# Danskuddannelserne til voksne udlændinge

Sprogcentrenes arbejde med at kvalificere kursisterne til beskæftigelse, uddannelse og medborgerskab

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

# Danskuddannelserne til voksne udlændinge

## Sprogcentrenes arbejde med at kvalificere kursisterne til beskæftigelse, uddannelse og medborgerskab

2015

**DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT**

**Danskuddannelserne til voksne udlændinge**

© 2015 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-809-7
Foto: Klaus Hosting

# Indhold


Forord 7

1 Resume 9

**1.1 Formål og relevans 9**

**1.2 Beskæftigelses- og uddannelsesorienteringen kan styrkes 10**

**1.3 Sprogcentrene arbejder meget forskelligt med målene 11**

**1.4 Kursisternes perspektiv og videre vej 13**

**1.5 Anbefalinger 14**

**1.6 Undersøgelsens datagrundlag 15**

2 Indledning 17

2.1.1 Politiske forventninger til sprogcentrenes danskundervisning 18

**2.2 Undersøgelsens formål og undersøgelsesspørgsmål 20**

2.2.1 Afgrænsning af undersøgelsens genstandsfelt 21

**2.3 Metodisk design 22**

2.3.1 Ledelsesniveauet 23

2.3.2 Underviserniveauet 24

2.3.3 Kursistniveauet 24

2.3.4 Dialogseminar med ledere 26

2.3.5 Høring og interessentmøde 26

**2.4 Bemanding 26**

**2.5 Rapportens opbygning 27**

3 Hvordan forstår sprogcentrene de integrative mål? 29

**3.1 Bekendtgørelsens målhierarki 30**

3.1.1 De dansksproglige kompetencer er omdrejningspunktet 30

**3.2 Arbejdet med det integrative mål om beskæftigelse 33**

3.2.1 To grundforståelser af målet om at kvalificere kursister til beskæftigelse 33
3.2.2 Flertallet af sprogcentrene har eksterne samarbejder om beskæftigelse 36
**3.3 Arbejdet med det integrative mål om uddannelse 38**
3.3.1 Fire ud af ti sprogcentre samarbejder ikke med uddannelsesinstitutioner 38
**3.4 Arbejdet med det integrative mål om medborgerskab 43**
3.4.1 Arbejdet med medborgerskab sker i tæt samarbejde med frivillige organisationer 43
**3.5 Ledelsesrum til strategisk og pædagogisk ledelse 47**
3.5.1 Lederne ønsker mere fokus på det strategiske og pædagogiske udviklingsarbejde 47
3.5.2 Varierende grad af fokus på faglig/pædagogisk og strategisk ledelse 48

4 Lærernes tanker om og tilrettelæggelse af undervisningen 51
**4.1 Vilkår og voksenpædagogiske overvejelser 52**
4.1.1 En meget varieret målgruppe gør individuel tilpasning udfordrende 52
4.1.2 Rammevilkår og organisatoriske forhold kan udfordre orienteringen 53
**4.2 Lærernes målhierarki 57**
4.2.1 To forskellige grundforståelser af målet med danskuddannelserne 58
4.2.2 At tale om beskæftigelse og uddannelse 60
4.2.3 At bygge bro til beskæftigelse og uddannelse 62
**4.3 Variation som følge af metodefrihed eller individuel målretning? 64**
4.3.2 Reflekteret, varieret undervisning målrettet forskellige kursistgrupper 68
**4.4 Tre forhold, der set fra et lærerperspektiv ville styrke sammenhængen mellem målene 68**

5 Kursisternes beskæftigelses- og uddannelsesmønster 71
**5.1 Kursisternes oplevelse af danskuddannelserne 72**
**5.2 Om den registerbaserede forløbsundersøgelse 72**
**5.3 Ledige kursisters beskæftigelsesadfærd 74**
5.3.1 Social baggrund og oprindelsesland påvirker ikke DU1-kursisters muligheder for beskæftigelse 76
5.3.2 Mænd med en DU2 eller en DU3 kommer i højere grad i beskæftigelse end kvinder 77
5.3.3 De 30-39-årige kommer i højere grad i beskæftigelse end øvrige aldersgrupper 77
5.3.4 Arbejdskraftindvandrere og studerende kommer i højere grad i beskæftigelse end flygtninge med asyl 78
**5.4 Kursisternes uddannelsesadfærd 79**
5.4.1 Flest kursister går i gang med almen uddannelse på et grundlæggende niveau 81
5.4.2 Flere kursister deltager i anden uddannelse undervejs 83
5.4.3 Faktorer, der har betydning for, om udlændinge fortsætter i uddannelse 85
5.4.4 DU2, der udbydes på VUC, AOF eller campus, har en højere uddannelsesfrekvens 86
5.4.5 Mere end hver tredje DU2'er over 50 år fortsætter i anden uddannelse 86

5.4.6 Flygtninge med asyl fortsætter oftere i uddannelse end andre grupper 87
**5.5 Kursister der hverken er i uddannelse eller beskæftigelse et halvt år efter DU 88**

# Appendiks

**Appendiks A: Oversigt over udbydere 89**
**Appendiks B: Arbejdsmarkedsrettet danskundervisning og danskuddannelsernes struktur 93**
**Appendiks C: Projektbeskrivelse 95**
**Appendiks D: Metodeappendiks 105**
**Appendiks E: Litteraturliste 113**

# Forord

Danskuddannelse til voksne udlændinge, som udbydes af landets sprogcentre, har til formål at give voksne udlændinge de nødvendige dansksproglige forudsætninger for at klare sig i job, i uddannelse og som borgere i Danmark. I denne rapport sætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fokus på, hvordan danskundervisningen tilrettelægges med dette formål for øje.

Danskundervisningen på landets sprogcentre og kommunernes integrationsopgave dukker jævnligt op i den offentlige debat, og der er brug for grundige analyser, fakta og indsigt, som kan give debatten et stærkt videngrundlag. Denne rapport bidrager hertil.

Målet med rapporten er også at give et solidt og nuanceret billede af det, der sker i maskinrummet på sprogcentrene. Hvordan arbejdes der konkret med det formål, sprogcentrene er sat i verden for at løse?

Det er mit håb, at rapportens belysning af sprogcentrenes opgaveløsning vil give såvel professionelle som beslutningstagere et godt grundlag for at træffe beslutninger om fremtidens danskundervisning for voksne udlændinge.

Undersøgelsen er en del af EVA's handlingsplan for 2013 og er gennemført i perioden fra maj 2014 til marts 2015. Jeg vil gerne takke de kursister, lærere og ledere, som har medvirket i undersøgelsen.

Mikkel Haarder
Direktør

# 1 Resume

Denne rapport handler om, hvordan sprogcentrene forstår og arbejder med danskuddannelseslovens formål og bekendtgørelsens mål om, at kursisterne via deltagelse i undervisningen på danskuddannelserne skal kvalificeres dansksprogligt med henblik på beskæftigelse, aktiv samfundsdeltagelse og videre uddannelse.

## 1.1 Formål og relevans

Rapporten giver indblik i danskuddannelsernes formål og sprogcentrenes målopfyldelse på tre niveauer: fra 1) sprogcenterledelsernes fortolkning af og strategiske arbejde med formålet over 2) lærernes konkrete tilrettelæggelse af målene med undervisningen til 3) kursisternes faktiske adfærd med hensyn til beskæftigelses- og uddannelsesmønstre efter endt danskuddannelse.

Der er generel politisk enighed om, at dansksproglige kompetencer er en vigtig forudsætning for voksne udlændinges tilknytning til arbejdsmarkedet, deres deltagelse i uddannelse og deres generelle samfundsengagement. Men det debatteres også både politisk og i den almene debat, om voksne udlændinge lærer nok dansk, og om de lærer det på den rigtige måde og med de rigtige mål for øje. Denne undersøgelse kvalificerer grundlaget for denne debat.

Rapporten henvender sig primært til tre målgrupper: Dels er den målrettet ledere på landets sprogcentre, som kan danne sig et nationalt billede af, hvordan der arbejdes med danskuddannelsernes formål, og spejle sig i andres praksis. Dels giver den politikere samt statslige og kommunale embedsmænd med interesse for danskuddannelserne indblik i, hvilke hovedudfordringer sektoren peger på, og hvad disse udfordringer betyder for sprogcentrenes målopfyldelse og kvaliteten i undervisningen.

## 1.2 Beskæftigelses- og uddannelsesorienteringen kan styrkes

**Beskæftigelsesorienteringen kan tænkes mere strategisk**
Sprogcentrenes ledelser vurderer samlet set, at målet om at kvalificere kursisterne dansksprogligt med henblik på beskæftigelse er en mere central opgave end at kvalificere til uddannelse og medborgerskab. Det er også en opgave, de vurderer, at sprogcentrene i stigende grad har fået fokus på.

80 % af sprogcentrene har inden for det seneste år samarbejdet med jobcentre, virksomheder eller andre samarbejdspartnere med henblik på at få kursisterne i beskæftigelse. Men omfanget og karakteren af samarbejdet er forskelligt fra sprogcenter til sprogcenter, og når vi ser på lærernes tilrettelæggelse af undervisningen, præges billedet også af varierende tilgange. For nogle lærere udgør beskæftigelsesorienteringen primært en emneoverskrift, som betyder, at de behandler beskæftigelse som et emne i sprogundervisningen. Andre lærere tilrettelægger undervisningen, så vekselvirkningen mellem kursisternes sproglige udvikling, deres aktuelle livssituation og deres mål med uddannelsen kontinuerligt sættes i spil.

På ledelsesniveau er der et potentiale for, at beskæftigelsesorienteringen styrkes igennem en øget systematisering og strategisk prioritering af samarbejdet med relevante aktører og interessenter, fx jobcentre og virksomheder. Det vil særligt være relevant for den del af kursisterne, der ikke er i beskæftigelse.

**Uddannelsesorienteringen er ikke tilstrækkelig systematisk**
Undersøgelsen viser samlet set, at der mangler systematik i sprogcentrenes samarbejder med andre uddannelsesinstitutioner. De fleste sprogcentre nævner i deres redegørelse kun en eller to uddannelsestyper/institutioner, som de samarbejder med. Fx er der sprogcentre, der har et godt samarbejde med almene uddannelsesinstitutioner såsom VUC, men ikke noget nævneværdigt samarbejde med erhvervsrettede institutioner, fx AMU. Sprogcentrenes ledelser vurderer, at en formel plads i VEU-centersamarbejdet vil styrke kendskabet til og samarbejdet med de omkringliggende uddannelsesinstitutioner.

Sprogcentrene vurderer samlet set, at målet om uddannelse er en mindre vigtig opgave end at kvalificere kursisterne dansksprogligt med henblik på beskæftigelse. Den vurdering dækker dog over en variation sprogcentrene imellem. Nogle sprogcentre er meget opmærksomme på at vise deres kursister mulighederne for at uddanne sig yderligere, andre sprogcentre er mindre optagede af denne opgave, og atter andre anser det fx slet ikke for relevant at samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner. 40 % af sprogcentrene har ikke samarbejdet med andre uddannelsesinstitutioner inden for det sidste år.

Sprogcentrenes fysiske placering har betydning for, om kursisterne kommer videre i anden uddannelse. Sprogcentre, der ligger dør om dør med andre uddannelsesinstitutioner (fx i en campussammenhæng), får i højere grad kursister med en afsluttet Danskuddannelse 2 videre i uddannelse end sprogcentre, der ikke har samme organisatoriske tilknytning til andre uddannelsesinstitutioner.

**Medborgerskabende aktiviteter anses for vigtige – og mulige**

Sprogcentrene vurderer, at der generelt set er gode muligheder for at arbejde med målet om medborgerskab. Det sker ved at øge kursisternes kendskab til lokale tilbud, fx biblioteker, klubber og foreninger, samt behandle emner som demokrati og rettigheder. De gode muligheder er dog afhængige af sprogcentrenes lokale netværk og samarbejde med frivillige organisationer samt graden af imødekommenhed i lokalsamfundet. De sprogcentre, der oplever, at der er et godt samarbejde med lokale organisationer mv., vurderer også mulighederne som mere positive. Nogle sprogcentre vurderer, at den nuværende arbejdsdeling, hvor den frivillige sektor spiller en stor rolle i forbindelse med at kvalificere kursisterne til at være aktive samfundsborgere, fungerer fint, mens andre oplever det som et stort problem, at sprogcentrene ikke har tid og ressourcer til at varetage en nøglerolle i integrationsindsatsen.

Lærerne udtrykker en stor opmærksomhed med hensyn til målet om medborgerskab, og når de beskriver deres motivation for at være lærere, præges svarene af, at de er drevet af at hjælpe kursisterne til at forstå og blive del af det danske samfund. Undersøgelsen viser da også, at lærerne ofte går længere i deres hjælp til kursisterne, end en gængs jobbeskrivelse for en sproglærer foreskriver. Nogle lærere hjælper fx kursisterne med lægeopkald og onlinenavigation på fx e-Boks og borger.dk.

## 1.3 Sprogcentrene arbejder meget forskelligt med målene

Der eksisterer ikke på sprogcentrene en ensartet forståelse af eller ensartet praksis med hensyn til det overordnede treleddede formål om, at undervisningen skal kvalificere kursisterne dansksprogligt med henblik på 1) beskæftigelse, 2) uddannelse og 3) et aktivt medborgerskab. De tre mål kan man kalde de integrative mål med danskuddannelserne. For nogle ledere forstås de integrative mål som en fuldt integreret del af deres arbejde; for andre opfattes de som kursisternes mål på længere sigt, der ikke er direkte forbundet med sprogcentrenes arbejde. Variationen afspejler, at nogle sprogcentre ser kerneopgaven som tæt forbundet med den samlede kommunale integrationsopgave, mens andre primært vurderer, at sprogcentrene har en afgrænset sproglig opgave.

På samme måde er de integrative mål for nogle lærere meget præsente og fungerer som omdrejningspunkt for al undervisning, mens målene for andre lærere primært fungerer som en slags emneoverskrifter i bekendtgørelsen, der betyder, at visse sproglige emner (frem for andre) be-

handles i undervisningen. Det betyder, at lærernes kobling mellem undervisningen og omverdenen varierer, og de kvalitative data peger på, at interaktionen med aktører (skoler, virksomheder, kulturinstitutioner mv.) i lokalmiljøet afhænger af lærernes personlige interesse og netværk.

**Vilkår, der påvirker sprogcentrenes arbejde med målene**

Undersøgelsen viser samlet set, at der er tre vilkår, der grundlæggende betinger arbejdet med de integrative mål, og som er med til på en uhensigtsmæssig måde at øge variationen i tilbuddet på tværs af landets sprogcentre:

1 For det første er **bekendtgørelsens rammer** uklare, hvad angår forventninger til, hvordan og hvornår sprogcentrene har klaret arbejdet med de integrative mål. Man kan som sprogcenter gøre meget – eller meget lidt – og stadig indfri målene, hvilket medfører en uens praksis og prioritering af arbejdet med de integrative mål.

2 For det andet giver den nuværende **modultakstfinansiering**, hvor udløsning af taksten er bundet op på modultestenes sproglige mål, ikke sprogcentrene incitamenter til at prioritere de integrative mål. Styringsmodellen indebærer dermed en risiko for teaching-to-the-test, fordi modultakstfinansieringen udgør sprogcentrenes primære finansiering.

3 For det tredje vurderer sprogcentrene, at **konkurrencesituationen og den manglende faste modultakst** skaber ulige betingelser for sprogcentrenes opgaveløsning, hvilket bl.a. bevirker, at sprogcentrene sjældent deler fx materiale, ideer og it-værktøjer i relation til arbejdet med de integrative mål på tværs af sektoren – hvilket ellers set fra borgerens perspektiv kunne styrke kvaliteten og tilbuddets ensartethed.

Derudover er der et fjerde vilkår, som påvirker, hvor meget undervisningen varierer på landets sprogcentre – dette er dog et vilkår, som afføder en hensigtsmæssig variation.

4 Graden af uddannelses-, beskæftigelses- og medborgerskabsorientering varierer i undervisningen, fordi **kursisterne** er meget forskellige. Deres baggrund, beskæftigelsessituation, faglige forudsætninger, evner til at progrediere, motivation og ikke mindst mål med uddannelsen er forskellige. Mens nogle kursister fx har et stringent sprogligt fokus, er andre kursister der som led i en samlet beskæftigelsesindsats, som helst skal munde ud i et job osv.

Fra et læringsmæssigt synspunkt er det i højere grad dette sidste vilkår, der bør være årsag til variationen – da der her er tale om variation, der udspringer af en differentieringspraksis, hvor man tager højde for kursisternes individuelle mål og behov.

## 1.4 Kursisternes perspektiv og videre vej

Kursisterne, der har deltaget i undersøgelsen, er generelt glade for sprogcentrenes danskundervisningstilbud. De værdsætter undervisningen på sprogcentrene og fremhæver særligt det sociale rum som betydningsfuldt for deres gang på sprogcentret. Med det sociale rum mener vi kursisternes indbyrdes fællesskab, lærernes engagement og de aktiviteter, der ligger i periferien af sprogtilbuddet såsom fællesspisning, fester, debatarrangementer mv. Et dominerende perspektiv fra interviewundersøgelsen er, at kursisterne gerne vil lære mere og hurtigt blive bedre til dansk, og bl.a. derfor deltager flere kursister i FVU ved siden af deres danskundervisning. De er bevidste om betydningen af at kunne tale godt dansk – både for at være en deltagende medborger, for at øge mulighederne for videre uddannelse og for at gøre sig attraktiv som medarbejder på de danske arbejdspladser.

På registerdataniveau viser kursisternes adfærd os med hensyn til beskæftigelsesdata, at:

- 47 % af de ledige kursister er i beskæftigelse et halvt år efter endt danskuddannelse
- Studerende og arbejdskraftsindvandrere et halvt år efter endt danskuddannelse i højere grad end udlændinge med asyl som opholdsgrundlag er i beskæftigelse
- Kursister med en afsluttet Danskuddannelse 3 (DU3) i højere grad kommer i beskæftigelse end kursister med Danskuddannelse 1 (DU1) og Danskuddannelse 2 (DU2).

Hvad angår kursisternes uddannelsesadfærd, viser registerdataanalysen os, at:

- 34 % af de kursister, der i perioden 2009-12 har afsluttet en danskuddannelse, går videre i anden uddannelse
- Det primært er voksen- og efteruddannelse (herefter VEU) på et grundlæggende niveau, som kursisterne tager efter endt danskuddannelse – og det gælder for alle tre danskuddannelser
- Særligt DU2- og DU3-kursister undervejs i deres danskuddannelsesforløb tager supplerende uddannelser på alment, grundlæggende niveau: Det gælder for 23 % af DU2-kursisterne og 15 % af DU3-kursisterne.

**Behov for en styrket vejledning**

Sprogcentrene efterlyser mere systematisk, lokalt forankret udslusningsvejledning af kursisterne med henblik på at føre dem videre i arbejde og/eller uddannelse. Blandt lærerne udspringer dette ønske af et konkret behov for kontinuerligt at kunne henvise kursisterne til et lettilgængeligt vejledningstilbud af tilstrækkelig høj kvalitet. Lærerne oplever, at kursisterne efterspørger vejledning, men de føler sig ikke selv ordentligt klædt på til at vejlede om beskæftigelse og uddannelse. Ledernes perspektiv kan opsummeres i det, de ser som en paradoksal udvikling: På den ene side forventes sprogcentrene i stigende grad at have fokus på at være aktive medspillere med hensyn til kursisternes videre arbejds- og uddannelsesfærd, på den anden side har de formelt mistet muligheden for individuel erhvervs- og uddannelsesvejledning i forbindelse med danskuddannelsesloven fra 2004. Alligevel yder knap halvdelen af sprogcentrene en form for erhvervs- og uddan-

nelsesvejledning, mens lidt mere end halvdelen ikke gør. Sprogcentrene adskiller sig således fra hinanden i deres vejledningspraksis, ligesom det var tilfældet med uddannelses- og beskæftigelsesorienteringen. Det betyder, at man som kursist mødes med vidt forskellige tilbud, alt efter hvilket sprogcenter man er tilknyttet.

## 1.5 Anbefalinger

Undersøgelsen peger samlet set på følgende fem anbefalinger:

- *Der bør på myndighedsniveau udstikkes en tydeligere retning for arbejdet med de integrative mål.*
  - Sådan som bekendtgørelsen fortolkes i dag, kan man indfri de integrative mål med danskundervisningen ved at behandle arbejde, uddannelse og medborgerskab som temaer i undervisningen. Det er for sprogcentrene heller ikke tydeligt, om og på hvilket niveau de forventes at indgå i eksterne samarbejder og skabe brobygning til beskæftigelse, uddannelse og medborgerskab. P.t. afhænger sprogcentrenes fokus på de integrative mål derfor i høj grad af 1) den enkelte leders egen opmærksomhed med hensyn til målene samt prioritering af interaktion med omverdenen og 2) lærernes tilgang til arbejdet med målene, deres netværk og deres personlige interesser.

- *Det bør på myndighedsniveau overvejes at ændre den økonomiske incitamentsstruktur, så en del af sprogcentrenes finansiering direkte understøtter arbejdet med at løfte de integrative mål.*
  - I dag lægger finansieringsmodellen ikke op til, at sprogcentrene skal prioritere eller nødvendigvis samarbejde med andre aktører for at indfri de integrative mål. Der kan være god mening i, at sprogcentre primært fokuserer på at kvalificere voksne udlændinge danskprogligt, men så vil arbejdet med de andre mål fortsat blive vægtet forskelligt fra sprogcenter til sprogcenter.

- *Det bør på myndighedsniveau overvejes at tænke i større sprogcenterenheder og/eller specialiserede enheder for at sikre en undervisning, der er målrettet den enkelte kursists forudsætninger og mål med danskuddannelsen.*
  - I dag har mange sprogcentre ikke kapacitet til at udbyde alle moduler på alle danskuddannelser sideløbende, hvilket mange steder medfører en samlæsning af moduler og en afvikling af danskuddannelserne og arbejdsmarkedsrettet danskundervisning på ét og samme hold. Større enheder ville give mulighed for i højere grad at målrette undervisningen til den enkelte kursists behov.

- *Sprogcenterlederne bør skærpe fokus på de integrative mål og udstikke en retning for, hvordan målene kan adresseres i undervisningen.*
  - I dag varierer det, hvor meget sprogcentrenes ledelsesniveau prioriterer de integrative mål, og hvor stor og systematisk opmærksomhed lærerne har med hensyn til at tilrettelægge undervisningen med henblik på at opfylde de integrative mål med kursisternes deltagelse i danskuddannelserne. Nogle ledere er tæt på undervisningens udformning, andre indtager en mere tilbagetrukket rolle. Undersøgelsen peger på, at lærerne efterlyser en tydeligere ledelsesmæssig understøttelse af deres arbejde med fokus på hensigtsmæssige måder at dele viden, ideer, og materiale imellem sig på.

- *Sprogcenterlederne bør påtage sig et mere koordinerende og kontinuert ansvar for kontakten med lokale aktører (fx uddannelsesinstitutioner eller virksomheder) på vegne af deres lærerstab.*
  - I dag beror vejledningsindsatsen, kontakten til virksomheder og kendskabet til og samarbejdet med uddannelsessektoren i for høj grad på den enkelte lærers kontakter til og lyst til interaktion med lokale aktører. Det peger på et behov for at udpege lokale ressourcepersoner og/eller koordinatorer, der har ansvar for at koordinere og sprede kontakter og aktiviteter, så det ikke altid er de samme lærere (og deres kursister), der får glæde af kontakterne til fx uddannelsesinstitutioner eller virksomheder.

## 1.6 Undersøgelsens datagrundlag

Dataindsamlingen i relation til undersøgelsen er gennemført i perioden september – december 2014. Der er benyttet tre selvstændige datakilder:

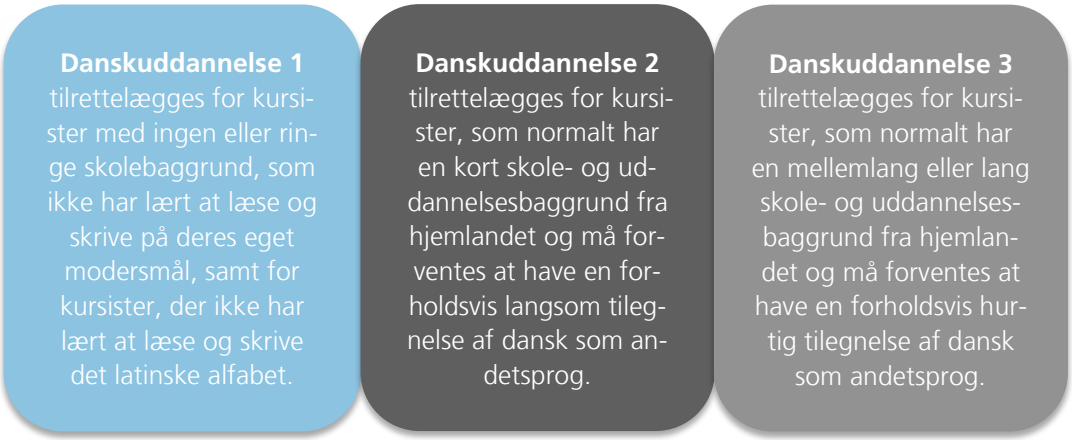
- Redegørelser fra sprogcentrene m.fl. (totalundersøgelse)
- Interviewundersøgelse, herunder 4 dybdegående interview med ledelsespersoner/ledelsesgrupper, 4 fokusgruppeinterview med lærere fra fire forskellige sprogcentre, 14 individuelle telefoninterview med lærere og 16 interview med kursister
- Registerbaseret forløbsundersøgelse af beskæftigelses- og uddannelsesadfærd blandt kursister, der har taget en hel danskuddannelse.

# 2 Indledning

Ifølge Ankestyrelsens opgørelse fulgte 53.784 voksne udlændinge i 2013 undervisningen på en af de tre danskuddannelser på de danske sprogcentre rundt om i landet (Ankestyrelsen 2014).

Formmålet med danskundervisningen er at give udlændinge en dansksproglig kvalificering, så de er bedre stillede med hensyn til at finde beskæftigelse og kunne fungere aktivt som samfundsborgere. Undervisningen på de højere niveauer har desuden som mål, at kursisterne kvalificeres til at deltage i kompetencegivende uddannelse og faglig efteruddannelse[1]. Sprogcentrene løfter dermed en vigtig del af den samlede integrationsopgave.

**Figur 1**
**De tre danskuddannelsers kursistgrupper[2]**




[1] *BEK nr. 65 af 22.1.2014: Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.*

[2] *Se officiel figur over danskuddannelserne og den arbejdsmarkedsrettede danskundervisning i appendiks B.*

Danskuddannelserne udbydes, som det ses af figur 1, på tre niveauer: DU1, DU2 og DU3. Inddelingen i tre niveauer imødekommer kursisternes forskellige forudsætninger og skole- og uddannelsesmæssige baggrund og i nogen grad kursisternes forskellige mål med at tage en danskuddannelse.

### 2.1.1 Politiske forventninger til sprogcentrenes danskundervisning

Danskuddannelsernes formål afspejler en række politiske ambitioner og visioner for, hvad sprogundervisningen skal kunne. Der er i det samlede lovgrundlag (Danskuddannelsesloven og Bekendtgørelse om danskuddannelserne til voksne udlændinge m.fl.) på den ene side opstillet et selvstændigt mål om at give kursisterne dansksproglige kompetencer og på den anden side er målet om de dansksproglige kompetencer bundet op på en række andre mål om beskæftigelse, uddannelse og aktivt medborgerskab. Det er de mål, vi samlet set i rapporten kalder de integrative mål. I bekendtgørelsens § 8 udtrykkes de politiske forventninger til sprogcentrenes undervisningsopgave således:

> *Undervisningen på de tre danskuddannelser har som mål, at kursisterne opnår en almen dansksproglig kvalificering og introduceres til kultur- og samfundsforhold i Danmark med henblik på at kunne varetage erhvervsarbejde og kunne fungere aktivt som samfundsborger. Undervisningen på Danskuddannelse 2 og 3 har desuden som mål, at kursisterne kvalificeres til at deltage i kompetencegivende uddannelse og faglig efteruddannelse.*

I danskuddannelseslovens §1 betones det, at danskuddannelsen skal bidrage til at gøre voksne udlændinge til deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere (Lovbekendtgørelse 376 af 4. april 2014).

Det er blevet påpeget, at målet om selvforsørgelse og tilknytning til arbejdsmarkedet har en vis forrang for de øvrige integrative mål med danskuddannelserne. I en rapport udarbejdet for Nordisk Ministerråd slås det fast, at der på tværs af de nordiske lande tegner sig en fælles diskurs om, at omdrejningspunktet for nye borgeres integration i samfundet er selvforsørgelse og dermed tilknytningen til arbejdsmarkedet (Nordisk Ministerråd 2010). Samtidig har en afledt diskurs været, at sprogundervisning var en vigtig faktor i integrationen på arbejdsmarkedet, og at danskundervisningen skulle målrettes – og underlægges – det overordnede mål om fastholdelse eller opnåelse af beskæftigelse (Vedel 2013)[3].

*[3] Oprettelsen af arbejdsmarkedsrettet danskundervisning for kursister med et mere midlertidigt ophold i Danmark, fx nyankomne arbejdstagere, studerende eller au pair-personer, kan ses som et eksempel på en tættere kobling mellem danskundervisning og kursisternes aktuelle og konkrete behov.*

Spørger man kursisterne selv, er der en rimelig overensstemmelse mellem de politiske mål og kursisternes mål med at følge sprogundervisningen. Kursisterne går til danskundervisning, fordi de gerne vil lære det danske sprog og kunne varetage et arbejde, men også fordi de gerne vil kunne tage en uddannelse, klare opgaver i deres hverdag og følge med i danske samfundsforhold mv. (Social- og Integrationsministeriet 2012). Samtidig viser undersøgelser, at jo bedre man mestrer det danske sprog, jo større er oplevelsen af at være integreret. Der er med andre ord en høj grad af korrelation mellem sprog og oplevelsen af integration (Oxford Research 2010).

Der er dog ikke tidligere gennemført analyser af, hvordan sprogcentrene forstår og konkret arbejder med de integrative mål. På samme måde mangler der viden om, hvordan sprogcentrene i praksis i samspil med andre centrale aktører (fx vejledere på uddannelsesinstitutioner, VEU-centre mv.) bidrager til at give de voksne udlændinge de bedste forudsætninger for at kunne komme videre i det danske uddannelsessystem.

## Fakta: Rammer og vilkår for sprogcentrenes arbejde

Undervisningsministeriet er ressortministerium for danskuddannelsesloven, og Kvalitets- og Tilsyns-styrelsen har det direkte tilsyn med danskprøverne. Kommunerne er ansvarlige for at tilbyde borgerne danskundervisning (dvs. kommunerne fungerer som henvisende myndighed), og nogle kommuner er desuden drifts- og tilsynsansvarlige. Tilsynet vedrører administration, økonomi og pædagogik på danskuddannelserne. Kommunerne afholder udgifterne for danskuddannelserne (modultakstfinansiering), men modtager refusion og tilskud fra staten.

En kommune opfylder sin forpligtigelse til at udbyde danskuddannelse efter danskuddannelsesloven enten ved at tilbyde undervisning på et kommunalt sprogcenter eller ved at indgå en driftsaftale med en anden udbyder (jf. VEJ nr. 9128 af 20.3.2014).

Kommunerne har mulighed for at sende danskundervisningsopgaven i udbud, hvor prisen for løsning af opgaven aftales mellem kommunalbestyrelse og den konkrete udbyder. Muligheden for at sende opgaven i udbud benyttes i varierende grad af kommunerne.

## 2.2 Undersøgelsens formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med undersøgelsen er at undersøge, hvordan og i hvilket omfang sprogcentrene arbejder med de integrative mål i bekendtgørelsen om, at kursisterne skal opnå en dansksproglig kvalificering, der giver mulighed for beskæftigelse, videre uddannelse og aktivt medborgerskab. Dette vil ske under inddragelse af både et ledelsesperspektiv, et lærerperspektiv og et kursistperspektiv, idet undersøgelsen vil besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

**Ledelsesperspektiv – internt og eksternt:**

1 Hvordan arbejder sprogcentrene med danskuddannelsernes formål og de integrative mål i deres uddannelsestilrettelæggelse, og hvilke rationaler gør sig gældende?
2 I hvilket omfang orienterer sprogcentrene sig mod omverdenen (samarbejder og brobygningsaktiviteter med jobcentre, uddannelsesinstitutioner, virksomheder mv.)?

**Lærerperspektiv – differentiering og målretning:**

3 Hvordan arbejder lærerne med den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen givet den meget sammensatte kursistgruppe?
4 Hvordan (og hvor forskelligt) tilrettelægges undervisningen med henblik på at gøre den erhvervsrettet og uddannelsesrettet og rettet mod at gøre udlændingene til aktive samfundsborgere?

**Kursistperspektiv – oplevelse og adfærd:**

5 Hvordan oplever kursisterne, at danskuddannelserne (ikke) forbereder dem til at arbejde, uddanne sig og deltage som aktive medborgere?
6 Hvilket billede tegner sig af kursisternes adfærd før, under og efter endt danskuddannelse med hensyn til beskæftigelse og (efter)uddannelse?

### Undersøgelsens tre niveauer

For at få et nuanceret og dækkende billede af sprogcentrenes arbejde med de integrative mål har vi i undersøgelsen inddraget tre afgørende perspektiver på undervisningen:

Ledelsesniveauet: Ledelserne på sprogcentrene har det overordnede ansvar for, at bekendtgørelsens intentioner bliver udmøntet i den konkrete praksis på sprogcentrene. Samtidig har ledelsernes fokus på de integrative mål og strategiske prioritering af samarbejde med øvrige aktører betydning for, hvordan danskundervisningen konkret tilrettelægges på de enkelte sprogcentre.

Underviserniveauet: Ledelsen kan udstikke en retning, men i praksis er det lærerne, der løfter den konkrete opgave med at tilrettelægge undervisningen, så kursisterne får en dansksproglig kvalificering med henblik på beskæftigelse, uddannelse og medborgerskab. Det er derfor vigtigt at undersøge, hvordan underviserne konkret arbejder med at tilrettelægge undervisningen, og om der er konsistens mellem ledelsens og lærernes opfattelse af de integrative mål med danskundervisningen.

Kursistniveauet: Endelig er kursistperspektivet vigtigt for at afdække, hvilken betydning danskuddannelserne har for den enkelte. I undersøgelsen undersøger vi derfor, både hvordan kursisterne oplever danskundervisningen, og hvilket mål de har med at gennemføre en danskuddannelse, og vi ser på, hvordan kursisterne klarer sig efter endt danskuddannelse med henblik på at komme videre i beskæftigelse og uddannelse.

### 2.2.1 Afgrænsning af undersøgelsens genstandsfelt

Vores fokus i denne undersøgelse er på de ordinære danskuddannelser, dvs. formålsbeskrivelserne i danskuddannelsesloven med særligt henblik på målene med danskundervisningen. Arbejdsmarkedsrettet danskundervisning, som sprogcentrene pr. 1. januar 2014 har skullet tilbyde udlændinge, der kommer til Danmark med et opholdsgrundlag som arbejdstagere, medfølgende ægtefæller, studerende eller au pair personer, er ikke i fokus i denne undersøgelse. At vi alene ser på danskuddannelserne, betyder, at vi har fokus på udlændinge, der må formodes at opholde sig i Danmark på længere sigt. Afgrænsningen er valgt ud fra en betragtning om, at det er dem, der skal klare sig i landet på den lange bane. Det er dem, det er allervigtigst at give dansksproglige kompetencer til enten at opnå eller at fastholde beskæftigelse, og dem, der vil kunne have mest gavn af det danske uddannelsessystems muligheder. Endelig er det vigtigt at få denne gruppe borgere til at deltage aktivt i demokratiske og medborgerskabende aktiviteter.[4]

Det er imidlertid vigtigt at pointere, at størstedelen af de kursister, der modtager danskundervisning på sprogcentrene i dag er arbejdskraftsindvandrere og studerende, som i høj grad er selvforsørgende. Arbejdsmigranter har generelt udgjort en stigende andel af indvandringen fra begyndelsen af 2000-tallet, mens flygtninge og familiesammenførte fx i 1980'erne tegnede sig for størstedelen af indvandringen (Foged 2014, Tranæs 2014).

*[4] Et fokus på arbejdsmarkedsrettet danskundervisning blev desuden fravalgt, fordi udbyderne ved undersøgelsens start var i en opstartsproces med hensyn til implementeringen og tilrettelæggelsen af dette undervisningstilbud.*

I Ankestyrelsens opgørelser over nøgletal for danskuddannelser, kan man i forhold til henvisningsårsager få en fornemmelse af, hvilke grupper af indvandrere, der udgør kursistgrundlaget. Tallene er fra kursusåret 2013:

- Udenlandske arbejdstagere og internationale studerende: 68 %
- Udlændinge omfattet af et integrationsprogram, og som ikke modtager kontanthjælp: 10 %
- Udlændinge omfattet af et integrationsprogram, og som modtager kontanthjælp: 9,7 %
- Kursister henvist til danskuddannelse efter Lov om aktiv beskæftigelsesindsats: 8,9 %
- Kursister med uoplyst henvisningskategori mv.: 3,1 %.

Som man ser ud fra opgørelsen, udgør udenlandske arbejdstagere og studerende en meget stor del af kursistgrundlaget, mens omkring 1/5 er omfattet af et integrationsprogram og knap 1/10 deltager som led i en beskæftigelsesindsats. Disse tal må man have in mente, når man læser rapportens konklusioner. Fremadrettet vil en stor del af de udenlandske arbejdstagere og studerende først og fremmest modtage tilbuddet om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning.

## 2.3 Metodisk design

EVA har gennemført en dataindsamling, der baserer sig på kvalitative og kvantitative data. I det følgende præsenteres de enkelte delundersøgelser, der er anvendt til at besvare undersøgelsesspørgsmålene på de tre forskellige niveauer, illustreret i figur 2:

**Figur 2**
**Informantniveau og indsamlingsmetode**

### 2.3.1 Ledelsesniveauet

**Redegørelser fra alle sprogcentre**

For at afdække ledernes fortolkning og prioritering af de integrative mål samt omfanget af samarbejde med virksomheder, jobcentre, uddannelsesinstitutioner mv. bygger undersøgelsen på redegørelser fra samtlige sprogcentre. Målet med redegørelserne har været at tegne et bredt dækkende billede af muligheder og udfordringer i sprogcentrenes arbejde med målene. Redegørelserne har afdækket følgende centrale spørgsmål på ledelsesniveau:

- Hvordan prioriterer lederne mellem opgaven med at give kursisterne dansksproglige kompetencer og de tre integrative mål?
- I hvilket omfang vurderer lederne, at undervisningen er tilrettelagt med henblik på at forbedre kursisternes mulighed for beskæftigelse, videre uddannelse og demokratisk medborgerskab?
- I hvilket omfang samarbejder sprogcentrene med henholdsvis jobcentre, virksomheder og uddannelsesinstitutioner mv.?
- I hvilket omfang har sprogcentrene ansat vejledere, der gennemfører erhvervs- og uddannelsesvejledning[5]?
- Hvordan fordeler ledernes tid brugt på hhv. strategisk, pædagogisk, personale og administrativ ledelse sig, og hvordan kunne de ønske, at den fordelte sig?

Redegørelsesskabelonerne blev udsendt til samtlige 55 sprogcentre[6]. 50 sprogcentre sendte en redegørelse tilbage, hvilket giver en svarprocent på 91.

**Interview med ledelsen på udvalgte sprogcentre**

For at komme et spadestik dybere, end redegørelsesformatet tillader, har vi besøgt fire sprogcentre med henblik på at interviewe ledere, lærere og kursister. Sprogcentrene blev udvalgt med afsæt i redegørelserne og med variation som kriterium. Sprogcentrene er derfor udvalgt, så de varierer med hensyn til størrelse, geografisk placering, samt hvorvidt de er kommunale eller private.

Interviewene med lederne har haft som formål at bidrage med en mere detaljeret indsigt i udbydernes (forskellige) formålsforståelser og rationaler med hensyn til den konkrete uddannelsestilrettelæggelse. Interviewene med ledelsen har taget afsæt i følgende overordnede spørgsmål:

- Hvad ser den samlede ledelse som danskuddannelsernes raison d´être, og hvor lægger den vægten med hensyn til den uddannelsesmæssige opgave?
- Hvor godt vurderer lederne, at modulmålene og danskuddannelsernes formål spiller sammen?

*[5] Med lovændringerne på danskuddannelsesområdet i 2004 blev det besluttet, at sprogcentrene ikke længere var forpligtede til at varetage erhvervs- og uddannelsesvejledning til kursisterne.*

*[6] Nogle udbydere har flere afdelinger. I redegørelserne er det den overordnede leder for alle afdelinger, der har besvaret.*

- Hvilke konkrete aktiviteter beskriver lederne, der sandsynliggør, at deres udbud af danskuddannelserne løser de opgaver, uddannelserne er sat i verden for at løse?
- Hvor systematisk kommunikerer og samarbejder de med lærerkollegiet om danskundervisningens integrative mål?

### 2.3.2 Underviserniveauet

For at besvare undersøgelsens spørgsmål om, hvordan lærerne konkret tilrettelægger undervisningen, har vi interviewet lærere på de fire besøgte udbudssteder og gennemført en række individuelle interview. Vi har interviewet i alt 31 lærere.

**Fokusgruppeinterview og individuelle interview**

Interviewene med lærerne i form af henholdsvis fokusgruppeinterview og individuelle anonyme interview fokuserede på følgende centrale temaer:

- Hvad er ifølge lærerne det vigtigste mål med uddannelserne?
- I hvilket omfang oplever lærerne, at de integrative mål med danskuddannelserne afspejles i de enkelte moduler og i modultestene?
- I hvilket omfang oplever lærerne, at der er mulighed for i praksis at tilrettelægge en undervisning, der gør det muligt, at kursisterne når de integrative mål med uddannelserne?
- Hvilke didaktiske virkemidler vurderer lærerne som særligt virksomme med hensyn til at tilpasse undervisningen til den enkelte kursists forudsætninger og behov – og med hensyn til at arbejde med de tre mål?

### 2.3.3 Kursistniveauet

Kursisterne på danskuddannelserne er i bund og grund dem, det hele handler om, og det er ud fra deres adfærd efter endt uddannelse og deres vurderinger af undervisningen, at danskuddannelsernes betydning (også) skal aflæses. Derfor har kursisterne også været vigtige kilder i denne undersøgelse.

Undersøgelsesspørgsmålene om, hvad kursisterne laver, efter at de har taget en danskuddannelse, og deres vurderinger af, hvilken betydning danskuddannelserne har haft for deres aktuelle job-/uddannelsessituation, er belyst dels via en registerundersøgelse, dels gennem interview.

**Registerundersøgelse**

Den registerbaserede forløbsundersøgelse har primært skullet svare på, i hvilket omfang ledige kursister er i beskæftigelse eller i anden uddannelse i umiddelbar forlængelse af eller et halvt år efter uddannelsens afslutning.

Det er vanskeligt med de registerdata, der er tilgængelige om kursister, der har taget en danskuddannelse, at fastlægge den præcise sammenhæng mellem indsatsen og kursisternes adfærd,

da en række øvrige forhold såsom det lokale arbejdsmarked, deltagerforudsætningerne samt den øvrige integrations- og vejledningsindsats vil påvirke kursisternes beskæftigelsesgrad og uddannelsesvalg. Registerundersøgelsen skal derfor alene ses som et nedslag i kursisternes beskæftigelses- og uddannelsesgrad før og efter danskuddannelserne.

Populationen for registerundersøgelsen er alle kursister, der har afsluttet enten DU1, DU2 eller DU3 med bestået prøve i perioden 1. januar 2009 – 31. december 2012. Populationen er 9481 kursister. Data er indhentet via forskeradgangen til Danmarks Statistiks databaser, og vi har medtaget oplysninger om:

- Køn
- Alder
- Civilstatus
- Familietype
- Bopælskommune
- Oprindelsesland
- Opholdsgrundlag
- Danskuddannelsesforløb (DU1, DU2, og DU3)
- Gennemførelsestid på danskuddannelserne
- Udbyder af danskuddannelse
- Påbegyndelse af anden uddannelse (almen og erhvervsrettet VEU samt videregående uddannelse/videregående VEU).

**Individuelle interview**

Vi har interviewet i alt 16 kursister for at få belyst deres oplevelser af undervisningen og udbyttet af danskuddannelserne. Interviewene er gennemført med særligt henblik på at afdække:

- I hvilken grad kursisterne oplever at have opnået tilstrækkelige dansksproglige kompetencer til at kunne klare sig i Danmark
- Om danskundervisningen har klædt dem på til at kunne varetage et job, deltage i uddannelse og være aktive samfundsborgere
- Hvad de kan bruge fra uddannelsen, herunder hvad de mener, er brugbart lige nu, og hvad de tror, at de vil kunne bruge på den lange bane
- Hvad der har ledt dem til danskuddannelserne, hvad deres nuværende beskæftigelses-/uddannelsessituation er, og hvilke håb/planer de har for fremtiden.

Af hensyn til udbyttet af interviewet og de sproglige kompetencer har vi alene interviewet kursister på DU2 og DU3. Alle kursister har været på et af de afsluttende moduler for at have de bedste forudsætninger for at kunne vurdere tilrettelæggelsen af hovedparten af danskuddannelserne. Samtidig har vi prioriteret at tale med kursister, der aktuelt er i gang, for at sikre, at erfaringer

med danskuddannelser er præsente, og for at belyse, hvilke veje de ser foran sig, når danskuddannelsen er afsluttet.

### 2.3.4 Dialogseminar med ledere

I tillæg til dataindsamlingen er der i november 2014 afholdt et dialogseminar, hvor samtlige ledere fra sprogcentrene var inviteret. 17 ledere deltog i seminaret. Lederne diskuterede foreløbige resultater fra undersøgelsen og gav gennem tematisk strukturerede dialoger en række værdifulde input til at belyse de dele af undersøgelsen, der omfatter ledelsesniveauet.

### 2.3.5 Høring og interessentmøde

Der er i februar 2015 gennemført en høring af rapporten blandt De Danske Sprogcentre, Foreningen af Ledere ved Danskuddannelser, Undervisningsministeriet, KL, Uddannelsesforbundet, LO, DA og Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (STAR) med henblik på berigtigelse af fejl og mangler. Derudover er der i undersøgelsens sidste fase blevet afholdt et møde 3. marts 2015, hvor de samme interessenter blev inviteret til at deltage i en gensidig drøftelse af undersøgelsens resultater inden offentliggørelse af rapporten 17. marts 2015.

## 2.4 Bemanding

Undersøgelsen er gennemført af et bredt team af EVA's medarbejdere fra henholdsvis instituttets enhed for voksen- og efteruddannelse og for metode- og udvikling:

- Evalueringskonsulent Ida Marie Behr Bendiksen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Christina Laugesen
- Evalueringskonsulent Stine Ny Jensen
- Evalueringskonsulent Katrine Merlach Lauritzen (praktikant)
- Metodekonsulent Signe Neerup Lassen
- Metodekonsulent Sara Hach
- Evalueringsmedarbejder Sofie Nohr Jakobsen
- Evalueringsmedarbejder Maria Riis Hedegaard.

Indsamlingen og behandlingen af data er gennemført i perioden 1. september – 31. december 2014. Evalueringskonsulenterne Ida Marie Behr Bendiksen og Christina Laugesen har været hovedansvarlige for rapportskrivningen, der foregik i perioden primo januar – medio februar 2015.

## 2.5 Rapportens opbygning

Ud over resumé og indledning indeholder rapporten følgende kapitler:

Kapitel 3 stiller skarpt på sprogcenterledernes forståelse af de integrative mål på baggrund af redegørelser fra samtlige sprogcentre og interview med ledelsen på fire udvalgte sprogcentre. Kapitlet sammenfatter bl.a., hvordan lederne forstår og arbejder med de integrative mål, og i hvilken grad lederne vurderer, at undervisningen har fokus på målene om at kvalificere til henholdsvis beskæftigelse, videre uddannelse og aktivt medborgerskab.

I kapitel 4 flytter vi fokus fra ledelsen til underviserniveauet. Her afdækker vi, i hvilken grad lærerne oplever de integrative mål som meningsfulde og definerende for deres arbejde, og undersøger, på hvilken måde lærernes opfattelse af målene påvirker undervisningens tilrettelæggelse. I kapitel 4 giver vi også konkrete eksempler på, hvordan man på forskellig vis tilrettelægger undervisningen for voksne udlændinge med henblik på de integrative mål og på at differentiere undervisningen.

I kapitel 5 stiller vi skarpt på kursisterne og undersøger, hvordan det går dem efter endt danskuddannelse. Gennem en registerbaseret forløbsundersøgelse undersøger vi, hvor mange af kursisterne der er i beskæftigelse og uddannelse henholdsvis 6 måneder og 12 måneder efter danskuddannelsens afslutning, og ser nærmere på, hvilke forhold der har betydning for, om man kommer videre i henholdsvis beskæftigelse og uddannelse.

# 3 Hvordan forstår sprogcentrene de integrative mål?

I dette kapitel stiller vi skarpt på sprogcenterledelsens forståelse af formålet med danskuddannelserne. Kapitlet besvarer de undersøgelsesspørgsmål, der handler om, hvordan lederne på sprogcentrene konkret arbejder med de integrative mål, og hvilke rationaler der ligger bag forskellige forståelser af de integrative mål.

Kapitlet viser, at næsten alle ledere ser den dansksproglige kvalificering som sprogcentrenes primære opgave, mens opgaven med at kvalificere til beskæftigelse bliver vurderet som den næstvigtigste opgave for sprogcentrene.

Resultaterne fra redegørelser og interview viser desuden, at lederne på sprogcentrene har varierende forståelser af, hvordan man når målet om at kvalificere kursister til beskæftigelse, og i kapitlet peges der på to forskellige grundforståelser:

1 Forbedrede sproglige kompetencer kvalificerer i sig selv til beskæftigelse.
2 Kvalificering til beskæftigelse forudsætter samarbejde med eksterne og en individuelt tilrettelagt indsats.

De to grundforståelser lægger op til meget forskellige strategiske tilgange til at arbejde med målet om beskæftigelse. I den første forståelse behandles beskæftigelse primært som et sprogligt tema i undervisningen, mens den anden grundforståelse fordrer et tæt samarbejde med virksomheder, jobcentre og den enkelte kursist.

Endelig peger analysen i kapitlet på, at sprogcentrene oplever en række udfordringer med hensyn til at nå målet om at kvalificere kursisterne til videre uddannelse, mens målet om at klæde kursisterne på til et aktivt medborgerskab i høj grad nås i samarbejde med den frivillige sektor.

## 3.1 Bekendtgørelsens målhierarki

Danskuddannelse til voksne udlændinge har til formål at give voksne udlændinge de nødvendige dansksproglige forudsætninger for at klare sig i job, i uddannelse og som borgere i Danmark. Formålet ses i danskuddannelseslovens §1 og i bekendtgørelse om danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. (§8), ligesom målene med undervisningen er beskrevet i bekendtgørelsens fagbilag for de enkelte uddannelser og moduler.

Formålet med undervisningen på danskuddannelserne kan deles op i to forskellige typer af mål:

- Sproglige kompetencemål
- Integrative mål om beskæftigelse, uddannelse og medborgerskab.

Målene med undervisningen, som kursisterne bliver testet op imod efter hvert modul, er dog primært sprogligt orienterede og fokuserer på kursisternes sproglige, kommunikative evner. Samtidig er sprogcentrenes modultakstfinansiering også bundet op på kursisternes sproglige progression med hensyn til at bestå de enkelte modultest.

Der er med andre ord et målhierarki mellem de sproglige og de integrative mål. Samtidig er opfyldelsen af målene motiveret af forskellige incitamentsstrukturer: Mens opfyldelsen af sproglige modulmål er forbundet med en økonomisk incitamentsstruktur for centrene – og et incitament for den enkelte kursist (i form af adgangsbillet til opholdstilladelse, visse uddannelser mv.), så er incitamenterne til at opfylde de integrative mål langt mere multiple, men også mere diffuse. De kan handle om den enkelte kursists muligheder for at begå sig i det danske samfund, om den enkelte lærers lyst til at gøre en forskel for kursisterne, hvad angår job, uddannelser og medborgerskab og om sprogcentrenes opgaveporteføljer, som kan tage sig forskelligt ud alt efter, hvilken aftale der er mellem den enkelte udbyder og kommunen. Fx markedsfører visse sprogcentre sig på, at de kan matche kursisterne med jobs efterfølgende.

I dette og næste kapitel sætter vi fokus på sprogcentrenes forståelse af de integrative mål og undersøger, hvordan forskellige rationaler og forståelser af de integrative mål påvirker tilrettelæggelsen af undervisningen på de tre danskuddannelser.

### 3.1.1 De dansksproglige kompetencer er omdrejningspunktet

Langt størstedelen af lederne vurderer, at sprogcentrenes vigtigste opgave er at give kursisterne dansksproglige kompetencer, jf. Tabel 1 på næste side.

**Tabel 1**
**Ledernes vurdering af sprogcentrenes primære opgave (N = 48)**

| | Procent | Antal |
|---|---|---|
| At give kursisterne dansksproglige kompetencer | 85 % | 40 |
| At klæde kursisterne på til medborgerskab | 6 % | 3 |
| At kvalificere kursisterne til beskæftigelse | 6 % | 3 |
| At kvalificere kursisterne til fortsat uddannelse | 4 % | 2 |
| At gøre kursisterne bekendt med danske kultur- og samfundsforhold | 0 % | 0 |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*
*Note: Bemærk, at sprogcentrene er blevet bedt om at prioritere mellem de fem opgaver og rangordne opgaverne efter vigtighed. Her præsenteres alene fordelingen af førsteprioriteter. Se tabelrapporten for fordelinger på anden-, tredje-, fjerde- og femteprioriteter.*

Tabellen viser, at 85 % af lederne vurderer, at de sproglige kompetencemål opleves som vigtigere end (eller som et fundament for) de integrative mål. Enkelte udbydere af danskuddannelserne vurderer dog, at ét af de tre integrative mål er vigtigere end at give kursisterne dansksproglige kompetencer. 6 % af udbyderne vurderer således, at sprogcentrenes primære opgave er at klæde kursisterne på til medborgerskab, ligesom 6 % vurderer, at den vigtigste opgave er at kvalificere kursisterne til beskæftigelse. Endelig er der 4 %, som anser målet om at kvalificere til fortsat uddannelse som sprogcentrenes vigtigste opgave. Flere bemærker dog i forlængelse af spørgsmålet, at det kan være svært at svare entydigt på, hvilken opgave der er vigtigst, da det afhænger af kursistgruppen og andelen af kursister i beskæftigelse på det enkelte sprogcenter. Samtidig er der også sprogcentre, der understreger, at mens dansksproglig kvalificering er den primære opgave, er de øvrige mål lige vigtige.

At flertallet af sprogcentrene vurderer, at de dansksproglige færdigheder er den primære opgave, er ikke umiddelbart overraskende, set i lyset af at sprogundervisning i sagens natur opfattes som sprogcentrenes kerneaktivitet, ligesom finansieringen af danskuddannelserne understøtter en orientering mod at styrke kursisternes evne til at nå sproglige mål.

Samtidig skal sprogcentrenes generelle fokus på at styrke kursisternes dansksproglige forudsætninger også ses som en konsekvens af den øgede orientering mod hurtig og synlig dansksproglig progression, som fulgte af den ændrede danskuddannelseslovgivning fra 2004.

Omvendt beskriver bekendtgørelsen for danskuddannelserne også, at undervisningen har som mål, at kursisterne opnår en almen dansksproglig kvalificering *med henblik på* at kunne varetage

erhvervsarbejde, deltage i kompetencegivende uddannelse (kun DU2 og DU3) og fungere aktivt som samfundsborger.

Historisk har sprogcentrene altid haft en opgave, der var bredere end blot sproglig opkvalificering. Over tid har opgaven ændret fokus fra i høj grad at handle om medborgerskab og demokratisk dannelse til et stærkere fokus på beskæftigelse (jf. Vedel 2013).

Tabel 1 viste, hvilken af de fem opgaver sprogcentrene ser som den allervigtigste. I redegørelserne er sprogcentrene blevet bedt om at rangere de fem opgaver fra 1 til 5. Når lederne på sprogcentrene skal give de fem opgaver en score fra 1 til 5 ud fra vigtighed, rangerer de opgavernes vigtighed således (gennemsnitlig score, hvor værdien 1 repræsenterer den vigtigste opgave):

1 At give kursisterne dansksproglige kompetencer (1,3)
2 At kvalificere kursisterne til beskæftigelse (2,7)
3 At gøre kursisterne bekendt med kultur- og samfundsforhold (3,5)
4 At kvalificere til fortsat uddannelse (3,7)
5 At klæde kursisterne på til medborgerskab (3,7).

Prioriteringen viser, at mens flest ledere ser det at give kursisterne dansksproglige kompetencer som den vigtigste opgave, så er opgaven med at kvalificere til beskæftigelse den næstvigtigste. Det at gøre kursisterne bekendt med kultur- og samfundsforhold, at kvalificere kursisterne til fortsat uddannelse og at klæde dem på til medborgerskab prioriteres næsten lige højt. Ledernes prioriteringer viser altså, at det politiske fokus på at bringe kursister i beskæftigelse også kan genfindes, når sprogcentrene skal rangere vigtigheden af deres opgaver.

Ser vi på formålsbestemmelsen, er der overraskende få sprogcentre, som ser uddannelse eller medborgerskab som det mest centrale pejlemærke for deres virke. Det understreger, at sprogcentrene først og fremmest opfatter sig selv som et afgrænset sprogtilbud og i mindre grad ser sig selv som en del af et samlet uddannelsessystem eller som en central part i en samlet integrationsopgave. Samtidig er de umiddelbare økonomiske incitamenter til at løfte en bredere integrationsopgave som tidligere nævnt svage. I et interview uddyber en leder fra et sprogcenter, hvad den økonomiske styring af danskuddannelserne betyder for sprogcentrenes prioritering af henholdsvis de sproglige og de integrative mål.

> *Vi skelner skarpt mellem kan og skal [...]. Hvis kursisterne ikke progredierer, så kan man gøre alle mulige ting, men det får sprogcentrene ikke nogen penge ud af. Risikoen er, at man snævrer opgaven for meget ind. At det er backwash til modultest osv. Så incitamentet til at løse den brede opgave, det kan være lidt problematisk. [...]. Modulmålene skal selvfølgelig følges, og jeg kigger på bundlinjen og siger, at det skal løbe rundt, det her.* (Interview med leder, Besøg nr. 1).

Som det fremgik af tabel 1, er der dog også enkelte sprogcentre, der ser et af de tre integrative mål som deres primære opgave. Ser vi nærmere på de tre sprogcentre, der prioriterer beskæftigelse som primær opgave, fremhæver lederne i deres redegørelser tre forskellige initiativer med henblik på at få kursisterne i beskæftigelse:

- Tæt samarbejde med de kommunale sagsbehandlere (der har kontor i samme bygning, og som der er løbende dialog og møder med)
- Praktiknetværk til 100 virksomheder
- Fokus på kendskab til det lokale arbejdsmarked (bl.a. ved at kursisterne kommer i praktik).

De sprogcentre, der opfatter beskæftigelse som den væsentligste opgave, har altså alle aktiviteter, der i høj grad understøtter målet om at få kursister i beskæftigelse.

De sprogcentre, der prioriterer uddannelse som den vigtigste opgave, adskiller sig fra de øvrige sprogcentre ved alene at have kursister under 25 år, hvor videre uddannelse er et klart fokus. Begge sprogcentre har et tæt samarbejde med de aftagende uddannelsesinstitutioner, fx VUC, erhvervsskoler og handelsskoler.

Selvom et flertal af sprogcentrene altså først og fremmest er orienteret mod at give kursisterne dansksproglige kompetencer, er de i varierende grad og omfang *også* orienteret mod de integrative mål. I det følgende afsnit ser vi nærmere på ledernes forståelse af målet om, at kursisterne skal opnå dansksproglige kompetencer, med henblik på beskæftigelse.

## 3.2 Arbejdet med det integrative mål om beskæftigelse

Analysen af redegørelser og interview viser, at der er forskellige forståelser af, hvordan man indfrier bekendtgørelsens forventninger om at kvalificere til beskæftigelse.

### 3.2.1 To grundforståelser af målet om at kvalificere kursister til beskæftigelse

Med hensyn til målet om beskæftigelse træder to forskellige grundforståelser frem:

1 *Forbedrede sproglige kompetencer kvalificerer i sig selv til beskæftigelse*
Inden for denne forståelse opfattes sprogcenterets opgave primært som en uddannelsespolitisk opgave. At kvalificere til beskæftigelse handler i denne optik om at forbedre de sproglige kompetencer (som i sig selv ses som en vigtig erhvervskompetence) og om at give kursister faktuel viden om det danske arbejdsmarked og sproglige forudsætninger for fx at udarbejde en ansøgning og læse stillingsopslag, men ikke direkte om at hjælpe ledige kursister i job.

2 *Kvalificering til beskæftigelse forudsætter samarbejde med eksterne og en individuelt tilrettelagt indsats*

Inden for denne forståelse ser sprogcentrene sig selv som en del af en samlet beskæftigelsesindsats. Det betyder, at samarbejder med virksomheder og jobcentre om den enkelte kursist opfattes som vigtige og prioriteres højt. Kvalificering til beskæftigelse handler ikke kun om at få ledige i job, men også om at knytte sprogtilegnelsen til både nuværende beskæftigelse og fremtidige beskæftigelsesønsker.

I det følgende udfoldes de to forskellige tilgange med eksempler fra interview og redegørelser.

**Forbedrede sproglige kompetencer kvalificerer i sig selv til beskæftigelse**
Et centralt argument inden for dette rationale er, at sprogcentrene ikke har en myndighedsopgave, der handler om at få kursisterne i beskæftigelse. Arbejdet handler altså snarere om at skabe betingelserne for at kunne varetage et job end om at hjælpe kursisterne i arbejde. Og en beskæftigelsesrettet indsats handler i denne optik mere om at give kursisterne viden om arbejdsmarkedet end om at få kursister i beskæftigelse. En leder beskriver det således:

> *Inden for rammerne af den ordinære DU har vi ikke en (myndigheds-)opgave, der går på at få kursisterne i beskæftigelse. Vores opgave er at skabe de sproglige og vidensmæssige betingelser for, at vores kursister bliver i stand til at varetage et arbejde (som de selv søger, eller som jobcentret hjælper dem med at få) – som på enhver anden uddannelsesinstitution. [...] Vores opgave er at forbedre kursisternes beskæftigelsesmuligheder ved at give dem et funktionelt sprog og en viden om det danske samfund/arbejdsmarked.* (Redegørelse nr. 15).

Mulighederne for direkte at arbejde med at forbedre ledige kursisters muligheder for at komme i beskæftigelse opleves altså som begrænsede:

> *Området er modultakstfinansieret, og modulmålene er sproglige. Det betyder, at mulighederne [for at forbedre ledige kursisters chancer for beskæftigelse] bliver begrænset heraf. At kursisterne bliver sprogligt bedre, forøger selvfølgelig deres muligheder på arbejdsmarkedet.* (Redegørelse nr. 16).

**Kvalificering til beskæftigelse forudsætter samarbejde med eksterne og en individuelt tilrettelagt indsats**
Andre sprogcentre opfatter sig selv som en del af en samlet beskæftigelses- og/eller integrationsindsats og vægter samarbejder, der har fokus på beskæftigelse – både i og uden for undervisningen, højt.

Følgende besvarelse fra en leder viser, at målet om at kvalificere til beskæftigelse (og uddannelse) opleves som et centralt omdrejningspunkt for tilrettelæggelsen af undervisningen og fordrer samarbejde med virksomheder og jobcentre:

> *Omdrejningspunktet i al danskundervisning er at gøre kursisterne klar til uddannelse og arbejde, så al danskundervisning er bygget op omkring emner, der er relevante i den henseende [...]. Vi indgår i et tæt samarbejde med virksomheder og jobcenter om den enkelte kursist.* (Redegørelse nr. 28).

Kvalificering til beskæftigelse opfattes ikke kun som et spørgsmål om at gøre kursisterne til aktive og ydende samfundsborgere (jf. LBK nr. 376 af 4.4.2014), men forstås mere bredt som at inddrage kursisternes tidligere og nuværende beskæftigelseserfaringer eller fremtidige ønsker til beskæftigelse løbende igennem alle moduler:

> *Indholdsbeskrivelserne for uddannelserne på ethvert modul vægter det erhvervsrettede perspektiv meget højt, og det vil i praksis sige, at der i undervisningen konstant arbejdes med sprogtilegnelse i relation til arbejde, eventuel tidligere beskæftigelse og beskæftigelsesønsker i Danmark. Det vil sige, at der i så vid udstrækning som muligt knyttes an til konkrete autentiske materialer, erfaring og oplevelse, og man er meget opsøgende og inddragende over for f.eks. konkrete arbejdspladser og alle mulige tilknyttede ressourcer. Det afspejles bl.a. i udstrakt anvendelse af virksomhedsbesøg, gæstelærere, anvendelse og inddragelse af kursisters egen erfaringsindsamling og udveksling vedr. konkrete jobs mv.* (Redegørelse nr. 30).

De to forskellige tilgange betyder, at sprogcentrenes praksis med hensyn til beskæftigelsesdimensionen er meget varierende, og at kursisterne møder sprogcentre, der har forskellige tilbud på hylderne. Hvor nogle sprogcentre på ingen måder ser opgaven med at få ledige kursister i beskæftigelse som et centralt mål for deres virke og vurderer, at andre bør løfte denne opgave, er der andre sprogcentre, som ser en indsats for at få ledige kursister i beskæftigelse som værende meget tæt på den opgave, de allerede løser i dag:

> *Vi kan jo godt vise, hvor mange der består modulerne. Det er fint nok. Det er jo outputtet, kan man sige. Men hvis du også gerne vil kende effekten, så bliver du også nødt til at kigge på, hvad der sker, når de så har afsluttet deres danskuddannelse.* (Interview med ledelsesgruppen, Besøg nr. 4).

Disse forskelle kalder på, at man politisk afklarer, hvilken rolle sprogcentrene skal spille i forbindelse med beskæftigelsesindsatsen.

Fælles for de ledere, der deltog i dialogseminaret, er en opfattelse af, at det er samarbejde med eksterne og initiativer uden for undervisningen, der for alvor kan rykke med hensyn til at få kursister i beskæftigelse. Selvom flertallet af sprogcentrene først og fremmest ser det som deres opgave at give kursisterne dansksproglige kvalifikationer, så har et flertal af sprogcentrene alligevel en række eksterne samarbejder.

### 3.2.2 Flertallet af sprogcentrene har eksterne samarbejder om beskæftigelse

Otte ud af ti sprogcentre har inden for det seneste år samarbejdet med jobcentre, virksomheder eller andre samarbejdspartnere med henblik på at få kursisterne i beskæftigelse, jf. Tabel 2 nedenfor:

**Tabel 2**
**Har I inden for det sidste års tid samarbejdet med jobcentre, virksomheder eller andre med fokus på at få kursisterne i beskæftigelse? (N = 50)**

| | Procent | Antal |
|---|---|---|
| Ja | 80 % | 40 |
| Nej | 16 % | 8 |
| Ved ikke | 4 % | 2 |
| Total | 100 % | 50 |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*

Tabellen viser, at 80 % har haft samarbejde, mens 16 % ikke har haft nogen form for samarbejde med jobcentre eller virksomheder. Resultatet viser altså, at langt størstedelen af sprogcentrene har haft et samarbejde enten med jobcentre eller virksomheder. Der er dog også sprogcentre, som ikke har samarbejdet hverken med jobcentre eller med virksomheder i det forløbne år. Præcis hvilken karakter sprogcentrenes samarbejde med jobcentre og virksomheder har haft (herunder hvor formaliseret samarbejdet har været), har vi ikke grundlag for at sige noget generelt om, men fra de fire besøg på udvalgte sprogcentre kan vi se, at omfanget og indholdet af samarbejde med såvel jobcentre som virksomheder varierer.

Omtrent halvdelen af lederne vurderer i redegørelserne, at undervisningen på DU2 og DU3 (henholdsvis 57 % og 55 %) i høj grad har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at varetage erhvervsarbejde. På DU1 oplever 33 % af lederne, at undervisningen i høj grad har fokus på dette, mens 52 % af lederne oplever, at det kun i nogen grad er tilfældet, jf. Tabel 3.

**Tabel 3**
**Ledernes vurdering af, om undervisningen har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at varetage erhvervsarbejde**

| | I høj grad | I nogen grad | I mindre grad | Slet ikke | Ved ikke | I alt |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I hvilken grad oplever du, at undervisningen **på DU1** har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at varetage erhvervsarbejde? (N = 48) | 33 % | 52 % | 13 % | 0 % | 2 % | 100 % |
| I hvilken grad oplever du, at undervisningen **på DU2** har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at varetage erhvervsarbejde? (N = 49) | 57 % | 31 % | 10 % | 2 % | 2 % | 100 % |
| I hvilken grad oplever du, at undervisningen **på DU3** har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at varetage erhvervsarbejde? (N = 49) | 55 % | 39 % | 2 % | 2 % | 2 % | 100 % |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*

Resultatet understreger, at det i udgangspunktet opleves som lettere at arbejde med beskæftigelsesdimensionen på DU2 og DU3. Der er to vigtige forklaringer på denne forskel:

- For det første påpeger både ledere og lærere, at det er lettere at udarbejde fx CV og arbejde med det danske arbejdsmarked som tema, når kursisterne har nået et vist sprogligt niveau.
- For det andet opleves de dansksproglige kompetencer som en erhvervskompetence i sig selv – og kursister på DU2 og DU3 har i denne optik bedre forudsætninger for at komme i beskæftigelse end kursister på DU1, fordi de opnår dansksproglige kompetencer på et højere niveau.

Det kan dog, set fra et kursistperspektiv, være uhensigtsmæssigt, at undervisningen i særlig grad retter sig mod beskæftigelse på DU2 og DU3. DU1-kursister kan have stort behov for, at dette også er i fokus i deres uddannelsesforløb ud fra den betragtning, at de i nogle tilfælde i særlig grad skal have styrket deres forudsætninger for at bringes nærmere beskæftigelse. Som vi skal se i kapitel 4, kan en undervisning med fokus på at kvalificere til beskæftigelse handle om alt fra rent sprogligt at behandle beskæftigelse som tema til at tage afsæt i et virksomhedsbesøg eller inddrage erfaringer fra fx virksomhedspraktik.

Samlet set peger resultaterne i dette afsnit på, at hvis man politisk set vurderer, at sprogcentrene skal spille en større rolle i beskæftigelsesindsatsen, er der behov for tydeligere at udstikke klare rammer for, hvordan denne opgave bør løses, og ændre i den økonomiske incitamentsstruktur, så den understøtter, at sprogcentrene påtager sig denne opgave.

## 3.3 Arbejdet med det integrative mål om uddannelse

I dette afsnit vender vi blikket mod sprogcentrenes arbejde med målet om at kvalificere til videre uddannelse på DU2 og DU3.

### 3.3.1 Fire ud af ti sprogcentre samarbejder ikke med uddannelsesinstitutioner

Hvor et flertal på 80 % af sprogcentrene samarbejder med jobcentre og/eller virksomheder med henblik på at få kursisterne i beskæftigelse, så er det færre sprogcentre, der har haft samarbejde med uddannelsesinstitutioner det seneste år, jf. Tabel 4.

**Tabel 4**
**Har I inden for det sidste års tid samarbejdet med konkrete uddannelsesinstitutioner, fx i form af brobygningsaktiviteter? (N = 50)**

| | Procent | Antal |
|---|---|---|
| Ja | 58 % | 29 |
| Nej | 40 % | 20 |
| Ved ikke | 2 % | 1 |
| Total | 100 % | 50 |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*

Tabellen viser, at 58 % af sprogcentrene har indgået i samarbejde med uddannelsesinstitutioner, mens 40 % af sprogcentrene ikke har haft samarbejdet med uddannelsesinstitutioner, 2 % er i tvivl.

Orienteringen mod uddannelsessektoren er altså ikke helt så stærk som kontakten til virksomheder i lokalområdet og samarbejdet med jobcentrene om beskæftigelse. Resultatet ligger således i umiddelbar forlængelse af ledernes prioritering af sprogcentrenes opgaver, hvor målet om beskæftigelse samlet set vurderes som vigtigere end målet om uddannelse.

En af forklaringerne på dette kan være, at målet om at kvalificere til kompetencegivende uddannelse og faglig efteruddannelse alene er gældende for DU2 og DU3, mens kvalificering til beskæftigelse er et mål for alle tre danskuddannelser. Det kan dog diskuteres, om denne bekendtgørelsesmæssige skelnen mellem niveauerne i alle tilfælde er hensigtsmæssig. Hvor DU2 og i særlig grad DU3 via et højere udgangsniveau giver adgang til det videregående uddannelsessystem, kan behovet for at beskæftige sig med uddannelse som tema i undervisningen også være aktuelt for kursister, der afslutter DU1. I dag er målet om videre uddannelse ikke gældende for kursister på DU1, og for mange DU1-kursister vil det fortsat ikke være relevant. Men som det skal blive klart i kapitel 5, er der alligevel en del DU1-kursister, der efter endt danskuddannelse deltager i

anden uddannelse – særligt på et grundlæggende niveau. For visse DU1-kursister kan det derfor være relevant at få et introducerende blik på uddannelse, herunder viden om hvilke muligheder der findes for yderligere kvalificering via uddannelse.

Lederne vurderer overordnet set, at undervisningen på DU2 og DU3, i overensstemmelse med bekendtgørelsens bestemmelser, fokuserer på, at kursisterne skal kvalificeres til at deltage i anden uddannelse, jf. tabel 5:

**Tabel 5**
**Ledernes vurdering af, om undervisningen har fokus på, at kursisterne skal kvalificeres til at kunne deltage i uddannelse (N = 48)**

| | I høj grad | I nogen grad | I mindre grad | Slet ikke | Ved ikke | I alt |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I hvilken grad oplever du, at undervisningen **på DU2** har fokus på, at kursisterne skal kvalificeres til at kunne deltage i uddannelse? | 33 % | 56 % | 10 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| I hvilken grad oplever du, at undervisningen **på DU3** har fokus på, at kursisterne skal kvalificeres til at kunne deltage i uddannelse? | 63 % | 35 % | 2 % | 0 % | 0 % | 100 % |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*

Tabellen viser, at et flertal på 63 % af lederne vurderer, at undervisningen på DU3 i høj grad har fokus på, at kursisterne skal kvalificeres til at kunne deltage i uddannelse, mens 33 % af lederne vurderer, at det samme er tilfældet på DU2.

Af både redegørelser, dialogseminar og interview fremgik det, at en vigtig forklaring på forskellen mellem DU2 og DU3 handler om, hvor langt man rent fagligt kan nå inden for rammerne af danskuddannelserne. Samtidig er sammenhængen med det videregående uddannelsessystem tydeligst på DU3, hvor en bestået Studieprøve på et givent niveau i mange tilfælde udgør adgangsbilletten til det videregående uddannelsessystem.

I redegørelserne er lederne blevet bedt om at pege på, hvad de ser som den største udfordring med hensyn til at nå målet om, at danskuddannelserne skal kunne klæde kursisterne på til videre uddannelse.
Lederne peger samlet set på fire centrale udfordringer i den forbindelse:

- Manglende tid og ressourcer til at yde kvalificeret uddannelsesvejledning
- Manglende tid til at nå det rette faglige niveau og arbejde med studiekompetencer

- For stort gab mellem danskuddannelserne og de videre uddannelsesforløb (særligt på DU2)
- Kortest mulig vej til selvforsørgelse som et dominerende mål.

I det følgende ser vi nærmere på de fire udfordringer.

**Sprogcentrene efterlyser mere kvalificeret vejledning**
Med lovændringen på danskuddannelsesområdet i 2004 blev opgaven med at varetage erhvervs- og uddannelsesvejledning flyttet fra sprogcentrene til jobcentrene. Det betyder, at sprogcentrene i dag alene har et ansvar for visitation og gennemførelsesvejledning og ikke forventes at yde egentlig erhvervs- og uddannelsesvejledning.

Det gør en del af sprogcentrene imidlertid alligevel, selvom det bekendtgørelsesmæssigt ikke er en del af deres opgave. Op imod halvdelen af sprogcentrene har ifølge sprogcentrene selv en vejeleder ansat, jf. tabel 6:

**Tabel 6**
**Vejledningspraksis på sprogcentrene – i og uden for undervisningen**

| | Ja | Nej | Total |
|---|---|---|---|
| Har I en vejleder ansat, som gennemfører erhvervs- og uddannelsesvejledning for kursisterne på de ordinære danskuddannelser? (N = 50) | 46 % | 54 % | 100 % |
| Er det praksis, at lærerne gennemfører erhvervs- og uddannelsesvejledning af kursisterne som en del af undervisningen? (N = 49) | 63 % | 38 % | 100 % |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*

Tabellen viser, at 46 % af sprogcentrene, ifølge redegørelserne, prioriterer at have en vejleder ansat, ligesom 63 % af lederne vurderer, at deres lærere gennemfører erhvervs- og uddannelsesvejledning som en del af undervisningen.

På sprogcentre, der ikke længere har vejledere ansat, oplever lederne den manglende mulighed for at give kursisterne vejledning som et stort problem. En leder beskriver det således:

> *En stor udfordring er, at vi kun har gennemførelsesvejledning i forbindelse med danskuddannelserne. Der er en meget stor efterspørgsel fra kursisterne efter en egentlig vejledning med hensyn til mulighederne i det danske uddannelsessystem. Vi er nødt til at henvise kursisterne til andre institutioner, som ofte har et mangelfuldt kendskab til udlændinge og de sproglige kompetencer, der kræves på forskellige uddannelser.* (Redegørelse nr. 35).

På de sprogcentre, der ikke har en vejleder ansat, bliver vejledningsopgaven ofte varetaget af lærerne, der sjældent føler sig tilstrækkelig godt klædt på til at løfte opgaven. Nogle sprogcentre prioriterer derfor fortsat at have en vejleder ansat for at imødekomme behovet for kvalificeret vejledning. Andre igen har vejledere, som formelt er ansat til at foretage visitation og gennemførelsesvejledning, men som alligevel ender med at løse opgaven med at give individuel erhvervs- og uddannelsesvejledning:

> *Vejledningen gives som generel undervisning på holdene, men vores vejleder, som har ansvar for visitation, gennemførelsesvejledning og samarbejde med jobcentret, giver også uofficielt individuel ekstern vejledning, selvom det ikke (længere) er opgaven, fordi ingen andre gør det.* (Redegørelse nr. 7).

En generel pointe fra lederne er altså, at vejledningsopgaven ikke gribes i tilstrækkeligt omfang af andre myndigheder – og at der særligt for kursister uden stærke sociale og faglige forudsætninger kan være lang vej til selv at opsøge vejledning hos den enkelte uddannelsesinstitution. Et dominerende perspektiv blandt lederne er derfor et ønske om at få erhvervs- og uddannelsesvejledningen tilbage. Sprogcentrene peger i den forbindelse især på tre grunde til, at netop sprogcentrene bør løfte vejledningsopgaven:

- Sprogcentrene har en løbende kontakt til kursisterne og kan derfor vejlede, når behovet opstår.
- Lærerne har et særligt tillidsforhold til kursisterne, hvilket er et godt fundament for at henvise til en vejleder på skolen.
- Varetagelse af vejledningsopgaven understøtter arbejdet med de integrative mål.

Problemet med den manglende vejledningsfunktion opleves som størst på de sprogcentre, hvor der ikke længere er vejledere ansat. Her foreslår både ledere og lærere en konstruktion med særlige ressourcepersoner, som har en opdateret viden om uddannelsessystemet, og som varetager kontakten til det lokale VEU-center, uddannelsesinstitutioner i nærområdet og relevante medarbejdere på jobcentrene (se også afsnit 4.4.) Det vil styrke muligheden for at sikre en kontinuitet og større kvalitet i vejledningen for den enkelte.

**Manglende tid til at nå det rette faglige niveau og arbejde med studiekompetencer**

Den anden udfordring adresserer på forskellig vis ledernes oplevelse af, at der ikke i et tilstrækkeligt omfang er mulighed for at forberede kursisterne på at klare sig med hensyn til at komme videre i uddannelsessystemet – hverken med hensyn til at opnå dansksproglige kompetencer på rette niveau eller med hensyn til at give kursisterne en god fornemmelse af, hvad det kræver at læse videre i et dansk uddannelsessystem.

To ledere beskriver udfordringen med manglende tid således:

> *Den største udfordring hos os er, at langt de fleste af vore kursister ikke har uddannelsesmæssig baggrund til at kunne fortsætte i det danske uddannelsessystem. Skal vi kunne løfte kursisterne op på dette niveau (om det i det hele taget er muligt), kræver det tid. Den nuværende finansieringsmodel, hvor kommunerne presser taksterne i en nedadgående spiral, giver ikke plads til at bruge denne tid.* (Redegørelse nr. 21).

> *Inden for tidsrammen er det ikke muligt at gøre en stor del af kursisterne uddannelsesparate. Lovgivning og finansieringsmodel understøtter at nå strikte sproglige mål så hurtigt som muligt og sigter ikke mod at udbygge studiekompetencer.* (Redegørelse nr. 47).

Ledere peger i denne forbindelse igen på finansieringsmodellen som en hæmsko for dels at løfte kursisternes kompetencer i tilstrækkelig grad og dels at arbejde aktivt med studiekompetencer og uddannelsesparathed.

**For stort gab mellem danskuddannelserne og de øvrige uddannelser**

Den tredje udfordring omhandler oplevelsen af, at kursisterne på DU2 ikke i alle tilfælde har mulighed for at komme videre, og at der er for stort et gab mellem en afsluttet danskuddannelse og det øvrige videregående uddannelsessystem (fx krav om bestået DU3 for at blive optaget på erhvervsuddannelserne). Dette blev også italesat på det afholdte dialogseminar med lederne for sprogcentrene, hvor lederne så det som problematisk, at sprogcentrene ikke har en formel plads i VEU-centersamarbejdet. Samtidig peger lederne på, at det generelt er en udfordring at bygge bro til det øvrige uddannelsessystem, der ofte mangler ekspertise og erfaringer med at håndtere tosprogede kursister. En leder beskriver det således: "At der er et stykke fra en afsluttet danskuddannelse, især DU2, til at kunne indgå i en dansksproget uddannelse med dertilhørende fagsprog og almene faglige krav". (Redegørelse nr. 25).

**Intern modsætning mellem uddannelse og de øvrige mål**

Endelig adresserer lederne, at det politiske og kommunale pres for hurtigst muligt at hjælpe kursister til at være selvforsørgende kan virke kontraproduktivt med hensyn til mulighederne for at give kursisterne et tilstrækkelig godt sprogligt fundament for at komme videre i beskæftigelse. En leder beskriver, hvordan det ene mål i nogle tilfælde kan spænde ben for det andet:

> *Den største udfordring er, at målet "kortest mulig vej til selvforsørgelse" betyder, at alle kursister først og fremmest skal i praktik, også dem, som har uddannelse som mål, og som har brug for meget tid på skolearbejdet for at ruste sig til uddannelse. For nogle spænder det ben.* (Redegørelse nr. 8).

På samme måde ser en anden leder en modsætning mellem målet om beskæftigelse og målet om aktivt medborgerskab:

> *Der er et stort pres, for at kursisterne gennemfører uddannelsen hurtigt og bliver selvforsørgende. Det kan medføre et smallere sprog end nødvendigt for at blive aktive samfundsborgere i fx bestyrelser.* (Redegørelse nr. 42).

Citaterne peger altså på en mulig indbygget modsætning mellem målet om videre uddannelse og medborgerskab på den ene side og målet om beskæftigelse på den anden. Lederne peger generelt set på, at det er vanskeligt at tilrettelægge en undervisning, hvor kursisterne har forskellige mål med danskuddannelsen. Særligt på hold, hvor der er mange ledige kursister, og hvor målet først og fremmest er beskæftigelse, kan det være vanskeligt at give kursisterne de optimale betingelser for også at kunne klare sig videre i uddannelsessystemet.

## 3.4 Arbejdet med det integrative mål om medborgerskab

Også når det kommer til målet om medborgerskab, vurderer lederne, at der kan være behov for at opnå dansksproglige kompetencer på et højere niveau, end det nuværende system med fokus på hurtig progression og hurtig selvforsørgelse lægger op til.

### 3.4.1 Arbejdet med medborgerskab sker i tæt samarbejde med frivillige organisationer

Samlet set viser analysen af redegørelserne fra sprogcentrene, at lederne vurderer, at der generelt set er gode muligheder for at arbejde med målet om at kursisterne skal kvalificeres til et aktivt medborgerskab. Arbejdet sker primært ved at øge kursisternes kendskab til lokale tilbud, fx biblioteker, klubber og foreninger, samt gennem information om muligheder i det danske samfund, viden om det danske demokrati mv.

På 88 % af sprogcentrene er der gennemført konkrete aktiviteter, i samarbejde med eksterne, med henblik på at styrke kursisternes viden om og deltagelse i samfundslivet, jf. Tabel 7.

**Tabel 7**
**Har I inden for det sidste års tid samarbejdet med eksterne om konkrete aktiviteter, der skal styrke kursisternes viden om og deltagelse i samfundslivet? (N = 49)**

| | Procent | Antal |
|---|---|---|
| Ja | 88 % | 43 |
| Nej | 8 % | 4 |
| Ved ikke | 4 % | 2 |
| Total | 100 % | 49 |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*

Og et flertal af lederne (henholdsvis 73 %, 69 % og 71 %) vurderer, at undervisningen i høj grad har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at deltage aktivt som samfundsborgere. Ingen ledere vurderer, at undervisningen slet ikke har fokus på målet om medborgerskab, jf. Tabel 8.

**Tabel 8**
**Ledernes vurdering af, om undervisningen har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at deltage aktivt som samfundsborgere**

| | I høj grad | I nogen grad | I mindre grad | Slet ikke | Ved ikke | I alt |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I hvilken grad oplever du, at undervisningen **på DU1** har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at varetage erhvervsarbejde? (N = 48) | 73 % | 21 % | 6 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| I hvilken grad oplever du, at undervisningen **på DU2** har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at varetage erhvervsarbejde? (N = 49) | 69 % | 27 % | 4 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| I hvilken grad oplever du, at undervisningen **på DU3** har fokus på at forbedre kursisternes muligheder for at varetage erhvervsarbejde? (N = 49) | 71 % | 27 % | 2 % | 0 % | 0 % | 100 % |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*

De gode muligheder er dog i vid udstrækning afhængige af lokale netværk og samarbejde med frivillige organisationer og medvilje/imødekommenhed i lokalsamfundet. De sprogcentre, der oplever, at der er et godt samarbejde med lokale organisationer, vurderer også mulighederne som mere positive.

Samtidig har ledelsens generelle syn på, hvad der er sprogcentrenes primære rolle, også betydning for, hvordan de arbejder med målet om medborgerskab. Nogle sprogcentre vurderer, at den nuværende arbejdsdeling, hvor den frivillige sektor spiller en stor rolle med hensyn til at kvalificere kursisterne til aktivt medborgerskab, fungerer fint, mens andre oplever det som et stort problem, at sprogcentrene ikke har tid og ressourcer til at varetage en nøglerolle i integrationsindsatsen.

> *Danskuddannelsen har gennem de senere år været udsat for massiv og ureguleret priskonkurrence, og det har i den grad spredt kvaliteten af det samlede arbejde. Det er synd, og netop medborgerdelen kan nemt blive forsømt i denne proces. Det er, som om politikerne vil både blæse og have mel i munden. Først atomiserer man området ved at stoppe al sammenhæng, og så propper man alle mulige forventninger ned i skålen. Medborgerskab er efter min mening andet end en politisk skåltale og det allerbedste sted at møde udlændingen i integrationsarbejdet.* (Redegørelse nr. 8).

Denne leder adresserer således, at nogle sprogcentre oplever, at de med den ene hånd har fået en opgave, der først og fremmest handler om at nå nogle sproglige mål, og med den anden hånd stadig og måske endda i stigende grad skal indfri en række politiske forventninger om at indgå i en samlet integrationsindsats.

En anden leder adresserer udfordringen med tid og ressourcer ved at konstatere, at det nok er muligt at tale om emner relateret til medborgerskab, men svært at iværksætte integrationsfremmende aktiviteter ud over undervisningen:

> *Vi lader undervisningen tage udgangspunkt i emner relateret til medborgerskab, men der er ringe mulighed for at afsætte tid og ressourcer til egentlige integrationsfremmende aktiviteter ud over undervisningen. Det ville være positivt med flere aktiviteter på frivillig basis og et større samarbejde med det kommunale integrationsprogram.* (Redegørelse nr. 21).

Som vi tidligere har set i forbindelse med beskæftigelse og uddannelse, er det altså uklart, om det er tilstrækkeligt at behandle de integrative mål som emner i undervisningen, eller om målene for kursisterne kræver, at sprogcentrene mere systematisk inddrages i den samlede integrationsindsats og iværksætter aktiviteter, der retter sig mod de integrative mål både i og uden for undervisningen. Det peger igen på, at de politiske (og kommunale) forventninger til, *hvordan* sprogcentrene skal arbejde med de tre integrative mål, bør tydeliggøres.

Ud over udfordringen med manglende tid og ressourcer til faktisk at igangsætte og gennemføre integrationsfremmende aktiviteter og indgå i et forpligtende samarbejde peger lederne på to andre udfordringer:

- Kursisternes begrænsede berøringsflade med det danske samfund og manglende åbenhed for integration i nærmiljøet
- Manglende fælles definition af, hvad et aktivt medborgerskab er (er det fx valgdeltagelse, foreningsmedlemskab eller noget helt tredje?).

Den første udfordring adresserer, hvordan oplevelsen af at være aktiv medborger i et samfund ikke bare er en naturlig følge af forbedrede dansksproglige kompetencer, men også er afhængig af en løbende kontakt til og deltagelse i integrationsskabende fællesskaber. Det kræver konkrete anledninger til at møde danskere og et arbejdsmarked, der er villigt til at lukke de voksne udlændinge ind.

Flere ledere påpeger, at mange kursister har en relativt begrænset kontaktflade. Dermed går kursisterne glip af den positive synergi ved at være på en arbejdsplads eller indgå i en uddannelsessammenhæng, der både styrker de dansksproglige kompetencer (fordi sproget trænes i autentiske situationer) og giver bedre forudsætninger for at indgå i samfundet som en aktiv medborger.

> *Dem, der lærer dårligst dansk, det er simpelthen dem, der ikke har noget netværk eller ikke har noget arbejde. Og dem, der er på en arbejdsplads eller på en eller anden måde er en del af et dansk netværk, som taler dansk til daglig, og som øver sig i sproget, det er også dem, der taler bedst. [...] Det nytter ikke noget, at de får 18 timer hos os, hvis de overhovedet ikke snakker dansk i deres fritid bagefter. Hvorimod de sagtens kan nøjes med 12 eller 14 timer om ugen, hvis de har noget ved siden af. For så får de brugt deres sprog.*
> (Interview med ledelse, Besøg nr. 4)

Endelig påpeger lederne, at det er uklart, hvad målet om *at kunne fungere aktivt som samfundsborger* egentlig dækker over. Målet kan fortolkes i mange retninger og indbefatte alt fra kendskab til dansk historie og demokrati til konkrete målepunkter som valgdeltagelse og foreningsmedlemskab. At målet er uklart, betyder for det første, at målet fortolkes meget forskelligt, og for det andet, at det er uklart, hvilken rolle sprogcentrene skal spille i forbindelse med målet om medborgerskab.

I dette kapitel har vi vist, at ledelsernes forståelse af og arbejde med de integrative mål varierer. Målene er nært knyttet til en politisk vision om, *hvorfor* det er vigtigt at give kursisterne dansksproglige kompetencer. Men de integrative mål ligger, som tidligere beskrevet, i sprogcentrenes forståelse i periferien af den primære opgave om at give kursisterne dansksproglige kompetencer og er ikke mål, som sprogcentrene pt. måles direkte på. Opmærksomheden over for de integrative mål varierer alt efter ledelsessyn og -fokus samt kommunale rammer og forventninger til løsningen af opgaven, der går ud over den rent sproglige opkvalificering. Sådan som rammerne er i

dag, er muligt at gøre meget – eller meget lidt, og stadig som sprogcenter kunne fastholde, at man arbejder med at indfri målene.

---

**EVA anbefaler**

- Der bør på myndighedsniveau udstikkes en tydeligere retning for arbejdet med de integrative mål.

- Det bør på myndighedsniveau overvejes at ændre den økonomiske incitamentsstruktur, så en del af sprogcentrenes finansiering direkte understøtter arbejdet med at løfte de integrative mål.

---

I næste afsnit stiller vi skarpt på ledelsens oplevelse af tid til strategisk ledelse og pædagogisk udviklingsarbejde i relation til de integrative mål.

## 3.5 Ledelsesrum til strategisk og pædagogisk ledelse

I redegørelserne har vi bedt lederne vurdere, hvordan de fordeler deres arbejdstid mellem fire typer af ledelsesopgaver – og hvordan de ideelt set gerne ville fordele deres tid. Forskellen mellem faktisk ledelsestid og ledernes vurdering af, hvad der ville være den ideelle fordeling, giver en pejling af, om lederne oplever, at de bruger tiden på de rette ledelsesopgaver.

### 3.5.1 Lederne ønsker mere fokus på det strategiske og pædagogiske udviklingsarbejde

Lederne ønsker at bruge mere tid på faglig/pædagogisk ledelse og strategisk ledelse, men mindre tid på administrativ ledelse.

Det fremgår af tabel 9 på næste side, der viser ledernes gennemsnitlige vurdering af, hvor stor en andel af deres arbejdstid de faktisk bruger, og hvor stor en andel de ideelt set ønsker at bruge, på henholdsvis faglig/pædagogisk ledelse, personaleledelse, administrativ ledelse og strategisk ledelse.

**Tabel 9**
**Ledernes gennemsnitlige tidsforbrug fordelt på fire typer af ledelsesopgaver, henholdsvis faktisk og ideel fordeling (N = 43)**

| | Faktisk fordeling | Ideel fordeling |
|---|---|---|
| Administrativ ledelse | 31 % | 18 % |
| Personaleledelse | 27 % | 27 % |
| Strategisk ledelse | 22 % | 29 % |
| Faglig/pædagogisk ledelse | 18 % | 25 % |
| Total | 100 % | 100 % |

*Kilde: Redegørelser fra sprogcentrene, EVA 2014.*

Tabellen viser, at lederne i dag bruger knap en tredjedel af deres arbejdstid på administrativ ledelse, men ideelt set vurderer, at det ikke burde fylde mere end 18 % af deres arbejdstid.

Til gengæld vil lederne gerne bruge mere tid på strategisk og faglig/pædagogisk ledelse. Lederne bruger i gennemsnit 22 % af deres tid på strategisk ledelse, men ønsker ideelt set at bruge i gennemsnit 29 % af deres tid på dette. Samme mønster gør sig gældende for faglig/pædagogisk ledelse. Her vurderer lederne, at de i gennemsnit bruger 18 % af deres tid på faglig/pædagogisk ledelse, men de ville ideelt set gerne bruge 25 % af deres tid på denne ledelsesopgave.

Kun med hensyn til personaleledelse vurderer ledernes (gennemsnitligt set), at der er overensstemmelse mellem deres faktiske tidsforbrug og et ideelt tidsforbrug.

Gennem de kvalitative lederinterview får vi indtryk af, hvilke grunde der ifølge lederne selv er til, at de i varierende grad bruger tid på faglig/pædagogisk ledelse og strategisk ledelse.

### 3.5.2 Varierende grad af fokus på faglig/pædagogisk og strategisk ledelse

Ifølge redegørelserne er der på mange af sprogcentrene ud over en forstander/overordnet leder også en souschef eller en pædagogisk leder, der primært står for den faglige/pædagogiske ledelse. Alligevel har lederne på øverste niveau, som vi kunne se i tabel 9, samlet set givet udtryk for, at de ønsker sig mere tid til faglig/pædagogisk ledelse. Det dækker dog over en variation, som bl.a. kommer til udtryk i interviewene med lederne under de fire besøg.

På et sprogcenter har man foretaget et større pædagogisk udviklingsarbejde, hvor uddannelsernes elementer og læringsmål er blevet fastlagt i en detaljeret struktur. Her har ledelsen været meget tæt på underviseropgaven og den pædagogisk-didaktiske planlægning. Ledelsen fortæller, at det kræver en engageret pædagogisk ledelse at gennemføre et sådant projekt, hvor der kan

være en vis lærermodstand, ligesom det kræver en vedblivende kommunikation om den pædagogiske og faglige betydning af ændringerne.

På et andet sprogcenter arbejder lederen ikke ledelsesmæssigt med det faglige/pædagogiske arbejde. Lederen har ved sin ansættelse introduceret selvstyrende teams, et på hver af de tre DU'er, som selv sætter kursen med hensyn til det faglige og pædagogiske arbejde:

> *Jamen, med mig er lærerne gået fra at have en leder med en faglig fundering til at have en leder, der har fokus på ledelse – strategisk, strukturelt, politisk. [...] Og jeg tror, den største omvæltning for dem har været ikke at have en faglig leder. Nu er der i stedet meget fokus på selvstyrende teams, hvor de selv har ansvaret for deres områder. Jeg tror, de har fundet ud af, at den ledelsesmæssige faglighed, de troede, de havde brug for, den har de ikke haft så meget brug for alligevel. De har brugt hinanden i stedet.* (Interview med ledelsesgruppen, Besøg nr. 2).

Ledernes generelle oplevelse af at mangle tid til pædagogisk ledelse modsvares af et behov blandt lærerne for mere tydelig pædagogisk og strategisk ledelse. Og som vi kan se i næste kapitel, er der et behov for at få sat klare rammer og en tydelig retning for, hvordan lærerne bedst muligt sikrer, at undervisningen har fokus på kursisternes mål med danskuddannelserne.

# 4 Lærernes tanker om og tilrettelæggelse af undervisningen

I dette kapitel ser vi på, hvordan lærerne arbejder med den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen med henblik på at gøre den erhvervs- og uddannelsesrettet og rettet mod at gøre udlændingene til aktive samfundsborgere, ligesom vi stiller skarpt på lærernes vilkår for og håndteringen af undervisningen – ikke mindst i lyset af den meget sammensatte kursistgruppe. Vi besvarer altså undersøgelsesspørgsmål 3 og 4.

Der er en stor variation i, hvordan lærerne tænker om og arbejder med de integrative mål i deres undervisning. Nogle er meget fokuserede på, at kursisterne når de sproglige mål, andre har i højere grad øje for de integrative mål. Der er grundlæggende to forskellige måder at tilrettelægge undervisningen på: 1) at tale om beskæftigelse og uddannelse eller 2) at bygge bro til beskæftigelse og uddannelse. Tilgangene afspejler, at lærerne i lighed med lederne har meget forskellige forståelser af, hvad der ligger i arbejdet med de integrative mål.

Det, der desuden er iøjefaldende, er, at lærerne i høj grad selv definerer, hvordan og hvor intensivt der arbejdes med målene. Det kalder på en afklaring af, hvorvidt variationen er resultatet af en reflekteret varieret undervisning målrettet forskellige kursistgrupper eller i højere grad er afledt af et manglende fælles indholdsmæssigt, strukturelt og didaktisk fokus. Nogle lærere savner et tydeligere ledelsesmæssigt fokus på dette forhold.

Lærerne er samlet set opmærksomme på, at de som undervisergruppe har forskellige betingelser at arbejde under alt efter de kommunale og lokale organisatoriske rammer, der udstikkes. Lærerne vil ideelt set gerne målrette deres undervisning mod den enkelte kursist, men givet den meget varierede kursistgruppe på danskuddannelserne og de nuværende rammevilkår er det en udfordrende opgave.

## 4.1 Vilkår og voksenpædagogiske overvejelser

Helt grundlæggende er der en række vilkår, der betinger, hvordan og i hvilken grad lærerne på danskuddannelserne retter undervisningen mod de integrative mål. Vilkårene drejer sig om lovmæssige betingelser, om organisatoriske vilkår samt om de enkelte kursisters forudsætninger og behov. Som det skal blive klart i det følgende, er der nogle vilkår, der trækker undervisningen i retning af mere fokus på de integrative mål, mens andre vilkår trækker den modsatte vej. Samtidig er vilkårene, som vi har set, ikke nødvendigvis ens på de forskellige sprogcentre, og som dette kapitel samtidig vil belyse, er undervisningens orientering mod de integrative mål i høj grad afhængig af den enkelte lærers fortolkning og prioritering af opgaven.

### 4.1.1 En meget varieret målgruppe gør individuel tilpasning udfordrende

De danske sprogcentre er måske de uddannelsesinstitutioner i Danmark, der har den mest differentierede målgruppe: Her er den etniske, religiøse, aldersmæssige, sociale, økonomiske, sundhedsmæssige og uddannelses- og beskæftigelsesmæssige variation blandt kursisterne stor. Derudover er kursisternes motivation, uddannelses- og læringsparathed varierende, ligesom deres grundlag for at opholde sig i Danmark er vidt forskelligt. Selvom differentieringen i nogen grad afhjælpes af, at kursisterne henvises til DU1, DU2 eller DU3 alt efter skole- og uddannelsesbaggrund og forventet progression, er der alt andet lige tale om grupper af kursister, hvor mange faglige niveauer, forudsætninger og behov kan være til stede samtidig.

Men kursisterne er ikke kun meget forskellige, hvad angår deres baggrund og nuværende situation. Der er også stor forskel på, hvad kursisterne skal fremover. Det stiller lærerne på danskuddannelserne over for en udfordrende undervisningsopgave. Undervisningen skal således differentieres, fordi kursisterne har både forskelligt niveau, forskellige behov og forskellige mål med deres danskuddannelse. Mål, der kan variere fra den ledige indvandrers ønske om at få et funktionelt sprog, der rækker til at komme i beskæftigelse, til den nyankomne flygtning, som gerne vil have viden om det danske samfunds opbygning og institutioner. Ideelt set er det denne samlede forskellighed, lærerne skal tage højde for, når de tilrettelægger undervisningen. En lærer taler her om, hvad der bl.a. kan betyde noget for den måde, lærerne går til kursisterne på:

> *Man tager en vinkel, alt efter hvad der optager vores kursister – og er de kursister eller klienter. De er i meget forskellige situationer. Er man fx tysker med dansk kæreste, så er man meget frit stillet. Kommer man fra Syrien, så er man ikke frit stillet. Og vores kursister kan også godt opfatte os meget forskelligt. Så vores pædagogik afhænger meget af, hvilken kategori af kursister det er, og hvordan de har det.* (Lærer, DU1, DU2 og DU3).

En anden lærer forklarer om kompleksiteten i at arbejde med en meget sammensat kursistgruppe, der har meget forskellige behov, men som samlet set skal favnes i en og samme måloriente-rede undervisning:

*En 2.1-kursist er jo ikke en bestemt person eller type, så målene [på DU2, modul 1] skal rumme utroligt mange mennesker med utroligt forskellige behov. Så den der forbindelse mellem virkeligheden og bekendtgørelsens krav, mellem praksis og teorien, det er altid den, jeg synes, er svær på de forskellige niveauer. [...] Koblingen imellem, hvad de bliver motiveret af, hvad deres mål er, hvad der umiddelbart er anvendeligt for dem, og hvad der står i bekendtgørelsen. Det er en udfordring.* (Lærer, DU2).

Et grundvilkår for lærerne på danskuddannelserne er altså en høj grad af differentiering, og ideelt set skal undervisningen målrettes den enkelte kursists (integrative) mål. Vi vil i det følgende se nærmere på dette grundvilkår og beskrive, hvordan forskellige rammevilkår og organisatoriske forhold får betydning for, i hvilken grad lærerne kan lykkes hermed.

### 4.1.2 Rammevilkår og organisatoriske forhold kan udfordre orienteringen

Lærerne betoner i interviewundersøgelsen, at de rammevilkår, som sprogcentrene fungerer under, har betydning for deres tilrettelæggelse af undervisningen med henblik på de integrative mål. Af data fremgår det, at lærerne hovedsageligt ser to strukturelle vilkår, der indvirker på deres arbejde:

- Modultakststyringen bevirker, at kommunerne og i nogen grad også sprogcenterlederne fokuserer for meget på kursisternes gennemførelse frem for på kursisternes reelle sproglige kvalificering med henblik på at kunne klare sig på arbejdsmarkedet og/eller i fortsat uddannelse. Dette påvirker uvægerligt også lærernes fokus.
- Kommunernes mulighed for at sende danskundervisningen i udbud skaber en konkurrencesituation blandt sprogcentrene. Det betyder, at lektionstallet varierer kommuner og sprogcentre imellem, mens målene er de samme. Nogle steder skal kursisterne nå målene på 9 lektioner om ugen, andre steder på 18 lektioner ugentligt (inden for den samme periode). Det giver ulige muligheder for at tilrettelægge undervisningen, hvilket bl.a. kan virke begrænsende på lærernes lyst til og muligheder for at lave ekskursioner og invitere gæsteforelæsere.

Nedenfor ser vi nærmere på, hvordan disse strukturelle vilkår mere specifikt udmønter sig gennem bl.a. en prøveorienteret undervisning, visitation af kursister, samlæsning af moduler og uddannelser, lavere lektionstal samt løbende indtag af kursister.

#### Teaching to the test

Et gennemgående tema i interviewene med lærerne er overvejelserne om den prøveorienterede undervisning. Begrebet dækker over en undervisningspraksis, der relativt snævert retter sig mod det, kursisterne skal kunne til modultestene, i højere grad end mod de bredere formulerede mål med kursisternes deltagelse i danskuddannelserne – nemlig dansksproglig kvalificering med henblik på at kunne få arbejde, uddanne sig og deltage aktivt i samfundet. Især lærerne, men også en række af de interviewede ledere, påpeger, at et smalt fokus på modultestmålene kan gøre

undervisningen indholdsmæssigt fattigere og udstyre kursisterne med ringere kompetencer, end de er tjent med. En tilbagevendende vurdering blandt informanterne er, at risikoen ved teaching to the test-praksissen er, at undervisningens integrative mål bliver (for) sekundære.

**Visitationen af kursister**

I interviewundersøgelsen peger enkelte af lærerne på, at de ikke altid forstår og er enige i den vurdering af kursisternes forudsætninger, som finder sted i forbindelse med visitation til DU1, DU2 eller DU3. Ved visitation skal kursisternes aktuelle dansksproglige niveau, kompetencer (i form af skole- og uddannelsesbaggrund) samt mål med uddannelsen klarlægges og danne grundlag for indplaceringen. En lærer undrer sig fx over den visitationspraksis, der aktuelt finder sted for mange af de kursister, der kommer til Danmark fra Syrien.

> *Lige nu har vi mange fra Syrien, og jeg ved ikke hvorfor, men lidt pr. definition bliver de placeret på DU1. Jeg ved ikke hvorfor, for nogle har faktisk gået i skole i lang tid, men måske ved de ikke, når de bliver visiteret ... ja, så må de jo virke svage, eller ... måske er det, fordi de har andre ting med i bagagen, der gør, at de ikke virker overbevisende, når der laves test på dem. De bliver næsten alle visiteret til DU1, modul 1, men ofte oplever jeg, at de slet ikke passer der. De kan mere end det. [...] Det er megahårdt, fordi vi samtidig sidder med ægte analfabeter, der ikke kan finde ud af at holde på en blyant. Det er for tiden det allerhårdeste.* (Lærer, DU1, DU2 og DU3).

Citatet viser, at visitationen af kursister, der ifølge læreren har evner til at deltage i DU2, ofte på hendes sprogcenter bliver visiteret til DU1, hvilket både undrer hende og udfordrer sammenhængen samt progressionen på holdet. En anden lærer peger på, at en sådan visitationspraksis kan skyldes et fokus på gennemførelse og taxameterudløsning – det er lettere for de pågældende kursister at gennemføre og bestå DU1 end DU2. Læreren mener, at det går ud over kvaliteten, når man visiterer kursister ind på en danskuddannelse, som reelt er under deres niveau:

> *Men, det er jo det, man gør nu, og det gør man alle steder. Det vælter ind på DU1 med folk, der normalt skulle gå på DU2. Altså, en kursist, der sidder og slår op i en ordbog første dag, det er jo ikke en DU1-kursist, det er det altså bare ikke!* (Lærer, DU1 og DU2).

Der kan være grunde til at visitere kursister til DU1, hvis man er i tvivl om, hvorvidt de kan gennemføre DU2 grundet fx psykosociale udfordringer eller forventninger om langsom progression osv. Men visitationen har stor betydning for, hvilke mulige veje der udstikkes for kursisternes videre færd, og på den vis bliver den indledende fordeling af kursister på DU1, DU2 eller DU3 afgørende for, hvilke dele af det danske arbejdsmarked og uddannelsessystem der reelt ligger åbent for dem efterfølgende. Fx er DU1 ikke adgangsgivende til anden uddannelse, DU2 er kun adgangsgivende til visse former for videre uddannelse, men det kræver fx Prøve i Dansk 3 at

komme ind på en erhvervsuddannelse, og har man forhåbninger om at kunne komme til at stemme ved danske folketingsvalg, kræver det, at man bliver dansk statsborger, hvilket igen kræver en bestået Prøve i Dansk 2 (efter DU2).

**Samlæsning af moduler og uddannelser**

Sprogcentrene har meget forskellig størrelse og kapacitet, og undersøgelsen viser, at det kan give især de små sprogcentre en række tilrettelæggelsesudfordringer. Mange af sprogcentrene udbyder flere forskellige niveauer og typer af uddannelser – DU1, DU2 og DU3 på samtlige moduler samt arbejdsmarkedsrettet danskundervisning og i visse tilfælde en række andre tilbud – men på grund af nogle sprogcentres manglende kapacitet eller forretningsorienterede tankegang slås moduler, uddannelser og typer af uddannelser sammen.

Interviewene med lærere såvel som nogle af lederne peger på, at der gennem en årrække er sket en udvikling mod, at undervisningen på danskuddannelserne foregår på stadig større hold, hvor samlæsning af moduler ofte finder sted. På de steder, vi har besøgt i forbindelse med interviewundersøgelsen, er dette fænomen også til stede, hvilket denne lærer ser en udfordring i:

> *Det er en kæmpe udfordring, at vi nogle gange får DU2-kursister ned på DU1, det er simpelthen så svært. Og det er så urimeligt over for vores DU1-kursister. Det har jeg været meget oppe og markere hos ledelsen. Der bliver ikke gjort så meget ved det. Og det bliver jo endnu sværere af, at vi har fået så store klasser lige pludselig. Jeg synes faktisk, det er for dårligt, og jeg brokker mig, når jeg synes, det går ud over mine kursister, og det gør det. [...] Moduler på samme danskuddannelse kan måske gå, men det er ikke godt, når man blander to danskuddannelser.* (Lærer, DU1 og DU2).

Enkelte lærere påpeger også, at der forekommer samlæsning på tværs af DU1, DU2 og DU3. Lærerne oplever, at samlæsning af moduler og uddannelser påvirker deres muligheder for at tilrettelægge undervisningen under hensyntagen til den enkelte kursists behov og forudsætninger. I sidste ende udfordrer det målretningen af undervisningen mod kursisternes individuelle (integrative) mål og dermed også selve kvaliteten i undervisningen.

---

**EVA anbefaler**

- Det bør på myndighedsniveau overvejes at tænke i større sprogcenterenheder og/eller specialiserede enheder for at sikre en undervisning, der er målrettet den enkelte kursists forudsætninger og mål med danskuddannelsen.

---

**Lektionstal**

Lærere og ledere oplever, at der er en tendens til faldende lektionstal på danskuddannelserne – det viser data fra interviewundersøgelsen og dialogseminaret. Der er ikke et officielt minimumslektionstal, hvorfor antallet af lektioner på danskuddannelsernes svinger fra sprogcenter til sprogcenter. Ud af de fire sprogcentre, vi besøgte, var der to centre, der for nylig var gået fra henholdsvis 16 til 12 lektioner og fra 18 til 14 lektioner. En leder siger sådan om udviklingen:

> *Med den seneste besparelse på 15 % ... jamen, der er jo kun én måde for os at spare på, og det er at høvle af antallet af lektioner. Jo hurtigere vi kan få kursisterne igennem, jo bedre. Så 1,2 år til halvdelen af de vejledende takster minus 15 %. Sommetider er tidspresset kursisternes eget, fordi de skal være færdige så hurtigt som muligt, men vi har også et tidspres, for vi er resultatfinansierede, så jo hurtigere vi får kursisten igennem prøverne, jo mere har vi skindet på næsen med hensyn til vores økonomi.* (Interview med ledelse, Besøg nr. 3).

Tal fra Ankestyrelsen viser, at der i 2012 samlet set blev tilbudt 2 % færre undervisningslektioner end i 2011, ligesom der i 2013 blev tilbudt 2,6 % færre lektioner end i 2012. I Tabel 10 ses udviklingen i faldet på individniveau:

**Tabel 10**
**Udvikling i gennemsnitligt antal tilbudte undervisningslektioner pr. kursist på danskuddannelser i perioden 2011-13**

| | På DU1 | På DU2 | På DU3 |
|---|---|---|---|
| Gennemsnitligt antal tilbudte lektioner pr. kursist i **2011** | 337 timer | 230 timer | 155 timer |
| Gennemsnitligt antal tilbudte lektioner pr. kursist i **2012** | 329 timer | 222 timer | 142 timer |
| Gennemsnitligt antal tilbudte lektioner pr. kursist i **2013** | 317 timer | 215 timer | 138 timer |

*Kilde: Ankestyrelsens opgørelse fra kursusårene 2011, 2012 og 2013.*

En lærer med godt 30 års anciennitet fortæller, hvordan rammerne, herunder lektionstallet, påvirker undervisningsopgaven i retning af en mindre individualiseret indsats:

> *Jeg har været inden for området i mange år, og jeg tænker på, hvordan rammerne er blevet strammet, siden jeg startede. I 80'erne sad man med 6 til 8 kursister i klassen, nu er vi 20 eller mere. De havde 20 lektioner om ugen, og nu har de 9. Rammerne bliver strammere og strammere. Vi underviser også i såkaldte værksteder, hvor der sidder 30-35 kursister – det er meget computerbaseret. Der er typisk to hold slået sammen og én lærer, men hvis man har 30 kursister, kan man ikke nå rundt. [...] Jeg havde en ide om, i starten, at så*

*kunne de få lov til at lave det, de har mest brug for. At det kunne være mere individuelt, men jeg ved ikke ... det er jo en spareøvelse. Man putter flere kursister ind i et lokale med færre lærere.* (Lærer, DU3).

**Løbende indtag**

Sprogcentrene har løbende indtag af kursister. Det betyder i praksis, at nye kursister ikke skal vente på, at et nyt hold starter op, men at de kan blive henvist til et hold, som allerede kører. I interviewene med lærerne er der flere, der oplever det løbende indtag som en tilrettelæggelsesmæssig udfordring. Her beskriver en lærer, hvordan hun håndterer det løbende indtag med henblik på at tilrettelægge undervisningen, så de nye kursister hurtigst muligt tager del i undervisningen:

*Den første dag i ugen hver 14. dag sidder der sandsynligvis nye kursister på mit hold – og så tilrettelægger jeg et eller andet, hvor jeg kan sende de andre ud og tale med nogle "rigtige" danskere. Det er sådan en løsning, jeg har lavet for mig selv. Den første dag skal de nye kursister have lov til at have en lærer for sig selv og sidde og sige "jeg hedder ...", "jeg kommer fra ...", lære tallene og alfabetet [...]. Men allerede næste dag sidder de der alle sammen i klassen igen, og så er det, man må lave noget gruppearbejde og nogle gange lave grupper, hvor dem, der har været der lang tid, hjælper de nye, og andre gange lave grupper, hvor dem, der kan mest, kan sidde sammen, og dem, der kan mindre, kan sidde sammen. Men det er overlevelsesstrategier, synes jeg. Noget af tiden i hvert fald.* (Lærer, DU2 og DU3).

Denne og andre lærere i interviewundersøgelsen nævner, at løbende indtag er et strukturelt vilkår, som udfordrer et holds samlede progression og muligheden for kontinuerligt at bygge det sproglige stillads op, som skal danne udgangspunkt for kursisternes arbejde med de forskellige emner og integrative mål med uddannelsen.

## 4.2 Lærernes målhierarki

Lederne vægter målene med danskuddannelserne forskelligt, og det gør lærerne også. Lærerne synes dog samlet set at fokusere mere på de sproglige mål end deres ledere. Lærerne fremhæver selv, at det først og fremmest er en *(andet)sproglig* underviseropgave, de er blevet stillet – ikke fx en vejleder-, jobkonsulent- eller sagsbehandleropgave. Ligesom de understreger, at de er sproglærere af uddannelse, typisk med en baggrund som lærer, cand.mag. eller bachelor i humanistiske fag/sprogfag og en obligatorisk overbygning i form af en masteruddannelse i dansk som andetsprog (Jf. BEK nr. 65 af 22.1.2014, § 21).

De interviewede lærere er imidlertid meget opmærksomme på, at de arbejder inden for et område, som har stor politisk bevågenhed, og at beskæftigelsesdiskursen i disse år i høj grad er i fokus. De har derfor et relativt stort generelt kendskab til beskæftigelses- og forsørgelsesdagsordner med særligt henblik på flygtninge/indvandrere, og lærerne understreger desuden, at arbejdsmarkedsrettet danskundervisning har skærpet deres fokus på dette integrative mål. Alligevel er det integrative mål om, at danskuddannelserne skal kvalificere kursisterne sprogligt med henblik på beskæftigelse, ikke det, der umiddelbart ligger lærerne mest på sinde.

De kvalitative data viser derimod, at lærerne i vid udstrækning har en større opmærksomhed over for målet om medborgerskab, herunder at introducere kursisterne til kultur- og samfundsforhold. Når lærerne fx beskriver, hvad deres motivation for at være lærere er, præges svarene af, at de er drevet af at hjælpe kursisterne til at forstå og blive en del af det danske samfund.

Målet om, at kursisterne skal kvalificeres til videre uddannelse, er tilsyneladende det mål, som de deltagende lærere i undersøgelsen arbejder mindst målrettet med. Det skyldes, dels at lærerne med de viden- og tidsmæssige ressourcer, de har, ikke føler sig godt nok klædt på til at arbejde mere direkte med målet, dels at de arbejder under organisatoriske/ledelsesmæssige prioriteringer, som lærerne vurderer, ikke sætter målet om videre uddannelse først – hvilket stemmer overens med konklusionerne i forrige kapitel.

I de kommende afsnit fokuserer vi på målene om beskæftigelse og uddannelse, da det både for lederne og for lærerne er de mål, der ses som mest udfordrende at arbejde med.

### 4.2.1 To forskellige grundforståelser af målet med danskuddannelserne

De lærere, der har deltaget i interviewundersøgelse, har forskellige syn på underviseropgaven og formålet med danskuddannelserne. Analysen af data har givet anledning til at kategorisere lærernes arbejde med de integrative mål i to forskellige tilgange, der medfører ret varierende tilrettelæggelser af undervisningen. De to tilgange afspejler, at lærerne fortolker og vægter målene forskelligt, hvilket har betydning for, hvordan undervisningen udfolder sig. Nedenfor beskriver vi de to tilgange:

- De sproglige mål går forud for de integrative mål: Sproget er nøglen, og danskundervisningen og et godt sprog skaber de bedste betingelser for at nå de integrative mål.
- De sproglige og de integrative mål går hånd i hånd: Målene kan ikke ses adskilt fra danskundervisningen, og sprogundervisningen tilrettelægges, så den forbedrer kursisternes muligheder for at nå de integrative mål.

For at vise, hvad det vil sige, at man som lærer vægter den ene eller den anden tilgang, illustrerer vi her tilgangene via en række citater.

**De sproglige mål går forud for de integrative mål**
Den første tilgang illustreres af udtalelser fra to forskellige lærere, der på hver sin måde fremhæver sproget som nøglen til og fundamentet for integration:

> *Det er ikke sådan, at vi tænker meget præcist over, at "nu skal de her folk klædes på til at være på det danske arbejdsmarked". Jeg tror mere, vi tænker "nu skal de klædes på, så de kan klare sig sprogligt i samfundet". Og det indebærer selvfølgelig både arbejdsmarkedet og privatliv og det hele.* (Lærer, DU2 og DU3).

> *Sproget er i vidt omfang nøglen til at blive integreret. Både med hensyn til arbejdsmarkedet og med hensyn til generelt medborgerskab. [...] Der er selvfølgelig den tyrkiske gruppe af befolkningen, der har fungeret i mange år på arbejdsmarkedet uden at have gået til danskundervisning. Men de lever i en form for parallelsamfund, netop fordi de ikke har sproget.* (Lærer, DU1, DU2 og DU3).

Et fokus på sprog som danskuddannelsernes raison d´être er for mange lærere helt oplagt, men en række lærere understreger også, at når de mener, at danskuddannelsernes vigtigste mål er at give kursisterne en sproglig kvalificering, hænger det sammen med, at det, som kursisterne bliver bedømt på ved modultestene, er de sproglige, kommunikative mål – ikke de integrative mål, hvilket en lærer udtrykker sådan her:

> *Det er et paradoks, at der er de her mål på de tre områder [uddannelse, arbejde og medborgerskab], men der er ikke noget pensum – der er overskrifter, og hvad overskrifterne så skal indeholde, er der ingen krav til. Der er emner inden for et område, men vi må ikke bedømme kursisternes viden. Det er udelukkende en sproglig prøve. Så emnerne og indholdet er der, for at der skal være noget at snakke om. Men kursisterne kan sige noget faktuelt vås – bare det er rigtigt dansk. I det lys er det lidt paradoksalt, hvor meget krudt der bliver brugt på det med de overordnede mål.* (Lærer, DU3).

**De sproglige og de integrative mål går hånd i hånd**
Lærere, der anlægger den anden tilgang, understreger, at målene ikke kan tænkes adskilt – forholdet mellem det sproglige og det integrative fokus i danskuddannelsernes formål skal derimod ses i sammenhæng og som noget, der påvirker hinanden i en slags gensidig, opadgående spiral.

Den dansksproglige tillæring sker i denne optik i et tæt samspil med det, man som medborger i øvrigt foretager sig. De erfaringer, som kursisterne gør undervejs, understøtter sprogindlæring i et positivt samspil. Er man i beskæftigelse og indgår i et fællesskab på en arbejdsplads, vil erfaringer fra arbejdspladsen kunne inddrages i undervisningen, mens undervisningen omvendt giver mulighed for at forbedre de sproglige færdigheder og udbygge et begrebsapparat af relevans for

arbejdspladsen. Og er man ledig og interesseret i at komme i beskæftigelse, inddrages ønsker for beskæftigelse og veje til at nå målet som en del af undervisningen.

> *[De integrative mål] er jo det, der i det hele taget er målet og motivationen for kursisterne. Det er jo at kunne fungere i det her samfund og komme ud på arbejdsmarkedet. Så det er jo en fuldstændig naturlig ting, vil jeg sige, at man inddrager og snakker om og prøver at forstå og gøre ved og alt muligt.* (Lærer, DU1 og DU2).

Undervisningen tilrettelægges i denne tilgang, så den i videst muligt omfang inddrager den virkelighed og det fællesskab, som kursisterne indgår i til daglig – og arbejdet med de sproglige færdigheder skal tage afsæt i kursisternes interesser og mål:

> *Sprog og bevidsthed hænger jo sammen! Det er ikke bare en kasse, du fylder ord ned i og ryster, og så kommer der sprog ud. De [kursisterne] er nødt til at koble det op på, hvad de selv ved, kender og har af sprog, og så må det i øvrigt godt hænge sammen med noget, der interesserer dem og ligger tæt på hjertet. For man husker bedst det, der vedrører én.* (Lærer, DU1 og DU2).

Samlet set viser analysen af interviewene med lærere, at de integrative mål med kursisternes deltagelse i varierende grad tænkes ind i undervisningen. Mens nogle lærere således arbejder meget målrettet og bevidst med at orientere undervisningen mod de integrative mål med danskuddannelserne, er der andre, der vurderer, at de ikke direkte orienterer undervisningen mod disse mål, men mere spontant tager emner og situationer op, der relaterer sig til arbejde, uddannelser og medborgerskab. Fælles for alle er dog, at temaerne arbejde og uddannelse berøres som sproglige emner på alle tre danskuddannelser – og jo højere niveauet er på modulerne, jo bedre er mulighederne for sprogligt at behandle arbejde og uddannelse som tematiske begreber.

Som vi skal se i det følgende, har opfattelsen af de integrative mål betydning for, *hvordan* undervisningen tilrettelægges.

### 4.2.2 At tale om beskæftigelse og uddannelse

Med et fokus på sproget som nøglen til integration bliver de integrative mål i høj grad forstået som mål, der skal behandles tematisk, og som kræver et vist sprogligt niveau, før det overhovedet er meningsfuldt at tale om beskæftigelse og uddannelse i Danmark.

At kvalificere til beskæftigelse og videre uddannelse handler med andre ord først og fremmest om at få sproglige kompetencer til at *tale om emnerne* arbejde, uddannelse og medborgerskab og i mindre grad om at skabe en sammenhæng mellem undervisningen og eventuelle mål og øn-

sker om reelt at komme videre i uddannelse og i beskæftigelse. En lærer fortæller om, hvordan et basalt sprog er en nødvendig forudsætning for at tage fat på de andre mål:

> *I starten handler det om at læse og skrive og fatte det her sprog. Der handler det ikke om arbejdsmarked og uddannelse. Det har de slet ikke sprog til. Der skal man længere op.* (Lærer, DU1 og DU2).

En anden lærer vurderer på linje hermed, at det ikke giver mening at tale om arbejde og arbejdsmarkedet, hvis man som kursist ikke har et arbejde:

> *Men vi skal jo medtænke det, fordi vi har kursister, der har arbejdsmarkedsrettet danskundervisning. Det er absurd – men det skal medtænkes fra dag ét. For kursister, der har arbejde, er det naturligvis en mulighed. Men for kursister, der ikke har arbejde, giver det ikke meget mening.* (Lærer, DU1, DU2 og DU3).

Citatet viser en vurdering af, at det for ledige kursister opleves som vanskeligt at tale om arbejdsmarkedet, hvis de hverken har de sproglige kompetencer eller et arbejdsliv at tale ud fra. Der ville omvendt kunne argumenteres for, at det sagtens kan give mening for en ledig at tilegne sig et sprog om og en forståelse af det danske arbejdsmarked – ikke mindst med henblik på ønsker for fremtiden.

Interviewundersøgelsen med lærerne viser, at nogle prioriterer et meget direkte fokus på sproglig progression og har lagt undervisningen i en stram ramme, der sikrer en hurtig sproglig tilegnelse uden for mange omveje:

> Interviewer: *Gør du en særlig indsats for at gøre din undervisning erhvervsrettet?*
>
> Lærer: *Nej, det vil jeg ikke sige. Medmindre nogle af kursisterne selv kommer med det og lægger op til det. Men overordnet set kan man godt sige, at det undervisningsmateriale, vi bruger, det prøver at ramme sådan rimeligt bredt set i forhold til, at det er voksne mennesker, vi har med at gøre, og at de gerne skulle ud på arbejdsmarkedet eller er ude på arbejdsmarkedet eller i gang med en uddannelse.* (Lærer, DU2 og DU3).

At tage hensyn til kursisternes erfaringsgrundlag og forskellige mål opleves i denne optik som vanskeligt. Kursisternes mere langsigtede mål kan ikke adresseres individuelt – men det generelle undervisningsmateriale om at bo og arbejde i Danmark kan inspirere kursisterne og give dem en basal viden om emnerne.

Interviewer: *Det er vel en sammensat gruppe med forskellige mål, drømme og erfaringer. Hvordan får man dem alle i spil og sørger for, at de drømme lever videre?*

Lærer: *Jeg ved ikke, om det lykkes. Men vi har jo meget materiale, hvor der inddrages mange eksempler og mange cases og historier om udlændinge, der bor i Danmark. Så på en måde kan de måske inspirere lidt. Og vi har jo forskellige emner, som de fleste kommer igennem, fx arbejde og fritid og bolig og transport osv., hvor de får en basal viden om det.* (Lærer, DU1 og DU2).

Det karakteristiske ved sidste citat er opfattelsen af, at kursisternes egne tidligere erfaringer samt mål og ønsker med danskuddannelserne ikke ses som et naturligt omdrejningspunkt for undervisningen. Undervisningen styres derimod af et mere eller mindre prædefineret indhold, hvor udvalgte emner og materialer med historier om fiktive udlændinge og cases skal give kursisterne viden og inspirere. Det udtrykker med andre ord en tilgang, hvor man primært opfylder de integrative mål ved at *tale om* arbejde, uddannelse og medborgerskab i højere grad end at skabe sammenhæng mellem undervisningen og de faktiske integrative mål, kursisterne har.

### 4.2.3 At bygge bro til beskæftigelse og uddannelse

I den anden grundforståelse, hvor de sproglige og de integrative mål ses som sammenhængende, tilrettelægges undervisningen i højere grad med afsæt i kursisternes erfaringer og mål med undervisningen. En sådan forståelse kommer til udtryk i dette citat fra en lærer:

*Det er hele tiden fast, at det er det, der er målet, og det er også det, de interesserer sig for selv. Så vi tager fx fat på det danske arbejdsmarked, laver CV, skriver ansøgninger, ser på opslag ... så det fylder meget i undervisningen.* (Lærer, DU1 og DU2)

Det samlede datagrundlag giver en række eksempler på, hvordan nogle lærere tilrettelægger undervisningen, så der er en eksplicit kobling mellem de sproglige og de integrative mål. Her følger et par eksempler på, hvordan de sproglige og de integrative mål om beskæftigelse tænkes sammen:

*På DU1, modul 4, der tager vi udgangspunkt i den praktik, de er ude i. Vi beder dem om at tage deres telefon med og tage billeder eller lyd med tilbage i undervisningen. Det giver dem mulighed for at fortælle om, hvad der sker i det pizzeria, hos den tatovør eller den frisør, eller hvor de er. [...] Og nu skal vi snart på Danish Crown og se på, hvad man laver på et slagteri. På den måde kommer de ud og ser nogle rigtige arbejdspladser. Og det ville jeg ønske, vi kunne gøre noget mere. Det er enormt lærerigt for DU1'erne – de er gode til at lære med øjnene.* (Lærer, DU1, DU2 og DU3).

En anden lærer giver et eksempel på, hvordan hun løbende inddrager relevante input om emnet arbejde, der tager højde for den kursistgruppe, hun aktuelt sidder med:

> Interviewer: *Er der aktiviteter eller temaer, som du inddrager i undervisningen, der kan gøre overgangen fra sprogcenteret og til det, der venter, lettere?*
>
> Lærer: *Ja, det er et fast punkt hele tiden – faktisk en gang om ugen. Jeg har en lille bog med billeder fra arbejdspladser af fx gartnerimedarbejdere, køkkenmedhjælpere osv. Så kan vi eksempelvis tale om, hvordan man opnår kompetencer til at få de her jobs. Jeg er meget bevidst om at bringe aktuelle jobs frem, som de har en realistisk mulighed for at få. [...] Det er det, der motiverer dem allermest. De vil alle sammen rigtig gerne arbejde.* (Lærer, DU2 og DU3).

Vores interview med lærerne viser, at der overvejende er tre måder, hvorpå der arbejdes med at bygge bro mellem danskuddannelserne og (videre) uddannelse: den oplysende, den afklarende og den forberedende måde. Nedenfor følger nogle citater, der hver især illustrerer det brobyggende arbejde i de tre forskellige afskygninger:

**Den oplysende tilgang**

Lærerne i interviewundersøgelsen siger, at det er helt basalt, at de i relation til det tilbagevendende tema om uddannelse arbejder med, at kursisterne opnår viden om det danske uddannelsessystem og de uddannelsesmuligheder, de har efter endt danskuddannelse. En lærer skaber fx sammenhæng på denne måde:

> *For nylig havde mit hold (DU2, modul 2) tema om uddannelse. Og det var rigtig godt! Det var et tema om VUC, teknisk skole og SOSU-skole. Der arbejdede vi på mange forskellige måder, men inddrog også omverdenen. Der var gæsteforelæsere her, og kursisterne var ude og opsøge viden. Det betyder meget, for det er DU2-kursister, der om ikke så længe siger farvel til sprogcenteret. Og selvom de måske ikke umiddelbart efter går i gang med uddannelse, så sætter det gang i overvejelser om, at de måske kunne få mere uddannelse.* (Lærer, DU1, DU2 og DU3).

**Den afklarende tilgang**

En del lærere beretter om, at deres sprogcenter afholder halvårlige eller årlige uddannelsesdage/messer. En måde, hvorpå nogle lærere bygger bro til videre uddannelse, er, at de forud for disse arrangementer introducerer kursisterne til forskellige uddannelsers formelle krav samt drøfter kursisternes egne kompetencer og præferencer med hensyn til eventuel videre uddannelse:

*Vi har en uddannelsesdag på skolen, lige inden kursisterne bliver færdige og sluses ud. Der kommer repræsentanter fra VUC, teknisk skole og også AMU, og der er lidt for enhver smag. I forbindelse med den dag plejer vi at være inde på institutionernes hjemmesider og på UddannelsesGuiden og kigge på, hvad man kan på de forskellige skoler. Så snakker vi om krav og kvalifikationer. Det er en form for afklaring, men på et lavt plan, fordi ... ja, jeg har ingen vejlederkompetencer på papiret, og det kan jeg faktisk godt nogle gange savne lidt.* (Lærer, DU1, DU2 og DU3)

**Den forberedende tilgang**

Andre lærere fremhæver, at den måde, de primært bygger bro mellem undervisningen på danskuddannelserne og kursisternes eventuelle deltagelse i anden uddannelse herefter på, er at ruste dem formmæssigt til det, der venter dem i det danske uddannelsessystem. Dvs. at forberede dem på den kulturelle læringsforståelse, der er fremherskende på danske uddannelsesinstitutioner. En lærer siger fx sådan:

*Jeg tænker, at selve vores arbejdsformer i klassen er introducerende med hensyn til, hvordan man arbejder i Danmark – gruppearbejde, oplæg, selvstændighed osv. Det synes jeg, er en lige så vigtig del, hvad angår uddannelse i Danmark, som den formelle introduktion til systemet.* (Lærer, DU2)

## 4.3 Variation som følge af metodefrihed eller individuel målretning?

Der er stor variation i, hvordan lærerne *tænker om* formålet med danskuddannelserne, og hvordan de *tilrettelægger* deres undervisning mhp. målene med undervisningen. Det gælder mellem sprogcentre, men også internt i lærergrupper på de enkelte sprogcentre er forskellen til at få øje på. Vi ser i dette afsnit nærmere på, om variationen er en konsekvens af lærernes metodefrihed eller den i højere grad er affødt af, at undervisningen tager hensyn til kursisterne forskellige forudsætninger og behov.

I interviewene har lærerne redegjort for, hvordan de tilrettelægger en undervisning med de integrative mål for øje. Det giver os bl.a. indsigt i, hvilke slags materialer lærerne foretrækker at bruge i deres undervisning, hvor virkelighedsnært de tænker opgaver og øvelser i undervisningen, hvordan og i hvilket omfang de inddrager kursisternes tidligere arbejds- og uddannelseserfaringer, og hvordan og i hvilken grad de bruger fx gæstelærere eller ekskursioner som pædagogisk læringsaktivitet. Vi forfølger nedenfor variationerne i forbindelse med de nævnte temaer og viser dermed bredden i, hvordan lærerne tænker arbejdet med de integrative mål.

**Materialepræferencer**
Mens nogle lærere er mest optagede af, at det materiale, de præsenterer for kursisterne, har det rette sprogfærdighedsniveau, er andre mere optagede af, at materialet så vidt muligt er autentisk, da de oplever, at det gør undervisningen mere direkte relevant for kursisternes færden uden for sprogcenteret. Autentisk materiale vil sige materiale, der ikke er blevet lavet med henblik på at fungere som undervisningsmateriale, men bruges som sådan. Det kan fx være et ordensreglement fra en arbejdsplads, en SU-vejledning, deklarationer på rengøring e.l. Og mens nogle har gode erfaringer med at bruge det samme materialesystem igen og igen, udvikler andre mere løbende og i samarbejde med deres kursister materialet.

**Virkelighedsnære opgaver og øvelser**
Lærerne har også forskellige præferencer med hensyn til, i hvilken grad de opgaver og øvelser, kursisterne løser i undervisningen, skal tage udgangspunkt i en reel eller en fiktiv problemstilling. Det ses fx ved, at nogle i forbindelse med temaet om jobsøgning og CV tager udgangspunkt i *ægte* opslag, mens andre lærere arbejder med emnet ud fra fiktive opslag, som de fx finder i lærebøger. Forskellen udspringer bl.a. af, om lærerne primært orienterer sig mod den sproglige læring, eller om de er optagede af at sætte den sproglige læring i kontekst, dvs. give opgaverne et dobbelt (lærings)mål – et sprogligt og et integrativt. Sidstnævnte kan fx være en opgave, hvor kursisterne skal lave en videopræsentation af sig selv, som ikke kun har som mål, at kursisterne bl.a. skal opbygge en præsentation, udvide deres ordforråd og udtale ordene tydeligt, men også har som mål at skabe interaktion mellem dem selv og aktører på et muligt jobmarked.

## Eksempel: Brug af autentisk materiale og virkelighedsnære øvelser

I undersøgelsen er der mange eksempler på lærere, der bruger autentisk materiale i deres undervisning, da mange oplever, at det i højere grad understøtter sammenhængen mellem de sproglige og de integrative mål. Nogle lærere er mere eksplicitte end andre om deres intentioner med at benytte autentisk materiale. En lærer siger fx sådan her:

> *På DU2, fx, kører vi forløb, hvor skriveprocessen er at skrive ansøgninger til forskellige jobs. Der bruger jeg fx ægte annoncer. De skal gå på Jobnet og finde jobs, der kunne interessere dem. Så skriver vi ansøgninger ud fra det frem for ud fra en bog. Det gør jeg, for jeg tænker, at de kan bruge det bagefter. Og at de lærer noget af det. Der er også et andet læringsmål i det, for de lærer at finde rundt på Jobnet, og nogle af dem skal jo gå på Jobnet. Det er jo en del af deres ... de skal jo kigge efter og søge jobs, så vi slår lidt to fluer med et smæk. Jeg tænker, vi lige så godt kan lave noget, der er autentisk, i stedet for at finde på noget.* (Lærer, DU1, DU2 og DU3).

Læreren vurderer altså, at anvendeligheden for kursisterne, når man bruger autentisk materiale, er større end ved brug af fiktivt materiale. Hun vurderer også, at det er lærerigt for dem at finde ud af at navigere på Jobnet, som kursister, der er ledige og i gang med et beskæftigelsesprogram, alligevel skal frekventere ugentligt. På den måde bliver den kommunale (beskæftigelses)indsats omdrejningspunkt for den sproglige læring, og derved kommer indsatserne til at understøtte hinanden.

**Inddragelse af kursisternes arbejds- og uddannelseserfaringer**

Mens nogle ser det som det mest naturlige udgangspunkt at inddrage kursisternes erfaringer, er der andre lærere, der mener, at det langt hen ad vejen er for svært for kursisterne at bidrage med deres egne erfaringer i undervisningen – især i det omfang der er tale om danskuddannelsernes første moduler. Men selvom kursisterne er på de midterste eller afsluttende moduler, er der stadigvæk stor forskel på, hvor aktivt man inddrager kursisternes erfaringer i undervisningen. Fx er der nogle lærere, der arbejder meget bevidst med inddragelse af erfaringer fra kursisters eventuelle praktikophold med henblik på fx at styrke det fagspecifikke sprog, og så er der andre lærere, der kun hører om kursisternes praktikerfaringer, i det omfang kursisterne selv finder det relevant at nævne i undervisningen.

## Eksempel: Når undervisningsmateriale udvikles med afsæt i konkrete erfaringer

På nogle sprogcentre ser man i stigende grad en bevægelse væk fra lærebogsmateriale. Afsættet er, at bøgerne – selv når de er nye – sjældent formår at ramme eller favne alle. Derfor er man nogle steder nu i højere grad gået over til løbende at udvikle materiale *sammen med* kursisterne. Denne kollaborative og inddragende tilgang ser en lærer følgende fordele ved:

> *Vi kører uden bogmaterialer, men udvikler vores egne materialer baseret på kursisternes input – hvad laver de lige nu, og hvis de ikke er i job nu, hvad lavede de så tidligere? [...] Fx hvis et mål i undervisningen er, at vi skal arbejde med sproget på arbejdet, så laver vi nogle fælles dokumenter. Vi har Google Apps, så vi kan lave dokumenter, alle kan skrive i. Så giver jeg alle kursisterne skriveret og beder dem måske om at lytte på arbejdet eller studiet – hvad siger folk, når de kommer om morgenen? Og så kan de skrive ind, hvad de hører folk sige. Vi har arbejdet med det i dag. Vi var*

*ved at dø af grin, for nogle sagde "dav", andre sagde "go'dav", og nogle hørte "hej hej". Så på den måde får jeg inddraget dem i selve det at bygge noget materiale op, vi kan snakke om og arbejde med. Jeg har måske gjort det lidt i det små førhen, men ikke så velovervejet, som jeg gør det nu. Jeg bruger nogle skabeloner, vi har. Det kunne også være: "Hvad siger man, når man skal bestille noget i kantinen? Hvad hører I folk sige der?" De må så også godt skrive noget, de ikke forstår. Nogle gange skriver de noget volapyk, hvor vi så i fællesskab finder ud af, hvad det egentlig er, de siger her. Og fordelen tænker jeg, er, at det inddrager kursisten på en helt anden måde end traditionel, gammeldags undervisning. Og så er det noget, der tager udgangspunkt i deres hverdag og deres liv, hvor det førhen med bogen kun var relevant for nogle.* (Lærer, DU1, DU2, DU3)

Eksemplet viser, hvordan man kan engagere kursisterne i udvikling af undervisningsmateriale, der har fokus på aktuelt og arbejdsrelateret sprog – bredt set. Samtidig introduceres kursisterne til it-redskabet Google Apps, som i arbejds- og uddannelseshenseende kan være et nyttigt redskab at have kendskab til, ligesom kursisterne introduceres til en tankegang om, at produkter udvikles i samarbejde, og at alle bærer et ansvar for produktet.

**Ekskursioner**

Undersøgelsen viser, at ekskursioner, fx besøg hos virksomheder og på uddannelsesinstitutioner, museer, biblioteker mv., er noget, mange lærere vurderer, direkte styrker og understøtter arbejdet med de integrative mål, men der er også lærere, som stort set aldrig arrangerer ekskursioner for deres kursister. Sidstnævnte fokuserer i højere grad på undervisningen i klassen, fordi de bl.a. vurderer, at det er mest effektivt, eller fordi de oplever, at kursisterne får et for lille eller for forskelligt udbytte af ekskursionerne. Andre vil gerne i højere grad benytte sig af aktiviteter ude af huset, men er af forskellige årsager sjældent lykkedes med det.

Blandt de lærere, som af og til gør brug af ekskursioner, er der to ting, de fremhæver med hensyn til deres valg af denne tilrettelæggelsesform: 1) De vurderer, at ekskursioner som didaktisk redskab kan være et godt greb med hensyn til visse kursistgrupper. Særligt lærere, der underviser på DU1, gør opmærksom på, at der er en række kursister, for hvem det at opleve, se og være til stede fungerer som en læringsmæssig genvej. Det visuelle og taktile giver en hukommelsesmæssig knage, der gør det nemmere for dem at lære samt huske ord og begreber inden for et sprogligt domæne. Særligt for denne gruppe af kursister vurderer lærerne derfor, at ekskursioner kan være en katalysator for sproglig udvikling. 2) Samtidig vurderer mange lærere, at det kan være en udfordring at få tid til at gennemføre ekskursioner. Hvis man råder over kursisterne ti lektioner

om ugen, er det forholdsmæssigt meget tid, der går med en ekskursion. En tur på rådhuset, på genbrugsstationen eller ud i en virksomhed kan nemt vare en hel dag, hvilket for lærerne kan synes at være en risikabel tidsmæssig investering.

**Gæstelærere**
Praksis med hensyn til brug af gæstelærere varierer sprogcentrene imellem, men også lærerne imellem på de enkelte sprogcentre. Nogle bruger det meget og synes, at det har stor værdi med hensyn til at skabe en større sammenhæng mellem sprogcenteret og det omgivende samfund, andre bruger det sjældent eller aldrig og oplever ikke, at gæstelærere i sig selv bidrager til en bedre og hurtigere løsning af kerneopgaven. Omfanget af brugen af gæstelærere kommer desuden an på, hvor initiativrige lærerne selv er, og hvor stort deres netværk er set i forhold til at skulle hive relevante oplægsholdere ind.

Fx talte vi med to lærere på samme sprogcenter, der begge underviser på DU2, om deres måder at arbejde med uddannelsestemaet på. Hvor den ene lærer altid benytter sin personlige kontakt på et VUC, som hun inviterer til at komme og tale om mulighederne for videre uddannelse på avu, FVU eller hf, når uddannelse som tema bliver berørt på DU2, benytter den anden aldrig den mulighed, da han ikke har kontakter på VUC eller på andre uddannelsesinstitutioner og ikke var bevidst om, at hans kollega havde den slags kontakter.

### 4.3.2 Reflekteret, varieret undervisning målrettet forskellige kursistgrupper
Variationen i lærernes tilgang kan være god, i det omfang den beror på en bevidst tilpasning til de enkelte kursisters forskellige forudsætninger, behov og mål. I det omfang den alene hviler på lærernes ret til metodefrihed – herunder deres evner til og personlige interesse for at orientere undervisningen mod verdenen uden for sprogcenteret, er variationen mindre positiv.

## 4.4 Tre forhold, der set fra et lærerperspektiv ville styrke sammenhængen mellem målene
Der er særligt tre forhold, som fra lærernes perspektiv kunne styrke sammenhængen mellem de sproglige og de integrative mål. Det er forhold, som gør sig gældende på tværs af lærernes forskellige forståelser af formålet med danskuddannelserne og deres varierende tilgange til tilrettelæggelsen af undervisningen.

**Tydeligere ledelse i forbindelse med arbejdet med de integrative mål**
Lærerne savner samlet set, at deres ledere sætter klarere rammer og retning for, hvordan de som lærere bedst muligt sikrer, at undervisningen har fokus på kursisternes mål med danskuddannelserne. Lærerne vurderer selv, at det er uhensigtsmæssigt, at kursisterne får så forskellige danskuddannelsestilbud, alt efter hvilket sprogcenter og hvilken lærer kursisterne møder. Selvom læ-

rerne principielt værner om deres metodefrihed, ser de gerne, at orienteringen mod de integrative mål ikke alene skal afhænge af, hvordan den enkelte lærer vælger at gribe opgaven an.

**Styrket erhvervs- og uddannelsesvejledning**

En af de ting, lærerne i interviewundersøgelsen samstemmigt fremhæver som en udfordring i forbindelse med at bygge bro mellem kursisternes sproglige og integrative mål, er, at de som lærere ikke føler sig ordentligt klædt på til konkret at vejlede om hverken uddannelse eller arbejdsmarkedet. Som sproglærere kan de male nogle generelle penselstrøg, men de oplever, at kursisterne har et langt mere konkret behov for at blive vejledt, hvilket de som lærere kun sparsomt kan imødekomme. Flere lærere pointerede, at sprogcentrene på linje med folkeskolen kunne have gavn af at have særlige ressourcepersoner blandt lærerstaben, således at en eller flere lærere fx har indgående kendskab til uddannelsessystemet, adgangskrav mv., og andre har indsigt i det lokale jobmarked, løbende kontakt med virksomheder og viden om aktuelle, efterspurgte kompetencer. Ressourcepersonerne vil så kunne fungere som koordinatorer i forbindelse med kontakt med aktører i omverdenen og som interne videnpersoner, som de enkelte lærere kan trække på.

**Rammer, der tillader målretning med henblik på den enkeltes behov, forudsætninger og mål**

Lærerne oplever, at en af de største udfordringer i deres arbejde er at tilrettelægge en undervisning, hvor kursisterne når de sproglige mål, men også oplever, at undervisningen er relevant for dem set i forhold til deres aktuelle livssituation. Lærerne synes samlet set, at de integrative mål giver god mening, men de understreger, at kursisterne er meget forskellige, hvad angår behov, forudsætninger og mål. Danskuddannelserne er med andre ord ikke et one-size-fits-all-tilbud, men ideelt set et tilbud, der er målrettet den enkelte borger. Men det sker kun, i det omfang rammerne tillader denne tilpasning.

---

**EVA anbefaler**

- Sprogcenterlederne bør skærpe fokus på de integrative mål og udstikke en retning for, hvordan målene kan adresseres i undervisningen.

- Sprogcenterlederne bør påtage sig et mere koordinerende og kontinuert ansvar for kontakten med lokale aktører (fx uddannelsesinstitutioner eller virksomheder) på vegne af deres lærerstab.

---

# 5 Kursisternes beskæftigelses- og uddannelsesmønster

Et godt sprog er en vigtig forudsætning for at kunne klare sig i det danske samfund, både på arbejdsmarkedet, i uddannelsessystemet og som medborger, og det er derfor interessant at afdække, i hvilket omfang ledige kursister kommer i beskæftigelse og i uddannelse efter endt danskuddannelse.

I dette kapitel stiller vi skarpt på de kursister, som har påbegyndt og afsluttet en danskuddannelse i perioden 1. januar 2009 – 31. december 2012, for at se, hvordan kursisterne klarer sig med hensyn til beskæftigelse og uddannelse. Der er tale om en population på 9481 individer. Vi ser desuden på, hvordan kursister, der pt. er i gang med en danskuddannelse oplever uddannelsen. Vi besvarer dermed de undersøgelsesspørgsmål, der omhandler henholdsvis kursisternes beskæftigelses- og uddannelsesadfærd og deres oplevelse af danskuddannelserne.

42 % af dem, der var ledige, før de startede deres danskuddannelse, er seks måneder efter danskuddannelsen kommet i beskæftigelse, og 34 % af kursisterne er i gang med anden uddannelse seks måneder efter afslutningen. 30 % er hverken i uddannelse eller beskæftigelse et halvt år efter, at de har afsluttet deres danskuddannelse.

En række forhold påvirker, om man kommer i beskæftigelse:

- Mænd, der har afsluttet DU2 og DU3, kommer i højere grad i beskæftigelse end kvinder.
- De 30-39-årige kommer i højere grad i beskæftigelse end de øvrige aldersgrupper.
- Arbejdskraftindvandrere og studerende kommer i højere grad i beskæftigelse end flygtninge med asyl som opholdsgrundlag.

Mens andre forhold påvirker, om man kommer i uddannelse:

- Asylansøgere kommer oftere i uddannelse end udlændinge med andre typer opholdsgrundlag.

- De 14-19-årige fortsætter oftere i uddannelse.
- Kursister med en afsluttet DU2, der har læst på sprogcentre med en tæt organisatorisk tilknytning til andre uddannelsesinstitutioner, kommer oftere videre i uddannelse.

## 5.1 Kursisternes oplevelse af danskuddannelserne

Vi har i vores interviewundersøgelse talt med 16 kursister, der er tilknyttet fire forskellige sprogcentre. Otte af kursisterne var i gang med DU2, og de andre otte var i gang med DU3. Kursisterne gav deres perspektiv på, hvilken betydning de vurderer danskuddannelsen har for deres videre vej ud på arbejdsmarkedet og deltagelse i anden uddannelse. Ingen af de interviewede kursister var pt. fuldtidsbeskæftigede.

Kursisterne er glade for sprogcentrenes danskundervisningstilbud. De værdsætter den undervisning, de modtager på sprogcentrene, og de fremhæver særligt relationerne til deres medkursister og lærerne som betydningsfulde for deres vurdering af tilbuddet. I det hele taget er det sociale rum på sprogcentrene et centralt tema i interviewene, og det spiller tilsyneladende en stor rolle for kursisterne. Med det sociale rum mener vi kursisternes indbyrdes fællesskab, lærernes engagement og de aktiviteter, der ligger i periferien af sprogtilbuddet såsom fællesspisning, fester, debatarrangementer mv.

Et dominerende perspektiv fra interviewundersøgelsen er, at kursisterne gerne vil lære mere og blive bedre til dansk og flere kursister deltager i FVU ved siden af deres danskundervisning. De er bevidste om betydningen af at kunne tale et godt dansk – både i forhold til at være deltagende medborgere, øge deres muligheder for videre uddannelse og for at gøre sig attraktive som medarbejdere på de danske arbejdspladser.

En del af de interviewede kursister har været i praktik, og både dem der har og dem, der ikke har, mener, at det at være i praktik kan være givtigt, fordi man møder danskere og kan afprøve og forbedre ens sproglige kunnen. Kursisterne udtrykker en stor lyst til at få et arbejde, men oplever samtidig, at det kan være svært at få foden ind på det danske arbejdsmarked.

## 5.2 Om den registerbaserede forløbsundersøgelse

Det er vanskeligt at fastslå en præcis sammenhæng mellem en afsluttet danskuddannelse og kursisternes videre adfærd, da en række øvrige forhold som fx muligheder på det lokale arbejdsmarked, kommunale prioriteringer, deltagerforudsætninger samt den øvrige integrations- og vejledningsindsats også vil påvirke kursisternes beskæftigelsesgrad og uddannelsesvalg.

Sagt med andre ord – danskuddannelserne har en aktie i at kvalificere kursisterne til beskæftigelse og videreuddannelse, men bærer ikke ansvaret for opgaven alene.
Vi har derfor i denne den registerbaserede forløbsundersøgelse valgt *ikke* at koble kursisternes beskæftigelses- og uddannelsesgrad til det enkelte sprogcenter eller den enkelte kommune, da det ligger uden for denne undersøgelses rammer at tilvejebringe et rimeligt metodisk grundlag for at rangordne sprogcentrene ud fra deres evne til at få kursister i job og videre i uddannelse. En sådan rangordning ville kræve, at resultaterne blev korrigeret for forskelle i fx deltagerforudsætninger, økonomiske betingelser for opgaveløsningen, det udbudte lektionstal og øvrige kommunale indsatser med henblik på at få kursister i beskæftigelse (og uddannelse).

Med disse forbehold in mente er det alligevel interessant at se, hvordan det går kursisterne efter endt danskuddannelse, set i lyset af målsætningerne for danskuddannelserne, som handler om at give kursisterne dansksproglige kompetencer med henblik på at kvalificere kursisterne til beskæftigelse – og for DU2'ernes og DU3'ernes vedkommende at kvalificere til videre uddannelse.

I den registerbaserede forløbsundersøgelse følger vi alene kursister, der har bestået enten DU1, DU2, DU3 eller Studieprøven (9481 personer), selvom en række kursister ikke nødvendigvis går til den afsluttende eksamen, men blot følger enkelte moduler. Dette valg er truffet, fordi vi først og fremmest er interesserede i at se, hvordan det går de kursister, der har taget et helt danskuddannelsesforløb. Vi følger altså de kursister, som sprogcentrene har haft den længste kontakt med, og som har deltaget i hele uddannelsesforløbet og dermed oplevet den progression i indhold og det tematiske arbejde med de integrative mål, der indgår i tilrettelæggelsen af danskuddannelserne.

Når vi ser på kursisternes beskæftigelsesadfærd, er det, vi interesserer os for, hvorvidt kursister, som før deres start på danskuddannelserne er ledige (6379 personer), kommer i beskæftigelse. Altså, i hvilken udstrækning rykker kursisterne sig fra en status som ledige til beskæftigede, efter at de har afsluttet en danskuddannelse. Når vi ser på kursisternes uddannelsesadfærd, fokuserer vi på de kursister, der før deres start på danskuddannelserne ikke var i anden uddannelse (7680 personer), - hvorvidt deltager de i uddannelse/anden undervisning efter danskuddannelsen.

Når vi undersøger, hvilke forhold der har betydning for, om kursisterne kommer videre i beskæftigelse eller anden uddannelse, fremhæves alene resultater med et signifikansniveau på 0,05 eller derunder. Kun forskelle, der er mindst tre procentpoint større end gennemsnittet, fremhæves i teksten.

## 5.3 Ledige kursisters beskæftigelsesadfærd

42 % af de kursister, der var ledige forud for start på danskuddannelserne, er kommet i beskæftigelse 1 måned efter afslutningen af deres danskuddannelse, når man ser på tværs af beskæftigelsesfrekvenser på alle tre danskuddannelser. Beskæftigelsesfrekvensen stiger marginalt over tid til 47 % 6 måneder efter afslutningen på en af de tre danskuddannelser og 50 % 12 måneder efter. Det fremgår af Tabel 11.

**Tabel 11**
**Udviklingen for kursister, der var ledige forud for start på danskuddannelse (N = 6379)**

| | Beskæftigelsesstatus **1 måned** efter afslutning af danskuddannelse | Beskæftigelsesstatus **6 måneder** efter afslutning | Beskæftigelsesstatus **12 måneder** efter afslutning |
|---|---|---|---|
| Andel af kursister **i beskæftigelse efter DU**, alle danskuddannelser | 42 % | 47 % | 50 % |
| Andel af kursister, der fortsat er **ledige efter DU**, alle danskuddannelser | 58 % | 53 % | 50 % |
| Total | 100 % | 100 % | 100 % |

*Kilde: Registerdata: Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*

Andelen af ledige kursister, der er kommet i beskæftigelse efter endt danskuddannelse, varierer dog markant inden for de tre danskuddannelser i den periode, hvor vi følger gruppen af kursister, jf. Tabel 12.

**Tabel 12**
**Udviklingen for kursister, der var ledige forud for start på danskuddannelse, fordelt på de tre danskuddannelser**

| | Andel i beskæftigelse **1 måned** efter uddannelsens afslutning | Andel i beskæftigelse **6 måneder** efter uddannelsens afslutning | Andel i beskæftigelse **12 måneder** efter uddannelsens afslutning |
|---|---|---|---|
| DU1 (N = 372) | 28 % | 37 % | 41 % |
| DU2 (N = 2.507) | 38 % | 44 % | 47 % |
| DU3 (N = 3.500) | 47 % | 52 % | 54 % |

*Kilde: Registerdata: Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*

Umiddelbart efter afslutningen af danskuddannelserne var 28 % af de ledige kursister fra DU1 i beskæftigelse, mens det samme gjorde sig gældende for 38 % af kursisterne fra DU2 og 47 % af kursisterne fra DU3, jf. Tabel 12. Resultaterne tyder ikke overraskende på, at kursister med danskproglige kompetencer svarende til en afsluttet DU3 eller en bestået Studieprøve har bedre forudsætninger for at komme i beskæftigelse end kursister med en afsluttet DU1.
Forskellene i beskæftigelsesgrad mellem de tre danskuddannelser reduceres dog over tid fra 19 procentpoint en måned efter uddannelsens afslutning til 13 procentpoint et år efter danskuddannelsernes afslutning.

Det er vanskeligt at afgøre, hvilken betydning sprogcentrenes orientering mod at få kursisterne i beskæftigelse har for beskæftigelsesfrekvenserne på de tre danskuddannelser. Beskæftigelsesgraden afhænger som tidligere beskrevet af en række forhold, der umiddelbart ligger uden for sprogcentrenes rækkevidde, herunder jobmuligheder i nærområdet og kursisternes individuelle netværk, motivation og øvrige erhvervskompetencer mv., men sprogcentrene kan ved hjælp af deres løbende kontakt til kursisterne være en vigtig gatekeeper til arbejdsmarkedet. I kapitel 3 så vi, at praksis i høj grad varierer sprogcentrene imellem, og at nogle sprogcentre arbejder meget aktivt på at hjælpe kursister i beskæftigelse, mens andre sprogcentre ikke opfatter arbejdet med at få ledige kursister i beskæftigelse som en del af kerneopgaven.

Som vi så i afsnit 5.1., opfattes gode dansksproglige kompetencer af de interviewede kursister som altafgørende i mødet med det danske arbejdsmarked. Det ses også nedenfor i tekstboksen:

## Om sprog og arbejde: tre kursistperspektiver

Szymon er fra Polen. Han er 35 år og har været i Danmark i otte år. Han tager det sidste modul på DU2. Siden han kom til Danmark, har han arbejdet som ufaglært håndværker og altmuligmand. Fra Polen har han en uddannelse i statskundskab, men den tæller ikke i Danmark, som han siger. Inden for de sidste to år er han begyndt at lære dansk på sprogcenteret og deltager også i FVU, trin 2, på VUC, for han vil gerne kunne snakke bedre med sine kunder og kolleger: "Jeg har arbejdet mange forskellige steder, og når de snakkede dansk, så var det irriterende – også for de andre – at jeg ikke forstod. Når der var noget vigtigt om arbejdet, sagde de det på engelsk, men når de lavede sjov, var det på dansk. Det var ærgerligt, vi ikke kunne forstå hinanden. Nu er det bedre!"

Namir kommer fra Afghanistan. Hun er 28 år og har været her i næsten fire år. Hun går på DU2, modul 5, og har gået til danskundervisning i tre år. Hun synes, man får alt for få undervisningstimer og vil bare gerne lære mere og hurtigere og gøre sig klar til det danske arbejdsmarked. Hun siger: "Selvfølgelig vil jeg gerne arbejde! Jeg har sagt til kommunen, at jeg gerne vil i praktik i en børneha-

ve, for så bliver jeg bedre til det danske sprog. De siger, jeg skal vente. Så jeg venter og venter. Men jeg vil gerne ud og have kontakt til danske mennesker. Jeg øver ved at se TV og læse aviser. Jeg forstår det, men ikke godt nok." For at kvalificere sig vil hun på VUC og bagefter blive pædagogisk assistent eller pædagog. I Afghanistan læste hun på tredje år til pædagog, men nåede ikke at afslutte, før hun måtte flygte.

Yasamina er fra Iran. Hun er 44 år og kom til Danmark i 2012. Hun deltager i DU3, modul 5. Hun er iransk uddannet læge, men kan ikke praktisere her i Danmark, før hun har taget en medicinsk eksamen. Det kræver, at hun består Studieprøven efter modul 6. Yasamina har været i praktik på et hospital. Det var hun glad for, men hun opdagede, at det, hun især mangler, er "det almindelige sprog": "Vi lærer om demokrati, kultur, arbejdsmiljø her på danskuddannelsen. Og det er nødvendigt, men vi mangler det almindelige sprog. Hvis jeg fx er på sygehuset og skal sige 'tag tøjet af', 'læg dig på sengen' ... det er svært. Jeg kender andre kursister, der er læger eller sygeplejersker, og vi har alle det samme problem."

Data fra interview med kursister.
Der er foretaget forståelsesmæssig redigering og anonymisering.

I de følgende afsnit ser vi nærmere på, hvad der karakteriserer gruppen af kursister, der flytter sig fra ledighed til beskæftigelse, når vi sammenholder dem med gruppen af ledige kursister, der ikke er kommet i job på trods af en afsluttet danskuddannelse. Vi følger altså ledige kursister forud for start på de tre danskuddannelser og ser på, om nogle grupper i højere grad kommer i beskæftigelse end andre, seks måneder efter at danskuddannelsen er afsluttet.

### 5.3.1 Social baggrund og oprindelsesland påvirker ikke DU1-kursisters muligheder for beskæftigelse

Gruppen af kursister, der kommer i beskæftigelse efter en afsluttet DU1, er ikke forskellig fra gruppen af kursister, der fortsat er ledige, hverken hvad angår køn, alder, familietype, oprindelsesland i form af et vestligt/ikkevestligt land eller sprogcenterets beliggenhed, opgjort for de fem regioner.

På DU2 og DU3 adskiller gruppen af kursister, der kommer i beskæftigelse seks måneder efter endt danskuddannelse, sig fra de kursister, der ikke kommer i beskæftigelse, med hensyn til køn, opholdsgrundlag og alder. Det ser vi nærmere på i de følgende afsnit.

Når vi vurderer, om nogle grupper i større eller mindre grad kommer i beskæftigelse, benytter vi de gennemsnitlige beskæftigelsesfrekvenser seks måneder efter uddannelsens afslutning som re-

ferencekategori. Af kursister med en afsluttet DU2 er 44 % i beskæftigelse seks måneder efter, mens det af DU3'erne er 52 %, jf. Tabel 12 på side 74.

### 5.3.2 Mænd med en DU2 eller en DU3 kommer i højere grad i beskæftigelse end kvinder

Registeranalysen viser, at mænd, der forud for start på danskuddannelsen er ledige, i højere grad end kvinder kommer i arbejde et halvt år efter, at de har gennemført en danskuddannelse:

- For DU2-kursister er andelen af ledige mænd, der er i beskæftigelse efter seks måneder, 47 % (N = 903), mens den er 42 % blandt kvinderne (N = 1.604).
- For DU3-kursister er andelen af ledige mænd, der er i beskæftigelse seks måneder efter, 56 % (N = 862), mens 50 % af kvinderne er kommet i beskæftigelse (N = 2.638).

Mænd, der har afsluttet enten DU2 eller DU3, er altså generelt set bedre til at komme i beskæftigelse end de ledige kvinder.

### 5.3.3 De 30-39-årige kommer i højere grad i beskæftigelse end øvrige aldersgrupper

De 30-39-årige kommer i højere grad i beskæftigelse (48 %) sammenlignet med en gennemsnitlig beskæftigelsesfrekvens på 44 % for kursister, der har afsluttet DU2, jf. Tabel 13.

**Tabel 13**
**Andel af ledige DU2- og DU3-kursister i beskæftigelse seks måneder efter uddannelsens afslutning, fordelt på alder**

| **Alder** | Andel i beskæftigelse **seks måneder** efter afslutning af **DU2** | Andel i beskæftigelse **seks måneder** efter afslutning af **DU3** |
|---|---|---|
| 14-19 år (DU3: N = 170, DU2: N = 209) | 27 % | 34 % |
| 20-29 år (DU3: N = 1.854, DU2: N = 1.001) | 46 % | 54 % |
| 30-39 år (DU3: N = 1.086, DU2: N = 867) | 48 % | 54 % |
| 40-49 år (DU3: N = 294, DU2: N = 333) | 39 % | 49 % |
| Over 50 år (DU3: N = 88, DU2: N = 84) | 31 % | 28 % |
| **Gennemsnit** | **44 %** | **52 %** |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*

For både DU3 og DU2 gælder desuden, at de helt unge 14-19-årige og gruppen over 50 år ligger markant under gennemsnittet. Den unge aldersgruppe ligger henholdsvis 17 og 18 procentpoint under gennemsnittet, mens de ældste kursister ligger henholdsvis 13 og 24 procentpoint under. Det fremgår af Tabel 13.

### 5.3.4 Arbejdskraftindvandrere og studerende kommer i højere grad i beskæftigelse end flygtninge med asyl

Ledige udlændinge med et opholdsgrundlag relateret til studie kommer hurtigere i beskæftigelse end øvrige grupper, når vi ser på ledige kursister, der har afsluttet DU2. Efter seks måneder er 61 % af de studerende i arbejde.

Ledige udlændinge med opholdsgrundlag relateret til erhverv, EU-grænsependlere (EU/EØS) samt familiesammenførte udlændinge ligger også over den gennemsnitlige beskæftigelsesfrekvens på 44 %, når vi laver et nedslag seks måneder efter afslutningen af DU2.

Modsat er blot 30 % af flygtningene med asyl kommet i beskæftigelse seks måneder efter uddannelsens afslutning. Det fremgår af Tabel 14.

**Tabel 14**
**Andel af ledige DU2- og DU3-kursister i beskæftigelse seks måneder efter uddannelsens afslutning, fordelt på opholdsgrundlag**

| **Opholdsgrundlag** | Andel i beskæftigelse **seks måneder** efter afslutning af **DU2** | Andel i beskæftigelse **seks måneder** efter afslutning af **DU3** |
|---|---|---|
| Asyl (DU2: N = 503, DU3: N = 148) | 30 % | 34 % |
| Erhverv (DU2: N = 55, DU3: N = 206) | 58 % | 64 % |
| EU/EØS (DU2: N = 280, DU3: N = 1.366) | 50 % | 58 % |
| Familiesammenføring mv. (DU2: N = 1.160, DU3: N = 956) | 51 % | 47 % |
| Studie (DU2: N = 46, DU3: N = 154) | 61 % | 45 % |
| **Gennemsnit** | **44 %** | **52 %** |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*

Ser vi nærmere på beskæftigelsesfrekvenserne for ledige kursister med en afsluttet DU3, ligger arbejdskraftindvandrerne også her over gennemsnittet i forhold til at komme i beskæftigelse. Med en beskæftigelsesfrekvens på 64 % for udlændinge med opholdsgrundlag relateret til er-

hverv og 58 % for EU-grænsependlere (EU/EØS) ligger begge grupper over gennemsnittet på 52 %.

Også her gælder, at flygtninge med asyl med en beskæftigelsesfrekvens på 34 % ligger markant under gennemsnittet, jf. Tabel 14.

Nu vender vi blikket mod danskuddannelsernes evne til at give kursisterne danksproglige kompetencer med henblik på videre uddannelse. I afsnittet om uddannelse ser vi nærmere på kursisternes uddannelsesmønster efter danskuddannelsernes afslutning. Vi ser alene på de kursister, der ikke var i gang med anden uddannelse inden start på en danskuddannelse.

Vi ser på kursisternes mønster i forbindelse med alle typer af uddannelser inden for både det ordinære uddannelsessystem og VEU-systemet, herunder også kortere forløb såsom AMU og FVU/avu. Det er med andre ord danskuddannelsernes betydning for *mere* uddannelse bredt set, vi afdækker. Dvs. kursisternes videre uddannelsesmønster i forbindelse med både uddannelse på samme niveau og uddannelser, hvor danskuddannelsen har været springbræt til det videre uddannelsessystem.

## 5.4 Kursisternes uddannelsesadfærd

34 % af kursisterne er i gang med anden uddannelse 6 måneder efter danskuddannelsens afslutning, mens 22 % af kursisterne er i uddannelse 12 måneder efter uddannelsens afslutning, jf. Tabel 15.

**Tabel 15**
**Udviklingen for kursister, der ikke var i gang med anden uddannelse (ordinær eller voksen- og efteruddannelse) før start på en danskuddannelse (N = 7.680)**

| | Uddannelsesstatus **6 måneder** efter afslutning af danskuddannelse | Uddannelsesstatus **12 måneder** efter afslutning af danskuddannelse |
|---|---|---|
| Andel af kursister **under uddannelse**, alle danskuddannelser | 34 % | 22 % |
| Andel af kursister, der **ikke er i uddannelse**, alle danskuddannelser | 66 % | 78 % |
| Total | 100 % | 100 % |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*

At antallet af kursister, der er i uddannelse, falder over tid, kan forklares ved, at kursisterne først og fremmest tager grundlæggende uddannelser af kortere varighed, fx FVU, avu og AMU.

Ser vi specifikt på kursister, der hverken var under uddannelse eller i beskæftigelse forud for starten på danskuddannelserne, er lidt over halvdelen (53 %) af de ledige kursister kommet i uddannelse seks måneder efter afslutningen (fremgår ikke af tabel). Antallet af kursister i uddannelse skal altså også ses i lyset af, hvor mange kursister der enten ønsker eller har behov for mere uddannelse, og hvor mange der allerede er i beskæftigelse og ikke umiddelbart ønsker mere uddannelse.

Som vi kan se af Tabel 16, så varierer andelen af kursister, der er kommet i uddannelse efter endt danskuddannelse, dog markant inden for de tre danskuddannelser i den periode, hvor vi følger gruppen af kursister.

**Tabel 16**
**Udviklingen for kursister, der ikke var i uddannelse forud for start på danskuddannelse, fordelt på de tre danskuddannelser**

| | Andel i anden uddannelse **6 måneder** efter uddannelsens afslutning | Andel i anden uddannelse **12 måneder** efter uddannelsens afslutning |
|---|---|---|
| DU1 (N = 446) | 30 % | 18 % |
| DU2 (N = 3.108) | 45 % | 29 % |
| DU3 (N = 4.126) | 25 % | 18 % |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*

Flest kursister med en afsluttet DU2 (45 %) er kommet i uddannelse efter seks måneder. 30 % af DU1-kursisterne er kommet i uddannelse, mens færrest DU3'ere er videre i uddannelse (25 %). 18 % af DU3'erne er i uddannelse et år efter endt danskuddannelse, hvilket forklares af DU3'ernes uddannelsesmønster, der i højere grad består af længere uddannelsesforløb, som vi skal se senere i dette afsnit.

Det er som nævnt vanskeligt at afgøre, om uddannelsesniveauerne er høje eller lave, fordi vi ikke har præcise indikationer af, hvor mange af kursisterne der reelt har haft et ønske om at påbegynde mere uddannelse efter endt danskuddannelse. På DU2 og DU3 har mange kursister i sagens natur en (kort, mellemlang eller lang) videregående uddannelse med sig fra hjemlandet. Det kan dog være vanskeligt at anvende uddannelsen på det danske arbejdsmarked, og et centralt perspektiv fra kursistinterviewene var, at flere så sig nødsaget til enten at færdiggøre en lignende uddannelse eller vælge en helt anden uddannelsesvej for at stå bedre i bestræbelserne for at finde beskæftigelse i Danmark.

Samtidig er videre uddannelse heller ikke i alle tilfælde et mål i sig selv, og en lav uddannelsesfrekvens kan derfor i nogle henseender ses som et udtryk for, at danskuddannelserne har nået deres mål med at give tilstrækkelige dansksproglige kompetencer til at kunne anvende kvalifikationer og bringe uddannelsesbaggrunden fra hjemlandet i spil. For nogle er dette dog tilsyneladende ikke tilfældet. I det følgende ser vi på kursisternes brug af uddannelsestilbud efter danskuddannelserne, der kunne indikere, at de ønsker mere basal dansksproglig undervisning.

### 5.4.1 Flest kursister går i gang med almen uddannelse på et grundlæggende niveau

Almene uddannelser på grundlæggende niveau tegner sig for størstedelen af uddannelsesaktiviteten på alle tre danskuddannelser, jf. Tabel 17.

**Tabel 17**
**Fordeling på uddannelsesniveauer seks måneder efter afslutning af danskuddannelse**

| | DU1 (N = 156) | DU2 (N = 1.667) | DU3 (N = 1.422) |
|---|---|---|---|
| Almene uddannelser på grundlæggende niveau | 90 % | 75 % | 49 % |
| Gymnasiale uddannelser | 0 % | 1 % | 12 % |
| Erhvervsfaglige uddannelser | 11 % | 33 % | 30 % |
| Videregående uddannelser | 3 % | 1 % | 20 % |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*
*Bemærk: Summen af andelene overstiger 100 %, fordi en kursist kan være registreret i mere end én uddannelsesgruppe.*

Ud af de DU1-kursister, der går videre i uddannelse, er 90 % i gang med uddannelse på grundlæggende niveau (svarende til et niveau op til 9. klasse) seks måneder efter uddannelsens afslutning. 11 % af DU1-kursisterne er i gang med erhvervsfaglige uddannelser (herunder både AMU og EUD), og 3 % er i gang med en videregående uddannelse.

Omtrent en tredjedel af DU2- og DU3-kursisterne, der deltager i anden uddannelse, er i gang med erhvervsfaglige uddannelser (henholdsvis 33 % og 30 %), mens 20 % af DU3-kursisterne har påbegyndt en videregående uddannelse, jf. Tabel 17.

Det er bemærkelsesværdigt, at mere end halvdelen (61 %) af DU3-kursisterne, som burde være kvalificeret til at fortsætte i det videregående uddannelsessystem, er i gang med en uddannelse på et alment grundlæggende niveau eller en gymnasial uddannelse, jf. tabel 17. En del af forklaringen på dette kan være specifikke adgangskrav på de enkelte videregående uddannelser, der kræver, at der suppleres med enkeltfag på bestemte niveauer. Ofte vil det også være vanskeligt

for udlændinge med et højt uddannelsesniveau fra hjemlandet at få anerkendt hele eller dele af uddannelser erhvervet i et andet uddannelsessystem. Samlet set tyder resultaterne på, at udlændinges videre vej i det danske uddannelsessystem kan være lang, og at den reelle uddannelsesadfærd blandt kursisterne ser lidt anderledes ud end det, der antages i lovgrundlaget for danskuddannelserne.

I den følgende tabel ser vi nærmere på kursisternes fordeling på uddannelsesniveauer i VEU-systemet:

**Tabel 18**
**Kursister i uddannelse seks måneder efter afsluttet danskuddannelse, fordelt på uddannelsesniveauer i VEU-systemet**

| | DU1 (N = 156) | DU2 (N = 1.667) | DU3 (N = 1.422) |
|---|---|---|---|
| Uddannelse på alment grundlæggende niveau (FVU, avu og OBU) | 87 % | 73 % | 48 % |
| Hf-enkeltfag og studenterkursus | 0 % | 1 % | 8 % |
| Folkeoplysning | 3 % | 0 % | 1 % |
| AMU | 8 % | 11 % | 10 % |
| Videregående VEU | 3 % | 0 % | 4 % |
| Uddannelse i det ordinære uddannelsessystem | 4 % | 24 % | 40 % |
| Øvrige VEU-uddannelser | 0 % | 0 % | 2 % |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*
*Bemærk: Summen af andelene overstiger 100 %, fordi en kursist kan være registreret i mere end én uddannelsesgruppe.*

Af Tabel 18 kan vi se, at den videre uddannelse i vid udstrækning består af uddannelse på et alment grundlæggende niveau, herunder FVU, avu og ordblindeundervisning (OBU).

På tværs af alle tre danskuddannelser er det bemærkelsesværdigt, hvor få kursister der fortsætter med videregående VEU i form af en akademi-, diplom- eller masteruddannelse. Det understreger, at de kursister, der vælger at tage mere uddannelse i Danmark, enten fortsætter med at kvalificerer sig på et grundlæggende niveau i VEU-systemet eller starter forfra i det ordinære uddannelsessystem. 87 % af DU1-kursisterne deltager i FVU, avu eller OBU, et halvt år efter at danskud-

dannelsen er afsluttet. 73 % af DU2-kursisterne er i gang med FVU, avu eller OBU seks måneder efter, mens det samme gør sig gældende for 48 % af DU3-kursisterne.

Det har tidligere været drøftet, om FVU er det rette tilbud til udlændinge, fordi FVU har et mere snævert fokus på skriftlig dansk, mens voksne udlændinge ofte efterspørger mundtlig træning af de dansksproglige kompetencer og hjælp til at opnå et større ordforråd (EVA 2012 og VEU-rådet 2011). Denne undersøgelse bekræfter, at mange voksne udlændinge fortsætter på FVU, avu og OBU efter endt danskuddannelse. Det understreger behovet for at afdække, om der er behov for et særligt dansktilbud til voksne udlændinge, og om de nuværende forsøg med FVU tilrettelagt for tosprogede skal udbredes.

### 5.4.2 Flere kursister deltager i anden uddannelse undervejs

En række kursister på DU2 og DU3 supplerer deres danskuddannelse med uddannelse på alment grundlæggende niveau (FVU, avu eller OBU). 23 % af alle DU2-kursister har fulgt FVU, avu eller OBU sideløbende med deres danskuddannelse. Det samme gør sig gældende for 15 % af alle DU3-kursister og 8 % af alle DU1-kursister (fremgår ikke af tabel).

Ser vi på kursisternes generelle uddannelsesaktivitet under danskuddannelserne (uafhængigt af niveau), fordeler aktiviteten sig således:

**Tabel 19**
**Uddannelsesaktivitet under danskuddannelserne**

| | DU1 (N = 103) | DU2 (N = 1.364) | DU3 (N = 1.605) |
|---|---|---|---|
| Almen uddannelse på grundlæggende niveau (FVU, avu, OBU) | 43 % | 61 % | 49 % |
| AMU | 38 % | 32 % | 24 % |
| Folkeoplysning | 7 % | 2 % | 1 % |
| Videregående VEU | 2 % | 0 % | 4 % |
| Hf-enkeltfag og studenter-kursus | 0 % | 1 % | 4 % |
| Ordinær uddannelse | 21 % | 18 % | 33 % |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*
*Bemærk: Summen af andelene overstiger 100 %, fordi en kursist kan være registreret i mere end én uddannelses-gruppe.*

Den uddannelsesaktivitet, flest kursister gennemfører sideløbende med danskuddannelsen, er FVU, avu eller OBU (43 % på DU1, 61 % på DU2 og 49 % på DU3), jf. tabel 19.

Den hyppige brug af almen uddannelse på grundlæggende niveau, herunder FVU og avu, både under og efter danskuddannelserne giver anledning til at spørge, om kursisterne på danskuddannelserne har behov for flere undervisningstimer undervejs – en tolkning, der understøttes af de kvalitative kursistinterview, hvor særligt brugen af FVU sideløbende med danskuddannelser bl.a. var begrundet med et ønske om at blive endnu bedre til dansk og et ønske om at få flere timers undervisning på kortere tid. Desuden kan det være udtryk for, at man for at øge sine chancer for at bestå modultestene supplerer med danskundervisning andre steder.

I den følgende tekstboks ses tre eksempler på kursister, der alle benytter andre uddannelsestilbud sideløbende med danskuddannelserne:

## Om uddannelse: tre kursistperspektiver

Kojo kommer fra Congo. Han er 23 år og flygtning. Han har været i Danmark i to år og går på det afsluttende modul på DU3. Han blev færdig med det, der svarer til en gymnasial uddannelse, i Congo og skulle for tre år siden til at starte på et universitet i Congo. Men så måtte familien flygte. Kojo er glad for it: "Jeg vil gerne uddanne mig som it-ingeniør. Jeg kan godt lide alle computerting. Jeg tror bare, at det er min ting." Kojo har været irriteret over, at danskundervisningen kun var fire timer om dagen, tre dage ugentligt. Han ville gerne lære dansk meget hurtigt. Han har selv opsøgt uddannelsesvejledere i Københavns Kommune og på flere VUC'er. Han er på VUC blevet vejledt til at tage dansk som andetsprog, engelsk, matematik og samfundsfag på avu – det, der svarer til 10.-klassesniveau. Bagefter vil Kojo på DTU e.l. og læse it i en eller anden afskygning.

Kanya er fra Thailand. Hun er 37 år og har været i Danmark i otte år. Hun har ad flere omgange gået på sprogskole. P.t. tager hun det sidste modul på DU2. Hun har gået 12 år i skole i Thailand og arbejdede som sekretær. I Danmark vil hun gerne uddanne sig som pædagogisk assistent, og lige for tiden arbejder hun som frivillig (gennem jobcenteret) i en børnehave. Hun kan godt lide at arbejde med børn, for de er ærlige, siger hun: "De siger, hvis jeg siger forkert. Det gør voksne ikke!" Kanya deltager i FVU for tosprogede ved siden af danskuddannelserne. Bagefter vil hun tage fag på avu. Selvom hun ikke selv synes, hun er så god til dansk, taler hun ikke thai til sine to børn på seks og syv år. De skal kun lære dansk, ikke dansk som andetsprog, for de skal kunne få en god uddannelse i Danmark. Hvis de vil, kan de lære thai sidenhen, siger Kanya.

Mirela er fra Rumænien. Hun er 36 år og har været i Danmark i tre år. Jobcenteret hjalp hende med at komme i gang med en danskuddannelse for to år siden. Hun er ved at afslutte modul 5 på DU3. Mirela er meget motiveret for at lære dansk. Hun drømmer om at arbejde som tolk, og hun taler allerede engelsk, fransk, portugisisk og italiensk. Sagsbehandleren på jobcenteret har sagt, at hun først skal have en gymnasial uddannelse, før hun kan gå videre med de drømme. For at blive hurtigt bedre til dansk og kunne bruge det mere i hverdagen deltager hun også i FVU. For som hun siger: "Jeg vil gerne blive god til dansk for at få arbejde og have hverdagsaktiviteter. Jeg har et barn, der går i skole. Han kan dansk bedre end mig. Og jeg er frustreret nogle gange, fordi jeg ikke kan forstå, når han spørger mig om, hvad ting hedder."

Data fra interview med kursister.
Der er foretaget forståelsesmæssig redigering.

I de følgende fem afsnit ser vi, som i afsnittet om beskæftigelse, nærmere på den gruppe af kursister, der er kommet i uddannelse seks måneder efter afslutning af en af de tre danskuddannelser, og undersøger, i hvilket omfang forskellige baggrundsfaktorer, fx alder, køn, oprindelsesland, opholdsgrundlag mv., har betydning for, om kursisterne fortsætter i anden uddannelse.

### 5.4.3 Faktorer, der har betydning for, om udlændinge fortsætter i uddannelse

Følgende baggrundsfaktorer har betydning:

- Sprogcenterets organisatoriske tilknytning til øvrige uddannelsesinstitutioner har betydning for uddannelsesfrekvensen for kursister med en afsluttet DU2.
- Alder og oprindelsesland (vestligt/ikkevestligt land) har betydning for uddannelsesfrekvensen, når vi ser på kursister med en afsluttet DU2 og DU3.
- Opholdsgrundlag har betydning for uddannelsesfrekvensen for alle tre danskuddannelser.

Analysen af registerdata viser, at køn *ikke* har betydning for, om kursisterne fortsætter i anden uddannelse, hverken på DU1, DU2 eller DU3. Der er altså forskel på køns betydning, når vi ser på henholdsvis beskæftigelses- og uddannelsesfrekvensen.

For kursister med en afsluttet DU1 har alder og oprindelsesland (vestligt/ikkevestligt land) heller ikke betydning for, om de påbegynder anden uddannelse eller ej.

Det ser vi nærmere på i de følgende afsnit.

### 5.4.4 DU2, der udbydes på VUC, AOF eller campus, har en højere uddannelsesfrekvens

Ifølge registerundersøgelsen er der en sammenhæng mellem sprogcentrenes geografiske placering og antallet af kursister, som efter endt DU2 deltager i anden uddannelse. Blandt de sprogcentre, der er en del af større uddannelsesinstitutioner – fx VUC'er, AOF'er eller campusser, der udbyder flere uddannelser under samme tag – er der signifikant flere af kursisterne, der rykker sig med hensyn til uddannelse, end gennemsnittet. 52 % af kursisterne på sprogcentre med fysisk tæt uddannelsestilknytning er kommet i uddannelse seks måneder efter endt danskuddannelse, mens det samme gør sig gældende for 45 % af de kursister, der har gået på sprogcentre, der ikke er en del af et større uddannelsesmiljø.

### 5.4.5 Mere end hver tredje DU2'er over 50 år fortsætter i anden uddannelse

Ikke overraskende er der markant flere af de helt unge mellem 14 og 19 år, som fortsætter i anden uddannelse seks måneder efter afslutning af DU2 eller DU3, jf. Tabel 20.

**Tabel 20**
**Andel af DU2- og DU3-kursister, som er kommet i uddannelse seks måneder efter danskuddannelsens afslutning, fordelt på alder**

| **Alder** | Andel i uddannelse **seks måneder** efter afslutning af **DU2** | Andel i uddannelse **seks måneder** efter afslutning af **DU3** |
|---|---|---|
| 14-19 år (DU2: N = 140, DU3: N = 107) | 80 % | 54 % |
| 20-29 år (DU2: N = 1.295, DU3: N = 2.033) | 48 % | 27 % |
| 30-39 år (DU2: N = 1.130, DU3: N = 1.465) | 40 % | 22 % |
| 40-49 år (DU2: N = 422, DU3: N = 396) | 42 % | 20 % |
| Over 50 år (DU2: N = 108, DU3: N = 117) | 38 % | 18 % |
| **Gennemsnit** | **45 %** | **25 %** |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*

Mere bemærkelsesværdigt er det, at uddannelsesfrekvensen er på næsten samme niveau, hvis man sammenligner aldersgrupperne 30-39 år, 40-49 år og over 50 år, uanset om de har gennemført en DU2 eller en DU3. Det tyder altså på, at også udlændinge i de ældste aldersgrupper er interesserede i/har behov for mere uddannelse.

### 5.4.6 Flygtninge med asyl fortsætter oftere i uddannelse end andre grupper

For alle tre danskuddannelser gælder, at flygtninge med asyl er den gruppe, hvor flest er kommet i uddannelse seks måneder efter danskuddannelsens afslutning, jf. Tabel 21. 39 % af DU1-kursisterne fra denne gruppe er i uddannelse seks måneder efter, mens det samme gør sig gældende for 63 % af kursisterne med en afsluttet DU2 og 58 % af kursisterne med en afsluttet DU3. Hvor afsnit 5.3.4 viste, at flygtninge med asyl har sværest ved at komme i beskæftigelse, kan vi altså her se, at de til gengæld er den gruppe, der i størst omfang fortsætter i uddannelse.

**Tabel 21**
**Udviklingen for kursister, der ikke var i uddannelse forud for start på danskuddannelse, fordelt på de tre danskuddannelser**

| **Opholdsgrundlag** | Andel i uddannelse **seks måneder** efter afslutning af **DU1** | Andel i uddannelse **seks måneder** efter afslutning af **DU2** | Andel i uddannelse **seks måneder** efter afslutning af **DU3** |
|---|---|---|---|
| Asyl (DU1: N = 113, DU2: N = 485, DU3: N = 138) | 39 % | 63 % | 58 % |
| Erhverv (DU1: N = 31, DU2: N = 190, DU3: N = 386) | 3 % | 27 % | 16 % |
| EU/EØS (DU1: N = 16, DU2: N = 529, DU3: N = 1.633) | 38 % | 39 % | 18 % |
| Familiesammenføring mv. (DU1: N = 224, DU2: N = 1.315, DU3: N = 1.033) | 31 % | 44 % | 35 % |
| Studie (DU1: N = 3, DU2: N = 62, DU3: N = 133) | - | 27 % | 37 % |
| Gennemsnit | **30 %** | **45 %** | **25 %** |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*
*Note: Der er for få observationer i en af cellerne om kursister med Studie som opholdsgrundlag til at afrapportere*

Også uddannelsesfrekvensen for EU-grænsependlere (hvis opholdsgrundlag er EU/EØS) ligger med 38 % over den gennemsnitlige uddannelsesfrekvens på 30 %, når vi laver et nedslag seks måneder efter afslutningen af DU1.

Med hensyn til DU3 ligger uddannelsesfrekvensen for familiesammenførte og kursister, der har ophold grundet studie, som er henholdsvis 35 % og 37 %, også over den gennemsnitlige uddannelsesfrekvens for DU3-kursister på 25 %.

Arbejdskraftindvandrere (hvis opholdsgrundlag er erhverv og EU/EØS) med en afsluttet DU2 og DU3 fortsætter ikke overraskende i mindre omfang i videre uddannelse. For disse grupper har udgangspunktet for opholdet i Danmark været arbejde – og dermed er det forventeligt, at færre kursister fra disse to grupper er orienteret mod videre uddannelse i Danmark.

## 5.5 Kursister der hverken er i uddannelse eller beskæftigelse et halvt år efter DU

Ser vi på uddannelses- og beskæftigelsesstatus samlet set, viser registeranalysen, at 30 % af kursisterne hverken er i beskæftigelse eller under uddannelse 6 måneder efter endt danskuddannelse. Også her er der dog forskelle de tre danskuddannelser imellem, jf. tabel 22.

**Tabel 22**
**Andel af kursister, der hverken er i beskæftigelse eller under uddannelse 6 måneder efter afslutning af en danskuddannelse (N = 5.449)**

| | Procent | Antal |
|---|---|---|
| Danskuddannelse 1 | 40 % | 339 |
| Danskuddannelse 2 | 25 % | 2.249 |
| Danskuddannelse 3 | 32 % | 2.861 |

*Kilde: Registerdata. Dataudtræk foretaget af Danmarks Statistik, 2014.*

40 % af kursister, der har afsluttet en DU1 er hverken i beskæftigelse eller under uddannelse 6 måneder senere, mens det samme gør sig gældende for 25 % af de kursister, der har afsluttet en DU2. For kursister med en afsluttet DU3 er 32 % hverken i beskæftigelse eller under uddannelse 6 måneder efter danskuddannelsens afslutning.

# Appendiks A

## Oversigt over udbydere

Nedenfor ses en oversigt over udbydere af danskuddannelserne. Oversigten er udarbejdet ud fra Undervisningsministeriets oversigt over udbydere af danskuddannelse fra april 2014. Kategoriseringen af udbyderne med hensyn til, om de er kommunale, private eller en anden type udbydere, er udarbejdet i samarbejde med chefkonsulent i KL Birger Mortensen.

**Tabel 23**
**Udbydere af danskuddannelse pr. 1. april 2014**

| Navn | By | Leder/afdelingsleder | Kommunalt | Privat | Anden type |
|---|---|---|---|---|---|
| AOF Center FYN | Nyborg | Kirsten Kristiansen | | Privat | |
| AOF Center FYN | Svendborg og Faaborg | Marianne Krammer | | Privat | |
| AOF Midt (Grenå, Djursland) | Grenå | Morten Skivild | | Privat | |
| AOF Nord og Frederikshavn Sprogcenter | Frederikshavn | Peter Mortensen | | Privat | |
| AOF Sprogcenter Nordvest | Holbæk | Susanne Lodberg | | Privat | |
| AOF Sprogcenter Aabenraa/Tønder | Aabenraa | Martin Carstensen | | Privat | |
| AOF Vendsyssel | Brønderslev | Peter Bruhns | | Privat | |
| A2B Sprog Maribo | Maribo | Marianne V. Hansen | | Privat | |
| A2B Sprog Hjørring | Hjørring | Marianne V. Hansen | | Privat | |
| A2B Sprog Støvring | Støvring | Marianne V. Hansen | | Privat | |
| A2B Sprog Mors | Mors | Marianne V. Hansen | | Privat | |
| A2B Sprog Solrød | Solrød | Marianne V. Hansen | | Privat | |
| Ballerup Sprogcenter | Ballerup | Maja Grøntved | | Privat | |
| Campus Bornholm | Rønne | Lene Dahn Winther | | | Andet |

*fortsættes næste side ...*

*... fortsat fra forrige side*

| Navn | By | Leder/afdelingsleder | Kommunalt | Privat | Anden type |
|---|---|---|---|---|---|
| CBSI Sprogcenter | København NV | Majbritt Jensen | Kommunalt | | |
| Center for Dansk og Integration | Køge | Ulf Lolk Larsen | Kommunalt | | |
| CLAVIS | Greve | Bente Meinhardt | | Privat | |
| CLAVIS | Roskilde | Bente Meinhardt | | Privat | |
| CLAVIS Lyngby | Lyngby | | | Privat | |
| Esbjerg Ungdomsskole | Esbjerg | Else Rasmussen | | | Andet |
| Sprogskolen i Grindsted | Grindsted | Karsten Juhler | | Privat | |
| Give Uddannelsescenter | Give | Karsten Juhler | | Privat | |
| Guldborgsund Sprog- og Integrationscenter | Nykøbing Falster | Niels Bach Petersen | Kommunalt | | |
| Høje-Taastrup Sprogcenter | Taastrup | Henrik Broe | Kommunalt | | |
| IA Sprog | København NV | Jørgen Jespersen | | Privat | |
| Kerteminde Kommunale Ungdomsskole | Kerteminde | Søren Hansen | | | Andet |
| Kompetencecenteret EUC Nord | Hjørring | Henrik Nielsen | | | Andet |
| Københavns Sprogcenter | København V | Poul Neergaard | | Privat | |
| Lyngby-Taarbæk Kommunes Ungdomsskole | Lyngby | Kenneth Brandt | | | Andet |
| Lærdansk Herning | Herning | Tove Engedal | | Privat | |
| Lærdansk Odense | Odense | Jakob Dalsgaard | | Privat | |
| Lærdansk Ringkøbing-Skjern | Ringkøbing og Skjern | Henrik Christensen | | Privat | |
| Lærdansk Ringsted | Ringsted | Neena Babar | | Privat | |
| Lærdansk Sydfyn | Svendborg | Søren Balle | | Privat | |
| Lærdansk Sydvest | Esbjerg | Thomas Rosenqvist | | Privat | |
| Lærdansk Sønderborg | Sønderborg | Birgitte E. Andersen | | Privat | |
| Lærdansk Aarhus | Aarhus | Heri Körner | | Privat | |
| Næstved Sprog- og Integrationscenter | Næstved | Lene Eriksen | | Privat | |
| Rising Ungdomsskole | Odense | Jørgen Ettrup Nielsen | | | Andet |
| SIK – Sprogcenteret i Kalundborg | Kalundborg | Irene Wiborg | | Privat | |
| Slagelse Sprogcenter | Slagelse | Margot Hansen | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Furesø | Farum | Hanne Merete Jensen | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Hellerup | Hellerup | Lisbeth Parm | | Privat | |

*fortsættes næste side ...*

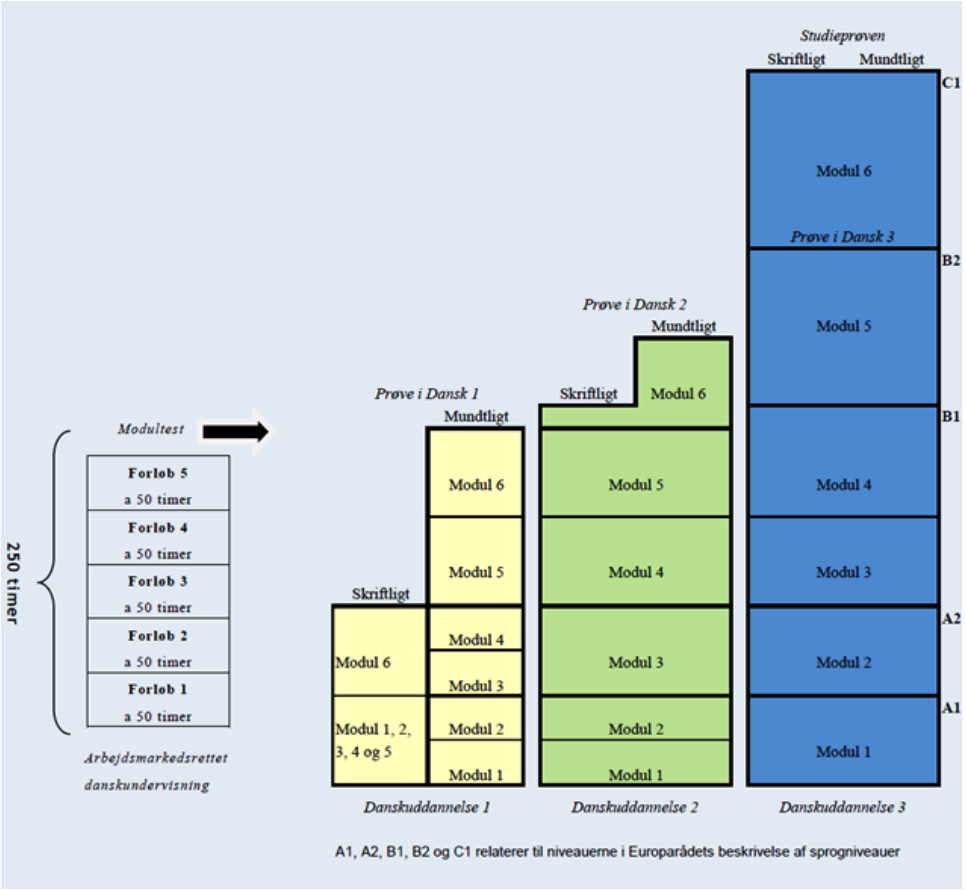
*... fortsat fra forrige side*

| Navn | By | Leder/afdelingsleder | Kommunalt | Privat | Anden type |
|---|---|---|---|---|---|
| Sprogcenter Midt | Horsens | Lene Glyngø | | Privat | |
| Sprogcenter Nordsjælland | Hillerød | Walther Jeppesen | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Randers | Randers | Bente Gaul | Kommunalt | | |
| Navn | By | Leder/afdelingsleder | Kommunalt | Privat | Anden type |
| Sprogcenter Skive | Skive | Merete Nissen | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Thisted | Thisted | Lise Ørbæk Knudsen | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Vejle | Vejle | Werner Kaihøi Jensen | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Viborg | Viborg | Christian Ravn | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Aalborg | Aalborg | Henrik Olsen | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Haderslev | Haderslev | Svend Brandt | Kommunalt | | |
| Sprogcenter Holstebro | Holstebro | Lars Graugaard | Kommunalt | | |
| Sprogskolen i Kolding | Kolding | Jesper Elkjær | Kommunalt | | |
| Studieskolen | København | Lars Skov | | Privat | |
| Tørring Daghøjskole | Tørring | Flemming Riis | | | Andet |
| UCplus A/S | Skovlunde | Jakob Thykier | | Privat | |
| UCplus A/S | Farsø | Karen Poulsen | | Privat | |
| UCplus A/S | Hasselager | Karen Pilegaard | | Privat | |
| Vestegnens Sprog- og Kompetencecenter | Glostrup | Lars Nordborg Olsen | Kommunalt | | |
| VoksenUddannelsescenter Frederiksberg | Frederiksberg | Birgit Kjeldgaard | | | Andet |
| VUC Nordjylland | Hobro | Flemming Fabricius | | | Andet |
| Aalborg Ungdomsskole | Nørresundby | Ole Schøler | | | Andet |

*Kilde: Undervisningsministeriet 2014.*

# Appendiks B

## Arbejdsmarkedsrettet danskundervisning og danskuddannelsernes struktur




Model fra bekendtgørelse nr. 65 af 22.1.2014.

# Appendiks C

## Projektbeskrivelse

**1. Formål og baggrund**
Med denne undersøgelse ønsker EVA at undersøge, hvordan og i hvilket omfang danskuddannelserne til voksne udlændinge lever op til de integrative formål i bekendtgørelsen om, at kursisterne skal opnå en dansksproglig kvalificering, der giver mulighed for beskæftigelse, videre uddannelse og aktivt medborgerskab.

Nyankomne voksne udlændinge med permanent ophold i Danmark har ret til at modtage grundlæggende undervisning i dansk på Danskuddannelse 1, 2 eller 3 i en periode på op til fem år. Disse danskuddannelser kaldes de ordinære danskuddannelser, og med virkning fra januar 2014 findes desuden et tilbud om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning[7].

Denne undersøgelse retter sig mod de ordinære danskuddannelser og dermed også primært mod flygtninge og indvandrere, der permanent opholder sig i Danmark. Denne afgrænsning er valgt ud fra en overordnet betragtning om, at det er dem, der skal klare sig i landet på den lange bane. Det er dem, det er allervigtigst at bringe i beskæftigelse, og dem, der vil kunne have mest gavn af det danske uddannelsessystems mange muligheder (og dem, Danmark vil have gavn af får en god uddannelse). Endelig er det vigtigt at få denne gruppe borgere til at deltage aktivt i demokratiske og medborgerskabende aktiviteter. Et fokus på arbejdsmarkedsrettet danskundervisning er desuden fravalgt, fordi udbyderne fortsat er i en opstartsproces med hensyn til implementeringen og tilrettelæggelsen af dette undervisningstilbud.[8]

*[7] Formålet med arbejdsmarkedsrettet danskundervisning er at give et mindre omfattende sprogtilbud til udenlandske (ofte midlertidige) arbejdstagere, studerende mv., der målrettes de behov, som udlændinge med et mere midlertidigt ophold forventes at have. Arbejdsmarkedsrettet danskundervisning kan følges op af et forløb på de ordinære danskuddannelser – typisk på Danskuddannelse 2 eller 3.*
*[8] Det er en del af aftalen om midlertidig arbejdsmarkedsydelse mellem regeringen og Enhedslisten, at arbejdsmarkedsrettet dansk skal evalueres i 2015/2016.*

Undervisningen på de ordinære danskuddannelser har som mål, at kursisterne opnår en almen dansksproglig kvalificering og introduceres til kultur- og samfundsforhold i Danmark med henblik på at kunne varetage erhvervsarbejde og kunne fungere aktivt som samfundsborgere. Undervisningen på de højere niveauer har desuden som mål, at kursisterne kvalificeres til at deltage i kompetencegivende uddannelse og faglig efteruddannelse[9].

Kursisterne skal altså med dansk som medium kvalificeres til at kunne deltage på det danske arbejdsmarked, i uddannelse og som aktive samfundsborgere. Danskuddannelsernes formål afspejler således en række politiske ambitioner og visioner for, hvad danskuddannelserne skal kunne. Danskuddannelserne er derfor ikke bare et sprogtilbud, hvor udlændinge sideløbende med andre gøremål kan lære om det danske sprogs grammatik og kongruens. Sprogcentrene skal opfylde et mangesidet og ambitiøst formål.

Det daværende Social- og Integrationsministeriums brugerundersøgelse fra 2012 viser da også, at kursisterne gennemfører danskuddannelserne af en række forskellige årsager. Kursisterne svarer, at de primære årsager til, at de går til danskundervisning, er, at de gerne vil lære det danske sprog og kunne varetage et arbejde, men også, at de gerne vil kunne tage en uddannelse, klare opgaver i deres hverdag og følge med i danske samfundsforhold mv. Oxford Research *et al.* har i 2010 vist betydningen af, at udlændinge lærer det danske sprog. Deres undersøgelse understreger nemlig, at jo bedre man mestrer det danske sprog, jo større er oplevelsen af at være integreret. Der er med andre ord en høj grad af korrelation mellem sprog og integration.

Men en række andre undersøgelser har peget på udfordringer for danskuddannelserne med hensyn til at nå de overordnede politiske mål med undervisningen. En arbejdsgruppe under VEU-rådet vurderede i 2011, at en række udlændinge ikke opnår tilstrækkelige dansksproglige færdigheder i løbet af deres deltagelse i danskuddannelserne til at kunne påbegynde og gennemføre andre uddannelsestilbud (Undervisningsministeriet 2011). EVA's evaluering om AMU for tosprogede viser i tråd hermed, at tosprogede kursister i mindre grad består de ordinære certifikatkurser, når man sammenligner med kursister med dansk baggrund (EVA 2014).

Ser vi på valgdeltagelse som en indikator på et aktivt medborgerskab, ligger udlændinges valgdeltagelse generelt lavere end deltagelsen blandt etniske danskere. Mens 68 procent af de etniske danskere udnyttede deres valgret ved kommunalvalget i 2009, var tallet for udlændinge 37 procent. Ved kommunalvalget i 2013 steg stemmeprocenten for etniske danskere med 8 procentpoint til 76 procent, mens stigningen for udlændinge alene var på 3 procentpoint[10].

[9] *BEK nr. 65 af 22/01/2014: Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.*

[10] *Det nationale integrationsbarometer.*

Også når vi vender blikket mod beskæftigelsesgraden, er der forskel på etniske danskere og udlændinge. Ser vi på udlændinges beskæftigelsesgrad i 2013, var 50 % af indvandrerne med ikke-vestlig baggrund i den erhvervsaktive alder i beskæftigelse, mens det for personer med dansk oprindelse var 77 %[11]. KORAs analyse af kommunernes integrationsindsats peger på, at nogle kommuner er bedre end andre til at få indvandrere i beskæftigelse og uddannelse.[12]

Der er dog ikke gennemført analyser af, hvilken betydning de øgede dansksproglige kompetencer (herunder samspillet mellem danskuddannelserne og den øvrige integrationsindsats) har for udlændinges muligheder for at opnå beskæftigelse. På samme måde mangler der viden om, hvordan danskuddannelserne i samspil med andre centrale aktører (jobcentre, uddannelsesvejledere, VEU-centre mv.) kan bidrage til at vejlede voksne udlændinge om det danske uddannelsessystem med henblik på videre uddannelse.

Det peger samlet set på et behov for mere viden om, hvordan danskuddannelserne i dag arbejder med at opfylde det treleddede formål med danskuddannelserne.

Som grundlag for at udarbejde projektbeskrivelsen og for at kvalificere de følgende delundersøgelser og analyser er der gennemført en forundersøgelse, der bestod af (a) deskresearch for at få et overblik over den eksisterende viden på området (se litteraturlisten), (b) interessentmøder med repræsentanter for De Danske Sprogcentre, KL, Uddannelsesforbundet og Undervisningsministeriet og (c) deltagerobservation ved fire forskellige undervisningslektioner på henholdsvis Københavns Sprogcenter og Vestegnens Sprog- og Kompetencecenter.

[11] *Det nationale integrationsbarometer.*

[12] *KORA 2014.*

## 2. Undersøgelsesspørgsmål

Formålet med undersøgelsen er at undersøge, hvordan og i hvilket omfang danskuddannelserne lever op til de integrative formål i bekendtgørelsen om, at kursisterne skal opnå en dansksproglig kvalificering, der giver mulighed for beskæftigelse, videre uddannelse og aktivt medborgerskab. Dette besvares på tre niveauer:

1 Institutionsniveau, hvor det undersøges, hvordan udbyderne (institutionslederne) orienterer sig mod deres omverden i form af samarbejder og brobyggende aktiviteter. Konkret besvares følgende undersøgelsesspørgsmål:
   a. Hvordan arbejder udbyderne med de overordnede formål i deres uddannelsestilrettelæggelse? Hvilke rationaler gør sig gældende i udbydernes formålsforståelser? [Redegørelser og interview]
   b. I hvilket omfang orienterer udbyderne sig mod omverdenen (samarbejder og brobygningsaktiviteter med jobcentre, uddannelsesinstitutioner, virksomheder mv.)? [Redegørelser og interview]

2 Underviserniveau, hvor det undersøges, hvordan undervisningen tilrettelægges med henblik på de integrative formål. Konkret besvares følgende undersøgelsesspørgsmål:
   c. Hvordan arbejder underviserne med den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen givet den meget sammensatte kursistgruppe? [Interview/fokusgrupper]
   d. Hvordan (og hvor forskelligt) tilrettelægges undervisningen med henblik på at gøre den erhvervsrettet og uddannelsesrettet og rettet mod at gøre udlændingene til aktive samfundsborgere? [Interview/fokusgrupper]

3 Kursistniveau, hvor kursisternes adfærd efter endt danskuddannelse undersøges ift. de integrative formål. Konkret besvares følgende undersøgelsesspørgsmål:
   e. Hvilket billede tegner sig af kursisternes adfærd efter endt danskuddannelse med hensyn til at (i) finde beskæftigelse, (ii) søge uddannelse eller (iii) deltage/stemme som aktive medborgere? [Registerundersøgelse]
   f. Hvordan oplever kursisterne, at danskuddannelserne (ikke) forbereder dem til at arbejde, uddanne sig og deltage som aktive medborgere? [Interview]

## 3. Undersøgelsesdesign

EVA vil besvare undersøgelsesspørgsmålene ved at indsamle og analysere både kvantitative og kvalitative data. Nedenfor ses en skematisk illustration af, hvilke datakilder vi vil benytte os af for at kunne svare på de forskellige undersøgelsesspørgsmål (celler med lysegrønt/kryds i parentes betyder, at datakilden i mindre grad belyser undersøgelsesspørgsmålet):

| | Redegø-relser | Inter-view m. ledere | Inter-view m. lærere | Inter-view m. kursister | Regi-sterdata |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Hvordan arbejder udbyderne med de over-ordnede formål i deres uddannelsestilrette-læggelse? Hvilke rationaler gør sig gældende i udbydernes formålsforståelser? | x | x | | | |
| b) I hvilket omfang orienterer udbyderne sig mod omverdenen (samarbejder og brobyg-ningsaktiviteter med jobcentre, uddannelses-institutioner, virksomheder)? | x | x | (x) | (x) | |
| c) Hvordan arbejder underviserne med den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen givet den meget sammensatte kursistgruppe? | | | x | (x) | |
| d) Hvordan (og hvor forskelligt) tilrettelægges undervisningen med henblik på at gøre den erhvervsrettet og uddannelsesrettet og rettet mod at gøre udlændingene til aktive sam-fundsborgere? | | | x | (x) | |
| e) Hvilket billede tegner sig af kursisternes ad-færd efter endt danskuddannelse med hensyn til at (i) finde beskæftigelse, (ii) søge uddan-nelse eller (iii) deltage/stemme som aktive medborgere? | | | | | x |
| f) Hvordan oplever kursisterne, at danskud-dannelserne (ikke) forbereder dem til at arbej-de, uddanne sig og deltage som aktive med-borgere? | | | | x | |

Nedenfor beskrives de metodiske greb med hensyn til hvert niveau – udbyder, underviser og kursist – i undersøgelsens design.

**Udbyderniveauet**

Udbyderniveauet er overordnet interessant, fordi lederens fokus ofte vil styre institutionens opmærksomhed, og derfor står udbyderne som en helt central respondentgruppe i denne undersøgelse.

Undersøgelsesspørgsmålene om udbydernes/ledernes arbejde med uddannelsestilrettelæggelse ift. de overordnede formål med danskuddannelser (spørgsmål a) og udbydernes orientering mod omverdenen i form af samarbejder, brobygning mv. (spørgsmål b) vil vi besvare dels via redegørelser fra udbyderne, dels via personlige interview med ledere (samt til dels via underviser- og kursistinterview).

(i) Redegørelser: Redegørelserne vil være struktureret som spørgeskemaskabeloner, som vil indeholde en kombination af spørgsmål med faste svarkategorier og spørgsmål, der skal besvares med beskrivende tekst. Redegørelserne vil skulle afdække 5 centrale spørgsmål på ledelsesniveau:

- Hvilket eller hvilke elementer i det treleddede formål (kursisternes almensproglige kvalifikationer til at kunne varetage erhvervsarbejde, deltage i fortsat uddannelse og agere som aktive samfundsborgere) vurderer forstanderne/lederne, de har størst fokus på, og hvilket eller hvilke elementer volder deres institution/skole de største udfordringer?
- Hvilke konkrete samarbejder har udbyderne med henholdsvis jobcentre, virksomheder og uddannelsesinstitutioner mv.?
- Er der eksempler på samarbejder, som direkte bygger bro til uddannelse og job for kursisterne?
- Ser forstanderne/lederne det som en institutionel opgave at rådgive kursisterne om konkrete uddannelses- og erhvervsmuligheder i Danmark, og hvis ja, på hvilke måder foregår denne rådgivning[13]?
- Hvor meget tid bruger forstanderne/lederne på opsøgende arbejde og på hhv. administrativ, personalemæssig og pædagogisk ledelse?

Målet med redegørelserne er at få en afdækning af, hvilke prioriteringer og udfordringer lederne ser med hensyn til, at institutionerne/skolerne kan indfri danskuddannelsernes formål, ligesom redegørelserne skal give et billede af, i hvilken grad udbyderne samarbejder med relevante virksomheder og uddannelsesinstitutioner. Afdækningen af de konkrete samarbejder skal bruges som en illustration af og indikator på, hvor konkret skolerne tænker uddannelsernes formål, og hvor langt de går for at opfylde formålet.

I det omfang redegørelserne tillader det, vil vi i vores databehandling kategorisere udbyderne efter deres måde at være orienteret mod formålet på – det vil sige fx inddele dem ud fra, hvilke samarbejder eller fravær af samarbejder de har, om de har formaliseret erhvervs- og uddannelsesvejledning eller ej, osv.

Vi vil udsende en redegørelsesskabelon til samtlige (ca. 60) udbydere af danskuddannelserne. Redegørelserne behandles i udgangspunktet som kvalitative data, men i det omfang samtlige (eller næsten alle) udbydere indsender en redegørelse, vil vi kunne kvantificere dele af besvarelserne. Redegørelserne vil altså bidrage med et bredt, horisontalt billede af udbydernes arbejde.

*[13] Med lovændringerne på danskuddannelsesområdet i 2006 blev det besluttet, at sprogcentrene ikke længere skulle varetage erhvervs- og uddannelsesvejledning af kursisterne, men at kommunerne skulle overtage opgaven og vejlede borgerne bredt set.*

(ii) Interview: For at nuancere og komme et spadestik dybere, end redegørelsesformatet tillader, udvælges fire udbydere, som vi besøger mhp. at interviewe ledere (samt lærere og kursister – se nedenfor). Udbyderne udvælges med afsæt i redegørelserne og med variation som kriterium, så forskelle udbyderne imellem har mulighed for at træde frem. Interviewene med lederne vil bidrage med en mere detaljeret og begrundet indsigt i udbydernes (forskellige) formålsforståelser og rationaler med hensyn til den konkrete uddannelsestilrettelæggelse end det, redegørelserne kan bidrage med.

Interviewene vil centrere sig om følgende overordnede spørgsmål:

- Hvad ser lederne som danskuddannelsernes raison d´être, og hvor lægger de som udbydere vægten i den uddannelsesmæssige opgave?
- Hvor godt vurderer lederne, at modulmålene og danskuddannelsernes overordnede mål spiller sammen?
- Hvilke konkrete aktiviteter beskriver lederne, der sandsynliggør, at deres udbud af danskuddannelserne løser de opgaver, uddannelserne er sat i verden for at løse?
- Hvor systematisk kommunikerer og samarbejder de med lærerkollegiet om danskundervisningens integrative mål?

**Underviserniveauet**

En belysning af lærernes måder at undervisningstilrettelægge på er afgørende for undersøgelsens udsigelseskraft. Lærerne på danskuddannelserne står nemlig med den hovedopgave, det er at omsætte uddannelsens overordnede formål til delmål og undervisning/læringsmuligheder. Lærernes forståelse af den opgave er derfor essentiel, eftersom de fungerer som centrifugalkraft for bekendtgørelsens intentioner.

For at besvare undersøgelsens undersøgelsesspørgsmål om, hvordan lærerne konkret tilrettelægger undervisningen mhp. den sammensatte kursistgruppe (spørgsmål c) og opfyldelse af det treleddede overordnede formål (spørgsmål d), vil vi derfor interviewe lærere på de fire besøgte udbudssteder. Vi sigter mod at tale med i alt ca. 30 lærere i forbindelse med denne delundersøgelse, og vi forventer at benytte både fokusgruppeinterview og individuelle interview:

(i) Fokusgruppeinterview: Fokusgruppeinterviewene (med op til 6 lærere) er et godt metodisk greb til at få holdninger til at brydes og en effektiv metode til at få emner belyst fra flere vinkler samtidig. Samtidig vil fokusgruppeinterviewene medvirke til, at vi kan få en kritisk masse, så datagrundlaget samlet set styrkes.

(ii) Individuelle interview: Der gennemføres også individuelle interview, hvor den enkelte underviser kommer mere til orde, da underviserne griber undervisningen individuelt an, og det derfor er

vigtigt at indfange disse mere individuelle perspektiver, herunder forskelle i tilgange til og rationaler bag tilrettelæggelsen af undervisningen.

Interviewene med lærerne, fokusgruppeinterview såvel som de individuelle interview, skal afdække følgende centrale temaer:

- Hvad er ifølge lærerne det vigtigste mål med uddannelserne?
- I hvilket omfang oplever lærerne, at de overordnede mål med danskuddannelserne afspejles i de enkelte moduler og i modultestene?
- I hvilket omfang oplever lærerne, at der er mulighed for i praksis at tilrettelægge en undervisning, der når de overordnede mål med uddannelserne?
- Hvilke didaktiske virkemidler vurderer lærerne som særligt virksomme med hensyn til at tilpasse undervisningen til den enkelte kursists forudsætninger og behov – og med hensyn til at arbejde med de tre målsætninger?

De kvalitative data fra interviewene vil blive analyseret med øje for, hvilke rationaler, forståelser og argumenter der træder frem, og et vigtigt sorteringskriterium i materialet vil være variation samt illustrative eksempler.

**Kursistniveauet**

Kursisterne på danskuddannelserne er i bund og grund dem, det hele handler om, og det er på deres adfærd efter endt uddannelse og deres vurderinger af undervisningen, at danskuddannelsernes betydning (også) skal aflæses. Derfor står kursisterne i denne undersøgelse som centrale informanter.

Undersøgelsesspørgsmålene om, hvad kursisterne laver, efter at de har taget en danskuddannelse (spørgsmål e), og deres vurderinger af, hvorvidt danskuddannelserne har været en afgørende brik med hensyn til deres nuværende job-/uddannelsessituation og aktuelle samfundsdeltagelse (spørgsmål f), belyser vi via dels en registerundersøgelse, dels interview.

(i) Registerundersøgelse: Den registerbaserede undersøgelse skal primært svare på spørgsmål e og gør det ved at give et billede af, i hvilket omfang ledige kursister er i beskæftigelse eller i anden uddannelse i umiddelbar forlængelse af eller et halvt år efter uddannelsens afslutning.

Det er vanskeligt med de registerdata, der er tilgængelige for kursister, der har taget en danskuddannelse, at fastlægge den præcise sammenhæng mellem indsatsen og kursisternes adfærd, da en række øvrige forhold såsom det lokale arbejdsmarked, deltagerforudsætninger samt den øvrige integrations- og vejledningsindsats vil påvirke kursisternes beskæftigelsesgrad og uddannelsesvalg. Registerundersøgelsen skal derfor alene ses som et nedslag i kursisternes beskæftigelses- og uddannelsesgrad før og efter danskuddannelserne.

Registeranalysen giver mulighed for at sammenligne resultater på kommune- og udbyderniveau, men da vi ikke kan isolere resultaterne som en direkte effekt af indsatsen, skal sammenligninger på kommune- og udbyderniveau (med sammenlignelige målgrupper) alene betragtes som forsigtige indikationer på forskelle i integrationsindsatserne i de forskellige kommuner.

Populationen for registerundersøgelsen er alle kursister, der har afsluttet enten DU1, DU2 eller DU3 med bestået prøve i perioden 1. januar 2009 – 31. dec. 2012.
Data indhentes via forskeradgangen til Danmarks Statistiks databaser og vil medtage oplysninger om:

- Køn
- Alder
- Civilstatus
- Familietype
- Bopælskommune
- Oprindelsesland
- Opholdsgrundlag
- Danskuddannelsesforløb
- Antal modtagne lektioner
- Gennemførelsestid på danskuddannelserne
- Udbyder af danskuddannelse
- Påbegyndelse af anden uddannelse (almen og erhvervsrettet VEU samt videregående uddannelse/videregående VEU)

(ii) Individuelle interview: For at besvare undersøgelsesspørgsmål f) vil vi interviewe min. 16 kursister for at få belyst deres oplevelser af undervisningen og udbyttet af danskuddannelserne. Vi vil gennemføre interviewene med særligt henblik på at afdække:

- I hvilken grad de oplever at have opnået tilstrækkelige dansksproglige kompetencer til at kunne klare sig i Danmark
- Om danskundervisningen har klædt dem på til at kunne varetage et job, deltage i uddannelse og være aktive samfundsborgere
- Hvad de kan bruge fra uddannelsen, herunder hvad de mener er brugbart lige nu, og hvad de tror, at de vil kunne bruge på den lange bane
- Hvad der har ledt dem til danskuddannelserne, hvad deres nuværende beskæftigelses-/uddannelsessituation er, og hvilke håb/planer de har for fremtiden.

I forbindelse med de fire udbyderbesøg vil vi tale med kursister, der er på uddannelsernes afsluttende modul, og som har taget enten DU1, DU2 eller DU3. Vi ønsker at tale med dem, der er på nippet til at være færdige med uddannelsen, da de nemmere vil kunne vurdere uddannelsen

samlet set, og fordi de antagelig står over for aktivt at skulle bruge deres dansksproglige kompetencer i nye situationer.

**Afrapportering**

Undersøgelsens resultater og analyser vil blive formidlet i en rapport, som vil blive præsenteret for sektoren på et seminar i umiddelbar forlængelse af rapportens offentliggørelse. Derudover vil undersøgelsen være genstand for en analyse, som forventes bragt i et af de store dagblade.

# Appendiks D

## Metodeappendiks

Dette appendiks gør rede for de datakilder og metodiske tilgange, der er benyttet i nærværende undersøgelse. Undersøgelsen har haft som formål at evaluere, hvordan og i hvilken grad danskuddannelserne til voksne udlændinge arbejder med de integrative formål for danskuddannelserne – at kvalificere kursisterne til erhvervsarbejde, uddannelse og aktivt medborgerskab.

**Definition af undersøgelsespopulation og afgrænsning**

Ifølge den seneste oversigt fra Undervisningsministeriet er der i Danmark 66 udbydere af danskuddannelsen (november 2014). Ved undersøgelsens start var der 60 på denne oversigt, men vi har valgt at operere med i alt 55 hovedinstitutioner, da nogle udbydere har forskellige afdelinger.

I denne undersøgelse har EVA valgt at fokusere på de ordinære danskuddannelser og ikke på arbejdsmarkedsrettet danskundervisning. Årsagen til denne afgrænsning er, at tiltaget med arbejdsmarkedsrettet danskundervisning stadig er et forholdsvis nyt tiltag, hvorfor sprogcentrene befinder sig forskellige steder i implementeringen af den arbejdsmarkedsrettede danskundervisning. Vi fandt det derfor meningsfuldt hovedsageligt at kigge på sprogcentrenes praksis med hensyn til de ordinære danskuddannelser.

Det har været et mål i forbindelse med undersøgelsen at afdække praksis for, hvordan sprogcentrene arbejder med de integrative mål. Ligeledes har et mål været at kunne sammenholde viden om sprogcentrenes praksis med, hvordan kursisterne oplever, denne praksis kan forbedre deres muligheder for at komme i beskæftigelse og i uddannelse, samt hvordan kursisterne egentlig klarer sig efter endt danskuddannelse.

Undersøgelsen bygger på følgende datakilder:

- Forundersøgelse bestående af deskresearch, besøg på udvalgte sprogcentre og observationsstudier af danskundervisning
- Registerbaseret undersøgelse af kursisterne, der har gået på en danskuddannelse i perioden 1. januar 2009 – 31. december 2012

- Redegørelsesundersøgelse blandt sprogcentrenes ledelser
- Interviewundersøgelse blandt sprogcenterledere (face-to-face), fokusgruppeinterview med lærere på danskuddannelsen (face-to-face), interview med igangværende kursister (face-to-face) på danskuddannelsen samt individuelle interview med lærere (telefoninterview)
- Dialogseminar med ledere af danskuddannelser.

Undersøgelsen har således bestået af delundersøgelser af både kvalitativ og kvantitativ karakter. Nedenstående figur illustrerer undersøgelsens faser og delelementer inden for de forskellige faser. De enkelte delelementer i forberedelsesfasen og dataindsamlingsfasen vil i den efterfølgende tekst blive uddybet.

**Forundersøgelse**
Som en del af projektets forberedelse foretog EVA's projektgruppe en forundersøgelse, hvis formål var at kvalificere projektets design og metodevalg samt at danne grundlag for udarbejdelsen af undersøgelsens redegørelsesskabeloner og interviewguider. Forundersøgelsen var således en eksplorativ undersøgelsesfase, hvor vi dannede os overblik og opbyggede et kendskab til området.

I sin helhed bestod forundersøgelsen både af deskresearch og af to institutionsbesøg på danskuddannelser, hvor vi foretog uformelle interview med ledelse og lærere samt observerede danskundervisningen. Deskresearchen havde først og fremmest til formål at skabe overblik over lovgivningen og den allerede eksisterende viden på området. Besøgene på sprogcentrene og observationsstudier havde til formål at give et indledende indblik i sprogskolernes praksis og vilkår, som senere skulle danne grundlag for udformningen af redegørelsesskabelonen og spørgeguider i forbindelse med både ledelses-, lærer- og kursistinterview.

I forbindelse med forundersøgelsen afholdt vi individuelle interessentmøder med relevante repræsentanter fra De Danske Sprogcentre, KL, Uddannelsesforbundet og Undervisningsministeriet, der havde til formål at give et indblik i forskellige perspektiver på de største udfordringer på danskuddannelserne og afklare vidensbehov.

Forundersøgelsen og interessentmøderne førte til fastlæggelse af den endelige projektbeskrivelse, herunder undersøgelsesspørgsmålene og undersøgelsens endelige design og metodevalg, og gav input til udformningen af redegørelsesskabelonen og interviewguider.

**Registerbaseret forløbsundersøgelse**

Som en del af projektet er der lavet en registerbaseret undersøgelse med det formål at afdække kursisternes adfærd efter endt danskuddannelse, hvad angår beskæftigelse og uddannelse. Registerdata er indhentet via forskeradgang til Danmarks Statistiks databaser og bearbejdet hos EVA.

*Population*

Datagrundlaget for undersøgelsen er gruppen af personer, der har påbegyndt og bestået en hel danskuddannelse i perioden 1. januar 2009 – 31. december 2012. Afgrænsningen af populationen er foretaget på baggrund af oplysninger fra Ankestyrelsens danskdatabase og Danmarks Statistiks kursistregister. Personer, der har gennemført en danskuddannelse før 1. januar 2009 og efterfølgende taget en danskuddannelse i perioden 1. januar 2009 – 31. december 2012, er ikke medtaget.

Definitionen af, hvem der har bestået en danskuddannelse, følger Ankestyrelsens specifikationer i styrelsens kvartalsvise publicering *Tal på danskuddannelsesområdet*. Dette betyder, at en danskuddannelse er bestået ved et vægtet karaktergennemsnit på mindst 2 for DU1, DU2 og DU3, mens Studieprøven kræver, at alle prøver er bestået med karakteren 02. Når der i rapporten afrapporteres på tal fra kursister på danskuddannelse 3 inkluderer det også kursister, der har taget Studieprøven. For personer, der i perioden har påbegyndt og bestået flere danskuddannelser, er kun det højeste niveau medtaget.

Populationen udgør 9.481 individer.

*Tilkoblede data*

Beskæftigelse:

For at kunne undersøge kursisternes adfærd, hvad angår beskæftigelse, er der til vores population tilkoblet oplysninger fra eIndkomstregisteret samt et særtræk fra CVR-registeret. EIndkomstregisteret giver oplysninger om lønindkomst på baggrund af oplysninger indberettet af arbejdsgiver til SKAT's indkomstregister. Dette har givet os mulighed for at fastslå, om en kursist har modtaget en lønindkomst i bestemte måneder. Trækket fra CVR-registeret giver os oplysninger om, hvorvidt kursisterne har oprettet et firma og dermed har været i selvstændig beskæftigelse.

Uddannelse:
For at følge kursisternes adfærd, hvad angår uddannelse, er der til vores population tilkoblet oplysninger fra elevregisteret samt voksen- og efteruddannelsesregisteret. Disse registre giver os mulighed for at følge kursisternes adfærd på uddannelsesområdet. Begge registre er forløbsregistre, og vi får derfor oplysninger om alle de kurser eller uddannelser, kursisterne har været indskrevet på i løbet af deres uddannelseskarrierer.

Øvrige oplysninger:
Til vores population er der ud over ovenstående koblet data fra befolkningsregisteret, der giver os oplysninger om civilstand, familietype, køn, henvisningsårsag, bopælskommune og oprindelsesland. Vi har yderligere fået tilkoblet oplysninger om opholdsgrundlag for at få oplysninger om, hvilket grundlag kursisterne har for deres ophold i Danmark.

**Redegørelser**
Som led i undersøgelsen blev der udarbejdet og udsendt en redegørelsesskabelon til samtlige 55 udbydere af danskuddannelsen[14] med udgangspunkt i en af Undervisningsministeriet opdateret liste fra april 2014. Hovedformålet med redegørelserne var på ledelsesniveau at afdække sprogskolernes arbejde med danskuddannelsernes formålsbeskrivelse. Redegørelsesskabelonerne fungerede som en modereret spørgeskemaundersøgelse, der indeholdt en kombination af spørgsmål med faste svarkategorier og spørgsmål, der skulle besvares med beskrivende tekst. Redegørelserne blev desuden brugt til udvælgelse af besøgssteder og til at udarbejde målrettede interviewguider til besøgs- og telefoninterview.

*Udarbejdelse og validering af spørgeskema*
Redegørelsesskabelonen blev udviklet af projektgruppen på baggrund af den viden, der blev indsamlet i forbindelse med interessentmøderne og forundersøgelsen, herunder både deskresearch og institutionsbesøg.

Redegørelsesskabelonen blev pilottestet blandt fire ledere af sprogskoler. Pilottesten blev gennemført som telefoninterview, hvor redegørelsesskabelonen blev læst op og besvaret mundtligt af informanterne. Denne form for pilottest gjorde det muligt at bede informanterne uddybe og begrunde deres umiddelbare (mis)forståelse af spørgsmålsformuleringerne samt give overordnede kommentarer til redegørelsens opbygning, kategorier m.m. Alle telefoninterview blev optaget, således at resultaterne fra pilotinterviewene efterfølgende kunne analyseres systematisk. Resultaterne fra pilottesten gav anledning til enkelte justeringer i spørgsmålsformuleringerne og mindre ændringer i skemaets opbygning.

[14] *Heraf har enkelte sprogcentre flere udbud, der er geografisk spredte.*

*Udsendelse og rykkerprocedure*
Redegørelsesskabelonen blev udsendt til 55 sprogcentre via e-mail og adresseret til danskuddannelsernes ledere med udgangspunkt i de kontaktoplysninger, som Undervisningsministeriets liste over udbydere af danskuddannelser fra april 2014 indeholdt. Redegørelsen lagde op til, at sprogskolens leder efter ønske kunne inddrage en anden leder eller lærer(e) i besvarelsen, men sprogskolens leder havde ansvaret for at udfylde og tilbagesende redegørelsen.

Redegørelserne blev udsendt 3. september 2014 med besked om svarfrist 18. september 2014. I enkelte tilfælde tog projektgruppen kontakt til lederne via e-mail for at afklare spørgsmål om deres besvarelse af redegørelsen. Disse tilfælde var, når lederen havde udeladt besvarelse af enkelte spørgsmål, eller når vi i projektgruppen havde mistanke om åbenlyse misforståelser i forbindelse med besvarelsen. 22. september 2014 rykkede vi de sprogcentre, som ikke havde tilbagesendt deres redegørelse på tidspunktet for svarfristen, ved at sende e-mails til sprogcentrenes ledere. Dette betød, at enkelte redegørelser indløb efter svarfristen.

*Svarprocent*
Vi modtog i alt 50 redegørelser, hvilket giver en svarprocent på 91, hvilket EVA finder tilfredsstillende.

**Institutionsbesøg med interview**
Som et led i undersøgelsen planlagde og gennemførte projektgruppen institutionsbesøg på i alt fire sprogcentre, hvor vi gennemførte kvalitative interview med lederen/ledere, lærere og kursister inden for rammerne af deres arbejdsplads. Dertil blev der før og efter institutionsbesøgene gennemført telefoninterview med lærere fra de institutioner, vi besøgte. Formålet med interviewene var at få en uddybning af, hvordan ledere, lærere og kursister reflekterer over, arbejder med og oplever sprogcenterets praksis med hensyn til danskuddannelsernes integrative formål.

*Datagrundlag og udvælgelse*
For at sikre en vis grad af spredning mellem de udvalgte sprogcentre blev de udvalgt dels på baggrund af besvarelserne fra redegørelserne og dels på baggrund af objektive kriterier. I udvælgelsen på baggrund af redegørelserne fokuserede vi på, at der var variation i, hvordan lederen prioriterede sprogcenterets primære opgaver, samt omfanget af aktiviteter og samarbejdsaftaler i relation til de tre integrative mål. I udvælgelsen på baggrund af objektive kriterier fokuserede vi på, at der var en variation i sprogcentrenes størrelse, geografiske placering og betingelser, fx kommunalt/privat.

Det skal nævnes, at der var to sprogcentre ud af fire sprogcentre, som vi havde lavet besøgsaftaler med, som meldte fra med relativt kort varsel. Begrundelserne for deres afbud var bl.a. forestående udbudsrunde i kommunen og større læreropsigelse. Det betød, at vi med kort varsel måtte

lave nye besøgsaftaler med to nye sprogcentre, som af gode grunde ikke kunne være helt identiske med de oprindeligt udvalgte.

Med hensyn til udvælgelse af lærerinformanterne havde vi to forskellige procedurer. Ved udvælgelse af informanter til fokusgruppeinterviewene hjalp ledelsen projektgruppen med at formidle kontakten til lærerstaben og samle en informantgruppe på fire til seks lærere, som kunne deltage i fokusgruppeinterviewet. Projektgruppen havde specificeret over for lederne, at vi ønskede, at samtlige lærere på sprogcenteret fik mulighed for at deltage, og at lærerne skulle melde sig frivilligt til at deltage i fokusgruppeinterviewet. Ved udvælgelsen af lærerne til telefoninterviewene kontaktede vi selv lærere, vi udvalgte på baggrund af en bruttoliste over samtlige lærere på sprogcenteret. Vi kontaktede dem via e-mail og hvervede de interesserede, der meldte tilbage. Denne udvælgelsesprocedure skulle sikre, at de lærere, der deltog i telefoninterviewene, kunne deltage helt anonymt.

På samme måde som ved udvælgelsen af lærerinformanterne til fokusgruppeinterviewet blev kontakten til kursisterne formidlet gennem lederen efter EVA's ønske om, at alle kursister skulle have mulighed for at melde sig som deltager i interviewet. For at understøtte dette havde vi forud for besøget tilsendt sprogskolerne løbesedler om, at EVA søgte informanter til interview, der kunne deles ud i klasserne eller hænges op på skolens opslagstavler.

*Gennemførelse af besøg og interview*
Besøgene hos sprogcentrene blev typisk gennemført af to konsulenter og en referent fra projektgruppen og foregik inden for almindelig arbejdstid. I forbindelse med et enkelt besøg delte vi besøget og interviewene ud på to dage. Nedenfor ses et typisk program for et besøg:

**Tabel 24**
**Et typisk program for et institutionsbesøg**

| | | |
|---|---|---|
| 1,5 timer | Ledelsesinterview | |
| 2 timer | Fokusgruppeinterview | |
| 0,5 timer | Kursistinterview nr. 1 | Kursistinterview nr. 2 |
| 0,5 timer | Kursistinterview nr. 3 | Kursistinterview nr. 4 |

*Kilde: EVA's institutionsbesøg 2014.*

Ledelsesinterviewet blev foretaget med lederen alene eller sammen med en souschef e.l. og varede typisk omkring halvanden time. Formålet med ledelsesinterviewet var dels at få italesat og uddybet besvarelserne fra redegørelserne om ledelsens og lærernes praksis og prioriteringer i arbejdet med de tre integrative formål.

I forbindelse med institutionsbesøgene blev der afholdt et fokusgruppeinterview med tre til seks lærere, som varede ca. to timer. Formålet var at afdække deres undervisningspraksis i arbejdet med de integrative formål samt de ledelsesmæssige og strukturelle rammer for deres praksis. Både før og efter besøget gennemførte vi telefoninterview med to til fem lærere fra hvert sprogcenter af en til halvanden times varighed. Formålet med telefoninterviewene var at få nogle mere dybdegående beskrivelser af og eksempler på lærernes praksis og derudover at give lærerne en mulighed for at udtrykke sig mere anonymt, end der er mulighed for blandt kolleger under fokusgruppeinterviewene. Vi interviewede i alt 31 lærere.

Sidst, men ikke mindst, foretog vi på alle sprogcentre fire individuelle interview af 30 minutters varighed med fire kursister, der havde tilstrækkelige sprogkundskaber til at gennemføre et interview på dansk uden en tolk. Formålet med interviewene var at afdække, hvordan kursisterne oplever undervisningen, og hvordan de oplever, at danskuddannelsen kvalificerer dem til videre uddannelse, til at varetage et arbejde og til et aktivt medborgerskab. De kursister, der deltog i interviewene, gik enten på DU2 eller på DU3 og havde generelt gode forståelses- og formuleringsevner, deres baggrund taget i betragtning. Dog formulerede de sig ofte i korthed og med enkelte beskrivelser og udsagn. Det kan være relevant at påpege, at de kursister, der stillede op til interviewet kan have en bias: Dels kan man forvente, at kursister, der når til de afsluttende moduler, har en mere positiv oplevelse af undervisningen, end kursister som afbryder deres danskuddannelse tidligere i forløbet. Dels kan kursister, der er villige til at stille op til interview udmærke sig ved at have et bedre dansk, være mere motiverede og positive end kursister, der ikke vil interviewes.

*Databehandling af interviewmateriale*

Alle interviewene er lydoptaget og efterfølgende transskriberet. Efterfølgende er alle interview systematisk databehandlet i kategorier med udgangspunkt i principperne fra metoden Framework Approach. Frameworktilgangen er karakteriseret ved, at man går systematisk og grundigt til værks med både datamanagement af ens interview og selve analysefasen. Datamanagement forstås i frameworktilgangen sådan, at man skaber en indledende tematisk ramme, som man efterfølgende koder sine interview ud fra. Til denne første fase af databehandlingen udarbejdede projektgruppen et framework, dvs. en Excel-oversigt over kategoriserede udsagn fra de gennemførte interview. Der blev udarbejdet i alt tre forskellige frameworks, som knyttede sig til de forskellige informantgrupper, henholdsvis ledere, lærere og kursister.

Første led i arbejdet indebar, at der inden for hver informantgruppe blev udvalgt enkelte interview, som projektgruppen anså for at være typiske. Disse interview blev kodet efter en række hovedtemaer, som blev udvalgt med baggrund i den benyttede interviewguide samt ud fra interviewernes oplevelse af andre væsentlige tematikker, der typisk blev belyst i forbindelse med interviewene. Denne kodning blev foretaget af samtlige evalueringskonsulenter i projektgruppen. Re-

sultaterne af kodningen blev sammenholdt for at sikre, at der i projektgruppen var intern konsistens med hensyn til, hvordan hovedtemaerne blev operationaliseret. På baggrund af disse første interview blev det endelige framework dannet. De resterende interview blev efterfølgende kodet på baggrund af beslutningerne om kategorierne i den indledende fase, og alt det kodede interviewmateriale blev indsat i frameworket.

Den sidste fase i frameworktilgangen indeholder en meget systematisk analyse af data. Da alle informanter og deres udsagn er kodet efter temaer i et fælles skema, kan man nemt læse på tværs af informanter inden for et givent tema, samtidig med at man kan læse på tværs af temaer og analysere enkelte interview samlet. Det samlede overblik er ligeledes med til at sikre, at man ikke overser væsentlige temaer i sin analyse. Efter disse principper blev vores kodede interviewmateriale analyseret systematisk et tema ad gangen med fokus på at identificere undertemaer inden for hvert hovedtema samt at identificere tværgående problemstillinger.

*Dialogseminar*
Som en afrunding på vores dataindsamling inviterede vi samtlige ledere fra danskuddannelserne til et dialogseminar, hvor 17 ledere deltog. Formålet med dialogseminaret var at skabe dialog om undersøgelsens foreløbige resultater og få yderligere perspektiver på vores resultater. På dialogseminaret gav vi en midtvejsstatus på undersøgelsen samt præsenterede udvalgte foreløbige resultater. Med det udgangspunkt lagde vi op til en diskussion. Intentionen var, at ledernes input ville give et dybdeperspektiv og skulle udgøre en kvalificering af vores dataanalyse samt være en temperaturmåling på vores foreløbige resultater. Observationerne og diskussionerne fra dialogseminaret var således både en datakilde i sig selv og et middel til at foregribe vores endelige dataanalyse.

*Høring og interessentmøde*
Der er i februar 2015 gennemført en høring af rapporten hos De Danske Sprogcentre, Foreningen af Ledere ved Danskuddannelserne, Undervisningsministeriet, KL, Uddannelsesforbundet, LO, DA og STAR med henblik på berigtigelse af fejl og mangler. Derudover er der i undersøgelsens sidste fase blevet afholdt et møde 3. marts 2015, hvor de samme repræsentanter blev inviteret til at deltage i en gensidig drøftelse af undersøgelsens resultater inden offentliggørelse af rapporten 17. marts 2015.

# Appendiks E

## Litteraturliste

AKF, 2008, *Danskuddannelse for voksne udlændinge 2004 til 2006 – progression og benchmarking.*

Ankestyrelsen, 2012, *Aktiviteten hos udbydere af danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. i 2012.*

Ankestyrelsen, 2013, *Medborgerskab, ligebehandling og selvbestemmelse i Danmark: Det nationale integrationsbarometer.*

Ankestyrelsen, 2014, *Aktiviteten hos udbydere af danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. i 2013.*

Beskæftigelsesministeriet, 2015 (Ekspertgruppen om udredningen af den aktive beskæftigelsesindsats/Carsten Koch-udvalget), *Delrapportering: Integrationsindsatsen for nyankomne flygtninge og familiesammenførte udlændinge.*

Beskæftigelsesministeriet, 2014 (Ekspertgruppen om udredning af den aktive beskæftigelsesindsats/Carsten Koch-udvalget), *Veje til job – en arbejdsmarkedsindsats med mening.*

Clausen, Jens og Husted, Leif, 2005, *Progression i undervisningen på sprogcentrene 2000-2003*. AKF Forlaget.

EVA, 2012, *Evaluering af forberedende voksenundervisning (FVU) – med fokus på aktivitet, deltagerprofiler og udbydere.*

Integrationsministeriet (Rambøll), 2007, *Med moduler som motor: Evaluering af implementeringen af danskuddannelsesloven.*

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2003, *Visitation: Vejledning om visitation til danskuddannelse.*

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2009, *Aktiviteten hos udbydere af danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. i 2006.*

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2010, *Tal og Fakta – Tema: Aktiviteten hos udbydere af danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. i 2007 og 2008.*

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2010a, *Tal og Fakta – Tema: Aktiviteten hos udbydere af danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. i 2009.*

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2011, *Vejledning om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.*

Nordisk Ministerråd, 2010, *Integration gennem voksen- og efteruddannelse. Landerapport Danmark.*

Oxford Research og The Copenhagen Post, 2010, *The Expat Study.*

Rådet for Voksen- og Efteruddannelse, 2011, *Rapport fra arbejdsgruppe under VEU-rådet om tilbud til voksne tosprogede.*

Social- og Integrationsministeriet, 2012, *Brugerundersøgelse af Danskuddannelserne.*

Udvalget for Udlændinge og Integrationspolitik, 2009*, Rapport fra arbejdsgruppe om danskuddannelse for voksne udlændinge.*

Undervisningsministeriet, 2014a, *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. (LBK nr. 376 af 4.4.2014).*

Undervisningsministeriet, 2014b, *Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. (BEK nr. 65 af 22.1.2014).*

Undervisningsministeriet, 2014c, *Vejledning om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. (VEJ nr. 9128 af 20.3.2014).*

Vedel, Peter Villads, 2013, *Den nordiske diskurs og den gode praksis*, Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik nr. 56 2013, *Indholdsbaseret sprogundervisning*, Aarhus Universitetsforlag.

**DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk. Her kan du også download alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

**ISBN: 978-87-7958-809-7**

9 788779 588097 >