



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET



Folkeskolens udvikling efter reformen

En vidensopsamling om folkeskolereformens
følgeforskningsprogram 2014-2018

Forord

Den danske folkeskole udvikler sig hele tiden. Dels fordi samfundet udvikler sig, dels fordi rammerne for skolen fra tid til anden ændres. Med reformen af folkeskolen i 2014 satte politikerne en ny udviklingsproces i gang. Som en del af den politiske aftale blev følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen lanceret. Det skulle følge reformen og understøtte realiseringen af reformens mål. Denne publikation samler op på de erfaringer og den viden, som forskerne bag følgeforskningsprogrammet har indsamlet og beskrevet i perioden 2014 til 2020.

I den forbindelse vil vi gerne takke alle skoleledere, lærere, pædagoger, elever, forældre samt skolebestyrelsesformænd, der gennem fem år har bidraget med at besvare spørgeskemaer, stillet op til interviews og medvirket i observationsstudier. Uden jeres deltagelse havde det ikke været muligt at opnå de indsigter om reformen, som har skabt fundamentet for den viden, der er tilvejebragt i regi af følgeforskningsprogrammet. Dernæst vil vi gerne rette en stor tak til medlemmerne af følgeforskningsprogrammets videnskabelige styregruppe Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velværd (VIVE), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Rambøll Management Consulting, Trygfondens Børneforskningscenter, VIA University College, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) og Epinion, der har ydet god og solid sparring siden opstarten af følgeforskningsprogrammet. Derudover en særlig tak til VIVE, EVA, Rambøll, VIA University College, Syddansk Universitet og Epinion for deres bidrag til kvalitetssikring af denne publikation. Sidst men ikke mindst en stor tak til folkeskolens parter, som har deltaget i den referencegruppe, der har været tilknyttet følgeforskningsprogrammet.

God læselyst.

Med venlig hilsen

Julie Elm Vig Albertsen
Direktør, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Indhold

1	Folkeskolereformen og følgeforskningsprogrammet	7
1.1	Folkeskolereformen og følgeforskningsprogrammet	8
<hr/>		
2	Status på reformens nationale mål	13
2.1	Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan	14
2.2	Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund	18
2.3	Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes	21
2.4	Skolernes implementering af folkeskolereformen	24
<hr/>		
3	Nye rammer for folkeskolen	27
3.1	Den længere skoledag	28
3.2	Flere fagtimer	33
3.3	Holddannelse	37
<hr/>		
4	Nye elementer med reformen	41
4.1	Motion og bevægelse	42
4.2	Åben Skole	47
4.3	Lektiehjælp og faglig fordybelse	50
4.4	Understøttende undervisning	56
<hr/>		
5	Nye fag og tidligere fremmedsprog	63
5.1	Madkundskab og håndværk og design – nye fag i folkeskolen	64
5.2	Tidligere fremmedsprog: Engelsk fra 1. klasse	67
<hr/>		
6	Fælles Mål	73
6.1	Fælles Mål og målorienteret undervisning	74
<hr/>		
7	Undervisning og professionelt samarbejde	79
7.1	Undervisningsformer	80
7.2	Samarbejde mellem lærere og pædagoger	85

8	Kompetenceløft	89
	8.1 Kompetenceløft i folkeskolen	90
<hr/>		
9	Skoleledelse og styring	95
	9.1 Skoleledelse	96
	9.2 Kommunal opfølgning på mål i folkeskolen	101
<hr/>		
10	Specialundervisningstilbud	107
<hr/>		
11	Litteratur	113

Introduktion

I august 2014 trådte en ny folkeskolereform i kraft med de overordnede mål, at alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan, at betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige resultater mindskes, og at tilliden til samt trivslen i folkeskolen skal styrkes.

I forbindelse med reformen igangsatte Undervisningsministeriet (nu Børne- og Undervisningsministeriet) et evaluerings- og følgeforskningsprogram, der løbende skulle følge og formidle erfaringer med implementeringen og virkningerne af reformen.

Denne publikation samler op på de erfaringer og den viden, som forskerne bag følgeforskningsprogrammet for folkeskolereformens har indsamlet og beskrevet i en række rapporter i perioden 2014 til 2020. Publikationen er udarbejdet i løbet af 2020, og den endelige redaktion blev afsluttet i februar 2021.

Intentionen er at skabe et overblik over skolernes arbejde med at implementere reformens centrale elementer samt reformelementernes betydning for elevernes trivsel og faglige resultater ved at gengive hovedresultater fra følgeforskningsprogrammets rapporter.

For flere detaljer og erfaringer med den nye skoledag efter reformen henvises til følgeforskningsprogrammets rapporter, som der løbende vil blive henvist til.

Indledningsvis gøres der status over reformens overordnede mål og skolernes implementering af reformen bredt set. Herefter følger en række kapitler, der med udgangspunkt i de enkelte reformelementer fremhæver de mest centrale fund fra følgeforskningsprogrammet.

1 Folkeskolereformen og følgeforskningsprogrammet

1.1 Folkeskolereformen og følgeforskningsprogrammet



Viden fra følgeforskningsprogrammet har dels skullet understøtte skoler og kommuners arbejde med reformen, dels informere det politiske niveau med henblik på at skabe de bedst mulige forudsætninger for eventuelle opfølgende initiativer, implementeringsstøtte og justeringer af reformen.

Folkeskolereformen

Den 13. juni 2013 indgik et bredt flertal i folketinget en aftale om en reform af den danske folkeskole for at opnå et fagligt løft af folkeskolen¹. Folkeskolen skulle udvikles med udgangspunkt i følgende tre overordnede mål (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013):

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

For at opfylde de tre mål blev aftaleparterne enige om en reform af folkeskolen baseret på tre overordnede indsatsområder, som skal forbedre elevernes faglige niveau:

1. En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring.
2. Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere.
3. Få klare mål og regelforenklinger.

Inden for de tre indsatsområder blev der igangsat en række konkrete initiativer for at styrke elevers læring og trivsel. Eleverne skulle blandt andet have flere fagtimer, understøttende undervisning, faglig fordybelse og lektiehjælp, bevægelse i løbet af skoledagen, og skolerne skulle åbne sig mere mod det omgivende samfund. Derudover blev der skabt mulighed for at styrke og udbrede samarbejdet mellem lærere og pædagoger om undervisningen. Endelig skulle der ske en præcisering og forenkling af Fælles Mål. Reformen indeholdt et ønske om at styrke kommunernes frihed til at tilrettelægge arbejdet i folkeskolen. Folkeskolen skulle i højere grad styres efter få, klare mål og mindre efter regler og procedurerekrav. Formålet med disse regelforenklinger var at bidrage til, at skolerne og kommunerne i højere grad kunne prioritere deres tid til elevernes læring (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013).

Folkeskolereformen trådte i kraft 1. august 2014². I januar 2019 blev der indgået aftale om justering af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole, som blandt andet stod på erfaringerne med reformen fra følgeforskningsprogrammet (Aftale om justeringer af folkeskolen, 2019). Aftalen justerede rammerne for folkeskolen med 13 initiativer, der har fokus på at udvikle folkeskolen gennem både klarere rammer og øget frihed i tilrettelæggelsen af skoledagen, fagundervisningen og den understøttende undervisning. Aftalen indeholder blandt andet et kvalitetsløft af den understøttende undervisning, flere fagtimer, en kortere skoledag, mere lokal frihed til skolerne og en læseindsats.

Følgeforskningsprogrammet

Børne- og undervisningsministeriet igangsatte i 2014 et evaluerings- og følgeforskningsprogram, som skulle følge målene i den politiske aftale om et fagligt løft af folkeskolen samt understøtte realiseringen af reformens mål med løbende viden om implementering, fremdrift og resultater.

1 Aftalen blev indgået af den daværende regering (Socialdemokraterne, Socialistisk Folkeparti og Radikale Venstre) sammen med Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti. Liberal Alliance har siden tiltrådt folkeskoleforliget.
2 Det blev først fra skoleåret 2015/2016 lovpligtigt at indføre lektiehjælp og faglig fordybelse.

Følgeforskningsprogrammet har haft fokus på to overordnede spørgsmål:

1. Hvordan implementeres indsatserne i folkeskolereformen?
2. Hvilke effekter har indsatserne i folkeskolereformen?

Til det formål har Børne- og Undervisningsministeriet fulgt erfaringerne med implementering og betydningen af reformen blandt elever, forældre, lærere og pædagoger, skoleledere, skolebestyrelsesformænd samt kommuner startende i foråret 2014 umiddelbart før implementeringen af reformen og frem til 2018. Siden er resultaterne blevet til mere end 60 rapporter og en række videnskabelige artikler. På baggrund af den viden og andre relevante nationale og internationale erfaringer giver Børne- og Undervisningsministeren sin redegørelse til Folketinget om folkeskolereformens virkning og eventuelle behov for ændringer i 2021.

Følgeforskningsprogrammets organisering

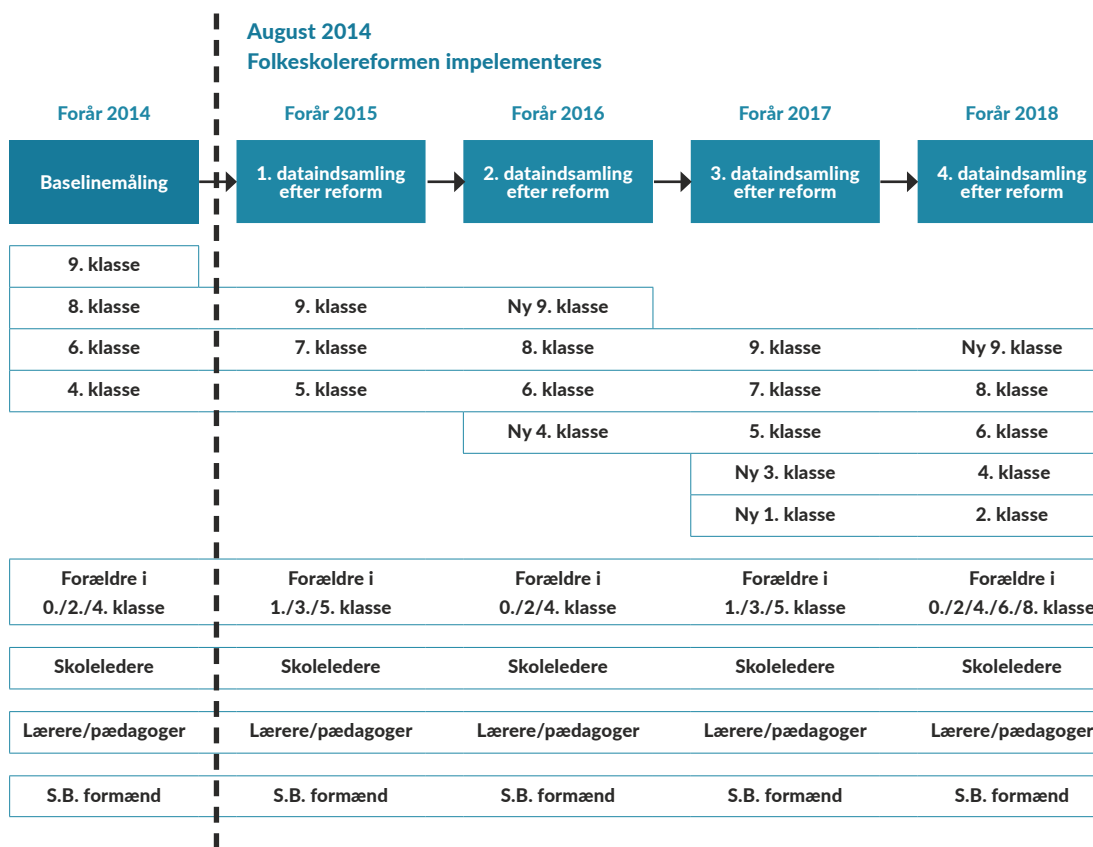
En videnskabelig styregruppe har i fællesskab koordineret følgeforskningsprogrammets forskningstemaer og udviklet spørgeskemaerne, som har dannet fælles ramme for efterfølgende dataindsamling og analyser. Den videnskabelige styregruppe har bestået af VIVE (tidligere SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Rambøll Management Consulting (Rambøll), Epinion, Trygfondens Børneforskningscenter ved Aarhus Universitet, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) på Aarhus Universitet og VIA University College (VIA). Derudover er arbejdet blevet fulgt af Referencegruppen for Ressourcecenter for Folkeskolen bestående af folkeskolens parter, herunder Danmarks Lærerforening (DLF), Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL), Danske Skoleelever (DSE), Skolelederforeningen, Kommunernes Landsforening (KL), Børne- og Kulturchefforeningen (BKF) samt Skole og Forældre. Referencegruppen har bidraget til etableringen af programmet og dets løbende udvikling samt kvalitetssikring af programmets rapporter.

Analysearbejde og afrapportering er primært udført af VIVE, EVA, DPU, Trygfondens Børneforskningscenter, VIA, Rambøll og Epinion. Følgeforskningsprogrammets rapporter er blevet kvalitetssikret af leverandørerne, herunder via eksternt review, Referencegruppen til Ressourcecenteret for Folkeskolen og af Børne- og Undervisningsministeriet.

Følgeforskningsprogrammets metode

For at følge skolernes implementering og betydningen af folkeskolereformen systematisk blev der etableret et panel af omkring 200 repræsentativt udvalgte folkeskoler. Med panelet har det været muligt at følge udviklingen i elevers adfærd, holdning til skolen og oplevelse af undervisningen i folkeskolen fra umiddelbart før implementeringen af reformen (ved baselinemåling i foråret 2014) til fire år senere (foråret 2018). Det har også været muligt at følge elevernes forældre, lærere og pædagoger, skolernes ledere og bestyrelsesformænd. Figur 1.1 illustrerer dataindsamlingens struktur.

Figur 1.1: Dataindsamling til følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen



Kilde: Nielsen et al., 2020.

Indsamling af paneldata i regi af følgeforskningsprogrammet er udført af VIVE i samarbejde med Danmarks Statistik og er foretaget forud for indgåelsen af den politiske aftale om justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole (januar 2019). Foruden dataindsamlinger blandt elever, forældre, lærere og pædagoger samt skolebestyrelser er der årligt gennemført landsdækkende spørgeskemaundersøgelser blandt skolelederne, som kan sammenlignes med tilsvarende spørgeskemaundersøgelser fra 2011 og 2013. Dertil kommer spørgeskemaundersøgelser blandt de kommunale udvalgsformænd samt børne- og ungedirektører. Endelig er der blevet gennemført en lang række kvalitative interviews og observationer blandt de forskellige respondentgrupper som led i de enkelte forskningsprojekter.

Da alle folkeskoler har implementeret reformen samtidig, har det ikke været muligt at lave et design, som sammenligner udviklingen på indsatskoler med kontrolskoler. Men med datastrukturen, der blev etableret, følger en række unikke analysemuligheder. Det gælder blandt andet i forhold til at følge de enkelte elevers udvikling år for år i forhold til sammenligninger på tværs af årgange og på tværs af målgrupper. Designet gør det eksempelvis muligt efter den sidste dataindsamling i 2018 at sammenligne 8. klasser før og efter reformen, eller at følge de samme klasser fra 4. klasse til 8. klasse på de samme skoler. Dertil kan knyttes elevernes forældre, dansk- eller matematiklærere, skoleledere og -bestyrelser, fordi disse er tilknyttet de udvalgte klasser. Tilsammen har dataindsamlinger udgjort et solidt fundament for at kunne belyse implementeringen, fremdriften og betydningen af folkeskolereformen.

De kvantitative paneldata fra følgeforskningsprogrammet består af i alt ca. 126.000 besvarelser fra elever³ samt besvarelser fra knap 14.800 lærere og pædagoger, knap 3.500 skoleledere samt fra forvalt-

³ Antal besvarelser i surveyundersøgelsen blandt elever 2014-2018, hvor der er svar på mindst ét spørgsmål (ingen dupletter).

ningschefer (børne- og ungechef eller skolechef) og udvalgsformænd (skoleområdet) i mellem 58-77 kommuner. I 2018 var den samlede svarprocent 65 (Friis-Hansen et al., 2018)⁴. Data er repræsentative for landets folkeskoler (Arendt et al., 2018). Paneldata er kombineret med en række registerbaserede data fra Danmarks Statistik og Styrelsen for It og Læring. Enkelte analyser bygger på registerbaserede data fra 400.000-500.000 elever. Dertil kommer en række surveys, som løbende har afdækket selvstændige temaer.

⁴ Svarprocenterne for dataindsamlingen i 2018 var 66 procent blandt elever, 70 procent blandt lærere og pædagoger, 86 procent blandt skoleledere (i panelet), 64 procent blandt skolebestyrelsesformænd og 57 procent blandt forældre (Friis-Hansen et al., 2018).

2 Status på reformens nationale mål

2.1 Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan

☞ Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne, og andelen af de allerdygtigste elever i læsning og matematik skal stige år for år.

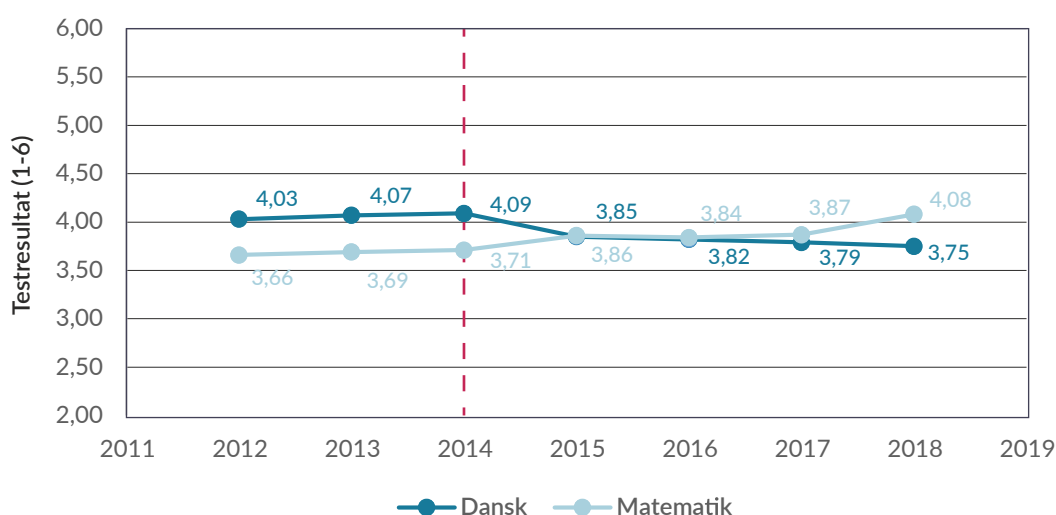
Et centralt mål med folkeskolereformen har været at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Konkret har resultatmålet været, at mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne, og at andelen af de allerdygtigste elever i læsning og matematik skal stige år for år.

Følgeforskningsprogrammet har undersøgt udviklingen i folkeskoleelevernes faglige resultater i de nationale test og 9.-klassesprøverne. Derudover har følgeforskningen undersøgt udviklingen i elevers læring ved hjælp af et bredere læringsbegreb, som dækker elevers engagement, oplevelse af at få spændende opgaver samt deltagelse i klassediskussioner og gruppearbejde. Elementer, som alle ses som skridt på vejen mod læring (Nielsen et al., 2020).

Ifølge Børne- og Undervisningsministeriets årlige statusredegørelse opnåede 70 procent af eleverne et godt resultat i de nationale test for læsning i skoleåret 2018/2019¹. Det er 4 procentpoint færre end i 2014/2015. I de nationale test for matematik opnåede 77 procent af eleverne i skoleåret 2018/2019 gode resultater. Det er tre procentpoint flere end i skoleåret 2014/2015 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a).

Følgeforskningsprogrammet har undersøgt udviklingen i elevernes resultater i de nationale test for 6. klasse. Analysen er foretaget på testresultater fra 2012-2018 for at kunne undersøge, om der er sket ændringer i takt med, at skolerne har implementeret reformen. Der tages højde for forskelle mellem skoler og for elevernes sociale baggrund, der derved fjerner usikkerhed som følge af, at skolernes elevgrundlag kan ændre sig over tid. Resultaterne fra følgeforskningsprogrammet tegner samlet set et billede af overvejende stabilitet i elevernes faglige præstationer i perioden 2012-2018. Der ses mindre udsving mellem årene, men overordnet er der ingen tydelige ændringer i elevernes faglige præstationer, som kan tilskrives forandringer i perioden efter reformen (2015-2018) (Nielsen et al., 2020).

Figur 2.1: Elevers faglige resultater i nationale test i 6. klasse i læsning og matematik, 2012-2018. Målt i testresultater på kriteriebaseret skala fra 1-6.



Anm.: Grafen viser elevernes faglige resultater ved de nationale test i 6. klasse for læsning og matematik i 2012-2018 angivet på de nationale tests kriteriebaserede skala, som går fra 1-6. Den lodrette, stiplede linje indikerer reformens ikrafttræden. Der anvendes en lineær regressionsmodel, hvor skolernes egen udvikling sammenlignes over tid (skole-fixed-effects). Analysen tager højde for forskelle i elevsammensætning henover tidsperioden inden for den enkelte skole.

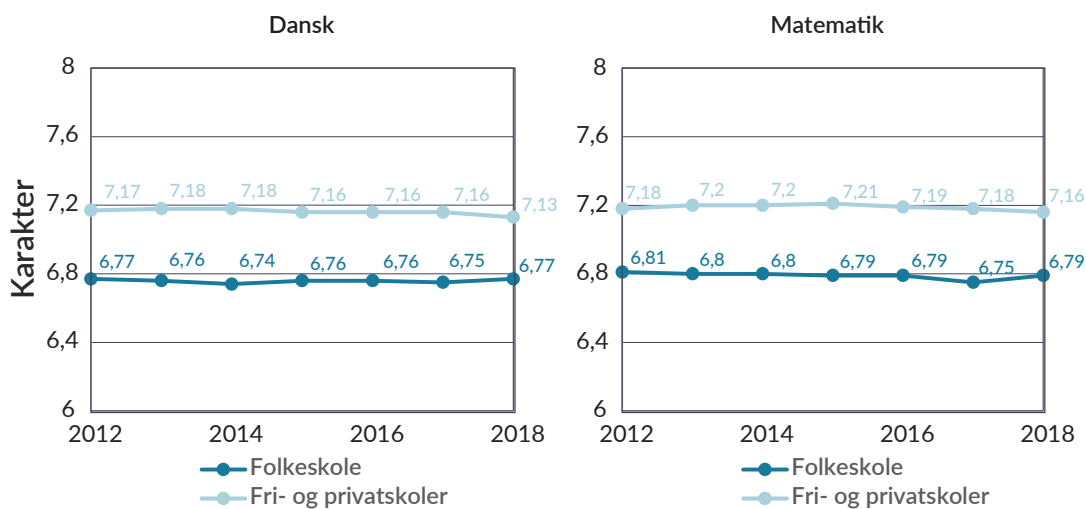
Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (udviklet på baggrund af Nielsen et al., 2020).

¹ Et godt resultat defineres i Børne- og Undervisningsministeriets årlige statusredegørelse som elever, der opnår et af følgende resultater i de nationale test: "God præstation", "Rigtig god præstation" eller "Fremragende præstation" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Figur 2.1 viser en positiv udvikling i de nationale test i matematik i 6. klasse, men samtidig en let negativ udvikling for de nationale test i læsning i 6. klasse henover perioden 2012-2018. Overordnet tegner figuren et billede af ganske små ændringer over tid. Udviklingen fra 2012 til 2018 svarer til en fremgang på 0,42 point i matematik og en nedgangen på -0,36 point i læsning. Udviklingen kan imidlertid ikke med sikkerhed tilskrives reformen, da den helt eller delvist kan skyldes andre samtidige skolepolitiske forandringer samt tilpasninger og samfundsmæssige udviklinger, som påvirker alle skoler i samme periode. Herunder kan eksempelvis nævnes et arbejde med øget inklusion, lukninger og sammenlægninger af skoler og lignende (Nielsen et al., 2020).

En tilsvarende analyse er lavet for elevers resultater ved 9.-klassesprøverne. Her sammenlignes endvidere med resultater fra fri- og privatskoler, som kan ses som undersøgelsens bedst mulige kontrolgruppe². Figur 2.2 viser udviklingen for folkeskoler og fri- og privatskoler i perioden fra 2012-2018. Prøveresultaterne er i analysen korrigerede for elevernes sociale baggrund.

Figur 2.2: Elevernes gennemsnitlige faglige resultater ved 9.-klassesprøverne i dansk og matematik fordelt på folkeskoler og fri- og privatskoler, 2012-2018.



Anm.: Grafen viser elevernes faglige resultater ved 9.-klassesprøverne i årene 2012-2018. Analysen anvender en lineær regressionsmodel, hvor skolernes egen udvikling sammenlignes over tid. Analysen tager højde for forskelle i elevsammensætningen henover tidsperioden inden for den enkelte skole. Analysen inddrager kun elever, som har gået i en fri grundskole i mindst 5 sammenhængende år.

Kilde: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (udviklet på baggrund af Nielsen et al., 2020).

Figur 2.2 viser, at *udviklingen* i elevernes prøveresultater er fuldstændig sammenlignelige for de to skoletyper henover perioden 2012-2018. Det vil sige, at niveauforskellen i de faglige resultater mellem de to skolesektorer hverken er blevet større eller mindre i perioden efter reformens ikrafttræden. Elevernes faglige præstationer på fri- og privatskoler ligger fortsat højere end folkeskoleelevernes (Nielsen et al., 2020).

Derudover har følgeforskningsprogrammet undersøgt, om der er forskel på elevers læring afhængigt af, hvor langt skolen generelt er nået med at implementere reformen. Skolelederne er blevet bedt om at vurdere implementeringsgraden af reformelementerne for skolen som helhed. Det giver en grov indikator for, hvor langt skolerne er kommet med at implementere reformen. Analysen viser, at der generelt ingen forskel er i elevernes læring på henholdsvis de skoler, der i 2018 samlet set vurderede at være nået

2 Fri- og privatskoler er det tætteste, analyserne kommer på en kontrolgruppe. De bemærkes dog, at da fri- og privatskoler er forpligtiget til at sikre, at deres undervisning står mål med folkeskolens og kan lade sig inspirere af folkeskolereformen, vil fri- og privatskoler i forskelligt omfang være påvirket af nogle af de elementer, som folkeskolerne arbejder med.

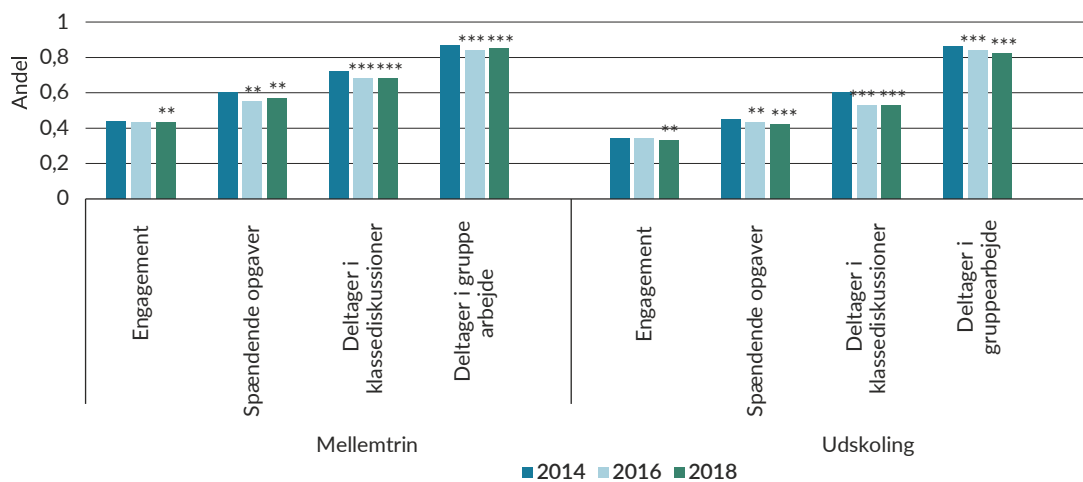
langt med at implementere reformens kerneelementer, og de skoler, der vurderede ikke at være nået langt (Nielsen et al., 2020; Jensen et al., 2020). Da der kan være variation i, hvordan og i hvilket omfang skolens lærere anvender reformelementerne, kan der dog inden for skolen være forskel på, i hvilken grad undervisningen er påvirket af reformelementerne. Derfor skal skolelederens vurdering ses som et meget groft mål for implementering (Nielsen et al., 2020; Jensen et al., 2020), som kan dække en stor variation i brugen af reformelementerne.

I de følgende kapitler belyses betydningen af de enkelte reformelementer for elevernes faglige resultater.

På vej mod styrket læring?

En række forskningsresultater viser, at elevers engagement, deltagelse i klassediskussioner og aktiv deltagelse i gruppearbejde er vigtige forudsætninger for deres læring. Følgeforskning til folkeskolereformen har undersøgt udviklingen i disse elementer over reformperioden.

Figur 2.3: Udvikling i elevernes engagement og deltagelse for mellemtrin og udskoling, 2014-2018.



Anm.: Figuren viser udviklingen i elevers engagement og deltagelse fra før reformen (2014) til efter reformens ikrafttræden (2016-2018) angivet i andele af elever, der scorer højt på det givne element. Andelen er angivet op ad y-aksen og er estimeret med en lineær sandsynlighedsmodel med skole-klassetrin-fixed-effects, som viser udviklingen fra hhv. 2014-2016 og 2014-2018. Det vil sige, at der sammenlignes udviklinger for det samme klassetrin inden for de enkelte skoler. Analyserne tager højde for forskelle i elevsammensætning på klassetrin henover tidsperioden inden for den enkelte skole.

Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle fra 2014. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau.

Kilde: Nielsen et al., 2020.

Figur 2.3 viser overvejende stabilitet i elevernes *engagement* i perioden 2014-2018 på både mellemtrinnet og i udskoling. Mellem 43-44 procent af eleverne på mellemtrinnet og 33-34 procent af eleverne i udskoling giver udtryk for at have et højt engagement i undervisningen. Der ses ingen substantiel udvikling henover reformårene. Elevernes *deltagelse i klassediskussioner* er imidlertid mindre i 2018 end i 2014. 68 procent af eleverne på mellemtrinnet havde i 2018 en høj deltagelse i klassediskussioner (fald på fire procentpoint siden 2014), mens 53 procent af eleverne i udskoling i høj grad deltog i klassens diskussioner (fald på syv procentpoint siden 2014). Faldet skete fra 2014 til 2016, hvorefter udviklingen har været stabil fra 2016 til 2018. Et tilsvarende billede tegner sig for udviklingen i elevernes *deltagelse i gruppearbejde*. 85 procent af eleverne på mellemtrinnet deltog i høj grad i gruppearbejde i 2018, hvilket er to procentpoint lavere end før reformen i foråret 2014. Udskolingselever deltog tilsvarende mindre aktivt i gruppearbejde. 82 procent af eleverne deltog meget i gruppearbejde (fire procentpoint mindre end i 2014). Niveaulet for elevernes deltagelse i gruppearbejde vurderes i 2018 dog fortsat højt (Nielsen et al., 2020).

Med dette bredere blik på læring finder følgeforskning til folkeskolereformen således samlet set ikke nogen positiv udvikling i elevernes læring i løbet af perioden fra 2014 til 2018.

Opsummering

- Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen viser, at folkeskoleelevers faglige resultater generelt har været stabile i perioden 2012 til 2018.
- Der ses mindre udsving mellem årene, men overordnet er der ingen tydelige ændringer i elevernes faglige præstationer, som kan tilskrives forandringer i perioden efter reformen (2015-2018).
- Resultaterne viser generelt ingen forskel i elevernes læring på de skoler, der i 2018 samlet set er nået langt med at implementere reformens kerneelementer sammenlignet med de skoler, der ikke er nået langt.

2.2 Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund

“ Elevernes sociale baggrund har stor betydning for, hvordan de klarer sig i skolen. (...) Det er et mål med folkeskolereformen (...) at andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik uanset social baggrund skal reduceres år for år.

Det er veldokumenteret, at elevernes sociale baggrund har stor betydning for, hvordan de klarer sig i skolen. Eksempelvis undersøgte det tidligere SFI (nu VIVE) i en rapport før indførelsen af folkeskolereformen betydningen af en række aspekter ved elevernes baggrundsforhold for deres faglige præstationer. Resultaterne viste, at faktorer som forældrenes uddannelsesniveau, indkomst og øvrige familieforhold samt elevernes køn og etnicitet mv. tilsammen forklarer mellem 17 og 20 procent af de karakterforskelle, der findes mellem elever i 9. klasse (Winter & Nielsen, 2013). Tidligere danske undersøgelser har fundet lignende resultater (for eksempel Rangvid, 2008).

Det er et mål med folkeskolereformen at mindske betydningen af elevens sociale baggrund for deres faglige resultater. Resultatmålet er, at andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik uanset social baggrund skal reduceres år for år.

Følgeforskningsprogrammets analyser viser generelt, at betydningen af elevens baggrund for deres faglige resultater er uændret. Der tegner sig imidlertid et billede af spredte ændringer for forskellige elevgrupper over den undersøgte periode. Følgeforskningsprogrammet har undersøgt udviklingen i faglige resultater afhængigt af elevernes faglige udgangspunkt³, etnicitet⁴, forældres uddannelsesniveau⁵, og hvorvidt eleverne betegnes som sårbare⁶ eller ej.

Elever af højtuddannede forældre præsterer mindre godt i de nationale test i læsning på 6. klassetrin både i 2016 og i 2018 sammenlignet med 2012. Til gengæld præsterer gruppen af *sårbare elever* bedre i de nationale test i læsning på 6. klassetrin i 2018 sammenlignet med 2014. For gruppen af *fagligt svage elever* er der tale om en positiv udvikling i danskresultaterne ved 9.-klassesprøverne i både 2016 og 2018 sammenlignet med 2014. Analyserne finder dog ingen systematisk ændring i elevens faglige resultater for børn af ufaglærte forældre og etniske minoritets elever hen over reformperioden (Nielsen et al., 2020). Der ses således ingen systematisk udvikling over årene for udvalgte elevgrupper. Det kan på den baggrund ikke dokumenteres, at det er lykket at mindske betydningen af elevens sociale baggrund markant siden reformen blev indført (2014-2018).

I de følgende kapitler belyses betydningen af de enkelte reformelementer for elevernes faglige resultater blandt forskellige elevgrupper.

På vej med styrket læring?

Følgeforskning til folkeskolereformen har undersøgt udviklingen i elevernes engagement og deres deltagelse i klassediskussioner og gruppearbejde, fordi forskning viser, at disse elementer er vigtige skridt på vejen mod styrket læring. Forskerne bag følgeforskningsprogrammet har lavet analyser af, om der kan spores forskellige udviklinger inden for de respektive områder afhængigt af elevens sociale baggrund.

Generelt er der kun ganske små forskelle i udviklingen over tid mellem forskellige elevgrupper. Udviklingen fordelt på elevgrupper fremgår af figur 2.4.

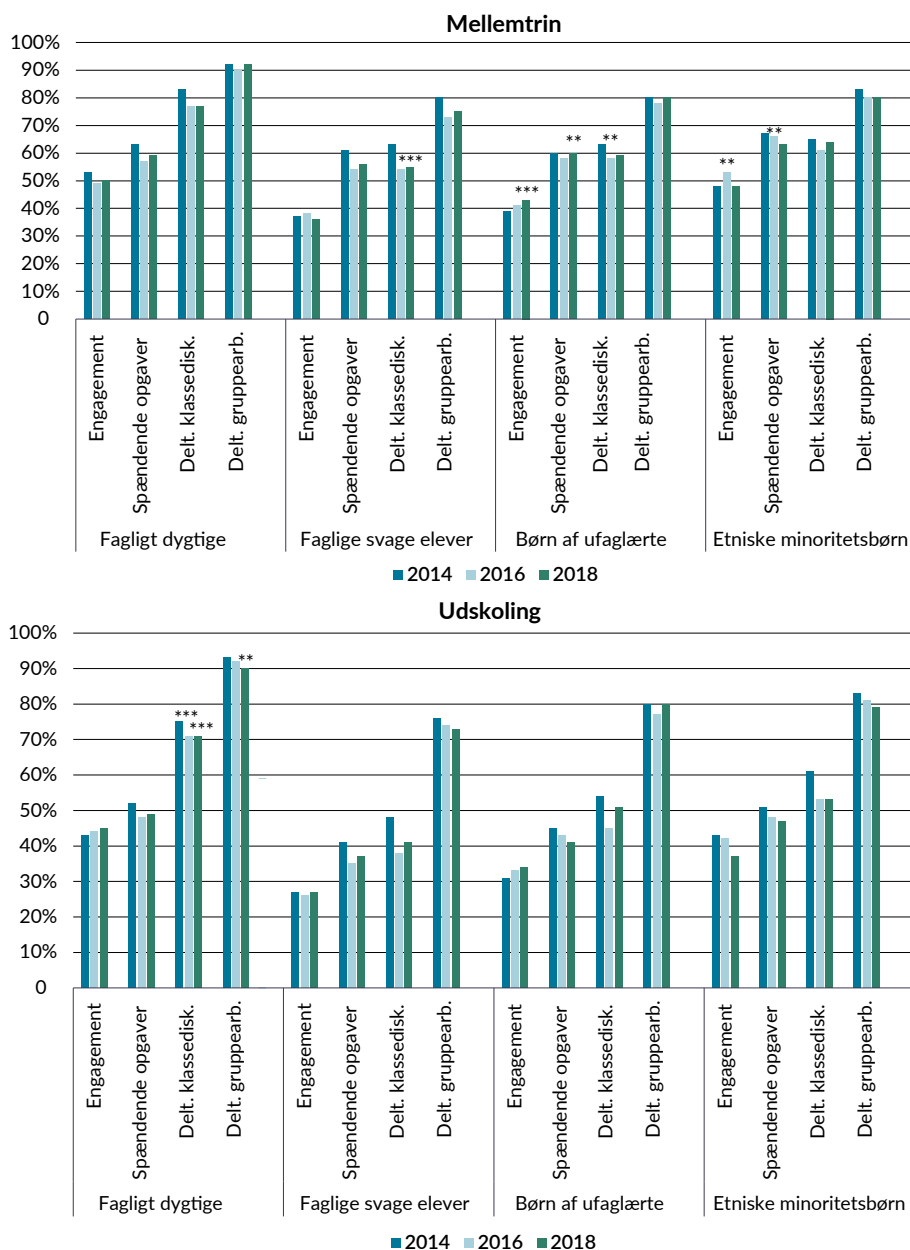
3 Elevens faglige udgangspunkt defineres ved at identificere elever blandt de 20 procent dårligst præsterende i både dansk og matematik ved deres seneste nationale test.

4 Etniske minoritets elever defineres som indvandrere eller efterkommere af indvandrere fra ikke-vestlige lande.

5 Forældres uddannelsesniveau defineres som ufaglært eller længere uddannet. Dvs. om hverken elevens mor eller far har en erhvervskompetencegivende uddannelse eller ej.

6 Sårbare elever er identificeret ud fra SDQ - Strength and Difficulties Questionnaire. SDQ er et internationalt anerkendt og valideret spørgeskema, som benyttes til at identificere adfærdsproblemer, hyperaktivitet (udadreagerende adfærd), emotionelle problemer og kammeratskabsproblemer (indadreagerende adfærd). Vurderingen af den enkelte elevs udfordringer sker på baggrund af deres besvarelser for 25 udsagn, der besvares med "Passer ikke", "Passer delvist", eller "Passer godt".

Figur 2.4: Udvikling i elevernes engagement, oplevelse af at få spændende opgaver og deltagelse fordelt på mellemtrin og udskoling, 2014-2018. Opdelt på forskellige elevgrupper.



Anm.: Figuren viser udviklingen over tid opdelt på elevgrupper angivet i andele. Andelen er angivet op ad y-aksen. Analysen er baseret på en lineær sandsynlighedsmodel med skole-klassetrin-fixed effect, som undersøger udviklingen fra 2014 til 2018. Figuren er korrigeret for elevbaggrund.

Stjernerne over søjlerne viser, om den korrigerede udvikling over tid er statistisk signifikant forskellig fra 2014* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$.

Kilde: Nielsen et al., 2020.

Som Figur 2.4 viser, oplever langt de fleste elevgrupper overordnet set stabilitet i deres *engagement* henover reformårene med undtagelse af børn af ufaglærte, hvor en større andel af eleverne har et højt engagement i 2018 sammenlignet med 2014.

På mellemtrinnet er der et mindre fald i elevernes *deltagelse* for fagligt svage elever og elever af ufaglærte forældre. Det største fald over tid er sket for de fagligt stærkeste udskolingselevs deltagelse, hvor

andelen af elever, der i høj grad deltager i klassediskussioner, er faldet 4 procentpoint fra 2014 til 2016 og fastholdes på dette lavere niveau til 2018.

Resultaterne viser således ingen gennemgående tendenser, men enkelte statistisk sikre udviklinger i elevers engagement, deres oplevelse af at få spændende opgaver og deltagelse for nogle få grupper af elever og på forskellige klassetrin. Forskerne bag følgeforskningsprogrammet tolker samlet set dette, som at elevers læring er overvejende stabil henover den undersøgte periode (Nielsen et al., 2020).

Opsummering

- Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen viser generelt, at betydningen af elevers baggrund for deres faglige resultater overordnet er uændret i perioden fra 2014-2018, og at tegn på læring, herunder elevers engagement, oplevelse af at få spændende opgaver og deres deltagelse, er overvejende stabil.
- Der er ingen tydelige generelle tegn på, at det med implementeringen af folkeskolereformen endnu er lykket at mindske betydningen af elevers sociale baggrund.

2.3 Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes



Følgeforskningen viser, at elevers trivsel i skolen er faldet en smule i perioden fra 2014 til 2018.

Folkeskolereformens tredje mål er, at tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes, blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformens har i den forbindelse undersøgt udviklingen i forældres tilfredshed med skolen og elevers trivsel i perioden 2014-2018 samt reformelementernes betydning for elevers trivsel.

Følgeforskningen viser, at andelen af elever med høj trivsel i skolen er faldet en smule i perioden fra 2014 til 2018.

Tabel 2.1: Andel elever med høj trivsel for hhv. elever på mellemtrinnet og elever i udskoling, 2014-2018. I procent.

	2014, % (n)	2016, % (n)	2018, % (n)
Mellemtrin	65 % (14.445)	62 % (11.125)	63 % (11.447)
Udskoling	61 % (10.863)	57 % (8.006)	58 % (8.779)

Anm.: Tabellen viser andele af elever i folkeskolen med høj trivsel. Elever med høj trivsel defineres som elever, der scorer mellem 0,8-1,0 på følgeforskningsprogrammets indeks for trivsel. Indekset er lavet på baggrund af elevernes besvarelser på følgende tre spørgsmål: 1) Er du glad for din klasse, 2) Jeg synes, jeg bliver behandlet godt af mine klassekammerater og 3) Jeg føler, at jeg hører til på min skole.

Kilde: Udarbejdet på baggrund af Nielsen et al., 2020. Sammenlignet med 2014 er andelen af elever med høj trivsel statistisk signifikant lavere i 2016 og 2018 for både mellemtrin og udskoling.

Kilde: Nielsen et al., 2020.

Som det ses af Tabel 2.1, er andelen af elever med høj trivsel på mellemtrinnet faldet med to procentpoint fra 2014 til 2018. Blandt udskolingseleverne er andelen faldet med tre procentpoint. Et lignende fald ses allerede fra 2014-2016 (Nielsen et al., 2020)⁷.

Følges den samme gruppe af elever over tid, ses det, at elevers trivsel falder i takt med, at de bliver ældre. Forklaringen på denne udvikling findes altså i elevernes aldersmæssige udvikling. Det er et velkendt mønster fra forskning og kan således ikke siges at have sammenhæng til folkeskolereformens (Nielsen et al., 2020; Rasmussen et al., 2018; Arendt et al., 2018).

Følgeforskningen kan ikke påvise nogen signifikant forskel i elevers trivsel afhængigt af, hvor langt skolelederen på den pågældende skole vurderer, at skolen overordnet set er nået med at implementere reformen. Analysen sammenligner elevers trivsel på skoler med henholdsvis høj og lav samlet implementeringsgrad i 2018 og korrigerer for skoleres forskellige elevsammensætning (Jensen et al.,

⁷ Det bemærkes, at elevers generelle trivsel ifølge de nationale trivselsmålinger har været relativt stabil, siden målingen første gang blev gennemført i 2015. Den nationale trivselsmåling er baseret på en anden spørgeramme og har udelukkende været gennemført efter implementeringen af folkeskolereformens (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). Analysen af reformens betydning for elevers trivsel benytter data fra følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformens for at kunne vurdere betydningen af reformen ved at sammenligne elevers trivsel før og efter. Analysen anvender elevers besvarelser på følgende tre spørgsmål: 1) Er du glad for din klasse, 2) Jeg synes, jeg bliver behandlet godt af mine klassekammerater og 3) Jeg føler, at jeg hører til på min skole. Analysen inddrager svar fra elever på mellemtrinnet og i udskoling. Indskolingselever indgår ikke i analysen, da der ikke foreligger en sammenlignelig baselinemåling fra indskolingselever forud for implementeringen af reformen.

2020)⁸. Det kan på baggrund af analyser fra følgeforskningsprogrammet således *ikke* konkluderes, at en højere grad af implementering af reformens elementer indebærer en bedre trivsel blandt skolens elever.

Reformelementernes betydning for elevernes trivsel

I følgeforskningsprogrammet er betydningen af reformens centrale elementer for elevernes trivsel undersøgt hver for sig⁹. Følgeforskningsprogrammet har undersøgt, om elever trives bedre på skoler og i klasser, hvor skolerne og lærerne er nået langt med at implementere flere fagtimer, understøttende undervisning, bevægelse, Åben Skole, lektiehjælp og faglig fordybelse samt øget inddragelse af pædagoger i undervisningen. Det er gjort ved at undersøge betydningen af reformelementerne hver for sig for skolerne generelt og specifikt for undervisning i dansk og matematik (Jensen et al., 2020).

Generelt viser analyserne, at reformelementerne har en mindre og spredt betydning for elevernes trivsel. For eksempel findes der en positiv betydning af bevægelse implementeret i danskundervisningen, bevægelse i løbet af skoledagen på mellemtrinnet og Åben Skole-aktiviteter i danskundervisningen på både mellemtrinnet og i udskoling (Jensen et al., 2020).

På den baggrund kan følgeforskningsprogrammet ikke dokumentere en generel tendens til, at reformelementerne har en positiv betydning for elevernes trivsel, da ingen reformelementer har betydning for elevers trivsel på tværs af både fag (dansk og matematik) og skoletrin (mellemtrin og udskoling). Men flere af reformens elementer har dog en lille positiv betydning for deres trivsel (Jensen et al., 2020).

Elever på mellemtrinnet og i udskoling, der går på skoler, som er nået langt med implementeringen af de enkelte reformelementer, oplever i gennemsnit en lidt højere trivsel end elever på de skoler, som vurderer, at de ikke er nået langt med implementeringen¹⁰. Resultatet gælder for elever på skoler, som i højere grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse, Åben Skole samt til en vis grad bevægelse. Der er tale om små niveauforskelle (Jensen et al., 2020).

I de følgende kapitler belyses betydningen af de enkelte reformelementer for elevernes trivsel.

Forældres tillid til folkeskolen

Forældres tillid til folkeskolen er også blevet fulgt i følgeforskningsprogrammet. Overordnet finder undersøgelserne, at langt størstedelen af forældre til elever i folkeskolen oplever, at deres barns skole er en god skole. Andelen af forældre, der synes, at deres barns skole er god, er steget signifikant fra 2015 til 2017. Mens 93 procent af forældrene syntes, at deres barns skole var god i 2015, var 95 procent af forældrene enige i, at deres barns skole var god i 2017 (Arendt et al., 2017). Dertil er forældrenes oplevelse af det pædagogiske personale blevet mere positiv siden før reformen. I 2018 var 91 procent af forældrene enige i, at deres barns lærer er en dygtig underviser (Rambøll Management Consulting, 2018).

Følgeforskningsprogrammet har fulgt forældres tillid til og tilfredshed med skolernes ledelse¹¹. Analyser viser, at forældres tillid og tilfredshed med skoleledelsen er høj, og at den er steget siden 2015 uanset deres uddannelsesbaggrund. Forældre, som har en lang videregående uddannelse eller en ph.d., er

8 Analysen anvender et samlet mål for skolelederes angivelser af, hvor langt skolen er nået med reformelementerne *understøttende undervisning, bevægelse, Åben Skole, lektiehjælp og faglig fordybelse samt kompetenceudvikling af lærere* på en skala fra 1-10. Skoler, hvor skolelederen svarer mindst "8" på samtlige reformelementer, betragtes som skoler med høj implementeringsgrad. Skoler med lav implementeringsgrad er skoler, hvor skolelederen svarer højest "4" på samtlige elementer. Det bemærkes, at der kan være stor usikkerhed forbundet med dette mål, da angivelsen forventes at være et groft mål for implementeringsgrad, og at implementering kan variere undervisere imellem.

9 Disse analyser er foretaget på baggrund af data fra den nationale trivselsmåling, som afdækker flere aspekter af trivsel end data indsamlet i regi af følgeforskningsprogrammet, som er omtalt i ovenstående afsnit, herunder tabel 2.1.

10 Analyserne er baserede på et samlet mål for skoleledernes vurdering af skolens udmøntning af reformelementerne *understøttende undervisning, bevægelse, Åben skole og lektiehjælp samt faglig fordybelse*. Det bemærkes, at dette mål adskiller sig fra det mål, der er brugt for skolernes samlede implementering af reformen i det foregående afsnit.

11 Forældres tillid til og tilfredshed med elevernes skole er målt ved et indeks bestående af forældrenes besvarelse af følgende fire spørgsmål: 1) Ledelsen på [barnets navn]s skole er god til at lede skolen, 2) Ledelsen udtrykker høje forventninger til, hvad eleverne skal lære, 3) Jeg har stor respekt for skolelederen på [barnets navn]s skole, 4) Jeg kan komme i kontakt med en af lederne på skolen, hvis jeg har brug for det.

generelt mindre positive i deres vurdering end forældre med lavere uddannelsesniveau. Der er derudover en tendens til, at tilfredsheden med skoleledelsen er lavere blandt forældre til elever på højere klassetrin (Arendt et al., 2017). Analyserne er baserede på et samlet mål for skoleledernes vurdering af skolens udmøntning af reformelementerne understøttende undervisning, bevægelse, Åben skole og lektiehjælp samt faglig fordybelse. Det bemærkes, at dette mål adskiller sig fra det mål, der er brugt for skolernes samlede implementering af reformen i det foregående afsnit.

Opsummering

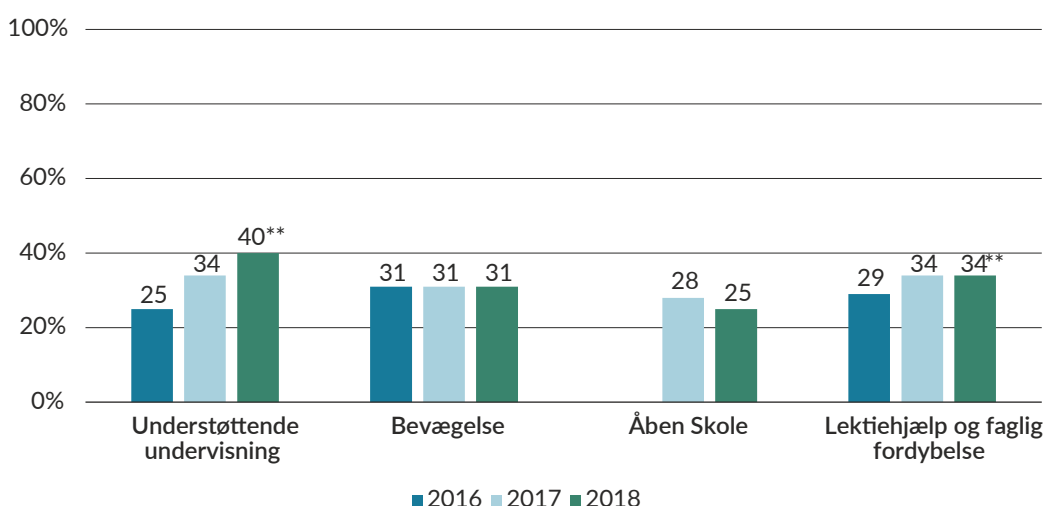
- Følgeforskning viser, at andelen af elever med høj trivsel har været en smule dalende henover perioden fra 2014-2018. Analyser viser dog spredte tegn på en lille, men positiv betydning af reformens centrale elementer for elevers trivsel på mellemtrinnet og i udskolingen.
- Langt størstedelen af forældre til elever i folkeskolen oplever, at deres barns skole er en god skole. Andelen af forældre, der synes, at deres barns skole er god, er steget signifikant fra 2015 til 2017.

2.4 Skolernes implementering af folkeskolereformen

“ Skolernes opnåelse af reformens overordnede mål skal ses i lyset af, at der fortsat pågår et stort arbejde med at implementere reformens elementer.

Der er fortsat et stykke vej til fuld implementering af folkeskolereformen. Figur 2.5 viser andelen af skoleledere, der vurderer, at skolen i høj grad har implementeret reformens centrale elementer.

Figur 2.5: Andelen af skoleledere, der vurderer, at skolen i høj grad har implementeret reformelementerne, 2016-2018. I procent.



Anm.: Skolelederne er blevet bedt om at svare på, hvor langt de på en skala fra 1 (slet ikke) til 10 (fuldt implementeret) er nået med den konkrete udmøntning af de respektive reformelementer. I 2016 er skolelederne ikke spurgt til implementering af Åben Skole.

** Angiver, at andelen fra 2018 er signifikant forskellig fra 2016 på minimum 5 %-niveau.

Kilde: Jensen et al., 2020.

Som det fremgår af figuren, har under halvdelen af skolerne i høj grad implementeret reformens centrale elementer, og skolerne afprøver fortsat måder at implementere den på (Jensen et al., 2020). Følgeforskningen peger på flere mulige årsager til den manglende implementering.

For det første er folkeskolereformen iværksat med store frihedsgrader. Skoler og kommuner har skullet definere dele af reformens indhold og beslutte, hvordan de ville prioritere og udmønte reformen (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Det betyder, at skolerne ikke implementerer reformen – og dermed heller ikke forandrer sig – på samme måde eller i samme tempo (Nielsen et al., 2020). Kvalitative analyser viser, at skolerne løbende afprøver og justerer måder at implementere reformens elementer på, mens implementeringen andre steder tyder på at være gået i stå (Jacobsen et al., 2017b; Jensen et al., 2020). Følgeforskning viser, at lærernes implementering af reformelementerne har en sammenhæng til skoleledernes prioritering af reformelementerne. Det understreger et behov for et vedvarende ledelsesmæssigt fokus på reformelementerne på skolerne for at sikre fortsat implementering (Jensen et al., 2020).

For det andet har en række andre nationale og lokale forandringer fundet sted sideløbende med skolernes arbejde med at udmønte og udvikle reformens indhold. De danske folkeskoler har stået over for mange samtidige forandringer i perioden, hvor folkeskolereformen er blevet iværksat. Det gælder fx lærernes nye arbejdstidsregler, omstillingen til øget inklusion samt skolesammenlægninger og -lukninger, som alle påvirker den kontekst, som reformen implementeres i. Det har påvirket skolernes kapacitet og deres mulighed for at implementere reformens elementer (Jensen et al., 2020; Nielsen et al., 2020).

Samtidig oplevede skolelederne særligt i reformens første år ikke at have tilstrækkelige midler og ressourcer til rådighed til arbejdet med at implementere reformen (Winther et al., 2017). Forskerne bag følgeforskningsprogrammet vurderer, at de samtidige forandringer kan påvirke implementeringen af folkeskolereformen og i sidste ende også den forventede udvikling i elevernes faglige resultater og trivsel (Jensen et al., 2020; Nielsen et al., 2020).

For det tredje peger forskerne på, at reformer tager tid. Internationale undersøgelser har vist, at det varer 5-15 år, før implementeringen af store skolepolitiske reformer er gennemført, og det er muligt at måle reformernes betydning for eleverne (Thullberg, 2013, her gengivet i Winther et al., 2017; Schleicher, 2018, her gengivet i Jensen et al., 2020). Dertil kommer, at den samlede effekt af en skolereform kan være negativ de første år efter implementeringen igangsættes, for først derefter at give et fagligt løft (Borman et al., 2003, her gengivet i Jensen et al., 2020).

Skolernes opnåelse af reformens overordnede mål skal derfor ses i lyset af, at der fortsat pågår et arbejde med at implementere reformens elementer.

Opsummering

- Følgeforskning viser, at der fortsat er et stykke vej til fuld implementering af folkeskolereformen.
- Under halvdelen af skolerne vurderer, at de i høj grad har implementeret reformens centrale elementer. Skolerne afprøver fortsat forskellige måder at implementere reformen på.

3 Nye rammer for folkeskolen

3.1 Den længere skoledag



Den længere skoledag giver plads til nye elementer, der skal styrke elevernes læring og trivsel.

Baggrund

Med folkeskolereformen fulgte et arbejde på landets skoler med at implementere en længere og mere varieret skoledag. Den længere skoledag giver plads til nye elementer, der skal styrke elevernes læring og trivsel. Skolerne skal blandt andet tilrettelægge undervisningen, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnit 45 minutter om dagen. Dertil skal der være tilbud om lektiehjælp og faglig fordybelse inden for undervisningstiden. Undervisningen skal tillige suppleres af understøttende undervisning med forløb, læringsaktiviteter m.v., der enten har direkte sammenhæng med undervisningen eller sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel. Desuden skal den længere skoledag gøre det muligt at tilrettelægge dele af undervisningen som ekskursioner samt være med til at sikre, at eleverne får flere fagtimer (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013; Bekendtgørelse, 2019).

En stor del af forskningslitteraturen finder generelt små, men positive effekter af øget undervisningstid (Patall et al. 2010; Meyer & van Klaveren, 2013; Jensen, 2013; Mandel & Süßmuth, 2011; Coates 2003; Andersen et al., 2016, her gengivet i Kjer et al., 2018). Enkelte undersøgelser finder ingen effekter af øget undervisningstid (se fx Rivkin & Schiman, 2015, her gengivet i Kjer et al., 2018). De fleste af studierne finder derudover, at de elever, som allerede præsterer godt, får størst udbytte af de flere undervisningstimer, mens enkelte studier dokumenterer positive effekter for de elever, der kommer med en svag socioøkonomisk baggrund. Konklusionen på tværs af studierne er dog, at den øgede undervisningstid kun er meningsfuld, hvis det samtidig sikres, at undervisningen gøres inspirerende, varieret og motiverende (Kjer et al., 2018).

Dette kapitel dykker indledningsvis ned i skolernes implementering af den længere skoledag. Herefter beskrives elevernes holdning til skoledagens længde, og hvilken betydning eleverne oplever, at den længere skoledag har for deres hverdag.

Implementering på skolerne

Fra 2015 til 2019 har følgeforskningsprogrammet årligt fulgt skolernes skemalægning. Den årlige undersøgelse har kortlagt skoledagens længde på de forskellige klassetrin¹. Tabel 3.1 viser udviklingen i andelen af skoler, hvor eleverne har undervisning efter kl. 14.00 i indskolingen, kl. 14.30 på mellemtrinnet og kl. 15.00 i udskolingen mindst én dag om ugen.

Ændring af skoleugens længde

Ifølge aftaleteksten var formålet at øge skoleugens længde til:

- 30 klokketimer i indskolingen (før reformen havde eleverne ca. 21-25 klokketimer)
- 33 klokketimer for mellemtrinnet (før reformen havde eleverne ca. 24-26 klokketimer)
- 35 klokketimer i udskolingen (før reformen havde eleverne ca. 26-30 klokketimer)

Kilde: Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013.

¹ Kortlægningen er sket i uge 35 hvert år fra 2015-2019 og omfatter spørgeskemaer til alle landets skoler. Det vil sige, at der er foretaget dataindsamling både før og efter indgåelse af den politiske aftale om folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed - justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole (Aftale om justeringer af folkeskolen, 2019).

Tabel 3.1: Andel skoler med undervisning efter hhv. kl. 14.00, 14.30 og 15.00 mindst én dag om ugen. Fordelt på klassetrin. I procent.

	Klassetrin	2015	2016	2017	2018	2019
Undervisning senere end kl. 14.00	1. klasse	39 %	24 %	23 %	22 %	12 %
	2. klasse	39 %	25 %	23 %	23 %	12 %
	3. klasse	43 %	27 %	26 %	25 %	14 %
Undervisning senere end kl. 14.30	4. klasse	86 %	87 %	81 %	78 %	72 %
	5. klasse	88 %	89 %	84 %	82 %	77 %
	6. klasse	90 %	89 %	85 %	82 %	79 %
Undervisning senere end kl. 15.00	7. klasse	67 %	55 %	49 %	48 %	44 %
	8. klasse	64 %	53 %	48 %	48 %	42 %
	9. klasse	56 %	54 %	48 %	48 %	43 %

Anm: Tabellen viser udviklingen i andelen af folkeskoler, hvor der i det pågældende skoleår har været planlagt undervisning efter kl. 14.00 for indskolingen, kl. 14.30 for mellemtrinnet og 15.00 for udskolingen mindst én gang i løbet af den undersøgte uge. Undersøgelsen er foretaget hvert år fra 2015-2019 i uge 35. Opgørelsen bygger på spørgeskemabesvarelser (web og telefon) samt søgninger på skolernes hjemmesider.

Kilde: Udviklet på baggrund af Epinion 2019 & Epinion 2016.

Som det fremgår af tabel 3.1 er der sket et fald i andelen af skoler, som har skemalagte timer efter kl. 14.00 i indskolingen, efter kl. 14.30 på mellemtrinnet og efter kl. 15.00 i udskolingen i 2019 sammenlignet med perioden fra 2016 til 2018. Særligt ses der i indskolingen et væsentligt fald fra 2018 til 2019 i andelen af skoler, der har skemalagte timer efter kl. 14.00.

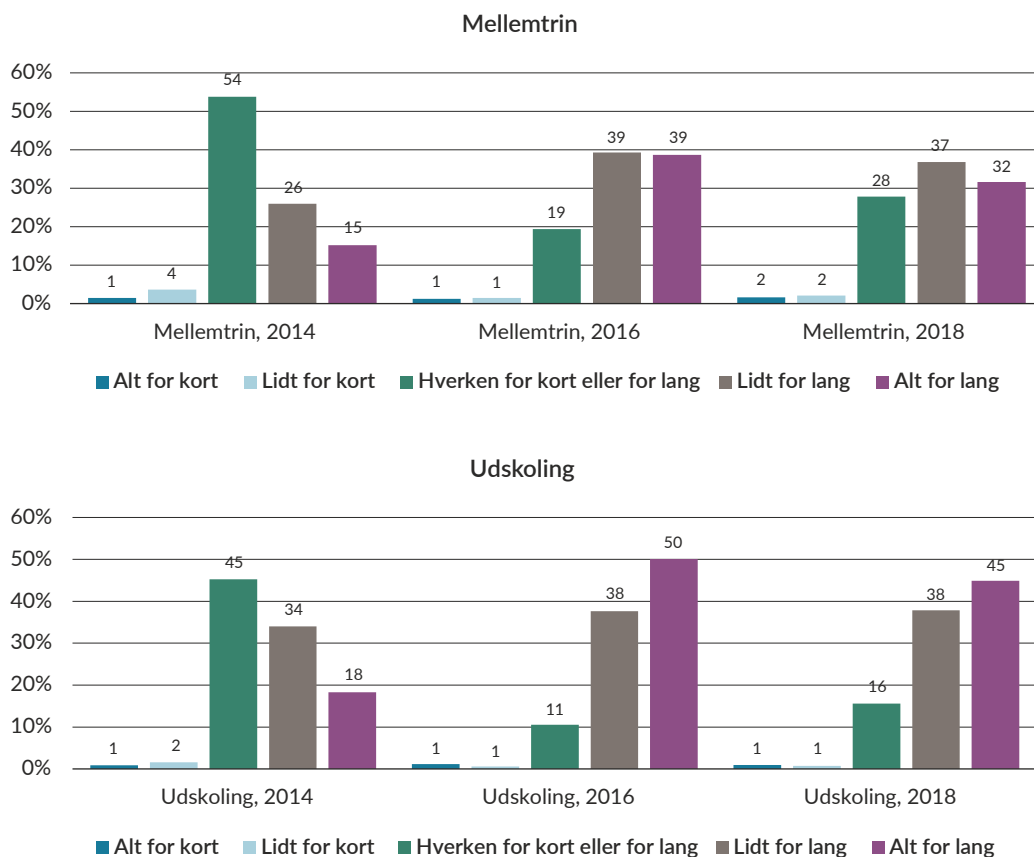
Med skoleåret 2019/2020 (i tabel 3.1 angivet som 2019) trådte folkeskolelovens § 16 d i kraft, der sammen med folkeskolelovens § 16 b gør det muligt at afkorte skoledagen for at skabe yderligere faglig støtte og undervisningsdifferentiering for en klasse ved hjælp af ekstra personale i klassen eller ved at tilrettelægge andre aktiviteter, der giver et tilsvarende personaleforbrug i undervisningen². 64 procent af skolerne benyttede i 2019 muligheden for at afkorte skoledagens længde på et eller flere klassetrin. Det er 16 procentpoint flere end i 2018 (Epinion, 2019).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Foruden udviklingen i skoledagens *faktiske* længde har følgeforskningsprogrammet fulgt udviklingen i elevernes *vurdering* af skoledagens længde. Nedenstående figur viser udviklingen i elevernes oplevelse af skoledagens længde på mellemtrinnet og i udskolingen fra før implementeringen af reformen i 2014 til 2018³.

2 Skolerne kan afkorte skoledagens længde til fordel for at skabe yderligere faglig støtte og undervisningsdifferentiering ved eksempelvis at konvertere dette til ekstra personale i klassen eller særlige talent- og turboforløb.
3 Indskolingselevers holdning til skoledagens længde er ikke afdækket tilsvarende kvantitativt.

Figur 3.1: Elevers vurdering af skoledagens længde fordelt på mellemtrin og udskoling, 2014-2018



Anm.: Figuren viser udviklingen i elevers besvarelser på spørgsmålet "Hvad synes du om skoledagens længde?" fordelt på mellemtrin (4. og 6. klasse) og udskoling (8. og 9. klasse) fra 2014-2018. Svarfordelinger for både mellemtrin og udskoling er statistisk signifikant forskellige både fra 2014-2018 og fra 2016-2018.

Kilde: Arendt et al., 2018.

Figur 3.1 viser, at flertallet af eleverne syntes, at skoledagen var for lang i 2018. Her svarede 83 procent af udskolingseleverne og 68 procent af eleverne på mellemtrinnet, at skoledagen var for lang (enten lidt eller alt for lang). Det er en markant stigning for begge elevgrupper sammenlignet med 2014 før implementeringen af reformen. Her angav 52 procent af udskolingseleverne og 41 procent af eleverne på mellemtrinnet, at skoledagen var for lang. I 2018 vurderede eleverne fortsat, at skoledagen var for lang, men færre oplevede den som "alt for lang" i forhold til 2016.

Særligt blandt drenge, etnisk danske elever og sårbare elever⁴ gav en stor andel i 2018 udtryk for, at de oplevede skoledagen som for lang. Den samlede andel elever, der oplevede skoledagen som lidt eller alt for lang, var i 2017 tilnærmelsesvist den samme for de sårbare og de øvrige elever på 7. og 9. klassetrin (83 pct. for hhv. øvrige elever og indadreagerende elever⁵ og 86 pct. for udadreagerende elever⁶). Blandt de sårbare elever var der flere, som gav udtryk for, at de oplevede dagen som værende *alt* for lang (Nielsen et al., 2017).

4 Se fodnote 11 for definition af sårbare elever.

5 Indadreagerende adfærd indebærer blandt andet introversion, nervøsitet, hæmninger, depressive tendenser eller andre problemer, der retter sig ind ad og påvirker barnet selv, frem for at være at være synlig for omgivelserne (Eisenberg et al., 2001; Hinshaw, 1987, her gengivet i Nielsen et al., 2017)

6 Udadreagerende adfærd indebærer blandt andet handlinger, der retter sig mod børns eksterne omgivelser, for eksempel adfældsproblemer, aggression, forstyrrende eller anti-social adfærd eller hyperaktivitet (Eisenberg et al., 2001; Hinshaw, 1987; Campbell et al., 2000, her gengivet i Nielsen et al., 2017)

Flere forhold har betydning for elevernes oplevelse af skoledagens længde

Følgeforskningsprogrammets kvalitative analyser af elever på mellemtrinnet og i udskoling viser, at flere forhold har betydning for elevernes oplevelse af skoledagens længde.

For det første peger eleverne på, at modulernes længde spiller en rolle for deres oplevelse af dagens længde. Længere moduler giver mulighed for fordybelse og andre typer læringsaktiviteter. Eleverne oplever, at tiden herved går hurtigere, at undervisningen føles mindre tung, og at dagen som følge heraf virker kortere. Omvendt forholder det sig de dage, hvor eleverne har mange forskellige, kortere lektioner.

For det andet spiller fagene og deres placering på skemaet en rolle for oplevelsen af dagen. Dagene opleves ifølge eleverne hurtigere og mindre tunge, hvis der indgår fag, der skaber variation i skoledagen.

For det tredje giver eleverne udtryk for, at indholdet i undervisningen har betydning for deres oplevelse af skoledags længde. Når undervisningen for eksempel er tilrettelagt, så eleverne eksperimenterer, undersøger og er kreative, eller når undervisningen flyttes ud af klasselokalet, opleves dagen ifølge eleverne kortere og mere spændende (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a).

Kvalitative analyser blandt indskolingsklasser har vist, at lærere og pædagoger oplever, at den længere skoledag har medvirket til, at eleverne er trætte sidst på skoledagen. Eleverne oplever også, at de kan være trætte sidst på dagen. Men elevinterview og -observationer peger på, at trætheden ikke nødvendigvis kun handler om skoledagens længde målt i klokketimer. Ifølge eleverne har trætheden også at gøre med for meget ensformig undervisning, stram voksenstyring og stillesiddende skolearbejde (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017a; Kjer et al., 2018).

Derudover viser de kvalitative analyser blandt elever på mellemtrinnet og i udskoling, at den længere skoledag ifølge eleverne har konsekvenser dels for deres udbytte af undervisningen og dels for deres liv uden for skolen. For det første oplever eleverne mere uro sidst på dagen. Det gør det for nogle elever vanskeligt at lære noget i skoledagens sidste timer, hvor de også kan opleve træthed, faldende motivation og dalende koncentration. For det andet oplever eleverne, at skoledagens længde kan gå ud over deres fritid, herunder fritidsaktiviteter og tid til familie og venner (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a).

Følgeforskningsprogrammet har også undersøgt, hvilken betydning lange skoledage har for elevernes fritidsaktiviteter. Resultaterne viser, at elever i ind- og udskoling med mindst én lang skoledag ugentligt i gennemsnit gik til lidt færre fritidsaktiviteter end elever uden lange skoledage (Arendt & Skov, 2017). Der ses til gengæld tegn på, at de længere skoledage særligt i starten har haft betydning for de fritidstilbud, der blev udbudt. En survey blandt 47 idrætsforeninger viser, at de længere skoledage mange steder førte til et øget pres på de tilgængelige faciliteter efter kl. 16.00. Derudover viser undersøgelsen, at flere oplevede, at børnene var mere trætte efter en lang skoledag, og nogle tilbud oplevede at miste medlemmer på grund af skoledagens længde. Det lader dog til, at de fleste foreninger har fundet gode løsninger, der tager hensyn til børnenes nye hverdag (Center for Ungdomsstuder, 2019).

Følgeforskningsprogrammet har derudover undersøgt kvantitativt, om elevers trivsel er forskellig afhængigt af deres oplevelse af skoledagens længde. Analysen viser generelt, at elever, der oplever skoledagen som for lang, trives dårligere. Det billede tegner sig både i analyser af elevernes vurdering før og efter implementeringen af reformen. Det gælder både elever på mellemtrinnet og i udskoling. Analysen kan ikke vurdere kausaliteten, og det kan derfor ikke afgøres, om elever, der ikke trives, oplever

skoledagen som længere, eller om den længere skoledag mindsker elevernes trivsel. Forskerne bag følgeforskningsprogrammet vurderer dog, at elevernes generelle skoletrivsel fortsat er høj uanset deres holdning til skoledagens længde⁷ (Arendt et al., 2018).

Opsummering

- I 2019 havde 12-14 procent af skolerne planlagt undervisning for indskoling efter kl. 14.00 mindst én dag om ugen. 72-79 procent af skolerne havde skemalagt undervisning for mellemtrinnet efter kl. 14.30 mindst én gang ugentlig. Og 42-44 procent af skolerne havde planlagt undervisning for udskolingselever senere end kl. 15.00 mindst én gang om ugen.
- Andelen af skoler, som har skoledage til senere end kl. 14.00 for indskoling, 14.30 for mellemtrinnet og 15.00 for udskoling, er faldet fra 2016-2019. Faldet gælder for de fleste klassetrin.
- Flertallet af eleverne synes, at skoledagen er for lang. I 2018 svarede 83 procent af udskolingseleverne og 68 procent af eleverne på mellemtrinnet, at skoledagen var for lang. Det er en markant stigning for begge elevgrupper sammenlignet med 2014 før implementeringen af reformen.
- Tilrettelæggelsen af skoledagen er afgørende for elevernes oplevelse af skoledagens længde på mellemtrinnet og i udskoling. Særligt tre forhold har betydning: Modulernes længde, fagene og deres placering samt indholdet i undervisningen.
- Lærere og pædagoger oplever, at den længere skoledag gør eleverne i indskoling trætte sidst på skoledagen. Eleverne i indskoling oplever også, at de kan være trætte sidst på dagen. Men ifølge indskolingseleverne skyldes trætheden også ensformig undervisning, stram voksenstyring og stillesiddende skolearbejde.
- Elever på mellemtrinnet og i udskoling, der oplever skoledagen som værende for lang, trives i lidt lavere grad i skolen. Det gælder både i analyser af elevernes vurdering før og efter implementeringen af reformen. Analysen kan ikke vurdere kausaliteten, og det kan derfor ikke afgøres, om elever, der ikke trives, oplever skoledagen som længere, eller om den længere skoledag mindsker elevernes trivsel.

⁷ Forskerne bag følgeforskningsprogrammet vurderer, at der blandt eleverne i 2018 fortsat er et højt niveau af generel skoletrivsel uanset holdningen til skoledagens længde, idet alle indeksscorer i 2018 er over 0,7, hvilket er grænseværdien for høj trivsel. Grænseværdien er fastsat af forskerne bag følgeforskningsprogrammet.

3.2 Flere fagtimer



Den øgede undervisningstid skulle blandt andet give plads til flere fagtimer og mere varieret undervisning. Samtidig skulle eleverne sikres et minimum af undervisningstimer.

Baggrund

Elever på alle klassetrin fik med folkeskolereformen en længere skoledag med flere fagtimer. Før folkeskolereformen var der store forskelle på, hvor mange undervisningstimer de enkelte skoler planlagde. For elever på skoler med hhv. færrest og flest planlagte timer svarede forskellen i det timeantal, som eleverne fik tilbudt over hele deres skolegang, til et års undervisning (Bingley et al., 2019). Den øgede undervisningstid skulle blandt andet give plads til flere fagtimer og mere varieret undervisning. Samtidig skulle eleverne sikres et minimum af undervisningstimer. Alt sammen med det formål at hæve det faglige niveau. En række nationale og internationale studier har tidligere vist, at flere fagtimer har en positiv betydning for elevernes faglige præstationer (Lavy, 2015; Marcotte, 2007; Marcotte & Hemelt, 2008; Pischke, 2007; Jensen, 2013; Rangvid, 2013; Bingley et al., 2019, her gengivet i Jensen et al., 2020)⁸.

I dette kapitel beskrives resultater fra følgeforskningen, der belyser, hvorvidt de flere fagtimer har betydning for elevernes faglige resultater generelt og specifikt for særlige elevgrupper. Kapitlet indledes med en beskrivelse af antallet af planlagte fagtimer efter folkeskolereformen. Derefter afdækkes hvilken betydning flere fagtimer i henholdsvis dansk og matematik har haft for elevernes faglige resultater.

Implementering på skolerne

Med indførelsen af de længere og mere varierede skoledage skete der ændringer i antallet af undervisningstimer for størstedelen af folkeskolens fag. De overordnede ændringerne i timetallet fremgår af tabel 3.2.

Tabel 3.2: Ændringer i timefordelingen for folkeskolens fag fra før til efter implementeringen af reformen.

Med den længere og varierede skoledag indførtes følgende ændringer af timefordelingen:	
1. klasse	Forhøjelse af idræt med én lektion om ugen.
	Indførelse af engelsk med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af musik med én lektion om ugen.
2. klasse	Indførelse af engelsk med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af timetallet i natur/teknologi med én lektion om ugen.
3. klasse	Ingen ændringer.
4. klasse	Forhøjelse af dansk med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af matematik med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af timetallet i natur/teknologi med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af håndværk og design med én lektion om ugen.
5. klasse	Forhøjelse af dansk med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af matematik med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af musik med én lektion om ugen.
	Indførelse af 2. fremmedsprog med én lektion om ugen.
<i>Tabel fortsættes</i>	

⁸ Det bemærkes, at alle studier analyserer betydningen af timetal, der samlet set er lavere end det, som folkeskolens elever får efter reformen.

6. klasse	Forhøjelse af dansk med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af matematik med én lektion om ugen.
	Indførelse af 2. fremmedsprog med to lektioner om ugen.
7. klasse	Forhøjelse af dansk med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af matematik med én lektion om ugen.
	Indførelse af valgfag med to lektioner om ugen.
	En ugentlig lektion fra 8. klasse i geografi flyttes til 7. klasse, således at der sker en udjævning af timerne mellem de to klassetrin.
8. klasse	Forhøjelse af dansk med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af matematik med én lektion om ugen.
	Indførelse af valgfag med to lektioner om ugen.
	En ugentlig lektion fra 8. klasse i geografi flyttes til 7. klasse, således at der sker en udjævning af timerne mellem de to klassetrin.
9. klasse	Forhøjelse af dansk med én lektion om ugen.
	Forhøjelse af matematik med én lektion om ugen.
	Indførelse af valgfag med to lektioner om ugen.

Kilde: Udarbejdet på baggrund af Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013.

Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen har fulgt implementeringen og betydningen af forøgelsen af fagtimer i dansk og matematik for 6. og 9. klassetrin.

Analysen af skolernes planlagte undervisningstimer⁹ viser generelt, at skolerne har haft planlagt timer, som ligger tæt på minimumskravet for undervisningstimer. Der har i gennemsnit været planlagt 7 ugentlige lektioner (5,3 klokketimer) i dansk og 5 ugentlige lektioner (3,7 klokketimer) i matematik for elever på mellemtrinnet og i udskolingen. Omregnet til ugentlige timetal svarer minimumskravet til, at eleverne gennemsnitligt skal have henholdsvis 7 lektioner (5,25 klokketimer) dansk og 5 lektioner (3,75 klokketimer) i matematik om ugen (Jensen et al., 2020)¹⁰.

Betydning for trivsel og faglige resultater

En række danske studier viser ligesom international litteratur (jf. ovenfor), at flere fagtimer har en positiv betydning for elevers faglige resultater. Disse undersøgelser bygger dog alle på resultater fra før folkeskolereformen, hvor indholdet i skoledagen var et andet. Studier fra før implementeringen af reformen viser, at betydningen af flere fagtimer var størst blandt nogle af de elevgrupper, som ofte klarer sig dårligst fagligt (Bingley et al., 2019, her gengivet i Jensen et al., 2020). Senest har et dansk studie vist, at én ekstra time om ugen i dansk eller matematik over et helt skoleforløb øger elevernes karakter ved 9.-klassesprøve med 0,21 karakterpoint (Bingley et al., 2019, her gengivet i Jensen et al., 2020). Tilsvarende viser et kontrolleret lodtrækningsforsøg, at 4 ekstra ugentlige dansktimer i 4. klasse over en kortere periode (16 uger) har en positiv betydning for elevers faglige resultater (Andersen et al., 2016, her gengivet i Jensen et al., 2020).

Resultater fra følgeforskningsprogrammet peger i forskellige retninger. Når betydningen af flere fagtimer undersøges på data fra før implementeringen af reformen, tyder resultaterne på, at én ekstra fagtime om ugen havde en lille positiv betydning for elevers faglige resultater. Analyser af betydningen af flere fagtimer på data fra efter implementeringen af reformen viser ikke samme tendens. Disse analyser finder, at der efter implementeringen af reformen og den nye skoledag ikke længere dokumenteres en tilsvarende positiv betydning af flere fagtimer.

⁹ Analyserne er lavet på baggrund af skolernes planlagte undervisningstimer, da der ikke findes data for det realiserede timeantal.

¹⁰ Minimumskravet er 210 undervisningstimer (klokketimer) i dansk og 150 undervisningstimer (klokketimer) i matematik på et skoleår af 40 uger.

Lidt om metode

Den statistiske metode sammenligner antallet af fagtimer og faglige præstationer mellem dansk og matematik for hver elev. Det vil sige, at metoden tester, hvorvidt forskelle i antallet af fagtimer mellem dansk og matematik har en sammenhæng med forskellen i de faglige resultater i de samme to fag. Det giver altså viden om, hvorvidt der er en sammenhæng mellem skolernes planlagte timetal og elevernes faglige resultater.

I tabel 3.3 ses sammenhængen mellem timeantal og faglige præstationer testet på tal fra før implementeringen af reformen i kolonne 2 og efter implementeringen af reformen i kolonne 3. Eksempelvis viser kolonne 2 således, at der før implementeringen af reformen var en statistisk signifikant positiv betydning for eleverne af at have flere fagtimer for deres faglige resultater i dansk og matematik ved de nationale test for 6. klasse og ved 9.-klassesprøver.

Kilde: Jensen et al., 2020.

Tabel 3.3: Betydning af flere fagtimer på elevers faglige resultater. Særskilt for før (2013-2014) og efter reformen (2016-2018) og særskilt for 6. og 9. klasse. Målt i standardafvigelser.

	Før reformen	Efter reformen
Betydning af ugentligt antal timer for nationale test i 6. klasse i hhv. dansk og matematik	0,03** (0,02)	-0,03* (0,02)
Betydning af ugentligt antal timer ved 9.-klassesprøverne i hhv. dansk og matematik	0,03* (0,02)	0,01 (0,02)

Anm.: Tabellen viser betydningen af flere fagtimer for elevernes resultater før (2013-2014) og efter (2016-2018) implementeringen af reformen. Timetallet er beregnet pba. klokketimer om ugen. Den statistiske metode sammenligner antallet af fagtimer og faglige præstationer mellem dansk og matematik for hver elev. Det vil sige, at metoden tester, hvorvidt forskelle i antallet af fagtimer mellem dansk og matematik har en sammenhæng med forskellen i de faglige resultater i de samme to fag. Faglige præstationer er målt ved nationale test i henholdsvis dansk og matematik i 6. klasse samt 9.-klassesprøver. Alle resultater angivet i tabellen er baseret på analyser, der tager højde for generelle forskelle mellem de to fag og elevbaggrund interageret med fag. 2015 er ikke medtaget i analysen, fordi dette år var det første år efter reformen.

Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: Udarbejdet på baggrund af Jensen et al., 2020.

Tabel 3.3 viser, at flere fagtimer før implementeringen af reformen havde en marginal positiv betydning for elevernes faglige resultater i både 6. og 9. klasse. Eksempelvis blev elevernes faglige resultater i 6. klasse forøget med 0,03 standardafvigelse for hver ekstra times fagundervisning pr. uge. Det svarer til en forøgelse på cirka 0,03 point i de nationale test, hvor testens kriteriebaserede skala går fra 1 til 6. For en elev, som eksempelvis leverede en "god" præstation (4), vil elevens præstation stige til 4,03 ved en ekstra ugentlig lektion, hvilket fortsat svarer til at være en god præstation.

Efter implementeringen af reformen identificeres, jf. tabel 3.3, ikke en statistisk sikker sammenhæng mellem flere fagtimer og elevers faglige resultater for 9. klasse. For 6. klasse findes omvendt, at flere fagtimer har en marginal negativ betydning for elevernes faglige resultater. Forskerne bag følgeforskningsprogrammet understreger, at alle resultater bør fortolkes med stor forsigtighed. Dels sammenligner analysen undervisning med forskelligt indhold: Skoledagen efter reformen er mere varieret og har indbygget flere pusterum. Dels kan det ikke udelukkes, at de undersøgte år er særlige, fordi skolerne fortsat er ved at implementere reformens elementer (Jensen et al., 2020).

Det er ikke muligt tilsvarende at undersøge betydningen af flere fagtimer for elevernes trivsel, fordi trivselsindikatorerne handler om trivsel generelt og ikke trivsel i fagene adskilt for dansk og matematik.

Når betydningen af flere fagtimer undersøges for forskellige elevgrupper, ses der kun små forskelle. Der er ingen entydige tendenser til, at flere fagtimer i dansk eller matematik har større betydning for ressourcetsvage elevgrupper end for ressourcestærke elevgrupper. Konkret viser resultaterne, at flere fagtimer i dansk og matematik i 6. klasse har en lille negativ betydning for fagligt stærke elever og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse. For elever af ufaglærte forældre finder analyserne ingen nævneværdig betydning af flere fagtimer for hverken 6. eller 9. klasse. Der identificeres en positiv betydning for fagligt svage elevers resultater i 9. klasse. For etniske minoritets elever ses der en negativ betydning af flere fagtimer for elevernes faglige resultater i 6. klasse. Denne sammenhæng genfindes ikke for 9. klasse. Analyserne finder altså ingen generel tendens, men kun enkelte spredte tegn på, at flere fagtimer kan have en større betydning for nogle elevgrupper frem for andre (Jensen et al., 2020).

Opsummering

- For elever på *melletrinnet* betød folkeskolereformen samlet set mellem 7,3 og 8,5 ekstra lektioner om ugen, hvoraf 4 lektioner udgjorde en forøgelse af fagtimerne, mens de resterende timer gav tid til understøttende undervisning. For *udskoling* udgjorde ændringen mellem 4,8 og 8,4 lektioner, hvoraf op til 4 af de ekstra lektioner var øremærket fagopdelte lektioner.
- Analyser fra følgeforskningsprogrammet viser resultater, der peger i forskellige retninger. Mens en ekstra ugentlig fagtime havde en lille positiv betydning for elevers faglige resultater før reformen, er det ikke længere tilfældet i årene efter reformen.
- Der er ingen entydig tendens til, at flere fagtimer i dansk eller matematik har større betydning for ressourcetsvage elevgrupper end for ressourcestærke elevgrupper.

3.3 Holddannelse



Når lærerne arbejder med hold, giver det for eksempel mulighed for at variere undervisningen, så den tilbyder eleverne forskellige måder at lære på.

Baggrund

Holddannelse indebærer undervisning uden for det traditionelle klassefællesskab. Undervisning i hold kan organiseres inden for den enkelte klasse eller på tværs af klasser og klassetrin. Det er for eksempel, når lærerne opdeler eleverne i hold med forskelligt niveau, eller når eleverne får holdopdelt undervisning i fysik på grund af faglokalernes kapacitet. Holddannelse kan både bruges i forbindelse med undervisningen i folkeskolens fag og emner samt i den understøttende undervisning. I forbindelse med folkeskolereformen blev reglerne for holddannelse delvist lempet, og skolerne fik friere rammer for holddannelse, som nu må udgøre mere end 50 procent af undervisningstiden i 4.-10. klasse. Lempelsen af holddannelsesreglerne er en del af reformens regelforenklinger, der skal bidrage til, at folkeskolen i højere grad skal styres efter få, klare mål og mindre efter regler og procedurekrav (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Med de justerede regler for holddannelse blev det samtidig formuleret i lovtæksten¹¹, at skolebestyrelserne er forpligtede til at fastsætte de principper og retningslinjer, som udgør rammen for skolernes brug af holddannelse.

Dette kapitel beskriver dels udviklingen i skolernes brug af holddannelse, og dels hvordan underviserne arbejder med holddannelse. Der er som led i følgeforskningsprogrammet ikke undersøgt, hvilken betydning holddannelse har for elevernes læring og trivsel, men kapitlet afsluttes med kvalitative oplevelser af betydningen af holddannelse.

Implementering på skolerne

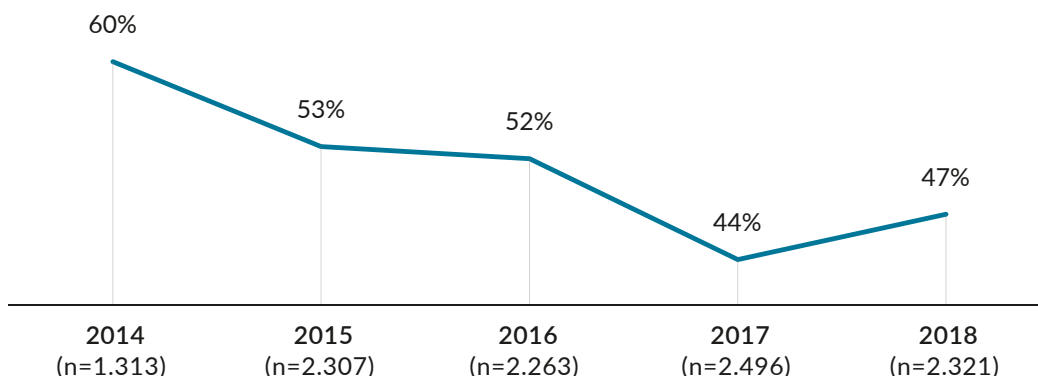
I 2018 angav 81 procent af skolebestyrelsesformændene, at der var formuleret principper om holddannelse på skolen. Siden 2014 har der år for år været et stigende antal skolebestyrelser, som har formuleret nye eller har revideret eksisterende principper om holddannelse på baggrund af reformen. 19 procent af skolebestyrelserne havde dog i 2018 endnu ikke formuleret principper om holddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

Kvalitative analyser indikerer, at på både skoler med og uden principper for holddannelse spiller det undervisende personale en stor rolle i forbindelse med den konkrete *planlægning og organisering* af holddannelse. Det skyldes blandt andet, at skolerne formulerer retningslinjer, der lægger op til, at den konkrete organisering af holddannelse tilpasses elevernes behov og forudsætninger og dermed afhænger af personalets vurdering (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b).

Figur 3.2 nedenfor viser udviklingen i lærernes brug af holddannelse fra 2014 til 2018.

¹¹ Det er også tidligere fremgået af folkeskoleloven, at skolebestyrelsen skal fastlægge principper for blandt andet undervisningsorganisering. Med lov nr. 1640 forpligtes skolebestyrelsen udtrykkeligt i loven at fastlægge principper for blandt andet holddannelse.

Figur 3.2: Andel af lærere, der har undervist klassens elever i hold i løbet af skoleåret, 2014-2018.



Anm.: Figuren viser udviklingen i andelen af lærere, der angiver, at eleverne har været undervist i hold i dansk og matematik.

Spørgsmålsformulering: *Har eleverne i [klassebetegnelse] i løbet af dette skoleår været undervist i hold i [dansk/matematik]? (Svar=ja).*

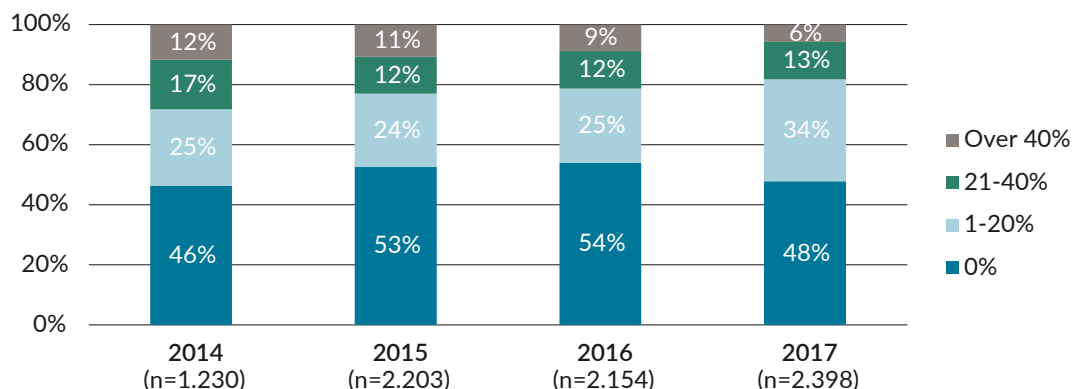
En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen af besvarelser i de fem år ($p < 0,001$).

Kilde: Udviklet på baggrund af data fra følgeforskningspanelet 2014-2018, Børne- og Undervisningsministeriet.

Selvom der med reformen er givet videre rammer for holddannelse, er der sket et fald i skolernes brug af holddannelse over tid. Figur 3.2 viser, at hvor 60 procent af lærerne i 2014 (før reformen) angav, at de havde undervist klassens elever i hold, er andelen faldet til 52 procent i 2016 og 47 procent i 2018.

Fra 2014 til 2017 har lærerne desuden angivet, hvor stor en andel af den samlede undervisningstid, eleverne er inddelt i hold, jf. figur 3.3.

Figur 3.3: Andel af den samlede undervisningstid, eleverne er inddelt i hold, fordelt på skoleår, 2014-2017.



Anm: Figuren viser udviklingen i andelen af den samlede undervisningstid, hvor eleverne er inddelt i hold. Spørgsmålsformulering: *Hvor stor en andel af den samlede undervisningstid i [dansk/matematik] dette skoleår er eleverne inddelt i hold?*

En chi2-test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen af besvarelser i de fem år ($p < 0,001$).

Kilde: Udviklet på baggrund af data fra følgeforskningspanelet 2014-2018, Børne- og Undervisningsministeriet.

Figur 3.3 viser, at hvor der i 2014 og 2015 var henholdsvis 12 og 11 procent af lærerne, der angav, at deres elever var inddelt i hold i over 40 procent af den samlede undervisningstid, er denne andel faldet til 6 procent i 2017. Omvendt angav en højere andel af lærerne i 2017, at deres elever var inddelt i hold

i 1-20 procent af undervisningstiden (34 procent), sammenlignet med de tidligere år (24-25 procent). Der er fra 2014 til 2017 således sket et mindre fald i andelen af den samlede undervisningstid, hvor lærerne underviser eleverne i hold.

Organiseringen af holddannelse omfatter en lang række aktiviteter, som spænder fra kortere forløb af nogle ugers varighed til skemalagte fagbånd af flere måneders varighed. Der er også stor forskel med hensyn til, om underviserne deler arbejdet med forskellige hold mellem sig, så de kan planlægge og gennemføre undervisningen individuelt, eller om de arbejder sammen om planlægning og gennemførelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b).

Lærernes brug af holddannelse

Ser man på hvilke begrundelser, det undervisende personale fremhæver i forhold til brug af holddannelse, er elevernes faglige niveau oftest udslagsgivende. Dernæst angives andre pædagogiske overvejelser og praktiske hensyn. Der er ikke sket en væsentlig ændring over tid i forhold til hvilke årsager, der ligger til grund for brug af holddannelse, heller ikke fra før reformen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b; Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

Der er ofte flere rationaler i spil på samme tid, når underviserne vælger at arbejde med hold. I det følgende uddybes forskellige rationaler med udgangspunkt i læreres oplevelser af, hvad de forskellige typer af holddannelse bidrager med, og hvilken betydning de oplever, at de har for eleverne.

Fagligt heterogene grupper anvendes for eksempel til elev-til-elev-læring, hvor eleverne kan lære af hinanden. Lærerne vurderer, at disse grupper bidrager med at aktivere og motivere alle elever og understøtter elevernes sociale relationer samt øge elevernes trivsel. Det er imidlertid mest udbredt at arbejde med fagligt homogene elevgrupper. Lærerne vurderer, at undervisningen i stamklassen ofte rammer den brede midtergruppe, mens niveaudelte hold gør det muligt at løfte både de fagligt stærke og de fagligt svage elever. Det betyder også, at eleverne bliver mere motiverede, oplever mindre spildtid og er mere engagerede. Når fagligt svage elever er sammen, kan det også medføre en øget tryghed ved og motivation for at deltage i undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b).

De pædagogiske og didaktiske rationaler knytter sig til en målsætning om at styrke elevernes trivsel og læring. Når lærerne arbejder med hold, giver det for eksempel bedre mulighed for at variere undervisningen, så den tilbyder eleverne forskellige måder at lære på. Holddannelse kan også give nye didaktiske muligheder, hvis der er flere lærere involveret, som kan bringe særlige lærerkompetencer i spil (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b).

Arbejdet med hold er ikke kun præget af positive rationaler, men også af begrænsninger. Den største barriere for at arbejde med hold er, at det kræver koordinering, overblik og fælles planlægning, hvilket afhænger af organisatorisk og økonomisk prioritering fra ledelsen. Dertil kan holddannelse på tværs af klasser udfordre den tryghed hos eleverne, der er ved at være en del af en stamklasse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b).

Opsummering

- Der er sket et fald i skolernes brug af holddannelse over tid. Mens 60 procent af lærerne i 2014 angav, at de havde undervist i hold i løbet af skoleåret, angav 47 procent det samme i 2018.
- Der er fra 2014 til 2017 også sket et mindre fald i andelen af den samlede undervisningstid, hvor lærerne underviser eleverne i hold.
- Elevernes faglige niveau er oftest udslagsgivende for, at lærerne vælger at inddele eleverne i hold. Dernæst angives andre pædagogiske overvejelser og praktiske hensyn.
- Kvalitative analyser peger på flere fordele ved holddannelse. Det giver blandt andet mulighed for bedre at undervisningsdifferentiere, og lærere fremhæver, at holddannelse kan bidrage til at øge elevernes motivation, sociale kompetencer, trivsel, tryghed og samtidig mindske uro.
- Den største barriere for at arbejde med hold er, at det kræver koordinering, overblik og fælles planlægning. Derudover kan holddannelse skabe utryghed for nogle elever.

4 Nye elementer med reformen

4.1 Motion og bevægelse



Motion og bevægelse kan indgå i skoledagen som en del af den fagopdelte undervisning, men kan også være et element i den understøttende undervisning.

Baggrund

Med reformen blev det i folkeskoleloven et krav, at skolerne sikrer, at eleverne er fysisk aktive i gennemsnit 45 minutter i løbet af en skoledag (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Forskning tyder på, at fysisk aktivitet i skolen kan have en positiv betydning for elevers faglige præstation (Centers for Disease Control and Prevention, 2010; Singh et al., 2012; Taras, 2005; Trudeau et al., 2008; Tomporowski et al., 2008; Fedewa, 2011). Dertil kommer, at fysisk aktive børn trives bedre end børn, der er fysisk inaktive (Pedersen et al., 2016). Hvordan motion og bevægelse organiseres, er op til skolerne. Motion og bevægelse kan indgå i skoledagen som en del af den fagopdelte undervisning, men kan også være et element i den understøttende undervisning (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Det kan anvendes som kortere aktiviteter eller som længerevarende forløb, der kan udvikles i samarbejde med eksterne som eksempelvis lokale idrætsforeninger eller lignende. Motion og bevægelse i skolen kan overordnet set inddeles i følgende kategorier: Aktive pauser, fysisk træning, bevægelse integreret i undervisningen, idrætsfaget, fri leg/pauser og aktiv transport (Pedersen et al., 2016).

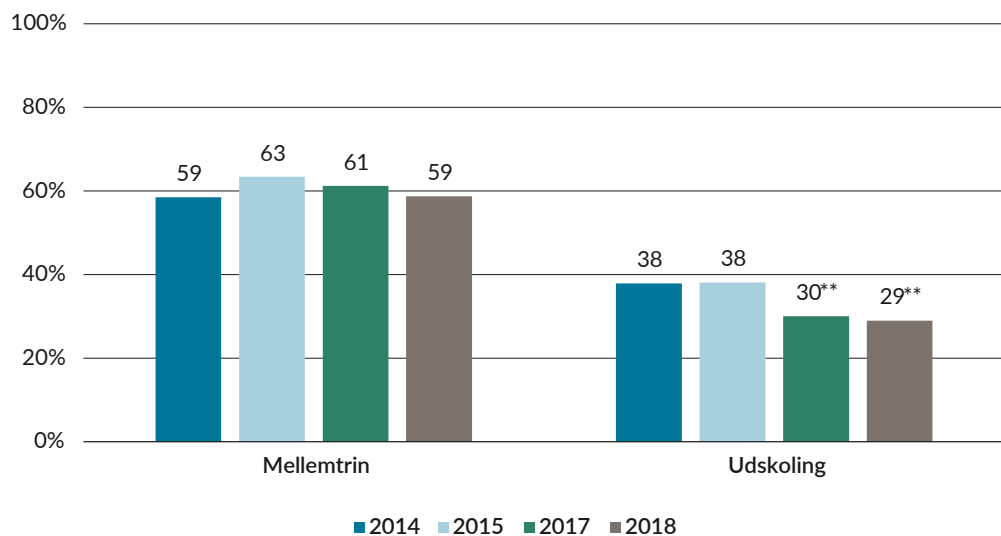
Dette kapitel samler erfaringer med motion og bevægelse i løbet af skoledagen. Kapitlets første afsnit beskriver skolernes implementering af motion og bevægelse. Det andet afsnit beskriver motion og bevægelses betydning for trivsel og faglige resultater.

Implementering på skolerne

Motion og bevægelse er blandt de reformelementer, som på mange skoler er blevet prioriteret højt fra start. Oftest integreres det som en del af undervisningen og varetages i indskolingen primært i fællesskab af lærere og pædagoger. På mellemtrinnet varierer det, men flest skoler angiver, at det også her oftest varetages i fællesskab, hvorimod det i udskolingen hovedsageligt er lærernes opgave (Kjer & Rosdahl, 2016; Jensen et al., 2018a; Epinion, 2017; Epinion, 2018; Epinion, 2019).

Selvom der mange steder har været stort fokus på motion og bevægelse, har udviklingen siden 2016 været stagnerende og i nogle tilfælde faldende. Det er, som det fremgår af figur 4.1, langt fra alle elever, der oplever, at motion og bevægelse er implementeret i deres skoledag i det omfang, det var tiltænkt med folkeskolereformen.

Figur 4.1: Andel elever, der angiver, at de er fysisk aktive 45 minutter eller mere i løbet af en typisk skoledag. Fordelt på år samt mellemtrin og udskoling, 2014-2018. I procent.



Note: Figuren viser udviklingen i andelen af elever, der vurderer, at de er fysisk aktive i minimum 45 minutter på en typisk skoledag. Figuren er baseret på svar fra elever på mellemtrinnet og i udskoling på spørgsmålet: "Tænk på en normal dag, hvor meget tid bruger du på at være fysisk aktiv i skolen?" Opgørelse for 2016 udgår af analysen, da spørgsmålet om fysisk aktivitet i 2016 blev stillet anderledes end i de resterende år.

Kilde: Jensen et al. 2020.

Figur 4.1 viser, at 59 procent af eleverne på mellemtrinnet i 2018 oplevede at være fysisk aktive i 45 minutter eller mere i løbet af en almindelig skoledag. Det er samme omfang som før reformen (59 procent i 2014). Tilsvarende gjaldt 29 procent af eleverne i udskoling. Det er 9 procentpoint færre end før reformen (Jensen et al., 2020). Der kan altså blandt eleverne ikke spores en tendens til øget bevægelse i løbet af skoledagen gennem reformårene.

Spørger man lærerne, ses det, at betydelig flere vurderede, at de brugte bevægelse i reformens første år sammenlignet med før reformen. Det gælder særligt på mellemtrinnet og i udskoling. Siden er udviklingen dog stagneret, og fra 2015 til 2018 ses en tendens til, at særligt lærere på mellemtrinnet og i udskoling gennemførte mindre bevægelse i undervisningen. Andelen af lærere, der anvendte bevægelse (mindst to gange om ugen), var i 2018 45 procent på mellemtrinnet og 23 procent i udskoling og er dermed fortsat mere udbredt end før reformen (39 procent på mellemtrinnet og 16 procent i udskoling i 2014) (Jensen et al., 2018a; Jensen & Nielsen, 2018; Jensen et al., 2020).

Anvendelsen af bevægelse i indskoling har ligget på samme høje niveau før og efter reformen. I 2018 vurderede 67 procent af lærerne i indskoling, at de anvendte motion og bevægelse mindst to gange om ugen. Det er nogenlunde samme omfang som de foregående år (2014-2017). 65 procent af lærerne i indskoling vurderede i 2014, at de anvendte motion og bevægelse mindst to gange om ugen (Jensen et al., 2018a; Jensen & Nielsen, 2018; Jensen et al., 2020).

Generelt har underviserne lettere ved at inddrage motion og bevægelse blandt skolens yngste elever i alle de undersøgte år. Jo ældre eleverne er, desto vanskeligere synes lærerne, det er at koble bevægelsesaktiviteter til fagenes faglige indhold på en meningsfuld måde (Jacobsen et al., 2015; Jacobsen et al., 2016; Jacobsen et al., 2017b; Jensen et al., 2018a; Jensen et al., 2020). Lærerne oplever generelt, at det er forholdsvis let at gennemføre "brain breaks" eller fysiske aktiviteter (idrætstimer eller bevægelsesbånd), men finder det mere udfordrende at skabe læringsunderstøttende bevægelsesaktiviteter. Interview viser, at lærerne oplever at være overladt med et stort ansvar for implementeringen af bevægelse og efterspørger inspiration til bevægelsesaktiviteter. Derudover viser interviews, at der kan være behov

for erfaringsudveksling blandt lærerne, vedvarende ledelsesmæssigt fokus og klare retningslinjer for implementering (Jensen et al., 2020).

Eleverne giver udtryk for, at bevægelseselementer virker motiverende, når de kobles til det faglige indhold, og derved ikke virker afbrydende. De oplever bevægelse som et godt afbræk i løbet af skoledagen, hvor de ellers sidder meget stille. Eleverne oplever den faglige kobling som en vigtig forudsætning for, at elementet hænger sammen med og giver mening i undervisningen. Alternativt risikerer bevægelsesaktiviteterne at virke forstyrrende og kan ødelægge undervisningens flow. Eleverne understreger dog samtidig, at afbræk og pauser med bevægelse er værdifulde. Derfor er det afgørende i implementeringen af motion og bevægelse, at bevægelsesaktiviteter placeres hensigtsmæssigt i forhold til, hvor eleverne er i deres arbejdsproces (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Generelt er der både blandt elever og lærere mange, der synes godt om, at motion og bevægelse bringes ind i undervisningen, og der er flere positive følger af reformelementet.

En stor andel af eleverne er glade for bevægelse som en del af deres skolegang. Det ses særligt blandt elever i indskoling og på mellemtrinnet, hvor knap 80 procent af eleverne i 2018 gav udtryk for at kunne lide det. 61-67 procent af eleverne i udskoling synes tilsvarende godt om bevægelse som en del af skoledagen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019d). Som et positivt element oplever mange elever eksempelvis, at bevægelsesaktiviteter i fagundervisningen giver mere ro i klassen og forbedrer koncentrationen (Nielsen et al., 2015; Jacobsen et al., 2017a; Jacobsen et al., 2017b).

Analysen af betydningen af motion og bevægelse i reformens første år viste generelt en positiv sammenhæng mellem at inddrage bevægelse i undervisningen og elevernes glæde ved faget (Nielsen et al., 2017). Derudover viste analyser, at motion og bevægelse så ud til at have en positiv betydning for elevernes læring og faglige trivsel. For elever i 6. klasse viste analyser af data fra skoleåret 2015/2016, at jo mere lærerne inddrog bevægelse i undervisningen, desto bedre faglige resultater opnåede eleverne (Jacobsen et al., 2017a; Jacobsen et al., 2017b).

Siden har flere analyser peget på, at brugen af motion og bevægelse af faldet, og i 2018 fandt følgeforskningen kun få kvantitative tegn på, at bevægelse i løbet af skoledagen havde betydning for elevers faglige resultater (Jensen et al., 2020).

I modsætning til tidligere studier ses kun en ganske begrænset betydning af bevægelse for elevernes faglige resultater. Forskerne bag følgeforskningsprogrammet peger på, at det kan skyldes, at følgeforskningsdata ikke kommer tæt nok på en præcis måling af bevægelsesaktiviteterne i skolen, da følgeforskningen kun undersøger, hvor ofte der er bevægelse i undervisningen uden at se på indholdet (Jensen et al., 2020).

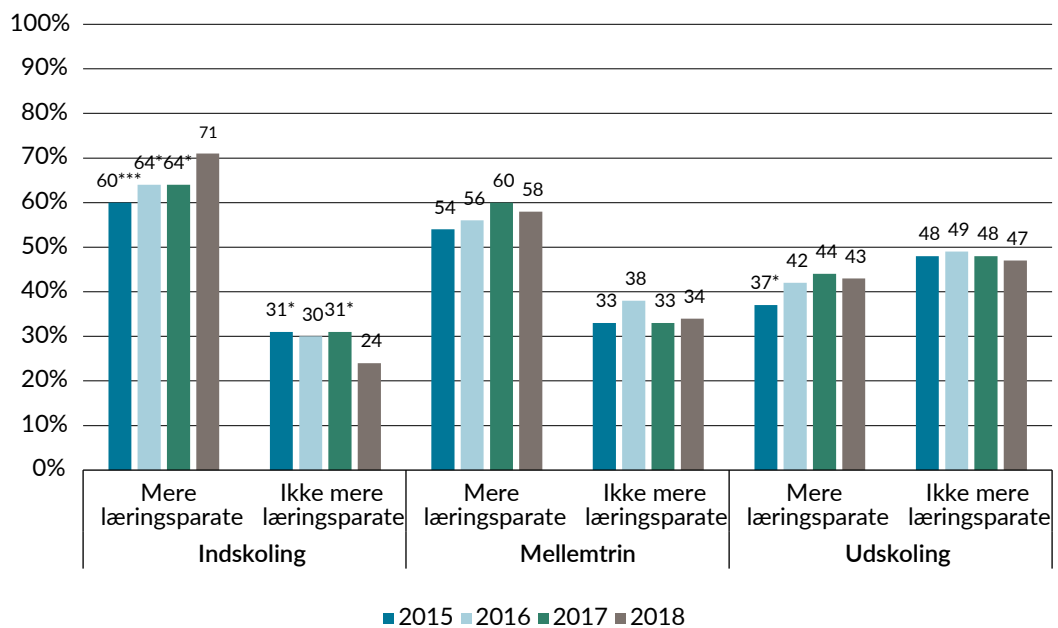
Kvalitative analyser viser, at blandt de elever, der synes godt om bevægelse i undervisningen, er der en tydelig oplevelse af, at de har lettere ved opgaverne, og at de lærer bedre, når de bruger kroppen i undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a). Blandt nogle lærere deles denne oplevelse. De oplever, at bevægelsesaktiviteter koblet til den faglige undervisning styrker elevernes faglige læring og gør læringen mere tilgængelig. Det kvalitative datamateriale viser dog i lige så høj grad eksempler på lærere, som udviser skepsis over for koblingen mellem bevægelse og faglige resultater (Jensen et al., 2020).

Der ses ingen overordnet tendens til, at bevægelse har forskellig betydning for elevernes faglige resultater afhængigt af elevers sociale baggrund eller faglige udgangspunkt (Jensen et al., 2020).

Følgeforskning viser, at bevægelse har en positiv betydning for elevers trivsel, særligt på mellemtrinnet. Dette skyldes ifølge elever og lærere, at bevægelse kan styrke elevers fællesskaber og koncentration. Bevægelse kan dog også potentielt skabe uro, fordi det tager tid og forstyrrer. Ifølge lærerne er det derfor vigtigt, at bevægelsesaktiviteter ikke skemalægges, men tilpasses elevernes behov (Jensen et al., 2020).

Et flertal af lærere og særligt pædagoger i indskoling oplever, at motion og bevægelse gør eleverne mere læringsparate (71 procent i 2018). Andelen af lærere og pædagoger, der oplever, at bevægelse gør eleverne mere læringsparate, er lavere på mellemtrinnet (58 procent i 2018) og endnu lavere i udskoling (47 procent i 2018) (Jensen et al. 2018a; Jensen et al. 2020).

Figur 4.2: Lærere og pædagogers erfaring med, at deres elever får motion og bevægelse i undervisningen. Fordelt på klassetrin og år. I procent.



Anm.: Figuren viser udviklingen i andelen af lærere og pædagoger, der vurderer, at motion og bevægelse i undervisningen gør eleverne mere læringsparate fordelt på indskoling, mellemtrin og udskoling. Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle fra 2018, testet med two-sample t-test. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau. Det har også været muligt at svare "har ingen erfaring på dette område". Andelen af lærere og pædagoger, der har anvendt denne svarkategori, er mellem 6 og 15 procent for de undersøgte år.

Kilde: Jensen et al., 2018a.

Særligt indskolingslærere oplever i stigende grad, at bevægelse gør eleverne læringsparate. Lærerne oplever imidlertid, at det er sværere at koble bevægelse til det faglige indhold i undervisningen blandt skolens ældste elever. Et tilsvarende billede tegner sig blandt pædagogernes erfaringer. Fælles for lærere og pædagoger er endvidere, at de ønsker mere viden om, hvordan bevægelse kan inddrages læringsunderstøttende i undervisningen, særligt for undervisere på mellemtrinnet og i udskoling (Jacobsen et al., 2017a; Jensen et al., 2018a; Jensen et al., 2020).

Opsummering

- Bevægelse er et af de reformelementer, som på skolerne blev prioriteret højt fra start. Der er dog efterfølgende sket en mindre nedgang i brugen af bevægelse i de ældste klasser siden reformens første år.
- Bevægelse anvendes langt mere i indskolingen end på mellemtrinnet og i udskolingen. Jo ældre eleverne er, desto vanskeligere synes lærerne, det er at koble bevægelsesaktiviteter til det faglige indhold. En ud af tre lærere efterspørger mere viden om netop dette.
- Mange elever er glade for at bevæge sig i skoletiden. Det gælder særligt i indskolingen og på mellemtrinnet, mens udskolingseleverne er knap så positive. Det er også i udskolingen, at der er flest elever, der efter eget udsagn bevæger sig meget lidt i løbet af en almindelig skoledag.
- Der er en positiv sammenhæng mellem brug af bevægelse i undervisningen og elevernes generelle og faglige trivsel.
- Der kunne i 2018 kun dokumenteres en begrænset betydning af bevægelse for elevernes faglige resultater.
- Både lærere og pædagoger oplever, at bevægelse gør eleverne mere læringsparate, og særligt blandt indskolingslærere er der flere i 2018 end i 2015, som oplever, at bevægelse gør eleverne læringsparate.

4.2 Åben Skole



Åben Skole-aktiviteter dækker alt fra korte aktiviteter, fx en rundvisning på et museum, til længerevarende samarbejde, fx et partnerskab med en privat virksomhed.

Baggrund

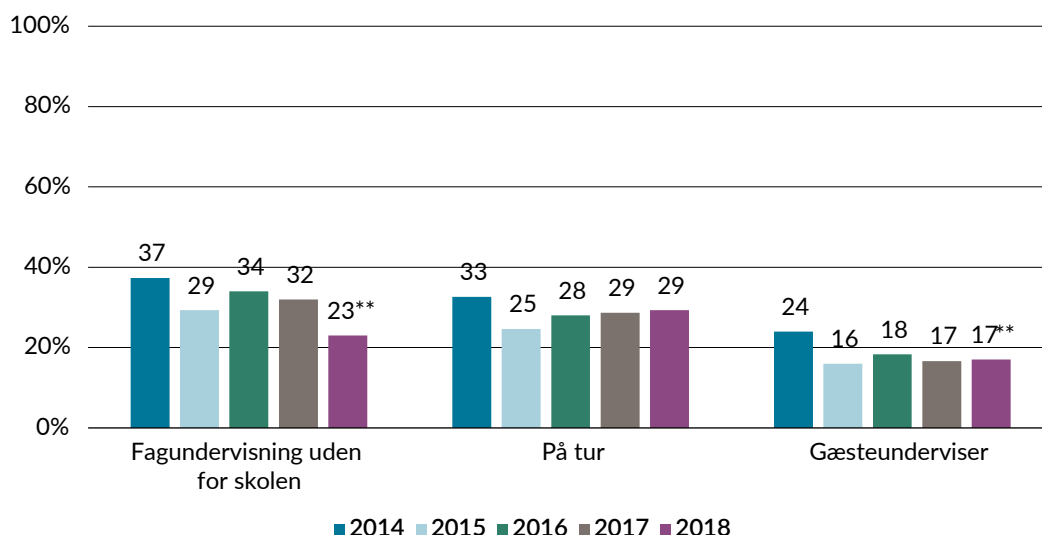
Det var et ønske med folkeskolereformen at åbne skolerne mere over for det omgivende samfund ved at øge skolernes samarbejde med det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv, virksomheder samt offentlige institutioner. Åben Skole-aktiviteter dækker alt fra korte aktiviteter, fx en rundvisning på et museum, til længerevarende samarbejde, fx et partnerskab med en privat virksomhed (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Hensigten er, at det omgivne samfund inddrages i skoledagen på en måde, der understøtter elevernes læring, motivation og trivsel, og som samtidig bidrager til variation i skoledagen og til at differentiere undervisningen, så den imødekommer og udfordrer elevernes faglige niveau.

Dette kapitel samler erfaringerne med Åben Skole. Kapitlets første afsnit beskriver skolernes implementering af Åben Skole. Det andet afsnit beskriver betydningen af reformelementet for elevernes trivsel og faglige resultater.

Implementering på skolerne

I 2018 vurderede 25 procent af skolelederne, at de på deres skole i høj grad havde implementeret Åben Skole. Brugen af Åben Skole-aktiviteter var generelt lavere i 2018 end i 2014, før folkeskolereformen trådte i kraft (Jensen et al., 2020).

Figur 4.3 viser andelen af dansk- og matematiklærere, som vurderer, at de har Åben Skole-aktiviteter mindst 2-3 gange om måneden, 2014-2018.



Anm.: Figuren viser det vægtede gennemsnit af dansk- og matematiklæreres besvarelser for indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen. Tabellen viser andelen af lærere, der har svaret 2-3 gange om måneden eller oftere til følgende tre spørgsmål: 1) Hvor ofte har du besøg af en voksen udefra i din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse] (fx medarbejder fra lokal virksomhed, gymnasium, forening eller lignende)?, 2) hvor ofte tager du eleverne i [klassebetegnelse1] med på besøg uden for skolen (fx på museum, bondegård eller virksomhed)? og 3) hvor ofte finder din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse] sted uden for skolen (i sportsklubber, naturen, byen eller andet)? Svar fra dansk- og matematiklærere er lagt sammen. Lærerne har kunne angive, at de bruger en eller flere af de nævnte Åben Skole-aktiviteter.

** markerer, at der er statistisk signifikant forskel sammenlignet med 2014.

Kilde: Jensen et al., 2020.

Som det fremgår af figur 4.3, gennemføres Åben Skole i dansk og matematik typisk som fagundervisning uden for skolen, eller ved at en klasse tager på tur. Det sker sjældnere, at en voksen ude fra gæster undervisningen på skolen. I 2018 svarede 23 procent af lærerne, at de gennemførte dansk- eller matematikundervisning uden for skolen mindst 2-3 gange om måneden. Det er 14 procentpoint lavere end i 2014. I 2018 svarede 29 procent af dansk- og matematiklærerne, at de var på tur uden for skolen mindst 2-3 gange om måneden. 17 procent svarede, at de havde besøg af en voksen udefra mindst 2-3 gange om måneden. Det er en signifikant mindre andel end før reformen i 2014 (Jensen et al., 2020).

Skolerne inddrager en lang række forskellige eksterne samarbejdspartnere i undervisningen. Særligt kulturinstitutionerne bliver ofte inddraget. Åben Skole foregår oftest i danskundervisning, hvor der samarbejdes med en bred vifte af samarbejdspartnere. Åben Skole-aktiviteter i idræt og musik laves typisk i samarbejde med lokale idrætsforeninger og musikskoler. I indskolingen fylder samarbejdet med musikskoler mest, mens der i udskolingen særligt er fokus på at samarbejde med virksomheder og erhvervsuddannelser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b).

Erfaringer fra skolerne viser, at Åben Skole er ressourcekrævende – økonomisk såvel som tidsmæssigt i forbindelse med planlægning. Særligt kan det være vanskeligt, når indholdet skal understøtte undervisningens faglige indhold. Åben Skole-aktiviteter bliver begrænset af, hvad der er økonomisk muligt for skolerne og viser sig ofte afhængig af lærerens engagement. Der er derfor en tendens til, at Åben Skole er mest vellykket i de tilfælde, hvor lærerne er meget engagerede i at tilrettelægge forløbene, og at skolerne i højere grad bruger Åben Skole-aktiviteter de steder, hvor skolens ledelse understøtter implementeringen, og hvor kommunerne har etableret formaliserede aftaler med lokale virksomheder og lignende. For at lette planlægningen efterspørger flere lærere, pædagoger og skoleledere formaliserede aftaler mellem kommunerne og lokale virksomheder og foreninger, som understøtter fagenes faglige indhold og mål (Jensen et al., 2020; Jacobsen et al., 2017a).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Følgeforskningen til folkeskolereformen finder ikke nogen gennemgående betydning af Åben Skole for elevernes faglige resultater baseret på elevers nationale test i 2., 4., 6. og 8. klasse samt ved 9.-klasesprøven. Forskerne bag følgeforskningsprogrammet vurderer, at der kun findes enkelte – men ingen gennemgående – tegn på, at Åben Skole-aktiviteter kan have betydning for elevernes faglige resultater (Jensen et al., 2020). Lærere og pædagoger (88 procent) oplever dog, at forløbene har en positiv indflydelse på elevernes læring (Danmarks Evalueringsinstitut 2018b).

Flere forvaltningschefer, skoleledere, lærere og pædagoger giver i følgeforskningsprogrammets kvalitative datamaterialer udtryk for, at Åben Skole har potentiale til at understøtte elevernes læring. De fremhæver, at Åben Skole kan bidrage til at skabe en mere varieret skoledag, herunder en mere anvendelsesorienteret undervisning, som i højere grad kobler teori og praksis (Jensen et al., 2020). Spørgeskemadata understøtter dette, idet størstedelen af lærerne og pædagogerne (92 procent) svarer, at Åben Skole-aktiviteter i høj eller i nogen grad har givet mulighed for at variere undervisningen, og 62 procent svarer, at Åben Skole-aktiviteter har styrket muligheden for at differentiere undervisningen. Derudover oplever 91 procent af lærerne og pædagogerne, at Åben Skole-aktiviteter i høj eller i nogen grad har haft en positiv indflydelse på elevernes motivation (Danmarks Evalueringsinstitut 2018b). I interviews fremhæves det dog også, at det kan være en udfordring at sikre, at Åben Skole bliver læringsunderstøttende og supplerer den øvrige undervisning (Danmarks Evalueringsinstitut 2018b; Jensen et al., 2020). Åben Skole-aktiviteter fravælges ifølge lærer og pædagoger oftest på grund af omkostninger (42 procent), transport og logistik (33 procent) eller en oplevelse af, at det ikke er relevant for undervisningen (33 procent) (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b). Kvalitative erfaringer viser, at Åben Skole-aktiviteter ofte drives af ildsjæle og derved afhænger af den enkelte lærers eller pædagogs overskud (Ladekjær et al., 2019).

Følgeforskningsprogrammet finder flere indikationer på, at Åben Skole har betydning for elevernes trivsel. Analysen viser, at det har en positiv betydning for elevernes generelle trivsel, faglige trivsel og oplevelse af støtte i undervisningen, når danskundervisningen gennemføres uden for skolen. Bruger

skolerne hyppigt gæsteundervisere i matematik, viser det sig derimod at have en negativ betydning for elevers trivsel i udkolingen (Jensen et al., 2020).

Det er også undersøgt, om Åben Skole-aktiviteter har forskellig betydning for elevers faglige præstationer og trivsel afhængigt af deres sociale baggrund. Størstedelen af analyserne kan hverken be- eller afkræfte, at Åben Skole har større betydning for nogle elevgrupper frem for andre. Enkelte analyser finder dog tegn på, at betydningen af Åben Skole-aktiviteter har forskellig betydning for elever afhængigt af deres sociale baggrund. For eksempel viser analyser, at for elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, har ture ud af huset og gæsteundervisere ude fra en større betydning for deres faglige resultater i 9. klasse i matematik, end det har for de resterende elever. Modsat viser analyserne, at ture uden for skolen har en negativ betydning for resultater ved 9.-klassesprøven i matematik for elever af ufaglærte forældre. Analyserne viser ingen forskelle blandt de undersøgte elevgrupper for 9.-klassesprøvene i dansk (Jensen et al., 2020).

Følgeforskningsprogrammet finder kun få, spredte indikatorer på, at Åben Skole har større betydning for nogle elevgruppers trivsel frem for andre. Der er således ingen generel tendens til, at Åben Skole-aktiviteter på nuværende tidspunkt bidrager systematisk til at mindske betydningen af elevers sociale baggrund i forhold til trivsel (Jensen et al., 2020).

Opsummering

- I 2018 vurderede 25 procent af skolelederne, at de på deres skole i høj grad havde implementeret Åben Skole. Brugen af Åben Skole-aktiviteter var generelt lavere i 2018 end i 2014, før folkeskolereformen trådte i kraft.
- Følgeforskningsprogrammet finder kun enkelte tegn på, at Åben Skole-aktiviteter har betydning for elevers faglige resultater. Analyser viser dog flere spredte indikationer på, at Åben Skole har betydning for elevernes trivsel.
- Erfaringer fra skolerne viser, at Åben Skole er ressourcekrævende – både økonomisk og tidsmæssigt. Åben Skole er mest vellykket på de skoler, hvor lærerne er meget engagerede i at tilrettelægge forløbene, hvor skolens ledelse understøtter implementeringen og hvor kommunerne har etableret formaliserede aftaler med lokale virksomheder og lignende.
- Der er samlet set ingen gennemgående tendens til, at Åben Skole-aktiviteter på nuværende tidspunkt mindsker betydningen af elevers sociale baggrund.

4.3 Lektiehjælp og faglig fordybelse



Med lektiehjælp og faglig fordybelse er det hensigten, at alle elever – uanset social baggrund – får den nødvendige faglige hjælp og støtte, så de kan arbejde selvstændigt med det faglige stof.

Baggrund

Med den længere og mere varierede skoledag er der ekstra tid til, at eleverne kan fordybe sig i faglige udfordringer og få hjælp til lektier i skolen. Tiden til faglig fordybelse og lektiehjælp skal ifølge aftaleteksten have fokus på at styrke elevernes faglige niveau ved blandt andet at tilbyde eleverne faglig træning, faglige udfordringer eller turboforløb, som er tilpasset deres niveau og behov. Med lektiehjælp og faglig fordybelse er det hensigten, at alle elever – uanset social baggrund – får den nødvendige faglige hjælp og støtte, så de kan arbejde selvstændigt med det faglige stof. Fra reformens andet år (skoleåret 2015/16) var det obligatorisk for skolerne at tilbyde lektiehjælp og faglig fordybelse som en del af den længere skoledag. I reformens første år var det frivilligt for eleverne at deltage i lektiehjælpstimerne. Lektiehjælp og faglig fordybelse kan implementeres som en del af undervisningen eller som selvstændige elementer (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013).

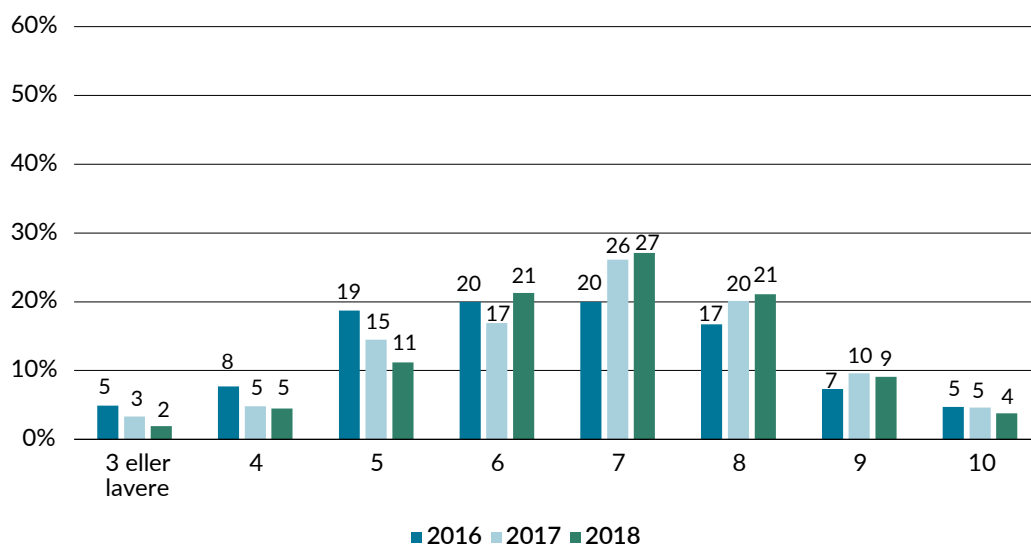
Metastudier og erfaringer fra blandt andre Norge og Tyskland viser, at lektiehjælp tilbudt af skolen kan bidrage til, at eleverne bliver fagligt dygtigere, og at eleverne føler en større tilknytning til skolen (se fx Bakken et al., 2013; Fischer & Klieme, 2013; Haugsbakken et al., 2009; Rambøll Management Consulting, 2014, her gengivet i Jensen et al., 2018a).

Dette kapitel indledes med en status på skolernes implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse. Dernæst præsenteres betydningen af lektiehjælp og faglig fordybelse for elevernes faglige resultater og trivsel.

Implementering på skolerne

Figur 4.4 nedenfor viser udviklingen i skolernes implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse fra 2016 til 2018. Skolelederne har vurderet skolens implementeringsgrad på en skala fra 1 til 10.

Figur 4.4: Udvikling i implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse, skoleledernes vurdering, skala fra 1 (slet ikke) til 10 (fuldt ud implementeret), 2016-2018. I procent.



Anm.: Figuren viser svarfordelingerne blandt eleverne på spørgsmålet: "På baggrund af formålet med folkeskolereformens, hvor langt er I så med den konkrete udmøntning af reformen på jeres skole på en skala fra 1 til 10?". Udviklingen fra 2016 til 2018 i andelen, der svarede 8 eller derover, er statistisk signifikant på minimum 5 %-niveau.

Kilde: Jensen et al., 2020.

Som det fremgår af figuren, vurderede omkring en tredjedel af skolelederne i 2018, at skolen er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse (svarede 8 eller derover på skalaen). Det er en statistisk signifikant stigning på knap 6 procentpoint siden 2016. I 2018 havde 6 procent af skolerne i mindre grad (dvs. svarede under 5 på skalaen) implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse (Jensen & Nielsen, 2018).

Interview fra 2018 understøtter indtrykket af en styrket implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse på skolerne sammenlignet med interview fra 2016. På flere skoler fortæller skoleledere, lærere og pædagoger, at de har løst nogle af de implementeringsudfordringer, som de oplevede i reformens første år. Udfordringerne handlede blandt andet om at sikre de relevante faglige kompetencer til at varetage lektiehjælp og faglig fordybelse samt den rette organisering af lektiehjælp og faglig fordybelse. Dog viser kvalitative analyser også eksempler på skoler, der fortsat oplever udfordringer med at implementere lektiehjælp og faglig fordybelse. Nogle skoleledere peger fx på, at det kan være en udfordring at bemande særligt lektiehjælp, hvor praktiske hensyn, fx hvilke undervisere der har timer tilovers, kan overstige faglige hensyn (Jensen et al., 2020).

I 2019 angav 47-55 procent af skolelederne, at lektiehjælp og faglig fordybelse på tværs af klassetrinene primært er en integreret del af fagundervisningen, mens 39-48 procent angav, at det primært er et selvstændigt element (fx lektiecafé e.l.) (Epinion, 2019). I interviews giver lærere udtryk for, at særligt lektiehjælp fungerer bedst, når det integreres i undervisningen. Dette gælder særligt lærere på de ældre klassetrin. Når lektiehjælpen integreres i undervisningen, sikrer det ifølge lærerne en større sammenhæng til den faglige undervisning, og giver samtidig ekstra tid til undervisningen. I den sammenhæng peger lærerne på, at det er vigtigt, at en faglærer med kendskab til elevernes lektier kan støtte dem i lektiehjælpen (Jensen et al., 2020).

Kvalitative analyser viser desuden, at skolerne også har gode erfaringer med faglig fordybelse som særlige temadage eller valgfag, hvor eleverne får mulighed for at vælge sig ind på emner eller temaer, som de finder særligt interessante. Det er dog forholdsvis få skoler, der arbejder med faglig fordybelse som et selvstændigt modul, og på mange skoler bruges faglig fordybelse og lektiehjælp primært til at lave lektier (Jensen et al., 2020).

Skolerne har selv haft til opgave af udfylde de indholdsmæssige rammer for faglig fordybelse. Boksene nedenfor uddyber, hvilke aktiviteter det undervisende personale primært anvender henholdsvis faglig fordybelse og lektiehjælp til.

Indhold i faglig fordybelse

Faglig fordybelse indebærer hovedsageligt arbejde med faglige opgaver, som man ikke har nået i den fagspecifikke undervisning uanset klassetrin, men særligt når det gælder mellemtrinnet (75 procent) og udskolingen (84 procent). Ekstra opgaver laves i højere grad i indskolingen og i mindre grad i udskolingen, ligesom trivselsrelaterede problemstillinger også i højere grad drøftes i faglig fordybelse i indskolingen end i udskolingen.

Kilde: Jensen et al., 2018b.

Indhold i lektiehjælp

I 2016 blev eleverne spurgt om, hvad de typisk laver af aktiviteter i lektiehjælpen. Overordnet set svarede flest elever (53 procent), at de laver individuelle afleveringer. Næsthøypigst angav eleverne, at de laver lektier, der ikke skal afleveres (47 procent), efterfulgt af gruppearbejde (fx fremlæggelser) (45 procent) og afslapning (39 procent). Da eleverne har haft mulighed for at sætte kryds i flere af svarkategorierne, er det ikke ensbetydende med, at de kun bruger tiden i lektiehjælpen til at slappe af.

Kilde: Jensen et al., 2018a.

Kvalitative analyser indikerer, at beslutninger om, hvad lektiehjælp og faglig fordybelse skal indeholde, ofte overlades til lærere og pædagoger. Her er der altså mangel på ledelsesmæssige retningslinjer for lektiehjælp og faglig fordybelse, hvilket kan udfordre lærere og pædagogers tilrettelæggelse af lektiehjælp og faglig fordybelse (Jensen et al., 2020).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Overordnet set finder følgeforskningsprogrammet kun få indikationer på, at lektiehjælp og faglig fordybelse har positiv betydning for elevernes faglige resultater. Dog viser analyser, at trivslen på skoler, der i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse, er lidt højere end på skoler med lav implementeringsgrad (Jensen et al., 2020).

I analyser af udvikling over tid (2016-2018) findes ingen signifikante sammenhænge mellem skoleledernes vurdering af, hvor langt skolen er kommet med implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse (samlet set) og elevernes faglige resultater (Jensen & Nielsen, 2018).

Tilsvarende analyser af udviklingen over tid finder med få undtagelser heller ingen signifikante sammenhænge mellem skoleledernes vurdering af, hvor langt skolen er kommet med implementering af reformelementet og elevernes trivsel. Dette med undtagelse af skoler, der har styrket implementeringen fra 2016-2018, hvor elevernes faglige og sociale trivsel øges signifikant på mellemtrinnet (Jensen et al., 2020).

Den frivillige lektiehjælp i reformens første år (2014/2015) havde imidlertid en større positiv betydning for elevernes faglige resultater i 9. klasse (men ikke i 6. klasse) for den gruppe af elever, som kun i mindre grad oplever at kunne få hjælp af forældrene, sammenlignet med de øvrige elever (Jensen et al., 2018a).

I analyser, der sammenligner skoler i samme kommune, der i høj eller lav grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse, findes der også forskelle i elevernes trivsel. Her er det dog særligt for udskolingen, at de fleste sammenhænge findes. Tabel 4.1 viser den statistiske sammenligning mellem elevernes trivsel på skoler, der i henholdsvis høj eller lav grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse i 2017 eller 2018 (Jensen et al., 2020).

Tabel 4.1: Sammenligning af implementeringsgrad af lektiehjælp og faglig fordybelse og elevernes trivsel, særskilt for mellemtrin og udskoling, 2016-2018 samlet

	Faglig trivsel	Social trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Mellemtrin					
Høj grad af implementering vs. lav grad af implementering	0,02** (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)
Antal elever	102.100	102.281	102.061	102.299	102.468
Udskoling					
Høj grad af implementering vs. lav grad af implementering	0,02* (0,01)	0,02** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,05*** (0,03)	0,03*** (0,01)
Antal elever	86.807	86.921	86.626	86.734	87.046

Anm.: Tabellen viser den statistiske sammenhæng mellem implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse og elevernes trivsel. Høj grad af implementering er skoler, hvor skolelederen har svaret 8-10 på implementeringsmålet. De sammenlignes med skoler, hvor skolelederen har svaret, at de i lav grad har implementeret reformelementet, dvs. 1-4 på samme spørgsmål. Alle skoler, som har svaret 5-7 på denne skala, er taget ud af analysen. Alle analyser er foretaget som en kommune-fixed-effect-model, hvilket vil sige, at skoler, der er nået langt med implementeringen, sammenlignes med skoler, der ikke er - inden for den samme kommune. Data for 2016-2018 er her lagt sammen. Modellen tager højde for forskelle i elevbaggrund og skolekarakteristika.

Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: Jensen et al., 2020.

Tabellen viser, at skoler, der i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse, har elever, der generelt trives bedre i udskolingen, sammenlignet med skoler, der i lav grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse. Der er dog tale om små sammenhænge, hvor trivslen er mellem 2-5 procent af et indekspoint højere for skoler, som i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse. Sammenhængen er mindre udtalt blandt elever på mellemtrinnet.

På baggrund af ovennævnte analyser kan forskerne bag rapporterne hverken be- eller afkræfte, hvorvidt implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse har betydning for elevernes læring eller trivsel. Forskerne vurderer, at de manglende sammenhænge i lige så høj grad kan skyldes, at de anvendte mål for implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse er meget generelle (Jensen et al., 2020).

I forhold til organiseringen af reformelementet viser analyser, at elevernes afgangskarakterer i dansk og matematik er højere, når *faglig fordybelse* er integreret i undervisningen. Disse resultater gælder for 9.-klassesprøver, men ikke ved de nationale test på øvrige årgange eller i forhold til elevernes trivsel. Der findes til gengæld ingen sammenhæng mellem organisering af *lektiehjælp* og elevernes faglige resultater (Jensen & Nielsen 2018; Jensen et al., 2020). Forskellen mellem de to elementer består i, at lektiehjælp specifikt omhandler hjælp til lektier af en kvalificeret voksen på skolen, mens faglig fordybelse består i, at elever får tid til at fordybe sig i en aktivitet, fx øve sig i det, de har lært, mens der er en kvalificeret voksen til stede. Ifølge lærerne, bruges faglig fordybelse primært til, at eleverne kan lave lektier, indhente forsømte opgaver eller lave ekstra opgaver på skolen (Jensen & Nielsen, 2018).

Set i et bredere perspektiv er målet med lektiehjælp og faglig fordybelse blandt andet at sikre, at alle elever får den nødvendige hjælp til deres lektier og hjemmeopgaver. Derfor er det undersøgt, hvorvidt eleverne oplever, at det er tilfældet. I 2018 oplevede 62 procent af eleverne på mellemtrinnet og 58 procent af eleverne i udskolingen, at de kunne få hjælp fra læreren eller en anden voksen til lektierne, mens hhv. 55 procent af eleverne på mellemtrinnet og 48 procent af eleverne i udskolingen fik hjælp fra forældrene. Dernæst kom hjælp fra venner, hvilket særligt gjorde sig gældende i udskolingen. Tabel 4.2

viser sammenhængen mellem hvilken person, eleverne får hjælp til lektier fra, og elevernes faglige resultater i 6. og 9. klasse (Jensen et al., 2020).

Tablet 4.2: Sammenhæng mellem hjælp til lektier/hjemmeopgaver og faglige resultater i 6. og 9. klasse, 2018

	Dansk, 6. klasse	Matematik, 6. klasse	Dansk, 9. klasse	Matematik, 9. klasse
Får hjælp fra læreren eller anden voksen på skolen	0,16*** (0,02)	0,14*** (0,02)	0,14*** (0,02)	0,14*** (0,02)
Får hjælp fra forældre	0,06** (0,02)	0,07** (0,03)	0,03 (0,02)	0,04* (0,02)
Får hjælp fra venner	0,07*** (0,02)	0,05** (0,02)	0,11*** (0,02)	0,12*** (0,02)
Antal besvarelser	5.701	5.705	7.301	7.297

Anm.: Eleverne er blevet spurgt: "Hvem får du hjælp af til dine skoleopgaver/lektier?".

Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: Jensen et al., 2020.

Tabellen viser, at for både mellemtrin og udskoling har hjælp fra lærerne den største sammenhæng med elevernes faglige resultater (0,14-0,16) sammenlignet med hjælp fra andre (forældre mv.) (0,05-0,07). For elever i 9. klasse er den statistiske sammenhæng mellem hjælp fra venner og elevernes faglige resultater (0,11-0,12) dog næsten lige så stor som hjælp fra lærer eller anden voksen på skolen (0,14) (Jensen et al., 2020).

Følgeforskningsprogrammet har desuden undersøgt, om det at kunne få hjælp til sine lektier af en lærer har forskellig betydning afhængig af elevernes baggrund og dermed kan bidrage til at opnå reformens mål om at mindske betydningen af social baggrund. Analyserne viser meget få tendenser til, at hjælp til lektier fremmer nogle elevergruppers læring frem for andre. Hjælp fra lærerne har en mindre betydning for etniske minoritetselvers faglige resultater sammenlignet med etnisk danske elever. Dette dog kun for 6. klasse (Jensen et al., 2020).

Opsummering

- Ca. en tredjedel af skolelederne vurderede i 2018, at skolen er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, hvilket er en signifikant stigning på knap 6 procentpoint siden 2016.
- Faglig fordybelse indebærer typisk arbejde med faglige opgaver, som eleverne ikke har nået i den fagspecifikke undervisning, løsning af ekstra opgaver og drøftelser af trivselsrelaterede problemstillinger.
- I lektiehjælpen bruger eleverne primært tiden på at lave individuelle afleveringer, at lave lektier, der ikke skal afleveres, og på gruppearbejde.
- Den frivillige lektiehjælp i reformens første år havde en større positiv betydning for elevernes faglige resultater i 9. klasse for den gruppe af elever, som kun i mindre grad oplever at kunne få hjælp af forældrene, sammenlignet med de øvrige elever.
- I analyser af udvikling over tid (2016-2018) findes ingen signifikante sammenhænge mellem skoleledernes vurdering af, hvor langt skolen er kommet med implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse, og elevernes faglige resultater.

- Der er en positiv sammenhæng mellem skolernes brug af faglig fordybelse og elevernes afgangskarakterer i dansk og matematik, når faglig fordybelse er integreret i undervisningen.
- Analyserne viser generelt meget få tendenser til, at hjælp til lektierne fremmer nogle elevgruppers læring mere end andres og dermed frem for andre og dermed bidrager til at opnå reformens andet mål om at mindske betydningen af elevers sociale baggrund.
- Trods enkelte positive tendenser kan følgeforskningsprogrammet dog samlet set hverken be- eller afkræfte, hvorvidt lektiehjælp og faglig fordybelse har betydning for elevernes læring eller trivsel.

4.4 Understøttende undervisning



Understøttende undervisning skal supplere og understøtte den fagopdelte undervisning og bidrage til variation i skoledagen.

Baggrund

Den længere skoledag skal give mere tid til undervisning. Dels ved flere fagopdelte timer. Dels ved hjælp af ny tid til understøttende undervisning. Understøttende undervisning skal supplere og understøtte den fagopdelte undervisning og bidrage til variation i skoledagen (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). På den måde kan understøttende undervisning ses som ekstra tid, hvor skolerne har mere fleksibilitet til at planlægge aktiviteter, som skal støtte elevernes læring og trivsel. Understøttende undervisning skal anvendes til forløb og læringsaktiviteter, der er knyttet til undervisningen i folkeskolens fag og emner. Tiden kan eksempelvis bruges på aktiviteter, der sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel (Danmarks Læringsportal, 2019). Understøttende undervisning kan varetages af lærere, pædagoger eller andet personale med relevante kvalifikationer. Det er op til skolerne at definere indholdet i og antallet af timer til understøttende undervisning, samt hvorvidt de vil organisere det som selvstændigt element eller som en integreret del af fagundervisningen (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013).

Dette kapitel dykker ned i skolernes implementering af understøttende undervisning og undersøger, om reformelementet har betydning for elevernes faglige resultater og trivsel.

Implementering på skolerne

Næsten 40 procent af skolelederne vurderede i 2018, at de i høj grad har implementeret understøttende undervisning på deres skole. Det vil sige, at de har svaret 8 eller derover på en skala fra 1-10 på spørgsmålet om, hvor langt de er med den konkrete udmøntning af reformelementet på skolen. Dette er en stigning på 15 procentpoint siden 2016, hvor 25 procent af skolelederne vurderede, at understøttende undervisning i høj grad var implementeret på skolen. Tilsvarende vurderede 44 procent af skolelederne i 2018, at de i høj eller meget høj grad har skabt en fælles forståelse på skolen for indholdet i understøttende undervisning (Jensen et al., 2020).

Kvalitative analyser indikerer ligeledes, at lærere og pædagoger i højere grad end tidligere ved, hvad de skal bruge den understøttende undervisning til. Forskerne bag undersøgelsen peger på, at udviklingen kan hænge sammen med, at skolelederne i højere grad udstikker retningslinjer for indholdet af den understøttende undervisning, samt at lærere og pædagoger med tiden har fået flere erfaringer med at tilrettelægge timerne på en meningsfyldt måde. Der er dog fortsat en udfordring i samarbejdet mellem lærere og pædagoger om den understøttende undervisning, hvilket blandt andet kan skyldes uklare rammer fra skoleledelsen og forskellige holdninger blandt lærere og pædagoger til, hvad understøttende undervisning skal indeholde. På mange skoler betyder uklare rammer fra ledelsen om den understøttende undervisning også, at det primært er op til lærere og pædagoger at definere indholdet (Jensen et al. 2020).

På baggrund af erfaringer fra 20 case-skoler fremhæves nedenstående punkter som det primære indhold af understøttende undervisning.

Indhold i understøttende undervisning (jf. interviews)

- Flexibilitet i forhold til elevernes ønsker og behov
- Indhente faglige opgaver, der ikke nås i den øvrige undervisning
- Timeløse fag
- Afbræk i hverdagen
- Samarbejds- og trivselsrelaterede øvelser

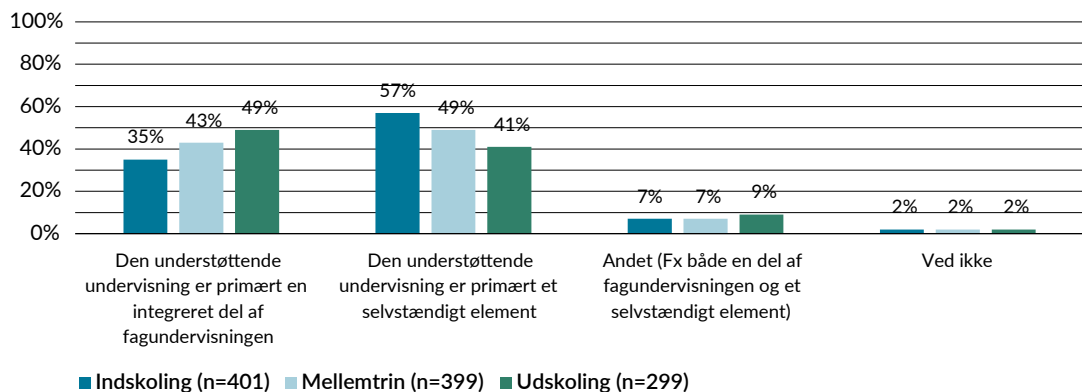
Kilde: Jensen et al., 2018b.

Kvalitative studier viser desuden eksempler på, at indholdet af den understøttende undervisning spænder fra aktiviteter, som direkte supplerer den faglige undervisning, over korte forløb om trivsel til mere tilfældige timer, som i elevernes øje betragtes som et pusterum. I tråd hermed er der forskellige tilgange til den understøttende undervisning. Nogle undervisere ser den som en mulighed for at lave noget andet, end det den sædvanlige undervisning rummer, og dermed tilbyder nye læringsmiljøer. Fx ved at arbejde med mere kropslige og kreative arbejdsformer eller med øget fokus på elevernes læringsmål. Andre ser den understøttende undervisning som en mulighed for at lave mere af den samme undervisning ud fra en betragtning om, at det, man allerede gør, er godt. Disse undervisere lægger fx vægt på, hvordan undervisningen rummer en kobling mellem teori og praksis og giver mulighed for fordybelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Lærere og pædagoger fremhæver i interviews, at de er glade for den fleksibilitet, som understøttende undervisning giver i hverdagen til at imødekomme elevernes forskellige behov og interesser (Jensen et al., 2020). Særligt i indskolingen er der gode eksempler på, at lærere og pædagoger bruger fleksibiliteten til at gribe understøttende undervisning meget forskelligt an og til at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes interesser. På en skole bruges understøttende undervisning fx til projekttid, hvor eleverne selv vælger projekter og sætter egne mål for, hvad de gerne vil lære (Kjer et al., 2018).

Skolerne har mulighed for enten at organisere understøttende undervisning som et selvstændigt element på skoleskemaet eller som en integreret del af fagundervisningen. Figur 4.5 viser, hvordan skolerne organiserede den understøttende undervisning i 2019.

Figur 4.5: Skolernes organisering af understøttende undervisning i uge 35, 2019



Anm.: Figuren viser andelen af skoler, hvor understøttende undervisning i 2019 var organiseret 1) primært som en integreret del af fagundervisningen, 2) primært som et selvstændigt element eller 3) både som en del af fagundervisningen og som et selvstændigt element.

Kilde: Epinion, 2019.

Figuren viser, at andelen af skoler, hvor den understøttende undervisning er en integreret del af fagundervisningen, stiger gradvist fra indskoling til udskoling. I 2019 angav 35 procent af skolerne, at den understøttende undervisning i indskoling primært var en integreret del af fagundervisningen, mens den tilsvarende andel var 49 procent for udskoling. Sammenlignet med 2018 er der en tendens til, at den understøttende undervisning i lidt lavere grad er et selvstændigt element, men i højere grad er en integreret del af fagundervisningen i 2019 (Epinion, 2019).

I indskoling varetages den understøttende undervisning i 6 ud af 10 tilfældene af lærere og pædagoger i fællesskab. På melletrinnet varierer det mere. Her er det enten udelukkende lærerne (35 procent), lærere og pædagoger i fællesskab (32 procent) eller primært lærerne (25 procent), der varetager den understøttende undervisning. I udskoling er det i 7 ud af 10 tilfælde udelukkende lærerne, der varetager den understøttende undervisning. Andelen har ikke ændret sig nævneværdigt i forhold til 2018 (Epinion, 2019).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Kvantitative analyser over tid viser, at der ikke er nogen statistisk signifikant sammenhæng mellem, hvor langt skolerne er kommet med at implementere understøttende undervisning (baseret på skolelederens vurdering) og elevernes faglige resultater eller trivsel. Andre analyser, som sammenligner skoler inden for samme kommune med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad, finder dog enkelte tegn på, at understøttende undervisning kan have en positiv betydning for elevernes trivsel (Jensen et al., 2020).

Samlet set viser de statistiske analyser, som er gennemført som led i følgeforskningsprogrammet, kun begrænsede tegn på, at understøttende undervisning på nuværende tidspunkt har betydning for elevernes læring eller trivsel. Forskerne bag undersøgelsen understreger, at de på baggrund af analyserne hverken kan af- eller bekræfte, hvorvidt understøttende undervisning har betydning for elevernes læring eller trivsel. De henviser blandt andet til, at de manglende sammenhænge kan skyldes, at der er anvendt grove mål for skolernes implementering af understøttende undervisning. Skolelederne har vurderet den generelle implementeringsgrad af understøttende undervisning på skolen som helhed og altså ikke implementeringen i de enkelte klasser, som i høj grad kan variere på tværs af klasser på den samme skole. Ud over implementeringsgraden kan også indhold og form af den understøttende undervisning variere inden for skolen (Jensen et al., 2020).

Ser man i stedet på lærere og pædagogers oplevelse af understøttende undervisning, er billedet mere positivt. Lærere og pædagoger vurderer i højere grad i 2018 end i 2016, at understøttende undervisning fremmer elevernes læring. I 2018 fremhævede 48 procent af lærerne og pædagogerne i indskoling, 41

procent på mellemtrinnet og 36 procent i udskolingen, at understøttende undervisning i høj grad fremmer elevernes læring. Det er en stigning på 8-10 procentpoint siden 2016 (Jensen et al. 2020).

I forhold til organisering af reformelementet viser analyser, at når understøttende undervisning er integreret som en del af undervisningen frem for som særskilte moduler eller temadage mv. har det en positiv sammenhæng med elevernes oplevelse af støtte og inspiration, generel trivsel og til en vis grad faglig trivsel blandt elever på mellemtrinnet. Dette billede understøttes af interviews, hvor særligt lærerne påpeger, at de foretrækker, at understøttende undervisning bruges som ekstra tid til den fagspecifikke undervisning. Det giver ifølge lærerne mere tid til at hjælpe de elever, der har brug for det, og til at nå de faglige mål og opgaver i fagene. Lærerne oplever dermed, at understøttende undervisning giver fleksibilitet i hverdagen til at tilpasse undervisningen til elevernes umiddelbare behov og interesser (Jensen et al., 2020).

Fra et elevperspektiv viser kvalitative analyser, at elever især finder understøttende undervisning god og motiverende, når den giver mulighed for fordybelse, når den bidrager til at skabe variation, og når den opleves som et pusterum i en hverdag, som af nogle opleves som lang. Dog har nogle elever svært ved at se formålet med eller udbyttet af de aktiviteter, de deltager i, og derfor oplever det som fritimer, selvom det ikke er lærerens ambition (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Kvantitative analyserne viser ikke tegn på, at brugen af understøttende undervisning på nuværende tidspunkt bidrager til at mindske betydningen af elevers sociale baggrund.

Det har siden indførelsen af folkeskolereformen været muligt for skolerne at konvertere en del af timerne til understøttende undervisning til timer med to voksne i den fagspecifikke undervisning (§ 16b). Efter justeringerne af folkeskoleloven i 2019 blev kravene løst, og det blev blandt andet muligt for alle skoler at konvertere timer fra den understøttende undervisning til to voksne i undervisningen¹ (Aftale om justeringer af folkeskolen, 2019). Kvantitative analyser finder imidlertid ikke, at en konvertering af understøttende undervisning til to voksne i undervisningen har betydning for elevernes faglige resultater (Jensen et al., 2020).

1 Reglerne er forskellige for indskoling, mellemtrin og udskoling. Den generelle mulighed for at konvertere timer fra den understøttende undervisning til to voksne i undervisningen (§ 16 d) gælder ikke for indskoling. Her kan § 16 b anvendes.

Tabel 4.3 viser betydningen af konvertering af understøttende undervisning til to undervisere i klassen for elever på mellemtrinnets trivsel.

	Faglig Trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel	Samlet fravær	Syge-/ulovligt fravær mere end 5%
Udvikling i trivsel fra 2016 til 2017/2018 for de skoler, der ikke anvender § 16b (referenceskoler)	0,02** (0,01)	-0,03** (0,01)	-0,05*** (0,01)	-0,03*** (0,01)	0,00 (0,00)	-0,01 (0,01)
Udvikling i trivsel fra 2016 til 2017/2018 for § 16b-skoler sammenlignet med de skoler, der ikke anvender, § 16b (indsatsskoler sammenlignet med referenceskoler)	0,02** (0,01)	0,02* (0,01)	0,03*** (0,01)	0,02** (0,01)	-0,01* (0,00)	-0,01 (0,01)
Antal elever	437.937	437.907	438.816	439.613	471.477	471.477

Anm.: Tabellen viser betydningen af § 16b for elevernes trivsel og fravær. Analysen er foretaget ved hjælp af et interaktionsled mellem en indikator for om skolen (klassetrinnet) anvender § 16b eller ej og en indikator for henholdsvis før og efter implementering af § 16b. Skoler, der enten i 2017 eller 2018 valgte at gøre brug af § 16b, anses for en form for "indsatsskole", og der ses herefter på, om udviklingen hen over implementeringsperioden har været anderledes blandt disse indsatsskoler sammenlignet med de skoler, der ikke har implementeret § 16b (referenceskoler). Analysen er foretaget som en skole-klassetrin-fixed-effect-analyse, dvs. at analysen i praksis sammenligner udviklingen i trivsel over tid inden for de enkelte skoler. Modellen tager højde for forskelle i elevbaggrund.

Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: Jensen et al., 2020.

Tabellen viser overordnet, at det generelle fald i elevernes trivsel fra 2016 til 2018 er mindre udtalt blandt elever på mellemtrinnet, hvor skolen har gjort brug af § 16b (række 2) og dermed konverteret noget af den understøttende undervisning til to voksne i undervisningen (Jensen et al., 2020).

Trivslen blandt elever på mellemtrinnet er overordnet set faldet signifikant på de skoler, der ikke har brugt § 16b i perioden 2016-2018. Dette kommer til udtryk i tabellen ved, at værdierne i den første række generelt indeholder negative værdier. Den anden række indeholder derimod primært positive værdier, og det betyder, at udviklingen i elevernes trivsel er mere positiv blandt de skoler, som bruger § 16b, end blandt de skoler der ikke gør. Forskerne bag undersøgelsen understreger, at de statistiske analyser af skolernes brug af § 16b ikke kan sige noget om den overordnede betydning af to undervisere i klassen. Når skolerne bruger § 16b, reducerer de samtidig tiden til understøttende undervisning. Derfor er resultaterne af analysen et udtryk for en samlet vurdering af betydningen af disse to forandringer (Jensen et al., 2020).

Opdeles denne analyse på forskellige elevgrupper, viser resultaterne, at det generelle fald, der ses i elevernes trivsel, er mindre udbredt for nogle elevgrupper på de skoler, som anvender § 16b. Det gælder for etniske minoritets elever og elever, hvis forældre er ufaglærte. Dette gælder i mindre grad for elever, hvis forældre har en videregående uddannelse. Derimod findes der ingen tegn på, at brug af § 16b har betydning for elevernes faglige resultater – hverken i indskolingen, på mellemtrinnet, i udskolingen eller blandt forskellige elevgrupper (Jensen et al., 2020).

Opsummering

- I 2018 vurderer næsten 40 procent af skolelederne, at de i høj grad har implementeret understøttende undervisning på deres skole. Det er en stigning på 15 procentpoint siden 2016.
- Kvalitative analyser viser eksempler på, at indholdet af den understøttende undervisning spænder fra aktiviteter, som direkte supplerer den faglige undervisning, over korte trivselsunderstøttende forløb til timer, som i elevernes øje betragtes som et pusterum.
- Følgeforskningen finder ikke nogen entydig betydning af understøttende undervisning for elevernes faglige resultater eller trivsel. Forskerne bag undersøgelsen peger på, at den manglende sammenhæng kan skyldes, at analyserne bygger på et overordnet mål for graden af implementering på hele skolen. Dermed tages der ikke højde for eventuelle forskelle i implementeringens indhold, som kan variere fra klasse til klasse.
- Lærere og pædagoger oplever i højere grad i 2018 end i 2016, at understøttende undervisning fremmer elevernes læring.
- Understøttende undervisning integreret i den fagopdelte undervisning har en mere positiv betydning for elevernes generelle trivsel, faglige trivsel og oplevelse af støtte og inspiration end understøttende undervisning organiseret på anden vis.
- Elever finder særligt understøttende undervisning god og motiverende, når det giver dem mulighed for fordybelse, skaber variation og når den giver dem et pusterum. Dog har nogle elever svært ved at se formålet med aktiviteterne, og oplever det i disse tilfælde som fritimer.
- Det generelle fald i elevernes trivsel fra 2016 til 2018 er mindre udtalt blandt elever på mellemtrinnet, hvor skolen har gjort brug af § 16b og hermed konverteret noget af den understøttende undervisning til to voksne i undervisningen. Forskerne bag undersøgelsen understreger, at de statistiske analyser af skolernes brug af § 16b ikke kan sige noget om den overordnede betydning af to undervisere i klassen, fordi det sker samtidig med, at tiden til understøttende undervisning reduceres. Derfor

5 Nye fag og tidligere fremmedsprog

5.1 Madkundskab og håndværk og design – nye fag i folkeskolen

“ Efter cirka fire års arbejde med de to nye fag er skolerne overordnet set godt i gang med at implementere de forskellige elementer af de nye fag. Der er dog stor forskel på, hvordan skolerne har gjort det, og hvor godt det fungerer.

Baggrund

Folkeskolens to nye fag, madkundskab og håndværk og design, blev indført i forbindelse med folkeskolereformen for at understøtte elevernes faglige udvikling (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013).

Faget madkundskab er et etårigt obligatorisk fag i folkeskolen, som placeres mellem 4. og 7. klasse. Faget ligger i forlængelse af det tidligere fag hjemkundskab, så der er ikke tale om et grundlæggende nyt fag, men der er kommet nye mål og nye emner (BUVM, 2019b). Faget håndværk og design erstattede sløjd og håndarbejde og er et obligatorisk fag i folkeskolen på et eller flere klassetrin inden for 4.-7. klasse. Faget skal modernisere og styrke de håndværksmæssige, kreative og innovative kompetencer hos eleverne (BUVM, 2019c). I 2018 blev der desuden vedtaget en politisk aftale om at styrke de praktiske og musiske fag i de ældste klasser i folkeskolen (Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen, 2018). Dette er dog ikke undersøgt i følgeforskningsprogrammet.

Dette kapitel samler op på hovedfund fra en kvalitativ evaluering af madkundskab og håndværk og design. Kapitlet belyser skolernes erfaringer med at implementere fagene og beskriver, hvordan skolerne arbejder med at nå fagenes fagformål. I modsætning til de øvrige kapitler fremgår der derfor ikke resultater baseret på kvantitative data.

Implementering på skolerne

I 2019 blev der gennemført en kvalitativ evaluering af madkundskab og håndværk og design. Evalueringen viser blandt andet, at efter cirka fire års arbejde med de to nye fag er skolerne overordnet set godt i gang med at implementere de forskellige elementer af de nye fag. Der er dog stor forskel på, hvordan skolerne har gjort det, og hvor godt det fungerer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

Bekendtgørelsen om fagene skaber fleksible rammer for, hvordan skolerne tilrettelægger fagene (Bekendtgørelse, 2018). Evalueringen af fagene viser, at det har givet skolerne mulighed for at skabe forskellige rammer og organisering af undervisningen i de to fag. Der er blandt andet forskel på, hvor stort timetallet er, på hvilke årgange fagene placeres m.m. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

Ændringerne i faget *madkundskab* stiller nye krav til at kombinere den praktiske undervisning i madlavning med undervisning i teori. Faget kombinerer madlavningens praktiske håndværk med viden om mad, sundhed, fødevarer, forbrug, osv. Madkundskab har derudover en trivselsfremmende rolle i skolen. Faget skal således skabe en ramme, hvor eleverne kan styrke deres sociale kompetencer, madlavningsglæde, selvværd og dømmekraft (BUVM, 2019b). Evalueringen af fagene viser, at madkundskab af ledere og lærere betragtes som en udvikling af det tidligere fag hjemkundskab. Der er tale om nye mål og nye emner, men ikke om et grundlæggende nyt fag. Det betyder, at lærere, der er uddannede i hjemkundskab, i vid udstrækning kan varetage undervisningen i faget. Ændringerne i faget stiller dog nye krav til at kombinere den praktiske undervisning i madlavning med undervisning i teori. Interviews viser eksempelvis, at fokus i faget er flyttet fra hjemmet og køkkenet til samfundet og omverdenen. Nogle lærere oplever på den baggrund, at madkundskab er mere aktuelt og relevant for eleverne. Lærerne peger dog også på udfordringer i forbindelse med overgangen fra hjemkundskab til madkundskab. Fx oplever flere lærere, at skoleledelsen ikke er tæt på faget, hvorfor den enkelte lærer typisk står alene med ansvaret for at implementere madkundskab. I den forbindelse peger flere lærere på, at de savner rammesat tid til at holde faglige møder i fx fagteams om fagets indhold og til at koordinere konkrete undervisningsforløb (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

Når skolelederne vurderer lærernes kompetencer i faget madkundskab, vægter de, at en lærer har undervisningskompetence i enten hjemkundskab eller madkundskab, men skelner ikke meget mellem den gamle og den nye linjefagsuddannelse. Dog udtrykker flere lærere, at der er forskel på de to linjefagsuddannelser, og ikke alle lærere oplever, at de er i stand til at dække fagets nye emner og mål. Det gælder særligt de teoretiske dele af faget og emner inden for naturvidenskab. På den baggrund efter-spørger nogle lærere kompetenceudvikling (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

Lærerne har øget deres fokus på teori og eksperimenter. Samtidig vil nogle lærere gerne bevare fagets praktiske karakter, hvor madlavningen er det bærende element. Det skyldes blandt andet, at de ser faget som en mulighed for at skabe et frirum og et alternativ til de mere boglige fag. Fra elevernes perspektiv er de begejstrede for fagets sociale og praktiske arbejdsform, som er med til at variere skoledagen. Elever fremhæver, at varierende undervisningsformer med eksperimenter og konkurrenceelementer i faget er motiverende (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

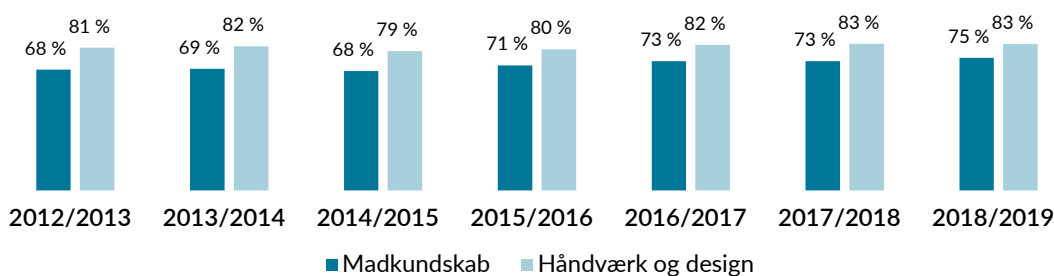
Det nye fag *håndværk og design* indeholder elementer fra de to gamle fag sløjd og håndarbejde. Derudover er design et væsentligt element i faget. Faget betragtes på skolerne som et helt nyt fag, der skal udvikles. Det stiller nye krav til gennemførelsen af undervisningen, til lærerens rolle og til samarbejdet mellem lærerne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

I lærernes optik er det en styrke ved håndværk og design, at faget er mere kreativt og samtidig mere problemorienteret end de tidligere fag. Nogle lærer oplever dog også, at eleverne får færre håndværks-faglige kompetencer i det nye fag. Eleverne selv giver udtryk for, at de motiveres af at arbejde kreativt. Dog fortæller lærere, at det er en udfordring at inkludere elever, der har svært ved at fungere i frie og flydende rammer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

Lederne sammensætter ofte lærerteams med forskellige kompetencer, så de tilsammen dækker kompetenceområderne i faget. Lærerne oplever, at sammensætningen af kompetencer kan rumme nogle udfordringer, eksempelvis skaber det en afhængighed lærerne imellem, som gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen, hvis en lærer i teamet mangler. Derudover oplever nogle en faglig begrænsning ved ikke selv at kunne dække alle fagets kompetenceområder. Opdelte kompetencer mellem lærere betyder nogle steder, at undervisningen i praksis gennemføres opdelt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019).

Figur 5.1 viser kompetencedækningen i hjemkundskab/madkundskab og i håndarbejde, sløjd og håndværk og design for skoleårene 2012/13 til 2018/19. Kompetencedækning dækker over, at læreren har haft det pågældende fag som linjefag på læreruddannelsen eller har tilsvarende undervisningskompetence i faget, fx via efteruddannelse.

Figur 5.1: Kompetencedækning i madkundskab og håndværk og design for skoleårene 2012/13-2018/19



Anm.: For skoleårene 2012/2013 og 2013/2014 vises kompetencedækningen for hjemkundskab (blå søjler) og et gennemsnit af kompetencedækningen for de daværende fag sløjd og håndarbejde (lyseblå søjler).

Kilde: Uddannelsesstatistik, 2020b.

Figuren viser, at kompetencedækningen i skoleåret 2018/2019 lå på 75 procent i madkundskab og 83 procent i håndværk og design. Til sammenligning var det samlede gennemsnit for kompetencedækning i alle skolens fag 88 procent i skoleåret 2018/19 (Uddannelsesstatistik, 2020b). Med folkeskolereformen blev der vedtaget en målsætning om fuld kompetencedækning der betød, at 95 procent af alle timer i skoleåret 202/2021 skal varetages af en lærer med undervisningskompetence. Med aftalen om en justering af folkeskolen fra januar 2019 blev målsætningen om fuld kompetencedækning dog rykket fra 2020/2021 til 2025/2026 (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013; Aftale om justeringer af folkeskolen, 2019).

Opsummering

- Interviews viser, at fokus i madkundskab er flyttet fra hjemmet og køkkenet til samfundet og omverdenen. Nogle lærere oplever, at madkundskab er mere aktuelt og relevant for eleverne.
- I madkundskab udtrykker eleverne begejstring for den sociale og praktiske arbejdsform, som er med til at variere skoledagen og understøtte fællesskaber i skolen.
- I håndværk og design motiveres eleverne af at arbejde kreativt. Dog fortæller lærere, at det er en udfordring at inkludere elever, der har svært ved at fungere i frie og flydende rammer.
- I håndværk og design sammensætter skoleledere ofte lærerteams, der har forskellige kompetencer, så de tilsammen dækker kompetenceområderne i faget.
- Kompetencedækningen var på 75 procent i madkundskab og 83 procent i håndværk og design i skoleåret 2018/2019.

5.1 Tidligere fremmedsprog: Engelsk fra 1. klasse



Den stigende internationalisering stiller krav om øgede sprogkundskaber i blandt andet engelsk. Derfor blev der med reformen indført obligatorisk undervisning i engelsk fra 1. klasse, hvilket er to år tidligere end før reformen.

Baggrund

Med folkeskolereformen var der en ambition om at styrke undervisningen i fremmedsprog. Baggrunden var, at den stigende internationalisering stiller krav om øgede sprogkundskaber i blandt andet engelsk. Derfor blev der med reformen indført obligatorisk undervisning i engelsk fra 1. klasse, hvilket er to år tidligere end før reformen. Der blev også indført tidligere andet fremmedsprog (fx tysk eller fransk) startende fra 5. klasse. Før reformen fik eleverne først et andet fremmedsprog i 7. klasse (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Som led i følgeforskningsprogrammet er betydningen af engelsk fra 1. klasse undersøgt.

Antagelsen om, at jo yngre eleverne er, når de begynder at lære et andetsprog, jo bedre lærer de sproget, går langt tilbage¹ (se fx Hyltenstam, 1992; Krashen et al., 1979; Muñoz & Singleton, 2011, her gengivet i Cadierno et al., 2020). Fremmedsprog læres i vidt omfang også uden for skolen. I et studie sammenlignes danske og spanske elevers engelskkompetencer på et tidspunkt, hvor de spanske elever havde modtaget flere års undervisning i engelsk, mens de danske elever netop var begyndt at modtage engelskundervisning. På trods af dette forstod danske elever lige så godt engelsk grammatik som de spanske elever. Forskerne bag studiet peger på, at de danske elever i højere grad eksponeres for engelsk uden for skolen gennem blandt andet medier, computerspil m.v., hvilket kan forklare resultaterne (Muñoz et al., 2018).

Dette kapitel belyser, hvilken betydning det har for elevernes sproglige kompetencer i engelsk, at de efter folkeskolereformen modtager undervisning i engelsk fra 1. klasse.

Implementering på skolerne

Med reformen fik eleverne en egentlig engelsklektion i både 1. klasse og 2. klasse (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013), mens man på 3. og 4. klassetrin fastholdte det vejledende timetal på to lektioner om ugen, som også var gældende før reformen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020c).

Kvalitative analyser viser, at skolerne generelt følger ministeriets retningslinjer for engelskundervisningen, herunder de opstillede Fælles Mål på de forskellige klassetrin. Observationer af undervisning viser, at lærerne blandt andet synger, leger og bruger billedbøger i undervisningen med eleverne i 1.-5. klasse. Det er mere udbredt, at lærerne anvender fagbøger i undervisningen blandt elever på 3. klassetrin og opefter, men de anvendes også på de lavere klassetrin. Det varierer fra lærer til lærer, hvilket sprog de primært gennemfører engelskundervisningen på. De fleste lærere taler både dansk og engelsk i undervisningen, dog med en tendens til, at engelsk oftere bruges, jo højere klassetrin eleverne er på (aus der Wieschen, 2017).

En spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 1.-5. klasse på seks forskellige folkeskoler viser, at eleverne på de laveste klassetrin var mest positive i deres vurdering af engelsklektionerne sammenlignet med eleverne på de højere klassetrin. Med hensyn til indholdet i undervisningen angav piger i højere grad end drenge, at de var glade for aktiviteter så som at synge, lytte, skrive, læse og tale engelsk (Fenyvesi et al., 2018). Disse resultater er i tråd med resultater fra andre undersøgelser og altså ikke et særskilt fund for engelskundervisning (se fx Arendt et al., 2018).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Forskere fra Syddansk Universitet (SDU) har over en årrække gennemført undersøgelser af betydningen af engelsk fra 1. klasse. Undersøgelserne er blandt andet gennemført med støtte fra Børne- og Undervis-

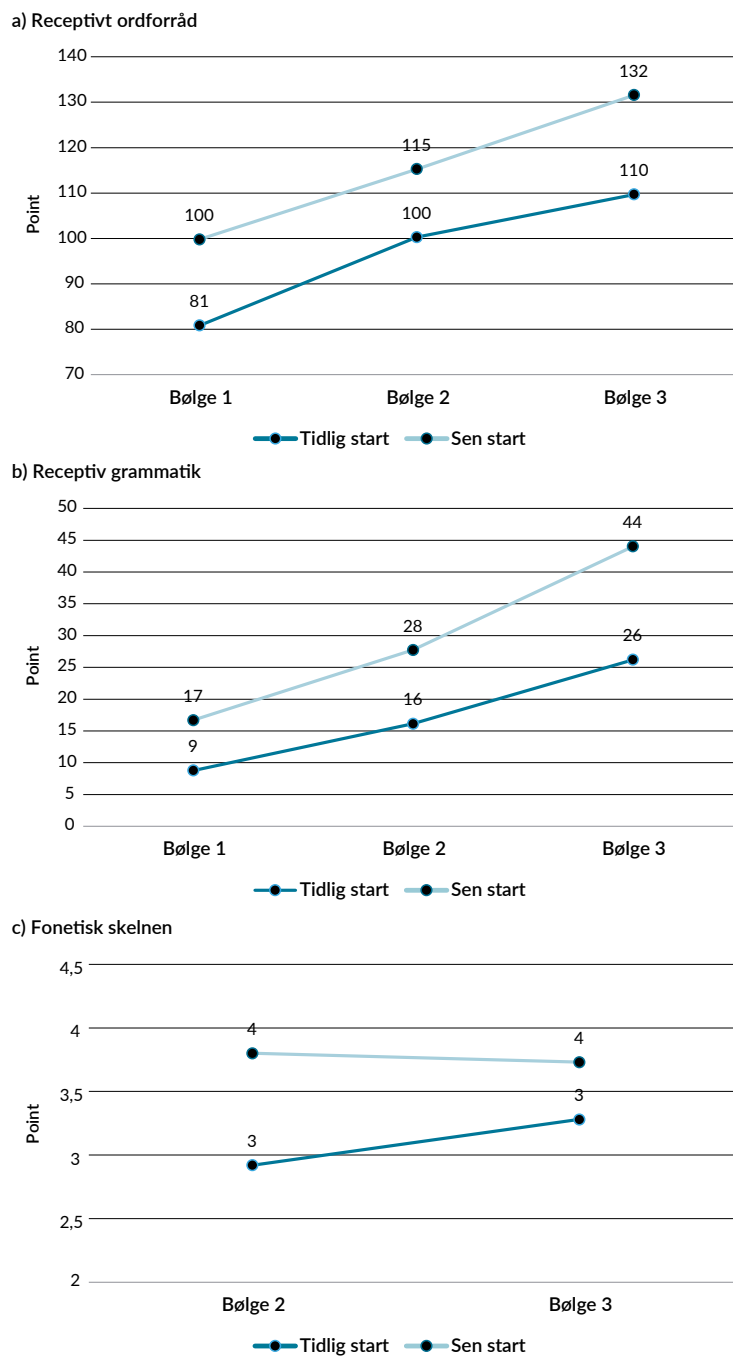
1 Denne historiske antagelse bygger på idéen om naturlig tilegnelse i en andetsprogs kontekst og altså ikke undervisning i et fremmedsprog.

ningsministeriet til to dataindsamlinger. SDU har undersøgt betydningen af en tidligere start på engelskundervisningen ved at sammenligne sprogfærdigheder og læringshastighed efter to års engelskundervisning hos elever, der blev introduceret til engelsk i 1. klasse (efter reformen), med elever der blev introduceret til engelsk i 3. klasse (før reformen). Elevernes sprogfærdigheder er målt før undervisningsstart og to år efter via tests, der måler elevernes receptive² ordforråd, receptive grammatik og fonetisk skelnen³. Receptive færdigheder handler om forståelse af sproglige stimuli, og dermed ikke sproglig produktion (Cadierno et al., 2020).

Figur 5.2a-c viser udviklingen i elevernes testresultater på de forskellige aspekter af sprogfærdigheder fordelt på elever, der modtog engelskundervisning fra henholdsvis 1. klasse (tidlige startere) og 3. klasse (sene startere).

-
- 2 Receptive færdigheder er baseret på elevernes forståelse af stimuli i modsætning til produktive færdigheder, der er baseret på deres sproglig produktion.
 - 3 Receptive færdigheder handler om elevernes forståelse af stimuli i modsætning til produktive færdigheder, der handler om deres sproglig produktion. Receptivt ordforråd og grammatik blev målt via billede-tests, hvor eleverne lyttede til oplæste ord (ordforråd) eller sætninger (grammatik), hvorefter eleverne ud fra fire billeder skulle udpege det billede, som passede til det ord eller den sætning, som de hørte. Fonetisk skelnen blev målt via en test, hvor eleverne hørte to ord, som mindede meget om hinanden ved udtale. Eleverne skulle angive, hvorvidt de to ord var identiske eller forskellige (Cadierno et al., 2020).

Figur 5.2a-c: Udvikling i elevers testresultater over tid, fordelt på 1. klasseselever (tidlige startere) og 3. klasseselever (sene startere)



Anm.: Figurene viser udviklingen i elevers testresultater for elever, der har haft engelskundervisningen fra 1. klasse, og elever, der har haft engelskundervisning fra 3. klasse. Bølge 1 er målt ved påbegyndt engelskundervisning i 2014, Bølge 2 er målt et år efter Bølge 1, dvs. år 2015, og Bølge 3 er målt to år efter Bølge 1, dvs. år 2016. Receptivt ordforråd N=802, Receptiv grammatik N = 813, Fonetisk skelnen N = 539. Eleverne er ikke blevet testet i fonetisk skelnen ved Bølge 1, hvorfor der kun fremgår resultater for Bølge 2 og 3 i figur 1.

Kilde: Cadierno et al., 2020.

Overordnet set viser Figur 5.2a-c, at elever, der modtog engelskundervisning fra 3. klasse (sene startere) klarer sig bedre i alle tre tests sammenlignet med elever, der modtog engelskundervisning fra 1. klasse (tidlige startere). Dette er forventeligt, eftersom elever, der starter sent med engelskundervisning er

ældre og dermed har haft to ekstra år med kontakt til engelsk uden for klasselokalet. Det interessante er dog at undersøge, hvorvidt tidlige startere efter to års engelskundervisning klarer sig bedre end sene startere på tredje klassetrin.

Af figur 5.2a-b (receptivt ordforråd og grammatik) fremgår det, at gruppen af elever, der har haft engelsk siden 1. klasse, har et højere engelskniveau, når de starter i 3. klasse (bølge 3), end gruppen af elever, der først fik engelskundervisning fra 3. klasse, da de startede i 3. klasse (bølge 1). Det ser altså ud til, at tidligere startere efter to års engelskundervisning opnår et højere niveau i receptivt ordforråd og grammatik i 3. klasse, sammenlignet med sene startere, der først modtager engelskundervisning fra 3. klasse.

De tidlige startere ser dog ikke ud til at kunne fastholde deres fordel over tid i forhold til receptivt ordforråd og grammatik, idet de sene startere i undersøgelsen har en højere *læringshastighed*. Fordi undersøgelsen kun følger eleverne over to år, kan den kun sige noget om kortsigtede resultater og derfor ikke svare på, hvorvidt elever, der modtager engelskundervisning allerede fra 1. klasse, fortsat vil have et højere niveau end elever, der først modtager engelskundervisning fra 3. klasse (Cadierno et al., 2020). Det vil sige, at det først i år 2022, når de elever, der modtog engelsk fra 1. klasse, afslutter 9. klasse, er muligt at konstatere, hvorvidt eleverne bliver dygtigere til engelsk af at få tidligere engelskundervisning. Fremtidige studier af data fra samme børn vil undersøge, hvorvidt denne tendens fortsætter over tid⁴.

Billedet er mere nuanceret med hensyn til *fonetisk skelnen* (figur 5.2c), hvor resultaterne tyder på, at 3. klasseselevenes udvikling var begrænset, mens 1. klasseselevene forbedrede sig fra første til anden måling, dog fortsat med lavere testresultater end 3. klasseseleverne. Det vil sige, at 3. klasseselevenes niveau fortsat er højere sammenlignet med 1. klasseseleverne, men 1. klasseseleverne har flyttet sig mere end 3. klasseseleverne (Cadierno et al., 2020).

Undersøgelsen viser desuden forskelle i, hvordan drenge og piger klarede sig i testresultaterne. Drenge fik generelt bedre testresultater end piger, og dertil havde de også en hurtigere læringshastighed. Dette med undtagelse af testresultaterne for fonetisk skelnen, hvor piger havde en hurtigere læringshastighed end drenge. Disse resultater kan skyldes, at drenge generelt bruger mere tid på at spille computerspil i fritiden end piger (Sylvén & Sundqvist, 2012, her gengivet i Cadierno et al., 2020).

Ovenstående resultater skal desuden tolkes med det forbehold, at elevernes forskellige sproglige udgangspunkter (i henholdsvis 1. og 3. klasse) kan have betydning for, hvilken type undervisning lærerne har mulighed for at gennemføre. I tråd hermed peger kvalitative analyser på, at der er forskelle i undervisningspraksisser på tværs af de to klassetrin. For eksempel er forudsætningerne for at gennemføre mere af undervisningen på engelsk bedre i 3. klasse, hvorimod der i særligt 1. klasse ses eksempler på, at læreren veksler mellem dansk og engelsk. Der er desuden bedre mulighed for at inddrage de sene startere i at planlægge og gennemføre aktiviteter på engelsk i klasselokalet. Fordi eleverne i 3. klasse har et bedre sprogligt udgangspunkt, kan det altså være nemmere for lærerne at gennemføre meningsfulde klasserumsaktiviteter med dem. Da tidligere undersøgelser (fx Cadierno & Eskildsen, 2015, her gengivet i Cadierno et al., 2020) har vist, at meningsfulde aktiviteter er kilden til sproglæring, konkluderer forskerne bag denne undersøgelse, at alder kan spille en rolle med hensyn til fremmedsprogundervisning og -læring, da lærerne kan gennemføre mere meningsfulde aktiviteter med ældre elever, så i denne kontekst tyder det altså ikke på, at jo yngre nødvendigvis betyder bedre (Cadierno et al., 2020).

Overordnet set er der på nuværende tidspunkt ikke en entydig tendens til, at elever der modtager engelsk fra 1. klasse klarer sig bedre i sproglige test end elever, der modtager engelsk fra 3. klasse.

⁴ Forskerne bag undersøgelsen planlægger at gennemføre yderligere dataindsamlinger i hhv. 2018 (gennemført men ikke inddraget i publicerede analyser endnu), 2020 og 2022, således at de kan følge de to undersøgte elevgrupper til og med 9. klasse.

Opsummering

- Med folkeskolereformen blev der indført obligatorisk undervisning i engelsk fra 1. klasse, hvilket er to år tidligere end før reformen. Det vejledende timetal på 1. og 2. klassetrin er en lektion om ugen.
- Generelt følger skolerne Fælles Mål for engelskundervisningen og de vejledende timetal.
- Kvantitative analyser viser, at elever, der modtog engelskundervisning fra 3. klasse (sene startere), overordnet klarede sig bedre i alle sproglige test end elever, der modtog engelskundervisning fra 1. klasse (tidlige startere), når de har modtaget engelskundervisning i samme antal år. Dette er forventeligt, eftersom elever, der starter sent med engelskundervisning er ældre og dermed har haft to ekstra år med kontakt til engelsk uden for klasselokalet.
- Analyser viser samtidig, at de elever, der modtog engelskundervisning fra 1. klasse, havde et bedre receptivt ordforråd og bedre receptive grammatiske kompetencer i engelsk ved påbegyndelse af 3. klasse sammenlignet med de elever, der modtog engelsk fra 3. klasse, da disse elever påbegyndte 3. klasse. Receptive færdigheder handler om forståelse af sproglige stimuli, og dermed ikke sproglig produktion.
- De tidlige startere ser dog ikke ud til at kunne fastholde deres fordel over tid, idet de sene startere i undersøgelsen har en højere læringshastighed. Fremtidige studier af data fra de samme børn vil undersøge, hvorvidt denne tendens fortsætter over tid.
- Drengene fik generelt bedre testresultater i engelsk og havde en hurtigere læringshastighed end piger.
- De kvantitative resultater skal tolkes med det forbehold, at fordi eleverne har forskellige sproglige udgangspunkter (i henholdsvis 1. og 3. klasse), kan det have betydning for, hvilken type undervisning lærerne har mulighed for at gennemføre. I tråd hermed peger kvalitative analyser på, at lærerne har bedre muligheder for at gennemføre meningsfuld undervisning blandt 3.-klasseselever end blandt 1.-klasseselever, hvilket kan have betydning for elevernes læring.
- Overordnet set er der på nuværende tidspunkt ikke en entydig tendens til, at elever, der modtager engelsk fra 1. klasse, klarer sig bedre i sproglige test end elever, der modtager engelsk fra 3. klasse.

6 Fælles Mål



6.1 Fælles Mål og målorienteret undervisning



Implementeringen af Fælles Mål er et af de elementer, der blev prioriteret lavest i starten af reformperioden. Siden 2016 har lærerne i nogen grad brugt Fælles Mål på tværs af klassetrin, men i udskolingen har brugen været dalende.

Baggrund

Fælles Mål er nationalt bindende mål, som beskriver, hvad eleverne skal kunne efter endt undervisning i fagene. Fælles Mål blev revideret med folkeskolereformen for at understøtte indsatsen med at øge elevernes trivsel og faglighed samt for at styrke en systematisk og målrettet evalueringskultur. Revideringen af Fælles Mål bestod blandt andet i en præcisering og forenkling af målene i tråd med ønsket om, at folkeskolen i højere grad skulle styres efter få, klare mål og mindre efter regler og procedurekrav (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013).

Efter længerevarende debat om Fælles Mål blev der i 2017 aftalt en lovændring, der lempede bindingerne i Fælles Mål for at give skoler, lærere og pædagoger et større professionelt råderum til at tilrettelægge undervisningen. Lovændringen medførte, at målene nu består af overordnede kompetencemål og færdigheds- og vidensområder, som er bindende, samt underliggende færdigheds- og vidensmål, som er vejledende. Skolerne er således ikke længere bundet til at forholde sig til alle 3.170 færdigheds- og vidensmål i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen, men skal tage udgangspunkt i de overordnede kompetencemål og de underliggende færdigheds- og vidensområder, som i overskriftsform angiver afgørende faglige elementer inden for kompetencemålene. Lovændringen har ikke ændret på intentionen om at styrke en systematisk og målrettet evalueringskultur, men de færre bindinger har til formål at sikre, at det sker med et mindre fokus på dokumentation af delprocesser og et større fokus på elevernes samlede udbytte af undervisningen (Bekendtgørelse om Fælles Mål, 2018; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020d).

På baggrund af den politiske aftale nedsatte undervisningsministeren i oktober 2017 en rådgivningsgruppe, der skulle rådgive ministeren og ministeriet om, hvordan aftalen om ændringer i Fælles Mål bedst muligt kunne implementeres. Rådgivningsgruppen offentliggjorde den 20. juni 2018 sine anbefalinger til implementering sammen med fem pejlemærker for det fremtidige arbejde med Fælles Mål i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2020e).

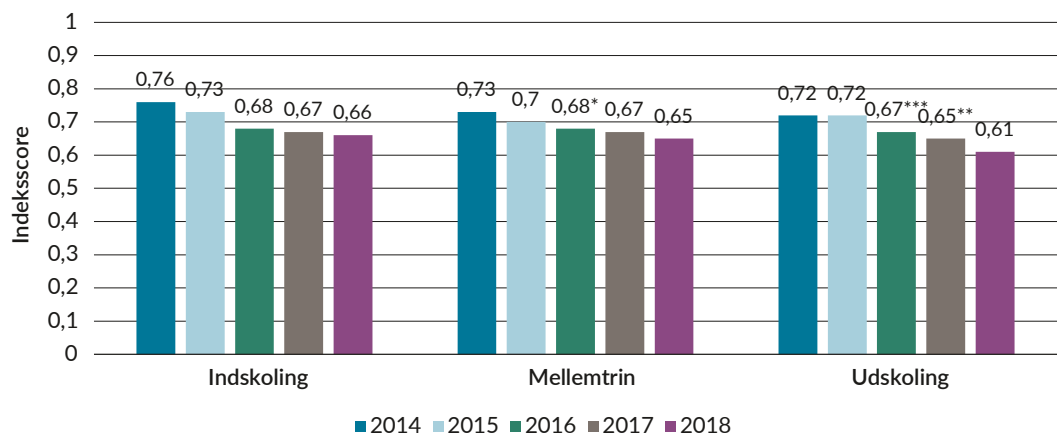
Dette kapitel fokuserer på følgeforskningens resultater vedrørende implementeringen af undervisning med Fælles Mål, lærernes brug af Fælles Mål, elevernes oplevelser af mål samt mulige betydninger af undervisning med Fælles Mål for elevernes faglige præstationer.

Implementering på skolerne

Med reformen blev der indført mange nye elementer samtidigt. Derfor har det været en ledelsesmæssig strategi på flere skoler at reducere kompleksiteten ved indledningsvist at prioritere bestemte indsatsområder. Det har medført, at de fleste skoler har undladt at sætte et stærkt fokus på undervisning med Fælles Mål fra begyndelsen af reformimplementeringen (Kjer & Rosdahl, 2016).

Lærernes brug af Fælles Mål ser ikke ud til at være steget, siden implementeringen af reformen blev igangsat. Tværtimod viser resultater fra følgeforskningen, at hvor 9 procent af lærerne i 2016 angav, at de ikke anvendte Fælles Mål i undervisningen, er andelen, som ikke anvender Fælles Mål, i 2018 steget til 22 procent (Jensen et al., 2018). Figur 6.1 viser udviklingen i lærernes gennemsnitlige brug af Fælles Mål fordelt på klassetrin.

Figur 6.1: Lærernes brug af Fælles Mål, gennemsnitlig indeksscore fordelt på år og klassetrin



Anm.: Figuren viser udviklingen i den gennemsnitlige indeksscore for lærernes brug af Fælles Mål fra 2014-2018 fordelt på indskoling, mellemtrin og udskoling. Besvarelsene fra 2014-2015 er ikke direkte sammenlignelige med besvarelsene fra 2016-2018, da spørgsmålsformuleringen er ændret. Indekset indeholder lærernes vurdering af, hvor enig eller uenig de er i følgende tre udsagn: 1) *Jeg nedbryder målbeskrivelsen i Fælles Mål til konkrete mål for eleverne*, 2) *Jeg gennemfører min undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål*, 3) *Jeg evaluerer elevernes udbytte af undervisningen i forhold til Fælles Mål*. På baggrund af de tre spørgsmål er der lavet et samlet indeks for lærernes brug af Fælles Mål, hvor en indeksscore på 0 svarer til lav grad af brug af Fælles Mål, og en indeksscore på 1 svarer til høj grad af brug af Fælles Mål. Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle fra 2018, testet med two-sample t-test. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau.

Kilde: Jensen et al., 2018.

Det fremgår af figur 6.1, at lærerne fra 2016 og frem i nogen grad (indeksscore mellem 0,61-0,68) har anvendt Fælles Mål på tværs af alle klassetrin. For udskoling er der en mindre nedadgående tendens i brugen af Fælles Mål fra 2016 og 2017 til 2018 på 6-9 procent, mens der er begrænset udvikling over tid for indskoling og mellemtrinnet (Jensen et al., 2018b).

Elevernes oplevelser af undervisning med tydelighed og klare mål er blandt andet undersøgt gennem en række spørgsmål om, hvorvidt eleven ved, hvad læreren forventer, om læreren fortæller, hvordan eleven kan blive bedre, og hvordan eleven klarer sig i forhold til målene med undervisningen. I 2018 befandt 62 procent af eleverne sig i den øverste tredjedel af en skala, der måler elevernes oplevelser af tydelighed og klare mål på mellemtrinnet og udskoling¹. Dette er et fald på ca. 6 procentpoint siden 2014 (Arendt et al., 2018).

Der er i regi af følgeforskningsprogrammet gennemført en undersøgelse af undervisning med Fælles Mål i dansk og matematik fra 2016 til 2018. Undersøgelsens kvalitative materiale peger blandt andet på, at eleverne generelt har svært ved at adskille læringsmål fra lærerens generelle instruktioner i undervisningen. Til gengæld er de elever, der undervises af lærere, som anvender læringsmål, glade for måden, det foregår på. Eksempelvis udtrykker nogle elever, at de er glade for, at lærerne tydeliggør de konkrete læringsmål, så de ved, hvad de skal fokusere på. Eleverne giver udtryk for, at de oftest møder læringsmål i begyndelsen og afslutningen af undervisningsforløb, men ikke undervejs i forløbene (Rasmussen et al., 2019).

I 2018 var der tegn på, at Fælles Mål havde fået en mere naturlig plads i undervisningen i dansk og matematik sammenlignet med 2016. Fx fyldte præsentation og afkrydsning af læringsmål ikke lige så meget i lektionerne i 2018, som de gjorde i 2016. Fra 2016 til 2018 ses også en udvikling i retning af, at

1 Skalaen bygger på spørgsmål om, hvorvidt eleven ved, hvad hans eller hendes lærer forventer, om læreren fortæller, hvordan eleven kan blive bedre, hvordan eleven klarer sig i forhold til målene i undervisningen, hvorvidt læreren sørger for, at opgaverne passer til elevens niveau, og om eleven selv ved, hvordan han eller hun bliver bedre til faget.

undervisningsmaterialerne tillægges større betydning for lærernes valg af undervisningsmetoder. Forskerne bag undersøgelsen vurderer, at det kan skyldes, at undervisningsmaterialerne i højere grad er tilpasset undervisning med Fælles Mål, så det er blevet nemmere at kombinere de enkelte materialer med målene i årsplanen (Rasmussen et al., 2019).

Forskellige kontekstuelle forhold har betydning for lærernes oplevelse af arbejdet med Fælles Mål. Flere dansklærere fremhæver vigtigheden i, at ledelsen rammesætter og understøtter deres arbejde og samarbejde i forhold til at udvikle undervisningen og arbejdet med Fælles Mål. Derudover oplever dansklærerne, at der er for lidt tid til forberedelse og udvikling af den gode undervisning, hvilket kan gå ud over arbejdet med Fælles Mål. I forhold til at udvikle undervisningen, bruger matematiklærerne typisk intern sparring med kollegaer og ressourcepersoner på skolen. Dertil fremhæver matematiklærerne, at det er lettest at arbejde med små løbende justeringer, og at denne proces understøttes, hvis lærerne kan samarbejde og sparre om ændringerne (Rasmussen et al., 2019).

Betydning for trivsel og faglige resultater

For at undersøge Fælles Måls mulige betydninger for elevers faglige præstationer har Rasmussen et al. (2019) koblet data fra nationale test med lærer- og elevudsagn fra interviews, mens der kontrolleres for elevernes socioøkonomiske baggrund og køn. Resultaterne bygger på data indsamlet blandt ti udvalgte skoler. Det skal bemærkes, at dataindsamlingen er foretaget i perioden februar-april 2018, hvorfor det ikke har været muligt at tage den seneste revision af Fælles Mål i betragtning i denne undersøgelse.

Resultaterne viser, at dansklærerne i undersøgelsens to højest præsterende klasser lægger en målorienteret didaktisk model til grund for deres undervisning, hvilket ikke er tilfældet for lærerne i de lavtpræsterende klasser. En målorienteret didaktisk model betyder, at lærerne løbende præsenterer målene for undervisningen for eleverne, og at de giver feedback til eleverne om deres læreproces. Som forskerne bag undersøgelsen understreger, må der tages forbehold for, at der kan være andre faktorer end de undersøgte, som kan være med til at forklare klassernes forskellige præstationer i nationale test. Derfor kan undervisning med læringsmål ikke betragtes som enestående forklaring på klassernes forskellige præstationer i nationale test (Rasmussen et al., 2019).

Flere af de interviewede lærere gav i 2018 udtryk for, at arbejdet med Fælles Mål giver en tydelig retning i undervisningen og til deres forventninger til elevernes læringsudbytte og -proces. Der var imidlertid stor variation i læreres vurdering af, om Fælles Mål understøtter planlægningen og undervisningen, og der var stor forskel på, hvor meget lærerne anvendte Fælles Mål som en del af deres undervisning. Dertil var nogle lærere bekymrede for, om arbejdet med læringsmål kan opleves stigmatiserende for elever, der ikke når målene. Det lader dog ikke til at være en problemstilling fra et elevperspektiv, da de allerede er opmærksomme på, hvilke elever i klassen der er dygtige til hvad. De oplever det altså som naturligt, at der er forskelle på elevernes faglige niveau og læringsmål (Rasmussen et al., 2019).

Resultater fra 2016 viste i tråd med resultaterne fra 2018, at dansklærerne i de to højest præsterende klasser lagde Fælles Mål til grund for deres undervisningsplaner. Lærerne vurderede elevernes faglige niveau i sammenhæng med nedbrydning og fastlæggelse af mål for kortere forløb, og de forklarede og repeterede målene med eleverne (Rasmussen et al., 2019).

Fra et elevperspektiv viser det sig også, at det har en positiv betydning for elevens engagement og deltagelse i undervisningen, hvis eleven ved, hvad de skal lære, og hvis eleven vurderer, at læreren er tydelig i forhold til elevens opfyldelse af fagets mål. I interviews har flere elever udtrykt, at de oplever mål som støtte og som et pejlemærke, hvis målene præsenteres for dem i et forståeligt sprog og opleves som meningsfulde. Omvendt oplever eleverne det som demotiverende, hvis ikke målene omsættes til noget meningsfyldt for dem. Således kan der identificeres to forskellige grupper af elever, hvad angår deres oplevelse af at arbejde med Fælles Mål. Den ene gruppe trives med mål i undervisningen og oplever, at det motiverer dem til at opnå en bestemt viden eller specifikke færdigheder. Den anden gruppe synes at blive demotiveret af mål. Det skyldes, at meningen med målene ikke er tydelig for eleverne, og at målene bliver forklaret i et svært tilgængeligt sprog (Nielsen et al., 2020). Det tyder

således på, at lærernes arbejde med at omsætte mål, så de bliver meningsfulde, er med til at påvirke elevernes oplevelse af arbejdet med mål.

Opsummering

- Implementeringen af Fælles Mål er et af de elementer, der blev prioriteret lavest på skolerne i starten af reformperioden. Siden 2016 har lærerne i nogen grad brugt Fælles Mål på tværs af klassetrin, men i udskolingen har brugen været dalende.
- Kvalitative analyser peger på, at elever, der undervises af lærere, der anvender læringsmål, er glade for målene og oplever, at de gør det muligt for dem at forholde sig til, om de har lært det, der forventes. Nogle elever forklarer også, at når lærerne tydeliggør de konkrete læringsmål, ved de, hvad de skal fokusere på.
- Følgeforskning har vist eksempler på, at dansklærerne i to højest præsterende klasser lægger en målorienteret didaktisk model til grund for deres undervisning, hvor målene for undervisningen løbende præsenteres for eleverne, og der gives feedback til eleverne om deres læreproces. Dog er det ikke muligt på baggrund af det eksisterende datagrundlag at konstatere, hvorvidt brugen af Fælles Mål har en generel betydning for elevernes læring og trivsel.
- For matematikundervisning findes der ikke klare forskelle mellem lærere og elevers oplevelse af undervisning med Fælles Mål i de højest præsterende og de lavest præsterende klasser.
- Flere lærere giver udtryk for, at arbejdet med Fælles Mål giver en tydelig retning i undervisningen og forventningerne til elevernes læringsudbytte og -proces. Dog er lærerne bekymrede for, om arbejdet med læringsmål kan opleves stigmatiserende for elever, der ikke når målene. Det lader dog ikke til at være en problemstilling fra et elevperspektiv.
- Det har en positiv betydning for elevens engagement og deltagelse i undervisningen, hvis eleven ved, hvad de skal lære, og hvis eleven vurderer, at læreren er tydelig i forhold til elevens opfyldelse af fagets mål.

7 Undervisning og professionelt samarbejde

7.1 Undervisningsformer



Følgeforskningsprogrammet har undersøgt et udsnit af forskellige undervisningsformer, herunder blandt andet undervisningsdifferentiering, faglige forventninger, feedback, elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning.

Baggrund

God undervisning kan se forskellig ud. En af intentionerne med reformen var derfor at give elever mere og bedre undervisning med en mere varieret og differentieret undervisning, som tilgodeser elevers forskelligartede behov (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Følgeforskningsprogrammet har undersøgt et udsnit af forskellige undervisningsformer, herunder blandt andet undervisningsdifferentiering, faglige forventninger, feedback, elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning.

Forskning viser, at tydelige mål og konkret feedback styrker elevers motivation og indlæring (Seidel et al., 2005; Shouse, 2001; Wentzel, 2002; Hattie & Timperley, 2007; Lavy, 2011; Matsumura et al., 2002; Seidel & Shavelson, 2007; Dietrichson et al., 2015; Hermansen, 2006; Søndergaard et al., 2014, her gengivet i Nielsen et al., 2020). Derudover finder forskning en positiv betydning af læreres høje forventninger til elevers faglige præstationer (Roehrig et al., 2012; Palardy & Rumberger, 2008; Raudenbush & Bryk, 1986; Trouilloud et al., 2002, her gengivet i Jensen et al., 2020). Det er vigtigt, at lærere tilpasser faglige udfordringer efter elevers faglige niveau og knytter forventninger om elevers udvikling hertil (Jensen et al., 2020). Studier viser endvidere, at elever motiveres af at blive inddraget i undervisningen og af undervisning, der er praksisnær og anvendelsesorienteret (Ryan & Deci, 2017, Klinge, 2017, Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, her gengivet i Jensen et al., 2020).

Dette kapitel gør status på skolernes brug af undervisningsdifferentiering, faglige forventninger, feedback, elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning samt betydningen af dem for elevernes læring.

Implementering på skolerne

Overordnet viser følgeforskningsprogrammets analyser, at eleverne ikke har oplevet store ændringer i, hvilke undervisningsformer, der er blevet brugt i undervisningen over reformperioden (2014-2018). På tværs af analyserne viser resultaterne, at eleverne i store træk har oplevet, at lærernes brug af undervisningsdifferentiering, faglige forventninger, feedback, elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning har været uændret. Der er dog spredte tegn på ændringer, hvoraf de fleste peger i retning af, at disse undervisningsformer over perioden er blevet anvendt mindre end i 2014 (Nielsen et al., 2020). Nedenfor gennemgås udviklingen i brugen af undervisningsdifferentiering, faglige forventninger, feedback, elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning.

Følgeforskningsprogrammet har undersøgt elevernes oplevelse af deres læreres brug af *undervisningsdifferentiering*. Tabel 7.1 viser elevernes vurdering fordelt på tre parametre.

Tabel 7.1: Andel klasser, hvor elever oplever en høj grad af undervisningsdifferentiering, 2018. Mellemtrin og udskoling. I procent.

	Mellemtrin Procent (n)	Udskoling Procent (n)
Andel af klasser, hvor eleverne i høj grad oplever at deres lærer (i dansk eller matematik) tit sørger for, at de får opgaver, der er tilpasset deres faglige niveau.	79 % (11.917)	53 % (9.018)
Andel af klasser, hvor eleverne i høj grad ved, hvordan de kan blive bedre til dansk eller matematik.	87 % (11.678)	86 % (8.960)
Andel af klasser, hvor eleverne i høj grad ved, hvad de skal lære i dansk eller matematik.	88 % (11.897)	89 % (9.027)

Anm.: Tabellen viser andelen af klasser på mellemtrinnet og i udskoling, hvor eleverne i 2018 oplevede en høj grad af undervisningsdifferentiering målt på tre parametre (angivet i tabellen). Derudover angives antallet af elever i disse klasser (n). Halvdelen af eleverne har svaret vedr. danskundervisning. Den anden halvdel har svaret vedr. matematikundervisning.

Kilde: Udarbejdet på baggrund af Nielsen et al., 2020.

Tabel 7.1 viser, at elever i 79 procent af klasserne på mellemtrinnet og 53 procent af klasserne i udskoling i 2018 oplevede, at deres lærere var gode til at sørge for, at de opgaver, de fik, var tilpasset deres faglige niveau. Analyser viser, at eleverne ikke har oplevet, at der i undervisningen er blevet mere undervisningsdifferentieret end tidligere. I perioden fra 2014-2018 har der overordnet været stabilitet i elevernes vurdering af, hvor udbredt de oplevede, undervisningsdifferentiering var, men med enkelte indikationer på, at der undervisningsdifferentieres mindre end tidligere. Dertil har kvalitative analyser vist det gennemgående mønster, at elever ikke altid har oplevet, at de opgaver, de har fået, har været tilpasset deres faglige niveau, fordi lærerne mangler tid (Nielsen et al., 2020).

Tabel 7.2 viser andelen af klasser, hvor eleverne vurderer, at undervisningen i klassen i høj grad er præget af faglige forventninger og feedback.

Tabel 7.2: Andel klasser, hvor eleverne vurderer, at klassen er præget af høje grader af faglige forventninger og feedback, 2018. Mellemtrin og udskoling. I procent.

	Mellemtrin Procent (n)	Udskoling Procent (n)
Andel af klasser, hvor eleverne i høj grad ved, hvad deres lærer (i dansk eller matematik) forventer.	90 % (11.393)	77 % (9.025)
Andel af klasser, hvor eleverne i høj grad oplever, at deres lærer fortæller dem, hvordan de kan blive bedre.	67 % (11.964)	46 % (9.100)

Anm.: Tabellen viser andelen af klasser på mellemtrinnet og i udskoling, hvor eleverne i 2018 oplevede en høj grad faglige forventninger og feedback. Derudover angives antallet af elever i disse klasser (n). Halvdelen af eleverne har svaret vedr. danskundervisning. Den anden halvdel har svaret vedr. matematikundervisning.

Kilde: Udarbejdet på baggrund af Nielsen et al., 2020.

I 2018 oplevede 90 procent af eleverne i klasserne på mellemtrinnet, at lærerne tydeliggjorde deres *faglige forventninger* til dem. Tilsvarende gjorde sig gældende for eleverne i 77 procent af klasserne i udskoling. I perioden 2014-2018 er der sket et fald i elevernes oplevelse af deres læreres faglige forventninger til dem. I 2018 vurderede tre procentpoint færre elever på mellemtrinnet og 13 procentpoint færre elever i udskoling, at deres læreres faglige forventninger til dem var tydelige (Nielsen et al., 2020).

Tilsvarende er der sket et fald i andelen af elever, der oplever at få *feedback*. Følgeforskningsprogrammet har undersøgt, hvorvidt eleverne oplever, at deres lærere (i dansk og matematik) ofte fortæller dem, hvordan de kan forbedre sig fagligt. I 2018 oplevede eleverne i 67 procent af klasserne på mellemtrinnet og 46 procent af klasserne i udskoling, at deres lærer gjorde det tydeligt for dem, hvordan de kunne forbedre sig. Otte procent færre elever på mellemtrinnet og 13 procent færre elever i udskoling oplevede i 2018, at deres lærer fortalte dem, hvordan de kunne blive bedre, sammenlignet med i 2014. Kvalitative analyser har vist, at omfanget og kvaliteten af feedbacken varierer betydeligt. Nogle elever oplever at få en tilstrækkelig, udmærket og konstruktiv feedback, og at de kunne få hjælp af en lærer, hvis de havde behov for det, mens andre primært fortæller om kortfattede tilbagemeldinger fra deres lærere (Nielsen et al., 2020).

Der findes ingen statistisk sikker udvikling i elevernes oplevelse af lærernes *elevinddragelse* i undervisningen i løbet af reformperioden. Men i 2018 oplevede eleverne, at lærerne gav dem medbestemmelse i forbindelse med opgaver og emner i samme omfang som i 2014 (Jensen et al., 2020).

Til trods for, at en af intentionerne med folkeskolereformen var at gøre undervisningen i folkeskolen mere anvendelsesorienteret og praksisnær, oplevede elever i klasser på mellemtrinnet i 2018 sjældnere anvendelsesorienteret undervisning end i 2014. For klasser i udskoling ses der ingen udvikling i skolernes brug af anvendelsesorienteret undervisning (Jensen et al., 2020).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Selvom der generelt ikke ses en tendens til, at landets skoler anvender de undersøgte undervisningsformer mere end tidligere, viser flere af analyserne, at der, hvor lærerne bruger undervisningsformerne, har det positiv betydning for elevers læring. I følgeforskningsprogrammet undersøges læring i et bredere perspektiv end blot elevernes faglige præstationer (dvs. resultater ved nationale test og 9.-klassesprøver). Elevers læring dækker også elevernes engagement, oplevelse af at få spændende opgaver, deltagelse i klassediskussioner og deltagelse i gruppearbejde. Faglige resultater måles ved elevers resultater ved nationale test i 6. klasse og 9.-klassesprøver. Analyserne finder dog kun enkelte sammenhænge mellem undervisningsformerne og elevers faglige resultater¹.

Overordnet set er der ingen entydig tendens på tværs af undervisningsformerne til, at de særligt styrker nogle elevgruppers læring frem for andres.

I de klasser, hvor lærerne *undervisningsdifferentierer* og sikrer opgaver på et passende fagligt niveau, er eleverne mere engagerede, oplever i høj grad at opgaverne er spændende og deltager mere aktivt i undervisningen – alle elementer, som forskning viser har betydning for elevers læring (Nielsen et al., 2020). Det gælder på tværs af klassetrin. Kvalitative analyser viser, at det særligt er de elever, der vurderer sig selv som dygtige, der oplever, at undervisningsdifferentiering er vigtig for deres motivation. Kvantitative analyser viser dog ingen statistisk sikker sammenhæng mellem læreres brug af undervisningsdifferentiering og elevers resultater ved nationale test og 9.-klassesprøver.

De elever, hvis lærer har høje *faglige forventninger* til dem, er overordnet set mere engagerede og aktive i undervisningen og i gruppearbejde. Derudover oplever de i højere grad at få spændende opgaver. Det er derfor et væsentligt opmærksomhedspunkt, at de kvantitative analyser viser et fald i brugen af tydelige faglige forventninger henover perioden fra 2014 til 2018, når både kvantitative og kvalitative analyser viser, at læreres faglige forventninger øger elevers motivation, engagement og deltagelse. Følgeforskningsprogrammet finder imidlertid ikke en overbevisende stærk sammenhæng mellem læreres tydelighed omkring faglige forventninger og elevernes faglige resultater ved nationale test og 9.-klassesprøver (Nielsen et al., 2020).

Læreres brug af *feedback* i undervisningen har en positiv betydning for elevernes engagement, deres oplevelse af at få spændende opgaver og deres deltagelse i undervisningen. Kvalitative analyser viser, at

1 Betydningen af lærernes brug af undervisningsformer for elevernes trivsel er ikke undersøgt.

eleverne (særligt ældre og fagligt selvvurderede stærke) efterspørger detaljeret, individuel feedback, som gives inden for en overskuelig tidshorizont. For dem handler det om at synliggøre deres faglige udvikling og at kunne se forbedringer. Konkret feedback kan være motiverende for elevers fremtidige opgaver og dermed for deres læring. Der findes dog ikke en overbevisende stærk kvantitativ sammenhæng til elevernes faglige resultater ved nationale test og 9.-klassesprøver (Nielsen et al., 2020).

I de klasser, hvor eleverne vurderer, at lærerne i høj grad *inddrager eleverne* i undervisningen, er eleverne mere engagerede. Det gælder både for elever på mellemtrinnet og i udkolingen. Kvalitative analyser viser, at der særligt blandt de ældste elever er et ønske om medbestemmelse. Eleverne accepterer den grundlæggende præmis, at læreren har styringen, men vil gerne have indflydelse på eksempelvis arbejdsform. Eleverne vil gerne inddrages aktivt i undervisningen, ved at lærerne griber deres bidrag og idéer. Analyserne kan ikke dokumentere en sammenhæng mellem lærerens evne til at inddrage eleverne i undervisningen og elevernes faglige resultater. Derudover finder analyserne heller ikke, at elevinddragelse har større betydning for udvalgte elevgrupper sammenlignet med andre (Nielsen et al., 2020).

I de klasser, hvor eleverne vurderer, at deres lærer er god til at gøre undervisningen *anvendelsesorienteret*, er elevernes engagement højere, de synes i højere grad, at de får spændende opgaver, og de deltager mere aktivt i undervisningen og i gruppearbejde. Det gælder både for elever på mellemtrinnet og i udkolingen. Der findes en sammenhæng mellem lærernes brug af anvendelsesorienteret undervisning og elevers faglige resultater for elevers 9.-klassesprøver. Sammenhængen findes ikke ved elevernes resultater ved de nationale test i 6. klasse. Derudover viser analyserne, at anvendelsesorienteret undervisning ikke har større betydning for nogle elevgrupper sammenlignet med andre. Kvalitative analyser viser, at eleverne efterspørger mere anvendelsesorienteret undervisning og fremhæver vigtigheden af variation i undervisningen, fordi det bidrager til, at der sker noget andet, end det der plejer, hvilket kan give et afbræk i hverdagen (Nielsen et al., 2020).

Tabel 7.3 viser et overblik over betydningen af lærernes brug af forskellige undervisningsformer for elevers læring og faglige resultater, som gennemgået ovenfor. Da der for hver undervisningsform er anvendt elevbesvarelser fra flere spørgsmål, er tabellen ikke et præcist udtryk for besvarelser til samtlige spørgsmål, men i stedet en generel, overordnet vurdering. Det vil sige, at en angivelse af tegn på positive sammenhænge mellem undervisningsform og læring angiver en overordnet tendens, men kan dække over enkelte elementer, hvor der ikke dokumenteres statistisk signifikante sammenhænge.

Tabel 7.3: Overordnet overblik over betydningen af forskellige undervisningsformer for elevers læring og faglige resultater.

	Tegn på læring				Faglige resultater	
	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i undervisningen	Deltagelse i gruppearbejde	Nationale test i 6. klasse	9.-klassesprøve
Undervisnings-differentierer	↑	↑	↑	↑	-	-
Tydelige mål	↑	↑	↑	↑	-	-
Faglige forventninger	↑	↑	↑	↑	-	-
Feedback	↑	↑	↑	-	-	-
Elevinddragelse	↑	-	-	-	-	-
Anvendelsesorienteret undervisning	↑	↑	↑	↑	-	-

Anm.: Tabellen giver et overordnet overblik over resultater om betydningen af forskellige undervisningsformer for elevernes læring og faglige resultater, som dækker over forskellige underliggende resultater. Det anbefales derfor, at tabellen anvendes til at få et indledende og overordnet indblik i resultaterne, men at tabellen aldrig står alene, men læses i sammenhæng med ovenstående tekst og eventuelt uddybende resultater i Nielsen et al., 2020. Symbolet "↑" angiver, at brugen af den pågældende undervisningsform hænger positivt sammen med elevernes læring. Symbolet "-" angiver, at der ikke dokumenteres en sammenhæng.

Kilde: Udarbejdet af Børne- og Undervisningsministeriet.

Opsummering

- Overordnet viser følgeforskningsprogrammets analyser, at eleverne over reformperioden (2014-2018) ikke har oplevet ændringer i lærernes brug af undervisningsdifferentiering, tydelighed omkring mål, faglige forventninger, feedback, elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning.
- Følgeforskningsprogrammets analyser finder en positiv betydning af flere af undervisningsformerne for elevers læring målt ved elevernes engagement, oplevelse af at få spændende opgaver, deltagelse i klassediskussioner og deltagelse i gruppearbejde.
- Følgeforskningsprogrammets analyser finder ingen positiv betydning af brugen af de undersøgte undervisningsformer og elevernes faglige resultater ved nationale test i 6. klasse og ved 9.-klassesprøve.
- Overordnet er der ingen entydig tendens på tværs af undervisningsformerne til, at de særligt styrker nogle elevgruppers læring frem for andres.

7.2 Samarbejde mellem lærere og pædagoger

“ Pædagoger må løse opgaver inden for deres kompetenceområde, herunder understøtte lærernes undervisning, varetage understøttende undervisning og afgrænsede undervisningsopgaver i indskolingen.

Baggrund

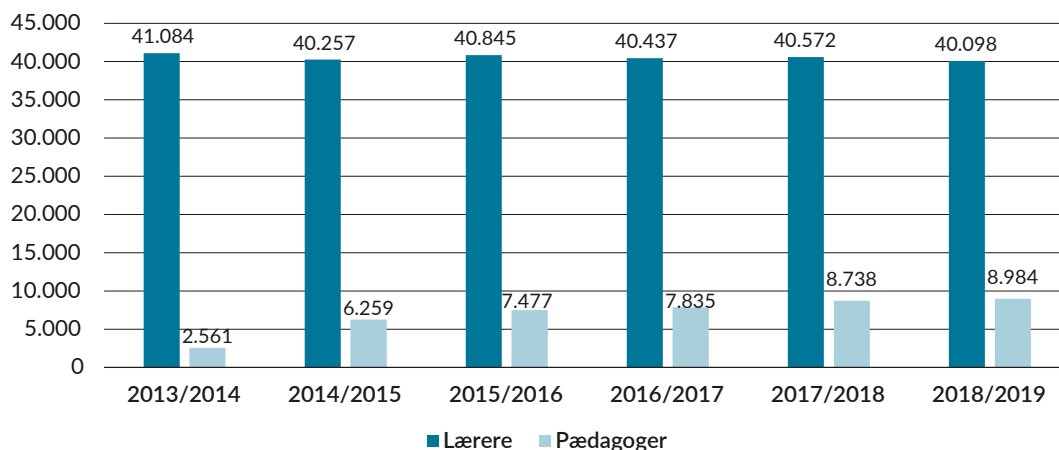
Som en del af aftalen om folkeskolereformen blev det besluttet at ændre lovgivningen, så kommuner og skoler fik mulighed for i højere grad end tidligere at lade pædagoger indgå i skoledagen, så de sammen med lærerne kunne bidrage til at skabe en mere varieret skoledag. Pædagoger må løse opgaver inden for deres kompetenceområde, herunder understøtte lærernes undervisning, varetage understøttende undervisning og afgrænsede undervisningsopgaver i indskolingen (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013).

Dette kapitel giver indblik i samarbejdet mellem lærer og pædagoger i folkeskolen. Kapitlet beskriver, hvordan pædagogerne indgår i elevernes skoledag, og hvilken betydning det har for elevernes læring og trivsel. Derudover vil kapitlet belyse skolernes erfaringer med pædagogernes nye rolle i folkeskolen.

Implementering på skolerne

Pædagoger indgår i højere grad i folkeskolen i dag end tidligere. Inddragelsen er gradvist steget gennem reformperioden. Figur 1 viser antallet af pædagogiske årsværk og lærerårsværk i folkeskolen i perioden 2013/2014 (umiddelbart før reformen) til 2018/2019.

Figur 7.1: Antal lærerårsværk og pædagogiske årsværk i folkeskolen, 2013/2014-2018/2019



Anm.: Figuren viser udviklingen antallet af lærerårsværk og pædagogiske årsværk i folkeskolen.

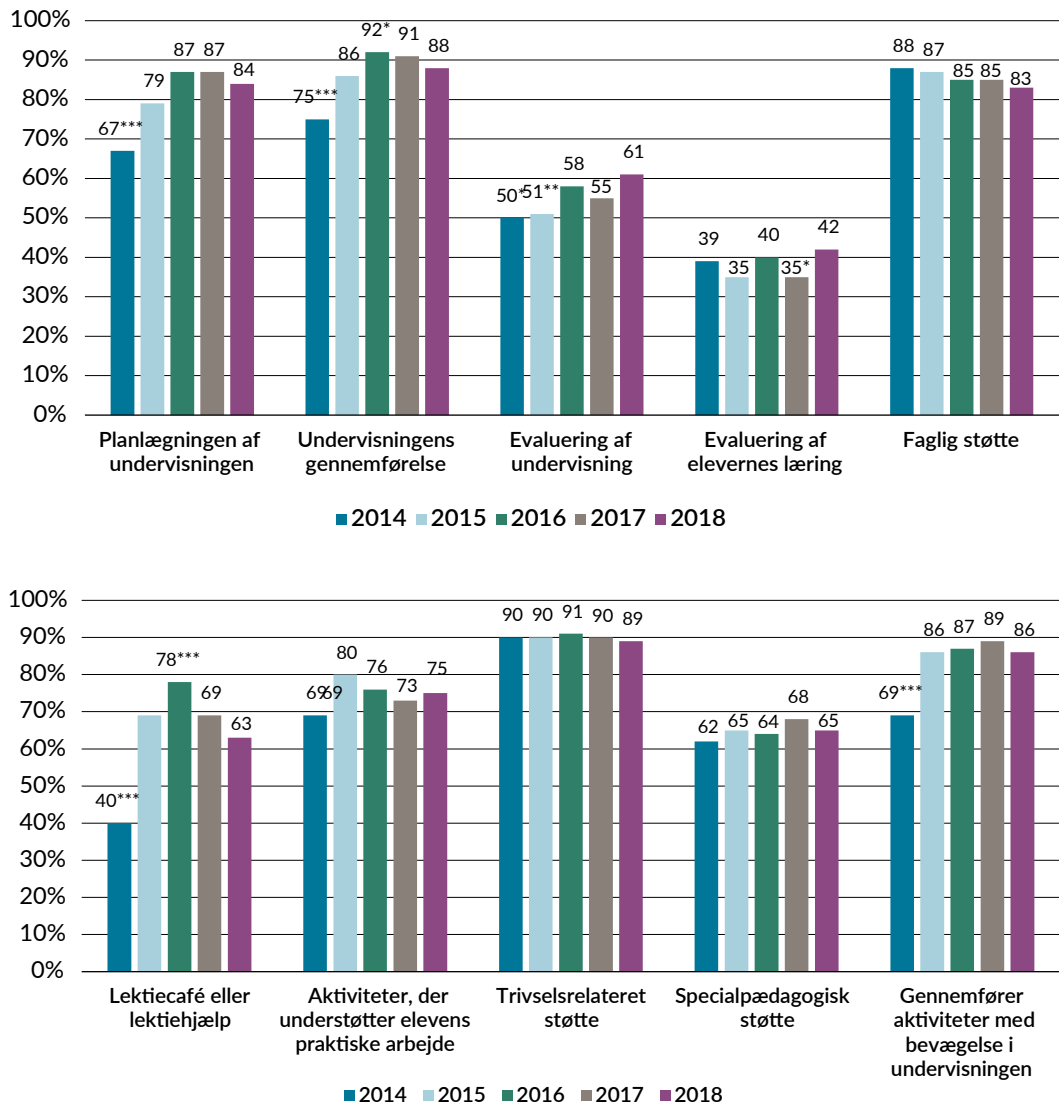
Kilde: Uddannelsesstatistik, 2020a.

Som det fremgår af figur 7.1, er antallet af pædagogiske årsværk i folkeskolen steget kontinuerligt fra 6.259 i skoleåret 2014/2015 til 8.984 i skoleåret 2018/2019 (Uddannelsesstatistik, 2020a).

Følgeforskning viser, at pædagogerne indgår mest aktivt i undervisningen i indskolingen (Jensen et al., 2020). Ofte sker det i et samarbejde med lærere. Ift. skolernes organisering af reformelementer ses det eksempelvis for indskolingen, at motion og bevægelse varetages i fællesskab af lærere og pædagoger på 81 procent af skolerne, for lektiehjælp og faglig fordybelse er det på 51 procent af skolerne, mens den understøttende undervisning i 6 ud af 10 af tilfældene varetages af lærere og pædagoger i fællesskab. Til sammenligning er det i udskolingen 7 ud af 10 tilfælde udelukkende lærerne, der varetager den understøttende undervisning (Epinion, 2019).

Analyser viser, at pædagogerne i stigende grad indgår i faglige aktiviteter omkring eleverne fra før implementeringen af reformen. Stigningen ses særligt i reformens første år, hvorefter den på flere parametre er faldet en smule. Dog indgik pædagogerne i 2018 stadig mere i faglige aktiviteter (planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen) end før reformen. Figur 7.2 viser udviklingen i, hvilke opgaver pædagogerne har varetaget i forbindelser undervisningen.

Figur 7.2: Pædagogers vurdering af, hvilke opgaver de varetager i forbindelse med undervisningen mindst én gang om ugen, 2014-2018. I procent.



Anm.: Figuren viser udviklingen i pædagogers vurdering af, hvilke opgaver de varetager fra 2014-2018 angivet i procent. Antal besvarelser, N: 2014 = 121-129, 2015 = 417-444, 2016 = 470-488, 2017 = 426-446 og 2018 = 431-462. Det bemærkes, at der i baselinemålingen (2014) for indskolingen indgår en stor andel besvarelser fra pædagog, der underviser 0. klasse. Det er muligt, at det påvirker repræsentativiteten og svækker validiteten af de forskelle, der identificeres fra 2014 til efterfølgende år, hvor indsamlingsmetoden er ændret.

Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle fra 2018. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau.

Kilde: Jensen et al., 2018.

I 2018 indgik 88 procent af pædagogerne i gennemførelsen af undervisningen. Det er en stigning på 11 procentpoint siden 2014. 84 procent af de adspurgte pædagoger indgik i 2018 i høj grad i planlægnings-

fasen omkring undervisningen. Det er en stigning på 17 procentpoint siden 2014. Pædagogerne varetog derudover i særlig grad de trivselsrelaterede opgaver (89 procent svarede minimum 1 gang om ugen) og spillede ofte en central rolle i den faglige støtte til eleverne (83 procent). Det har de gjort over hele den undersøgte periode. Derudover bidrog pædagogerne til implementeringen af motion og bevægelse og til arbejdet med understøttende undervisning. 74 procent af pædagogerne svarede eksempelvis, at de varetager understøttende undervisning. Tilsvarende gælder 44 procent af lærerne (Jensen et al., 2018b)².

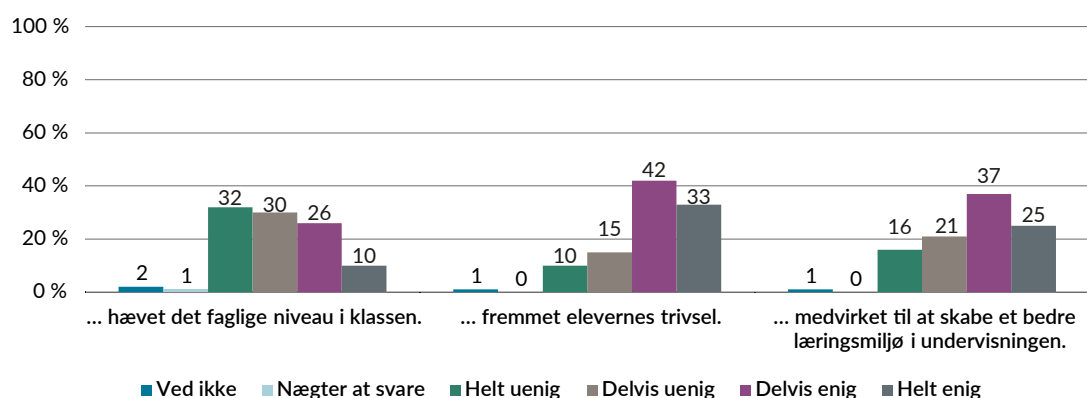
Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er desuden styrket i løbet af reformperioden og fungerer bedst de steder, hvor medarbejdere og ledere betragter og behandler de to fagprofessioner ligeværdigt. Følgeforskningsprogrammet finder også, at ledelsens opbakning er afgørende i arbejdet for at understøtte samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Ledelsens anerkendelse af pædagogernes kompetencer og understøttelse af samarbejdet mellem lærerne og pædagogerne er afgørende for at understøtte samarbejdet. I 2018 oplevede 40 procent af pædagogerne sig anerkendt af skolens ledelse. Det er samme niveau som i 2014 (Jensen et al., 2018b; Jensen et al., 2020; Jacobsen et al 2017a).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Da pædagoger i udpræget grad deltager i undervisning af indskolings elever, har følgeforskningsundersøgt betydningen af deres tilstedeværelse for indskolings elevernes læring og trivsel. Følgeforskningsprogrammet finder på nuværende tidspunkt ingen statistik sikker sammenhæng mellem, at pædagogerne inddrages mere aktivt i undervisningen og indskolings elevernes faglige resultater, trivsel og oplevelser af undervisningen (Jensen et al., 2020).

Følgeforskning viser, at mange flere pædagoger end lærere oplever samarbejdet som værdifuldt. 94 procent af pædagogerne oplevede i 2018 i høj eller meget høj grad samarbejdet mellem lærere og pædagoger som værdifuldt. Tilsvarende gjorde 63 procent af lærerne (Jensen et al., 2020). Der er sket en markant stigning (8 procentpoint) siden 2016 i andelen af lærere, som oplever samarbejdet som værdifuldt. Nedenstående figur viser læreres oplevelse af udbyttet af samarbejdet mellem lærere og pædagoger i 2016 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017c).

Figur 7.3: Læreres oplevelse af udbyttet af lærer-pædagog-samarbejdet, 2016.



Anm.: Figuren viser andelen af lærere, der oplever, at deres samarbejde med pædagogerne 1) hæver det faglige niveau i klassen, 2) fremmer elevernes trivsel og 3) medvirker til at skabe et bedre læringsmiljø i undervisningen. Figuren er baseret på spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere, der underviser i dansk eller matematik og har samarbejdet med minimum en pædagog.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2017c.

² Det bemærkes, at der i baselinemålingen (2014) for indskolingen indgår en stor andel besvarelser fra pædagog, der underviser 0. klasse. Det er muligt, at det påvirker repræsentativiteten og svækker validiteten af de forskelle, der identificeres fra 2014 til efterfølgende år, hvor indsamlingsmetoden er ændret.

Figur 7.3 viser, at 75 procent af lærerne i 2016 oplevede, at samarbejdet mellem pædagoger og lærere bidrog til at fremme elevernes trivsel. 62 procent af lærerne oplevede, at samarbejdet bidrog til at fremme klassens læringsmiljø. Lærerne vurderede samtidig, at et vigtigt bidrag var de forbedrede muligheder for at variere undervisnings- og arbejdsformer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017c).

Lærere og pædagoger er i høj grad enige om, at pædagoger særligt har kompetencer, der egner sig til at varetage trivselsrelaterede opgaver og støttefunktioner i undervisningen, mens de ofte er mere udfordrede i forhold til at varetage den fagfaglige undervisning (Jensen et al., 2020; Jacobsen et al., 2017a). I 2018 var der 17 procent af pædagogerne, som ikke følte sig rustet til at indgå i undervisningen, hvilket er 10 procentpoint færre sammenlignet med året før (Jensen et al., 2018b; Jensen et al., 2020). Kvalitative data viser, at pædagoger og lærere ofte oplever, at pædagoger bidrager med et bredere perspektiv på eleverne ift. at sikre sociale relationer og i forhold til at fokusere på trivsel hos enkelte elever. Pædagogernes arbejde understøttes ofte af en viden om eleverne, som de får gennem deres arbejde i fritidstilbud (Jensen et al., 2020).

Samtidig oplever lærere og pædagoger, at det kan være en udfordring at arbejde meningsfuldt sammen om fagundervisning, særligt på de højere klassetrin. Det gælder særligt for den fagspecifikke undervisning og for undervisning i udskolingsklasser. Dette varierer naturligvis afhængigt af den pågældende pædagogs kompetencer (Jensen et al., 2020). Følgeforskning viser, at lærere generelt er mere negative over for pædagogers bidrag til undervisningen i udskolingen, da det fagfaglige fylder mere her. I indskolingen fylder trivsel og sociale relationer mere, hvilket betyder, at lærerne i højere grad oplever et positivt udbytte af pædagogernes bidrag (Jacobsen et al., 2017a).

Erfaringer viser, at det tager tid at opbygge et godt samarbejde. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er således bedst på de skoler, hvor samarbejdet har fungeret i et godt stykke tid, og på skoler hvor ledelsen aktivt italesætter et ligeværdigt forhold mellem professionerne og sikrer deres fælles forberedelsestid. De steder, hvor samarbejdet er velfungerende, oplever både lærere og pædagoger en større arbejdsglæde. Pædagoger og lærere savner flere steder fælles forberedelsestid samt faglig ledelse og sparring (Jacobsen et al., 2017a; Jensen et al., 2020; Danmarks Evalueringsinstitut, 2017c).

Opsummering

- Antallet af pædagogiske årsværk i folkeskolen er steget siden skoleåret 2013/2014, og i reformperioden indgår og deltager pædagogerne i stigende omfang i undervisningen.
- Der findes hverken en målbar positiv eller negativ betydning af inddragelsen af pædagoger for elevernes faglige resultater, trivsel eller oplevelser af undervisningen i indskolingen sammenlignet med tidligere år.
- 94 procent af pædagogerne oplevede i 2018 i høj eller meget høj grad samarbejdet mellem lærere og pædagoger som værdifuldt. Tilsvarende gjorde 63 procent af lærerne.
- 75 procent af lærerne oplever, at samarbejdet mellem pædagoger og lærere fremmer elevernes trivsel.
- 62 procent af lærerne oplever, at samarbejdet fremmer klassens læringsmiljø.
- Lærerne vurderer, at et af lærer-pædagog-samarbejdets vigtige bidrag er de forbedrede muligheder for at variere undervisnings- og arbejdsformer.

8 Kompetenceløft



8.1 Kompetenceløft i folkeskolen



Følgeforskning viser, at kompetenceudvikling af lærerne er et af de elementer i reformen, som på mange skoler er blevet prioriteret højt.

Baggrund

95 procent af undervisningstimerne i folkeskolen skal i 2020 varetages af undervisere med undervisningskompetence (formel kompetence eller vurderet¹) i det fag, de underviser i. Det blev fastsat som et mål i folkeskolereformen (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Målsætningen er skrevet ind i loven og gælder alle fag og alle klassetrin. Formålet har været at sikre de bedst mulige forudsætninger for at styrke folkeskolen og understøtte folkeskolereformens målsætninger (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Målsætningen, om at 95 procent af undervisningstimerne i folkeskolen i 2020 skal varetages af undervisere med undervisningskompetence, blev i 2019 udskudt fra 2020 til 2025 (Regeringen og KL, 2019).

Aftale om kompetenceudvikling i folkeskolen

Der har været afsat 1 milliard kroner i perioden 2014-2020 til kompetenceudvikling af det pædagogiske personale i folkeskolen (Regeringen og KL, 2013). Midlerne har først og fremmest skulle bruges til at sikre fuld kompetencedækning, men har herudover kunne anvendes til at understøtte kompetenceudvikling inden for følgende prioriterede indsatsområder:

- Linjefagskompetence
- Understøttelse af øget inklusion
- Klasseledelse
- Løbende faglige opdatering
- Specialistkompetencer inden for blandt andet læsning, matematik, specialpædagogik og dansk som andetsprog
- Øvrige særlige indsatsområder (fx IT i undervisningen)

Indsatsområderne blev i 2017 suppleret af 11 sigtelinjer formuleret af partnerskabet for kompetenceudvikling af lærere og pædagoger i folkeskolen mellem Børne- og Undervisningsministeriet, Uddannelses- og Forskningsministeriet, Danske Professionshøjskoler, KL og Skolelederforeningen.

Det er ikke entydigt fra international forskning, hvorvidt og hvordan lærernes formelle kompetencer har betydning for elevernes læring. Internationale undersøgelser viser på den ene side, at læreruddannede lærere påvirker elevernes faglige præstationer positivt (Metzler & Woessmann, 2012; Hill et al., 2005). Andre studier finder ingen eller en ganske beskedne betydning af lærernes uddannelsesniveau, eksempelvis forskel på betydningen af lærere med og uden masteruddannelse (Hattie, 2009; Rivkin et al.,

1 Det er skolelederne, der skønner, om en lærer vurderes at have kompetencer svarende til undervisningskompetence i et fag. Skønnet kan blandt andet bero på, om læreren har relevant efteruddannelse/kurser, men det er hverken en nødvendig eller en tilstrækkelig forudsætning. En leder kan fx også skønne, at en lærer har tilsvarende kompetencer, hvis læreren fx har mange års erfaring med at undervise i faget, og lederen vurderer, at læreren har kompetencer, der svarer til at have undervisningskompetence.

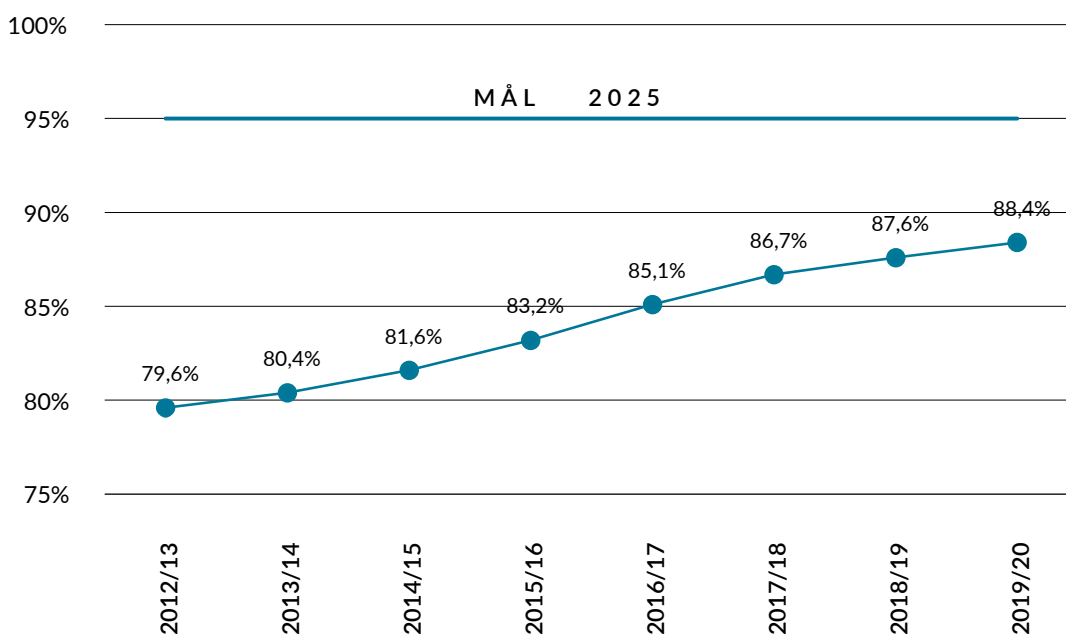
2005). Danske studier finder en svag sammenhæng mellem lærernes uddannelse og elevernes faglige udbytte (Mikkelsen, 2013; Bjørnholt et al., 2017). Det pointeres i disse danske studier, at undervisningskompetence kun udgør ét af mange betydningsfulde aspekter af en lærers faglige kunnen og personlige engagement. Flere faktorer, herunder lærerens evnen til klasserumsledelse og at skabe relationer til eleverne, didaktiske kvalifikationer og ydre mekanismer, har betydning for elevernes udbytte af undervisningen (Bjørnholt et al., 2017).

Dette kapitel gør status på kompetencedækning i folkeskolen. Kapitlets første afsnit afdækker, hvor langt skolerne er nået med målsætningen og belyser deres udfordringer med at nå målet. Det andet afsnit beskriver betydningen af kompetencedækning for elevernes læring.

Implementering på skolerne

Figur 8.1 viser udviklingen i kompetencedækningen på de danske folkeskoler på tværs af alle klassetrin fra 1. til 10. klasse.

Figur 8.1: Kompetencedækning på danske folkeskoler på tværs af fag fra 1.-10. klasse, 2012/2013-2019/2020. I procent.



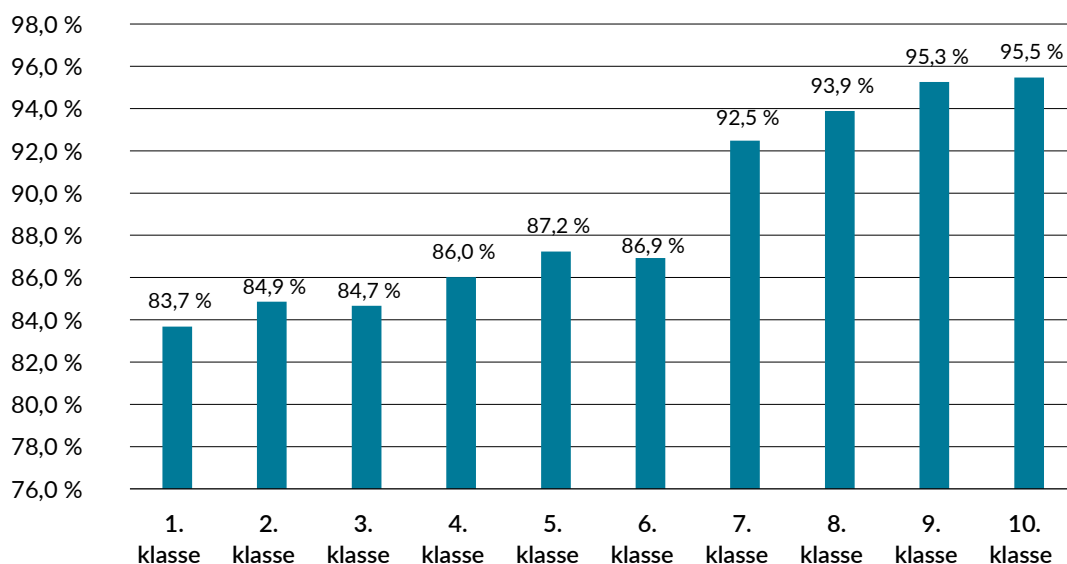
Anm.: Figuren viser, hvor stor en del af undervisningen i folkeskolen, der planlægges med undervisere med undervisningskompetence i det pågældende fag fra skoleåret 2012/2013 til skoleåret 2019/2020.

Kilde: Børne- og Undervisningsministeriet, 2020f.

Som det fremgår af figur 8.1, blev 88 procent af undervisningstimerne i folkeskolen i skoleåret 2019/2020 planlagt til at skulle varetages af undervisere med undervisningskompetence. Det er en stigning på otte procentpoint siden skoleåret 2013/2014 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020f).

Figur 8.2 viser, hvor stor en del af undervisningen, der planlægges med undervisere med undervisningskompetence i det pågældende fag fordelt på årgang i 2019/2020.

Figur 8.2: Kompetencedækning på danske folkeskoler fordelt på klassetrin, 2019/2020. I procent.



Anm.: Figuren viser, hvor stor en del af undervisningen i folkeskolen, der planlægges med undervisere med undervisningskompetence i det pågældende fag fordelt på klassetrin for skoleåret 2019/2020.

Kilde: Uddannelsesstatistik, 2020b.

Figur 8.2 viser, at jo højere klassetrin, desto højere er andelen af undervisningstimer, der planlægges til at blive undervist af lærere med undervisningskompetence. Kompetencedækningen (formelle og vurderede undervisningskompetencer) for 1. klasse var i skoleåret 2019/2020 85 procent og over 95 procent for 9. klasse.

I skoleåret 2019/2020 var de bedst dækkede fag fysik/kemi, dansk, fransk, matematik og tysk samt de praktisk/musiske valgfag, der alle havde en kompetencedækningsgrad på over 90 procent. Fagene kristendomskundskab, natur/teknologi og billedkunst havde den laveste kompetencedækningsgrad på mellem 59-72 procent i skoleåret 2019/2020 (Uddannelsesstatistik, 2020b).

Ud over fokuset på at sikre skolernes kompetencedækning har der også været opmærksomhed på undervisernes generelle kompetenceudvikling. At have undervisningskompetence i et fag betragtes som blot én blandt flere kompetencer, der er afgørende for at skabe god undervisning. For skoler og kommuner har en vigtig del af kompetenceudviklingsindsatsen været et bredere fokus, som spæner fra forløb for læse- og matematikvejledere til mindre forløb og kurser inden for folkeskolereformens centrale elementer. Det har for eksempel vedrørt undervisningsdifferentiering, bevægelse, Åbne Skole, innovation og entreprenørskab, valgfag og læringsfokuseret undervisning (Bjørnholt et al., 2017).

Følgeforskning viser, at kompetenceudvikling af lærerne er et af de elementer i reformen, som på mange skoler er blevet prioriteret højest. I 2018 vurderede 74 procent af skolelederne, at kompetenceudviklingen af lærere blev prioriteret højt (Bjørnholt et al., 2018). Tilsvarende har tidligere undersøgelser vist, at kompetenceudvikling blev prioriteret højt i såvel kommuner som på skolerne (Bjørnholt et al., 2017).

I boksen om *Erfaringer med kompetenceudvikling* beskrives nogle af de erfaringer, lærerne har gjort sig med kompetenceaktiviteter.

Erfaringer med kompetenceudvikling

Kvalitative analyser viser, at der blandt lærere, som i reformens første år var gennem kompetenceudviklingsaktiviteter, var størst udbytte af de forløb, hvor flere lærere fra skolen deltog i samme kursus. Som begrundelse lyder, at det gav lærerne mulighed for at sparre med hinanden undervejs og efterfølgende i forhold til at hjælpe hinanden til at bruge det, de havde lært, og omsætte det til praksis (Bjørnholt et al., 2017).

Betydning for faglige resultater

Følgeforskningen viser overvejende positive betydninger af at blive undervist af en lærer med undervisningskompetence i faget for elevernes faglige resultater ved folkeskolens 9.-klassesprøve². Størrelsesordenen af betydningen varierer på tværs af fag, men svarer til, at en elev, der undervises af en lærer uden undervisningskompetence i et fag, i gennemsnit vil kunne opnå en karakter, der er 0,15 karakterpoint højere ved i stedet at blive undervist af en lærer med undervisningskompetence i det pågældende fag (Kristensen & Skov, 2019). I nedenstående tabel ses betydningen af undervisningskompetence i folkeskolens fag.

Tabel 8.1: Betydning af undervisningskompetence (formel og vurderet) for elevernes resultater ved folkeskolens 9.-klassesprøve (2013/2014-2016/2017).

FOLKESKOLENS 9.-KLASSESPRØVE		
Fag	(1) Parameter-estimat	(2) Estimat omregnet til 7-trins-skalaen
Dansk	0,046***	0,12
Engelsk, obl.	-0,041***	-0,14
Fransk, udtræk	0,038***	0,13
Tysk, udtræk	-0,012	-0,04
Kristendom, udtræk	-0,022*	-0,08
Samfundsfag, udtræk	0,203	0,73
Historie, udtræk	0,106***	0,39
Matematik, obl.	0,006	0,02
Fysik/kemi	0,062**	0,23
Biologi	0,028*	0,08
Geografi	0,034***	0,10
Idræt	0,044***	0,15

Anm.: Tabellen viser betydningen af undervisningskompetence (formel og vurderet) i et fag for eleveres faglige resultater ved folkeskolens 9.-klassesprøve. Analysen sammenligner effekten af undervisningskompetence (formel og vurderet) i forhold til lærere uden formel eller vurderet undervisningskompetencer i det pågældende fag. Den er baseret på poolede data for skoleårene 2013/2014-2016-2017, hvilket betyder, at estimaterne viser gennemsnit for disse år. Parameterestimaterne er estimeret ved brug af z-scoren. Dernæst er der omregnet til 7-trins-skalaen. Analysen korrigerer for følgende lærer karakteristika: Lærerens køn, lærerens alder (under 35 år eller ej), antal år siden dimission samt manglende information om tid siden lærerens dimission. Det bemærkes i øvrigt, at betydningen af undervisningskompetence i fagene også er undersøgt for eleveres resultater ved nationale test. Resultaterne kan findes i Kristensen & Skov, 2019.

Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle. * Signifikant på et 5-procents-niveau; ** Signifikant på et 1-procents-niveau; *** Signifikant på et 0,1-procents-niveau. Omregnede estimater er fremhævet med fed typografi, hvis de er signifikante på minimum et 5-procents-niveau.

Kilde: Kristensen & Skov, 2019

² Der er foretaget analyser, som kontrollerer for kompetencedækningen i pågældende enkelte fag i årene op til det år, eleverne testes. Analysen viser, at hovedestimaterne er robuste over for, om eleverne har haft forskellige lærere i årene frem mod deres 9.-klassesprøve.

Tabel 8.1 viser en positiv sammenhæng mellem lærer med (formel eller vurderet) undervisningskompetence og elevernes præstationer ved 9.-klassesprøvene for fagene dansk, fransk, historie, fysik/kemi, biologi, geografi og idræt. Elever, der er blevet undervist af lærere med undervisningskompetence i disse fag, opnår karakterer, der er mellem 0,08 og 0,39 karakterpoint højere ved 9.-klassesprøve. Eksempelvis viser analysen, at elever, der er blevet undervist af lærere med undervisningskompetence i dansk, i gennemsnit har fået en karakter ved folkeskolens 9.-klassesprøve i dansk, som er 0,12 karakter højere end elever, der er blevet undervist af lærere uden undervisningskompetence i dansk. Den største betydning af undervisningskompetence findes i historie efterfulgt af fysik/kemi. Omvendt findes der for få fag en negativ sammenhæng mellem lærernes undervisningskompetence og elevernes resultater. Det gælder særligt for engelsk, men også for kristendom. Forskerne bag analyserne fremhæver de negative estimater for engelsk som uventede og kan ikke forklare disse. For kristendom fremhæver forskerne den lave kompetencedækningsgrad som en mulig forklaring, men kan heller ikke forklare denne sammenhæng yderligere (Kristensen & Skov, 2019).

Derudover er det undersøgt, om lærerens uddannelsesbaggrund har betydning for elevernes faglige resultater. Analysen viser, at elever, der er blevet undervist af lærere, der er uddannede fra den ordinære læreruddannelse i matematik, fysik/kemi og dansk, klaret sig bedre i de pågældende fag end elever, der er blevet undervist af undervisere med anden eller ingen uddannelse efter gymnasiet (Kristensen & Skov, 2019).

De varierende resultater kan ifølge rapporten muligvis forklares af, at de skoleledere, der ikke kan finde en lærer med undervisningskompetence i faget, ofte vælger at kompensere for dette ved at få lærere, der har andre stærke faglige og pædagogiske kompetencer til at undervise i faget. Forklaringen underbygges af en sammenligning af små og store skoler. På de store skoler er betydningen af at blive undervist af en lærer med undervisningskompetence mindre end på små skoler. Det kan hænge sammen med, at skoleledere på store skoler formentligt lettere kan finde en lærer med andre stærke kvalifikationer til at undervise i faget, hvis der ikke er en lærer med undervisningskompetence (Kristensen & Skov, 2019).

Opsummering

- Med folkeskolereformen blev der fastsat et mål om, at undervisere med undervisningskompetence (formel eller vurderet) skal varetage 95 procent af undervisningstimerne i folkeskolen.
- I skoleåret 2019/2020 blev 88 procent af undervisningstimerne i folkeskolen varetaget af undervisere med undervisningskompetence. Det er en stigning på otte procentpoint siden skoleåret 2013/2014.
- Andelen af undervisning, der i skoleåret 2019/2020 blev planlagt til at skulle foretages af lærere med undervisningskompetence i det pågældende fag, stiger med årgangene fra i gennemsnit knap 85 procent for 1. klasse (formelle og vurderede undervisningskompetencer) til over 95 procent i 9. klasse. Det vil sige, at jo højere klassetrin desto højere er andelen af undervisningstimerne, der planlægges til at blive undervist af lærere med undervisningskompetence.
- Læreres undervisningskompetence har varierende betydning for elevernes læring. Der er overvejende positive betydninger af undervisningskompetence på de fleste fag ved folkeskolens 9.-klassesprøver, men derudover findes enkelte negative betydninger for engelsk, tysk og kristendom. Størrelsesordenen af betydningen varierer. Den største positive betydning af undervisningskompetence findes i faget historie efterfulgt af fysik/kemi.

9 Skoleledelse og styring



9.1 Skoleledelse



For at give skolelederne de nødvendige redskaber til at varetage en ny rolle i forbindelse med folkeskolereformen var der et politisk ønske om at styrke folkeskolernes ledelse.

Baggrund

Folkeskolereformen stillede nye og skærpede krav til skolelederens rolle. For at give skolelederne de nødvendige redskaber til at varetage denne rolle, var der et politisk ønske om at styrke folkeskolernes ledelse. Det fremgår af aftaleteksten, at skoleledelsen skal styrkes gennem tre gensidigt understøttende elementer: Pædagogisk ledelse, strategisk ledelse og kompetenceudvikling (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). En lang række danske og internationale undersøgelser peger på, at skoleledelse har betydning for elevers faglige resultater og trivsel (se fx Andersen & Winter, 2011; Meier & O'Toole, 2003; Böhlmark et al., 2016).

Dette kapitel belyser udviklingen i skoleledernes brug af pædagogisk ledelse, strategisk ledelse og kompetenceudvikling samt betydningen heraf for eleverne, lærerne og implementeringen af folkeskolereformen. Da følgeforskningen bygger videre på spørgeskemaer anvendt i et forskningsprojekt i 2011 og 2013 (Andersen & Winther, 2011), vises udviklingen over længere tid. Det er vigtigt at understrege, at skolelederne i reformperioden også har arbejdet med adskillige andre elementer af ledelse samt den daglige implementering af reformen. Dette kapitel fokuserer primært på de tre ovennævnte elementer, da disse særligt skulle styrke skoleledelsen i forbindelse med reformen.

Implementering på skolerne

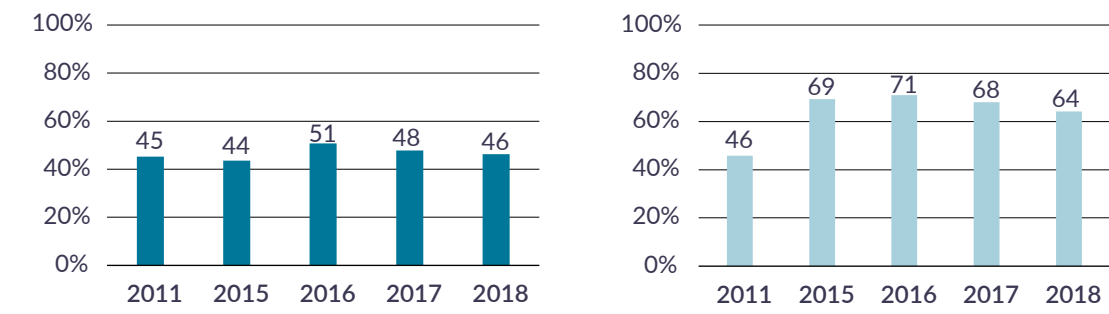
Dette afsnit beskriver udviklingen i skolernes implementering af henholdsvis pædagogisk ledelse og strategisk ledelse siden reformen. Dertil belyser afsnittet udviklingen i elementer af ledernes ledelsesvilkår.

Den pædagogiske ledelse er delvist styrket over tid. I følgeforskningsprogrammet sondres der mellem to former for pædagogisk ledelse (Kjer et al., 2015; Winter et al. 2017):

- **Generel pædagogisk ledelse:** Skoleledelsens involvering i indholdet af lærernes undervisning, fx via observation af lærernes undervisning og feedback til lærerne om deres undervisning.
- **Specifik pædagogisk ledelse:** Skoleledelsens involvering i den pædagogiske undervisningspraksis med fokus på eleverne, fx lederinvolvering i lærernes brug af mål eller i lærernes brug af feedback til den enkelte elev.

Figur 9.1 viser udviklingen i skolelederes deltagelse i henholdsvis generel og specifik pædagogisk ledelse i perioden 2011 til 2018 (Bjørnholt et al., 2018).

Figur 9.1: Skolelederes deltagelse i generel pædagogisk ledelse (til venstre) og specifik pædagogisk ledelse (til højre) fra 2011-2018. I procent.



Anm.: Figuren til venstre viser andelen af skoler, hvor skolens ledelse i middel eller høj grad er involveret i generel pædagogisk ledelse, udregnet som et gennemsnit af skoleledernes vurderinger. Figuren viser andelen, som har været involveret i alle tre generelle pædagogiske ledelsesaspekter (overværet undervisning, givet feedback på undervisning og diskuteret undervisningsmetoder med medarbejdere) mere end 10 gange på et år. Ingen af årene er signifikant forskellige fra 2018. Der er signifikant forskel på minimum $p < 0,05$ mellem 2011 og 2016 og mellem 2015 og 2016. Figuren til højre viser andelen af skoleledere, som svarer, at skolens ledelse deltager i specifik pædagogisk ledelse, udregnet som et gennemsnit af skoleledernes vurderinger. * viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2018 på minimum $p < 0,05$. Der er også statistisk signifikante forskelle mellem 2011 og de øvrige år.

Kilde: Bjørnholt et al., 2018.

Det fremgår til venstre i figur 9.1, at udviklingen i *generel pædagogisk ledelse* over tid er begrænset. I 2018 overværende skolelederne undervisning, gav feedback og/eller diskuterede undervisningspraksis med lærerne enkeltvis eller i grupper i samme grad som i 2011. De fleste skoleledere forklarede i interviews i 2018, at de ønskede at komme tættere på lærernes undervisning, gennemføre observationer og give feedback. På trods heraf beskrev en del af skolelederne, at det var svært at finde tid til denne opgave i hverdagen. Derfor har skoleledernes besøg i undervisningen ofte mere karakter af spontane og tilfældige besøg, som i større grad synes at have relationelle formål end et pædagogisk og didaktisk formål. Hovedparten af de interviewede lærere oplever heller ikke en systematisk observation og feedback fra deres ledere – hverken fra den øverste eller den nærmeste leder (Bjørnholt et al., 2019a).

Derudover fremgår det til højre i figur 9.1, at andelen af skoler, som i høj grad anvendte *specifik pædagogisk ledelse*, var statistisk signifikant større i 2018 (64 procent) i forhold til 2011 (46 procent). Det vil sige, at lederne i stigende grad var involverede i, hvorvidt lærerne blandt andet opstillede mål for eleverne samt tilpassede undervisningen til elevernes behov. I interviews forklarede mange ledere, at lærings- og opfølgingsprocesser med afsæt i data i vid udstrækning dannede afsæt for ledernes drøftelser med lærerne om elevernes progression og udvikling. Flere oplever imidlertid at mangle de rette kompetencer til at selekttere og tolke data. I 2018 pegede over halvdelen af skolelederne i de kvantitative undersøgelser tilsvarende på et opkvalificeringsbehov i forhold til at anvende data til at forbedre undervisningen (Bjørnholt et al., 2019a).

Lærerne oplevede i signifikant højere grad i 2018 i forhold til 2014, at skolelederne anerkendte deres arbejde, havde høje forventninger til elevernes faglige niveau og var gode til at motivere lærerne til at yde en stor indsats. Af interview fremgår det også, at mange skoleledere prioriterede elevernes faglighed, samt at de anerkendte og motiverede lærernes arbejde. Denne ledelsesstil kaldes også for *transformationsledelse*, som mange skoleledere betragter som et ledelsesmæssigt ideal. Både skoleledere og lærere var imidlertid enige om, at skolelederne ofte manglede tid i forhold til at realisere ambitionerne om transformationsledelse (Bjørnholt et al., 2019a).

Skolerne er nået langt med ambitionen om at styrke ledernes *formelle uddannelseskompetencer*. Signifikant flere ledere har fuldført eller var i 2018 i gang med at fuldføre en diplom- og masteruddannelse i ledelse sammenlignet med i 2011. 86 procent af skolelederne havde i 2018 en diplomuddannelse. I 2011 var andelen 67 procent. 23 procent af lederne havde i 2018 en masteruddannelse. Det gjaldt for 10 procent af lederne i 2011. Udviklingen kan dels forklares med, at nye skoleledere, som allerede har

diplom- og/eller masteruddannelse i ledelse, er kommet til, dels at eksisterende ledere har taget en diplom- og/eller masteruddannelse (Bjørnholt et al., 2019a).

Ledelsesspændet, det vil sige antallet af medarbejdere pr. leder, har ikke ændret sig nævneværdigt siden før reformen. Det ser således ikke ud til, at skoleledelserne har fået frigivet ressourcer til at styrke deres ledelse gennem et mindre ledelsesspænd. Til gengæld bruger lederne efter reformen lidt mere tid på ledelsesopgaver frem for eksempelvis undervisning og skole-hjem-opgaver, ligesom de i højere grad uddelegerer pædagogiske ledelsesopgaver til andre – for eksempel til mellemledere og vejledere på skolerne (Bjørnholt et al., 2019a).

Skoleledernes arbejdstid er steget betydeligt efter folkeskolereformen. Skolelederne arbejdede ca. 1½ time mere om ugen i 2017 (ca. 48 timer) sammenlignet med i 2011 og 2013 (omkring 46,5 timer). Denne udvikling er statistisk sikker. Stigningen i skoleledernes arbejdstid synes tæt forbundet med folkeskolereformen, da udviklingen primært er sket fra 2013 til 2015 (Bjørnholt et al., 2019a).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Som nævnt ovenfor arbejder skolelederne fortsat på at implementere folkeskolereformens målsætninger om at styrke den pædagogiske og strategiske ledelse. Analyser viser spredte tegn på, at ændringerne i de måder, skolelederne arbejder på, har betydning på enkelte områder, herunder elevernes læring og trivsel, lærernes arbejdsglæde og samarbejde samt implementering af reformen.

Mest markant er betydningen af *ledernes arbejdstid* på elevernes faglige resultater. Elever på skoler, hvor skolelederen arbejder mere end 40 timer om ugen, klarer sig bedre ved 9.-klassesprøven i dansk og matematik, end elever på skoler, hvor skolelederen arbejder 40 timer om ugen eller derunder. Man kan dog ikke på baggrund af disse resultater konkludere, at hvis arbejdstiden øges for alle ledere, vil dette give anledning til generelt højere karakterer. Forskerne bag undersøgelsen vurderer i stedet, at det er sandsynligt, at det er de bedste og mest engagerede ledere, som har valgt at øge arbejdstiden i forbindelse med folkeskolereformen (Bjørnholt et al., 2019a).

Følgeforskningsprogrammet har undersøgt sammenhængen mellem skoleledernes brug af henholdsvis *generel* og *specifik* pædagogisk ledelse og elevernes faglige resultater og trivsel. I analysen er der taget højde for forskelle i skolernes rammeforhold, herunder elevgrundlag og faktorer på skole- og kommune niveau. Overordnet viser analysen en begrænset betydning af *generel pædagogisk ledelse*. Det vil sige, at ledernes observation og feedback på lærernes undervisning ikke synes at have nogen nævneværdig betydning for elevernes faglige resultater, trivsel eller fravær. En årsag til, at der kun ses begrænsede resultater af generel pædagogisk ledelse, kan ifølge de kvalitative interview være den manglende implementering af generel pædagogisk ledelse på skolerne (Bjørnholt et al., 2019a). For at komme det nærmere, er det undersøgt statistisk, hvorvidt de skoler, som før reformen havde et højt niveau af generel pædagogisk ledelse, har klaret sig bedre over tid, end de skoler som havde et lavere niveau af pædagogisk ledelse. Der kan imidlertid heller ikke dokumenteres nogen statistisk signifikant betydning af generel pædagogisk ledelse ved disse analyser, som netop tager højde for den manglende implementering. Mange internationale undersøgelser viser imidlertid en sådan sammenhæng (Robinson et al., 2009; Hallinger, 2003), selvom den ikke genfindes i danske undersøgelser (Winter et al., 2017; Pedersen et al., 2011). Forskerne bag undersøgelsen peger på, at en forklaring på disse resultater i dansk sammenhæng kan være, at danske lærere traditionelt har haft en høj grad af autonomi med hensyn til valg af pædagogiske metoder. Det kan derfor ikke udelukkes, at en ledelsesform med en meget involveret – eller instruerende – skoleleder passer dårligere ind i den danske skolekultur. Understøttet af de kvalitative interview vurderer lederne (og i nogle tilfælde lærerne) heller ikke, at skolelederne nødvendigvis har de rette kompetencer til at kunne varetage den faglige sparring, og lærerne foretrækker derfor sparring fra kollegaer. Der er imidlertid mange lærere, der efterlyser, at skolelederne får en større indsigt i deres arbejde herunder deres faglige kompetencer (Bjørnholt et al., 2019a).

Der findes til gengæld en positiv betydning af *specifik pædagogisk ledelse*. Det gælder både for elevernes faglige resultater i dansk læsning i 6. klasse, delvist i forhold til matematik i 9. klasse samt i forhold til

elevernes faglige og sociale trivsel. Specifik pædagogisk ledelse har snitflader til databaseret mål- og resultatstyring, da der tages afsæt i resultatmål og målopfølgning på eleverne. Når skolelederne i stigende grad følger op og indskærper målene med undervisningen for lærerne, har det således en positiv betydning for elevernes faglige resultater og trivsel. Det overordnede billede fra kvalitative analyser er, at specifik pædagogisk ledelse foregår mere systematisk med fokus på dialog og opfølgning på mål, end det er tilfældet med generel pædagogisk ledelse. Derudover synes lederne at bruge mere tid på specifik pædagogisk ledelse, hvilket også kan være med til at forklare, at lederne fx ikke har tid til at engagere sig i lederobservation og feedback på selve undervisningen (Bjørnholt et al., 2019a).

Transformationsledelse handler om, at lederne har fokus på at motivere de ansatte, anerkende dem gennem ros samt udtrykke høje forventninger. Når lærerne oplever denne lederstil, har det en positiv betydning for lærernes motivation og samarbejde. Disse elementer af transformationsledelse har også en positiv betydning for skolernes generelle implementering af folkeskolereformen. Der findes til gengæld ingen betydning af elementer af transformationsledelse for elevernes faglige resultater og trivsel i denne undersøgelse (Bjørnholt et al., 2019a).

Følgeforskningen har også belyst, hvorvidt *forandringsledelse* har betydning for skolernes implementering af reformen. Forandringsledelse handler om, hvordan ledelser agerer, når organisationer skal undergå væsentlige ændringer, fx at implementere en omfattende folkeskolereform. Forandringsledelse er målt via indikatorer for 1) medarbejderes oplevede nødvendighed af forandring, 2) ledelseskommunikation af vision, handlerplaner og individuelle samtaler med medarbejdere og 3) medarbejderinddragelse i forhold til implementering på skolen. Overordnet set er der positive og statistisk signifikante sammenhænge mellem ledelsens arbejde med forandringsledelse og lærernes implementering af de fleste reformelementer. Det gælder særligt for ledelsens kommunikation af vision, handleplaner og samtaler med den enkelte medarbejder (Winter et al., 2017).

I forhold til skolelederes *formelle kompetencer* kan følgeforskningen endnu kun identificere begrænset betydning heraf for elevers læring og trivsel. Analyser af skoleledernes kompetencer finder en positiv sammenhæng mellem skoleledere med en masteruddannelse i ledelse og elevers resultater ved 9.-klassesprøven i matematik. En tilsvarende sammenhæng findes hverken for elevers øvrige faglige resultater eller for deres trivsel (Bjørnholt et al., 2019a).

Der findes i følgeforskningsprogrammet ikke indikationer på, at *ledelsesspændet* har betydning for elevernes faglige præstationer, trivsel og fravær, men der findes en svag tendens til, at lærerne på skoler med stort ledelsesspænd har lavere arbejdsglæde og mindre fagligt samarbejde end lærere på skoler med et lille ledelsesspænd. Det kan indikere, at når ledere har ansvar for færre lærere, lykkes de bedre med at bibeholde og styrke samarbejdet og arbejds motivationen blandt lærerne (Bjørnholt et al., 2019a).

Endelig er det også undersøgt, hvilken rolle *kommunal styring* spiller for udviklingen i skoleledelse. Der findes ingen indikationer på, at kommunernes øgede brug af mål- og resultatstyring har givet anledning til en styrkelse af ledelsen på skolerne målt som generel pædagogisk ledelse, specifik pædagogisk ledelse og elementer af strategisk ledelse. Undersøgelsen finder derimod, at højere autonomi til skolelederne styrker skoleledelse. Større autonomi til skolelederne styrker deres fokus på, om lærerne får opstillet mål for eleverne og tilpasset undervisningen til elevernes behov (specifik pædagogisk ledelse). Dette fokus fra skolelederne ser ud til at have positiv betydning for elevernes faglige resultater og trivsel. Til gengæld anvender skoleledere med højere autonomi i mindre grad generel pædagogisk ledelse. Dette tyder på, at skolelederne anvender deres autonomi til i højere grad at drøfte elevernes resultater og mål med lærerne frem for at observere lærerne og give dem feedback (Bjørnholt et al., 2019a). Se desuden kapitel 9.2 for uddybning af udvikling i og betydning af kommunal opfølgning på mål i folkeskolen i forbindelse med folkeskolereformen.

Opsummering

- Med folkeskolereformen var der et ønske om at styrke folkeskolernes ledelse med henblik på at øge elevernes læring og trivsel via blandt andet pædagogisk- og strategisk ledelse.
- Udviklingen i *generel pædagogisk ledelse* (fx observation af lærernes undervisning og feedback til lærerne) fra 2011 til 2018 er begrænset.
- Der er en stigning i brugen af *specifik pædagogisk ledelse*, hvor lederne er involveret i, hvorvidt lærerne opstiller mål for eleverne samt tilpasser undervisningen til elevernes behov.
- Skolerne er nået langt med ambitionen om at styrke ledernes formelle kompetencer. Signifikant flere ledere havde en diplom- og masteruddannelse i ledelse i 2018 end i 2011.
- Følgeforskningen kan endnu kun identificere begrænset betydning af skolelederes formelle kompetencer for elevers læring og trivsel. Der findes således en positiv sammenhæng mellem skoleledere med en masteruddannelse i ledelse og elevers resultater ved 9.-klassesprøven i matematik. Dette genfindes dog hverken for elevers øvrige faglige resultater eller for deres trivsel.
- Elever på skoler, hvor skolelederen arbejder mere end 40 timer om ugen, klarer sig bedre ved 9.-klassesprøven i dansk og matematik end øvrige elever. Forskerne bag undersøgelsen vurderer, at disse resultater kan være drevet af, at det er de bedste og mest engagerede ledere, som har valgt at øge arbejdstiden i forbindelse med folkeskolereformen.
- Der findes en begrænset betydning af *generel pædagogisk ledelse*. Det vil sige, at ledernes observation og feedback på lærernes undervisning ikke synes at have nogen nævneværdig betydning på elev-, lærer- og skoleniveau.
- Der findes en positiv betydning af *specifik pædagogisk ledelse* for elevernes resultater i dansk i 6. klasse, delvist i forhold til matematik i 9. klasse samt i forhold til elevernes faglige og sociale trivsel. Når skolelederne i stigende grad følger op og indskærper målene med undervisningen for lærerne, har det således en positiv betydning for elevernes faglige resultater og trivsel.
- Større autonomi til skolelederne styrker deres fokus på, om lærerne får opstillet mål for eleverne og tilpasset undervisningen til elevernes behov (specifik pædagogisk ledelse). Dette fokus ser ud til at have positiv betydning for elevernes faglige resultater og trivsel.

9.2 Kommunal opfølgning på mål i folkeskolen

“ Det er hensigten, at det øgede fokus på mål og resultater skal give øget handlefrihed til skolerne med større ledelsesrum til at vælge de midler og indsatser, som bedst kan realisere de opsatte mål.

Baggrund

Den løbende opfølgning på kvaliteten i folkeskolen skal med folkeskolereformen i højere grad have fokus på mål og resultater. Dette skal ske ved, at data om elevernes faglige resultater og trivsel skal gøres lettere tilgængelige for kommuner og skoler og skal samtidig danne baggrund for en mere systematisk dialog og opfølgning på tværs af niveauer. Tre initiativer understøtter denne hensigt i folkeskolereformen (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013):

1. Nationale mål for folkeskolens udvikling
2. Lokale frihedsgrader (autonomi)
3. Kvalitetsrapport 2.0 med fokus på resultatmål

De nationale mål for folkeskolens udvikling handler om, at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, at folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater samt at tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes. Disse mål er målestokken for opfølgningen på, hvorvidt kommuner og skolars tiltag til udvikling af folkeskolen er lykkedes. Det er også hensigten, at det øgede fokus på mål og resultater skal give øget handlefrihed (autonomi) til skolerne med større ledelsesrum til at vælge de midler og indsatser, som bedst kan realisere de opsatte mål (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013).

Folkeskolens kvalitetsrapport er et værktøj til skoler og kommuner til at styre efter og følge op på mål og resultater. Med folkeskolereformen er det hensigten, at kvalitetsrapporten skal forenkles, og dens funktion som dialogredskab skal styrkes. Kvalitetsrapporterne skal indeholde resultatmål (fx mål for elevernes faglige resultater og trivsel) frem for beskrivelser af aktiviteter og input (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013; Bjørnholt et al., 2019b).

Dette kapitel belyser udviklingen i kommunernes løbende dialog om og opfølgning på kvaliteten af folkeskolen og betydningen heraf. Dette med særligt fokus på kommuner og skolars erfaringer med fastsættelse af resultatmål, skoleledernes autonomi og kvalitetsrapporter samt sammenhængen til elevernes faglige resultater og trivsel.

Udover ovennævnte er der en række øvrige initiativer på nationalt og lokalt niveau, som følger og evaluerer arbejdet i folkeskolen. Herunder kan blandt andet fremhæves den årlige statusredegørelse for folkeskolens udvikling, løbende dialog mellem ministeriet og folkeskolens parter, ministeriets kvalitetstilsyn samt ledelseinformationssystemet Datavarehuset¹. Disse initiativer er ikke undersøgt som led i følgeforskningsprogrammet og behandles derfor ikke i dette kapitel.

Implementering på skolerne

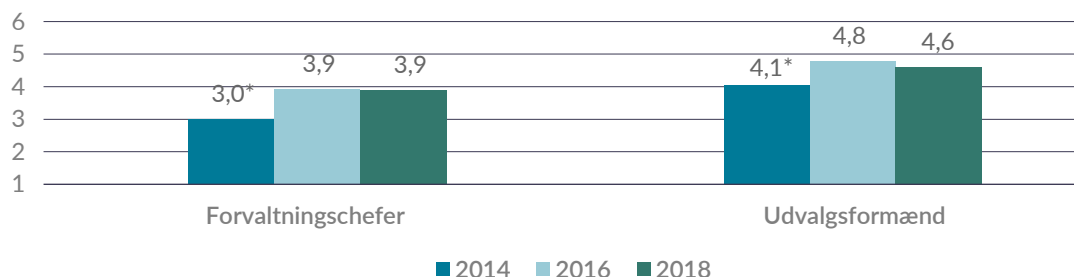
I dette afsnit præsenteres udviklingen i henholdsvis kommunernes fastsættelse af resultatmål, skoleledernes autonomi samt kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter.

Siden 2014 (især fra 2014-2016) er der sket en statistisk signifikant stigning i forvaltningschefernes vurdering af omfanget af mål- og resultatstyring på kommunalt niveau. Kommunerne fastsætter flere resultatmål og følger i stigende grad op på elevernes faglige resultater og trivsel (Bjørnholt et al., 2019b).

1 For uddybende information om disse initiativer, se <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/saadan-foelges-udviklingen-i-folkeskolen>

Figur 9.2 viser udvikling i forvaltningschefer og udvalgsformænds vurdering af, om kommunen fastsætter resultatmål for skolerne fra 2014 til 2018.

Figur 9.2: Udvikling i fastsættelse af resultatmål (indeks)



Anm.: Figuren viser udviklingen i indekset for fastsættelse af resultatmål fra 2014-2018. Fastsættelse af resultatmål måles ved hjælp af et indeks, som er baseret på følgende fire spørgsmål: 1) Hvilken grad har kommunen for skoleåret (20XX/XX) fastlagt konkrete resultatmål for skolernes niveau i forhold til: 1) Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik 2) Elevernes trivsel, 3) Elevernes resultater i nationale test, 4) Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik. Sværskala: (1) Slet ikke, (2) I meget lav grad, (3) I lav grad, (4) I nogen grad, (5) I høj grad og (6) I meget høj grad
Kilde: Bjørnholt et al., 2019b.

Figuren viser, at der er sket en statistisk signifikant stigning fra 2014 til 2018 (særligt fra 2014 til 2016) i både udvalgsformændenes og forvaltningschefernes vurdering af fastlæggelsen af resultatmål. For forvaltningscheferne er udviklingen gået fra "i lav grad" til "i nogen grad", hvilket indikerer et relativt lavt niveau, mens udviklingen for udvalgsformændene er gået fra "i nogen grad" til "i høj grad".

Kommunerne følger også i højere grad end i 2014 op på kvalitet ved at indgå i dialog med skolerne om deres mål og resultater. Det vil sige, at der flere gange årligt foregår systematiserede samtaler mellem forvaltning og skoler med afsæt i data om elevernes faglige resultater og trivsel, men også med afsæt i andre typer af data. Der er ofte tale om en læringsorienteret opfølgning, hvor data i høj grad bruges til dialog og ikke indebærer hårde sanktioner (Bjørnholt et al., 2019b).

Skoleledernes *autonomi* er i Bjørnholt et al. (2019b) defineret ud fra skolelederens vurdering af deres indflydelse på henholdsvis ansættelse af lærere, fastsættelse af de faglige mål for eleverne samt fastsættelse af, hvilke undervisningsmetoder der skal bruges på skolen.

Kommunale udvalgsformænd og forvaltningschefer vurderer generelt i alle reformårerne, at skolelederne har en betydelig autonomi (Bjørnholt et al., 2016; Bjørnholt et al., 2019b; Bjørnholt & Krassel 2016). Skolelederne vurderer imidlertid, at deres autonomi er mindre i 2017, end det var tilfældet før reformen i 2013. I 2013 angav 33 procent af skolelederne, at de havde en høj grad af autonomi, mens den tilsvarende andel var knap 20 procent i 2017.

Siden 2014 er der desuden sket en bevægelse mod, at flere skoleledere oplever en høj grad af kommunal mål- og resultatstyring. Derudover giver skolelederne udtryk for, at de også oplever mere kommunal styring på midler, projekter, mv. I interviews fremhæver nogle skoleledere særligt mange kommunale projekter og ideer som afgørende for deres oplevelse af, at deres autonomi er blevet indskrænket. Dermed oplever flere skoleledere både øget målstyring og middelstyring, hvilket tilsammen kan føre til en oplevelse af mindre autonomi (Bjørnholt et al., 2019b; Winter et al., 2017). Samtidig påpeger flere skoleledere, at de kommunale rammer og mål er blevet tydeligere, og at kommunerne i højere grad sætter en retning, så skoleledernes autonomi skal udfolde sig inden for de kommunale rammer (Bjørnholt et al., 2019b).

Med reformen var det et ønske at forenkle de kommunale *kvalitetsrapporter* samt styrke deres funktion som dialogredskab. Kvalitetsrapporterne skulle derfor indeholde overordnede resultatmål for skolerne frem for beskrivelser af skolernes aktiviteter. I den forbindelse blev Datavarehuset etableret med henblik

på at kunne bruges til automatisk at føde ind i de nye kvalitetsrapporter med relevant data, der er udvalgt i samarbejde med blandt andet kommuner og skoleledere. Følgeforskningsprogrammet har undersøgt udviklingen i antallet af henholdsvis inputmål (fx økonomiske ressourcer og elevgrundlag), procesmål (aktiviteter på skolen, fx undervisningsmetoder), resultatmål (fx elevernes faglige resultater og trivsel) og outcomemål (fx elevernes overgang til ungdomsuddannelse) i kvalitetsrapporterne som en indikator for forenklingen (Bjørnholt et al., 2016; Bjørnholt et al., 2019b; Bjørnholt & Krassel, 2016).

Det gennemsnitlige antal mål i kvalitetsrapporterne er siden 2014 steget betydeligt, så 85 ud af de 98 kommuner i 2018 havde mellem 6 og 20 mål i kvalitetsrapporterne. Til sammenligning var der 25 kommuner i 2014, der havde mellem 6 og 20 mål i kvalitetsrapporterne (Bjørnholt et al., 2019b).

Tabel 9.1 viser udviklingen i det samlede antal mål i kvalitetsrapporterne fra 2014 til 2018.

Tabel 9.1: Antal mål i kvalitetsrapporterne fra 2014-2018

Antal mål	Antal kommuner, Gamle bekendtgørelse (Procent) 2014	Antal kommuner, Kvalitetsrapport 2.0 #1 (Procent) 2016	Antal kommuner, Kvalitetsrapport 2.0 #2 (Procent) 2018
0	30 %	1 %	0 %
1	11 %	2 %	1 %
2	10 %	1 %	0 %
3	8 %	2 %	0 %
4	7 %	7 %	0 %
5	5 %	6 %	3 %
6-10	12 %	45 %	41 %
11-20	13 %	31 %	46 %
Over 20	3 %	4 %	9 %
I alt	98 (100 %)	97 (100 %)	96 (100 %)
Gennemsnitlige antal mål (alle kommuner)	4,60 (6,03)*	9,94 (5,55)*	12,88 (6,99)

Anm.: Tabellen viser udviklingen i andelen af kommuner, der har angivet, at de har hhv. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6-10, 11-20 eller mere end 20 mål i deres kvalitetsrapporter. Derudover opgøres det gennemsnitlige antal mål på tværs af kommuner. "Gamle bekendtgørelse" henviser til den gamle kvalitetsrapport (Bekendtgørelse, 2007), mens "Kvalitetsrapport 2.0 #1" og "Kvalitetsrapport 2.0 #2" henviser til den nye kvalitetsrapport (Bekendtgørelse, 2014).

* viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2018 på minimum $p < 0,05$

Kilde: Bjørnholt et al., 2019b.

Af Tabel 9.1 fremgår det, at der ved overgangen til den nye kvalitetsrapport er sket en stigning i det gennemsnitlige antal mål i kvalitetsrapporterne fra 4,6 mål pr. rapport i 2014 til knap 13 mål pr. rapport i 2018. Samtidig viser tabellen, at der er sket et betydeligt fald i antallet af kommuner, der har under 6 mål i kvalitetsrapporten fra 2014 (70 kommuner) til 2018 (4 kommuner) (Bjørnholt et al., 2019b). Stigningen i antallet af mål efter reformen skal ses i lyset af, at det med den nye bekendtgørelse (Bekendtgørelse om kvalitetsrapporter i folkeskolen, 2014) blev et krav, at kvalitetsrapporterne skulle indeholde de nationale mål og fælles indikatorer. Det er frivilligt for kommunerne at inddrage supplerende kommunale mål og indikatorer i kvalitetsrapporterne.

Som indikator for forenkling af kvalitetsrapporterne viser en gennemgang desuden, at kvalitetsrapporterne i 2018 indeholdt en større andel af resultatmål, end det var tilfældet i 2014, mens andelen af procesmål og inputmål er reduceret. Dette er i tråd med hensigten med de nye kvalitetsrapporter. Der er imidlertid sket en stigning i både antallet af procesmål og outputmål (Bjørnholt et al., 2019b).

Udvalgsformænd og forvaltningschefer angiver, at de i høj grad følger op på kvalitetsrapporterne. Forvaltningscheferne bruger primært kvalitetsrapporterne i dialogen med skolerne og politikerne, mens udvalgsformændenes brug er mere rettet mod deres samarbejde med skolebestyrelserne (Bjørnholt et al., 2019b).

Betydning for trivsel og faglige resultater

Bjørnholt et al. (2019) finder ingen sammenhæng mellem omfanget af *kommunernes mål- og resultatstyring* og skoleledernes fastsættelse af og opfølgning på resultatmål. Det tyder dermed på, at kommunens målstyring ikke har haft direkte betydning for skolernes målstyring. Der findes heller ikke sammenhæng mellem kommunernes mål- og resultatstyring og elevernes faglige resultater og trivsel. Forskerne bag undersøgelsen peger på, at det kan hænge sammen med, at der heller ikke findes en sammenhæng mellem kommunernes mål- og resultatstyring og skoleledernes brug af mål- og resultatstyring eller læreres brug af data i deres samarbejde (Bjørnholt et al., 2019b). Hvis den kommunale mål- og resultatstyring ikke fører til ændret adfærd blandt skoleledere og lærere, ser det således heller ikke ud til at slå igennem på elevniveau.

En stor andel af de interviewede skoleledere vurderer, at en fælles kommunal retning med fælles kommunale mål i mange tilfælde er meningsgivende. Skolelederne vurderer dog samtidig, at mængden af kommunale indsatser og aktiviteter forstyrrer og griber uhensigtsmæssigt ind i deres autonomi. Kvantitative analyser finder ingen sammenhæng mellem skoleledernes *autonomi* og elevernes faglige resultater og trivsel. Når kommunal *mål- og resultatstyring kombineres med skoleledernes autonomi*, har det dog en positiv sammenhæng til elevernes faglige resultater i 9. klasse. Det vil sige, at på de skoler, hvor skolelederne vurderer, at de har en høj grad af autonomi, og hvor kommunen samtidig i høj grad fastsætter resultatmål, får eleverne en karakter, der i gennemsnit er ca. 0,25 og 0,4 karakter højere i henholdsvis dansk og matematik ved 9.-klasesprøverne (Bjørnholt et al., 2019b).

Kvalitative interview indikerer, at der er stor forskel på systematikken i skolernes opfølgning på elevernes faglige resultater og trivsel. Det hænger blandt andet sammen med, hvorvidt lærere og skoleledere anser, at de nationale data er anvendelige, og af hvorvidt skolelederne opleves at have kompetencer til at omsætte resultater til fremadrettet praksis. Særligt lærerne udtrykker i interviews, at elevernes resultater i fx de nationale test eller de nationale trivselsmålinger ofte er usikre øjeblikbilleder, men også lærernes vurderinger varierer (Bjørnholt et al., 2019b).

I de kommuner, hvor *antallet af mål i kvalitetsrapporterne* er 15 eller derover, klarer eleverne sig signifikant dårligere i 6. klasses nationale test i dansk læsning og matematik samt 9.-klasesprøve i matematik sammenlignet med elever i kommuner med under 15 mål. Det kan tyde på, at (for) mange mål kan have en negativ betydning for elevernes resultater. Det kan ifølge forfatterne hænge sammen med, at det ikke giver en klar retning, hvis der er for mange mål (Bjørnholt et al., 2019b).

Mens særligt udvalgsformænd og i lidt mindre grad forvaltningschefer generelt oplever kvalitetsrapporterne som et nyttigt dialogredskab, er skolelederne mere delte. I interviews begrundes forvaltningscheferne typisk deres positive opfattelse med, at kvalitetsrapporterne giver mulighed for at få et overblik over skolerne og deres udvikling. Desuden forklarer forvaltningscheferne i interview, at den nye kvalitetsrapport er et mindre bureaukratisk styringsredskab, end det var tilfældet for de tidligere kvalitetsrapporter, idet de er blevet mindre omfattende, mere fokuseret og dynamisk, og det er blevet lettere at få adgang til data. Særligt er skolerne blevet aflastet af den nye udformning af kvalitetsrapporten, ved at arbejdsbelastningen med dens udformning er flyttet fra skolerne til kommuneniveau (Bjørnholt & Krassel, 2016).

Dertil kan udvalgsformændenes positive indstilling hænge sammen med, at de i høj grad bruger kvalitetsrapporterne som dialogredskab med skolebestyrelserne. Der findes dog ingen sammenhæng til elevernes faglige resultater og trivsel uanset forvaltningschefers holdning til kvalitetsrapporten eller opfølgning på dem (Bjørnholt et al., 2019b).

Skoleledernes vurdering af kvalitetsrapporterne er samtidig blevet statistisk signifikant mindre positiv siden 2014, og i samme periode er skoleledernes brug af kvalitetsrapporten faldet betydeligt. I et interview forklarer en skoleleder, at deres manglende brug af kvalitetsrapporterne blandt andet hænger sammen med, at data er forældet, når kvalitetsrapporterne kommer (Bjørnholt et al., 2019b). Desuden fremhæver skolebestyrelsesformænd og skoleledere i interview et dilemma mellem på den ene side at gøre kvalitetsrapporten meget konkret (og brugbar) for den enkelte skole og på den anden side ikke at gøre den for kompleks og detaljeret til, at aktørerne ikke kan orientere sig i og bruge den (Bjørnholt & Krassel, 2016). På baggrund af ovenstående tyder det altså på, at kvalitetsrapporterne i højere grad er et kommunalt redskab til løbende dialog om og opfølgning på kvalitet end et redskab, der bruges på skoleniveau (Bjørnholt et al., 2019b).

Opsummering

- Siden 2014 er der sket en statistisk signifikant stigning i omfanget af mål- og resultatstyring på kommunalt niveau. Kommunerne fastsætter flere resultatmål og følger i stigende grad op på elevernes faglige resultater og trivsel. Stigningen i antallet af mål efter reformen skal ses i lyset af, at det med reformen blev et krav, at kvalitetsrapporterne skulle indeholde de nationale mål.
- Kommunale udvalgsformænd og forvaltningschefer vurderer generelt, at skolelederne har en betydelig autonomi. Skolelederne vurderer dog, at deres autonomi er reduceret siden 2013.
- Kvalitetsrapporterne indeholdt i 2018 en større andel af resultatmål, end det var tilfældet i 2014, mens andelen af procesmål og inputmål er reduceret. Dette er i tråd med hensigten om at forenkle og styrke kvalitetsrapporternes funktion som dialogredskab.
- Analyser viser, at når kommunal mål- og resultatstyring kombineres med, at skolelederne har autonomi, har det en positiv sammenhæng til elevernes faglige resultater i 9. klasse. Det vil sige, at på skoler, hvor skolelederne har en høj grad af autonomi, og hvor kommunen samtidig i høj grad fastsætter resultatmål, får eleverne højere karakterer ved 9.-klassesprøven.
- I de kommuner, der har fastsat mange mål (15 eller derover), klarer eleverne sig dårligere i 6. classes nationale test i dansk læsning og matematik samt 9.-klassesprøve i matematik sammenlignet med elever i kommuner med færre mål (under 15 mål). Det kan tyde på, at få mål kan have en positiv betydning for elevernes faglige resultater, mens (for) mange mål kan have den modsatte virkning.
- Udvalgsformænd og forvaltningschefer bruger i højere grad kvalitetsrapporterne som et dialogredskab end skolelederne, og de vurderer kvalitetsrapporterne mere positivt end skolelederne. Dermed tyder det på, at kvalitetsrapporterne i højere grad er et kommunalt redskab til løbende dialog om og opfølgning på kvalitet end et redskab, der bruges på skoleniveau.

10 Specialundervisningstilbud



10.1 Specialundervisningstilbud



Formålet med specialundervisning er at give børn med særlige undervisningsmæssige behov mulighed for at udvikle sig på lige fod med andre børn.

Baggrund

Den længere og mere varierede skoledag, som blev indført med folkeskolereformen, omfatter også de segregerede specialundervisningstilbud, fx specialklasser og specialskoler (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Formålet med specialundervisning er i tråd hermed at give børn med særlige undervisningsmæssige behov mulighed for at udvikle sig på lige fod med andre børn (Danmarks Læringsportal, 2020). På den måde bidrager specialundervisningstilbuddene også til at realisere de nationale mål for folkeskolens udvikling om at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, samt at mindske betydningen af social baggrund for faglige resultater.

Følgeforskningen om specialundervisningstilbud har både haft til formål at afdække specialundervisningstilbuddenes praksis bredt set samt i relationen til reformen. Derfor indledes dette kapitel med en karakteristik af elevgruppen i specialundervisningstilbud over tid samt en gennemgang af den generelle udvikling i specialundervisningselevs læring og trivsel gennem reformperioden. Herefter følger en gennemgang af specialundervisningstilbuddenes implementering af reformen efterfulgt af et afsnit, som belyser betydningen af reformens centrale elementer for elevernes faglige resultater, trivsel og overgang til ungdomsuddannelse.

Karakteristik af eleverne i specialundervisningstilbud

Specialundervisningstilbuddene i Danmark er tilrettelagt ud fra en meget varieret elevgruppes særlige behov. Elevgruppens mest udbredte vanskeligheder er generelle indlæringsvanskeligheder, sociale og miljøbetingede vanskeligheder og udviklingsforstyrrelser. En mindre gruppe af eleverne i specialundervisningstilbud er hæmmet af fysiske vanskeligheder, som kan være af omfattende karakter med betydning for elevens almene livsføring (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

En landsdækkende undersøgelse gennemført i perioden 2016 til 2020 i regi af følgeforskningsprogrammet viser, at der fra skoleåret 2011/12 til 2017/18 er sket en markant stigning i andelen af elever, som modtager specialundervisning, og som har en diagnose inden for autismspektret, ADHD eller psykiske lidelser. I interviews udtrykker lærere og ledere i specialundervisningstilbud samtidig, at specialundervisningstilbuddenes elevgruppe, som følge af den øgede inklusion i almenundervisningen, er svagere sammenlignet med tidligere. Medarbejdere og ledere på tværs af specialundervisningstilbud oplever altså, at eleverne har større udfordringer end tidligere elevgrupper (Rambøll Management Consulting et al., 2020)¹.

Den generelle udvikling hos specialundervisningseleverne i reformperioden

Overordnet set viser resultaterne i de nationale test i dansk læsning og matematik, at eleverne i specialundervisningstilbud i skoleårene 2012/13 og 2017/18 lå på samme niveau. Derimod fik de elever i specialundervisningstilbud, som gik til 9.-klassesprøverne i 2018, gennemsnitligt set en lavere standardiseret karakter² i dansk og matematik end de elever i specialundervisningstilbud, som gik til 9.-klassesprøverne i samme fag i 2012³. Beregningerne tager højde for, at mange elever i specialundervisningstilbud fritages fra test og prøver samt for elevernes socioøkonomiske baggrund, hospitalsdiagnosticerede fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, fravær fra skolen mv. Det betyder, at den begrænsede og

1 Se eventuelt Rambøll Management Consulting et al., 2020 for en udtømmende baggrundskarakteristik af elever i specialundervisningstilbud før og efter reformen.
2 Standardiserede karaktergennemsnit dækker over elevens relative niveau i forhold til gennemsnittet - i dette tilfælde er gennemsnittet udregnet i forhold til alle 9.-klasseelever på samme årgang.
3 De deskriptive karaktergennemsnit på 7-trinsskalaen over tid viser ikke nogen tydelige forskelle mellem året før og fire år efter reformen. Forskellene over tid fremkommer dels, når der ses på standardiserede karaktergennemsnit, dels når udviklingen undersøges i en regressionsanalyse, der tager højde for fritagelse og baggrundskarakteristika.

delvist nedadgående udvikling i de faglige resultater med stor sandsynlighed ikke skyldes en ændret elevsammensætning, men snarere afspejler ændrede rammer for folkeskolen og specialundervisningen. Dog kan resultaterne ikke udelukkende tilskrives indførelsen af folkeskolereformen. Dette skyldes først og fremmest, at der i reformårene også er sket flere forandringer af skolesektoren, som alle kan have betydning for elevernes udvikling. Det gælder fx skolernes fortsatte arbejde med ambitionen om øget inklusion samt tilpasninger til lærernes arbejdstidsaftale fra 2013 (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

I forhold til elevernes *trivsel* er der på tværs af klassetrinnene ikke sket nogen udvikling i den generelle trivsel blandt elever i specialundervisningstilbud. Eleverne i 9. klasse er de eneste, som oplever en bedre *generel* trivsel i skoleåret 2017/18 end i 2014/15⁴. I forhold til de forskellige dimensioner af trivsel på forskellige klassetrin træder der spredte resultater frem. Fx er der en bedre *faglig* trivsel blandt de elever, som gik i 9. klasse i 2017/18, end blandt 9.-klasseeleverne i 2014/15. Omvendt oplevede eleverne i 5. og 7. klasse i 2017/18 lavere trivsel i forhold til dimensionen '*ro og orden*' end eleverne på samme klassetrin fire år tidligere (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Efter 9. klasse har elever efter reformen lavere sandsynlighed for at befinde sig uden for uddannelsessystemet det første år efter 9. klasse end elever, der afsluttede 9. klasse før reformen. Umiddelbart efter 9. klasse fortsætter eleverne efter reformen med større sandsynlighed i grundskolen, dvs. i 10. klasse eller går 9. klasse om, end eleverne gjorde før reformen (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Derimod påbegynder eleverne efter reformen i lavere grad en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse direkte efter 9. klasse. Analyser indikerer dog også, at nogle elever bruger 10. klasse på at forberede sig til en ungdomsuddannelse, og at nogle lykkes med det. To år efter eleverne har afsluttet 9. klasse er der nemlig lige så stor sandsynlighed som før reformen for, at de går på en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Implementering på skolerne

Tabellen nedenfor viser den gennemsnitlige vurdering af, i hvilken grad ledere og medarbejdere i specialundervisningstilbud har anvendt reformelementer⁵ i 2019. Der er ikke sket signifikante ændringer i skolernes brug af reformelementerne i perioden 2016-2019 (Rambøll, 2020).

Tabel 10.1: Skoleledere og medarbejders vurdering af, i hvilken grad skolen har gennemført følgende forhold, 2018. I procent.

	Ledelse der svarer i høj/meget høj grad	Medarbejdere der svarer i høj/meget høj grad
Differentierede og varierende læringsformer	91%	90%
Understøttende undervisning	86%	73%
Digitalisering	78%	64%
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	74%	63%
Motion og bevægelse	69%	60%
Feedback til eleverne	69%	62%

Anm. Tabellen viser andelen af hhv. skoleledere og medarbejders, der i 2018 vurderede, at de i høj eller meget høj grad gennemførte 1) differentieret og varierede læringsformer, 2) understøttende undervisning, 3) digitalisering, 4) praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, 5) motion og bevægelse og 6) feedback til eleverne.

Kilde: Rambøll Management Consulting et al., 2020.

4 Analyserne om elevernes trivsel er baseret på data om eleverne i specialundervisningstilbud i skoleårene 2014/2015 og 2017/2018, hvor 2014/2015 fungerer som referencegruppe. Det skyldes, at de nationale trivselsmålinger først blev indført i skoleåret 2014/2015.

5 Ledere og medarbejdere har i surveyen ikke vurderet, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet gennemfører reformelementerne Åben Skole, faglige fordybelse og lektiehjælp og flere fagopdelte timer.

Tabellen viser, at specialundervisningstilbuddene i høj grad har implementeret centrale elementer af reformen.

Ifølge specialundervisningstilbuddene udgør differentierede og varierede læringsformer samt understøttende undervisning kernen i den specialpædagogiske undervisningspraksis og er noget, specialundervisningstilbuddene har arbejdet med i mange år. Særligt differentierede læringsformer fremhæves af ledere og medarbejdere i interviews som en forudsætning for at kunne imødekomme elevernes forskellige faglige niveauer og sociale behov. Flere af reformens elementer er således ikke nye for specialundervisningstilbuddene, men elementer de har mange års erfaring med (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Nedenfor gennemgås skolernes oplevelser af og arbejde med reformelementerne *den længere skoledag*, *Åben Skole* og *Fælles Mål* på baggrund af interviews og spørgeskemabesvarelser.

I interviews fortæller lærere og pædagoger, at *de længere skoledage* kan være en udfordring for eleverne i specialundervisningstilbud. Ifølge medarbejderne er mange elever trætte om eftermiddagen og har derfor svært ved at koncentrere sig. Derfor føler flere specialundervisningstilbud sig nødsaget til at skalere ned på det faglige indhold i eftermiddagstimerne – oftest ved at gennemføre understøttende undervisning eller valghold om eftermiddagen. Her indtænker specialundervisningstilbuddene så vidt muligt faglige elementer i aktiviteterne (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Specialundervisningstilbuddene arbejder i forholdsvis begrænset omfang med *Åben Skole-aktiviteter*. En femtedel af lederne angiver i en survey⁶, at de aldrig samarbejder med lokale foreninger, og en tredjedel angiver, at de aldrig samarbejder med erhvervslivet. Det samme gælder for godt og vel halvdelen af medarbejderne. Specialundervisningstilbuddene samarbejder lidt mere med lokale ungdomsskoler, kunst-, musik- og kulturskoler samt lokale foreninger end med det lokale erhvervsliv (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Fælles Mål er nationale mål, der viser, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag. Det er bindende for alle folkeskoler og specialundervisningstilbud at arbejde med de kompetencemål, som er opstillet i *Fælles Mål*. På trods af dette gennemfører specialundervisningstilbuddene kun i begrænset omfang undervisning med udgangspunkt i *Fælles Mål*. En tredjedel af medarbejderne svarede i 2019, at de i høj eller meget høj grad gennemfører undervisning med udgangspunkt i *Fælles Mål*. Af kvalitative analyser fremgår det, at flertallet af underviserne udtalte, at de orienterer sig i *Fælles Mål*, men samtidig finder det svært at anvende og omsætte målene i planlægningen af undervisningen. Der opleves et stort behov for at graduere og 'plukke' i de *Fælles Mål*, da det for mange elever er urealistisk at nå alle målene (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Der er i specialundervisningstilbud et markant større fokus på *målstyret undervisning* end på at anvende *Fælles Mål*. Næsten halvdelen af lederne og lidt færre medarbejdere svarede i 2019, at de i høj eller meget høj grad arbejder med målstyret undervisning. Sammenlignet med 2016 er der dog sket et gradvist og signifikant fald i medarbejdernes og ledernes vurdering af, i hvor høj grad de anvender målstyret undervisning. Kvalitative analyser viser dertil, at flertallet af specialundervisningstilbuddene opsætter sociale målsætninger for eleverne. Det kan fx være mål om at komme til tiden, tro på egne evner, vente tålmodigt på hjælp og række hånden op (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Se også kapitel 6.1 om, hvordan *Fælles Mål* bruges i de almene skoletilbud.

Reformelementernes betydning for elevers læring og trivsel

I dette afsnit belyses betydningen af centrale reformelementer for elevernes faglige niveau, trivsel og overgang til ungdomsuddannelse.

6 Der er som led i undersøgelsen ikke indsamlet kvalitativt materiale om specialundervisningstilbuddenes brug af *Åben Skole*.

Tabel 10.2 viser sammenhængen mellem specialundervisningstilbuddenes brug af centrale reformelementer og elevernes resultater i nationale test i dansk (læsning) og matematik.

Tabel 10.2: Sammenhængen mellem specialundervisningstilbuddenes implementering af centrale reformelementer og elevernes resultater i nationale test i dansk (læsning) og matematik.

	Dansk (læsning)	Matematik
Differentierede og varierende læringsformer	0,127* (0,04)	0,051 (0,06)
Understøttende undervisning	0,087* (0,04)	0,070 (0,05)
Digitalisering	0,117* (0,04)	0,004 (0,05)
Praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer	0,005 (0,04)	0,050 (0,05)
Motion og bevægelse	0,065 (0,04)	-0,033 (0,05)
Feedback til eleverne	0,118* (0,04)	0,035 (0,05)

Anm.: Tabellen viser regressionsestimater og standardfejl for sammenhængen mellem ledere og medarbejders vurdering af, i hvilken grad specialundervisningstilbuddet gennemfører de forskellige indholdsmæssige elementer af reformen og elevernes resultater i nationale test i dansk (læsning) og matematik. Tabellen er baseret en regressionsanalyse af sammenhæng mellem implementeringsgraden af de enkelte reformelementer og elevernes testresultater. Signifikante resultater ved et signifikansniveau på 5 pct. er markeret med *. Ved de estimater, hvor der fremgår en stjerne *, er der således en statistisk signifikant sammenhæng mellem skolernes brug af reformelementet og elevernes resultater i nationale test i dansk (læsning) og matematik. Standardfejl er angivet i parentes under estimatet. n(dansk) = 5.794; n(matematik) = 2.825.

Kilde: Rambøll Management Consulting et al., 2020.

Tabel 10.2 viser, at elever i specialundervisningstilbud i gennemsnit opnår bedre resultater ved nationale test i dansk (læsning) på skoler, hvor der i høj grad arbejdes med reformelementerne *differentierede og varierende læringsformer*, *understøttende undervisning*, *feedback til eleverne* samt *digitalisering i undervisningen*, sammenlignet med elever på skoler, som i lavere grad bruger elementerne. Der kan ikke dokumenteres nogen betydning af skolernes anvendelse *praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer* samt *motion og bevægelse* for elevernes resultater i nationale test i læsning.

Analysen af nationale test finder ingen signifikante sammenhænge mellem brugen af reformens centrale dele i undervisningen og elevernes faglige niveau i nationale test i *matematik*. Hvorvidt den positive sammenhæng i dansk læsning skyldes, at de pågældende reformelementer i højere grad implementeres i dansk end i matematik, kan ikke belyses ved hjælp af det tilgængelige data (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Derudover viser analyser, at eleverne trives bedre på skoler, hvor *praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer* i højere grad præger hverdagen, end på skoler hvor dette i lavere grad gør sig gældende. Det gælder for alle fire dimensioner af trivsel – faglig trivsel, social trivsel, støtte og inspiration samt ro og orden. Eleverne trives også bedre fagligt og oplever mere støtte og inspiration på de skoler, hvor *motion og bevægelse* fylder meget i skoledagen. Endelig har *understøttende undervisning* samt *feedback til eleverne* en positiv betydning for elevernes oplevelse af ro og orden (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Det er også undersøgt, hvilken betydning specialundervisningstilbuddenes implementering af de enkelte reformelementer har for elevernes overgang til ungdomsuddannelse. Specialundervisningstilbuddenes implementering af de enkelte reformelementer spiller på forskellig vis en positiv rolle for elevernes muligheder efter 9. klasse. Først og fremmest har elever i de specialundervisningstilbud, som i højere

grad anvender *feedback*, en større sandsynlighed for at fortsætte på en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse. Derudover tyder undersøgelsen på, at *differentierede og varierede læringsformer* kan være med til at forhindre, at eleverne i specialundervisningstilbud falder ud af uddannelsessystemet efter 9. klasse (Rambøll Management Consulting et al., 2020).

Opsummering

- Der er ingen entydig udvikling i elevernes faglige niveau, trivsel eller overgang til ungdomsuddannelse fra før til efter implementeringen af folkeskolereformen. Der ses dog et fald i standardiserede karakterer ved 9.-klassesprøverne i dansk og matematik blandt elever i specialundervisningstilbud, som gik til 9.-klassesprøverne i 2018 sammenlignet med i 2012.
- Den begrænsede og delvist nedadgående udvikling i elever i specialundervisningstilbuds faglige resultater kan med stor sandsynlighed ikke skyldes en ændret elevsammensætning i specialundervisningstilbuddene, men afspejler snarere ændrede rammer for folkeskolen og specialundervisningen. Dette gælder blandt andet indførelsen af folkeskolereformen, men også øvrige samtidige ændringer.
- Specialundervisningstilbuddene har i høj grad implementeret størstedelen af reformelementerne. Særligt har skolerne – også før implementeringen af reformen – arbejdet med differentierede og varierede læringsformer samt understøttende undervisning.
- Reformelementerne differentierede og varierede læringsformer, understøttende undervisning, feedback til eleverne samt digitalisering i undervisningen har positiv betydning for elevernes resultater i de nationale test i læsning.
- Reformelementerne praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, motion og bevægelse, understøttende undervisning og feedback har positiv betydning for elevernes trivsel.

11 Litteratur



Aftale om et fagligt løft af folkeskolen (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti: Fagligt løft af folkeskolen*. København: Undervisningsudvalget.

Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen (2018). *Aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen fra den 12. juni 2018*. København: Undervisningsudvalget.

Aftale om justeringer af folkeskolen (2019). *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole*. København: Undervisningsudvalget.

Andersen, S. C. & Winter, S. C. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Andersen, S. C., Humlum, M. & Nandrup, A. B. (2016). Increasing instruction time in school does increase learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(27), 7481-7484.

Arendt, K.S. & Skov, P.R. (2017). *Den længere skoledags betydning for elevers fritidsaktiviteter*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Arendt, K.S., Baunkjær, K. & Rangvid, B.S. (2017). *Forældres oplevelse af skolen i folkeskolereformens tredje år*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Arendt, K.S., Jensen, V.M. & Nielsen, C.P. (2018). *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år – en kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

aus der Wieschen, M. V. (2017). *Classroom practices in early foreign language teaching in Denmark: on the role of quantity and quality of exposure to English inside the classroom*. Odense: University of Southern Denmark. Ph.D. Thesis.

Bakken, A., Backe-Hansen, E. & Huang, L. (2013). *Evaluering av Leksiehjelptilbudet 1.-4. trinn. Sluttrapport*. Oslo: NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).

Bekendtgørelse (2007). BEK nr. 162 af 22/02/2007: *Bekendtgørelse om anvendelse af kvalitetsrapporter og handlingsplaner i kommunalbestyrelsernes arbejde med evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2007/162>

Bekendtgørelse (2014). BEK nr. 698 af 23/06/2014: *Bekendtgørelse om kvalitetsrapporter i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/698>

Bekendtgørelse (2018). BEK nr. 185 af 05/03/2018: *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*. København: Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/185>

Bekendtgørelse (2019). LBK nr. 823 af 15/08/2019: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>

Bingley, P., Heinesen, E., Krassel, K.F. & Kristensen, N. (2019). *The Timing of Instruction Time: Accumulated Hours, Timing and Pupil Achievement*. IZA Discussion Paper.

Bjørnholt, B. & Krassel, K. F. (2016). *Midtvejs i folkeskolereformen. En midtvejsmåling af den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen*. København: KORA - Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.

Bjørnholt, B., Boye, S. & Flarup, L.H. (2016). *Den kommunale styring forud for folkeskolereformen. Baselineundersøgelse*. København: KORA - Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.

Bjørnholt, B., Kristensen, N., Højbjerg, R., Bæk, T.A., Iversen, K., Skov, P.R., Justesen, K. & Jensen, M.J. (2017). *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.

- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F. & Tranholm, E. (2018). *Skoleledernes oplevelser af folkeskolen i folkeskolereformens fjerde år. En kortlægning*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M. F., Kjer, M. K., Flyger, C. I., Andersen, M. & Prescott, A. B. (2019a). *Skoleledelse under folkeskolereform*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Kjer, M.G., Flyger, C.I., Kjærgaard, L., Wagner, M.R., Andersen, M. & Well-sandt, K. (2019b). *Den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereform*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T. & Brown, S. (2003). Comprehensive School Re-form and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Education*, 73(2), 125-230.
- Böhlmark, A., Grönqvist, E. & Vlachos, J. (2016). The Headmaster's Ritual. The Importance of Management for School Outcomes. *Scandinavian Journal of Economics*, 118(4), 912-940.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Bilagsrapport: Lærer- og pædagogbesvarelser 2017-2018. Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereform*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/publikationer/2019/190111-spoergeskemabesvarelser-fra-foelgeforskningsprogrammet-til-folkeskolereform>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Madkundskab Fælles Mål*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019c). *Håndværk og Design Fælles Mål*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019d). *Bilagsrapport: Elevbesvarelser 2017-2018. Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereform*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf19/jan/190102-bilag-elever-2017-2018.pdf?la=da>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Statusreddegørelse for folkeskolens udvikling 2018/2019*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020b, 23 april). *Trivslen hos elever i folkeskolen 2018/2019*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020c, 23 april). *Timetal*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020d, 2. marts). *Lempelse af bindinger i regelsættet om Fælles Mål*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/lempelse-af-faelles-maal/lempelse-af-bindinger-i-regelsaettet-om-faelles-maal>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020e, 10. januar). *Om Rådgivningsgruppen*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/lempelse-af-faelles-maal/raadgivningsgruppen-for-faelles-maal/om-raadgivningsgruppen>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020f, 2. juni). *Kompetencedækning i folkeskolen, 2019/2020*. <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/kompetencedaekning-i-folkeskolen>
- Cadierno, T., & Eskildsen, S. W. (Eds.) (2015). *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T., Hansen, M. B., Lauridsen, J. T., Eskildsen, S.W., Fenyvesi, K., Jensen, S. H. & aus der Wieschen, M. V., (2020). Does younger mean better? Age of onset, learning rate and short-term L2 proficiency in Danish young learners of English. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 17, 57-86.
- Campbell, S.B., Shaw, D.W. & Gilliom, M. (2000). Early Externalizing Behavior Problems: Toddlers and Preschoolers at Risk for Later Maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-88
- Centers for Disease Control and Prevention (2010). *The Association between school based physical activity, including physical education, and academic performance*. Atlanta, GA, U.S.: Department of Health and Human Services.

- Center for Ungdomsstudier (2019). *Folkeskolereform og fritidsliv – Undersøgelse af folkeskolereformens betydning for udbud og mangfoldighed i fritidstilbud*. Frederiksberg: Center for Ungdomsstudier.
- Coates, D. (2003). Education Production Functions using Instructional Time as an Input. *Education Economics*, 11(3), 273–292.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisnings-praksis på mellemtrinnet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Understøttende undervisning – 5 spørgsmål til det fortsatte arbejde med understøttende undervisning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017a). *Pædagogisk praksis i indskolingen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017b). *Skolernes arbejde med holddannelse. Første delundersøgelse, januar 2017*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017c). *Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018a). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018b). *Åben skole - en kortlægning af skolernes samarbejde med omverdenen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Evaluering af folkeskolens nye fag madkundskab og håndværk og design*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Læringsportal (2019, 13. september). *Understøttende Undervisning*. <https://emu.dk/grundskole/dansk/understottende-undervisning/understottende-undervisning>
- Danmarks Læringsportal (2020, 11. august). *Begrebet specialundervisning*. <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/specialundervisning/begrebet-specialundervisning>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. & Jørgensen, A-M.K. (2015). *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund. En systematisk forskningskortlægning og syntese*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A. & Reiser, M. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-34.
- Epinion (2016). *Hvor udbredte er lange skoledage?* Aarhus; København: Epinion.
- Epinion (2017). *Kortlægning af skoledagens længde, 2017*. Aarhus; København: Epinion.
- Epinion (2018). *Kortlægning af skoledagens længde, 2018*. Aarhus; København: Epinion.
- Epinion (2019). *Kortlægning af skoledagens længde, 2019*. Aarhus; København: Epinion.
- Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), 521–535.
- Fenyvesi, K., Hansen, M. B. & Cadierno, T. (2018). The role of individual differences in younger vs. older primary school learners of English in Denmark. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.
- Fischer, N. & Klieme, E. (2013). Quality and Effectiveness of German All-day Schools: Results of the Study on the Development of All-day Schools in Germany. I: Ecarius, J., Klieme, E., Stecher, L. & Woods, J. (Red.), *Extended Education – an International Perspective: Proceedings of the International Conference on Extracurricular and Out-of-School Time Educational Research (27-52)*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Friis-Hansen, M., Arndt, K.S., & Weber, A. (2018). *Dataindsamlinger i Følgeforskningspanelet til folkeskolereformen*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. A. C. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Haugsbakken, H., Buland, T., Valenta, M. & Molden, T.H. (2009). *Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. Trondheim: SINTEF Teknologi og Samfunnd.
- Hermansen, M. (2006). *Skolens gode og onde cirkler. En empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5. klasse af elevstandpunkt og holdninger til uro, disciplin og læring*. København: Forlaget Samfundslitteratur & Rockwool Fonden.
- Hill, H., Rowan, B., & Ball, D. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Hinshaw, S.P. (1987). *On the Distinction between Attentional Deficits/Hyperactivity and Conduct Problems/Aggression in Child Psychopathology*. *Psychological Bulletin*.
- Hyltenstam, K. (1992). Non-native features of near-native speakers: On the ultimate attainment of childhood L2 learners. *Advances in Psychology*, 83, 351-368.
- Jacobsen, R., Andersen, M.M.Q. & Jordan, A.L.T. (2016). *En længere og mere varieret skoledag – Kortlægning 2016*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Jacobsen, R. H., Flarup, L. H., & Søndergaard, N. M. (2015). *En længere og mere varieret skoledag*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Jacobsen, R.H., Bjørnholt, B., Krassel, K.F., Nørgaard, E., Jakobsen, S.T., Flarup, L.H., Munch, L., Møller-Hastrup, T., Nielsen, M.H. & Nygaard, H. (2017a). *En længere og mere varieret skoledag. Implementerings- og effektundersøgelse*. Rapport. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Jacobsen, R., Bjørnholt, B., Andersen, M.M.Q. & Jordan, A.L.T. (2017b). *Lærerne og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år (kortlægning)*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M. (2013). Working longer makes students stronger? The effects of ninth grade classroom hours on ninth grade student performance. *Educational Research*, 55(2), 180-194.
- Jensen, V.M. & Nielsen, C.P. (2018). *Viden om folkeskolen – Opsamling af resultater fra følgeforskningsprogrammet 2015-2018*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M, K.S. Arendt, & C.P. Nielsen (2018a). *Lektiehjælp og faglig fordybelse - en beskrivelse af reformelementet fra skoleledernes, lærernes, forældrenes og elevernes perspektiv (rapport)*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M., Skov, P.R. & Thranholm, E. (2018b). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag. Fjerde dataindsamling efter reformen*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M., Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Nielsen, C.P. & Ladekjær, E. (2020). *Den længere og mere varierede skoledag – En analyse af reformens elementer*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Keilow, M & Holm, A (2015): *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd- og holdninger*. Rapport. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

- Kjer, M.G., Baviskar, S. & Winter, S.C. (2015). *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M. G., & Rosdahl, A. (2016). *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M.G., Nielsen, C.P. & Friis-Hansen, M. (2018). *De yngste elevers hverdag i folkeskolen – En kvalitativ undersøgelse i folkeskolereformens tredje år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence: Kendetegn, betingelser og perspektiver*. København: Dafolo.
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Kristensen, N. & Skov, P.R. (2019). *Betydningen af kompetencedækning og læreruddannelsesbaggrund*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Ladekjær, E., Jacobsen, R.H., Jensen, S.V., Jensen, J.M. & Faurshou, E.M. (2019). *Ekstern evaluering af Projekt Udvikling af Udeskole*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Lavy, V. (2011). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88-125.
- Lavy, V. (2015). Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries. *The Economic Journal*, 125(588), 397-424.
- Mandel, P. & Süßmuth, B. (2011). Total instructional time exposure and student achievement: An extreme bounds analysis based on German state-level variation. *CESifo Working Paper Series No. 3580*.
- Marcotte, D.E. (2007). Schooling and Test Scores: a Mother-Natural Experiment. *Economics of Education Review*, 26(5), 629-640.
- Marcotte, D.E. & Hemelt, S.W. (2008). Unscheduled School Closings and Student Performance. *Education Finance and Policy*, 3(3), 316-338.
- Matsumura, L.C., Patthey-Chevez, G.G., Valdes, R. & Garnier, H. (2002). Teacher Feedback, Writing Assignment Quality, and Third-Grade Students' Revision in Lower-and Higher-Achieving Urban Schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3-25.
- Meier, K. J. & O'Toole, L. J. (2003). Public Management and Educational Performance: The Impact of Managerial Networking. *Public Administration Review*, 63(6), 689-99.
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496.
- Meyer, E. & van Klaveren, C. (2013). The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 36, 1-11.
- Mikkelsen, M.F. (2013): Lærernes baggrund: kompetencer, køn og erfaring. I *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*, redigeret af S.C. Winter og V.L. Nielsen, 13:09, s. 207-223. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35.
- Muñoz, C., Cadierno, T. & Casas, I. (2018). Different Starting Points for English Language Learning: A Comparative Study of Danish and Spanish Young Learners. *Language Learning*, 68(4), 1076-1109.
- Nielsen, C.P., Hansen, A.T. & Jensen, V.M. (2015). *Folkeskolereformen – Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nielsen, C.P., Keilow, M. & Westergaard, C.L. (2017). *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år – en kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

- Nielsen, C.P., Jensen, V.M., Kjer, M.G. & Arndt, K.M. (2020). *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen – En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Palardy, G.J. & Rumberger, R.W. (2008). Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, and Instructional Practices for Student Learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Allen, A. B. (2010). Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436.
- Pedersen, M. J., Rosdahl, A., Winter, S. C., Langhede, A. P. & Lynggaard, M. (2011). *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Pedersen, B. K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E. & von Seelen, J. (2016). *Fysisk aktivitet – læring trivsel og sundhed i folkeskolen*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Pischke, J. (2007). The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence from the German Short School Years, *The Economic Journal*, 117(523), 1216-1242.
- Rambøll Management Consulting (2014). *Litteraturstudie. Lektiehjælp og faglig fordybelse*. København: Rambøll.
- Rambøll Management Consulting (2018). *Undersøgelse af forældreperspektiver på folkeskolen i 2014-2018*. København: Rambøll.
- Rambøll Management Consulting, VIA University College & Københavns Professionshøjskole (2020). *Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud*. København: Rambøll.
- Rangvid, B.S (2008). *Skolegennemsnit af karakterer ved folkeskolens 9.-klassesprøver – korrektion for social baggrund. Arbejdsrapport for Formandskabet for Skolerådet*. København: Anvendt Kommunal Forskning.
- Rangvid, B.S. (2013). *Klassemiljø. I: Winter, S.C. & Nielsen, V.L. (Red.), Lærere, Undervisning og Elevpræstationer i Folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Rasmussen, M., Kierkegaard, L., Rosenwein, S.V., Holstein, B.E., Damsgaard, M.T. & Due, P. (2018). *Skolebørnsundersøgelsen 2018 - Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark*. København: Staten Institut for Folkesundhed.
- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A., Molbæk, M., Kristensen, R.M., Reimer, D. & Smith, E. (2019). *Undervisning med Fælles Mål i dansk og matematik: Et overvejende kvalitativt mixed methods studie (2. runde)*. Aarhus; København: DPU, Aarhus Universitet og VIA University College.
- Raudenbush, S. & Bryk, A.S. (1986). A Hierarchical Model for Studying School Effects. *Sociology of Education*, 59(1), 1-17.
- Regeringen og KL (2013). *Aftale om kommunernes økonomi for 2014*. <https://www.kl.dk/media/7535/oekonomiaftale-2014.pdf>
- Regeringen og KL (2019). *Aftale om kommunernes økonomi for 2020*. <https://www.regeringen.dk/media/7248/aftale-om-kommunernes-oekonomi-for-2020.pdf>
- Rivkin, S. G. & Schiman, J. C. (2015). Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *Economic Journal*, 125(588), 425-448.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Auckland: New Zealand Ministry of Education.
- Roehrig, G.H., Michlin, M., Schmitt, L., MacNabb, C.J., & Dubinsky, J.M. (2012). Teaching Neuroscience to Science Teachers: Facilitating the Translation of Inquiry-Based Teaching Instruction to the Classroom. *CBE-Life Sciences Education*, 11(4), 413-424.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49–55.
- Seidel, T., Rimmel, R. & Prenzel, M. (2005). Clarity and Coherence of Lesson Goals as a Scaffold for Student Learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556.
- Seidel, T., & Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Shouse, R. (2001). The Impact of Traditional and Reform-Style Practices on Student Mathematics Achievement. In Loveless, T. (Ed.), *The Great Curriculum Debate: How Should We Teach Reading and Math?* Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302-321.
- Søndergaard, D.M., Plauborg, H., Szulewicz, T., Fisker, T. B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., Hagensen, M.W., Hansen, A. V., Øgødal, G., Pedersen, H.S. & Werborg, P. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *The Journal of School Health*, 75(6), 214–218.
- Thullberg, P. (2013). *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan (SOU 2013:30)*. Stockholm: Utbildnings-departementet, Statens offentliga utredningar.
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational psychology review*, 20(2), 111–131.
- Trouilloud, D.O., Sarrazin, P.G., Martinek, T.J. & Guillet, E. (2002). The Influence of Teacher Expectations on Student Achievement in Physical Education Classes: Pygmalion Revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10).
- Uddannelsesstatistik (2020a). *Antal ansatte og årsværk*. København: Styrelsen for IT og Læring. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1522.aspx>
- Uddannelsesstatistik (2020b). *Kompetencedækning i folkeskolen*. København: Styrelsen for IT og Læring. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/20.aspx>.
- Winter, S.C. & Nielsen, V.L. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Winter, S.C., Kjer, M.K. & Skov, P.R. (2017). *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Wentzel, K.R. (2002). Are Effective Teachers like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Folkeskolens udvikling efter reformen

En vidensopsamling om folkeskolereformens
følgeforskningsprogram 2014-2018

2020

Design: Center for Kommunikation og Presse

Denne publikation kan ikke bestilles.
Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

uvm.dk

Børne- og Undervisningsministeriet
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET

