
Rammer, kursister og undervisningens tilrettelæggelse

Fejl! Ingen tekst med den anførte typografi i dokumentet. **Styrelsen for International Rekruttering og Integration (SIRI)**

© 2023 Styrelsen for International Rekruttering og Integration (SIRI)

Styrelsen for International Rekruttering og Integration
Carl Jacobsens Vej 39
2500 Valby

Tlf: 72 14 00 00
E-mail: siri@siri.dk
www.siri.dk

April 2023

Udgivelser kan frit citeres med tydelig kildegengivelse.

Indholdsfortegnelse

1.0	Indledning	7
	1.1 Formål.....	7
	1.2 Struktur.....	7
2.0	Strukturelle rammer for undervisningens tilrettelæggelse på Danskuddannelse 1	8
	2.1 Målgrupper for danskuddannelserne.....	8
	2.2 Danskuddannelsernes opbygning.....	9
	2.3 Finansiering af danskuddannelserne.....	9
	2.4 Konkurrenceudsættelse på danskuddannelsesområdet.....	9
	2.5 Indhold og tilrettelæggelse af danskuddannelserne.....	9
3.0	Strukturel beskrivelse af kursisterne på Danskuddannelse 1	11
	3.1 Sammenfatning af analysens resultater.....	12
	3.2 Hvem er kursisterne på Danskuddannelse 1 strukturelt set?	12
	3.2.1 Nationalitet.....	13
	3.2.2 Kursisternes fordeling på henvisningskategori.....	13
	3.2.3 Kursisternes sproglige og generelle forudsætninger for deltagelse i DU1	14
	3.2.4 Opsamling.....	17
	3.3 Hvad karakteriserer progression og adfærd i danskuddannelsessystemet for kursistgruppen med de svageste forudsætninger?.....	17
	3.3.1 Første indplacering, progression og gennemførelse	17
	3.3.2 Opsamling.....	19
	3.4 Gennemførelse af afsluttende danskprøve blandt DU1-kursister (prøvedeltagelse og prøveresultater).....	19
4.0	Sproglige mål på Danskuddannelse 1	23
5.0	Kognitive færdigheder hos 'non- or low-literate'-voksne	27

5.1 Implikationer af svage læringsforudsætninger for undervisningstilrettelæggelse	29
5.2 Referencer	30

6.0	Udvikling af skriftsproglige færdigheder på andetsprog hos målgruppen for Danskuddannelse 1	31
------------	--	-----------

6.1 Skriftsproglige færdigheders betydning	31
6.2 Hvordan påvirkes andetsprogstilegnelsen af (manglende) skriftsproglige færdigheder?	31
6.3 Hvad kræver det af NLL-voksne at lære at læse og skrive et andetsprog?	32
6.4 Hvorfor går udviklingen af skriftsproglige ofte langsomt på et andetsprog?	33
6.5 Referencer	34

7.0	Undervisning på Danskuddannelse 1 - læringskultur og undervisningens tilrettelæggelse i et biografisk perspektiv	35
------------	---	-----------

7.1 Sprogundervisning i et biografisk perspektiv	35
7.2 Helhedsorienteret indsats	36
7.3 Læringskultur på Danskuddannelse 1 og undervisningens tilrettelæggelse	36
7.4 Referencer	39

8.0	Undervisningens tilrettelæggelse på Danskuddannelse 1	40
------------	--	-----------

Karakteristika ved målgruppen for Danskuddannelse 1	40
8.1 Pædagogiske tilgange	41
8.2 Rammernes indvirkning på undervisningens tilrettelæggelse	42
8.3 Hvad skal der til for at gøre tilbuddet bedre?	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

9.0	Testning af 'non- or low-literate' (NLL)-kursister på Danskuddannelse 1	44
------------	--	-----------

9.1 Testning af 'non- or lowliterate'- voksne	44
9.2 Referencer	45

10.0	Oversigt over sproglige mål i modultestning på Danskuddannelse 1 og Prøve i Dansk 1	46
-------------	--	-----------

1.0 Indledning

1.1 Formål

Styrelsen for International Rekruttering og Integration (SIRI) har udarbejdet en undersøgelse vedrørende Danskuddannelse 1 (DU1) med det formål at indsamle viden, der kan bidrage til at styrke Danskuddannelse 1. Undersøgelsen belyser rammerne for uddannelsen og undervisningens tilrettelæggelse på Danskuddannelse 1 samt kursistgruppens karakteristika og læringsforudsætninger.

Undersøgelsen er gennemført ved indsamling af en række faglige bidrag udarbejdet af eksterne videnspersoner og af interne ressourcer i SIRI. Indholdet i undersøgelsen bygger på eksisterende forsknings- og praksisbaseret viden samt på statistiske data fra Danskundervisningsdatabasen (UIM) og kvalitative data indsamlet ved et interview med en gruppe undervisere på Danskuddannelse 1. Datatyper og kilder er fastlagt ud fra det enkelte fokusområde i undersøgelsen.

En stor tak skal lyde til Holger Juul (Lektor, Ph.d., Center for læseforskning, Københavns Universitet), Rune Nielsen (Neuropsykolog, Ph.d. og seniorforsker, Nationalt Videnscenter for Demens) og Michael Svendsen Pedersen (Lektor Emeritus, Roskilde Universitet) for at bidrage til dette arbejde. Der skal videre lyde en stor tak til de undervisere, som SIRI har interviewet i forbindelse med undersøgelsen samt til Tove Rasmussen for hjælp med bearbejdning af interviewdata.

1.2 Struktur

Undersøgelsen indeholder otte kapitler, som vedrører forskellige strukturelle og faglige aspekter i forhold til Danskuddannelse 1 (DU1).

1. Strukturelle rammer for undervisningens tilrettelæggelse på DU1
2. Strukturel beskrivelse af kursisterne på DU1
3. Sproglige mål på DU1
4. Kognitive færdigheder hos 'non- or low-literate'-kursister på DU1
5. Udvikling af skriftsproglige færdigheder på andetsprog hos 'non- or low-literate'-kursister på DU1
6. Undervisningens tilrettelæggelse og læringskultur på DU1
7. Undervisningens tilrettelæggelse på DU1 - Interview med undervisere
8. Testning af 'non- or low-literate'-kursister på DU1.

2.0 Strukturelle rammer for undervisningens tilrettelæggelse på Danskuddannelse 1

Af Viden og Analyse, SIRI

2.1 Målgrupper for danskuddannelserne

Kommunerne har siden indførelsen af Lov om undervisning i dansk som andetsprog (danskuddannelsesloven) i 1999 haft ansvaret for at tilbyde danskundervisning til ny-ankomne voksne indvandrere. Formålet med danskuddannelserne er at bidrage til, at voksne udlændinge med udgangspunkt i deres individuelle forudsætninger og integrationsmål opnår de nødvendige dansksproglige kompetencer og viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark, så de kan blive deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere (jf. § 1 i danskuddannelsesloven). I danskuddannelses-tilbuddene sondres der mellem I og S-kursister, som begge modtager tilbud om op til fem års danskuddannelse:

- Ved I-kursister forstås flygtninge og familiesammenførte, som deltager i danskuddannelse som led i deres integrationsprogram (selvforsørgelses- og hjemrejseprogram eller introduktionsprogram). Flygtninge og familiesammenførte, der modtager integrationsydelse, er forpligtede til at deltage i danskundervisning og kan i tilfælde af ulovligt fravær sanktioneres ved fradrag i SHO-ydelsen¹. Der skelnes mellem I-kursister, der modtager ydelse (I1-kursister) og I-kursister, der ikke modtager ydelse (I2-kursister).
- Ved S-kursister forstås udenlandske arbejdstagere, studerende m.fl., som tilbydes danskuddannelse som led i deres introduktionsforløb. S-kursister er ikke forpligtede til at tage imod tilbuddet om danskuddannelse. S-kursister omfatter udlændinge, der har fået opholdstilladelse med henblik på beskæftigelse, studier mv. efter udlændingelovens regler, medfølgende familiemedlemmer til sådanne udlændinge, nordiske statsborgere og udlændinge med opholdsret i medfør af EU-retlige regler. Herudover anses EU-grænsependlere, der tilbydes danskuddannelse, grønlandere og færinger samt øvrige danske statsborgere, der tilbydes danskuddannelse ligeledes som S-kursister. Personer, der har opholdstilladelse til at arbejde som au pair, er ligeledes S-kursister.
- Foruden I- og S-kursister tilbydes danskuddannelse for A- og Ø-kursister. A-kursister er henvist til danskuddannelse som et led i et aktivt tilbud efter Lov om en aktiv beskæftigelsesindsats, mens Ø-kursister er kursister, der af forskellige årsager ikke kan registreres i de øvrige henvisningskategorier. I- og S-kursister udgør ca. 85 pct. af det samlede kursistgrundlag i perioden 2008-2019 på den ordinære danskuddannelse, mens A-kursister udgør 7 pct., og Ø-kursister udgør 8 pct. i denne periode.

¹ SHO-ydelse står for selvforsørgelses- og hjemrejseydelse eller overgangsydelse.

2.2 Danskuddannelsernes opbygning

Danskuddannelserne omfatter tre forskellige danskuddannelser. Danskuddannelse 1 (herefter DU1) tilrettelægges for kursister med ingen eller meget begrænset skolebaggrund og kursister, der ikke har kendskab til det latinske alfabet eller ikke har lært at læse og skrive på deres modersmål. Danskuddannelse 2 (herefter DU2) tilrettelægges for kursister, som normalt har en kort skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet, og Danskuddannelse 3 (herefter DU3) tilrettelægges for kursister med en mellemlang eller lang uddannelsesbaggrund fra hjemlandet. Hver danskuddannelse er inddelt i 6 moduler, og en bestået modultest er en forudsætning for at fortsætte på det næste modul. DU 1 og 2 kan afsluttes med Prøve i Dansk 1 og 2, og på DU3 kan kursisterne tage Prøve i Dansk 3 efter modul 5 og Studieprøven efter modul 6 (se endvidere bilag 8 for uddybning af indhold af modultest på DU1 og Prøve i Dansk 1).

2.3 Finansiering af danskuddannelserne

Danskuddannelserne er finansieret via et taxametersystem, som regulerer kommunernes betaling for danskuddannelse. I januar 2010 blev de vejledende modultakster for danskuddannelserne, som tidligere var blevet fastsat årligt som en del af finansloven, afskaffet. Dermed blev prissætning på danskuddannelsesområdet friset. Udbyderne af danskuddannelse indgår derfor aftaler om modultakster som en del af deres driftsaftale. Udbyderne af danskuddannelse får udbetalt en starttakst på 30 pct. af den aftalte modultakst, når en kursist påbegynder et modul, og 70 pct. af modultaksten, når kursisten består modulet. I flg. evalueringen af danskuddannelserne er sprogcentrenes modultakster faldet siden afskaffelsen af de vejledende modultakster i 2010 (Evaluering af danskuddannelsesreformen 2017, s. 20).

2.4 Konkurrenceudsættelse på danskuddannelsesområdet

I flg. danskuddannelsesevalueringen (2020) ser der ud til at være sket en øget grad af konkurrenceudsættelse på danskuddannelsesområdet siden reformens indskærpelse af udbudsreglerne i 2017. Evalueringen finder, at kommunerne løbende foretager en afvejning mellem pris og kvalitet. For kommuner med private udbydere formaliseres denne afvejning i udbudsprocesser. Kommunerne synes at lægge særlig vægt på samarbejdsrelationer, tilgængelighed, effektive IT-systemer og erfaringer med at varetage danskuddannelser i deres valg af udbydere. Dertil kommer vurderingen af den kvalitet, sprogcentrene leverer, hvor kommunerne særligt har fokus på kursisternes fravær og uddannelsesmæssige progression. Evalueringen viser ligeledes, at det er opfattelsen blandt ledere på sprogcentrene, at de er underlagt et betydeligt pres for at tilbyde lave priser (Evaluering af danskuddannelsesreformen 2017, s. 25).

2.5 Indhold og tilrettelæggelse af danskuddannelserne

Danskuddannelserne tilrettelægges så vidt muligt fleksibelt, så kursisterne har mulighed for at deltage i danskundervisning, når det passer ind i deres arbejds- og hverdagsliv, dvs. typisk formiddags-, eftermiddags- og aftentilbud. Indholdet af undervisningen er beskrevet i danskuddannelseslovens fagbilag med sproglige og interkulturelle mål for

alle danskuddannelser og moduler (se bilag 3 om sproglige mål på DU1). Undervisningen sigter mod at øge kursisternes almene og beskæftigelsesrelevante dansksproglige færdigheder.

Evalueringen af danskuddannelsesreformen peger på, at en presset økonomi, som følge af år med fald i kursisttal og afregningspriser (modultakster), betyder, at sprogcentre i højere grad end tidligere tilrettelægger undervisning på tværs af danskuddannelser og moduler (samlæsning) for at sikre rentabilitet. Den øgede brug af samlæsning har bevirket, at holdsammensætningen på sprogcentre generelt er blevet mere uhomogen med hensyn til kursisternes dansksproglige niveau og generelle forudsætninger for at lære dansk. Sprogcentre vurderer, at samlæsninger af danskuddannelser og moduler har øget behovet for at tilrettelægge undervisningen, så der tages højde for kursisternes forskellige undervisningsbehov. Ifølge evalueringen angiver 62 pct. af underviserne, at det slet ikke er muligt at have danskuddannelsestilbud af høj pædagogisk kvalitet ved undervisning på tværs af danskuddannelser. For så vidt angår danskuddannelsernes beskæftigelsesfokus viser evalueringen, at danskuddannelseslovens øgede fokus på beskæftigelsesrettet dansk kun i begrænset grad har bevirket konkrete ændringer i tilrettelæggelsen af undervisningen. På begyndermodulerne er der endog meget stort overlap mellem arbejds- og hverdagsdomænets sproghandling og kursisternes faktiske sprogbehov.

Evalueringen finder samtidig, at kursisternes og potentielle kursisters motivation for at gennemføre danskuddannelsen er orienteret mod at kunne begå sig i Danmark og blive en del af det danske samfund, hvilket foreslås som et tegn på, at danskuddannelsen generelt understøtter kursisternes dansksproglige udvikling og deres forståelse af dansk kultur og hverdagsliv.

3.0 Strukturel beskrivelse af kursisterne på Danskuddannelse 1

Af Viden og Analyse, SIRI

Indeværende undersøgelse har fokus på, hvordan de strukturelle rammer og undervisningens tilrettelæggelse på den eksisterende Danskuddannelse 1 (DU1) matcher undervisningsbehov hos målgrupperne for DU1, dvs. såvel ikke-modersmålslæsende med svage læringsforudsætninger (*'non- or low-literate'-gruppen*) som modersmålslæsende (herunder omplacerede fra DU2 og DU3).

Der er til undersøgelsen om DU1 udarbejdet en strukturel karakteristik af målgruppen ved hjælp af statistiske data fra Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase. Formålet med beskrivelsen er at give et øjebliksbillede af:

1. hvem kursisterne på DU1 er strukturelt set (på baggrund af en række baggrundsvariable som nationalitet, køn, alder, henvisningskategori samt generelle og sproglige forudsætninger for at deltage i DU1)
2. kursisternes adfærd og progression i danskuddannelsessystemet (på baggrund af fx gennemførelse af moduler, ophør, gennemførelse af afsluttende prøve og prøveresultater mv.)

Beskrivelserne er baseret på tal fra 2021, som er de nyeste tilgængelige tal. Der er ikke søgt at beskrive udviklingslinjer, da det er ikke undersøgelsens faglige fokus. Det er tidligere vist i *Evalueringen af danskuddannelsesreformen 2017* (2020), at udvikling i danskuddannelseskursisternes adfærd og progression ikke kan tilskrives baggrundsvariable (fx nationalitet, alder og køn), men derimod strukturelle mekanismer som incitamentstrukturer og finansielle forhold (fx regulering af modultakster).

Målgrupperne for DU1

DU1 er tilrettelagt for kursister, som ikke læser flydende på det latinske alfabet. Danskuddannelsen skal derfor rumme to målgrupper:

1. Kursister med meget svage eller ingen læsefærdigheder på modersmål, og som forventes at have en meget langsom progression som følge af svag skolebaggrund (typisk ingen eller få års grundskoleforløb). Undervisningen tilrettelægges med fokus på udvikling af mundtlige færdigheder på samme niveau som DU2 samt udvikling af basale færdigheder i læsning og skrivning (*'non- or low-literates'* (NLL)).
2. Kursister, som læser deres modersmål, men som ikke læser det latinske alfabet. Undervisningen tilrettelægges med fokus på samt udvikling af læsefærdigheder på det latinske alfabet (omtales ofte som *'latinsk alfabetisering'*) og med henblik på overflytning til DU2 hurtigst muligt.

Blandt kursisterne på DU1 er der desuden kursister, som er *omplaceret* fra DU2 (og evt. DU3). Denne gruppe vil på samme måde som *'gruppe 2'* ovenfor have stærkere læringsforudsætninger pga. længere skolegang og højere niveau i læsefærdigheder.

3.1 Sammenfatning af analysens resultater

Samlet set viser analyserne, at en typisk kursist på DU1 i 2021 var en kvinde fra Syrien, henvist som I1-kursist og i aldersgruppen 30 - 49 år. I 2021 udgjorde andelen af I2-kursister 24,8 pct. og andelen af S-kursister 13,0 pct.

Den overvejende del af kursisterne på DU1 var 'non- or low-literate' (NLL)-kursister (dvs. ingen eller svag skolegang i barndommen). Kursister med længere skolebaggrund udgjorde ca. en fjerdedel af den samlede kursistgruppe på DU1. Der var dermed tale om en kursistgruppe med meget forskellige generelle og sproglige forudsætninger for at nå målene på danskuddannelsen samt meget forskellige behov i undervisningstilrettelæggelsen.

Langt den største andel af NLL-kursisterne var i 2021 blevet indplaceret på modul 1 ved første henvisning til DU. Blandt S- og A-kursisterne i den samlede kursistgruppe var der flest kursister, som blev indplaceret *efter* modul 1.

Samlet set ser det ud til, at det er kursisterne med de stærkeste generelle og sproglige forudsætninger, som består en danskprøve som ikke-selvstuderende. En langt større andel af de kursister, som var *omplacerede fra anden DU*, bestod en danskprøve, inden deres danskuddannelsesret udløb, sammenlignet med gruppen af NLL-kursister. Blandt de kursister, der bestod en danskprøve, var den overvejende del I1- og I2-kursister. Prøvetilmeldte ikke-selvstuderende NLL-kursister klarede sig dårligere end kursister, som var omplaceret fra anden DU i for så vidt angår beståelsesprocent og opnået karaktergennemsnit.

Ophøret blandt S- og A-kursister på DU1 var generelt størst, idet op mod to tredjedele af kursisterne ikke bestod en prøve.

3.2 Hvem er kursisterne på Danskuddannelse 1 strukturelt set?

I det følgende afdækkes DU1-kursisternes nationalitet og fordeling mellem køn og aldersgrupper fordelt på henvisningskategorier.

En typisk kursist på DU1 var i 2021 en kvinde fra Syrien, I1 eller I2 kursist og i aldersgruppen 30 - 49 år. Kursister i henvisningsgruppen I1 udgjorde langt den største gruppe på DU1. S-kursister udgjorde 13,0 pct. af alle kursister (tabel 2). Den samlede fordeling mellem kvinder og mænd på DU1 var hhv. 68,1 pct. og 31,9 pct. (tabel 3a). Gruppen af A- og S-kursister skilte sig ud, idet andelen af mænd her var lidt større end andelen af kvinder (tabel 3b). Grupperne A- og Ø-kursister havde den højeste gennemsnitsalder med den største andel i gruppen 40-49 år (tabel 4).

3.2.1 Nationalitet

Tabel 1: Danskuddannelsesforløb fordelt på de ti største nationaliteter på Danskuddannelse 1, 2021. Pct.

Top ti	Danskuddannelse 1
1	Syrien 39,3 %
2	Eritrea 13,0 %
3	Afghanistan 5,8 %
4	Iran 5,5 %
5	Tyrkiet 4,5 %
6	Thailand 3,9 %
7	Somalia 2,3 %
8	Irak 2,2 %
9	Pakistan 1,7 %
10	Kina 1,5 %
Øvrige	20,2%
I alt	100,0%
Antal danskuddannelsesforløb	4.179

Note: Antal forløb på Danskuddannelse 1 er lig det antal forløb, hvor kursister er blevet tilbudt undervisning i 2021.

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

3.2.2 Kursisternes fordeling på henvisningskategori²

Samlet fordeling af kursister på henvisningskategori

Tabel 2: Kursister på Danskuddannelse 1, fordelt på henvisningskategori, 2021. Pct. og antal.

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Andel	51,3%	24,8%	13,0%	9,1%	1,8%	100,0%
Antal	2.145	1.036	543	379	76	4.179

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

² Der henvises i tabellerne til følgende forkortelser for henvisningskategorier (på hvilket lovgrundlag kursisterne er henvist til danskuddannelse):

I1-kursister (udlændinge omfattet af et program under integrationsloven, og som modtager ydelse).

I2-kursister (udlændinge omfattet af et program under integrationsloven, og som ikke modtager ydelse).

S-kursister (primært udenlandske arbejdstagere og internationale studerende).

A-kursister (kursister henvist til danskuddannelse efter lov om en aktiv beskæftigelsesindsats).

Øvrige (herunder rekvireret undervisning og kursister med uoplyst henvisningskategori).

Kilde: Aktiviteten hos udbydere af danskuddannelse for voksne udlændinge m. fl., 2021, Bilag B.

Fordeling af kursister på køn og henvisningskategori

*Tabel 3a: Kursister på Danskuddannelse 1 fordelt på køn og henvisningskategori, 2021. Pct. og antal**

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Kvinder	68,8 %	69,7 %	63,4 %	66,5 %	67,1 %	68,1 %
Mænd	31,2 %	30,3 %	36,6 %	33,5 %	32,9 %	31,9 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Antal kursister	2.145	1.036	543	379	76	4.179

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase

*Fordeling af mænd og kvinder pr. henvisningskategori.

*Tabel 3b: Kursister på Danskuddannelse 1 fordelt på køn og henvisningskategori, 2021. Pct. og antal**

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Kvinder	51,9%	25,4%	12,1%	8,9%	1,8%	100,0%
Mænd	50,1%	23,5%	14,9%	9,5%	1,9%	100,0%
I alt	51,3%	24,8%	13,0%	9,1%	1,8%	100,0%
Antal kursister	2.145	1.036	543	379	76	4.179

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase

*Fordeling på henvisningskategorier pr. køn.

Fordeling af kursister på alder

Tabel 4: Kursister på Danskuddannelse 1 fordelt på aldersgruppe og henvisningskategori, 2021. Pct. og antal

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Under 30 år	23,3 %	19,2 %	19,0 %	26,4 %	7,9 %	21,7 %
30-39 år	35,5 %	36,5 %	35,5 %	24,0 %	22,4 %	34,5 %
40-49 år	23,7 %	29,0 %	29,1 %	29,0 %	28,9 %	26,3 %
50-59 år	13,2 %	12,7 %	13,1 %	16,4 %	30,3 %	13,7 %
60 år eller derover	4,2 %	2,6 %	3,3 %	4,2 %	10,5 %	3,8 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Antal kursister	2.145	1.036	543	379	76	4.179

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase

3.2.3 Kursisternes sproglige og generelle forudsætninger for deltagelse i DU1

Følgende analyser afdækker forudsætninger for deltagelse på DU1 blandt kursister, som er *indplaceret på DU1 ved første henvisning*, og kursister, som er *omplacerede* fra anden på DU1. Afdækningen har til formål at vise bredden i forudsætningsniveauet blandt kursisterne, fordi det har betydning for kravene til undervisningens rammer og tilrettelæggelse. Der ses derfor på uddannelsesniveau blandt kursisterne på DU1 samt omplaceringer til DU1 fra andre danskuddannelser.

Uddannelsesniveau

Langt den største del af kursisterne på DU1 har grundskole som den sidst afsluttede uddannelse bag sig (85 pct.). Der kan her være tale om alt fra 0-10 års skolegang (tabel 5). 15 pct. af kursisterne på DU1 har afsluttet min. gymnasial uddannelse og må forventes at være modersmålslæsende på et højt niveau (tabel 5). En del af disse kursister må formodes at være blevet indplaceret på DU1, modul 1, med henblik på overflytning til DU2 hurtigst muligt, efter at de har tilegnet sig tilstrækkelige læsefærdigheder på det latinske alfabet til at deltage på DU2. Som det fremgår af tabel 6 (øverste felt til højre), sker der også omplaceringer af DU1-kursister til DU2 på DU1, modul 1-3 (dog flest til modul 2 og 3). Det er ikke afdækket, hvor stor en procentdel af denne gruppe kursister der rent faktisk omplaceres. Erfaringsmæssigt forbliver en vis andel af denne gruppe indplaceret på DU1.

Tabel 5: Kursister på Danskuddannelse 1 fordelt på seneste fuldførte uddannelse fra andre lande end Danmark, 2021. Pct. og antal

	Antal	Andel
Ukendt	117	3%
Grundskole	3.429	82%
Gymnasiale uddannelser	233	6%
Erhvervsfaglige uddannelser	146	3%
Korte videregående uddannelser	92	2%
Mellemlange videregående uddannelser	97	2%
Lange videregående uddannelser (inkl. bachelor og Ph.d. og forskeruddannelser)	65	2%
I alt	4.179	100%

Anm.: 'Grundskole' indeholder også personer, der ikke har fuldført grundskolen.

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase samt registerdata fra Danmark Statistik.

Omplaceringer i danskuddannelsesforløbene

Kursister, som er omplaceret fra DU2, udgør 23 pct. af alle kursister på DU 1. Disse kursister har typisk afsluttet grundskolen 9./10.kl. (tabel 7). Af tabel 6 (nederst til venstre) fremgår det antal kursister, som blev omplaceret fra DU2 til DU1 i 2021.

Andelen af kursister, som er omplaceret fra DU2, udgjorde 41% af S-kursisterne på DU1 i 2021. Dernæst udgjorde I2- og A-kursisterne de største grupper blandt de omplacerede DU2-kursister (tabel 7).

Tabel 6: Modulforløb påbegyndt i 2021, hvor en kursists forrige påbegyndte modulforløb var på en anden danskuddannelse fordelt på påbegyndte modulforløb (nuværende) og foregående modulforløb (tidligere)*.

Tidligere \ Nuværende		Danskuddannelse 1						Danskuddannelse 2					
		Mo- dul 1	Mo- dul 2	Mo- dul 3	Mo- dul 4	Mo- dul 5	Mo- dul 6	Mo- dul 1	Mo- dul 2	Mo- dul 3	Mo- dul 4	Mo- dul 5	Mo- dul 6
Danskuddan- nelse 1	Mo- dul 1							13	*	*	*	*	*
	Mo- dul 2							*	10	*	*	*	*
	Mo- dul 3							*	5	*	*	*	*
	Mo- dul 4							*	6	*	*	*	*
	Mo- dul 5							*	*	11	*	*	*
	Mo- dul 6							*	5	20	8	*	*
Danskuddan- nelse 2	Mo- dul 1	50	35	5	*	*	*						
	Mo- dul 2	*	26	33	7	*	*						
	Mo- dul 3	*	*	20	78	15	7						
	Mo- dul 4	*	*	*	21	83	17						
	Mo- dul 5	*	*	*	*	*	*						
	Mo- dul 6	*	*	*	*	*	20						

Anm.: Celler med <5 observationer er diskretioneret. Det er ikke undersøgt, hvor hurtigt efter påbegyndelsen af det tidligere modulforløb kursisten er påbegyndt det nuværende modulforløb.

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

* Lodret er tidligere DU og vandret nuværende DU. Nederst til venstre er kursister, som er omplaceret til DU1 fra DU2. Øverst til højre er kursister som er omplaceret fra DU1 til DU2.

Tabel 7: Kursister på Danskuddannelse 1, fordelt på henvisningskategori og første danskuddannelse, de blev indplaceret på, 2021. Pct. og antal.

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kur- sister
Danskuddan- nelse 1	84%	71%	58%	74%	80%	77%
Danskuddan- nelse 2	16%	29%	41%	26%	20%	23%
Danskuddan- nelse 3	0%	*	1%	*	*	0%
I alt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Antal kursister	2.145	1.036	543	379	76	4.179

Anm.: Celler med <5 observationer er diskretioneret.

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

3.2.4 Opsamling

Analysen viser, at kursistgruppen på DU1 havde meget forskellige generelle og sproglige forudsætninger for at nå målene på danskuddannelsen samt meget forskellige behov for undervisningstilrettelæggelse (jf. undersøgelsens bilag 3, 4, 5, 6 og 7).

Analysen viser videre, at der skete dobbelt så mange omplaceringer til modul 4 og 5 sammenlignet med de øvrige moduler. Det er velkendt på sprogcentrene, at de svageste kursister på DU2 har svært at honorere de skriftlige krav på DU2, modul 3 og 4, og derfor omplaceres til det tilsvarende mundtlige niveau på DU1, hvor de skriftlige krav er lavere. Der kan også være tale om kursister, der tidligere har været indplaceret på DU2, som efter en længere pause vender tilbage og skal færdiggøre deres danskuddannelse, inden deres danskuddannelsesret udløber. En revisitation kan meget vel resultere i, at kursisten indplaceres på DU1 modul 5, fordi det er urealistisk for kursisten at nå de sproglige mål til Prøve i Dansk 2 inden for den uddannelsesret, kursisten har tilbage.

3.3 Hvad karakteriserer progression og adfærd i danskuddannelsessystemet for kursistgruppen med de svageste forudsætninger?

Indeværende undersøgelse har et særligt fokus på at afdække, hvordan DU1 matcher NLL-kursisterne, dvs. *de ikke-modersmålslæsende kursister, som er indplaceret på DU1 ved første henvisning til DU*. Det vurderes på baggrund af ovenstående analyse af DU1-kursistgruppens sammensætning, at andelen af modersmålslæsende kursister (dvs. kursister, som er omplaceret fra anden DU eller læser på et andet alfabet end det latinske) udgjorde ca. en fjerdedel af alle kursisterne på DU1³. Deres læringsforudsætninger må formodes at være stærkere, og de kan forventes at klare sig bedre på DU1 end gruppen af ikke-modersmålslæsende kursister. For at kunne identificere eventuelle forskelle på, hvordan kursister klarer sig på DU1 ift. deres generelle og sproglige forudsætninger, er nedenstående tabeller opdelt i data for *kursister med første henvisning* til DU1⁴ og *omplacerede* fra anden DU. Kursisternes adfærd og progression undersøges ved at se på første modulindplacering, ophør og prøvedeltagelse samt prøveresultat.

3.3.1 Første indplacering, progression og gennemførelse

Første modulindplacering

Langt den største andel af kursisterne på DU1 blev indplaceret på modul 1 ved første henvisning i alle henvisningskategorier. Gruppen med A-kursister skilte sig dog ud, ved at over halvdelen af kursisterne i denne gruppe blev indplaceret efter modul 1, hhv. 18 pct. på modul 2 og 36 pct. på modul 3-6. Desuden ses det, at kun meget få S-kursister startede efter modul 2 (tabel 8a). Omplaceringer fra DU2 til DU1 skete løbende til alle moduler på DU1, dog skete der næsten dobbelt så mange omplaceringer til modul 3 og 4 sammenlignet med de øvrige moduler (se tabel 6 ovenfor, nederst til venstre). Det er ikke undersøgt nærmere, hvor mange procentdele de absolutte tal svarer til i 2021.

³ Her medtages både kursister, som er modersmålslæsende på et andet alfabet end det latinske, og kursister, som er omplaceret fra anden DU.

Det ses desuden, at modul 2 har en mere jævn fordeling af kursister fra div. henvisningskategorier, der indplaceres her ved første henvisning end de øvrige moduler. Dog er der stadig dobbelt så mange I1 og 2-kursister (32 pct. for begge) som S- og A- og kursister (16 pct. for begge) (tabel 8b). Mønsteret i modulstart blandt omplacerede fra anden DU er behandlet ovenfor (jf. afsnit 1.3).

Tabel 8a: Kursister med første henvisning i 2021 og første modulindplacering på Danskuddannelse 1 fordelt på henvisningskategori*.

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Modul 1	88%	86%	92%	45%	*	85%
Modul 2	6%	10%	8%	18%	*	8%
Modul 3-6	6%	4%	*	36%	*	7%
I alt	100%	100%	100%	100%	*	100%
Antal	216	119	74	33	*	442

Anm.: Celler med <5 observationer er diskretioneret og diskretionerede celler er ikke anvendt i beregning af pct.

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase

*Viser modulstart pr. henvisningskategori

Tabel 8b: Kursister med første henvisning i 2021 og første modulindplacering på Danskuddannelse 1 fordelt på henvisningskategori*.

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Modul 1	51%	27%	18%	4%	*	100%
Modul 2	35%	32%	16%	16%	*	100%
Modul 3-6	45%	16%	*	39%	*	100%
I alt	49%	27%	17%	7%	*	100%
Antal	216	119	74	33	*	442

Anm.: Celler med <5 observationer er diskretioneret og diskretionerede celler er ikke anvendt i beregning af pct.

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

*Viser modulstart pr. modul fordelt på henvisningskategorier

Ophør pr. modul

Ophør⁵ blandt de kursister, der var indplaceret på DU1 ved første henvisning, er jævnt fordelt over modulerne 1- 6 dog med den laveste andel på modul 1 og 6 med hhv. 14 pct. og 12 pct. (tabel 9).

Tabel 9: Kursister med første henvisning i 2016 og første indplacering på Danskuddannelse 1, der ultimo 2021 ikke har bestået en prøve i dansk (inkl. Studieprøven) fordelt på seneste danskuddannelse og modul, de blev tilbudt undervisning på.

	Danskuddannelse 1						Danskuddannelse 2 og Danskuddannelse 3	I alt
	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Modul 5	Modul 6		
Antal	244	293	289	264	305	205	129	1.729

⁵ Forstået som kursister, der ikke består en afsluttende prøve

Andel	14%	17%	17%	15%	18%	12%	7%	100%
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----	------

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

For gruppen af kursister, som er *omplaceret fra anden DU*, er ophøret forholdsmæssigt større på modul 4 og 5 sammenlignet med de øvrige moduler (tabel 10).

Tabel 10: Kursister med første henvisning i 2016, der ikke er førstegangshenvist til Danskuddannelse 1, men som på et tidspunkt har modtaget undervisning på Danskuddannelse 1 og ultimo 2021 ikke har bestået en prøve i dansk (inkl. Studieprøven) fordelt på seneste danskuddannelse og modul, de blev tilbudt undervisning på.

	Danskuddannelse 1						Danskuddannelse 2 og Danskuddannelse 3	I alt
	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Modul 5	Modul 6		
Antal	14	23	35	70	87	53	25	307
Andel	5%	7%	11%	23%	28%	17%	8%	100%

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

3.3.2 Opsamling

Ophør blandt S- og A-kursister på DU1 var størst for alle kursister på DU1, hvor op mod to tredjedele af kursisterne ikke bestod en danskprøve. Forklaringen på dette skal måske findes i, at disse kursister ophørte pga. arbejde eller for S-kursisternes vedkommende, at deres danskuddannelsesret udløb. Det bemærkes, at kursisterne kan være startet første gang på det modul, de senest har modtaget undervisning på, samt at ophørte kursister godt kan have taget en prøve i dansk som *selvstuderende* på et senere tidspunkt.

3.4 Gennemførelse af afsluttende danskprøve blandt DU1-kursister (prøvedeltagelse og prøveresultater)

Prøvedeltagelse

Ca. 50 pct. af *alle kursister*, som er førstegangshenvist og indplaceret i 2016, og som har modtaget undervisning på DU1, bestod en danskprøve som ikke-selvstuderende, inden deres danskuddannelsesret udløb i 2021 (tabel 12a og 12b)⁶. Det ses, at samlet set bestod flest I2-kursister og færrest S-kursister, inden deres danskuddannelsesret udløb i 2021. A-kursisterne havde den laveste beståelsesprocent (tabel 11). Eftersom den overvejende del af kursisterne på DU1 er I1-kursister, udgør de langt den største andel af kursister, som bestod en danskprøve, inden deres danskuddannelsesret udløb i 2021 (tabel 12).

⁶ Kursisterne på danskuddannelserne har 5 års danskuddannelsesret, dvs. de skal gå til en danskprøve inden 2021, hvis de er henvist til DU første gang i 2016.

Tabel 12a: Kursister med første henvisning i 2016, der på et tidspunkt har modtaget undervisning på Danskuddannelse 1 fordelt på henvisningskategori, og om de ultimo 2021 har bestået en prøve i dansk (inkl. Studieprøven).

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Bestået	51%	63%	37%	28%	51%	50%
Ikke bestået	49%	37%	63%	72%	49%	50%
I alt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Antal	3.382	292	219	135	43	4.071

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

*Tabellen viser andelen af kursister, der bestået eller ikke har bestået en danskprøve pr. henvisningskategori.

Tabel 12b: Kursister med første henvisning i 2016, der på et tidspunkt har modtaget undervisning på Danskuddannelse 1 fordelt på henvisningskategori og om de ultimo 2021 har bestået en prøve i dansk (inkl. Studieprøven).

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Bestået	84%	9%	4%	2%	1%	100%
Ikke bestået	82%	5%	7%	5%	1%	100%
I alt	83%	7%	5%	3%	1%	100%
Antal	3.382	292	219	135	43	4.071

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

*Alle DU1-kursister

*Tabellen viser fordelingen af kursister, som har bestået eller ikke har bestået en prøve, pr. henvisningskategorier.

Analysen under pkt. 1.3, om kursisternes sproglige og generelle forudsætninger for at deltage i DU1, viste, at kursister, som er omplacerede til DU1 fra anden DU, må forventes at have bedre læringsforudsætninger end kursister, som er indplaceret på DU1 ved første henvisning. Følgende analyse har fokus på at identificere evt. forskelle på, hvordan de to grupper af kursister klarer sig på DU1 (tabel 13-15).

Kursister, som er indplaceret på DU1 ved første henvisning til DU i 2016

Under halvdelen af denne gruppe bestod en danskprøve som 'ikke-selvstuderende', inden deres danskuddannelsesret udløb i 2021 (46 pct.) (tabel 13a).

I2-kursisterne klarede sig bedst, idet over halvdelen af denne gruppe bestod en danskprøve. Der var færrest blandt S- og A-kursisterne, der bestod en danskprøve (hhv. 31 og 26 pct.) i 2021 (tabel 14a). I2-kursisterne udgjorde dog kun 7 pct. af den samlede gruppe. A- og S-kursisterne udgjorde tilsammen 5 pct. af den samlede gruppe (tabel 13b).

Tabel 13a: Kursister med første henvisning i 2016 og første indplacering på Danskuddannelse 1 fordelt på henvisningskategori, og om de ultimo 2021 har bestået en prøve i dansk (inkl. Studieprøven)

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Bestået	46%	58%	31%	26%	46%	46%
Ikke bestået	54%	42%	69%	74%	54%	54%
I alt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

3.0 Strukturel beskrivelse af kursisterne på Danskuddannelse 1

Antal	2.676	187	158	115	37	3.173
--------------	--------------	------------	------------	------------	-----------	--------------

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

Tabel 13b: Kursister med første henvisning i 2016 og første indplacering på Danskuddannelse 1 fordelt på henvisningskategori, og om de ultimo 2021 har bestået en prøve i dansk (inkl. Studieprøven)

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Bestået	86%	7%	3%	2%	1%	100%
Ikke bestået	83%	5%	6%	5%	1%	100%
I alt	84%	6%	5%	4%	1%	100%
Antal	2.676	187	158	115	37	3.173

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

Kursister, som er omplaceret til DU1 fra anden DU med første henvisning til DU i 2016

Cirka to tredjedele af de omplacerede kursister bestod en danskprøve som 'ikke-selvstuderende', inden deres danskuddannelsesret udløb i 2021 (66 pct.), heriblandt særligt I1 og I2-kursisterne med hhv. 67 pct. og 72 pct. (tabel 14a). I2-kursisterne udgjorde her 7 pct. af den samlede gruppe (tabel 14b). Blandt S- og A-kursister bestod kun ca. halvdelen af S-kursisterne (52 pct.) og under halvdelen af A-kursisterne (40 pct.) en danskprøve. S- og A-kursisterne udgjorde tilsammen 6 pct. af den samlede gruppe omplacerede kursister (tabel 14b).

Tabel 14a: Kursister med første henvisning i 2016, der ikke er førstegangshenvist til Danskuddannelse 1, men som på et tidspunkt har modtaget undervisning på Danskuddannelse 1 fordelt på henvisningskategori, og om de ultimo 2021 har bestået en prøve i dansk (inkl. Studieprøven)

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Bestået	67%	72%	52%	40%	83%	66%
Ikke bestået	33%	28%	48%	60%	*	34%
I alt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Antal	706	105	61	20	6	898

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

Tabel 14b: Kursister med første henvisning i 2016, der ikke er førstegangshenvist til Danskuddannelse 1, men som på et tidspunkt har modtaget undervisning på Danskuddannelse 1 fordelt på henvisningskategori, og om de ultimo 2021 har bestået en prøve i dansk (inkl. Studieprøven)

	I1-kursister	I2-kursister	S-kursister	A-kursister	Ø-kursister	Samtlige kursister
Bestået	80%	13%	5%	1%	1%	100%
Ikke bestået	77%	9%	9%	4%	*	100%
I alt	79%	12%	7%	2%	1%	100%
Antal	706	105	61	20	6	898

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

Prøveresultater

Størstedelen af samtlige *ikke-selvstuderende prøvetilmeldte* kursister til Prøve i Dansk 1 (87,3 pct.) bestod i 2021 med en gennemsnitskarakter på 5,1. Af tabel 15 fremgår det, at kursister, som var *indplaceret på DU1 ved første henvisning*, havde en noget lavere beståelsesprocent end kursister, som var omplaceret fra anden DU (hhv. 83,7 og 95,1 pct.). Ligeledes opnåede kursister, som var *indplaceret på DU1 ved første henvisning*, en lavere gennemsnitskarakter end kursister, som var omplacerede fra anden DU (hhv. 4,9 og 6,5 pct.).

Tabel 15: Beståede Ikke-selvstuderende prøvetilmeldte, beståelsesprocent og karaktergennemsnit til Prøve i Dansk 1, 2021.

	Alle kursister på DU1	Kursister indplaceret på DU1 ved første henvisning	Kursister omplaceret til DU1 fra anden DU
Beståelsesprocent.	87,30%	83,70%	95,10%5,4
Karaktergennemsnit – beståede	6,1	5,7	6,7

Anm. I kolonnen 'gennemført' er kun medtaget prøvetilmeldte, som gik op til samtlige delprøver. Kolonnen 'beståelsesprocent' angiver beståelsesprocenten blandt prøvetilmeldte, der har gennemført alle prøvedele ved prøven. Beståelseskrav: Ved Prøve i Dansk 1 kræves et karaktergennemsnit på minimum 2,0, når der er taget højde for, at karakteren i mundtlig kommunikation tæller dobbelt ved udregning af gennemsnittet.

Kilde: Udlændinge- og Integrationsministeriets danskundervisningsdatabase.

4.0 Sproglige mål på Danskuddannelse 1⁷

Modul				
Sproglige mål				
Niveau	Mundtlig kommunikation	Niveau	Læsning	Skrivning
1 (før A1)	Kan indgå i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer ved anvendelse af et yderst enkelt talesprog, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder: - kan forstå hovedindholdet i yderst enkel kommunikation i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, hvor der anvendes et yderst enkelt og tydeligt udtalt sprog, og hvor en samtalepartner bidrager til forståelsen - kan kommunikere i et yderst enkelt og passende sprog i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, på en forståelig måde, når en samtalepartner bidrager til, at kommunikationen lykkes.	1 (før A1)	Kan anvende et yderst basalt skriftsprog på dansk i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder: - kan genkende få, hyppigt forekommende, skrevne ord fra et meget begrænset udsnit af almindelige hverdags-sammenhænge (fx måltider og indkøb), når den fornødne tid er til rådighed	Kan anvende et yderst basalt skriftsprog på dansk i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder: - kan skrive sit navn, når den fornødne tid er til rådighed.
2 (A1)	Kan indgå i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer ved anvendelse af et meget enkelt talesprog, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder: - kan forstå hovedindholdet i enkel kommunikation i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, hvor der anvendes et meget enkelt og tydeligt udtalt sprog, og hvor en samtalepartner bidrager til forståelsen	1 (før A1)	Kan anvende et basalt skriftsprog på dansk i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer, fx på en arbejdsplads, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder: - Kan læse og forstå få, meget korte og yderst enkle sætninger og få, korte og hyppigt forekommende ord fra almindelige hverdagssituationer, når den fornødne tid er til rådighed; kan	Kan skrive sit navn og CPR-nummer, når den fornødne tid er til rådighed, og kan skrive alfabetets store og små bogstaver og tal

⁷ (kilde: BEK 1223, Fagbilaget)

Modul				
Sproglige mål				
Niveau	Mundtlig kommunikation	Niveau	Læsning	Skrivning
	kan kommunikere i et meget enkelt og passende sprog i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, på en forståelig måde, når en samtalepartner bidrager til, at kommunikationen lykkes		læse lydrette enstavelsesord bestående af to bogstaver og kender alfabetet og bogstavnævne og/eller bogstavernes lydværdi	
3 (A1+)	<i>Kan indgå i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer ved anvendelse af et enkelt talesprog, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder:</i> - kan forstå hovedindholdet i en enkel kommunikation i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, hvor der anvendes et enkelt og tydeligt udtalt sprog, og hvor en samtalepartner bidrager til forståelsen - kan kommunikere i et enkelt og passende sprog i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, på en forståelig måde og kommunikativ funktionel måde, når en samtalepartner bidrager til, at kommunikationen lykkes	1 (før A1)	<i>Kan anvende et meget enkelt skriftsprog på dansk i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer, fx på arbejdspladsen, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder:</i> kan læse og forstå meget korte tekster, bestående af korte og meget enkle sætninger, som indeholder et lille, basalt ordforråd fra almindelige hverdagssituationer, når den fornødne tid er til rådighed; kan læse lydrette en- og tostavelsesord og kender den alfabetiske rækkefølge	<i>Kan skrive hyppigt forekommende ord fra konkrete, almindelige hverdagssituationer, navn og adresse og lydrette enstavelsesord, når den fornødne tid er til rådighed.</i>
4 (A2)	<i>Kan indgå i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer ved anvendelse af et forholdsvis enkelt talesprog, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder:</i> kan forstå indholdet i enkel kommunikation	1 (før A1)	<i>Kan anvende et meget enkelt skriftsprog på dansk i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer, herunder arbejdsituationer, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder:</i>	<i>Kan skrive yderst enkle sætninger, som indeholder ord, der forekommer hyppigt i almindelige hverdagssituationer, samt skrive lydrette en- og tostavelsesord, når den fornødne tid er til rådighed.</i>

Modul				
Sproglige mål				
Niveau	Mundtlig kommunikation	Niveau	Læsning	Skrivning
	i almindelige hverdagssituationer, herunder fx på en arbejdsplads, hvor der anvendes et forholdsvis enkelt og tydeligt udtalt sprog - kan kommunikere i et forholdsvis enkelt sprog i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, på en forståelig, funktionel kommunikativ og forholdsvis situationstilpasset måde.		- Kan læse og forstå korte tekster, bestående af enkle sætninger, som indeholder et lille, basalt ordforråd fra almindelige hverdagssituationer, når den fornødne tid er til rådighed; kan anvende det fonematiske princip og kan begynde at anvende det morfematiske princip.	
5 (A2+)	<i>Kan indgå i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer ved anvendelse af et enkelt, men forholdsvis sammenhængende talesprog, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder:</i> - kan forstå indholdet i enkel kommunikation om almindelige hverdagsforhold og i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, hvor der anvendes et forholdsvis enkelt og tydeligt udtalt sprog - kan kommunikere i et enkelt, men forholdsvis sammenhængende sprog om almindelige hverdagsforhold og i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, på en forståelig, kommunikativ funktionel og situationstilpasset måde.	A1	<i>Kan anvende et meget enkelt skriftsprog på dansk i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer, fx på arbejdspladsen, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder:</i> - kan finde konkret information i et mindre udsnit af tekster og læse og forstå enkle tekster, der i et meget enkelt sprog omhandler konkrete og almindelige hverdagsforhold; kan læse og udfylde helt enkle blanketter med personlige data, når den fornødne tid er til rådighed - kan anvende forskellige afkodningsstrategier: det fonematiske princip, staveslæsning, det morfematiske princip og ordbil-læsning.	<i>Kan skrive i et meget enkelt sprog på en forståelig og kommunikativ funktionel og forholdsvis situationstilpasset måde om konkret og almindeligt hverdagsindhold og i almindelige hverdagssituationer, når den fornødne tid er til rådighed.</i>

Modul				
Sproglige mål				
Niveau	Mundtlig kommunikation	Niveau	Læsning	Skrivning
6 (B1)	Kan indgå i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer ved anvendelse af et enkelt, men sammenhængende talesprog med en vis grad af kompleksitet og korrekthed, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder: - kan forstå indholdet i enkel kommunikation om almindelige hverdagsforhold og i almindelige hverdagssituationer, fx på en arbejdsplads, hvor der anvendes et tydeligt udtalt sprog med en vis grad af kompleksitet - kan kommunikere mundtligt i et enkelt, men sammenhængende og forholdsvis flydende sprog med en vis grad af kompleksitet og korrekthed om almindelige hverdagsforhold på en forståelig og situationstilpasset måde.	A2	Kan anvende et forholdsvis enkelt skriftsprog på dansk i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer, fx på en arbejdsplads, hvor kontekst og indhold er bekendt, herunder: - kan finde konkret information og læse og forstå indholdet i et udsnit af tekster, der i et forholdsvis enkelt sprog omhandler konkrete og almindelige hverdagsforhold - kan læse og udfylde enkle blanketter med personlige data, når den fornødne tid er til rådighed.	Kan formulere sig skriftligt i et forholdsvis enkelt sprog på en kommunikativ funktionel, forståelig og situationstilpasset måde om konkrete og almindelige hverdagsforhold, når den fornødne tid er til rådighed.

5.0 Kognitive færdigheder hos 'non- or low-literate'-voksne

Af Rune Nielsen, PhD, Neuropsykolog

Læse- og skrivefærdigheder påvirker stort set alle kognitive funktionsområder. At lære at læse styrker særlige grundlæggende evner, såsom sproglig og visuel hukommelse, evnen til at processere/bearbejde sproglig information som lyd og grammatik, planlægge og problemløse, og visuelt-rumlig opfattelse (Ardila et al., 2010). Det er derfor ikke overraskende, at personer med ingen eller meget svage læse- og skriftsproglige færdigheder, klarer sig dårligere end personer, som har lært at læse og skrive, i kognitive tests. Desuden styrker det at have gået i skole særlige skolekulturelle forståelser og værdier, som kan fremskynde læringsprocesser, herunder en forståelse af, at det er vigtigt at indprente sig den information, man får, at viden har stor værdi og at læring er en trinvis proces, som går fra det simple til det mere komplekse. Det er desuden blevet fremhævet, at skolegang øger personers evne til at indgå i og præstere i en testsituation, hvor der testes kognitive evner.

Det er en kendsgerning, at alle skolesystemer og selve det at uddanne sig, uafhængigt af hvor i verden det foregår, har en ensartet indflydelse på dem, som går gennem systemet. Dette uanset om det anskues som et uddannelsesgrundlæggende formål eller som et biprodukt af uddannelse. Stort set alle steder i verden er udvikling af skriftsprog- og regnefærdigheder grundskolens primære fokus. Skoler underviser imidlertid ikke bare, men bidrager også til at udvikle og styrke særlige strategier og tilgange, som er værdifulde for fremtidig læring. Børn med og uden formel skolegang er f.eks. lige gode til at lære en ny regel, men når reglen er indlært, er børn med formel skolegang mere tilbøjelige til at overføre reglen til andre lignende situationer. Med andre ord styrker skolegang læringsforudsætninger hos deltageren, uanset hvor og i hvilket skolesystem der er tale om.

At lære at læse og skrive medfører stor påvirkning af hjernens udvikling med afgørende betydning for vores kognitive funktioner, herunder ændringer i:

- visuel perception
- logisk tænkning
- hukommelses- og indlæringsstrategier
- udvikling af ordforråd
- fonologisk opmærksomhed⁸
- øget arbejds hukommelse

Formel skolegang ser desuden ud til at udvikle formel-operationel tænkning, dvs. at man går fra mere konkret tænkning og bliver i stand til at tænke i antagelser. Man kan

⁸ Fonologisk opmærksomhed er den sproglige opmærksomhed, der omhandler sproglyd. Fonologisk opmærksomhed betegner således evnen til at skifte fokus fra ordets betydning til ordets lydlige opbygning.

tænke abstrakt og ræsonnere sig frem til slutninger baseret på verbale udsagn. Personer, som har gået i skole og kan læse og skrive, tænker i højere grad hypotetisk-deduktivt og kan ud fra logik finde frem til det rette svar.

Voksne med ingen eller begrænset skolebaggrund og ingen eller meget svage skriftsproglige færdigheder vil derfor typisk have vanskeligheder med opgaver, der forudsætter:

- længerevarende koncentration
- systematisk planlagt opgaveløsning ved logisk tænkning
- fastholdelse og bearbejdning af abstrakt information, f.eks. om sproglige analytiske enheder, som lyd eller grammatiske kategorier
- at der skabes sammenhæng mellem læringsaktiviteter i forskellige undervisningssammenhænge
- systematisering af viden

For de mere specifikke kognitive funktioner kan voksne med ingen eller begrænset skolebaggrund og ingen eller meget svage skriftsproglige færdigheder i større eller mindre grad have følgende kognitive handikap:

Motoriske funktioner: Skrivning er en indlært finmotorisk aktivitet, som mange personer, som ikke har gået i skole og ikke har lært læse og skrive, kan have svært ved, da de ikke har erfaring med at holde på en blyant. Det samme gør sig ofte gældende ift. at tegne.

Visuelt-rumlige evner: En visuelt-rumlig effekt af læsning er træning i at skanne det visuelle felt i en bestemt retning (venstre mod højre på de fleste europæiske sprog, men højre mod venstre på f.eks. arabisk), hvilket ikke kun gør sig gældende ved læsning, men også i ikke-sproglige opgaver. F.eks. er det blevet påvist, at personer som læser fra venstre mod højre, også vil være tilbøjelige til at tegne fra venstre mod højre, mens det modsatte er tilfældet, hvis man læser fra højre mod venstre. En lang række studier har desuden vist, at tegnefærdigheder hos personer, som ikke har gået i skole og ikke har lært at læse og skrive, ofte er yderst svage og let kan forveksles med det, man ser hos personer med hjerneskade (Nielsen & Jorgensen, 2013).

Regning og talforståelse: Vi er afhængige af basale regnefærdigheder og talforståelse i talrige situationer i hverdagen, såsom at betale med penge, benytte offentlig transport (koordinere tidsplaner for bus/tog/metro), telefonnumre, og hovedregning. Nogle personer uden formel skolegang tilegner sig selv basale regnefærdigheder i hverdagskontekster, men for andre vil det være en stort set uoverkommelig opgave. De fleste vil dog kunne genkende og optælle mindre (an)tal.

Sprog: Der er en stærk sammenhæng mellem sproglige færdigheder og socioøkonomisk og uddannelsesmæssig baggrund. Sproget blandt personer med lav socioøkonomisk status er generelt mindre flydende og har en simplere grammatisk struktur, og det bygger i højere grad på følelsesmæssig end logisk argumentation (Ardila et al., 2010). Desuden benytter forældre med lav socioøkonomisk status oftere nonverbale end verbale opdragelsesstrategier med deres børn. På samme måde har studier vist, personer uden formel skolegang kan have svært ved at danne symbolske repræsentationer, da deres sproglige evner er knyttet til den umiddelbare kontekst, de befinder sig i. Dette peger på, at formel skolegang er med til at udvikle sproget til et fuldt symbolsk redskab. Værdien af uddannelse ligger ikke kun i tilegnelsen af ny viden, men også i dannelsen af nye motiver og formelle former for diskursiv og logisk tænkning, som er løsrevet fra ens umiddelbare praktiske erfaringer. Når information relaterer sig til hverdagslivet og egne erfaringer, kan det være meget lettere at forstå for personer uden formel skolegang.

Hukommelse: Kulturelle faktorer og skriftsprogstilegnelse kan påvirke de strategier, man benytter til at genkalde sig information. Studier tyder på, at personer, som ikke har lært at læse og skrive, ofte benytter sig af udenadslære, mens personer, som har lært at læse og skrive, benytter mere aktiv informationsbearbejdning. Personer, som ikke har lært at læse og skrive, klarer sig generelt svagere på alle typer af konventionelle hukommelsestests, herunder indlæring og genkaldelse af ordlister, historier, ordpar og figurer. Dog klarer personer, som ikke har lært at læse og skrive, sig lige så godt som andre på tests af indlæring og genkaldelse af billeder af genstande (Rune Nielsen et al., 2018). Generelt kan man sige, at alle typer af hukommelsesprocesser, som kræver aktiv planlægning og organisering ud fra abstrakte kategorier, herunder sproglige kategorier, vil være sværere for personer, som ikke har gået i skole og ikke kan læse og skrive. Derimod vil der typisk ikke være forskelle i mere passive hukommelsesprocesser, som i højere grad bygger på erfaringer og strategier, som er tilegnet i hverdagslivet.

5.1 Implikationer af svage læringsforudsætninger for undervisningstilrettelæggelse

Kognitive handicap vil, som det er beskrevet i ovenstående, medføre svagere læringsforudsætninger i en skolesammenhæng i voksenlivet. Såvel rammerne for undervisning af voksne med ingen eller ringe skolebaggrund, og ingen eller meget svage skriftsproglige færdigheder, som underviserens facilitering af læringsrummet, fx læse/skriveundervisning, må derfor tage højde for, at undervisningen ikke forudsætter færdigheder, som læres ved skolegang, og at deltagerne styrker de kognitive færdigheder, som støtter indlæring af skriftsprog. Dette støttes af et studie, som fandt, at man gennem et kognitivt-baseret lær-at-læse program for ikke-læsende voksne kunne øge kognitive færdigheder med betydning for skriftsprogstilegnelse, herunder sproglig arbejdshukommelse (Ardila, Ostrosky-Solis, & Mendoza, 2000). Dette skyldes sandsynligvis, at det at lære at læse øger metakognitive evner, såsom analysestrategier, planlægning og organisering af det,

som skal indlæres og huskes. Studiet viste samtidig, at man ved specifikt at træne kognitive færdigheder som en del af skriftsprogundervisningen kan gøre det lettere for ikke-læsende voksne at lære at læse og skrive.

5.2 Referencer

- Ardila, A., Bertolucci, P. H., Braga, L. W., Castro-Caldas, A., Judd, T., Kosmidis, M. H., . . . Rosselli, M. (2010). Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading. *Arch. Clin. Neuropsychol*, 25(8), 689-712.
- Ardila, A., Ostrosky-Solis, F., & Mendoza, V. U. (2000). Learning to read is much more than learning to read: A neuropsychologically based reading program. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6(7), 789-801.
- Nielsen, T. R., & Jorgensen, K. (2013). Visuoconstructional abilities in cognitively healthy illiterate Turkish immigrants: a quantitative and qualitative investigation. *Clin. Neuropsychol*, 27(4), 681-692. doi:10.1080/13854046.2013.767379 [doi]
- Nielsen, T. R., Segers, K., Vanderaspoilden, V., Bekkhus-Wetterberg, P., Minthon, L., Pissioti, A., . . . Gkioka, M. (2018). Performance of middle-aged and elderly European minority and majority populations on a Cross-Cultural Neuropsychological Test Battery (CNTB). *The Clinical Neuropsychologist*, 32(8), 1411-1430.

6.0 Udvikling af skriftsproglige færdigheder på andetsprog hos målgruppen for Danskuddannelse 1

Af Holger Juul, cand.mag., PhD, Lektor ved Center for Læseforskning, Københavns Universitet

6.1 Skriftsproglige færdigheders betydning

Skriftsproglige færdigheder er vigtige for at kunne begå sig i et moderne samfund, hvor en meget væsentlig del af kommunikationen er skriftlig (DEA 2016; Jensen & Andersen 2006). Skriftsproglige færdigheder er også et vigtigt redskab, når man skal tilegne sig ny viden og nye færdigheder, fx ved tilegnelse af andre sprog end modersmålet. Man kan derfor spørge, hvordan tilegnelsen af dansk som andetsprog påvirkes, hvis man som voksen udlænding ikke eller kun i begrænset omfang har skriftsproglige færdigheder fra skolegang i oprindelseslandet. I det følgende bruges den engelske forkortelse NLL (for 'Non- or Low-Literate') om denne gruppe.

6.2 Hvordan påvirkes andetsprogstilegnelsen af (manglende) skriftsproglige færdigheder?

Det giver nogle væsentlige grundlæggende fordele at have skriftsproglige færdigheder, når man skal lære et nyt sprog (mundtligt såvel som skriftligt), fordi skriftlige færdigheder både støtter den sproglige opmærksomhed og den sproglige hukommelse (Morais & Kolinsky 2020; Tarone m.fl. 2009).

Den sproglige opmærksomhed øges, når man lærer et skriftsprog. Da alfabetiske skriftsprog bygger på det alfabetiske princip, dvs. at bogstaver repræsenterer sproglyde (fonemer), er det her i høj grad opmærksomheden på fonemer, der øges. Opmærksomheden på fonemer er en veldokumenteret forudsætning for at "knække koden" og blive i stand til at udnytte det alfabetiske princip, når man læser og skriver. Udviklingen af læsefærdigheder vanskeliggøres med andre ord, hvis opmærksomheden på de enkelte fonemer er begrænset (Elbro 2014). Studier af NLL-voksne har vist, at denne gruppe typisk har meget begrænset fonemopmærksomhed, idet NLL-voksne gennemgående klarer sig langt dårligere end andre voksne i opgaver, hvor de bliver bedt om at tilføje, udelade eller flytte rundt på enkeltlyde i ord (Morais & Kolinsky 2020).

Morais og Kolinsky (2020) fremhæver desuden, at voksne, der ikke har lært at læse, klarer sig noget ringere end voksne, som kan læse og skrive, i opgaver, hvor de skal gentage ord, og *markant* ringere, når opgaven er at gentage nonsensord. Reis og Castro-Caldas (1997) peger ligeledes på, at NLL-gruppen præsterer bedst i ordgentagelsesopgaver, når semantiske strategier er mulige (kendskab til ordets betydning), fremfor når kun strategier, som er koblet til ordets lydside, er mulige. Morais og Kolinsky vurderer, at NLL-gruppens ringere præstationer ikke skyldes vanskeligheder med gentagelse eller hukommelse i sig selv, men med at danne repræsentationer af ord og nonsensords udtale. Når man lærer et alfabetisk skriftsprog, får man færdighed i at opdele ords udtale i fonemer og i at forbinde disse med bogstaver (Tarone, Bigelow & Hansen 2009), hvilket giver en væsentlig støtte for ordhukommelsen. Voksne, der skal lære et andetsprog, kan

således have sværere end andre ved at fastholde og huske de mange nye ord, de møder, hvis de ikke har erfaringer med det alfabetiske princip.

Voksne med svage læsefærdigheder kan i det hele taget have svært ved at betragte ord og nonsensord som sekvenser af lyde og klarer sig som følge heraf generelt svagt på tests, der kræver, at man forholder sig til ordenes rent lydlige egenskaber uden at tage hensyn til deres betydning (Kosmidis, Tsapkini, Folia, Vlahou, & Kiosseoglou, 2004; Reis & Castro-Caldas, 1997). Børn, som ikke kan læse, kan på samme måde have svært ved at afgøre, hvor mange ord der er i en talt sætning, hvilket peger på, at det for personer med begrænsede læsefærdigheder kan være svært at tænke analytisk på sprog, fx som en række af enkeltord. Disse fund antyder, at tilegnelse af et skriftsprog ikke blot har indflydelse på opmærksomheden på sproglyde, men på metasproglig opmærksomhed i bredere forstand.

Adgangen til skrevne tekster har desuden en stor positiv betydning for den fortsatte sprogudvikling – ikke mindst når det gælder tilegnelse af nye ord, fraser og konstruktioner. Eksempelvis forekommer der mange ord i tekster, som man sjældent støder på i det mundtlige hverdagssprog (Nagy & Anderson 1984).

Ud over de nævnte sproglige faktorer er der naturligvis også andre forhold, der kan have væsentlig indflydelse på læseudviklingen. Det gælder eksempelvis den personlige baggrund og erfaringsverden (herunder kulturelle, sociale og skole/uddannelsesmæssige erfaringer), kursistens basale kognitive færdigheder og motivationen for at følge undervisning.

Det skal bemærkes, at langt størstedelen af studier af andetsprogstilegnelse hos voksne er baseret på lørnere, som allerede har skriftsproglige færdigheder fra modermålet, og at man ikke nødvendigvis kan overføre indsigter fra disse til NLL-voksne (Tarone m.fl. 2009).

6.3 Hvad kræver det af NLL-voksne at lære at læse og skrive et andetsprog?

Læse- og staveprocesser involverer i høj grad ordenes udtale (fonologi) og de forbindelser, der kan drages mellem de skrevne ords bogstaver og de talte ords lyde (grafem-fonem-korrespondenser). Dette ser også ud til at gælde for læsetilegnelse på et andet sprog. En dansk undersøgelse af læsefærdigheder blandt NLL-voksne (kursister på Danskuddannelse 1) fandt således, at både deres fonemopmærksomhed (opmærksomhed på ords lyddele) og deres fonologiske hukommelse (genkaldelse af sekvenser af ord) havde positive sammenhænge med deres læsefærdigheder (Juul, 2006). På baggrund af disse resultater blev det foreslået, at det vil være nyttigt, at læseundervisningen på Danskuddannelse 1 sigter på at opbygge et basalt ordforråd af lydrette ord, der kan danne grundlag for tilegnelsen af det alfabetiske princip (koblingen mellem et bogstavtegn og en lyd), ligesom det er vigtigt at arbejde målrettet med kursisternes fonemopmærksomhed. Senere studier, der har fulgt deltagerne over længere tid, giver empi-

risk støtte til disse forslag. Bl.a. har et tysk studie fundet, at de kursister, der i udgangspunktet var mest opmærksomme på fonemer, havde haft den største læsefremgang efter et års undervisning (Landgraf m.fl. 2012).

Når man skal tilegne sig et skriftsprog første gang, er det den såkaldte afkodningskomponent (dvs. evnen til at læse og stave enkeltord ud fra viden om bogstav-lyd-forbindelser), der er det nye (Elbro, 2014). For børn, der lærer at læse på deres modersmål, er dette i sig selv en stor udfordring. Når det gælder skriftsproglig udvikling på et andetsprog, fx på Danskuddannelse 1, kan sprogforståelses-komponenten i læsning udgøre yderligere en vanskelighed, fordi kursisterne mangler kendskab til andetsprogets ord, fraser og grammatiske konstruktioner, og fordi den sproglige erfaringsverden på modersmålet ofte er centreret om konkrete, personligt oplevede og hverdagsnære begreber. Som nævnt er der et gensidigt forhold mellem mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder, sådan at skriftsproglige færdigheder kan støtte tilegnelsen af mundtligt sprog. Men samtidig er det naturligvis nødvendigt at have et vist mundtligt ordforråd for at knække skriftens kode og lære at etablere forbindelser mellem tale og skrift.

6.4 Hvorfor går udviklingen af skriftsproglige ofte langsomt på et andetsprog?

Morais og Kolinsky (2020) bemærker, at der er stor spredning resultaterne, når personer først som voksne undervises i læsning og stavning. Selv om de fleste gør fremskridt, er der meget få, der kommer på niveau med voksne, der har lært at læse som børn. Når der er tale om læseudvikling på et andetsprog, er der derfor ikke noget overraskende i, at man ofte ser en relativt langsom progression (Landgraf m.fl. 2012).

Årsagerne til langsom progression kan være mange, men blandt de vigtigste kan nævnes:

- Hvis man ikke er skolevant, er det en stor omstilling at begynde at gå i skole og dertil kommer, at det for mange er en stor kognitiv udfordring at tilegne sig et skriftsprog for første gang.
- Hvis man i udgangspunktet har et begrænset mundtligt ordforråd på det sprog, der undervises i, vanskeliggøres udviklingen af opmærksomhed på enkeltlydene i ordenes udtale og koblingen til bogstaver.
- Undervisningen på sprogskolerne bør naturligvis tage højde for Danskuddannelse 1-kursisternes svagere læringsforudsætninger (sammenlignet med kursister, der har gået i skole og har lært at læse og skrive i barndommen). Det kan være svært for undervisere, der selv lærte at læse i barndommen, at sætte sig ind i vilkårene for>NNL-voksne (Bigelow & Vinogradov 2011). Der er desuden en meget begrænset viden om, hvilke undervisningsmetoder der er de mest effektive for denne målgruppe, da der er en udtalt mangel på forskning på dette område (Kolinsky m.fl. 2020).
- En særlig problematik i dansk er, at forholdet mellem stavemåder og udtale er meget uregelmæssigt (se bogstavlyd.ku.dk). De mange ikke-lydrette ord i dansk betyder, at ordenes stavemåder ofte giver upræcise informationer om ordenes udtale.

- Endelig er der i det danske skolesystem en ret stor gruppe elever/studerende, som har særlige vanskeligheder ved at tilegne sig og udnytte skriftens lydprincip. Ca. 8 pct. af disse ender med at få en ordblindediagnose. Man kan formode, at en tilsvarende procentdel af voksne kursister på sprogskolerne har vanskeligheder med skriftens lydprincip, men det er i praksis ofte svært at skelne disse vanskeligheder fra mere generelle vanskeligheder med at lære dansk.

6.5 Referencer

- Bigelow, M. & Vinogradov, P. (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 120–136.
- DEA (2016). Hvad betyder grundskolekarakteren for vejen gennem uddannelsessystemet? Notat 53, 12.08.2016. Hentet fra <https://dea.nu/publikationer/notat-53-betyder-grundskolekarakterer-vejen-gennem-uddannelsessystemet>.
- Elbro, C. (2014). Læsning og læseundervisning. 3. udgave. København: Hans Reitzel.
- Jensen, T.P. & Andersen, D. (2006). Participants in PISA 2000 – four years later. Mejding, Roe (red.)
- Northern lights on PISA 2003. A reflection from Nordic countries (pp. 239-248). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Juul, H. (2006). Fonologiske færdigheder og læseudvikling hos DU1-kursister. Projektrapport, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 50 sider.
- Kolinsky, R., Carvalho, C., Leite, I., Franco, A. & Morais, J. (2020). How to Teach Fully Illiterate Adults to Read. D. Perin (red.) *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (pp. 409-428). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Kosmidis, M. H., Tsapkini, K., Folia, V., Vlahou, C. H., & Kiosseoglou, G. (2004). Semantic and phonological processing in illiteracy. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 10(6), 818.
- Landgraf, S., Beyer, R., Hild, I., Schneider, N., Horn, E., Schaadt, G., Foth, M., Pannekamp, A., & van der Meer, E. (2012). Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2 (Suppl 1), 129–138.
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2020). Phonological Abilities in Fully Illiterate Adults. D. Perin (red.) *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (pp. 41-61). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Nagy, W.E. & Anderson, R.C. (1984). How Many Words Are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304–330.
- Reis, A. & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of International Neuropsychological Society*, 3, 444-450.
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. (2009). *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford University Press.

7.0 Undervisning på Danskuddannelse 1 - læringskultur og undervisningens tilrettelæggelse i et biografisk perspektiv

Af Michael Svendsen Pedersen, Lektor Emeritus, Roskilde Universitet

Overordnet set har andetsprogsundervisning for voksne udlændige til formål at bidrage til, at deltagerne lærer det sprog, som er officielt sprog i det land, hvor undervisningen foregår. Det indebærer, at de får sproglige, kulturelle og videnskabsmæssige samt personlige redskaber og indsigter, som de kan bruge til at skabe sociale tilhørsforhold, udvikle en ny identitet og leve et liv som borger i det nye land (Risager 2003). Når det gælder danskuddannelserne for voksne udlændinge, er de generelle formål formuleret med særligt fokus på, at kursisten med udgangspunkt i sine individuelle forudsætninger og integrationsmål opnår dansksproglige kompetencer og viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark, så hun/han kan blive deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere.

De særlige forudsætninger, som der må tages hensyn til i tilrettelæggelsen af undervisningen af målgruppen på DU1, består for det første i svage forudsætninger for skolegang, uddannelse og arbejde pga. meget begrænset skolegang fra deres hjemland. For det andet kan deres begrænsede skolebaggrund være forbundet med lav social status og dermed begrænsede materielle, sociale og kulturelle ressourcer. Endelig kan kursister i målgruppen for Danskuddannelse 1 være afhængige af – og måske begrænsede af – de kulturelle og familiemæssige fællesskaber, de indgår i. Samtidig er det vigtigt, at sprogundervisningen er meningsfuld for kursisten i et biografisk perspektiv, og at den indgår i en helhedsorienteret indsats (Vedel & Nielsen 2003, Ardila et al. 2010).

7.1 Sprogundervisning i et biografisk perspektiv

For at andetsprogsundervisningen bedst muligt kan støtte kursisten i at udvikle sproglig, strategisk og personlig handlekraft i de sociale sammenhænge, de befinder sig i, skal den så vidt muligt tilrettelægges efter de faktiske personlige sprogbehov, kursisterne møder i deres integrationsproces. Netop fordi andetsprogsundervisningen er et led i kursistens muligheder og perspektiver for at finde sig en plads og en identitet i det nye samfund, bliver dens meningsfuldhed og kursistens motivation for at lære sproget afgørende for, hvilke livsperspektiver han/hun ønsker og har mulighed for at udvikle og realisere (Pedersen 2007). Sprogundervisningen skal derfor også give mening i et biografisk perspektiv, hvilket betyder, at den skal skabe et (nyt) fremtidsperspektiv på baggrund af fortid og nutid. Hvis kursisten af personlige, sociale eller kulturelle grunde har begrænsede muligheder for at skabe sig en retning i sit fremtidige liv med udgangspunkt i egne forudsætninger – eller måske ikke ønsker det – kan sprogundervisningen have begrænset betydning for kursisten. Målgruppen for Danskuddannelse 1 har derfor brug for forskellige former for støtte for at kunne realisere (nye) biografier, fx igennem tilrettelæggelsen af sprogundervisningen.

7.2 Helhedsorienteret indsats

En sådan støtte består ideelt set i en helhedsorienteret indsats, hvor forskellige aktører som vejledere, jobkonsulenter, integrationsmedarbejdere, praktikpladsansvarlige, sprog lærere osv. samarbejder om at hjælpe kursisten til at se og udnytte muligheder for at bevæge sig frem mod et personligt meningsfuldt liv med respekt for kursistens baggrund og selvforståelse.

Indsatsen kan bestå i en fælles afdækning af forudsætninger og behov; en sprogundervisning, der relaterer sig til kursisternes hverdagsliv; introduktioner til forskellige sider af deres hverdagsliv på deres egne sprog, således at de bedre kan forstå konteksten for de kommunikationssituationer, de skal kunne klare sig i; besøg på relevante institutioner; møde med rollemodeller osv. En helhedsorienteret indsats kan ud over et samarbejde om den enkelte kursist, hvor hans/hendes roller som 'borger', 'kursist', 'praktikant' osv. går op i en højere enhed, også bestå i projekter, der omfatter alle de elementer, som tilsammen kan bidrage til et meningsfuld integrationsforløb (Pedersen 2021).

Integrationen af praktisk/faglig oplæring med udgangspunkt i egne forudsætninger og ressourcer kombineret med sprogundervisning og livsvejledning kan realiseres på forskellige måder, men vil under alle omstændigheder kunne skabe en større læringskontekst, som kan gøre sprogundervisningen for begyndere mere meningsfuld og føre til bedre resultater end en isoleret sprogundervisning (Pedersen 2007).

7.3 Læringskultur på Danskuddannelse 1 og undervisningens tilrettelæggelse

Begynderundervisningen i dansk som andetsprog på Danskuddannelse 1, som tilrettelægges for kursister med meget begrænset skolebaggrund og meget begrænsede læsefærdigheder på modermålet, kræver derfor en pædagogisk tilgang, som kan fremme en læringskultur, der kan imødekomme kursistgruppens særlige forudsætninger for at lære dansk. For at en læringskultur kan give kursisterne på Danskuddannelse 1 de bedste læringsmuligheder, skal undervisningen tage udgangspunkt i kursisternes konkrete erfaringer fra hverdagens kontekster samt deres kulturelle identiteter og førstesprog. Samtidig skal undervisningen give kursisterne mulighed for at udvikle nye kognitive færdigheder, nye begrebssæt og strategier og holdninger, der kan være nyttige for deres læreprocesser og sproglige kompetenceudvikling.

I det følgende gives der forslag til nogle aspekter af den pædagogiske tilrettelæggelse, der kan understøtte og bidrage til virkeliggørelsen af en sådan læringskultur (Pedersen 2021):

1. Klasserummets organisering

For at styrke kursisternes muligheder for at opnå kommunikativ kompetence til at klare hverdagens kommunikationssituationer er det afgørende, at undervisningens tilrettelæggelse giver mulighed for autentisk sproglig interaktion mellem kursister og lærer. Dette for at skabe læringsfællesskaber i klasserummet, som er grundlaget for udviklingen af kommunikativ kompetence, og som bidrager til, at sproglæringen sker i et trykt dialogisk miljø, som opmuntrer kursisterne til at være aktive, og som kan støtte deres udvikling af selvtillid som lærnere.

- a) kursisterne placeres således, at de har mulighed for at interagere med hinanden ud over interaktion med læreren
- b) kursisterne får mulighed for at skabe og indgå i et læringsfællesskab med hinanden (sociale fællesskaber er en betingelse for, at de kan bruge hinanden i deres sproglæring og blive selvstændige sproglærende)
- c) der bør være multimodale læringsressourcer til rådighed (f.eks. billeder, posters, tekster, digitale redskaber, logbog, artefakter fra hverdagslivet, kursisternes egne medbragte ting).

2. Behovsafdækning

Når kursisterne selv er med til at pege på behov for at klare bestemte situationer i hverdagslivet sprogligt, kan arbejdet med den kommunikative kompetence, det kræver, blive meningsfuld og motiverende. Ved at inddrage kommunikationssituationer, som ikke er kursistens umiddelbare behov, men alligevel meningsfulde, kan det bidrage til udvidelse af kursistens handlerum. Behovsafdækningen kan ske gennem deltagersamtaler, men også som en integreret del af sprogundervisningen, bl.a. med brug af fotos/video-/lydoptagelser og artefakter fra kursisternes hverdagsliv. Det foreslås derfor, at

- a) det bliver afklaret, hvad der er for kommunikationssituationer i hverdagslivet, der er vigtige for kursisterne
- b) der bliver arbejdet med at give kursisterne mulighed for at udvide deres umiddelbare behov til flere kommunikationssituationer.

3. Læringsopgaver

Læringskultur skabes gennem de interaktioner, der finder sted i et klasserum, og interaktionerne opstår gennem arbejdet med læringsopgaver. Læringsopgaver skal på den ene side tage udgangspunkt i kursisternes hverdagserfaringer og på den anden side bidrage til perspektivudvidelse i form af nye kognitive færdigheder, begreber og læringsstrategier. Det foreslås derfor, at der i undervisningen arbejdes med læringsopgaver, der:

- a) direkte relaterer sig til kursisternes hverdagsliv, herunder det sociale liv i klasserummet
- b) kan bidrage til forskellige former for interaktion, som gør kursisterne til aktive sproglærende
- c) giver kursisterne mulighed for at skabe et socialt læringsfællesskab

- d) gradvis bidrager til udviklingen af kursisternes kognitive færdigheder, deres begrebsverden og deres læringsstrategier.

4. Kontekstualisering

Det er afgørende, at der i begynderundervisningen gradvis arbejdes med forståelser af og begreber om sproglige forhold med udgangspunkt i konkrete og personlige situationer inden for kursisternes hverdagsliv – det gælder også i forbindelse med alfabetisering. Det foreslås derfor, at:

- a) der arbejdes med at sætte selv det mest basale sprog ind i en relevant og konkret hverdagskontekst
- b) undervisningen tager højde for, at kursisterne har brug for en viden om de kontekster, sproget indgår i (denne viden er nødvendig, for at sproget og sproglæringen giver mening for kursisterne)
- c) der skabes en læringskultur i klasserummet med interaktioner og sociale aktiviteter, der kan fungere som en autentisk kontekst for sproglæring.

5. Sprogligt fokus

Alfabetisering er med til at udvikle en metalingvistisk bevidsthed hos læreren. NLL-voksne kan f.eks. have vanskeligheder med at forstå enkeltord som led i en sproglig sekvens (fx en ytring), og det er derfor vigtigt, at sproglæreren har viden om, hvordan der mest hensigtsmæssigt sættes fokus på sprogets forside, herunder i forbindelse med undervisning af NLL-voksne. Det foreslås derfor, at der:

- a) som en del af den kommunikative sprogundervisning skal være fokus på sproglige forhold, som umiddelbart giver mening for kursisterne (f.eks. et centralt ordforråd, faste udtryk og vendinger, udtale)
- b) arbejdes med et relevant metasprogligt perspektiv, som kan bidrage til sproglig opmærksomhed (f.eks. forskelle og ligheder mellem det nye sprog og ens eget sprog).

6. Flersprogethed

Flersprogethed er en ressource, der kan udnyttes i andetsprogsundervisningen. I begynderundervisningen, hvor kursisterne endnu har begrænsede kompetencer på andetsproget, kan deres øvrige sproglige kompetencer være en genvej til fx forståelse og fælles afklaring af ords betydning, hvordan en opgave skal løses og viden om konteksten for kommunikationssituationer. Erfaringer med at være sprogbruger og lærer kan også formuleres på kursisternes egne sprog og derefter forsøges oversat til andetsproget. Det foreslås derfor, at kursisternes egne sprog hvis muligt bruges som en flersproget ressource i undervisningen (Holmen & Thise 2021).

7. Sproglæring uden for klasserummet

Det er vigtigt for kursisternes sproglæring, at de bliver opmærksomme på og kan udnytte kommunikation i deres hverdagsliv til at tilegne sig sproget. For at skabe et samspil mellem hverdagslivssituationer og sprogundervisningen kan kursisterne få små sprogopgaver med sig fra sprogundervisningen – f.eks. lægge mærke til, hvad kasseassistenten siger i supermarkedet, hvordan folk hilser på hinanden i forskellige sammenhænge – og tage deres sproglige iagttagelser med sig til bearbejdning i undervisningen. Det foreslås derfor, at:

- a) kursisterne får sproglige opgaver med sig, som de skal løse i hverdagssituationer (f.eks. hvordan hilsner man på hinanden om morgenen?)
- b) kursisterne får enkle læringsstrategier, som de kan benytte til at bruge hverdagssituationer til sproglæring.

7.4 Referencer

- Ardila, Alfredo et al. (2010). Illiteracy: The Neuropsychology of Cognition without Reading. I *Archives of Clinical Neuropsychology* 25. Oxford: Oxford University Press.
- Holmen, Anne & Helene Thise (2021). *Flere sprog i læringen. Translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Pedersen, Michael Svendsen (2007): *På vej med sproget. Arbejde, livshistorie, sproglæring*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Pedersen, Michael Svendsen (2021): Beskæftigelsesrettet andetsprogsundervisning – bidrag til et kritisk refleksionsrum for pædagogisk-didaktisk udvikling. I Kirilova, Marta & Dorte Lønsmann (red.). *Dansk på arbejde. Københavnerstudier i tosprogethed*. Københavns Universitet. Humanistisk Fakultet. Bind 83.
- Vedel, Hanne & Gitte Østergaard Nielsen (1999). Alfabetisering i dansk som andetsprog. I Holmen, Anne & Karen Lund. *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.

8.0 Undervisningens tilrettelæggelse på Danskuddannelse 1 (DU1)

Interview med undervisere på Danskuddannelse 1

Indholdet i indeværende bidrag er baseret på et interview med tre undervisere på Danskuddannelse 1. Underviserne i gruppeinterviewet vurderer samlet set, at de pædagogiske praksisser på sprogcentrene kan skabe gode forudsætninger for et godt og effektivt tilbud til den samlede kursistgruppe på Danskuddannelse 1. Undervisningen tilrettelægges så vidt muligt, ifølge de interviewede underviserne, så den tilgodeser kursisternes behov for trygge rammer og et indhold, som er relevant og genkendeligt for den enkelte. Underviserne vurderer dog samtidig, at rammerne for undervisningen generelt ikke er gode nok til at understøtte særligt NLL-kursisternes læring, og mange NLL-kursister får derfor ikke nok ud af undervisningen.

Bidraget bygger på citater fra interviewet med efterfølgende uddybninger og giver et indblik i underviserens refleksioner af den nuværende Danskuddannelse 1 for så vidt angår karakteristika ved målgruppen for Danskuddannelse 1, pædagogiske tilgange og tilrettelæggelse af undervisningen.

Karakteristika ved målgruppen for Danskuddannelse 1

Citat fra underviser i interviewet

- *"Undervisningen på Danskuddannelse 1 har nogle helt særlige pædagogiske udfordringer, som bunder i kursistgruppens forudsætninger."*

Uddybning

Underviserne forklarer, at DU1-målgruppen typisk enten slet ikke er skolevante, kun har få års erfaring fra skolegang, som typisk ligger år tilbage, og som var autoritær, eller overvejende har negative erfaringer med at gå i skole (fx pga. ordblindhed eller andre former for indlæringsproblemer). Kursistgruppen er langt mere uhomogen sammenlignet med kursister på de øvrige danskuddannelser. Det skyldes, at DU1 skal rumme grupper af kursister med meget forskellige forudsætninger, herunder 1) kursister, som aldrig har lært at læse og skrive, 2) kursister, som læser og skriver lidt på det latinske alfabet, men for usikkert til, at de kan følge undervisningen på DU2 og 3) kursister, som har lært at læse og skrive sikkert på et andet alfabet end det latinske.

Citater fra undervisere i interviewet

- *"Vi starter jo fra scratch med det hele."*
- *"Vi skal jo også lære dem at gå i skole. Vi skal faktisk også lære dem, hvordan man lærer. Som DU1-lærer skal man kunne holde fast i, at det er de små bitte fremskridt eller den lille bitte progression, der er super vigtig."*
- *"Selv om man synes, man gør det meget langsomt, og man gentager rigtig meget, så skal man gøre det endnu mere langsomt og gentage endnu mere."*
- *"Man er jo på hele tiden som underviser, de kan ikke arbejde selvstændigt."*
- *"Man skal favne bredt."*

Uddybning

Nogle kursister skal lære at holde på en blyant, næsten alle kursister på DU1 skal lære at lære og lære at gå i skole. Underviserne vurderer, at det enkelte hold ofte rummer kursister fra flere moduler og praktisk taget altid rummer kursister med meget forskellige forudsætninger for at lære mundtlig og skriftlig dansk, fordi kursistgruppen samlet set er relativt lille. Derfor er det også nødvendigt at differentiere undervisningen, så der er noget for alle, men der er grænser for, hvor meget man kan differentiere, især på DU1. Det er svært i undervisningen at køre udelukkende alfabetiseringsundervisning, hvor man er sikker på, man har kursisterne med, fordi man hele tiden er nødt til at undervise i flere lag på forskellige niveauer. Herudover kan kursisterne kun sidde alene med en opgave i ganske kort tid, mens læreren instruerer andre kursister til andre opgaver. På DU2 og DU3 kan kursister sidde alene eller i små grupper og løse opgaver selvstændigt i meget længere tid.

Citat fra underviser i interviewet

- *"Vi skal på sprogskolerne være mere bevidste om at få ordblindetestet de DU1'ere, der ikke følger en gennemsnitlig DU1 læseindlæring."*

Uddybning

Underviserne vurderer, at der procentvis er flere ordblinde kursister på DU1 end på DU2 og DU3, men der mangler redskaber til at teste kursisterne for ordblindhed tidligt i forløbet. Måske mangler der også blandt underviserne en opmærksomhed på, hvordan man tidligt spotter tegn på ordblindhed.

8.1 Pædagogiske tilgange

Citat fra underviser i interviewet

- *"Hvornår lærer kursisterne noget? Når de kan bruge det umiddelbart, når der er noget genkendeligt i det for dem, og en sammenhæng med deres egne erfaringer. Når der er nogle rammer, hvor de rent faktisk kan se sig selv og føle sig trygge og turde begå fejl og spørge, når de ikke forstår."*

Uddybning

Underviserne vurderer, at alle kursister har brug for autenticitet i undervisningen, men de oplever, at DU1-gruppens svagere læringsforudsætninger stiller særlige krav til underviserne om at målrette metoder og pædagogik. De fremhæver, at tryghed er en helt central forudsætning for læring. På DU1 skaber underviseren i særlig høj grad denne tryghed ved at sætte sig selv i spil som lærer; bruge fagter, gestik og bevægelser for at forklare og ved at lægge op til, at man gerne må lave fejl og grine sammen, og endelig ved at introducere den pædagogiske metode 'livshistorier' med små historier om læreren. Det bliver acceptabelt at begå fejl og dermed synligt og anerkendt, at det faktisk er fejlene, vi lærer allermest af. Dette er en fjern tanke for en kursist, som fx aldrig har gået i skole eller kun har tilbragt få år i en skole med et autoritært skolesystem.

Citater fra undervisere i interviewet

- *"Det er også vigtigt at få dem [kursisterne red.] derhen, hvor de inde i sig selv kan se, at det kan godt være, at den der kursist er bedre til at afkode, end jeg er, men måske kan jeg noget andet, og vi behøver ikke alle sammen have de samme mål."*
- *"To eller tre kursister sammen, og det kan godt være, at nogle kun kan sige enkelte ord, og så er der måske nogle, der kan sætte nogle pronomener på og få lidt handling ind med nogle verber, så de bidrager med noget forskelligt."*
- *"Det giver et rigtig trygt læringsrum, at man kender hinanden, og man kender lidt til hinandens baggrund... Det giver også en viden om verden."*
- *"Den viden [om den enkelte kursist red.] er en investering for os undervisere, for så bruger vi det i resten af vores undervisning til at koble undervisningen til kursisternes reelle liv."*

Uddybning

Ifølge underviserne gør en genkendelig plan og kendte opgaveskabeloner undervisningen lettere, tryggere og mere effektiv for både undervisere og kursister. De forklarer videre, at det faglige indhold i undervisningen ofte omhandler ordforråd, basale sætningsstrukturer og udtale. Relevansen i ordforråd og sprogbehandlinger fremkommer ved, at der tales, skrives, læses og lyttes til tekster om hverdagsemner, som er genkendelige for alle. Der suppleres med emner, der er aktuelle for nogle på holdet, men relevante for alle; nogle har børn i vuggestue, børnehave eller skole, nogle har selv arbejde eller ægtefæller eller andet familie i arbejde, nogle går i svømmehallen og andre går til fitness, nogle er i praktik, går til lektiehjælp eller har en samtaleven osv.

Underviserne peger desuden på, at 'livshistorier' (fx på modul 4-6) er genkendelige og har en tydelig sammenhæng til kursisternes egne livserfaringer; små tekststykker evt. skrevet i fællesskab på tavlen baseret på kursisternes viden om først læreren, senere om de enkelte kursister, deres hverdagsliv og deres familie. Underviserne giver endvidere udtryk for, at der også er gode erfaringer med tekstproduktion i klassen baseret på billedmateriale - billeder fra ekskursioner, børnehave, supermarked, den enkelte kursists familie eller hjem og evt. arbejdsplads eller praktikplads.

8.2 Rammernes indvirkning på undervisningens tilrettelæggelse

Citat fra underviser i interviewet

- *"Vi er pressede på tid... Vi skal klæde dem på til test, og det fylder mere og mere, fordi skolerne er pressede økonomisk på grund af den måde, systemet er bygget op på."*

Uddybning

Ifølge de interviewede undervisere bevirker kursistgruppens uhomogene sammensætning og generelt svage læringsforudsætninger, at forberedelse til modultestning og Prøve i Dansk 1 tager uforholdsmæssigt meget tid i undervisningen. Samtidig vurderer underviserne, at de økonomiske rammer for undervisningen er blevet dårligere, og der-

for er der nu flere kursister på holdene, kursisterne får tilbudt færre lektioner, og de oplever et øget pres i forhold til, at flere kursister hurtigere består testene. De interviewede undervisere oplever, at de i for høj grad skal tilpasse undervisningen til den næste test fremfor at tilpasse undervisningen til den enkelte kursists forudsætninger og aktuelle sprogbehov.

9.0 Testning af 'non- or low-literate' (NLL)-kursister på Danskuddannelse 1

Af Rune Nielsen, PhD, Neuropsykolog og Dansk og Beskæftigelse, SIRI

Vurdering af læse- og skrivefærdigheder hos målgruppen for Danskuddannelse 1 (NLL-voksne) sker ved hjælp af modultest og prøver, som udarbejdes af SIRI. Der testes i mundtlige færdigheder på modul 1-5 og skriftlige færdigheder (læsning og skrivning) på modul 2-5, hvoraf der kun er skrivetest på modul 3-5. Der er udgivet reviderede mundtlige modultest i 2020-22, hvor testen design i højere grad end tidligere er tilpasset målgruppen for Danskuddannelse 1. De skriftlige modultest er også under revision, bl.a. med henblik på øget tilpasning af testen design til målgruppens generelle kognitive forudsætninger.

9.1 Testning af 'non- or low-literate'-voksne

Forskning inden for testning af personer med begrænset eller ingen formel skolegang ('non- or low-literates', herefter NLL) viser, at NLL-gruppen er følsom overfor gængse testdesign, som forudsætter træning af kognitive evner, som fx visuel opfattelse, logisk tænkning, hukommelses- og indlæringsstrategier, udvikling af ordforråd og sproglig forståelse samt øget arbejdshukommelse. Dette gælder også sprogtestning. Skolegang giver udover styrkede kognitive evner erfaring i at forstå og agere i en testsituation samt erfaring i at løse gængse opgavetyper til fx sprogtestning. Desuden ser formel skolegang ud til at forstærke særlige tilgange og værdier omkring læring og testning og til at udvikle evnen til at gå fra mere konkret tænkning til at tænke i antagelser; man bliver fx bedre til tænke abstrakt og ræsonnere sig frem til slutninger baseret på verbale udsagn, og man tænker i højere grad hypotetisk-deduktivt og kan ud fra logik finde frem til det rette svar (A. Ardila et al., 2010,). Flere studier har desuden vist, at der er evidens for, at tidlig tilegnelse af læsefærdigheder påvirker kognitive processer, hjernens udvikling og hjernens funktionelle og strukturelle organisering (Carreiras et al., 2009; Castro-Caldas, Petersson, Reis, Stone-Elander, & Ingvar, 1998) og dermed styrker forudsætninger for at præstere i gængse test.

Selvom uddannelsesniveau har en væsentlig indflydelse på præstationen i de fleste test, så afspejler det ikke systematisk problemløsningsevne eller begavelse i hverdagslivet. Når test, som i højere grad er målrettet viden og erfaringer fra hverdagslivet, bruges til personer med meget begrænset eller helt uden formel skolegang, klarer de sig ofte lige så godt som højtuddannede personer (T.R. Nielsen, Vogel, & Waldemar, 2012 og T. Rune Nielsen et al., 2018). Det kan derfor være problematisk, når lave kognitive testresultater hos personer med begrænset formel skolegang, læsefærdigheder på modermålet og færdigheder i testsproget er blevet foreslået eller brugt til at fortolke forskelle i læringsmuligheder for de specifikke testede evner hos personer (Ardila et al., 2010; Kosmidis, 2018; T. R. Nielsen, 2019). Svage kognitive forudsætninger kan dog anvendes til at underbygge pædagogiske observationer af svag læringsprogression, fx ved tilegnelse af skriftsprog (Nielsen, T. R. & Vinner, P. 2023).

På Danskuddannelse 1 vurderes læse- og skrivefærdigheder hos non- or low literate-voksne (NLL) ved hjælp af modultest og prøver. Disse test og prøver bruges til at vurdere en kursists færdigheder baseret på universelle kriterier på en fastlagt skala (karakterskala og CEFR-niveaubeskrivelser). Andre eksempler på testning, der anvender universelle kriterier, er køreprøver og Indfødsretsprøven. Dette adskiller sig fra fx testning af kognition, hvor man skal vurdere, om personer klarer bedre eller dårligere end forventet ud fra deres baggrund. Her benyttes som regel et psykometrisk kriterium, hvor man bør tage forbehold for personens alder, skolegang, kulturelle og sproglige baggrund og evt. køn. Ved udvikling af sprogtest, som fx modultest og prøver, kan det være hensigtsmæssigt at tilpasse formater og indhold til målgruppens kognitive forudsætninger.

9.2 Referencer

- Ardila, A., Bertolucci, P. H., Braga, L. W., Castro-Caldas, A., Judd, T., Kosmidis, M. H., Rosselli, M. (2010). Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading. *Arch. Clin. Neuropsychol*, 25(8), 689-712.
- Carreiras, M., Seghier, M. L., Baquero, S., Estevez, A., Lozano, A., Devlin, J. T., & Price, C. J. (2009). An anatomical signature for literacy. *Nature*, 461(7266), 983-986.
- Castro-Caldas, A., Petersson, K. M., Reis, A., Stone-Elander, S., & Ingvar, M. (1998). The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 121 (Pt 6), 1053-1063.
- Kosmidis, M. H. (2018). Challenges in the neuropsychological assessment of illiterate older adults. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(3), 373-386. doi:10.1080/23273798.2017.1379605
- Nielsen, T. R., Segers, K., Vanderaspoilden, V., Bekkhus-Wetterberg, P., Minthon, L., Pissioti, A., Gkioka, M. (2018). Performance of middle-aged and elderly European minority and majority populations on a Cross-Cultural Neuropsychological Test Battery (CNTB). *The Clinical Neuropsychologist*, 32(8), 1411-1430.
- Nielsen, T. R. (2019). Effects of Illiteracy on the European Cross-Cultural Neuropsychological Test Battery (CNTB). *Arch Clin Neuropsychol*, 34(5), 713-720. doi:10.1093/arclin/acy076
- Nielsen, T. R. & Vinner, P. 2023, Cognitive Assessment of Literacy learning Difficulties in Adult Non- or Low-literate Second Language Learners .Publiceres i Scandinavian Journal of Psychology i 2023.
- Nielsen, T. R., Vogel, A., & Waldemar, G. (2012). Comparison of performance on three neuropsychological tests in healthy Turkish immigrants and Danish elderly. *Int. Psychogeriatr*, 24(9), 1515-1521.
- Reis, A., & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: a cause for biased cognitive development. *J. Int. Neuropsychol. Soc*, 3(5), 444-450.

10.0 Oversigt over sproglige mål i modultestning på Danskuddannelse 1 og Prøve i Dansk 1

Modultest					
	Mundtlige sproglige mål			Skriftlige sproglige mål	
Modul/ Niveau	Mundtlig kommunikation	Lytning (udgår i 2023)	Niveau	Læsning	Skrivning
1 (før A1)	1. Færdighed i at besvare helt enkle faktuelle spørgsmål om basale personlige data. 2. Færdighed i at indgå i en interaktion, hvor kursisten svarer på helt enkle faktuelle spørgsmål om en person, kursisten kender personligt.		1 (før A1)		
2 (A1)	1. Færdighed i at besvare meget enkle spørgsmål om tid og hyppighed for egne aktiviteter i løbet af en uge samt meget enkle uddybende spørgsmål til én eller to af aktiviteterne. 2. Færdighed i at indgå i en interaktion, hvor kursisten stiller enkle faktuelle og fokuserede spørgsmål.		1 (A1-)	1. Kendskab til alfabetet – små og store bogstaver 2. Færdighed i at genkende konsonantfonemer i indlyd og udlyd på enstavelsesord med simpel stavelsesstruktur. 3. Færdighed i at udnytte det fonematiske princip i læsning 4. Færdighed i at forstå tekstsammenhæng i meget korte, enkle tekster – læse omhyggeligt lokalt.	
3 (A1+)	1. Færdighed i at indgå i en interaktion, hvor kursisten besvarer enkle faktuelle spørgsmål om et emne, som kursisten har konkret erfaring med. 2. Færdighed i at indgå i en interaktion, hvor kursisten stiller enkle		1 (A1-)	* 1. Færdighed i at udnytte det fonematiske princip i læsning ⁹ 2. Færdighed i at læse og forstå meget korte, enkle tekster – læse omhyggeligt globalt	1. Færdighed i at udfylde et skema med eget navn og adresse. Kursisten må gerne benytte fx sygesikringskort som forlæg. 2. Færdighed i at skrive relevante ord til et bestemt emne.

⁹ Læsetest til DU1 modul 3 og 4 er under revision. Der udgives reviderede opgaver i 2023.

Modultest					
	Mundtlige sproglige mål			Skriftlige sproglige mål	
Modul/ Niveau	Mundtlig kommunikation	Lytning (udgår i 2023)	Niveau	Læsning	Skrivning
	faktuelle og fokuserede spørgsmål til almindelige hverdags- og arbejdssituationer.			3. Færdighed i at forstå tekstsammenhæng i korte, enkle tekster – læse omhyggeligt lokalt.	
4 (A2)	1. Færdighed i at fortælle om et emne, som kursisten har konkret erfaring med, samt besvare uddybende spørgsmål om emnet. 2. Færdighed i at indgå i en interaktion, hvor kursisterne præsenteres for en case og stiller og besvarer fokuserede spørgsmål om en person, kursisten ikke kender.		1 (A1-)	* 1. Færdighed i at udnytte det morfematiske princip i læsning – identificere rodformer 2. Færdighed i at læse og forstå korte, enkle tekster – læse omhyggeligt globalt 3. Færdighed i at forstå tekstsammenhæng i korte, enkle tekster - læse omhyggeligt lokalt.	1. Færdighed i at skrive eget navn, adresse, fødselsdato mv. Kursisten må gerne benytte fx sygesikringskort som forlæg. 2. Færdighed i at skrive relevante sætninger til et bestemt emne.
5 (A2+)	1. Færdighed i at beskrive og fortælle om et selvvalgt emne samt besvare uddybende spørgsmål om emnet. 2. Færdighed i at indgå i en interaktion, hvor samtalepartnerne stiller og besvarer faktuelle og uddybende spørgsmål.		A1	1. Færdighed i at lokalisere faktuelle oplysninger i en tekst – skanne/læse hurtigt lokalt. 2. Færdighed i at forstå detaljer i en tekst – læse omhyggeligt globalt. 3. Færdighed i at forstå tekstsammenhæng – læse omhyggeligt lokalt. 4. Færdighed i at forstå budskabet i en tekst – læse hurtigt globalt 5. Færdighed i at udnytte det morfematiske princip i læsning –	1. Færdighed i at overføre information og udfylde et enkelt skema med personlige oplysninger uden forlæg. 2. Færdighed i at skrive faktuelle oplysninger til et bestemt emne.

Modultest					
	Mundtlige sproglige mål			Skriftlige sproglige mål	
Modul/ Niveau	Mundtlig kommunikation	Lytning (udgår i 2023)	Niveau	Læsning	Skrivning
				Identificere rod-morfemer og bøjningsmorfemer.	

*Læsetest til DU1 modul 3 og 4 er under revision. Der udgives reviderede opgaver i 2023.

Prøve i Dansk 1				
	Sproglige mål			
Modul/ Niveau	Mundtlig kommunikation	Niveau	Læsning	Skrivning
6 (B1)	1. Færdighed i at beskrive og fortælle om et selvvalgt emne samt besvare uddybende spørgsmål om emnet. 2. Færdighed i at besvare spørgsmål om almindelige hverdagsforhold 3. Færdighed i at indgå i en interaktion med en samtalepartner, herunder beskrive og udveksle synspunkter om hverdagsforhold.	A2	1. Færdighed i at lokalisere faktuelle oplysninger i en tekst – skanne/læse hurtigt lokalt. 2. Færdighed i at forstå (hoved)indholdet i et lille tekstafsnit – læse omhyggeligt globalt. 3. Færdighed i at forstå tekstsammenhæng – læse omhyggeligt lokalt. 4. Færdighed i at forstå budskabet i en tekst – læse hurtigt globalt 5. Færdighed i at søge-læse (lokalisere på forhånd valgte nøgleoplysninger i en tekst og forstå (hoved)indholdet) – dvs. læse selektivt hurtigt lokalt og derefter omhyggeligt globalt.	1. Færdighed i at lokalisere faktuelle informationer i en tekst og overføre dem til et skema. 2. Færdighed i at skrive faktuelle oplysninger om og beskrive genstande på et opslag. 3. Færdighed i at beskrive og fortælle kort om et emne i en e-mail.