

Rasmus Højbjerg Jacobsen, Bente Bjørnholt, Karl Fritjof Krassel, Eli Nørgaard, Søren Teglgård Jakobsen, Lasse Hønge Flarup, Lauritz Munch, Tamara Møller-Haastруп, Maja Hykkelbjerg Nielsen og Helene Nygaard

En længere og mere varieret skoledag

Implementerings- og effektundersøgelse



En længere og mere varieret skoledag – Implementerings- og effektundersøgelse

Publikationen kan hentes på www.kora.dk

© KORA og forfatterne, 2017

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

© Foto: Ricky John Molloy

Udgiver: KORA

ISBN: 978-87-7488-944-1

Projekt: 11013

KORA
Det Nationale Institut for
Kommuners og Regioners Analyse og Forskning

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



Det Nationale Institut
for Kommuners og Regioners
Analyse og Forskning

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00

Forord

Denne forskningsrapport er udarbejdet af KORA for Undervisningsministeriet som led i følgeforskning vedrørende folkeskolereformen. Rapporten er del af afrapporteringen af et flerårigt projekt, hvor der er fokus på implementeringen og effekterne af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolen.

I denne rapport undersøges skolernes implementering af udvalgte reformelementer samt deres umiddelbare effekter for elevernes læring og trivsel her to år inde i folkeskolereformen. Undersøgelsens formål er at undersøge implementeringen og effekterne af udvalgte kerneelementer af folkeskolereformen, der vedrører den længere og mere varierede skoledag. Det drejer sig om den understøttende undervisning, motion og bevægelse, lektiehjælp og daglig fordybelse, åben skole, elevplaner og samarbejde.

Rapporten er den første af to forskningsrapporter, der kombinerer survey og registerdata med kvalitative casestudier. I 2018 følges undersøgelsen op med en slutmåling. Tilsammen bidrager de to undersøgelser til at afdække implementeringen og effekterne af kerneelementerne i den længere og mere varierede skoledag. Samtidig giver undersøgelserne input og inspiration til skolernes implementering af den længere og mere varierede skoledag.

KORAs projektleder for projektet om den længere og mere varierede skoledag er seniorforsker Rasmus Højbjerg Jacobsen. KORAs analyse- og forskningschef Vibeke Normann Andersen har kvalitetssikret rapporten, og rapporten er derudover blevet gennemlæst og kommenteret af to eksterne reviewere.

KORA ønsker at takke de elever, lærere, pædagoger, skoleledere og forvaltningsmedarbejdere, der har afsat tid til at bidrage til undersøgelsen.

Forfatterne
Januar 2017

Indhold

Sammenfatning.....	6
1 Indledning.....	13
1.1 Formål og hovedspørgsmål.....	13
1.2 Analytisk grundlag for undersøgelsen.....	14
1.3 Undersøgelsens design og metode.....	15
1.3.1 Det kvantitative datagrundlag.....	16
1.3.2 Det kvalitative datagrundlag.....	16
1.4 Rapportens opbygning.....	17
2 Motion og bevægelse.....	19
2.1 Erfaringer med og holdninger til motion og bevægelse.....	19
2.2 Erfaring med motion og bevægelse på de 19 case-skoler.....	21
2.2.1 Behovet for at definere motion og bevægelse.....	21
2.2.2 Organisering af motion og bevægelse.....	22
2.2.3 Indholdet af motion og bevægelse.....	23
2.3 Opsummering.....	24
3 Understøttende undervisning.....	26
3.1 Holdning til den understøttende undervisning.....	26
3.2 Den understøttende undervisning på de 19 skoler.....	27
3.2.1 Organisering af den understøttende undervisning.....	28
3.2.2 Indhold af den understøttende undervisning.....	31
3.3 Opsummering.....	34
4 Lektiehjælp og faglig fordybelse.....	35
4.1 Holdning til lektiehjælp og faglig fordybelse.....	35
4.2 Erfaring med lektiehjælp og faglig fordybelse på de 19 case-skoler.....	36
4.2.1 Organisering af lektiehjælp og faglig fordybelse.....	36
4.2.2 Indholdet af lektiehjælp og faglig fordybelse.....	37
4.3 Opsummering.....	41
5 Åben skole.....	42
5.1 Lærere og pædagogers erfaring med den åben skole.....	42
5.2 Åben skole på de 19 case-skoler.....	43
5.3 Opsummering.....	48
6 Samarbejde blandt det pædagogiske personale.....	49
6.1 Teamsamarbejdet generelt.....	49
6.2 Samarbejdet mellem lærere og pædagoger.....	50
6.2.1 Samarbejdet mellem lærere og pædagoger generelt.....	50
6.2.2 Samarbejde mellem lærere og pædagoger på de 19 case-skoler.....	51
6.3 Samarbejde mellem henholdsvis lærere og pædagogerne.....	56
6.3.1 Samarbejdet mellem pædagoger.....	56
6.3.2 Samarbejdet mellem lærerne.....	57

6.4	Ledelse og organisering af samarbejdet.....	57
6.5	Opsummering	59
7	Elevplaner	60
7.1	Lærernes holdning til elevplanerne	61
7.2	Skolernes erfaringer med de nye elevplaner	61
7.3	Opsummering	64
8	Effektanalyse af elevernes læring og trivsel og analyse af betydningen af social baggrund.....	65
8.1	Anvendt metode.....	65
8.2	Reformens elementer og trivsel.....	67
8.3	Reformens elementer og læring	71
8.3.1	Resultater i de nationale test i 6. klasse.....	71
8.3.2	Karakterer i 9. klasse.....	73
8.4	Reformen og betydningen af social baggrund	74
8.5	Opsamling.....	75
	Litteratur	77
Bilag 1	Design og metode.....	81
	Kvantitativ implementeringsundersøgelse	81
	Datagrundlag.....	81
	Kvantitativ effektundersøgelse	87
	Datakilder	87
	Følgeforskningspanelet.....	88
	Den nationale trivselsmåling.....	93
	De nationale test.....	94
	Registerdata fra Danmarks Statistik.....	96
	Analysemetode	97
	Kvalitativ implementeringsundersøgelse	101
	Udvælgelsen af kommuner og skoler	101
	Interviewundersøgelsen.....	103
Bilag 2	Resultater af kvantitativ implementeringsanalyse.....	106
	Motion og bevægelse	106
	Åben skole	107
	Samarbejde.....	108
	Faglig fordybelse og lektiehjælp	112
	Ro og klasserumsledelse	113
	Understøttende undervisning	114
	Undervisningsdifferentiering	114
Bilag 3	Eksempel på interviewguide til lærere	115

Sammenfatning

Denne rapport indgår som en del af det evaluerings- og følgeforskningsprogram, som blev etableret til at evaluere og dokumentere folkeskolereformens implementering og effekt. Denne undersøgelses fokus er den længere og mere varierede skoledag, som er et af tre overordnede og gensidigt understøttende indsatsområder i forbindelse med folkeskolereformen.¹

Rapporten undersøger skolernes implementering af forskellige delelementer af den længere og mere varierede skoledag samt delementernes sammenhæng til elevernes læring og trivsel. Undersøgelsen bygger på en kombination af en survey blandt dansk- og matematiklærere samt pædagoger i folkeskolen, registerdata fra nationale test, eksamensresultater og trivselsdata samt et kvalitativt casestudie på 19 skoler fra 7 kommuner besøgt i efteråret 2016.

I rapporten er der fokus på seks centrale delelementer af den længere og mere varierede skoledag. De seks analysetemaer er:

1. Understøttende undervisning
2. Motion og bevægelse
3. Lektiehjælp og faglig fordybelse
4. Åben skole
5. Samarbejde blandt det pædagogiske personale
6. Elevplaner.

Implementeringen af de seks reformelementer belyses gennem den kvalitative caseundersøgelse og kvantitativt via surveyen til lærere og pædagoger. Surveyen er udarbejdet som en del af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet og er siden foråret 2014 hvert år blevet udsendt til et repræsentativt panel af lærere og pædagoger². Spørgeskemaet er udviklet forud for reformen og belyser ikke alle seks reformelementer i detaljer, men kan bidrage til at give et overblik over deres overordnede implementering på skolerne.

Herudover indeholder rapporten kvantitative analyser af, hvordan praksis og holdninger vedrørende reformens elementer hænger sammen med elevernes læring og trivsel. Disse analyser anvender data fra de nationale test, de nationale trivselsmålinger og fra eksamensresultater i 9. klasse. I denne sammenfatning af rapporten kun resultaterne for de nationale test og de nationale trivselsmålinger, idet 9. klasse i skoleåret 2014/2015 kun har været påvirket af reformen et enkelt år, hvorfor eksamensresultaterne kun i meget lille grad må forventes at være påvirket af reformens elementer. Dette afspejles også i analyserne, som kun i meget lille grad finder sammenhæng imellem de faglige resultater i 9. klasse og reformelementerne.

Generelle betragtninger

Det gælder for alle reformelementerne, at skolerne har implementeret dem meget forskelligt. Dette skyldes i overvejende grad, at den lokale praksis varierer meget, og kun sekundært, at nogle få skoler ikke har opnået den fulde implementering af reformens elementer.

Derudover bør det understreges, at selvom en del af analyserne i rapporten ikke påviser nogen statistisk sammenhæng mellem reformelementerne og elevernes trivsel og læring, så er det ikke det samme som, at reformen ikke har nogen effekt. For det første tager det tid, inden reformelementernes virkning kan aflæses i elevernes faglige resultater og trivsel, hvorfor det er højt

¹ De øvrige to reformelementer er: et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere samt få klare mål og regelforenklinger.

² Udover survey til lærere og pædagoger udsendes der også spørgeskema til kommunale politikere og forvaltningschefer med ansvar for skoleområdet (hvert andet år), samt til skoleledere, elever, forældrebestyrelser og forældre (hvert år).

usandsynligt, at vi allerede nu kan observere klare effekter. For det andet er målingen af reformelementernes implementering målt gennem survey (jf. ovenfor), der ikke giver detaljeret information om elementernes implementering. Langt de fleste reformelementer indeholder mange dimensioner, og det er vanskeligt at afdække dem fuldstændigt præcist gennem en række survey-spørgsmål, som nødvendigvis reducerer kompleksiteten. Dette påvirker naturligvis også målingen af elementernes effekt, hvilket øger den statistiske usikkerhed.

I det omfang der i surveyen indgår spørgsmål med relation til de enkelte reformelementer, er de som hovedregel afrapporteret i undersøgelsen. Det betyder, at der indgår spørgsmål om såvel lærere og pædagogers holdninger, handlinger og i enkelte tilfælde kompetencer i forhold til de enkelte reformelementer. Det skyldes en antagelse om, at en forudsætning for en hensigtsmæssig implementering af de enkelte reformelementer er, at lærere og pædagoger vurderer, at elementerne har en positiv betydning for elevernes læring, og at de oplever, at de har de nødvendige forudsætninger for at implementere elementer.

Motion og bevægelse

Effektundersøgelsen viser en positiv sammenhæng mellem brug af motion og bevægelse i undervisningen og elevernes faglige og generelle trivsel samt elevernes læring i 6. klasse. Motion og bevægelse er således klart det reformelement, der på nuværende tidspunkt viser klareste sammenhæng med elevernes læring. Tidligere undersøgelser har påvist, at motion og bevægelse også er et af de områder, hvor der er sket de største forandringer efter reformen (Jacobsen et al. 2016). Dertil kommer, at både lærere, pædagoger og elever generelt er meget positive over for motion og bevægelse, jf. nedenfor.

Den kvantitative implementeringsanalyse viser, at både lærere og pædagoger generelt er positive over for motion og bevægelse som reformelement, og de mener, at motion og bevægelse i undervisningen har en positiv effekt for elevernes læring. Det gælder særligt pædagogerne og lærerne i indskolingen, mens lærere i udskolingen er mere skeptiske.

Den kvantitative implementeringsundersøgelse viser desuden, at hovedparten af lærerne og pædagogerne inddrager motion og bevægelse i undervisningen en eller flere gange hver uge, og det gælder særligt lærere og pædagoger i indskolingen. I case-undersøgelsen fremgår det, at lærere anser det som vanskeligere at koble bevægelse sammen med læring, jo ældre eleverne bliver. Mens det er forholdsvis nemt at implementere bevægelse i undervisningen i indskolingen, er det mere kompliceret i udskolingen, og det er vanskeligere at motivere udskolingselever til bevægelse. Dertil kommer, at udskolingslærerne forklarer, at der i udskolingen er væsentligt mere at nå fagfagligt, hvorfor et reformelement som motion og bevægelse glider mere i baggrunden.

Dertil kommer, at knap en tredjedel lærere og pædagoger i den kvantitative undersøgelse vurderer, at de i høj eller meget høj grad har behov for mere viden om, hvordan de i undervisningen kan imødekomme folkeskolens intentioner om, at eleverne dagligt i gennemsnit skal have 45 minutters motion og bevægelse. Især pædagoger efterspørger mere viden, mens lærere og pædagoger i indskolingen i mindre grad efterspørger mere viden om motion og bevægelse, sammenlignet med lærere og pædagoger i mellemtrinnet og i udskolingen. I case-undersøgelsen forklarer en række pædagoger og lærere, at de mangler kompetencer til at sikre interessante aktiviteter, og at det kan være vanskeligt at finde tilstrækkelig forberedelsestid til de læringsunderstøttende aktiviteter, da det tager særligt lang tid at forberede et forløb, hvor motion og bevægelse understøtter faget, og mange oplever ikke, at de har den nødvendige tid.

Case-undersøgelsen viser desuden, at motion og bevægelse er højt prioriteret blandt eleverne, og mange elever udtrykker, at motion og bevægelse er det reformelement, de er mest glade for. De oplever, at de særligt i de 'tunge' fag har brug for at få frisk luft for at få de fagfaglige ting

ud af hovedet. Det skaber ifølge eleverne ofte mere ro i klassen, og motion og bevægelse styrker deres koncentration og indlæringssevne.

Eleverne er samtidig meget opmærksomme på, om de får 45 minutters bevægelse om dagen, som er kravet i folkeskolereformen. På flere skoler har eleverne på et ur taget tid på, hvor meget motion og bevægelse, de får i løbet af dagen, og i flere af case-kommunerne har elever taget kontakt til kommunens politikere for at gøre opmærksom på, at de i skoletiden ikke får 45 minutters motion og bevægelse om dagen.

På mange skoler har der (blandt andet som følge af elevernes opmærksomhed) været behov for at definere, hvad motion og bevægelse er. Der kan sondres mellem tre former for motion og bevægelse:

1. Pulstræning
2. Brain breaks
3. Læringsunderstøttende aktiviteter.

Ifølge flere skoleledere, lærere og pædagoger har det været nødvendigt at ekspliciterede denne sondring over for eleverne, men også for lærere og pædagoger, så det bliver mere tydeligt, hvad reformelementet kan indeholde.

På størstedelen af case-skolerne har man valgt at lade bevægelse indgå i undervisningen typisk via små brain breaks eller via læringsaktiviteter. Det gør ifølge lærere og pædagoger motion og bevægelse relevant i forhold til elevernes fagfaglige undervisning, og motion og bevægelse kan tilrettelægges fleksibelt, når eleverne har behov for at bevæge sig. Mange lærere oplever imidlertid ikke, at de har tid og ressourcer til at forberede den mere læringsinspirerede tilgang til motion og bevægelse.

En række case-skoler har også organiseret motion og bevægelse som et fast bånd i løbet af skoledagen. Her er det i indskoling og på mellemtrinnet op til 4. klasse ofte pædagoger, som varetager undervisningen, mens motion og bevægelse for resten af mellemtrinnet og udskoling varetages af lærere. Tilrettelæggelse af motion og bevægelse som et bånd sikrer, at eleverne får den daglige motion og bevægelse, og eleverne oplever et afbræk i skoledagen. Et bånd kan imidlertid også være ufleksibelt i forhold til aktuelle behov, ligesom det nogle steder bare bliver 'et forlænget frikvarter'.

Understøttende undervisning

Den kvantitative undersøgelse påviser ingen sammenhæng mellem lærernes holdning til, om den understøttende undervisning fremmer elevernes læring i 6. klasse. Spørgsmålet om understøttende undervisning kan desværre ikke analyseres for elevernes trivsel på grund af databegrænsninger.

Understøttende undervisning skal bidrage til variation i skoledagen og kan ses som ekstra tid, hvor skolerne kan tilrettelægge læringsaktiviteter fleksibelt for at støtte elevernes læring og trivsel. Det nærmere indhold af den understøttende undervisning fastlægges imidlertid på den enkelte skole, og mange skoler har siden effektivering af folkeskolereformen fra skoleåret 2014/2015 afprøvet en række forskellige organiseringer af den understøttende undervisning og har løbende tilpasset den til de erfaringer, som man har gjort sig. Denne løbende tilpasning er overvejende sket ud fra ledelsesmæssige overvejelser om, hvordan den understøttende undervisning bedst tilrettelægges ud fra faglige hensyn. Imidlertid bærer organiseringen af de understøttende aktiviteter flere steder præg af praktiske overvejelser samt skematekniske og planlægningsmæssige forhold. Mange af skolerne har dog endnu ikke fundet en optimal skemalægning af den understøttende undervisning.

På de fleste skoler er der et tydeligt mønster for, hvem der varetager den understøttende undervisning på forskellige klassetrin. I indskolingen er det udelukkende eller primært pædagoger, der varetager denne undervisning, på mellemtrinnet er det typisk en blanding af de to faggrupper, mens det i udskolingen langt overvejende er lærere, der varetager den understøttende undervisning.

Undersøgelsen viser tre typiske former for, hvordan den understøttende undervisning er organiseret:

1. Den understøttende undervisning er integreret i den almindelige undervisning
2. Den understøttende undervisning udgør selvstændige bånd eller timer
3. Den understøttende undervisning er samlet i valgfag eller i hele tema- eller fagdage.

Indholdet i den understøttende undervisning varierer meget mellem skolerne. Indholdet, som skolerne udfylder timerne med, kan inddeles i en del, der direkte supplerer den faglige undervisning, og en del, der sigter bredere på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer og trivsel. Denne observation er i tråd med den brede formålserklæring i reformen og med tidligere evalueringer af indholdet i den understøttende undervisning, hvor der ligeledes peges på de to samme indholdsmæssige tilgange (Rambøll 2015; EVA 2016).

Det er et fåtal af skoler, der har udformet informationsmateriale, overordnede retningslinjer eller vejledninger for, hvad indholdet i den understøttende undervisning konkret skal være. Det betyder, at lærere og pædagoger mange steder står forholdsvis alene med at definere indholdet af den understøttende undervisning. Erfaringen er, at den ledelsesmæssige prioritering på skolerne i første omgang primært har omhandlet organiseringen og planlægningen af den understøttende undervisning frem for indholdet. Både ledere, lærere og pædagoger understreger behovet for mere klare retningslinjer og forståelse af indholdet i den understøttende undervisning fremadrettet.

Inspiration og forberedelsen af indholdet i den understøttende undervisning foregår relativt ad hoc på mange skoler, hvor lærerne og pædagogerne i høj grad må trække på egne kompetencer, ressourcer og inspirationskilder. Når indholdet af den understøttende undervisning skal bestemmes, må lærere og pædagoger i høj grad trække på personlige og individuelle kompetencer.

Lektiehjælp og faglig fordybelse

Effektundersøgelsen påviser ingen sammenhæng mellem lærernes holdning til, om lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring og deres faglige resultater i 6. klasse. Spørgsmålet om lektiehjælp og faglig fordybelse kan desværre ikke analyseres for elevernes trivsel på grund af databegrænsninger.

En af årsagerne til, at der ikke observeres nogen effekt, kan være, at lektiehjælp og faglig fordybelse fortolkes meget forskelligt. Implementeringsundersøgelsen viser, at de to begreber adskilles nogle steder, mens elementerne andre steder fortolkes som sammenhængende og implementeres ligeså.

Typisk udmøntes reformelementet som tid indlagt i skemaet til lektielæsning, så eleverne har færre eller ingen lektier med hjem efter skole. Dette går mange steder hånd i hånd med en ambition om en 'lektiefri' eller 'lektieintegreret' undervisning.

Eleverne er typisk glade for at have færre lektier for på de skoler, hvor man har besluttet sig for at være 'lektiefri' uden for skoletiden. Omvendt oplever nogle forældre en frustration over ikke at kunne følge med i, hvad deres børn laver i skolen, fordi lektierne ordnes på skolen.

Analysen tyder også på et behov for nærmere at definere, hvad lektier er, og hvordan de mest hensigtsmæssigt kan tilrettelægges for at understøtte elevernes læring. Dertil kommer, at der kan være behov for en større grad af koordinering og konsistens på den enkelte skole og/eller klasse, således at mængden af lektier på tværs af klasser bliver nogenlunde ensartet, og for at omfanget af lektier for den enkelte elev ikke klumper sig sammen.

På de skoler, hvor de to elementer fortolkes som distinkte, har man eksempelvis implementeret særlige fordybelsestimer, studietid, eller træningscentre for at antyde, at der med 'fordybelse' er tale om noget andet end traditionel lektielæsning. Dette er flere steder organiseret som valgfag, hvor eleverne har mulighed for at fordybe sig i særlige interesseområder som science, matematik eller musik.

Både lærere og pædagoger står for at afvikle lektie- og fordybelsestimer. I indskolingen vurderes denne løsning som god, mens pædagogerne udfordres på de fagfaglige kompetencer, hvis de skal forestå disse timer i udskolingen.

Det er ikke klart, om tid til lektielæsning på skolen er til gavn for stærke og/eller svage elever. Hvis de svage elever skal have gavn af lektiehjælp, fordrer det kvalificerede lærere til at støtte elevernes arbejde. Omvendt kan det være vanskeligt at aktivere de fagligt stærke elever, der er hurtigt færdige med lektierne. I udskolingen vurderer eleverne særligt, at tid til lektielæsning i skoletiden er nyttig, fordi lektiebyrden her er stor.

Åben skole

Effektundersøgelsen påviser ingen sammenhæng imellem brugen af åben skole og elevernes læring i 6. klasse. Derimod påvises en negativ sammenhæng imellem brugen af åben skole og elevernes trivsel med hensyn til støtte og inspiration, ro og orden og generel trivsel, når der anvendes besvarelser fra dansklæreren i klassen. Hvis der anvendes besvarelser fra matematiklærere, er det kun trivsel med hensyn til støtte og inspiration, der har en negativ sammenhæng med brugen af åben skole.

En mulig forklaring på den negative sammenhæng med flere af trivselsområderne kunne være, at nogle elever ifølge implementeringsundersøgelsen har svært ved at finde sig til rette i den åbne skole, hvor de faste rammer og rutiner brydes op. Generelt oplever eleverne dog elementerne i åben skole som et positivt indspark i skoledagen. Et andet forklaringselement er, at der har været stor variation i implementeringen af åben skole på tværs af skolerne, samt at især landskoler har været ramt af udfordringer i forhold til transport mv., jf. nedenfor.

Der er fire forskellige samarbejdstyper, som den konkrete implementering af den åbne skole falder indenfor:

- Samarbejde med frivillige organisationer
- Samarbejde med offentlige institutioner
- Samarbejde med forældre
- Samarbejde med private virksomheder.

Størstedelen af de besøgte skoler har samarbejde med frivillige organisationer og offentlige institutioner. Der er større udfordringer forbundet med implementering af samarbejder med forældregruppen og partnerskaber med private virksomheder. Der er betydelig variation på tværs af skoler i forhold til, hvor langt man er i arbejdet med den åbne skole.

På mange af de besøgte skoler gives der udtryk for, at reformen ikke har haft nogen særlig betydning for implementeringen af den åbne skole. De ting man gør i dag, gjorde man også før

reformen, hvilket kan forklare, hvorfor det særligt er samarbejde med frivillige og offentlige institutioner, der er mest udbredt. Forældre- og virksomhedssamarbejde er fortsat "det nye", og det som mange af de besøgte skoler kæmper med.

Grundlæggende er implementeringen af den åbne skole i høj grad uddelegeret til den enkelte lærer/pædagog. Der er betydelig variation i, hvor meget ledelsen og kommunen understøtter arbejdet med at etablere kontakt til potentielle samarbejdspartnere og sætter rammer for implementeringen. Det tyder dog på, at det gavner implementeringen, når skoleledelse og kommune understøtter lærerne og pædagogernes arbejde med den åbne skole.

Åben skole organiseres både som enkeltlektioner, i klynger af lektioner eller som hele dage. Oplevelsen er generelt, at større tidsintervaller er befordrende for vellykket implementering.

Der er stor forskel på, i hvilke fag åben skole anvendes mest. Særligt idræt og musik er fag, hvor åben skole spiller en rolle, ligesom linjefag eller valgfag hyppigt inkorporerer elementer af åben skole.

Hvorvidt man er by- eller landskole spiller en betydelig rolle for forudsætningerne for at implementere åben skole. Dette hænger sandsynligvis både sammen med større praktiske udfordringer i forbindelse med transport for landskolerne, og at udbuddet af relevante samarbejdspartnere er mindre i tyndt befolkede områder. Ydermere udgør økonomi en betydelig begrænsning for implementering, da der kan være en del udgifter forbundet med at tage eleverne uden for skolen.

Samarbejde blandt det pædagogiske personale

Effektundersøgelsen finder ikke nogen statistisk sammenhæng mellem det pædagogiske personales formelle samarbejde og elevernes læring i 6. klasse. Der påvises imidlertid en positiv sammenhæng imellem det formelle samarbejde og elevtrivsel med hensyn til ro og orden, når der anvendes besvarelser fra matematiklærere, men ingen sammenhæng ved anvendelse af svar fra dansklærere. De øvrige trivselsområder viser ingen sammenhæng for hverken dansk- eller matematiklærere.

Den begrænsede sammenhæng kan skyldes, at der er tale om et formelt samarbejde, der ikke nødvendigvis i sig selv fører til forandringer, og desuden må en eventuel sammenhæng forventes først at kunne observeres efter et stykke tid. Derudover tyder implementeringsundersøgelsen på, at om samarbejdet mellem lærere og pædagoger fungerer godt, er meget forskelligt fra skole til skole og på forskellige områder på de enkelte skoler, jf. nedenfor.

Med reformen har særligt pædagogerne fået en anderledes rolle i skoledagen, hvor de i højere grad end tidligere indgår i undervisningen. Generelt vurderer både lærere og pædagoger, at pædagogernes større rolle i undervisningen har værdi. Pædagogerne er imidlertid mere positive i forhold til deres rolle i undervisning sammenlignet med lærerne.

Hvor man på de fleste skoler er enige om, at pædagogerne tilfører værdi til undervisningen i indskolingen, er særligt lærerne skeptiske over for pædagogers opgaveløsning på mellemtrinnet og i udskolingen. På de ældste klassetrin oplever et flertal af pædagogerne også, at de ikke har de fagfaglige kompetencer eller den fornødne erfaring med klasserumsledelse, der er nødvendig for at løfte opgaven.

Pædagogerne oplever generelt set, at deres kompetencer bliver anerkendt af lærerne. På flere af de besøgte skoler er samarbejdet imidlertid udfordret af, at rollefordelingen mellem lærer og pædagog er uklar. Som konsekvens kan der opstå et hierarki i undervisningssituationen mellem lærer og pædagog, hvor pædagogen reduceres til 'radiatorpædagog'. Det vil sige en pædagog, der indgår i undervisningen – ikke som en aktiv med- og modspiller til læreren, men som en forholdsvis passiv person, der primært 'sidder' på radiatoren. Andre steder er rollefordelingen

afklaret, så læreren tager sig af det fagfaglige i undervisningen, og pædagogen tager sig af relationsarbejdet og trivsel blandt eleverne. Nogle lærere udtrykker imidlertid også frustration over ikke længere at skulle varetage arbejdet med trivsel.

På nogle skoler har pædagoger opfattelsen af at blive set an af lærerne og oplever en betydelig skepsis fra lærernes side. Samtidig er mange pædagoger bevidste om, at man selv må gøre noget aktivt for at vise sit værd og skabe sig en plads i det daglige arbejde. Dette oplever flere pædagoger at have succes med.

Det gode samarbejde mellem lærere og pædagoger tager tid og kræfter at skabe. Samarbejdet går bedre på de skoler, hvor man har længere tids erfaring med at involvere pædagogerne i skoledagen. Ligeledes går samarbejdet bedre de steder, hvor ledelsen aktivt fokuserer på at italesætte ligeværd mellem professionerne, og hvor man understøtter samarbejdet i praksis ved eksempelvis at sikre forberedelsestid sammen.

Elevplaner

Skolernes erfaringer med de nye digitale elevplaner er begrænset, da de fleste af dem endnu er i en meget tidlig fase af implementeringsprocessen. Det er derfor endnu ikke muligt at vurdere, om de nye digitale elevplaner er et relevant og brugbart redskab i forhold til at understøtte systematisk løbende evaluering, opfølgning og forbedring af elevernes udbytte af undervisningen.

På skolerne peges på en række opmærksomhedspunkter i forbindelse med implementeringen af de nye digitale og dynamiske elevplaner bl.a.:

- At systemerne/teknologien ikke må blive determinerende for implementeringen
- At der skal være fokus på den nye anvendelse af elevplanerne
- At det kan blive meget tidskrævende at ajourføre og anvende de nye elevplaner
- At der kan blive alt for mange læringsmål for den enkelte elev med risiko for, at man bliver "blind" for de væsentligste mål
- At den løbende skriftlige evaluering kan give et u hensigtsmæssigt pres på nogle elever.

Flere af skolelederne og lærerne påpeger derfor også, at det vil være relevant at overveje, om der kan prioriteres fx mellem læringsmålene, anvendelsen af elevplanerne mellem alderstrin mv.

Analysen, der ikke er snævert knyttet til reformelementerne

I den kvantitative effektundersøgelse indgår også variable, der ikke er direkte knyttet til reformelementerne, herunder et indeks for behov for klasserumsledelse og et spørgsmål om lærernes generelle holdning til, om reformen vil medføre en bedre folkeskole.

Der er en negativ sammenhæng imellem behov for klasserumsledelse (som er en indikator for manglende ro og orden i klassen) og tre trivselsindeks (støtte og inspiration, ro og orden og generel trivsel), når der anvendes besvarelser fra matematiklærere. Når der anvendes besvarelser fra dansklærere, er der kun en negativ sammenhæng med elevtrivsel med hensyn til støtte og inspiration. Derudover er der en negativ sammenhæng imellem behovet for klasserumsledelse og elevernes læring i 6. klasse. Disse resultater viser altså generelt, at både elevernes trivsel og læring generelt påvirkes negativt af manglende ro i klassen. Herunder er det interessant, at det er trivselsindekset for støtte og inspiration, der især påvirkes. Dette kunne tyde på, at den tid, som lærerne skal bruge på at sørge for ro og orden i klassen, i nogen grad må tages fra den tid, hvor eleverne skal inspireres og støttes til læring.

Lærernes holdning til, om reformen fører til en bedre folkeskole, udviser generelt ingen sammenhæng med elevernes trivsel eller læring i 6. klasse.

1 Indledning

Ved starten af skoleåret 2014/2015 stod de danske folkeskoler over for at skulle implementere en ny folkeskolereform, herunder en længere og mere varieret skoledag.

Denne rapport indgår som en delundersøgelse af den længere og mere varierede skoledag og undersøger, hvordan kommuner og skoler to år inde i reformen har implementeret reformens delelementer med særlig vægt på, hvilke erfaringer de danske skoler og særligt skoleledere, lærere og pædagoger har gjort sig i forhold til den nye skoledag. Desuden undersøges, hvorvidt der er en sammenhæng mellem implementering af reformens elementer og elevernes læring og trivsel.

Undersøgelsen tegner et øjebliksbillede af skolernes implementering af den længere og mere varierede skoledags delelementer samt deres sammenhæng med elevernes læring og trivsel. Det er KORAs første forskningsrapport vedrørende den længere og mere varierede skoledag. I 2018 gennemfører KORA en sidste undersøgelse i den del af følgeforskningsprogrammet, der afdækker den længere og mere varierede skoledag. Slutmålingen vil have et større fokus på effekterne af den længere og mere varierede skoledag, end det er tilfældet for denne undersøgelse.

Undersøgelsen gennemføres som led i Undervisningsministeriets evaluerings- og følgeforskningsprogram, som blev vedtaget i forbindelse med den politiske aftale vedrørende folkeskolereformen, og som løbende følger op på reformens implementering og effekt.

Nedenfor gives der indledningsvist en kort introduktion til undersøgelsens baggrund, undersøgelsesspørgsmål samt design og metode. Kapitlet afsluttes med en redegørelse for rapportens opbygning og sammenhæng. Hvis man primært er interesseret i rapportens resultater, anbefales det at starte med kapitel 2.

1.1 Formål og hovedspørgsmål

Formålet med denne rapport er at bidrage til Undervisningsministeriets følgeforsknings- og evalueringsprogram ved at afdække implementeringen af delelementer af den længere og mere varierede skoledag samt deres sammenhæng med elevernes læring og trivsel.

Konkret bygger undersøgelsen på følgende to undersøgelsesspørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan implementeres reformens delelementer på skoleniveau?
2. Er der en sammenhæng mellem implementering af reformens delelementer og elevernes læring og trivsel?

Det vil sige, at det vurderes, *hvordan* reformens delelementer er implementeret, om *de forventede sammenhænge* i forhold til elevernes læring og trivsel realiseres, samt *hvorfor/hvorfor ikke* de forventede effekter realiseres.

1.2 Analytisk grundlag for undersøgelsen

Forud for beskrivelsen af undersøgelsens resultater redegøres der for indholdet af den længere og mere varierende skoledag, som er ét af folkeskolereformens overordnede indsatsområder (jf. ovenfor).

Den længere og mere varierede skoledag består af en række understøttende delelementer, som tilsammen skal bidrage til at øge elevernes læring og trivsel og dermed til at realisere folkeskolereformens målsætninger.

Rapportens hovedfokus er følgende seks kerneelementer i den længere og mere varierede skoledag:

Kerneelementer i den længere og mere varierede skoledag

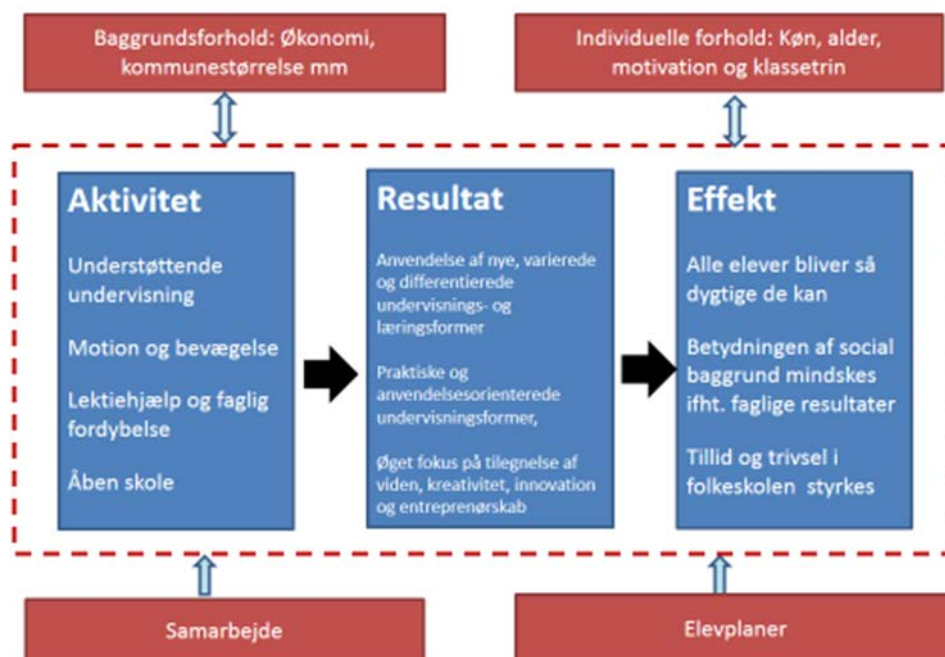
- Understøttende undervisning
- Motion og bevægelse
- Lektiehjælp og faglig fordybelse
- Åbenskole
- Samarbejde blandt det pædagogiske personale
- Elevplaner

Mens understøttende undervisning, motion og bevægelse, åben skole samt lektiehjælp og faglig fordybelse er reformelementer, der direkte indgår som en del af den længere og mere varierede skoledag, er samarbejdet mellem særligt lærere og pædagoger samt skolernes arbejde med elevplaner forhold, som skal understøtte skolernes implementering af den længere og mere varierede skoledag (se eventuelt nedenfor for en uddybning).

Med afsæt i de formelle rammer for folkeskolereformen er der udarbejdet en programteori (illustreret i Figur 1.1), som danner ramme for undersøgelsen. Analysemodellen skitserer de forventninger til sammenhænge, som er grundlag for den længere og mere varierede skoledag. Det er således de forventninger, som er beskrevet i lovgrundlaget for de fire reform-initiativer, der er udgangspunktet for undersøgelsen. Det er således undersøgelsens formål at undersøge, hvorvidt disse forventninger indfries i den praktiske skoledag.

Mens forholdene inden for den stiplede linje i Figur 1.1 beskriver forhold med direkte relation til den længere og mere varierede skoledag, beskriver de fire røde bokse uden for den stiplede linje forhold, der kan forventes at påvirke reformelementernes implementering og effekt, herunder den forventelige sammenhæng mellem reformelementerne, deres resultater og effekter.

Figur 1.1 Analysemodel over de forventninger til sammenhænge, som er grundlag for den længere og mere varierede skoledag



Aktiviteter er udtryk for de fire reformelementer i den længere og mere varierede skoledag, der er vedtaget med folkeskolereformen og uddybes i kapitlerne 2-4. En del af undersøgelsen består i at undersøge, hvorvidt og hvordan skolerne har implementeret reform-initiativerne. I folkeskolereformen anses det som én af forudsætningerne for, at reformen får de forventede resultater (hvorfor der er en pil mellem "Aktivitet" og "Resultat" i figuren). Boksen "Aktivitet" refererer til de enkelte reformelementer, som naturligvis kan implementeres forskelligt i praksis.

I denne undersøgelse sættes mindre fokus på de forventede *resultater* af de fire reformelementer. Ifølge reformteksten er forventningen, at en kombination af de forskellige delementer i den længere og mere varierede skoledag vil bidrage til en mere varieret og differentieret undervisning.

De primære *effekter* af den længere og mere varierede skoledag forventes at være øget læring og trivsel defineret med udgangspunkt i de nationale mål, som skitseres yderst til højre i figuren. I undersøgelsen vurderes dette på baggrund af nationale testdata, afgangskarakterer og trivselsdata fra 2016.

Samarbejde og *elevplaner* samt en række *baggrundsforhold* og *individuelle forhold* (de fire røde bokse omkring den stiplede linje) forventes at påvirke implementeringen af den længere og mere varierede skoledag samt sammenhængen mellem reformelementernes implementering og effekt.

1.3 Undersøgelsens design og metode

Rapportens analysegrundlag kombinerer et kvalitativt og et kvantitativt analysedesign med henblik på at styrke undersøgelsens validitet. De to undersøgelsesdesign supplerer således hinanden i forhold til både at dokumentere og understøtte reformens implementering og effekter (jf. programteorien i Figur 1.1 ovenfor).

Den kvantitative del af undersøgelsen bidrager først og fremmest til at dokumentere reformens effekter og overordnede implementering. Denne del af undersøgelsen giver således mulighed for dels at give et overblik over reformelementernes implementering på tværs af skoler og mulige sammenhæng med elevernes læring og trivsel, dels giver mulighed for at lave analyser over tid (jf. slutmålingen i 2018). Den kvalitative del af undersøgelsen tegner et mere dybtgående billede af implementeringsprocesserne og åbner i højere grad (end den kvantitative undersøgelse) for at undersøge de forhold, der henholdsvis understøtter eller udfordrer implementering af reformelementerne og deres effekter.

Nedenfor beskrives undersøgelsens datakilder forholdsvis overordnet, mens en mere detaljeret beskrivelse af datagrundlaget i de enkelte afsnit findes i Bilag 1.

1.3.1 Det kvantitative datagrundlag

Undersøgelsens kvantitative analyser bygger på spørgeskemadata og registerdata. De to datakilder kan tilsammen bruges til at undersøge reformelementernes implementering, resultater og effekter. Mens spørgeskemaerne berører reformelementernes implementering, bruges registerdataene til at undersøge konsekvenserne for elevernes læring og trivsel.

For begge datakilder gælder det, at der er findes data fra både før og efter reformens ikrafttræden. Det giver mulighed for at undersøge udviklingen over tid, herunder om der er sket ændringer i initiativernes implementering, samt hvad de umiddelbare resultater er.

Spørgeskemadata: Der er i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet gennemført en række spørgeskemaundersøgelser til de forskellige centrale aktører i og omkring folkeskolen (udvalgsformænd, børn- og ungedirektører, skoleledere, lærere, pædagoger, elever og forældre). Undersøgelsen her bygger primært på spørgeskemaundersøgelserne gennemført blandt lærere og pædagoger. I evaluerings- og følgeforskningsprogrammet er der indsamlet data forud for folkeskolereformens initiering (i foråret 2014) og efter dens gennemførelse (i foråret 2015 og foråret 2016).

Registerdata består af et udtræk af forskellige nationale registre fra Danmarks Statistik, som indeholder detaljerede baggrundsoplysninger om eleverne. Grunddata kobles med individdata fra de nationale test i 4. og 6. klasse og de nationale trivselsmålinger. Elevernes resultater i de nationale test (der findes fra 2010 og frem) er en indikator for elevernes læring, herunder om folkeskolen udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Oplysningerne fra de nationale trivselsmålinger (der findes fra 2015 og frem) måler elevernes trivsel i skolen på en række områder. Samlet bidrager disse data til at analysere, hvorvidt reformelementerne får konsekvenser for elevernes læring og trivsel (jf. programteorien i Figur 1.1). Fra registeroplysningerne anvender vi også resultater fra 9. klasses prøve i dansk og matematik.

For at sikre sammenlignelighed på tværs af skoler og kommuner kontrolleres i der i de kvantitative analyser for en lang række karakteristika gennem brug af baggrundsoplysningerne i registerdata, jf. ovenfor. To af de overordnede mål med folkeskolereformen er at mindske betydningen af social baggrund for elevernes faglige resultater og udfordre alle elever (også de dygtigste), så de bliver så dygtige, de kan. Derfor korrigeres der for elevernes sociale baggrund, idet elevernes sociale baggrund og faglige udgangspunkt i tidligere analyser har vist sig at spille en afgørende rolle for deres faglige resultater (Andersen & Serritzlew 2012; Rangvid 2008; Wittrup & Bogetoft 2011).

1.3.2 Det kvalitative datagrundlag

Case-undersøgelsen er baseret på et komparativt casestudie i 7 kommuner og på 19 skoler. Som det fremgår af metodeafsnittet i Bilag 1, er skolerne systematisk udvalgt på baggrund af en

række karakteristika, som kan forventes at have betydning for skolernes implementering af reformelementerne. Som det også fremgår af Bilag 1, er det i praksis ikke muligt systematisk at undersøge betydningen af de forskellige forhold, da der på den enkelte skole er stor forskel på, hvordan reformelementerne implementeres på tværs af klassetrin og/eller klasser (se også kapitlerne 2-4), og det er ikke entydigt, hvad man gør på den enkelte skole. Case-undersøgelsen får derfor i højere grad en deskriptiv frem for en forklarende karakter.

Dataindsamlingen er foregået i efteråret 2016. I analysen inddrages de kvalitative data primært i forbindelse med implementeringsundersøgelsen og bruges i samspil med de kvantitative survey-data til at fortolke de kvantitative data.

Case-undersøgelsen bygger primært på interview med aktører på skolerne, dvs. med skoleledere, lærere, pædagoger, elever og bestyrelsesformænd og i mindre grad en forvaltningsmedarbejder med særlig indsigt i skoleområdet.

Tabel 1.1 giver et overblik over interviewpersonerne på skolerne og interviewformen.

Tabel 1.1 Oversigt over interview

Personer	Interviewform
Forvaltningsmedarbejdere med reformen som kerneopgave (6 kommuner)*	Individuelt telefoninterview
Skoleledelsesteam (19 skoler)	Fokusgruppe/individuelt
Lærere (19 skoler)	Fokusgruppe med repræsentanter fra henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling
Pædagoger (19 skoler)	Fokusgruppe fortrinsvis med skolepædagoger og repræsentanter fra henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling, hvis det er muligt
Elever** (19 skoler)	Fokusgruppe
Bestyrelsesformænd (19 skoler)	Individuelle telefoninterview

Note: * En enkelt forvaltningsmedarbejder vendte aldrig tilbage.

** På hovedparten af skolerne er der foretaget to interview med eleverne: et med elever på mellemtrinnet samt et med elever fra enten indskoling eller udskoling.

Interviewene er blevet refereret, kondenseret og systematiseret i forhold til reformens kernelementer (jf. gennemgangen i afsnit 1.2 ovenfor) med henblik på at foretage systematiske analyser på tværs af de mange interview.

Oprindeligt var det intentionen, at kondenseringen skulle resultere i, at implementeringen af de fire reformelementer på hver skole skulle systematiseres i forhold til en række centrale variable, som kunne beskrive elementernes indhold og organisering. Under dataindsamlingen fremgik det imidlertid, at en sådan systematisering ikke var mulig, da reformelementernes indhold og organisering kan variere ikke blot på tværs af skoler og klassetrin, men også inden for det samme klassetrin. I analysen anvendes således betegnelser som 'flere', 'en række' og 'mange', når der er tale om mere generelle tendenser på skolerne.

1.4 Rapportens opbygning

Rapporten er struktureret i to delanalyser, der svarer til de to undersøgelsesdele om implementering og effekter.

I den første analysedel undersøges implementering af reformens delelementer i kapitlerne 2-4 (et reformelement i hvert kapitel) med afsæt i en kombination af kvantitative survey-data og de kvalitative interview på de 19 case-skoler. Analysedelen indleder med i kapitel 2 at sætte fokus på skolernes implementering af motion og bevægelse, hvorefter kapitel 3 giver en analyse af den understøttende undervisning. I kapitel 4 undersøges lektiehjælp og faglig fordybelse, mens skolernes implementering af åben skole analyseres i kapitel 5.

I de sidste to kapitler i implementeringsanalysen undersøges henholdsvis samarbejde (kapitel 6) og elevplaner (kapitel 7).

I kapitel 8 besvares undersøgelsens andet undersøgelsesspørgsmål, og kapitlet sætter fokus på, hvorvidt der er en sammenhæng mellem implementering af reformens delelementer og elevernes læring og trivsel. Herudover indeholder kapitlet en undersøgelse af betydningen af social baggrund før og efter reformen.

Undersøgelsens konklusioner findes alene i sammenfatningen.

2 Motion og bevægelse

Med folkeskolereformen skal motion og bevægelse indgå i den nye skoledag i et omfang, der svarer til 45 minutter i gennemsnit pr. dag. Det er hensigten, at motion og bevægelse skal medvirke til at fremme den generelle sundhed blandt eleverne og skal understøtte elevernes motivation og læring i skolens fag. Der er således en forventning om, at motion og bevægelse vil fremme eleverne læring. Forskning viser, at motion og bevægelse kan bidrage positivt til elevers faglige præstationer og dermed har en effekt på elevers læring i folkeskolen (Bugge & Froberg 2015; Have et al. 2016; Sørensen et al. 2016; Pedersen et al. 2016).

Det er imidlertid op til den enkelte skole og/eller kommune at fastsætte rammerne for tilrettelæggelse af motion og bevægelse på de enkelte skoler. Motion og bevægelse kan både indgå i den fagopdelte undervisning, i idræt og i den understøttende undervisning. Det er skolelederens ansvar, at eleverne bevæger sig 45 minutter om dagen. Der er her tale om et gennemsnit for hele skoleåret, men det er meningen, at eleverne skal bevæge sig hver dag.

Analysen viser, at eleverne er optaget af motion og bevægelse. Generelt er pædagoger mere positive over for motion og bevægelse end lærere, ligesom det synes vanskeligere at implementere motion og bevægelse i udskoling end i indskoling.

Nedenfor undersøges skoleledere, lærere, pædagoger og elevers holdning til og erfaring med motion og bevægelse.

2.1 Erfaringer med og holdninger til motion og bevægelse

Som det fremgår ovenfor, er målsætningen med motion og bevægelse bl.a. at fremme elevernes læring. Tabel 2.1 viser, at lærere og pædagoger generelt er enige i denne målsætning. Der er således blot 3,65 % pædagoger og 6,44 % lærere, der vurderer, at motion og bevægelse slet ikke eller i meget lav grad fremmer læring.

Tabel 2.1 Holdning til om motion og bevægelse i timerne fremmer læring, procent

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	I meget lav grad	Slet ikke	Ved ikke	N
Pædagoger	34,03	36,11	24,76	2,46	1,70	0,95	0,00	529 (100 %)
Lærere	7,41	25,69	47,50	12,92	5,24	1,20	0,04	2.577 (100 %)

Note: Spørgsmål: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Motion og bevægelse i undervisningen?

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

Særligt pædagogerne er positive over for motion og bevægelse. I alt vurderer 70,14 % af pædagogerne, at motion og bevægelse i timerne i meget høj eller høj grad fremmer læring, mens det blot er tilfældet for 33,1 % af lærerne. Af Bilagstabel 2.2 på side 106 fremgår det ligeledes, at pædagogerne generelt set er mere positive over for reformelementet end lærerne.

Desuden ses det også i Bilagstabel 2.2, at lærere og pædagoger tilknyttet indskoling i højere grad end lærere og pædagoger tilknyttet mellemtrin og udskoling mener, at motion og bevægelse er læringsfremmende. Det tyder på, at lærere og pædagoger i udskoling er mere skeptiske overfor motion og bevægelse.

Én ting er, om lærere og pædagoger er enige i målsætningerne bag motion og bevægelse; noget andet er, om de aktivt inddrager motion og bevægelse i undervisningen. Hvis motion og bevægelse skal have de forventede konsekvenser, herunder bidrage til elevernes læring, er det afgørende, at lærere og pædagoger rent faktisk inddrager motion og bevægelse i undervisningen.

Tabel 2.2 viser, at lærere og pædagoger i vid udstrækning inddrager motion og bevægelse i undervisningen. Over 50 % af både lærere og pædagoger svarer således, at de inddrager motion og bevægelse i undervisningen hver dag eller 2-4 gange om ugen.

Tabel 2.2 Inddragelse af motion og læring i undervisning, procent

	Hver dag	2-4 gange /uge	1 gang /uge	2-3 gange /md.	1 gang /md.	Hver 2. md.	1-5 gange /år	Aldrig	Ved ikke	N
Pædagoger	19,62	48,87	17,92	3,02	3,58	1,13	1,89	3,21	0,00	530 (100 %)
Lærere	19,65	31,84	23,55	11,71	6,60	1,57	3,11	1,81	0,00	2.544 (100 %)

Note: Spørgsmål: Hvor ofte har du følgende opgaver i forbindelse med undervisningen: Gennemføre aktiviteter med bevægelse i undervisningen (til pædagoger)? Hvor ofte inddrager du motion og bevægelse i undervisningen (lærere)?

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

Bilagstabel 2.3 (på side 107) viser desuden en forskel på indskolingen og udskolingen. Lærere og pædagoger i indskolingen inddrager oftere motion og bevægelse sammenlignet med lærere og pædagoger på øvrige årgange. Desuden inddrager lærere og pædagoger i udskolingen i mindre omfang motion og bevægelse i undervisningen, end det er tilfældet på øvrige årgange. Det kan hænge sammen med, at lærere og pædagoger i indskolingen er mere positive over for effekten af motion og bevægelse i forhold til at skabe læring hos eleverne (jf. ovenfor). Men det kan også hænge sammen med lærere og pædagogers kompetencer til at implementere motion og bevægelse i undervisningen.

En forudsætning for at implementere motion og bevægelse i undervisningen er således, at lærere og pædagoger har de nødvendige kompetencer. Tabel 2.3 viser, at både lærere og pædagoger mangler viden om, hvordan de kan imødekomme folkeskolelovens ambition om, at eleverne dagligt skal have 45 minutters motion og bevægelse i gennemsnit. Således vurderer knap 30 % af lærerne og 35 % af pædagogerne, at de i meget høj eller høj grad har behov for mere viden om inddragelse af motion og bevægelse.

Tabel 2.3 Behov for mere viden om inddragelse af motion og bevægelse, procent

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	I meget lav grad	Slet ikke	Ved ikke	N
Lærere	13,01	16,16	34,42	19,89	8,74	7,77	0,00	2.574 (100 %)
Pædagoger	14,39	20,45	37,31	13,64	6,63	7,58	0,00	528 (100 %)

Note: Spørgsmål: I hvilken grad har du behov for mere viden om, hvordan du i undervisningen kan imødekomme folkeskolens intentioner om, at eleverne dagligt i gennemsnit skal have 45 minutters motion og bevægelse?

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

I Bilagstabel 2.1 på side 106 fremgår det desuden, at pædagogerne i *højere* grad end lærerne udtrykker et behov for mere viden om, hvordan motion og bevægelse kan inddrages i skoledagen. Samme sted ses det, at lærere og pædagoger i indskolingen i *mindre* grad efterspørger mere viden om motion og bevægelse sammenlignet med lærere og pædagoger i mellemtrinnet og i udskolingen.

Opsummerende tyder den kvantitative analyse på en sammenhæng mellem holdninger, kompetencer og inddragelse af motion og bevægelse i timerne. De kvalitative interview nedenfor giver

et nærmere indblik i skolernes implementering af motion og bevægelse, herunder de muligheder og udfordringer, som opleves på skolerne.

2.2 Erfaring med motion og bevægelse på de 19 case-skoler

2.2.1 Behovet for at definere motion og bevægelse

I de kvalitative interview fremgår det, at eleverne er særligt opmærksomme på motion og bevægelse, og det er det reformelement, som eleverne er mest positive over for. Det svarer til resultaterne fra de kvantitative elevundersøgelser i følgeforskningsprogrammet (Nielsen et al. 2015). En elev fortæller i interviewundersøgelsen, at det er godt at have bevægelse i undervisningen, fordi det er med til at skabe ro, når man har været udenfor og brænde energi af. Flere elever fortæller, at det er rart med motion og bevægelse i de "tunge fag", fordi der er brug for at få frisk luft og få de fagfaglige ting ud af hovedet. Eleverne oplever således, at motion og bevægelse styrker deres koncentration og indlæringssevne. Det svarer til de teoretiske forventninger til motion og bevægelse og til resultaterne af effektanalysen i denne undersøgelse (se kapitel 8).

Det faktum, at motion og bevægelse er en favorit hos eleverne, er med til at sætte pres på lærerne, fordi eleverne ofte efterspørger mere bevægelse. Efterspørgslen af mere bevægelse grunder i, at eleverne ikke mener, at der er tilstrækkelig med motion og bevægelse i skoledagen. På en række skoler har eleverne på et ur registreret, om de fik de daglige 45 minutters motion og bevægelse, som er kravet i folkeskolereformen. Desuden har elevernes opmærksomhed på motion og bevægelse i flere af kommunerne resulteret i, at elever har taget kontakt til kommunens politikere for at gøre opmærksom på, at de ikke får 45 minutters motion og bevægelse om dagen i skoletiden. Dertil kommer, at flere lærere og pædagoger har oplevet, at eleverne tager tid på, hvor megen motion og bevægelse de får i løbet af dagen.

Mange skoleledere, lærere og pædagoger forklarer elevernes utilfredshed med, at elevernes definition af motion og bevægelse er anderledes end lærere og pædagogers, og at de dermed opfatter motion og bevægelse på en anden måde. Resultatet heraf er, at der generelt set er et definitionsproblem på skolerne, som har været med til at vanskeliggøre den daglige kommunikation mellem lærere og elever. En række skoler og kommuner har derfor taget initiativ til et eksplicitere, hvad der forstås ved motion og bevægelse.

Ud fra dette perspektiv viser case-undersøgelsen på de 19 skoler følgende tre tilgange til motion og bevægelse: *puls*, *læring* og *brain-breaks*.

Table 2.4 Forskellige former for motion og bevægelse

Term	Definition
Pulstræning	Pulstræning handler om at få pulsen op. Der er tale om mere "traditionel" idræt, hvor eleverne får pulsen op. Ofte kræver denne form for motion og bevægelse sammenhængende tid.
Brain breaks	Brain-breaks er små bevægelsespauser eller afbræk fra undervisningen. Der er tale om små og korte øvelser, der skal klare hjernen ('hjernegymnastik'). Ofte er denne form for motion og bevægelse integreret i den almindelige fagfaglige undervisning, når den enkelte lærer eller pædagog kan mærke, at eleverne har brug for det.
Læringsunderstøttende aktiviteter	Læringsunderstøttende aktiviteter kan være i form af fagligt integrerede øvelser såsom eksempelvis at hoppe tabeller. Her vil motion og bevægelse typisk være lagt ind i den almindelige undervisning.

Kilde: Case-undersøgelsen.

Ikke alle de 19 case-skoler sonder mellem de tre former for motion og bevægelse, men en eksplicit definition af, hvad motion og bevægelse er, har mange steder været nødvendig.

Eleverne forstår ofte motion og bevægelse som pulstræning, mens det ifølge lærere, pædagoger og forvaltningsmedarbejdere kan afspejle alle de tre tilgange nævnt ovenfor.

På én ud af de 19 skoler har man fra ledelsens side desuden forsøgt at definere, hvad bevægelse ikke er: "... *bevægelse i undervisningen er ikke lig idræt*" (Leder). Denne italesættelse er netop blevet lavet for at forbedre kommunikationen med både elever og forældre og for at afhjælpe diskussioner.

2.2.2 Organisering af motion og bevægelse

Motion og bevægelse er overordnet set organiseret på de 19 skoler som et bevægelsesbånd eller er lagt ud i undervisningen, enten som en del af den understøttende undervisning eller indlagt i den fagfaglige undervisning. På størstedelen af skolerne har man valgt at lade bevægelse indgå i undervisningen, typisk via små *brain-breaks* eller via *læringsaktiviteter*. Det viser sig dog, at det er et problem for skolerne at inddrage bevægelse på denne måde i den fagfaglige undervisning, fordi lærerne ikke har tid og ressourcer til at forberede den mere læringsinspirerede tilgang til motion og bevægelse. En fordel ved, at bevægelse er lagt ind som en del af den fagfaglige undervisning, er, at der er mulighed for at give eleverne pause, når underviseren kan mærke, at der er behov for det. Hvorvidt selve bevægelsesdelen varetages af pædagoger eller lærere, er op til den enkelte skole, og på flere skoler er det op til det enkelte årgangs- eller fagteam på skolen. På de skoler, hvor bevægelse er en del af den fagfaglige undervisning, vil det dog primært være lærere, som står for bevægelseselementet.

På andre skoler har man valgt at organisere motion og bevægelse i et bevægelsesbånd. Bevægelsesbåndets længde varierer imellem 15 og 45 minutter afhængig af den enkelte skole. I dette bånd er det i indskoling generelt set pædagoger, som varetager undervisningen. På mellemtrinnet op til 4. klasse er det ligeledes pædagoger, som oftest står for motion og bevægelse, mens det for resten af mellemtrinnet og udskoling styres af lærere. En fordel ved at implementere motion og bevægelse som et bånd er, at man sikrer, at eleverne bevæger sig. I forhold til at fremme elevernes læring kan et bevægelsesbånd, som ofte ligger mere eller mindre i forlængelse af frokostpausen, opfattes som en udfordring. Derfor stilles der også på nogle af skolerne spørgsmål ved, hvorvidt et bevægelsesbånd umiddelbart før eller efter frokost har en læringsfremmende effekt på eleverne, da det blot bliver til en forlænget pause. Dette er bl.a. en af grundene til, at to skoler, som sidste år havde bevægelsesbånd, i år er overgået til at integrere bevægelse som en del af undervisningen. En anden udfordring ved bevægelsesbåndet er, at det kan få især indskolings eleverne til at bevæge sig mindre: "... *Det er så voksenstyret, at mange indskolingsbørn bevæger sig mere i frikvartererne end i bevægelsesbåndet*" (Pædagog). En anden udfordring er, at bevægelsesbåndet er ufleksibelt, fordi det ikke understøtter formålet om at give ekstra motivation til læring og pause, når eleverne har behov for det.

En styrke ved et bevægelsesbånd er, at det åbner op for muligheden for at arbejde på tværs af klassetrin. Kun én skole har dog valgt at indrette det sådan, at eleverne i indskoling er blandet rent aldersmæssigt og på tværs af klassetrin under bevægelsesbåndet, hvor det her er de store børn, som har ansvaret for bevægelsen og skal forklare den pågældende leg til de mindre elever. På de resterende skoler, hvor bevægelse er lagt som et bånd, arbejder man stadig kun med bevægelse inden for de enkelte klasser.

På enkelte skoler har man valgt begge løsninger. Det vil sige, at man både har integreret bevægelse i undervisningen og bevægelsesbånd alt efter, hvad man på skolen har erfaret, fungerer bedst hos henholdsvis indskoling, mellem- og udskolingstrin.

Når motion og bevægelse er organiseret som et bånd, er der en tendens til, at pædagogerne i højere grad varetager undervisningen. Det, oplever både lærere og pædagoger, er i god tråd med pædagogernes kompetencer og uddannelse. Ellers er der den samme tendens som ved de øvrige reformelementer: pædagogerne varetager i højere grad motion og bevægelse i indskoling og på mellemtrinnet og i mindre grad i udskoling. Det hænger bl.a. sammen med, at motion og bevægelse i udskoling i højere grad er integreret i fagene.

2.2.3 Indholdet af motion og bevægelse

Indholdet i reformelementet motion og bevægelse hænger på tværs af skoler og klasser delvist sammen med, hvordan man har organiseret faget. Bevægelsesbåndene giver mere sammenhængende tid, og det er derfor i højere grad muligt at gennemføre pulstræning, som er mere tidskrævende.

I vid udstrækning er det imidlertid op til den enkelte lærer eller pædagog at definere indholdet af motion og bevægelse. Det indebærer, at motion og bevægelse håndteres meget forskelligt, alt efter hvilken lærer eller pædagog der varetager undervisningen:

"Der er lige så mange måder, det bliver implementeret på, som der er pædagoger og lærere". (Pædagog)

De interviewede lærere og pædagoger nævner en række forskellige aktiviteter, som kan kategoriseres i forhold til de forskellige tilgange til motion og bevægelse. Nogle af disse eksempler er gengivet i Tabel 2.5.

Tabel 2.5 Konkrete eksempler på motion og bevægelse

Term	Definition
Pulstræning	Fodbold, løbe rundt om skolen, rundbold, stafet
Brain breaks	Små lege hvor eleverne bevæger sig. Eleverne rejser sig og går rundt i klassen
Læringsunderstøttende aktiviteter	"Hentediktat", hente udsagnsord, hoppe tabeller, bogstavjagt, walk-and-talk

Kilde: Case-undersøgelsen.

Som det er tilfældet i den kvantitative undersøgelse, problematiserer flere interviewpersoner (særligt lærerne), at de mangler kompetencer til at sikre interessante aktiviteter. Lærerne forklarer deres manglende kompetencer med, at de ikke har tid til at sætte sig ordentligt ind i forskellige former for motion og bevægelse. Særligt i forhold til de læringsunderstøttende aktiviteter føler de sig udfordret. Det skyldes, dels at de ikke har kompetencerne, dels at det tager lang tid at forberede et forløb, hvor motion og bevægelse understøtter faget, og mange oplever, at de ikke har den nødvendige tid:

"Jo mere kreativ undervisning, man skal lave, jo længere tid tager det". (Lærer)

På en række af skolerne har man uddannet særlige bevægelsesvejledere, som efterfølgende fungerer som en slags rådgivere over for de andre lærere og pædagoger. Det er muligt for lærere og pædagoger at konsultere bevægelsesvejlederne, og flere steder har bevægelsesvejlederne holdt oplæg for den øvrige personalegruppe. Men ifølge særligt lærerne kan det være vanskeligt at få tid til at få motion og bevægelse integreret i undervisningen. Inspirationen til motion og bevægelse synes da også at være meget individuel. Generelt nævnes vidensdeling og sparring blandt kolleger, fritidsklubber, på internettet og online-portaler som inspirationskilder. Derudover trækker pædagoger også på viden fra deres uddannelse. Der gives dog udtryk for, at der savnes

inspiration til selve indholdet, og hvordan man som lærer eller pædagog skal inddrage motion og bevægelse i undervisningen.

Mere udfordrende med motion og bevægelse i udskolingen

I overensstemmelse med den kvantitative implementeringsanalyse synes det særligt udfordrende at implementere motion og bevægelse i udskolingen. På flere skoler oplever lærerne, at det er sværere at koble bevægelse sammen med læring, jo ældre eleverne bliver. Mens det er forholdsvis nemt at implementere bevægelse i undervisningen i indskolingen, er det mere kompliceret i udskolingen: *"Man vil gerne have, at det hænger sammen med faget, men det er svært at blive ved med at finde på noget, som udfordrer eleverne"* (Lærer).

Derudover forklarer lærerne, at sammenlignet med indskolingen er der i udskolingen væsentligt mere at nå fagfagligt, hvorfor et reformelement som motion og bevægelse glider mere i baggrunden. Mange udskolingslærere oplever, at de mangler ressourcer og ikke har tilstrækkelig tid til at forberede og udvikle undervisning med integreret bevægelse.

Endelig oplever lærerne, at det – sammenlignet med indskolings elever – er væsentligt sværere at motivere elever i udskolingen til at deltage i motion og bevægelse:

"... De der trænger mest til det, er dårlige til at deltage aktivt". (Pædagog)

At udskolings elever er vanskeligere at motivere, understreges af elevundersøgelsen i følgeforskningsprogrammet, hvor det fremgår, at udskolings elever ikke i samme grad er glade for motion og bevægelse som elever i indskolingen og på mellemtrinnet (Nielsen et al. 2015). Denne forskel mellem elever i henholdsvis indskoling, på mellemtrinnet og i udskolingen ses dog ikke i interviewundersøgelsen på de 19 skoler, hvilket kan hænge sammen med selektionsbias. Således er hovedparten af de elever, som deltager i interviewundersøgelsen, kendetegnet ved en høj grad af motivation for at gå i skole, ligesom de fleste betragter sig selv som fagligt stærke elever sammenlignet med deres klassekammerater. De kan derfor også være særligt positive over for reformelementerne sammenlignet med andre elever, og de er ikke nødvendigvis repræsentative for alle elevgrupper.

2.3 Opsummering

Motion og bevægelse

Generelt viser den kvantitative implementeringsanalyse, at både lærere og pædagoger er positive over for motion og bevægelse som reformelement, og de mener, at motion og bevægelse i undervisningen har en positiv effekt for elevernes læring. Det gælder særligt pædagogerne og lærerne i indskolingen, mens lærere i udskolingen er mere skeptiske.

Den kvantitative undersøgelse viser desuden, at hovedparten af lærerne og pædagogerne inddrager motion og bevægelse i undervisningen én eller flere gange hver uge, og det gælder særligt lærere og pædagoger i indskolingen. I case-undersøgelsen fremgår det, at lærere anser det som vanskeligere at koble bevægelse sammen med læring, jo ældre eleverne bliver. Mens det er forholdsvis nemt at implementere bevægelse i undervisningen i indskolingen, er det mere kompliceret i udskolingen, og det er vanskeligere at motivere udskolings elever til bevægelse. Dertil kommer, at udskolings lærerne forklarer, at der er væsentligt mere at nå fagfagligt i udskolingen, hvorfor et reformelement som motion og bevægelse glider mere i baggrunden.

Dertil kommer, at knap en tredjedel lærere og pædagoger i den kvantitative undersøgelse vurderer, at de i høj eller meget høj grad har behov for mere viden om, hvordan de i undervisningen kan imødekomme folkeskolens intentioner om, at eleverne dagligt i gennemsnit skal have 45 minutters motion og bevægelse. Især pædagoger efterspørger mere viden, mens lærere og pædagoger i indskolingen i mindre grad efterspørger mere viden om motion og bevægelse sammenlignet med lærere og pædagoger i mellemtrinnet og i udskolingen. I case-undersøgelsen forklarer en række pædagoger og lærere, at de mangler kompetencer til at sikre interessante aktiviteter, og at det kan være vanskeligt at finde tilstrækkelig med forberedelsestid til de læringsunderstøttende aktiviteter, da det tager særligt lang tid at forberede et forløb, hvor motion og bevægelse understøtter faget, og mange oplever, at de ikke har den nødvendige tid.

Case-undersøgelsen viser desuden, at motion og bevægelse er højt prioriteret blandt eleverne, og mange elever udtrykker, at motion og bevægelse er det reformelement, de er mest glade for. De oplever, at de særligt i de 'tunge' fag har brug for at få frisk luft for at få de fagfaglige ting ud af hovedet. Det skaber ifølge eleverne ofte mere ro i klassen, og motion og bevægelse styrker deres koncentration og indlæringssevne.

Eleverne er samtidig meget opmærksomme på, om de får de 45 minutters bevægelse om dagen, som er kravet i folkeskolereformen. På flere skoler har eleverne taget tid på, hvor megen motion og bevægelse de får i løbet af dagen, og i flere af case-kommunerne har elever taget kontakt til kommunens politikere for at gøre opmærksom på, at de ikke får 45 minutters motion og bevægelse om dagen i skoletiden.

På mange skoler har der (bl.a. som følge af elevernes opmærksomhed) været behov for at definere, hvad motion og bevægelse er. Der kan sondres mellem tre former for motion og bevægelse:

1. Pulstræning
2. Brain-breaks
3. Læringsunderstøttende aktiviteter

Ifølge flere skoleledere, lærere og pædagoger har det været nødvendigt at explicitere denne sondring både over for eleverne og over for de lærere og pædagoger, der varetager undervisningen.

På størstedelen af case-skolerne har man valgt at lade bevægelse indgå i undervisningen, typisk via små brain-breaks eller læringsaktiviteter. Det gør ifølge lærere og pædagoger motion og bevægelse relevant i forhold til elevernes fagfaglige undervisning, og motion og bevægelse kan tilrettelægges fleksibelt, når eleverne har behov for at bevæge sig. Mange lærere oplever imidlertid ikke, at de har tid og ressourcer til at forberede den mere læringsinspirerede tilgang til motion og bevægelse.

En række case-skoler har også organiseret motion og bevægelse som et fast bånd i løbet af skoledagen. Her er det i indskolingen og på mellemtrinnet op til 4. klasse ofte pædagoger, som varetager undervisningen, mens motion og bevægelse for resten af mellemtrinnet og udskolingen varetages af lærere. Tilrettelæggelsen af motion og bevægelse som et bånd sikrer, at eleverne får den daglige motion og bevægelse, og eleverne oplever et afbræk i skoledagen. Et bånd kan imidlertid også være ufleksibelt i forhold til aktuelle behov, ligesom det nogle steder bare bliver 'et forlænget frikvarter'.

3 Understøttende undervisning

Understøttende undervisning er et af de nye fagelementer i folkeskolereformen. Formålet med den understøttende undervisning er at give skoler mulighed for at organisere skoledagen på en ny måde. Det er tanken, at den understøttende undervisning skal supplere og understøtte den fagopdelte undervisning. Faget kan både anvendes til opgaver, der har et direkte fagrelateret indhold, og til opgaver der sigter bredere på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidig udvikling, motivation og trivsel (EMU 2016).

I lovgrundlaget for den understøttende undervisning er indhold af faget ikke nærmere specificeret (EVA 2016). Der er ikke formuleret særskilte Fælles Mål for den understøttende undervisning, men den understøttende undervisning skal bidrage til at realisere folkeskolens brede formålsparagraf, Fælles Mål generelt samt styrke undervisningsdifferentieringen. Dette skal ske ved, at eleverne får tid til at afprøve, træne, fordybe sig og repetere de færdigheder og kompetencer, de tilegner sig i den øvrige undervisning (EMU 2016).

Det brede formål giver skoler og kommuner forholdsvis stor frihed til at tilrettelægge den understøttende undervisning, herunder definere fagets indhold og organisering. Dertil kommer, at lovgrundlaget ikke indeholder faste retningslinjer for, hvem der skal varetage undervisningen, og hvordan skolerne skal skemalægge den understøttende undervisning.

Nedenfor undersøges lærere og pædagogers holdning til den understøttende undervisning, samt hvordan skolerne har implementeret den understøttende undervisning, herunder skolernes oplevelse af muligheder og udfordringer ved faget. Analysen viser, at variationen i kommuner og skolers tilrettelæggelse af den understøttende undervisning er stor, og på tværs af skoler er erfaringerne delte. På skolerne synes den understøttende undervisning imidlertid løbende at blive tilpasset i forhold til de udfordringer, som bliver erfaret på den enkelte skole.

3.1 Holdning til den understøttende undervisning

Som det fremgår ovenfor, er det en forventning, at den understøttende undervisning bl.a. skal fremme elevernes læring. I spørgeskemaundersøgelsen er lærere og pædagoger derfor blevet bedt om at angive, hvorvidt de mener, at den understøttende undervisning fremmer elevernes læring. En forudsætning for en hensigtsmæssig implementering af folkeskolereformen er, at der er opbakning til reformen, herunder at lærere og pædagoger kan se et formål med de enkelte reformelementer. Tabel 3.1 præsenterer pædagoger og læreres vurdering af, hvorvidt understøttende undervisning fremmer elevernes læring.

Tabel 3.1 Holdning til om understøttende undervisning fremmer læring, procent

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	I meget lav grad	Slet ikke	Ved ikke	N
Pædagoger	34,03	26,47	30,62	4,73	3,02	0,95	0,19	529 (100 %)
Lærere	10,24	17,93	40,78	16,03	10,79	4,15	0,08	2.577 (100 %)

Note: Spørgsmål: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Understøttende undervisning?

N er udtryk for det antal respondenter, der har svaret.

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

Sammenlignet med lærerne vurderer pædagogerne oftere, at den understøttede undervisning har en positiv effekt på elevernes læring. Over 50 % af pædagogerne mener i meget høj eller høj grad, at understøttende undervisning fremmer elevernes læring, og under 4 % mener, at det

i meget lav grad eller slet ikke er tilfældet. Til sammenligning vurderer blot 28,2 % af lærerne i meget høj eller høj grad, at understøttende undervisning fremmer læring, og knap 15 % svarer, at det i meget lav grad eller slet ikke er tilfældet. Af Bilagstabel 2.17 fremgår det desuden, at lærerne generelt set vurderer reformelementet mere negativt end pædagogerne, og at denne forskel er statistisk signifikant.

Nedenfor giver den kvalitative analyse et nærmere indblik i den understøttende undervisning, herunder at holdningsforskellene kan hænge sammen med, at skolerne har implementeret den understøttende undervisning meget forskelligt, og at lærere og pædagoger generelt har forskellige tilgange til og forståelser af, hvad den understøttende undervisning skal bidrage med.

3.2 Den understøttende undervisning på de 19 skoler

På de 19 skoler er den understøttende undervisning kendetegnet ved at være meget forskelligt implementeret på tværs af kommuner, skoler og klasser. Dertil kommer, at den understøttende undervisning på flere skoler er integreret i nogle af de øvrige reformelementer (bl.a. motion og bevægelse samt lektiehjælp og faglig fordybelse), således at faget er konverteret til eksempelvis motion og bevægelse, åben skole eller faglig fordybelse. På de enkelte skoler er det derfor ikke altid fuldstændig entydigt, hvad den understøttende undervisning egentlig er, og det kan være vanskeligt at adskille den fra de øvrige reformelementer (se eventuelt oversigten over reformelementer i kapitel 1).

Variationen i den understøttende undervisning gør sig ikke blot gældende på skoleniveau. Også inden for den enkelte skole er der på tværs af årgange og klasser stor forskel på den understøttende undervisnings organisering og indhold. Det hænger bl.a. sammen med, at skoleledelsen på mange skoler har valgt at uddelegere indholdet og organiseringen af den understøttende undervisning til den enkelte lærer eller til klasseteams, og på flere skoler er den understøttende undervisning tilrettelagt forskelligt for elever i henholdsvis indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling.

Det er således vanskeligt at give et fuldstændigt dækkende overblik over de forskellige varianter af understøttende undervisning på tværs af de 19 skoler, og det er ikke entydigt, hvordan man har gjort på den enkelte skole. Tabel 3.2 illustrerer imidlertid nogle af de forskellige former for understøttende undervisning, der findes på de 19 skoler. Tabellen er ikke fuldstændig udtømmende, men giver et overblik over de mest udbredte tendenser for implementeringen af understøttende undervisning. Desuden viser tabellen også måder at tilrettelægge undervisningen, som er mindre udbredte på skolerne.

Tabel 3.2 Organisering og indhold af den understøttende undervisning

	Udbredte tendenser	Mindre udbredte tendenser
Hvem gennemfører	Indskoling: Pædagoger Mellemtrin: Pædagoger/lærere Udskoling: Lærere	Pædagoger indgår også i udskoling
Organiseringsformer	1) Integreret i den almindelige undervisning 2) Selvstændig del	3) Temadage, fagdage eller valgfag
Indhold	- Faglige aktiviteter og lektiehjælp - Sociale kompetencer, trivsel og læringsparathed - Timeløse fag - Motion og bevægelse - Lektiecafe - Åben skole	- Hele temadage - Linjefag - Valgfag

Nedenfor gives et nærmere indblik i den understøttende undervisnings indhold og organisering på de 19 case-skoler. I flere tilfælde er der en vis sammenhæng mellem den understøttende undervisnings indhold og organisering. Nedenfor præsenteres indhold og organisering imidlertid som to adskilte elementer.

3.2.1 Organisering af den understøttende undervisning

Tre former for organisering

Den kvalitative undersøgelse har vist tre overordnede måder, hvorpå skolerne organiserer den understøttende undervisning. Denne observation er i tråd med andre analyser af understøttende undervisning (EVA 2016).

For det første er den understøttende undervisning på nogle skoler *integreret i den almindelige fagfaglige undervisning på skolerne*, hvor timerne enten overlapper eller er placeret i direkte forlængelse af de almindelige faglige lektioner. Den integrerede organiseringsform udmærker sig ved gode muligheder for, at den understøttende undervisning bidrager til og understøtter den fagfaglige undervisning i de almindelige lektioner. Når denne organiseringsform er valgt, er det typisk en faglærer, der varetager de efterfølgende timer i understøttende undervisning, hvorfor en integration af det fagfaglige sker mere naturligt. De steder, hvor det lykkes godt, giver det plads til nye metoder og didaktikker. Udfordringerne ved denne organiseringsform er imidlertid, at det kan medvirke til, at indholdet af den understøttende undervisning bliver en fortsættelse af de almindelige faglektioner. "*Når vi har to timer, og det er vores fysiklærer, der har det, så sidder vi bare og laver fysik*" (Elev, udskoling). "*I udskoling er UUV blevet til flere fagtimer*" (Skoleleder). Det kan formentlig også forklare, hvorfor flere elever i undersøgelsen opfatter skoledagen som meget lang. Denne udfordring er særlig gældende for udskoling, hvor erfaringen er, at det er sværest at implementere en spændende og anderledes understøttende undervisning for eleverne. Dertil kommer, at alene de fag, som får "ekstra tid", bliver understøttet.

For det andet indgår den understøttende undervisning også flere steder som *en selvstændig del af skoledagen*, som et selvstændigt bånd eller lektion på dagen. Den organiseringsform udmærker sig ved i højere grad at give eleverne et afbræk i skoledagen, hvor den understøttende undervisning opfattes som forskellig i forhold til de almindelige faglige lektioner. Her bliver det tydeligt for eleverne, at der er tale om et selvstændigt fagelement, hvor særlige problemstillinger (forholdsvis fleksibelt) kan tages op. Desuden giver det lærere og pædagoger en oplevelse af at kunne afsætte tid til de obligatoriske elementer, som ikke er en del af den fagfaglige undervisning, og at de kan være fleksible i forhold de emner og forhold, som rører sig blandt eleverne. På den anden side er udfordringen at sikre, at den understøttende undervisning kobles til de almindelige lektioner og således reelt fungerer understøttende i forhold til det fagfaglige indhold. Det er en særlig udfordring, hvis den understøttende undervisning ikke varetages af personer, der indgår i den fagfaglige undervisning. I så fald forudsætter det et særligt godt samarbejde. Dertil kommer, at mange oplever, at en enkelt lektion ikke giver tilstrækkelig tid til at igangsætte nogle af de (spændende) aktiviteter, som reformen lægger op til og sikrer, at eleverne får mulighed for at fordybe sig eller tage på ture ud af huset.

Endelig er den understøttende undervisning som *temadage, fagdage eller valgfag* en tredje og særlig måde at organisere den understøttende undervisning på. Her kobles den understøttende undervisning ofte sammen med faglig fordybelse og/eller åben skole for at få ekstra og sammenhængende tid. Der er også muligheder for, at undervisningen kan placeres uden for skolen, når det indebærer flere sammenhængende timer, og enkelte steder varetages undervisningen af personer uden for skolen (åben skole) eller af lærere/pædagoger fra andre (samarbejds-)skoler, hvor eleverne sættes sammen på tværs af skoler. Desuden placeres undervisningen ofte som hele dage (nogle steder som ugentlige undervisningsdage), og flere steder er der tale om en form for specialisering, hvor eleverne vælger sig ind på særlige temaer eller forløb, eksempelvis

science, natur, historie m.m. Da den understøttende undervisning ikke er omfattet af regler om holddannelse, udnyttes muligheden for fleksibel holddannelse i højere grad, idet valgfagene nogle steder er organiseret på tværs af klasser eller årgange.

Undersøgelsen viser generelt rigtig gode erfaringer med at organisere den understøttende undervisning som hele temadage, fagdage eller valgfag. Det gælder særligt i udskoling, hvor erfaringen er, at den understøttende undervisning er sværest at implementere meningsfyldt for eleverne. Dertil kommer, at det giver nogle særlige muligheder for sammenhængende forberedelse for de lærere og pædagoger, som ikke er involveret i undervisningen. Udfordringen er imidlertid, at denne organiseringsmåde er langt mere tidskrævende med hensyn til forberedelse og indebærer en intensiv koordinering mellem faglærere og pædagoger. *"Flexfredage fungerer virkelig godt, men de kræver et stærk teamarbejde for at skabe seks sammenhængende timers undervisning"* (Lærer, udskoling).

Mange skoler beretter, at man har afprøvet flere modeller for, hvordan den understøttende undervisning kan organiseres. Årene efter folkeskolereformen har således været præget af flere organisatoriske forandringer i forhold til tilrettelæggelsen af den understøttende undervisning. Denne løbende tilpasning er overvejende sket ud fra ledelsesmæssige overvejelser og prioriteringer om, hvordan den understøttende undervisning bedst tilrettelægges i skoledagen. Men virkeligheden er også, at tilrettelæggelsen flere steder bærer præg af mere tilfældige og praktiske overvejelser samt skematiske for(ber)hold. Generelt udtrykker skolerne et behov for tid og ro til dette arbejde.

Desuden er der indført en ny bestemmelse i folkeskolelovens § 16b, som giver kommunerne mulighed for at konvertere den understøttende undervisning til tolærerordninger i fagundervisningen. Muligheden kan anvendes generelt for klasser i indskoling og for klasser på mellemtrin og udskoling i helt særlige tilfælde. På tværs af skoler og kommuner varierer det, i hvilket omfang man har udnyttet denne mulighed. På case-skolerne er lærere og pædagoger glade for tolærerordninger, som de oplever giver mulighed for en mere differentieret undervisning og opstilling af individuelle læringsmål.

Hvem varetager den understøttende undervisning?

På tværs af case-skolerne er den gennemgående tendens, at det udelukkende eller primært er pædagoger, der varetager den understøttende undervisning i indskoling; på mellemtrinnet er det typisk en blanding af de to faggrupper, mens det i udskoling i langt overvejende grad er lærere. Kun på enkelte skoler indgår pædagogerne også i udskoling. På skolerne opleves det mange steder, at pædagogerne bidrager positivt til skoledagen. *"For børnene har det været godt at møde forskellige grupper [lærere og pædagoger, red.], fordi de har forskellig tilgang til tingene"* (Lærer). Lærere og pædagoger forklarer ofte, at lærere og pædagoger har et forskelligt blik på eleverne, og at den større inddragelse af pædagoger i skoledagen har givet et mere nuanceret billede af eleverne (se også afsnit 6.3 om samarbejde mellem lærere og pædagoger).

Der er også en tendens til, at pædagoger og lærere har forskellige perspektiver på den understøttende undervisning. Mange af de interviewede pædagoger opfatter og forstår reformelementet som understøttende i forhold til trivsel og sociale kompetencer, og de oplever den understøttende undervisning som et rum, hvor de som pædagoger får mulighed for at supplere den mere fagfaglige og 'traditionelle' undervisning. Omvendt omtaler de interviewede lærerne i højere grad den understøttende undervisning som et direkte supplement til de fagfaglige lektioner med fokus på læringsaktiviteter. I afviklingen af den understøttende undervisning varetager pædagogerne derfor ofte mere trivselsorienterede opgaver, mens lærerne varetager fagfaglige opgaver. Denne forskel i lærere og pædagogers forståelse af, hvordan den understøttende undervisning skal virke supplerende, kan meget vel forklare holdningsforskellene i den kvantitative analyse, som er vist i Bilagstabel 2.17.

Enkelte steder giver forskellen mellem lærere og pædagoger anledning til fagfaglige udfordringer:

Lærer 1: "Det er heller ikke ønsket blandt lærerne, at det er pædagogerne, der står for understøttende undervisning. Personligt kunne jeg godt tænke mig selv at være både personlig og faglig. For mig ligger der i understøttende undervisning, at man skal understøtte fagene, og så vil jeg mene, at jeg er mere kvalificeret til at afgøre, hvad der skal understøttes ... i forhold til en pædagog, der ikke har fagundervisning og skal hente al information fra mig som faglærer. For mig at se er understøttende undervisning blevet mere et spørgsmål om praktik [skemapraktisk hensyn, red.] end fagligt udbytte".

Lærer 2: "Jeg er klasselærer, men det er pædagogen, der varetager trivsel. Men de har dem kun to gange om ugen ... det er mig, forældrene henvender sig til, det er mig, der går ind i sager, men det er ikke mig, der har trivselstimerne til det. Jeg synes ikke, tiden bliver udnyttet. For mig er det en måde at sikre pædagogstillinger, noget skemateknisk, lave spisepauser til lærerne. Det er ikke ud fra en didaktisk-pædagogisk pointe, at man har indrettet det".

(Interview, lærere)

På flere af skolerne understreges også væsentlige udfordringer i forhold til den understøttende undervisning. Nogle pædagoger oplever (fortsat), at de ikke er klædt godt nok på i forhold til at varetage undervisningen, særligt med hensyn til at koble den understøttende undervisning til det fagfaglige indhold i de almindelige lektioner. "Hvis man fx ikke lige har kompetencer i dansk eller matematik, så er det skide svært som pædagog" (Pædagog). Udfordringen er, at pædagogerne ikke altid har de fornødne kompetencer til at gennemføre en fagligt understøttende undervisning, og ikke nødvendigvis er motiveret af at forholde sig til fagfaglige målsætninger for undervisningen. Sammenlignet med de første undersøgelser efter reformen (Bjørnholt et al. 2015) føler flere pædagoger sig kompetente i selve undervisningssituationen – dvs. selve det at stå i spidsen for en klasse og facilitere undervisning. Men der er fortsat pædagoger, som er udfordret, særligt hvis den understøttende undervisning skal understøtte den fagfaglige undervisning. Der er dog også en række pædagoger, som føler sig fagligt rustet til at undervise og/eller oplever, at deres faglige kompetencer til at varetage undervisningen er blevet styrket gennem efteruddannelse m.m.

Der er imidlertid stor enighed om, at den understøttende undervisning forudsætter tilstrækkeligt med forberedelsestid, hvor pædagoger og lærere kan koordinere, hvordan den understøttende undervisning skal tilrettelægges, herunder hvordan den kan understøtte den øvrige fagundervisning (se også kapitel 7).

Hvornår på dagen ligger den understøttende undervisning?

Analysen af de 19 skoler viser, at der ikke er en standardiseret eller ensartet praksis for, hvornår på skoledagen den understøttende undervisning ligger. Typisk er timerne placeret meget spredt på ugeskemaet. Det hænger sammen med, at den ledelsesmæssige planlægning af reformelementerne også bliver et skemateknisk og praktisk spørgsmål og ikke kun tilrettelægges efter faglige hensyn.

Erfaringerne på skolerne er delte med hensyn til en optimal skemalægning af den understøttende undervisning og bærer præg af, at man har forsøgt sig med forskellige modeller på skolerne. Hvis den understøttende undervisning er placeret sidst på dagen, oplever lærere og pædagoger, at det er mere udfordrende at sikre et godt udbytte af den understøttende undervisning, særligt hvis den indebærer faglige aktiviteter eller lektiehjælp. Her oplever eleverne selv og skolens ansatte, at eleverne er meget udkørte. "Det ligger for det meste sidst på dagen, og det er mindre

godt, når det ligger dér, fordi man er træt" (Elev). Erfaringerne er imidlertid også, at en skemalægning sidst på dagen kan være fordelagtig særligt for de mindre klasser: "Det kan ses som en afrunding på dagen" (Pædagog, indskoling) og kan fungere som en god overgang til SFO/Klubben. Der er også udfordringer forbundet med at skemalægge den understøttende undervisning først på dagen, hvor flere lærere mener, at elevernes gode energi skal forbeholdes de faglige undervisningslektioner frem for lektioner med understøttende undervisning. Der ligger fortsat en opgave ude på skolerne med at få en optimal skemalægning af den understøttende undervisning. Generelt er det erfaringen, at en optimal skemalægning skal være afstemt i forhold til indholdet i den understøttende undervisning og kan således variere, alt efter om undervisningen indebærer faglige aktiviteter eller er mere fokuseret på trivsel og sociale kompetencer.

3.2.2 Indhold af den understøttende undervisning

Indholdet i den understøttende undervisning varierer meget mellem skolerne. Overordnet kan det indhold, som skolerne udfylder timerne med, inddeles i en del, der direkte supplerer den faglige undervisning, og en del der sigter bredere på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer og trivsel.

Helt konkret spænder indholdet med et fagligt sigte fra fuld integration og overlap med indholdet i fagundervisningen til et indhold, der supplerer den faglige undervisning med nye og alternative læringsaktiviteter. Det faglige indhold indebærer også lektielæsning på flere af skolerne. Det bredere trivselssigte spænder fra aktiviteter, der skal styrke elevernes sociale kompetencer og læringsparathed, til et indhold der mere har karakter af et 'pusterum' i skoledagen, som benyttes til spisning, frikvarter, tænkepause eller bibliotekstid. På de fleste af de undersøgte skoler indgår de timeløse fag også i den understøttende undervisning og benyttes i overvejende grad også til at indarbejde folkeskolereformens øvrige elementer, herunder motion og bevægelse (se kapitel 2), lektiecafe og faglig fordybelse (se kapitel 4) og åben skole (se kapitel 5). Tabel 3.3 giver en oversigt over indholdet af den understøttende undervisning på de 19 case-skoler.

Tabel 3.3 Oversigt over overordnet indhold i UUV samt specifikke eksempler

Udbredte tendenser	
Overordnet indhold	<ul style="list-style-type: none"> • Faglige læringsaktiviteter og fortsættelse af fagfagligt indhold • Sociale kompetencer, læringsparathed og trivsel • Timeløse fag • Motion og bevægelse, Lektiecafe og faglig fordybelse samt Åben skole
Eksempler på specifikt indhold	<ul style="list-style-type: none"> • Færdselslære, seksualundervisning og familiekundskab, uddannelse og job (timeløse fag) • Fagspil, konkurrencer med fagaktiviteter, fagværksteder, temadage med fagligt indhold • Klassens tid, undervisning i internet-etik, 'fri for mobning', samarbejdsøvelser, massage • Stafetter, træning i motionscenter, yoga • Bibliotekstid, madpakkespisning, fri leg i gården • Elevsamtaler, kontaktlærerordning

Kilde: Case-undersøgelse.

Definition af den understøttende undervisnings indhold

På langt de fleste af case-skolerne er det op til den enkelte lærer, pædagog eller team at bestemme, hvad indholdet i den understøttende undervisning skal bestå af. Indholdet bliver i den forbindelse et udtryk for det aktuelle behov, der er i forskellige klasser, på forskellige klassetrin og lærerens/pædagogens egne kompetencer og præferencer. En række lærere og pædagoger beskriver da også, at den understøttende undervisning giver en vis fleksibilitet i forhold til at tilrettelægge undervisningen, så den tilgodeser de aktuelle behov.

I udskolingen er der eksempelvis et højere fokus på den faglige undervisning end i indskolingen, hvor indholdet i højere grad er centreret omkring trivsel, sociale relationer og de timeløse fag.

Endvidere udtrykker lærere og pædagoger, at det er lettere at indarbejde elementer af den understøttende undervisning i indskolingen, hvor der allerede er et højt fokus på bevægelse og alternative arbejdsmetoder. Indholdet afhænger også i høj grad af, om det er pædagoger eller lærere, der varetager undervisningen. I interviewene med pædagogerne udtrykkes det således, at tiden overvejende bruges på trivselsarbejde, mens lærerne i højere grad har fokus på fagligt understøttende aktiviteter. I udskolingen oplever mange lærere, at de er pressede på tid i forhold til at nå de faglige målsætninger, hvorfor den understøttende undervisning i flere tilfælde bruges til 'almindelige' fagfaglige lektioner. Enkelte steder inddrager lærere og pædagoger også eleverne i, hvad indholdet i den understøttende undervisning konkret skal være. Den understøttende undervisning bliver derved en måde, hvorpå lærere og pædagoger kan tilpasse undervisningen til det, der optager eleverne.

Det er et fåtal af skoler, der har udformet inspirationsmateriale, overordnede retningslinjer eller vejledninger for, hvad indholdet i den understøttende undervisning konkret skal være. På den ene side er der mange både skoleledere, lærere og pædagoger, der efterspørger mere overordnede retningslinjer for, hvad den understøttende undervisning præcist skal indeholde, og hvilket formål undervisningen har:

Lærere 1: "Måden hvorpå UU bliver forvaltet i indskolingen. Jeg kan godt spørge om, om det ikke bare bliver brugt til en ekstra pasningsordning for de mindste. Med professionelle øjne får vi ikke det udbytte af det, som vi kunne få. Når det nu er besluttet, at skoledagen er så lang, skal der stilles krav til, hvad der skal ligge i denne undervisningsblok [UUV, red.]. Hvis der ikke stilles nogle krav, synes jeg i bund og grund, at det er trist, at børn i en så lille alder skal være i skole så længe. De ting, de gør, kunne de også gøre i SFO eller med forældrene derhjemme. Jeg kunne godt ønske mig mere synlige krav til, hvad der forventes af UUV i indskolingen".

Lærere 2: "Intentionen fra ministeriets side var mere holddeling, fleksibelt fagligt fokus... det er ikke blevet udmøntet sådan her på stedet".

(Lærere, 6.1)

Enkelte pædagoger og lærere forklarer, at den manglende definition af faget indebærer, at faget nedprioriteres og blot "plottes ind" for at få skemaet til at gå op.

På den anden side fremhæver en række lærere og pædagoger også, at man gerne vil bevare den fleksibilitet og autonomi, der er ved at kunne afstemme indholdet efter, hvilke aktuelle behov og interesser der er blandt eleverne i de enkelte klasser. Flexibiliteten gør det også muligt at gøre undervisningen mere relevant for eleverne.

Inspiration

Inspirationen til undervisningen kommer ifølge de fleste interviewede lærere og pædagoger fra kollegaer eller søgning på internettet. Både lærere og i særdeleshed pædagoger udtrykker, at det i høj grad er personlige og individuelle kompetencer, man må trække på, når man skal bestemme indholdet i den understøttende undervisning. På et fåtal af skoler har der dog været egentlige inspirationsdag(e) med eksterne konsulenter, som har givet lærere og pædagoger inspiration til, hvad den understøttende undervisning kan indeholde. Disse er nogle steder foranlediget af kommunerne.

Inspirationen til undervisningen hænger også sammen med, hvor meget forberedelsestid og skemalagt mødetid der er afsat på skolerne til at forberede og koordinere undervisningen individuelt eller i teams. Mange lærere udtrykker, at det kan være svært at forberede et meningsfuldt indhold i den understøttende undervisning, hvis der ikke er den nødvendige forberedelsestid til det. Det udtrykkes herunder, at forberedelsen af den understøttende undervisning er mindst lige så

krævende – måske endda mere krævende – end forberedelsen til de fagopdelte undervisningslektioner. Ifølge en række lærere og pædagoger skyldes det, at det er i den understøttende undervisning, man skal afprøve nye og mere varierende undervisningsformer. Endvidere fremhæver enkelte pædagoger og lærere manglende tid og vilje til samarbejde som en begrænsning for, at indholdet i den understøttende undervisning er meningsfuld og understøtter begge faggrupperes kompetencer. Særligt i indskolingen fungerer samarbejdet mellem lærere og pædagoger om den understøttende undervisning forholdsvis uproblematisk (se eventuelt også afsnit 6.3).

Nogle lærere og pædagoger trives imidlertid med muligheden for at tilpasse undervisningen i den understøttende undervisning til eleverne og klassernes aktuelle behov, mens andre har problemer med at finde især tid, ressourcer og inspiration til at udfylde indholdet i den understøttende undervisning hensigtsmæssigt.

Det kan således konkluderes, at indholdet, inspirationen og forberedelsen af indholdet i den understøttende undervisning foregår relativt ad hoc på mange skoler, hvor lærere og pædagoger i høj grad må trække på egne kompetencer, ressourcer og inspirationskilder. Dette hænger sammen med, at den ledelsesmæssige prioritering på skolerne i første omgang primært har omhandlet organiseringen og planlægningen af den understøttende undervisning frem for indholdet. Både ledere, lærer og pædagoger understreger behovet for endnu klarere retningslinjer og forståelse af indholdet i den understøttende undervisning fremadrettet.

Muligheder og udfordringer

Sammenlignet med de første undersøgelser af den understøttende undervisning (Bjørnholt et al. 2015; Rambøll 2015; EVA 2016) synes der fortsat at være udfordringer knyttet til implementeringen af den understøttende undervisning. Det betyder imidlertid ikke, at der ikke er sket en vis udvikling.

De fleste skoleledere, lærere og pædagoger udtrykker en vis optimisme omkring, at indholdet i den understøttende undervisning kan bidrage til at fremme elevernes læring og trivsel. Det fremhæves dog også, at det at skabe et godt indhold i den understøttende undervisning er noget, man stadig arbejder på. Elevinterviewene underbygger dette med udsagn om, at den understøttende undervisning udgør et godt afbræk og en alternativ måde at lære på. Eleverne fremhæver særligt muligheden for trivselsundervisning og bidraget fra pædagogernes kompetencer som nogle muligheder i den understøttende undervisning. Der er dog også elever, som kan have mere eller mindre svært ved at se formålet med den understøttende undervisning, særligt hvis denne undervisning forekommer tilfældig og umotiveret eller i høj grad ligner den normale fagopdelte undervisning.

En gennemgående udfordring er således, hvordan man skaber en klar kobling til den fagopdelte undervisning i den understøttende undervisning og samtidig indarbejder alternative og spændende arbejdsmetoder og didaktikker.

3.3 Opsummering

Understøttende undervisning

Analysen viser, at skolerne har implementeret den understøttende undervisning meget forskelligt, og de har afprøvet flere forskellige organiseringsformer. Den løbende tilpasning er overvejende sket ud fra ledelsesmæssige overvejelser om, hvordan den understøttende undervisning bedst tilrettelægges ud fra faglige hensyn. Imidlertid bærer organiseringen flere steder præg af praktiske overvejelser samt skematiske og planlægningsmæssige forhold.

Der er et tydeligt mønster i, hvem der varetager den understøttende undervisning på forskellige klassetrin. I indskolingen er det udelukkende eller primært pædagoger, som varetager denne undervisning; på mellemtrinet er det typisk en blanding af de to faggrupper, mens det i udskolingen langt overvejende er lærere, som varetager den understøttende undervisning.

Undersøgelsen viser tre typiske former for, hvordan den understøttende undervisning er organiseret:

1. Den understøttende undervisning er integreret i den almindelige undervisning
2. Den understøttende undervisning udgør selvstændige bånd eller timer
3. Den understøttende undervisning er samlet i valgfag eller i hele tema- eller fagdage

Indholdet i den understøttende undervisning varierer meget mellem skolerne. Det, som skolerne udfylder timerne med, kan inddeles i en del, der direkte supplerer den faglige undervisning, og en del, der sigter bredere på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer og trivsel. Denne observation er i tråd med den brede formålsklæring i reformen og med tidligere evalueringer af indholdet i den understøttende undervisning, hvor der ligeledes peges på to indholdsmæssige tilgange (Rambøll 2015; EVA 2016).

Det varierende indhold i undervisningen hænger sammen med, man har afprøvet flere modeller for organisering af den understøttede undervisning på skolerne, hvilket også påvirker indholdet.

Det er et fåtal af skoler, der har overordnede retningslinjer for, hvad indholdet i den understøttende undervisning konkret skal være. Erfaringen er, at den ledelsesmæssige prioritering på skolerne i første omgang primært har omhandlet organisering og planlægning af den understøttende undervisning frem for indholdet. Både ledere, lærere og pædagoger understreger behovet for endnu klarere retningslinjer og forståelser af indholdet i den understøttende undervisning fremadrettet.

Inspiration og forberedelse af indholdet i den understøttende undervisning foregår relativt ad hoc på mange skoler, hvor lærere og pædagoger i høj grad må trække på egne kompetencer, ressourcer og inspirationskilder. Når indholdet af den understøttende undervisning skal bestemmes, må lærere og pædagoger i høj grad trække på personlige og individuelle kompetencer.

4 Lektiehjælp og faglig fordybelse

Den længere og mere varierede skoledag giver ekstra tid til, at eleverne kan fordybe sig i faglige udfordringer eller få hjælp til lektier i løbet af skoledagen. Dette skal bl.a. ske i reformelementet *lektiehjælp og faglig fordybelse*.³ Det er forventningen, at lektiehjælp og faglig fordybelse skal bidrage til at nytænke og variere undervisningen i overensstemmelse med den enkelte elevs behov og forudsætninger. Det antages, at det vil bidrage til at styrke elevernes læring og faglige niveau.

Det er skolernes ansvar at tilrettelægge og organisere skoledagen, så den sikrer lektiehjælp og faglig fordybelse for eleverne. Der er ikke faste rammer for, hvordan denne del af skoledagen skal organiseres, hvorfor lektiehjælp og faglig fordybelse kan være organiseret som separate timer, dage, bånd eller inkorporeret i den almindelige undervisning. Dertil kommer, at faglig fordybelse og lektiehjælp kan gennemføres som en del af den understøttende undervisning, som selvstændigt fagelement eller integreres i de fagfaglige lektioner. På tværs af de 19 case-skoler er der da også stor variation i indholdet og måden, hvorpå skolerne har organiseret lektiehjælp og faglig fordybelse. Desuden er der typisk på den enkelte skole forskel på, hvordan lektiehjælp og faglig fordybelse implementeres på tværs af årgange og/eller klasstrin.

Nedenfor beskrives lærere og pædagogers holdning til lektiehjælp og faglig fordybelse, hvorefter reformelementets indhold og organisering bliver analyseret.

4.1 Holdning til lektiehjælp og faglig fordybelse

En forudsætning for en hensigtsmæssig implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse er, at lærere og pædagoger vurderer, at fagelementet har en positiv betydning for elevernes læring. Tabel 4.1 viser, at det i vid udstrækning er tilfældet. Således svarer 46,1 % af pædagogerne og 35 % af lærerne, at lektiehjælp og faglige fordybelse i meget høj eller høj grad er fremmende for elevernes læring. Der er imidlertid over en tredjedel af såvel lærere som pædagoger, som kun i nogen grad mener, at det er tilfældet. Af Bilagstabel 2.14 fremgår det desuden, at der er statistisk signifikant forskel på lærere og pædagogers vurdering, og at pædagogerne i højere grad end lærerne mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring.

Tabel 4.1 Holdning til om faglig fordybelse og lektiehjælp fremmer læring, procent

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	I meget lav grad	Slet ikke	Ved ikke	N
Pædagoger	18,71	27,41	38,00	8,13	4,35	3,21	0,19	529 (100 %)
Lærere	9,62	25,38	39,15	15,10	8,30	2,41	0,04	2.577 (100 %)

Note: Spørgsmål: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Faglig fordybelse og lektiehjælp?

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

Som det fremgår nedenfor, har de 19 case-skoler valgt at implementere lektiehjælp og faglig fordybelse meget forskelligt, og lærere og pædagogers holdninger kan dække over mange forskellige organiseringer og indhold.

³ I reformens første skoleår var lektiehjælp og faglig fordybelse frivilligt, men det har siden skoleåret 2015/2016 været obligatorisk for skolerne at tilbyde § 15, stk. 2.

4.2 Erfaring med lektiehjælp og faglig fordybelse på de 19 case-skoler

Afdækningen af indholdet og organiseringen af lektiehjælp og faglig fordybelse på de 19 skoler udfordres af, at skolerne ikke nødvendigvis bruger betegnelsen *faglig fordybelse og lektiehjælp* til at beskrive timerne, men i stedet et væld af andre betegnelser såsom eksempelvis læsebånd, studietid, lektiecafé, fleksdage og valgfag. Nedenfor gives et indblik i nogle af de overvejelser og udfordringer, der findes på skolerne.

4.2.1 Organisering af lektiehjælp og faglig fordybelse

Faglig fordybelse og lektiehjælp skal, som nævnt i reformteksten, være med til at give eleverne tid til at fordybe sig, få faglige udfordringer eller få hjælp i løbet af skoledagen. For at opnå dette har skolerne indrettet tiden til faglig fordybelse og lektiehjælp meget forskelligt. Der er dog en tendens til, at man på mange skoler i større eller mindre grad bruger timerne til lektier. Og det er ikke altid tilfældet, at man har indrettet timerne som klassiske lektiecaféer, hvor der i bestemte tidsrum på bestemte dage er afsat tid til, at eleverne kan lave deres lektier. Flere skoler har inkorporeret lektielæsning på andre måder.

Konkrete timer afsat til lektiehjælp i form af lektiecaféer eller lignende giver nogle skoler mulighed for at skabe lektiefri skoler. Timerne kan også organiseres således, at de integreres som en del af den almene undervisning. På én skole har man eksempelvis organiseret timerne, så lærerne har undervisning af to timers varighed, hvor de skal sikre, at eleverne når deres lektier. Det gør i praksis, at der typisk afsættes et stykke tid i hver time, fx 30 minutter, til at ordne fagets lektier. På den måde er der ikke konkrete timer afsat til det, men det ordnes løbende som en del af den almindelige undervisning – eller som en forlængelse heraf.

Der er stor variation i forhold til, hvornår på dagen timerne til faglig fordybelse og lektiehjælp ligger. Blandt case-skolerne er der eksempler på en organisering, hvor timerne, typisk for indskoling, ligger om morgenen som et læsebånd, mens andre har placeret timerne som en del af den almindelige undervisning eller som separate, selvstændige timer – eksempelvis sidst på dagen, inden eleverne får fri fra skole. Erfaringerne fra de forskellige indplaceringer er delte. Nogle har gode erfaringer med at placere timerne sidst på dagen, så eleverne når at lave deres lektier og har mulighed for hjælp fra enten klassekammerater eller en lærer, mens andre oplever, at eleverne ikke får noget ud af være til stede i de sidste timer af dagen på grund af træthed og udmattelse. Særligt pædagogerne oplever, at eleverne er meget trætte i de sidste timer af dagen.

Hvem varetager lektiehjælp og faglig fordybelse?

Med den relative store frihed til at definere indholdet af lektiehjælp og faglig fordybelse er det særligt afgørende, hvem der varetager undervisningen. Erfaringerne fra de 19 case-skoler viser, at det oftest er den lærer eller pædagog, der står i timen med eleverne, der også har ansvaret for at beslutte indholdet af timen. Det kan også være klasseteamet, som i fællesskab har besluttet, at klassen skal fokusere på et bestemt emne eller arbejde med specifikke lektier i bestemte timer. Når lektiehjælp og faglig fordybelse organiseres som enkeltvis og separate lektioner, er der imidlertid en fare for, at lektionerne alene udfyldes med lektielæsning.

Tabel 4.2 viser, at skolepædagogerne er en fast del af de medarbejdere, der står for lektiehjælp og faglig fordybelse. Cirka 18 % af pædagogerne har dagligt opgaver med lektiehjælp og faglig fordybelse, mens 44 % af pædagogerne deltager i lektiehjælp og faglig fordybelse 2-4 gange om ugen. Af Bilagstabel 2.15 fremgår det desuden, at der på tværs af indskoling, mellemtrin og udskoling ikke er statistisk signifikant forskel på pædagogernes bidrag til lektiehjælp og faglig fordybelse.

Tabel 4.2 Pædagogernes deltagelse i afvikling af lektiehjælp og faglig fordybelse, procent

	Hver dag	2-4 gange /uge	1 gang /uge	2-3 gange /md.	1 gang /md.	Hver 2. md.	1-5 gang /år	Aldrig	N
Pædagog	17.71	43.81	16.57	3.05	1.90	0.19	0.38	16.38	525 (100 %)

Note: Spørgsmål: Hvor ofte har du følgende opgaver i forbindelse med undervisningen? Lektiehjælp og faglig fordybelse.
Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

På de 19 case-skoler indgår pædagogerne i langt højere grad i lektiehjælp og faglig fordybelse i indskolingen end på de øvrige årgange. På case-skolerne varetages lektiehjælp og faglig fordybelse således typisk af pædagoger i indskolingen, af både lærere og pædagoger på mellemtrinnet, og primært af lærere i udskolingen, selvom det sker på enkelte skoler.

Flere lærere og pædagoger peger på nogle udfordringer, der kan være for pædagoger med hensyn til at varetage lektiehjælp og faglig fordybelse. Særligt i udskolingen på de 19 case-skoler varetager pædagoger faglig fordybelse og lektiehjælp med varierende succes. Nogle pædagoger oplever at være "børnepassere" i de timer, som de har ansvaret for, i den forstand at de blot er der for at holde ro og orden og ikke for at bidrage til læringsrelaterede aktiviteter. Dette skyldes eksempelvis, at pædagogerne ikke føler, at de har de rette kompetencer til at understøtte eleverne i deres lektielæsning – særligt i udskolingen. Det svarer til resultaterne fra reformens første år (Bjørnholt et al. 2015). I indskolingen er lærere og pædagoger generelt enige om, at pædagogerne sagtens kan varetage lektiehjælp og faglig fordybelse, herunder understøtte den fagfaglige undervisning. Det hænger bl.a. sammen med, at pædagoger og lærere ofte arbejder tættere sammen i indskolingen, og at pædagogerne mange steder er blevet opkvalificeret gennem efteruddannelse.

De lærere, der varetager undervisningen i lektiehjælp og faglig fordybelse, er det typisk klassens lærere. Det oplever lærerne som mest hensigtsmæssigt, da deres rolle ellers i vid udstrækning bliver reduceret til at holde ro og orden, og de kan i mindre grad bidrage til elevernes læring, når de ikke kender dem. Tilsvarende kan ifølge lærerne gøre sig gældende, hvis eleverne har lektier for i fag, som lærerne ikke selv underviser i, hvor de oplever, at det kan være vanskeligt at hjælpe eleverne. Det gør sig primært gældende for lærere i udskolingen, hvor eksempelvis lærere i dansk oplever at have vanskeligt ved at hjælpe eleverne med matematik. På nogle skoler har man løst den udfordring ved at organisere lektiehjælp og faglig fordybelse i bånd på tværs af klasser, hvor lærere med forskellige fagprofiler er til rådighed. Der er dog en tendens til, at eleverne ofte bliver i deres egen klasse og ikke opsøger andre lærere.

4.2.2 Indholdet af lektiehjælp og faglig fordybelse

I folkeskolereformen er lektiehjælp og faglig fordybelse ikke nærmere specificeret, herunder om lektiehjælp og faglig fordybelse skal forstås som sammenhængende eller adskilte reformelementer. Det er op til kommuner og skoler at definere.

Lektiehjælp eller faglig fordybelse?

De kvalitative interviews på de 19 case-skoler viser væsentlige forskelle på, hvordan skolerne har valgt at tolke faglig fordybelse og lektiehjælp, herunder hvorvidt de er implementeret som sammenhængende eller (delvist) uafhængige reformelementer. Nogle af skolerne adskiller begreberne i forskellige timer; andre betragter det som det samme, mens andre igen ikke bruger navnene *faglig fordybelse* og *lektiehjælp*, selvom der er elementer af det i deres skoledag.

I interviewene har lærere, pædagoger og elever imidlertid primært fokus på lektier og lektiehjælp, når de bliver spurgt om skolens implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse. Det

hænger angiveligt sammen med, at lektier og lektiehjælp mange steder har været det primære omdrejningspunkt for skolernes implementering. På mange skoler fortolkes lektiehjælp og faglig fordybelse umiddelbart som et spørgsmål om, hvorvidt der afsættes tid og hjælp til lektier i skoledagen.

De fleste af eleverne giver også udtryk for, at den tid, der er afsat til faglig fordybelse og lektiehjælp, går med at lave lektier – enten for at slippe for at lave lektier hjemme eller for at få hjælp til lektierne, som så færdiggøres hjemme enten alene eller med hjælp fra forældrene.

Flere skoler har imidlertid også fokus på, at lektiehjælp og faglig fordybelse skal være andet end blot 'traditionel' lektiehjælp. I overensstemmelse med litteraturen forklarer nogle lærere og skoleledere, at eleverne skal aktiveres i lektielæsningen, og at lektierne skal være tæt knyttet til den øvrige undervisning (Canadian Council 2009). Nogle skoler har derfor ønsket at signalere, at lektiehjælp og faglig fordybelse er noget andet end 'traditionel' lektielæsning. Derfor har de søgt sig med andre termer som eksempelvis *studietid*, *træningscenter* eller *lektieintegreret undervisning*.

Andre skoler har valgt at have særskilte fordybelsestimer, hvor lektiehjælp og faglig fordybelse har karakter af valgfag, og hvor eleverne har mulighed for at fordybe sig i særlige interesseområder. På den måde kan eleverne vælge forskellige temabaserede fag alt efter interesse eller fag, som de ønsker et dybere indblik i. Således tilbydes eleverne bl.a. fordybelse i science, matematik eller musik. Her kobles lektiehjælp og faglig fordybelse ofte sammen med den understøttende undervisning og/eller den åbne skole (jf. også kapitel 1 og 5). Valgfagene fungerer fordybende i den forstand, at det giver mulighed for at anskue et kendt fag fra nye sider eller helt nye fag. Der er også eksempler på, at elever har kunne vælge "lektiecafé" som et valgfag, hvis eleven ønskede at bruge tiden på det.

Generelt oplever eleverne ikke, at der er afsat tid til fordybelse. Det kan skyldes, at eleverne enten ikke har fordybelsestimer, eller at det italesættes som noget andet, fx valgfag, eller blandes med den almindelige undervisning og på den måde ikke fremstår som et selvstændigt element. Billedet er dog, at der typisk er tale om lektier, når der er faglig fordybelse og lektiehjælp på skoleskemaet. En elev udtrykker det således: "*Vi har fået at vide, at 'fordybelse' handler om at fordybe sig i det, man er bagud i*" (Elev, 7.4). Eleven fortæller, at man enten omdanner fordybelsestimer til almindelige timer, for at læreren kan indhente manglende pensum, eller at timerne går med at lave lektier.

Den lektiefrie skole?

Som nævnt ovenfor fylder lektielæsning meget i implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse. På flere skoler oplever man et imidlertid et behov for at eksplicite omfanget af lektier. Den længere skoledag (og formentlig også mediernes dækning af folkeskolereformen) indebærer, at det flere steder er blevet debatteret, om lektiehjælp og faglig fordybelse betyder færre eller ingen lektier, når skoledagen er slut. Det er op til den enkelte skole, om man vil arbejde for en lektiefri skole eller ej – og er uafhængigt af folkeskolereformen.

På flere skoler forklarer lærere, skoleledere og enkelte elever, at forældrene er meget optagede af, om børnene har lektier for hjemme. Forældrenes holdning er imidlertid ikke entydig. Nogle forældre ønsker at lave lektier med deres børn hjemme for at få indsigt i deres børns skolearbejde, og de bliver frustrerede over, at de ikke ved, hvad deres barn laver i skolen, når de ikke laver lektier hjemme. Omvendt er der også en række forældre, der vurderer, at eleverne ikke bør have lektier for hjemme, da skoledagen er blevet længere, og det derfor kan være vanskeligt at finde tid og motivation til lektier i hverdagen.

"Vi elever er rigtig glade for, at vi ikke får så mange lektier for hjemme, som vi plejede at gøre. Men jeg ved, at mine forældre hader det, for de har ingen anelse om, hvad jeg laver i skolen".
(Elev, 7.3)

En række skoler har haft behov for forholdsvis klare udmeldinger i forhold til, hvorvidt skolen er lektiefri eller det modsatte, og på enkelte skoler har bestyrelserne vedtaget principper for lektier. Der er en tendens til, at når timerne har et bestemt formål, fx at sikre en lektiefri skole gennem lektiecafé eller faste læsebånd, så er det i højere grad en ledelsesbeslutning end den konkrete lærer eller pædagogs afgørelse. Det er fx tilfældet, når faglig fordybelse og lektiehjælp er organiseret i eksempelvis læsebånd, lektiecafé eller fordybelsedage. I disse tilfælde har ledelsen oftest i forbindelse med skemalægningen været med til at beslutte, at konkrete timer går til at løse en konkret opgave såsom eksempelvis, at eleverne får mulighed for at ordne deres lektier, eller at der skabt rum for at lave andre typer undervisning ved at samle timerne på en temadag. Her vil der i højere grad være en forventning om, at timerne bruges til det konkrete formål frem for andre typer timer.

Eksempler på, at skoleledelsen sætter retningslinjer

En skole har besluttet, at de vil være en 'lektieintegreret' skole, hvor eleverne i indskoling og mellemtrin ikke har lektier for efter skoletid, og udskolings eleverne har minimeret deres mængde af lektier hjemme. Skoleledelsen har besluttet, at faglig fordybelse og lektiehjælp i bestemte timer skal bestå af lektiehjælp, så eleverne kan nå at lave deres lektier, inden de har fri. Det sætter nogle klare forventninger til, at det så også foregår i timerne.

På en anden skole besluttede ledelsen, at skolen skulle være lektiefri. Det affødte protester fra særligt udskolingslærerne, hvorfor ledelsen besluttede, at alle måtte have én ugeopgave. Da det betød store forskelle på lektiemængden i forskellige klasser, kom der klager fra forældrene, og ledelsen endte med at beslutte, at alle klasser (uanset årgang) *skulle* have én ugeopgave hver uge.

På hovedparten af skolerne har skoleledelsen imidlertid ladet det være op til den enkelte lærer, hvorvidt eleverne skal have lektier for eller ej. Dermed kan lærerne tilpasse lektielæsningen til de konkrete elevers behov og forudsætninger. Ansvar for indholdet af lektiehjælp og faglig fordybelse er dermed i væsentlig grad lagt ud til de enkelte lærere eller pædagoger, der står med den konkrete klasse. Flere steder skaber det imidlertid stor variation i mængden af lektier på tværs af klasser og skoler (og nogle steder et ekstra pres, jf. eksemplet ovenfor).

I litteraturen er det ikke entydigt, hvorvidt lektier har en effekt for elevers læring (se bl.a. Ramboell 2014; Eren & Henderson 2011; Cooper et al. 2006; Kohn 2006), selvom litteraturen generelt påpeger, at lektier har en moderat positiv effekt på elevernes læring (Hattie 2009; Canadian Council 2009; Winter & Lehmann Nielsen 2013). Diskussionen om lektiers effekt er flere steder flyttet ud på skolerne. Og selvom mange, særligt lærere, er enige om, at lektier er nødvendige for at sikre læring, argumenterer de også for, at omfanget af lektier bør modereres.

Flere lærere (særligt indskolingslærere) og pædagoger påpeger, at den lange skoledag indebærer, at eleverne ikke bør have lektier for hjemme, mens andre vurderer, at lektier er uundgåelige. Flere lærere forklarer, at en lektiefri skole skaber visse udfordringer, da eleverne i udskolingen ofte har mange lektier på grund af de forestående eksaminer. Dertil kommer, at lærerne på tværs af en klasse ikke har koordineret, hvornår deres større afleveringer ligger. Dette kan give flaskehalse, som vanskeliggør, at det kan nås i timerne afsat til lektiehjælp. En skolelærer beskriver deres system som "en lektiefri skole med en kattedem", da det for det første forekommer, at

eleverne får lektier for hjemme og for et andet er tilskyndet, at eleverne læser derhjemme med deres forældre dagligt i 20 minutter.

På tværs af skolerne er lærerne i udskolingen stort set alle enige om, at lektier er nødvendige, hvis lærerne skal efterleve de faglige mål for udskolingen. De anser den lektiefrie skole som svær eller umulig i forhold til udskolingseleverne. Det skyldes, at eleverne i de ældste klasser har meget undervisningsmateriale, der skal gennemgås inden eksaminerne, og at der er mange tilhørende afleveringer, der ikke kan nås på en halv eller hel time. De store opgaver kan, ifølge flere lærere og elever, være uforenelige med indsatsen for en lektiefri skole. Det er i den forbindelse overraskende, at der ikke kan spores en statistisk signifikant forskel på lærere og pædagoger i indskolingen og udskolingen og deres holdning til, om lektiehjælp og faglig fordybelse har værdi i forhold til at fremme elevernes læring (se eventuelt Bilagstabel 2.14). Tidligere undersøgelser peger imidlertid på, at udbyttet af lektier er størst for ældre elever i udskolingen (Canadian Council 2009). På tværs af klassetrin oplever flere elever tiden til lektier positivt, da det giver mulighed for, at der er færre lektier for, når de har fri. Særligt udskolingseleverne forklarer også, at tid til lektier på skolen er nødvendig, hvis de skal kunne nå at lave deres lektier.

Lektiehjælp og faglig fordybelse for fagligt svage og fagligt stærke elever

Tiden til faglig fordybelse og lektiehjælp er tiltænkt at skulle målrettes både de fagligt stærke og fagligt svage elever. En række undersøgelser peger på, at lektiehjælp har størst effekt for de svageste elever (Winter & Lehmann 2013; Hattie & Timperley 2007), mens en norsk evaluering peger på at de stærke elever får mest ud af lektiehjælp (Backe-Hansen et al. 2013). Forskningen på området er således ikke entydig.

Heller ikke på case-skolerne er der entydige erfaringer med, om faglig fordybelse og lektiehjælp er en styrke eller svaghed for fagligt stærke og svage elever. Lærere og pædagoger udtrykker, at fagligt svage elever ikke får noget ud af lektiehjælp, når det organiseres som lektiecaféer, særligt ikke når der ikke er voksne til stede, der har de rette kompetencer til at understøtte deres behov. Fagligt svage elever, der havde udfordringer med lektier før reformen, er således ikke sikret den nødvendige hjælp efter reformen.

På tilsvarende vis fortæller flere lærere, at de fagligt stærke elever keder sig og ikke får tilstrækkeligt ud af faglig fordybelse og lektiehjælp, da der ofte er fokus på de fagligt svage elever eller dem, der stadig har lektier for. Det skyldes, at de fagligt stærke elever har lavet deres lektier enten inden eller hurtigere end de andre. Der er derfor en problematik i forhold til de elever, som er færdige med deres lektier, men som stadig er til stede i timerne. Skolerne har varierende succes med at give disse elever andre, meningsfulde opgaver at arbejde med. På nogle skoler giver man de fagligt stærke elever yderligere opgaver inden for samme fag, hvilket kan være en god idé, såfremt det er meningsfulde opgaver, som er med til at udvikle elevens faglige evner. Blandt de interviewede lærere opleves det både, at det lykkedes og ikke lykkedes at give de fagligt stærke elever yderligere udfordringer. Når det ikke lykkedes, skyldtes det ofte, at man blot gav eleven "mere af det samme". Omvendt beskriver de lærere, som det lykkes for, at eleverne fik mulighed for at fordybe sig. Flere elever peger tilsvarende på, at ekstraopgaver er meningsløse eller demotiverende.

På spørgsmålet om, hvad eleverne gør, når de har lavet deres lektier i lektiecaféen, svarer nogle af dem:

"Der er ikke nogen, der laver noget. Lærerne siger, vi selv skal prøve at finde et andet emne at fordybe os i, men der er ikke nogen, der gider, dels fordi det er sent på dagen, og dels fordi man er færdig med det, man 'skal'. Så er der mange, der bare sidder og snakker".
(Elever, 7.1)

Enkelte elever taler også positivt om, at tiden kan understøtte de fagligt svage elever, som ikke har mulighed for den samme støtte i hjemmet. På den anden side forklarer enkelte elever også, at en række elever har vanskeligt ved at koncentrere sig.

4.3 Opsummering

Lektiehjælp og faglig fordybelse

Lektiehjælp og faglig fordybelse fortolkes meget forskelligt på de besøgte skoler. Nogle steder adskilles de to begreber, mens elementerne andre steder fortolkes som sammenhængende og derfor også implementeres som et fælles fag.

Typisk udmøntes reformelementet som tid indlagt i skemaet til lektielæsning, så eleverne har færre eller ingen lektier med hjem efter skole. Dette går mange steder hånd i hånd med en ambition om en 'lektiefri' eller 'lektieintegreret' undervisning.

Eleverne er typisk glade for at have færre lektier for på de skoler, hvor man har besluttet sig for at være 'lektiefri'. Omvendt oplever nogle forældre en frustration over ikke at kunne følge med i, hvad deres børn laver i skolen, fordi lektierne ordnes på skolen.

Analysen tyder også på et behov for nærmere at definere, hvad lektier er, og hvordan de mest hensigtsmæssigt kan tilrettelægges for at understøtte elevernes læring. Dertil kommer, at der kan være behov for en større grad af koordinering og konsistens på/i den enkelte skole og/eller klasse, således at mængden af lektier på tværs af klasser bliver nogenlunde ensartet, og omfanget af lektier for den enkelte elev ikke klumper sig sammen i de samme uger.

På de skoler, hvor de to elementer fortolkes som distinkte, har man eksempelvis implementeret særlige fordybelsestimer, studietid, eller træningscenter for at antyde, at der med 'fordybelse' er tale om noget andet end traditionel lektielæsning. Dette tager flere steder form af særlige valgfag.

Både lærere og pædagoger står for at afvikle lektie- eller fordybelsestimer. I indskolingen vurderes denne løsning som god, mens pædagogerne udfordres på de fagfaglige kompetencer, hvis de skal forestå disse timer i udskolingen.

Det er ikke klart, om tid til lektielæsning på skolen er til gavn for fagligt stærke og/eller svage elever. Hvis de fagligt svage elever skal have gavn af lektiehjælp, fordrer det kvalificerede lærere til at støtte. Omvendt kan det være vanskeligt at aktivere de fagligt stærke elever, der er hurtigt færdige med lektierne. I udskolingen vurderer eleverne særligt, at tid til lektielæsning i skoletiden er nyttig, fordi lektiebyrden her er stor.

5 Åben skole

Åben skole er et reformelement, der har til formål i højere grad at åbne skolen for det omgivende samfund. Konkret er ambitionen, at åben skole skal realiseres gennem skolernes samarbejde med det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv, virksomheder og andre offentlige institutioner.

Formålet er, at eleverne får øget kendskab til lokalsamfundet og de muligheder, det tilbyder (Undervisningsministeriet 2016). Derudover er forventningen, at en mere åben skole kan bidrage til at styrke elevernes motivation og læringsudbytte, fordi samarbejde med det omkringliggende samfund om undervisningen kan give anledning til nye og anderledes undervisningsformer.

Som det er tilfældet for de øvrige reformelementer, er det i vid udstrækning delegeret til kommuner og skoler at definere den åbne skoles indhold. Som det fremgår nedenfor, er den åbne skole da også implementeret forholdsvis forskelligt på tværs af kommuner, skoler og klasser.

En systematisk afdækning af den åbne skole er imidlertid udfordret af, at der flere steder er tale om ad hoc-initiativer, og af at det ikke er helt klart for alle interviewpersoner, hvilke aktiviteter der kan karakteriseres som 'åben skole'. I en række tilfælde resulterer spørgsmål om den åbne skole således i opremsning af forskellige initiativer, hvoraf nogle relaterer til forholdsvis uformelle aktiviteter, som har været gennemført over en lang årrække, og andre vedrører nye og mere formaliserede samarbejdsformer.

Som det allerede er skitseret i de foregående kapitler, er åben skole i nogle tilfælde tæt integreret med understøttende undervisning, motion og bevægelse og/eller faglig fordybelse.

5.1 Lærere og pædagogers erfaring med den åbne skole

Tabel 5.1 giver en oversigt over, hvordan lærere og pædagoger i spørgeskemaundersøgelsen har angivet, at de arbejder med den åbne skole⁴. Det fremgår, at lærerne betydeligt oftere end pædagogerne gennemfører undervisning uden for skolen. Cirka 28 % af lærerne svarer, at deres undervisning finder sted uden for klassen på månedsbasis eller hver 2. måned, og hovedparten (56 %) svarer, at det sker 1-5 gange om året. Omvendt svarer 61 % af pædagogerne, at de 'aldrig' afvikler deres undervisning uden for skolen, og under 15 % angiver, at deres undervisning finder sted uden for skolen oftere end '1-5 gange om året'. I Bilagstabel 2.5 ses det desuden, at pædagogerne mere sjældent end lærerne afvikler undervisning uden for skolen, og at denne forskel er statistisk signifikant.

⁴ Bemærk, at der for lærernes vedkommende er spurgt specifikt til *dansk- og matematikundervisningen*, hvorfor svarene fra lærerne ikke bør fortolkes som en indikator på, hvordan det går med implementeringen af den åbne skole på tværs af alle fag.

Table 5.1 Brug af Åben Skole, procent

	Hver dag	2-4 gange /uge	1 gang /uge	2-3 gange /md.	1 gang /md.	Hver 2. md.	1-5 gang /år	Aldrig	Ved ikke	N
Undervisning finder sted udenfor skolen*										
Pædagoger	0.19	1.55	2.13	4.84	3.29	2.33	23.84	61.82	0.00	516 (100%)
Lærere	0.16	0.83	3.30	5.70	11.33	11.25	56.04	0.00	11.36	2.543 (100%)
Besøg med elever udenfor skolen										
Pædagoger	0.00	0.38	2.47	4.75	8.94	7.79	55.51	20.15	0.00	526 (100%)
Lærere	0.08	0.04	1.38	2.67	8.77	11.64	64.33	11.01	0.08	2.543 (100%)
Besøg af voksen udefra										
Lærere	0.39	1.85	2.36	1.81	3.74	3.58	40.98	45.18	0.12	2.543 (100%)

Note: * angiver, at spørgsmålsformuleringen varierer afhængig af, om spørgsmålet er stillet lærere eller pædagoger.

Spørgsmål: Hvor ofte finder din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse1] sted uden for skolen (i sportsklubber, naturen, byen eller andet)? (Lærer). Hvor ofte finder din undervisning sted uden for skolen (fx i sportsklubber, naturen, byen eller andet)? (Pædagog). Hvor ofte tager du eleverne med på besøg uden for skolen (fx på museum, bondegård eller virksomhed)? Hvor ofte har du besøg af en voksen udefra i din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse1] (fx medarbejder fra lokal virksomhed, gymnasium, forening eller lignende)? (Kun lærere).

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

Forskellen mellem lærere og pædagogers svar er lidt mindre, når det gælder spørgsmålet om, hvor ofte lærere og pædagoger tager eleverne med på besøg uden for skolen. Her svarer under 25 % af både lærere og pædagoger, at det sker hyppigere end 1-5 gange om året. Over halvdelen af både lærere og pædagoger indplacerer sig i kategorien '1-5 gange om året', hvor det overordnede indtryk igen er, at lærerne spiller en større rolle i implementeringen af den åbne skole end pædagogerne.

Der stor forskel på, hvor stor en andel af pædagogerne der svarer 'aldrig' på spørgsmålene om, hvor ofte de deltager i henholdsvis afvikling af undervisning uden for skolen (60 %), og hvor ofte de er med eleverne på besøg uden for skolen (20 %). Det tyder på, at pædagogerne involveres i implementeringen af den åbne skole, men at de aktiviteter, de involveres i, ikke har karakter af undervisning.

Sluttelig er lærerne alene blevet spurgt til, hvor ofte voksne udefra inddrages i undervisningen. Her anfører under 15 %, at dette finder hyppigere sted end 1-5 gange om året; ca. 40 % svarer, at det finder sted 1-5 gange om året, mens også ca. 45 % svarer, at det aldrig finder sted.

Nedenfor giver case-undersøgelsen et nærmere indblik i, hvordan den åbne skole implementeres.

5.2 Åben skole på de 19 case-skoler

I folkeskolereformens første år peger en tidligere undersøgelse på, at 'Åben skole' endnu ikke var fuldt implementeret på skolerne, og flere skoler havde valgt at udsætte implementeringen for i stedet at bruge energien på implementering af de øvrige reformelementer (Bjørnholt et al. 2015). Resultaterne fra denne analyse viser ligeledes, at den åbne skole ikke er det reformelement, der har det største fokus og fylder mest ude på skolerne.

På flere skoler italesættes den åbne skole således som "det ømme punkt" eller "akilleshælen" i forhold til reformen. Som reformelement er den åbne skole mere eller mindre bevidst blevet nedprioriteret eller glemt i en travl hverdag til fordel for andre reformelementer. Denne tendens er imidlertid ikke entydig, da en række kommuner, skoleledelser og skolebestyrelser inden for

det sidste år har sat ekstra fokus på den åbne skole. Desuden har hovedparten af case-kommunerne igangsat initiativer med henblik på at understøtte skolernes implementering af den åbne skole. Det skyldes bl.a. et ønske om at skabe et mere ensartet tilbud til på tværs af klasser og skoler.

På skolerne er den gennemgående holdning imidlertid, at reformen ikke har gjort synderlig forskel i forhold til at skabe en mere åben skole. Mange steder forklares det med, at de samarbejder, man har i dag, er uændret i forhold til før reformen. Dertil kommer, at flere oplever, at man allerede forud for folkeskolereformen havde et tæt samarbejde med institutioner i lokalområdet. Som det vil blive vist nedenfor, er omfanget af den åbne skole i skoledagen imidlertid meget afhængig af, hvilke typer samarbejde der er tale om.

Indhold og typer af samarbejde i den åbne skole

Indholdet i den åbne skole har meget forskellig karakter og beror i de fleste tilfælde på den enkelte lærer eller pædagogs faglig vurdering. Den åbne skole dækker således over alt fra korte og relativt uforpligtende interaktioner mellem skole og samarbejdspartner (eksempelvis en enkeltstående guidet rundvisning på et museum) til mere forpligtende og længerevarende samarbejder (som eksempelvis et partnerskab med en privat virksomhed). Tabellen nedenfor gengiver en række generelle tendenser i samarbejdet med forskellige samarbejdspartnere.

Samarbejdstype	Beskrivelse
Samarbejde med frivillige organisationer	<p>På næsten alle de besøgte skoler har man igangværende eller tidligere samarbejder med frivillige foreninger. Det er typisk de lokale idrætsforeninger, der indgår samarbejde med.</p> <p>For de organisationerne er frivillige, kan der være problemer med at afvikle aktiviteter inden for rammerne af den normale skoledag. Dette løses nogle steder ved, at det er pensionister, der deltager på foreningens vegne.</p>
Samarbejde med offentlige institutioner	<p>Samarbejder med offentlige institutioner er også forekommende på størstedelen af de besøgte skoler. Typisk er der tale om et samarbejde med kirken, lokale museer eller andre kulturinstitutioner, hvor formen eksempelvis kan være foredrag eller ekskursioner. Et andet hyppigt forekommende samarbejde er med den lokale musikskole, der flere steder organiseres således, at musikskolens lærere inviteres ind i skolen og er med til at planlægge og afvikle musikundervisningen i samarbejde med skolens musiklærere.</p> <p>Samarbejder, der har en mere social karakter, findes også på nogle skoler. På to af de besøgte skoler fortælleres der således om, at eleverne har besøgt et ældrecenter og læst højt for centerets beboere.</p>
Samarbejde med forældre-kredsen eller andre enkeltpersoner	<p>Der er en tendens til, at samarbejde med forældre er lagt meget ud til den enkelte lærer eller pædagog. Den uddelegerede organiseringsform gør det vanskeligt at sige noget generelt om, hvor udbredt samarbejdstypen egentlig er, da det i praksis bl.a. vil afhænge af forældregruppens sammensætning og ressourcer</p> <p>Når forældre inddrages, er det indholdsmæssige tema typisk forældrerens særlige kompetence eller profession. Det kan eksempelvis tage form som et virksomhedsbesøg, eller ved at forælderen holder et oplæg i klassen. På nogle skoler er forældrene også med på ekskursioner i indskolingen som støtte.</p> <p>På nogle af de besøgte skoler italesættes samarbejde med forældre-kredsen som en betydelig udfordring, hvor man savner forældreinput, mens man på andre skoler vurderer, at man har en del forældresamarbejde. Flere steder forsøger man aktivt at mobilisere forældre-kredsen, eksempelvis ved at oprette en forældreportal, hvor forældrene selv kan gå ind og skrive, hvilke kompetencer de vil stille til rådighed. En anden udfordring er, at skolens undervisning afvikles inden for normal arbejdstid, hvilket betyder, at forældrene skal tage fri fra arbejde for at kunne bidrage til undervisningen. På flere skoler fremhæves det, at økonomien ikke tillader åben skole-aktiviteter, der koster noget, hvilket betyder, at man ikke kan tilbyde forældre, der deltager, nogen økonomisk kompensation.</p>

Samarbejdstype	Beskrivelse
Samarbejde med private virksomheder	<p>Det er kun et fåtal af de besøgte skoler, der kan berette om aktive samarbejder med private virksomheder. Nogle skoler gør brug af non-profit projektet 'fra haver til maver', hvor børnene kommer ud og passer en have og lærer om landbrug, natur og mad. På en anden skole har man indgået samarbejde med et supermarked om, at elever skal prøve at arbejde med og komme med løsningsforslag til branding eller slagsrelaterede problemstillinger.</p> <p>Mange steder fremhæves det, at samarbejde med private virksomheder udgør en stor ledelsesmæssig opgave, fordi det kræver mange ressourcer at opdyrke og vedligeholde partnerskaber med private virksomheder. Det kan være en udfordring blot at gøre sig synlig for de lokale virksomheder. Flere steder har man en oplevelse af, at virksomhederne ønsker betaling for at deltage, mens man andre steder oplever, at virksomhederne gerne vil deltage gratis. Her nævnes så i stedet omtale, markedsføring, netværksforøgelse og samfundsansvar (corporate social responsibility) som det, der motiverer virksomhederne til at deltage.</p>

Organisering af den åbne skole

På størstedelen af de besøgte skoler er planlægningen og afviklingen af åben skole uddelegeret til den enkelte lærer eller pædagog, der træffer beslutning om, hvilke aktiviteter der er fagligt relevante at deltage i. Særligt lærerne giver udtryk for, at åben skole er en ekstra opgave i hatten. Den måde, som den åbne skole implementeres på, bliver således meget bundet op på den enkelte lærer eller pædagog og dennes netværk, ressourcer og tid. På flere skoler forsøger man at deles om arbejdsbyrden ved lave vidensdeling – eksempelvis i form af et katalog over mulige samarbejdspartnere, kontaktoplysninger og erfaringer.

På nogle af case-skolerne tager ledelsen mere direkte fat på at understøtte samarbejder med det omgivende samfund. Her har man eksempelvis ansat en særlig vejleder til at koordinere arbejdet, lagt det ud i et pædagogisk læringscenter eller resourcecenter eller lagt ansvaret for koordination over i en af ledelsesstillingerne. På ledelsesniveauet antydes det imidlertid også, at det er en opgave, der både kræver tid og ressourcer, fordi man skal ud og opbygge et netværk og sætte det hele i system. Der er en tendens til, at man på de skoler, hvor man er længst med implementeringen, også er længere med at formulere generelle retningslinjer for samarbejdets form og indhold.

Flere kommuner går ind og koordinerer og udbyder tilbud, som formidles videre ud på de enkelte skoler. Konkret er der eksempler på, at kommunen har arrangeret virksomhedsbesøg og indgået aftaler med kulturinstitutioner. Desuden har nogle kommuner udviklet et katalog for samarbejder under åben skole, som lærere og pædagoger kan ansøge om at deltage i. Denne form for støtte hilses velkommen på skolerne som et værdifuldt supplement til at understøtte implementeringen.

Fordelen ved, at skoleledelse eller kommune understøtter lærere eller pædagoger i implementeringen af den åbne skole, er, at ikke alle har det samme netværk eller de samme ressourcer og dermed samme forudsætninger for eksempelvis at arrangere virksomhedsbesøg eller forældrebesøg. Der kan derfor være behov for at skabe en mere homogen praksis, således at alle elever får del i tilbuddene.

"Det er jo rigtig godt for de elever, som har en lærer med et godt netværk. Men hvad med de elever i parallelklassen, som ikke modtager tilsvarende tilbud, fordi lærerne ikke har samme netværk? Derfor ligger der en opgave for os som kommune i at sikre, at alle elever kan få ens muligheder".

(Forvaltningsmedarbejder)

Omvendt forklarer enkelte lærere, at der er en fare for, at systemet bliver for rigtigt eller formaliseret. Eksempelvis udtrykker nogle lærere frustration over, at de nu skal udfylde et skema og gå igennem ledelsen for at invitere nogle udefra ind i klasserummet, hvor det tidligere bare var noget man "gjorde".

Det er meget forskelligt, hvordan man organiserer åben skole-aktiviteter i praksis. En generel udfordring er, at det tager meget tid at transportere klassen rundt, hvis de skal ud af skolen. Derfor forsøger en del af case-skolerne at konstruere temadage eller fordybelsesdage med flere lektioner i forlængelse af hinanden. Her bringes både UU-timer og fagtimer i anvendelse for at få regnestykket til at gå op. Generelt er både lærere, pædagoger og elever begejstrede for den sammenhængende tid, fordi det giver bedre mulighed for forberedelse og samarbejde mellem lærere og pædagoger, da flere klasser ofte undervises sammen. Hvis åben skole implementeres på denne vis, er det derfor også befordrende for ambitionen om en varieret og differentieret undervisning.

Nogle åben skole-aktiviteter er lettere at afvikle i enkeltstående fagtimer end andre: det kan eksempelvis være en idrætstime, der afvikles med inddragelse af en lokal idrætsforening, eller en musiktime, der afvikles med hjælp fra den lokale musikskole. Flere skoler implementerer åben skole som valgfag eller linjefag på mellemtrinnet og i udskoling. På en af de besøgte skoler har man eksempelvis oprettet tre forskellige linjefag i udskoling, hvor hvert fag har forskellige åben skole-aftaler.

Eksempel på virksomhedssamarbejde

På en af de besøgte skoler er man langt med at involvere private virksomheder i skoledagen. Her har man indgået forpligtende partnerskaber, hvor virksomhederne "adopterer" en klasse i indskoling. Ambitionen er, at virksomheden så skal følge klassen hele vejen gennem grundskolen. De adopterende virksomheder tæller eksempelvis et hotel, et autoværksted, et lokalt plejehjem og et fjernvarmeselskab.

Partnerskabet med hotellet er i praksis organiseret som en række temadage. Her er det enten virksomheden, der er vært, hvor klassen kommer på besøg, eller virksomheden der kommer på besøg i klassen. Konkret har klassen haft en temadag, hvor de har besøgt hotellet og lært om hoteldrift, madlavning og service. Dagen sluttede af med, at børnenes forældre kom (uanset) på besøg og skulle serviceres af børnene, hvor klassen fik mulighed for at bringe det, de havde lært i løbet af dagen, i spil.

Tværgående implementeringsudfordringer

En række udfordringer går igen på flere skoler. For det første – som analysen ovenfor også antyder – er det ikke alle fag, hvor det er lige naturligt at implementere en mere åben skole. Musik og idræt er eksempler på to fag, hvor samarbejde er hyppigt forekommende, fordi den faglige oversættelse og ekstra planlægning er minimal. Det faglige indhold, som en idrætsforening og dens trænere kan tilbyde, ligner meget, hvad en idrætslærer i folkeskolen kan tilbyde. Omvendt kan det være vanskeligere at gøre et virksomhedsbesøg fagligt relevant for fag som dansk og matematik, hvilket i så fald kræver mere planlægning og tilpasning for at kvalificere det faglige udbytte. Stort set alle de interviewede lærere og pædagoger deler ambitionerne og målsætningerne for åben skole, men mange fremhæver også, at det skal give mening i forhold til fagligheden, herunder at det skal understøtte læringsmålene for fagene.

En anden betydelig implementeringsudfordring er *geografi*. I Bilagstabel 2.5 fremgår det, at lærere og pædagoger på skoler i tyndt befolkede områder i lavere grad end skolepersonale på

skoler i mere tætbefolkede områder gennemfører undervisning uden for skolen. Denne forskel er statistisk signifikant. Fundet understøttes i interviewundersøgelsen, hvor lærere og pædagoger på nogle af skolerne i de mindre byer forklarer, at det er mere ressourcetrækkende at tage eleverne med på besøg uden for skolen, og at de derfor ikke gør det så ofte. Mens byskolerne er begunstiget af at ligge i gå- eller cykelafstand til flere relevante aktiviteter, er landskolerne mere udfordret af transporttid og omkostninger forbundet med transport. Desuden fremhæves det, at virksomhedernes interesse for at blive en del af skoledagen er mindre i de mindre byer. På landskoler, hvor befolkningstætheden – og dermed også forældrekredsen, foreningslivet og antallet af virksomheder – er mindre, er det vanskeligere at indgå samarbejder, fordi tilbuddene udefra må forventes at være færre.

Også økonomi og de formelle rammer anses som en væsentlig barriere for en mere åben skole. Selv hvis aktiviteterne er gratis, koster transport og eventuel vikardækning penge, hvilket særligt lærerne giver udtryk for, sætter grænser for implementeringen. Desuden er det skolerne, der har ansvaret for børnene, og det er således ikke muligt 'bare' at lade en ekstern virksomhed eller forening overtage undervisningen.

Derudover nævnes det også flere steder, at rigide skemaer og reformens øgede fokus på faglighed, mål og prøver gør det svært, særligt i udskoling, at have den fornødne frihed og fleksibilitet til at bryde den almindelige skoledags rytme med åben skole-aktiviteter. Det kan forklare, at lærere og pædagogers undervisning i udskoling er signifikant lavere grad finder sted uden for skolen, end det er tilfældet for lærere og pædagoger i indskoling og på mellemtrinnet (Bilagstabel 2.5). Dette selvom de interviewede lærere og pædagoger forklarer, at det er nemmere for eksterne aktører uden for skolen at undervise eleverne i udskoling end øvrige elever.

Hvad betyder en mere åben skole for skoledagen?

Mange af de interviewede elever vurderer, at en mere åben skole kan være en positiv forbedring af skoledagen. De glæder sig over den variation og adspredelse, som de alternative undervisningsformer bidrager med, og finder det spændende at komme ud af klasseværelset og skolens faste rammer og opleve undervisning på en anden og mere praksisnær måde, ligesom det er forfriskende, når det er folk udefra, der står for undervisningen i klassen.

Andre elever synes, at nogle af aktiviteterne uden for skolen er overflødige og med en lav faglig relevans og fagligt udbytte, ligesom det kan være en kilde til frustration, at fremmede folk udefra kommer ind i klasserummet og vender op og ned på den faste orden. Bruddet med de faste rammer, som åben skole lægger op til, kan således være et frisk pust for nogle, men en belastning for andre, særligt hvis fagligheden i indslagene halter. I nogle interview fremhæves eksempelvis elever med særlige behov i undervisningen som en gruppe, der ikke reagerer så godt på en mere åben skole og den ustabilitet i hverdagen og de mange skift, den medfører.

Sluttelig fremhæves det, at den åbne skole har en gavnlig virkning på både fagligt stærke og svage elevers faglige motivation og trivsel. Særligt de fagligt svage elever har gavn af at komme ud og se, hvilke andre uddannelsesmuligheder der er, og måske blive anerkendt for mere praktiske kompetencer (som eksempelvis at skifte et dæk på et virksomhedsbesøg hos et autoværksted), der ikke typisk anerkendes i den almindelige, fagfaglige skoledag.

5.3 Opsummering

Åben skole

Der er fire forskellige samarbejdstyper, som den konkrete implementering af den åbne skole falder inden for:

1. Samarbejde med frivillige organisationer
2. Samarbejde med offentlige institutioner
3. Samarbejde med forældre
4. Samarbejde med private virksomheder

Tendensen er, at størstedelen af de besøgte skoler har samarbejde med frivillige organisationer og offentlige institutioner. Der er større udfordringer forbundet med implementering af samarbejder med forældregruppen og partnerskaber med private virksomheder, og der kan her identificeres betydelig variation på tværs af skoler i, hvor langt man er.

På mange af de besøgte skoler gives der udtryk for, at reformen ikke har haft nogen særlig betydning for implementeringen af den åbne skole. De ting, man gør i dag, gjorde man også før reformen, hvilket kan forklare, hvorfor det særligt er samarbejde med frivillige og offentlige institutioner, der er mest udbredt. Forældre- og virksomhedssamarbejde er fortsat "det nye" og det, som mange af de besøgte skoler kæmper med.

Grundlæggende er implementeringen af den åbne skole i høj grad uddelegeret til den enkelte lærer/pædagog. Der er betydelig variation i, hvor meget ledelsen og kommunen understøtter arbejdet med at etablere kontakt til potentielle samarbejdspartnere og sætter rammer for implementeringen. Analysen tyder på, at det kan gavne implementeringen, når skoleledelse og kommune understøtter lærere og pædagogers arbejde med den åbne skole.

Åben skole organiseres både som enkeltlektioner, i klynger af lektioner sammen og i hel- eller temadage. Oplevelsen er generelt, at større tidsintervaller er befordrende for vellykket implementering.

Der er stor forskel på, i hvilke fag åben skole anvendes mest. Særligt idræt og musik er fag, hvor åben skole spiller en rolle, ligesom linjefag eller valgfag hyppigt inkorporerer elementer af åben skole.

Hvorvidt man er by- eller landskole, spiller en betydelig rolle for forudsætningerne for at implementere åben skole, ligesom økonomi udgør en betydelig begrænsning for implementering.

Generelt oplever eleverne en mere åben skole som et positivt indspark i skoledagen. Nogle elever har imidlertid svært ved at finde sig til rette i den åbne skole, hvor de faste rammer og rutiner brydes op.

6 Samarbejde blandt det pædagogiske personale

Folkeskolereformen lægger op til øget og styrket samarbejde mellem og på tværs af forskellige medarbejdergrupper og interessenter i folkeskolen. Det er tanken, at lærerne i stigende grad skal samarbejde om udvikling, forberedelse og gennemførelse af undervisningen. Dertil kommer, at pædagogerne i stigende grad skal indgå i undervisningen og samarbejde med lærerne om dens tilrettelæggelse.

Målsætningen om øget og bedre samarbejde bygger bl.a. på en forventning om, at det vil bidrage til en bedre tilrettelæggelse og gennemførelse af den længere og mere varierede skoledag og dermed til at øge elevernes læring og trivsel (se også programteorien i Figur 1.1). Temasamarbejde og pædagogisk faglig sparring mellem lærere og pædagoger forventes at bidrage til bedre og mere motiverende undervisning, som kan understøtte elevernes læring og trivsel (Højholdt et al. 2012; Hattie 2008; Hattie 2011; Fenwick et al. 2014).

Analysen nedenfor giver et indblik i, hvordan samarbejdet fungerer mellem lærere og pædagoger samt internt mellem henholdsvis lærere og pædagoger ude på skolerne. Desuden gives der et bud på, hvordan bl.a. ledelse og organisering af samarbejdet kan have indflydelse på samarbejdets karakter.

Analysen viser, at der er stor forskel på, hvor vellykket samarbejdet er mellem lærere og pædagoger er samt mellem henholdsvis lærere og pædagoger. På nogle skoler opleves samarbejdet som et positivt bidrag til skoledagen, mens andre skoler er udfordret af manglende gensidig koordinering og anerkendelse samt uklar rollefordeling.

6.1 Teamsamarbejdet generelt

I spørgeskemaet er lærere og pædagoger blevet bedt om at vurdere deres oplevelse af samarbejdet generelt, dvs. i hvilket omfang lærere og pædagoger diskuterer henholdsvis undervisning og pædagogiske metoder med kolleger.

Tabel 6.1 Samarbejde, procent

	Meget høj grad	Høj grad	Nogen grad	Lav grad	Meget lav grad	Slet ikke	Ved ikke	N
Diskuterer undervisning med kolleger								
Pædagoger	29,65	30,23	27,13	7,17	2,71	3,10	0,00	516 (100 %)
Lærere	39,80	38,62	19,10	1,69	0,71	0,08	0,00	2.545 (100 %)
Diskuterer pædagogiske metoder med kolleger								
Pædagoger	40,31	38,57	15,50	4,07	0,97	0,58	0,00	516 (100 %)
Lærere	30,15	37,46	26,65	4,60	0,94	0,16	0,04	2.544 (100 %)

Note: * Indikerer, at spørgsmålsformuleringer varierer på tværs af lærere og pædagoger.

Spørgsmål: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: Jeg diskuterer undervisning med mine kolleger – jeg diskuterer pædagogiske metoder med mine kolleger.

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

Det fremgår af Tabel 6.1, at langt hovedparten af både lærere og pædagoger vurderer, at de i høj grad diskuterer undervisning og pædagogiske metoder med deres kolleger. Mens 59,8 % af pædagogerne og 78,4 % af lærerne angiver, at de i meget høj eller høj grad diskuterer undervisning med deres kollegaer, vurderer 78,9% af pædagogerne og 67,6 % af lærerne, at de i meget høj eller høj grad diskuterer pædagogiske metoder med deres kolleger. Kun en lille andel

(mellem 0,8 % og 6,8%) svarer, at de i meget lav grad eller slet ikke diskuterer undervisning og pædagogiske metoder med deres kolleger.

Desuden viser Bilagstabel 2.12 og Bilagstabel 2.13, at lærerne i højere grad end pædagogerne diskuterer undervisning med deres kollegaer, mens en højere andel af pædagoger end lærere diskuterer pædagogiske metoder med deres kollegaer.

Ovennævnte bilagstabeller viser desuden en positiv sammenhæng mellem lærere og pædagogers motivation og graden af samarbejde om såvel undervisning og pædagogiske metoder. Det kan skyldes, at samarbejdet øger lærere og pædagogers motivation, eller at de mere motiverede lærere og pædagoger samarbejder mere.

I spørgeskemaet er det ikke nærmere specificeret, hvilke kollegaer lærere og pædagoger samarbejder med, herunder hvilken værdi samarbejdet tillægges. Nedenfor gives der derfor et nærmere indblik i lærere og pædagogers samarbejde med hinanden.

6.2 Samarbejdet mellem lærere og pædagoger

Som det allerede fremgår ovenfor, er samarbejdet mellem lærere og pædagoger et centralt element i folkeskolereformen – dette ud fra en forventning om, at et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger kan øge elevernes trivsel og læring (Højholdt et al. 2012). En forudsætning for, at samarbejdet skal lykkes, er, at lærere og pædagoger vurderer, at samarbejdet giver værdi (Alborz et al. 2009; Andersen et al. 2014; Ejrnæs et al. 2015).

6.2.1 Samarbejdet mellem lærere og pædagoger generelt

Tabel 6.2 giver et overblik over, i hvilken grad lærere og pædagoger ser en værdi i at samarbejde om undervisningen. Det fremgår, at pædagogerne i langt højere grad end lærerne ser en værdi i samarbejdet⁵. Mens 92,0 % af pædagogerne i meget høj eller høj grad ser en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde, gælder det for blot 46,3% af lærerne. Lærerne vurderer således systematisk samarbejdet mere negativt end pædagogerne.

Tabel 6.2 Opfattelse af om samarbejde mellem lærere og pædagoger om undervisningen har værdi, procent

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	I meget lav grad	Slet ikke	Ved ikke	N
Total	33,59	20,81	22,14	6,55	6,39	4,37	6,15	3.022 (100 %)
Lærer	24,69	21,58	25,66	7,79	7,62	5,20	7,46	2.294 (100 %)
Pædagog	74,37	17,67	5,63	0,97	0,58	0,58	0,19	515 (100 %)

Note: Spørgsmål stillet til lærere og pædagoger. Samlet N=3022.

Spørgsmål: I hvilken grad ser du en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen?

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016.

Samarbejdet anses desuden som særlig værdifuldt i indskolingen, mens det omvendte gør sig gældende i udskolingen. Bilagstabel 2.6 viser således, at skolepersonale tilknyttet indskolingen vurderer samarbejdet mere positivt end skolepersonale tilknyttet mellemtrinnet og udskolingen. Tilsvarende ses det, at skolepersonale tilknyttet udskolingen evaluerer samarbejdet mere negativt. Som det fremgår nedenfor, understøttes dette billede af de kvalitative interview.

⁵ Ifølge Bilagstabel 2.6 er forskellen mellem lærere og pædagogers svar statistisk signifikant.

Tidligere undersøgelser peger på, at det særligt er pædagogerne, der oplever, at deres faglighed ikke bliver anerkendt i skolen (bl.a. EVA 2013; EVA 2014; Bjørnholt et al. 2015). Af Tabel 6.3 fremgår pædagogernes oplevelse af samarbejdet med lærerne, herunder muligheden for at anvende deres kompetencer. Tendensen er, at langt de fleste har positive erfaringer i samarbejdet med lærerne. Således oplever over halvdelen af pædagogerne (og i flere tilfælde betydeligt mere end det) i høj eller meget høj grad, at lærerne anerkender deres faglighed (65,4 %), at de får konstruktiv sparring fra lærerne (53,2 %), at deres kompetencer bliver anvendt i samarbejdet med lærerne om undervisningen (56,1%), og at der er plads til forskellige synspunkter i deres samarbejde med lærerne (62,7 %). På alle spørgsmål har under 8 % svaret i meget lav grad eller slet ikke.

Tabel 6.3 Pædagogernes syn på samarbejdet med lærere, procent

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I lav grad	I meget lav grad	Slet ikke	Ved ikke	N
Anerkender lærerne din faglighed?	32,43	33,01	25,83	3,69	3,30	0,78	0,97	515 (100 %)
Får du konstruktiv sparring fra lærerne?	25,44	27,77	30,29	7,96	4,47	3,30	0,78	515 (100 %)
Bliver dine kompetencer anvendt i samarbejdet med lærerne om undervisningen?	26,41	29,71	29,71	6,60	5,05	2,33	0,19	515 (100 %)
Er der plads til forskellige synspunkter i dit samarbejde med lærerne?	28,54	34,17	26,80	5,05	2,52	0,58	2,33	515 (100 %)

Note: Spørgsmål: I hvilken grad anerkender lærerne din faglighed? I hvilken grad får du konstruktiv sparring fra lærerne? I hvilken grad bliver dine kompetencer anvendt i samarbejdet med lærerne om undervisningen? I hvilken grad er der plads til forskellige synspunkter i dit samarbejde med lærerne?

Kilde: Survey, pædagoger 2016.

De kvantitative analyser tyder således på forskelle i lærere og pædagogers oplevelse af samarbejdet, men at pædagogerne i vid udstrækning oplever, at deres kompetencer bliver anerkendt i samarbejdet. Med henblik på at få en større forståelse for samarbejdet på skolerne har vi spurgt nærmere ind til samarbejdet mellem lærere og pædagoger på case-skolerne.

6.2.2 Samarbejde mellem lærere og pædagoger på de 19 case-skoler

Ingen af de 7 kommuner har retningslinjer for, hvor meget pædagogerne skal indgå i skolen, og generelt er samarbejdet ikke kommunalt reguleret. I én af case-kommunerne har kommunen imidlertid en forventning om, at pædagogerne også indgår i udskolingen. Dertil kommer, at flere kommuner baserer deres budgettildeling til skolerne på, at en bestemt andel pædagoger indgår i undervisningen, hvilket giver skolerne et vist incitament til at inddrage pædagoger i undervisningen.

På de 19 case-skoler er der på tværs af skoler stor forskel på oplevelsen af, hvorvidt og hvordan samarbejdet mellem lærere og pædagoger fungerer. På nogle skoler foregår samarbejdet forholdsvist uproblematisk og ligeværdigt, mens samarbejdet på andre skoler er udfordret. Inden for de enkelte skoler er lærere og pædagoger generelt enige om, hvordan samarbejdet fungerer. I overensstemmelse med de kvantitative analyser vurderer pædagogerne generelt samarbejdet mellem lærere og pædagoger mere positivt, end det er tilfældet for lærerne, men forskellen er ikke udtalt. Der er imidlertid også en række eksempler på, at pædagoger og lærere fra samme skole oplever samarbejdet meget forskelligt, og at samarbejdet afhænger af individuelle relationer og forhold.

På de skoler, hvor lærere og pædagoger er mest positive omkring samarbejdet, er der en tendens til, at lærere og pædagoger større erfaring med samarbejde, og skolerne har allerede forud for folkeskolereformen inddraget pædagoger i undervisningen (særligt i indskoling, jf. nedenfor). Dertil kommer, at ledelsen synes at spille en afgørende rolle for samarbejdet. Nedenfor gives en nærmere beskrivelse af den gensidige anerkendelse og rollefordeling mellem lærere og pædagoger, hvilket er kerneelementer i et frugtbart samarbejde.

Anerkendelse af pædagogernes kompetencer

Hvis pædagogernes kompetencer skal udnyttes i undervisningen, er det afgørende, at deres kompetencer accepteres og *anerkendes* af bl.a. lærerne (EVA 2016; Gately & Gately 2001; Murawski 2006; Ejrnæs et al. 2015). I case-undersøgelsen kommer et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger da også til udtryk, når lærere, pædagoger og skoleledere oplever, at lærere og pædagogers fagligheder supplerer hinanden i forhold til at skabe god undervisning, herunder at de anerkender hinandens fagligheder. Mens pædagogerne generelt anerkender lærernes faglighed, synes samarbejdet mellem lærere og pædagoger især at halte, når lærerne ikke anerkender pædagogernes bidrag til undervisningen.

På tværs af de 19 case-skoler er lærere og pædagoger forholdsvis enige om, at de har forskellige kompetencer og prioriterer forskelligt. En smule karikeret har lærerne fokus på fagfaglighed og realisering af læring og læringsmål, mens pædagoger prioriterer trivsel og sociale relationer. Forskellen på lærere og pædagoger kommer desuden frem, når lærere og pædagoger skal definere, hvad de forstår ved god faglig kvalitet. Hovedparten af såvel lærere og pædagoger tager afsæt i, at god undervisning skal gøre en forskel for eleverne. Men mens lærerne er optagede af at flytte eleverne fagligt og opnå faglige mål, fokuserer pædagogerne på elevernes sociale udvikling.

Et givtigt samarbejde forudsætter imidlertid, at det er tydeligt, hvordan forskellige faglige kompetencer supplerer hinanden i forhold til at løse opgaven (EVA 2014; Højholdt et al. 2012; Højholdt 2009, Nielsen 2010, Friend et al. 2010). Selvom lærerne på langt de fleste af case-skolerne er positive over for pædagogernes kompetencer, er nogen i tvivl om, hvorvidt pædagogerne har kompetencer, der er relevante for undervisningen. På de skoler, hvor samarbejdet mellem lærere og pædagoger er mindre vellykket, er én af udfordringerne da også, at ikke alle lærerne oplever, at pædagogerne har de kompetencer, som forudsættes for at undervise, og de stiller spørgsmål ved relevansen i at inddrage pædagoger i undervisningen. I den sammenhæng nævner lærerne bl.a., at pædagogerne mangler fagfaglige kompetencer, samt at de ikke har erfaring med klasserumsledelse og ofte ikke har en klar plan for, hvad de vil opnå med deres undervisning.

"Det er svært, men de er jo ikke lærere, det, at de skal varetage det fagfaglige, de er jo pædagoger, de er ikke lærere. De tager trivsel, det fungerer meget godt. Men som klasselærer vil man også gerne selv stå med trivslen". (Lærere 6.2)

Den skepsis, som lærerne udtrykker over for pædagogernes undervisningskompetencer, er ikke nødvendigvis udtryk for, at lærerne ikke generelt anerkender pædagogerne som profession. Lærerne mener blot ikke, at pædagogernes faglighed er forenelig med undervisningssituationen. Tilsvarende problematiserer flere pædagoger også, at de som pædagoger har været udfordret i forhold til undervisningen og det at skulle varetage en ny rolle:

"Folkeskolereformen har betydet langt mere for det fag, der hedder 'pædagog' i forhold til det fag, der hedder 'lærer'. Vores arbejde er der blevet ændret mest. Det har både medierne og vores fagforening lidt glemt, at det er os, der har trukket det største læs i forhold til at implementere reformen. Vi har fået et helt nyt arbejde; nu skal vi være klasseledere". (Pædagog)

Langt de fleste af de interviewede pædagoger forklarer imidlertid, at de er blevet bedre til at håndtere opgaver som klasserumsledelse og undervisning, og at deres kompetencer fortsat udvikles.

Rollefordeling i undervisningen

Ifølge litteraturen er det en forudsætning for et frugtbart samarbejde, at det er *tydeligt*, hvordan forskellige faglige kompetencer supplerer hinanden i forhold til opgaveløsningen, og at der er en *klar rollefordeling* mellem faggrupperne (EVA 2014; Højholdt et al. 2012; Højholdt 2009; Nielsen 2010; Friend et al. 2010; Scruggs et al. 2007).

På flere af case-skolerne er samarbejdet mellem lærere og pædagoger forholdsvis vellykket og uproblematisk. Her beskriver både lærere og pædagoger, at deres respektive kompetencer bidrager til at kvalificere undervisningen. Eksempelvis svarer både lærere og pædagoger på skole 2.2 og 3.1, at de ikke anser sig som to professioner, men som en enkelt medarbejdergruppe, der ligeværdigt indgår i undervisningen.

Omvendt fremhæver en række lærere og pædagoger desuden, at det er vigtigt at bevare de faglige forskelle mellem lærere og pædagoger, hvilket stemmer overens med dele af litteraturen (Ejrnæs 2004; Jensen et al. 2001). Mange af de interviewede lærere og pædagoger forklarer således, at lærere og pædagoger har forskellige faglige kompetencer, som begge er nødvendige i skolen. De anser det som vigtigt, at skolen både kan understøtte elevernes fagfaglige og sociale udvikling, og at der derfor er behov for både pædagoger og lærere.

"... jeg synes det [samarbejdet red.] fungerer, når man ikke forsøger at være hinandens profession. Når man siger: Okay, jeg har en pædagog inde i arbejdet, der ikke skal være reservelærer. Vi er to forskellige fagprofessioner, men vi har to forskellige spidskompetencer i forhold til børnene".
(Lærere)

Karakteristisk for de skoler, hvor samarbejdet er særligt vellykket, er, at lærere og pædagoger har forholdsvis lang erfaring med at samarbejde, og/eller lærere og pædagoger har stor indsigt og viden om hinandens faglige kompetencer:

"Lærerne er ikke i tvivl om, hvor min stærke side er, og de siger: 'Hvor er det fedt!'".
(Pædagog)

"Pædagogen har en anden indgangsvinkel og kan se nogle andre ting, særligt i forhold til udfordrede børn (...), så er det rart, at man kan snakke mere sammen om vanskelige børn. Pædagogen kan se nogle andre ting og udnytte, at man har forskellige uddannelser. Hvis man planlagde, så at pædagogen kunne sige nogle ting, der lå i forlængelse af dét, de kan".
(Lærer)

Omvendt er de case-skoler, hvor samarbejdet mellem lærere og pædagoger er problematisk, kendetegnet ved, at rollefordelingen mellem lærere og pædagoger ikke er fuldstændig tydelig. Og i mange tilfælde er lærerne i tvivl om, hvad de skal bruge pædagogerne til. Samarbejdet på disse skoler er udfordret af, at der ikke er formuleret klare mål for det, og at der mangler en eksplicit forventningsafstemning mellem lærere og pædagoger.

"Det er aldrig blevet defineret, hvad samarbejdet 'er' mellem lærere og pædagoger. Hvad kan vi forvente af hinanden i forhold til, hvilke opgaver vi hver især løser?".
(Lærer 2.1)

Eksempel: Samarbejde mellem lærere og pædagoger om den understøttende undervisning

De problemer, der opstår på grund af for uklare roller, er på flere case-skoler særligt tydelig i implementeringen af den understøttende undervisning. Den understøttende undervisning er omdrejningspunktet for en stor del af samarbejdet mellem lærere og pædagoger, og mange steder varetages den af pædagogerne (se eventuelt afsnit 3.2.1). Her udfordres en klar rolle og kompetencefordeling mellem lærere og pædagoger af, at målbeskrivelsen for den understøttende undervisning ikke er fuldstændig klar. Der er således ikke en klar retning eller klare mål for samarbejdet, hvilket kan være en udfordring (EVA 2016; Jensen et al. 2001; Nielsen 2010). Ifølge nogle af interviewpersonerne får det den konsekvens, at den understøttende undervisning negligeres og bruges til alt muligt (også meget andet end faglige aktiviteter). Nogle lærere beskriver UU som "fri leg" med reference til, at de anser det faglige indhold af den understøttende undervisning som for dårligt, når pædagoger forestår den.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger fungerer bedst i indskolingen

Som det er tilfældet i den kvantitative analyse, tyder også de kvalitative interview på, at det positive samarbejde mellem lærere og pædagoger er særlig udtalt i indskolingen, mens det er mere problematisk i udskolingen (i de tilfælde, hvor der eksisterer et samarbejde).

"Vi [i indskolingen red.] har et meget stærkt indbyrdes forhold til pædagoger. Her kan jeg godt tale på alles vegne. Det er nok også qua, at pædagogerne kender eleverne rigtigt godt... så der er nogle andre muligheder for samarbejde. Pædagogerne kan nogle gange aflaste mig som klasselærer...". (Interview, lærere)

Forskellen hænger bl.a. sammen med de kompetencer, som lærerne mener, er relevante på de forskellige klassetrin. Når lærerne i indskolingen i langt højere grad end lærere i udskolingen (og til dels også på mellemtrinnet) er positive over for pædagogernes bidrag til undervisningen, kan det hænge sammen med, at det fagfaglige fylder langt mere i udskolingen end i indskolingen, mens trivsel og sociale relationer er særlig vigtigt i indskolingen.

De enkelte steder, hvor der er eller har været pædagoger i udskolingen, har samarbejdet mellem lærere og pædagoger også i mange tilfælde været udfordret. Ifølge lærerne skyldes det bl.a., at pædagogerne ikke har kompetencer til at undervise i udskolingen. Samtidig er det vanskeligt at bruge pædagogerne til sociale og trivselsrelaterede problemstillinger, da de ikke kender de relevante elever og derfor ikke kan hjælpe dem.

Den klare rollefordeling mellem lærere og pædagoger er også særlig udtalt i indskolingen, hvor pædagogerne har en særlig funktion og position og ofte er tilknyttet en enkelte klasse. På mellemtrinnet, hvor pædagogerne ofte i mindre grad indgår i undervisningen (eller indgår i flere forskellige klasser), har det været mere udfordrende at definere rollefordelingen.

Behov for at pædagogerne er aktive i samarbejdet

De pædagoger, som har erfaring med, at lærere kan være skeptiske over for pædagogernes undervisningskompetencer, oplever, at det er vanskeligt at få mulighed for at udnytte deres kompetencer i undervisningssituationerne. Pædagogerne forklarer, at de i sådanne sammenhænge kan have vanskeligt ved at sætte sig igennem og bidrage med egen faglighed og egne kompetencer. I stedet bliver pædagogerne til lærerens forlængede arm og skal have fokus på at understøtte lærernes faglighed.

"Jeg har nogle fagfaglige kompetencer, jeg gerne vil bringe i spil, men lærerne er lidt modvillige, fordi 'de har læst på seminaret'.
(Pædagoger, 7.2)

Omvendt er der også lærere, der forklarer, at deres lyst til at samarbejde afhænger af den enkelte pædagogs kompetencer samt evner og lyst til at indgå aktivt i undervisningen. Således er det ikke blot lærerne, der ikke ønsker at samarbejde, men også pædagogerne, som nogle gange er tilbageholdende i samarbejdet:

"Det bliver hurtigt sådan, at vi [lærerne, red.] bliver arbejdsgiver for pædagogerne".
(Lærere, 2.1)

"Det er meget mig, der bestemmer. Jeg kunne godt tænke mig, at han [pædagogen, red.] fik mere ejerskab i timen. Jeg synes, vi kan bruge hinanden meget mere optimalt [hvis de kunne koordinere mere, red.].
(Lærere, 3.1)

Flere lærere og pædagoger udtrykker et ønske om, at pædagogerne tager en mere aktiv rolle i samarbejdet. Lærerne forklarer, at det kan være vanskeligt at sætte en pædagog i gang, hvis vedkommende ikke selv byder sig til i samarbejdet, eller hvis vedkommende ikke ved, hvordan han/hun kan indgå i en klasse. Desuden er der ifølge lærerne pædagoger, som ikke ønsker en mere fremtrædende rolle i undervisningen. Lærerne oplever, at der er stor forskel på, hvorvidt pædagogerne har lyst og evner til at indgå i undervisningen.

På tværs af case-skolerne synes der at være en vis uoverensstemmelse i pædagogernes tilgang til undervisningen. Ligesom lærerne problematiserer en række pædagogerne således også selv pædagogernes til tider passive rolle i samarbejdet. De fremhæver behovet for, at pædagogerne 'indtager' samarbejdet og bliver langt mere aktive i forhold til at synliggøre, hvad pædagoger kan bidrage med. På flere skoler er pædagoger eksplicit optaget af at gøre op med "radiatorpædagogen". På to skoler udspiller drøftelserne sig som nedenfor:

Pædagog 1: "Det er ikke et pænt ord" [radiatorpædagog, red.].

Pædagog 2: "Vi har snakket om i gruppen, at man er også nødt til at byde ind med, hvad man kan ... det er også lidt ens eget ansvar, at man ikke ender som radiatorpædagog".

Pædagog 1: "Man skal skabe sin plads, så man ikke bare bliver sat til eller andet".
(Interview, pædagoger)

Pædagog 3: "Vi er ikke interesserede i den klassiske radiatorpædagog. Det har været vigtigt, at man individuelt har et mål, når man går ind i klassen. Hvis du er for passiv, bliver det en ubehagelig rolle. Hvis man er passiv, reduceres man til den, der retter børnenes ansigt mod tavlen".

Pædagog 1: "Hvis man ikke tager den [kampen om at have en rolle, red.], bliver det røvkedeligt at være pædagog".

Pædagog 3: "Vi vil ikke være radiatorpædagog, assistent, hjælpelærer".
(Interview, pædagoger, 3.1)

I forlængelse heraf fortæller pædagogerne på en tredje skole, at det er vigtigt at byde sig til og vise sin faglighed frem, hvis pædagogernes faglighed skal udnyttes i skolen. De argumenterer for, at pædagogerne i højere grad bør vise, at de er ligeværdige i samarbejdet med lærerne, og de skal ikke sætte sig i et hjørne og føle sig udenfor.

Det tager tid at udvikle samarbejdet mellem lærere og pædagoger

På de 19 case-skoler er langt hovedparten af pædagoger, lærere og skoleledere enige om, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger er under udvikling, og at det er blevet bedre. På de skoler, hvor der var lang erfaring med at inddrage pædagoger i skolen (også allerede før reformen), fremstår samarbejdet bedre og mere ligeværdigt. Dette antyder, at et godt og solidt samarbejde tager tid at opbygge.

En række pædagoger og lærere forklarer da også, at samarbejdet er blevet styrket over tid, og at folkeskolereformen nogle steder (hvor man har mindre erfaring med samarbejde fra tidligere) bidrager til et bedre samarbejde mellem dem. Særligt pædagogerne beskriver, hvordan lærerne har ændret deres opfattelse af pædagogerne, hvilket har styrket samarbejdet mellem lærere og pædagoger og gjort dem mere ligeværdige.

"Vores rolle har ændret sig voldsomt. Vi er meget mere ligestillet end tidligere, hvor der var et hierarki mellem lærere og pædagoger". (Pædagoger, 7.2)

Allerede før folkeskolereformen har lærere og pædagoger samarbejdet på mange skoler, men reformen har sat ekstra skub i samarbejdet. Blandt andet beskriver pædagogerne på Skole 5.1, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger tidligere (før reformen) var meget svingende, og faggrupperne kolliderede, men at lærere og pædagoger nu er tvunget til at samarbejde og anerkende hinandens styrker og svagheder, hvilket har gjort mange lærere mere åbne over for pædagogernes faglighed.

6.3 Samarbejde mellem henholdsvis lærere og pædagogerne

6.3.1 Samarbejdet mellem pædagoger

Også samarbejdet mellem pædagoger har ændret sig med folkeskolereformen. Når pædagogerne i stigende grad indgår i undervisningen, indebærer det, at de i stigende grad skal samarbejde med lærerne, hvilket mange steder sker på bekostning af samarbejdet mellem pædagoger.

På de 19 case-skoler er der et begrænset formaliseret samarbejde mellem pædagoger. En lang række pædagoger oplever, at de med folkeskolereformen samarbejder mindre med hinanden, end det var tilfældet før reformen. Det skyldes, at skoledelen og samarbejdet med lærerne fylder mere i hverdagen, end det var tilfældet før folkeskolereformen. Der er derfor ikke tid til også at mødes med andre pædagoger. Dertil kommer, at pædagogerne i højere grad indgår i klasseteams sammen med lærerne, og det derfor primært er her, samarbejdet foregår. Da pædagogerne typisk er fordelt på forskellige klasser og har forskellige opgaver, oplever pædagogerne heller ikke i samme grad som tidligere, at de har behov for at mødes med andre pædagoger.

På tværs af skolerne er der stor variation i, hvorvidt og i hvilken grad der er afsat tid til samarbejde mellem pædagogerne. På nogle skoler er der afsat tid til ugentlige møder til samarbejde mellem pædagogerne. Her planlægger pædagogerne aktiviteter i SFO'en. Enkelte steder mødes pædagogerne stort set ikke mere, og de oplever ikke, at de har den samme kontakt (som tidligere) til deres pædagog-kolleger. Tidligere havde pædagogerne mulighed for at mødes om formiddagen, inden der kom børn, men da de nu indgår i skolen, har de ikke denne mulighed. Desuden oplever pædagogerne, at de bliver 'hevet ud' af SFO'en for at deltage i møder med lærerne.

Mange steder foregår der dog en del uformelt samarbejde mellem pædagogerne. Det sker i SFO-tiden, i pauserne, eller når det lige passer. Flere steder forklarer pædagogerne, at de kender

hinanden fra tidligere og derfor er gode til at hjælpe hinanden. Flere pædagoger oplever imidlertid, at de er blevet fysisk adskilte, og at de alene ser pædagoger fra deres egen afdeling, Derfor kender pædagogerne ikke nødvendigvis pædagoger fra andre afdelinger og klassetrin.

Der er stor forskel på, hvorvidt pædagogerne savner sparring fra andre pædagoger. En række pædagoger oplever ikke, at det manglende samarbejde med andre pædagoger er et problem. Det gør sig især gældende for de pædagoger, der bruger hovedparten af deres tid på skoledelen. Andre pædagoger mangler den pædagogfaglige sparring.

6.3.2 Samarbejdet mellem lærerne

At lærerne underviser flere timer end før reformen, opleves af nogle lærere som en udfordring for lærersamarbejdet. Det skyldes bl.a., at når én lærer har undervisningsfri/forberedelsestid, så kan den anden være i gang med at undervise, eller tiden mellem to undervisningstimer kan være så kort, at det er vanskeligt at nå at mødes i teamet. På hovedparten af skolerne er der imidlertid afsat faste tidspunkter i skemaet til samarbejde i teams.

Det betyder, at klasseteamet i høj grad er blevet omdrejningspunktet for samarbejdet mellem lærerne. En fordel ved dette er, at samarbejdet bliver meget fokuseret i forhold til undervisningsopgaven, mens en ulempe er, at andre relevante sparringsformer forekommer sjældnere. På enkelte skoler fremhæves det derudover, at et for ensidigt samarbejde i teams betyder, at lærerne mister overblikket over, hvad der sker på andre dele af skolen, ligesom det kan have trivselsmæssig betydning for lærerkollegiet som helhed, hvis man primært ses i de små enheder, som klasseteamet udgør.

En undersøgelse fra reformens første år viste, at samarbejdet mellem lærerne var udfordret af de fysiske rammer (Bjørnholt et al. 2015). Hovedparten af skolerne havde ganske vist arbejdsrum, hvor samarbejdet kunne foregå, men de samme rum blev også brugt til individuel forberedelse, hvorfor samarbejdet kunne forstyrre andre læreres forberedelse. Denne udfordring synes ikke i samme grad at genfindes i datamaterialet fra denne undersøgelse.

6.4 Ledelse og organisering af samarbejdet

En række forhold sætter rammerne for samarbejdet mellem og på tværs af lærere og pædagoger. Litteraturen fremhæver særligt ledelse som afgørende for et velfungerende samarbejde, når de fagprofessionelle er fælles om undervisningen (Alborz et al. 2009; Scruggs et al. 2007; Friend et al. 2010, Hansen et al. 2014; Murawski 2006). På de 19 case-skoler synes ledelsens prioritering af og tilgang til samarbejdet samt organiseringen af samarbejdet og de strukturelle rammer herfor at påvirke samarbejdet på den enkelte skole.

Ifølge litteraturen fremhæves det bl.a., at ledelsen spiller en afgørende rolle i forhold til at skabe et frugtbart samarbejde på tværs af faggrupper. Undersøgelser peger således på, at det er vigtigt, at ledelsen betragter lærere og pædagoger som ligeværdige, opfordrer til samarbejde samt prioriterer, at både læreres og pædagogers kompetencer og faglighed bringes i spil (Højholdt et al. 2012; Alborz et al. 2009; Jensen et al. 2001). Dette synes at blive bekræftet på de 19 case-skoler. På de skoler, hvor lærere og pædagoger oplever, at ledelsen aktivt italesætter ligeværd mellem lærere og pædagoger og agerer, som om der er ligeværd mellem lærere og pædagoger, synes samarbejdet mellem lærere og pædagoger at fungere bedre. Det er bl.a. tilfældet på én skole, hvor både lærere, pædagoger og skoleleder giver udtryk for, at de ikke taler om to faggrupper på skolen, men om én fælles medarbejdergruppe.

På mange af skolerne gør skolelederne også aktive forsøg på at skabe ligeværd mellem lærere og pædagoger. Det er bl.a. tilfældet, når ledelsen eksempelvis omdøber lærerværelse til 'personalerum', husker at nævne både lærere og pædagoger i breve, og afholder julefrokoster, møder og kompetenceudvikling fælles for både lærere og pædagoger.

Enkelte ledere (og pædagoger) beskriver ligeledes nogle af de ledelsesmæssige udfordringer, der kan være i relationen mellem en leder, som er lærer, og en pædagog. På flere af case-skolerne forklarer pædagogerne, at det har betydning for deres følelse af at blive anerkendt, at en af lederne i ledelsesgruppen har pædagogbaggrund – dette fordi de oplever en tendens til, at deres kompetencer bliver overset af ledere med en baggrund som lærer. Samtidig fremhæves det også, at en leder med pædagogbaggrund har bedre forståelse for de særegne problematikker, der knytter sig til pædagogernes arbejde. Nogle af lederne med en baggrund som lærer fremhæver tilsvarende, at de gør en særlig indsats i deres ledelse af pædagoger, da de ikke altid forstår pædagogerne på samme måde, som de forstår lærerne.

Formelle rammer for samarbejde

En ting er, at ledelsen anerkender behovet for samarbejde og ligeværd, en anden er, at ledelsen etablerer de organisatoriske og strukturelle rammer, som er afgørende for, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger kan finde sted (EVA 2014; EVA 2016). Det vil bl.a. sige, at der i skemalægningen afsættes tid til, at pædagoger og lærere kan mødes og sammen har tid til at forberede sig (Scruggs et al. 2007; Andersson 2008).

På tværs af de 19 case-skoler varierer det, hvorvidt og i hvilken grad der i skemalægningen er afsat tid til samarbejde mellem lærere og pædagoger. Hvis samarbejdet mellem lærere og pædagoger skal lykkes, er det afgørende, at lærere og pædagoger har tid til samarbejde, herunder tid til at drøfte deres respektive roller og forventninger, samt hvordan deres respektive fagligheder og kompetencer udnyttes bedst muligt i undervisningen (Andersen et al. 2014).

På de fleste skoler er samarbejdet organiseret i klasseteams, hvor lærere og pædagoger samarbejder om de enkelte klasser. Desuden er der på flere af skolerne fagteams, hvor faglærere for de enkelte fag kan mødes.

I de fleste tilfælde indgår pædagogerne i klasseteams med lærerne. Det varierer, hvorvidt pædagogerne deltager i alle teammøder. Nogle pædagoger ønsker at deltage i alle møder for at få generel indsigt i, hvad der sker i klasserne. Andre pædagoger vurderer imidlertid, at det bliver overdrevet, hvis de skal deltage i alle teammøder, da de ofte ikke har mere end 2-3 timers undervisning om ugen. Generelt føler pædagogerne sig mere ligeværdige i forhold til lærerne, når de har haft tid til at koordinere med lærere og haft forberedelsestid.

"Jeg tror, vi er nået ret langt her. Rent fysisk har vi mere tid sammen. Før mødtes man mere i døråbningen. Vi har forberedelsesrummet sammen nu ... samarbejdet er så ligeværdigt som det kan være ... i den forstand at mellemtrins-pædagogerne ikke nødvendigvis har forberedelsestid".
(Lærere)

Der er også skoler, hvor der i mindre grad er afsat tid til samarbejde mellem lærere og pædagoger, og det kan variere fra årgang til årgang. Generelt er samarbejdet mellem lærere og pædagoger mindre formaliseret på mellemtrinnet end i indskoling:

"Jeg har intet formelt samarbejde med nogen pædagoger. Der er to pædagoger i min klasse. Vi snakker, hvis der er noget, men vi har ikke faste møder. De kommer og spørger, hvad de skal gøre, når sådan og sådan, og så er jeg brandslukker".
(Lærere, mellemtrinnet)

Sluttelig oplever nogle pædagoger det som u hensigtsmæssigt, hvis de indgår i undervisningen i for mange klasser, fordi de så skal indgå i mange forskellige teams og får en mere fragmenteret hverdag. En pædagog beskriver det, som om man bliver "ugens gæst" i klassen. Hvis pædagogerne spredes over for mange klasser med for lidt tid i hver, kan det let blive vanskeligt for pædagogen at have føling med, hvad der rører sig socialt i klassen med henblik på at arbejde med klassens trivsel.

6.5 Opsummering

Samarbejde blandt det pædagogiske personale

Med reformen har særligt pædagogerne fået en anderledes rolle i skoledagen, hvor de i højere grad end tidligere indgår i undervisningen. Generelt vurderer både lærere og pædagoger, at pædagogernes større rolle i undervisningen har værdi. Pædagogerne er imidlertid mere positive i deres tilkendegivelser end lærerne.

Hvor man på de fleste skoler er enige om, at pædagogerne tilføjer værdi til undervisningen i indskoling, er særligt lærerne skeptiske, hvis pædagoger har opgaver i mellemtrinnet eller i udskoling. Her oplever flere pædagoger også, at de ikke har de fagfaglige kompetencer eller den fornødne erfaring med klasserumsledelse, der skal til for at løfte opgaven.

Pædagogerne oplever generelt set, at deres kompetencer bliver anerkendt af lærerne. På flere af de besøgte skoler er samarbejdet imidlertid udfordret af, at rollefordelingen mellem lærer og pædagog er uklar. Dette kan betyde, at der opstår et hierarki i undervisningssituationen mellem lærer og pædagog, hvor pædagogen reduceres til 'radiatorpædagog'. Mange steder er rollefordelingen afklaret, således at læreren tager sig af de fagfaglige og pædagogen tager sig af relationsarbejde og trivsel. Nogle lærere udtrykker imidlertid også frustration over ikke længere at skulle varetage arbejdet med trivsel.

Nogle steder har pædagoger opfattelsen af at blive set an af lærerne og oplever en betydelig skepsis fra lærernes side. Samtidig er mange pædagoger bevidste om, at man selv må gøre noget aktivt for at vise sit værd og skabe sig en plads i det daglige arbejde. Dette oplever flere pædagoger også at have succes med.

Det gode samarbejde mellem lærere og pædagoger tager tid og kræfter at skabe. Analysen viser således, at samarbejdet går bedre på de skoler, hvor man har længere tids erfaring med at involvere pædagogerne i skoledagen. Ligeledes går samarbejdet bedre de steder, hvor ledelsen aktivt fokuserer på at italesætte ligeværd mellem professionerne og faciliterer et rum, hvor lærer og pædagog kan dyrke samarbejdet.

7 Elevplaner

Med folkeskolereformen ændres grundlaget for elevplanerne. Det fremgår af aftalen om folkeskolereformen, at elevplanen skal *"... videreudvikles og forenkles, så den i højere grad opleves som et relevant og brugbart redskab i forhold til at understøtte systematisk løbende evaluering, opfølgning og forbedring af elevernes udbytte af undervisningen"*⁶. Dertil kommer, at elevplanen skal være et dynamisk redskab, som skal indgå i den løbende fastsættelse af mål, evaluering og feedback til elever og forældre.

Tidligere undersøgelser peger på, at de "gamle" elevplaner styrkede samarbejdet mellem skole og hjem. De styrkede dog ikke i samme grad undervisningsdifferentiering og den løbende evaluering og opfølgning (EVA 2008; Muusmann 2013). Det er forventningen, at de "nye" elevplaner bl.a. skal imødegå dette og understøtte systematisk og løbende evaluering, opfølgning og forbedring af elevernes udbytte af undervisningen. De nye elevplaner skal med andre ord understøtte, at alle elever bliver så dygtige, som de kan, og bidrage til at øge deres læring og trivsel.

De nye krav til elevplanerne er kort beskrevet i den følgende boks:

Kort om de nye krav til elevplaner

Mål, status og opfølgning

Elevplanen skal indeholde tre dele: Mål, status og opfølgning.

- Måldelen skal indeholde de individuelle mål for den enkelte elevs læring. Fælles Mål skal danne udgangspunkt for arbejdet med den enkelte elevs mål.
- Statusdelen skal vise elevens progression i forhold til de opstillede læringsmål.
- Opfølgningsdelen skal beskrive, hvordan og hvornår henholdsvis elever, lærer og eventuelt forældre skal følge op på målene.

Minimumskrav til omfang af fag

Der er fastsat krav til, hvilke fag elevplanen som minimum skal indeholde på de forskellige klassetrin.

Fra 8. klasse fokus på uddannelsesvalg

Fra 8. klasse skal elevplanen være med til at afklare elevernes uddannelsesvalg og gøre dem parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Digital

Elevplanen skal være digital.

Udarbejdet ud fra *"Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love"* § 1, nr. 13 og Undervisningsministeriet, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen: *"Elevplaner – inspiration til arbejdet med elevplaner"*.

Hensigten er således, at den nye elevplan skal være en løbende, fælles plan for lærere, pædagoger, elever og forældre til at følge den enkelte elevs mål og udvikling. Elevplanen skal kunne anvendes som lærerens arbejdsredskab, både i forhold til den løbende evaluering af den enkelte

⁶ Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. (2013) s. 24.

elev og i forhold til at få overblik over de enkelte elevers status og mål, når undervisningen skal tilrettelægges i classesammenhæng. Elevplanen skal endvidere være elevens plan. Eleverne skal i samarbejde med læreren opstille mål, være vidende om, hvad han/hun skal gøre for at nå målene, samt inddrages og deltage i evaluerings- og opfølgingsdelen. Elevplanen skal kunne anvendes som et redskab til dialog med forældrene om elevernes udvikling samt udgøre et grundlag for, at forældrene kan indgå som aktive medspillere i forhold til elevernes læring.

7.1 Lærernes holdning til elevplanerne

I det følgende præsenteres lærernes holdninger til elevplanerne, herunder om lærerne vurderer, at elevplanerne er et redskab, der understøtter henholdsvis elevernes læring og dialogen med forældrene om elevernes faglige udvikling.

Det fremgår af Tabel 7.1, at lærerne kun i mindre grad oplever, at elevplanerne er et redskab, der understøtter elevernes læring. Således indplacerer 33 % sig i svarkategorien 'nogen grad', mens de næststørste kategorier er 'lav grad' (24 %) og 'meget lav grad' (18 %). Omkring 12 % har svaret, at elevplanerne 'slet ikke' understøtter elevernes læring.

Det fremgår også af tabellen, at lærerne i højere grad oplever, at elevplanen er et godt udgangspunkt for dialogen med forældrene om elevens faglige udvikling. 22 % oplever, at elevplanen 'i høj grad' er et godt udgangspunkt for dialog med forældre om elevens faglige læring. 36 % mener 'i nogen grad', at dette er tilfældet. Sammenlignet med lærernes oplevelse af elevplanerne som et redskab til understøttelse af elevens læring indplacerer væsentligt færre sig i kategorierne 'lav grad', 'meget lav grad' og 'slet ikke'.

Tabel 7.1 Lærernes holdning til elevplaner, procent

	Meget høj grad	Høj grad	Nogen grad	Lav grad	Meget lav grad	Slet ikke	Ved ikke	N
Elevplan understøtter elevers læring	2,72	9,31	32,64	24,00	17,54	12,02	1,78	2.246 (100 %)
Elevplan understøtter dialog med forældre	5,61	21,96	35,68	17,28	10,96	7,31	1,20	2.245 (100 %)

Note: Spørgsmål: Jeg oplever, at elevplanen er et redskab, der understøtter elevens læring. Jeg oplever, at elevplanen er et godt udgangspunkt for dialog med forældre om elevens faglige udvikling.

Kilde: Survey, lærere 2016.

Det skal påpeges, at spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i foråret 2016. Det fremgår af det følgende afsnit, at skolerne i den kvalitative undersøgelse kun i meget begrænset omfang har implementeret de nye digitale elevplaner ultimo 2016. Såfremt denne tendens gør sig gældende for skolerne i spørgeskemaundersøgelsen, svarer lærerne således eventuelt ud fra deres holdninger til de "gamle" elevplaner, da de "nye" elevplaner endnu ikke er implementeret. Konklusioner i forhold til lærernes holdninger til de "nye" elevplaner bør derfor afvente de næste runder af spørgeskemaundersøgelser i følgeforskningsprogrammet for folkeskolereformen, hvor der kan være et mere sikkert grundlag for, at de "nye" elevplaner reelt er implementeret.

7.2 Skolernes erfaringer med de nye elevplaner

I det følgende præsenteres case-skolernes erfaringer med de nye elevplaner. Det skal indledningsvis påpeges, at case-skolernes erfaringer med de nye elevplaner er begrænset. Vurderinger af muligheder og udfordringer for de nye elevplaner skal derfor også ses i dette lys.

Status for implementeringen

Ingen af de skoler, som indgår i den kvalitative analyse, har implementeret de digitale elevplaner ultimo 2016. Skolerne er på forskellige stadier i implementeringsprocessen. Overordnet kan der sondres mellem følgende stadier:

Stadier i implementering af digitale elevplaner

1. Systemvalg: Kendetegnet ved, at der ikke eller kun for nylig er truffet beslutning om, hvilket system der skal anvendes til implementeringen af de nye digitale elevplaner.
2. Dataopbygning og systemkendskab: Kendetegnet ved, at lærerne er i gang med at teste det nye system og kan indtaste data for udvalgte forløb, fag og klassetrin.
3. Anvendelsestest: Kendetegnet ved, at lærerne har udfyldt elevplanerne for udvalgte forløb/fag/klasse-trin og sammen med eleverne tester den konkrete anvendelse af systemet.

Langt de fleste af case-skolerne er enten på det første eller andet stadium i implementeringsprocessen. Det er kun meget få case-skoler, som er i gang med at teste den konkrete anvendelse af de digitale elevplaner i undervisningen, herunder at eleverne inddrages og anvender elevplanerne.

Det skal understreges, at flere af skolerne tidligere har været længere i implementeringsprocessen. Der er eksempler på skoler, som har ønsket at gå foran i forhold til implementering af de nye digitale elevplaner og derfor har deltaget i pilotprojekter af fx digitale løsninger til understøttelse af elevplanerne. Pilotprojekterne er imidlertid kuldsejlede, og skolerne afventer nu nye kommunale udmeldinger om systemvalg mv. Der er også eksempler på skoler, hvor man har været langt med dataopbygning og anvendelsestest. Systemet, som den enkelte skole skulle anvende, er imidlertid blevet opkøbt af et andet firma, hvorfor skolerne afventer ny kommunal stillingtagen til systemvalg. Fælles for disse skoler er, at de er relativt demotiverede i forhold til, at de nu skal starte næsten forfra med implementeringen af de nye digitale elevplaner.

Udfordringer og muligheder ved de nye elevplaner

Generelt har lærere, pædagoger og skoleledere vanskeligt ved at vurdere, om de nye digitale elevplaner kan understøtte systematisk løbende evaluering, opfølgning og forbedring af elevernes udbytte af undervisningen. Det skyldes primært, at de nye digitale elevplaner reelt ikke er implementeret på skolerne endnu. Flere peger på, at de nye elevplaner kan blive et godt redskab til at følge elevernes udvikling og understøtte deres udbytte af undervisningen, men der peges også på en række opmærksomhedspunkter i forhold til en succesfuld implementering.

I interviewene peges der bl.a. på, at de nye elevplaner nærmest er blevet synonyme med et nyt system. Et system, som flere skoler vel at mærke har erfaret, ikke virker. Det fremhæves, at det er vigtigt at være opmærksom på, at teknologien ikke tager over.

Det påpeges endvidere, at det er vigtigt at huske, at de nye elevplaner skal anvendes til løbende at forbedre elevernes udbytte af undervisningen og ikke kun som en plan, der opdateres i forbindelse med skole-hjem-samtalerne. Flere giver udtryk for, at de "gamle" elevplaner primært blev opdateret og anvendt i forbindelse med skole-hjem-samtalerne. Der er derfor relevant at være opmærksom på, at de nye digitale elevplaner skal anvendes på en ny måde.

Mange af især lærerne peger derudover på, at det kan blive en meget tidskrævende opgave at ajourføre og anvende de digitale elevplaner. Der er bekymring for, om den nødvendige tid kan

afsættes, således at man kan leve op til intentionerne med de nye digitale elevplaner, fx i forhold til den dynamiske anvendelse. En lærer udtaler følgende:

"Jeg har 70 elever. Vi får så meget administration. Jeg kan i hvert fald godt tænke, jeg vil hellere lave noget undervisning. Det bliver ikke nødvendigvis nemmere med de mange systemer". (Lærer)

Mange peger også på, at der kan være en risiko for, at der bliver alt for mange mål og målpunkter for den enkelte elev. Der er en bekymring for, om det bliver for omfangsrigt. Det kan bl.a. indebære en risiko for, at man mister overblikket og bliver "blind" for det væsentlige. I forhold til omfanget af mål udtaler en lærer følgende:

"[Tager man fx] læringsmål pr. elev gange antal forløb. Det kan nemt blive 120 læringsmål pr. år [pr. elev, som skal vurderes] med 3 tegn på læring. Det bliver meget hurtigt meget omfangsrigt ... og så for forældrene en gigantisk udfordring i, at det kan blive ekstremt måletungt og omfattende". (Lærer)

Der er endvidere en bekymring for, hvordan det påvirker eleverne, at de i et helt andet omfang end tidligere skal evalueres løbende, samt at vurderingerne er skriftlige og gemmes permanent i elevplanen. Følgende citater kan illustrere bekymringen:

"De børn skal måles og vejes konstant. Nogle vil tage det helt fint; andre vil synes det er ubehageligt at blive målt og vejet. Jeg siger ikke, at det ikke kan blive godt, men vi skal passe på ... 'tolvtalspigerne' kan let få endnu mere ondt i maven". (Lærer)

"Det kan give selvværdsproblemer hos barnet ... tænk, hvis vi andre skulle måles så regelmæssigt, i en sådan detaljeringsgrad". (Skoleleder)

"Tager man fx et forløb fra et forlag, spytter mål ud og præsenterer børnene for det. Hvis de så kun når to af målene, er der risiko for, at børnene oplever fiasko. Men det kan jo være, at målet opnås i næste periode". (Skoleleder)

Desuden peger flere lærere og pædagoger på, at det kan være hensigtsmæssigt, såfremt de digitale elevplaner og anvendelsen heraf tilpasses de forskellige alderstrin. De påpeger, at der er stor forskel på, på hvilke måde og i hvilket omfang en elev i henholdsvis 0. klasse og 9. klasse kan inddrages i, evaluere og tage ansvar for egen læring.

Enkelte lærere og skoleledere er endvidere bekymrede for, om de digitale elevplaner kan blive anvendt som et kontrolredskab af skoleledelsen i forhold til den enkelte lærer. En skoleleder udtaler bl.a.:

"[System] kan være angstprovokerende for lærere. For alle kan holde øje – overvåge læreren". (Skoleleder)

Der er også enkelte lærere, som giver udtryk for, at der kan opstå en vis "selvcensur" i forbindelse med lærernes anvendelse af elevplanerne. Der kan være en risiko for, at man ikke formulerer de "negative mål", da man derved undgår at skulle følge op på disse.

7.3 Opsummering

Elevplaner

Skolernes erfaringer med de nye digitale elevplaner er begrænsede, da de fleste af dem endnu er i en meget tidlig fase af implementeringsprocessen. Det er derfor endnu ikke muligt at vurdere, om de nye digitale elevplaner er et relevant og brugbart redskab i forhold til at understøtte systematisk løbende evaluering, opfølgning og forbedring af elevernes udbytte af undervisningen.

Skolerne peger på en række opmærksomhedspunkter i forbindelse med implementeringen af de nye digitale og dynamiske elevplaner, bl.a.:

- at systemerne/teknologien ikke må blive determinerende for implementeringen
- at der skal være fokus på den nye anvendelse af elevplanerne
- at det kan blive meget tidskrævende at ajourføre og anvende de nye elevplaner
- at der kan blive alt for mange læringsmål for den enkelte elev med risiko for, at man bliver "blind" for de væsentligste mål
- at den løbende skriftlige evaluering kan give et u hensigtsmæssigt pres på nogle elever

Flere skoleledere og lærere peger derfor også på, at det vil være relevant at overveje, om der kan prioriteres fx mellem læringsmålene, anvendelsen af elevplanerne mellem alderstrin mv.

8 Effektanalyse af elevernes læring og trivsel og analyse af betydningen af social baggrund

Folkeskolereformen blev indført på samtlige folkeskoler i landet med virkning fra skoleårets begyndelse i august 2014. I dette kapitel belyses, hvordan de forskellige reformelementer påvirker henholdsvis elevernes læring og trivsel ved at udnytte variationen mellem fag og over tid efter reformen. I tillæg undersøges det, hvorvidt reformen har reduceret betydningen af social baggrund.

De konkrete undersøgelsesspørgsmål er opsummeret i nedenstående boks, mens datakilder og analysemetoder er mere indgående beskrevet i Bilag 1.

Undersøgelsesspørgsmål

Kapitlet har følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan påvirker reformelementerne elevernes trivsel?
- Hvordan påvirker reformelementerne elevernes læring?
- Har folkeskolereformen mindsket betydningen af social baggrund?

Kapitlet er opbygget på følgende måde: Afsnit 8.1 indeholder en gennemgang af de anvendte metoder i kapitlet. Afsnit 8.2 indeholder resultaterne fra analysen af elevernes trivsel; afsnit 8.3 indeholder resultaterne af analysen af elevernes læring, og afsnit 8.4 indeholder analysen af betydningen af social baggrund. Endelig indeholder afsnit 8.5 en opsamling af kapitlets resultater.

8.1 Anvendt metode

I dette afsnit beskrives den estimationsmetode og de data, der anvendes i kapitlet. Hvis man som læser kun interesserer sig for resultaterne af analysen, kan man med fordel springe dette afsnit over.

Fixed effects-metode

Analyserne af reformelementernes betydning for elevernes trivsel og læring anvender en elev-fixed effects-tilgang, hvor eleverne lidt populært sagt fungerer som kontrolgruppe for sig selv, da der anvendes flere dataobservationer for den samme elev. Forskellen mellem observationerne kan, som det er tilfældet i her, fx være mellem forskellige fag eller forskellige år.

Fixed effects-analyserne er stærke i den forstand, at de eliminerer uobserveret heterogenitet på elevniveau. Som andre metoder har også fixed effects-analysen udfordringer i forhold til at bestemme retningen af årsags-virknings-sammenhængen. Det betyder, at vi ikke ud fra denne metode kan sige, hvorvidt fx den ene variabel forårsager den anden, eller om det er omvendt.

Beskrivelse af elev-fixed effects-analyserne for elevernes læring og trivsel

Fordelen ved elev-fixed effects-tilgangen er, at den tager højde for de uobserverede elev-karakteristika og eliminerer betydningen af øvrige forhold, som påvirker eleven ensartet over den specifikke variation, der udnyttes. Det er væsentligt at holde sig for øje, at fixed effects-tilgangen i sig selv ikke sikrer en årsag-virknings-sammenhæng mellem udfald og forklarende variable. Fixed effects-tilgangen er ofte anvendt i skolelitteraturen, se fx Lynggaard et al. (2016) og Heinesen (2010). For den interesserede læser findes en mere indgående teknisk beskrivelse af fixed effect-tilgangen i rapportens bilag.

Hovedinformanterne i den kvantitative effektundersøgelse er lærerne, og det er deres besvarelser vedrørende reformelementerne, som knyttes til elevernes læring og trivsel. Spørgeskemaundersøgelserne blandt lærerne varierer en smule fra år til år. Nogle spørgsmål går igen år efter år, mens andre roterer ud. Alle variable optræder derfor ikke alle år og indgår derfor ikke i alle analyser.

Fixed effects-analyserne af trivsel forudsætter to års data, da variationen opstår over tid. Det betyder, at parametrene vedrørende lærernes brug af og holdninger til reformelementerne er estimeret ved at udnytte den variation, der opstår, når lærerne ændrer deres adfærd fra det første år til det andet. Sammenlignet med analyserne i afsnit 8.3 nedenfor, hvor der alene bruges data fra 2016, er der færre tilgængelige forklarende variable vedrørende reformelementer på grund af ændringer i spørgeskemaerne.

Fixed effects-analyserne af læring indebærer, at parametrene vedrørende lærernes brug af og holdninger til reformelementerne estimeres ved at udnytte den variation, der opstår, når lærerne i de to fag har forskellig brug af og holdninger til reformelementerne. Som beskrevet ovenfor er dette en stærk analysemetode, som eliminerer betydningen af de fleste ikke-observerede karakteristika. Imidlertid forudsætter metoden oplysninger fra lærere i to forskellige fag, hvilket i denne analyse er dansk og matematik. Det betyder, at vi også skal have oplysninger om det faglige resultat i to fag for eleverne, hvilket med de data, der er til rådighed, kun er muligt i 6. klasse (de nationale test i henholdsvis dansk og matematik) og 9. klasse (eksamenskarakterer i skriftlig dansk og matematisk problemløsning). Data fra de nationale test er nærmere beskrevet i Bilag 1.

Data

Kapitlets analyser trækker på et overordentligt rigt datamateriale, som muliggør analyser af folkeskolereformens overordnede formål vedrørende læring, trivsel og social baggrund. Kapitlet anvender samme operationalisering som de foregående kapitler med hensyn til at danne kvantitative variable, der angiver implementeringen af de enkelte reformelementer.

Lærernes besvarelser er opdelt på variable, der angiver hyppigheder for de enkelte elementer, og variable, der angiver holdningen til elementerne, og analyserne foretages separat for de to kategorier af variable. Nedenstående boks giver et overblik over variable vedrørende reformelementer, mens en detaljeret oversigt findes i henholdsvis Bilagstabel 1.4 og Bilagstabel 1.5. Alle variable er tilgængelige for analyserne, der alene anvender data fra 2015/2016, mens variable markeret med † ikke er til rådighed i analyser, der anvender data fra 2014/2015 (dvs. i analyserne for elevtrivsel og i analysen for 9. classes resultater). Spørgeskemaerne indeholder ikke data vedrørende brug af understøttende undervisning, hvorfor dette element ikke indgår i analyserne.

Reformelementer og lærerbesvarelser

- Motion i undervisningen
- Kollegial diskussion af undervisningen
- Formelt samarbejde
- Åben skole
- Differentieret undervisning
- Behov for klasserumsledelse

Variable vedrørende holdninger

- Understøttende undervisning fremmer læring[†]
- Motion og bevægelse fremmer læring[†]
- Behov for mere viden om motion og bevægelse
- Faglig fordybelse og lektiehjælp fremme læring[†]
- Reformen medfører en bedre folkeskole

Betydning af social baggrund

I analysen af betydningen af elevernes sociale baggrund anvendes både fixed-effects analyser som beskrevet for analyserne af trivsel og læring og en simpel regressionsmodel, hvor det analyseres, hvorvidt betydningen af socioøkonomiske baggrundskarakteristika er ændret over tid.

Betydningen af social baggrund inddrages i fixed-effects analyserne ved at se på, om betydningen af brugen af og holdningen til reformelementerne er anderledes for elever med lav socioøkonomisk baggrund og elever med ikke-vestlig baggrund end for eleverne som helhed.

Jævnfør beskrivelsen af følgeforskningspanelet og kadencen af de nationale test i Bilag 1 er det muligt at sammenligne betydningen af social baggrund for danskresultaterne i 4., 6. og 8. klasse og matematik i 6. klasse for skoleårene 2013/2014 og 2015/2016. Selve undersøgelsen af, om betydningen af social baggrund har ændret sig over tid, gennemføres ved at se på interaktions-effekter mellem den variabel, der angiver skoleåret 2015/2016, og de forskellige baggrundskarakteristika. I tabellerne, der afrapporterer analysen, er årsvariablen angivet som "År 2016". Hvis interaktionsledet er statistisk signifikant, kan det tolkes som, at betydningen af den konkrete variabel er forskellig fra skoleårene 2013/2014 og 2015/2016.

8.2 Reformens elementer og trivsel

I Tabel 8.1-Tabel 8.4 præsenteres resultaterne af estimationer for elevernes trivsel. Spørgsmålene fra den nationale trivselsmåling omsættes til fire specifikke og en generel indikator for trivsel, jf. Figur 8.1. I resultattabellerne optræder derfor fem kolonner med resultater – én kolonne for hver indikator. For en nærmere definition af de fem indikatorer og en beskrivelse af de nationale trivselsmålinger henvises til bilaget.

Figur 8.1 Indikatorer fra den nationale trivselsmåling

Indikator	Indikatoren omhandler
Faglig trivsel	Elevernes oplevelse af egne faglige evner, koncentrationsevne og problemløsningssevne
Social trivsel	Elevernes opfattelse af deres tilhørsforhold til skolen, klassen og fællesskabet, samt tryghed og mobning
Støtte og inspiration	Elevernes oplevelse af motivation og medbestemmelse, samt af lærernes hjælp og støtte
Ro og orden	Elevernes oplevelse af ro og støj i klassen samt klasseledelse.
Generel skoletrivsel	Samlet indikator bestående af de 29 spørgsmål, som indgår i de fire differentierede indikatorer

Kilde: Styrelsen for IT og Læring (2016).

Tabel 8.1-Tabel 8.2 præsenterer resultaterne, hvor dansklærernes besvarelser vedrørende henholdsvis brug og holdninger anvendes, mens Tabel 8.3-Tabel 8.4 præsenterer tilsvarende resultater med anvendelse af matematiklærernes besvarelser.

I kolonne 1 af Tabel 8.1 ses det, at kun differentieret undervisning hænger sammen med den sociale trivsel. Parameter-estimatet er negativt og statistisk signifikant på 10 % niveau. En fortolkning kunne være, at hvis der i klassen er behov for differentieret undervisning, kan det være et udtryk for en meget heterogen gruppe af elever, som måske har svært ved at finde sammen i et stærkt fællesskab. I kolonne 2 er motion og bevægelse associeret med positiv faglig trivsel, mens hyppigheden af, hvor tit lærerne diskuterer undervisningen med kolleger, har en statistisk signifikant negativ sammenhæng med faglig trivsel. Det kan derfor ikke afvises, at motion i undervisningen samt at det, at undervisningen diskuteres med kollegaer, er et produkt af lav faglig trivsel og ikke omvendt. Tilsvarende argumenter kan fremføres for de øvrige negative estimater i Tabel 8.1. Det synes således ikke plausibelt, at eleverne oplever lav grad af støtte og inspiration samt lav generel trivsel, fordi lærerne diskuterer undervisningen med kolleger. Mere plausibelt lyder det, at årsags-virknings-sammenhængen går den anden vej, og lærerne er mere tilbøjelige til at søge kollegial støtte i tilfælde af lav trivsel. Men estimationen alene kan ikke sige noget om, hvilken vej årsags-virknings-sammenhængen går.

Tabel 8.1 Elevtrivsel og brug af reformelementer, besvarelser fra dansklærere

	(1) Social trivsel	(2) Faglig trivsel	(3) Støtte og inspiration	(4) Ro og orden	(5) Generel trivsel
Motion i undervisningen	0,036 (0,022)	0,034* (0,019)	0,027 (0,025)	0,001 (0,028)	0,036* (0,021)
Diskuterer undervisning med kollegaer	-0,033 (0,023)	-0,039** (0,018)	-0,060** (0,025)	-0,050 (0,036)	-0,055** (0,022)
Lærervurderet formelt samarbejde	0,011 (0,027)	0,035 (0,025)	0,042 (0,030)	0,042 (0,033)	0,041 (0,028)
Åben skole	-0,047 (0,030)	0,007 (0,021)	-0,062*** (0,021)	-0,083** (0,037)	-0,047* (0,024)
Differentieret undervisning	-0,044* (0,024)	-0,028 (0,022)	-0,034 (0,023)	-0,028 (0,037)	-0,043* (0,025)
Behov for klasserumsledelse	0,002 (0,004)	-0,004 (0,004)	-0,012*** (0,004)	-0,003 (0,005)	-0,005 (0,004)
R^2	0,018	0,019	0,027	0,018	0,029
Elever	2.112	2.112	2.112	2.112	2.112
Observationer	4.224	4.224	4.224	4.224	4.224

Note: I alle estimationer indgår en dummyvariabel for 2016, elevkontrolvariable interageret med dummyvariablen for 2016, lærerkontrolvariable og et konstantled. Klyngekorrigerede (skoleniveau) standardfejl i parentes.
* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet, den nationale trivselsmåling og Danmarks Statistik.

I Tabel 8.2 anvendes dansklærernes besvarelser til holdningsspørgsmålene i analysen af de forskellige trivselsindikatorer. Ingen af parameterestimaterne til de to holdningsvariable er statistisk signifikante. I lyset af, at estimationen alene ser på sammenhængen imellem skift i lærernes holdninger over tid og ikke ændringer i praksis, synes det plausibelt, at eventuelle holdningsændringer hos lærerne ikke påvirker elevernes trivsel i mærkbar grad.

Tabel 8.2 Elevtrivsel og lærerholdninger, besvarelser fra dansklærere

	(1) Social trivsel	(2) Faglig trivsel	(3) Støtte og inspiration	(4) Ro og orden	(5) Generel trivsel
Behov for mere viden om motion og bevægelse	0,042 (0,026)	0,036 (0,033)	0,041 (0,028)	0,034 (0,036)	0,048 (0,031)
Reformen medfører bedre folkeskole	-0,022 (0,026)	0,001 (0,023)	-0,024 (0,031)	-0,025 (0,036)	-0,017 (0,026)
R^2	0,012	0,014	0,015	0,009	0,018
	2.112	2.112	2.112	2.112	2.112
Observationer	4.224	4.224	4.224	4.224	4.224

Note: I alle estimationer indgår en dummyvariabel for 2016, elevkontrolvariable interageret med dummyvariablen for 2016, lærerkontrolvariable og et konstantled. Klyngekorrigerede (skoleniveau) standardfejl i parentes.
* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet, den nationale trivselsmåling og Danmarks Statistik.

I Tabel 8.3 og Tabel 8.4 præsenteres analysen for elevtrivsel, hvor der anvendes besvarelser fra matematiklærerne. Stikprøvestørrelsen falder betragteligt, når der kun anvendes besvarelser fra matematiklærerne af den årsag, at det er sværere at foretage sikre koblinger mellem elever og matematiklærere i data. Derfor stiger usikkerheden på parameterestimaterne i Tabel 8.3 og Tabel 8.4, og kun et fåtal af estimaterne er statistisk signifikante. Det er værd at bemærke, at faglig trivsel ikke længere hænger positivt sammen med motion i undervisningen, mens differentieret

undervisning hænger sammen med større faglig trivsel. Derimod influerer lærervurderet formelt samarbejde positivt på graden af ro og orden, mens brugen af åben skole er negativt korreleret med elevernes oplevede støtte og inspiration. Endelig hænger behovet for klasseledelse sammen med en lavere grad af støtte og inspiration, mindre ro og orden og mindre generel trivsel.

Tabel 8.3 Elevtrivsel og brug af reformelementer, besvarelser fra matematiklærere

	(1) Social trivsel	(2) Faglig trivsel	(3) Støtte og inspiration	(4) Ro og orden	(5) Generel trivsel
Motion i undervisningen	-0,024 (0,031)	0,010 (0,046)	0,001 (0,039)	-0,009 (0,049)	-0,003 (0,038)
Diskuterer undervisning med kollegaer	0,014 (0,024)	0,002 (0,030)	-0,016 (0,031)	-0,012 (0,033)	-0,004 (0,030)
Lærervurderet formelt samarbejde	-0,008 (0,027)	-0,008 (0,034)	-0,008 (0,036)	0,086* (0,046)	0,006 (0,034)
Åben skole	-0,009 (0,029)	-0,038 (0,031)	-0,069* (0,037)	-0,017 (0,043)	-0,046 (0,031)
Differentieret undervisning	0,011 (0,032)	0,063** (0,031)	0,027 (0,045)	0,068 (0,050)	0,052 (0,039)
Behov for klasserumsledelse	-0,044 (0,029)	-0,004 (0,029)	-0,109*** (0,035)	-0,129*** (0,045)	-0,073** (0,031)
R^2	0,018	0,024	0,032	0,044	0,032
Elever	1.294	1.294	1.294	1.294	1.294
Observationer	2.588	2.588	2.588	2.588	2.588

Note: I alle estimationer indgår en dummyvariabel for 2016, elevkontrolvariable interageret med dummyvariablen for 2016, lærerkontrolvariable og et konstantled. Klyngekorrigerede (skoleniveau) standardfejl i parentes.

* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet, den nationale trivselsmåling og Danmarks Statistik.

Som i Tabel 8.2 indgår matematiklærernes besvarelser om holdninger til behovet for mere viden om motion og bevægelse, og om reformen generelt har medført en bedre folkeskole i analysen i Tabel 8.4. Heller ikke her viser de to holdningsvariable nogen statistisk signifikant sammenhæng med de fem trivselsmål.

Tabel 8.4 Elevtrivsel og lærerholdninger, besvarelser fra matematiklærere

	(1) Social trivsel	(2) Faglig trivsel	(3) Støtte og inspiration	(4) Ro og orden	(5) Generel trivsel
Behov for mere viden om motion og bevægelse	0,018 (0,024)	-0,012 (0,026)	-0,035 (0,029)	-0,061 (0,038)	-0,022 (0,024)
Reformen medfører bedre folkeskole	0,039 (0,030)	0,029 (0,031)	0,037 (0,040)	-0,025 (0,055)	0,033 (0,035)
R^2	0,018	0,018	0,021	0,018	0,021
Elever	1.294	1.294	1.294	1.294	1.294
Observationer	2.588	2.588	2.588	2.588	2.588

Note: I alle estimationer indgår en dummyvariabel for 2016, elevkontrolvariable interageret med dummyvariablen for 2016, lærerkontrolvariable og et konstantled. Klyngekorrigerede (skoleniveau) standardfejl i parentes.

* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet, den nationale trivselsmåling og Danmarks Statistik.

8.3 Reformens elementer og læring

I Afsnit 8.3.1 og Afsnit 8.3.2 præsenteres analyserne af reformelementernes betydning for elevernes læring. I Afsnit 8.3.1 måles på test scores i de nationale test i 6. klasse i 2016, mens afsnit 8.3.2 præsenterer tilsvarende analyser for eksamens karakterer efter 9. klasse i 2015.

De to analyser for henholdsvis 6. klasse og 9. klasse komplementerer hinanden på to måder. For det første bliver analyserne af testresultater i 6. klasse foretaget på baggrund af resultaterne fra de nationale test i 2016, mens analyserne for 9. klasse bliver foretaget på baggrund af eksamensresultater fra 2015. Denne forskel skyldes, at 9. klasses eksamensresultater for 2016 endnu ikke er tilgængelige. Som følge af, at de to analyser ikke benytter resultater fra samme år, har reformen haft forskellig tid til at influere lærerne (og eleverne), hvilket alt andet lige må have betydning for resultaterne. For det andet komplementerer de to analyser hinanden ved at belyse to forskellige aldersgrupper i folkeskolen. Det er ikke givet, at effekterne af reformelementerne er ens på tværs af årgange, og dette kan analyserne være med til at afdække.

Det skal dog pointeres, at det ud fra analyserne ikke er muligt at skelne mellem, hvilken af de to forklaringer som er de afgørende, hvis der er forskel på resultaterne for henholdsvis 6. og 9. klasse.

8.3.1 Resultater i de nationale test i 6. klasse

I lighed med analyserne for elevtrivsel i foregående afsnit er lærernes besvarelser splittet op på henholdsvis brug af de forskellige reformelementer og holdninger til de forskellige reformelementer. Analyserne for de to analyser er præsenteret i Tabel 8.5 og Tabel 8.6. I begge tabeller præsenteres både resultater af modeller, hvor de forskellige reformelementer indgår alene og sammen i kolonnen yderst til højre. Se i øvrigt tabelnoterne for en præcis redegørelse om, hvilke øvrige variable der indgår i sættet af kontrolvariable.

Tabel 8.5 Læring og brug af reformelementer i de nationale test i 6. klasse, 2015/2016

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Motion i undervisningen	0,071*** (0,024)					0,055* (0,031)
Diskuterer undervisning med kollegaer		-0,027 (0,022)				-0,029 (0,020)
Lærervurderet formelt samarbejde		0,064** (0,027)				0,044 (0,028)
Åben skole			-0,003 (0,030)			-0,042 (0,028)
Differentieret undervisning				0,045 (0,029)		0,017 (0,030)
Behov for klasserumsledelse					-0,188 (0,124)	-0,197* (0,110)
R^2	0,043	0,040	0,033	0,037	0,037	0,050
Elever	1.643	1.643	1.643	1.643	1.643	1.643
Observationer	3.286	3.286	3.286	3.286	3.286	3.286

Note: I alle estimationer indgår en dummyvariabel for dansk, elevkontrolvariable interageret med dummyvariabelen for dansk, lærerkontrolvariable og et konstantled. Klyngekorrigerede (skoleniveau) standardfejl i parentes.

* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet, de nationale test og Danmarks Statistik.

Tabel 8.5 viser, at brug af motion og bevægelse i undervisningen er sammenfaldende med et bedre fagligt resultat i de nationale test i 6. klasse. Således er denne sammenhæng statistisk signifikant både i specifikation (1), hvor brugen af motion og bevægelse indgår alene i estimationen, og i specifikation (6), hvor de forskellige elementer alle indgår. Dette resultat tyder altså på, at brug af motion og bevægelse i undervisningen påvirker elevernes læring positivt. Dette resultat følger i forlængelse af andre undersøgelser, som også finder dette (Bugge og Froberg 2015; Have et al. 2016, Sørensen et al. 2016; Pedersen et al. 2016). Det bør dog understreges, at vi ud fra vores analyse som tidligere nævnt ikke også kan være sikre på årsags-virknings-sammenhængen.

I tabellen er der yderligere to reformvariable, som udviser en sammenhæng med elevernes læring. Variablen om lærervurderet formelt samarbejde udviser en positiv statistisk sammenhæng med elevernes læring i specifikation (2), hvor de to lærer-samarbejdsvariable indgår. Sammenhængen imellem lærervurderet formelt samarbejde og læring er dog ikke statistisk signifikant i specifikation (6), hvor alle reformelementerne indgår (om end den er tæt på 10 % signifikansniveau). I denne specifikation er derimod variabelen "Behov for klasserumsledelse" statistisk signifikant. Denne variabel udviser en negativ statistisk sammenhæng med elevernes læring, hvilket tyder på, at ro og orden i klassen har en betydning for læringen.

Som en sidste observation fra Tabel 8.5 bør det nævnes, at variabelen Åben skole, der angiver, hvor ofte undervisningen indeholder elementer fra åben skole, er tæt på at være statistisk signifikant. Der er således en tendens til en negativ sammenhæng imellem brug af åben skole og elevernes læring, hvilket kan skyldes, at den tid, der bruges på åben skole, ikke i samme grad som klasseundervisning medfører læring.

Tabel 8.6 Læring og lærerholdninger til reformelementer i de nationale test i 6. klasse, 2015/2016

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Understøttende undervisning fremmer læring	-0,012 (0,023)				-0,015 (0,028)
Behov for mere viden om motion og bevægelse		-0,009 (0,023)			-0,016 (0,024)
Motion og bevægelse fremmer læring		-0,030 (0,033)			-0,027 (0,032)
Faglig fordybelse og lektiehjælp fremmer læring			0,002 (0,028)		0,006 (0,030)
Reformen medfører bedre folkeskole				0,024 (0,023)	0,031 (0,023)
R^2	0,034	0,036	0,033	0,035	0,038
Elever	1.643	1.643	1.643	1.643	1.643
Observationer	3.286	3.286	3.286	3.286	3.286

Note: I alle estimationer indgår en dummyvariabel for dansk, elevkontrolvariable interageret med dummyvariablen for dansk, lærerkontrolvariable og et konstantled. Klyngekorrigerede (skoleniveau) standardfejl i parentes.

* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet, de nationale test og Danmarks Statistik.

Tabel 8.6 viser betydningen af holdningsvariablene fra lærer-surveyet for elevernes læring. Ingen af disse variable udviser en statistisk signifikant sammenhæng med læring. Sammenholdt med resultaterne i den foregående tabel tyder det altså på, at praksis i forhold til reformens elementer har større betydning for elevernes læring end holdningen til elementerne.

8.3.2 Karakterer i 9. klasse

I Tabel 8.7-Tabel 8.8 præsenteres analyserne af elevernes eksamens karakterer i skriftlig dansk og matematisk problemløsning i 9. klasse ved afslutningen af skoleåret 2014/2015. Som i det foregående afsnit er analyserne også her opdelt i brug af reformelementerne og holdningen til reformelementerne. I begge tabeller præsenteres både resultater af specifikationer, hvor de forskellige reformelementer indgår alene og sammen i kolonnen yderst til højre. Se i øvrigt tabelnoterne for en præcis redegørelse af, hvilke øvrige variable der indgår i sættet af kontrolvariable.

Tabel 8.7 Læring og brug af reformelementer, eksamens karakterer 9. klasse, 2014/2015

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Motion i undervisningen	-0,004 (0,036)					-0,012 (0,039)
Diskuterer undervisning med kollegaer		-0,015 (0,029)				-0,018 (0,029)
Lærervurderet formelt samarbejde		0,004 (0,034)				0,012 (0,035)
Åben skole			0,037* (0,021)			0,038 (0,032)
Differentieret undervisning				0,001 (0,024)		0,004 (0,028)
Behov for klasserumsledelse					0,032 (0,068)	0,020 (0,076)
R^2	0,101	0,101	0,102	0,101	0,101	0,103
Elever	1.286	1.286	1.286	1.286	1.286	1.286
Observationer	2.572	2.572	2.572	2.572	2.572	2.572

Note: I alle estimationer indgår en dummyvariabel for dansk, elevkontrolvariable interageret med dummyvariabelen for dansk, lærerkontrolvariable og et konstantled. Klyngekorrigerede (skoleniveau) standardfejl i parentes.
* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet og Danmarks Statistik.

I Tabel 8.7 vises resultaterne for brugen af reformelementerne. Som det kan ses af tabellen, er det kun et enkelt af reformelementerne, der udviser en statistisk signifikant sammenhæng med elevernes eksamensresultat i 9. klasse, nemlig åben skole. Denne variabel er positivt signifikant i specifikation (3), hvor denne indgår alene i estimationen, men den statistiske signifikans forsvinder i specifikation (6), hvor alle elementer indgår. De øvrige reformelementer udviser ingen statistisk signifikante sammenhænge med resultatet i 9. klasse.

I Tabel 8.8 præsenteres analyserne af lærernes holdninger til reformelementerne. Her ses det, at lærernes overordnede holdning til, om reformen medfører en bedre folkeskole, er associeret med et forbedret resultat i 9. klasse. Dette estimationsresultat er vanskeligt at fortolke, da holdningen i sig selv ikke har betydningen for læring. Imidlertid er det muligt, at resultatet opfanger en "engageret lærer"-effekt, hvis en positiv indstilling over for folkeskolereformen er korreleret med lærernes overordnede engagement.

Tabel 8.8 Læring og lærerholdninger til reformelementer, eksamenskarakterer 9. klasse, 2014/2015

	(1)	(2)	(3)
Behov for mere viden om motion og bevægelse	0,014 (0,027)		0,010 (0,026)
Reformen medfører bedre folkeskole		0,060** (0,028)	0,059** (0,027)
R^2	0,101	0,107	0,107
Elever	1.286	1.286	1.286
Observationer	2.572	2.572	2.572

Note: I alle estimationer indgår en dummyvariabel for dansk, elevkontrolvariable interageret med dummyvariablen for dansk, lærerkontrolvariable og et konstantled. Klyngekorrigerede (skoleniveau) standardfejl i parentes.
* $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet og Danmarks Statistik.

Ses resultaterne i Tabel 8.7 og Tabel 8.8 under ét, er der ikke meget, der tyder på, at reformens elementer har haft stor betydning for læringen i 9. klasse i skoleåret 2014/2015. Imidlertid er det også forventeligt, at reformen kun kan have haft en meget begrænset effekt på en årgang, der kun i ét ud af i alt ti år i folkeskolen har været påvirket af reformen.

8.4 Reformen og betydningen af social baggrund

Et centralt mål med folkeskolereformen er at reducere betydningen af elevernes sociale baggrund. Som beskrevet i Gustafsson et al. (2015) spiller social baggrund en afgørende rolle for danske elevers læring, om end den seneste PISA-undersøgelse viste, at social baggrund betyder mindre end tidligere (KORA 2016). I tillæg til læring har social baggrund også selvstændig betydning for elevernes videre vej til ungdomsuddannelse og videregående uddannelse (OECD 2014), men også her ser social baggrund ud til at betyde mindre (Pihl & Salmon 2016).

Som nævnt tidligere i kapitlet er det ud fra det tilgængelige datamateriale ikke muligt at etablere en årsags-virknings-sammenhæng mellem folkeskolereformen og elevernes læring. På baggrund af data er det dog muligt at belyse udviklingen i betydningen af elevernes sociale baggrund i reformperioden. I Bilagstabel 1.12 og Bilagstabel 1.13 præsenteres derfor to sæt af estimationer, som sammenligner årgange af elever henholdsvis før og efter reformen. Forskellen mellem tabellerne er, hvilke forældrebaggrundsvariable der anvendes. I Bilagstabel 1.12 anvendes en simpel indikator for lav socioøkonomi som eneste forklarende forældrebaggrundsvariabel. Indikatoren antager værdien en, hvis begge forældre har grundskole som højest fuldførte uddannelse (eller blot én forælder hvis kun én forælder er observeret) og ellers nul. I Bilagstabel 1.13 anvendes alle forældrebaggrundsvariable.

I begge tabeller anvendes standardiserede testresultater fra de nationale test målt ved den kriteriebaserede skala som mål for elevernes læring.

Bilagstabel 1.12 indeholder fem kolonner med resultater. I kolonne 1-4 anvendes testresultatet i dansk, mens testresultatet i matematik anvendes kolonne 5. I kolonne 1 indgår alle årgange samlet og opdelt i kolonne 2-4. Som forventet er lav socioøkonomisk status stærkt statistisk signifikant på tværs af alle modeller. Interessant er det, at interaktionsleddet er signifikant og positivt i kolonne 1 og 2, hvilket indikerer, at betydningen af social baggrund faktisk er faldet, og det særligt er de yngste elever (4. klasse), hvis man definerer social baggrund snævert, som det er gjort her med indikatorvariablen.

Bilagstabel 1.13 indeholder samme stikprøveopdelinger som Bilagstabel 1.12. Det store antal forklarende baggrundsvariable og tilhørende interaktionsled gør billedet mere detaljeret og resultaterne mere mudrede. For enkelte variable se det ud til, at det er gået tilbage i forhold til at reducere betydningen af social baggrund – det være sig eksempelvis betydningen af lavt uddannelsesniveau blandt fædre i kolonne 1 og øget betydning af indkomst i kolonne 5. Til gengæld er betydningen af mødres ledighed reduceret i kolonne 3 (parameterestimatet til interaktionsleddet er tilmed numerisk større).

Samlet set viser tabellerne, at der er sket ændringer i betydningen af social baggrund mellem 2013/2014 og 2015/2016. I visse specifikationer er den mindsket, men er steget i andre tilfælde. Det empiriske setup tillader dog ikke at tillægge folkeskolereformen nogen forklarende betydning.

Som beskrevet i afsnit 8.1 er det også undersøgt, hvorvidt brugen af reformelementer og holdningen til reformelementer har forskellig virkning for elever med svag socioøkonomisk baggrund og for elever med ikke-vestlig baggrund. Hypotesen bag denne analyse er, at visse af reformelementerne, fx lektiehjælp og faglig fordybelse, kunne tænkes at have en mere positiv effekt for elever med en svagere baggrund.

Disse analyser viser imidlertid ikke nogen statistisk signifikant sammenhæng imellem reformelementer og den socioøkonomiske baggrund. Således kan man ikke på nuværende tidspunkt konstatere, at visse grupper skulle have en anderledes effekt af reformelementerne end andre.⁷

8.5 Opsamling

Dette kapitel har præsenteret kvantitative analyser af, hvordan folkeskolereformens elementer har påvirket elevernes læring og trivsel i de første to år af reformen. Metodisk udnytter estimationerne i kapitlet, at der er variation imellem lærere i dansk og matematik i samme klasse, hvorfor det er muligt at undersøge, hvordan brugen af og holdningen til reformelementerne er forbundet med elevernes læring. Derudover udnyttes også, at de samme elever har besvaret den nationale trivselsundersøgelse i både 2015 og 2016, hvorfor vi kan koble eventuelle forskelle i reformelementerne i de pågældende klasser til elevernes trivsel.

Helt overordnet påviser analyserne i kapitlet kun relativt få sammenhænge, hvor reformelementerne har påvirket elevernes læring eller trivsel. Der er dog enkelte undtagelser:

- Brug af motion og bevægelse i undervisningen hænger positivt sammen med faglig trivsel og har også en positiv sammenhæng med elevernes læring i 6. klasse. Analyserne kan dog ikke påvise en sammenhæng med læring i 9. klasse.
- Det, at lærerne diskuterer undervisningen med kolleger, har en negativ sammenhæng med flere forskellige mål for trivsel. Formodentlig skyldes denne sammenhæng omvendt kausalitet, sådan at lav trivsel i klassen har bevirket, at lærerne i højere grad diskuterer klassen med hinanden.
- Der er en (ikke statistisk signifikant) tendens til, at mere lærervurderet formelt samarbejde har en positiv sammenhæng med læring i 6. klasse, samt en tendens til, at hyppigere brug af åben skole har en negativ sammenhæng med læring i 6. klasse.
- Lærere, der mener, at reformen fører til en bedre folkeskole, har opnået bedre resultater for deres 9. klasser i skoleåret 2014/2015. Denne effekt skyldes muligvis, at der er tale om generelt engagerede lærere med en optimistisk tilgang til undervisningen.

⁷ Der er også gennemført en analyse, hvor det undersøges, om reformelementerne (både brug og holdninger) har forskellig virkning for drenge og piger. Heller ikke denne analyse påviser nogen statistisk signifikant sammenhæng, hvor der på nuværende tidspunkt ikke kan siges at være forskel på virkningen for drenge og piger.

I kapitlet har vi også undersøgt, om betydningen af socioøkonomisk baggrund for elevernes læring har ændret sig fra skoleåret 2013/2014 til skoleåret 2015/2016. Resultatet af denne analyse er, at nogle variable tilsyneladende har fået mindre betydning, mens andre har fået større. En specifikation, hvor den socioøkonomiske baggrund er sammenfattet i en enkelt variabel, tyder dog på, at betydningen af socioøkonomisk baggrund er mindsket en smule.

Det er vigtigt at understrege, at selvom analyserne i dette kapitel i de fleste tilfælde ikke påviser nogen sammenhæng imellem reformelementerne og elevernes trivsel og læring, så er det ikke det samme som, at reformen ikke har nogen effekt. For det første tager det tid, inden reformelementernes virkning kan aflæses i elevernes faglige resultater, hvorfor det er højest sandsynligt, at vi ikke kan observere effekten i data endnu. For det andet er reformelementerne kun upræcist målt ved de variable, der kan konstrueres ud fra lærernes svar på en række survey-spørgsmål. En upræcis måling af reformelementerne betyder naturligvis også en upræcis måling af elementernes effekt, hvilket gør den statistiske usikkerhed større. For det tredje påviser estimationerne i kapitlet en mindre effekt for brugen af motion og bevægelse. Tidligere undersøgelser viser, at brugen af motion og bevægelse netop er det af reformens elementer, hvor der er sket den største udvikling i de første to år af reformen (Jacobsen et al. 2016). Det er derfor alt andet lige lettere at observere en tidlig effekt af dette reformelement. For det fjerde ser analysen i dette kapitel slet ikke på reformen som helhed, men udelukkende på sammenhængen mellem de enkelte reformelementer og de forskellige udfald for trivsel og læring.

Litteratur

- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P. & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools: A systematic review of evidence*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London
- Andersen, L. B., Bjørnholt, B., Ladegaard Bro. L. & Holm-Petersen, C. (2016). [Leadership and motivation: a qualitative study of transformational leadership and public service motivation](#), *International Review of Administrative Sciences*, [First published online Sept. 5, 2016], 1–17.
- Andersen, L. B. & Serritzlew, S. (2012). Does Public Service Motivation Affect the Behavior of Professionals? *International Journal of Public Administration*, 35(1), 19-29.
- Andersen, S. C. (2007). Multilevel-modeller: en introduktion og et eksempel. *Politica*, 39(3), 294-316.
- Andersen, S. C., Beuchert-Pedersen, L. V., Nielsen, H. S. & Thomsen, M. K. (2014). *2L Rapport: Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*. [U.st.]: TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet.
- Andersson, K. (2008). *Co-Teaching: A Literature Review*. Saskatchewan: Ministry of Education, Canada.
- Backe-Hansen, E., Bakken, A. & Huang, L. (2013). *Evaluering av leksehjelptilbudet 1.-4. trinn Sluttrapport*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 6/2013 <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/leksehjelp.pdf>
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H. & Lemvig, K. (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. København: KORA.
- Bjørnholt, B., Boye, S. & Flarup, L. H. (2016a). *Den kommunale styring forud for folkeskolereformen. Baselineundersøgelse*. København: KORA.
- Bjørnholt, B., Boye, S. & Flarup, L. H. (2016b). *Midtvejs i en folkeskolereform*. København: KORA.
- Bugge, A., von Seelen J., Herskind, M., Svendler, C., Thorsen, A. K., Dam, J., Tarp, J., Have Sørensen, M., Olesen, L. G. & Froberg, K. (2015). *Forsøg med læring i bevægelse*. http://static.sdu.dk/mediafiles/C/E/E/%7BCEE2E548-DBAB-42EC-A284-7753E1C6EFD0%7DRapport_Fors%C3%B8g_L%C3%A6ring_i_Bev%C3%A6gelse_2015.pdf.
- Canadian Council on Learning (2009). *Systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement*. Tilgængelig [16. 1. 2017]: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/SystematicReview_HomeworkApril27-2009.pdf.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006): Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987- 2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Ejrnæs, M. (2004). *Faglighed og tværfaglighed*. København: Akademisk Forlag.
- Ejrnæs, M., Espersen, R. B., Fuglsang, T. & Monrad, M. (2015). *Pædagoger i folkeskolen*. København: Aalborg Universitet København.

- EMU (2016). *Hvad er understøttende undervisning?* <http://www.emu.dk/modul/underst%C3%B8ttende-undervisning> (tilgået 12. 12. 2016)
- Eren, O. & Henderson, D. J. (2011): Are We Wasting Our Children's Time by Giving Them More Homework? *Economics of Education Review*, 30(5), 950-961.
- EVA (2008). *Arbejdet med elevplaner. En national undersøgelse af erfaringer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2013). *Udfordringer og behov for viden – En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2014). *Inspiration til arbejdet med skolereformen – De første erfaringer med en længere og mere varieret skoledag*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2016). *Kendetegn ved et velfungerende samarbejde mellem lærere og pædagoger*: <https://www.eva.dk/projekter/2015/laerere-og-paedagogers-samarbejde-om-undervisning-i-folkeskolen/hent-udgivelser/notat> (tilgået 12.12. 2016)
- Fenwick. T., Mangez, E., & Ozga, J. (Eds.) (2014). *Governing Knowledge: Comparison. Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education*, (World Yearbook of Education 2014). London: Routledge.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Gately, S. & Gately, J. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 40-45.
- Gustafsson, L. R., Rusmann, K., Juhler-Larsen, M. & Rosholm M. (2015). *Registeranalyse og vidensopsamling. Satspuljeprojektet: Styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*. Aarhus: Rambøll og Trygfondens Børneforskningscenter.
- Hansen, J. H., Andersen, B. B., Højholdt, A. & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. København: Undervisningsministeriet.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. London; New York: Routledge.
- Hattie, J. A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Have, M., Nielsen, J. H., Gejl, A. K., Ernst, M. T., Fredens, K., Støckel, J. T., Wedderkopp, N. et al., (2016). Rationale and design of a randomized controlled trial examining the effect of classroom-based physical activity on math achievement. *BMC Public Health*, 16:304, DOI: 10.1186/s12889-016-2971-7.

- Heinesen, E. (2010). Estimating Class-Size Effects using within School Variation in Subject-Specific Classes. *The Economic Journal*, 120(545), 737–760.
- Højholdt, A., Hersom, H. & Sederberg, M. (2012). Det gode samarbejde – lærere og pædagogers samarbejde i skolen. [U.st.]: BUPL.
- Højholdt, A. (2009): *Den tværprofessionelle praktiker*. Kbh.: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, R. H., Andersen, M. M. Q. & Jordan, A. L. T. (2016). *En længere og mere varieret skoledag – kortlægningsrapport 2016*. København: KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Jensen, U. H., Jensen, T. P., Bøttcher, L. & Schimmell, G. (2001). *Men det skal ikke være, som det var før! Evaluering af projekt Ændret Skolestart i Rødovre Kommune*. København: AKF.
- Kohn, A. (2006). *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- KORA (2016). *PISA 2015 – Danske unge i en international sammenligning*. Christensen, V. T. (red.). København: KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Lynggard, M., Pedersen, M. J. & Andersen, L. B. (2016). Exploring the Context Dependency of the PSM-Performance Relationship. *Review of Public Personnel Administration*. First published online Sept. 28, 2016, DOI: 10.1177/0734371X16671371.
- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: how can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227-247.
- Muusmann (2013). *Erfaringer med elevplaner, Rapport for Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen*, september 2013.
- Nielsen, P. R. (2010). *Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger. Viden og værktøj*. København: Dafolo.
- Nielsen, C. P., Hansen, A. T., Jensen, V. M. & Arendt, K. S. (2015). *Folkeskolereformen, Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever* (SFI 15:36). København: SFI Det Nationale forskningscenter for velfærd.
- OECD (2014). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- 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.
- Petersen, M. B. (2012). "Indekskonstruktion", s. 401-421 i: Bøgh Andersen, L. et al. (eds.), *Metoder i Statskundskab*, 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pihl, M. D. & Salmon, R. (2016). *Social Arv: Flere unge bryder den social arv*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Tilgængelig: https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_flere-unge-bryder-den-sociale-arv.pdf.
- Rabe-Hesketh, S. & Skrondal, A. (2005). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata*. Stata Press.
- Rambøll (2014). *Litteraturstudie. Lektiehjælp og faglig fordybelse*. København: Rambøll.

- Rambøll (2015). *Understøttende undervisning samt lektiehjælp og faglig fordybelse i folkeskolen*. Aarhus: Rambøll.
- Rangvid, B. S. (2008). Private School Diversity in Denmark's National Voucher System, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 331-354.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (2003). *Multilevel Analysis: an Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: Sage Publications.
- Styrelsen for IT og Læring (2016). *Metodenotat: Beregning af indikatorer i den nationale trivelsmåling i folkeskolen*. København: Styrelsen for IT og Læring.
- Sørensen, M. H., Nielsen, J. H., Gejl, A. K., Ernst, M. T., Fredens, K., Støckel, J. T. et al. (2016). Rationale and design of a randomized controlled trial examining the effect of classroom-based physical activity on math achievement. *BMC Public Health*, 16(1), [304]. DOI: 10.1186/s12889-016-2971-7.
- UVM (2014). *Kriteriebaseret scoring i de nationale test - den statistiske model*. Tilgængelig fra: <https://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Dec/141218-Kriteriebaseret-scoring-den-statistiske-model-bag.ashx>.
- Undervisningsministeriet (2015). *Notat om dataindsamling*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2016). *Den åbne skole*. <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Den-aabne-skole> (tilgået 12. 12. 2016).
- Winter, S. & Lehmann Nielsen V. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen* København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Wittrup, J. & Bogetoft, P. (2011). *Effektivisering i folkeskolen. Muligheder og metoder*. Aarhus: KREVI.

Bilag 1 Design og metode

Rapportens analysegrundlag kombinerer et kvalitativt og kvantitativt analysedesign med henblik på at styrke analysens validitet. De to undersøgelsesdesign supplerer hinanden i forhold til både at dokumentere og understøtte reformens implementering, resultater og effekter (jf. programteorien i Figur 1.1).

Det kvantitative design bidrager først og fremmest til at dokumentere den overordnede implementering af reformens delelementer samt dens resultater og effekter. Det giver desuden mulighed for at undersøge reformens implementering, resultater og effekter over tid. Det kvalitative design tegner et mere dybtgående billede af implementeringsprocesserne og åbner i højere grad (end det kvantitative design) for at undersøge de forhold, der henholdsvis understøtter eller udfordrer implementering af reformen, dens resultater og effekt.

Nedenfor beskrives det kvalitative og kvalitative datagrundlag.

Kvantitativ implementeringsundersøgelse

I det følgende beskrives de kvantitative data og den kvantitative analysemetode fra implementeringsundersøgelsen. Indledningsvist beskrives de forskellige datakilder, hvorpå der følger en beskrivelse af de udledte variable fra survey-data indsamlet i regi af folkeskolereformens følgeforskning. Dernæst følger beskrivende statistik samt en kort beskrivelse af den anvendte analysemetode.

Datagrundlag

De kvantitative analyser er opdelt i fem emner og præsenteres separat i Bilag 2. Med analysernes forsøges det at afdække de mulige mønstre, der er i læreres og pædagogers besvarelser af de relevante spørgsmål om hvert emne fra survey-undersøgelsen. I boksen henunder er analysens temaer oplyst. Til hvert tema anvendes ét eller flere survey-spørgsmål som primære variable i analysemodellerne (for en komplet oversigt over de anvendte spørgsmål, se Bilagstabel 1.1-Bilagstabel 1.3 nedenfor).

Oversigt over emner

Understøttende undervisning
Faglig fordybelse og lektiehjælp
Motion og bevægelse
Åben skole
Samarbejde
Ro og klasserumsledelse
Undervisningsdifferentiering

I analyserne undersøges, hvorvidt der er særlige karakteristika, som systematisk gør sig gældende for, hvordan lærere og pædagoger har besvaret survey-spørgsmålene, hvilket bidrager med et mere nuanceret og kvantificeret blik på, hvordan det går med implementeringen på tværs af skoler som et supplement til de kvalitative case-studier. Boksen nedenfor indeholder en oversigt over de forklarende variable, som indgår i analyserne:

Demografiske, socioøkonomiske og strukturelle variable i analyserne

Variable på individniveau:

Køn
Alder
Faggruppe
Motivation
Klassetrin

Variable på skoleniveau:

Skolestørrelse
Elevernes socioøkonomiske baggrund (skolens gennemsnitlige specialundervisningsbehov)

Variable på kommuneniveau:

Udgifter pr. elev
Befolkningsstæthed (gennemsnitlig rejsetid til 2.000 indbyggere)
Spredning i skolestørrelse⁸

Variablene i modellerne fordeler sig på henholdsvis individ-, skole- og kommuneniveau. Se de følgende sider for skematisk oversigt over variable, spørgsmålsformuleringer og deres kodning.

Beskrivelse af forklarende variable

I survey-undersøgelserne er respondenterne blevet bedt om at angive deres køn og alder. Begge informationer er medtaget i undersøgelserne for at kunne se, om der er forskelle på mænd og kvinders arbejde med de forskellige reformelementer, og om deres alder har betydning. Derudover undersøges det, om der er forskel på læreres og pædagogers besvarelser, i det omfang begge faggrupper er blevet spurgt.

Et mål for respondentens motivation er inkluderet i modellen ud fra en forventning om, at motivation er betingende for både respondentens holdning til reformen og dens elementer, såvel som hvordan respondenterne konkret arbejder i praksis. Dette mål er dannet som et reflektivt indeks på baggrund af tre spørgeskemaspørgsmål (se Bilagstabel 1.1 for spørgsmålsformulering og svarkategorier). En faktoranalyse af de tre spørgsmål (principal factor) legitimerer i høj grad det metodiske valg, eftersom denne udtrækker blot én faktor med egenværdi > 1 (2,23). De enkelte loading-værdier er .88, .87 og .82. Alpha-værdien for det samlede indeks er .91. Samlet set fremstår indekset både validt og reliabelt fra et statistisk synspunkt. Alle tre spørgsmål vægtes ligeligt i indeks.

Sluttelig er også inkluderet tre binære variable, der måler, hvorvidt respondenterne er tilknyttet indskoling (0.-3. klasse), mellemtrin (4.-6. klasse) og/eller udskoling (7.-10. klasse). Dette mål er særligt interessant, fordi det kan bruges til at belyse, om der er systematisk forskel i, hvordan

⁸ Spredningen i skolestørrelse i kommunen er beregnet som standardafvigelsen for elevtallet på kommuneniveau. Kommuner med lave værdier er kendetegnet ved at have folkeskoler af samme størrelse, mens kommuner med høje værdier er kendetegnet ved at have folkeskoler af forskellig størrelse.

det går med at implementere reformens enkelte elementer på tværs af klassetrin. Da skolepersonalet typisk indgår i flere forskellige classesammenhænge og på forskellige klassetrin, er der dannet tre binære variable i stedet for én samlet kategorisk variabel. Respondenterne scorer "1" på de respektive variable, hvis de har svaret, at de indgår på mindst ét klassetrin i den relevante kategori. Kodningen har den uhensigtsmæssige (men nødvendige) konsekvens, at koefficienten for mellemtrinnet sandsynligvis vil fremstå statistisk insignifikant oftere, end hvad tilfældet egentlig er, fordi referencekategorien for mellemtrinnet er et gennemsnit af besvarelserne for de respondenter, der indgår i indskolingen og udskolingen. Denne kodning er imidlertid at foretrække, fordi den netop tillader det mere realistiske forhold, at skolepersonalet indgår på flere klassetrin.

På skoleniveau undersøges det, hvorvidt der er særlige mønstre i besvarelserne, når man tager hensyn til skolernes størrelse og den socioøkonomiske sammensætning af deres elevgrundlag. Skolernes størrelse er målt som elevtallet i skoleåret 2015/2016, mens den socioøkonomiske sammensætning af elevgrundlaget er beregnet på basis af viden om en lang række baggrundskarakteristika for eleverne og deres forældre⁹.

Ud over at lede efter sammenhænge ud fra et individ- og et skoleperspektiv undersøges det også, hvorvidt der kan være kommunale forskelle i de seks elementer i en længere og mere varieret skoledag. På kommuneniveau undersøges det derfor, om udgifterne pr. elev, befolkningstætheden og skolestrukturen har betydning for den måde, som lærere og pædagoger går til arbejdet med reformelementerne på. Forventningen er, at flere ressourcer på skoleområdet sikrer en mere succesfuld implementering af skolereformen og dens delelementer. På samme måde forventes der at være forskelle imellem bykommuner med høj befolkningstæthed og yderkommuner, hvor befolkningstætheden er lavere. Endelig kan skolestrukturen i kommunerne også tænkes at have betydning for implementeringen. Kommuner, hvor skolerne kun varierer meget lidt med hensyn til skolestørrelse, forventes at have bedre muligheder for at føre reformens elementer ud i livet, mens det forventes at være en større udfordring for kommuner med skoler i meget varierende størrelse.

Beskrivelse af primære variable

Af Bilagstabel 1.3 fremgår en oversigt over spørgsmålene anvendt som primære variable og deres svarkategorier. Alle variable er behandlet på et metrisk måleniveau. Eftersom kun fortegn og signifikansniveau rapporteres, er alle variable skaleret fra 0-10. Målet for ro og klasseledelse samt undervisningsdifferentiering er begge dannet som indeks. For det første måls vedkommende udtrækker en faktoranalyse (principal faktor) 1 faktor med egen værdi > 1 (1,77), mens de individuelle loading-værdier er .76, .71 og .82. Alpha-værdien er .83. For det andet måls vedkommende udtrækker en faktoranalyse 1 faktor med egen værdi > 1 (1,26). De individuelle loading-værdier er .54, .51, .54 og .63. Alpha-værdien for indekset er .67. Hvor indekset for ro og klasseledelse fremstår forholdsvis validt og reliabelt, er indekset for undervisningsdifferentiering mere problematisk på grund af lav loading- og alpha-værdi (Petersen 2012). Dette accepteres imidlertid, og målet anvendes til videre analyse, da man ved at betragte indikatorerne (jf. Bilagstabel 1.3) vil kunne se, at de hver især måler ret distinkte fænomener, som ikke nødvendigvis er korreleret i praksis på trods af, at de kan fortolkes som et udtryk for det samme formative teoretiske koncept.

⁹ Skolernes socioøkonomiske elevgrundlag er givet ved elevernes gennemsnitlige sandsynlighed for at modtage specialundervisning. Grundlaget er en statistisk model, hvor man med kendskab til en lang række demografiske, socioøkonomiske og sundhedsrelaterede forhold om eleverne og deres forældre kan forudsige elevens sandsynlighed for at modtage specialundervisning. Modellen og de forklarende variable er forklaret nærmere i https://www.favrskov.dk/sites/default/files/kora_specialundervisningsbehov_i_favrskov_kommunes_skoleidestrikter.pdf.

Statistisk model

Resultaterne er beregnet ved hjælp af en såkaldt multilevel regressionsmodel med random intercept, hvor alle de primære variable er behandlet som metriske.

Random intercept-modellen

I analysen er anvendt en multilevel lineær regressionsmodel med random intercept. Navnet random intercept skyldes, at modellen tillader, at skæringspunktet varierer på tværs af grupper i modellen. Den fulde model kan formelt defineres ved:

$$y_{isk} = \beta_0 + \beta_1 k\o{n}_{isk} + \beta_2 alder_{isk} + \beta_3 alderfaggruppe_{isk} + \beta_4 motivation_{isk} + \beta_5 klassetrin_{isk} \\ + \beta_6 skolest\o{rr}else_{sk} + \beta_7 socio\o{k}onomi_{sk} + \beta_8 elevudgift_k \\ + \beta_9 befolkningst\ae{th}ed_k + \beta_{10} skolest\o{rr}elsepredning_k + u_{sk} + u_k + u_{isk}$$

hvor y_{isk} angiver den forudsagte værdi på den primære variable som en funktion af karakteristika på individ-, skole- og kommuneniveau, og β_0 angiver det fælles skæringspunkt. Derefter følger en serie af vektorer med variable på individ-, skole- og kommuneniveau. Dette udgør den faste (fixed) del af modellen. Det særlige ved multilevel-modellen, i modsætning til almindelig lineær regression, er, at der estimeres en distinkt varianskomponent for hvert niveau i modellen (Snijders & Boskers 2003). Det vil konkret sige, at der tages højde for, at de enkelte grupper (skoler og kommuner) afviger fra det generelle gennemsnit. u_{sk} angiver således fejlløbet på skoleniveau, u_k angiver fejlløbet for den enkelte kommune, og u_{isk} angiver fejlløbet for det enkelte individ.

En multilevel-model er nødvendig at bringe i anvendelse på grund af datasættets hierarkiske struktur, hvor de enkelte respondenter er udtrukket fra forskellige skoler og igen fra forskellige kommuner. Eksempelvis har respondenter fra samme skole en tendens til at ligne hinanden mere end respondenter fra andre skoler (dette forhold kaldes rumlig autokorrelation), og denne variansstruktur tager en multilevel-model højde for. Konsekvensen ved at anvende almindelig OLS-regression i stedet for multilevel-regression, når autokorrelation forefindes, vil bl.a. være, at standardfejlene, og dermed p-værdierne, bliver upålidelige (Rabe-Hesketh & Skrondal 2005; Andersen 2007).

Modellen er estimeret med både et skole- og kommuneniveau. I Bilagstabel 1.1 nedenfor er rapporteret en intra-class korrelationskoefficient for hver af de undersøgte primære variable. Denne koefficient kan fortolkes som et udtryk for den andel af den samlede varians på variablen, der enten kan tilskrives skoleniveauet eller kommuneniveauet og kan dermed ses som en indikator på, hvorvidt det giver mening at modellere et skole- eller kommuneniveau for den pågældende variable. Bemærk, at selv meget lave rho-værdier kan være en kilde til bias i modellen. For enkelte variable er der ikke nogen signifikant variation mellem kommuner at modellere. I disse tilfælde er regressionsmodellen kun estimeret med et skoleniveau.

Regressionsmodellerne er undersøgt for statistiske forudsætningsbrud, herunder robustheds-test for, hvorvidt resultaterne er drevet af indflydelsesrige observationer. Her er der ikke noget at bemærke. Ligeledes er Hausmans specifikations-test kørt for at undersøge, om estimererne på individniveauet er skæve på grund af udeladte variable på skole- eller kommuneniveau. Dette er ikke tilfældet.

Anvendte variable

Bilagstabel 1.1 Forklarende variable, individniveau

Spørgsmål	Svarmuligheder
Køn	
LPQ01: Er du kvinde eller mand?	Kvinde, mand
Alder	
LPQ04: Hvornår er du født?	[År]
Faggruppe	
Hvilken af de angivne stillingsbetegnelser passer bedst på dig? (Sæt kun ét kryds)	Dansklærer, matematiklærere, dansk-og matematiklærer, børnehaveklasseleder, børnehaveklasseassistent, undervisningsassistent, pædagog, pædagogmedhjælper
Motivation	
LPQ211: Jeg nyder i høj grad mit daglige arbejde.	Helt enig, delvist enig, hverken enig eller uenig, delvist uenig, helt uenig, ved ikke.
LPQ212: Jeg glæder mig altid til at tage på arbejde om morgenen.	Helt enig, delvist enig, hverken enig eller uenig, delvist uenig, helt uenig, ved ikke.
LPQ213: Jeg føler en stor personlig tilfredsstillelse ved at udføre mit arbejde.	Helt enig, delvist enig, hverken enig eller uenig, delvist uenig, helt uenig, ved ikke.
Klassetrin	
På hvilke klassetrin underviser du i dansk? (Sæt gerne flere kryds)	0. klassetrin, 1. klassetrin, 2. klassetrin, 3. klassetrin, 4. klassetrin, 5. klassetrin, 6. klassetrin, 7. klassetrin, 8. klassetrin, 9. klassetrin, 10. klassetrin
På hvilke klassetrin underviser du i matematik? (Sæt gerne flere kryds)	0. klassetrin, 1. klassetrin, 2. klassetrin, 3. klassetrin, 4. klassetrin, 5. klassetrin, 6. klassetrin, 7. klassetrin, 8. klassetrin, 9. klassetrin, 10. klassetrin
Hvilke klassetrin er du tilknyttet? (Sæt gerne flere kryds)	0. klassetrin, 1. klassetrin, 2. klassetrin, 3. klassetrin, 4. klassetrin, 5. klassetrin, 6. klassetrin, 7. klassetrin, 8. klassetrin, 9. klassetrin, 10. klassetrin

Kilde: Følgeforskningspanelet

Bilagstabel 1.2 Forklarende variable, skole- og kommuneniveau

Begreb	Operationalisering
Skoleniveau	
Skolestørrelse	Elevtallet i skoleåret 2015/2016
Elevers socioøkonomiske baggrund	
Kommuneniveau	
Udgifter pr. elev	Målt i kroner (regnskab 2016)
Befolkningstæthed	Gennemsnitlig rejsetid til by med 2.000 indbyggere
Spredning i skolestørrelse	Standardafvigelsen på skolestørrelsen inden for hver kommune

Bilagstabel 1.3 Primære variable fordelt på reformelementer, spørgsmålsformuleringer og intra-class korrelationskoefficient

Spørgsmål	Svarmuligheder	Intra-class korrelationskoefficient
Understøttende undervisning		
LPQ257: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Understøttende undervisning?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .04 Kommuneniveau: .02
Lektiehjælp og faglig fordybelse		
LPQ258: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Faglig fordybelse og lektiehjælp	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .072 Kommuneniveau: .01
LPQ83: Hvor ofte har du følgende opgaver i forbindelse med undervisningen: Lektiehjælp og faglig fordybelse	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	Skoleniveau: .014 Kommuneniveau: .014
Motion og bevægelse		
LPQ89: Hvor ofte inddrager du motion og bevægelse i undervisningen?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	Skoleniveau: .038 Kommuneniveau: .012
LPQ87: Hvor ofte har du følgende opgaver i forbindelse med undervisningen: Gennemføre aktiviteter med bevægelse i undervisningen?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	
LPQ259: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Motion og bevægelse i undervisningen?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .029 Kommuneniveau: 0
LPQ218: I hvilken grad har du behov for mere viden om, hvordan du i undervisningen kan imødekomme folkeskolens intentioner om, at eleverne dagligt i gennemsnit skal have 45 minutters motion og bevægelse?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .04 Kommuneniveau: .02
Åben skole		
LPQ90: Hvor ofte har du besøg af en voksen udefra i din [dansk/matematik]undervisning i [Klassebetegnelse1] (fx medarbejder fra lokal virksomhed, gymnasium, forening eller lignende)?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	Skoleniveau: .02 Kommuneniveau: .01
LPQ91: Hvor ofte tager du eleverne med på besøg uden for skolen (for eksempel på museum, bondegård eller virksomhed)?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	Skoleniveau: .17 Kommuneniveau: .08
LPQ93: Hvor ofte finder din [dansk/matematik]undervisning i [klassebetegnelse 1] sted uden for skolen (i sportsklubber, naturen, byen eller andet)?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	Skoleniveau: .09 Kommuneniveau: .009
LPQ94: Hvor ofte finder din undervisning sted uden for skolen (fx i sportsklubber, naturen, byen eller andet)	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	
Samarbejde		
LPQ224: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Jeg diskuterer undervisning med mine kolleger	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .03 Kommuneniveau: .002
LPQ225: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Jeg diskuterer pædagogiske metoder med mine kolleger	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .021 Kommuneniveau: 0
LPQ126_2016: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Jeg drøfter mine elevers udbytte af undervisningen med mine kolleger.	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .03 Kommuneniveau: .004

Spørgsmål	Svarmuligheder	Intra-class korrelationskoefficient
LPQ128: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Lærerne på skolen observerer af og til hinandens undervisning	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .18 Kommuneniveau: .06
LPQ129: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Jeg observerer af og til undervisningen	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .05 Kommuneniveau: 0
LPQ130: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Lærerne på skolen gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver.	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .01 Kommuneniveau: .14
LPQ131_2016: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Vi (klassens team) gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver.	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .03 Kommuneniveau: 0
LPQ244: I hvilken grad ser du en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke	Skoleniveau: .08 Kommuneniveau: .002
Ro og klasserumsledelse		
LPQ154: Når timen begynder, varer det meget længe, før eleverne falder til ro	Meget enig, Uenig, Enig, Meget enig, Ved ikke	Skoleniveau: .044 Kommuneniveau: 0
LPQ229: Jeg må ofte afbryde undervisningen for at løse konflikter blandt eleverne	Meget enig, Uenig, Enig, Meget enig, Ved ikke	
LPQ157: Der er meget forstyrrende støj i undervisningen	Meget enig, Uenig, Enig, Meget enig, Ved ikke	
Undervisningsdifferentiering		
LPQ148: Hvor ofte formidler du individuelle læringsmål for den enkelte elev i [klassebetegnelse 1]?	Hver lektion, Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	Skoleniveau: .04 Kommuneniveau: .004
LPQ149: Hvor ofte giver du supplerende opgaver til særligt dygtige elever i [klassebetegnelse1]?	Hver lektion, Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	
LPQ150: Hvor ofte varierer du arbejdsformer for at tilgodese forskellige elevers læringsbehov?	Hver lektion, Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	
LPQ151: Hvor ofte tilrettelægger du [dansk/matematik]undervisningen i forhold til målene for de enkelte elever i [klassebetegnelse1]?	Hver lektion, Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke	

Kilde: Følgeforskningspanelet.

Kvantitativ effektundersøgelse

Denne del af bilaget beskriver datakilder og metoder til den kvantitative effektundersøgelse.

Datakilder

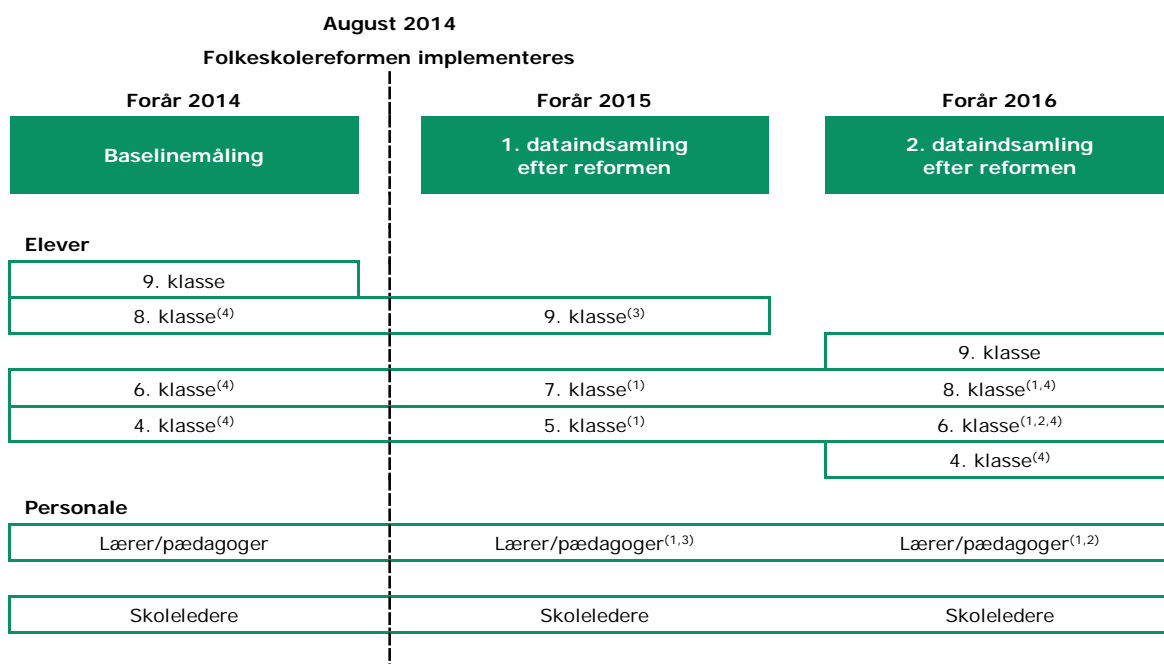
Den kvantitative effektundersøgelse trækker på en lang række detaljerede datakilder på individniveau, som beskrives nærmere i det følgende. Data er samlet på Danmarks Statistiks forskningsserver, og analyserne er ligeledes foretaget på serveren. Projektet er godkendt af Datatilsynet gennem KORAs fællesanmeldelse.

Følgeforskningspanelet

I forbindelse med den politiske aftale vedrørende udrulningen af folkeskolereformen blev det besluttet, at der skal være et følgeforskningsprogram tilknyttet reformen. Et centralt element i dette følgeforskningsprogram er følgeforskningspanelet, som er en opfattende spørgeskemadataindsamling blandt centrale aktører. Der samles data ind blandt elever, forældre, lærere, pædagoger, skoleledere, skolebestyrelsesformænd, børn- og ungedirektører og udvalgsfolk i forskellig kadence. Første dataindsamling fandt sted i foråret 2014 og lå derved forud for folkeskolereformens ikrafttrædelse ved begyndelsen af skoleåret 2014/2015. Følgeforskningspanelet er konstrueret således, at eleverne og skolerne i højst mulig grad er repræsentative for populationen af elever og skoler.

De kvantitative analyser i denne rapport anvender besvarelser fra elever og lærere fra de tre runder af spørgeskemaundersøgelserne, der blev foretaget i perioden 2014-2016. Bilagsfigur 1.1 viser i oversigtsform, hvilke specifikke besvarelser der anvendes, og angiver ligeledes, i hvilke analyser de forskellige respondenters besvarelser anvendes. Årsagen til, at ikke alle besvarelser på alle tidspunkter anvendes, er dels, at tidspunkterne skal matche tilstedeværelsen af øvrige datakilder, dels at data er udvalgt under metodemæssige hensyn.

Bilagsfigur 1.1 Udsnit af følgeforskningspanelet



Note: Tallene i parentes angiver, hvilke analyser de specifikke respondenter indgår i. (1) angiver analyserne med trivsel som udfaldsmål (afsnit 8.2), (2) angiver analyserne med de nationale test som udfaldsmål i 6. klasse (afsnit 8.3.1), (3) angiver analyserne med karakterer som udfaldsmål (afsnit 8.3.2), og (4) angiver analyserne af reformens indvirkning på betydningen af social baggrund, ligeledes med de nationale test som udfaldsmål (afsnit 8.4).

Kilde: Figuren baserer sig på Undervisningsministeriet (2015).

For at kunne udføre analyserne af reformelementernes betydning for trivsel og læring, er det nødvendigt at koble elevernes og lærernes survey-besvarelser. Dette skridt er en smule omstændeligt, da der ikke optræder unikke klasse-ID i data, hvorfor det ikke er muligt direkte at knytte elever til deres lærere.

Der er forskellige kilder til udfordringerne med at koble elevers og læreres besvarelser. Fælles for begge respondentgrupper er, at klassebetegnelse optræder som en åben tekststrenghesvarelse, hvilket giver rum for noget forskelligartede besvarelser. En anden udfordring består i, at

lærerne kan undervise flere forskellige klasser på samme tid. Lærerne bliver godt nok bedt om kun at besvare spørgeskemaet med én klasse in mente, men alligevel optræder flere klasser under klassevariablen. For at sikre, at der opstår et korrekt match mellem elever og lærere, anvendes derfor kun besvarelser, hvor det ikke kan drages i tvivl, hvilken kasse der besvares for. Det vil konkret sige besvarelser fra lærere, der angiver, at de underviser én specifik klasse.

Hver elev tilkobles data fra henholdsvis en matematiklærer og en dansklærer. I princippet kunne den samme lærer undervise i både dansk og matematik. Da de senere analyser til dels beror på variation mellem fag (og derved lærere), anvendes kun besvarelser fra lærere, der kun underviser i ét af de to fag.

Som beskrevet forudsætter en succesfuld og ikke mindst fra et analyseperspektiv brugbar kobling mellem elever og lærere, at der træffes en række ikke-trivielle valg. Da beskaffenheden af data ikke er bedre med hensyn til mulighederne for kobling af de to datakilder, er dette dog uomgængeligt. Prisen er en reduceret ekstern validitet af analysens resultater, da det alt andet lige reducerer repræsentativiteten af følgeforskningspanelets respondenter. Det vurderes dog, at koblingen mellem elever og lærere er essentiel for i tilstrækkelig grad at kunne afdække undersøgelsesspørgsmålene.

Besvarelserne fra følgeforskningspanelets elever anvendes umiddelbart kun til at knytte elever og lærere. De mest interessante og relevante elevvariable med hensyn til læring og trivsel hentes, som det beskrives i det følgende, fra øvrige datakilder. Der kan i øvrigt henvises til rapporter fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, der udkommer på samme tid som denne rapport, og i højere grad end nærværende rapport belyser elevperspektivet i evalueringen af folkeskolereformen.

Fra følgeforskningspanelet dannes i alt 11 indikatorer for reformelementer, som hver især består af ét eller flere spørgsmål fra følgeforskningspanelet med svar fra dansk- og matematiklærere. Det fremgår af Bilagstabel 1.4 og Bilagstabel 1.5, hvilke spørgsmål der anvendes til dannelsen af indikatorerne.

Bilagstabel 1.4 Reformelementer og spørgsmålenes ordlyd, holdning

Spørgsmål	Svarmuligheder
Understøttende undervisning fremmer læring	
LPQ257: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Understøttende undervisning?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke
Motion og bevægelse fremmer læring	
LPQ259: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Motion og bevægelse i undervisningen?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke
Behov for mere viden om motion og bevægelse	
LPQ2018: I hvilken grad har du behov for mere viden om, hvordan du i undervisningen kan imødekomme folkeskolens intentioner om, at eleverne dagligt i gennemsnit skal have 45 minutters motion og bevægelse?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke
Faglig fordybelse og lektiehjælp fremmer læring	
LPQ258: I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Faglig fordybelse og lektiehjælp?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke
Reformen medfører bedre folkeskole	
LPQ196: I hvilken grad vurderer du, at folkeskolereformen vil føre til en bedre folkeskole?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke

Kilde: Følgeforskningspanelet.

Bilagstabel 1.5 Reformelementer og spørgsmålenes ordlyd, hyppighed

Reformelementer og spørgsmål	Svarmuligheder
Motion i undervisningen	
LPQ89: Hvor ofte inddrager du motion og bevægelse i undervisningen?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på 1 år, Aldrig, Ved ikke
Diskuterer undervisning med kollegaer	
LPQ224: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Jeg diskuterer undervisning med mine kolleger.	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke
Åben skole	
LPQ90: Hvor ofte har du besøg af en voksen udefra i din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse1] (fx medarbejder fra lokal virksomhed, gymnasium, forening eller lignende)?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på 1 år, Aldrig, Ved ikke
LPQ91: Hvor ofte tager du eleverne med på besøg uden for skolen (fx på museum, bondegård eller virksomhed)?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på 1 år, Aldrig, Ved ikke
LPQ93: Hvor ofte finder din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse 1] sted uden for skolen (i sportsklubber, naturen, byen eller andet)?	Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på 1 år, Aldrig, Ved ikke
Differentieret undervisning	
LPQ228: I hvilken grad tilbydes eleverne i din klasse faglig træning, faglige udfordringer eller turboforløb, som er tilpasset deres niveau og behov?	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke
LPQ149: Hvor ofte giver du supplerende opgaver til særligt dygtige elever i [klassebetegnelse1]?	Hver lektion, Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke
LPQ150: Hvor ofte varierer du arbejdsformer for at tilgode forskellige elevers læringsbehov?	Hver lektion, Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, Hver anden måned, 1-5 gange på et år, Aldrig, Ved ikke
Behov for klasserumsledelse	
LPQ154: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om dine elever i [dansk/matematik] i [klassebetegnelse1]? Når timen begynder, varer det meget længe, før eleverne falder til ro.	Meget uenig, Uenig, Enig, Meget enig, Ved ikke
LPQ229: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om dine elever i [dansk/matematik] i [klassebetegnelse1]? Jeg må ofte afbryde undervisningen for at løse konflikter blandt eleverne.	Meget uenig, Uenig, Enig, Meget enig, Ved ikke
LPQ157: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om dine elever i [dansk/matematik] i [klassebetegnelse1]? Der er meget forstyrrende støj i undervisningen.	Meget uenig, Uenig, Enig, Meget enig, Ved ikke
Lærervurderet formelt samarbejde	
LPQ128: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Lærerne på skolen observerer af og til hinandens undervisning.	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke
LPQ130: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? Lærerne på skolen gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver.	I meget høj grad, I høj grad, I nogen grad, I lav grad, I meget lav grad, Slet ikke, Ved ikke

Kilde: Følgeforskningspanelet.

Tabellerne på de følgende sider viser den beskrivende statistisk for de dannede variable om reformelementerne.

Bilagstabel 1.6 Lærervariable og reformelementer, trivsel

Variabel	Dansk lærerbesvarelser			Matematiklærerbesvarelser		
	2015	2016	Forskel	2015	2016	Forskel
<i>LærerbaggrundsvARIABLE</i>						
Køn (kvinde = 1)	0,884	0,893	-0,010	0,512	0,487	0,0255
Alder	46,661 (9,300)	46,346 (9,350)	0,336	45,131 (10,472)	10,885 (45,053)	0,0781
Erfaring	16,048 (9,323)	17,025 (10,150)	-0,977***	15,156 (10,082)	10,312 (15,818)	-0,662*
<i>Brugsvariable</i>						
Motion i undervisningen	0,129 (0,918)	-0,101 (0,920)	0,230***	-0,214 (0,889)	-0,244 (0,779)	0,030
Diskuterer undervisning med kollegaer	0,153 (0,963)	0,140 (0,965)	0,013	-0,241 (0,963)	-0,246 (1,043)	0,005
Lærervurderet formelt samarbejde	0,085 (0,852)	0,010 (0,957)	0,075***	-0,065 (1,081)	-0,099 (0,986)	0,034
Åben skole	-0,104 (0,657)	-0,025 (0,660)	-0,079***	0,019 (0,885)	-0,133 (0,482)	0,152***
Differentieret undervisning	-0,051 (0,851)	-0,076 (1,046)	0,026	-0,109 (0,968)	-0,066 (0,915)	-0,043
Behov for klasserumsledelse	-0,161 (0,853)	0,171 (3,099)	-0,333***	-0,105 (0,906)	-0,057 (0,282)	-0,048*
<i>Holdningsvariable</i>						
Behov for mere viden om motion/bevægelse	0,044 (0,875)	0,001 (0,976)	0,043	-0,165 (1,091)	-0,057 (0,946)	-0,108***
Reformen medfører bedre folkeskole	0,006 (0,998)	0,106 (0,989)	-0,099***	-0,065 (0,949)	-0,191 (0,884)	0,126***
Observationer	2.112	2.112		1.294	1.294	

Note: Tabellen viser gennemsnit for kontrolvariable på lærerniveau anvendt i analyserne i af reformelementernes effekter på trivsel (afsnit 8.2).

Kilde: Følgeforskningspanelet.

Bilagstabel 1.7 Lærervariable og reformelementer, læring i 6. klasse

Variabel	Dansk	Matematik	Forskel
<i>Lærerbaggrundvariable</i>			
Køn (kvinde = 1)	0,893	0,550	0,343***
Alder	46,559 (9,935)	44,895 (10,599)	1,665*** (-0,358)
Erfaring	18,210 (11,038)	16,143 (10,620)	2,067*** (-0,378)
<i>Brugsvariable</i>			
Motion i undervisningen	-0,016 (0,939)	-0,081 (0,911)	0,065** (-0,032)
Diskuterer undervisning med kollegaer	0,040 (1,000)	-0,108 (0,931)	0,149*** (-0,034)
Lærervurderet formelt samarbejde	0,028 (1,041)	0,019 (0,915)	0,009 (-0,034)
Åben skole	-0,172 (0,217)	-0,115 (0,590)	-0,057*** (-0,015)
Differentieret undervisning	-0,029 (1,015)	0,011 (0,898)	-0,041 (-0,033)
Behov for klasserumsledelse	-0,050 (0,224)	-0,012 (0,304)	-0,038*** (-0,009)
<i>Holdningsvariable</i>			
Understøttende undervisning fremmer læring	-0,011 (0,977)	0,194 (0,985)	-0,205*** (-0,034)
Behov for mere viden om motion og bevægelse	-0,167 (0,929)	0,020 (0,941)	-0,187*** (-0,033)
Motion og bevægelse fremmer læring	0,025 (0,819)	-0,016 (1,064)	0,041 (-0,033)
Faglig fordybelse og lektiehjælp fremmer læring	-0,020 (1,080)	-0,020 (0,977)	0,000 (-0,036)
Reformen medfører bedre folkeskole	0,134 (0,988)	-0,092 (0,906)	0,226*** (-0,033)
Observationer	1.643	1.643	

Note: Tabellen viser gennemsnit for kontrolvariable på lærerniveau anvendt i analyserne i af reformelementernes effekter på læring i 6. klasse (afsnit 8.3.1).

Kilde: Følgeforskningspanelet.

Bilagstabel 1.8 Lærervariable og reformelementer, læring i 9. klasse

Variabel	Dansk	Matematik	Forskel
<i>Lærerbaggrundvariable</i>			
Køn (kvinde = 1)	0,772	0,389	0,383***
Alder	45,978 (10,534)	46,641 (11,043)	-0,664 (-0,423)
Erfaring	15,506 (10,424)	16,781 (11,141)	-1,275*** (-0,423)
<i>Brugsvariable</i>			
Motion i undervisningen	-0,262 (0,883)	-0,598 (0,748)	0,335*** (-0,032)
Diskuterer undervisning med kollegaer	0,380*** (-0,037)	-0,175 (1,008)	0,380*** (-0,037)
Lærervurderet formelt samarbejde	-0,032 (0,963)	-0,232 (1,041)	0,200*** (-0,039)
Åben skole	-0,120 (1,010)	-0,231 (0,482)	0,111*** (-0,031)
Differentieret undervisning	-0,516 (1,053)	-0,458 (1,134)	-0,058 (-0,043)
Behov for klasserumsledelse	-0,468 (0,848)	-0,359 (0,810)	-0,110*** (-0,033)
<i>Holdningsvariable</i>			
Behov for mere viden om motion og bevægelse	0,107 (1,000)	0,130 (1,240)	-0,023 (-0,044)
Reformen medfører bedre folkeskole	0,011 (1,044)	0,065 (0,989)	-0,054 (-0,040)
Observationer	1.302	1.302	

Note: Tabellen viser gennemsnit for kontrolvariable på lærerniveau anvendt i analyserne i af reformelementernes effekter på læring i 9. klasse (afsnit 8.3.2).

Kilde: Følgeforskningspanelet.

Den nationale trivselsmåling

Første undersøgelsesspørgsmål vedrører reformelementernes betydning for elevernes trivsel, hvilket fordrer data på elevtrivsel. I forlængelse af folkeskolereformens ikrafttrædelse i begyndelsen af skoleåret 2014/2015 blev den nationale trivselsmåling udrullet for første gang i foråret 2015. Planen er, at den nationale trivselsmåling skal være en årligt tilbagevendende begivenhed og derved en pendant til de nationale test, der alene er en måling af elevernes faglige kunnen. I modsætning til de nationale test udsættes alle elever i folkeskolen årligt for den nationale trivselsmåling, og på tidspunktet for rapportens tilblivelse foreligger to runder af data fra den nationale trivselsmåling. Eleverne udsættes for et spørgeskema bestående af 40 spørgsmål (lidt færre for elever i 0.-3. klasse).

I analysen af reformelementernes effekt på elevernes trivsel anvendes fem trivselsindikatorer som effektmål. Hver indikator dækker over en række spørgsmål, som grundlæggende måler den samme underliggende holdning hos eleverne. Indikatorerne er udarbejdet af Styrelsen for IT og Læring på baggrund af en faktoranalyse, en reliabilitetsanalyse og en test for differentiell item-funktion (DIF). Scoren på indikatoren beregnes for hver elev som et simpelt gennemsnit af elevens svar på de spørgsmål, indikatoren dækker over. Scoren beregnes dog kun, hvis eleven har svaret på mindst halvdelen af spørgsmålene. De bagvedliggende items for de enkelte faktorer er præsenteret i Bilagstabel 1.9.

Bilagstabel 1.9 Indikatorer fra den nationale trivselsmåling

Indikator	Spørgsmål	Variabelnavn
Faglig trivsel	Hvad synes dine lærere om dine fremskridt i skolen?	Q3
	Lykkes det for dig at lære dét, du gerne vil, i skolen?	Q5
	Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	Q11
	Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?	Q12
	Kan du koncentrere dig i timerne?	Q13
	Jeg klarer mig godt fagligt i skolen.	Q14
	Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen.	Q15
	Hvis jeg bliver forstyrret i undervisningen, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen.	Q29
Social trivsel	Er du glad for din skole?	Q1
	Er du glad for din klasse?	Q2
	Føler du dig ensom?	Q6
	Jeg føler, at jeg hører til på min skole.	Q7
	Jeg kan godt lide pauserne i skolen.	Q8
	De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme.	Q20
	Andre elever accepterer mig, som jeg er.	Q21
	Er du blevet mobbet i dette skoleår?	Q23
	Er du bange for at blive til grin?	Q25
	Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?	Q26
Støtte og inspiration	Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, som virker godt?	Q4
	Undervisningen giver mig lyst til at lære mere.	Q19
	Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det.	Q22
	Er du og dine klassekammerater med til at bestemme, hvad klassen skal arbejde med?	Q27
	Lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen.	Q28
	Er undervisningen kedelig?	Q31
	Er undervisningen spændende?	Q32
Ro og orden	Hvis der er larm i klassen, kan lærerne hurtigt få skabt ro.	Q30
	Møder dine lærere præcist til undervisningen?	Q35
	Er det let at høre, hvad læreren siger i timerne?	Q36
	Er det let at høre, hvad de andre elever siger i timerne?	Q37
Samlet indikator	Alle ovenstående 29 spørgsmål	

Kilde: Styrelsen for IT og Læring (2016).

For sammenligningens skyld anvendes samme faktorer i denne rapport, som blev rapporteret i Styrelsen for IT og Læring (2016). Desværre blev den nationale trivselsmåling først udrullet efter folkeskolereformens ikrafttrædelse, hvorfor det ikke er muligt at analysere effekter af reformen i sig selv på elevernes trivsel. I stedet er det muligt at belyse, hvordan reformelementerne påvirker elevernes trivsel.

De nationale test

Elevernes læring måles ved brug af to forskellige datakilder. Den første kilde er afgangskarakterer fra folkeskolen, som tilgås via Danmarks Statistiks registre (se nedenfor), og den anden kilde er de nationale test. Fordelen ved de nationale test som datakilde er, at eleverne udsættes for testene flere gange gennem deres skoleforløb. Det gør det dels muligt at belyse udviklingen

gennem et skoleforløb, dels at evaluere effekter på et tidligere tidspunkt sammenlignet med, hvad afgangskarakterer giver af muligheder.

De obligatoriske nationale test afholdes i foråret, mens der i efteråret afholdes frivillige nationale test. Denne rapport anvender alene datamateriale fra de obligatoriske nationale test. Bilagstabel 1.10 nedenfor giver et overblik over, hvilke obligatoriske nationale test en elev møder gennem et skoleforløb. Første møde er de nationale test i dansk i 2. klasse, der følges op i toårs intervaller til og med 8. klasse. Eleverne udsættes for obligatoriske test i matematik to gange i deres skoleforløb: i 3. og 6. klasse. Endelig er der enkelte prøver i engelsk, geografi, biologi og fysik/kemi samt to særlige dansktest for elever med dansk som andetsprog.

Som i Bilagsfigur 1.1 angiver hævdede tal i Bilagstabel 1.10, i hvilke analyser data fra de forskellige test anvendes. De nationale test anvendes som udfaldsmål i to af de fire analyser. Bemærk, at tallene matcher tallene i Bilagsfigur 1.1. Som beskrevet i kapitel 8 foretages der fixed effects-analyser på elever i 6. klasse. Årsagen til dette findes i Bilagstabel 1.10, da det netop er i 6. klasse, at eleverne udsættes for test i både dansk og matematik, hvilket muliggør en fixed effects-analyse.

Bilagstabel 1.10 Obligatoriske nationale test gennem et skoleforløb

	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.
Dansk, læsning		X		X ⁽⁴⁾		X ^(2,4)		X ⁽⁴⁾	
Matematik			X			X ⁽²⁾			
Engelsk							X		
Geografi								X	
Biologi								X	
Fysik/kemi								X	
Dansk om andetsprog					X		X		

Note: Tallene i parentes angiver, hvilke analyser de specifikke respondenter indgår i. Tallene svarer til dem anvendt i Bilagsfigur 1.1, hvor (2) angiver analyserne med de nationale test som udfaldsmål i 6. klasse (afsnit 8.3.1), mens (4) angiver analyserne af reformens indvirkning på betydningen af social baggrund, ligeledes med de nationale test som udfaldsmål (afsnit 8.4).

Kilde: <https://uvm.dk/da/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Nationale-test/Fag-og-klassetrin>.

I analysen markeret med (2) anvendes en standardiseret totalscore for hvert fag, mens en standardiseret kriteriebaseret score anvendes i analysen markeret med (4). Umiddelbart går information tabt, når man anvender den kriteriebaserede score sammenlignet med totalscoren. Årsagen til, at den kriteriebaserede score alligevel anvendes, er, at analyserne i (4) undersøger, hvorvidt reformen har mindsket betydningen af social baggrund. Denne analyse bygger på sammenligning over tid, hvorfor den kriteriebaserede skala må tages i brug. For en nærmere beskrivelse af den kriteriebaserede skala, se nedenstående boks.

Den kriteriebaserede skala

De nationale test blev afholdt første gang i foråret 2010. Siden testen blev introduceret, er der sket en løbende udvikling og kvalitetssikring. Det har bl.a. resulteret i, at en del opgaver blev fjernet fra opgavebanken i foråret 2014, da deres kvalitet ikke var god nok. Denne kvalitetsforbedring medførte ligeledes, at det ikke er muligt direkte at sammenligne resultater over tid.

For at imødegå denne problemstilling blev den kriteriebaserede skala introduceret i foråret 2015 for testene i dansk læsning og matematik, og resultaterne i de nationale test for 2011/2012 til 2013/2014 blev genberegnet ved brug af denne nye skala (UVM 2014). Ved kriteriebaseret scoring omregnes elevernes resultater kort fortalt til en forventet (Rasch-) score til en række udvalgte opgaver. Givet scoren kategoriseres elevens dygtighed derpå ud fra skalaen:

1. Ikke tilstrækkelig præstation
2. Mangelfuld præstation
3. Jævn præstation
4. God præstation
5. Rigtig god præstation
6. Fremragende præstation

På trods af introduktionen af den kriteriebaserede skala skal sammenligning over tid stadig foretages med varsomhed, da antallet af opgaver, der ligger til grund for vurderingen af elevernes præstationer, er lavere for de genberegnete år.

Den kriteriebaserede skala er blevet anvendt i undersøgelsen af betydningen af social baggrund præsenteret i afsnit 8.4.

Registerdata fra Danmarks Statistik

Spørgeskemadata fra følgeforskningsprogrammet er den primære datakilde til analyserne. Dog er det oplagt at supplere data med registeroplysninger fra Danmarks Statistik, og data beriges herfra med oplysninger om elevernes køn, etnicitet, familiebaggrund, forældres uddannelse, indkomst og arbejdsmarkedstilknytning. Alle registeroplysninger er målt med ca. trekvart års forsinkelse ved skoleårets start, dvs. at i analyser på udfald i skoleåret 2015/2016 er registervariablene målt i 2014. Eneste undtagelse for dette er forældres indkomst, der måles med to års forsinkelse, da oplysningen ikke var tilgængelig i 2014. Det vurderes ikke at have nogen praktisk betydning for analysernes resultater.

Fra Danmarks Statistiks registre udtrækkes i tillæg til baggrundsoplysningerne også karakterdata fra folkeskoles afgangsprøve i 9. klasse. Seneste årgang af karakterdata til rådighed ved afslutningen med arbejdet på rapporten er karakterdata for skoleåret 2014/2015. Analyserne med karakterdata som udfaldsmål udføres fuldstændig analogt til analyserne med data fra de nationale test. Det vil sige, at der anvendes oplysninger om karakterer i både dansk og matematik, således der kan udføres fixed effects-analyser. Der anvendes skriftlige karakterer i dansk og matematisk problemløsning, og karakterer standardiseres forud for analyserne, således det er muligt at sammenligne estimationsresultaterne på tværs af udfaldsmål.

Nedenfor vises beskrivende statistik for de elevspecifikke variable, der anvendes i estimationerne om trivsel og læring.

Bilagstabel 1.11 Elevspecifikke variable anvendt i analyserne af trivsel og læring

Variabel	Trivsel		Læring	Læring
	Dansk	Matematik	6. klasse	9. klasse
<i>BaggrundsvARIABLE elev</i>				
Pige	0,490	0,507	0,512	0,505
Ikke-vestlig	0,059	0,073	0,068	0,071
Bor med højst en voksen	0,155	0,151	0,193	0,194
<i>BaggrundsvARIABLE mor</i>				
Grundskole	0,116	0,115	0,126	0,133
Gymnasial uddannelse	0,025	0,027	0,019	0,031
Erhvervsuddannelse	0,354	0,342	0,347	0,366
Videregående uddannelse	0,439	0,456	0,439	0,408
Uoplyst og ukendt	0,030	0,035	0,032	0,022
Log bruttoindkomst	12,457 (1,376)	12,430 (1,492)	12,435 (1,454)	12,448 (1,478)
Ikke i arbejde	0,084	0,077	0,004	0,089
Udenfor arbejdsstyrken	0,063	0,067	0,002	0,079
<i>BaggrundsvARIABLE far</i>				
Grundskole	0,162	0,163	0,158	0,178
Gymnasial uddannelse	0,017	0,019	0,021	0,023
Erhvervsuddannelse	0,429	0,422	0,416	0,416
Videregående uddannelse	0,347	0,352	0,352	0,327
Uoplyst og ukendt	0,016	0,018	0,021	0,018
Log bruttoindkomst	12,707 (1,648)	12,740 (1,518)	12,822 (1,223)	12,816 (1,436)
Ikke i arbejde	0,059	0,053	0,002	0,058
Udenfor arbejdsstyrken	0,053	0,060	0,004	0,053
Elever	2.112	1.294	1.643	1.302

Note: Tabellen viser gennemsnit for kontrolvariable på elevniveau anvendt i analyserne i af reformelementernes effekter på læring og trivsel (afsnit 8.2, 8.3.1 og 8.3.2).

Kilde: Danmarks Statistiks registre.

Analysemetode

Analyserne i den kvantitative effektundersøgelse udføres med et fixed-effect-design, som udnytter, at der for såvel læring som trivsel findes flere observationer for den samme elev, men med forskellige baggrundsoplysninger. Metoden er mere teknisk beskrevet i nedenstående boks.

Fixed effects-modellen

I flere af kapitlets analyser anvendes en fixed-effects model. Formelt kan fixed effects-modellen formuleres ved:

$$y_{ifks} = \alpha + \beta X_{fks} + \gamma^f Z_i D_f + \mu_i + \eta_k + \eta_s + u_{ifks}, \quad (1)$$

hvor y_{ifks} er udfaldsmål (henholdsvis score i de nationale test og eksamenskarakterer i 9. klasse) for elev i i fag f i klasse k i skole s . X_{fks} er en vektor af lærervariable for både baggrundsvariable og besvarelser vedrørende reformelementerne. Lærernes besvarelser varierer over fag, klasser og skoler. Z_i er en vektor med elevkarakteristika, herunder forældrebaggrundsvariable. Z_i varierer ikke over fag, hvorfor den er interageret med fagdummyvariablen D_f . μ_i er uobserverede elev-fixed effects, mens η_k og η_s er henholdsvis uobserverede klasse- og skolekarakteristika. Sluttelig er u_{ifks} et uobserveret, idiosynkratisk fejllid. Da hverken μ_i , η_k eller η_s varierer over fag, vil de droppe ud, når modellerne estimeres under hensyntagen til fixed effects.

Fixed effects-analyserne anvender variation over tid i stedet for mellem fag. I forhold til (1), kan man blot tænke på fag, f , som tid, t , i stedet:

$$y_{itks} = \alpha + \beta X_{tks} + \gamma^t Z_i D_t + \mu_i + \eta_k + \eta_s + u_{itks}. \quad (2)$$

Da data indeholder besvarelser fra både dansk og matematiklærere, foretages estimationerne separat for de to grupper af respondenter. Principielt kunne elevkarakteristikaene Z_i variere over tid (fx forældreindkomst). I analyserne behandles Z_i som om den ikke varierer over tid og bliver derfor interageret med tidsdummyvariablen D_t .

I tillæg til analyserne af reformelementernes betydning for elevernes trivsel og læring analyserer kapitlet også, om reformen har reduceret betydningen af social baggrund. Det sker ved at sammenligne testscores i de nationale test for årgange af elever før reformen (2014) med testscores for tilsvarende årgange af elever efter reformen (2016). Specifikt anvendes den kriteriebaserede skala i dansk i 4., 6. og 8. klasse for elever, der indgår i følgeforskningspanelet. Selve analysen af, hvorvidt reformen har reduceret betydningen af social baggrund, sker ved at betragte interaktionsled mellem en post-reformindikator (dvs. en variabel, der antager værdien 0, hvis eleven observeres i 2014, og 1, hvis eleven observeres i 2016) og sættets kontrolvariable. Ved at sammenligne med estimatet til samme baggrundsvariabel uden interaktion kan det vurderes, om reformen har reduceret (eller eventuelt forøget) betydningen af social baggrund.

Estimationerne vedrørende betydningen af social baggrund er vist i Bilagstabel 1.12 og Bilagstabel 1.13 nedenfor.

Bilagstabel 1.12 Reformen og betydningen af social baggrund, socioøkonomisk status

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Alle	4. klasse	6. klasse	8. klasse	Matematik
Pige	0,182*** (0,013)	0,185*** (0,019)	0,208*** (0,019)	0,150*** (0,022)	-0,028 (0,019)
Ikke-vestlig	-0,442*** (0,038)	-0,437*** (0,048)	-0,513*** (0,049)	-0,367*** (0,051)	-0,384*** (0,051)
Bor med højst en voksen	-0,122*** (0,018)	-0,163*** (0,024)	-0,125*** (0,028)	-0,073*** (0,025)	-0,282*** (0,024)
År 2016	0,001 (0,019)	-0,009 (0,027)	0,003 (0,032)	0,009 (0,035)	-0,010 (0,034)
Lav socioøkonomisk status	-0,562*** (0,036)	-0,575*** (0,061)	-0,578*** (0,057)	-0,533*** (0,070)	-0,556*** (0,054)
Lav socioøkonomisk status × år 2016	0,085* (0,048)	0,190** (0,082)	0,090 (0,102)	-0,045 (0,108)	0,099 (0,089)
4. klasse	-0,001 (0,022)	-	-	-	-
6. klasse	-0,003 (0,022)	-	-	-	-
Konstant	0,004 (-0,03)	0,012 (-0,026)	-0,007 (-0,029)	0,004 (-0,034)	0,140*** (-0,029)
R ²	0,042	0,044	0,049	0,034	0,040
Observationer	33.832	11.924	11.716	10.192	11.733

Note: Klyngekorrigerede standardfejl i parentes, * p < 0,1, ** p < 0,05, *** p < 0,01.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet, de nationale test og Danmarks Statistik.

Bilagstabel 1.13 Reformen og betydningen af social baggrund, alle baggrundsvARIABLE

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Alle	4. klasse	6. klasse	8. klasse	Matematik
Pige	0,185*** (0,012)	0,186*** (0,018)	0,210*** (0,018)	0,151*** (0,021)	-0,024 (0,019)
Ikke-vestlig	-0,243*** (0,036)	-0,264*** (0,049)	-0,297*** (0,047)	-0,157*** (0,052)	-0,193*** (0,050)
Bor med højst en voksen	-0,031* (0,017)	-0,060*** (0,023)	-0,031 (0,026)	0,001 (0,025)	-0,187*** (0,023)
År 2016	-0,077 (0,147)	-0,103 (0,226)	0,003 (0,258)	-0,087 (0,289)	-0,260 (0,227)
4. klasse	-0,027 (0,021)	-	-	-	-
6. klasse	-0,022 (0,021)	-	-	-	-
Grundskole (mor)	-0,410*** (0,024)	-0,385*** (0,036)	-0,425*** (0,042)	-0,422*** (0,046)	-0,398*** (0,041)
Grundskole (mor) × år 2016	-0,043 (0,035)	-0,089 (0,058)	-0,033 (0,062)	-0,012 (0,073)	-0,001 (0,063)
Gymnasial uddannelse (mor)	-0,065* (0,039)	-0,052 (0,063)	-0,178*** (0,068)	0,027 (0,074)	0,014 (0,063)
Gymnasial uddannelse (mor) × år 2016	-0,054 (0,059)	-0,191* (0,110)	0,069 (0,105)	-0,041 (0,114)	-0,105 (0,109)
Erhvervsuddannelse (mor)	-0,259*** (0,016)	-0,253*** (0,028)	-0,239*** (0,027)	-0,284*** (0,026)	-0,219*** (0,027)
Erhvervsuddannelse (mor) × år 2016	-0,048** (0,022)	-0,088** (0,041)	-0,059 (0,043)	0,009 (0,042)	-0,059 (0,040)
Uoplyst og ukendt (mor)	-0,365*** (0,052)	-0,292*** (0,082)	-0,427*** (0,089)	-0,400*** (0,093)	-0,282*** (0,074)
Uoplyst og ukendt (mor) × år 2016	-0,094 (0,063)	-0,175* (0,105)	-0,051 (0,123)	-0,027 (0,134)	0,000 (0,099)
Grundskole (far)	-0,417*** (0,020)	-0,462*** (0,037)	-0,402*** (0,032)	-0,391*** (0,041)	-0,434*** (0,039)
Grundskole (far) × år 2016	-0,049* (0,028)	0,008 (0,056)	-0,028 (0,054)	-0,124** (0,059)	-0,002 (0,062)
Gymnasial uddannelse (far)	-0,053 (0,051)	-0,193** (0,081)	0,081 (0,081)	-0,006 (0,083)	-0,094 (0,081)
Gymnasial uddannelse (far) × år 2016	-0,047 (0,066)	0,048 (0,116)	-0,216* (0,122)	0,022 (0,141)	-0,027 (0,118)
Erhvervsuddannelse (far)	-0,280*** (0,018)	-0,310*** (0,028)	-0,269*** (0,032)	-0,258*** (0,032)	-0,247*** (0,030)
Erhvervsuddannelse (far) × år 2016	-0,047** (0,022)	-0,056 (0,043)	-0,015 (0,042)	-0,073* (0,043)	-0,066 (0,043)
Uoplyst og ukendt (far)	-0,314*** (0,062)	-0,192** (0,092)	-0,300*** (0,095)	-0,466*** (0,120)	-0,210** (0,090)
Uoplyst og ukendt (far) × år 2016	-0,077 (0,076)	-0,175 (0,123)	-0,070 (0,133)	0,007 (0,175)	-0,052 (0,131)
Log bruttoindkomst (mor)	0,021*** (0,005)	0,006 (0,008)	0,028*** (0,011)	0,034*** (0,010)	0,032*** (0,009)
Log bruttoindkomst (mor) × år 2016	-0,002 (0,008)	0,006 (0,012)	-0,017 (0,014)	0,003 (0,018)	-0,013 (0,013)
Log bruttoindkomst (far)	0,011** (0,005)	0,008 (0,008)	0,010 (0,009)	0,015 (0,010)	0,009 (0,007)
Log bruttoindkomst (far) × år 2016	0,010 (0,008)	0,006 (0,015)	0,016 (0,013)	0,005 (0,017)	0,033*** (0,013)
Ikke i arbejde (mor)	-0,169*** (0,026)	-0,123*** (0,043)	-0,177*** (0,041)	-0,223*** (0,044)	-0,164*** (0,044)
Ikke i arbejde (mor) × år 2016	0,113 (0,144)	-0,147 (0,251)	0,437** (0,185)	-0,104 (0,249)	-0,120 (0,182)
Udenfor arbejdsstyrken (mor)	-0,054* (0,030)	-0,086 (0,054)	-0,037 (0,052)	-0,034 (0,058)	-0,032 (0,057)
Udenfor arbejdsstyrken (mor) × år 2016	0,045 (0,155)	-0,008 (0,154)	0,211 (0,384)	-0,014 (0,261)	-0,094 (0,276)
Ikke i arbejde (far)	-0,084** (0,033)	-0,088* (0,056)	-0,108** (0,048)	-0,051 (0,054)	-0,157*** (0,049)
Ikke i arbejde (far) × år 2016	0,048 (0,152)	0,204 (0,259)	-0,192 (0,196)	0,383 (0,326)	-0,050 (0,186)
Udenfor arbejdsstyrken (far)	-0,093** (0,036)	-0,011 (0,062)	-0,171*** (0,055)	-0,086 (0,058)	-0,140** (0,060)
Udenfor arbejdsstyrken (far) × år 2016	-0,203 (0,185)	-0,166 (0,351)	-0,123 (0,280)	-0,319 (0,341)	0,153 (0,280)
Konstant	-0,055 (-0,089)	0,150 (-0,136)	-0,164 (-0,181)	-0,256 (-0,174)	-0,064 (-0,151)
R ²	0,118	0,123	0,122	0,114	0,110
Observationer	33.832	11.924	11.716	10.192	11.733

Note: Klyngekorrigerede standardfejl i parentes, * p<0,1, ** p<0,05, *** p<0,01.

Kilde: Egne beregninger på data fra følgeforskningspanelet, de nationale test og Danmarks Statistik.

Kvalitativ implementeringsundersøgelse

Som det fremgår ovenfor, har det kvalitative casestudie til formål at belyse skolernes konkrete implementering af den længere og mere varierede skoledag. Det kvalitative casestudie er gennemført som et komparativt case-studie, hvor kommuner og skoler er udvalgt systematisk med henblik på at undersøge variation i kommunerne og skolernes implementering af den længere og mere varierede skoledag.

I undersøgelsen har det ikke været muligt fuldt ud at udnytte den systematiske case-udvælgelse. Det skyldes, at det ikke som forventet var muligt at få et fuldstændigt entydigt mål for skolernes implementering af de enkelte reformelementer. I praksis viser det sig således flere steder, at reformelementernes implementering ikke blot kan variere på tværs af skoler og kommuner, men også inden for den enkelte skole kan de variere på tværs af årgange og i flere tilfælde også klasser. Det har udfordret den systematiske sammenligning af skoler, herunder særligt ved at trække tråde tilbage til, hvorvidt udvælgelseskriterierne har betydning for skolernes implementering af reformelementerne. I den fremtidige forskning vil den systematiske case-udvælgelse imidlertid blive brugt til (systematisk) sammenligning af bl.a. ledelse, motivation og kvalitetsforståelser på tværs af skoler og kommuner.

Udvælgelsen af kommuner og skoler er anonymiseret i såvel rapporten som i den øvrige kommunikation. De udvalgte kommuner er imidlertid bekendt med, hvilke skoler i deres kommune der er blevet udvalgt, og kontakten til skolen er sket gennem kommunen. Nedenfor gives et overblik over kommune- og skoleudvælgelsen samt over interviewundersøgelsen.

Udvælgelsen af kommuner og skoler

Casestudiet inkluderer 10 kommuner og 19 skoler. Valget af kommuner og skoler er et resultat af en kombination af systematisk og pragmatisk case-udvælgelse. Det vil sige, at det på én gang har været hensigten at vælge kommuner og skoler, der er forskellige i forhold til forhold, som forventes at påvirke skolernes implementering af en længere og mere varieret skoledag, og af hensyn til om kommuner og skoler har haft lyst til at deltage i undersøgelsen. Dertil kommer et kriterie om, at nogle af skolerne deltager i følgeforskningspanelet til undersøgelse af folkeskole-reformen. Nedenfor følger en nærmere argumentation for udvælgelsen af kommuner og skoler.

Desuden er kommuner og skoler så vidt muligt udvalgt med henblik på at sikre, at de er sammenlignelige i forhold til øvrige forhold, der kan have indflydelse på deres implementering af den længere og mere varierede skoledag. Det vil sige, at kommunerne og skolerne er forskellige i forhold til de forhold, vi gerne vil undersøge, mens de er sammenlignelige på øvrige forhold, som kan have betydning (deraf det systematiske case-design).

Udvælgelse af kommuner

Udvælgelsen af kommuner bygger på et ønske om at skabe variation i følgende fire forhold:

Kriterier bag kommuneudvælgelsen

- Kommunale retningslinjer for skolernes pædagogiske praksis
- Kommune størrelse
- Deltagelse i tidligere undersøgelser
- Geografi

Kommunerne er primært udvalgt med henblik på at skabe en variation i, *hvorvidt kommunerne har retningslinjer for den pædagogiske praksis på skolerne*. En nylig undersøgelse tyder på, at skoleledere oplever, at kommuner i stigende grad regulerer skolernes pædagogiske praksis (Winter 2015). Hensigten med udvælgelsen af kommuner har været at udvælge kommuner, som i varierende grad har formuleret retningslinjer for skolernes pædagogiske praksis med henblik på at belyse, om sådanne retningslinjer betydning for skolernes implementering af den længere og mere varierede skoledag.

Desuden er der udvalgt kommuner med *forskellig størrelse*. Det skyldes et ønske om at inddrage flere skoler i samme kommune for at holde de kommunale forhold nogenlunde konstante. Der var derfor behov for at inddrage kommuner af en vis størrelse.

Endelig er nogle af kommunerne udvalgt ud fra et hensyn om, at de *har deltaget i KORAs tidligere undersøgelser* (Bjørnholt et al. 2016a, b), og det derfor er muligt i fremtidig forskning at udvide datamaterialet og trække paralleller i forhold til tidligere resultater.

For at sikre en vis *geografisk spredning* er der desuden valgt tre kommuner i Jylland, en kommune på Fyn og tre kommuner Sjælland.

Dertil kommer, at det pragmatiske hensyn endte med at spille en større rolle end forventet. På grund af travlhed og et ønske om at give skolerne arbejdsro, ønskede tre kommuner ikke at deltage i undersøgelsen, hvorfor det var nødvendigt at udvælge andre kommuner som erstatning.

Udvælgelse af skoler

Som udgangspunkt er der inden for hver af de 10 kommuner udvalgt mellem to og fire skoler¹⁰. I de forskellige kommuner varierer kriterierne for skoleudvælgelsen en smule. Det skyldes hensynet til at undersøge en interessant (teoretisk) variations betydning for implementering, samtidig med at kommunale karakteristika ikke spiller ind.

I udvælgelsen af skoler har følgende hensyn været afgørende:

Kriterier for skoleudvælgelsen

- Elevgrundlag (socioøkonomi)
- Geografi
- Ledelsesspænd
- Skolestørrelse
- Deltagelse i følgeforskningspanelet

Skolernes socioøkonomiske elevgrundlag både varierer og er ens. For at sikre sammenlignelighed og ensartethed er nogle skoler med forholdsvis ens elevgrundlag blevet udvalgt. Omvendt er der også inden for nogle kommuner udvalgt skoler med varierende socioøkonomisk elevgrundlag for at undersøge, hvad elevgrundlaget kan betyde for implementeringen af den længere og mere varierede skoledag.

I nogle kommuner er der valgt både *by- og landskoler*. Det skyldes en forventning om, at det kan være vanskeligt at implementere nogle af folkeskolereformens delelementer (eksempelvis Åben skole) på landskoler end på by-skoler.

¹⁰ I én af kommune blev interviewene på en skole aflyst på grund af sygdom, og i forhold til deadline var det ikke muligt at planlægge et nyt case-besøg (derfor 19 case-skoler).

Tidligere undersøgelser peger på, at *ledelsesspænd* har en betydning for, hvorvidt og hvordan ledelse kan påvirke medarbejdernes motivation og kvalitetsforståelser (Andersen et al. 2016). Ledelsesspænd er udtryk for, hvor mange medarbejdere en leder har under sig. I udvælgelsen af skoler er der derfor valgt skoler med forskelligt ledelsesspænd inden for og på tværs af kommuner.

Og *skolestørrelse* kan have betydning for implementering af reformelementerne. Det kan eksempelvis være i forhold til mulighederne for holddannelse, faciliteter til motion og bevægelse m.m. Der er derfor valgt skoler af forskellig størrelse.

Endelig har et hensyn i nogle tilfælde været, at skolerne *deltager i følgeforskningspanelet* til undersøgelse af folkeskolereformen. Dermed bliver det muligt at drage sammenligninger mellem de kvantitative spørgeskemadata og de kvalitative data.

Bilagstabel 1.14 illustrerer logikken bag udvælgelsen af skoler i de enkelte kommuner. Der er ikke i alle kommuner tale om variation på de samme variable, og tabellen illustrerer alene variationen i forhold til socioøkonomisk baggrund og ledelsesspænd.

Bilagstabel 1.14 Logikken bag udvælgelse af skoler inden for de enkelte kommuner

Socioøkonomisk elevgrundlag		
Ledelsesspænd	Ikke udfordret	Udfordret
Stor	Skole 1 a	Skole 2 a
Lille	Skole 3 a	Skole 4 a

For dels at sikre sammenlignelighed mellem skolerne, dels repræsentation fra indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen, har endnu et udvælgelseskriterie været, at skolerne har 0. til 9. klasse. En enkelt skole har dog ikke elever i udskolingen.

Udvælgelseskriterierne for skolerne har bl.a. medført, at undersøgelsen er gennemført på meget forskellige skoler – både på tværs af kommuner og inden for hver enkelt kommune. Det giver et godt udgangspunkt for at afdække variationer i den længere og mere varierede skoledag.

Efter KORAs udvælgelse af skoler har kommunerne selv informeret kommunens skoler om undersøgelsen og valget af skoler. Herefter kontaktede KORA skolerne med henblik på at aftale dato for case-besøg.

Interviewundersøgelsen

På alle de udvalgte skoler er der gennemført interview med henholdsvis skoleledelsesteamet, lærere, pædagoger, skolebestyrelsesformænd og elever. På hovedparten af skolerne blev der gennemført to elevinterview (jf. nedenfor). Desuden er der gennemført interview med en forvaltningsmedarbejder med særlig viden om implementering af den længere og mere varierede skoledag. Interviewene med lærere, pædagoger og elever er gennemført som fokusgruppeinterview, mens interview med ledelsesteamet, forvaltningsmedarbejder og bestyrelsesformændene er gennemført enten som fokusgruppeinterview eller individuelle interview. I alt er der gennemført 117 interview.

Interviewene med henholdsvis skoleledelsen, lærere, pædagoger og elever blev gennemført på skolerne på én dag, mens interviewene med bestyrelsesformænd og forvaltningsmedarbejdere blev gennemført som telefoninterview.

I udvælgelsen af elever til interview har kriterierne været følgende:

- Repræsentanter fra mellemtrinnet (alle skoler)
- Repræsentanter fra enten indskoling eller udskoling (varierer på tværs af skoler)

I udvælgelsen af lærere og pædagoger har hensynet være at styrke sammenligningen mellem skolerne samt at få et nuanceret billede af, hvordan personalet på den enkelte skole oplever den længere og mere varierede skoledag. Vi har derfor i vidt muligt omfang udvalgt lærere og pædagoger ud fra følgende kriterier:

- Uddannede lærere, pædagoger og pædagogmedhjælpere
- En lærer i indskoling, en lærer på mellemtrin og en lærer i udskoling

Kriterierne er generelt indfriet. Dog er der enkelte interview uden lærerrepræsentanter fra både indskoling, mellemtrin og udskoling samtidig.

Interviewene med lærere og pædagoger blev gennemført som gruppeinterview af 2-3 lærere eller pædagoger. Gruppeinterviewene gjorde, at interviewpersonerne kunne interagere og drøfte spørgsmålene indbyrdes, og det synliggjorde ligheder og uligheder i interviewpersonernes opfattelse og erfaringer med den længere og mere varierede skoledag. Det gav en god dynamik i interviewene, at interviewpersonerne kom fra forskellige dele af skolen (indskoling, mellemtrin og udskoling). Gruppeinterviewene havde desuden den praktiske fordel, at der kunne gennemføres interview af flere personer.

Kriterierne for udvælgelse af interviewpersonerne er formidlet til skolelederen, som herefter har lavet aftalen med sit personale. Det er således skolelederen, der principielt har foretaget valget af, hvilke lærere, pædagoger og elever, der har medvirket i interviewene. Det kan udgøre et problem, hvis skolelederne systematisk og bevidst har udpeget lærere og pædagoger, som skolelederen ved, har haft enten positive eller negative oplevelser med den længere og mere varierede skoledag. I interviewene fremstår interviewpersonerne imidlertid ikke ukritiske, og der er også eksempler på, at interviewpersonerne på grund af travlhed ikke umiddelbart ønskede at bruge tid på at deltage i undersøgelsen. Typisk har skolelederne valgt det personale, der havde mest kendskab til de enkelte årgange.

Telefoninterviewet med bestyrelsesformanden er gennemført efter interviewbesøgene på skolerne.

Alle interview er gennemført med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide (jf. Bilag 3) og inddelt i de forskellige emner, som ligeledes fremgår af analysen. Hvert interview varede ca. 1-1½ time, mens telefoninterviewet med bestyrelsesformænd og forvaltningsmedarbejder varede ca. ½ time. Bilagstabel 1.15 samler op i forhold til de gennemførte interview.

Bilagstabel 1.15 Oversigt over interviewpersoner og fokus for interview

Personer	Udvælgelse	Interviewform	Fokus for interview
Skoleleder eller skoleledelse	Den øverste leder på skolematriklen	Enkeltinterview eller gruppeinterview à 1,5 time	Konkret ledelsesmæssig implementering af den længere og mere varierede skoledag samt ledelsesstil og betydningen heraf for den nye skoledag
Lærere	3 lærere udvalgt af skolelederen på baggrund af kriterier fra KORA	Gruppeinterview à 1,5 time	Vurdering, opfattelse og erfaringer med den nye skoledag og de enkelte reformelementer samt motivation, kvalitetsopfattelser og oplevelse af ledernes implementering og ledelsesstil
Pædagoger	2-3 pædagoger udvalgt af skolelederen på baggrund af kriterier fra KORA	Gruppeinterview à 1,5 time	Vurdering, opfattelse og erfaringer med den nye skoledag og de enkelte reformelementer samt motivation, kvalitetsopfattelser og oplevelse af ledernes implementering og ledelsesstil
Elever	To interview med 2-3 elever udvalgt af skolelederen på baggrund af kriterier fra KORA	Gruppeinterview à 30-45 minutter	Vurdering, opfattelse og erfaringer med den nye skoledag og de enkelte reformelementer samt motivation
Skolebestyrelsesformand	Bestyrelsesformanden i skolebestyrelsen	Telefoninterview à 30 minutter	Skolebestyrelsen og forældrenes erfaringer og arbejde med den længere og mere varierede skoledag herunder formulering af principper m.m.
Forvaltningsmedarbejder	Forvaltningsmedarbejder med særlig kendskab til implementering af reformen	Telefoninterview à 30 minutter	Konkret kommunal implementering af den længere og mere varierede skoledag, herunder udformning af principper og opfølgning på/evaluering af reformelementer

Interviewene er blevet optaget og har dannet baggrund for en efterfølgende for en efterfølgende kondensering (referater) af interviewene i forhold til interviewguidens delelement. Undersøgelsens konklusioner bygger på kondenseringen og er løbende blevet diskuteret og valideret af de seks personer fra KORA, som har gennemført alle interviewene. Desuden er optagelserne blevet brugt til at validere analysens konklusioner.

I rapporten anvendes citater fra interviewene i anonymiseret form. Citater anvendes til at give eksemplificeringer og forklaringer på fund i undersøgelsens kvantitative del. Citaterne er udvalgt for at være typiske eller særligt sigende for de undersøgte forhold.

Bilag 2 Resultater af kvantitativ implementeringsanalyse

Motion og bevægelse

Bilagstabel 2.1 I hvilken grad har du behov for mere viden om, hvordan du i undervisningen kan imødekomme folkeskolens intentioner om, at eleverne dagligt i gennemsnit skal have 45 minutters motion og bevægelse? *Højere værdier angiver et større behov for viden.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	+	
Alder	-	*
Faggruppe (lærer)	-	**
Motivation	-	**
Indskoling	-	*
Mellemtrin	-	
Udskoling	+	
Skolestørrelse	+	
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	+	
Spredning i skolestørrelse	-	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.896.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.2 I hvilken grad mener du, at motion og bevægelse i undervisningen vil fremme elevernes læring? *Højere værdier angiver en positiv vurdering.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	***
Alder	-	***
Faggruppe (lærer)	-	***
Motivation	+	***
Indskoling	+	**
Mellemtrin	-	
Udskoling	-	***
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	+	**

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.896.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.3 Hvor ofte inddrages motion og bevægelse i undervisningen? *Højere værdier angiver, at motion og bevægelse inddrages oftere.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	*
Alder	-	
Faggruppe (lærer)	-	
Motivation	+	***
Indskoling	+	***
Mellemtrin	-	
Udskoling	-	***
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	-	
Udgift pr. elev	-	
Elevtæthed	+	*
Spredning i skolestørrelse	-	*

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.890.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Åben skole

Bilagstabel 2.4 Hvor ofte har du besøg af en voksen udefra i din undervisning? *Højere værdier angiver, at voksne udefra inddrages oftere.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	
Alder	+	
Motivation	+	***
Indskoling	-	
Mellemtrin	-	
Udskoling	+	
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	-	**
Spredning i skolestørrelse	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.410.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.5 Hvor ofte finder din undervisning sted uden for skolen? *Højere værdier angiver, at undervisning oftere finder sted uden for skolen.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	+	***
Alder	-	
Faggruppe (lærer)	-	***
Motivation	+	***
Indskoling	+	
Mellemtrin	-	
Udskoling	-	*
Skolestørrelse	-	*
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	-	
Spredning i skolestørrelse	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.896.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Samarbejde

Bilagstabel 2.6 I hvilken grad ser du en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen? *Højere værdier angiver en større grad af enighed i, at samarbejdet er værdifuldt.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	***
Alder	-	***
Faggruppe (lærer)	-	***
Motivation	+	***
Indskoling	+	***
Mellemtrin	+	
Udskoling	-	***
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	+	*
Spredning i skolestørrelse	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.713.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.7 I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: Vi (klassens team) gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver. *Spørgsmålet er kun stillet til pædagoger. Høje værdier angiver større grad af enighed i udsagnet.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	+	
Alder	+	
Motivation	+	***
Indskoling	+	**
Mellemtrin	+	
Udskoling	-	
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=284.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.8 I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: Jeg drøfter mine elevers udbytte af undervisningen med mine kolleger. *Spørgsmålet kun stillet til lærere. Højere værdier angiver en større grad af enighed i udsagnet.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	*
Alder	+	
Motivation	+	***
Indskoling	+	
Mellemtrin	-	
Udskoling	+	
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	-	
Udgift pr. elev	-	
Elevtæthed	-	
Spredning i skolestørrelse	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.410.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.9 I hvor høj grad er du enig i, at lærerne på skolen af og til observerer hinandens undervisning? *Spørgsmålet kun stillet til lærere. Højere værdier angiver en større grad af enighed i udsagnet.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	+	
Alder	+	
Motivation	+	**
Indskoling	+	*
Mellemtrin	+	
Udskoling	+	
Skolestørrelse	-	***
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	-	***
Spredning i skolestørrelse	+	**

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.131.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.10 I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: Jeg observerer af og til undervisningen. *Spørgsmålet kun stillet til pædagoger. Højere værdier angiver en større grad af enighed i udsagnet.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	
Alder	-	*
Motivation	+	**
Indskoling	+	
Mellemtrin	+	
Udskoling	+	
Skolestørrelse	+	
Elevgrundlag	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=284.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.11 I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: Lærerne på skolen gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver. *Spørgsmålet kun stillet til lærere. Højere værdier angiver en større grad af enighed i udsagnet.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	**
Alder	+	**
Motivation	+	***
Indskoling	+	
Mellemtrin	+	
Udskoling	-	
Skolestørrelse	-	*
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	-	
Spredning i skolestørrelse	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.129.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.12 I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: Jeg diskuterer undervisning med mine kolleger. *Højere værdier angiver en større grad af enighed i udsagnet.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	
Alder	-	
Faggruppe (lærer)	+	***
Motivation	+	***
Indskoling	+	
Mellemtrin	-	
Udskoling	+	
Skolestørrelse	+	
Elevgrundlag	-	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	-	
Spredning i skolestørrelse	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.896.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.13 I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: Jeg diskuterer pædagogiske metoder med mine kolleger. *Højere værdier angiver en større grad af enighed i udsagnet.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	***
Alder	-	
Faggruppe (lærer)	-	
Motivation	+	***
Indskoling	+	
Mellemtrin	-	
Udskoling	-	*
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N=2.895.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Faglig fordybelse og lektiehjælp

Bilagstabel 2.14 I hvilken grad mener du, at faglig fordybelse og lektiehjælp vil fremme elevernes læring? *Højere værdier angiver, at faglig fordybelse og lektiehjælp vil fremme elevernes læring.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	
Alder	-	**
Faggruppe (lærer)	+	***
Motivation	-	***
Indskoling	+	*
Mellemtrin	+	
Udskoling	+	*
Skolestørrelse	+	
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	+	
Spredning i skolestørrelse	-	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. N=2.895.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilagstabel 2.15 Hvor ofte har du opgaver omkring lektiehjælp og anden faglig fordybelse i forbindelse med undervisningen? *Spørgsmålet kun stillet til pædagoger. Højere værdier angiver, at man oftere har opgaver i omkring lektiehjælp og anden faglig fordybelse.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	
Alder	+	
Motivation	+	
Indskoling	+	
Mellemtrin	-	
Udskoling	+	
Skolestørrelse	+	
Elevgrundlag	-	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	+	
Spredning i skolestørrelse	-	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=287.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Ro og klasserumsledelse

Bilagstabel 2.16 Indeks for ro og klasserumsledelse. *Højere værdier angiver mere ro i klassen.*

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	+	*
Alder	-	***
Motivation	-	***
Indskoling	+	***
Mellemtrin	+	
Udskoling	-	***
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.124.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Understøttende undervisning

Bilagstabel 2.17 I hvilken grad mener du, at understøttende undervisning vil fremme elevernes læring? Højere værdier angiver en positiv evaluering af den understøttende undervisning.

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	
Alder	+	
Faggruppe (lærer)	-	***
Motivation	+	***
Indskoling	-	
Mellemtrin	+	
Udskoling	-	
Skolestørrelse	-	
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	+	
Spredning i skolestørrelse	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.894.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Undervisningsdifferentiering

Bilagstabel 2.18 Indeks for brug af undervisningsdifferentiering. Højere værdier angiver mere brug af differentiering. Spørgsmålet er kun stillet til lærere.

Variabel	Fortegn	Signifikansniveau
Køn (mand)	-	
Alder	+	
Motivation	+	***
Indskoling	+	***
Mellemtrin	+	
Udskoling	-	
Skolestørrelse	-	*
Elevgrundlag	+	
Udgift pr. elev	+	
Elevtæthed	+	
Spredning i skolestørrelse	+	

Note: Signifikansniveauet angiver det mindst signifikante niveau, som individvariablene indgår i modellen med, når de testes sammen med variablene på skoleniveau og kommuneniveau. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. N=2.120.

Kilde: Survey 2016 til lærere og pædagoger.

Bilag 3 Eksempel på interviewguide til lærere

Spørgsmål

Hovedbegreb og underkategorier	Operationelt spørgsmål
Kvalitet	<p>Hvad forstår I ved "god faglig kvalitet"? (Hvis de spørger 'i undervisningen' så sig, at det er dem, der definerer).</p> <p>Hvordan vil I vurdere den faglige kvalitet her på skolen (ud fra den beskrivelse, som du lige har givet)?</p> <p>Hvordan kommer det til udtryk (må gerne være så konkret som muligt)?</p> <p>Kan I beskrive, hvad jeres leder gør for at understøtte den faglige kvalitet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oplever du, at han/hun lykkes med dette? - Hvorfor/hvorfor ikke? <p>Har folkeskolereformen betydning for den faglige kvalitet her på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke – hvordan?
Understøttende undervisning	<p>Hvordan har I implementeret den understøttende undervisning her på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan fordeles den understøttende undervisning blandt personalet? <ul style="list-style-type: none"> o Gennemføres alene af pædagoger/Gennemføres alene af lærere/ Gennemføres i samarbejde mellem lærere og pædagoger - Hvornår på dagen ligger timerne til UUV? - Hvad er indholdet i den understøttende undervisning (fx læsebånd, timeløse fag, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer)? - Er det den enkelte lærer/pædagog, som beslutter indholdet af den understøttende undervisning, eller er der fastlagt fælles rammer og retningslinjer på skolen? <p>Hvordan oplever du, at den understøttende undervisning har påvirket skoledagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Øget elevernes læring og trivsel? - Forskel på klassetrin? - Forskel på stærke og svage elever? <p>Hvad har været de største styrker/udfordringer i forbindelse med implementeringen af den understøttende undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samarbejde mellem lærere og pædagoger? - Forskel på klassetrin? - Forskel på stærke og svage elever? <p>Hvorfra får I inspiration til den understøttende undervisning?</p>
Motion og bevægelse	<p>Hvordan har I implementeret motion og bevægelse her på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem gennemfører undervisningen? - Hvornår ligger timerne på dagen? - Hvad er indholdet (fx minder om idræt eller en ny form for bevægelse)? - Er det den enkelte lærer/pædagog, som beslutter indholdet, eller er der fastlagt fælles rammer og retningslinjer på skolen? <p>Hvordan har motion og bevægelse påvirket skoledagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Øger elevernes læring og trivsel? <p>Hvad har været de største styrker/udfordringer i forbindelse med implementeringen af motion og bevægelse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forskel på klassetrin? - Forskel på stærke og svage elever? <p>Hvorfra henter I inspiration til motion og bevægelse?</p>
Lektiehjælp og faglig fordybelse	<p>Hvordan har I implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse her på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem gennemfører undervisningen? - Hvornår på dagen ligger timerne? - Hvad er indholdet? - Er der fastlagt fælles rammer/retningslinjer for indholdet på skolen? <p>Hvordan har lektiehjælp og faglig fordybelse påvirket skoledagen?</p>

Hovedbegreb og underkategorier	Operationelt spørgsmål
	<ul style="list-style-type: none"> - Øget elevernes læring og trivsel? - Forskel på klassetrin? - Forskel på stærke og svage elever? <p>Hvad har været de største styrker/udfordringer i forbindelse med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse?</p> <p>Hvorfra henter I inspiration til lektiehjælp og faglig fordybelse?</p>
Åben skole	<p>Har I arbejdet med den åbne skole?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke? <p>Hvis ja: Hvordan, eksempelvis hvem inddrages og hvorfor?</p> <p>Hvordan oplever du, at den åbne skole påvirker skoledagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forskel på klassetrin? - Forskel på stærke og svage elever? <p>Hvad har været de største styrker/udfordringer i forbindelse med den åbne skole?</p>
Elevplaner	<p>Hvordan du vil beskrive arbejdet med elevplaner her på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det et værktøj i det daglige arbejde? Hvordan? - Et dialogredskab, som anvendes i dialogen med eleverne og forældrene? Evt. leder-lærere? - Indhold: Indeholder de mål m.m.? - Er det noget, jeres leder er involveret i og i så fald hvordan? <p>Har I implementeret de nye elevplaner?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke? - Hvis ja, hvordan vil du så beskrive de nye elevplaner (styrker/udfordringer)? <ul style="list-style-type: none"> o Er elevplanerne digitale og dynamiske? o Indeholder elevplanerne individuelle mål, status for elevernes læring og beskrivelse af, hvordan der skal følges op? <p>Hvis nej, bruger I så fortsat de gamle elevplaner? (Hvorfor/hvorfor ikke?)</p>
Fælles mål	<p>Hvad synes du om de 'nye' fællesmål?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Styrker/udfordringer - Hvad oplever du som "nyt" ved de "nye" fælles mål? <p>Hvordan arbejder I med fælles mål her på skolen?</p> <p>Hvordan arbejder I med læringsmål her på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Udarbejdes der konkrete læringsmål for den enkelte elev?
Målstyret undervisning	<p>Hvad forstår I ved målstyret undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beskriv gerne i detaljer - (Fokuspunkter, opstilling/nedbrydning af mål for den enkelte elev og feedback) - Styrker/svagheder ved målstyret undervisning <p>Arbejder I med målstyret undervisning i jeres undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke? - Er det en ledelsesmæssig prioritering (og i så fald, hvordan kommer det til udtryk)? <p>Hvis ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbejder I med målstyret i undervisning (meget gerne konkrete beskrivelser af eksempler)? - Er der besluttet en fælles model for implementering af målstyret undervisning her på skolen, eller er det op til den enkelte lærer at beslutte, hvordan han/hun vil arbejde med målstyret undervisning? - Hvad er styrkerne/udfordringerne?
Samarbejde	<p>Hvordan oplever du samarbejdet på skolen (gerne eksempler og henholdsvis styrker og svagheder)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mellem henholdsvis lærere/pædagoger - På tværs af lærere/pædagoger - Mellem medarbejdere og ledelse - Med forældrene

Hovedbegreb og underkategorier	Operationelt spørgsmål
	<p>Har den nye skoledag spillet en rolle for samarbejdet i forhold til ovenstående (hvordan, hvorfor/hvorfor ikke)?</p> <p>Oplever I, at henholdsvis lærere/pædagoger er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gode sparringspartnere - Anerkender jeres faglighed - Har de nødvendige kompetencer <p>Har ledelsen gjort noget for at styrke samarbejde mellem pædagoger og lærere (hvad, hvorfor/hvorfor ikke)?</p>
Generel pædagogisk praksis	<p>Er der en fælles retning for den pædagogiske praksis og metoder her på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke (styrker/svagheder)? <p>Hvis ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan implementeres den? Hvad indeholder den? - Hvad gør jeres leder for at understøtte den praksis? <p>Hvis nej:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunne I ønske jer en fælles praksis?
Evaluering og feedback	<p>Hvordan evaluerer jeres leder jeres arbejde og giver jer feedback?</p> <p>Hvilke metoder anvender han/hun?</p> <p>(Det er vigtigt at komme så tæt på som muligt og finde ud af, hvilke metoder ledelsen anvender (eksempelvis observation af undervisningen, samtaler, samtalerne indhold, uformel opfølgning, målinger/data).</p> <p>Har den nye skoledag ændret den måde, han/hun bruger evaluering/giver feedback (hvordan, hvorfor/hvorfor ikke)?</p> <p>Hvad har virket godt i forhold til feedback? Hvad har været særligt udfordrende?</p>
Ledelse	<p>Der findes mange forskellige typer af ledere. Jeg har taget nogle eksempler med på tre forskellige typer af ledere, og jeg kunne godt tænke mig at tale lidt om din leders måde at lede på ud fra de her tre forskellige ledelsestyper.</p> <p>Hvis du skulle vælge, hvilken ledelsesstil eller -stile karakteriserer så jeres leder mest?</p> <p>Vi talte før om, hvordan lederen kan have betydning for, at man nyder sine arbejdsopgaver og er interesseret i dem. Oplever du, at din leder (én af nedenstående tre afhængig af hvad medarbejderen har valgt):</p> <ul style="list-style-type: none"> - I hvor høj grad du generelt nyder dit arbejde? - Hvilken interesse du generelt har i dit arbejde
Motivation	<p>Hvad kan I lide ved dit arbejde som lærer/pædagog?</p> <p>Har folkeskolereformen betydning for din fremadrettede lyst til at være lærer/pædagog (hvordan, hvorfor-hvorfor ikke)?</p>
Autonomi	<p>Hvordan oplever I jeres mulighed for at have indflydelse på jeres eget arbejde?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad oplever I, at I har meget indflydelse på - Hvad oplever I, at I ikke har så meget indflydelse på? <p>Har folkeskolereformen ændret jeres muligheder for at have indflydelse på jeres arbejde (hvordan, hvorfor/hvorfor ikke)?</p>



**Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00