

Dokumenttype

Bilag

Dato

April, 2016

KVALITATIV ERFARINGSOPSAMLING OM IMPLEMENTERING

INDHOLD

1.	Indledning	1
1.1	Datagrundlag og udvælgelse af cases	1
1.2	Dataindsamling	2
1.3	Notatets opbygning	3
2.	Skolernes implementering af indsatserne	4
2.1	Rammer for indsatsen	4
2.2	Ledelsens og lærernes konkrete gennemførelse af indsatsen	4
3.	Skolernes erfaringer med indsatserne	9
3.1	Opkvalificering af matematikundervisningen	9
3.2	Almen Sprogforståelse	10
3.3	Ekstra undervisningstid i dansk	11
3.4	Tværgående mønstre i skolernes erfaringer med indsatsen	12
5.	opmærksomhedspunkter i forsøgets overordnede rammer	16
5.1	Tidsplan	16
5.2	Kommunikation og informationsniveau	16

1. INDLEDNING

I dette notat præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) en foreløbig erfaringsopsamling vedrørende implementering af de indsatser, som Undervisningsministeriet (UVM) har gennemført for hele klasser på 4. klassetrin som led i forsøgsprogram om modersmålsbaseret undervisning i efteråret 2013.

I efteråret 2013 er følgende indsatser gennemført på fjerde klassetrin fordelt på i alt 91 skoler:

- 1a: Opkvalificering af matematikundervisningen
- 1b: Almen Sprogforståelse
- 1c: Ekstra undervisningstid i dansk.

Som led i forsøgsprogrammets følgeforskning har Rambøll i perioden november til december 2013 gennemført casebesøg på 10 udvalgte indsatsskoler. Formålet med casebesøgene har været at opnå viden om, hvordan forsøgsindsatserne er implementeret i praksis, herunder hvordan selve undervisningsforløbene er implementeret, samt hvordan skoleledelsen har understøttet implementering af indsatsen på skolen. Endvidere har der været fokus på at opnå viden om elevernes oplevelse og eventuelle udbytte af at deltage i forsøget.

Det primære formål med dette notat er at formidle skolernes erfaringer med implementeringen af indsatserne. Det sekundære formål med notatet er at indsamle information om rammerne for forsøgets gennemførelse. Hensigten er, at dette kan være med til at styrke tilrettelæggelse og gennemførelse af den øvrige del af forsøgsprogrammet, herunder de kommende forsøg i første-klasse.

Erfaringerne fra casebesøg vil endvidere – sammen med de gennemførte fidelitetssurveys – indgå som datakilde i analysen af implementering og fidelitet i den endelige afrapportering af følgeforskningen, som foreligger primo 2015.

1.1 Datagrundlag og udvælgelse af cases

De 10 skoler, hvor der er gennemført casebesøg, er udvalgt på baggrund af tre udvælgelseskriterier, henholdsvis indsatsområde, andel af tosprogede elever samt skoleledelsens fokus på og prioritering af tosprogsområdet og dansk som andetsprog.

Udvælgelseskriterium 1: Indsatsområde

Først og fremmest er skolerne udvalgt efter indsatsområde. I henhold til løsningsbeskrivelsen har Rambøll vægtet indsatserne med hhv. opkvalificering af matematikundervisningen og almen sprogforståelse højest i fordelingen af casebesøg, da de indbefatter nye undervisningsområder og -forløb. Fordelingen af casebesøg pr. indsatsgruppe ser derfor således ud:

Tabel 1.1: Caseskoler fordelt på indsats

Indsats	Antal skoler
Opkvalificering af matematikundervisningen (1a)	4
Undervisning i almen sprogforståelse (1b)	4
Ekstra undervisningstid i dansk (1c)	2

Udvælgelseskriterium 2 og 3: Ledelsesfokus og andel af tosprogede elever

For lettere at opfange forskelle i implementering undervejs i forsøget er det vigtigt at være opmærksom på, hvilke aktører og parametre der kan påvirke implementeringen og derved indsatsens målte effekt. Rambøll har derfor fundet det relevant at besøge skoler inden for indsatsgrupperne, som afviger fra hinanden på nogle centrale forhold, der forventes at påvirke implementeringen. Skolerne er udvalgt på baggrund af følgende to kriterier:

- **Skolens ledelsesmæssige fokus på undervisning af tosprogede elever/DSA**

Hypotesen bag dette udvælgelseskriterium er, at jo større ledelsesmæssigt fokus på og prioritering af undervisning af tosprogede elever/DSA, desto bedre rammer for implementering af indsatsen er der. Baggrunden herfor er, at et klart og tydeligt ledelsesmæssigt fokus på og prioritering af undervisning af tosprogede elever samt inddragelse af DSA i undervisningen forventes at styrke lærernes muligheder for og motivation til at arbejde med undervisning af tosprogede (SFI 2012)¹.

Rambøll har udvalgt og undersøgt implementeringen af de tre indsatser på skoler med et henholdsvis stort og lille ledelsesmæssigt fokus på undervisning af tosprogede elever/DSA².

- **Andelen af tosprogede elever i den pågældende klasse**

Hypotesen bag dette udvælgelseskriterium er, at jo større andel af tosprogede elever i klassen, desto større motivation og opbakning vil der være til implementering af indsatsen blandt lærere, ledere, elever og forældre, fordi behovet synes større.

Ved henholdsvis stor og mindre stor andel af tosprogede elever forstås den relative fordeling af andelen af tosprogede på tværs af de skoler, der udvælges i henhold til kriterium 1. Således udvælges de skoler med den største og den mindste andel tosprogede³.

Nedenstående tabel viser de udvalgte skoler fordelt på udvælgelseskriterierne.

Table 1.2: Oversigt over antal skoler fordelt på udvælgelseskriterier

Andel tosprogede elever	Ledelsesmæssigt fokus	
	Stor	Lille
	Mindre	3 skoler
Stor	3 skoler	2 skoler

1.2 Dataindsamling

Formålet med at indsamle data gennem casebesøg har som nævnt været at få indblik i den kontekst, som har udgjort en del af rammerne for implementering af indsatserne på de enkelte skoler, herunder klassens og skolens elevsammensætning (sproglig og socioøkonomisk baggrund, forældreopbakning etc.). Viden herom er relevant, fordi konteksten har betydning for den måde, hvorpå den enkelte er blevet implementeret og dermed dennes fidelitet.

Med henblik på at opnå viden om såvel konteksten som erfaringer med implementeringen har hvert casebesøg bestået af følgende aktiviteter:

- Observation af undervisningen/indsatsen i en lektion
- Interview med indsatslæreren (den lærer, der gennemfører indsatsen)
- Interview med 1-2 øvrige lærere (lærere, der underviser klassen i andre fag)
- Interview med 1-2 repræsentanter for skoleledelsen
- Interview med DSA-lærer/vejleder på skolen⁴
- Gruppeinterview med 4-6 elever, der har deltaget i forsøget.

¹ SFI, 2012: *Indsatser for tosprogede elever – kortlægning og analyse*, s. 73.

² Til operationalisering af ledelsesmæssigt fokus på undervisning af tosprogede elever/DSA er spørgsmål 10 i lærersurveyen og afsnit 3 i ledersurveyen anvendt.

³ Data om andelen af tosprogede elever i klasserne er indhentet fra elevernes besvarelser i elevsurveyen.

⁴ Under casebesøg på skoler, der gennemfører indsatsen med opkvalificering af matematikundervisning, er indsatslæreren og DSA-læreren blevet interviewet sammen.

For at sikre systematik i den kvalitative dataindsamling er der udarbejdet et sæt interviewguides til hver indsatsstype, som intervieweren har fulgt. Ligeledes er der til hver indsats udarbejdet en observationsguide, som er udfyldt under observationen.

1.3 Notatets opbygning

Notatet indeholder fem kapitler. Efter denne indledning følger i **kapitel 2** en beskrivelse af de indholdsmæssige forsøgsrammer i de tre indsatser samt en beskrivelse af, hvorledes rammerne for indsatserne såvel som indholdet heraf er blevet implementeret på de besøgte skoler. I **kapitel 3** belyser vi skolernes erfaringer og oplevelser med implementering af indsatserne. I **Kapitel 4** behandler vi skolernes erfaringer med de overordnede rammer for deltagelse i og gennemførelse af forsøget med fokus på en række relevante opmærksomhedspunkter.

2. SKOLERNES IMPLEMENTERING AF INDSATSERNE

Dette kapitel omhandler skolernes implementering af indsatsen. Indledningsvis præsenterer vi indsatsernes overordnede rammer, og dernæst beskriver vi skolernes konkrete implementering og tilrettelæggelse af indsatserne.

2.1 Rammer for indsatsen

I dette afsnit beskriver vi indholdet i og rammerne for de tre forsøgsindsatser, som det er fastsat af UVM. Indsatsperioden for alle indsatser er 16 undervisningsuger. Det er skolernes ansvar at skemalægge de ekstra lektioner såvel som at finde relevante lærerkræfter.

Opkvalificering af matematikundervisningen

Indsatsen gennemføres af en matematiklærer i samarbejde med en lærer med kompetencer inden for dansk som andetsprog. Begge lærere deltager i et 5-dages kursus, hvor de udarbejder to konkrete undervisningsforløb i matematik, hvor elevernes forskellige sproglige registre tænkes ind i undervisningen. Lærerne modtager ligeledes vejledningsmateriale som inspiration til tilrettelæggelsen af undervisningen. Fokusområder i opkvalificeringsforløbet er forståelsesaktiviteter, tydeliggørelse af sproglige mål for læringsaktiviteterne, sprogligt aktive elever, inddragelse af elevernes samlede sproglige ressourcer samt elevernes tilegnelse af matematikfagets sproglige register.

Almen Sprogforståelse

Indsatsen består af et nyt undervisningsområde, som består af fire lektioner ugentligt. Med inspiration fra det udsendte undervisningsmateriale planlægges, tilrettelægges, gennemføres og evalueres undervisningen med udgangspunkt i elevernes forskellige sproglige kompetencer. Undervisningen, som gennemføres på dansk, tager afsæt i elevernes forskellige sproglige registre og har til formål at skabe sprogligt bevidste og fagligt dygtige elever. Samtidig har Almen Sprogforståelse et alment dannende og uddannende aspekt. Centrale elementer i undervisningsmaterialet er ugens tekst, illustration, sproglige fokus og fokusord samt ordkort, sprog væg, dialog og opgaver på dansk og øvrige sprog.

Ekstra undervisningstid i dansk

Indsatsen består i, at indsatsklassen modtager fire ekstra undervisningstimer i dansk om ugen. Som inspiration til tilrettelæggelsen af de ekstra timer har UVM udgivet et idékatalog med evidensbaserede strategier til tilrettelæggelsen af læseundervisningen af tosprogede børn. Centrale elementer i idékataloget er systematisk og eksplicit instruktion, præsentation af undervisningens indhold, understøttelse af den enkelte elev, kollaborativ undervisning, målrettet dialogisk instruktion, kulturel tilpasning af undervisning af tosprogede elever samt evaluering af undervisningen.

2.2 Ledelsens og lærernes konkrete gennemførelse af indsatsen

I dette afsnit beskriver vi, hvordan skolerne har implementeret de enkelte indsatser. Inden for hver indsats retter vi indledningsvis fokus mod, hvordan skolerne har implementeret indsatserne, herunder gennemførelse af timer samt deltagelse i kursus. Dernæst ser vi nærmere på det konkrete indhold i undervisningsforløbene på skolerne, herunder anvendelse af vejlednings- og undervisningsmateriale samt indholdet i undervisningen.

Opkvalificering af matematikundervisningen

På alle fire besøgte skoler, der deltager i opkvalificering af matematikundervisningen, har matematiklæreren deltaget i hele kurset, mens dette kun er gældende for DSA-lærerne på to af skolerne. Den ene DSA-lærer har kun deltaget de første to dage af kurset, mens den anden kun har deltaget de sidste to dage.

Der er variation i omfang og udformning af samarbejdet mellem matematik- og DSA-lærer i forsøgsperioden på tværs af de besøgte skoler. På en af skolerne har DSA-læreren deltaget i alle

matematiktimer, på en anden skole har DSA-læreren deltaget i fire ud af fem ugentlige timer, og på en tredje skole har DSA-læreren grundet skemalægningen ikke deltaget i matematiktimerne, men i matematiklærerens andre timer. På grund af sygdom har DSA-læreren på den fjerde skole, med undtagelse af de to første kursusdage, været fraværende i hele forsøgsperioden. Der er ikke blevet tilknyttet en anden DSA-lærer til forsøget, hvilket har betydet, at den pågældende matematiklærer derfor har stået for indsatsen alene.

De interviewede skoleledelsesrepræsentanter oplever, at administrationen af indsatsen har været uproblematisk, fordi indsatsen indgår i et allerede skemalagt fag. Dette har medført, at indsatsstimerne på alle skoler undtagen én er blevet gennemført planmæssigt. På den sidste skole er nogle få matematiktimer blevet aflyst grundet temauger.

På alle de besøgte skoler har matematiklæreren anvendt undervisningsforløbet med brøker, som introduceres på kurset såvel som i vejledningsmaterialet. Det forløb, som lærerne selv har planlagt på kurset, er ligeledes gennemført af samtlige lærere.

Der er forskel på, i hvor høj grad og hvordan lærerne anvender vejledningsmaterialet. Det generelle indtryk fra casebesøgene er, at lærerne har læst materialet og udfyldt planlægningskemaet, men at de derudover ikke har anvendt det som led i gennemførelse af og opfølgning på selve undervisningen. De interviewede matematiklærere fortæller, at deres primære oplevede udbytte af forsøget er deltagelse i kurset, herunder både undervisningen på kurset og sparring med de øvrige deltagere. Matematik- og DSA-læreren på en af skolerne har imidlertid i højere grad anvendt vejledningsmaterialet løbende i forsøgsperioden, hvor de blandt andet har arbejdet meget med materialets seks fokuspunkter.

Af casebesøgene fremgår det, at der i matematikundervisningen på alle de besøgte skoler, som følge af indsatsen, er et øget fokus på sproginddragelse generelt og på for forståelse specifikt, herunder prioritering af at forklare før-faglige ord. Derudover er graden og måden, hvorpå dette fokus konkret manifesterer sig i undervisningen varierende på de besøgte skoler. I boksen nedenfor præsenterer vi tre eksempler på aktiviteter i matematikundervisningen, som har et sprogligt fokus. Ud over disse eksempler har eleverne lavet matematikudstillinger, regnet med rigtige fødevarer, deltaget i matematikquizzes, lavet fremlæggelser og plancher samt arbejdet med repræsentationskort. Det er tilfældet på alle de besøgte skoler, at det ikke er meningsfyldt, at de tosprogede elever skal oversætte ord til deres modersmål, fordi mange ikke har tilstrækkelige modersmålskompetencer.

Boks 2.1: Eksempler på sproglige aktiviteter

SPROGLIGE AKTIVITETER I MATEMATIKUNDERVISNINGEN

Brøkhistorie

I grupper skriver eleverne en historie, som skal tage udgangspunkt i deres hverdag og indeholde bestemte nøgleord og regnestykker med brøker. Historierne omhandler blandt andet indkøb, fødselsdage med lagkager og deling af pizzaer. Eleverne læser deres historier op for klassen, og bagefter skriver eleverne de brøker ned, som kan udledes af historien.

Fotosafari

Eleverne tager billeder af ting, der kan visualisere brøker. Dette kan fx være vinduer. I præsentationen af billederne forklarer eleverne, hvorfor de har valgt de pågældende motiver. På den måde sætter eleverne ord på matematikken.

Faglig læsning

Eleverne modtager en kopi af en side fra matematikbogen og får til opgave at sortere i informationerne på siden. De skal klippe teksten ud og lime den på plancher med forskellige overskrifter, fx opgaver/spørgsmål, informationsbilleder (billeder der skal bruges til at løse opgaven), informationstekst (tekst der skal bruges til at løse opgaven) og andre billeder og tekst (billeder og information som ikke er nødvendig for at løse opgaven). Formålet med øvelsen er, at eleverne skal lære at vurdere, hvilken information de skal bruge for at løse en opgave.

Almen Sprogforståelse

På tre af de fire besøgte skoler, der deltager i Almen Sprogforståelse, er alle fire ugentlige lektioner gennemført i hele forsøgsperioden. Grundet teateruge har det på den fjerde skole i en af ugerne ikke været muligt at gennemføre de fire lektioner med Almen Sprogforståelse. Det er forskelligt, hvordan de fire skoler har skemalagt lektionerne. Fx har en af skolerne valgt at fordele lektionerne på fire dage, mens en anden skole kun har haft mulighed for at lægge tre lektioner i træk og den fjerde lektion en anden dag. Sidstnævnte skemalægning har imidlertid ifølge indsatslæreren vist sig at fungere fint.

På en af skolerne har ledelsen frigjort en DSA-vejleder til at være sparringspartner for indsatslæreren. På de resterende skoler har en leder stået for den praktiske tilrettelæggelse og overordnede struktur af indsatsen såvel som sparring med indsatslederen. Sparring med ledelsen har imidlertid været begrænset ifølge indsatslærerne, som giver udtryk for, at de i høj grad har stået alene med indsatsen. Dette italesættes imidlertid ikke som en udfordring, fordi materialet har været yderst detaljeret og en stor støtte, og indsatslærerne har derfor ikke haft behov for kollegial sparring undervejs.

Alle indsatslærerne har anvendt undervisningsmaterialet til tilrettelæggelse af undervisningen, hvilket indsatslærerne forklarer med, at materialet er godt og nemt at følge. Indsatslærerne har dog alle været selektive i deres anvendelse af materialet. Dette skyldes først og fremmest materialets omfang såvel som tilpasning til elevgruppen. I forhold til elevgruppen pointerer alle lærerne, at det faglige niveau i materialet er for højt. Andre årsager til selektion i opgaverne har blandt andet været problemer med it, aktiviteter, der ikke er alderssvarende til målgruppen (fx opgaver med Facebook og mail), og manglende modersmålskompetencer hos tosprogede elever.

Ligesom fokusord og ordkort er centrale i undervisningsmaterialet, har indsatslærerne på alle de besøgte skoler valgt fokusordene som omdrejningspunkt i undervisningen. Lærerne har imidlertid valgt at inddrage disse på forskellig vis. Eksempler herpå bliver præsenteret i boksen nedenfor.

Et andet centralt element i undervisningen er den tekst og illustration, som er knyttet til hver undervisningsuge. Derudover indgår ugens sproglige fokus, opgaver/aktiviteter på dansk eller andre sprog, sprogvæg og dialog. I forhold til aktiviteter på andre sprog end dansk har det dog været en udfordring, at eleverne, og i flere tilfælde også forældrene, har et manglende ordforråd på modersmålet. Derfor har disse aktiviteter været begrænsede og er i mindre grad blevet prioriteret i udvælgelsen.

Boks 2.2: Eksempler på aktiviteter med fokusord og ordkort

AKTIVITETER MED FOKUSORD OG ORDKORT

Bevægelsesaktivitet

Eleverne arbejder i timen med fokusordet "koloni". Eleverne står ved siden af deres borde og læreren fortæller, at hun nu vil læse en række ord op. Hvis ordet kan danne en koloni, skal eleverne springe op, vifte med deres kort og råbe ordet "koloni" højt. Hvis ordet, som læreren læser op, ikke kan danne en koloni, skal eleverne ryste på hovedet.

Ordene som læreren læser højt er eksempelvis:

- Ræve
- Bakterier
- Myg
- Blyanter
- Svampe
- Køjesenge
- Træsko

Rundkreds

Eleverne sidder i en rundkreds på gulvet med deres ordkort fremme. Læreren spørger, hvad et af fokusordene betyder. Eleverne rækker hånden op, forklarer ordet og giver eksempler. På ordkortene har eleverne skrevet fokusordet på forskellige sprog. De skiftes til at læse ordet op på de forskellige sprog, og efter hver oplæsning siger alle ordet i kor på det pågældende sprog. Der tales om, hvorvidt ordet lyder ens eller forskelligt på de pågældende sprog. Dette fører til samtale om generelle ligheder og forskelle mellem elevernes sprog og i den forbindelse samtale om sprogstammer.

Ekstra undervisningstid i dansk

Den ene af de to besøgte skoler, der deltager i ekstra undervisningstid i dansk, er en heldags-skole, hvilket har betydet, at der ikke har været mulighed for at placere de ekstra timer oveni de eksisterende. Timerne er derfor blevet indlagt på bekostning af eksisterende timer, fx klubtimer. Både leder og indsatslærere vurderer, at hovedparten af de fire ekstra lektioner er gennemført. På denne skole har det i starten af forløbet været dansklæreren, der har gennemført alle ekstra fire timer. Senere i forløbet er timerne blevet fordelt ligeligt mellem dansk- og DSA-læreren, men dansklæreren har planlagt indholdet til alle timer.

På den anden skole er det dansklæreren, der har planlagt og gennemført alle fire ekstra dansk-timer. Dansklæreren er nyansat på skolen og har overtaget klassen ved skoleårets start. Skolen har derfor prioriteret, at læreren brugte de første uger på at lære klassen at kende, hvorfor opstarten af indsatsen er blevet rykket lidt. De fire ekstra timer er placeret oveni elevernes normale skema, og størstedelen af timerne er gennemført.

Lærernes anvendelse af vejledningsmaterialet i ekstra undervisningstid i dansk har været meget begrænset. På den ene skole har læreren fået vejledningsmaterialet, men har kun anvendt få elementer derfra, fx inddragelse af *cooperative learning* i undervisningen. Det er lærerens indtryk, at materialet er for teoretisk og i høj grad dækker over ting, som man i forvejen arbejder

med i undervisningssituationen. Den anden lærer er ikke blevet præsenteret for vejledningsmaterialet.

På den ene skole fortæller en af indsatslærerne, at indholdet af de fire ekstra timer har taget udgangspunkt i den eksisterende undervisningsplan. Indholdet i undervisningen har således ikke været anderledes, men der har været mulighed for at gå mere i dybden med allerede eksisterende aktiviteter og gennemgå tingene bedre. Eksempelvis har læreren i løbet af forsøgsperioden haft mere fokus på, at læsestærke og læsesvage elever støtter hinanden i grupper og på at forklare formålet med undervisningen. Derudover har læreren udfoldet rollelæsning, som uddybes i nedenstående boks med eksempler på aktiviteter i ekstra timer i dansk.

Indsatslæreren på den anden besøgte skole giver udtryk for, at de ekstra timer ikke har været tænkt særskilt, men har indgået i en samlet pulje til klassen. Timerne er blevet anvendt bredt til aktiviteter, der er relevante for dansk, som fx en tur til Jellingestenen. De ekstra timer har ifølge læreren givet mulighed for at arbejde i dybden og arbejde kreativt, fx kreativ digtlæsning, som er beskrevet i boks 2.3.

Boks 2.3: Aktiviteter i de ekstra timer i dansk

AKTIVITETER I EKSTRA TIMER I DANSK

Rollelæsning

Klassen inddeles i grupper bestående af tre elever. Hver elev i gruppen tildeles en bestemt rolle, som afgørende for, hvilken opgave eleven har i den pågældende lektion. Rollerne skal hjælpe eleverne med at holde fokus på den stillede opgave og sikre, at eleverne når omkring det, de skal.

Den første rolle er "oplæseren", hvis opgave er at læse dagens tekst højt. Den anden rolle er "detektiven", som har til opgave at holde øje udvalgte fokusord eller sætninger i teksten, når de bliver læst højt. Den sidste rolle er "betjenten", som skal sikre, at gruppen har gjort det, den skulle.

Kreativ digtlæsning

Eleverne læser et digt. Efterfølgende skal de først male digtet og derefter skrive det ned med deres pæneste håndskrift. Formålet er, at eleverne husker digtet bedre, og at de forstår digterens budskab.

3. SKOLERNES ERFARINGER MED INDSATSERNE

I dette kapitel ser vi nærmere på skolernes erfaringer og oplevelser med de forskellige indsatser. De tre forskellige indsatser behandles i første omgang hver for sig, hvorefter der ses på tværgående mønstre i skolernes erfaringer og oplevelser med indsatserne. Endvidere vil vi analysere hypoteserne om betydningen af andelen af tosprogede elever samt skolernes ledelsesmæssige fokus på tosprogethed og DSA, som ligger til grund for udvælgelsen af skoler til casebesøg (præsenteret i indledningen).

3.1 Opkvalificering af matematikundervisningen

Blandt skolerne, der har deltaget i opkvalificering af matematikundervisningen, er der generelt en positiv oplevelse af indsatsen. Skolerne fortæller, at det har været udbytterigt at inddrage DSA og sprogforståelse i netop matematik, fordi DSA ofte er et overset område inden for dette fag. Ligeledes peger de interviewede lærere på, at matematiklærere ofte har ringere forudsætninger for at arbejde med og inddrage DSA i undervisningen, end sproglærere eksempelvis har. En indsatslærer fortæller bl.a., at hun *”syntes, det var godt, at det i den grad var matematik, der var fokus på indsatsen. Matematik kan ellers godt være en niche, hvor man som matematiklærer springer over DSA”*.

Skolerne fortæller dog, at de i forvejen – også i matematikundervisningen – i større eller mindre grad inddrager og arbejder med DSA i undervisningen. På den måde fungerer indsatsen først og fremmest som et boost i forhold til at fortsætte og fokusere yderligere på sproginddragelse i undervisningen. Lærere og skoleledere fortæller, at de oplever indsatsen som en positiv anerkendelse af det arbejde, som de allerede gør i forhold til DSA. Det er desuden skolernes oplevelse, at indsatsen ikke kun er relevant for tosprogede elever, men også for etnisk danske elever, som ofte også mangler forforståelse af ord og begreber, som anvendes i matematik, og som derfor også har gavn af et øget fokus på sprogforståelse i faget.

Indsatslærerne på tre af de fire besøgte skoler fortæller, at de i forbindelse med indsatsen og især de forskellige kurser i forløbet har oplevet at blive præsenteret for nye metoder og redskaber, som de med succes har kunnet anvende i undervisningen. Konkret har lærerne tilegnet sig viden om fx centrale overvejelser i forhold til tilrettelæggelse af undervisningen, hvor det er nødvendigt med mere fokus på forforståelse end på egentlig opgaveløsning (timeglasmodellen), mere fokus og brug af visualiseringer samt brug af *cooperative learning* i undervisningen.

En af indsatslærerne fortæller således om sit udbytte af kurserne: *”Jeg har fået en masse praktiske ting, som jeg har kunnet anvende. Fx det forløb, vi har planlagt på kurset. Forløbet om brøker var rigtig godt. Der var en hel masse øvelser, som man kunne tage af, hvad man syntes. Man kan lægge bogen væk og lave matematik på en anden måde. Og så skulle man skrive ned, hver gang man havde haft en lektion – de første overvejelser om, hvordan det var gået.”*

Indsatslærerne på den sidste af de besøgte skoler giver derimod udtryk for, at indsatsen ikke har bidraget med ny viden om DSA, ligesom de heller ikke arbejder mere med DSA i undervisningen nu sammenlignet med tidligere. På denne skole har mange lærere kompetence i DSA, og man arbejder i forvejen i udpræget grad med DSA i alle fag. Indsatslærerne havde forud for deltagelse i forsøget en forventning om, at indsatsen ville være en opgradering af deres DSA-kompetencer: *”Vi må erkende, at vi var lidt skuffede, fordi vi havde forstået en opgradering, som at det var noget for os, som havde DSA i forvejen og havde brug for et boost [...] Det var lavet til dem, som ikke vidste noget om DSA før. Det, som har været en øjenåbner for dem, var ikke nyt for os som DSA-lærere.”* Disse to indsatslærere har derfor været skuffede over niveauet på kurset.

På alle skolerne er det oplevelsen, at indsatsen har ført til et tættere samarbejde mellem DSA-lærer og matematiklærer, og det vurderes som positivt i forhold til tilrettelæggelsen og gennem-

førslen af undervisningen. Indsatslærerne fortæller bl.a., at indsatsen har medført, at matematiklæreren og DSA-læreren i højere grad planlægger matematikforløb sammen, men også at de i højere grad kan supplere hinanden i løbet af undervisningen. Det gælder således, at matematiklæreren i højere grad har blik for sprogforståelse, men der er også eksempler på, at DSA-læreren i højere grad føler sig klædt på i forhold til det matematikfaglige i undervisningen og har mod på at bidrage hertil.

Endelig giver indsatslærerne samstemmigt udtryk for, at kurserne, som matematik- og DSA-læreren har været på, har givet større udbytte i forhold til inddragelsen af DSA i matematikundervisningen, end vejledningsmaterialet har. Indsatslærerne på tre af skolerne fortæller således, at kurserne har bidraget med konkrete forløb, som de har kunnet anvende i undervisningen. Vejledningsmaterialet har derimod i lille grad været anvendt til tilrettelæggelse af undervisningen. Indsatslærerne fortæller yderligere, at det har været yderst positivt at møde og sparre med andre lærere på kurserne, som står over for de samme udfordringer.

De interviewede elever angiver, at de har oplevet en ændring i indholdet af matematikundervisningen, idet der nu er mere fokus på forståelse af ord, at de skal bruge de rigtige matematiske begreber, samt at lærerne bruger mere tid på at forklare opgaver. Eleverne fortæller på tværs af skolerne, at det er noget nyt, at de gør så meget ud af det. Især fortæller de, at forløbet om brøker var godt, bl.a. fordi de regnede med madeksempler og mere grundigt end normalt, og de fortæller, at de har rigtig godt styr på brøker nu.

3.2 Almen Sprogforståelse

Alle indsatslærere giver udtryk for en meget positiv oplevelse af indsatsen i Almen Sprogforståelse. Indsatslærerne har oplevet, at Almen Sprogforståelse på mange måder har været med til at understøtte skolernes generelle fokus og arbejde med DSA, samt at mange af de konkrete elementer og opgaver i undervisningsmaterialet har været brugbare i undervisningssituationen, fx ugens tekst, illustrationer og fokusord.

Specielt fremhæver indsatslærerne det som positivt, at der er tale om et meget styret og velbeskrevet forløb, fx i form af faste tekster og opgaver til hver undervisningsgang, som lærerne har kunnet følge forholdsvis stringent. En indsatslærer fortæller bl.a. følgende om sin brug af materialet: *"Jeg følger materialet meget slavisk [...] Jeg skal ikke opfinde den dybe tallerken. Det fungerer fint for mig. Det er rart at få noget, man ikke skal tænke så meget over."*

En anden lærer giver udtryk for samme positive oplevelse af materialet: *"Det er super godt og ligetil. Jeg kan godt lide det konkrete og den faste struktur hver uge, og det kan børnene også."*

For mange lærere har det har været en lettelse at skulle følge et fast forløb, og det har bidraget til, at indsatsen i Almen Sprogforståelse har været forholdsvis nem at gå til for indsatslærerne. At lærerne har følt sig forholdsvis sikre på udførelsen af indsatsen ses også i, at indsatslærerne i begrænset omfang har haft behov for sparring om indsatsen, fx med ledelsen eller DSA-læreren på skolen.

Det strukturerede forløb har samtidig betydet, at indsatsen i Almen Sprogforståelse har været mere fokuseret end det generelle arbejde med DSA i den normale undervisning. Hvor der er tendens til, at arbejdet med tosprogethed og DSA nedprioriteres i en travl hverdag, så er indsatsen i dette tilfælde i høj grad blevet fastholdt. Dette ses fx i denne indsatslærers oplevelse: *"Som dansklærer har jeg været glad for materialet, og jeg har været mere fokuseret på det. Vi har i perioder haft fokusord inde, men de kører ofte ud, fordi der er så meget."*

Indsatslærerne er dog ikke udelukkende positive i forhold til undervisningsmaterialet i Almen Sprogforståelse. Indsatslærerne vurderer, at niveauet i materialet har været en udfordring for vellykket gennemførelse af undervisningen. Især den svageste del af eleverne – og dermed ofte

mange tosprogede elever – har haft problemer med at læse mange af teksterne, og nogle af opgavetyperne har ligeledes været for svære. Det har især gjort sig gældende i klasser med mange eller udelukkende tosprogede elever. Konsekvenser heraf har været, at nogle opgaver måtte vælges fra. Det er dog lærernes oplevelse, at materialet langt hen ad vejen har tilladt dem at være selektive.

En lærer giver her et eksempel på, hvordan hun har været selektiv i forhold til materialet: *“Materialet har været på et for højt niveau for vores børn. Ordene har været meget svære. I teksten er der stadig ord, som vi skal snakke om. Men det har været nærværende ting og spændende tekster. De har lært en masse ting om verden rundt omkring. Men det er svært. Derfor har jeg udvalgt nogle af tingene og kørt det fast, fx med cloze-test og ugens ord. Jeg har fulgt strukturen, men været selektiv i forhold til de forskellige elementer.”*

I forlængelse heraf fremhæver flere indsatslærere også, at de har oplevet, at materialet ikke har været differentieret nok i forhold til klassernes mange niveauer. Derfor har der ligget et forholdsvis stort arbejde for indsatslærerne i at tilpasse og differentiere materialet i forhold til klassen og de enkelte elever, så alle har fået et udbytte af indsatsen. Generelt er det oplevelsen, at de dygtige elever i klassen i lige så høj grad som de tosprogede elever har været interesserede og motiverede for faget. Men pga. niveauet i materialet har de dygtige elevers udbytte af indsatsen – efter indsatslærernes umiddelbare vurdering – ofte været større end de svagere elevers udbytte. Dette har for nogle indsatslærere resulteret i en vis frustration, og nogle indsatslærere har oplevet materialet som uegnet i forhold til målgruppen af tosprogede elever.

Denne opfattelse kommer fx til udtryk hos denne indsatslærer: *“Selvfølgelig bliver de fagligt svage, de tosprogede, også løftet fagligt, men de stærke elever løber fra dem – de får et meget, meget stort udbytte [...] Det bliver for svært. Der er et udbytte, men ikke på den måde, som jeg har forstået, var formålet. De fagligt stærke børns verden åbner sig. De svage forstår det ikke. Det bliver for abstrakt. Det er et superfedt materiale, men det er fejlplaceret i forhold til den gruppe, man gerne vil ramme.”*

Almen Sprogforståelse opleves som noget nyt og spændende blandt eleverne, og eleverne har en klar forståelse af formålet med undervisningen, nemlig at de skal lære nye, svære ord og om sprog generelt. Eleverne fortæller, at de oplever at blive kloge af undervisningen, og at de kan bruge deres nye viden i dagligdagen, hvor de kan bruge og genkende ordene. Flertallet af eleverne vil gerne fortsætte med Almen Sprogforståelse.

3.3 Ekstra undervisningstid i dansk

Blandt skolerne, der har deltaget i indsatsen med ekstra undervisningstid i dansk, er det oplevelsen, at indsattimerne i høj grad har ligget i forlængelse af den undervisningsplan, som ellers ville være gennemført i klassernes øvrige dansktimer. De ekstra timer er således blevet slået sammen til en samlet pulje af dansktimer, hvor det ikke er muligt at skelne indsattimer fra normale dansktimer. Indsatslærerne fortæller, at de i høj grad har arbejdet med emner, som klassen ville have beskæftiget sig uanset deltagelse i forsøget.

Begge interviewede indsatslærere vurderer, at indsatsen har givet klassen mulighed for i højere grad at fordybe sig i emner, end de ellers ville have mulighed for: *“Jeg tænkte, at forsøget var fedt, fordi det betød, at der var bedre tid til at gøre tingene. Tid til at arbejde i dybden og arbejde kreativt med ting, tid til at dvæle ved tingene. Normalt skal man arbejde lidt hurtigt. Her er der mulighed for, at ting kan tage længere tid, og vi når igennem emnerne, så vi når i dybden i det.”*

Det er indsatslærernes indtryk, at klasserne er nået igennem meget mere med indsatsen, og indsatsen har bidraget til, at de har haft mulighed for at arbejde med tingene på en anden måde end normalt. Den ene klassen har eksempelvis arbejdet mere kreativt, fx har de malet billeder af et

digt, og det er læreres oplevelse, at mulighed for at fordybe sig på denne måde får tingene til at hænge bedre fast hos eleverne og giver et større engagement.

På begge skoler opleves indsatsen på mange måder som en danskfaglig indsats snarere end en indsats i forhold til DSA. Indsatslærerne fortæller, at indholdet i indsatsen, som bl.a. er præsenteret i vejledningsmaterialet, på mange måder er kendt stof, og at der er tale om ting, som allerede foregår i undervisningen. Det er ligeledes lærernes indtryk, at der er tale om redskaber og metoder, som både er nødvendige, når der er mange tosprogede, men også helt generelt i en undervisningssituation.

En af lærerne fortæller eksempelvis: *”Jeg har ikke brugt vejledningsmaterialet som udgangspunkt for timerne. Jeg spurgte i starten Pia [den pædagogiske leder], som havde været på kursus. De ting, hun refererede fra kurset, var, hvordan man laver danskundervisning. Det var ikke noget nyt. Jeg vidste godt, hvordan man bruger elevernes egne erfaringer. Hvis man arbejder med en tekst, så siger man de nye og svære ord. Det er ikke nyt for mig.”*

Det er derfor også oplevelsen, at indsatsen i begrænset omfang har bidraget med ny viden og en ændret praksis for undervisningen i forhold til DSA, snarere end at lærerne er blevet bekræftet i at fortsætte med undervisningen som hidtil. På især den ene skole er oplevelsen, at et mere styret forsøgsprogram i højere grad kunne have udfordret skolens praksis, i stedet for at man bare er kørt videre i samme spor: *”Jeg havde håbet, at jeg var med i et mere styret program. Vi ville gerne have haft noget mere sparring. Vi ville gerne have haft det mere styret, så vi kunne komme ud over vores egne vaner. Få inspiration til at gøre tingene anderledes.”* (Skolelederen) På samme måde som skolelederen på skolen efterspørger mere retning i forhold til, hvor man vil hen med indsatsen, så efterspørger indsatslæreren på skolen et kursus, fx ligesom opkvalificeringskurset i matematik, som kunne sætte en ind i indsatsen/forsøget samt givet mulighed for sparring med andre lærere.

På trods af disse forbehold vurderer begge interviewede indsatslærere, at klasserne har haft et positivt udbytte af at deltage i indsatsen. Dette begrundes med, at begge klasser på forskellig vis har en række udfordringer, som indsatsen og den ekstra tid i dansk har givet mulighed for at håndtere. I den ene klasse har der været et stort behov for stabilitet og gentagelser i undervisningen, hvilket indsatsen har været med til at understøtte. Den anden klasse er præget af en rodet forhistorie med vikarer og mange elever med specielle behov, og indsatslæreren fortæller derfor, at klassen først og fremmest havde brug for ro og tryghed for at genskabe en balance i klassen. Det har indsatsen givet mulighed for at fokusere ekstra meget på.

Eleverne har generelt svært ved at skelne indsatsstimerne fra den øvrige undervisning i dansk. Endvidere har eleverne ikke bemærket en forandring i undervisningens indhold, ud over at de har flere forløb over længere tid. Eleverne oplever, at det kan være hårdt at have så mange timer, og at det er irriterende, når deres parallelklasser får tidligere fri. På den ene af skolerne synes eleverne desuden, at det er trælst, at de fire danstimer erstatter nogle i elevernes øjne sjovere timer, fx klubtimer.

3.4 Tværgående mønstre i skolernes erfaringer med indsatsen

I dette afsnit ser vi nærmere på en række tværgående mønstre i skolernes erfaringer, som går på tværs af indsatserne.

Andel af tosprogede elever

Hypotesen for betydningen af andelen af tosprogede elever er, at jo større andel af tosprogede elever i klassen, desto større motivation og opbakning vil der være til implementering af indsatsen blandt lærere, ledere, elever og forældre, fordi behovet herfor synes større. På baggrund af skolernes erfaringer tyder det ikke på, at skoler med flere tosprogede elever har været mere motiverede af indsatsen – i nogle tilfælde er der endda tegn på, at det modsatte har gjort sig gældende.

En forklaring herpå er, at lærerne på skoler med mange tosprogede elever er vant til at arbejde med DSA, og at man betragter DSA som en naturlig og nødvendig del af undervisningen i alle fag, når antallet af tosprogede elever nærmer sig 100 procent. Indsatsen har for disse lærere derfor generelt heller ikke indeholdt ny viden/teori og nye redskaber, og indsatsene har i mindre grad ført til ændring i lærernes undervisningspraksis. Af den grund har indsatslærerne heller ikke været mere motiverede for at gennemføre indsatsen.

Der er derimod eksempler på, at det omvendt faktisk har gjort sig gældende, idet indsatslærere, der i udpræget grad allerede arbejder med DSA, har været en anelse skuffede over udbyttet af kurser, materialer mv. end de øvrige skoler, fordi de vidste det meste i forvejen. Samtidig har indsatslærere fra skoler med få tosprogede, som ikke i samme omfang inddrager DSA i undervisningen, oplevet, at indsatsene har været en øjenåbner for, hvordan man kan arbejde med sprogforståelse i de forskellige fag. Disse indsatslærere virker til at have været motiveret af indsatsen og til at inddrage sprogforståelse i undervisningen fremover.

En anden forklaring på, at hypotesen ikke bekræftes, kan være, at indsatslærerne generelt ser de tre indsats som tiltag, der vurderes at komme alle elever til gode – og altså ikke kun noget som er gavnligt for tosprogede elever. På den måde er andelen af tosprogede elever ikke en faktor, der slår igennem i forhold til motivationen for at gennemføre indsatsene.

Ledelsesmæssigt fokus på tosprogethed og DSA

Hypotesen for betydningen af skoleledelsens fokus på tosprogethed og DSA lyder, at jo større ledelsesmæssigt fokus på og prioritering af undervisning af tosprogede elever/DSA, desto bedre rammer for implementering af indsatsen er der. På baggrund af skolernes erfaringer finder vi ikke entydig opbakning til denne hypotese.

For indsatsen i almen sprogforståelse er det billedet, at indsatsen er oplevet som så tilstrækkeligt styret og fastlagt, at indsatslærerne ikke har haft behov for sparring og ledelsesmæssig opbakning i forbindelse med indsatsen. Både skoler med og uden ledelsesmæssigt fokus på tosprogethed og DSA giver indsatslærerne således udtryk for, at de har haft gode muligheder for at kunne gå til materialet og for at udføre indsatsen. De har i høj grad kunnet gå til materialet uden nogen større ledelsesmæssig involvering, hvilket også gør sig gældende for en enkelt lærer helt uden DSA-baggrund.

For indsatsen med ekstra timer i dansk tyder det heller ikke på, at det ledelsesmæssige fokus på tosprogethed og DSA har påvirket muligheden for implementeringen af indsatsen. Årsagen hertil skal sandsynligvis findes i, at de forholdsvis løst formulerede rammer for indsatsen har gjort, at de ekstra timer i højere grad er fortolket og anvendt som normale dansktimer snarere end timer med fokus på DSA. Timerne er også blevet anvendt til at håndtere udfordringer i klassen, som ikke relaterer sig til DSA og tosprogethed, men mere har karakter af sociale og adfærdsmæssige udfordringer i klasserne generelt. Det ledelsesmæssige fokus på tosprogethed og DSA har derfor ikke influeret på muligheden for implementering af indsatsen, fordi indsatslærerne selv har udfyldt rammen for indsatsen.

Indsatsen i opkvalificering af matematik giver ikke et klart billede i forhold til hypotesen. På en af skolerne med lille ledelsesmæssigt fokus har indsatslæreren følt, at vedkommende har siddet meget alene med indsatsen og har savnet ledelsesmæssig involvering og interesse i indsatsen. På en skole med stort ledelsesmæssigt fokus har indsatslærerne været enormt godt klædt på til indsatsen, bl.a. fordi skolen har prioriteret, at alle lærere skal være rustet til undervisning i DSA, ligesom skolen har prioriteret, at de to indsatslærere har kunnet arbejde tæt sammen og selv har kunnet fordele DSA-timerne i forhold til behovet i klassen og indsatsforløbet. Dette ledelsesmæssige fokus på DSA har givet gode rammer for indsatsen. Disse to skoler bekræfter således hypotesen. På de to øvrige skoler – én skole med og én skole uden ledelsesmæssigt fokus på DSA –

er der i høj grad den samme oplevelse af indsatsen, og billedet her er derfor, at muligheden for implementering af indsatsen ikke er særlig påvirket af ledelsens fokus på tosprogethed og DSA.

På tværs af indsatserne tyder det altså på, at det ledelsesmæssige fokus på tosprogethed og DSA i begrænset omfang har haft indflydelse på indsatslærernes muligheder for at implementere indsatserne. Det viser sig også, at der er forskellige årsager til, at det ledelsesmæssige fokus ikke slår igennem. I tilfældet med ekstra dansk skyldes det i høj grad de brede rammer i indsatsen, som har gjort, at indsatsen er brugt med fokus på det danskfaglige snarere end DSA, og indsatsen har derfor ikke krævet ledelsesmæssigt fokus på DSA. I Almen Sprogforståelse skyldes det nærmere de meget faste rammer i indsatsen, at det ledelsesmæssige fokus på tosprogethed og DSA ikke synes at have indflydelse på rammen for implementeringen. Netop graden af styring af indsatserne vil blive behandlet i næste afsnit.

Indsatsens scriptedhed

På baggrund af skolernes oplevelse og erfaringer tegner der sig et billede af et kontinuum i henhold til, hvor styrede de tre indsatser har været. I den ene ende af spektret placerer indsatsen med ekstra dansk timer sig, hvor skolerne har oplevet forholdsvis frie rammer til at anvende indsatsen i forhold til klassens generelle behov. I den anden ende af spektret findes indsatsen i Almen Sprogforståelse, hvor indholdet og strukturen i undervisningen har været fastlagt. I midten placerer indsatsen med opkvalificering i matematik sig, idet indsatslærerne her har kunnet bruge vejledningsmaterialet forholdsvis frit, men indsatsen har alligevel indeholdt faste forløb (fx forløbet med brøker), som alle indsatslærere har fuldt mere eller mindre stringent i undervisningen.

Placeringen på dette kontinuum i indsatsens scriptedhed har for det første haft betydning for, hvor sikre indsatslærerne har været på indhold og gennemførelse af indsatsen. Der tegner sig et billede af, at jo mindre styret indsatsen har været, desto mere usikre har skolerne og indsatslærerne været på, hvordan indsatsen skulle anvendes, og hvor man ville hen med indsatsen. Omvendt har en meget struktureret indsats som fx Almen Sprogforståelse gjort indsatsen nemmere at gå til, ligesom formålet med indsatsen har været tydeligt.

Graden af scriptedhed i indsatserne har for det andet haft betydning for muligheden for at tilpasse indsatserne til klassernes specifikke behov. I ekstra dansk har indsatslærerne oplevet, at fleksibiliteten i indsatsen i høj grad har gjort, at indsatsen har kunnet bruges til at imødekomme klassernes særlige behov, fordi der ikke er et snævert krav om fokus på DSA-relaterede problematikker. I Almen Sprogforståelse, hvor indhold og struktur er fastlagt, har indsatslærerne derimod oplevet, at materialet har været ufleksibelt i forhold til elevernes udgangspunkt, og at noget af materialet har været uegnet i forhold til nogle elevers behov. Det har derfor været nødvendigt for lærerne at gøre en forholdsvis stor indsats for at tilpasse materialet.

Antagelse om elevernes sprogsressource

På tværs af alle tre indsatser peger indsatslærerne på, at det har været problematisk at bruge de opgaver og øvelser, hvor de tosprogede elever skal bruge deres modersmål, fx øvelser hvor eleverne skal hjem og i samarbejde med deres forældre oversætte ord og begreber fra undervisningen til deres modersmål.

En lærer, som har deltaget i opkvalificering af matematikundervisning, fortæller eksempelvis: *"En problematik her er, at der ikke er særlig mange tosprogede børn [3 ud af 27 elever]. Ingen taler samme modersmål, og de er meget stærkere i dansk end deres modersmål. Der er ikke så meget at trække på i forhold til deres modersmål. De kan ikke gå hjem og spørge om forfaglige ord på deres modersmål. Det er derfor svært at inddrage modersmål, og de vil heller ikke."*

Det skyldes, at de tosprogede elever ofte er svage i deres modersmål, fordi de hverken skriver eller taler deres modersmål særlig godt. Nogle af eleverne fortæller også, at de taler dansk og ikke modersmålet, når de er hjemme, og de er derfor ofte lige så stærke eller stærkere i dansk

end modersmålet. I nogle tilfælde har forældrenes ressourcer heller ikke været store nok til at kunne inddrage modersmålet, enten fordi forældrene har en meget uddannelsesfremmed baggrund, eller fordi der simpelthen tales dansk i hjemmet.

5. OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER I FORSØGETS OVERORDNEDE RAMMER

I dette kapitel fremhæver vi en række opmærksomhedspunkter i relation til forsøgets gennemførelse på baggrund af de gennemførte casebesøg. Det drejer sig om forsøgets tidsplan samt information og kommunikationen mellem de involverede parter i forsøget. Disse opmærksomhedspunkter er relevante i lyset af, at der gennemføres endnu to runder af forsøgsprogrammet i 2014 og 2015, hvor det er muligt at kvalificere implementeringen yderligere.

5.1 Tidsplan

Alle indsatser er igangsat i skoleårets begyndelse umiddelbart efter sommerferien og flere indsatsskoler pointerer, at dette tidspunkt har været u hensigtsmæssigt. Det skyldes først og fremmest, at det skaber forvirring for klasserne, at deres lærer er væk pga. kurser ved årets opstart. Herudover oplever nogle skoler, at eleverne lige efter sommerferien er kørt helt ned i gear, og der vil derfor altid være en form for opstartsperiode i skoleårets start, hvor det ikke er hensigtsmæssigt at placere en indsats. Et forslag er derfor at vente med at gennemføre en indsats til senere i skoleåret.

Skolerne, der har deltaget i kurser i forbindelse med deres indsats, dvs. især opkvalificeringen i matematik, har ligeledes fundet det problematisk, at kurserne har ligget i skoleårets start. Det skyldes, både at det giver en rodet start på skoleåret, og at lærerne har været meget fraværende i forhold til timer og klasser, de ellers skulle have undervist. Herudover nævner skolerne, at kursusdagene har ligget over en relativt kort periode, hvilket igen har ført til u hensigtsmæssigt meget fravær for både matematik- og DSA-læreren. Et forslag til at løse denne problematik kunne være at lægge kursusdagene før sommerferien.

5.2 Kommunikation og informationsniveau

I relation til kommunikation og informationsniveauet i løbet af forsøget nævner en del af de besøgte skoler, at de har oplevet, at der har været mange informationer at holde styr på i forløbet, og at det nogle gange kan være svært at skelne de forskellige ting fra hinanden. Det nævnes eksempelvis, at der har været en del gentagelser i informationen, fordi den i nogle tilfælde både er tilsendt fra Rambøll og fra den kommunale kontaktperson. Det nævnes også, at de forskellige informationsbreve ligner hinanden meget, og det er derfor svært at finde ud af, hvad de præcis hører til. Det har forvirret nogle skoler.

Flere skoler nævner også, at informationen i nogle tilfælde kommer for sent. Det drejer sig fx om den information om indsatserne og information om de kurser, som skolerne skulle deltage i forbindelse med indsatserne. Skolerne fortæller, at det er u hensigtsmæssigt, at de først modtager de forskellige informationer lige før sommerferien, når de skal i gang med indsatsen lige efter sommerferien. Nogle skoler peger også på, at undervisningsmaterialet er udsendt for sent. Det har besværliggjort planlægningen og gennemførelsen af indsatserne.

En del af forvirringen skyldes formentlig, at skolerne ikke altid har det fulde overblik over hele forløbet i forsøget, og at flere af skolerne også har været tilmeldt flere forsøg med modersmålsbaseret undervisning på én gang. Det er derfor nødvendigt, at det tydeliggøres, hvilket forsøg informationen vedrører, samt hvordan det relaterer sig til det samlede forsøg, så skolerne på den måde er hjulpet bedre på vej.

Af mere specifikke ting nævnes det af en enkelt skole, at de har været forvirrede over, hvilken rolle den kommunale kontaktperson har haft i forsøget. Skolen har været forvirret over, hvilken information der skal videregives til kontaktpersonen, og hvilken information der skal videregives til Rambøll.

Flere af skolerne, der har deltaget i opkvalificeringen i matematik, fortæller, at de har oplevet problemer i forbindelse med informationen i forhold til matematikkurserne. Skolerne mener ikke, at der har været information nok om kurserne, fx om afholdelse, og at udmeldingen om kurserne er kommet for sent.

Til slut har der for enkelte skolers vedkommende været en vis forvirring om, hvilken indsats skolen har været tildelt og dermed også forvirring om, hvilken lærer der skulle forestå indsatsen. Det er ikke helt klart, hvorfor denne situation er opstået, men det kan muligvis skyldes, at skolen har troet, at de tilmeldte sig en bestemt indsats (som de var særligt interesseret i), men at de har fået tildelt en anden indsats i stedet for.