

April 2013

UDKAST:

Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2013

Afgivet af formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen

Klausuleret indtil den 29. april 2013 kl. 12.00.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning og sammenfatning	4
1.1. Indledning	4
1.2. Afgrænsning og arbejdsmetode.....	5
1.3. Sammenfatning og konklusioner	7
Del I – Fokuskapitel.....	14
2. Undervisning	15
2.1. Indledning	15
2.2. Lærernes kompetencer	23
2.3. Mål.....	35
2.4. Forventninger og motivation	39
2.5. Evaluering og feedback.....	47
2.6. Undervisningsdifferentiering.....	57
2.7. Organisering af undervisningen	70
2.8. Sammenfatning og anbefalinger.....	84
Del II. Kvaliteten i folkeskolen.....	92
3. Faglige resultater og trivsel.....	93
3.1. Elevernes faglige resultater	93
3.2. Elevernes trivsel i folkeskolen.....	104
3.3. Formandskabets vurderinger.....	112
4. Status for arbejdet med evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen	115
4.1. Kvalitetsudviklingsredskaber og fremme af evalueringskultur.....	115
4.2. Folkeskolens forsøgs- og udviklingsprojekter	116
4.3. Fælles Mål.....	118
4.4. Andre landes erfaringer med læringsmål	123
4.5. Heldagsskoleforsøg og forsøg med skolestart	125
4.6. Øget undervisningstid	127
4.7. Inklusion.....	130
4.8. Tosprogede i folkeskolen.....	133
4.9. Lærerkompetencer	136

4.10. Skole-hjem-samarbejde	139
4.11. Efter 9. klasse	145
4.12. Regeringens folkeskoleudspil	150
4.13. Formandskabets vurderinger og anbefalinger	152
Del III. Skolerådet	164
5. Status for udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen...	165
5.1. Politiske initiativer.....	165
5.2. Udviklingen på folkeskoleområdet.....	174
5.3. Udviklingen på ungdomsskoleområdet	197
6. Skolerådets arbejde i 2012	201
6.1. Skolerådets opgaver	201
6.2. Status for Skolerådets arbejde i 2012	202
6.3. Opfølgning på anbefalinger fra formandskabet	209
Bilag 1. Medlemmer af Skolerådet i 2012	210
Bilag 2. Fokusområder i formandskabets beretninger fra 2007 til 2013.....	212
Bilag 3. Status for formandskabet for Skolerådets anbefalinger i Beretning 2012	214
Litteraturliste	225

1. Indledning og sammenfatning

1.1. Indledning

Folkeskolen har stadig en markant udfordring i, at en for stor andel af eleverne forlader skolen uden de grundlæggende kompetencer og dermed har sværere ved at gennemføre en ungdomsuddannelse. Der er dog tegn på, at den danske folkeskole er i fremgang. Både internationale og danske undersøgelser har rapporteret om forbedringer i elevernes faglige resultater.

De internationale sammenligninger TIMSS og PIRLS viser i internationalt regi, at elevernes faglige færdigheder i folkeskolens indskoling og begyndelsen af mellemtrinnet er forbedret i læsning, matematik og naturfag. Fremgangen i læsning er blandt andet drevet af det senestes årtis store fokus på området, og særligt uddannelsen af læsevejledere ser ud til at give gode resultater. Der er også fremskridt i de nationale test for de fleste fag både i indskolingen, mellemtrinnene og i udskolingen. Samtidig er der indikationer på, at en voksende andel af eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse.

Men de positive resultater skal ses på baggrund af en udgangssituation, hvor folkeskolen har betydelige udfordringer i forhold til kvaliteten. Der er fortsat for stor en gruppe af elever, som har utilstrækkelige faglige forudsætninger, når de forlader folkeskolen. Det svækker de unges forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Folkeskolen lykkes kun i ringe grad med at reducere den sociale, kulturelle og økonomiske baggrunds betydning for, hvordan eleverne klarer sig i folkeskolen og videre i uddannelsessystemet. Der skal derfor ske en fortsat udvikling af kvaliteten i folkeskolen, for at folkeskolen kan lykkes i forhold til sin opgave med at skabe faglig og alsidig udvikling og trivsel for alle elever.

Især er der behov for en sammenhængende indsats for at øge udbyttet af undervisningen, så elevernes resultater forbedres og ikke afgøres af, hvilken lærer

eleverne tilfældigvis får, eller hvilken skole eleverne går på. Den undervisning, der udføres af lærerne på skolerne, har afgørende betydning for elevernes læring. En professionel, vedholdende og høj kvalitet af undervisningen er af stor betydning for, at alle elever kan opnå hele deres potentiale, og at flere elever kan inkluderes i folkeskolen.

Denne beretning sætter derfor undervisningen i centrum, og beretningens fokuskapitel omhandler en række væsentlige grundelementer i og facetter ved god undervisning. Formandskabets anbefalinger bygger generelt på, at det på alle niveauer i folkeskolen er nødvendigt at have fokus på, at det er elevernes læring, der er formålet med undervisningen.

1.2. Afgrænsning og arbejdsmetode

Afgrænsning og beretningens struktur

Temaet undervisning ligger i naturlig forlængelse af de seneste års beretninger, hvor formandskabet har behandlet emner, som medvirker til at sætte rammerne for lærerens undervisning og elevernes læring. Temaerne i de seneste fire beretninger har således alle kredset om, hvordan aktørerne inden for den eksisterende struktur bedst muligt bidrager til at fremme folkeskolens udvikling til gavn for elevernes læring.

Formandskabet ønsker med denne beretning at bevæge sig endnu tættere på de forhold, der har størst betydning for elevernes læring ved at fokusere på undervisningen. Perspektivet er ikke, at der kan opstilles en opskrift eller manual for, hvad der karakteriserer god undervisning. Tværtimod er tilgangen, at der er behov for, at lærerne i endnu højere grad underviser ud fra et bredt spektrum af metoder og viden, der bygger på læringsmål, systematisk evaluering og refleksion om virkningen på elevernes læring.

Forskningen i, hvad der skaber god undervisning, kan i den sammenhæng anvendes til at sige noget om, hvilke tilgange, metoder og strategier der med en vis sandsynlighed vil virke bedre end andre i en given situation. I beretningen gennemgås derfor en række centrale forskningsresultater om undervisning, som er relevante at overveje i forhold til, at elevernes udbytte af undervisning

gen bliver så stort som muligt. Da elevernes læring typisk undersøges ud fra elevernes faglige resultater, vil det også være i fokus i beretningen. Men formandskabet er optaget af læring i et bredere perspektiv, herunder også i forhold til elevens personlige udvikling og sociale kompetencer.

Opbygningen af beretningen er således, at dette års fokusområde om undervisning behandles i del I. I kapitlet præsenteres en række undersøgelser om undervisning. I slutningen af kapitlet sammenfattes formandskabets vurderinger af, hvad implikationerne er af den gennemgåede viden om undervisning, og formandskabet giver anbefalinger til, hvordan undervisningen i folkeskolen kan styrkes.

Beretningens del II omhandler de faste emner, som indgår i formandskabets beretning hvert år. I kapitel 3 behandles de nyeste faglige resultater for folkeskolens elever, og undersøgelser om elevernes trivsel gennemgås. I tidligere års beretninger har denne del af beretningen også indeholdt en status for arbejdet med elevernes alsidige udvikling. Det område uddybes ikke nærmere i år, da der ikke er offentliggjort nye undersøgelser heraf i løbet af det seneste år. I kapitel 4 gives en status for arbejdet med evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen.

Beretningens del III indeholder ligeledes emner, som hvert år indgår i formandskabets beretning. Kapitel 5 indeholder en status for udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen, og i kapitel 6 beskrives formandskabets og Skolerådets arbejde i 2012.

Lidt om de centrale kilder og arbejdsprocessen

Formandskabet har iværksat en række evalueringer og undersøgelser, som er offentliggjort i løbet af det seneste år. Af disse har især en tjent som en væsentlig kilde for denne beretnings fokusområde. Det drejer sig om undersøgelsen ”Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen”, der er gennemført af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd i samarbejde med Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU, Aarhus Universitet). Professor Søren C. Winter fra SFI har i samarbejde med professor Vibeke Lehmann Nielsen fra

SFI og Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet ledet undersøgelsen og redigeret rapporten om undersøgelsen.¹

Det er den første større danske undersøgelse af, hvilken betydning lærerens baggrund og undervisning har for elevernes faglige præstationer i folkeskolen. Et bredt spektrum af lærer- og undervisningsforhold, der kunne tænkes at have betydning for elevernes faglige præstationer, er undersøgt. Undersøgelsen er udarbejdet på foranledning af formandskabet, fordi der savnes solide empiriske forskningsresultater om, hvordan undervisningen kan tilrettelægges og gennemføres på en måde, så elevernes læring forbedres.

Derudover bygger beretningen på evalueringer fra Danmarks Evalueringsinstitut, danske forskningsreviews og en række andre, primært internationale undersøgelser, som kan belyse beretningens fokusområde.

1.3. Sammenfatning og konklusioner

En af folkeskolens vigtigste opgaver er sammen med forældrene at give eleverne kundskaber og færdigheder. Men folkeskolen skal også udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Ligesom folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre².

Det er gennem læring, at eleverne opnår kundskaber og færdigheder, og at de udvikler alle sider af deres personlighed. Særligt lærernes undervisning har stor betydning for elevernes læring.

Indsatsen for at udvikle folkeskolen kan derfor med fordel tage udgangspunkt i en viden om god undervisning og have målrettet fokus på at udvikle undervisningen.

¹ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

² Jf. folkeskolelovens formålsparagraf (§ 1)

Viden om god undervisning

Der er efterhånden opbygget en forholdsvis afklaret og stabil forskningsmæssig viden om, hvad der kendetegner undervisning, som eleverne lærer meget af. Samtidig udvikles der også løbende ny dansk viden om emnet.

Forskningen viser, hvilke undervisningsmetoder og -tilgange der kan forventes at have positive effekter, og som lærere bør gøre sig indgående overvejelser om, når de planlægger, gennemfører, evaluerer og udvikler deres undervisning.

Den forskning, der gennemgås i denne beretning, tyder på, at en undervisning har stor sandsynlighed for at lykkes, hvis undervisningen er præget af gennemført klasseledelse. Lærerens brug af konsekvens, evne til at skabe ro i klassen og håndhævelse af aftaler øger sandsynligheden for, at eleverne lærer noget.

Strukturen i undervisningen har ligeledes stor betydning for elevernes læring. Der er bedre mulighed for, at eleverne får et udbytte af høj kvalitet, hvis lærerne er til stede, når timerne begynder, og klart definerer og formidler målene med undervisningen, og hvad der skal foregå, herunder opsummerer og afslutter timerne.

Undervisningen kan organiseres på mange måder, og det er væsentligt, at lærerne i rammesætningen og strukturering af undervisningen har en palet af forskellige metoder, som kan bringes i anvendelse. Det giver en variation i undervisningen, som fremmer forskellige elevers læring og motivation.

Internationale forskningsresultater understøtter på forskellig vis, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring. Udfordrende, tydelige og forpligtende læringsmål kan understøtte elevernes læring ved at udtrykke forventninger og gøre det muligt for eleverne at følge med i deres egen læringsfremgang. Evaluering og feedback kan reducere kløften mellem det sted, hvor eleven er, og det sted, hvor det er meningen, at eleven skal være. Test kan være med til at øge elevernes læring ved blandt andet at give læreren, eleven og forældrene informationer om elevens faglige niveau.

Men det er især det forhold, at lærerne arbejder systematisk med at følge elevernes læring og anvender evaluering til at give løbende feedback, sætte mål og tilpasse undervisningen, der synes at øge sandsynligheden for, at eleverne lærer noget. Der er således især stærk evidens for virkningen af formativ evaluering.

Et fællestræk ved de tilgange, der har stor effekt på elevernes læring, er, at de er lærerstyrede, og at lærernes tilrettelæggelse af undervisningen er tilrettelagt ud fra mål om og evalueringer af elevernes læring.

Den internationale forskning viser desuden, at undervisningsdifferentiering, som den hidtil er blevet opfattet, har en beskedent betydning for elevernes læring. Danske undersøgelser viser, at lærere synes, at det er vanskeligt, og at de kun i beskedent omfang praktiserer undervisningsdifferentiering.

Udvikling af undervisningen og ny tilgang til undervisningsdifferentiering

Viden om god undervisning og betydningen heraf er relevant for alle aktører i og omkring folkeskolen.

Formandskabet anbefaler, at folkeskolens parter påtager sig ansvaret for en målrettet og fokuseret indsats for at udvikle kvaliteten af undervisningen med udgangspunkt i den bedst tilgængelige viden.

Ud fra den forskningsmæssige viden om, hvad der kendetegner en undervisning, som eleverne lærer meget af, kan der peges på en række forhold, som kan øge elevernes læring.

Klasserumsledelse, struktur i undervisningen, målstyret undervisning, feedback og formativ evaluering er alle centrale elementer i forhold til at udvikle tilgangen til undervisningsdifferentiering. Forskningsresultaterne tyder på, at lærerne skal være meget bevidst om den faglige rammesætning og anvendelsen af sin tid, og at en undervisningsstrategi med fokus på stærk, konsekvent klasserumsledelse og tydelig faglig rammesætning kan have en positiv betydning for alle elever.

Formandskabet anbefaler i forlængelse heraf, at der kommer fokus på at udvikle en ny tilgang til undervisningsdifferentiering. Det er en udfordring, at der i dag hverken synes at være en særlig udviklet praksis, klar forståelse af eller en solid viden om undervisningsdifferentiering. Den forskning, der er gennemgået i beretningen tyder på, at det centrale i undervisningsdifferentiering ikke er individorienteret undervisning, forskelle i sværhedsgraden i opgaver og lignende, men derimod at læreren anvender differentierede læringsmål og en bevidst prioritering af tiden, så elever med forskellige forudsætninger udfordres lige meget.

Udvikling af undervisning kræver en samlet indsats

Udviklingen af undervisningens kvalitet og tilgangen til undervisningsdifferentiering kræver en målrettet, fokuseret og langsigtet indsats.

Lærerne skal blive dygtigere til at styre og lede undervisningen og til undervisningsdifferentiering. Det kan de ved at styrke arbejdet med mål, evaluering og feedback og ved at blive endnu bedre til at lave reflekterede valg af metoder og organiseringer af undervisningen ud fra den stadigt stigende mængde af forskningsresultater. Lærerne skal især være opmærksomme på betydningen af klasseledelse, struktur og variation for elevernes faglige resultater.

Skolelederne skal sætte sig i spidsen for skolens organisatoriske, pædagogiske og faglige udvikling. Der er behov for en målstyrings- og evalueringskultur, hvor lærerne bliver dygtigere til at begrunde, analysere og reflektere over valget af metoder mv. som del af et fagprofessionelt fællesskab.

Kommunerne skal i deres politikker og indsatser have fokus på at udvikle og understøtte den gode undervisning. Det kan være gennem kommunale fagkonsulenter, prioritering af ressourcer til kompetenceudvikling og ved at fastholde og støtte skolelederne i at varetage det pædagogiske lederskab og ansvar for kvaliteten af skolens undervisning.

Ministeriet for Børn og Undervisning skal sørge for, at nye initiativer har fokus på at udvikle kvaliteten af undervisningen, herunder initiativer som igangsættes som led i en folkeskolereform.

Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren inviterer forskere og praktikere til at arbejde videre med, udbygge og konsolidere de forskningsresultater, der har været præsenteret i beretningen, og at der med udgangspunkt i et fælles vidensgrundlag udvikles konkrete og handlingsorienterede vejledninger og eksempler på undervisningsforløb, der kan fungere som inspiration for arbejdet med at udvikle undervisningen.

Endelig anbefaler formandskabet, at der sker en fortsat prioritering af empirisk forskning om undervisning. Der foreligger fortsat meget få danske forskningsundersøgelser om betydningen af undervisningsprocesser, -former, -metoder og -strategier, der kan danne udgangspunkt for udviklingen af undervisningen.

Formandskabet vil med udgangspunkt i dette års beretning arbejde videre med spørgsmålet om, hvordan forskellige aktører kan bidrage til en generel styrkelse af udviklingen af undervisning med høj læringseffekt og udvikling af en ny tilgang til undervisningsdifferentiering.

Regeringens udspil til en folkeskolereform

Denne beretning er skrevet samtidig med, at der foregår forhandlinger om regeringens folkeskoleudspil.

Formandskabet har i lyset af, at forhandlingerne ikke er afsluttet, taget udgangspunkt i regeringens udspil til en folkeskolereform og valgt at fokusere sin rådgivning til børne- og undervisningsministeren på, hvordan en folkeskolereform – uanset det konkrete indhold i en politisk aftale - med fordel kan implementeres, hvis de politiske intentioner også skal omsættes til en udvikling af elevernes læring og trivsel.

Formandskabet vurderede i beretningen for 2012, at en række forskellige forhold skal være på plads, for at succesfuld implementering kan finde sted. Hvis nye initiativer skal fungere efter hensigten, bør der udformes en strategi og plan for implementeringen. Opgaven består i, at der skal opbygges kapacitet, som kan støtte og ansvarliggøre de udførende led, så alle aktører er klædt på til at varetage den opgave, de er ansvarlige for at løse.

Kapacitetsopbygning handler blandt andet om, at den fornødne viden og de nødvendige kompetencer er til stede. Der er behov for at udvikle og formidle viden om reformens indsatsområder, og der er behov for at kompetenceudvikle lærere, pædagoger og skoleledere. Og det skal helst være, inden aktørerne skal i gang med at gennemføre de nye tiltag i reformen. I en implementeringsplan og -strategi bør det beskrives, hvad der skal ske på henholdsvis statsligt og kommunalt niveau samt på skoleniveau, og hvilket ansvar de forskellige aktører har for implementeringen af de enkelte elementer i reformen. Derudover bør der være en realistisk tidsplan, som eksempelvis kan beskrive en gradvis indfasning af reformen, i takt med at der opbygges kapacitet til at håndtere de nye initiativer.

Formandskabet anbefaler derfor, at børne- og undervisningsministeren tager initiativ til, at der udarbejdes en implementeringsplan og -strategi for folkeskolereformen. Det er nødvendigt, for at de forhold, der skal sikre en succesfuld implementering, er på plads, og at kapaciteten til at håndtere de nye tiltag er til stede i alle de udførende led. Formandskabet anbefaler i den sammenhæng, at initiativerne vedrørende et korps af læringskonsulenter, efteruddannelse af lærere og kompetenceudvikling af skoleledere og forvaltningschefer igangsættes først, så de kan medvirke til at opbygge den nødvendige kapacitet på skoler og i kommuner.

Formandskabet finder, at det er afgørende for værdien af en udvidet skoledag, at den ikke alene bliver udmøntet som mere af den hidtidige form for undervisning, men også bliver anvendt til en betydelig nytænkning af undervisningen og skoledagen, hvis det skal bidrage til et løft af elevernes læring.

Hvis den udvidede ramme skal føre til øget læring for eleverne, er det derfor centralt, at der er fokus på de lokale processer med at udvikle kvaliteten i skoledagen, så den udvidede skoledag bliver tilrettelagt med udgangspunkt i mål for elevernes læring.

Et forsøgs- og udviklingsprogram vil som led i implementeringen kunne bidrage til at udvikle praksis- og anvendelsesorienteret viden og at nytænke og mål-

rette anvendelsen af den udvidede skoledags rammer, så en reform får en hurtigere og stærkere effekt på elevernes læring og trivsel.

Skolerådets formandskab anbefaler, at en revision af Fælles Mål har fokus på en bedre operationalisering af Fælles Mål i forhold til undervisningen, så de fælles mål i langt højere grad anvendes i praksis, herunder til at differentiere undervisningen.

Det anbefales endvidere, at revisionen finder sted i en inddragende proces, så der etableres ejerskab til målene, særligt blandt lærerne, som målene først og fremmest er et redskab for.

Implementeringen af nye mål kan med fordel understøttes ved, at de lærere og ledere, der skal indgå i det foreslåede korps af læringskonsulenter, bliver inddraget i arbejdet med målene helt fra begyndelsen. Herved vil de få de bedste forudsætninger for efterfølgende at rådgive skolerne om koblinger mellem mål og undervisning og for at kunne fungere som ambassadører for anvendelsen af de nye Fælles Mål.

Del I – Fokuskapitel

Undervisning

2. Undervisning

2.1. Indledning

Der er mange forhold, som øver indflydelse på børns og unges læring. Både arv, miljø, institutioner og uddannelsessystem vil påvirke den enkeltes muligheder. Udviklingen af kompetencer begynder tidligt i livet, og en vedholdende indsats fra begyndelsen kan være afgørende for udviklingen – både af de faglige, sociale og personlige kompetencer.³

Skolen spiller en stor rolle i den sammenhæng. Skolens opgave er ifølge folkeskoleloven blandt andet *"at give eleverne kundskaber og færdigheder, fremme alsidige udvikling, skabe rammer for udvikling af erkendelse og fantasi, tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"*.⁴ Lærerne og den undervisning, de giver, er hel central for at løfte denne opgave. Det er lærere, der planlægger, forestår, evaluerer og udvikler undervisningen. Formålet med undervisningen er elevernes læring.

Der er en lang forskningstradition i forhold til at opnå en dybere forståelse af og beskrive karakteristika ved effektiv eller god undervisning. Over årene er der opbygget robuste forskningsresultater, som peger på faktorer ved undervisningen, der øger chancerne for, at elever lærer mest muligt.

Lærernes og undervisningens store betydning for indlæringen dokumenteres i en omfattende synteseundersøgelse af 800 metaanalyser.⁵ Synteseundersøgelsen er foretaget af professor John Hattie. John Hattie har forsket i, hvilke indikatorer i uddannelse der har betydning for elevernes resultater. Han har udgivet to bøger om emnet. Bogen *Visible Learning*, som henvender sig til interessenter og forskere på uddannelsesområdet, og bogen *Synlig læring - for lærere*, som henvender sig til lærere.

³ Cunha, Flavio m.fl. (2006): *Interpreting the evidence on life cycle skill formation*.

⁴ Folkeskoleloven §1

⁵ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

Den tyske didaktiker Hilbert Meyers har gennemgået hovedpunkterne i den internationale forskning af kvalitet i undervisning inden for de seneste årtier.⁶ Meyers fremsætter 10 kriterier for kvalitet i undervisningen, som på flere punkter ligner tidligere oversigter.⁷ Men der er nye tendenser at spore. Det gælder især pointen om mangfoldighed i undervisningstilgangen. Dette er givetvis en erkendelse af, at forskningen har godtgjort, at det ikke er muligt – i modsætning til en udbredt opfattelse i offentligheden – at udpege *den* mest effektive undervisningsmetode. Der er altså ingen fast formular, men virkningsfuld undervisning er funderet på en fleksibel metodetilgang tilpasset omstændighederne. Men det er omvendt heller ikke sådan, at alt er eller virker lige godt. Selv om der ikke er én rigtig undervisningsmetode, så er der karakteristika ved god undervisning, som det er vigtigt at være opmærksom på.

10 kriterier for kvalitet i undervisningen:

1. Klar struktur
2. Tiden bruges på læringsorienterede aktiviteter
3. Positivt, læringsorienteret klima
4. Indholdsmæssig klarhed
5. Forståelsesorienteret kommunikation
6. Flerhed i undervisningsformer og -metoder
7. Individualiserede krav
8. Hensigtsmæssige øvelser eller træning
9. Gennemskuelige forventninger
10. Gennemtænkte omgivelser.

OECD udgav i 2010 *Nature of Learning*, som behandler en bred vifte af forskningsresultater i læringsmiljøer med fokus på faktorer, der har betydning for elevers læring. Konklusionerne peger på, at læring fremmes, når eleverne er aktivt deltagende, undervisningen tilrettelægges ud fra eksisterende vidensniveau, og der er en gennemtænkt struktur i undervisningen. Desuden er det

⁶ Moos, Leif m.fl. (2005): *Evidens i uddannelse*.

⁷ Tidligere oversigter er fremsat af Brophy, Jere, E. og Good, Thomas, L. (1986) samt Good, Thomas, L. og Brophy, Jere, E. (1999). Se Moos, Leif m.fl. (2005) for detaljer.

vigtigt, at undervisningen udvikler viden på varierende niveauer, der vedrører henholdsvis basale begreber, færdigheder og evnen til at foretage mere overordnede refleksioner. Viden skal bygges op over tid i en passende progression. Fokus på emotionelle faktorer bør også indgå, da disse kan have en påvirkning på motivationen for at lære.⁸

Læsevejledning

Med dette kapitel søger formandskabet at bidrage til det professionelle arbejde med undervisning. Kapitlet indeholder en gennemgang af en række generelle grundelementer i undervisningen, men er ikke en komplet gennemgang af området, blandt andet er fagspecifikke kendetegn ved god undervisning ikke inddraget. Kapitlet sætter fokus på, hvad der ud fra den empiriske forskning kan karakterisere den gode undervisning og et godt læringsmiljø. Den normative forskning er udeladt.

Forskningsresultaterne, der præsenteres, er i vid udstrækning en gennemgang af effektstudier, som kan fortælle, hvad der med en vis sandsynlighed har en effekt på elevernes læring. Hovedparten af den omtalte forskning fokuserer på faglige færdigheder målt ved testresultater, selv om det langt fra er det eneste fokusområde for god undervisning. God undervisning handler om læring i en bred forståelse og ikke kun om formidling af viden og forståelse. Det handler også om at give eleverne lyst til at lære og udvikle sig personligt til at blive engagerede, deltagende, moralske og demokratiske samfundsborgere. De faglige resultater er et udsnit af de kriterier, som kan dokumentere, at undervisningen har effekt på elevernes læring. Testresultater er kvantitative størrelser, der letter sammenligninger på tværs, og de er derfor nemme at arbejde med. De refererede resultater fra effektforskningen kan være med til at sandsynliggøre, hvilke indsatser der vil have størst chance for at påvirke elevernes læring i de pågældende situationer.

Forskningen kan påvise facetter ved god undervisning, men er naturligvis ingen manual, og resultaterne skal indgå refleksivt i den specifikke undervisningssitu-

⁸ OECD (2010a): *Nature of Learning*.

ation. Nærværende kapitel trækker i høj grad på internationale resultater, som jo i sagens natur er baseret på udenlandske lærere, elever og skolesystemer. Det er naturligvis nødvendigt med overvejelser om, hvordan de pågældende internationale forskningsresultater passer ind i en dansk kontekst.

Kapitlet er bygget op omkring grundelementer i den gode undervisning: Lærens kompetencer, målsætning, forventninger og motivation, evaluering og feedback, undervisningsdifferentiering samt organisering af undervisningen. Disse grundelementer er delvist overlappende og formentlig ikke fuldstændig dækkende for, hvad der karakteriserer den gode undervisning. Ikke desto mindre er det forhold, som litteratur og forskning på området har beskæftiget sig indgående med, og som på den baggrund må anses for centrale.

Sidste afsnit indeholder formandskabets analyse af de refererede forskningsresultater og de anbefalinger, som formandskabet finder anledning til at give på den baggrund.

Metode

Som en guide til forståelse af de forskellige slags undersøgelser, der indgår i kapitlet, er nedenfor listet en række undersøgelsestyper med tilhørende forklaring.

Boks 2.1. Beskrivelse af forskellige undersøgelsesformer

	Forklaring
Longitudinelt studie	Et studie, som forløber over en tidsrække, hvor man har observationer for de samme variable (og ofte for de samme individer) over tid.
Randomiseret forsøg (RCT)	Fordelingen af individer til indsats- og kontrolgruppe foregår på tilfældig vis. Dette bevirker, at de to grupper er meget sammenlignelige som udgangspunkt, hvorved eventuelle Forskelle, som opstår over tid, med stor sandsynlighed kan henføres til indsatsen.
Kvalitativ undersøgelse	En undersøgelse, der baserer sig på dybdegående interviews (ofte personlige). Den omfattende

	interviewteknik bevirker, at der som regel er færre deltagere.
Kvantitativ undersøgelse	Enten en spørgeskemaundersøgelse eller en undersøgelse på basis af registerdata. Indholdet er typisk baseret på variable, der kan måles, og antallet af deltagere er som regel større end i en kvalitativ undersøgelse.
Review	En gennemgang af en række undersøgelser, som har et fælles formål.
Metaanalyse	En analyse af analyser. Eksempelvis kan en metaanalyse undersøge tidligere empiriske undersøgelser af en intervention over for en gruppe af elever eller en specifik undervisningsform.

Som nævnt har udgangspunktet for dette kapitel primært været kvantitativ forskning, og gennemgangen er i høj grad udsprunget fra John Hattie's synteseundersøgelse af 800 metaanalyser af den internationale litteratur omhandlende forhold, der gavner elevers faglige præstationer. Nøglebegreber fra Hattie's gennemgang er anvendt, og han har i sin analyse valgt at medtage studier, som indeholder et kvantitativt mål for elevernes præstation. Dette bevirker, at kvalitative studier ikke er medtaget. Ifølge en af kritikerne af Hattie's arbejde er der et fravær af metodiske diskussioner i syntesen, ligesom brugen af metaanalyser giver syntesen et tilbageskuende element.⁹ Hattie's gennemgang baserer sig i høj grad på forskning gennemført i de engelsktalende lande USA, Storbritannien og Australien, hvilket er en vigtig pointe, når resultaterne gennemgås. Der kan sagtens være regionale eller kulturelle forskelle, så det er nødvendigt at overveje, hvordan diskussionen om effektiv undervisning passer til danske forhold. I relation til denne problematik har Skolerådets formandskab fået udarbejdet en forskningsrapport om betydningen af lærernes baggrund og undervisning for elevernes faglige præstationer i den danske folkeskole, se boks 2.¹⁰

⁹ Terhart, Ewald (2011): "Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning".

¹⁰ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

Forskningsrapporten efterprøver hypoteser fra den internationale uddannelsesforskning i en dansk kontekst. Disse resultater vil blive inddraget løbende gennem kapitlet, hvor det findes relevant.

Boks 2.2. Beskrivelse af forskningsrapporten *Lærerne, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*

SFI's forskningsrapport "Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen" fra april 2013 indeholder en række nye forskningsresultater om sammenhængen mellem på den ene side lærernes baggrund, ressourcer og undervisning og på den anden side elevernes faglige præstationer i folkeskolen.

Rapporten bygger på en undersøgelse, der er gennemført af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd i samarbejde med Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU, Aarhus Universitet). Professor Søren C. Winter fra SFI har i samarbejde med professor Vibeke Lehmann Nielsen fra SFI og Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet ledet undersøgelsen og redigeret rapporten.

Der indgår både kvalitative og kvantitative data i undersøgelsen.

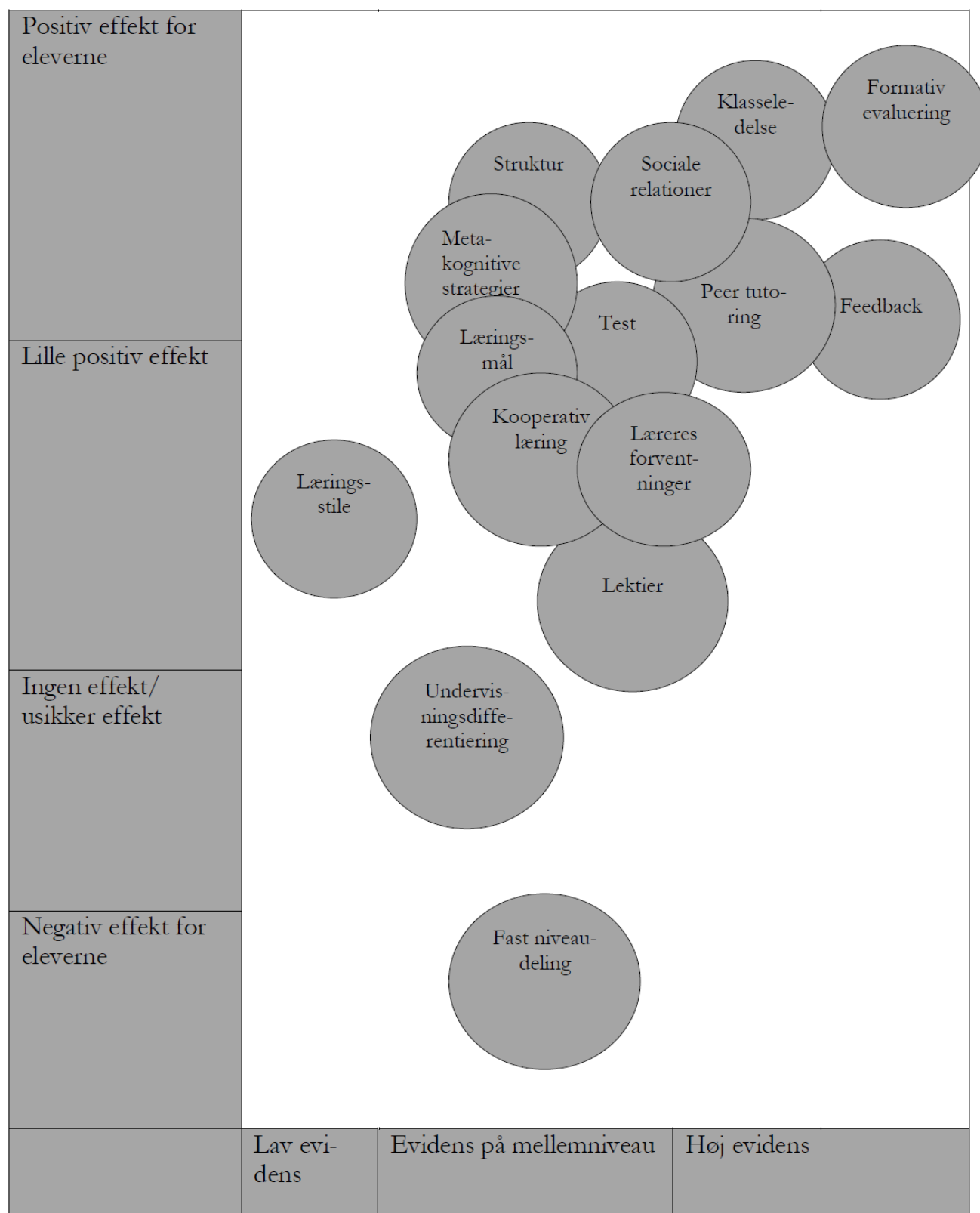
Den kvalitative del er gennemført som observationer og interviews med lærere på skoler med varierende præstationer og baserer sig på otte observerede lærere i 24 lektioner samt 12 interviews. Undersøgelsen anvender en international anerkendt målestok for effektivitet i undervisningen – ISTOF-observationsguiden. Det begrænsede omfang af data betyder, at resultaterne fra den kvalitative undersøgelse kan ses som tendenser og mulige sammenhænge, men ikke sikre, generaliserbare resultater.

Den kvantitative del af undersøgelsen, hvor resultaterne kobles til elevernes faglige præstation, målt på deres karakter ved folkeskolens afsluttende prøve, trækker på en række datakilder, herunder surveys af dansk- og matematiklærere i 9. klasse, samt spørgeskemainterviews med elever fra 9. klasse. Der er en større statistisk styrke ved denne del af undersøgelsen, som øger validiteten af resultaterne.

Det er vigtigt at understrege, at SFI's undersøgelse er foretaget blandt 9. klasses elever og lærere. Der kan naturligvis være andre sammenhænge, som gør sig gældende på andre klassetrin.

For at tydeliggøre evidensen bag de præsenterede metoder og elementer samt for den pædagogiske forståelse er opstillet en effekt-/evidensoversigt på baggrund af et skøn. Skønnet er baseret på resultaterne fra Hattie's syntese, SFT's forskningsrapport samt andre undersøgelser, der er fundet relevant for beretningens tema. Oversigtens lodrette dimension viser, hvor stor effekten skønnes at være på eleverne fra negativ til positiv, mens den vandrette dimension viser det overordnede evidensniveau, der ligger til grund for pågældende element eller metode. Oversigten tydeliggør således, at der både kan være variation i forhold til virkningerne af bestemte metoder og elementer og i forhold til, hvor solid viden der er. I den sammenhæng er det også vigtigt at holde sig for øje, at der kan være områder, der har stor virkning på eleverne, men hvor der ikke foreligger forskning, og professionen derfor i højere grad må funderes på erfaringsbaseret viden. Men under alle omstændigheder bør forskningen have til formål at belyse en stadig større del af de områder, der er vigtige for læring. At der skabes mere eksplicit og solid viden, om hvad der kendetegner god undervisning, er med til at understøtte udviklingen af lærerprofessionen, og at lærerne i langt højere grad kan få gavn af og bygge videre på hinandens erfaringer.

Oversigt 1: Undervisningsmetoder eller -elementers vurderede effekt på eleverne fordelt efter evidensniveau.



Ud over den præsenterede internationale forskning er også inddraget danske undersøgelser, uanset metode, for at få så mange danske erfaringer med som muligt.

Endelig bør man som læser være opmærksom på, at årsagssammenhængen kan være usikker, når effekter af undervisning analyseres. Det gælder særligt, hvor der ikke er en høj grad af evidens i form af undersøgelser med forskningsdesign, der kan afdække årsag-virknings-forhold. Det er oplagt at betragte forskelle i kvaliteten af lærerens undervisning som årsagen til forskelle i elevernes præstationer, men virkningen kan også løbe den anden vej. Elevernes forskellige forudsætninger eller adfærd vil givetvis influere på lærernes valg af metode og planlægning. Forventninger kan være et eksempel, hvor det er vanskeligt at afgøre sammenhængens retning. Det er muligt, at lærere har høje forventninger til dygtige elever, men er det fordi, eleverne er dygtige i forvejen, eller er eleverne blevet dygtige på grund af de høje forventninger?

2.2. Lærernes kompetencer

Læreren har en helt central betydning for elevernes læring. Hattie fremhæver, at gode lærere er kendetegnet ved en stor viden og forståelse for faget, de kan styre mod målet, løbende evaluere, og de fokuserer på elevernes holdning til læring (selvkompetence og mestringsmotivation). Det handler ikke så meget om lærernes formelle baggrund, men i højere grad om, hvordan de bruger og organiserer deres viden.¹¹

Meget forskning har forsøgt at kortlægge, hvilke lærerkompetencer der skal være til stede, for at eleverne lærer mest. Kompetencer er vanskelige at opgøre præcist, idet de ud over formelle kompetencer som eksempelvis lærerens uddannelse og beståede kurser også opstår gennem erfaring, engagement, formidlingsevner, gåpåmod m.m.

¹¹ Hattie, John (2009): *Visible Learning*; Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

Uanset kompetencer er det elevernes læring, som er afgørende, og det gælder derfor om at kvalificere undervisningen, så elevernes udbytte er størst. Denne kvalificering begynder allerede i læreruddannelsen, hvor fundamentet for lærernes kompetencer lægges. En undersøgelse af skolesystemer i 20 forskellige lande med vedvarende positive elevresultater har set nærmere på, hvordan disse lande har opnået succes. De positive resultater er – afhængigt af skolesystemets niveau – blandt andet fremkommet ved en øget professionalisering af lærergerningen med fokus på adgangskravene til læreruddannelsen og en skarpere profil for lærerprofessionen generelt.¹² Ligeledes bekræfter en komparativ undersøgelse, at et højt vidensniveau i form af en forskningsbaseret læreruddannelse kan være en medvirkende årsag til høje faglige elevresultater.¹³

En dansk undersøgelse har set nærmere på forhold, der har betydning for elevernes udbytte af undervisningen. Undersøgelsen blev gennemført i forbindelse med Skolens rejsehold i 2010. Med udgangspunkt i nogle af de faktorer, som Hattie peger på, der har betydning for elevernes læring, undersøger rapporten danske elevers faglige læringsudbytte. Undersøgelsen konstaterer, at det især er lærernes støtte til elevernes læringsprocesser, deres ledelse af og struktur på undervisningen samt deres relationer til eleverne, som er væsentlige for elevernes læring og udvikling.¹⁴

Der er særligt tre kompetencer, som den gode lærer ifølge et review af lærerens betydning for undervisningen skal besidde: Ledelseskompetence, relationel kompetence og faglig kompetence.¹⁵

2.2.1. Lærernes ledelsesmæssige kompetencer

Klasseledelse kan involvere mange forskellige tiltag, men det handler overordnet om at skabe et fagligt velfunderet og velstruktureret undervisningsmiljø med gode relationer mellem lærer og elever. Det er også afgørende, at lærere

¹² Mourshed, Mona m.fl. (2010): *How the world's most improved school system keep getting better.*

¹³ Rasmussen, Jens, m.fl. (2010): *Komparativt studie af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore.*

¹⁴ Nordahl, Thomas m.fl. (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer.*

¹⁵ Nordenbo, Sven E. m. fl. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole.*

formår at ramme det rigtige niveau, så eleverne bliver udfordret tilstrækkeligt, samtidig med at de oplever mestring. Eleverne skal gøre en aktiv indsats for at lære. Det er en indsats, der skal ledes, inspireres og også vurderes af læreren.¹⁶ Den internationale forskning viser entydigt og konsistent, at der er en sammenhæng mellem klasseledelse og elevernes faglige præstationer.

Struktur i undervisningen

Struktur i undervisningen har en afgørende betydning for elevernes udbytte af undervisningen. De lærere, der er til stede, når timerne begynder, som klart definerer og formidler, hvad der skal foregå, og som opsummerer og afslutter timerne, har elever med et relativt godt læringsudbytte. Det fremgår af den tidligere nævnte undersøgelse, som blev foretaget i forbindelse med arbejdet for Skolens rejsehold. Strukturen i undervisningen fremstår som vigtigere end variationen i undervisningen, fordi for meget variation sandsynligvis fører til, at strukturen bliver dårligere. Differentiering og variation vil ikke i sig selv fremme læringsudbyttet, hvis ikke læreren evner at holde strukturen i undervisningen.¹⁷

Overordnet peger forskningen på, at den gode underviser har et klart koncept for sin undervisning, hvor undervisningens indhold, elevernes ageren og evaluering er godt forberedt. Læreren skal altså have et tydeligt fokus på intentionen med undervisningen og på, hvad succeskriteriet for undervisningen er. Desuden bør undervisningen være udfordrende for eleverne.¹⁸

Daværende Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og daværende Anvendt Kommunal Forskning (AKF) udarbejdede i 2004 en rapport om forhold på danske skoler, der henholdsvis fremmer og hæmmer læring. Rapportens datagrundlag blev til på baggrund af undervisningen på tre danske skoler.¹⁹ Grundig planlægning i form af velplanlagte overgange fra en aktivitet til næste aktivi-

¹⁶ Laursen, Per F. og Bjerregaard, Helle (2009): *Praktisk pædagogik, metodik i folkeskolen*.

¹⁷ Nordahl, Thomas m.fl. (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*.

¹⁸ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

¹⁹ Fink-Jensen, Kirsten m.fl. (2004): *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring*.

tet kan være med til at skabe kontinuitet i undervisningen og ro i klassen. Hvis en sådan undervisning skal fremme alle elevers aktive faglige deltagelse og lyst til at lære, kræver det en vis fleksibilitet af læreren og opmærksomhed på at gribe elevernes engagement. Læreres grad af åbenhed i kommunikation og samspil med eleverne kan være afgørende for elevernes aktive deltagelse. Åbenheden kan i praksis for eksempel vise sig i en diskuterende undervisningsform, hvor læreren stiller åbne spørgsmål og opgaver til eleverne og ikke kræver ét rigtigt svar eller én rigtig måde at løse en opgave på.

SFI's forskningsrapport, som for denne del bygger på observationer af lærere, bekræfter, at et godt læringsmiljø med faste strukturer har en positiv sammenhæng med elevernes faglige præstationer. Denne sammenhæng er stærkest for elever med en ressourcervag baggrund, hvilket formentlig skyldes, at den elevgruppe har større behov for gennemskuelige arbejdsbetingelser, idet skolens kultur og krav er mere ukendt for dem.

Disciplin

Et godt læringsmiljø kræver også, at der er ro til, at man kan koncentrere sig og lytte til hinanden, hvorved undervisningen kan give eleverne et større læringsudbytte.²⁰ Flere undersøgelser peger på, at en undervisning præget af ro og orden med få forstyrrelser giver bedre faglige resultater hos eleverne.²¹

Ledelsen af undervisningen er således en vigtig forudsætning for at etablere et velfungerende læringsmiljø, hvilket også er konklusionen i et systematisk review, som har undersøgt effekterne af klasserumsledelse på elevernes adfærd. Undervisning præget af en gennemført klasseledelse medfører mindre forstyrrende og upassende adfærd hos elever, og generelt er eleverne mindre aggressive i de klasser, hvor der er en udpræget klasseledelse. Klasseledelsens effekt på undervisningsmiljøet er ifølge undersøgelsen stærkt positiv, og det konkluderes derfor, at lærere, der gør brug af effektive klasseledelsesmetoder, kan forvente

²⁰ Hattie (2009): *Visible Learning*.

²¹ Nordenbo, Sven E. m.fl. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools*.

at opleve forbedringer i elevernes adfærd og forbedringer, der styrker undervisningsmiljøet.²²

Der er i dag for meget uro i de danske skoleklasser. Allerede i PISA-undersøgelsen fra 2003 gav de danske elever i langt højere grad end elever fra andre lande udtryk for, at forstyrrelser i undervisningen er et problem. Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) trivselstermometer har endvidere vist, at cirka 20 procent af eleverne oplever, at der sjældent eller aldrig er den nødvendige ro, når der undervises, mens cirka halvdelen ”hver dag” eller ”næsten hver dag” oplever problemer med larm og uro.²³ Senest i januar 2013 foretog Epinion en rundspørge for Danmarks Lærerforening, som viser, at 54 procent af forældrene til børn i folkeskolen oplever problemer med uro i undervisningen i deres barns klasse, og 45 procent ser ligefrem uroen som et af de største problemer i skolen.

En analyse af en række forhold, der kendetegner succesfulde skoler, som OECD har gennemført på baggrund af PISA 2009, viser, at skoler med læringsmiljøer præget af et godt disciplinært klima, mere positiv adfærd blandt lærerne og bedre lærer-elev-relationer opnår bedre læseresultater.²⁴ Denne sammenhæng kan også skyldes, at det er nemmere at implementere et stimulerende læringsmiljø, når elever opnår gode resultater.

SFI's forskningsrapport har også undersøgt disciplinen i klasselokalet ved blandt andet at spørge lærerne om deres brug af konsekvens i forhold til at opretholde ro i klassen og overholdelse af aftaler. Resultaterne peger på en positiv sammenhæng mellem faglige resultater, ro i klassen og overholdelse af

²² Oliver, Regina M. m.fl. (2011): ”Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior”.

²³ www.dcum.dk (Termometeret 2008-2009 og 2009-2010).

²⁴ OECD (2010b): *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (volume IV)*.

aftaler. Håndhævelse af aftaler har størst betydning for elever fra socioøkonomiske svage eller mellemstærke hjem.²⁵

2.2.2. Lærernes sociale kompetencer

Læreres evne til at skabe en social relation med hver enkelt elev er identificeret som en betydelig faktor for undervisningen, hvis der ses på elevernes faglige resultater. Det er konklusionen, idet tidligere nævnte review af lærerens betydning for undervisningen.²⁶

Det er ikke lærerens personlighed, der er afgørende for, om han eller hun kan blive en god lærer. Relationskompetencer kan læres af langt de fleste.²⁷ Af samme årsag har forskere i samarbejde med læreruddannelsen i Aarhus i 2012 indledt et projekt om udviklingen af de studerendes relationelle kompetencer. Projektet indeholder øvelser i nærvær og empati, og formålet er at få de fremtidige lærere til at være imødekommende, interesserede og rummelige over for deres kommende elever.²⁸

En metaanalyse viser, at lærer-elev-relationen også har stor betydning for elevernes engagement og motivation i skolen. Lærer-elev-relationen har ifølge den analyse ikke tilsvarende stor betydning for elevernes faglige resultater. Analysen viser, at betydningen af relationen mellem lærer og elev er størst for elever på de yngste klassetrin, hvilket tyder på, at lidt ældre elever bedre kan få noget ud af undervisningen, selv om de oplever en problematisk relation med læreren.²⁹

Vigtigheden af lærer-elev-relationen i skolestarten påpeges også i en anden amerikansk undersøgelse. Studiet viser, at forholdet mellem lærer og elev, har en signifikant betydning for elevens relation til de øvrige elever. Undersøgelsen finder, at læreres sociale accept af elever primært bestemmes af elevernes enga-

²⁵ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

²⁶ Nordenbo, Sven Erik (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*.

²⁷ Laursen, Per F. og Bjerregaard, Helle (2009): *Praktisk pædagogik, metodik i folkeskolen*.

²⁸ www.folkeskolen.dk/526606/relationskompetence-laereruddannelsen-i-aarhus.

²⁹ Roorda, Debora L. m.fl. (2011): "The Influence of Affective Teacher-Student relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach".

gement og deltagelse i undervisningen. Undersøgelsen indikerer ligeledes en signifikant sammenhæng mellem lærer-elev-relationen i det første skoleår og de øvrige elevers accept af eleven skoleåret efter.³⁰ Men de sociale relationer er måske vigtige på et endnu tidligere tidspunkt. Et barns forhold til voksne allerede i børnehaven kan have betydning for elevernes læringsmuligheder, når de begynder i skolen. En canadisk undersøgelse, af i hvilken grad forskellige typer af sociale oplevelser i børnehaven har betydning for elevernes faglighed i 1. klasse (svarende til 0. klasse i en dansk skole), viser blandt andet, at kvaliteten af forholdet mellem pædagogen og barnet på tidspunktet for skolestart har betydning for elevernes faglige præstationer senere i skoleåret.³¹

Der er desuden undersøgelser, som viser, at lærere og elevers normer og værdier har betydning for elevernes faglige resultater. Det har særligt betydning, om lærere og elever føler ejerskab til det, som foregår i undervisningen, og glæde ved at være en del af undervisningen.³²

Den tidligere nævnte undersøgelse, der blev gennemført i forbindelse med Skolens rejseholds arbejde, konkluderer, at elever, som oplever, at de har et godt forhold til læreren, har et bedre læringsudbytte og er mere motiverede for skolearbejde, og at de elever, der oplever, at de har en lærer, som kan lide dem, arbejder og anstrenger sig mere end de elever, der ikke oplever lærerens sympati. Relationen mellem elev og lærer bør ifølge forfatterne derfor ansues som en afgørende og vigtig del af lærerprofessionen.³³

SFI's forskningsrapport har også undersøgt relationerne mellem lærere og elever. På de højt præsterende skoler er der som forventet positive relationer mellem lærere og elever præget af tillid og respekt, og lærerne fokuserer i høj grad

³⁰ Hughes, Jan N. og Oi-man Kwok (2006): "Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis".

³¹ Vitaro, Frank m.fl. (2012): "Social Experiences in Kindergarten and Academic Achievement in Grade 1: A Monozygotic Twin Difference Study".

³² Nordenbo, Sven E. m.fl. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools*.

³³ Nordahl, Thomas m.fl. (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglige læringsudbytte og sociale kompetencer*.

på de faglige mål. Samtidig er der indikationer på, at lærerne på de lavtpræsterende skoler er mere orienterede mod trivsel, relationer og proces. Det er dog uklart, hvordan disse faktorer hænger sammen. Det er meget muligt, at lærerne på de lavtpræsterende skoler er nødsaget til at fokusere meget på relationer i klassen, fordi der er problemer. Derimod kan lærere for elever, som får høje karakterer, have mere overskud til at prioritere faglige mål, idet det sociale miljø i klassen ikke kræver en ekstra indsats. Det skal dog understreges, at der i SFI's undersøgelse er inddraget skoler med forskellig social sammensætning både for de højt og de lavt præsterende skoler. Det er således ikke en betingelse for at sætte faglighed og gode elevpræstationer højest, at skolens elever har en stærk social baggrund.³⁴

2.2.3. Lærers faglige kompetencer

Selv om der stort set er enighed om lærers centrale betydning for elevers læringsudbytte, og nogle lærere formår at udvikle højtpræsterende elever gang på gang, er det vanskeligt at drage håndfaste konklusioner om, hvilke formelle karakteristika disse lærere egentlig besidder. Forskningen peger i forskellige retninger.

Lærers faglighed består dels af en faglig viden, som lærere har om det fag, de underviser i, og en fagdidaktisk viden, der relaterer sig til viden om, hvordan de underviser i det pågældende fag. Ifølge Hattie er det i særdeleshed den fagdidaktiske viden, som kan gøre en forskel for elevernes udbytte.

Ligeledes kan en god faglig ballast være afgørende for, om en lærer har overskud til at udøve god klasseledelse. Nogle studier påpeger således, at lærers kompetence og uddannelse i det fag, læreren underviser i, har betydning for elevernes faglige resultater, idet en høj faglig viden bevirker, at læreren har mulighed for at improvisere og ændre undervisningen undervejs. Derved bliver

³⁴ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

faglig viden grundlaget for god udnyttelse af de pædagogiske og didaktiske kompetencer for læreren.³⁵

En svensk undersøgelse finder i overensstemmelse hermed, at spørgsmålet, om hvorvidt læreren er læreruddannet og uddannet i faget, som vedkommende underviser i, hænger positivt sammen med elevernes præstationer.³⁶

Der er andre internationale studier, som peger i modsat retning, hvor observerbare karakteristika – såsom formel baggrund og erfaring – ikke kan forklare faglige forskelle mellem eleverne.³⁷ Forskerne bag disse studier argumenterer for, at det er sandsynligt, at nogle af de afgørende karakteristika er vanskelige at observere, for eksempel praksis i klasselokalet.

Netop de uklarheder, som forskningsresultaterne fremhæver om præcis, hvilke formelle lærerkompetencer der er afgørende, er måske et udtryk for, at lærernes viden ikke kan opgøres i simple baggrundsoplysninger eller antal år i gerningen. Et amerikansk studie har af den grund forsøgt at kaste mere lys over de specifikke lærerkompetencers betydning.³⁸ Denne kvantitative undersøgelse er baseret på 300 lærere og deres tilhørende elever og forsøger at måle lærerens viden om læsning ud fra en spørgeskemabesvarelse. Resultaterne peger på, at lærerens viden om læsning hænger positivt sammen med elevernes læseforståelse.

Matematiklærere i middle og high schools i Florida, USA er også blevet analyseret. Dette kvantitative studie indikerer, at ud over erfaring er lærernes delta-

³⁵ Nordenbo, Sven Erik (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*, Goldhaber, Dan D. og Dominic J. Brewer (2000): *Reviewed Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement*; Kelcey, Ben (2011): "Assessing the Effects of Teachers' Reading Knowledge on Students' Achievement Using Multi level propensity score stratification" og Leithwood, Kenneth m.fl. (2004): *How leadership influences student learning*.

³⁶ Skolverket (2006): *Lusten och möjligheten – Om lärares betydelse, arbetssituation och förutsättningar*.

³⁷ Aslam, Monazza og Kingdon, Geeta (2010): "What can teachers do to raise pupil achievement" og Rivkin, Steven G. m.fl. (2005): "Teachers, Schools, and Academic Achievement".

³⁸ Kelcey, Ben (2011): "Assessing the Effects of Teachers' Reading Knowledge on Students' Achievement Using Multilevel Propensity Score Stratification".

gelse i professionel udvikling ved særligt fagligt orienterede kurser af positiv effekt for elevernes faglige resultater.³⁹

SFI's forskningsrapport påpeger, at lærerens uddannelse ikke vægter tungt i forhold til elevernes præstationer ved afgangseksamen. Resultaterne tyder på, at elever af linjefagsuddannede lærere ikke opnår bedre karakterer end elever, der undervises af lærere uden linjefagsbaggrund. Samtidig peger undersøgelsen på, at elever af læreruddannede generelt klarer sig dårligere end elever med meritlæreruddannede lærere eller lærere, der ikke har nogen form for læreruddannelse. Det skal dog bemærkes, at disse resultater kan opstå som følge af en mulig selektion. Såfremt skolelederen foretrækker at sætte uddannede lærere til at undervise vanskelige klasser, eller hvis det kun er særligt kvalificerede personer, som ansættes om ikke-læreruddannede og får lov til at få ansvaret for en 9. klasse, kan der være en skævhed i datagrundlaget, som kan skabe nogle af de effekter, der ses. Desuden er SFI's forskningsrapport baseret på elever i 9. klasse, og der kan være andre sammenhænge, som gør sig gældende for de yngre klassetrin.⁴⁰

SFI's forskningsrapport inddrager også læreres erfaring. Lærerens erfaring har positiv betydning for elevernes præstationer, så elever, der bliver undervist af lærere med fem til ti års erfaring, klarer sig generelt bedre end elever, der undervises af lærere med kun et til fire års erfaring. Den positive erfaringseffekt er særlig stærk for elever fra ressourcetsvage hjem.⁴¹

Der er også international forskning, som støtter, at læreren bliver mere effektiv med erfaring, men resultaterne peger også på, at dette ikke gør sig gældende sidst i arbejdslivet.⁴²

³⁹ Harris, Douglas.N. og Sass, Tim,R. (2007): "Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement".

⁴⁰ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

⁴¹ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

⁴² Chingos, Matthew M. og Peterson, Paul E. (2011): "It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on correlates of teacher effectiveness".

Hvad læreren gør i undervisningen har afgørende betydning for undervisningens kvalitet, men hvad læreren gør i undervisningen er også tæt forbundet med, hvad læreren gør uden for klasselokalet. Særligt lærerens engagement i sin egen og kollegernes professionelle læring har stor indflydelse på, hvordan de tilrettelægger, gennemfører og evaluerer undervisningen.⁴³ Der er også identificeret undersøgelser, som viser, at det særligt har positiv betydning for elevernes resultater, hvis lærerens professionelle opkvalificering sker på baggrund af en konkret, identificeret udfordring for læreren i forhold til undervisningen.⁴⁴

2.2.4. Vigtige lærerkompetencer ifølge eleverne

Den gode underviser er desuden kendetegnet ved selv at lære af sin egen rolle i undervisningen, herunder være lydhør over for elevernes oplevelse af undervisningen og kollegaernes professionelle sparring og rådgivning. Ideelt set sker der løbende en refleksion af undervisningsmetoder, samtidig med at der er en konstant evaluering og feedback både fra lærer til elev og fra elev til lærer.⁴⁵

Et kvantitativt amerikansk studie indikerer en positiv sammenhæng mellem elevernes mulighed for at evaluere deres lærer og en god stemning i klasselokalet og tilhørende lave frafaldsprocenter.⁴⁶

I USA har man gennemført et omfattende forskningsprojekt – *Measures of Effective Teaching (MET) project* – hvor elevernes evaluering af undervisningen er inddraget som en vigtig dimension i forhold til kvaliteten af undervisningen.⁴⁷ Projektet viser, at elevernes vurdering af lærerens kompetencer har en sammenhæng med elevernes læring. Elever, hvis matematiklærere fik en kategorisering i den øverste fjerdedel lærte i gennemsnit pr. skoleår, hvad der svarer til fire til fem måneders matematikundervisning mere end de elever, hvis lærer blev ran-

⁴³ Leithwood, Kenneth m.fl. (2004): *How leadership influences student learning*,

⁴⁴ Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools*.

⁴⁵ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

⁴⁶ Barile, John, P. m.fl. (2012): "Teacher-Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives".

⁴⁷ www.metproject.org (The MET Project). -

geret i den nederste fjerdedel. Forskellen var cirka det halve for ”English language arts”, men stadig signifikant.

Der er ifølge undersøgelsen særligt syv områder, som er vigtige for elevernes oplevelse af undervisningen, og som læreren skal være opmærksom på: Care (interesse), Control (kontrol), Clarify (klarhed), Challenge (udfordring), Captivate (opmærksomhed), Confer (diskussion), Consolidate (konsolidere). De syv C'er er baseret på en spørgeskemaundersøgelse, der blev gennemført blandt eleverne for at få deres vurdering af undervisningen. Undersøgelsen er efterfølgende blevet koblet til elevernes faglige resultater. Op mod en million amerikanske skoleelever har besvaret skemaet i perioden 2001-2012.⁴⁸

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen viser, at selv om alle syv forhold er vigtige for et højt fagligt niveau i undervisningen, er *control*, som relaterer sig til klasseledelse, og *challenge*, som vedrører forventninger og krav, de mest betydningsfulde. Opsummerende viser MET-projektet, at de klasser, som opnår de bedste faglige resultater, er klasser, som er kendetegnet ved respekt og velordnede undervisningsmiljøer med elever, som holder sig i gang og formår at evaluere egen læring. Disse klasser undervises af lærere, som kan forklare vanskelige emner på en tydelig måde. Men det er ikke kun faglige resultater, som har betydning for elevernes udvikling. Faktorer som selvværd, adfærd, rummelighed og sociale færdigheder er ifølge undersøgelsen også centrale. Derudover viser undersøgelsen, at elevernes trivsel er bedre, når de føler sig trygge, er intellektuelt stimuleret, og når undervisningen foregår i klasser, hvor læreren har en god relation til eleverne, og hvor der er orden og interessante lektioner.

Elevernes evner til at give en kvalificeret vurdering af deres lærers kompetencer understøttes af resultaterne i SFT's forskningsrapport. Resultaterne beskriver, at elever, der vurderer deres lærer som en god underviser, klarer sig fagligt bedre. Samme rapport viste som nævnt ingen sammenhæng mellem formelle lærerkompetencer og elevresultater, hvilket kan indikere, at de kompetencer, der er vigtige i klasselokalet, ikke nødvendigvis kommer fra en formaliseret baggrund.

⁴⁸ Ferguson, Ronald F. (2012): "Can Student Surveys Measure Teaching Quality?"

Det er dog muligt, at sammenhængen også kan løbe den anden vej, så fagligt stærke elever ser deres lærer i et mere positivt lys og dermed giver en mere positiv vurdering.⁴⁹

2.3. Mål

Målstyret læring er centralt i diskussionen af, hvad der kendetegner effektiv undervisning. For at få det største udbytte af undervisningen er det sandsynligvis afgørende med klare eksplicitte mål for læringen.⁵⁰ Målsætningen gør formålet med undervisningen mere åbenbart for alle involverede, og det bliver mere synligt, hvornår læring opstår eller ikke opstår.

I Danmark blev der med folkeskoleloven af 1993 lagt øget vægt på, at undervisningens tilrettelæggelse i alle fag skulle tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin, med sigte på hvad den enkelte kan nå. Læreren og eleven skal samarbejde løbende om at fastsætte læringsmålene for den enkelte elev. Fælles Mål indeholder undervisningsmål i form af slut- og trinmål for de enkelte fag. Styringsmæssigt er ambitionen at anvende Fælles Mål som et redskab i mål- og rammestyring i et skolesystem, der i udgangspunktet er decentralt opbygget med implementeringsansvaret hos kommuner og skoler.

Det overordnede princip om mål- og rammestyring er gældende i alle fire nordiske lande, men med væsentlige nuanceforskelle i forhold til graden af centralisering versus decentralisering. En undersøgelse viser blandt andet, at der i de nordiske lande er lagt vægt på en relativ stor autonomi for undervisningens tilrettelæggelse, men at der i alle de nordiske lande er en tendens til mere statslig indblanding i indholdet i undervisningen.⁵¹

⁴⁹ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

⁵⁰ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

⁵¹ Rambøll (2010): *Kortlægning af fagtrækket og curriculum i de nordiske skolesystemer*.

I lyset af temaet for nærværende kapitel fokuseres der her på læringsmål. For mere om Fælles Mål henvises til afsnit 4.3 om Fælles Mål, afsnit 4.4 om andre landes erfaringer med læringsmål og afsnit 4.13 om formandskabets vurderinger og anbefalinger i beretningens del II.

Centrale elementer i læringsmål

Både lærer og elev bør være bekendt med læringsmålene, hvorved succeskriteriet for undervisningen også bliver mere gennemskuelig. Tydelige mål giver mulighed for en fælles indsats, der trækker i samme retning eller alternativt retter fokus mod det sted, hvor udviklingen halter.

Derudover skal målene være udfordrende for eleverne. Flere undersøgelser peger på, at tilpas krævende mål i forhold til elevens evner øger udbyttet af undervisningen og ansporer eleven i modsætning til en mere afdæmpet målsætning. Klare udfordrende mål kan være med til at øge elevens selvtillid og tro på egne evner, som igen medvirker til, at målene for undervisningen bliver indfriet, så endnu mere krævende mål kan stilles op. Det er således en dynamisk proces, som tager udspring i vigtigheden af at opsætte et utvetydigt formål med læringen, der fører til yderligere højnelse af elevens færdigheder.⁵²

En anden international undersøgelse har på baggrund af en præ- og posttestanalyse indikeret en sammenhæng mellem klare og sammenhængende mål for lektionen og elevernes positive opfattelse af læringsmiljøet samt deres motivation for at lære.⁵³ Hattie's metaanalyse viser, at effektstørrelsen for læringsmål med hensyn til elevernes præstationer ligger på et middel til højt niveau.

Andre undersøgelser peger på vigtigheden af, at det "krævende mål" er tilpasset elevens faglige niveau – for høje mål kan virke demotiverende for eleven⁵⁴. Læringsmålet bør være relevant og opnåeligt, så der er større sandsynlighed for,

⁵² Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

⁵³ Seidel, Tina, m.fl. (2005): "Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning".

⁵⁴ Burns, Matthew, K.(2002): "Comprehensive system of assessment to intervention using curriculum-based assessments".

at eleven også føler et ejerskab for implementeringen, og at målet bliver nået.⁵⁵ Præcis, hvordan disse mål skal udformes, er omdiskuteret.

Da læringsmål skal være operationelle i forhold til den enkelte elev, er det ikke muligt at give en generel opskrift på, hvordan målet bør udarbejdes. Hattie opstiller flere komponenter, som han mener, bør indgå i betragtningerne vedrørende læringsmålsætning og succeskriterierne.⁵⁶ Disse er i hovedtræk, at læringsmålet bør være udfordrende og forpligtende over for eleverne. Læringsmålet bør sættes med hensynstagen til elevens forventninger og tro på egne evner. Endelig påpeges det, at der bør indgå overvejelser om, hvilket vidensniveau målsætningen omhandler, eksempelvis om der er behov for tilegnelse af basale færdigheder, eller om målet skal være relateret til udvikling af kompetencer.

Der er flere aspekter af mål.⁵⁷ Der er mål, som relaterer sig til selve præstationen (performance goal), og mål, som relaterer sig til kompetencer (mastery goal). Det førstnævnte mål vurderes i høj grad ud fra elevens præstation i forhold til andre elever og har et konkurrencepræget element, mens sidstnævnte mål fokuserer på den enkeltes læring, tilegnelse af nye færdigheder og personlige fremskridt. Denne opdeling i typer af mål indikerer, at elevens egen holdning, og hvad der motiverer vedkommende, sandsynligvis bør spille kraftigt ind i fastlæggelsen af målsætningen, såfremt denne skal være realistisk.

Siden 1980'erne har den internationale forskning i overvejende grad argumenteret for positive effekter – i form af motivation, kognitive evner og social adfærd – af undervisning, der inddrager udvikling af kompetencer i målsætningen. Samtidig har for stort fokus på præstationsmål været vurderet som svækkende for elevernes engagement i undervisningen. Nyere studier har dog diskuteret, om et vist kompetitivt element i målsætningen kan øge elevernes udbytte, idet

⁵⁵ Gollwitzer, Peter, M. og Sheeran, Päschal (2006): "Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and process".

⁵⁶ Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

⁵⁷ Throndsen, Inger og Turmo, Are (2012): "Primary mathematics teachers' goal orientations and student achievement".

der er forskning, som har antydnet, at præstationsmål kan have positive effekter.

⁵⁸ Dette har blandt andet ført til overvejelser om, hvorvidt præstationsmål består af to forskellige komponenter – én, som handler om at have flere færdigheder end andre ("performance approach"), der formentlig er positivt relateret til præstationen, og én, som handler om frygten for at fejle ("performance avoidance"), der sandsynligvis har negative effekter.⁵⁹

Et kvantitativt amerikansk studie har undersøgt om sammenhængen mellem elevers personlige mål (kompetence- versus præstationsmål) og deres testscore i matematik. Studiet bygger på data fra 2.000 elever i et lavindkomstområde i Californien. Resultaterne antyder, at elever med et højere niveau af kompetencemål opnår højere faglige resultater i matematik, når der tages højde for tidligere matematikpræstationer. På baggrund af studiet var der ingen klare resultater af effekterne af præstationsmål.⁶⁰

Inklusion og læringsmål

Et review peger på, at tydelige læringsmål ligeledes har stor betydning for, om inklusion lykkes. Forskningen viser, at børn med særlige behov oplever styrket aktivitetsniveau, selvtillid og faglig udvikling i forhold til deres klassekammerater, når målsætningerne er gjort tydelige for dem. Klare mål gør det nemlig muligt for eleverne at følge med i deres egen læringsfremgang.⁶¹

Danske erfaringer med læringsmålstyring

En ny evalueringsrapport fra EVA indikerer, at lærerne og skolelederne ikke har samme fokus på læringsmål, som ovenstående studier lægger op til. Ifølge undersøgelsen arbejder lærerne generelt ikke med læringsmål. Deres fokus er i

⁵⁸ Luo, Wenshu m.fl. (2011): "Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals" og Senko, Corwin, m.fl. (2011): "Achievement Goal Theory at the Crossroads."

⁵⁹ Keys, Tran, D, m.fl. (2012): "The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement".

⁶⁰ Keys, Tran, D., m.fl. (2012): "The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement."

⁶¹ Dansk Clearinghouse (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review.*

højere grad på, hvilke emner de skal undervise i, og hvordan udmøntningen af undervisningen skal foregå. Undersøgelsen er dog kun baseret på erfaringerne fra fem skoler, og det er således usikkert, om den afdækker et repræsentativt billede af brugen af læringsmål på danske skoler.⁶²

SFI's forskningsrapport har som nævnt ovenfor også set på lærernes fokus på mål med undervisningen. Baseret på observationer af otte lærere i 24 lektioner og interviews med 12 lærere viser undersøgelsen, at lærerne på de højtpræsterende skoler har et større fokus på faglige mål end sociale mål i forhold til de lavtpræsterende skoler. Elever med svagere socioøkonomisk baggrund har dårligere faglige resultater, når deres lærere lægger mere vægt på sociale og trivselsmæssige mål end de faglige mål. Men som nævnt kan dette skyldes, at der er mere behov for fokus på trivsel på skoler, hvor præstationerne ligger lavt. SFI har samtidig analyseret mål baseret på elevernes vurdering. Resultatet er, at jo klarere og tydeligere eleverne finder lærerens mål, desto bedre klarer de sig. Desuden er lærerens tydelighed med hensyn til lektionens indhold og forventninger blevet observeret. På de højtpræsterende skoler er lærerne forholdsvis klare om, hvad lektionen skal indeholde, men ikke så eksplicitte i relation til deres forventninger.⁶³

Tydelige mål er også undersøgt i SFI's forskningsrapport på baggrund af analysens kvantitative materiale. Resultaterne peger i retning af, at for ressourcestærke elever har en tydelig målsætning negativ betydning for deres faglige præstationer, hvilket er overraskende set i lyset af den internationale forskning. En mulig forklaring på dette kan være, at hvis en tydelig målsætning indebærer, at læreren gentager noget, eleverne i forvejen ved, kan det virke som spild af tid for disse elever.

2.4. Forventninger og motivation

Forventninger og motivation er mindre håndgribelige størrelser i undervisningen, men de har formentlig begge stor betydning for elevernes læring. For-

⁶² Danmarks Evalueringsinstitut (2012b): *Falles Mål i folkeskolen*.

⁶³ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

ventninger og motivation formes blandt andet af den relation, læreren har til eleverne.⁶⁴

Forventninger til eleven

Læringsmål afspejler naturligvis lærerens forventninger til eleven, men forventninger til eleven kan også komme til udtryk på anden vis. Betydningen af forventninger er omdiskuteret, fordi effekten på indlæringen kan være tvetydig at udrede, da det er vanskeligt at afgøre årsagssammenhængen. Forventninger udtrykker, hvad læreren tror, eleven vil kunne opnå fremover, men læreren vil formentlig forvente mere af elever, der viser høje faglige resultater og omvendt. Der er undersøgelser, som viser, at lærerens forventninger til eleverne er afgørende for elevernes faglige resultater, særligt i forhold til socioøkonomisk svage elever.⁶⁵

Et review af forskningen de seneste årtier indikerer, at eleverne måske bare præsterer nogenlunde det, lærerne forventer, fordi lærerne har en korrekt indsigts i elevernes forudsætninger.⁶⁶

Effekterne af lærerens forventninger er også belyst i en norsk undersøgelse fra 1990'erne. Undersøgelsen har sammenlignet to 1.-klassers læringsresultater i matematik over en toårig periode. Eleverne i de to klasser lignede hinanden med hensyn til socioøkonomisk baggrund, og lærerne planlagde undervisningen sammen, benyttede ens materialer, pensum og test. I den ene klasse (kaldet den røde klasse) var undervisningen præget af et "rigtigt/forkert"-paradigme med fokus på elevernes facit på opgaven, og læreren stillede primært lukkede spørgsmål. I den anden klasse (den blå klasse) var læreren mere optaget af elevernes læringsproces og forsøgte at undersøge, hvor deres vanskeligheder og potentialer var, og hjælpe elever med at forstå deres egen læring og tage del i den. Læreren i den blå klasse stillede hovedsageligt åbne spørgsmål. Den blå

⁶⁴ Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools*.

⁶⁵ Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools*; Barber, Michael og Mourshed, Monay (2007): *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top* og Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

⁶⁶ Jussim, Lee og Harber, Kent (2005): "Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies."

klasse oplevede betydelige læringsfremskridt, hvilket ikke var tilfældet i den røde. Man havde så vidt muligt ligestillet alle forklaringsfaktorer undtagen selve undervisningsmetoden i klasselokalet. Forfatterne påpeger, at de forskellige resultater i læringsfremskridtene i de to klasser formentlig skyldes lærernes forskellige forventninger til eleverne. I den røde klasse var lærerens forventninger mere præget af en samlet unuanceret forventningsdannelse til en ”gennemsnitselev”. Eleverne i den blå klasse oplevede derimod passende forventninger, der relaterede sig til den enkeltes potentiale. Disse forskelle mellem klasserne afspejlede sig også i den generelle trivsel, idet eleverne i den blå klasse var mere tilfredse med klassen og hinanden.⁶⁷

Som et nyere eksempel kan fremhæves en kvantitativ hollandsk undersøgelse, der har fulgt 11.000 elever, hvor man har forsøgt at undersøge sammenhængen mellem en eventuel skævhed i lærernes forventninger til eleverne og den faglige præstation efter fem år. Resultaterne indikerer, at såfremt læreren har ”for lave” forventninger til eleverne, i forhold til hvad der vil være passende forventninger (beregnet ud fra tidligere præstationer og lærerens vurdering), opnår disse elever en lavere uddannelsesmæssig position fem år senere. Omvendt er der positive effekter at spore, når læreren har ”for høje” forventninger i forhold til, hvad beregningerne angiver som passende forventninger.⁶⁸ I Hattie’s omfattende syntese har lærerforventninger en middel positiv betydning på elevers præstationer.

Mulige risikofaktorer forbundet med forventninger kan opstå, hvis lave forventninger bliver en forhindring for udvikling og vækst i elevens faglighed. Hattie mener, at det til tider handler om lærerens tankesæt: Er præstationer foranderlige, eller er de til en vis grad medfødte og dermed konstante? Alle elever har krav på muligheden for stejle læringskurver – hvilket ikke kan opstå for eksempel ved niveaudeling (tracking).⁶⁹

⁶⁷ Grøterud, Marit. og Nilsen, Bjørn S. (1997): *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørgsmål om værdier*.

⁶⁸ Boer, Hester m.fl. (2010): “Sustainability of Teacher Expectations Bias Effects on Long-Term Student Performance”.

⁶⁹ Hattie, John (2013): *Synlig læring for lærere*.

Forventninger blandt danske lærere

SFI's forskningsrapport fra april 2013 har ligeledes inddraget lærerens forventninger til eleven, vurderet både af læreren og eleven. Forfatterne bag undersøgelsen peger selv på de metodiske udfordringer forbundet med forventningers betydning på grund af tvetydighed i sammenhængen. Elevvurderingen i SFI's materiale anses for stærkest, idet der – delvist – er kontrolleret for elevernes kognitive evner. Resultaterne antyder, at jo højere forventninger læreren har til eleven – ifølge eleven selv – des bedre præsterer eleven fagligt – uanset social baggrund. Ifølge resultaterne, er det uden betydning, om eleven fandt disse forventninger passende, hvilket er i modstrid med dele af den internationale forskning på området.⁷⁰

Elevernes forventning til sig selv

Elevernes egne forventninger til sig selv synes at forklare meget med hensyn til elevernes præstation. Overordnet har eleverne en passende fornemmelse af egne evner – de præsterer det, de selv forventer. Dette kan dog være problematisk, hvis eleven konsekvent sætter sine egne forventninger for lavt, hvilket særligt forekommer blandt lavtpræsterende elever og minoritetsgrupper. Det understreger betydningen af den sociale slagside, der kan opstå, når man foretager en permanent opdeling af elever. Disse grupper kan have en tendens til at undervurdere egne kompetencer, hvilket igen skader selvtilliden, og denne dynamik kan være svær at ændre. Det er derfor en vigtig opgave at lære eleverne at sætte forventninger af en tilpas sværhedsgrad, da det kan have en effekt på deres præstation. De bør ikke sætte ”trygge” forventninger, men passende høje forventninger for at opnå det optimale læringsudbytte.⁷¹

EVA har offentliggjort en evalueringsrapport om skolars arbejde med høje forventninger til alle elever. Rapporten er baseret på analyser på tre skoler, som alle ifølge skolerne selv har forventninger højt på dagsordenen. Undersøgelsen peger på, at arbejdet med høje forventninger bliver styrket, når der på hele skolen er en kultur, hvor der sættes høje forventninger. Det gælder både mel-

⁷⁰ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

⁷¹ Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

lem lærere og elever, lærernes forventninger til sig selv og til kolleger, men også ved ledelsens høje forventninger til lærerne. Lærerne beskriver, at det især er gennem fastsættelse af mål, at læreren kan tydeliggøre deres forventninger til elevernes potentiale. Men lærerne oplever, at det kan være vanskeligt at udøve differentierede forventninger i praksis.⁷²

Elevernes motivation og indstilling

Motivation har sandsynligvis en markant betydning for elevernes faglige udbytte af undervisningen. Det er anslået, at generel intelligens kan forklare 25 procent af variationen i det faglige udbytte af skolegangen. Derfor må der være andre forhold, som kan forklare de resterende 75 procent. Her er motivation formentlig en væsentlig faktor.⁷³ Motivation drives blandt andet af ønsket om at opnå nye færdigheder og succes, men for nogle har frygten for at fejle også stor indflydelse på deres motivation. Motivation kan beskrives som en drivkraft, der har en påvirkning på elevernes adfærd både med hensyn til retning, intensitet og vedholdenhed.⁷⁴

I forskningen af motivation skelner man mellem indre motivation og ydre motivation. Den indre relaterer sig til den emotionelle proces, som den enkelte oplever i forbindelse med en læringssituation. Den ydre knytter sig til ydre belønning såsom ros, karakterer, højere agtelse og højere status. I forhold til læring kan man konkludere, at større motivation fører til større indsats og dermed højere sandsynlighed for, at læring opstår - alt andet lige. Derfor handler det i høj grad om at skabe motivation hos eleverne, så de opnår det maksimale udbytte af undervisningen. Selvregulerende læring, som har stor fokus i forskningen og prises for sine gavnlige effekter, kræver drevne, selvstændige elever, der besidder stor motivation.⁷⁵

⁷² Danmarks Evalueringsinstitut (2013a): *Høje forventninger til alle elever*.

⁷³ Steinmayr, Ricarda og Spinath, Birgit (2009): "The importance of motivation as a predictor of school achievement".

⁷⁴ Skaalvik, Einar, M. og Skaalvik, Sidsel (2007): *Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*.

⁷⁵ Nordahl, Thomas m.fl. (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglige læringsudbytte og sociale kompetencer*; Dignath;Charlotte m. fl. (2008): "How can primary school

En gennemgang af undersøgelser af elevers påskønnelse af undervisningen viser, at den i høj grad afhænger af, om det, der undervises i, ifølge eleverne er værd at lære. Værdien af indholdet i undervisningen, og hvordan eleverne kan anvende den i praksis, skal således stå klart for eleverne. Derudover skal indholdet give eleverne mulighed for at opleve, at deres indsats har betydning.⁷⁶

Vigtigheden af, at undervisningen er meningsfuld, bekræftes i andre internationale undersøgelser. Desuden er det afgørende for motivationen, at eleverne føler sig kompetente til at udføre aktiviteterne, og at der er progression i undervisningen, så eleverne oplever, at deres læring bygger videre på tidligere læring.⁷⁷ Derudover øger en høj grad af fællesskabsfølelse motivationen for at lære.⁷⁸

Den internationale undersøgelse PISA 2009 viser en stærk sammenhæng mellem læsemotivation og læsefærdigheder. Rapporten viser på tværs af alle OECD-landene, at de elever, som ligger i den øverste fjerdedel med hensyn til læselyst, opnår bedre læsekundskaber end de elever, der ligger i den nederste fjerdedel med hensyn til læselysten. Denne sammenhæng bliver formentlig forstærket af, at man ofte har mere lyst til at gøre noget, man er god til, og omvendt.⁷⁹

Andre resultater indikerer dog, at der er grænser for, hvor meget motivationen påvirker præstationen. En metaanalyse viser, at sammenhængen mellem elevernes indstilling i forhold til læsning og elevens læseresultater er moderat. Metaanalysen, som omfatter 32 studier fra forskellige lande af sammenhængen mellem holdning til læsning og læsepræstationer, viser, at der generelt er en moderat sammenhæng mellem holdninger og præstationer. Sammenhængene

students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes”.

⁷⁶Brophy, Jere, E. (2008): “Developing Students’ Appreciation for What Is Taught in School”.

⁷⁷Leithwood, Kenneth (2004): *How leadership influences student learning*.

⁷⁸Wlodkowski, Raymond (1990): “Eager To Learn: Helping Children Become Motivated And Love Learning”.

⁷⁹OECD (2011a): *The Learning Environment and Organisation of Schools, Education at a Glance*.

er stærkest for så vidt angår børn i indskolingen og relativt svag på mellemtrinet. Analysen peger også på, at det er vigtigt at forstå, hvordan holdninger interagerer med andre psyko-sociale konstruktioner for at kunne fastslå, hvordan elevers holdning til læsning kan styrkes. Holdninger til læsning er således forbundet med læsepraksis i hjemmet. Det indikeres endvidere, at når børns forældre ikke anser børnene for begavede, medfører det mindreværd hos børnene, som herefter ikke anser sig selv som værende i stand til at lære. Selv om lærere typisk anser elevernes holdning til læsning for vigtig, peger denne undersøgelse på, at der ofte ikke gøres ret meget for at udvikle positive holdninger til læsning i de offentlige skoler. Lærere bruger ikke ret meget tid i klassen til aktiviteter, som de ved vil tilskynde eleverne til en positiv tilgang til læsning. Elevers selvopfattelse og opfattelser i øvrigt kan imidlertid let påvirkes af både forældre, lærere og andre voksne, der har indflydelse på elevens liv. Det konkluderes således i analysen, at der med fordel kan fokuseres mere på indsatser i forhold til læsning, og denne indsats bør koncentrere sig mere om elevernes selvforståelse.⁸⁰

En tidligere omtalt OECD-rapport fra 2010 peger på, at motivation sandsynligvis er en vigtig forudsætning for indlæring, men der har ifølge forfatterne været en tendens til, at motivation ikke inddrages eksplicit i forskningen eller betragtes som konstant. Ud fra en gennemgang af et udsnit af forskningen inden for feltet peges på følgende nøglekomponenter, der kan være afgørende for elevernes motivation: Eleverne skal føle sig kompetente til at kunne indfri forventningerne, og der bør være en umiddelbar sammenhæng for eleven mellem igangværende undervisning og målsætningen. Elevernes motivation er sandsynligvis større, hvis de har en form for interesse for materialet, og de kan se et klart formål. Endeligt er det også vigtigt med et positivt læringsmiljø.⁸¹

Dansk kontekst

Danske undersøgelser viser, at folkeskolen har svært ved at fastholde alle elevers motivation og glæde ved at gå i skole gennem hele skoleforløbet. En stor

⁸⁰ Petscher, Yaacov (2010): "A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading".

⁸¹ OECD (2010a): *Nature of Learning*.

andel af de danske elever mister simpelthen motivationen i løbet af skolegangen. Problemer med elevernes motivation og trivsel ser ud til at stige op igennem skoleforløbet. Således er andelen af elever, der ikke bryder sig om skolen, højere på de ældste klassetrin. Elevernes køn og hjemmeforhold kan også have betydning for motivationen. Samtidig er andelen af elever, der ikke kan lide skolen, lidt højere blandt drenge end piger.⁸²

Andre danske undersøgelser peger på sammenhænge mellem elevernes læringsmotivation og trivsel og deres faglige resultater. SFI-undersøgelsen ”Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne” fra 2011 viser, at der er sammenhæng mellem elevernes faglige resultater og deres trivsel, herunder også elevernes motivation.⁸³ Rapporten ”Uligheder og variationer – danske elevers motivation, skolefaglige læringsudbytte og sociale kompetencer” peger også på, at motivation er afgørende for læring.⁸⁴

Den kvalitative del af SFI’s nyeste rapport tester en hypotese om, at elever og lærere på de højtpræsterende skoler er engagerede. SFI’s forskningsrapport bekræfter denne hypotese i nogen grad for eleverne og i høj grad for lærerne.⁸⁵

En analyse af danske skoleelever i 4.-9. klasse gennemført for Egmont Fonden har drejet sig om, hvad der giver børnene lyst til at lære. Godt 600 skoleelever har deltaget i undersøgelsen, og alle har forholdt sig til en række parametre, som vedrører lysten til at lære. Konklusionerne er, at ro og gode venner i klassen er de vigtigste parametre, der giver børnene lyst til at lære. Lektier er det parameter, som mindsker de fleste elevers læringslyst. Ligeledes hæmmes læ-

⁸² Ottesen, Mai. H. m.fl. (2010): *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel*, Sundhedsstyrelsen (2011): *Psykisk mistrivsel blandt 11-15-årige – bidrag til belysning af skolebørns mentale sundhed* og Knoop, Hans Henrik m.fl. (2011): *MMALP Relationskompetence, klasserumsledelse og lysten til at lære, skabe og handle*.

⁸³ Andersen, Simon, C. og Winter, Søren C. (2011): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*.

⁸⁴ Nordahl, Thomas m.fl. (2010): *Uligheder og variationer – danske elevers motivation, skolefaglige læringsudbytte og sociale kompetencer*.

⁸⁵ Winter, Søren og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

ringslysten af opdelinger af klassen – enten på baggrund af køn eller faglighed, eller når eleverne undervises sammen med elever fra andre årgange.⁸⁶

2.5. Evaluering og feedback

Undervisning af høj kvalitet, som elever lærer meget af, kræver en dynamisk evalueringskultur, hvor undervisningstilgangen rettes til undervejs afhængig af elevernes fremskridt. Hattie betegner gode lærere som adaptive læringseksperter, der ved, hvor eleverne befinder sig fagligt, hvornår eleverne lærer og ikke lærer, og hvor eleverne skal hen i det videre læringsforløb.⁸⁷ For at mestre denne øvelse er evaluering et vigtigt instrument.

Evaluering kan betragtes som en aktivitet, der giver lærerne og/eller eleverne feedbackinformation med hensyn til et eller flere feedbackspørgsmål. Feedback er den information, der gives til elever og lærere om opnåelse af læringsmål.

Evidensen peger overordnet på, at der er store positive effekter at hente, men det er vigtigt at være bevidst om de mange kilder til evaluering og feedback samt karakteren af den tilbagemelding, der pågår.

Evaluering

Da fokus i undervisningen bør være på elevernes læring, er det afgørende, at lærere og elever har redskaber til rådighed til at undersøge progressionen i læringen. Lærer eleverne det, de skal? Evaluering kan være med til at undersøge fremgangen i læringen eller mangel på samme i forhold til succeskriterierne og læringsmålene. Derved kan det blive tydeliggjort, hvor motivationen er ved at falde, hvem der ikke bevæger sig fremad, og læreren kan foretage de nødvendige tiltag.⁸⁸ Evaluering bør ikke være et mål i sig selv, men et middel til at nå den egentlige målsætning, hvor hver enkelt elev opnår sit fulde potentiale. Den

⁸⁶ Egmont Fonden (2013): *Hvad giver dig lyst til at lære? Hovedkonklusioner*.

⁸⁷ Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

⁸⁸ Hattie, John og Timperly, Helen (2007): "The Power of Feedback" og Brown Gavin, T.L. m.fl. (2012): "Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being".

samlede evaluering skal være bredt funderet i både kvantitative og kvalitative oplysninger om eleven.⁸⁹

Evaluering kan være mundtlig, skriftlig, i form af test eller karakterer – og den kan foregå uformelt eller være mere formelt struktureret eksempelvis som elevplaner. I folkeskolen anvendes evalueringsbegrebet med flere formål. Yderpunkterne er evaluering som kontrol og evaluering som læring.⁹⁰ Man kan skelne mellem summativ og formativ evaluering eller mellem evaluering *af* læring og evaluering *med henblik* på læring. Det er måden, hvorpå evalueringen anvendes, der afgør, om den er summativ eller formativ.⁹¹

Ifølge Hattie er formativ evaluering et særdeles vigtigt redskab, hvor læreren ud fra oplysninger om elevens udvikling kan afgøre, hvad næste skridt skal være. I Hattie's effektterminologi opnår formativ evaluering en af de største effektstørrelser blandt de faktorer, der har betydning for elevers præstationer.

Test

Test kan give lærere og elever en status på elevernes færdigheder på et afgrænset område. Begrænsningerne ved test kan være, at de ikke siger noget om, hvorvidt eleven kan bruge færdighederne i en mere kompleks sammenhæng.⁹² Det er i fortolkningen af testresultater, at feedbackudbyttet af test fremkommer. Samspillet med feedback kan være afgørende for, at test giver værdi i læringsprocessen, så testresultatet henføres til en aktuel sammenhæng, som eleven kan forstå og arbejde videre udfra.⁹³

Eleverne bliver ikke nødvendigvis dygtigere af at tage en test, men de kan blive dygtigere, hvis læreren analyserer resultatet af testen i sammenhæng med observationer fra den daglige undervisning og bruger disse overvejelser i planlægningen af undervisningen for den enkelte elev. Et godt testresultat er måske et

⁸⁹ OECD (2013): *Synergies for Better Learning – An International Perspective on Evaluation and Assessment*.

⁹⁰ Laursen, Per F. og Bjerresgaard, Helle (2009): *Praktisk Pædagogik*.

⁹¹ Nissen, Bodil (2006): *Faglig evaluering i skolen*.

⁹² Nissen, Bodil (2006): *Faglig evaluering i praksis*.

⁹³ Hattie, John (2009): *Visible Learning* og Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

signal om, at eleven bør udfordres mere i undervisningen, mens et dårligt test-resultat kan give anledning til overvejelser om behovet for en anden tilgang.⁹⁴

Nogle studier viser, at gentagne test kan øge færdighederne, men antallet af test bør ikke være for højt.⁹⁵ Et review fremhæver et internationalt studie af 31 lande, der indikerer, at brugen af standardiserede test i undervisningen har positiv betydning for elevers færdigheder.⁹⁶

Hattie's metaanalyse viser en moderat effekt af at benytte test. Forfatteren beskriver, at den vigtigste grund til at anvende test i klassen er, at læreren kan få et indtryk af, hvilke dele af faget de har undervist godt i, hvilke elever der har forstået undervisningen, og hvor fokus bør lægges videre frem. Såfremt en test ikke fører til evaluering af disse forhold fra lærerens side, er den formentlig tidsspilde, mener Hattie.⁹⁷

Ifølge SFI's forskningsrapport har brugen af test en positiv betydning for elevernes faglige præstationer. Test dækker både over de test, som er pålagt skolen, og andre test, som den enkelte lærer vælger at benytte i undervisningen. For alle elever indikerer resultaterne, at jo flere test, jo bedre karakterer, men betydningen er størst for elever med ressourcesvag baggrund. SFI angiver i tråd med Hattie's overvejelser, at de positive effekter af test formentlige skyldes, at de giver læreren information om elevens faglige niveau og dermed virker som input til den videre planlægning af undervisning. SFI bemærker også, at de positive effekter af test kan opstå som følge af, at de giver elever og deres forældre fokus på læring og lektier.

⁹⁴ www.uvm.dk

⁹⁵ Aslam, Monazza og Kingdon, Geeta (2010): "What can teachers do to raise pupil achievement?" og Bangert-Drowes, Robert L. m.fl. (1991): "The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events".

⁹⁶ Munk, Martin. D. og Foged, Mette (2010): *Litteraturstudie af højt præsterende skoler og grundskolens betydning for videre uddannelse*.

⁹⁷ Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

Et forbehold i relation til SFI's konklusioner skal dog nævnes, idet de positive effekter af anvendelsen af test, kan tænkes at være delvist drevet af, at lærere, der ved, at de har fagligt dygtige elever, er mere tilbøjelige til at benytte test.⁹⁸

Opsummerende er der indikationer på, at test kan have positive effekter på indlæringen, særligt hvis de bruges anvendelsesorienteret i undervisningen. Derved bliver test en del af den formative evaluering. Der har inden for de senere årtier været særlig stor fokus på formativ evaluering, som har et lærings-understøttende perspektiv. Formativ evaluering med brug af feedback og test er også vigtige elementer, når lærere skal udøve differentieret undervisning.

Feedback

Alle former for evaluering har formentlig et element af feedback. I en artikel præsenteres et billede på feedback som en måde at mindske "kløften" på: Formålet med feedback er at reducere kløften mellem det sted, hvor eleven er, og det sted, hvor det er meningen, at eleven skal være. Det vil sige, at feedback skal bidrage til at styrke læringen, når der er afstand mellem det, eleven forstår, og det, der sigtes mod, at eleven skal forstå. Feedback er meget vigtig for elevernes læring og skal medvirke til at øge indsatsen, motivationen og engagementet, hvorved der gøres en ekstra indsats for at søge efter løsninger, som kan mindske kløften.⁹⁹

Det kræver færdigheder at give og modtage feedback både hos lærere og elever. En vigtig erkendelse er, at feedback gives differentieret og modtages differentieret. Lærere skal være bevidste om kompleksiteten i den vurdering, de foretager, samtidig skal de være velbevandrede i det faglige stof, så de har det faglige overblik til at levere rettidig og relevant feedbackinformation til eleverne. Feedback skal være konkret, meningsfuld, målrettet og tage højde for elevernes eksisterende vidensniveau. Feedback skal gives på rette niveau, i den rette kontekst, for at skabe en merværdi for modtageren og for at kunne bruges fremad-

⁹⁸ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

⁹⁹ Sadler, D. R. (1989): "Formative assessment and the design of instructional systems", Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*, Hattie, John og Timperley, Helen (2013): *Feedback og Vurdering for læring*.

rettet. Et positivt læringsmiljø med tillid og respekt mellem elever og lærere er en forudsætning for, at de gavnlige virkninger af feedback kan udfolde sig.¹⁰⁰

Men feedback er ikke altid løsningen for at få læring i spil. Feedback skal bygge på vist vidensgrundlag, som den leverede feedback kan relatere til. Såfremt eleverne befinder sig på et lavt overfladeniveau af viden, kan uddybende instruktion være at foretrække.¹⁰¹

Traditionelt er feedback tænkt som en tilbagemelding fra lærer til elev, men feedback er et bredere begreb, der opstår i mange forskellige situationer. I et review beskrives feedback som information, der gives af en agent (for eksempel lærer, kammerat, forælder, en selv) med hensyn til aspekter af ens egen præstation eller forståelse. Hattie argumenterer for, at feedback fra elev til lærer måske er den mest betydningsfulde form for feedback, da denne feedback relaterer til, hvad eleven har forstået, misforstået, hvornår de er engagerede, og hvornår de er uengagerede. Derved bliver læring – eller mangel på samme – synlig.¹⁰² Da feedback og formativ evaluering hænger tæt sammen, har også feedback en stor betydning for elevers læring med en effektstørrelse, der ifølge Hattie ligger i den ”høje” ende.¹⁰³

Typer af feedback

Feedback bør besvare følgende spørgsmål: Hvor er jeg på vej hen? Hvordan klarer jeg mig? Hvor skal jeg hen herfra? Hvilke tiltag må nu iværksættes for at gøre fremskridt? For at få fyldestgørende svar på disse spørgsmål er det afgørende med et positivt klassemiljø. Fejl og ukorrekte svar kan være givtige for virkningsfuld feedback, idet læringsprocessen er ujævn.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Hattie, John og Timperley, Helen (2013): *Feedback og Vurdering for læring*; Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

¹⁰¹ Hattie, John og Timperley, Helen (2013): *Feedback og Vurdering for læring*.

¹⁰² Hattie, John (2013): *Feedback og vurdering for læring*; Hattie, John & Timperley, Helen (2007): “The power of Feedback”.

¹⁰³ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

¹⁰⁴ Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

Specifik feedback kan være medvirkende til at synliggøre læringsmål og mindske usikkerheden om den foreliggende opgave. Der er forskellige former for feedback, som relaterer sig til forskellige niveauer i arbejdet.

Niveauer for feedback	Former for feedback
1) Opgaven	Feedback på kvaliteten af selve opgaven
2) Processen	Feedback på processen i forbindelse med løsning af opgaven
3) Selvregulering	Feedback med fokus på elevernes vurdering af, hvordan deres egen indsats kan blive bedre
4) Personen selv	Mindre specifikke kommentarer/ros til indsatsen

Kilde: Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*

Forskningen indikerer, at generelt er feedback på selve opgaven den mest udbredte form for feedback i klasselokalet, men feedback som selv-regulering giver formentlig de største effekter.¹⁰⁵ Nedenfor beskrives, hvad John Hattie forklarer om de forskellige niveauer af feedback.

Feedback på opgaven er sandsynligvis mest effektiv, hvis den indeholder en høj grad af specifik information såsom rigtigt/forkert svar, behov for uddybende viden m.m. Denne form for opgaveinformation kaldes også korrektiv feedback. Den sigter på at give en tilbagemelding på et overfladevidensniveau og er derfor særlig velegnet, hvis eleverne er nybegyndere. Feedback på opga-

¹⁰⁵ Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998): "Assessment and classroom learning"; Hattie, John & Timperley (2007): "The power of feedback".

ven er antagelig en vigtig byggeklod for feedback på de næste niveauer – processen og selvregulering.¹⁰⁶

Feedback i forhold til processen indebærer feedback i forhold til de processer, som er medvirkende til at skabe opgaven. Det kan være feedback i relation til at se sammenhænge, strukturere, drage konklusioner, søge mere effektiv information og blive bedre til at lære af sine fejl. Det er sandsynligt, at feedback på dette niveau er mere gavnlig for tilegnelse af dybere viden sammenlignet med feedback på opgaveniveau.

Selvregulering er en dynamisk proces, hvor man evaluerer sin egen læringsproces i forhold til målsætning og modificerer arbejdsindsatsen derefter. Selvregulering kan involvere fortolkning, målsætning, udvælgelse, tilpasning, at søge hjælp og bør ikke kun foregå i klasselokalet. Det involverer eleverne, og de er nødsaget til at tage ansvar for egen læring – i stedet for at forlade sig på læreren. Men det kræver, at eleverne har kompetencerne til at monitorere sig selv. Læreren bør sørge for en stilladsering, som eleverne kan arbejde videre ud fra. Selvregulering og selv vurdering kan være med til at optimere læringsprocessen.¹⁰⁷

Netop elevinddragelse i undervisningen er et tema i en nyere dansk kvantitativ undersøgelse, som konkluderer, at der er positive signifikante effekter at hente ved at inddrage eleverne i forhold til faglighed, samfundsengagement samt trivsel. Der er dog et forbehold for undersøgelsens resultater, da det kan tænkes, at fagligt dygtige elever er mere villige til at lade sig inddrage.¹⁰⁸

I et tysk studie vedrørende to forsøg med elever i den tyske realskole i alderen 14 til 17 år har man undersøgt, om læringsstrategier vurderet i læringsjournaler (portfolio) kan forudsige noget om læringsudbyttet og om forskellige succesfulde kombinationer af strategier kan identificeres. Studiet viser, at elevernes

¹⁰⁶ Hattie, John (2009): *Visible Learning*; Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

¹⁰⁷ Andrade, Heidi L. (2010): "Students as the Definitive Source of Formative Assessments: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning".

¹⁰⁸ Danske Skoleelever (2012): *Velfærdspotentiale ved øget samproduktion i skolen - Elevinddragelse*.

egne vurderinger i læringsjournaler kan anvendes til at forudse læringsudbyttet.¹⁰⁹

Det sidste niveau af feedback handler om feedback på selve personen. Særligt effekterne af ros er undersøgt i flere studier. Hattie opsummerer det således, at det formentlig er hensigtsmæssigt at holde ros og feedback adskilt. Ros gives ved flere lejligheder i løbet af en skoledag og kan medvirke til at skabe et støttende, trygt og positivt læringsmiljø, men bør måske ikke være en del af en læringsunderstøttende feedback sandsynligvis fordi informationsindholdet af ros er sparsomt. Forskningen peger på, at de største effekter af feedback opstår, når indholdet er relevant, så modtageren har noget at arbejde videre udfra, i modsætning til for eksempel en konkret belønning eller umotiveret ros, som flere studier har vist ikke er en virkningsfuld form for feedback.¹¹⁰

En metaanalyse af 131 studier finder negative effekter af feedback for en tredjedel af studierne. De utilsigtede effekter opstår særligt, når feedbacken relateres til personen selv og ikke har så meget fokus på opgaven eller processen.¹¹¹

Struktur og timing for og frekvens af feedback

Der bør være en klar struktur for feedback, så der ikke er tvivl om den sammenhæng, den leveres i, og hvad feedbacken relaterer til. Herved kan feedbacken blive handlingsorienteret. Et kvantitativt canadisk studie af lærere for elever på 4.-8. klassetrin understreger vigtigheden af kriterier for feedback, så der er en struktur på tilbagemeldingen. De deltagende lærere gav primært mundtlig feedback i form af begrundet ros og opmuntring, som var gavnlig for elevernes motivation og faglige selvværd.¹¹² Studiet indikerer således positive effekter af ros, hvilket umiddelbart er i modsætning til Hattie's fund, men det

¹⁰⁹ Glogger, Inga m.fl.: "Learning Strategies Assessed by Journal Writing: Prediction of Learning Outcomes by Quantity, Quality and Combinations of Learning Strategies".

¹¹⁰ Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

¹¹¹ Kluger, Avraham N. og DeNisi, Angelo (1996): "The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, A Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory".

¹¹² Peterson, Shelley S. & McClay, Jill . (2010): "Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms".

kan skyldes, at det canadiske studie ikke ser på elevernes testscore, men på andre forhold, der er vigtige for læringsmiljøet.

Et studie af seks norske, gymnasiale skoler fremhæver at mangel på eller forvirring om fælles retningslinjer vedrørende feedback, gør dialogen mellem lærer og elev mindre optimal, idet eleverne ikke bliver tilstrækkeligt involveret i deres egen fremtidige læring. Feedback er mest effektiv, såfremt der er tale om et vist vidensniveau.¹¹³

I forhold til undervisningsprocessen er feedback sekundært og kommer typisk efter den indledende instruktion, men det er vigtigt at give feedback i en relevant læringskontekst. Forskningen peger på, at de gavnlige effekter af feedback og evaluering bedst kommer i spil ved en kontinuerlig proces, der pågår sideløbende med undervisningen. Det er centralt, at feedbacken leverer relevant information om den forhåndenværende opgave/proces, forstærker undervisningen og lægger sig i sporet af tidligere læring.¹¹⁴

Der er ikke så mange undersøgelser af *omfanget* af feedback i løbet af en lektion, men en nyere undersøgelse af 18 gymnasieklasser afslører imidlertid, at omfanget af feedback ikke er så stort i løbet af en lektion, hvilket kan skyldes tidspres i timen.¹¹⁵

Et kvantitativt studie fra Hong Kong af tre højere uddannelsessteder påpeger, at der kan være en uoverensstemmelse mellem den feedback, lærerne giver, og hvor meget feedback elever modtager. I det omtalte studie mente 93 procent af lærerne, at de jævnlige leverede feedback til eleverne, men kun 46 procent af deres elever modtog feedback.¹¹⁶ Det er naturligvis afgørende, at feedbacken bliver leveret og modtaget, for at den kan få en effekt. Som én forsker påpeger, er det vigtigt at undgå, at eleverne kommer i skole for at se læreren arbejde.¹¹⁷

¹¹³ Havnes, Anton m.fl. (2012): "Formative assessment and feedback: Making learning visible".

¹¹⁴ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

¹¹⁵ Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

¹¹⁶ Carless, David: "The Differing Perceptions in the Feedback Process".

¹¹⁷ English, Lynn D. (2002): *Handbook Of International Research In Mathematics Education*

Feedback fra eleverne

Som tidligere nævnt kan der være positive effekter at hente i feedbacken fra elev til lærer og fra elev til elev. Ud fra klasserumsobservationer har et studie peget på, at en stor del af den mundtlige feedback kommer fra elev til elev. Andre elevers feedback er dog ofte ikke rigtig, hvorfor læreren skal være opmærksom på, hvad der foregår. Selv om eleverne kan være gode kilder til feedback, er det vigtigt, at de ved, hvad de skal gøre. Kammerater er centrale deltagere i læringsprocessen på godt og ondt. Kammerater kan hjælpe, undervise, give feedback til hinanden, og de er med til at skabe det sociale miljø i klassen. Men det er vigtigt at begrænse de negative effekter af kammerater.¹¹⁸ Især som eleverne bliver ældre og mere bevidste, er det sandsynligt, at kammeraters mening får større effekt. Dette gælder også i henhold til inklusion. Resultaterne fra et tidligere omtalt review peger på, at jo ældre eleverne bliver, desto bedre trives de i specialtilbud, hvor de ikke konsekvent føler sig mindre kompetente end deres klassekammerater.¹¹⁹

Dansk kontekst

En evalueringsrapport fra EVA viser, at lærerne er blevet mere fortrolige med evalueringsarbejdet, og at de kan se et formål med at fastsætte mål og evaluere. Men rapporten viser også, at der fortsat er udfordringer forbundet med at kombinere evalueringsarbejdet med den fremadrettede tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen, fordi evalueringsarbejdet primært finder sted ved afslutningen af et forløb og i mindre udstrækning løbende i undervisningen.¹²⁰ Dette er problematisk, idet de mest gavnlige virkninger af feedback formentlig opstår, når feedbacken leveres (næsten) samtidig med undervisningen.

SFI's forskningsrapport inddrager også brugen af evaluering i form af feedback. Den kvalitative del af undersøgelsen bekræfter, at lærere på de højtpræsterende skoler giver konstruktiv feedback til eleverne. Resultaterne fra den

¹¹⁸ Nuthall, Graham (2007): *The Hidden Lives of Learners* og Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

¹¹⁹ Dansk Clearinghouse (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*.

¹²⁰ Danmarks Evalueringsinstitut (2011b): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*

kvantitative del peger derimod på, at individuel feedback, hvor læreren orienterer den enkelte elev om vedkommendes udvikling, ingen betydning har for elevens karakterniveau. Dette er uventet i forhold til strømningerne i den internationale litteratur. Effekten af individuel feedback kombineret med test er ikke undersøgt på materialet, og det kan tænkes, at der i en sådan situation vil opstå gavnlige resultater af feedbacken.¹²¹

2.6. Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering er et centralt begreb i debatten om god undervisning. I den danske folkeskolelov har der siden 1993 været et krav om undervisningsdifferentiering, som henviser til, at undervisningen tilrettelægges og varieres, så den svarer til hver enkelt elevs behov og forudsætninger.¹²² Selv om princippet om undervisningsdifferentiering er fastsat ved lov, er det uklart, hvordan implementeringen af differentieret undervisning rent praktisk bør foregå, og hvilke løsninger der er forbundet med den største chance for succes – også når man ser i forskningen.

Om succesfuld differentiering skriver Hattie, at læreren bør have kendskab til, hvor elevens udgangspunkt er i forhold til at nå målet. Samtidig skal elevens niveau, styrker og udfordringer i forhold til viden og forståelse stå klart for læreren. Det samme gælder, hvilke læringsstrategier der virker godt for eleven, og hvordan læreren kan hjælpe eleven ved at tilrettelægge den optimale læringsproces, der bringer eleven nærmere målet. I den forbindelse er blandt andet læringsmål, evaluering og feedback vigtige instrumenter for læreren.¹²³

Differentieret undervisning kan gennemføres på flere niveauer. Læreren kan blandt andet differentiere med hensyn til de mål, eleverne skal opnå, tiden til opgaven, og læreren kan differentiere med hensyn til den valgte metodetilgang

¹²¹ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

¹²² Folkeskolelovens §18.

¹²³ Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

over for eleverne. For at lykkes i praksis vil differentieret undervisning givetvis bestå af en kombination af både varierede mål og metoder.

Begrebet undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering blev indført som et pædagogisk princip i lovgivningen i 1993, og samtidig blev mulighederne for elevdifferentiering mindsket. Elevdifferentiering betyder, at man opdeler eleverne efter deres faglige niveau, mens undervisningsdifferentiering består i, at læreren inden for klassens fællesskab tilpasser sin undervisning til elevgruppens forskellighed.¹²⁴

Undervisningsdifferentiering blev indført ud fra en målsætning om at skabe en enhedsskole for alle elever. En succesfuld enhedsskole skal bidrage til at begrænse negative effekter af den sociale arv, øge ligheden i uddannelseschancer samt udskyde afgørelser om valg af uddannelse og skoler til et senere tidspunkt, så en tidlig selektion undgås.¹²⁵ Et kontinuert tilhørsforhold til én skoleklasse gavner formentlig det sociale gruppefællesskab, og forudsætningerne for sammenhængskraft forbedres til gavn for det omgivende samfund.

Svaghederne ved enhedsskolen kan være en risiko for, at lærerne i praksis orienterer deres undervisning mod ”gennemsnitseleven”, når de står over for elever med forskellig baggrund. Derved er det vanskeligt også at favne de svage og de stærke elever.¹²⁶

Der er uklarheder forbundet med undervisningsdifferentiering. Først og fremmest synes der ikke at være en fælles forståelse af begrebet.

Overordnet handler undervisningsdifferentiering om, at undervisningen skal tilpasses eleverne og ikke omvendt. Professor Jens Rasmussen har forsket i undervisningsdifferentiering, og han fremfører, at hvis man ønsker at bibeholde den rummelige enhedsskole og dermed praktisere undervisningsdifferentiering, så er man nødt til at differentiere efter didaktiske kriterier. Lighedsidealet,

¹²⁴ Egelund, Niels (2010): *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik.*

¹²⁵ Egelund, Niels (2010): *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik.*

¹²⁶ Rasmussen, Jens (2010): *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik.*

som enhedsskolen bygger på, bliver almindeligvis anset som en skoleform, der opnår gode elevresultater for en bred elevgruppe, og en skoleform, der er at foretrække fremfor den delte niveauskole.¹²⁷

Der foreligger ikke systematiske, empiriske undersøgelser af undervisningsdifferentiering i en dansk kontekst. Bevæggrundene for undervisningsdifferentiering er måske i højere grad ideologisk baserede, og der synes ikke at være noget hensigtsmæssigt alternativ. Undervisningsdifferentiering skal fremme både det sociale og faglige miljø ifølge en norsk uddannelsesforsker.¹²⁸ Forskeren fremfører, at evaluering af forskellige skoler har vist en tendens til, at de bedste læringsresultater opstår ved skoler, som har den mest uopdelte undervisning og stabile organisering. I disse skoler står både det faglige og sociale fællesskab stærkt med læreren som tydelig leder. Thomas Nordahl påpeger også, at der har været en risiko for, at undervisningsdifferentiering bliver opfattet som individualiseret undervisning for 25 forskellige individer. Dette er ikke hensigtsmæssigt, for så har fællesskabet svære kår, og ideen om én skole for alle bliver udvandet.

Jens Rasmussen taler for en intelligent undervisningsdifferentiering, hvor undervisningen reguleres alt afhængig af eleverne. Han påpeger, at forskningen har vist, at stærke og svage elever – som ikke behøver at være de samme i alle fag eller i forhold til alle emner – ikke har brug for samme tilgang til undervisningen. Elever, der oplever vanskeligheder ved et emne, kan have et behov for mere struktur, gentagelse og tid, mens de stærkere elever måske kan tilgodeses bedre ved at arbejde anvendelsesorienteret med det lærte, så udvikling af kompetencer, innovation og kreativitet kan følge.

Centrale elementer i undervisningsdifferentiering

Den konkrete udmøntning af undervisningsdifferentiering i praksis har Jens Rasmussen et bud på. Han foreslår tre indsatser: Introduktion af differentiere-

¹²⁷ Rasmussen, Jens (2009): "Intelligent undervisningsdifferentiering"; Rasmussen, Jens (2011): "Intelligent undervisningsdifferentiering #2".

¹²⁸ Nordahl, Thomas (2010): *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik*.

de mål, styrket indsats af efteruddannelse af lærere i differentieret undervisning samt læremidler (også elektroniske) how-to-do-it-materialer.

I internationalt regi har Carol A. Tomilson stor praktisk erfaring med undervisningsdifferentiering og skrevet flere bøger om emnet. Baseret på hendes og kollegers erfaringer fremhæver hun fire komponenter i en succesfuld differentieret undervisning:

- *Alle* elever skal inddrages i undervisningsdifferentieringen – ikke kun dem, som har de faglige udfordringer.
- Hyppig formativ *evaluering* er nødvendig for at vurdere, hvor eleven befinder sig i forhold til målet.
- *Fleksibilitet* i differentieringen på tværs af klassen med hensyn til tid, sted, undervisningsmaterialer, instruktioner og grupperingen af eleverne. Differentiering bør ikke pågå hele tiden. Almen klasseundervisning skal også praktiseres, da det er vigtigt for at opbygge et fællesskab.
- Eleverne skal *deltage aktivt* så meget som muligt i forhold til at italesætte målene for den enkelte elevs succes, så de er transparente for eleven.¹²⁹

Til disse fire elementer lægger Hattie, at undervisningen bør tage højde for, at eleverne kan have et differentieret læringsudbytte. De elever, som får det største udbytte, kan have behov for en anden tilgang end de elever, som får et mindre udbytte.¹³⁰ Vigtigheden af, at differentieringen bliver en dynamisk og fleksibel proces, understeges af flere.¹³¹ I en artikel påpeges det, at fokus på, om læreren når at gennemgå det planlagte, bør slækkes indimellem for at give plads til, at nogle elever når mindre, men til gengæld har forstået det, de har fået gennemgået.

¹²⁹ Hattie, John (2013) *Synlig læring – for lærere*. og Tomlinson, Carol A. m.fl. (2008): *The differentiated school. Making revolutionary Changes in Teaching and Learning*.

¹³⁰ Hattie, John (2009): *Visible Learning*; Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

¹³¹ Kings, Margaret (2008): "Facts and Fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs".

Forskelligheden inden for klassen er således som oftest ikke et problem. Det viser også et new zealandsk review, der konkluderer, at god undervisning kan foregå i klasser med enhver form for elevsammensætning. Reviewet viser, at det primært er forventningerne til eleverne, der påvirkes af elevsammensætningen i klassen. Hvis læreren fastholder høje forventninger til elevernes læring, uanset at klassen er sammensat af elever med svag social baggrund, påvirkes elevernes resultater ikke negativt.¹³²

Differentieret undervisning og inklusion

De ovenfor nævnte eksempler viser, at en inkluderende tilgang til differentieret undervisning oftest er at foretrække. En problematik, der relaterer sig til netop inklusion, er, hvordan denne strategi påvirker de andre elever – dem uden særlige behov. Et kvantitativt hollandsk studie af mere end 27.000 elever har undersøgt netop dette forhold. De har sammenlignet den sociale udvikling og de faglige færdigheder (sprog og matematik) blandt elever, hvor en del af eleverne gik i klasser, der praktiserede inklusion. Hverken i forhold til faglige eller sociale færdigheder var der forskelle at spore mellem almenelever i klasserne med inkluderede elever og almeneleverne i klasser uden inkluderede elever.¹³³ Denne konklusion understøttes i det nævnte review om inklusion fra Dansk Clearinghouse.¹³⁴

Inklusion (mainstreaming) undersøges også i Hattie's metaanalyse, som indikerer moderat positive effekter for de inkluderede elever sammenlignet med lignende elever i et specialtilbud. Effekterne relaterer både til faglige og sociale færdigheder, og forskerne bag peger på, at det formentlig skyldes højere lærerforventninger, bredere kammeratskabsinteraktioner, mere læring og større selv-tillid.

¹³² Hattie, John (2003): "Classroom composition and peer effects".

¹³³ Ruijs, Nienke M. m.fl.(2010): "Inclusive education and students without special educational needs".

¹³⁴ Dansk Clearinghouse (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review.*

I forbindelser med indsatser over for elever med særlige behov er det nødvendigt at gå nænsomt til værks. Der skal være ekstra fokus på, at de pågældende elever ikke føler sig udskilt fra resten af klassen. Dette understreges i det før-omtalte review om inklusion fra Dansk Clearinghouse. Reviewet har blandt andet inddraget studier af tolærerordninger, hvor der er både en almenlærer og en speciallærer til stede i klassen samtidig. Reviewet påpeger positive effekter for alle elever, når begge lærere kan arbejde kollaborativt, så speciallæreren også tager del i undervisningen af alle elever. Hvis speciallæreren ikke formår at deltage aktivt i den almindelige undervisning, kan eleven med de særlige behov føle sig ekstra udsat.¹³⁵

Reviewet peger ligeledes på, at de positive effekter af tolærerordninger kræver, at lærerne er instrueret eller efteruddannet i kollaborative undervisningsformer, hvis ikke kan det have ingen eller negativ effekt for inklusion at gøre brug af tolærerordninger. Det samme er tilfældet i forhold til inddragelsen af lærerassistenter. I forlængelse af dette peger reviewet på, at det har positive effekter for inklusion, at lærere har adgang til ressourcepersoner og viden på området. Ligeledes viser efteruddannelse af lærere i specialpædagogiske kompetencer også at have positive effekter på inklusion af børn med særlige behov i almenundervisningen.¹³⁶

Differentiering i form af opdeling

For at organisere en differentieret undervisning kan læreren blandt andet tilrettelægge undervisningen ud fra holddeling på tværs af klasse og klassetrin. Dette kan gøres af praktiske eller pædagogiske hensyn, men i henhold til folkeskoleloven kan disse holdopdelinger højst foregå i op til halvdelen af undervisningstiden, da eleverne skal undervises i deres klasse i den overvejende del af undervisningstiden.¹³⁷

¹³⁵ Dansk Clearinghouse (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review.*

¹³⁶ Dansk Clearinghouse (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review.*

¹³⁷ Folkeskolelovens § 25, stk. 4-6.

Internationalt har nogle skoler forsøgt at løse udfordringen strukturelt ved forholdsvis permanent at niveaudele eleverne. En vigtig erkendelse fra disse erfaringer er, at eleverne lærer meget af hinanden, og at forskelligheden i en klasse er vigtig at bibeholde.¹³⁸ Der er ifølge nogle undersøgelser mere vundet ved at lade eleverne arbejde sammen med de forskelle, de har. En svensk undersøgelse beskriver, at elevernes indlæring samlet set ikke påvirkes positivt ved inddeling i homogene klasser.¹³⁹

Clearinghouse har gennemført et review af en læseindsats i USA (ReadingRecovery), som har til formål at øge læsefærdighederne hos de svageste (20 procent) læsere i 1. klasse. Indsatsen supplerer den almindelige undervisning, men indebærer, at elever tages ud af den almindelige undervisning for at modtage 30 minutters intensiv en til en læseundervisning dagligt af en lærer, der er trænet i programmet. Indsatsen løber over en periode på fra 12 til 20 uger. Reviewet konkluderer på basis af fem studier, at indsatsen har positive effekter på ”alphabetic” og generelle læsefærdigheder samt potentiel positiv betydning for læseflow (fluency) og forståelse.¹⁴⁰ Reviewet omtaler ikke de fornævnte stigmatiseringsrisici ved at tage elever ud af den almindelige undervisning, men det kan skyldes, at en femtedel af klassen er involveret i interventionen. Ligeledes er der tale om yngre elever, og som nævnt kan der være andre faktorer, som spiller ind, når elever bliver ældre, og kammeraternes mening måske vægter tungere.

En metaanalyse af 300 studier, der undersøger effekten af ”ability grouping”, som er udbredt særligt i USA, viser nogle af de problemer, der kan opstå, hvis differentiering af undervisningen bliver for opdelt. Ved ”ability grouping” opdeler man mere permanent eleverne på baggrund af deres faglige niveau. To primære effekter er undersøgt som følge af denne opdeling – en faglig effekt og en fordelingsmæssig effekt. Sidstnævnte handler om, hvordan effekterne spreder sig over de forskellige undergrupper af elever. Metaanalysen indikerer, at i forhold til de faglige færdigheder er effekten lille, og fordelingsmæssigt er

¹³⁸ John Hattie (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*.

¹³⁹ Skolverket (2009): *Vad påverker resultatet i svensk grundskola*.

¹⁴⁰ Institute of Education Sciences (2008): *What Works Clearinghouse. Reading Recovery*.

der negative effekter. Analysen viser, at grupper med mindre gode faglige evner ikke opnår en gunstig udvikling som følge af opdelingen. De bliver fastholdt i et dårligt og uninspirerende læringsmiljø.¹⁴¹

En artikel gennemgår engelsk og amerikansk forskning om permanent opdeling på grund af faglighed og finder frem til samme konklusioner om, at man ikke fremmer fagligheden, men kan risikere at skabe begrænsede læringsbaner for eleverne. Opdelingen kan bevirke, at mindre befordrende læringsmiljøer opstår, som eleverne spejler sig i, og som lærerne ydermere bruger som referencepunkt for forventningsdannelsen til eleven. Der er dermed en risiko for at fastlåse nogle elever i uhensigtsmæssige roller, som de ikke senere kan bryde ud af. En alternativ metode som ifølge forfatteren er mere lovende i at favne differentieringen er ”kooperativ læring” (Cooperativ Learning).¹⁴²

Permanent opdeling af elever på baggrund af deres evner er også undersøgt med udgangspunkt i PISA-resultaterne. OECD har set på de lande, der i højere grad benytter denne opdeling, og sammenlignet med de øvrige landes gennemsnit. Resultaterne peger på, at jo yngre eleverne er, når denne udvælgelse foregår, des større forskelle i faglighed er der blandt de 15-årige i disse lande, hvis eleverne opdeles på social baggrund.¹⁴³ Samme konklusion kommer frem i et tidligere nævnt review, som refererer til en tysk undersøgelse. Tidlig deling bevirker, at elevens muligheder i større grad er bestemt af personens socioøkonomiske baggrund, end hvis delingen foregår på et senere tidspunkt.¹⁴⁴

Holddannelse kan ske på en række forskellige måder, og Hattie har i sin meta-analyse gennemgået en række af dem.¹⁴⁵

Eliteklasser (ability grouping for gifted children). Eliteklasser adskiller sig fra andre spordelinger ved, at der er tale om en meget lille procentdel af den samlede elevmasse. Der er studier, som viser, at meget fagligt stærke elever kan nyde

¹⁴¹ Hattie (2009): *Visible Learning*.

¹⁴² Ansalone, George (2010): “Tracking: Educational Differentiation or Defective Strategy”.

¹⁴³ OECD (2010b): *PISA 2009 results: What makes schools successful? Vol. 4*.

¹⁴⁴ Munk, Martin. D. og Foged, Mette (2010): *Litteraturstudie af højt præsterende skoler og grundskolens betydning for videre uddannelse*.

¹⁴⁵ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

fordele (fagligt), hvis de præsenteres for et sværere pensum, som er tilpasset deres evner.¹⁴⁶ Men disse analyser inddrager ikke effekterne på andre (ikke-elite) elever.

Holddannelse over længere tid (within-class grouping). Denne analyse ser på holddannelse af et par ugers varighed. Hattie's metaanalyse viser beskedne effekter overordnet – størst positiv effekt ses for de svage elever.

Holddannelse over kortere tid (small group learning). Her foregår holddannelsen på den måde, at man giver en mindre gruppe en opgave, som er tilpasset elevernes forudsætninger. Hattie's metaanalyse viser positive effekter, men det bemærkes, at de foreliggende undersøgelser alle dækker voksenuddannelser. En undersøgelse af gymnasieelever indikerer, at de gavnlige resultater kommer i form af højere fagligt niveau, holdningsændring til faget samt øget motivation.

Holddannelse på tværs af klassetrin med udgangspunkt i elevernes udbytte (acceleration). Ved denne form for holddannelse flyttes eleverne op, så de arbejder med ældre elever, hvor de bliver fagligt udfordret. Ifølge Hattie er effekten høj for de opdelte elever sammenlignet med ikke-opdelte jævnaldrende på samme faglige niveau. Metoden er ifølge forskere ikke forbundet med de negative sociale konsekvenser, man kunne tro, og flere undrer sig over, at metoden ikke er mere anvendt. Forklaringen kan være etiske eller logistiske årsager.

Undervisningsdifferentiering i en dansk kontekst

Som tidligere nævnt har DPU og AKF i 2004 udarbejdet en rapport om forhold på danske skoler, der henholdsvis fremmer og hæmmer læring, på baggrund af undervisningen på tre danske skoler.¹⁴⁷ Undersøgelsen viser, at det ikke er muligt at pege på en direkte sammenhæng mellem bestemte praksisformer og karakterniveau. Undersøgelsen illustrerer nogle af de vanskeligheder, der kan være ved at "måle" undervisningsdifferentieringen i praksis. Resultaterne indikerer nemlig, at god skolepraksis karakteriseret ved at give mulighed for, at alle elever kan deltage fagligt, er forskellig fra skole til skole og fra klasse

¹⁴⁶ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

¹⁴⁷ Fink-Jensen, Kirsten m.fl. (2004): *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring*.

til klasse. På trods af den lave grad af generaliserbarhed i resultaterne peger forfatterne på følgende pointer ud fra deres studie: En skolepraksis, der er karakteriseret af en fast lærerstyring mod bestemte faglige mål uden hensyntagen til den faglige spredning i elevernes forudsætninger, kan risikere at fremme udskillelse af enkelte elever fra det faglige fællesskab. God praksis, forstået som, at alle elever opnår et godt fagligt niveau, bør lægge vægt på, at de fagligt svage ikke udskilles fra fælles faglige aktiviteter. Hensyntagen til forskelle i elevernes kulturelle, personlige og faglige forudsætninger og interesser kræver inddragelse af varierede undervisningsmetoder. Eksempelvis inddragelse af konkrete materialer, som eleverne selv kan arbejde med og inddragelse af fagligt relevant viden og materialer fra elevernes hverdagsliv.

Undervisningsdifferentiering kan også være en væsentlig faktor i forhold til elever med anden etnisk baggrund end dansk. SFI gennemførte i 2012 en undersøgelse af indsatser for tosprogede elever. Resultaterne viser, at de bedste effekter for de tosprogede elever opnås, hvis undervisningen i dansk som andetsprog organiseres som en støttende foranstaltning inden for den almindelige klasseundervisning eller i form af ekstra undervisning efter skoletid. Det kan have negativ betydning, hvis de tosprogede sendes ud af klassen for at modtage særundervisning,¹⁴⁸ hvilket bekræfter tidligere nævnte problematik vedrørende risiko for stigmatisering.

EVA peger i evalueringen *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip* fra 2011 på, at lærerne oplever store udfordringer i forhold til at differentiere undervisningen. Undervisningsdifferentiering er et af de områder, hvor nye lærere føler sig klædt dårligst på til jobbet som lærer. Det fremgår desuden, at der ikke er en tydelig kobling mellem evalueringsarbejdet på skolen og undervisningsdifferentiering, og at der ikke er dokumentation for, at undervisningen bliver differentieret, hvis skolerne styrker lærernes evalueringsfaglighed. Den manglende kobling mellem evaluering af undervisningen og undervisningsdifferentiering skyldes ifølge rapporten blandt andet, at der fortsat er usikkerhed om, hvad begrebet undervisningsdifferentiering dækker over, at lærerne pri-

¹⁴⁸ Andersen, Dines m.fl. (2012): *Indsatser for tosprogede elever*.

mært anvender evalueringsresultater bagudrettet, og at ledelsen hovedsageligt varetager ansvaret for undervisningsdifferentieringen ved at udvise tillid til, at lærerne løser opgaven professionelt. Rapporten fra EVA viser endvidere, at lærere og ledere har en relativt smal forståelse af begrebet, og at de primært taler om undervisningsdifferentiering som individualiseret undervisning og som en organiseringsform, de kan gribe til, når det er muligt. Lærerne har i flere tilfælde en opfattelse af, at undervisningsdifferentiering indebærer, at læreren følger den enkelte elev så tæt som muligt. Det kan ifølge rapporten medføre, at der kommer til at mangle lærerkrafter i undervisningen, og at lærerne forsøger at kompensere herfor ved at dele eleverne op i hold efter fagligt niveau i eksempelvis hold eller ved gruppeundervisning.

Problemerne med anvendelse af undervisningsdifferentiering på de danske skoler kan formentlig også kobles til, at lærerne ikke arbejder særlig meget med målstyring i forhold til eleverne, som det er fremhævet i EVA's undersøgelse om lærernes brug af Fælles Mål i folkeskolen.

SFI's forskningsrapport bekræfter til dels EVA's evaluering fra 2011 om lærernes vanskeligheder ved differentieret undervisning. SFI beskriver undervisningsdifferentiering som eksempelvis situationer, hvor lærere tager højde for forskelle eleverne imellem ved for eksempel at stille opgaver af varierende sværhedsgrad eller antal. Observationer af lærerne på de højtpræsterende skoler antyder, at undervisningsdifferentiering ikke er udbredt. Der er dog det forbehold i undersøgelsen, at antallet af observerede timer er lavt, og det kan tænkes, at lærerne praktiserer undervisningsdifferentiering i andre (ikke observerede) timer. I interviewdelen af undersøgelsen er der et par lærere, som nævner, at de hyppigt anvender differentieret undervisning.

SFI's forskningsrapport har også set på den samlede undervisningstilgang sammenholdt med den faglige præstation for elever fra henholdsvis ressource-svage og ressourcestærke hjem. Undersøgelsen indikerer, at der er ret få punkter, hvor samme undervisningsform eller metode resulterer i modsatrettede effekter for de forskellige elevgrupper. Dette burde give mulighed for at forbedre undervisningskvaliteten for den ene gruppe, uden at det går ud over den anden. For eksempel har ressourcestærke elever måske ikke brug for samme

eksplicitte gennemgang af målsætningen som elever fra ressourcesvage hjem, eventuelt fordi sidstnævnte gruppe ikke er lige så bekendt med de uddannelsesmæssige spilleregler og krav.¹⁴⁹ Dette rummer mulighed for differentieret undervisning inden for samme klasse.

EVA har desuden gennemført en nyere repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, hvor formålet har været at få et billede af, hvilke udfordringer lærerne oplever i deres daglige arbejde. Igen fremstår undervisningsdifferentiering, herunder inklusion, som noget, der volder lærerne problemer. Lærerne oplever, at de mangler viden og redskaber for at kunne løfte opgaven. I visse tilfælde oplever lærerne, at det skader fagligheden blandt almeneleverne, når elever med særlige behov skal inddrages, fordi undervisningen bliver på et lavere niveau. Undersøgelsen viser, at lærerne ikke føler sig tilstrækkeligt fagligt rustede til at udøve undervisningsdifferentiering, og at de er usikre på, hvad begrebet dækker over, og hvordan og hvornår det skal implementeres. De har generelt en begrænset forståelse af undervisningsdifferentiering og praktiserer primært differentieret undervisning, når klassen er niveauinddelt i hold. Desuden peger undersøgelsen på en anden problematik, som også kommer i spil ved undervisningsdifferentiering, idet nogle lærere frygter, at eleverne ikke når det, de skal, hvis skemaet ikke længere følges.¹⁵⁰

Læringsstile

En måde at differentiere undervisningen på er ved at matche undervisningsmetoden med den enkelte elevs foretrukne læringsstile. Siden midt i 1970'erne har denne tilgang været anvendt i meget undervisning. Der findes forskellige opdelinger i læringsstile, hvoraf en opererer med audiotive, visuelle, taktile (følesans) og kinestiske (bevægelse) stile. Tanken er, at eleverne lærer mere, hvis undervisningen tager hensyn til deres foretrukne måde at lære på.

¹⁴⁹ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

¹⁵⁰ Danmarks Evalueringsinstitut (2013b): *Udfordringer og behov for viden - En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*.

Dunn og Dunn står bag metoden og har siden 1970'erne argumenteret for effekten af den. I en metaanalyse fra 1995 har Rita Dunn m.fl. søgt at påvise de positive effekter af anvendelsen af læringsstile. Metaanalysen bygger på 36 eksperimentelle studier med 3.181 deltagere baseret på Dunn og Dunn's læringsstile udført mellem 1980 og 1990. Resultaterne indikerer ifølge studiet, at elever, der bliver undervist efter deres foretrukne læringsstil, kunne forvente at opnå en præstation, der ligger markant højere end elever, der ikke er blevet undervist efter deres foretrukne læringsstil.¹⁵¹ Andre metaanalyser har siden underbygget Dunn og Dunn's metode vedrørende læringsstile.¹⁵²

En række forskere har imidlertid kritiseret disse metaanalyser voldsomt.¹⁵³ Blandt andet har Kavale og Lefever påpeget, at en af de senere metaanalyser (Lovelace), ligesom Dunn's metaanalyse fra 1995 indeholder en række problemer, som begrænser tilliden til resultaterne.¹⁵⁴ I et nyere britisk studie har man endvidere afprøvet to af de mest anvendte spørgeskemaer til at fastlægge elevernes læringsstile på 394 elever. I resultatet kunne der ikke konstateres nogen sammenhæng mellem de to spørgeskemaer, som ellers anvendes til samme formål. Det betyder, at en lærer ville kunne placere den samme elev i vidt forskellige grupper i forhold til foretrukne læringsstile, afhængig af hvilken test der er anvendt. Derudover blev der påpeget en række mangler og uoverensstemmelse inden for hver test.¹⁵⁵

Læringsstile og den forskning, som ligger til grund herfor, er således meget omdiskuteret. Hattie mener ikke, at forskningen endnu har formået at dokumentere de positive effekter. Hattie anser det endvidere som et grundlæggende problem, at eleverne bliver "stemplet" med en læringsstil, hvilket ikke tager

¹⁵¹ Dunn, Rita m.fl.: "*A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences*".

¹⁵² Lovelace, Maryann. K. (2005): "Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn model".

¹⁵³ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

¹⁵⁴ Kavale, Kenneth A. og Lefever, Gretchen B. (2007): "Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences: Critique of Lovelace Meta-Analysis".

¹⁵⁵ Martin, Steward (2010): *Teachers using learning styles: Torn between research and accountability?*.

højde for, at elever kan forandre sig, lære nye måder at tænke på og leve op til nye udfordringer ved læring.¹⁵⁶

2.7. Organisering af undervisningen

Der findes mange måder at organisere undervisningen på, som stort set alle sammen har at gøre med enten tavleundervisning eller gruppearbejde. Nedenfor gennemgås en række studier, som viser noget om effekten af, hvilken type af organisering af undervisningen, der vælges. I forlængelse heraf præsenteres en række effektfulde metoder, som først og fremmest er karakteriseres ved henholdsvis gruppearbejde eller tavleundervisning. Endelig omtales betydningen af elevernes selvstændige træning – primært i form af lektier.

Tavleundervisning eller gruppearbejde

Det er en udbredt forestilling, at tavleundervisning, hvor læreren forelæser for eleverne om et bestemt emne, er den mest udbredte undervisningsform i skolen. Dette er også den opfattelse Hattie præsenterer i sin bog for lærere, hvor han pointerer, at god undervisning kræver dialog, ikke monolog. En britisk undersøgelse viser imidlertid, at den mest udbredte undervisningsform ifølge lærerne selv er, hvor eleverne samarbejder i små grupper, og lærerens fokus skifter mellem grupperne.¹⁵⁷

En anden undersøgelse viser sammenhængen mellem klasserumsmiljøet (herunder også den fysiske indretning) og lærerens praksis. Undersøgelsen peger blandt andet på, at læreres opmærksomhed på klasserumsmiljøet har stor indflydelse på deres undervisning og på, om de føler at have kontrol over undervisningssituationen. Undersøgelsen viser endvidere, at lærere i højere grad benytter sig af lærercentreret undervisning (tavleundervisning), hvis de underviser i fysisk små klasserum kombineret med et højt elevantal. Lærerne benyttede sig omvendt af andre mere elevcentrerede undervisningsformer (som for eksempel gruppearbejde) i klasserum med mere fysisk plads pr. elev. Undersøgelsen kon-

¹⁵⁶ Hattie, John (2009): *Visible Learning* og Hattie, John (2013): *Synlig læring – for lærere*.

¹⁵⁷ Kutnick, Peter, Peter Blatchford og Ed Baines (2002): "Pupil Grouping in Primary School Classrooms: Sites for Learning and Social Pedagogy?"

kluderer, at det er vigtigt, at der i læreruddannelser og efteruddannelser af lærere rettes opmærksomhed på undervisningsmiljøets betydning, fordi kompetencer inden for etableringen af et godt undervisningsmiljø er afgørende for god undervisningspraksis.¹⁵⁸

En britisk undersøgelse blandt 9-12-årige viser, at sociale kompetencer til at begå sig i gruppearbejde primært er et resultat af gruppearbejde, snarere end en forudsætning for gruppearbejdet. Den viser således, at gruppearbejdsformen kan understøtte elevernes sociale læring på tværs af elevernes sociale forudsætninger.¹⁵⁹ Disse resultater er i tråd med et nyt britisk eksperiment, der viser, at læring i fællesskab med andre elever er betydeligt mere effektivt, end hvis eleven arbejder på egen hånd, men at det ikke er en fordel, hvis man lærer sammen med sine nærmeste venner. Eksperimentet fik 68 elever til at løse en række opgaver; nogle var alene, andre sammen med en ven og endelig var der elever, der blev sat sammen med anden elev, hvor der ikke var etableret et venskab. Eksperimentet viste, at eleverne, der var i par, havde betydeligt flere korrekte svar end de elever, der arbejdede alene, men at de par, hvor der ikke var etableret et venskab, var mest effektive. Eksperimentet viste endvidere, at eleverne der deltog sammen med en ven, stillede betydeligt flere irrelevante spørgsmål undervejs og havde flere konflikter, mens eleverne, der deltog sammen med en anden elev, hvor der ikke var etableret et venskab, havde fokus på konsensus undervejs i forsøget.¹⁶⁰

Gruppearbejde har vist større effekt i forhold til læsning end i forhold til matematik, og denne læringsstrategi har større effekt, jo ældre eleverne er.¹⁶¹

Et skotsk randomiseret forsøg viser, at andre elever, der fungerer som læsetutorer, har positiv betydning for elevernes læseevner. Det er i særlig grad, hvis tutoren er ældre frem for på samme alder, som den anden elev. Undersøgelsen

¹⁵⁸ Martin, Sandra Horne (2001): "The classroom environment and its effects on the practice of teachers".

¹⁵⁹ Tolmie, m.fl. (2010): "Social effects of collaborative learning in primary schools".

¹⁶⁰ Dinot, Jérôme & Robin Vivian (2012): "The impact of friendship on synchronous collaborative retrieval tasks in the primary school".

¹⁶¹ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

viser, at forsøget særligt havde positiv betydning for elever med lav socioøkonomisk baggrund, for svage læsere og piger, og at de forbedrede resultater kunne ses i både læsning og matematik. Derudover viste forsøget, at det styrkede både tutors og den anden elevs selvtillid at deltage i forsøget.¹⁶²

I et tysk studie undersøgte man forskellige organiseringer af undervisningen ved forsøg med undervisning om fugle. 326 tyske 6.-klasse-elever deltog i forsøget (12 klasser), hvor en gruppe blev undervist ved traditionel tavleundervisning, en ved gruppearbejde og en ved en introduktion til emnet i en tredjedel af tiden, mens resten af tiden blev brugt i grupper. Derudover fungerede en gruppe som kontrolgruppe. Forsøget viser, at den konventionelle tilgang gav de bedste resultater i forhold til elevernes faglige resultater, mens den gruppeorienterede tilgang gav de bedste resultater i forhold til motivation. Af de to gruppeorienterede tilgange blev der opnået de bedste faglige resultater ved den tilgang, der involverede en introduktion. Det er samtidig et væsentligt resultat, at der ikke kunne aflæses nogen forskel i elevernes faglige resultater på længere sigt mellem den tavleorienterede undervisning og den gruppeundervisning, hvori der indgik introduktion.¹⁶⁴

Der er andre, nyere studier, som også vurderer udbyttet af traditionel undervisning (det vil sige typisk tavleundervisning) i forhold til gruppeundervisning. En undersøgelse analyserer sammenhængen mellem tid brugt på henholdsvis tavleundervisning og gruppearbejde for matematikkarakteren i 8. klasse, og studiet peger på, at jo mere tid brugt på tavleundervisning, des højere karakter.¹⁶⁵ Et andet studie undersøger sammenhængen mellem tidsforbruget på tavleundervisning og elevernes karakterer i matematik og fysik, men han finder ingen betydelige effekter.¹⁶⁶ Ifølge forfatterne bag begge artikler er resultaterne tankevækkende, idet den traditionelle undervisningsform til tider bliver opfattet

¹⁶² Topping, Keith m.fl. (2011): "Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big".

¹⁶⁴ Sturm, Heike & Bogner, Franz X. (2008): "Student-oriented versus Teacher-centered: The effect of learning at workstations about birds and bird flight on cognitive achievement and motivation".

¹⁶⁵ Schwerdt, Guido og Wuppermann, Amelie C. (2011): "Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach".

¹⁶⁶ Van Klaveren, Chris (2011): "Lecturing style teaching and student performance".

som gammeldags, lærercentreret og eventuelt ineffektiv og står i modsætning til nyere, moderne undervisningsformer, der er mere elevcentrerede. Men studierne indikerer, at den ”gode” undervisning måske trækker på flere undervisningsformer. Både den traditionelle klasseundervisning og en mere moderne tilgang, som fordrer elevernes kritiske og analytiske evner, bør eksistere side om side i et effektivt undervisningsforløb, påpeger en forfatter.¹⁶⁷

I SFT’s forskningsrapport fra har man på danske data undersøgt, hvilken betydning valget af undervisningsstrategier har for elevernes læring. Heri indgår en række faktorer, som har at gøre med henholdsvis klasseledelse og rammesætning. Under rammesætning indgår blandt andet tavleundervisning, og undersøgelsen viser, at en høj grad af rammesætning har stor betydning for resourcesvage elever, mens klasseledelse har positiv betydning for alle elever. Den strategi, om hvilken der kan påvises en positiv betydning for elevernes faglige præstationer under ét (gennemsnitligt), er en traditionel undervisningsstrategi med stærk, konsekvent klasserumsledelse og en stærk rammesætning.¹⁶⁸

Metoder til organisering af undervisningen

Der findes en lang række undervisningsmetoder, som vil være velegnede for læreren at inddrage i et undervisningsforløb alt afhængig af den konkrete situation. Som nævnt flere gange vil den bedste undervisning formentlig trække på et udsnit af metoder, der tilpasses undervejs afhængig af elevernes læring og formålet med undervisningen. Man kan overordnet skelne mellem traditionelle metoder (især tavleundervisning), som i høj grad er lærerstyrede, og metoder, der særligt baserer sig på gruppeundervisning, der kan betegnes som værende mere elevstyrede.

Der synes i forskningen at være en overvægt af undersøgelser i effekter af gruppearbejde, formentlig fordi det er en nyere, moderne undervisningstilgang.

¹⁶⁷ Lavy, Victor (2011): “What makes an effective teacher? Quasi-experimental evidence”.

¹⁶⁸ Winter, Søren C. og Nielsen, Vibeke Lehman (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

De undersøgelser vedrørende metoder ved tavleundervisning, som er fundet til brug for denne beretning er sparsomme, hvilket også kan skyldes, at metoderne til tavleundervisning anses for forholdsvis ukomplicerede. Nedenfor beskrives en række undervisningsmetoder, nogle baserer sig primært på gruppearbejde, andre benytter en mere traditionel undervisningstilgang.

Kooperativ læring (Cooperativ learning)

Kooperativ læring er en undervisningsform, som i høj grad forsøger at udnytte fordelene ved gruppearbejde. Kooperativ læring baserer sig på at inddrage en række samarbejdsprocesser i klasseværelset. Elevernes samarbejde organiseres i såkaldte kooperative læringsstrukturer, og via disse samarbejder gennemgår eleverne en række discipliner, som er vigtige for læring såsom selvstændig tankegang, skrivning, læsning, problemløsning og fremlæggelse. Baggrunden for kooperativ lærings-strukturerne er at forsøge at etablere personlige læreprocesser. En kooperativ læringsstrategi inddrager ofte også fysisk aktivitet, da tilhængere af kooperativ læring tror på, at både koncentration og hukommelse bliver bedre af bevægelse, ligesom arbejdet med sociale relationer er et centralt element.¹⁶⁹

Der er en del forskning, som underbygger, at tankegangen i kooperativ læring har mange gavnlige effekter for læringsprocessen.¹⁷⁰ Et review fra 2009 af indsatser, hvis formål var at højne matematikkundskaber, identificerer otte studier, hvor kooperativ læring har positive effekter, heraf var fem af forsøgene randomiserede eller delvist randomiserede.¹⁷¹

Peer-tutoring (elevformidling) er et værdifuld element i kooperativ læring. Hattie's analyse viser også positive effekter af peer-tutoring. Disse effekter kommer blandt andet til udtryk gennem dynamikken i klassens dialog, elever, der hjælper hinanden, venskaber, feedback samt det at gøre skolen til et rart sted at være.

¹⁶⁹ www.cooperativelearning.dk.

¹⁷⁰ Hattie (2009): *Visible Learning*.

¹⁷¹ Slavin, Robert E. m.fl. (2009a): "Effective programs in Middle and High School Mathematics: A Best-Evidence Synthesis".

Et kvasiekperimentelt belgisk studie om læsning undersøger peer-tutoring på tværs af klassetrin ved en flerdimensionel indsats. 40 lærere og deres tilhørende elever fra 3. og 6. klasse fordelt på 15 forskellige skoler deltog i eksperimentet. Indsatsen indeholdt instruktion i eksplicitte læsestrategier inspireret af den eksisterende læseforskning, forberedelse af 6.-klasse-elever i tutorrollen samt en ugentlig ”peer-tutoring”-lektion, hvor en ældre elev agerede tutor for en yngre. Interventionen forløb over et skoleår. I forhold til kontrolgruppen indikerer studiet positive resultater for alle elevers læsning, mest markant for de yngre. Der var ikke forskelle på de positive interventionseffekter mellem elever, der var gode læsere, og elever, der var mindre gode læsere, hvilket indikerer, at indsatsen eventuelt kunne inspirere i forbindelse med undervisningsdifferentiering.¹⁷²

Nogle studier peger endvidere på, at kooperativ læring kan have stor betydning for den sociale sammenhæng eleverne imellem og elevernes selvværd.¹⁷³ Og et godt socialt klima har også positiv betydning for elevernes faglige præstationer. Et review af inklusion viser også gode effekter af peer-tutoring for alle elever i klassen – både for almeneleverne og elever med særlige behov. Det er dog vigtigt, at læreren har viden om selve implementeringen af indsatsen, og at peer-tutoring ikke træder i stedet for pensumrelateret undervisning for at få de positive effekter i spil.¹⁷⁴

Dele af den internationale forskning i kooperativ læring bliver også gennemgået i den tidligere nævnte OECD-rapport. Der er som oftest overvejende positive resultater at hente af kooperativ læring med hensyn til de emotionelle effekter for eleverne. Elevernes faglige udbytte afhænger i høj grad af to faktorer. Dels bør der være klare gruppemål med kollektive succeskriterier for læringen.

¹⁷² Van Keer, Hilde & Vanderlinde, Ruben (2010): “The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders’ reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension”.

¹⁷³ Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1987): ”Research show the benefits of adult co-operation”.

¹⁷⁴ Dansk Clearinghouse (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review.*

Derudover skal der være et individuelt ansvar, så gruppens præstation afhænger af hver enkelt medlems læringsudbytte.¹⁷⁵

Gensidig undervisning (Reciprocal teaching)

Gensidig undervisning lægger vægt på, at læreren sætter eleverne i stand til at lære og anvende kognitive strategier som for eksempel at give resumeer, stille spørgsmål og analysere. Ved anvendelse af denne strategi opdeles eleverne i mindre grupper, hvor eleverne skiftes til at være ”lærer”, og lærer og elever skiftes til at lede dialogen gennem resumering, spørgsmål og besvarelse/forklaring. Eleverne bringes herved gennem aktiv deltagelse i forskellige roller til at forstå meningen med en tekst. Samtidig vil eleverne kunne overvåge deres egen læring og tankegang. Anvendelsen af disse redskaber skal understøttes gennem dialog mellem lærer og elev, mens man arbejder sig gennem analysen af for eksempel en tekst.¹⁷⁶

Effekten af en gensidig undervisning ser ud til at være størst, hvis eleverne forud for den gensidige undervisning har modtaget undervisning direkte i anvendelsen af kognitive strategier. Det er altså væsentligt med instruktion som træning i tæt tidsmæssig sammenhæng. Der er tegn på, at gensidig undervisning øger læseforståelsen blandt andet fra et finsk og et tysk studie.¹⁷⁷

Problembaseret læring

Problembaseret læring er centreret om eleverne, som i grupper samarbejder om løsning af et problem, hvor læreren alene fungerer som tutor eller guide. Effekten af anvendelsen af problembaseret læring er meget forskellig, afhængig af hvad eleverne skal lære. Denne undervisningsstrategi har i bedste fald ingen betydning for indlæring af umiddelbar/overfladisk viden. Derimod har strategien positiv betydning ved dybere læring – altså i tilfælde, hvor eleven allerede

¹⁷⁵ OECD (2010a): *Nature of Learning*.

¹⁷⁶ Rosenshine, Barak & Maister, Carla (1994) “Reciprocal Teaching: A Review of the Research”.

¹⁷⁷ Takala, Marjatta (2006). “The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education”; Spörer, Nadine m.fl. (2009): ”Improving students’ reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching”.

har tilegnet sig den umiddelbare viden – da dybere læring har mere fokus på mening og forståelse frem for ren tilegnelse af viden. Det er således anvendelsen af principperne, som ligger til grund for den pågældende viden, frem for selve tilegnelsen af viden, som er mest influeret af problembaseret læring. Studier har vist, at eleverne ved anvendelse af denne strategi har nemmere ved at huske det, de har lært, formentlig fordi de har reflekteret over det lærte.¹⁷⁸

Metakognitive strategier

Kognitive strategier fokuserer på at lære eleverne specifikke redskaber som for eksempel at tage noter. Metakognitive strategier handler om valg af tilgange til en opgave eller et problem og har ifølge Hattie vist sig at have ganske stor effekt for elevernes læring.¹⁷⁹

Strategierne handler først og fremmest om at sætte eleverne i stand til selv at håndtere et problem eller en læringsopgave. Lærerens opgave vedrører planlægning af og instruktion i, hvordan en given læringsopgave skal gribes an, evaluering af processen og at tilse elevernes forståelse. Strategierne er mest effektive, hvis instruktion gives i mindre grupper, og hvis instruktionen varieres mest muligt, herunder ved at eleven overvåger sin egen læring.

Anvendelsen af metakognitive strategier har altså som overordnet formål at lære eleverne, hvordan de selv håndterer en læringsopgave. Det kan handle om træning af elevernes studieevner, hvilket ifølge Hattie er meget effektivt, hvis generelle studieevner kombineres med indhold eller substans, og giver eleverne en mulighed for at opnå en dybere forståelse for løsningen af problemet. Der er altså et behov for, at studieevnerne rettes mod de enkelte fag eller områder, som behandles. Eleverne skal instrueres i og lære forskellige metoder, afhængig af om der for eksempel er tale om matematik eller dansk.

Elever kan også trænes i at stille sig selv de relevante spørgsmål for at håndtere en given opgave. Også denne tilgang har ifølge Hattie stor effekt og kan være til stor nytte, når eleverne skal søge information.

¹⁷⁸ Dochy, Filip m.fl., (2003): "Effects of problem-based learning: a metaanalysis".

¹⁷⁹ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

Et nyere longitudinalt studie om intensive indsatser til fremme af elevernes læsefærdigheder har ligeledes undersøgt anvendelsen af metakognitive strategier. Studiet er baseret på randomiserede forsøg med 5-6-årige børn på 16 skoler i Skotland i et socioøkonomisk belastet område. Forsøgene var baseret på tre indsatser/undervisningsforløb: 1. fonetisk bevidsthed og fonetisk instruktion, 2. semantik og syntaks, 3. metakognitive strategier til forbedring af elevernes afkodning og forståelse af tekst. Resultatet af indsatserne var en væsentlig større forbedring af elevernes læsning, stavning og læseforståelse i forsøgsgrupperne end i kontrolgrupperne – både umiddelbart efter indsatsperioden og to år efter. Det er dog ikke muligt at udskille, hvilke indsatser der har betydning i forhold til de målte indikatorer.¹⁸⁰ Studiet kan således ikke påvise, at metakognitive strategier i sig selv har positiv effekt på elevernes læring, men i en sammenhæng med arbejdet med fonetik, semantik og syntaks har de metakognitive strategier positiv effekt på elevernes læsefærdigheder.

Et foromtalt tysk studie vedrørende to forsøg med elever i den tyske realskole i alderen 14 til 17 år viser, at metakognitive strategier ikke har konsistent indflydelse på læringsudbyttet. Det kunne således ikke påvises, at anvendelsen af metakognitive strategier i sig selv kunne føre til et godt læringsudbytte. Dette strider imod, hvad man har fundet i tidligere studier, og forfatterne diskuterer, hvilke faktorer der kan have haft indflydelse herpå, herunder elevernes alder. Anvendelsen af kognitive strategier gav derimod i sig selv et forholdsvis godt læringsudbytte, men en kombination af både kognitive og metakognitive strategier gav det bedste resultat.¹⁸¹

Det er således ikke helt entydigt, hvilken effekt metakognitive strategier har, men meget tyder på, at strategierne har god effekt på elevernes læring, hvis de ikke står alene. De har størst effekt, hvis de kombineres med kognitive strategier og/eller fagspecifikke tiltag.

¹⁸⁰ Ferguson, Nancy m.fl (2010): "The longitudinal impact of a comprehensive literacy intervention".

¹⁸¹ Glogger, Inga m.fl.(2012): "Learning Strategies Assessed by Journal Writing: Prediction of Learning Outcomes by Quantity, Quality and Combinations of Learning Strategies".

Undersøgelsesbaseret undervisning

Denne type undervisning har ikke til formål at sætte eleverne i stand til at besvare et bestemt spørgsmål med et ”rigtigt” svar. Intentionen er at involvere eleven i at observere, stille spørgsmål og indgå i eksperimenter eller udforskning og på den baggrund at lære at analysere og konkludere.

Undersøgelsesbaseret undervisning ser mest ud til at være undersøgt i forhold til naturvidenskabelige fag, hvor man har gennemført forsøg med undervisningsprogrammer, der ikke involverede lærebøger, men fokuserede på laboratorieaktiviteter. Det har vist gode resultater særligt i forhold til elevernes evner til kritisk tænkning, men også bedre resultater og motivation i forhold til faget. Resultaterne er dog mere positive i forhold til naturvidenskabelig proces frem for indhold.¹⁸²

Flere metoder, som alle omhandler aspekter af problembaseret læring, opsummeres i *Nature of Learning*. De primære konklusioner er, at eleverne får en dybere viden, når de kan få lov at afprøve viden fra klasselokalet ude i virkeligheden. En problembaseret tilgang til undervisningen kan bidrage til at forbedre elevernes samarbejde, kreativitet, kommunikative evner og øge refleksionen. Derudover er det afgørende, at evalueringen af det problembaserede undervisningsforløb tænkes med ind fra starten, herunder for så vidt angår målet for forløbet.¹⁸³

Direkte instruktion

Direkte instruktion kan have stor betydning for elevernes læring. Direkte instruktion skal ikke forstås som værende alene tavleundervisning. Direkte instruktion skal i denne sammenhæng forstås som opbygget af syv centrale dele, der kan anvendes for hver enkelt lektion, hvor eleverne skal lære/træne en arbejdsmetode:

1. Læreren sætter mål for undervisningen.

¹⁸² Brederman, Ted (1983): ”Effects of Activity-Based Elementary Science on Student Outcomes: A Quantitative Synthesis”.

¹⁸³ OECD (2010a): *Nature of Learning*.

2. Læreren opstiller succeskriterier, og eleverne gøres bekendt hermed.
3. Læreren skal skabe en interesse blandt eleverne for det, der skal læres.
4. Læreren har forberedt, hvordan arbejdsmetoden skal præsenteres, herunder vedrørende anvendelse af input (tekst, film, billeder eller lignende), eksempler på, hvad der forventes af eleverne, og undersøgelse af, om eleverne har forstået læringsstoffet.
5. Eleverne gives mulighed for gennem en aktivitet at vise, at de har forstået arbejdsmetoden, under tæt supervision af læreren.
6. Læreren afslutter lektionen, og de vigtigste pointer i arbejdsmetoden repeteres, tydeliggøres og bindes sammen til et hele, så eleverne kan bruge metoden i andre sammenhænge.
7. Eleverne skal selvstændigt afprøve metoden enten individuelt, i grupper eller som lektier. Elevernes selvstændige arbejde skal afspejle, at de kan anvende den tillærte metode ved et andet emne end det, der anvendes under selve instruktionen.¹⁸⁴

Metoden har stor effekt, uanset om der er tale om yngre eller ældre elever og undervisning i simple eller vanskelige metoder. Ligeledes er effekten høj, uanset om der er tale om den almindelige undervisning eller specialundervisning. Metoden giver tilsyneladende højere effekt i forhold til læsning end til matematik.

I forlængelse heraf kan det nævnes, at det har en vis effekt, om man underviser induktivt, hvor man bevæger sig fra det specielle til det generelle, eller deduktivt, hvor man bevæger sig fra det generelle til det specielle. Det har altså en betydning, om man tager udgangspunkt i et eksempel og derfra breder metoden eller emnet ud til det generelle.¹⁸⁵

Brug af spørgsmål (Questioning)

Questioning er en meget udbredt undervisningsmetode, hvor læreren stiller spørgsmål ud i lokalet til eleverne, og studier viser positive effekter. For ek-

¹⁸⁴ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

¹⁸⁵ Klauer, Karl J. og Phye, Gary D.(2008): "Inductive Reasoning: A Training Approach".

sempel kan relevante faktuelle spørgsmål ved begyndelsen af undervisningen have positiv betydning for læringen, mens irrelevante spørgsmål har den modsatte virkning. Lærereens færdigheder i spørgeteknik er vigtige.¹⁸⁶

Et studie fra Pakistan har forsøgt at kaste mere lys på undervisningsformen i klasselokalet, og resultaterne indikerer, at planlægning af timen, elevinvolvering ved spørgsmål samt spørgsmål til tidligere gennemgået materiale har betydning for de faglige færdigheder.¹⁸⁷

En særskilt form for questioning er Collaborative Philosophical Inquiry – CPI. CPI er en pædagogisk tilgang, der har sin oprindelse i filosofisk pragmatisme. Pragmatisme betyder i denne sammenhæng, at viden er et produkt af forespørgsel. At ”vide” omhandler således ikke blot fakta, men opnås gennem en problemløsende øvelse, der bevæger sig fra tvivl til tro på grundlag af beviser og følgeslutninger. Millett og Tapper har i en ny artikel opsummeret resultaterne af en række forskningsundersøgelser fra det seneste årti om effekten af CPI. Det konkluderes i artiklen, at metoden har markante kognitive og sociale fordele. Elevernes akademisk faglige resultater forbedres, ligesom CPI har en positiv indflydelse på elevernes sociale bevidsthed og værdier. Der er ifølge forfatterne klare beviser for, at selv kortvarig undervisning med CPI har positive effekter, men de anbefaler yderligere undersøgelser, som kan underbygge evidensen på området.¹⁸⁸

Træning

Lektier

Der er flere former for lektier, og de kan have forskelligt formål. I et review af lektieforskningen bliver lektier defineret som enhver opgave, som læreren forventer, at eleverne gennemfører uden for skoletiden. Lektier kan variere i omfang, fagligt niveau, formål, valgfrihed og deadline, være tilpasset den enkelte

¹⁸⁶ Hamaker, Christiaan (1986): ”The Effects of Adjunct Questions on Prose Learning”.

¹⁸⁷ Aslam, Monazza og Kingdon, Geeta (2010): ”What can teachers do to raise pupil achievement”.

¹⁸⁸ Millett, Stephan og Tapper, Alan (2012): ”Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools”.

og foregå i forskellig social kontekst (gruppe eller individuel). Formål med lektier kan være varierende. Lektier kan være en del af undervisningen, eksempelvis repetition og forberedelse på nyt materiale, eller et ønske om, at eleverne benytter tillærte kompetencer (boganmeldelse, projekt i naturfag m.m.). Lektier kan også have andre formål såsom at skabe dialog mellem forældre og børn, være en straf eller at give information til forældrene om, hvad der foregår i undervisningen.¹⁸⁹

Det kan dog være vanskeligt at måle effekten af lektier, idet elever, som klarer sig fagligt dårligt, ofte har brug for at læse i længere tid end de fagligt stærke elever. Omvendt kan tiden, elever bruger på lektielæsning, være udtryk for stor motivation og ihærdighed.

Det er sandsynligt, at både positive og negative effekter kan opstå som følge af lektier. Blandt de positive er, at lektier giver bedre faglige resultater også på lang sigt, det styrker elevens evne til selv at løse problemer og giver større selvdisciplin. Blandt de negative er, at store mængder lektier kan føre til, at eleverne mister interessen for undervisningen, er mere trætte og går glip af muligheden for at deltage i fritidsaktiviteter.¹⁹⁰

Overordnet er der nogenlunde konsensus i forskningen om, at lektier har en positiv betydning ifølge ovennævnte review.¹⁹¹ Hattie's gennemgang af studier finder samlet en moderat effekt af lektier på elevernes faglige præstation. Der er dog formentlig forskelle mellem forskellige grupper af elever.¹⁹²

Desuden viser noget forskning, at effekten i forhold til faglige resultater er begrænset i de mindste klasser, men at et mindre omfang af lektier også her styrker elevernes arbejdsmoral. Lektier har formentlig størst effekt, når mate-

¹⁸⁹ Cooper, Harris m.fl. (2006): "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003".

¹⁹⁰ Leithwood, Kenneth m.fl. (2004): *How leadership influences student learning*.

¹⁹¹ Cooper, Harris m.fl. (2006): "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003".

¹⁹² Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

rialet ikke er komplekst, og ligeledes er effekten negativt relateret til tidsforbruget på lektier.¹⁹³ Et review af Dansk Clearinghouse finder endvidere en positiv effekt af systematisk tilbagevendende lektier.¹⁹⁴ Et andet studie har undersøgt forældrenes betydning for udbyttet af lektier. Resultaterne indikerer, at moderat forældre støtte i form af generel opmuntring har en positiv virkning på elevens faglighed, men hvis forældrene indtager en mere direkte undervisende adfærd, har lektier en negativ effekt.¹⁹⁵

SFI's forskningsrapport har også undersøgt effekterne af lektier. Overordnet på tværs af eleverne er der ingen sammenhæng mellem omfanget af lektier og den faglige præstation. Når eleverne opdeles med hensyn til den socioøkonomiske baggrund, har lektier en positiv betydning for elever med ressourcесvag baggrund, men en negativ effekt for elever, der kommer fra en ressourcestærk familie. Det kan tænkes, at den negative effekt for de socioøkonomisk stærke elever skyldes en omvendt årsagssammenhæng. Deres ressourcestærke forældre kræver mere af dem og forsøger at motivere dem til øget lektielæsning, fordi de klarer sig faglig dårligt i skolen. En alternativ forklaring kan være, at for de ressourcestærke elever er lektier mere unødigt repetition end læring, hvorfor de bliver demotiverede og føler, at deres energi bruges forkert. Dog er det muligt, at en differentieret uddelegering af lektier kan være befordrende og måske indgå i en differentieret undervisning. Igen er det vigtigt at understrege, at SFI-undersøgelsen bygger på 9.-klasse-elever. Der kan være andre sammenhænge, som gør sig gældende i de yngre klasse. Undersøgelsen har også inddraget forældres hjælp til lektier, og resultaterne peger på, at jo mere forældre hjælper, des dårligere præsterer eleven. Dette kan dog igen tænkes at være en modsatrettet sammenhæng – forældre hjælper, fordi det går dårligt i skolen. Alternativt virker det demotiverende for 9.-klasse-elever at få hjælp af mor eller far.

¹⁹³ Trautwein, Ulrich m.fl. (2002): "Do homework assignments enhance achievement?" og Leithwood, Kenneth m.fl. (2004): *How leadership influences student learning*.

¹⁹⁴ Nordenbo, Sven Erik m.fl. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools*.

¹⁹⁵ Cooper, Harris m.fl. (2001): "A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary students".

2.8. Sammenfatning og anbefalinger

Forskningen viser, at lærernes undervisningshandlinger har stor betydning for elevernes læring. Meget tyder på, at forandringer eller reformer af skoler og skolesystemer har størst effekt, hvis der er et målrettet fokus på at forandre undervisning. Indsatsen for at udvikle folkeskolen kan derfor med fordel foregå med baggrund i viden om god undervisning.

I kapitlet er gennemgået en række centrale forskningsresultater om undervisning med fokus på kvantitativ forskning om, hvilke egenskaber ved undervisning, der kan forventes at øge elevens læring.

Der er efterhånden opbygget en forholdsvis afklaret og stabil forskningsmæssig viden om, hvad der kendetegner undervisning, som eleverne lærer meget af. Forskningssynteser som for eksempel John Hattie's (2013; 2009) og Hilbert Meyer's (2005) udpeger en række overordnede karakteristika ved god undervisning. Tilsvarende foreligger der en række danske forskningsresultater, der søger at indkredse, hvad god undervisning består i. Med SFI's forskningsrapport *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen* er gennemført en undersøgelse af danske læreres undervisning, der har givet ny viden om undervisning og efterprøvet en række hypoteser fra den internationale uddannelsesforskning i en dansk kontekst.

Forskningen kan bruges til at påpege elementer i et undervisningsforløb, der kan forventes at have positive effekter. Samtidig illustrerer gennemgangen forhold, som man bør være bevidst om kan få en betydning i forbindelse med elevers læring – både positivt og negativt, og som hver enkelt lærer, lærerteam og skole bør gøre sig indgående overvejelser om, når de planlægger deres undervisning.

Men elever, klasser, lærere, skoler og forældre er forskellige. SFI's forskningsrapport viser, at aspekter af lærernes baggrund og undervisning, der har en særlig positiv betydning for elever med svag socioøkonomisk baggrund, kan have en anden betydning for ressourcestærke, ligesom der kan være forskelle på, hvad der virker i store og små klasser, på forskellige klassetrin osv. Forskningsresultaterne bør derfor indgå reflektivt i den konkrete undervisningssituation.

tion. Det vil sige, at den enkelte lærer må anvende forskningsresultaterne i forhold til den konkrete situation og den konkrete elevgruppe

Formandskabet ønsker derfor ikke med dette fokuskapitel at give retningslinjer for, hvordan læreren bør undervise, men snarere at pege på de tendenser, som forskningen viser. Det er de overordnede principper for læring og undervisning, der er vigtige, og ikke de konkrete metoder.

Lærerens ledelse er afgørende

Lærerens undervisningshandlinger er centrale for elevers læring. Særligt lærerens ledelsesmæssige og sociale kompetencer er tæt forbundet og relaterer sig til lærerens evne til at skabe gode forudsætninger for læring. Der er således god evidens for vigtigheden af lærerens ledelsesmæssige og relationelle kompetencer i forhold til elevernes læring. Den dygtige lærer evner at skabe en social relation med hver enkelt elev, har høje forventninger til alle elever, kan engagere sig socialt i den enkeltes læring og forstå vedkommendes styrker og udfordringer.

Klasseledelse er en grundlæggende forudsætning for, at der kan skabes et godt læringsmiljø. Det viser både danske og internationale forskningsresultater.

Klasseledelse handler om at skabe gode relationer mellem lærer og elever. Undervisning præget af en gennemført klasseledelse medfører mindre forstyrrende adfærd hos elever. Når der er ro, og eleverne kan koncentrere sig og lytte til hinanden, giver undervisningen et større læringsudbytte.

I en dansk kontekst viser SFI's forskningsrapport, at lærerens brug af konsekvens, ro i klassen og håndhævelse af aftaler har en positiv betydning for elevernes karakterer og særligt for ressourcetsvage elever. Undersøgelsen viser endvidere, at der på højtpræsterende skoler er positive relationer mellem lærere og elever præget af tillid og respekt.

Strukturen i undervisningen har ligeledes stor betydning for elevernes læring. De lærere, der er til stede, når timerne begynder, som klart definerer og formidler, hvad der skal foregå, og som opsummerer og afslutter timerne, har elever med et relativt godt læringsudbytte.

Der er derfor god grund til at understøtte initiativer, der kan udvikle lærernes kompetencer og skabe de bedste rammer om lærerens ledelse af undervisningen og klassen.

Mål, evaluering og feedback

Den gode lærer er også kendetegnet ved selv at lære af sin egen rolle i undervisningen, herunder være opmærksom på elevernes læringsresultater og kollegaernes professionelle sparring og rådgivning.

Internationale forskningsresultater understøtter på forskellig vis, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring. Udfordrende, tydelige og forpligtende læringsmål kan understøtte elevernes læring ved at udtrykke forventninger og gøre det muligt for eleverne at følge med i deres egen læringsfremgang. Evaluering og feedback kan reducere kløften mellem det sted, hvor eleven er, og det sted, hvor det er meningen, at eleven skal være.

I SFI's forskningsrapport er enkelte elementer søgt efterprøvet i en dansk kontekst. Undersøgelsen viser, at test har en positiv betydning for elevernes faglige præstationer. Det er i overensstemmelse med en række internationale forskningsresultater og hænger sandsynligvis sammen med, at test giver læreren, eleven og forældrene information om elevens faglige niveau. Omvendt viser SFI's analyse, at individuel feedback, hvor læreren orienterer den enkelte elev om vedkommendes udvikling, ingen betydning har for elevens karakterniveau, og at når lærerne anvender tid på at tydeliggøre mål, har det negativ betydning for ressourcestærke elevers faglige præstationer. Det er begge resultater, som er overraskende i forhold til andre forskningsresultater, hvorfor det vil være relevant med yderligere forskning i en dansk kontekst.

Det afklarede og stabile forskningsmæssig grundlag i forhold til mål, evaluering og feedback kan i formandskabets perspektiv understøtte en grundidé om, at god undervisning er funderet på en fleksibel metodetilgang, som tilpasses omstændighederne, og hvor mål, evaluering og feedback er elementer i en fortløbende proces. En proces, hvor læreren arbejder systematisk med at følge ele-

vernes læring og anvender evaluering til at give løbende feedback, sætte mål og tilpasse undervisningen.

En varieret og rammesat undervisning

Undervisningen kan organiseres på mange måder, og det er væsentligt, at læreren har en palet af forskellige metoder, som kan bringes i anvendelse. Det giver en variation i undervisningen, som fremmer elevernes læring og motivation.

Der er nogle metoder og organiseringer af undervisningen, som ifølge forskningen har større effekt end andre.

En række studier viser gode resultater af gruppearbejde. Særligt kooperativ læring har været nøje studeret, og der kan vises en positiv effekt blandt andet i forhold til klassens dialog, elever, der hjælper hinanden, venskaber, feedback og det at gøre skolen til et rart sted at være. Ligeledes kan direkte instruktion have meget stor betydning for elevernes læring. I SFT's forskningsrapport findes der en sammenhæng mellem elevernes faglige præstationer og traditionel undervisningsstrategi, som typisk indeholder tavleundervisning, men som også sagtens kan indeholde gruppearbejde og træning.

God undervisning handler derfor måske især om at anvende flere og passende undervisningsmetoder og have variation i organiseringen af undervisningen. Det kan eksempelvis være en kombination af traditionel klasseundervisning og projektforsøg, som fordrer elevernes kritiske og analytiske evner. Men det afgørende synes at være, at det er læreren, der rammesætter læreprocesserne og står for variationen. Derudover er variation ikke et mål i sig selv. Strukturen i undervisningen fremstår som vigtigere end variationen i undervisningen, fordi for meget variation sandsynligvis fører til, at strukturen bliver dårligere. En traditionel undervisningsstrategi med konsekvent klasserumsledelse og en stærk rammesætning har en positiv betydning for elevernes faglige præstationer under ét.

Undervisningsdifferentiering

Med enhedsskolens indførelse i 1993 blev undervisningsdifferentiering indført som et bærende pædagogisk princip i folkeskolen. Lærere og elever skulle i

fællesskab sætte mål for den enkelte elevs læring som grundlag for tilrettelæggelsen af undervisningen.

En række evalueringer fra EVA indikerer, at lærerne oplever, at de har vanskeligt ved at undervisningsdifferentiere. Tilsvarende viser SFI's kvalitative forskningsrapport, at det kun er få lærere, der praktiserer undervisningsdifferentiering. EVAs casestudier viser, at lærerne i højere grad tilrettelægger undervisningen ud fra, hvilke konkrete aktiviteter der skal foregå i undervisningen, end ud fra mål for elevernes læring. Meget tyder på, at lærerne ikke sætter mål for, hvad eleverne skal lære, hvilket kan gøre det vanskeligt at vurdere, om eleverne har lært det, de skal.

Princippet om undervisningsdifferentiering består af mange dimensioner, og stiller krav til lærerens didaktiske kompetencer. Læreren bør planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisningen ud fra de elever, der er i klassen, og med øje for det potentiale, de kan opnå. Til dette arbejde er læringsmål, succeskriterier, forventninger, motivation, test og feedback alle centrale elementer, som kan hjælpe lærere og elever med at lykkes med en differentieret undervisning.

Der er få empiriske forskningsresultater om, hvordan undervisningsdifferentiering i praksis kan lade sig gøre. Det er et begreb, der fremstår utydeligt, og det synes først og fremmest at være et pædagogisk princip, der skal tolkes ind i mange forskellige undervisningsformer.

Der er mere forskning om elevdifferentiering. Forskningen indikerer, at der er gode resultater af holddeling, så længe der ikke er tale om mere permanente ordninger. Holddannelser af mere eller mindre midlertidig karakter, som måske er forskellig afhængig af fag, tema og elevgrupperinger, vil derimod kunne være en god løsning, hvis undervisningen skal differentieres. Forskningsresultater viser samtidig, at permanent elevdifferentiering har negative effekter. Den eksklusion af elever med særlige udfordringer, der har været en del af udviklingen af folkeskolen, er et eksempel på de uheldige konsekvenser af elevdifferentiering.

Der er derfor behov for at få undervisningsdifferentiering til at lykkes ved at udvikle tilgangen til undervisningsdifferentiering.

Ud fra kapitlets gennemgang af forskningsresultater om, hvad der kendetegner en undervisning, som eleverne lærer meget af, kan der peges på en række forhold, som kan være elementer i udviklingen af tilgangen til undervisningsdifferentiering. Det er også elementer, der med fordel kan være i fokus i den generelle indsats for at udvikle kvaliteten af undervisning.

Lærerstyret undervisning, klasserumsledelse, struktur i undervisningen, målstyret undervisning, feedback og formativ evaluering er alle centrale elementer i forhold til at udvikle tilgangen til undervisningsdifferentiering. Forskningsresultaterne tyder på, at lærerne skal være meget bevidst om den faglige rammesætning og anvendelsen af forskellige undervisningsmetoder og -tilgange, og at en undervisningsstrategi med fokus på stærk, konsekvent klasserumsledelse og stærk tydelig faglig rammesætning kan have en positiv betydning for alle elevers læring.

Formandskabet anbefaler

Formandskabet anbefaler, at folkeskolens parter påtager sig ansvaret for en målrettet og fokuseret indsats for at udvikle kvaliteten af undervisningen med udgangspunkt i den bedst tilgængelige viden og til gavn for alle elevers læring.

Formandskabet anbefaler endvidere, at der er fokus på at udvikle en ny tilgang til undervisningsdifferentiering.

Indsatsen skal have fokus på at udvikle den lærerstyrede undervisning, klasseledelse og arbejdet med mål, evaluering og feedback, så eleverne oplever en varieret og rammesat undervisning.

Formandskabet vil med udgangspunkt i dette års beretning arbejde videre med spørgsmålet om, hvordan forskellige aktører kan bidrage til en generel styrkelse af udviklingen af undervisning med høj læringseffekt og udvikling af en ny tilgang til undervisningsdifferentiering.

Formandskabet anbefaler, at der igangsættes en indsats på flere niveauer for at udvikle kvaliteten af undervisningen:

- Lærerne skal blive dygtigere til at styre og lede undervisningen og til undervisningsdifferentiering. Det kan de ved at styrke arbejdet med mål, evaluering og feedback og ved at blive endnu bedre til at lave reflekterede valg af metoder og organiseringer af undervisningen ud fra den stadigt stigende mængde af forskningsresultater. Lærerne skal især være opmærksomme på betydningen af klasseledelse, struktur og variation for elevernes faglige resultater.
- Skolelederne skal tage ansvar for kvaliteten i undervisningen og sætte sig i spidsen for skolens organisatoriske, pædagogiske og faglige udvikling. Der er behov for en målstyrings- og evalueringskultur, hvor lærerne har professionel autonomi, men også bliver dygtigere til at begrunde, analysere og reflektere over valget af metoder mv. som del af et fagprofessionelt fællesskab.
- Kommunerne skal i deres politikker og indsatser have fokus på at udvikle og understøtte den gode undervisning. Det kan være gennem kommunale fagkonsulenter og ved at fastholde og støtte skolelederne i at varetage det pædagogiske lederskab og ansvar for kvaliteten af skolens undervisning.
- Ministeriet for Børn og Undervisning skal sørge for, at nye initiativer har fokus på at udvikle kvaliteten af undervisningen, herunder de initiativer som igangsættes som led i en folkeskolereform.

Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren inviterer forskere og praktikere til at arbejde videre med, udbygge og konsolidere de forskningsresultater, der har været præsenteret i dette kapitel. Fokus skal især være på koblingen mellem forskning og praksis, så de gode effektfulde elementer i undervisningen kommer i spil i virkeligheden. Et indsatssted kunne være praktikforløbet, hvor de lærerstuderende allerede i deres praktik bliver eksponeret for undervisning, der har en klar tråd til, hvad empirien har fortalt virker.

Et samlet løft forudsætter, at der i langt højere grad sker en koordinering af indsatserne på tværs af niveauer med udgangspunkt i de fælles udviklingsmål

for folkeskolen, som formandskabet har noteret sig, at der synes at være enighed om i partnerskabet for folkeskolen.

Endelig anbefaler formandskabet, at der sker en fortsat prioritering af empirisk forskning om undervisning. Der foreligger fortsat meget få danske forskningsundersøgelser om betydningen af undervisningsprocesser, -former, -metoder og -strategier, der kan danne udgangspunkt for udviklingen af undervisningen.

Del II. Kvaliteten i folkeskolen

Denne del af beretningen tager udgangspunkt i folkeskolelovens formålsparagraf, hvorefter eleverne skal gives kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse, giver dem lyst til at lære mere og fremmer deres alsidige udvikling.

Formålet med denne del af beretningen er på den baggrund at beskrive resultater for elevernes læring, trivsel og alsidige udvikling, samt hvordan arbejdet med at følge og vurdere resultaterne for enkelte elever og for eleverne generelt på en skole, i en kommune og i hele landet skrider frem.

Beretningens del II er opdelt i to kapitler, som begge er faste elementer i beretningen. I kapitel 3 gennemgås hovedresultaterne fra de undersøgelser af faglighed og trivsel, som er gennemført i 2012. I kapitlet gennemgås ikke resultater for elevernes alsidige udvikling, da der er i løbet af det seneste år ikke er kommet nye undersøgelser på dette område. I kapitel 4 gives en status for arbejdet med evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen. Begge kapitler afsluttes med formandskabets vurderinger, og kapitel 4 afsluttes endvidere med formandskabets anbefalinger, der i år har fokus på implementeringen af en folkeskolereform.

3. Faglige resultater og trivsel

I dette kapitel beskrives det seneste års undersøgelser af danske elevers faglige resultater og trivsel.¹⁹⁶ Kapitlet giver en temperaturmåling af folkeskolen på disse parametre og skal ses i sammenhæng med tidligere års undersøgelser, som blandt andet har peget på, at danske elevers faglige resultater er på niveau med det internationale gennemsnit, at mange elever mangler grundlæggende faglige færdigheder, og at der er for få dygtige elever i folkeskolen. Folkeskolen er endvidere for dårlig til at bryde den negative sociale arv.

I forhold til trivsel er der flere undersøgelser, der har peget på, at de fleste elever trives i skolen, men at en mindre del marginaliseres. Elevernes alsidige udvikling er det tredje ben i folkeskolens formål, men der findes og laves ikke meget ny viden om temaet. Der findes en enkelt nyere undersøgelse, som viser, at danske elever er blandt de bedste i verden, når det handler om demokrati- og samfundsforståelse.¹⁹⁷

3.1. Elevernes faglige resultater

Der er det seneste år offentliggjort resultater af to store internationale undersøgelser af elevernes faglige resultater – TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – som er gennemført i 2011 blandt samlet 8.500 danske elever i 4. klasse og offentliggjort i slutningen af 2012. TIMSS undersøger kompetencer i matematik og naturfag (i Danmark natur/teknik), mens PIRLS undersøger læsekompetencer.

Ud over disse undersøgelser præsenteres udviklingen i den nationale præstationsprofil i de nationale test, hvorefter det fremgår, om der er sket en udvikling i elevernes faglige niveau i de fag, der testes i.

¹⁹⁶ Elevernes alsidige udvikling er et tredje formål med folkeskolen, men idet formandskabet ikke har fundet nye undersøgelser af temaet, behandles det ikke i dette kapitel.

¹⁹⁷ IEA (2009): International Civic and Citizenship Study (ICCS).

PIRLS 2011

Af den nyeste internationale læseundersøgelse Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) fremgår det, at danske elever i 4. klasse er blevet bedre til at læse, når man sammenligner med resultaterne fra PIRLS 2006. Et vigtigt bidrag hertil er, at gruppen af meget svage læsere er blevet mindre, siden læseundersøgelsen forrige gang blev gennemført. Kun fire landes elever klarer sig signifikant bedre end de danske elever i 2011.

Undersøgelser som PIRLS kan være med til at give et kvalificeret billede af, hvordan danske elever klarer sig i sammenligning med elever fra andre lande på et så grundlæggende område som læsekompetence, og undersøgelsen bidrager således til vurdering af, om det lykkes i den danske grundskole at give eleverne de forudsætninger, der er nødvendige for på egen hånd at tilegne sig, reflektere over og anvende skriftlige tekster.

Boks 3.1. Fakta om PIRLS

PIRLS er en international undersøgelse af læsekompetence i 4. klasse, der udarbejdes af den internationale forskningsorganisation IEA. Undersøgelsen gentages hvert femte år, så der er mulighed for at se på udviklingstendenser. Undersøgelsen er gennemført i 2001, 2006 og 2011, og Danmark har deltaget i PIRLS i 2006 og 2011.

PIRLS undersøger læsekompetence forstået som ”færdigheden til at forstå og anvende de skriftsproglige udtryksformer, der kræves af samfundet og/eller værdsættes af den enkelte person. Unge læsere kan danne sig en forståelse fra vidt forskellige tekster. De læser for at lære, for at deltage i fællesskaber med andre, der læser, i skolen eller i fritiden samt for deres egen fornøjelses skyld.”

I PIRLS 2011 deltog elever fra mere end 50 lande, provinser eller regioner, og i alt har mere end 325.000 elever været involveret i alle de deltagende skolesystemer. I Danmark bestod deltagerne af et repræsentativt udvalg på 4.594 elever i 237 4.-klasser fra 232 skoler. I PIRLS 2011 er 7,3 procent af de udtrukne danske elever fritaget af forskellige årsager på testtidspunktet. Der kan både være tale om skoleskift i tiden mellem skoleårets begyndelse og testtidspunktet

eller fravær på testdagen, men for hovedparten af de udelukkede elever er årsagen, at elevernes lærere vurderede, at eleven har så store vanskeligheder, at eleven ikke kan deltage i testen på lige vilkår.

Kilde: Jan Mejdning og Louise Rønberg (2012): *PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse.*

Forbedring i forhold til PIRLS 2006

Siden PIRLS 2006 er de danske resultater i læsning forbedret, og i 2011 er resultatet otte scorepoint højere end i 2006.¹⁹⁸ Mens eleverne i 4. klasse i 2006 opnåede en læsekompetencescore på 546, nåede eleverne i 2011 op på en score på 554.¹⁹⁹

Danmark er blandt de elleve bedste lande i undersøgelsen, og kun fire lande (Hongkong (Kina), Rusland, Finland og Singapore) har resultater, som statistisk er signifikant bedre end de danske. Seks andre lande (Nordirland, USA, Kroatien, Taipei/Taiwan, Irland og England), har resultater, der ikke adskiller sig signifikant fra det danske gennemsnitsresultat.

Tabel 3.1. Gennemsnit for læsekompetencescoren for Danmark og andre nordiske lande

Land	Gennemsnits-score	Antal års skolegang	Gennemsnitsalder
Finland	568	4	10,8
Danmark	554	4	10,9
Norge (5. klasse)	549	5	10,7
Sverige	542	4	10,7
Norge (4. klasse)	507	4	9,7
PIRLS 2001 reference	500	-	-

¹⁹⁸ Første gang danske elevers læsning blev vurderet internationalt var i 1991, hvor elevernes læsekompetencer lå langt under det øvrige Nordens resultater. En undersøgelse i 2006 sammenlignede læseundersøgelsen fra 1991 og PIRLS-undersøgelsen i 2006 og konkluderede, at danske elever var gået markant frem i læseniveau siden resultatet i 1991 (Mejdning & Rønberg, 2008, s. 239).

¹⁹⁹ For at kunne sammenligne mellem forskellige undersøgelsesår er læseskalaen fastlagt ud fra det internationale gennemsnit i PIRLS 2001-undersøgelsen med et gennemsnit på 500 og en spredning (SD) på 100.

I PIRLS er læseskalaen inddelt i fire kompetenceniveauer, og det er for hvert niveau konkretiseret, hvilke læsekompetencer man behersker. Kompetenceniveauerne viser således, hvor stort udbytte eleven får af henholdsvis skønlitterære og informerende tekster. I Danmark læser 12 procent af eleverne på det højeste kompetenceniveau (niveau 4), men der er en tilsvarende procentdel af elever, som ligger på eller under det laveste kompetenceniveau (niveau 1), hvor eleverne højst magter at finde information, som står udtrykt direkte i teksten. Danske elever klarer sig godt set i forhold til et samlet EU-gennemsnit. Norges 5.-klasse har næsten samme resultater, mens Sverige har flere svage og færre dygtige læsere end Danmark.

Tabel 3.2. Elever på hvert kompetenceniveau i de nordiske lande og i EU

Land	< niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Finland	0,8	7,1	29	44	18
Danmark	1,4	10,3	33	43	12
Norge (5. klasse)	1,1	10,1	38	41	10
Sverige	2,4	12,3	38	38	9
EU-gennemsnit	3	14	37	36	9
Norge (4. klasse)	5,2	23,9	46	23	2

Der er signifikant færre meget svage læsere i danske 4.-klasser, end tilfældet var i 2006, mens andelen af meget dygtige elever er uforandret. Siden PIRLS 2006 er det i Danmark lykkedes at løfte de svage læsere relativt mere end læserne på de højere niveauer. Resultaterne i Finland viser dog, at det kan lykkes at løfte både svage og dygtige læsers niveau. I Finland læser 18 procent af eleverne på det højeste kompetenceniveau, og kun 0,8 procent på det laveste.

Piger læser bedre end drenge

I de fleste undersøgelser af læsekompetence konkluderes det, at piger klarer sig bedre end drenge, hvilket også er tilfældet i PIRLS 2011. Danmark hører dog til de lande, hvor kønsforskellene i læsning er beskedne. Danske piger opnår gennemsnitligt 12 point mere på læsetesten, end drengene gør. Forskellen mellem drenge og piger er tilmed faldet to point siden 2006, fordi drengene relativt set har hævet deres niveau siden 2006 mere, end pigerne har.

Generelt er drengene bedre til at læse informerende tekster end til at læse skønlitterære tekster, mens det forholder sig omvendt for pigernes vedkommende. Som i de fleste andre lande er kønsforskellene størst ved læsningen af skønlitterære tekster. I Danmark er der her 20 points forskel mellem piger og drenge, mens der i læsningen af informerende tekster blot er 7 points forskel.

Læseresultater hænger sammen med motivation for at læse

Elever, der nyder at læse og gør det ofte, opnår også en højere læsescore end elever, der er mindre positivt stemt over for læsning, jævnfør tabel 3.3.

Tabel 3.3. Læsescore for henholdsvis drenge og piger fordelt efter spørgsmålet "Jeg læser for min fornøjelses skyld"

	Hver dag eller næsten hver dag		1-2 gange om uge		1-2 gange om måneden		Aldrig eller næsten aldrig	
	Pro-cent	Sco-re	Pro-cent	Sco-re	Pro-cent	Sco-re	Pro-cent	Sco-re
Drenge	38	559	35	543	14	545	13	538
Piger	48	569	37	556	9	548	6	534

I Danmark er 77 procent af eleverne meget eller lidt enige i, at de nyder at læse, og kunotte8 procent er helt uenige. I Danmark læser 85 procent af pigerne og 73 procent af drengene mindst ugentligt for deres fornøjelses skyld. Tallene for de danske elever svarer til tallene fra 2006. De finske drenge og piger læser med samme frekvens, mens det sker lidt mindre i Sverige og Norge.

Lærere har betydning for læseresultaterne

Lærernes egen faglighed har en stor betydning. Elever, hvis lærere føler sig godt uddannet til at undervise i læsning, får bedre resultater i læsning end andre elever.

Det vises ikke overraskende af PIRLS 2011, at lærernes uddannelse som læseundervisere gør en forskel. I Danmark gælder det for 49 procent af eleverne, at der i deres læreres uddannelse er blevet lagt vægt på læsepædagogik og undervisning i læsning. Disse læreres elever klarer sig signifikant bedre end elever, hvis lærere ikke havde denne baggrund. Internationalt gjaldt det for 62 procent af eleverne, at der var lagt vægt på læsepædagogik i lærernes uddannelse, og i de fire lande, som klarede sig signifikant bedre end Danmark, bortset fra Finland, gjaldt det for en større andel af eleverne.

PIRLS peger på, at danske lærere i mindre grad end lærere i de øvrige nordiske lande lægger stor vægt på at evaluere elevers fremgang i læsning. Det gælder både med hensyn til at lægge vægt på den daglige monitorering af elevernes arbejde, med hensyn til uformelle prøver i det gennemgåede stof og med hensyn til standardiserede prøver i klassen (for eksempel nationale eller kommunale test). Undersøgelsen konkluderer, at der er en tendens til, som dog ikke er signifikant, at elevernes læsescore hænger positivt sammen med lærernes vægtlægning på evaluering, som der spørges til i undersøgelsen. PIRLS peger på, at evaluering ikke er en garanti for bedre resultater, men at evaluering anvendt rigtigt er et led i, at læreren kan tilrettelægge passende undervisning for den enkelte.

TIMSS 2011

Også i matematik- og natur/teknikundersøgelsen TIMSS er der fremgang at spore. Siden 1995 har danske elever forbedret deres kompetencer både inden for matematik og natur/teknik, og den gode udvikling fortsætter, viser denne seneste undersøgelse. Ti procent af eleverne ligger på højeste niveau, mens kun tre procent af de danske elever ligger på det laveste niveau.

Boks 3.2. Fakta om TIMSS

TIMSS (Trends In International Mathematics and Science Study) 2011 er en international komparativ sammenligning mellem elevpræstationer i fagene matematik og naturfag. TIMSS-undersøgelserne har været gennemført regelmæssigt siden 1960'erne og har alle årene været planlagt og styret af IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). TIMSS afholdes hvert fjerde år, og Danmark deltog senest i TIMSS 2007 og

før det i 1995.

Den internationale TIMSS-undersøgelse analyserer data fra både 4. klasse og 8. klasse. Danmark deltager med cirka 4.000 elever fra 4. klassetrin fordelt repræsentativt på 216 skoler landet over. Den danske undersøgelse medtager ikke elever fra 8. klasse. I TIMSS 2011 er cirka fem procent af de udtrukne danske elever fritaget på testtidspunktet af forskellige årsager. Der kan både være tale om specialskoler, skoler for det tyske mindretal i Sønderjylland samt ikke-årgangsoptagne skoler, og elever, hvor elevernes lærere vurderede, at eleven har så store vanskeligheder, at eleven ikke kan deltage i testen på lige vilkår.

Kilde: Peter Allerup (2012): *TIMSS-undersøgelsen 2011 – En sammenfatning*.

Danske elever klarer sig også godt internationalt og ligger således over gennemsnittet både i matematik med 537 scorepoint og i natur/teknik med 528.

Tabel 3.4. Kompetencescore i Danmark og andre nordiske lande for henholdsvis matematik og natur/teknik i 4. klasse

Land	Matematik	Natur/teknik
Finland	545	570
Danmark	537	528
Sverige	504	533
TIMSS-gennemsnit	500	500
Norge	495	494

I matematik klarer danske elever sig bedre end eleverne i Norge og Sverige, men dårligere end Finland. Tilsvarende er Danmarks resultat i natur/teknik bedre end Norges, på niveau med Sveriges, men dårligere end Finlands. I TIMSS 2011 har Danmark opnået den 13. bedste score i matematik og 16. bedste score i natur/teknik. Tages den statistiske usikkerhed i betragtning, er der imidlertid i begge fag kun otte lande, hvis resultater med statistisk sikkerhed er bedre end Danmarks.

Fremgangen har været konstant, siden Danmark første gang deltog i 1995, og siden TIMSS-undersøgelsen i 1995 har danske elever forbedret deres kompetencer både inden for matematik og natur/teknik med et helt klassetrin. Udmøntet i TIMSS-point er fremgangen fra 2007 til 2011 en stigning på 14 point i matematik og 11 point i natur/teknik. Der er således tale om en klar forbedring i international sammenhæng.

Ligesom PIRLS er TIMSS-skalaen inddelt i fire kompetenceniveauer, hvor det for hvert niveau er konkretiseret, hvilke kompetencer man behersker. I forhold til det internationale gennemsnit ligger flere danske elever på højeste niveau, og færre er på det laveste niveau, jævnfør tabel 3.5.

Tabel 3.5. Sammenligninger med andre lande for elever på henholdsvis "avanceret" niveau og "lavt" niveau

	Matematik		Naturfag	
	Procent elever over 625 ("godt")	Procent elever under 400 ("lavt")	Procent elever over 625 ("godt")	Procent elever under 400 ("lavt")
Internationalt	4	10	5	8
Danmark	10	3	8	5
Norge	2	9	1	8
Sverige	3	7	10	5
Finland	12	2	20	1

Undersøgelsen vurderer, at det tegner et billede af, at relativt få elever ikke har opnået grundlæggende kompetencer i matematik og naturfag i 4. klasse. I Danmark ligger ti procent af eleverne på det højeste niveau "avanceret præstation" i matematik (TIMSS-score større end 625), mens der internationalt kun er fire procent af eleverne, der ligger på dette niveau. I 2007 lå syv procent af de danske elever på det højeste niveau. Kun tre procent af de danske elever ligger under grænsen for "lavt niveau" (TIMSS-score 400), hvor fem procent af eleverne lå under dette niveau i 2007. Internationalt er der ti procent, der ligger under dette niveau. Finland klarer sig bedre på begge parametre.

I natur/teknik er billedet stadig positivt for danske elever, for her ligger otte procent over grænsen for en ”avanceret præstation”, mens der internationalt er fem procent på dette niveau. I 2007 lå syv procent over denne grænse. Fem procent af de danske elever ligger under grænsen for ”dårlig præstation”, hvor den internationale andel er otte procent. I 2007 lå syv procent under dette niveau. Både Finland og Sverige klarer sig dog bedre end Danmark i natur/teknikprøven.

De nationale test – den nationale præstationsprofil

De obligatoriske nationale test er gennemført i 2010, 2011 og 2012. Herunder præsenteres resultaterne fra den nationale præstationsprofil, der offentliggøres hvert år. I dette afsnit beskrives udviklingen i resultaterne fra 2011 til 2012. For læsning og matematik er der endvidere en beskrivelse af forskellene mellem klassetrin.

Boks 3.3. Fakta om nationale test og sammenligning mellem årgange

Idet de obligatoriske nationale test kun er gennemført tre gange, er der stadig begrænsninger i sammenligningsgrundlaget mellem de nationale præstationsprofiler fra 2010 til 2012. Ud over en egentlig faglig udvikling i fagene kan der særligt i begyndelsen være en udvikling, som blandt andet kan skyldes, at der på skolerne sker en tilvænning til testene, og fokus øges på de faglige områder, der indgår i testene. Idet 2010 var det første år, hvor de nationale test blev gennemført, er middelskalaværdien på 50 point udregnet på baggrund af det år.

I 2012 har de elever, der gennemførte læsetesten i 2010 på 2., 4. og 6. klassetrin gennemført læsetesten igen i 2012 i 4., 6. eller 8. klasse. Det skal dog understreges, at det ikke er de samme test, eleverne gennemfører på de forskellige klassetrin. Testresultaterne på de forskellige klassetrin er derfor ikke nødvendigvis sammenlignelige. Der er i 2012 gennemført cirka 570.000 obligatoriske test, og cirka 3 procent af de elever, der skal testes, fritages for test.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning.

Udviklingen i den nationale præstationsprofil

Generelt har de elever, der har gennemført de nationale test i 2012, klaret sig lidt bedre end i 2010 i læsning (for alle klassetrin), matematik (for begge klassetrin), engelsk og fysik/kemi, mens eleverne gennemsnitligt har klaret sig en smule dårligere i geografi, og biologi er uændret, jævnfør tabel 3.6.

Tabel 3.6. Den nationale præstationsprofil 2010-2012, landsgennemsnit for samlet score

Klassetrin	2010	2011	2012	Forskel i procent 2010-2012
Læsning				
2. klasse	51	55	56	9,8
4. klasse	51	54	53	3,9
6. klasse	51	55	56	9,8
8. klasse	50	53	57	14,0
Matematik				
3. klasse	51	52	52	2,0
6. klasse	52	56	56	7,7
Engelsk				
7. klasse	51	54	55	7,8
Fysik/kemi				
8. klasse	50	52	54	8,0
Biologi				
8. klasse	50	48	50	0
Geografi				
8. klasse	50	48	49	-2,0

Anmærkning: Resultaterne er opgjort som et gennemsnitsresultat på en 100-skala. Gennemsnitsresultatet på 100-skalaen var i 2010 tæt på 50, hvilket skyldtes, at skalaen var beregnet på baggrund af testresultaterne af de obligatoriske test i foråret 2010.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning (2013): <http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test/Testresultater/National-praestationsprofil>.

Det fremgår af tabellen ovenfor, at det i læsning både er blandt de yngste elever i 2. klasse og hos de ældste i 6. og 8. klasse, at der er sket en markant fremgang i resultaterne. Mellem 2011 og 2012 har den mest markante fremgang fundet sted hos de ældste elever i 8. klasse. En årsag til forbedringen kan være, at der i løbet af de seneste knap ti år er satset mere på læsning med flere timer, sprogvurdering i børnehaveklassen, oprettelse af en læsevejlederuddannelse og efteruddannelse af læsevejledere. I matematik er der over hele perioden mellem 2010 og 2012 sket en fremgang, som er størst hos de ældste elever i 6. klasse, men fremgangen er alene sket mellem 2010 og 2011, mens der det seneste år ikke har været fremgang.

Fremgangen i testresultaterne for perioden mellem 2010 og 2012 er sandsynligvis udtryk for, at eleverne i folkeskolen er blevet fagligt dygtigere. Det kan dog ikke afvises, at en vis tilvænning til testopgavernes format også har betydning for fremgangen i testresultaterne. For med sikkerhed at kunne tale om generelle tendenser vil det derfor være nødvendigt at følge udviklingen over flere år.

Flere bruger test frivilligt

Foruden de obligatoriske test kan alle folkeskoler, specialskoler, frie grundskoler, efterskoler mv. om efteråret bruge de nationale test på frivillig basis. Den frivillige test kan gennemføres på det klassetrin, den er målrettet mod, men også på klassetrinet over og under. Det er i den sammenhæng værd at bemærke, at der er sket en stigning i antallet af frivillige test fra 387.000 i 2011 til knap 421.000 i 2012.²⁰⁰ Det kan være en indikator for, at flere lærere og ledere tillægger testene værdi, end det var tilfældet for få år siden.

²⁰⁰ Til sammenligning blev der i 2011 gennemført cirka 570.000 obligatoriske test.

Formandskabet har tidligere peget på, at det er vigtigt, at testene og det medfølgende vejledningsmateriale til stadighed udvikles, så redskabet i højere grad anvendes som et pædagogisk redskab på skolerne. De nationale test er ved at blive evalueret, og i den forbindelse bliver det også vurderet, om testen anvendelse som pædagogisk værktøj har styrket skolernes og kommunernes evalueringskultur og derigennem elevernes faglige niveau. I vurderingen foretages blandt andet en vurdering af, om eleverne klarer sig bedre i læsetesten, hvis de har deltaget i den obligatoriske læsetest to år tidligere. Evalueringen forventes offentliggjort inden udgangen af 2013.

3.2. Elevernes trivsel i folkeskolen

Eleverne i den danske folkeskole trives i store træk, men der er lille gruppe elever, som mistrives og har problemer. Disse børn er ofte ramt af mange forskellige problemer og vanskeligheder.

15-åriges hverdagsliv og udfordringer

SFI har gennemført en undersøgelse af 15-åriges hverdagsliv og udfordringer, som en del af SFI's undersøgelse af årgang 1995 (tidligere Børneforløbsundersøgelsen). Undersøgelsen belyser blandt andet 15-åriges oplevelse af deres livstilfredshed, skoleliv og sociale relationer. Endvidere sættes der i undersøgelsen fokus på, hvordan fattigdom påvirker børnelivet.

Når SFI spørger de unge, hvad de synes om deres skole, så svarer 46 procent at de "kan virkelig godt lide den", mens andre 46 procent mener, at de "kan nogenlunde lide den". Undersøgelsen viser, at piger hyppigere giver udtryk for høj skoleglæde. Undersøgelsen viser, at otte procent af eleverne har lav skoleglæde. Blandt elever i 8. klasse er der flere piger, der har lav skoleglæde, men for elever i 9. klasse er der lige mange drenge og piger, som har lav skoleglæde.

Som det fremgår af tabel 3.7 nedenfor, har 19 procent af alle 15-årige oplevet konflikter med lærerne. Drenge og piger har nogenlunde lige hyppigt konfliktfyldt samvær med lærere, men det er dog mindre for elever i 9. klasse end i 8.. Der er en markant større andel af pigerne, der oplever at have konflikter med deres venner.

Tabel 3.7. Andelen af alle 15-årige, der har problemer i skolen, særskilt for klassetrin og køn. I procent

	8. klasse		9. klasse		Alle 15-årige
	Drenge	Piger	Drenge	Piger	
Har haft svært ved at koncentrere sig i timerne	52	62	45	51	50
Har pjækket fra undervisningen (fra nogle få timer til flere dage i træk)	29	33	31	31	30
Har haft konflikter med kammeraterne	22	39	16	31	25
Har haft konflikter med lærere	25	30	18	16	19
Har i nogen tid været ked af det og holdt sig for sig selv	16	42	12	29	22
Er blevet mobbet inden for det seneste halve år (besvarelse som 15-årig)	10	19	7	8	8
Er blevet mobbet inden for det seneste halve år (besvarelse som 11-årig, det vil sige i 4.-5. klasse)	19	23	13	13	15
Procentgrundlag	745	264	1.344	1.737	4.321

Kilde: Ottosen, Mai H. (2012): *15-åriges hverdagsliv og udfordringer*.

Det fremgår endvidere, at 22 procent af samtlige 15-årige i undersøgelsen svarer, at de i det seneste år i nogen tid har været ”kede af det og holdt sig for sig selv”. Dette er en oplevelse, som er mest udbredt blandt de 15-årige piger, som går i 8. klasse. Der er mange grunde til, at børn er kede af det og holder sig for sig selv, men det kan blandet andet skyldes, at de bliver mobbet. Otte procent af alle 15-årige i undersøgelsen svarer også, at de inden for det seneste halve år er blevet mobbet. Dette er dog et fald fra sidst, hvor børnene i undersøgelsen blev spurgt om mobning som 11-årige. Svarene fra de 15-årige piger i 8. klasse skiller sig ud, idet de har mere end den dobbelte mobbefrekvens i forhold til pigerne i 9. klasse.

Børneliv ifølge danskerne

Trygfonden har sammen med Mandag Morgen gennemført en undersøgelse af forældrenes holdninger til deres børns trivsel og udfordringer i børnelivet, som er offentliggjort i rapporten *Børneliv ifølge danskerne*. Rapporten er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt et repræsentativt udsnit af danskere i alderen 18-65 år, herunder 2.175 forældre til børn i alderen 2-15 år.²⁰¹

Undersøgelsen viser, at de fleste børn ifølge deres forældre trives og har det godt. Mere end 80 procent af forældrene vurderer deres barns trivsel til at være i top, og otte ud af ti oplever, at deres barn er inde i en god udvikling.²⁰²

De fleste børn trives godt i skolen. 84 procent af forældrene oplever i høj eller meget høj grad, at deres barn trives med sine klassekammerater, og 85 procent, at barnet trives med sine lærere. Der er dog relativt mange forældre, som oplever, at deres børn ikke har det så godt med deres klassekammerater og lærere. 17 procent af forældrene vurderer, at deres børn kun ”i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke” trives i klassen, og mens 15 procent af forældrene vurderer, at deres børn kun ”i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke” trives med lærerne. 96 procent af børnene synes, at skolen er med til at give dem et godt liv. Børnene giver forskellige grunde til, at de synes godt om deres skole. Det er blandt andet fællesskabet og gode venner på skolen, der giver dem et godt liv, men også det at lære noget og mulighed for uddannelse, fremhæves af børnene som noget, der giver dem et godt liv. Dog svarer fire procent af eleverne, at de kun går i skole, fordi de skal.

²⁰¹ Jensen, Anders Kragh m. fl. (2012): *Børneliv ifølge danskere*.

²⁰² Børnene vurderer også selv, at de har det godt, og det vises i en anden undersøgelse foretaget af Børnerådet blandt danske elever i 6. klasse, at 42 procent af børnene svarer, at de synes, deres liv er ”rigtigt godt” lige nu, og 40 procent, at deres liv er ”godt” lige nu.

Cirka en ud af fem forældre er dog bekymrede for deres barns aktuelle trivsel og udvikling. Undersøgelsen viser, at forældre til drenge er mere bekymrede end forældre til piger, og at bekymringerne stiger i takt med barnets alder. Børnene deler forældrenes opfattelse. 14 procent af børnene vurderer, at deres liv kun er ”nogenlunde”, mens fire procent synes, at deres liv er dårligt eller meget dårligt. Børnene har stærk fokus på gode venskaber ligesom forældrene, der vurderer, at problemer med de sociale relationer såsom mobning, konflikter og problemer med at få venner har størst indflydelse på børnenes trivsel. Forældre til børn med trivselsproblemer oplever, at deres børn klarer sig fagligt dårligt i skolen. Hos forældre til teenagebørn med problemer stiller forældrene i højere grad spørgsmål ved, om deres børn kan gennemføre en ungdomsuddannelse, end forældre til børn, der har god trivsel.

Kernefamilierne skiller sig generelt positivt ud i forhold til børns trivsel i undersøgelsen, mens familier med enlige forsørgere eller sammenbragte familier oplever flere problemer hos børnene. Undersøgelsen viser endvidere, at der er en lille gruppe børn, der vokser op i familier, som har færre materielle ting end andre familier, og de bor typisk i en bolig eller et lokalområde, som ifølge forældrene er mindre egnet til børn. Forældrene i disse familier oplever, at børnene trives dårligere og har flere problemer end andre børn.

Rockwool Fonden peger på, at for mange børn bruger tiden uhensigtsmæssigt

Undersøgelsen *Bruger skolebørn tiden hensigtsmæssigt? Om søvn, motion, samvær og trivsel* fra Rockwool Fondens Forskningsenhed har til formål at belyse skolebørns dagligdag ud fra en betragtning om, at dagligdagen giver et godt billede af børns velfærd og en indikation på, hvordan børn klarer sig senere i livet.²⁰³

²⁰³ Bonke, Jens og Greve, Jane (2013): *Bruger skolebørn tiden hensigtsmæssigt? Om søvn, spisning, motion, samvær og trivsel.*

Undersøgelsen viser, at der er betydelige forskelle på, hvad børn foretager sig, når de har fri fra skolen, og antager, at alle aktiviteter ikke er lige hensigtsmæssige socialt, sundheds- og læringsmæssigt set. I undersøgelsen fokuseres på udbredelsen af og sammenhængen mellem forskellige aktive og passive aktiviteter (for eksempel tiden brugt på tv, computer, motion, spisning, søvn og det at være alene), samt hvordan disse aktiviteter sammenholdt med forældrebaggrund påvirker børns dagligdag.

Undersøgelsen peger på, at der er en relativ stor gruppe elever, som er i risiko for at mistrives, da de sover for lidt, ikke spiser morgenmad, får for lidt motion, bruger for meget tid på passive aktiviteter som tv og computerspil og er for meget alene. Cirka seks procent af børnene har endvidere en særlig problematisk hverdag, hvilket svarer til, at der i en gennemsnitlig dansk skoleklasse er en til to elever, som den samme dag ikke bare har en eller to, men hele tre uheldige forhold, ved at de springer morgenmaden over, bruger for meget tid foran tv- eller computerskærmen og er meget alene, mens andre får for lidt søvn eller for lidt motion.

Undersøgelsen peger på, at jo mere tid børn bruger på at se tv og spille computer, desto dårligere oplever de selv, at de er til læsning. Ligeledes viser undersøgelsen, at der er en negativ sammenhæng mellem børns søvnvaner og deres resultater i læsning. Det har også en negativ sammenhæng med resultaterne i matematik, hvis børnene springer morgenmaden over. Til gengæld er der en positiv sammenhæng mellem børns motionsvaner og deres succes i matematik. Jo mere børn motionerer, desto bedre synes de, at de klarer sig i matematik, eller også giver succes i skolen mere energi.

Undersøgelsen peger på, at børn, der bruger tiden uheldigt, har større risiko for at trives dårligt, blive overvægtige og præstere dårligt i skolen. Der er imidlertid forskel på, hvilke vilkår forældre tilvejebringer og har mulighed for at tilvejebringe for deres børn, selv om der formentlig er almindelig enighed om, at børn bør bruge tid på deres skole, være aktive og udvikle gode og sunde vaner og få tilstrækkeligt med søvn. Problemer med overvægt, manglende søvn og morgenmad samt højt forbrug af tid foran skærm er størst i familier, hvor forældrene har en svag tilknytning til arbejdsmarkedet og kun har en kort eller slet ingen uddannelse bag sig.

DCUM's Termometer for danske elevers trivsel

De danske folkeskoler er forpligtet til at foretage en trivselsundersøgelse blandt eleverne mindst hver tredje år. Mange skoler bruger Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) spørgeskema til eleverne om undervisningsmiljø og trivsel, men det er op til skolerne selv, hvilken form for undersøgelse, de vil gennemføre. Derudover kan skolerne frivilligt bruge spørgeskemaet oftere end hvert tredje år.²⁰⁴

DCUM foretager hvert år et udtræk af danske skoleelevers besvarelser i spørgeskemaet om undervisningsmiljø og trivsel, også kaldet Termometeret.²⁰⁵ I undersøgelsen indgår en række forskellige temaer, der alle har betydning for undervisningsmiljøet. DCUM's Termometerspørgeskema er målrettet henholdsvis elever i 0.-3. klasse og 4.-10. klasse.

0.-3.-klasse-elevers vurdering af undervisningsmiljøet

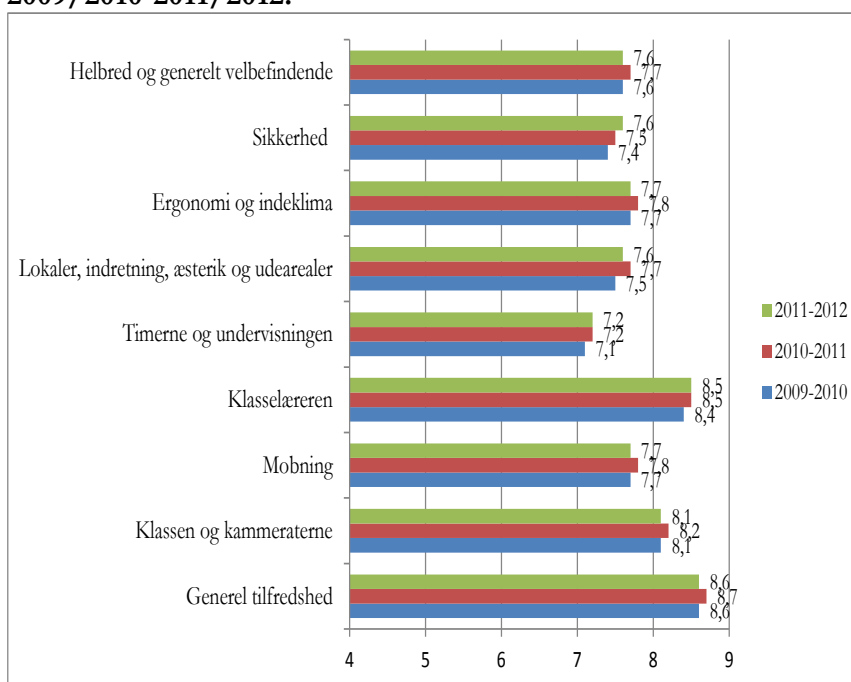
De fleste indskolings elever er generelt tilfredse med undervisningsmiljøet, idet gennemsnittet for generel tilfredshed ligger stabilt højt omkring 8,6, jævnfør figur 3.1 nedenfor. Elevernes generelle tilfredshed er ligesom tidligere år det emne, der scorer højest blandt alle emnerne.

²⁰⁴ www.dcum.dk

²⁰⁵ Det er frivilligt, om skolerne og eleverne vil deltage i undersøgelsen, derfor er målingen ikke repræsentativ.

Indskolingselevernes vurdering af skolens undervisningsmiljø har været stort set konstant de seneste tre år. For indskolingseleverne skiller især holdningen til klasselæreren og klassen og kammeraterne sig positivt ud.

Figur 3.1. 0.-3.-klasse-elevs vurdering af undervisningsmiljøet, 2009/2010-2011/2012.

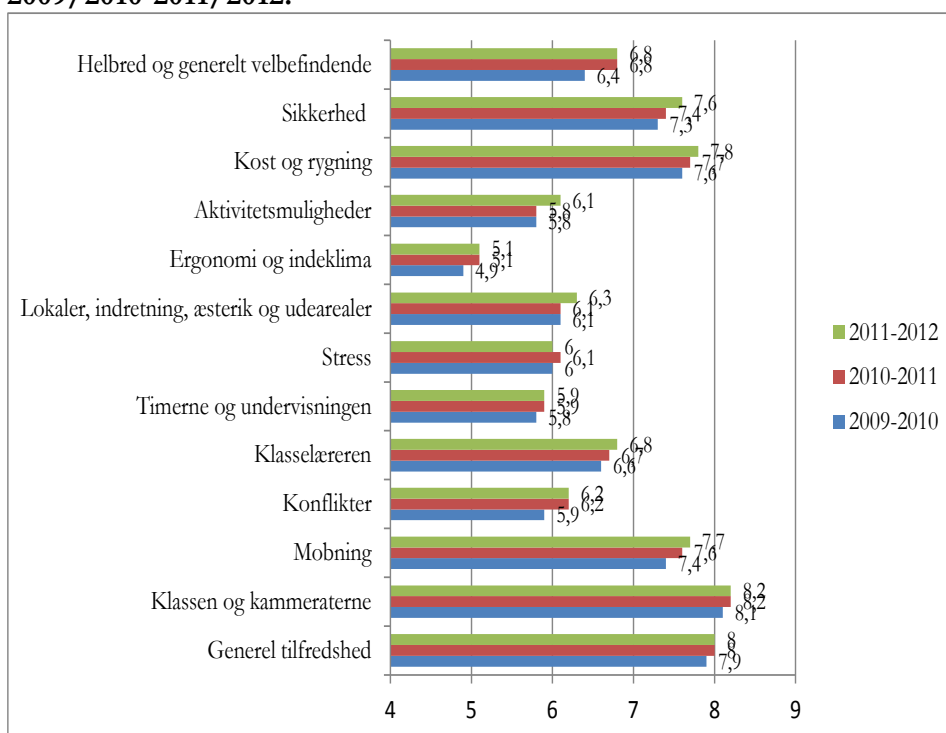


Anm.: Skalaen begynder ved 4 for at tydeliggøre forskellene mellem emnerne.
Kilde: Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2013.

4.-10.-klasse-elevs vurdering af undervisningsmiljøet

Også blandt de ældre elever i 4.-10. klasse viser DCUM's indeks for elevernes trivsel, at elevernes generelle tilfredshed er relativt højt med et gennemsnit på 8,0 i 2011/2012. Den generelle tilfredshed er dog lavere end for eleverne i 0.-3. klasse. Indekset viser derudover, at de fleste elever har en relativ høj vurdering af "Klassen og kammeraterne", "Kost og rygning", "Sikkerhed" og "Mobning". Der kan identificeres fremgang fra 2010/2011 til 2011/2012 på de fleste af emnerne i undersøgelsen, og kun gennemsnittet for elevernes vurdering af emnet "Stress" er gået tilbage det seneste år. Eleverne i 4.-10. klasse er dog fortsat ikke i lige så høj grad tilfredse med undervisningsmiljøet som eleverne i 0.-3. klasse. Særligt for emnet "Ergonomi og indeklima" udtrykker eleverne i 4.-10. klasse utilfredshed, jævnfør figur 3.2.

Figur 3.2. 4.-10.-klasse-elevs vurdering af undervisningsmiljøet, 2009/2010-2011/2012.



Anm.: Skalaen begynder ved 4 for at tydeliggøre forskellene mellem emnerne.

Kilde: Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2013.

3.3. Formandskabets vurderinger

Faglige resultater i fremgang

Folkeskolen har en stor udfordring i forhold til, at der er for stor en andel af eleverne, der forlader folkeskolen uden helt basale læse-, matematik- og naturfagskompetencer. I hvert eneste klasselokale sidder i gennemsnit fire til fem elever, der ikke får det faglige udbytte af skolen, de skal have. De manglende faglige kompetencer kan medføre, at de er i risiko for ikke at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Der er ligeledes en skævhed i, at eksempelvis tosprogede og drenge ikke klarer sig så godt, som de kunne.

De faglige resultater, der er gennemgået i kapitlet viser, at der er positiv udvikling i folkeskolens faglige resultater. Resultaterne fra både PIRLS, TIMSS og de nationale test viser, at der er fremgang at spore i de faglige resultater i folkeskolen, og især eleverne i de yngste klasser klarer sig bedre, end de gjorde for nogle år siden.

Formandskabet finder det meget positivt, at der er sket denne fremgang i de faglige resultater. Opgaven er at sikre en fortsat fremgang i de faglige resultater og især at sikre, at der også sker en fremgang hos eleverne på mellemtrinnet og i udskolingen.

I Danmark er det især lykkedes at mindske andelen af svage læsere, men også gruppen af dygtige læsere er blevet en smule større. Formandskabet vurderer, at det er meget positivt, at der er generel fremgang i læsning.

Af resultaterne af PIRLS ses det også, at eksempelvis Finland i endnu højere grad lykkes med at løfte både svage og dygtige læsers niveau. I Finland læser 18 procent af eleverne på det højeste kompetenceniveau, og kun 8 procent på det laveste, hvilket er klart bedre end Danmark. PIRLS viser ikke overraskende, at lærernes uddannelse som læseundervisere gør en forskel. I Danmark gælder det for 49 procent af eleverne, at der i deres læreres uddannelse er blevet lagt vægt på læsepædagogik og undervisning i læsning. Disse læreres elever klarer sig signifikant bedre end elever, hvis lærere ikke havde denne baggrund. Inter-

nationalt gjaldt det for 62 procent af eleverne, at der var lagt vægt på læsepædagogik i lærernes uddannelse, og i de fire lande, som klarede sig signifikant bedre end Danmark, bortset fra Finland, gjaldt det for en større andel af eleverne.

Formandskabet finder det også positivt, at der er fremgang at spore i de nationale test, og at frivillige test anvendes i større omfang, men det er dog vigtigt at have for øje, at de nationale test kun tester udvalgte områder af fagene, nemlig de områder, som er egnede til at blive testet med en it-baseret test. Det kan dog ikke afvises, at en vis tilvænning til testopgavernes format også har betydning for fremgangen i testresultaterne. For med sikkerhed at kunne tale om generelle tendenser vil det derfor være nødvendigt at følge udviklingen over flere år.

Trivsel

Det fremgår af de fleste undersøgelser af elevernes trivsel, at langt de fleste elever fortsat trives i folkeskolen. Det er meget positivt, men det ser ud til, at der stadig er en andel af eleverne, som har vedvarende mistrivsel.

En ny undersøgelse peger således på, at der er en relativ stor gruppe elever, som er i risiko for at mistrives, da de sover for lidt, ikke spiser morgenmad, får for lidt motion, bruger for meget tid på passive aktiviteter som tv og computerspil og er for meget alene. Undersøgelsen peger på, at børn, der bruger tiden uheldigt, har større risiko for at trives dårligt, blive overvægtige og præstere dårligt i skolen. Der er imidlertid forskel på, hvilke vilkår forældre tilvejebringer og har mulighed for at tilvejebringe for deres børn, selv om der formentlig er almindelig enighed om, at børn bør bruge tid på deres skole, være aktive og udvikle gode og sunde vaner og få tilstrækkeligt med søvn. Problemer med overvægt, manglende søvn og morgenmad samt højt forbrug af skærm er størst i familier, hvor forældrene har en svag tilknytning til arbejdsmarkedet og kun en kort eller slet ingen uddannelse bag sig.

Når trivselsundersøgelser og undersøgelser af børns tidsforbrug således peger på, at mange børn har uhensigtsmæssige vaner, kan det have stor betydning for eleverne i skolen. Det kan betyde, at skolen har en særlig opgave med at klæde

forældre til disse børn på til at forberede og støtte deres børn til skoledagen og det at være elev i folkeskolen. Et differentieret skole-hjem-samarbejde skaber muligheder for, at skolen særligt over for denne forældregruppe kan italesætte, hvilken betydning børnenes fritidsinteresser og spise- og søvnvaner har for børnenes læring og faglige kompetencer, jævnfør nærmere herom i kapitel 4.

Alsidig udvikling

Formandskabet må desværre konstatere, at der fortsat ikke findes noget grundlag for at følge kvalitetsudviklingen i skolen for så vidt angår elevernes alsidige udvikling. Formandskabet har tidligere anbefalet, at der udvikles værktøjer til at evaluere denne del af skolens formål. Behovet for at kunne følge udviklingen på dette område understreges af nye forskningsresultater fra Norge og Sverige²⁰⁶, der viser, at ikke-kognitive færdigheder, som for eksempel selvstændighed, samarbejdsevne og selvtillid, har væsentlig betydning for, om unge får et arbejde. Resultaterne tyder på, at betydningen er særlig stor for elever med svage kognitive færdigheder (matematik, naturfag, læsning osv.). Den norske undersøgelse viser, at de ikke-kognitive færdigheder også har betydning for, om unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Der er derfor grund til at antage, at skolens arbejde med alsidig udvikling kan være af stor betydning for elevernes fremtidsmuligheder. Derfor er det beklageligt, at det ikke er muligt at følge kvaliteten på dette område.

²⁰⁶ Falch, Torben m.fl.(2013): "Performance of Young adults: The importance of different skills"; Lindquist, Erik og Vestman, Roine (2011): "The labour market returns to cognitive and noncognitive abilities: Evidence from the Swedish enlistment".

4. Status for arbejdet med evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen

Formandskabet gør i dette kapitel status over arbejdet med evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen. Der gøres i det første afsnit rede for initiativer til at fremme kvalitetsudviklingen og evalueringskulturen i folkeskolen, og herefter rettes fokus mod en række af folkeskolens andre udfordringer som inklusion, skole-hjem-samarbejde, lærerkompetencer i folkeskolen og overgang til videre uddannelse. Kapitlet afsluttes med formandskabets vurderinger og anbefalinger.

4.1. Kvalitetsudviklingsredskaber og fremme af evalueringskultur

Der er i løbet af de seneste knap ti år gennemført en række initiativer med det formål at styrke kvaliteten og evalueringskulturen i folkeskolen, herunder blandt andet ændringer af folkeskolens afgangsprøver og indførelsen af kommunale kvalitetsrapporter, nationale test og elevplaner.

Det er formandskabets overordnede vurdering, at de nuværende redskaber til evaluering og kvalitetsudvikling har forbedret evalueringskulturen i den danske folkeskole, og at redskaberne har potentiale til at øge kvaliteten i folkeskolen yderligere, hvis de anvendes med et skarpt fokus på skolens kerneydelse: elevens læring.

Med regeringens udspil til en reform af folkeskolen – med forbehold for den politiske forhandling heraf, der finder sted i foråret 2013 – ser det ud til, at der er nye initiativer på vej i folkeskolen, hvor nogle af disse kvalitetsudviklingsredskaber ændres eller justeres. I udspillet foreslås, at elevplaner og kvalitetsrapporter forenkles.

Formandskabet finder det fornuftigt at reducere de detaljerede krav til disse redskaber, jævnfør også formandskabets beretning fra 2012, hvor der blev peget på, at elevplaner og kvalitetsrapporter i deres nuværende form ikke har den rette balance mellem formål og detaljerede forskrifter.

4.2. Folkeskolens forsøgs- og udviklingsprojekter

Folkeskolens forsøgs- og udviklingsmidler kan muliggøre innovation og medvirke til at udvikle og sprede ny viden både på den enkelte skole, skolerne imellem og mellem det lokale og det nationale niveau. Forsøgs- og udviklingsmidlerne kan således bidrage både til at udvikle en bedre praksis og til at skabe et fundament for politiske beslutninger og prioriteringer i forhold til folkeskolen. Formandskabet påpegede i 2007, at de nationale forsøgs- og udviklingsmidler i for ringe grad bidrager til en vidensproduktion til gavn for hele folkeskolen. Formandskabet nedsatte selv i efteråret 2011 en ekspertgruppe, der havde til formål at udarbejde guidelines til arbejdet med forsøgs- og udviklingsprojekter på folkeskoleområdet.

Blandt andet på den baggrund nedsatte børne- og undervisningsministeren i marts 2012 en rådgivningsgruppe, som havde til formål at se på, hvordan der skabes mere systematik i arbejdet med forsøgs- og udviklingsmidler på børne- og undervisningsområdet. Rådgivningsgruppen anbefalede i efteråret 2012, at der udvikles guidelines for Ministeriet for Børn og Undervisnings forsøgs- og udviklingsprojekter, som tænkes sammen med en national vidensstrategi på hele ministeriets område. Den nationale vidensstrategi bør ifølge rådgivningsgruppen udgøre en samlende ramme for arbejdet med forsøgs- og udviklingsprojekter og de specifikke guidelines og anbefalinger, der bør gælde herfor.

På baggrund af dette forarbejde har Ministeriet for Børn og Undervisning formuleret en strategi for forsøg og udvikling. Af strategien fremgår det, at formålet med forsøgs- og udviklingsarbejdet i ministeriet er at skabe sikker viden om, hvad der virker i dagtilbud, skoler og uddannelsesinstitutioner, så danske børn, unge og voksne bliver så fagligt dygtige og livsduelige som muligt. I forlængelse af dette formål indeholder strategien fem specifikke mål for forsøgs- og udviklingsarbejdet i ministeriet. Målene er, at

- den viden, der kommer ud af forsøgs- og udviklingsarbejdet, bliver brugt i udviklingen af ny politik og praksis
- fokus i forsøgs- og udviklingsarbejde er på, hvilken effekt en indsats skaber for slutbrugerne
- ministeriet designer forsøgs- og udviklingsprogrammer med henblik på at opnå så sikker viden som muligt
- forsøgs- og udviklingsprogrammer designes og implementeres ud fra et princip om gennemsigtighed, så forløb og indhold af konkrete FoU-programmer er tydeligt for eksterne samarbejdspartner
- forsøgs- og udviklingsarbejdet er normsættende for det forsøg og udviklingsarbejde, der generelt foregår inden for dagtilbud og uddannelsessektoren, for eksempel støttet af kommuner og regioner.

I strategien lægger ministeriet endvidere vægt på, at måden, hvorpå et forsøg eller udviklingsprogram kan og skal tilrettelægges metodisk, afhænger af den eksisterende viden på området. Derfor vil ministeriet metodisk tilrettelægge og implementere forsøgs- eller udviklingsprogrammer på tre måder:

- Inspirationsprogrammer, hvor der ingen viden er om effekt, og ingen klar hypotese er, men hvor der er flere ideer om, hvad der har effekt og et ønske om at få institutionernes bud på, hvilke indsatser der har effekt.
- Modelprogrammer, hvor der ingen sikker viden er på området, men hvor der er en eller flere hypoteser om, hvad der har effekt.
- Systematiske forsøgsprogrammer, hvor der er indikationer på, hvad der har effekt, men et yderligere behov for at skabe generaliserbar viden.

I ministeriet arbejdes der med tre overordnede spor for samlet at styrke FoU-arbejdet og nå de fem mål, som er beskrevet ovenfor. De tre spor er kapacitetsopbygning, systematisk vidensudvikling og omverdenen.

4.3. Fælles Mål

Der er i folkeskoleloven krav om et systematisk arbejde med mål, der tilgodeser den enkelte elevs udgangspunkt. Det fremgår blandt andet, at ”undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.” Det gælder samtidig, at der på hvert klassetrin og i hvert fag skal foregå et løbende samarbejde mellem lærer og elev om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt.

Trin- og slutmålene i Fælles Mål er bindende, fælles, nationale mål for, hvad undervisningen i folkeskolen skal lede frem mod. Folkeskolen har således gennem en årrække været reguleret indholdsmæssigt, ved at folkeskolens formålsparagraf bindes sammen med den konkrete undervisning via fagformål, slutmål, trinmål og læseplaner samt arbejdet med mål som led i en differentieret undervisning.

Boks 4.1. Fælles Mål

Det følger af folkeskoleloven, at børne- og undervisningsministeren fastlægger de Fælles Mål for folkeskolens fag og obligatoriske emner. Undervisningens indhold, herunder udviklingen frem mod trin- og slutmål skal fremgå af skolerne læseplaner, som godkendes af kommunalbestyrelsen. Børne- og undervisningsministeren udsender vejledende læseplaner, som er bindende, hvis kommunalbestyrelsen ikke vedtager andre læseplaner for skolerne.

De Fælles Mål skal danne afsæt for lærerens didaktiske og metodiske overvejelser i forbindelse med planlægning af undervisningen og samtidig markere det enkelte fags progression. I de Fælles Mål er slut- og trinmålene beskrevet som undervisningsmål for hele klassen, mens trinmålene udgør rammerne for, at der fastsættes læringsmål for eleverne.

Fælles Mål blev indført i 2003 i form af bindende trinmål for folkeskolens fag og obligatoriske emner til afløsning af de tidligere Klare Mål. I 2006 igangsattes et arbejde med revidering af målene, så de nuværende Fælles Mål, der har været gældende fra skoleåret 2009-10, omfatter nye mål og indholdsbeskrivelser for børnehaveklassen og reviderede fagformål, slutmål, trinmål og læseplaner for skolens fag og emner.

I vejledninger om Fælles Mål er der ud over de fagspecifikke indholdsområder fokus på undervisningsdifferentiering, evaluering, specialundervisning, tosprogede elever, faglig læsning og tværfagligt samarbejde samt inddragelse af de fire tværgående dimensioner for undervisningen: den praktisk/musiske dimension, den internationale dimension, it- og mediekompetencer samt miljø og bæredygtig udvikling.

Anvendelsen af Fælles Mål i praksis

Formandskabet har senest i beretningen fra 2012 analyseret styringen i folkeskolen og finder det blandt andet derfor væsentligt at undersøge, hvordan den politiske målstyring af folkeskolens indhold fungerer i praksis, herunder særligt i forhold til arbejdet med mål i den konkrete undervisning på skolerne. Som led heri har EVA i 2012 på foranledning af formandskabet gennemført en undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål i folkeskolen.²⁰⁷

Undersøgelsen har til formål at beskrive og analysere, hvordan lærerne bruger Fælles Mål, når de planlægger, gennemfører og evaluerer deres undervisning, og hvilken rolle skolens ledelse spiller i den forbindelse. Undersøgelsen bygger på interviews og observationer på fem skoler og interviews med forvaltningerne i de respektive kommuner og har fokus på fagene dansk og matematik, der er gennemgående for 1.-9. klasse. Undersøgelsen drager dermed sine konklusioner på et begrænset kvalitativt grundlag og er ikke designet til at give et repræsentativt billede af lærernes brug af Fælles Mål i folkeskolen generelt.

²⁰⁷ Danmarks Evalueringsinstitut (2012b): *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*.

Undersøgelsens resultater peger samlet set på, at lærerne ikke planlægger og tilrettelægger deres undervisning ud fra en målstyringslogik, hvor læringsmål på forskellige niveauer er styrende for en differentieret undervisning, der er koblet til trin- og slutmålene i de Fælles Mål.

Lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen tager derimod afsæt i emner og aktiviteter, og lærernes fokus er dermed mere på, hvilke emner der skal undervises i, og hvordan de konkret skal udmøntes i undervisningen, frem for hvilke læringsmål eleverne skal arbejde hen imod, og hvordan disse skal operationaliseres i undervisningen.

Undersøgelsen peger på, at lærerne har meget forskelligartede opfattelser af, hvad det vil sige at arbejde med mål, og at lærerne er i tvivl om, hvilken rolle Fælles Mål bør spille i deres undervisning, herunder hvordan de skal gribe opgaven an med at anvende målene i planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen. Der er samtidig en uklarhed hos lærerne om, hvilken status Fælles Mål har, i forhold til hvad den enkelte elev skal opnå.

Det indebærer, at lærerne arbejder meget forskelligt med målsætningsarbejdet og inddragelse af de Fælles Mål i undervisningen. Undersøgelsen opstiller fire hovedmåder, hvorpå lærerne arbejder med målsætning:

- Der tages udgangspunkt i emner og aktiviteter i stedet for læringsmål.
- Trinmålene indgår direkte i årsplanerne, men omsættes ikke systematisk til læringsmål.
- Der arbejdes implicit med læringsmål, men disse er ikke tydeliggjorte, for eksempel i skriftlig form.
- Der arbejdes systematisk med læringsmål, men uden klart afsæt i Fælles Mål.

Undersøgelsen viser, at den manglende systematik i målarbejdet også ses i elevplanerne, hvor der ikke er en entydig kobling til Fælles Mål. Målene bruges således i nogle tilfælde i arbejdet med elevplanerne, for eksempel ved at elevernes udvikling beskrives direkte i forhold til trinmålene, eller mere indirekte, ved at lærerne anvender væsentlige fagudtryk og vendinger fra trinmålene i elevplanerne.

Undersøgelsen peger samtidig på, at lærerne særligt i udskolingen til en vis grad forlader sig på afgangsprøver og nationale test som et mål for elevernes udvikling i relation til de Fælles Mål, og at dette i nogle tilfælde fjerner fokus fra den løbende vurdering af eleverne i relation til målene.

Den mest direkte anvendelse af Fælles Mål sker i forbindelse med planlægningen af undervisningen for det kommende skoleår. Her fungerer Fælles Mål som tjekliste i forhold til emnevalg eller som en vejledning for undervisningens indhold. Lærerne bruger dog sjældent trinmålene direkte i planlægningen af konkrete forløb og aktiviteter. Undersøgelsen peger dermed på, at den målstyringslogik, der ligger i de Fælles Mål, ikke harmonerer med den måde, lærerne i praksis planlægger, gennemfører og evaluerer deres undervisning på.

Medvirkende faktorer i forhold til dette kan være, at nogle lærere ser Fælles Mål som et vejledende materiale, der måske primært kan være til gavn for de mere uerfarne lærere, mens andre forlader sig på, at målarbejdet er indlejret som en del af lærebogsmaterialerne, og således i nogle tilfælde erstatter lærerens overvejelser om, hvordan trinmålene operationaliseres i undervisningen. Samtidig peger undersøgelsen generelt på, at lærerne oplever, at eleverne lærer noget af undervisningen uafhængigt af arbejdet med mål, og lærerne ser således ikke en direkte sammenhæng mellem målarbejdet og undervisningens kvalitet.

Fælles Mål er hele styringskædens ansvar og ikke kun lærerens

Undersøgelsen fra EVA peger på, at skolelederne generelt har tillid til, at arbejdet med Fælles Mål indgår som led i lærerens undervisning, og at de ser det som unødigt kontrol at gå aktivt ind i forhold til opgaven. Skolelederne udtrykker, at det principielt er vigtigt at arbejde med Fælles Mål, men samtidig peger undersøgelsen på, at skoleledelserne i lighed med lærerne ikke ser målarbejdet i sig selv som en forudsætning for undervisningens kvalitet. Undersøgelsen peger samtidig på, at skoleledelserne i nogle tilfælde ser arbejdet med mål som mindre vigtig end andre dele af lærergerningen, for eksempel klasserumsledelse og relationskompetencer.

Generelt efterspørger skoleledelserne ikke viden om lærernes arbejde med Fælles Mål og tager ikke skridt til at iværksætte arbejdsgange, der kan understøtte målarbejdet, eller til at sætte temaet på dagsordenen på for eksempel pædagogisk råd. Det manglende fokus fra skoleledelsen på brugen af Fælles Mål, der i høj grad overlades til den enkelte lærer eller det enkelte team, vurderes samtidig at være del af forklaringen på uklarheden blandt lærerne om brugen af Fælles Mål.

Kun en af de fem forvaltninger i undersøgelsen sætter fokus på Fælles Mål i deres kvalitetssystem, hvilket tilsvarende kan være en forklarende årsag til manglende fokus hos skoleledelserne. Undersøgelsen peger dermed i retning af, at målstyringslogikken ikke er implementeret i praksis hverken på forvaltnings- eller skoleniveau, og at styringskæden således ikke fungerer hensigtsmæssigt i praksis.

4.4 Andre landes erfaringer med læringsmål

I flere andre lande er det lykket at integrere en gennemgående målstyringslogik i skolernes tilrettelæggelse og evaluering af undervisningen. Tidligere har formandskabet blandt andet beskæftiget sig med læringsmål i Canada og Finland²⁰⁸. Begge lande har positive erfaringer med at arbejde målstyret med elevernes læring. I Canada er der for hvert klassetrin formuleret nogle overordnede forventninger til de enkelte fags hovedområder. De beskriver i generelle termer den viden og de færdigheder, som eleverne forventes at have opnået ved afslutningen af et givet klassetrin. I Finland ligner læringsmålene til dels de danske Fælles Mål, der beskriver undervisningens overordnede formål. Dog adskiller de finske mål sig fra de danske med en beskrivelse af, hvad alle elever skal lære, og en beskrivelse af, hvad den gode elev skal kunne. De finske mål fungerer på den måde både som en beskrivelse af undervisningens overordnede formål og som specifikke beskrivelser af, hvordan hver enkelt elev skal bedømmes.

I den tyske delstat Sachsen, som Skolerådet aflagde besøg i november 2012, har de ligesom i Canada og Finland haft succes med at integrere en målstyringslogik i undervisningen.

Boks 4.2 Undervisningsmål i Sachsen

I Sachsen har de implementeret en fælles konsensus af målsætninger og værdier på skole- og uddannelsesområdet. Målsætningerne og værdierne er fastlagt i samråd med organisationer og interessenter på uddannelsesområdet og forhandlet frem i en politisk proces. De fælles kvalitetsmål for skolerne er nedskrevet i rapporten *School Quality in the Free State of Saxony: Criteria Description* (2010).

Basismodellen i kvalitetsudviklingen af det sachsiske uddannelsessystem har fire bærende komponenter:

²⁰⁸ Formandskabet for Skolerådet (2011): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2011*.

- 1) Teoretisk basis – kvalitetsbeskrivelser og nøglekompetencer for skolekvaliteten
- 2) Sachsens nationale curriculumbeskrivelser
- 3) Læreruddannelse og support
- 4) Opfølgning og evaluering.

Det er op til hver enkelt skole i Sachsen at udvikle og skræddersy deres specifikke curriculum og undervisningsmetoder, så de opfylder de fælles kvalitetsmål. De skal dog opfylde Sachsens nationale curriculumbestemmelser. Hver skole er således forpligtiget til at udarbejde sit eget skoleudviklingsprogram.

For at skoler, lærere, ledere, forældre og elever kan inspirere hinanden i tilrettelæggelsen af skoleudviklingsprogrammerne er alle aktuelt gyldige læreplaner på sachsiske skoler samlet i en curriculumdatabase på Kulturministeriets hjemmeside. Denne database indeholder også en række links til tværfagligt og specialiseret fagligt undervisningsmateriale.²⁰⁹ Det er lederens ansvar på hver enkelt skole at udvikle skolens program og rådgive og vejlede lærerne efter det. Det sker dog i samarbejde med et korps af læringskonsulenter fra SBI (Sachsens Uddannelsesinstitut – en enhed under Sachsens Kulturministerium).

Alle uddannelsesinstitutioner i Sachsen er ved lov ansvarlige for at redegøre for deres skoleudviklingsprogram. Derfor samler man i Sachsen et skoleportræt af hver skole. Portrættet redegør for elevernes resultater og skoleudviklingsprogrammet og alle portrætterne er offentligt tilgængelige på internettet. Dette initiativ er taget for at øge gennemsigtigheden for alle involverede parter i skolen og for at sikre opretholdelsen af de fælles kvalitetsmål²¹⁰. Derudover evalueres skoleudviklingsprogrammerne løbende både internt og eksternt. Evalueringerne skal sikre, at Sachsens fælles kvalitetsmål på uddannelsesområdet overholdes. Den interne og eksterne evaluering er vigtige elementer i hver enkelt skoles kvalitetsudvikling. Skolerne arbejder derfor målrettet med at få det ydre og det indre blik til at supplere hinanden i udviklingsprocessen af

²⁰⁹ Databasen findes på: <http://195.37.90.111/apps/lehrplandb/>

²¹⁰ Se skoleportrætter på: <http://www-db.sn.schule.de/output/start.php?dc=00>

deres skoleprogrammer. I Sachsen er der altså relativ frihed for skolerne i udviklingen af pædagogiske strategier og læringsmål, så længe de opfylder de overordnede kvalitetsmål i Sachsen, herunder også de nationale curriculumbestemmelser. Det evalueres systematisk fra SBI's side, hvilke skoler der opfylder kvalitetsmålene, så skoler, der ikke lever op til uddannelsesstandarterne i Sachsen, kan modtage ekstra hjælp og støtte.

4.5. Heldagsskoleforsøg og forsøg med skolestart

Erfaringer fra heldagsskoleforsøg

En rapport fra Rambøll fra efteråret 2012 har evalueret de forsøg med heldagsskoler, der siden 2006 har fundet sted på 13 skoler. Rapporten tyder ikke på, at heldagsskoler i sig selv løfter elevernes faglighed, da gruppen af heldagsskoler som helhed ikke klarer sig bedre end sammenlignelige skoler. Rapporten viser dog samtidig, at en gruppe af heldagsskolerne klarer sig signifikant bedre end både andre heldagsskoler og sammenlignelige skoler, der ikke er heldagsskoler. Disse skoler skiller sig ud fra de andre heldagsskoler ved i højere grad at være kendetegnet ved klart kommunalt fokus på faglige resultater, fokus på tæt kontakt mellem elever og lærere, en kultur, hvor hele personalet vil heldagsskolen, ekstra tid til projekter, udflugter m.m., ekstra tid til at arbejde med sociale kompetencer, sunde måltider, mere/bedre forældresamarbejde og tættere samarbejde mellem lærere og pædagoger.

Det er ikke inden for rammerne af evalueringen muligt med sikkerhed at afgøre, hvilke af disse virkemidler der har den største effekt på skolernes resultater, eller om effekten kunne opnås uden en udvidelse af undervisningstiden. De medvirkende skoler giver dog udtryk for, at den udvidede undervisningstid giver dem øgede muligheder for at arbejde intenst med de identificerede virkemidler.

Ændret skolestartspraksis har en række fordele

Det har siden 1998 har været muligt at gennemføre forsøg med skolestart. Det betyder, at en del skoler har arbejdet med ændrede tilgange til skolestart over længere perioder. Rambøll Management har i 2012 evalueret forsøg med skolestart for at undersøge, i hvilket omfang en ændret skolestart har indflydelse på elevernes indlæring og trivsel. Evalueringen bygger på litteraturstudier af 18 undersøgelser af forsøg med ændret skolestart. Derudover er evalueringen baseret på casestudier af i alt seks skoler fra forskellige kommuner, der kører forsøg med ændret skolestartspraksis.²¹¹

Forsøg med skolestart tilrettelægges oftest med stor handlefrihed til skolerne, hvilket betyder, at den kommunale forvaltning spiller en mindre rolle i dette arbejde. Det har ifølge rapporten både positive og negative effekter. Det findes positivt, at skolerne kan tilrettelægge forsøgene efter deres aktuelle behov. På den anden side synes der at være en tendens til, at rammerne for forsøgene er uklare for de implicerede, hvilket vurderes at være negativt.

Rapporten viser derudover blandt andet, at forsøg med skolestart forbedrer samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Rapporten peger på, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger i forsøgene oftest foregår sådan, at lærerne har ansvaret for undervisningens gennemførelse i timerne, mens pædagogerne varetager assisterende roller. I de praktiske og musiske fag har pædagogerne i højere grad medansvar for gennemførelsen af undervisningen. Derudover peger rapporten på, at pædagogerne varetager en række andre opgaver primært centreret om børnenes sociale liv og trivsel i skolen. Rapporten konkluderer, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger ved ændret skolestart betyder, at lærerne i mindre grad tager sig af sociale opgaver, hvilket giver dem bedre mulighed for at holde det faglige fokus i undervisningen. Derudover viser evalueringen, at forsøgene med skolestart generelt synes at forbedre samarbejdet mellem lærere og pædagoger på de pågældende skoler.

²¹¹ Rambøll (2012): *Evaluering af forsøg med skolestart*.

Evalueringen peger endvidere på, at en ændret skolestartspraksis har positiv indflydelse på skole-hjem-samarbejdet. Forældrene oplever, at de får bedre information om deres barns skoledag, hvilket ifølge evalueringen er et resultat af en bedre vidensdeling mellem lærere og pædagoger. Derudover viser evalueringen, at forsøg med ændret skolestart har positive effekter for inklusion af elever med særlige behov og for undervisningsdifferentiering. Det skyldes igen kombinationen af lærernes og pædagogernes arbejde. Ligeledes viser rapporten, at forsøg med ændret skolestart havde positiv indflydelse på undervisningsmiljøerne i klasserne, hvor der var bedre arbejdsro og færre konflikter. Afslutningsvist konkluderer rapporten, at ændrede skolestartspraksisser har en positiv indflydelse på elevernes sociale, personlige og faglige udvikling.

4.6. Øget undervisningstid

Det har gennem mange år og igen i forbindelse med offentliggørelsen af regeringens udspil til en reform af folkeskolen været diskuteret, om flere timer har betydning for elevernes resultater i skolen. Eksempelvis ses det af TIMSS-undersøgelsen, at der ikke er sammenhæng mellem den samlede undervisningstid og præstationsniveauerne i TIMSS.²¹² Formandskabet har i beretningen fra 2012 peget på, at det ser ud til, at flere timer har en betydning, hvis de sættes ind for at få elever, der ikke helt er på niveau med læringsmålene for deres respektive klassetrin, op på niveau.

²¹² Allerup, Peter (2012): *Danske 4. klasseelever i TIMSS 2011 – En international og national undersøgelse af matematik og natur/teknik kompetence i 4. klasse.*

Der findes kun få undersøgelser af sammenhængen mellem undervisningstid og elevernes faglige niveau, men de, der er, ser ud til at pege i retning af, at flere timer af høj kvalitet bidrager til, at eleverne får et højere fagligt niveau. I Danmark har Vibeke Myrup Jensen undersøgt, hvordan ændringer i klassetimer som følge af en ændring i Folkeskoleloven i 2003 påvirkede elevernes opnåede faglige kompetencer i slutningen af 9. klasse. Analysen viser, at der er en positiv sammenhæng for elevernes færdigheder i matematik. Endvidere peger undersøgelsen på, at udvidelsen af timetallet har størst indflydelse på de faglige resultater hos elever, hvis forældre har højst en erhvervsfaglig uddannelse²¹³. En undersøgelse gennemført af SFI²¹⁴ viser, at elever, som går i skoler med mere planlagt undervisningstid, ikke har bedre faglige præstationer. Samtidig viser analysen, at elever i klasser med mere ”egentlig” (effektiv) undervisningstid, har bedre faglige resultater.

I internationale undersøgelser underbygges denne pointe. Eksempelvis viser et amerikansk forskningsreview af 15 undersøgelser af forlænget undervisningstid, at flere timer eller et forlænget skoleår kan medvirke effektivt til elevers læring, særligt for de elever, der er i risikogruppen for at få et begrænset udbytte af skolen, og når det er velovervejet, hvad timerne bruges til.²¹⁵ I en anden undersøgelse af amerikanske Charter Schools (friskoler) vises det også, at øget undervisningstid – sammen med fire andre forhold, herunder høje forventninger – fører til bedre resultater hos eleven.²¹⁶ En tredje undersøgelse undersøger samme tema, men hvor den uafhængige variabel er lærernes fravær, og den konkluderer, at der er negativ sammenhæng mellem, hvor meget læreren er væk fra undervisningen og elevernes resultater.²¹⁷ Som nævnt finder en række internationale undersøgelser endvidere en gennemgående positiv effekt af udvidelse af skoleårets længde. En hollandsk undersøgelse af skolestart viser ek-

²¹³ Jensen, Vibeke M. (2009): *Child Development – Perspectives from Private and Public Investments*.

²¹⁴ Winther, Søren C. og Nielsen, Vibeke L. (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*.

²¹⁵ Patall, Erika A. m. fl. (2010): “Extending the School Day or School Year”.

²¹⁶ Dobbie, Will og Fryer, Roland G.: (2011): “Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City”.

²¹⁷ Miller, R.T. m. fl. (2008): “Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from One Urban School District”.

sempelvis, at svagt stillede elever, der starter tidligere i skole, og derfor får mere undervisning, opnår bedre resultater.²¹⁸ OECD's undersøgelse *Quality Time for Students: Learning In and Out of School* konkluderer, at en udvidelse af skoledagen ikke i sig selv fører til mærkbare stigninger i elevernes præstationer, hvis disse ikke ledsages af styrket kvalitet i undervisningen. Således viser undersøgelsen, at den positive sammenhæng mellem undervisningstimetallet og elevernes præstationer er mindre end sammenhængen mellem undervisningens kvalitet og elevernes præstationer.²¹⁹ Det samme resultat finder den new zealandske forsker John Hattie, som gennem en metaanalyse af over 800 analyser har fundet frem til, at der ikke er en automatisk sammenhæng mellem undervisningstiden og elevudbyttet. Den tid, hvor eleverne er engageret i undervisningen og lærer noget, er vigtigere end det formelle timetal. Hattie finder det vigtig, at der sættes fokus på at udnytte undervisningstiden bedre. Elevernes samlede udbytte af skolen afhænger altså ikke kun af antallet af undervisningstimer.²²⁰ Ovenstående peger således på, at eleverne opnår det største faglige udbytte, hvis ekstra tid til læring kobles til udvikling af kvaliteten i undervisning. I beretningens fokus-kapitel kan læses mere om kvaliteten af lærere og interaktionen mellem lærere og elever som grundlaget for gode elevresultater.

²¹⁸ Leuven, Edwin m. fl. (2006): "Expanding Schooling Opportunities for 4-Year-Olds".

²¹⁹ OECD (2011b): *Quality time for students*.

²²⁰ Hattie, John (2009): *Visible Learning*.

4.7. Inklusion

Inklusion har været centralt på den politiske dagsorden de seneste år. I aftalen om kommunernes økonomi for 2013 forpligter kommunerne sig til at arbejde for, at 96 procent af alle elever skal være inkluderet i den almindelige undervisning i 2015. Dette tal er i dag på 94,4 procent. Sideløbende har Folketinget i 2012 vedtaget en lovændring, der støtter op om denne målsætning. Lovgivningen redefinerer afgrænsning af specialundervisning, så det defineres som den undervisning, hvor eleven modtager støtte i mindst tolv undervisningstimer, svarende til ni klokketimer, om ugen, eller undervisning på specialskole eller i specialklasse. Disse tiltag har sat særligt fokus på, hvordan undervisningens kvalitet sikres, når en så stor gruppe af tidligere specialundervisningselever inkluderes i den almindelige undervisning.

Inklusion kan lade sig gøre

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning under Aarhus Universitet har i 2012 udarbejdet et systematisk forskningsreview for Ministeriet for Børn og Undervisning om inklusion af elever med særlige behov i grundskolen.²²¹ Clearinghouse har på baggrund af en forskningskortlægning udarbejdet en sammenfatning af de undersøgelser, der viser en positiv effekt af inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning.

Overordnet peger resultaterne på, at det er muligt at inkludere elever med særlige behov i den almindelige undervisning, og at det kan have en positiv effekt på alle elevers faglige og sociale udvikling. Dette forudsætter dog,

- at lærere har instruktion/efteruddannelse i interventionstiltag (særlige indsatser) over for elever med særlige behov
- adgang til ressourcepersoner, som kan yde supervision og støtte direkte i undervisningen
- kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og interventionstiltag målrettet elevernes særlige behov.

²²¹ Dansk Clearinghouse (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review.*

Inklusion i den almindelige undervisning over for udskillelse til specialtilbud

Der kan ikke ud fra reviewet konkluderes noget entydigt om, hvorvidt inklusion i den almindelige undervisning eller undervisning i et specialtilbud er mest effektivt i forhold til elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling.

Dette afhænger af elevernes alder og af, hvilke kompetencer der vægtes. Flere undersøgelser peger på, at inklusion i den almindelige undervisning er positivt for elevernes faglige udvikling, men at det er svært at fastholde elevernes trivsel, særligt i spejlingen i forhold til klassekammeraterne.

Resultaterne peger endvidere i retning af, at jo ældre eleverne bliver, desto bedre trives de i specialtilbud, hvor de ikke konsekvent føler sig mindre kompetente end deres klassekammerater. Det synes imidlertid at ske på bekostning af det faglige fokus i undervisningen. Endelig viser reviewet, at det ikke har en negativ effekt på almenelevernes faglige og sociale udvikling, at elever med særlige behov er inkluderet i den almindelige undervisning.

Rammer for inklusion

Det er afgørende for elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling, at følgende tre forhold er opfyldt:

- At skolen har en overordnet målsætning for og positiv holdning til inklusion af elever med særlige behov i almenskolen. Særligt lærernes holdning er vigtig, blandt andet fordi de har stor betydning for, om elever med særlige behov stigmatiseres i klassen.
- At der er tydelige målsætninger og en klar struktur for inklusionstiltag over for elever med særlige behov er essentielt. Det er vigtigt, at der er en klar målsætning for deres læring og for deres egen progression.
- At der er adgang til ressourcepersoner. Ressourcepersoner er afgørende for, om lærerne føler sig kompetente til at udvikle målsætninger for at varetage undervisningen af elever med særlige behov.

Endvidere har tolærerordning en positiv betydning over for alle elever, hvis der er tale om både en almindelig lærer og en speciallærer, der deltager i undervisningen. Dette skyldes formentlig, at der er viden om strategier for undervisning af elever med særlige behov til stede. Det understreges endvidere, at det er vigtigt, at lærerne er uddannede i at undervise kollaborativt, det vil sige, at de to tilstedeværende lærere ved, hvad deres respektive roller er i undervisningen, hvordan de vil interagere og relatere til hinanden, og hvordan de vil interagere med eleverne i undervisningen.

Heroverfor viser reviewet, at lærerassistenter har en positiv effekt på alle elever, hvis de er uddannede til at levere en specifik intervention, og deres rolle og funktion i undervisningen er klart defineret og planlagt.

Inklusionstiltag rettet mod elever

Resultaterne viser endvidere, at der kan foretages en række tiltag målrettet eleverne, som har positiv betydning for elevernes inklusion i den almindelige undervisning:

Elevformidling (peer tutoring), hvilket vil sige situationer, hvor elever underviser og lærer af hinanden, er en effektiv strategi til at inkludere elever med særlige behov i den almindelige undervisning, og fremgangsmåden kan dermed have en positiv effekt over for alle elever i klassen. Det fremhæves i flere studier, at det kræver, at lærerne har viden om, hvilke programmer for elevformidling der har evidens for en positiv effekt, og at der er adgang til materialer/ressourcepersoner, som sikrer, at interventionen implementeres korrekt. Resultaterne viser endvidere, at det har en negativ/ingen effekt over for alle elever i klassen, når elevformidling foregår på bekostning af pensumrelateret undervisning og læring.

Det har positiv effekt på elever med ADHD eller lignende adfærd, når lærerne har kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder og interventionstiltag, som specifikt gavner elever med den type vanskeligheder. Et effektivt interventionstiltag er at lære eleverne at benytte selvregistreringsinterventioner, hvor de bliver i stand til gradvist at korrigere egen adfærd. Interventionerne skal endvidere være målrettet elevernes faglige udvikling. Endelig fremhæves det, at trivsel for elever med særlige behov udfordres særligt på mellemtrinnene og i udskolingen, hvor de er mere bevidste om sig selv i forhold til deres klassekammerater.

4.8. Tosprogede i folkeskolen

Folkeskolens tosprogede elever har en række udfordringer, som deres etnisk danske skolekammerater ikke møder. Der gennemføres derfor i mange kommuner og folkeskoler indsatser, som sigter imod at forbedre de tosprogede elevers læring og trivsel i skolen. Der er også gennemført en række undersøgelser af, hvad der medvirker til en bedre skolegang for tosprogede elever. Eksempelvis fik formandskabet selv gennemført undersøgelsen ”Indsatser for tosprogede elever – kortlægning og analyse”, som blev offentliggjort i forbindelse med og omtalt i beretningen for 2012.²²²

I forlængelse af undersøgelsen ”Indsatser for tosprogede elever – kortlægning og analyse fra 2012” har formandskabet i en opfølgende undersøgelse fået undersøgt sammenhængen mellem kommuners og skolars indsatser for tosprogede elever og deres forståelse for dansk i 2. klasse. Undersøgelsen fokuserer specifikt på sammenhængen mellem tosprogede elevers førskoleforhold og indsatser i skolen for tosprogede elever på den ene side og de tosprogede elevers forståelse for dansk i 2. klasse på den anden side. Forståelsen af dansk i 2. klasse måles i den nationale læsetest i 2. klasse, og det er i den anledning værd at bemærke, at tosprogede især opnår dårligere resultater end deres etnisk danske kammerater i profilområdet sprogforståelse. De klarer sig også dårligere – men mindre markant – i profilområderne afkodning og tekstforståelse.

²²² Andersen, Dines m. fl. (2012): *Indsatser for tosprogede elever – kortlægning og analyse*; Lynggaard, Mikkel og Jensen, Vibeke M. (2013): *Indsatser for tosprogede elever og deres sprogforståelse for dansk i 2. klasse*.

Undersøgelsen viser mange af de samme resultater som undersøgelsen fra 2012, nemlig at

- der ikke er nogen statistisk sikker sammenhæng mellem tosprogedes børnehavegang eller deres alder ved institutionsstart, og hvor godt eleverne klarer de nationale test i dansk i 2. klasse
- der i kommuner med mange tosprogede elever generelt er flere positive sammenhænge mellem indsatserne og de tosprogede elevers resultater end i kommuner med få tosprogede
- det kun er ganske få eller ingen af skolernes indsatser, der hænger positivt sammen med de tosprogede elevers resultater.

Undersøgelsen finder dog lidt flere negative og ikke-statistisk sikre resultater end undersøgelsen fra 2012, hvilket forklares med, at betydningen af indsatserne undersøges på et meget tidligt tidspunkt i elevernes skoleforløb, mens undersøgelsen fra 2012 måler elevernes resultater i folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse, hvor indsatserne har haft længere tid til at påvirke de tosprogede elevers resultater.

Undersøgelsen konkluderer forsigtigt, at de positive resultater med hensyn til de kommunale indsatser tyder på, at det fra politisk side er muligt at iværksætte initiativer for tosprogede elever, som kan forbedre elevernes resultater i skolen. Det er imidlertid en opgave for fremtidig forskning at levere mere sikre forklaringer på, hvilke konkrete indsatser der er med til at øge de tosprogede elevers faglige præstationer i skolen.

Forskningsprogrammer på tosprogsområdet skal skabe mere viden

Ministeriet for Børn og Undervisning har i samarbejde med formandskabet i begyndelsen af 2013 indledt et stort forsøgsprogram, der skal skabe generaliserbar viden om, hvordan elevernes sproglige kompetencer kan udvikles i skolens undervisning og bidrage til at styrke tosprogede elevers udbytte af skolens undervisning generelt. I programmet indgår hovedparten af alle folkeskoler, hvor der er mere end ti procent tosprogede elever, og i alt er mere end 3.000 elever fra 126 skoler i 39 kommuner omfattet af forsøgsindsatserne. Undersøgelsen vil blandt andet på 4. klassetrin afprøve en ny tilgang til modersmålsundervisning, der kaldes almen sprogforståelse, og som adskiller sig fra traditionel

modersmålsundervisning ved, at udviklingen af modersmålskompetencer bliver knyttet tæt til skolens øvrige undervisning. Sprogforskere og følgeforskere inddrages med henblik på at kvalificere indsatserne og sikre den bedst mulige implementering af programmet, ligesom interessenterne på området inddrages i en følgegruppe, der følger programmet. Der er i alt afsat godt 29 millioner kroner til programmet, og de første resultater offentliggøres i foråret 2015.

I foråret 2012 begyndte også i regi af Ministeriet for Børn og Undervisning et stort udviklingsprogram, der har til formål at styrke tosprogede folkeskoleelevers faglighed. Ud af et samlet budget på cirka 42 millioner er der afsat tre millioner kroner til hver af 14 deltagende skole, og pengene skal anvendes til at iværksætte målrettede indsatser i form af forsøg på skolerne. Det er formålet, at indsatserne evalueres systematisk, så andre skoler og kommuner kan få glæde af resultaterne.

4.9. Lærerkompetencer

Lærerne er den faktor i skolesystemet, som har størst betydning for elevernes resultater. Formandskabet har derfor i tidligere beretninger og senest i 2012 vurderet, at det er afgørende for kvaliteten i folkeskolen, at de lærerstuderendes forudsætninger og kravene i uddannelsen højes ved at styrke læreruddannelsens og lærerprofessionens prestige. Det er af stor betydning, at de personer, der søger ind på læreruddannelsen, har de nødvendige kvalifikationer til at fuldføre uddannelsen, og at der stilles høje krav undervejs i uddannelsen.

Regeringen indgik den 1. juni 2012 forlig med Venstre, Konservative og Dansk Folkeparti om en ny læreruddannelse. Det skete som opfølgning på den samlede evaluering af læreruddannelsen, som følgegruppen for læreruddannelsen fremlagde i foråret 2012.²²³

Målet med den nye reform af læreruddannelsen er en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der matcher folkeskolens behov. Hensigten er, at lærerne underviser i fag, de har undervisningskompetence i, så eleverne i folkeskolen i højere grad møder lærere, der har fordybet sig fagligt i netop de fag, der er på skoleskemaet.

Nogle af hovedelementerne i reformen er:

- Der skal stilles højere krav til både de lærerstuderende og underviserne i læreruddannelsen.
- Den nuværende detailregulering af, hvad den studerende skal igennem, afløses af styring via mål for, hvad den studerende skal kunne. Hensigten er at sikre, at læreruddannelsen løbende kan tilpasse sig folkeskolens fagrække – uden at der først skal gennemføres lovændringer.
- De studerende skal som norm have tre undervisningsfag, heraf enten dansk eller matematik. Målet er, at folkeskolens lærere underviser i fag, som de har undervisningskompetence i.
- Lærernes grundfaglighed skal styrkes markant.

²²³ Forligskredsen bag læreruddannelsen (2012): *Aftaletekst: Reform af læreruddannelsen*.

- Lærernes kompetencer i forhold til at bruge it som pædagogisk redskab styrkes.
- Der skal være mere folkeskole i læreruddannelsen. Blandt andet indføres karakter ved bedømmelse af praktikken og krav om større praksisforankring af professionsbachelorprojektet.
- Der indføres en ny model for adgang og optag til læreruddannelsen, som baseres på en centralt fastsat optagelseskvote kombineret med optagelsessamtaler.
- Undervisningen i læreruddannelsen skal i langt højere grad baseres på praksisrelevant og evidensbaseret viden.

Der er mange gode intentioner i reformen af læreruddannelsen i forhold til blandt andet at stille større krav til de studerende og indføre en ny model for adgang og optag til læreruddannelsen. I afsnit 5.1. kan læses mere om den nye læreruddannelse.

Læreres uddannelse i specialpædagogik er for lidt kompetenceorienteret

En ny komparativ undersøgelse fra Aarhus Universitet af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse viser, at undervisningen i specialpædagogik i læreruddannelserne i Danmark har meget fokus på den filosofiske litteratur og er for lidt koncentreret om redskaber og kompetencer. Undersøgelsen fokuserer på uddannelserne i Sverige, Finland og Ontario, Canada, og den viser på den baggrund, at man andre steder er meget bedre til at inddrage forskningsbaseret viden i læreruddannelsen.²²⁴

²²⁴ Tetler, Susan m. fl. (2012): *Komparativ undersøgelse af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse (Danmark, Canada/Ontario, Finland, Sverige)*.

Det betyder, at de danske lærere ikke bliver klædt lige så godt på som andre steder til at håndtere det praktiske arbejde som lærer, og med hensyn til hvilke didaktiske metoder mv., der virker bedst i forhold til elevernes læring. Undersøgelsen viser, at det særligt er Canada og Finland, som vi kan lære noget af. I Canada er inklusionslitteraturen prioriteret højt i læreruddannelsen, og det er karakteristisk, at det er litteratur, der er forankret i forskning, som er evidensbaseret og empirisk funderet. Den forskningsbaserede viden er altså omdrejningspunktet, og det forstås i canadisk sammenhæng som en praksisnær og evidensbaseret viden. Under uddannelsen møder de studerende både praktikere med erfaring fra skoleområdet og forskere, og det giver de studerende mulighed for at tilegne sig kompetencer til både at kunne handle i, teoretisk begrunde og analysere og reflektere over praksis. Sammenhængen mellem teori og praksis understøttes i praktikforløbet, hvor de studerende i grupper løbende mødes med en professor/forsker med henblik på at diskutere og explicitere sammenhængen mellem teori og praksis.

I den finske læreruddannelse er der i den litteratur, som de studerende præsenteres for, relativt meget fokus på det videnskabelige både i form af teori, empiri og praksisviden. Men dette fokus i litteraturen kombineres med fokus i praktikperioderne. Det betyder, at de lærerstuderende i deres praktikperioder anvender videnskabelige metoder. Underviserne i læreruddannelsen er aktive forskere, der sammen med de studerende er optaget af at udforske og analysere praksis i lyset af den videnskabelige teori. På den måde har praktikken den fordel, at den også kan bruges til at etablere samarbejde mellem eksperter og praktikere.

Samtidig er der store forskelle i læreruddannelsen. Læreruddannelsesstederne tilrettelægger selv undervisningen i læreruddannelsen, og det kan ses på forskellen i den litteratur, som de studerende præsenteres for. Alle professionshøjskoler prioriterer den filosofiske professionsviden højt, men vægtningen af for eksempel den evidensbaserede og den empiriske viden er meget forskellig.

Ifølge rapporten fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet kan den manglende kobling mellem teori og praksis i den danske læreruddannelse ses som et udtryk for, at forskning i praksis er relativt udfoldet i den danske læreruddannelse. Dette, sammen med betoningen af professionsviden, hænger ifølge forskerne formodentlig sammen med, at læreruddannelsen ikke historisk har været resultatorienteret efter kompetencemål, men mere orienteret efter indhold og viden.

4.10. Skole-hjem-samarbejde

Skole-hjem-samarbejdet er en integreret og naturlig del af den danske folkeskole. Forældremøder, skole-hjem-samtaler, Forældreintra og den løbende dialog mellem lærer og forældre er en naturlig del af størstedelen af de danske elevers skolegang. Samarbejdet kan dog rumme særlige udfordringer i forhold til forældre i udsatte positioner. Dette kan skyldes sociale, kulturelle og/eller sproglige forhold, som kan gøre det vanskeligt for skolen at etablere et godt samarbejde.

Det differentierede og anerkendende skole-hjem-samarbejde

EVA sætter i rapporten *Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner* fokus på, hvordan der skabes et godt skole-hjem-samarbejde på skoler med særlige udfordringer. I rapporten har EVA blandt andet set på seks skoler med en stærk praksis inden for forældresamarbejdet med denne gruppe.²²⁵

²²⁵ Danmarks Evalueringsinstitut (2012a): *Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner*.

Rapporten viser, at skolerne differentierer forældresamarbejdet. Konkret vil det sige, at skolen tilpasser samarbejdet til den specifikke opgave eller problemstilling – og til den pågældende forælder og lærer. Det differentierede forældresamarbejde muliggør en mere nuanceret forståelse af forældre i udsatte positioner, og skolerne undgår i høj grad en forudgående kategorisering af forældrene ud fra for eksempel etnicitet mv. Skolerne opfatter de udsatte forældre som en særdeles bred gruppe. Når lærere og ledere peger på potentielt udsatte forældre, er det kulturelle, tidsmæssige og økonomiske forhold, der har betydning for forældres overskud til at indgå i skole-hjem-samarbejdet.

Rapporten viser, at det er afgørende for det gode skole-hjem-samarbejde, at skolen har en anerkendende tilgang til forældre som samarbejdspartnere. I denne tilgang er der blandt andet en forståelse af, at forældrene er eksperter på deres barn, at de kan bidrage positivt, at samarbejdet prioriteres højt, og at kommunikationen er ligeværdig. Lærere og ledere på de deltagende skoler søger i videst muligt omfang at praktisere denne tilgang.

Rapporten peger imidlertid også på, at samarbejdet med nogle forældre i udsatte positioner udfordrer den differentierende tilgang. Det er tilfældet, når visse forældre ikke er egentlige ligeværdige parter i samarbejdet. I disse situationer strækker lærerne sig ofte langt i deres bestræbelser på at involvere forældre.

Det uformelle og individualiserede forældresamarbejde

Det traditionelle skole-hjem-samarbejde ændres i forhold til forældre i udsatte positioner. Der er en tendens til at opprioritere den uformelle dialog og til at give mere plads til den enkelte forælder.

Dette viser sig for eksempel, ved at skolen udformer forældremøder og sociale engagementer anderledes, så de bedre imødekommer forældrenes ønsker og behov. Forældremøderne kan for eksempel tilrettelægges som en almindelig undervisningstime, hvor forældrene gennemgår regnemåder (forældrematematik) eller organiseres som mindre diskussionsgrupper, så flere kommer til orde.

Det er vigtigt, at formålet med skole-hjem-aktiviteter står klart for både lærere og forældre. Forældrene skal deltage i aktiviteter på skolen, fordi de kan se, at indholdet af samarbejdet er vigtigt. Ikke fordi de føler sig moralsk forpligtede til at komme.

Skolerne arbejder med at understøtte en aktiv familiekultur. Det betyder blandt andet, at lærere arbejder aktivt med at få forældrene til at omtale skolen positivt, at vejlede forældrene i, hvordan de kan støtte deres barns læring ved for eksempel at inddrage barnet i madlavning og se tv sammen, at vejlede forældrene i, hvordan de kan støtte op om deres barns lektielæsning for eksempel gennem såkaldt forældrematematik.

Skolerne prioriterer også den behovsstyrede kommunikation højere. Det er skolernes erfaring, at en individualiseret og direkte kommunikation fungerer bedst, når alle forældre skal nås. Det kan være den uformelle dialog, telefonsamtalen, sms'en mv. De uformelle dialoger og den øgede grad af tilgængelighed giver imidlertid en række udfordringer. Det betyder nemlig ofte en øget grad af personlig involvering, som gør det mindre klart, hvor grænsen for lærernes arbejde går. Forældresamarbejdet opfattes som en naturlig del af lærergerningen – også når det er en vanskelig opgave.

I visse tilfælde kompenserer lærerne også for dele af forældrerollen, for eksempel når læreren sørger for, at eleven får mad i skolen eller låner et sæt idrætstøj. Det er pragmatiske løsninger, der kan være nødvendige at ty til for at få hverdagen til at fungere.

I de tilfælde, hvor forældresamarbejdet overhovedet ikke fungerer, tilpasser skolerne deres forventninger. Målet kan således blot være, at eleven møder i skole hver morgen. I disse tilfælde tager skolen over og holder hjemmet udenfor. Det giver eleven en vis ro ikke at skulle forholde sig til det, forældrene ikke gør. Samtidig kan skolen mobilisere forskellige tiltag som morgenmad og lektiecafé, særlig lærerkontakt mv., så eleven kan nå sine mål uafhængigt af forældrene. Det er dog kun en strategi, skolerne bruger, når alle andre muligheder for at engagere forældrene i barnets skolegang er udtømt.

Vidensdelingskultur

Det gode skole-hjem-samarbejde forudsætter, at lærerne altid har nogen at tale med, når de trænger til faglig støtte eller opbakning. For selv om lærerne ofte står alene i det konkrete forældresamarbejde, så er den fælles anerkendelse af samarbejdet med til at sikre en vedvarende indsats.

Ledelsens opbakning er vigtig. Rapporten viser, at på de deltagende skoler kan lærerne hurtigt og let involvere ledelsen. Det har en afsmittende effekt på lærerne. Rapporten konkluderer, at disse skoler har en stærk og uformel vidensdelingskultur, hvor man åbent kan fortælle om det svære forældresamarbejde, hvor det er let at hente hjælp, og hvor den enkelte lærer møder forståelse.

Nogle skoler har endvidere ressourcepersoner som socialrådgivere og SSP-vejledere som en del af denne vidensdelingskultur. Her kan lærerne hente kompetencer og værktøjer til at styrke skole-hjem-samarbejdet yderligere.

Kompetenceudviklingen af lærere på de seks skoler er uformel. Det betyder blandt andet, at den ofte er tæt forbundet med lærerens personlighed. Kompetenceudvikling handler her om at udvikle personlige og sociale kompetencer, som sætter læreren i stand til at agere mere erfaringsmæssigt kompetent. Kompetenceudviklingen sker også ofte gennem mesterlære, hvor læreren tilegner sig kompetencer ved at iagttage og gå i dialog med rollemodeller. Den uformelle kompetenceudvikling sker også ved at indgå i den stærke vidensdelingskultur.

Gensidige uklare forventninger til skole-hjem-samarbejdet

EVA sætter i rapporten Udfordringer og behov for viden fra 2013 blandt andet også fokus på skolebestyrelsesmedlemmernes perspektiver på skole-hjem-samarbejdet. Området er belyst ved hjælp af tre fokusgruppeinterview med forældre, der alle er aktive i skolebestyrelser. Rapporten viser, at såfremt der opstår uoverensstemmelse mellem forældrenes forventninger til den gode skole og den oplevede skolevirkelighed, så er resultatet ofte frustration og konflikter. Skolebestyrelsesmedlemmerne giver udtryk for, at forældre ofte sætter spørgsmålstegn ved og henvender sig vedrørende skolens kvalitet. Dette uden egentlig at kunne konkretisere og vurdere, hvad kvalitet i folkeskolen er. Det vurderes af de deltagende parter i fokusgruppeinterviewet som problematisk, da det vanskeliggør en konstruktiv dialog om de mangeartede betydninger af kvalitet.²²⁶

Konsekvensen er blandt andet, at nogle forældre anser privatskoler som et alternativ til folkeskolens tilbud. Derfor efterspørges der fra et bestyrelsesmedlems side en synliggørelse af dels forskellen mellem privatskoler og folkeskoler, dels et behov for, at skolen uddyber, hvordan den arbejder, og hvordan de på skolen forstår og begrundet kvalitet. Der peges samtidig på, at forældreklager ofte er opstået på baggrund af dårlig kommunikation i skole-hjem-samarbejdet. Herved bliver det særdeles vigtigt at stille høje krav til informationsniveauet i skole-hjem-samarbejdet for at undgå eller forebygge eventuelle klager.

Uddybende viser rapporten, at i de tilfælde, hvor skole-hjem-samarbejdet mellem lærere og forældre mislykkedes, er det gensidigt præget af uklarheder, implicitte og usagte forhold. Såvel lærere som forældre bærer dermed en del af ansvaret for, at skole-hjem-samarbejdet fejler. Det kan betyde, at forældrene bliver utrygge og usikre på deres rolle i folkeskolen. Det kan blandt andet have den afsmittende effekt, at forældrene involverer sig mindre i skole-hjem-samarbejdet. På den anden side er der intet i datamaterialet, som tyder på, at lærerne selv mener, de har vanskeligt ved at opbygge et tillidsfuldt skole-hjem-samarbejde.

²²⁶ Danmarks Evalueringsinstitut (2013b): *Udfordringer og behov for viden - En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen.*

Rapporten konkluderer endvidere, at det dalende engagement fra mange forældre underminerer skole-hjem-samarbejdet, hvilket igen underminerer arbejdet med at sikre et velfungerende fællesskab. Samtidig vises der tegn på, at jo ældre eleverne bliver, desto vanskeligere bliver skole-hjem-samarbejdet som følge af blandt andet forældrenes manglende engagement, og at de kun har blik for eget barn frem for klassefællesskabet. Skolebestyrelsesmedlemmerne efterlyser derfor, at der i fremtiden sættes fokus på forældrenes manglende engagement.

Skole-hjem-samarbejde i Sachsen

I den tyske delstat Sachsen, som Skolerådet besøgte i november 2012, arbejdes der målrettet med at få etableret et godt skole-hjem-samarbejde, allerede fra børnene begynder i skole. Som et led i et vellykket skole-hjem-samarbejde modtager forældrene i Sachsen ved deres barns skolestart en pjece fra Sachsens Uddannelsesministerium. Formålet med pjecen er blandt andet at tydeliggøre, hvilken rolle forældrene spiller i deres barns skolegang, og hvordan samarbejdet mellem skole og forældre kan fungere optimalt.

Boks 4.3 En god start i skolen i Sachsen

I den tyske delstat Sachsen har delstatsundervisningsministeriet udarbejdet pjecen *Ein guter Start* til forældrene. På en række områder præsenterer pjecen skolens formål, gode råd og forventninger til elevens år i grundskolen.

Af pjecen fremgår blandt andet, at der er en forventning om, at skolen er et fælles ansvar, og at forældrenes aktive deltagelse er en forudsætning for en god skolegang. Følgende punkter fra pjecen beskriver forældrenes rolle i deres børns skolegang:

- Åbenhed og dialog med lærerne i klassen i forhold til de eventuelle udfordringer eller belastninger, et barn kan opleve.
- Etableringen af et forældreråd, der repræsenterer forældrene i klassen og bringer forældrene og klassens lærere i løbende dialog.
- Forældrene sørger for at tage kontakt, når deres barn er syg, så lærerne er orienteret om årsagerne til barnets fravær.
- Forældrene lægger i hjemmet vægt på, at alle børn er unikke, og at det er vigtigt, at børnene accepterer hinanden og er åbne over for deres

klassekammeraters forskelligheder.

- Forældrene er bevidste om, at alle børn lærer forskelligt, og at høje forventninger eller sammenligninger med søskende og klassekammerater kan lægge et unødigt pres på barnet.

Der lægges i pjecen vægt på, at der fra skolestart etableres en god dialog mellem skole og forældre, og at begge parter har et ansvar i dette arbejde. For at skole-hjem-samarbejdet i Sachsen kan fungere optimalt, tydeliggøres det i omtalte pjecce for forældrene, hvad der forventes af dem i dialog med skolen.

4.11. Efter 9. klasse

Som det fremgår af kapitel 5, fortsætter cirka halvdelen af alle eleverne efter 9. klasse i 10. klasse. Derfor er det væsentligt at sikre, at 10. klasse også bidrager til de unges videre uddannelse og arbejdsliv. Fra skoleåret 2008/2009 trådte nye regler i kraft, der indebærer en øget målretning af 10. klasse i forhold til de elever, som efter 9. klasse har behov for yderligere faglig opkvalificering og afklaring af uddannelsesvalg for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse.

EVA præsenterede i september 2012 den anden del af evalueringen af 10. klasse, hvor der gås tæt på indholdet i de forskellige 10.-klasse-tilbud, og hvilke faktorer der har betydning for elevernes motivation for at påbegynde en ungdomsuddannelse. Evalueringen vil muligvis senere blive fulgt op af en tredje del om effekten af 10. klasse på påbegyndelse og gennemførelse af første år af en ungdomsuddannelse.²²⁷

Indholdet i 10.-klasse-tilbud

Første del af evalueringen viste blandt andet, at eleverne i 10. klasse har meget forskellig baggrund. Evalueringens anden del viser, at der tilsvarende er stor variation i de forskellige 10.-klasse-tilbud. Tilbuddene varierer blandt andet i forhold til, hvordan brobygning, vejledning og praktik er tilrettelagt.²²⁸

²²⁷ Danmarks Evalueringsinstitut (2012c): *10. klasse – på vej mod ungdomsuddannelse*.

²²⁸ Danmarks Evalueringsinstitut (2011a): *Karakteristik af 10.-klasse-elever. Del 1 i evalueringen af folkeskolens 10. klasse*.

Undersøgelsen peger på, at 10.-klasse-tilbuddene på folkeskolerne og i 10.-klasse-centrene i højere grad prioriterer længere brobygningsforløb og samarbejde med ungdomsuddannelserne om at udvikle brobygningsforløbene, mens brobygningen spiller en mindre rolle på efterskolerne. Evalueringen peger på, at dette kan skyldes, at efterskoler og friskoler ikke står over for samme krav om at skulle tilbyde yderligere frivillig brobygning. Ungdomsskolerne har oftest et samarbejde med ungdomsuddannelserne om elevernes udbytte af brobygningsforløbene og obligatoriske brobygningsforløb.

I forhold til vejledning viser undersøgelsen, at lærerne i folkeskolen i højere grad samarbejder med vejlederen, end det er tilfældet på efterskolerne. Omvendt er vejlederen i højere grad tilgængelig på efterskolerne, hvor en lærer på skolen kan fungere som vejleder, mens vejledningsopgaven for eleverne i folkeskolen varetages af UU-vejledere.

Undersøgelsen viser endvidere, at praktik er mest udbredt i 10.-klasser på folkeskoler, ungdomsskoler og 10.-klasse-centre, noget mindre udbredt på privatskoler/friskoler og mindst udbredt på efterskoler.

Det er obligatorisk for eleverne i 10. klasse at arbejde med en uddannelsesplan. Andelen af lærere, der anvender uddannelsesplanerne til at tilrettelægge undervisningen i forhold til den enkelte elevs behov, er størst på folkeskoler, privatskoler/friskoler og i 10.-klasse-centre, mens den er lavest på efterskolerne. 55 procent af folkeskolelærerne svarer, at de i høj grad eller i nogen grad anvender planerne, mens dette kun er tilfældet for 24 procent af efterskolelærerne.

I undersøgelsen er lærerne blevet bedt om at svare på, i hvilken grad de mener, at der er mulighed for at imødekomme følgende dimensioner:

- Yderligere målrettet læseundervisning for elever med læsevanskeligheder
- Yderligere afklaring af uddannelsesvalg (for eksempel med ekstra frivillig brobygning eller praktik)
- Reduceret fagrække (for eksempel for at koncentrere sig om enkelte fag eller brobygning/praktik).

Under hensyn til de væsentlige læseudfordringer for de 15-årige, der ses i PISA-undersøgelserne, er det bemærkelsesværdigt, at 43 procent af alle lærere svarer, at de i mindre grad eller slet ikke har mulighed for at imødekomme elevernes individuelle behov for yderligere målrettet læseundervisning. For efterskolerne er denne andel helt oppe på 56 procent.

Elevernes udvikling i 10. klasse

Undersøgelsen peger på, at det overvejende er de elever, der i 9. klasse vurderede egen uddannelsesparathed, skoletrivsel og motivation lavt, der har udviklet deres vurderinger positivt i 10. klasse. Det er særligt deres vurdering af, hvor vigtigt det er at få en ungdomsuddannelse, der har ændret sig. Undersøgelsen viser samtidig, at en stor andel af den samlede elevgruppe ikke ændrer deres vurderinger i 10. klasse. Analysen viser endvidere, at der ikke er signifikante forskelle på drenge og piger.

De elever, der tager 10. klasse på folkeskoler, 10.-klasse-centre og ungdomsskoler, er samtidig blandt dem, der i 9. klasse vurderede sig selv lavest. Undersøgelsen viser således, at disse skoleformer rummer en stor del af de elever, der udvikler sig mest i løbet af 10. klasse, og peger dermed på, at disse skoleformer løfter en anden opgave end efterskoler og privatskoler/friskoler.

Eleverne på efterskolerne, der lå relativt højt i vurderingerne i 9. klasse, har således ikke gennemgået samme positive udvikling af de faglige kompetencer eller i forhold til deres motivation for at begynde på en ungdomsuddannelse.

Undersøgelsen sammenligner elever, der er begyndt på en ungdomsuddannelse efter 9. klasse og efter 10. klasse. For elever, der fortsætter i en erhvervsuddannelse, vurderer eleverne, der begynder efter 10. klasse, deres egne kompetencer signifikant bedre end elever, der begynder umiddelbart efter 9. klasse. Den samme forskel gør sig ikke gældende for elever, der begynder på en gymnasial ungdomsuddannelse.

Undersøgelsen viser, at der er faktorer både i 9. klasse og 10. klasse, der har betydning for, om eleverne øger deres motivation for ungdomsuddannelse i løbet af 10. klasse.

Der ses en positiv virkning i 10. klasse af, at eleverne i 9. klasse har oplevet, at de trivedes i skolen, og at forældrene interesserede sig for deres skolegang. Det har ligeledes positiv betydning for udvikling af elevernes motivation, at de har været tilfredse med valget af valgfag og linjer i 10. klasse.

Hertil peger undersøgelsen på, at en positiv udvikling i elevernes motivation blandt andet afhænger af, i hvilken grad de vurderer, at vejledningen har levet op til deres behov. De elever, der har modtaget vejledning om både praktik og brobygning, har i højere grad øget deres motivation end de elever, som ikke har modtaget denne vejledning.

Endelig peger analysen på, at elevernes sociale baggrund har betydning for, om de øger deres motivation for videre uddannelse i 10. klasse. Blandt andet ses det, at elever med mødre med grundskole eller ungdomsuddannelse som højeste fuldførte uddannelse har større tilbøjelighed til at øge deres motivation end elever, hvis mødre har en mellemlang eller lang videregående.

Samlet peger analysen i retning af, at 10. klasse ikke entydigt retter sig mod eleverne med behov for faglig opkvalificering og afklaring af uddannelsesvalg. Det er særligt tilbuddene i regi af folkeskolen (herunder 10.-klasse-centre og ungdomsskoler), der rummer de elever, der vurderer deres forudsætninger for videre uddannelse dårligst i 9. klasse, og dermed også den elevgruppe, der udvikler sig mest gennem 10. klasse. Analysen peger dermed også på, at særlig efterskolerne løfter en anden opgave end tilbuddene i regi af folkeskolen.

Kortlægning af unges veje gennem uddannelse

Dansk Industri (DI) og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) har i samarbejde kortlagt de unges vej gennem uddannelsessystemet fra 9. klasse til seneste fuldførte ungdomsuddannelse. Kortlægningen viser, at mange unge har omveje i uddannelsessystemet. Omvejene kan for eksempel være afbrudte uddannelsesforløb, 10. klasse eller tid brugt på at tage mere end en ungdomsuddannelse. 10. klasse indregnes således også som en omvej.²²⁹

Kortlægningen viser, at i gennemsnit har de 61.000 unge, der fuldførte en ungdomsuddannelse i 2011, brugt 1,6 år på omveje i tiden mellem afslutningen af 9. klasse og frem til seneste fuldførte ungdomsuddannelse. Det vises, at den største omvej er uddannelsespause, og i gennemsnit har de 61.000 nyuddannede brugt 0,6 år uden for uddannelsessystemet, svarende til knap 40 procent af det samlede ekstra tidsforbrug. Den næststørste omvej er, at de unge har taget 10. klasse. Tidsforbruget i 10. klasse står for en fjerdedel af de samlede omveje på 1,6 år, svarende til at hver af de nyuddannede i gennemsnit har gået næsten fem måneder i 10. klasse. Der bruges stort set lige meget tid på de almindelige 10.-klasser og efterskolernes 10.-klasser blandt de unge, som gennemførte en ungdomsuddannelse i 2011.

Effekten af grundskolekaraktererne for chancen for, at unge med indvandrerbaggrund gennemfører en handelsskoleuddannelse og senere kommer i beskæftigelse

Det er i en undersøgelse fra AKF fra juni 2012 undersøgt, om en mindre chance for at få et arbejde efter afsluttet uddannelse skyldes, at indvandrere afslutter en handelsskoleuddannelse med et dårligere fagligt resultat end danske unge. Det undersøges endvidere, om karaktererne fra grundskolen har betydning for, om indvandrere gennemfører en uddannelse fra en handelsskole og med hvilket resultat.²³⁰

²²⁹ Dansk Industri og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2013): *Kortlægning af veje og omvej i uddannelsessystemet*.

²³⁰ Anvendt Kommunal Forskning (2012): *Betydningen af folkeskolekarakterer for gennemførelse af en merkantil erhvervsuddannelse blandt elever med indvandrerbaggrund*.

Det fremgår af undersøgelsen, at de bogligt stærke unge indvandrere fra grundskolen får bedre karakterer i grundforløbet i den merkantile uddannelse, og deres karaktergennemsnit er halvandet karakterpoint højere end de bogligt svageste (efter den gamle karakterskala). Grundskolekaraktererne forklarer dog kun 17 procent af den variation, der er for grundforløbets karakterer. Det betyder, at handelsskolerne med en målrettet indsats stadig kan sikre, at også fagligt svagt funderede elever får gode karakterer i grundforløbet.

Det fremgår endvidere, at unge med højere karakterer fra grundskolen fuldfører grundforløbet oftere end unge, der har fået lave karakterer i grundskolen. De bogligt stærkeste drenge har 18 procentpoint højere gennemførelse end de bogligt svageste. Selv med mindre løft af grundskolekaraktererne har de unge større sandsynlighed for at gennemføre grundforløbet. For pigernes vedkommende har det dog kun betydning, når de bliver løftet fra meget lave karakterer til lidt bedre karakterer.

Resultaterne viser således, at bedre skolefærdigheder fra grundskolen øger sandsynligheden for at fuldføre grundforløbet og også fuldførelsessandsynligheden af hele uddannelsesforløbet (grund- og hovedforløb). Resultaterne tyder på, at en forbedring af skolefærdighederne ville betyde mest for bogligt svage indvandrerelever.

4.12. Regeringens folkeskoleudspil

Regeringens folkeskoleudspil fra december 2012 ”Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen” indeholder en række initiativer, som vedrører det faglige løft af folkeskolen, som udspillet skal medføre. Derudover er der også initiativer, som skal fremme trivsel og alsidig udvikling. Beretningens del III indeholder en oversigt over initiativer.

Regeringen foreslår i sit udspil tre mål for folkeskolens udvikling:

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater

- Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Med udgangspunkt i data og viden skal der hvert år følges op på kvaliteten og realiseringen af måltallene, herunder årlige data for trivsel.

Med udspillet vil regeringen indføre en sammenhængende skoledag for alle elever i folkeskolens børnehaveklasse-9. klasse. Det betyder, at indskolings elever skal have 30 timer i skolen om ugen, eleverne på mellemtrinnet skal have 35 timer, og eleverne i udskolingen skal have 37 timer om ugen.

Det ændrede timetal skal give rum for mere undervisning i dansk og matematik og styrkelse i nogle af de andre fag. Timetallet i disse fag forøges med gennemsnitligt 2½ time om ugen, hvoraf flest er placeret på 7. klassetrin.

Ud over satsningen på dansk og matematik og i mindre grad enkelte andre fag skal der indføres en såkaldt *sammenhængende skoledag*. Det betyder, at resten af den tilføjede skoletid skal gennemføres af både lærere og pædagoger som såkaldte *aktivitetstimer*. Aktivitetstimerne skal ifølge udspillet give en mere afvekslende og spændende skoledag.

Aktivitetstimerne skal først og fremmest indeholde fagligt understøttende aktiviteter, motion og bevægelse samt aktiviteter, der skal fremme elevernes alsidige udvikling. Den alsidige udvikling skal for eksempel fremmes med udvikling af elevernes samarbejdsevner eller besøg på virksomheder og ungdomsuddannelser.

Det er op til den enkelte kommune, hvordan samarbejdet om aktivitetstimerne skal forløbe, men for at understøtte kvaliteten af aktivitetstimerne skal der iværksættes et udviklingsprojekt, der kan give skolerne kvalificeret viden om, hvordan aktivitetstimerne kan anvendes, så de bedst understøtter elevernes læring, motivation og trivsel.

Det er ikke kun antallet af timer, som regeringen har bebudet ændret. Også kvaliteten i undervisningen skal forbedres. Det fremgår derfor af udspillet, at der skal ske en forenkling af Fælles Mål med henblik på at de bedre kan anvendes af lærerne i undervisningen, og at det bliver tydeligere for lærere, ledere, forældre og elever, hvad der forventes, at den enkelte elev kan på hvert klassetrin. Undervisningen skal samtidig forbedres ved en styrket efteruddannelse af lærerne, pædagoger og ledere, og målet er, at lærerne skal have undervisningskompetence (linjefag) i de fag, de underviser i.

Der afsættes midler til et treårigt forsøgs- og udviklingsprojekt, som skal udvikle nye undervisningsmetoder og nye værktøjer til at kortlægge elevernes færdigheder i dansk og matematik samt til styrket forskning i pædagogik og undervisningsmetoder. Endvidere skal Skolerådet udvides med repræsentanter for dagtilbudsområdet og omdøbes til Råd for Børns Læring.

Derudover foreslår regeringen, at der oprettes et nationalt korps af cirka 40 læringskonsulenter, som skal tilbyde de enkelte kommuner og folkeskoler rådgivning om kvalitetsudviklingen. Det indebærer også, at korpset skal formidle god praksis for, hvordan forældre og elever kan være med til at udvikle folkeskolen. Korpset skal blandt andet bestå af dygtige lærere og skoleledere.

4.13. Formandskabets vurderinger og anbefalinger

Formandskabet har udarbejdet denne beretning parallelt med, at der foregår forhandlinger om regeringens folkeskoleudspil

Da forhandlingerne ikke er afsluttet, har formandskabet ikke haft mulighed for at forholde sig til en politisk aftale om reform af folkeskolen og dermed de konkrete ændringer af rammerne for folkeskolen.

Formandskabet har i lyset af at forhandlingerne ikke er afsluttet taget udgangspunkt i regeringens udspil til en folkeskolereform og valgt at fokusere sin rådgivning til børne- og undervisningsministeren på, hvordan en folkeskolereform – uanset det konkrete indhold i en politisk aftale - med fordel kan implementeres, hvis de politiske intentioner også skal omsættes til en udvikling af elevernes læring, trivsel og alsidige udvikling.

Implementering af en folkeskolereform

Formandskabet vurderede i beretningen for 2012, at en række forskellige forhold skal være på plads, for at succesfuld implementering kan finde sted. Hvis nye initiativer skal fungere efter hensigten, bør der udformes en strategi og plan for implementeringen. Opgaven består i, at der skal opbygges kapacitet, som kan støtte og ansvarliggøre de udførende led, så alle aktører er klædt på til at varetage den opgave, de er ansvarlige for at løse.

Kapacitetsopbygning handler blandt andet om, at den fornødne viden og de fornødne kompetencer er til stede. Der er behov for at udvikle og formidle viden om reformens indsatsområder, og der er behov for at kompetenceudvikle lærere, pædagoger og skoleledere. Og det helst inden, at de skal i gang med at gennemføre de nye tiltag i reformen. I en implementeringsplan og -strategi bør det beskrives, hvad der skal ske på henholdsvis statsligt, kommunalt og skoleniveau, og hvilket ansvar de forskellige aktører har for implementeringen af de enkelte elementer i reformen. Derudover bør der være en realistisk tidsplan, som eksempelvis kan beskrive en gradvis indfasning af reformen, i takt med at der opbygges kapacitet til at håndtere de nye initiativer.

Den udvidede skoledag

Formandskabet finder, at det er afgørende for værdien af en udvidet skoledag, at den ikke alene bliver udmøntet som mere af den hidtidige form for undervisning, men også bliver anvendt til en betydelig nytænkning af undervisningen og skoledagen, hvis det skal bidrage til et løft af elevernes læring og trivsel.

Formandskabet har i tidligere beretninger peget på behovet for et større fokus på elevernes alsidige udvikling og i den forbindelse blandt andet nævnt projektarbejde som en af de mulige metoder, der kan forene faglige kompetencer og

personlige og sociale kompetencer. Evaluering af projektarbejde vil samtidig kunne medvirke til en mere systematisk opfølgning på elevernes alsidige udvikling. Med de foreslåede aktivitetstimer styrkes skolernes mulighed for at anvende sådanne arbejdsformer.

Det er imidlertid stadig uklart, hvordan de foreslåede aktivitetstimer skal tilrettelægges og præcis, hvad formålet med dem er. Det er formandskabets opfattelse, at omdrejningspunktet for indholdet i aktivitetstimerne skal være at understøtte elevernes faglighed og alsidige udvikling. Formandskabet har forstået regeringens udspil således, at man vil lade meget være op til den enkelte kommune og skole. Det forhindrer imidlertid ikke, at der sendes et klart signal om, at der skal være en direkte sammenhæng mellem det, der foregår i undervisningen i fagene, og det, der foregår i aktivitetstimerne.

Det er i den sammenhæng afgørende, at aktørerne bliver bragt i spil hurtigst muligt. Der er mange gode initiativer i gang på en række skoler, som man kan lære noget af, men der er også rigtig mange skoler, hvor springet til den sammenhængende skoledag bliver langt. Derfor skal der også tænkes i nye alternativer, som kan tilpasses de enkelte skoler – også de skoler, der i dag arbejder mere traditionelt. Det handler ikke mindst om struktureringen af samarbejdet mellem lærere, pædagoger og andet pædagogisk personale.

Den udvidede skoledag rummer et potentiale for at styrke elevernes læring og for at skabe bedre rammer for undervisningsdifferentiering og inklusion. Men der er også en risiko for, at den udvidede skoledag bliver anvendt tilfældigt og styret ud fra aktiviteter frem for ud fra mål for elevernes læring.

Hvis den udvidede ramme skal føre til øget læring for eleverne, er det derfor centralt, at der er fokus på de lokale processer med at udvikle kvaliteten i skoledagen, så den udvidede skoledag bliver tilrettelagt med udgangspunkt i mål for elevernes læring.

Et forsøgs- og udviklingsprogram vil som led i implementeringen kunne bidrage til at udvikle praksis- og anvendelsesorienteret viden og at nytænke og målrette anvendelsen af den udvidede skoledags rammer, så en reform får en hurtigere og stærkere effekt på elevernes læring og trivsel.

Fælles Mål

For den danske folkeskole er der sat nationale mål for undervisningen i Fælles Mål. Fælles Mål ser dog ikke ud til at have slået igennem, som det var intentionen. EVAs undersøgelse om lærernes brug af Fælles Mål har både peget på problemer med anvendelsen af Fælles Mål og i det hele taget med målstyrings- tankegangen. Lærerne synes at fokusere mere på, hvad eleverne skal lave i timen, frem for hvad de skal lære. Det skal vendes om. Der er behov for mere systematiske koblinger mellem mål og undervisning, så Fælles Mål konkretiseres. Lærerne bør arbejde ud fra mål i planlægningen af undervisningen, så undervisningen tilrettelægges bedst muligt for at nå frem til målene. Det gælder, uanset om der er tale om mere overordnede undervisningsmål, som fremgår af Fælles Mål, eller læringsmål for den enkelte elev.

Det er formandskabets opfattelse, at de Fælles Mål skal ændres og udformes som læringsmål. Det blev anbefalet allerede i beretningen fra 2011. Anbefalingen gik på, at der fastsættes nationale læringsmål i form af basislæringsmål, som alle elever skal nå i fagene på hvert klassetrin, og almene læringsmål, der skal udfordre den store midtergruppe af elever. Endelig blev det anbefalet, at der udarbejdes læringsmål for elevernes alsidige udvikling, så læringsmålene for elevernes alsidige udvikling sidestilles med de faglige mål. Behovet for en sådan ændring af Fælles Mål består.

Det er endvidere formandskabets opfattelse, at ændringen af Fælles Mål skal ske i et samarbejde med alle de parter, som arbejder med skolen, så der sikres et bredt ejerskab til målene. Men Fælles Mål skal først og fremmest være et redskab for lærerne, og derfor skal man i det kommende arbejde med at forenkle målene koncentrere sig om at få formuleret mål med en direkte relevans for den praktiske undervisning. Derfor er det afgørende, at revisionen af Fælles Mål finder sted i en proces, hvor lærere ikke bare deltager i diskussioner om målene, men også bidrager til at kvalitetssikre målene ved at opstille en systematisk kobling mellem mål og undervisning.

Men en forenkling af målene vil ikke kunne stå alene. Som EVAs undersøgelse viser, har lærere, ledere og kommunale skoleforvaltninger slet ikke indarbejdet målstyringstankegangen i deres praksis. Og det kræver mere end bekendtgørelsesændringer at få aktiveret målstyringstankegangen i hele skolesystemet. Det kræver mange steder en holdningsændring og en forståelse for, at målstyringens fokus på, hvad eleverne skal lære, frem for hvad eleverne skal lave, kan styrke kvaliteten af undervisningen. I denne sammenhæng vil råd og vejledning i hverdagspraksis være en stor hjælp.

Det understøtter, at der stadig er behov for at støtte lærerne, i forhold til hvordan de kan omsætte princippet om undervisningsdifferentiering og Fælles Mål til undervisningsforløb. Formandskabet anbefalede i 2011, at der som led i en reform af Fælles Mål udvikles en opgavebank, som indeholder opgaver, der tydeliggør læringsmålene, og at en reform af Fælles Mål omfatter de vejledende læseplaner, der skal tilpasses læringsmålene og give konkrete bud på, hvordan undervisningen kan tilrettelægges. Nødvendigheden af at koble målene for undervisningen med den undervisning, der i praksis skal føre frem mod dem, er ikke blevet mindre i lyset af EVAs nye undersøgelse, og det må igen understreges, at der i tilknytning til Fælles Mål skal stilles redskaber og eksemplariske undervisningsforløb til rådighed for lærerne, hvor der er en klar kobling mellem mål og undervisningsforløb, og hvor det vises, hvordan en differentieret undervisning kan tilrettelægges. Der kan endvidere med fordel igangsættes et udviklingsprogram med henblik på at udvikle og afprøve eksemplariske undervisningsforløb i forskellige fag og på forskellige klassetrin.

Implementeringen af nye mål kan med fordel understøttes, ved at de lærere og ledere, der skal indgå i det foreslåede korps af læringskonsulenter, bliver inddraget i arbejdet med målene helt fra starten. Herved vil de få de bedste forudsætninger for efterfølgende at rådgive skolerne om koblinger mellem mål og undervisning og for at kunne fungere som ambassadører for anvendelsen af de nye Fælles Mål.

Efteruddannelse

I regeringens udspil til en reform af folkeskolen fremgår det, at der skal ske en styrket efteruddannelse af lærerne med udgangspunkt i et mål om fuld kompetencedækning.

Formandskabet anbefaler en nøje prioritering af ressourcerne til efteruddannelse. Herunder er det vigtigt, at en væsentlig del af ressourcerne bliver anvendt til fælles kompetenceudvikling på den enkelte skole, jævnfør SFT's forskningsrapport. Målet må være, at efteruddannelsesressourcer anvendes strategisk og målrettet på de områder, der har størst effekt på udviklingen af undervisningens kvalitet.

Skoleledelse

I forhold til implementeringen af initiativer til udvikling af skoleledelse anbefaler formandskabet, at der sættes fokus på den pædagogiske ledelse. Der er behov for tydeligere ledelsesforventninger til lærernes arbejde med at planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning med udgangspunkt i mål for elevernes læring.

Kvalitetsudviklingsredskaber og fremme af evalueringskultur

Det er formandskabets overordnede vurdering, at de nuværende redskaber til evaluering og kvalitetsudvikling har forbedret evalueringskulturen i den danske folkeskole, og at redskaberne har potentiale til at øge kvaliteten i folkeskolen yderligere, hvis de anvendes pædagogisk og ikke bliver en kamp om form og indhold.

Formandskabet vurderer, at der i det kommende arbejde med at udvikle nye versioner af elevplaner og kvalitetsrapporter ud over en forenkling især bør være fokus på, at redskaberne skal styrke elevernes læring. Kvalitetsrapporterne kan med fordel have mindre fokus på formkrav og mere på kvaliteten af skolens planer for at øge elevernes læring. Redskaberne skal med andre ord anvendes med et skarpt fokus på skolens kerneydelse: elevens læring.

Folkeskolens forsøgs- og udviklingsprojekter

Formandskabet finder det positivt, at Ministeriet for Børn og Undervisning har formuleret en strategi for forsøg og udvikling og vil gerne fremhæve forsøgsprogrammet for modersmålsbaseret undervisning som et godt eksempel på, hvordan strategien kan udmøntes. At indsatser afprøves med henblik på at skabe generaliserbar viden giver et godt grundlag for at afgøre, om indsatser har så gode effekter, at de skal udbredes til alle landets folkeskoler.

Skolerådets formandskab vurderer, at ministeriet i implementeringen af forsøgs- og udviklingsstrategien med fordel især kan være opmærksom på den systematiske inddragelse af praktikere fra skoler og kommuner, forskere og andre interessenter forud for ministerens valg af indsatsområder. Derudover bør der være fokus på, at inspirationsprogrammer anvendes til at skabe et solidt vidensgrundlag for at vurdere potentialet i indsatser med henblik på afprøvning af lovende indsatser i et modelprogram eller i systematiske forsøg.

Inklusion

Arbejdet med at styrke inklusionen er i gang på landets folkeskoler med udgangspunkt i en klar fælles ambition i både staten og kommunerne og med opbakning fra relevante parter. Kommuner og skoler står fortsat over for en stor opgave med, at flere elever skal inkluderes i den almindelige undervisning i folkeskolen. Udfordringen er at sikre den nødvendige kapacitet til gennemførelse af ambitionerne, og at lærerne oplever, at de ikke besidder de nødvendige kompetencer eller har den viden, der skal til for at håndtere de elever, der tidligere blev placeret i specialundervisningstilbud.

Der er etableret tiltag, som skal understøtte kommuners og skolars kapacitet til at lykkes med en mere inkluderende indsats. Det drejer sig blandt andet om etablering af et nationalt ressourcecenter, en fælles forebyggelsesstrategi på børneområdet og en pulje til udvikling af it og nye læringsformer til elever med brug for særlig støtte.

Formandskabet vil ligesom i beretningen for 2012 gerne tilkendegive en skepsis i forhold til, om tiltagene volumenmæssigt modsvarer de store udfordringer, der er på de pågældende områder. Derudover er der, som det fremgår af beretningens del III, en udfordring i at sikre, at de økonomiske ressourcer flyttes til det almene område, efterhånden som flere elever inkluderes.

Det systematiske forskningsreview, som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har udarbejdet, viser dog samtidig, at inklusionsindsatsen kan understøttes af en styrkelse af normalundervisningen, efteruddannelse, tydelige mål, adgang til ressourcepersoner, kendskab til evidensbaserede undervisningsmetoder mv.²³¹ En del af de indsatser, der indgår i regeringens folkeskoleudspil, herunder især forslaget om et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere, vil derfor kunne bidrage til at understøtte inklusionsindsatsen. Skolerådets formandskab vurderer, at inklusionsindsatsen kan styrkes, hvis der i forbindelse med en udmøntning af regeringens udspil til et fagligt løft af folkeskolen er fokus på at tænke inklusion ind i den generelle indsats for et fagligt løft og for styrkelse af normalundervisningen.

Formandskabet forventer, at der i forbindelse med næste års beretning vil foreligge mere viden om inklusionsindsatsen i skoler og kommuner, der kan danne grundlag for, at der sættes mere fokus på inklusion i beretningen.

Læreruddannelse kan forbedres med forskningsbaseret

Det politiske forlig om en ny læreruddannelse, der har til formål at reformere læreruddannelsen hen imod en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddan-

²³¹ Dansk Clearinghouse (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review.*

nelse, der matcher folkeskolens behov, er et positivt tiltag, der kan medføre en bedre læreruddannelse. En ny undersøgelse af uddannelse i specialpædagogik viser dog, at der i Danmark er meget fokus på den filosofiske litteratur og kun i mindre grad fokus på redskaber og kompetencer. Ligeledes viser undersøgelsen, at man andre steder er meget bedre til at inddrage forskningsbaseret viden i læreruddannelsen, og at de danske lærere derfor ikke bliver klædt lige så godt på som andre steder til at håndtere det praktiske arbejde som lærer.

Skolerådets formandskab vurderer derfor, at professionshøjskolerne har en stor opgave med at styrke vidensgrundlaget og kvalitetsudviklingen af læreruddannelsen, så undervisningen i langt højere grad baseres på praksisrelevant og evidensbaseret viden. Det er centralt, at der skabes en tæt kobling mellem teori i uddannelsen og praktikperioder på folkeskolerne. Der er afsat 320 millioner kroner årligt i årene 2013-2015 til udviklings- og evidensbaseret uddannelse ved erhvervsakademier og professionshøjskoler, herunder læreruddannelsen. Derudover er der afsat 30 millioner kroner årligt i samme periode til ph.d.'er. Disse midler skal i læreruddannelsen anvendes til at sikre, at kommende lærere får de nødvendige kompetencer til at håndtere de daglige udfordringer som lærer i folkeskolen.

Formandskabet vurderer, at indsatsen for en styrket forsknings- og udviklingsbaseret uddannelse af læreruddannelsen især bør have fokus på at øge vægtningen af den evidensbaserede og empiriske viden i læreruddannelsen. Det er i den sammenhæng vigtigt, at de midler, som professionshøjskolerne har fået til udviklings- og evidensbaseret uddannelse, anvendes strategisk og med fokus på at udvikle evidensbaseret viden, der kan indgå i lærernes grund-, efter- og videreuddannelse.

Skole-hjem-samarbejde

Skole-hjem-samarbejde er mange ting, da forældre og elever har forskellige behov. Derfor skal samarbejdet, som EVA har påpeget, være differentieret.²³² Der er behov for en anerkendende tilgang, som giver mulighed for at møde forældrene der, hvor de er. Der kan være store sociale udfordringer, som kræver jævnlig og måske helt lavpraktisk hjælp og støtte til forældrene, og der kan være ressourcestærke forældre, som stiller høje krav til deres børns læring.

EVAs undersøgelse af vidensbehov i det danske skolesystem peger på, at der er mange uklarheder og usagte forhold i skole-hjem-samarbejdet, hvilket får forældrene til at trække sig fra samarbejdet, og det sker især, i takt med at børnene bliver ældre. Forældrene har også ofte en mening om skolens kvalitet, som er uklar, hvilket formentlig bunder i manglende information og kommunikation om, hvordan skolen arbejder med kvalitet.²³³

Det synes derfor tydeligt, at der er et generelt behov for mere og direkte kommunikation om, hvad skolen ser som sin opgave, men også om, hvad der forventes af forældrene. Der har været en tendens til tilbageholdenhed på dette punkt i Danmark. I samarbejdet mellem skole og forældre har man været påpasselig med at give for mange gode råd og stille krav til hinanden. Sådan er det ikke alle steder. I hvert fald ser det ud som om, at man i Sachsen, som Skolerådet har besøgt i 2012, er mere direkte i sin kommunikation fra skolernes side om, hvad der forventes af eleverne.

²³² Danmarks Evalueringsinstitut (2012a): *Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner*.

²³³ Danmarks Evalueringsinstitut (2013b): *Udfordringer og behov for viden - En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*.

Formandskabet vurderer på den baggrund, at skolerne sandsynligvis kan skabe et bedre skole-hjem-samarbejde ved at kommunikere meget tydeligt og praksisnært til forældrene, hvordan de arbejder med kvalitet og faglighed. Samtidig skal det også kommunikeres direkte, hvad der forventes af forældrene, for at det faglige arbejde kan finde sted. Det vil give et ordentligt grundlag for differentieret forældresamarbejde.

10. klasse

Danmarks Evalueringsinstitut har gennemført en evaluering i to dele af 10. klasse.²³⁴ Evalueringen viser, at 10. klasse på folkeskoler og efterskoler/friskoler løfter helt forskellige opgaver. Folkeskoler bidrager til at skabe motivation og faglig progression hos dem, der er mindst parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Efterskoler og friskoler henvender sig til en anden gruppe af elever, og evalueringen finder ikke, at efterskoler gør elever mere motiverede eller fagligt mere klar til ungdomsuddannelse, end de var inden de påbegyndte 10. klasse.

Formandskabet finder det positivt, at folkeskolens 10. klasse ser ud til at kunne løfte opgaven med at få de mindst motiverede og fagligt svage elever løftet, så de er mere parate til at tage en ungdomsuddannelse, og at 10. klasse har stor betydning for elever, som kommer fra uddannelsesfremmede hjem. Det forhold, at over halvdelen af eleverne i folkeskolen fortsætter i 10. klasse efter 9. klasse, betyder imidlertid omvendt, at der er relativt mange elever i 10. klasse, som ikke tilhører målgruppen.

²³⁴ Danmarks Evalueringsinstitut (2011a): *Karakteristik af 10.-klasse-elever. Del 1 i evalueringen af folkeskolens 10. klasse* og Danmarks Evalueringsinstitut (2012c): *10. klasse – på vej mod ungdomsuddannelse*.

Formandskabet anbefaler

Implementering af folkeskolereformen

Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren tager initiativ til, at der udarbejdes en implementeringsstrategi og -plan for folkeskolereformen. Det er nødvendigt for at sikre, at de forhold, der skal sikre en succesfuld implementering, er på plads.

Implementeringsstrategien og -planen bør beskrive ansvaret og opgaverne på statsligt, kommunalt og skoleniveau, så det sikres, at kapaciteten til at håndtere de nye tiltag er til stede i alle de udførende led. Derudover bør der være en realistisk tidsplan, der eksempelvis kan beskrive en gradvis indfasning af initiativer, i takt med at der opbygges kapacitet. Formandskabet anbefaler i den sammenhæng, at initiativerne vedrørende et korps af læringskonsulenter, efteruddannelse af lærere og kompetenceudvikling af skoleledere og forvaltningschefer igangsættes først, så de kan medvirke til at opbygge den nødvendige kapacitet på skoler og i kommuner.

Forenkling af Fælles Mål

Skolerådets formandskab anbefaler, at en revision af Fælles Mål har fokus på en bedre operationalisering af Fælles Mål i forhold til undervisningen jf. formandskabets anbefaling om at overgå fra undervisningsmål til læringsmål, så målene i langt højere grad anvendes i praksis herunder til at differentiere undervisningen.

Det anbefales endvidere, at revisionen finder sted i en inddragende proces, så der sikres ejerskab til målene, særligt blandt lærerne, som målene først og fremmest er et redskab for. Formandskabet vurderer på den baggrund, at der er behov for længere tid til arbejdet med at revidere Fælles Mål, end regeringen har lagt op til, og at medarbejdere i det foreslåede korps af læringskonsulenter inddrages i arbejdet, så de efterfølgende kan fungere som ambassadører for anvendelsen af de nye Fælles Mål.

Del III. Skolerådet

I denne del af beretningen redegøres for Skolerådets arbejde og for udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen. Der gives en status på udviklingen i folkeskolens og ungdomsskolens rammevilkår, og der gives en beskrivelse af Skolerådets arbejde i 2012.

Beretningens del III er opdelt i to kapitler, som begge er faste elementer i beretningen. I kapitel 5 beskrives status for udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen samt større reform- og udvalgsarbejder på området i det seneste år. Kapitlet indeholder desuden et afsnit med de væsentligste nøgletal for udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen, hvor en række generelle udviklingstendenser i folkeskolen og ungdomsskolen beskrives. Der er tale om et beskrivende kapitel, der ikke som flere af beretningens øvrige kapitler afsluttes med formandskabets vurderinger og anbefalinger. Kapitel 6 er ligeledes et beskrivende kapitel, hvor formandskabets og Skolerådets arbejde i 2012 præsenteres, og der redegøres for status for formandskabets anbefalinger i beretningen fra 2012. En samlet status for formandskabets anbefalinger fra beretningen fra 2012 fremgår af bilag 3.

5. Status for udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen

Som led i Skolerådets opgave med at følge og vurdere kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen er det væsentligt at beskrive større ændringer, reformer og nye initiativer på området. I dette kapitel gøres der for det første rede for resultaterne af større og relevante reform- og udvalgsarbejder samt de lovændringer, der er gennemført på folkeskolens og ungdomsskolens område i 2012. For det andet belyses udviklingen på folkeskole- og ungdomsskoleområderne med afsæt i udvalgte nøgletal. Afsnittet er en fast del af beretningen og kan benyttes til at følge udviklingen på området med hensyn til både lovgivning og nøgletal.

5.1. Politiske initiativer

En række politiske initiativer er blevet søsat og videreført inden for det seneste år. Disse bliver præsenteret kort i det følgende afsnit.

Regeringens folkeskoleudspil: Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen

I december 2012 offentliggjorde regeringen sit bud på, hvordan fremtidens folkeskole skal se ud. Kernen i udspillet er højere faglighed, styrket kompetenceudvikling af lærere, pædagoger og ledere i folkeskolen samt klare mål for folkeskolen.²³⁵

Hovedelementerne i regeringens udspil er gengivet i boks 5.1.

Boks 5.1. Hovedelementerne i regeringens folkeskoleudspil

En sammenhængende skoledag	– Børnene skal have en sammenhængende og aktiv skoledag, som betyder en 30 timers skoleuge for børnehaveklassen til 3. klasse, en 35 timers skoleuge for 4. til 6. klasse og en 37 timers skoleuge for 7. til 9. klasse.
Aktivitetstimer	– Aktivitetstimer med lærere og pædagoger skal give en

²³⁵ Regeringen (2012): *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen*.

	mere afvekslende og spændende skoledag. Aktivitetstimerne skal bruges til at understøtte de faglige undervisningstimer bedst muligt, motion, leg, bevægelse, lektiehjælp samt aktiviteter der skal fremme elevernes alsidige udvikling. – Alle børn skal bevæge sig hver dag. – Bedre lokale muligheder for to voksne i undervisningen i de yngste klasser og i klasser med helt særlige behov.
Styrket undervisning i fagene	– Mere og bedre undervisning i dansk og i matematik. – Engelsk allerede fra 1. klasse. – Mere og bedre undervisning i de praktiske/musiske fag og i natur/teknik. – Valgfag fra 7. klasse.
Andre forbedringer af kvalitet og trivsel	– Mere anvendelse af it og digitale læringsformer. – Inddragelse af elever og forældre og øget fokus på trivsel. – En udskoling med øget fokus på overgangen til ungdomsuddannelse. – Inklusion – en folkeskole med plads til alle.

Styrket efteruddannelse og anvendelse af viden om god undervisning	– Styrket efteruddannelse af lærere og pædagoger. Det er regeringens mål, at lærerne i 2020 skal have undervisningskompetence (tidligere linjefag) i de fag, de underviser i. Regeringen vil afsætte i alt en milliard kroner i perioden 2014-2020 til styrket efteruddannelse af lærere og pædagoger i folkeskolen. – Forbedrede karriereveje for lærere. – Statsligt løft på i alt 60 millioner kroner i perioden 2013-2015 til kompetenceudvikling for ledere. – Styrket forskning i pædagogik og undervisningsmetoder, der skal stilles til rådighed for lærere og ledere. – Korps af læringskonsulenter skal understøtte kvalitetsarbejdet i folkeskolen. – Nyt råd for børns læring.
Klare mål for folkeskolens udvikling og mere lokal frihed	– Tre klare, nationale mål for folkeskolens udvikling. – Regelforenkling med større frihed til kommuner og skoler.

Kilde: Regeringen, december 2012: *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*²³⁶

Ny Nordisk Skole

Forandringsprojektet Ny Nordisk Skole blev igangsat i marts 2012 med henblik på at styrke og udvikle pædagogisk praksis i dagtilbud, grundskole og ungdomsuddannelse. Som led i projektet er der nedsat en dialoggruppe på 23 personer bestående af forskere, praktikere og aftagere på undervisningsområdet, alle udpeget af børne- og undervisningsministeren. For at guide dialoggruppens arbejde med Ny Nordisk Skole har formandskabet for dialoggruppen i samarbejde med børne- og undervisningsministeren udarbejdet et manifest med tre mål, manifest og dogmer for arbejdet. De tre mål er:

²³⁶ Udspillet kan findes på www.uvm.dk/I-fokus/Goer-en-god-skole-bedre/Laes-udspillet-Goer-en-god-skole-bedre

1. Udfordre alle børn og unge, så de bliver så dygtige, som de kan.
2. Mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Styrke tilliden til dagtilbud og uddannelser med respekt for professionel viden og praksis.

I august 2012 tyvstartede 13 pilotinstitutioner arbejdet med Ny Nordisk Skole for i samarbejde med Ministeriet for Børn og Undervisning og Danmarks Evalueringsinstitut at gøre sig de første erfaringer med virkeliggørelsen af mål, manifest og dogmer.

I efteråret 2012 blev alle dagtilbud, skoler og ungdomsuddannelser inviteret til at søge om at blive Ny Nordisk Skole-institution med henblik på at virkeliggøre Ny Nordisk Skole gennem lokale forandringsprojekter. I alt 352 institutioner blev udvalgt i denne første ansøgningsrunde. Ny Nordisk Skole-institutionerne har en lokal forpligtelse til at arbejde i henhold til mål, manifestet og dogmerne. Samtidig gives institutionerne mulighed for at få rådgivning og støtte fra eksperter til forandringsprojektet.

Institutionerne skal lokalt arbejde sammen i netværk, med mindst to andre institutioner, hvoraf mindst en skal være forskellig fra ens egen institution. Netværkssamarbejdet skal bruges til at diskutere fælles udfordringer og mål. Samarbejdet kan udarte sig forskelligt, men målet er, at forandringsprojekterne skal igangsætte vidensdeling og nytænkning på tværs af de deltagende institutioner til gavn for alle parter.

Til at understøtte institutionernes arbejde er der etableret en hjemmeside, der blandt andet formidler viden om de enkelte lokale forandringsprojekter og orienterer om mulige eksterne samarbejdspartnere, der kan kvalificere det lokale arbejde med Ny Nordisk Skole.²³⁷

²³⁷ Jævnfør nærmere på www.nynordiskskole.dk

Fremtidens dagtilbud

Børne- og undervisningsministeren igangsatte i efteråret 2012 udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud. Målet er at understøtte en kvalificering og forandring af den pædagogiske praksis, som skal føre til øget trivsel og læring hos 0-5-årige børn i daginstitutioner og dagpleje.

Udviklingsprogrammet skal med udgangspunkt heri udvikle, afprøve og effektvurdere to interventionsmodeller. Der indgås samarbejdskontrakter med cirka 20 kommuner gældende for knap tre år, hvor alle de involverede dagtilbud inddrages og kvalificeres i at arbejde med 1) pædagogisk didaktik og 2) målrettet forældreinvolvering, hvor ledelsen er den drivende faktor. Endvidere inddrages og kvalificeres et mindre antal dagtilbud for så vidt angår arbejde med it og digitale medier til understøttelse af børns trivsel og læring.

Der tilknyttes følgeforskning til forsøgene med henblik på analyse og effektvurdering.

Udviklingsprogrammet forventes igangsat medio 2013 med forventet afslutning ultimo 2016.²³⁸

Ny læreruddannelse

I marts 2013 blev bekendtgørelsen for den nye læreruddannelse udstedt. Den træder i kraft den 1. juni 2013 og hviler på den aftale om en reform af læreruddannelsen, som blev indgået mellem regeringen, K, V og DF den 1. juni 2012.

Den nye uddannelse består af fire elementer:

- Lærernes grundfaglighed, svarende til 60-80 ECTS-point.
- Undervisningsfag, svarende til 120-140 ECTS-point.
- Praktik, svarende til 30 ECTS-point.
- Bachelorprojekt, svarende til 10-20 ECTS-point.

²³⁸ Jævnfør nærmere på www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fremtidens-dagtilbud-Udviklingsprogrammet

Læreruddannelsen reguleres med reformen efter samme principper som andre videregående uddannelser. I bekendtgørelsen er fastsat kompetencemål for lærernes grundfaglighed, undervisningsfagene, praktik, professionsbachelorprojektet og frivillige kurser. Undervisningsfagene består af fag svarende til undervisningsfagene i folkeskolen. Kompetencemålene beskriver den viden, de færdigheder og den refleksion, den studerende skal kunne demonstrere for at have opfyldt målene.

Lærernes grundfaglighed og undervisningsfag består af moduler på hver 10-20 ECTS-point, og et modul kan være kvalificerende i forhold til et eller flere kompetencemål. Der er fastsat adgangskrav til modulerne i undervisningsfag.

Uddannelsen skal tilrettelægges sådan, at den enkelte studerende almindeligvis opnår undervisningskompetence i tre undervisningsfag.

Som noget nyt skal professionshøjskolen godkende de praktikskoler, der indgår i praktiksamarbejdet, på grundlag af kvalitetskrav, som professionshøjskolen har udarbejdet. Praktikskolen skal udarbejde en uddannelsesplan for praktikken i overensstemmelse med kompetencebeskrivelsen for den pågældende praktikperiode. Professionshøjskolen skal godkende uddannelsesplanen.

Som afslutning på studiet skal den studerende udarbejde et professionsbachelorprojekt med udgangspunkt i en konkret empirisk problemstilling, hvori inddrages resultater fra konkrete forsknings- og udviklingsprojekter og forskningsbaseret litteratur inden for grundskoleområdet. Problemstillingen skal tage afsæt i folkeskolens praksis eller praksis fra andre skoleformer.²³⁹

Forsøgs- og udviklingsstrategi

Formandskabet for Skolerådet afgav i december 2011 som led i sin rådgivning af børne- og undervisningsministeren et forslag til guidelines for folkeskolens forsøgs- og udviklingsmidler. Formålet med disse guidelines er at styrke de nationale forsøgs- og udviklingsprogrammers generaliserbarhed, så den viden

²³⁹ Se nærmere på www.fivu.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen

og de resultater, forsøgs og udviklingsprogrammer bidrager med, har værdi for både politikere og praktikere.

I forlængelse af Skolerådets guidelines til forsøgs- og udviklingsarbejdet i Ministeriet for Børn og Undervisning nedsatte ministeren en rådgivningsgruppe, der forholdt sig til Skolerådets guidelines, og hvordan de kan anvendes i praksis. Ministeriet har udformet en strategi for forsøgs- og udviklingsarbejdet, som tager afsæt i Skolerådets og rådgivningsgruppens arbejde.

Det fremgår af strategien, at formålet med forsøgs- og udviklingsarbejdet i ministeriet er at skabe sikker viden om, hvad der virker i dagtilbud, skoler og uddannelsesinstitutioner, så danske børn, unge og voksne bliver så fagligt dygtige og livsduelige som muligt.²⁴⁰

Inklusionsindsats

Inklusionsudvikling blev etableret i august 2012 i samarbejde mellem Ministeriet for Børn og Undervisning og Social- og Integrationsministeriet. Inklusionsudvikling er en udgående enhed under Ministeriet for Børn og Undervisning, som skal understøtte kommunernes omstilling til øget inklusion på dagtilbuds-, skole- og fritidstilbudsområdet. Initiativet er satspuljefinansieret frem til udgangen af 2015.

Inklusionsudvikling tilbyder rådgivning og sparring til alle landets kommuner, dagtilbud, skoler og fritidstilbud om, hvordan de kan skabe mere inkluderende læringsmiljøer. Målet er, at alle børn og unge trives og opnår højt fagligt udbytte gennem aktiv deltagelse i fællesskabet.

Inklusionsudvikling indgår længerevarende og forpligtende samarbejder med i alt 20 kommuner. Derudover igangsættes en landsdækkende indsats for alle landets kommuner, som består af blandt andet partnerskabsaftaler, inspiration, rådgivning og erfaringsudveksling.

²⁴⁰ Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning

Der er med finansloven for 2012 oprettet et nationalt Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning. I foråret 2013 har det nye ressourcecenter udmeldt sin strategi og arbejdsprogrammet for 2013, som blandt andet indeholder nye projekter for 29 millioner kroner. Ud over indsamling af ny viden vil ressourcecenteret iværksætte en række initiativer, som skal skabe overblik over eksisterende viden og sprede relevant viden til brug i kommuners og skolars praksis.

Ressourcecenteret vil i 2013 blandt andet iværksætte følgende større projekter:

- Program om elevers inklusion og udvikling
- Udvikling og afprøvning af mestringsstrategiforløb for elever
- Udvikling og afprøvning af opkvalificeringsforløb af lærere
- Udvikling af eksemplariske undervisningsforløb med fokus på undervisningsdifferentiering og elever med særlige behov
- Inklusion i fagundervisningen
- Elevernes roller i det inkluderende skolemiljø
- Ph.d.-projekt om samarbejde mellem specialtilbud og folkeskolen
- Ph.d.-projekt om evaluering af inklusionsprojekter
- Kortlægning af større kommunale udviklingsprojekter
- Kvaliteten på specialskoler.

Inklusionsudvikling og ressourcecenteret arbejder tæt sammen om at få viden ud i praksis. Sammen med ressourcecentret etablerer Inklusionsudvikling i foråret 2013 en hjemmeside, der blandt andet skal præsentere viden, værktøjer og inspiration.²⁴¹

Lovændringer

Der er i 2012 gennemført seks ændringer af folkeskoleloven, der er trådt i kraft i 2012, samt en enkelt ændring, der først træder i kraft i maj 2013, som alle primært vedrører inklusionsområdet.

²⁴¹ Jævnfør nærmere på www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion

Boks 5.2. Lovændringer af relevans for folkeskolen i 2013

- Forenkling af den rammeaftale, som regionsrådet og kommunalbestyrelserne i regionen indgår årligt om de regionale undervisningstilbud. Rammeaftalen fastlægger regionsrådets forpligtelse til at stille et antal pladser på de regionale undervisningstilbud til rådighed for kommunerne og taksterne for brug af disse pladser mv.²⁴²
- Ny afgrænsning af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, så specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand alene omfatter støtte til børn i specialklasser og specialskoler samt støtte til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst ni undervisningstimer ugentligt.²⁴³
- Permanentgørelse af adgangen til frit skolevalg opretholdes som udgangspunkt i den form, den har i dag. Kommunerne gives dog en snæver mulighed for at suspendere det frie valg i ganske særlige tilfælde for at beskytte sårbare klasser. Der kan for eksempel være tale om en særlig sårbar klasse, som allerede har modtaget nye elever samme år. Det foreslås, at beslutning herom træffes af kommunalbestyrelsen i forbindelse med fastsættelse af de mål og rammer for skolernes virksomhed, som kommunalbestyrelsen i øvrigt skal træffe beslutning om.²⁴⁴
- Hjemmel til, at børne- og undervisningsministeren kan bemyndige Ankestyrelsen under Social- og Integrationsministeriet til at varetage sekretariatsbetjeningen af Klagenævnet for vidtgående specialundervisning.²⁴⁵
- Børne- og undervisningsministeren bemyndiges til at fastsætte regler om bopælskommunens inddragelse og godkendelse af undervisningstilbuddet til børn, der af de sociale myndigheder i bopælskommunen (den anbringende kommune) er henvist til et dagbehandlingstilbud eller anbragt i et anbringelsessted i en anden kommune.²⁴⁶
- Hjemmel til at stille krav om, at ansøgning om indskrivning af børn i

²⁴² Jævnfør § 1 i lov nr. 378 af 28. april 2012

²⁴³ Jævnfør § 1 i lov nr. 379 af 28. april 2012

²⁴⁴ § 1 i lov nr. 511 af 4. juni 2012

²⁴⁵ Jævnfør lov nr. 512 af 4. juni 2012

²⁴⁶ Jævnfør lov nr. 512 af 4. juni 2012

folkeskolen og om optagelse af børn i skolefritidsordning skal sendes til kommunalbestyrelsen ved anvendelse af den digitale ansøgningsløsning, som kommunen stiller til rådighed.²⁴⁷

- Bemyndigelse til børne- og undervisningsministeren til at fastsætte en række nærmere krav, herunder til minimumsstørrelse, til intern undervisning i dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder, det vil sige i forhold til de såkaldte interne skoler på institutionerne.²⁴⁸

Alle lovændringer er trådt i kraft i 2012 undtagen sidstnævnte, som træder i kraft den 1. maj 2013.

5.2. Udviklingen på folkeskoleområdet

Grundskolen i Danmark består af en række undervisningstilbud. Hovedparten af eleverne går i folkeskolen. Undervisningspligten kan også opfyldes ved at deltage i undervisning i regi af frie grundskoler, efterskoler og ungdomsskolen. I de følgende afsnit redegøres for udviklingen i folkeskolen med afsæt i udvalgte nationale og internationale nøgletal.

Med afsæt i nøgletal fra grundskoleområdet foretages der en række sammenligninger med de frie grundskoler og efterskoler. Kapitlet vil have fokus på en række forskellige områder, herunder antallet af elever og skolestørrelse, overgangen fra 9. til 10. klasse, antallet af elever med anden etnisk herkomst end dansk, andelen af elever med anden etnisk herkomst end dansk i forskellige kommuner og gennemførelsen af en ungdomsuddannelse.

Formålet med afsnittene er at give et overblik over udviklingen i de rammer og vilkår, som præger grundskoleområdet i Danmark.

Antal elever og skolestørrelse

I afsnittet behandles udviklingen i antallet af elever i folkeskolen, de frie grundskoler, efterskoler og specialtilbud. Tallene viser blandt andet, at der er en ten-

²⁴⁷ Jævnfør § 3 i lov nr. 558 af 18. juni 2013

²⁴⁸ Jævnfør lov nr. 212 af 4. marts 2013

dens til, at en stigende andel af grundskoleeleverne vælger at gå på frie grundskoler og efterskoler. Det gælder især elever, som går i 10. klasse.

Udviklingen i elever fordelt på forskellige skoletyper

Af tabel 5.1 nedenfor fremgår det, at det samlede antal elever i grundskolen faldt med 5.191 elever i perioden 2009/2010 til 2011/12, svarende til et fald på lidt over en halv procent. Folkeskolens elevantal faldt med lidt over halvdelen procent.

Tabel 5.1. Elevudvikling opdelt på skoletyper 2008/09-2011/12

	2009/2010		2010/2011		2011/2012		2008/2009- 2011/2012
	Antal elever	Andel (pro- cent)	Antal elever	Andel (procent)	Antal elever	Andel (procent)	Ændring i elevtallet (procent)
Folkeskolen	581.169	81,01	577.602	80,57	570.469	80,10	-1,84
Frie grundsko- ler og eftersko- ler	122.596	17,09	125.956	17,57	129.419	18,17	5,56
Specialtilbud	13.608	1,90	13.319	1,86	12.294	1,73	-9,65
Grundskolen i alt	717.373	100,00	716.877	100,00	712.182	100,00	-0,72

Anmærkning: Elevtallet omfatter børnehaveklasse til og med 10. klasse. I kategorien "Folkeskolen" medtages også 10.-klasse-centre, som er placeret på ungdomsskoler og ungdomsskoler. Kategorien "Frie grundskoler og efterskoler" indeholder efterskoler med samlet særligt tilbud. Kategorien "Specialtilbud" viser det samlede elevtal på specialskoler og i dagbehandlingstilbud.

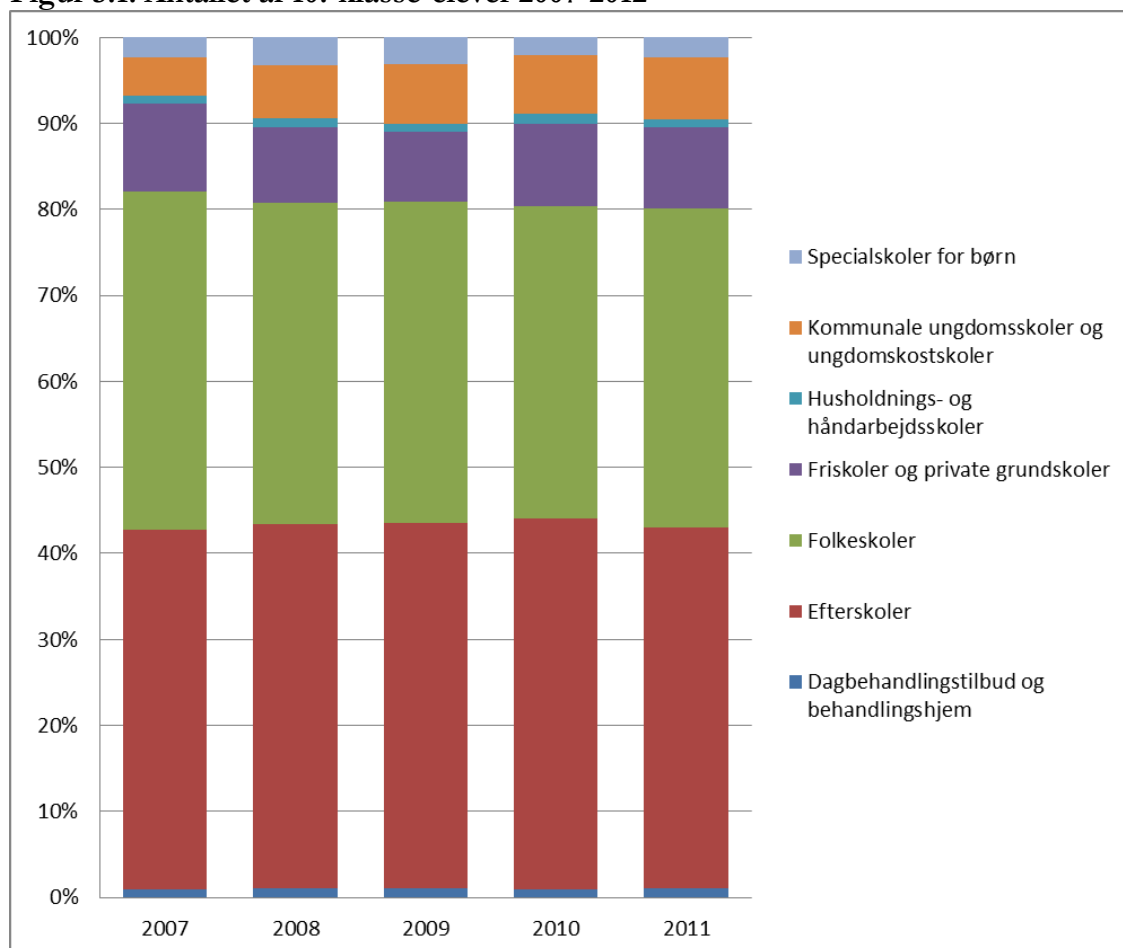
Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, Elevtal-aktivitet, marts 2013

Af tabellen fremgår det endvidere, at de frie grundskoler og efterskoler har oplevet en stigning i antallet af elever på godt fem procent, hvilket svarer til en stigning på 6.832 elever, mens elevtallet i specialtilbud er faldet med knap ti procent, svarende til et fald på 1.314 elever. Dette illustrerer en udvikling, hvor eleverne i højere grad inkluderes i den almindelige folkeskole. De frie grundskoler og efterskoler andel af det samlede elevtal er i perioden steget med knap et procentpoint.

Rettes fokus mod de forskellige 10.-klasse-tilbud ses det af figur 5.1 nedenfor, at folkeskolen og efterskoler er de mest populære tilbud. Ud af samtlige 10.-klasse-tilbud udgør folkeskolens 10. klasse i skoleåret 2011/2012 knap 40 procent af eleverne.

Søgningen mod de fleste af de forskellige 10.-klasse-tilbud har været relativt stabil over de seneste fem år. Dog er antallet af elever i de kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler steget en lille smule. Væksten skyldes blandt andet, at eleverne deltager på flere hold ud af ungdomsskolens tilbud til de unge. Samtidig er antallet af elever inden for ungdomsskolens målgruppe faldet lidt.²⁴⁹

²⁴⁹ Ungdomsskoleforeningen (2012)

Figur 5.1. Antallet af 10.-klasse-elever 2007-2012

Anmærkning: Figuren viser antallet af elever i 10. klasse. Årstal refererer til skoleår, så 2011 svarer til skoleåret 2011/2012.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, Elevtal-aktivitet , marts 2013.

Andelen af grundskoleelever, der efter 9. klasse påbegynder 10. klasse, er steget fra cirka 47 procent i 2007 til 50,5 procent i 2011, jævnfør tabel 5.2.

Tabel 5.2. Overgang af 9.-klasse-elever til 10. klasse i grundskolen 2002-2011

		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Grundskolen	Ele-ver	32.2 84	30.9 61	31.7 82	32.1 85	30.8 02	30.0 36	32.9 92	33.3 56	33.8 28	35.9 35
	Pro-cent	56,8	57,1	54,4	52,9	50,8	47,4	46,5	46,8	48,1	48,8

Anmærkning: Grundskolen inkluderer folkeskolen, de frie grundskoler og efterskoler. Overgangsfrekvensen er her opgjort tre måneder efter, at eleverne har forladt 9. klasse. Årstal referer til skoleår, så 2011 svarer til skoleåret 2011/2012. De oplyste årstal refererer i øvrigt til elevernes afgangår i 9. klasse.

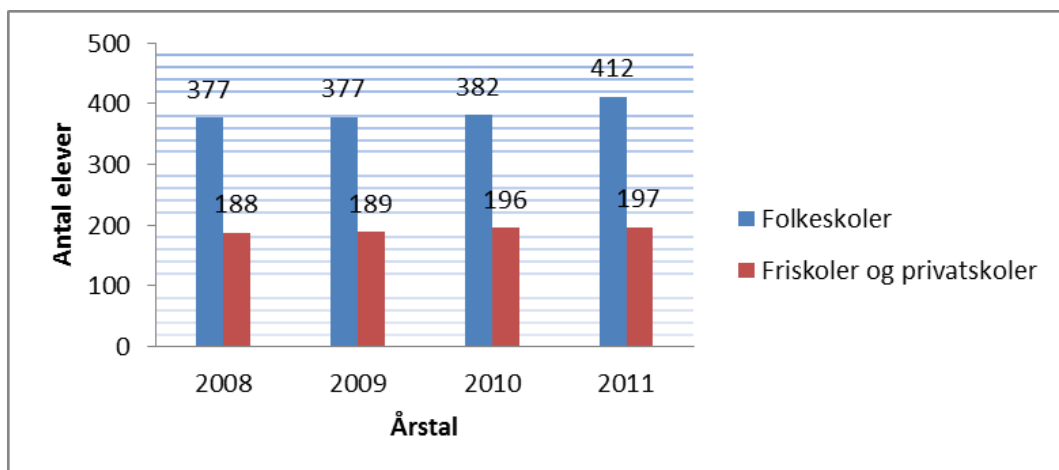
Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, Elevtal-aktivitet, marts 2013.

I perioden 2002-2007 er andelen af grundskoleelever, der efter 9. klasse påbegynder 10. klasse, faldet fra cirka 57 procent af en årgang til cirka 47 procent. I de efterfølgende år er andelen igen steget. I 2011 var det således knap 49 procent, der valgte at gå i 10. klasse. Det svarer til en stigning mellem 2008 og 2011 på 2.943 elever eller knap 9 procent.

Skolestørrelse og antal skoler

Skolestørrelse måles på antallet af elever på skolen. Fra skoleåret 2008/2009 til 2011/2012 steg den gennemsnitlige skolestørrelse for både folkeskolen og de frie grundskoler. På folkeskoleområdet er den gennemsnitlige skolestørrelse steget i perioden 2008-2011 fra 377 elever til 412 elever, jævnfør figur 5.2 nedenfor. Tilsvarende er den gennemsnitlige skolestørrelse for de frie grundskoler steget fra 188 elever til 197 elever. Det gælder således for begge skoletyper, at udviklingen i den gennemsnitlige skolestørrelse bekræfter den generelle tendens gennem de seneste ti år, der har været kendetegnet ved moderate stigninger.

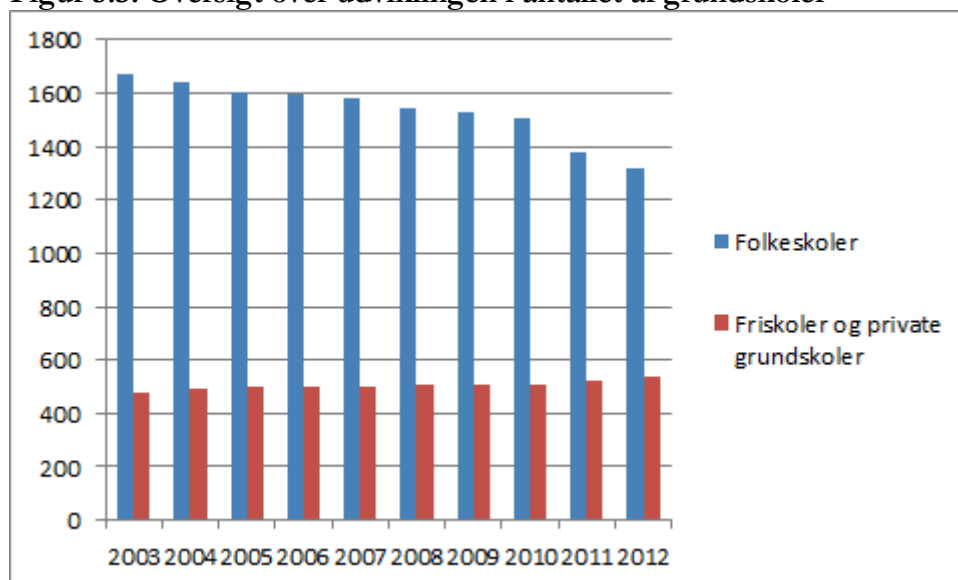
Figur 5.2. Gennemsnitligt antal elever pr. skoletype for skoleåret 2008/2009- 2011/2012



Anmærkning: I kategorien "Folkeskolen" er kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler ikke indeholdt. Specialskoler, dagbehandlingstilbud og efterskoler er ikke medtaget.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Elevtal-aktivitet, Institutionsregisteret, marts 2013

Sideløbende med, at antallet af elever pr. skole er steget, er antallet af folkeskoler faldet. Fra 2003 til 2012 faldt antallet af folkeskoler, friskoler og private grundskoler samlet set fra 2.145 til 1.855. Antallet af folkeskoler faldt fra 1.670 skoler til 1.318 skoler, svarende til et fald på cirka 21 procent. En væsentlig forklaring på dette fald er skolesammenlægninger. Faldet gør sig dog ikke gældende for antallet af frie grundskoler, hvor der i samme periode er sket en stigning fra 475 skoler til 537 skoler, svarende til en stigning på godt 11 procent, jævnfør figur 5.3 nedenfor.

Figur 5.3. Oversigt over udviklingen i antallet af grundskoler

Anmærkning: Antallet af grundskoler er opgjort pr. 1. oktober i året og giver et øjebliksbillede af bestanden. Institutionsregistret opdateres løbende. Specialskoler, dagbehandlingstilbud og efterskoler er ikke medtaget.

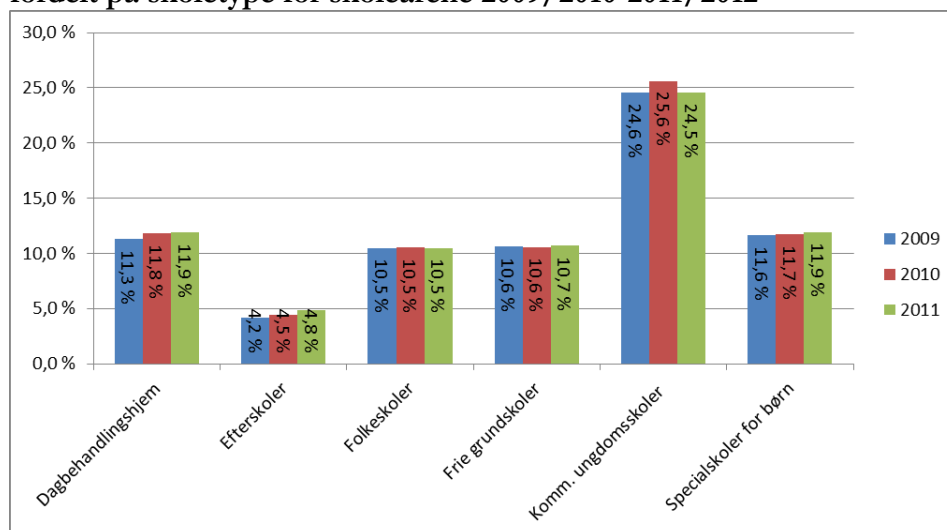
Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisnings, Institutionsregisteret, marts 2013.

Indvandrere og efterkommere i grundskolen

De følgende afsnit viser, at andelen af indvandrere og efterkommere i grundskolen ligger stabilt på godt 10 procent af alle elever, og at koncentrationen af elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund er størst i kommuner i hovedstadsområdet. Desuden viser det sig, at lande som Tyrkiet, Irak og Libanon er blandt de ti oprindelseslande, hvorfra der kommer flest elever med anden etnisk herkomst.

Andelen af indvandrere og efterkommere udgør for folkeskolen i alt cirka 10,5 procent af elevtallet, og udviklingen har over de seneste tre år været stabil. På efterskoler, frie grundskoler og private grundskoler og specialskoler er andelen steget en smule, mens andelen i kommunale ungdomsskoler steg mellem 2009 og 2010 og faldt igen det følgende år, jævnfør figur 5.4.

Figur 5.4. Andel elever med udenlandsk herkomst ud af samtlige elever, fordelt på skoletype for skoleårene 2009/2010-2011/2012



Anmærkning: Kommunale ungdomsskoler dækker kun ungdomsskoler, som varetager heltidsundervisning, det vil sige står for elevernes grundskoleundervisning. Kategorien efterskoler er inkl. efterskoler med samlet særligt tilbud.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, Elevtal-aktivitet, marts 2013.

Af tabel 5.3 nedenfor fremgår det, at flest indvandrere og efterkommere stammer fra Tyrkiet, Libanon og Irak.

Tabel 5.3. Top ti for oprindelsesland for indvandrere og efterkommer i grundskolen 2011/2012

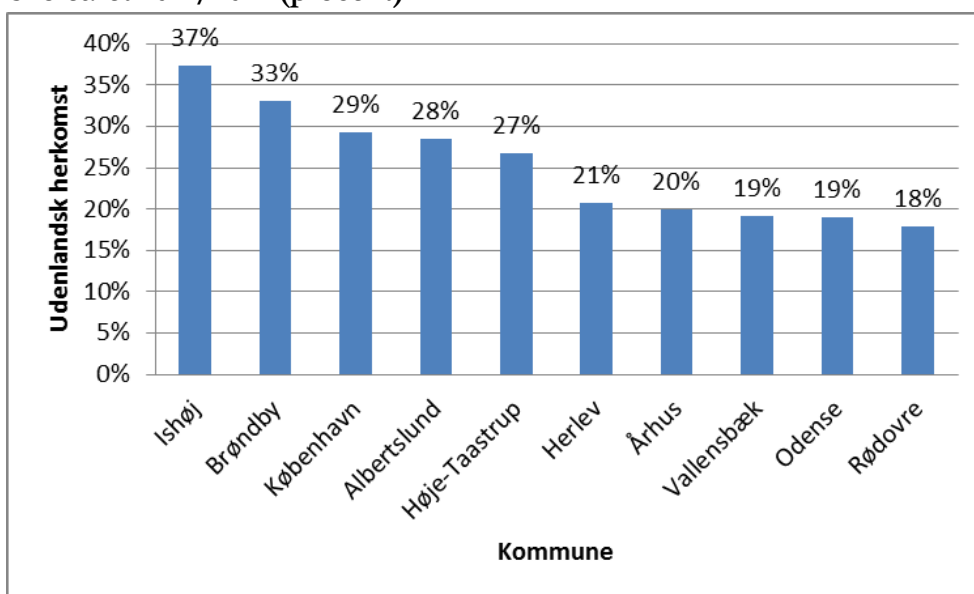
	Folkeskolen		Frie grundskoler og efterskoler		Specialtilbud		Total
	Antal	Procent af elevtal	Antal	Procent af elevtal	Antal	Procent af elevtal	
Tyrkiet	8.741	1,5	1.675	1,3	222	1,8	10.638
Irak	5.842	1,0	865	0,7	155	1,3	6.862
Libanon	5.259	0,9	982	0,8	138	1,1	6.379
Somalia	4.214	0,7	669	0,5	145	1,2	5.028
Bosnien-Hercegovina	2.761	0,5	154	0,1	48	0,4	2.963
Afghanistan	2.895	0,5	127	0,1	74	0,6	3.096
Pakistan	2.731	0,5	415	0,3	81	0,7	3.227
Jugoslavien	2.071	0,4	124	0,1	41	0,3	2.236
Vietnam	2.181	0,4	418	0,3	23	0,2	2.622
Polen	1.806	0,3	292	0,2	28	0,2	2.126
Alle elever	570.469		126.515		12.294		709.278

Anmærkning: Antal elever er opgjort ved anvendelse af Danmarks Statistiks definition af herkomst, hvor anden etnisk herkomst end dansk dækker både indvandrere og efterkommere. Der skal tages forbehold for sammenligning med tal fra tidligere år grundet ændring i metoden for indberetningen af elevernes etnicitet i grundskolen. Elevtallet omfatter børnehaveklasse til og med 10. klasse. Kategorien specialtilbud viser det samlede elevtal på specialskoler og i dagbehandlingstilbud. Kategorien folkeskoler medtager også 10.-klasse-centre, som er placeret på ungdomsskoler og ungdomskostskoler.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, Elevtal-aktivitet , marts 2013.

Koncentrationen af indvandrere og efterkommere er forskellig i landets kommuner. Ishøj Kommune havde i skoleåret 2011/2012 den største andel af elever med anden etnisk herkomst end dansk, idet den lå på 37 procent af eleverne . Derudover var Brøndby, København, Albertslund og Høje Taastrup de kommuner, der i 2011/2012 havde flest indvandrere og efterkommere, jævnfør figur 5.5.

Figur 5.5. De ti kommuner med flest indvandrere og efterkommere i skoleåret 2011/2012 (procent)



Anmærkning: Skoletyper, der medtages: Folkeskoler, frie grundskoler, efterskoler, kommunale ungdomsskoler, specialskoler for børn og dagbehandlingstilbud og -hjem.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, Elevtal-aktivitet, marts 2013.

Ressourceforbrug i folkeskolen

I de følgende afsnit opgøres ressourceforbruget i folkeskolen på flere dimensioner. Afsnittet viser for det første, at de samlede drifts- og anlægsudgifter til folkeskolen har været præget af både stigninger og fald. Som supplement til udgiftsudviklingen kan ressourceforbruget opgøres ved at beskrive antallet af elever pr. lærer og antallet af elever pr. klasse. For disse indikatorer ses det, at elev/lærer-ratioen i folkeskolen gennem de seneste år har været stigende, og at klassestørrelsen er mindre end OECD-gennemsnittet.

Udgifter i folkeskolen

De samlede offentlige drifts- og anlægsudgifter til folkeskoleområdet har både været præget af stigninger og fald i perioden fra 2002 til 2011. I 2002 var den samlede offentlige udgift på 43,6 milliarder kroner, og i 2011 var udgiften faldet til 42,9 milliarder, hvilket svarer til et fald på godt halvdelen procent. Det dækker imidlertid over, at der fra 2002 til 2010 er sket en forøgelse af udgifterne i stort set alle år, mens der fra 2010 til 2011 er sket et relativt stort fald i udgifterne.

Tabel 5.4. Samlede offentlige udgifter på folkeskoleområdet i perioden 2002-2011 (2013-priser)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
	Milliarder kroner									
Almindelige folkeskoler	35,6	36,0	36,3	36,5	36,6	35,9	35,8	35,9	34,7	33,2
Amtslig/regional specialundervisning	3,3	3,5	3,7	3,8	4,1	0,7	0,5	0,3	0,4	0,3
Kommunale specialskoler	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	3,6	4,4	5,1	5,4	5,4
Specialundervisning i alt	3,4	3,6	3,8	4,0	4,2	4,3	4,9	5,4	5,8	5,8
Driftsudgifter i alt	39,0	39,6	40,1	40,4	40,8	40,3	40,7	41,3	40,5	39,0
Anlægsudgifter	4,5	4,6	4,1	3,9	3,4	2,9	3,0	3,4	4,1	3,9
Drifts- og anlægsudgifter i alt	43,6	44,2	44,2	44,3	44,2	43,1	43,6	44,8	44,6	42,9

Anmærkning: Udgifter er opregnet til 2013-prisniveau. Der skal tages forbehold for afrundinger. Summering er foretaget for afrunding. De oplyste udgifter er kommunernes regnskabsførte udgifter til folkeskolen inklusive specialskoler, det vil sige regnskabsfunktion 3.22.01. Folkeskoler, 3.22.07. Specialundervisning i regionale tilbud og 3.22.08. Kommunale specialskoler. Før kommunalreformen blev disse benævnt henholdsvis 3.01. Folkeskolen, 3.07. Undervisning af børn med vidtgående handicap og 3.08. Observationsskoler. I årene før kommunalreformen indgår amtskommunale udgifter til vidtgående specialundervisning. Grundet kommunalreformen skal der tages et generelt forbehold for sammenligning af tal fra 2007 og tidligere. De oplyste udgifter til specialundervisning omfatter alene de udgifter til specialundervisning, der institutionsmæssigt er adskilt fra de almindelige folkeskoler.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning og Danmarks Statistik samt egne beregninger.

Udviklingen i udgifterne har i perioden 2002-2011 været præget af både stigninger og fald. I 2011 er de samlede driftsudgifter faldet til 39 milliarder kroner, hvilket svarer til 2002-niveau. Anlægsudgifterne har ligeledes været præget af en udvikling, hvor de fra et niveau på cirka 4,5 milliarder kroner i 2002/2003 faldt kraftigt frem til 2007/2008 til cirka 3 milliarder kroner, hvorefter de er steget igen.

Differentieres udgifterne i forhold til almindelige folkeskoler, amtslig/regional specialundervisning og kommunale specialskoler, ses det, at udgifterne til den almindelige folkeskole har ligget relativt stabil over en årrække, men at driftsudgifterne er faldet fra 2009 til godt 33 milliarder kroner.

I relation til specialskoler har gennemførelsen af kommunalreformen flyttet udgifter på specialundervisningsområdet fra regioner til kommuner. Den amtslige specialundervisning var i perioden 2002-2006 konstant stigende, og i 2007 skete der et markant fald i udgiften til de regionale tilbud, som dette år var på 0,7 milliarder kroner. Faldet i udgiften til regionale tilbud modsvares af en stigning i udgiften til de kommunale specialskoler fra 2006 til 2007, hvor udgiften steg fra 0,2 milliarder kroner til 3,5 milliarder kroner. Desuden fremgår det, at de samlede udgifter til specialundervisning var konstant stigende i perioden fra 2002 til 2011. Den samlede regionale og kommunale udgift steg således fra 3,4 milliarder kroner i 2002 til 5,8 milliarder kroner i 2011, hvilket svarer til en stigning på cirka 71 procent på ni år. Den markante vækst i udgiften til specialskoler betyder, at disses andel af de samlede driftsudgifter til folkeskolen er vokset fra knap ni procent til knap 15 procent i perioden.²⁵⁰

²⁵⁰ Kilde: Finansministeriet, Undervisningsministeriet og Kommunernes Landsforening (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*.

Det skal bemærkes, at de omtalte udgifter kun dækker specialskoler og ikke øvrig specialundervisning herunder specialundervisning i folkeskolen, specialklasser mv. I 2010 foretog Deloitte Business Consulting en opgørelse af samtlige udgifter til specialundervisning. Den viser, at de samlede bruttoudgifter til alle typer af specialundervisning i skoleåret 2008/2009 var 9,7 milliarder kroner. Det svarer til 23,9 procent af de samlede udgifter til folkeskolen. Derudover opgøres øvrige udgifter i tilknytning til specialundervisning herunder PPR, befordring og fritidstilbud. I skoleåret 2008/2009 udgør disse yderligere 3,1 milliarder kroner, hvorved de samlede bruttoudgifter til specialundervisning inklusive tilknyttede udgifter udgjorde 12,8 milliarder. Deloitte's opgørelse kan supplere oplysningerne i tabel 7.4. Dog skal det bemærkes, at

Selv om tabel 5.1 viste, at antallet af elever i specialtilbud er faldende, og at disse elever i højere grad inkluderes i den almindelige folkeskole, så fremgår det af tabel 5.4, at folkeskolens driftsudgifter til specialundervisning endnu ikke er faldet, og at folkeskolens udgifter ikke er steget. Det tyder på, at omstillingen til øget inklusion i folkeskolen endnu ikke har resulteret i, at ressourcerne er flyttet med de tidligere specialundervisningselever over i folkeskolen.

Udviklingen i driftsudgiften afspejler sig også i enhedsomkostninger pr. elev. Enhedsudgiften er faldet fra 66.800 kroner pr. elev i 2002 til omtrent 66.300 kroner pr. elev i 2011, jævnfør tabel 5.5. Det dækker dog igen over stigende enhedsudgifter i perioden 2002-2010 og derefter et markant fald i 2011.

Tabel 5.5. Enhedsudgifter i folkeskolen 2002-2011 (2013-priser)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Driftsudgifter pr. elev i 1.000 kroner	66,8	66,7	66,6	66,8	67,4	66,4	67,7	69,3	68,3	66,3

Anmærkning: Udregnet i 2013-prisniveau. Enhedsudgifterne er opgjort for alle institutionsbaserede udgifter, hvilket er nødvendigt af hensyn til sammenligneligheden før og efter kommunalreformen. De oplyste udgifter er kommunernes regnskabsførte udgifter til folkeskolen inklusive specialskoler, det vil sige regnskabsfunktion 3.22.01. Folkeskoler, 3.22.07. Specialundervisning i regionale tilbud og 3.22.08. Kommunale specialskoler. I årene før kommunalreformen indgår amtskommunale udgifter til vidtgående specialundervisning. Det anvendte elevtal er omregnet til finansår og er et samlet elevtal for hele folkeskolen. Det omfatter således børnehaveklasse til og med 10. klasse inklusive elever i specialskoler, dagbehandlingstilbud og kommunale ungdomsskoler, det vil sige alle kommunalt finansierede udgifter til folkeskoleforløb.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Danmarks Statistik og UNI•C Statistik & Analyse.

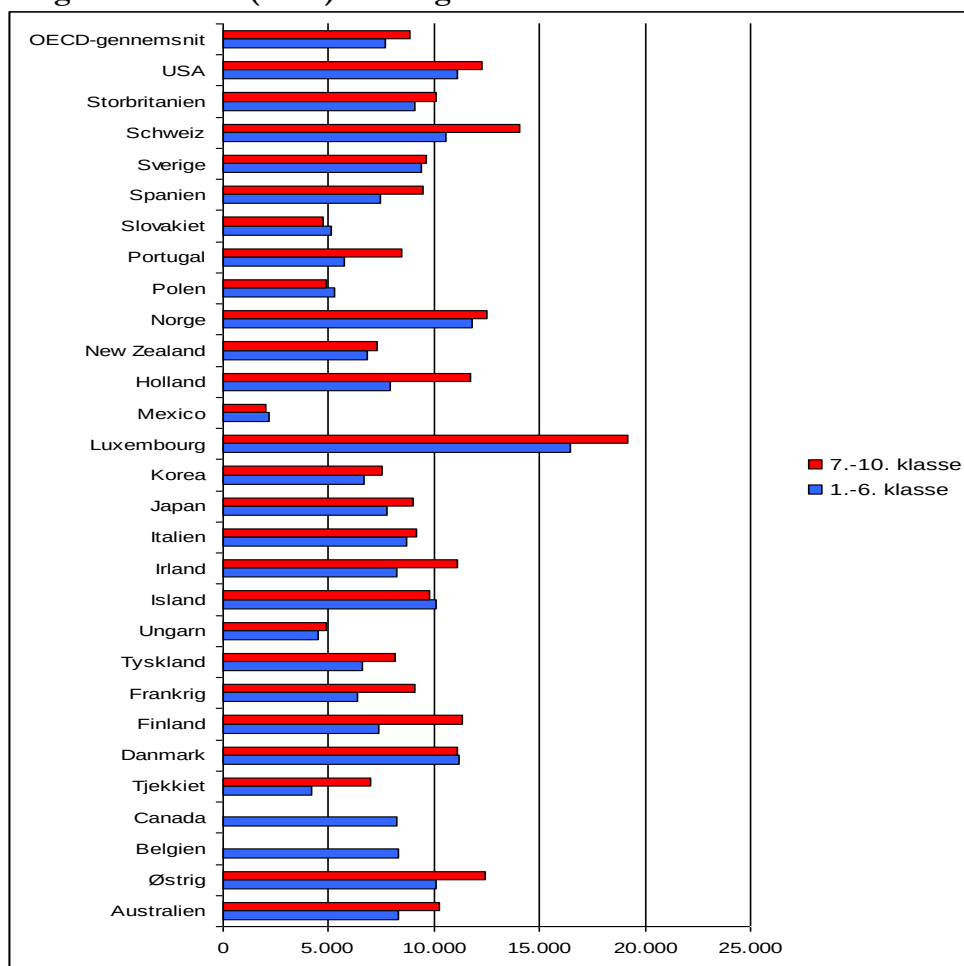
Udgifter i folkeskolen i et internationalt perspektiv

Sammenholdes driftsudgifter pr. elev med OECD-gennemsnittet og andre OECD-lande, fremgår det, at Danmark – ligesom de foregående år – ligger

udgiftsoplysningerne ikke er sammenlignelige, idet Deloitte opgørelse tager afsæt i oplysninger fra skoleåret 2008/2009, men Ministeriet for Børn og Undervisnings oplysninger tager afsæt i finansåret 2010.

blandt de lande med det højeste udgiftsniveau, jævnfør figur 5.6. Luxembourg har det højeste årlige udgiftsniveau pr. elev. Det skal dog pointeres, at der må tages forbehold for direkte sammenligning af tallene grundet forskellige opgørelsesmetoder.

Figur 5.6. Årlig udgift for uddannelsesinstitutioner pr. elev for 1.-6. klasse og 7.-10. klasse (USD) i udvalgte OECD-lande for året 2009



Anmærkning: Figuren viser det årlige udgiftsniveau pr. elev omregnet til US-dollars for året 2009. Visse tal er udelukkende baseret på offentlige uddannelsesinstitutioner. Der er ingen tilgængelige tal for Grækenland og Tyrkiet. I lande som Belgien og Canada er der kun tilgængelige tal for 1.-6.klasse. Det betyder at, der i figur 5.6 mangler søjlediagrammer for de sidstnævnte lande for 7.-10. klasse.

Kilde: OECD (2012); *Education at a Glance 2012. OECD Indicators* (Tabel B1.1a)

Andre indikatorer for ressourceforbruget

I folkeskolen er den gennemsnitlige elev/lærer-ratio i skoleårene 2007/2008–2011/2012 steget fra 11,1 til 12,2 elever pr. lærer. For de frie grundskoler ligger ratioen i samme periode på mellem 12,5 og 13 elever pr. lærer. I kommunale

ungdomsskoler og ungdomskostskoler ligger elev/lærer-ratioen en del lavere, jævnfør tabel 5.6.

Tabel 5.6. Elev/lærer-ratio i folkeskolen 2007/2008-2011/2012

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
	Antal elever pr. lærer				
Folkeskolen	11,1	11,1	11,3	11,6	12,2
Frie grundskoler	12,5	12,4	12,6	12,5	13,0
Kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler	10,0	11,2	8,2	6,3	6,2

Anmærkning: Elev/lærer-ratioen beregnes ved at sammenholde antallet af lærerårsværk med antallet af elever. Tallene dækker 1.-10. klasse. I beregningen af elev/lærer-ratioen er specialskoler ikke inkluderet. Antallet af lærerårsværk er beregnet ud fra det samlede timeforbrug for lærerne divideret med et standardårsværk på 1.924 timer. Herved fås timeforbruget målt ved antallet af heltidsansatte. I opgørelsen af antallet af lærerårsværk er ligeledes inkluderet den tid, lederne anvender til undervisning.

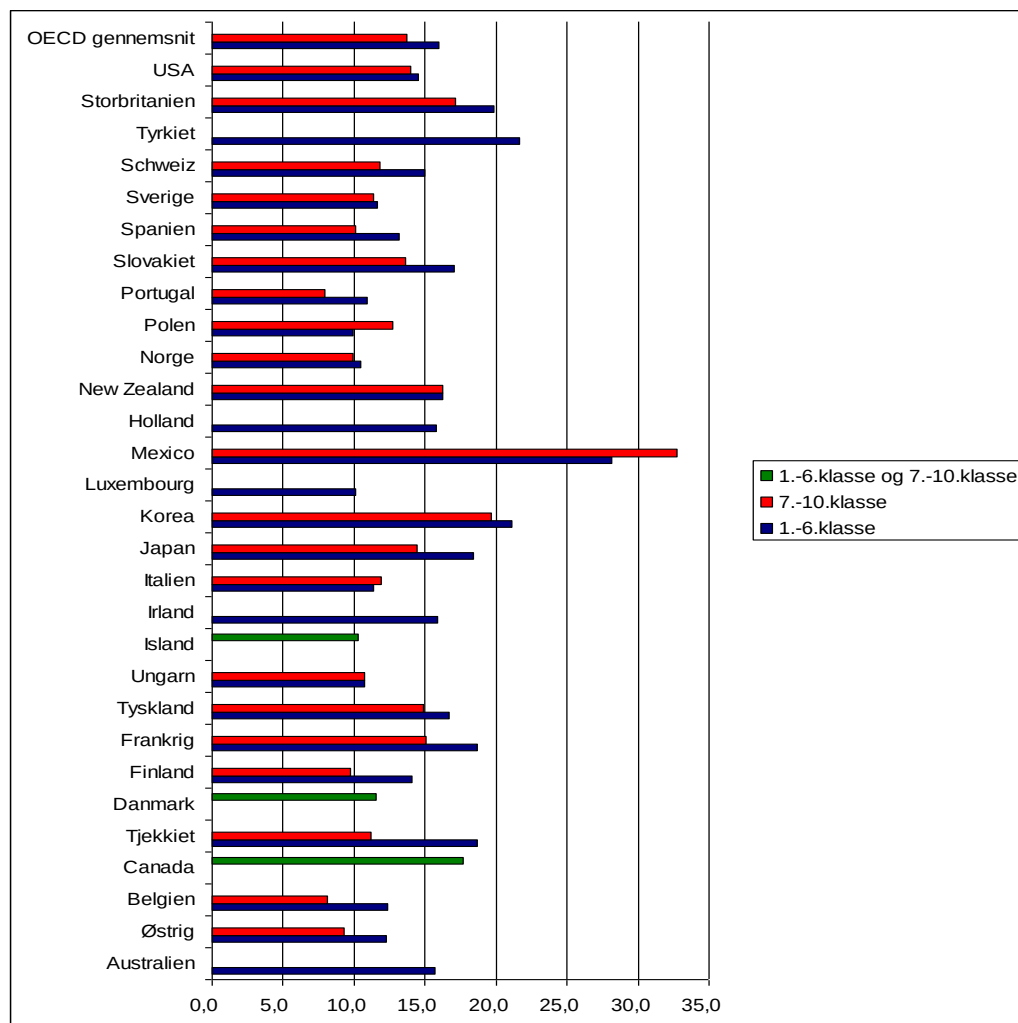
Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, Personale i grundskolen, marts 2013

Andre indikatorer for ressourceforbrug i et internationalt perspektiv

Sammenlignes den danske elev/lærer-ratio og klassestørrelse med andre OECD-lande, fremgår det, at Danmark ligger lidt under gennemsnittet.

Sammenholdes den danske elev/lærer-ratio med de øvrige skandinaviske lande, fremgår det, at de ligger på nogenlunde samme niveau. Dog har Finland på 1.-6. klassetrin en lidt højere elev/lærer-ratio end de andre nordiske lande. Internationalt set kan der identificeres en relativ stor spredning i de forskellige lande, når det gælder elev/lærer-ratio. Danmark ligger under OECD-gennemsnittet. Især Mexico har en noget højere elev/lærer-ratio end de øvrige lande, jævnfør figur 5.7.

Figur 5.7. Elev/lærer-ratio i 1.-6. klasse og 7.-10. klasse for udvalgte OECD-lande i året 2010

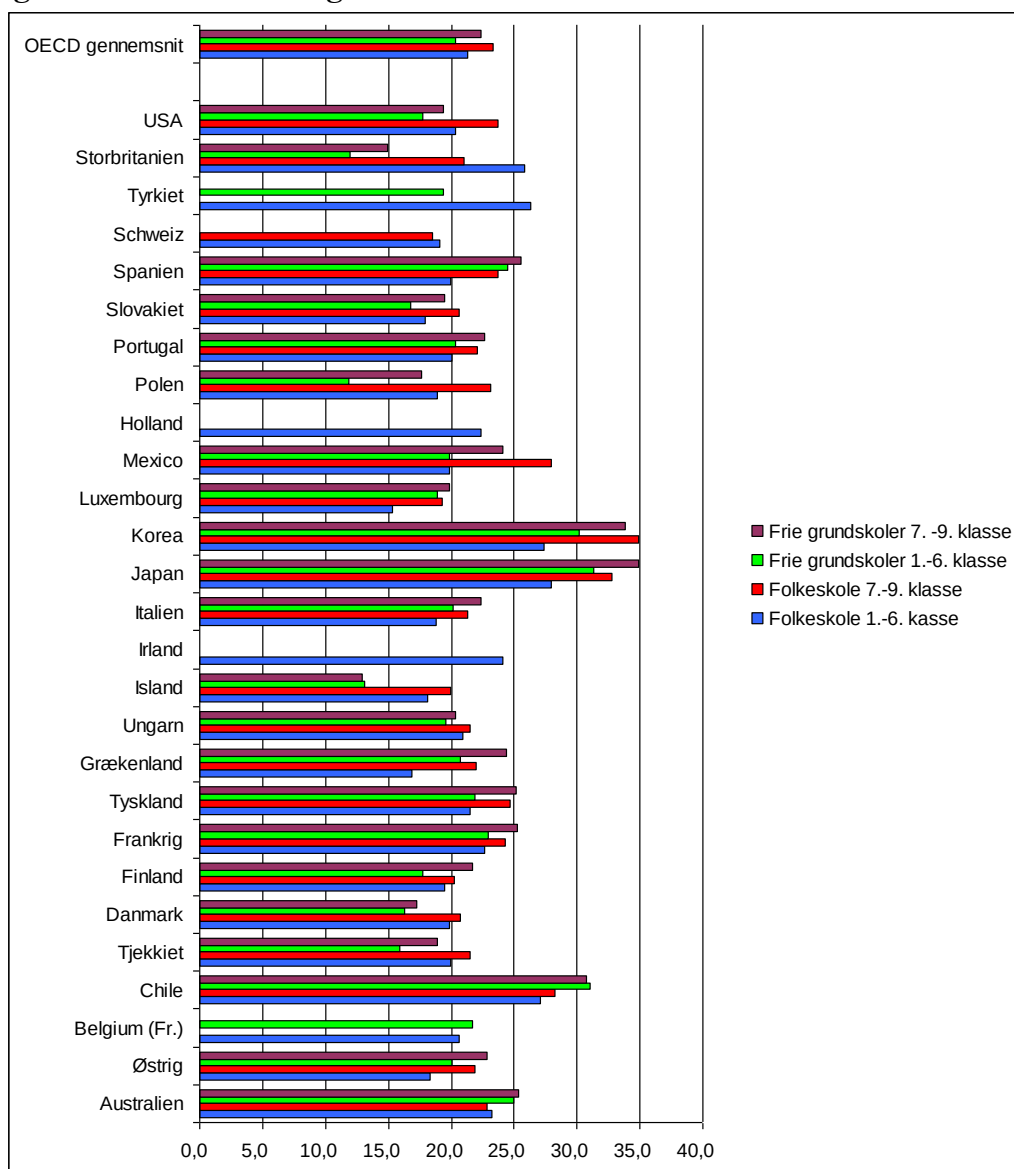


Anmærkning: Figuren viser elev/lærer-ratio for udvalgte OECD-lande. Tallene er udelukkende baseret på offentlige institutioner. Tallet for 1.-6. klasse for Danmark, Island og Canada er inkluderet i tallet for 7.-10.klasse. Tallene for Australien, Irland, Luxembourg, Holland og Tyrkiet er ikke tilgængelige for kategorien 7.-10. klasse. Det skal påpeges, at der kan være forskelle mellem landene på, hvilke kategorier der inddrages som lærere i beregningen i elev/lærer-ratio.

Kilde: OECD (2012): *Education at a Glance 2012. OECD indicators* (Tabel D2.2)

Sammenlignes klassestørrelsen i Danmark med OECD-gennemsnittet, fremgår det, at på alle klassetrin i folkeskolen og i de frie grundskoler ligger Danmark under OECD-niveau. Spredningen i antallet af elever pr. klasse mellem de forskellige udvalgte lande er relativ stor. I gennemsnit er der en forskel på cirka 17 elever mellem de største og de mindste klassestørrelser for både grundskolen og de private skoler.

Figur 5.8. Klassestørrelse i folkeskoler og frie grundskoler i 1.-6. klasse og 7.-10. klasse for udvalgte OECD-lande i året 2010



Anmærkning: Figuren viser den gennemsnitlige klassestørrelse for udvalgte OECD-lande. Kategorien grundskoler benævnes i OECD's redegørelse for public institutions. I figur 5.8 svarer kategorierne folkeskolen 1.-6. klasse og 7.-9. klasse til henholdsvis primary education- Public institutions og Lower secondary education- Public institutions (OECD). Kategorien de frie grundskoler 1.-6. klasse og 7.-9. klasse svarer i OECD's opgørelse til henholdsvis primary education- Total private institutions og Lower Secondary education- Total Private institutions. Foruden de frie grundskoler antages kategorien private institutions at indeholde efterskoler. I OECD's tabel D2.1. er der ingen tilgængelige tal for Belgien, Canada, New Zealand, Norge og Sverige. Tallene for Holland og Irland er kun tilgængelige for folkeskolen 1.-6. klasse, mens tallene for Tyrkiet og Belgien (Fr) er tilgængelige for folkeskolen 1.-6. klasse og frie grundskoler 1.-6. klasse.

Kilde: OECD (2012): Education at a Glance 2012. OECD Indicators (Tabel D2.1).

I et internationalt perspektiv ses der en tendens til, at der er flere elever i udskoling end i indskoling og på mellemtrinnet. For Danmarks vedkommende gør denne tendens sig ligeledes gældende for de udskolingselever, som går i folkeskolen og i de frie grundskoler. Dog stiger klassestørrelsen kun med cirka 0,8 elev og en elev i henholdsvis grundskolen og de frie grundskoler og efterskoler fra 1.-6. klasse til 7.-9. klasse.

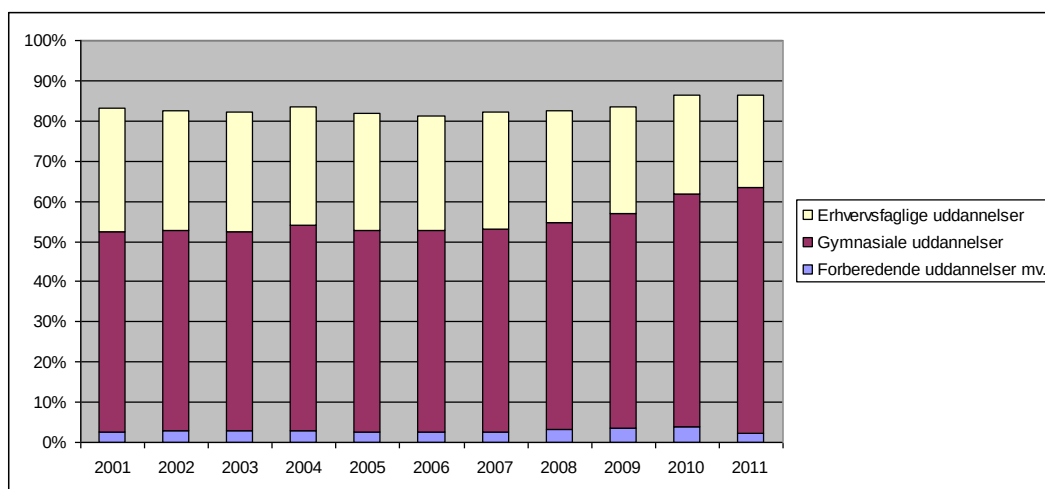
Generelt er klassestørrelsen i Danmark på de frie grundskoler mindre end i folkeskolen. Dette mønster gør sig gældende i en række andre OECD-lande, mens det modsatte billede gør sig gældende i nogenlunde lige så mange OECD-lande. For nogle få lande gælder det, at det, der er afgørende for klassestørrelsen, ikke er skoletypen, men klassetrinnet.

Overgang til og gennemførelse af ungdomsuddannelse

Efter 9. klasse

Overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelse kan blandt andet måles gennem andelen af unge, der tre måneder efter afslutning af folkeskolen er i gang med en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse, en gymnasial ungdomsuddannelse, eller som er i forberedende uddannelse. Denne andel har ligget nogenlunde konstant de seneste ti år på lidt over 80 procent, dog således at der ses en tendens til en stigning gennem de seneste år. I 2011 var der fortsat cirka 14 procent af de unge, der ikke var i gang med uddannelse målt tre måneder efter afslutning af folkeskolen. Samtidig er andelen af unge, der påbegynder en gymnasial uddannelse steget markant, mens unge, der påbegynder en erhvervsuddannelse, er faldet tilsvarende, jævnfør. figur 5.9.

Figur 5.9 Overgang til uddannelse tre måneder efter, at eleverne har forladt folkeskolen efter 9. eller 10. klasse



Kilde: UNI•C Statistik & Analyse

Ungedatabasen følger månedsvist den uddannelses- og beskæftigelsesmæssige status for de 15-17-årige. Statusbilledet for oktober 2011 svarer nogenlunde til status for året før, jævnfør tabel 5.7. Samlet ses det, at godt halvdelen af de 15-17-årige går i grundskolen. Lidt under halvdelen af de unge er i gang med en ungdomsuddannelse eller anden uddannelse, mens en meget lille del er i gang med forberedende aktiviteter. Kun få af de unge er ikke i uddannelse eller beskæftigelse.

Tabel 5.7. 15-17-åriges uddannelses- og beskæftigelsesmæssige status (oktober 2011, oktober 2010)

	15 år	16 år	17 år	i alt (2011)	i alt (2010)
Grundskole (til og med 9. klasse)	86,8 %	11,9 %	1,1 %	32,9 %	31,9 %
Grundskole (10. klasse)	8,1 %	39,9 %	7,2 %	18,2 %	19,2 %
Gymnasiale uddannelser	3,4 %	35,8 %	62,5 %	34,3 %	33,9 %
Erhvervsfaglige uddannelser	0,4 %	6,7 %	18,3 %	8,6 %	9,6 %
Andre uddannelser	0,0 %	0,2 %	0,9 %	0,4 %	0,4 %
Forberedende aktiviteter	0,4 %	3,3 %	6,9 %	3,6 %	3,5 %
Ikke i uddannelse, beskæftigelse m.v.	0,9 %	2,2 %	3,1 %	2,1 %	1,5 %
Antal elever	70.751	70.014	73.712	214.477	215.493

Anmærkning: Datagrundlaget i Ungedatabasen er mere usikkert, end det normalt er tilfældet for de statistikker, som findes på Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside, idet data ikke har gennemgået den samme omfattende kvalitetssikring. En række forhold påvirker datakvaliteten – se eventuelt Kilde: UNI•C Statisk & Analyse (2012): Metodenotat angående statistik fra Ungedatabasen. Som følge heraf bør ”Analyser af statistikken [...] tage højde for dette ved eksempelvis ikke at følge og sammenligne tallene på alt for detaljeret niveau, men i højere grad fokusere på overordnede tendenser.” Kategorien Forberedende aktiviteter kan dække over: Ungdomsskole, efterskole, husholdnings- eller håndarbejdsskole, maritimt forberedelseskursus, introduktionsforløb, musikalsk grundkursus, introduktionsforløb, øvrige uddannelser og kurser, almen voksenuddannelse (AVU), GSK, hf-enkeltfag, hf-fagpakker, daghøjskoler, folke- og ungdomshøjskoler, ordblindeundervisning, forberedende voksenundervisning (FVU), danskundervisning for udlændinge, voksenspecialundervisning, AMU, TAMU, produktions-skoler, andre udviklende og forberedende aktiviteter aftalt med UU, ophold i udlandet, praktik i ungevejledningen, vejledning og opkvalificering efter LAB-loven og virksomhedspraktik efter LAB-loven. Ud over de ovennævnte kategorier findes der specifikke forberedende aktiviteter. Disse dækker over: Værnepligt, foranstaltning på fuld tid efter serviceloven, fritagelse for uddannelsespligt i henhold til vejledningsloven, sygdom, orlover, arbejde over 18 timer/uge for 15-17-årige, arbejde over 30 timer/uge for 18-25-årige, selvstændige erhvervsdrivende samt offentlig forsørgelse..

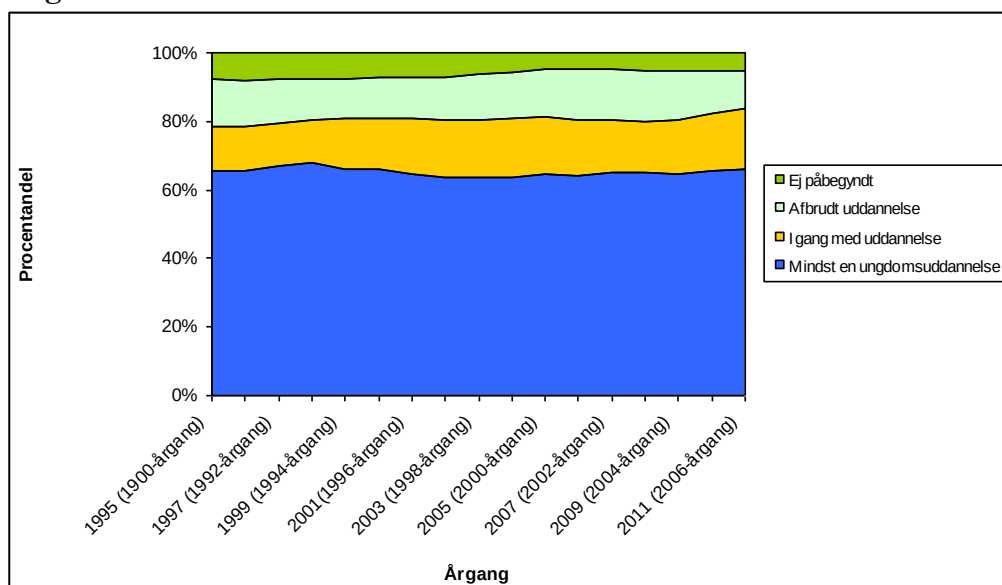
Kilde: UNI•C Statistik & Analyse, Ungedatabasen og egne beregninger.

Gennemførelse af ungdomsuddannelse

Det er regeringens mål, at mindst 95 procent af en ungdomsårgang gennemfører mindst en ungdomsuddannelse i år 2015. Gennemførelse af uddannelse kan måles ved at se på den faktiske gennemførelse eller ved at beregne andelen af en ungdomsårgang, der forventes at få en ungdomsuddannelse i løbet af 25 år

Af figur 5.10 nedenfor fremgår det, at 65 procent af de unge i 2011 har fuldført mindst en ungdomsuddannelse fem år efter, de afsluttede folkeskolen i 2006. Den faktiske gennemførelse af en ungdomsuddannelse fem år efter folkeskolen har været relativ stabil i perioden 2007-2011.

Figur 5.10. Gennemførelse af en ungdomsuddannelse fem år efter afslutningen af folkeskolen



Anmærkning: Årstallene i figuren refererer til uddannelsesstatus fem år efter afslutning af folkeskolen. Således er 2011 udtryk for status for alle elever, der forlod folkeskolen i år 2006. Personer, der fem år efter folkeskolen er i gang med en videregående uddannelse, indgår i kategorien ”Har fuldført en uddannelse”, idet forudsætningen for at påbegynde en videregående uddannelse er en ungdomsuddannelse eller kompetencer svarende hertil.

Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken, tabel AFGANG11 og egne beregninger.

Ud fra en modelanalyse kan der beregnes et tal for andelen af en ungdomsårgang, der i løbet af de kommende 25 år forventes at få en ungdomsuddannelse eller en kompetencegivende uddannelse uden først at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Andelen af elever, der forventes af få mindst en ungdomsuddannelse, er svingende fra år til år. Den beregnede andel for 2011 er cirka et procentpoint højere end i 2010. Det er værd at bemærke, at denne stigning afspejler en forvent-

ning om et lavere frafald, fordi en større andel af eleverne de seneste år har valgt gymnasiale uddannelser, der har relativt lavt frafald, frem for erhvervsuddannelser, der har et meget højt frafald.

Samlet set illustrerer tallene i tabellen, at udviklingen mod, at eleverne gennemfører en ungdomsuddannelse eller opnår en anden kompetencegivende uddannelse, går i den rigtige retning, men da der er tale om en prognose, kan der løbende ske ændringer, jævnfør tabel 5.8.

Tabel 5.8. Andel af en ungdomsårgang i 1990-2011, som forventes at opnå mindst en ungdomsuddannelse 25 år efter afsluttet 9. klasse (i procent)

	1990	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
	Andel af elever									
Andel med ungdomsuddannelse	76,2	82,2	83,9	81,9	81,1	81,2	82,1	84,6	87,5	88,4
Heraf andel med gymnasial ungdomsuddannelse	47,3	52,6	52,6	55	54,3	54	55	58	62,1	64,9
Heraf andel med erhvervsfaglig uddannelse	41,3	43,4	44,3	38,9	37,8	37,4	36,5	34,9	33,5	32,3
Heraf andel med både gymnasial og erhvervsfaglig ungdomsuddannelse	12,4	13,8	13	12	10,9	10,7	10,1	9,5	9,6	10,3
Andel med videregående uddannelse uden ungdomsuddannelse	3,4	3,8	4,1	4,9	5,0	4,5	3,9	3,8	3,7	3,7
Mindst en ungdomsuddannelse	79,6	85,9	88	86,8	86,1	85,7	86	88,4	91,2	92,1
Ingen kompetence	20,4	14,1	12	13,2	13,9	14,3	14	11,6	8,8	7,9
Samlet	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Anmærkning: Modelanalyse af befolkningens uddannelsesmønstre og -niveau. I profilmodellen fremskrives en ungdomsårgangs samlede uddannelsesstatus fra eleverne går i 9. klasse og 25 år frem. Beregningerne tager udgangspunkt i det aktuelle uddannelsesmønster. Det vil sige, hvordan aktuelle årgange af studenter bevæger sig videre i uddannelsessystemet. Profilmodellen 2011 viser således, hvordan den ungdomsårgang, som afsluttede 9. klasse i 2011, forventes at uddanne sig i løbet af de kommende 25 år, når uddannelsessystemet og uddannelsesadfærden i hele perioden antages at være som i 2011. Kategorien "Uden/ ingen kompetence" bruges om den gruppe elever, der ikke opnår uddannelse efter grundskolen.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, Profilmodel, marts 2013

5.3. Udviklingen på ungdomsskoleområdet

Alle landets kommuner har et ungdomsskoletilbud, der supplerer folkeskolen på forskellig vis. Ungdomsskolen er en kommunal institution, hvor den enkelte kommune selv bestemmer indholdet inden for lovens overordnede rammer, og aktiviteterne spænder vidt fra undervisning i folkeskolens almindelige fag til sportsaktiviteter og mere kreative aktiviteter. I de følgende afsnit redegøres for udviklingen i rammer og vilkår for ungdomsskolen med afsæt i udvalgte nøgletal om antal elever, aktiviteter og ressourceforbrug.

Elever i ungdomsskolen

I skoleåret 2011/2012 var der 168.061 elever i landets ungdomsskoler, hvilket er næsten ni procent flere end i 2007. Elever mellem 14 og 18 er den største gruppe på skolerne og udgør cirka to tredjedel af ungdomsskoleeleverne, jævnfør tabel 5.9.

Tabel 5.9. Antal og andel af elever i ungdomsskolen i 2007/2009-2011/2012

	2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012	
	Elever	Procent	Elever	Procent	Elever	Procent	Elever	Procent	Elever	Procent
Under 14 år	41.514	26,9	45.920	27,9	45.438	27,1	46.306	27,8	46.623	27,7
14 til 17 år	104.750	68	109.669	66,7	112.294	67,0	111.410	66,8	111.140	66,1
18 år og over	7.822	5,1	8.783	5,3	9.858	5,9	9.010	5,4	10.298	6,1
I alt	154.086	100	164.372	100	167.590	100	166.726	100	168.061	100

Anmærkning: I ovenstående tabel 5.9. er der ved hjælp af Ungdomsskolestatistik 2011/2012 anvendt tallene fra 2011/2012. De resterende tal stammer fra formandskabets seneste beretning fra 2012, tabel 7.8. Antal elever er baseret på antal cpr-elever. I ungdomsskolen skelnes mellem cpr-elever, som er antallet af enkeltpersoner, der er tilmeldt ungdomsskolerne, og holdelever som betegner antallet af deltagere på ungdomsskolens hold. Unge under 14 år kan optages i ungdomsskolen for eksempel i forbindelse med flerårige hold i den almene undervisning, dagskolen, brobygningsforløb, aktiveringsprojekter, uddannelsesinitiativer for unge, der ikke er i arbejde eller uddannelse samt særlige projekt- eller fritidsaktiviteter. Unge over 18 år kan optages i ungdomsskolen for eksempel i forbindelse med flerårige hold i den almene undervisning, dansk som andetsprog for 18-25-årige, dagskolen, brobygningsforløb, aktiveringsprojekter, uddannelsesinitiativer for unge, der ikke er i arbejde eller uddannelse samt særlige projekt- eller fritidsaktiviteter.

Kilde: Ungdomsskoleforeningen (2012): Ungdomsskolestatistik 2011/2012, tabel 2.

Aktiviteter i ungdomsskolen

De almene fag udgør med 62 procent af eleverne langt den største del af ungdomsskolernes aktiviteter målt ud fra antal elever, men de udgør samtidig kun godt 21 procent af alle medarbejdertimer. Den andenstørste aktivitet på ungdomsskolen er klub- og anden virksomhed, hvor antallet af elever udgør cirka 25 procent af alle eleverne, men næsten 33 procent af alle medarbejdertimerne. Andelen af elever, der modtager heltidsundervisning udgør knap en procent, men godt 25 procent af medarbejdertimerne, jævnfør tabel 5.10.

Tabel 5.10. Holdelever, hold og timer fordelt efter undervisningsområde 2011/2012

	Holdelever		Hold	Medarbejdertimer		Undervisningstimer pr. hold
	Antal elever	Andel (procent)	Antal	Antal timer	Andel (procent)	Timer pr. hold
Almene fag	231.504	62,8	12.454	625.003	21,1	50
Prøveforberedende fag	6.147	1,7	448	26.698	0,9	60
Specialundervisning	1.917	0,5	222	20.326	0,7	92
Dansk som andet-sprog	1.220	0,3	108	17.642	0,6	163
Knallertundervisning	24.835	6,7	1.932	86.790	2,9	45
Heltidsundervisning	3.165	0,9	283	749.734	25,3	2.649
Klub- og anden fritidsvirksomhed	92.734	25,2	595	976.872	32,9	-
Diverse aktiviteter	7.009	1,9	330	465.636	15,7	-
I alt	368.531	100	16.372	2.968.701	100	-

Anmærkning: En holdelev registreres, hver gang en elev har fulgt undervisningen på et hold. Det vil sige, at samme elev kan optræde flere steder i opgørelsen. Kategorien Diverse aktiviteter dækker følgende kategorier: 10./11.-klasse-undervisning, aktiviteter for tosprogede, aktiviteter for sent udviklede, beskæftigelsesprojekter, vejledningsforløb, egu, brobygning og andre aktiviteter. Kategorierne Klub og anden fritidsvirksomhed dækker kategorierne Klub i alt og Fritidsaktivitet i alt.

I kategorierne Klub og anden fritidsvirksomhed og Diverse aktiviteter er der ikke tilgængelige tal for timer pr. hold.

Kilde: Ungdomsskoleforeningen (2012): Ungdomsskolestatistik 2011/2012, tabel 3

Ressourceforbrug

Udgifter på ungdomsskoleområdet har ligget relativt stabilt på cirka 1,5 milliarder kroner i de seneste fire år, jævnfør tabel 5.11. Med stigningen på godt 14.000 elever i samme periode er udgiften pr. elev faldet og lå i 2011 på 9.122 kroner pr. elev (2013-priser), svarende til en stigning på 16,8 procent siden 2008.

Tabel 5.11. Udgifter til ungdomsskoleområdet i 2008-2011 (2013-priser)

	2008	2009	2010	2011	2008-2011 ændring i procent
Kroner					
Udgifter (millioner kroner)	1.503	1.593	1.584	1.526	1,5
Udgifter pr. elev (kroner)	9.332	9.456	9.472	9.122	-2,2

Anmærkning: De oplyste udgifter er kommunernes regnskabsførte udgifter på regnskabsfunktion 3.38.76. Ungdomsskolevirksomhed. Tallene er omregnet til 2013-niveau og er afrundede. Elevtallet er baseret på antal cpr-elever og er omregnet til finansår.

Kilde: Ministeriet for Børn og Undervisning, Danmarks Statistik og egne beregninger

6. Skolerådets arbejde i 2012

I dette kapitel præsenteres formandskabets og Skolerådets arbejde i 2012, og der redegøres for status for formandskabets anbefalinger i beretningen fra juni 2012.

6.1. Skolerådets opgaver

Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen – i daglig tale Skolerådet – er et uafhængigt råd, hvis opgaver og sammensætning er fastsat i folkeskoleloven.²⁵¹ Skolerådet blev nedsat af undervisningsministeren i efteråret 2006.

Skolerådet har til opgave at følge og vurdere kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen samt rådgive børne- og undervisningsministeren herom. Det gælder

- det faglige niveau og den pædagogiske udvikling i folkeskolen og ungdomsskolen
- elevernes udbytte af undervisningen
- skolens evne til at bidrage til bekæmpelsen af elevers negative sociale arv
- skolens evne til at øge integrationen af elever med anden etnisk baggrund end dansk.

Børne- og undervisningsministeren kan vælge at forelægge spørgsmål om folkeskolen og ungdomsskolen for Skolerådet.

Skolerådet ledes af et formandskab, som har særlig indsigt i forhold vedrørende folkeskolen. Formandskabet er udpeget af børne- og undervisningsministeren. Rådets øvrige 21 medlemmer består af repræsentanter fra en række centrale interesseorganisationer på folkeskoleområdet. I 2012 er der beskikket fire nye medlemmer af Skolerådet. I bilag 1 findes en oversigt over Skolerådets medlemmer i 2012.

²⁵¹ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, nr. 998 af 16/08/2010.

Formandskabet har kompetence til selvstændigt at rådgive børne- og undervisningsministeren om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen og har således ansvaret for beretningen og for andre udtalelser til børne- og undervisningsministeren. Skolerådet har kompetence til at drøfte og udtale sig om formandskabets beretning og andre udtalelser, før de afgives til børne- og undervisningsministeren. Et referat af rådets drøftelser skal ledsage beretningen og andre udtalelser til børne- og undervisningsministeren.

For at skabe sammenhæng mellem Skolerådets arbejde og Danmarks Evalueringsinstituts evalueringer af folkeskolen blev loven om Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) ændret i december 2006, så formandskabet har fået kompetence til at beslutte, hvilke evalueringer EVA skal gennemføre på folkeskoleområdet.²⁵² Formandskabet kan også vælge at lade andre end EVA gennemføre evalueringer af folkeskolen. Der har på finansloven for 2012 været afsat seks millioner kroner til evalueringer på folkeskoleområdet. Derudover er der i 2012 inden for rammerne af Ministeriet for Børn og Undervisnings forsøgs- og udviklingsmidler afsat yderligere 2,2 millioner kroner med henblik på at finansiere undersøgelser og forskning inden for de indsatsområder, formandskabet har peget på.

6.2. Status for Skolerådets arbejde i 2012

Formandskabet for Skolerådet skal hvert år afgive en beretning til børne- og undervisningsministeren om kvaliteten i folkeskolen. Formandskabets første beretning fra 2007 havde karakter af et arbejdsprogram, hvori formandskabet beskrev det overordnede sigte med rådgivningen af børne- og undervisningsministeren. I beretningerne fra 2008, 2009, 2010 og 2011 har formandskabet løbende gjort status for folkeskolens kvalitet og indsatserne for at udvikle kvaliteten. Beretningerne har blandt andet haft fokus på indsatsen for indvandrere og efterkommere, skoleledelse, skole-hjem-samarbejde, folkeskolens lærere og elevens alsidige udvikling samt på folkeskolens mål og undervisning af elever

²⁵² *Lov om ændring af lov om Danmarks Evalueringsinstitut (evalueringer på folkeskoleområdet og dagtilbudsområdet)*, Lov nr. 1597 af 20/12/2006.

med særlige behov. I beretningen fra 2012 var der primært fokus på skoleledelse og samarbejde på folkeskoleområdet. I dette års beretning belyses undervisning nærmere.

Boks 6.1. Formandskabets rådgivning

Det overordnede sigte med formandskabets rådgivning er at styrke kvaliteten af folkeskolen og ungdomsskolen. Formandskabet finder det centralt, at den rådgivning sker på baggrund af analyser og dokumentation af forholdene i danske skoler, men også af analyser fra andre lande. Det er ligeledes vigtigt for formandskabet, at det fremgår, hvordan formandskabet vurderer analyser og fakta, og på hvilket grundlag formandskabet formulerer anbefalinger om nye initiativer på folkeskoleområdet. I den forbindelse vil formandskabet bestræbe sig på at formidle viden, dokumentation og vurderinger til alle relevante aktører i og omkring skolen.

Der gives i det følgende en status for formandskabets og Skolerådets arbejde i 2012.

Rådgivning skal baseres på analyser og dokumentation, herunder analyser fra andre lande

Denne beretning er blandt andet baseret på en række undersøgelser og evalueringer, som formandskabet selv har igangsat enten som en myndighedsopgave hos Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) eller på anden vis.

Myndighedsopgaver hos Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)

Formandskabet har igangsat en række evalueringer på folkeskoleområdet, der er gennemført af EVA, og som er afsluttet i 2012, jævnfør boks 6.2.

Boks 6.2. Undersøgelser, der er gennemført af EVA og afsluttet siden beretningen fra 2012

- *Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner*, offentliggjort i juni 2012
- *10. klasse – på vej mod en ungdomsuddannelse, rapport 2*, offentliggjort i oktober 2012
- *Fælles Mål i folkeskolen*, offentliggjort i december 2012
- *Høje forventninger til alle elever*, offentliggjort i marts 2013

Formandskabet har i 2011 og 2012 igangsat evalueringer, som EVA gennemfører i 2013 og 2014, jævnfør boks 6.3. Herudover planlægger formandskabet at igangsætte yderligere evalueringer i 2013 og årene fremover.

Boks 6.3. Undersøgelser, der gennemføres af EVA i 2013 og 2014

- *Specialklasserække's bidrag til øget inklusion*, offentliggøres i maj 2013
- *Undervisning på mellemtrinet*, offentliggøres i marts 2014
- *Udviklingsprojekt om systematisk brug af data*, offentliggøres i juni 2014
- *Sprogvurderinger og opfølgende indsatser i børnehaveklassen*, offentliggøres i august 2014

Forsknings- og evalueringsopgaver, der ikke er myndighedsopgaver

Formandskabet kan som nævnt også vælge at lade andre end EVA gennemføre evalueringer af folkeskolen, hvilket i vid udstrækning sker via udbud.

Til brug herfor indgik Skolestyrelsen i 2009 på vegne af formandskabet to rammeaftaler om forsknings- og evalueringsydelser på folkeskoleområdet, som løber frem til efteråret 2013.²⁵³ Med rammeaftalerne har formandskabet mulighed for at igangsætte evalueringer via miniudbud, som EVA ikke skal gennemføre som en myndighedsopgave.

²⁵³ Rammeaftalerne varetages nu af Ministeriet for Børn og Undervisning.

Formandskabet igangsatte i 2012 en række undersøgelser, hvoraf flere er afsluttet i 2012 og begyndelsen af 2013, jævnfør boks 6.4 nedenfor.

Boks 6.4. Undersøgelser, der ikke er gennemført som myndighedsopgave

- *Komparativ undersøgelse af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse (AU)* offentliggjort i december 2012
- *Ekstraanalyser af indsatser for tosprogede elever og deres forståelse for dansk i 2. klasse (SFI)*. Offentliggøres i april 2013
- *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen (SFI)*. Offentliggøres i april 2013

Herudover har formandskabet igangsat en række undersøgelser, som afsluttes i 2013 og 2014, jævnfør boks 6.5.

Boks 6.5. Andre undersøgelser, der gennemføres i 2013 og 2014

- *Kortlægning af metoder til vurdering af skoleparathed i forbindelse med skolestarten i en række vestlige lande (AAU)*. Offentliggøres i november 2013
- *Indsatser for og udvikling hos elever, der har vanskeligheder i skolestarten (AKF, KU og DST)*. Offentliggøres i september 2014

Endelig har formandskabet i et samarbejde med Ministeriet for Børn og Undervisning iværksat to undersøgelser under rammekontrakten, jævnfør boks 6.6.

Boks 6.6. Andre undersøgelser, der er afsluttet siden beretningen fra 2012

- *Repræsentativ undersøgelse af kommunernes omstillingsproces til øget inklusion i folkeskolen (AAU)*. Offentliggøres i 2015
- *Følgeforskning til udviklingsprogram for skoler med særligt krævende rammebetingelser (SFI)* Offentliggøres i juni 2015 og august 2016

Viden hentes også udefra og hos folkeskolens parter

Formandskabet har ud over de gennemførte og igangsatte evalueringer gennemført en række initiativer i 2012 for at indhente danske og internationale erfaringer med kvalitetsudvikling på folkeskoleområdet.

I forbindelse med offentliggørelsen af formandskabets sjette beretning den 9. maj 2012 var formandskabet vært for et seminar om evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen. Det overordnede tema for seminaret var ”Styring, ledelse og samarbejde”. På seminaret præsenterede formandskabet de væsentligste konklusioner fra beretningen for 2012 på baggrund af det overordnede fokus på styring, ledelse og samarbejde. Formandskabet gennemgik herunder også beretningens resultater i forhold til elevernes læring, trivsel og overgang til ungdomsuddannelse. Børne- og undervisningsminister Christine Antorini fulgte op på formandskabets præsentation med sine refleksioner over beretningens resultater. Hun gav til kende, at formandskabets anbefalinger stemmer godt overens med regeringens egne tanker om, hvordan man gør en god skole bedre. Herefter fulgte et oplæg fra lederen af Ontarios undervisningsministeriums Literacy and Numeracy Secretariat, Mary Jean Gallagher. Hun fortalte om Ontarios gode erfaringer med at arbejde systematisk med at forbedre elevernes resultater gennem skolereformer, hvor blandt andet styrket skoleledelse står centralt. Seminaret blev afrundet med en række interessante synspunkter og spørgsmål fra salen.

I november 2012 var Skolerådet på studietur til den tyske delstat Sachsen. På turen besøgte Skolerådet blandt andet Sachsens undervisningsministerium, Sachsens Undervisningsinstitut, en skole og en børnehave. Under studieturen indsamlede Skolerådet viden om, hvordan Tyskland og især delstaten Sachsen har opnået de gode placeringer på internationale målinger over den seneste årrække. Vejen til de gode resultater synes for Sachsen at være opnået gennem et stort fokus på elevernes faglige præstationer, blandt andet gennem fælles kvalitetsmål og systematiske opfølgninger på undervisningens resultater. Derudover arbejder de i Sachsen systematisk med overgangen fra børnehave til skole, ligesom de lægger stor vægt på at etablere et godt samarbejde mellem forældre og skole for derigennem at sikre eleverne det bedst mulige skoleforløb.

I maj 2012 afholdt Skolerådets formandskab et symposium i København om indsatser for tosprogede elever. Symposiumet er en del af et større satspuljeprojekt om målrettede indsatser for tosprogede elever, som Tosprogs-Taskforcen har bedt Skolerådets formandskab om at varetage dele af.

Symposiumet havde til formål at identificere lovende kommunale projekter inden for tosprogsområdet, som kunne danne grundlag for nationale forsøg. Formandskabet har siden indgået et samarbejde med Ministeriet for Børn og Undervisning på området, så der kan iværksættes omfattende nationale forsøg om udviklingen af elevernes sproglige kompetencer. Ud over de forsøgsfelter, som symposiumet gav anledning til at undersøge inden for satspuljeprojektet, er der ved samarbejdet blevet mulighed for at udvide forsøgene væsentligt i forhold til nyttiggørelse af modersmål. Formandskabets rolle i forhold til de udvidede forsøg har primært været udviklingen af projektdesignet. Læs mere om formandskabets arbejde med indsatser for tosprogede elever i beretningens kapitel 4.

Formidle viden til aktører i og omkring skolen

Formandskabet har i 2012 også gennemført en række initiativer med sigte på at formidle resultater af evalueringer og undersøgelser til interesserede på folkeskoleområdet.

Formandskabet for Skolerådet har som noget nyt i 2012 været på et roadshow med oplæg i henholdsvis Aarhus, Kolding og København. Her gik formandskabet i dialog med mere end 300 skoleledere om emnet skoleledelse. Baggrunden for dialogen var oplæg om, hvilke erfaringer formandskabet har med hjem fra Ontario, Canada, der i løbet af de seneste knap ti år har løftet eleverne betydeligt og nu ligger blandt de bedste skolesystemer i verden, og nogle af de forskningsresultater, som formandskabet bygger sine anbefalinger i beretningen om skoleledelse på. Klare mål, stærk faglig kultur på skolerne og skoleledere, der prioriterer pædagogisk ledelse, er nogle af svarene. På debatmøderne fik deltagerne blandt andet mulighed for at sparre med hinanden i workshopper faciliteret af formandskabet. Efterfølgende blev der samlet op på workshopperne i plenum med gode og konstruktive debatter på alle tre møder.

I forbindelse med offentliggørelsen af formandskabets beretning i maj 2012 udsendte formandskabet publikationen *Fælles ambitioner for folkeskolen – læring i centrum*. I publikationen sætter formandskabet fokus på, at gode skoler skaber gode elever, og at det gode samarbejde mellem stat, kommune og skoleledelser er afgørende for, at eleverne får god undervisning. Publikationen og årets beretning retter således blikket mod aktører uden for klasselokalet og på, hvordan de kan skabe grundlaget for god undervisning. Ifølge formandskabet er første skridt på vejen, at alle aktører rundt om og i folkeskolen arbejder efter få, fælles og ambitiøse mål. Dernæst anbefaler formandskabet at styrke skoleledelsen, så lederne arbejder mere målrettet med at lede lærerne i forhold til kvalitetsudvikling af undervisningen. Formandskabet bygger derudover sine anbefalinger på kapacitetsopbygning i form af støtte, kommunikation og samarbejde mellem skolens forskellige aktører.

Formandskabet for Skolerådet udsendte i sommeren 2012 debatavisen *Skole-Råd '12*. Avisen har til formål at stimulere interessen ude på skolerne for at opsøge og afprøve ny viden om, hvad der virker, og være inspirationskilde til debat – i skolebestyrelserne, på lærerværelset, i ledelsesteamet og i samarbejdet mellem skole og forvaltning. Avisen fra 2012 sætter blandt andet fokus på pædagogisk ledelse i den danske folkeskole og på behovet for, at alle arbejder i samme retning for at fremme elevernes faglige præstationer og sociale trivsel. Avisen blev trykt i et oplag på 28.000 eksemplarer og sendt til alle landets folkeskoler, skolebestyrelser og kommunale forvaltninger.

I 2011 relancerede formandskabet Skolerådets hjemmeside (www.skoleraadet.dk). På hjemmesiden gives et overblik over Skolerådets og formandskabets arbejde. Derudover opdateres hjemmesiden løbende med de nyeste publikationer på folkeskoleområdet. På hjemmesiden findes også Skolerådets vidensbank med flere hundrede undersøgelser, som gennem årene er indgået i formandskabets arbejde på forskellig vis. Vidensbanken fungerer som omdrejningspunkt for deling af viden om kvalitetsudvikling af folkeskolen og holdes hele tiden ajour.

Skolerådet udsender nyhedsbrevet Nyt fra Skolerådet cirka hver tredje måned. Nyhedsbrevet giver et overblik over de mange undersøgelser om folkeskolen og orienterer om Skolerådets arbejde. Nyhedsbrevet blev udsendt fire gange i 2012.

Formandskabet for Skolerådet har derudover deltaget i den offentlige debat med indlæg, artikler og interview i aviser, fagblade og tv.

Møder i formandskabet og Skolerådet

Skolerådet har afholdt to møder i 2012. De to ordinære møder blev afholdt henholdsvis den 9. maj 2012 og den 1. november 2012. På mødet den 9. maj blev beretningen for 2012 drøftet. På mødet den 1. november drøftede Skolerådet kommende undersøgelser, som formandskabet har iværksat, opfølgning på anbefalingerne fra beretning 2012 samt temaer og fokusområder for beretning 2013. Derudover drøftede Skolerådets medlemmer formandskabets udtalelse til børne- og undervisningsministeren. Formandskabet har afholdt ni møder i 2012.

6.3. Opfølgning på anbefalinger fra formandskabet

Formandskabet redegør i hver beretning for, hvordan der er fulgt op på de tidligere anbefalinger fra formandskabet. I bilag 3 findes en mere detaljeret status for formandskabets anbefalinger fra 2012.

Bilag 1. Medlemmer af Skolerådet i 2012

KL (2 medlemmer):

- Jane Findahl (indtil 1. september 2012)
- Anne Vang (fra 1. september 2012)
- Per Frost Henriksen

Regionsrådene i forening (1 medlem):

- Nicolai Nicolaisen

Skole og Forældre (2 medlemmer):

- Jens Darket (indtil 21. maj 2012)
- Mette With Hagensen (fra 21. maj 2012)
- Benedikte Ask Skotte (indtil 2. april 2013)
- Finn Juel Larsen (fra 2. april 2013)

Danske Skoleelever og Danske Ungdomsskoleelevers Netværk i forening (2 medlemmer):

- Vera Rosenbeck
- Susan Michelle Aasted Jakobsen

Skolelederne (1 medlem):

- Anders Balle

Landsforeningen for Ungdomsskoleledere (1 medlem):

- Jørn Hansen

Danmarks Lærereforening (2 medlemmer):

- Dorte Lange
- Bjørn Hansen

Uddannelsesforbundet (1 medlem):

- Jan Andreassen

Børne- & Ungdomspædagogernes Landsforbund (1 medlem):

- Allan Baumann

Børne- og Kulturbefordringen (1 medlem):

- Flemming Olsen

Rådet for de grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser (1 medlem):

- Mette Tram Pedersen (indtil 1. september 2012)
- Michael Kaas-Andersen (fra 1. september 2012)

Rådet for de Gymnasiale Uddannelser (1 medlem):

- Per Farbøl

Danske Ungdoms Fællesråd og Idrættens Fællesråd i forening (1 medlem):

- Anemone Birkebæk (indtil 1. september 2012)

- Amalie Ravn Østergaard (fra 1. september 2012)

Danske Handicaporganisationer (1 medlem):

- Morten Carlsson

Dansk Arbejdsgiverforening (1 medlem):

- Berit Toft Fihl

Landsorganisationen i Danmark (1 medlem):

- Lisa Schmidt (indtil 1. september 2012)
- Anders Vind (fra 1. september 2012)

Professionshøjskolernes rektorkollegium (1 medlem):

- Laust Joen Jakobsen

Formandskabet (særligt udpeget af børne- og undervisningsministeren):

- Direktør Jørgen Søndergaard (formand)
- Skoleleder Grethe Andersen
- Lektor Simon Calmar Andersen
- Skoleleder Kirsten Birkving
- Professor Niels Egelund

Bilag 2. Fokusområder i formandskabets beretninger fra 2007 til 2013

Formandskabet sætter i sin årlige beretning fokus på to til tre områder. Dette bilag giver et overblik over de overordnede fokusområder i formandskabets beretninger fra 2007 til 2013. I de årlige beretninger indgår en oversigt over alle formandskabets anbefalinger fra det foregående år og en status på arbejdet med anbefalingerne fra det foregående år.

Fokusområder i beretninger fra 2007 til 2013	
2007	Formandskabets første beretning havde karakter af et arbejdsprogram for formandskabets fremtidige beretninger. Heri indgår ikke fokusområder, men skitserer følgende som formandskabets fokusområder i de efterfølgende beretninger:
	Negativ social arv
	Specialundervisning
	Indvandrere og efterkommere
	Ledelse
	Forældresamarbejde
	Overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelse
2008	Elevernes sociale baggrund
	Specialpædagogisk bistand og specialundervisning
	Indsatsen for indvandrere og efterkommere
2009	Skoleledelse
	Skole-hjem-samarbejde
	Folkeskolens lærere
2010	Elevernes alsidige udvikling
	Opkvalificering af folkeskolens lærere
2011	Folkeskolens betydning for elevernes overgang til en ungdomsuddannelse
	Skolernes samarbejde med kommuner og øvrige institutioner om elever med særlige behov og særligt udsatte elever
	Ungdomsskolens heltidsundervisning
2012	Skoleledelse

	Styring, ledelse og samarbejde på kommunalt og nationalt niveau
2013	Undervisning

Bilag 3. Status for formandskabet for Skolerådets anbefalinger i Beretning 2012

Børne- og undervisningsministeren fik tilsendt formandskabets beretning for 2012 den 22. maj 2012 med referat af Skolerådets drøftelse af beretningen den 9. maj 2012. Nedenfor gives en status for anbefalingerne medio april 2013.

	Status for formandskabets anbefalinger i Beretning 2012
Anbefaling	<i>Politiske udviklingsmål</i> Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren etablerer et samarbejde med KL om udvikling af få, fælles og ambitiøse politiske mål for udvikling af folkeskolen. Politiske udviklingsmål bør ledsages af målbare indikatorer, der gør det muligt at følge med i, om der sker fremskridt.
Status	I regeringens folkeskoleudspil "Gør en god skole bedre" har regeringen foreslået, at folkeskolens udvikling tager udgangspunkt i tre overordnede mål for folkeskolens udvikling: • Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan. • Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater. • Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. Desuden har regeringen i udspillet foreslået operative måltal for de tre mål, så det er muligt løbende at følge op på udviklingen. I udspillet indgår ligeledes en række initiativer, der skal understøtte det decentrale arbejde med måltallene. Det er blandt andet en ny version af kvalitetsrapporter og ved at data og resultatindikatorer stilles til rådighed på en brugervenlig måde. <i>Opfølgning på omstillingen til øget inklusion</i> Regeringen og KL har som led i økonomiaftalen for 2013 aftalt

	følgende målsætninger for arbejdet med inklusion: • Andelen af elever, der inkluderes i den almene undervisning, øges. Målet er således, at andelen af elever i almindelig undervisning i 2015 er forøget fra 94,4 procent til 96,0 procent af det samlede elevtal i folkeskolen. • Andelen af elever, der får 2 eller derunder i læsning, retstavning og matematisk problemløsning i afgangsprøve 9. klasse, skal være reduceret i 2015 og reduceres yderligere frem mod 2018. • Elevernes trivsel fastholdes i takt med omstillingen til øget inklusion. Samtidig er regeringen og KL enige om at have fokus på at følge udviklingen inden for centrale fokusområder: kompetencer, inklusionsfremmende styringsmodeller og opbakning til inklusion. Målsætningerne følges i en årlig afrapportering af status på omstillingen til øget inklusion. Omstillingen følges foreløbig i en periode over tre år. I den forbindelse er regeringen og KL enige om, at der gennemføres en tilbagevendende repræsentativ undersøgelse af omstillingen til øget inklusion i 10-12 udvalgte kommuner, herunder på baggrund af data om supplerende undervisning.
Anbefaling	<i>Bedre pædagogisk ledelse af skolerne</i> Det anbefales, at kommuner og skoler arbejder for at styrke den pædagogiske ledelse, der fokuserer på at forbedre undervisningen, til gavn for alle elevers læring. Formandskabet anbefaler endvidere, at børne- og undervisningsministeren iværksætter tre sammenhængende initiativer i forhold til uddannelse af skoleledere. Det anbefales, at ministeren arbejder for at • skabe større variation i udbuddet af ledelsesuddannelser, så flere uddannelser kan tilbyde undervisning i pædagogisk ledelse

	• tilvejebringe et bedre videngrundlag for uddannelse af skoleledere, herunder ved tilknytning af forskning til uddannelserne • iværksætte forsøg og andre former for undersøgelser af kompetenceudviklingsinitiativers betydning for skolernes praksis.
Status	Regeringen vurderer, at den praktiske gennemførelse af løftet af folkeskolen vil give lederne på skolerne og i kommunerne en meget stor opgave. Regeringen foreslår i folkeskoleudspillet, at der afsættes yderligere i alt 60 millioner kroner i 2013-2015 til et kompetenceudviklingsforløb for skoleledere og kommunale forvaltningsledere med fokus på pædagogisk ledelse og den faktiske realisering af initiativerne i løftet af folkeskolen. Kompetenceudviklingen skal blandt andet målrettes til: • Ledernes konkrete opgaver og udfordringer i forhold til planlægningen af en sammenhængende skoledag • En styrkelse af skoleledernes pædagogiske ledelse • En opkvalificering af ledere og forvaltningschefer til at styre gennem mål og evalueringer og at anvende efteruddannelse af lærere og pædagoger strategisk til at nå skolens mål.
Anbefaling	<i>Implementering af nationale initiativer og redskaber</i> Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren arbejder for at styrke implementeringen af nationale initiativer og redskaber ved at • afprøve nye redskaber i veltilrettelagte forsøg forud for implementeringen, hvor det er muligt • give god tid til at forberede implementeringen, så kapaciteten til at håndtere nye tiltag kan forbedres • finde en fornuftig balance mellem formål og forskrift, så detaljeringsgraden står mål med den værdi, redskabet skaber for elevernes læring.

	Formandskabet anbefaler endvidere, at der foretages et eftersyn af regelsættet vedrørende elevplaner og kvalitetsrapporter med det formål at undersøge, om der er den rette balance mellem formål og forskrift.
Status	Ministeriet for Børn og Undervisning gennemfører fire konkrete initiativer, der vedkommer anbefalingen. Initiativerne falder inden for folkeskolens udviklingsprogram, etablering af ressourcecenter og forenkling af henholdsvis elevplaner og kvalitetsrapporter. Initiativerne uddybes herunder. <i>Forenkling af regler om elevplaner og kvalitetsrapporter</i> Regeringen foreslår i folkeskoleudspillet, at reglerne for elevplaner og kvalitetsrapporter forenkles. <i>Afprøvning i veltilrettelagte forsøg</i> Der gennemføres to konkrete udviklingsinitiativer i skoleåret 2012/2013 inden for rammerne af folkeskolens udviklingsprogram. Begge udviklingsinitiativer er kendetegnet ved en grundig forberedelse af indsatserne, samt at der foretages en grundig evaluering af begge udviklingsinitiativer. Det ene initiativ er forsøg med tolærerordninger, der gennemføres som et kontrolleret forsøg. Det andet er et udviklingsprogram for styrkelse af tosprogede elevers faglige færdigheder, hvor dele af forsøget er ens indsatser på tværs af 14 skoler, mens andre indsatser er skræddersyet den enkelte skole. Der er endvidere planlagt veltilrettelagte forsøg i skoleåret 2013/14 og frem med forsøgsprogram om modersmålsbaseret undervisning, som gennemføres i tæt tilknytning til Tosprogs-Taskforcen (beskrives nedenfor), samt program om elevers inklusion og udvikling, som gennemføres i regi af Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning (beskrives nedenfor). <i>Nationalt ressourcecenter for inklusion og specialundervisning</i> Der er med finansloven for 2012 etableret et nationalt ressource-

	center for inklusion og specialundervisning. Der er afsat seks millioner kroner årligt til centerets drift. Formålet med ressourcecenteret er at sikre en sammenhængende og helhedsorienteret indsamling, formidling og rådgivning af praksisnær viden om inklusionsfremmende indsatser og specialpædagogik. Der er etableret et praksis- og videnpanel bestående af 18 centrale praktikere og forskere på inklusions- og specialundervisningsområdet med professor Susan Tetler som formand. Der er igangsat et arbejdsprogram på baggrund af ressourcecenterets strategi, som iværksætter en række tiltag, der skal skabe overblik over viden, udvikle ny viden og sprede denne viden inden for inklusion og specialundervisning. Hensigten er, at initiativerne skal understøtte kommuner og skolars videnskapacitet inden for disse områder. Ressourcecenteret skal ses i sammenhæng med blandt andet den udgående konsulentenhed Inklusionsudviklings arbejde med at styrke kommunernes arbejde med omstilling til øget inklusion i folkeskolen. Ressourcecenterets aktiviteter skal endvidere ses i forlængelse af ændringen af folkeskoleloven fra 2012, hvor det præciseres, at specialpædagogisk bistand er forbeholdt elever med omfattende støttebehov.
Anbefaling	<i>Kapacitetsopbygning</i> Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren tager initiativ til i et samarbejde med KL at etablere en organisatorisk enhed bestående af dygtige lærere og skoleledere, der får til opgave at bistå skoler og kommuner med analyse og faglig rådgivning vedrørende skolars kvalitetsudvikling. Formandskabet anbefaler desuden børne- og undervisningsministeren, at der udvikles en samlet videnstrategi på folkeskoleområdet, som gør det muligt, at der sker en løbende forbedring af

	den sammenlignelige dokumentation på folkeskoleområdet, og at denne dokumentation stilles til rådighed for alle på en let tilgængelig vis.
Status	Regeringen foreslår i folkeskoleudspillet, at der oprettes et nationalt korps på cirka 40 læringskonsulenter, som skal tilbyde de enkelte kommuner og folkeskoler rådgivning om kvalitetsudviklingen. Korpset skal blandt andet bestå af dygtige lærere og skoleledere. Læringskonsulenterne skal sparre med ledelsen og være med til at sprede gode metoder, redskaber og viden, så de inspirerer lærerne på skolerne til at gøre mere af det, der virker. Læringskonsulenterne skal yde en rådgivning, der er tilpasset de enkelte skolars behov. Skoler med store udfordringer kan for eksempel have behov for særlige rådgivningsforløb og hjælp til at genoprette kvaliteten, mens de mest velfungerende skoler for eksempel kan have behov for rådgivning på særlige indsatsområder som for eksempel styrket lærersamarbejde. Læringskonsulentkorpset skal etableres ved en sammenlægning og udvidelse af den nuværende fagkonsulentordning, Tosprogs-Taskforcen og Inklusionsudvikling i Ministeriet for Børn og Undervisning. Se mere om Tosprogs-Taskforcen og Inklusionsudvikling herunder. <i>Nationalt rådgivningsteam for inklusion i dagtilbud, skole og fritidstilbud</i> Ministeriet for Børn og Undervisning har i samarbejde med Social- og Integrationsministeriet pr. 15. august 2012 oprettet et nationalt rådgivningsteam for inklusion, der skal understøtte kommunernes arbejde med at skabe inkluderende læringsrum i dagtilbud, skoler og fritidstilbud. Enheden vil indgå forpligtende samarbejde med cirka 20 kommuner samt yde landsdækkende rådgivning til alle interesserede kommuner. Enheden består pt. af en leder og 12 konsulenter med blandt andet lærer- og pædagogbaggrunde. Der er afsat 60 millioner kroner under satspuljeaftalen for 2012 til initiativet i perioden 2012-2015.

	Rådgivningsteamets arbejde og erfaringer tænkes ind i etableringen af læringskonsulentkorpset. <i>Udvidet Tosprogs-Taskforce</i> Der er med satspuljeaftalen for 2012 afsat i alt 40 millioner kroner til forlængelse og udvidelse af Tosprogs-Taskforcen til og med 2015. Tosprogs-Taskforcen vil i årene 2012-2015 udvælge mindst 20 kommuner, som taskforcen vil tilbyde rådgivning til udarbejdelse af helhedsorienterede planer for, hvordan tosprogede elevers faglighed øges. Mindst ti af disse helhedsorienterede planer skal også indeholde konkrete mål og indsatser for daginstitutioner og fritidsordninger. Derudover relanceres kampagnen To sprog – én udfordring i en ny landsdækkende indsats, Styrk Sproget, hvor Tosprogs-Taskforcen tilbyder alle landets grundskoler, daginstitutioner og fritidsordninger en række konkrete redskaber, der hjælper til at udarbejde planer for pædagogisk praksis og undervisning af tosprogede børn og unge. Tosprogs-Taskforcens arbejde og erfaringer tænkes ind i etableringen af læringskonsulentkorpset.
Anbefaling	Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren tager initiativ til at udvikle et trivselsundersøgelsesredskab, som kan vise, hvor mange elever, der viser vedvarende mistrivsel, uden at det går ud over anonymiteten i undersøgelsen. Det anbefales endvidere, at skolerne supplerer den lovpligtige undervisningsmiljøundersøgelse med en årlig trivselsundersøgelse på alle klassetrin på skolen. Skolerne bør i den forbindelse gennemføre en systematisk opsamling på undersøgelsen med særligt fokus på, om der for en eller flere elevers vedkommende

	er tale om længerevarende mistrivsel.
Status	Regeringen har i folkeskoleudspillet ”Gør en god skole bedre” foreslået, at det bliver ét af de nationale mål for folkeskolen at forbedre børnenes trivsel i folkeskolen. Og at det samtidig skal være et centralt element i kommunernes og skolernes arbejde med at udvikle kvaliteten, at de følger børnenes trivsel på de enkelte skoler. Desuden skal skolerne have rådgivning om arbejdet med undervisningsmiljø og trivsel, så de kan mindske den undervisningsforstyrrende uro og understøtte elevernes sociale og faglige udvikling. <i>Opfølgning på omstillingen til øget inklusion</i> Der følges, som led i opfølgningen på omstillingen til øget inklusion, årligt op på målsætningen om, at elevernes trivsel fastholdes. I den forbindelse udarbejdes en indikator for måling af elevernes trivsel.
Anbefaling	Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren iværksætter veltilrettelagte forsøg, der kan give praksisanvendelig og generaliserbar viden om it i undervisningen. Det vil være en forudsætning for, at den store investering i it i folkeskolen, som regeringen og kommunerne vil gennemføre, får positiv effekt på elevernes læring.
Status	Regeringen har afsat en it-pulje på i alt 500 millioner kroner i perioden 2012-2015, som skal bidrage til at øge efterspørgslen på digitale læremidler og dermed understøtte et mere udviklet og bæredygtigt marked og et øget udbud af produkter gennem medfinansiering af kommunale indkøb af digitale læremidler. Kommunerne skal medfinansiere indkøbet af digitale læremidler mindst svarende til det statslige beløb, jævnfør »Aftalen om kommunernes økonomi for 2012«. For at sikre, at midlerne udmøntes til de digitale læremidler med størst effekt, gennemføres en analyse af de faglige/pædagogiske og økonomiske effekter af anvendelsen af digitale læremidler. De faglige/pædagogiske effekter kan eksempelvis inkludere hævelse

	af elevernes faglige niveau, undervisningsdifferentiering mv. De økonomiske effekter kan eksempelvis inkludere nedbringelse af lærernes forberedelsestid til mere undervisning, øget inklusion af elever i undervisningen (også faglig effekt) mv. Herudover følges der op på udviklingen i markedet for digitale læremidler. Formålet er blandt andet at undersøge, hvilken betydning udmøntningen af midlerne har for omsætningen på markedet for digitale læremidler, udviklingen i omfang og kvalitet af udbuddet af digitale læremidler samt kommunernes indkøbsmønstre. I den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi er et af initiativerne på folkeskoleområdet, at der skal gennemføres forskning og demonstrationsskoleforsøg. Formålet er at sikre, at der skabes generaliserbar og praksisorienteret viden om, hvordan fagligheden styrkes gennem øget brug af it i undervisningen, herunder metoder til at udvikle lærernes kendskab til at integrere it i undervisningen. Det forventes, at forskning og demonstrationsskoleforsøg igangsættes i skoleåret 2013/2014. <i>It for fagligt svage elever</i> Som del af satspuljeaftalen for 2012 er der afsat 10 millioner kroner til en pulje for it-baserede læringsformer/pædagogik og redskaber til fagligt svage elever og elever med særlige behov. Midlerne målrettes konkrete projekter ude på skolerne, som både kan tage afsæt i udviklingen af nye digitale læringsformer/pædagogik, og anvendelse af it-baserede redskaber til at styrke undervisningsdifferentieringen.
Anbefaling	Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren tager kontakt til kommunerne med henblik på at undgå, at dansk som andetsprog gennemføres på bekostning af elevernes deltagelse i den almindelige undervisning.
Status	Se status for kvalificering af sproginddragelse i fagundervisningen og forsøgsprogram vedrørende modersmålskompetencer nedenfor.
Anbefaling	Formandskabet anbefaler endvidere, at børne- og under-

	visningsministeren igangsætter forsøg, der kan give praksisanvendelig og generaliserbar viden om effekten af modersmålsundervisning og flere undervisningstimer til indvandrere og efterkommere.
Status	Regeringen gennemfører i skoleåret 2013/14 og 2014/15 et omfattende forsøgsprogram om modersmålsbaseret undervisning. Projektet er udarbejdet i et samarbejde mellem Ministeriet for Børn og Undervisning og Skolerådets formandskab. Der gennemføres forsøg målrettet henholdsvis 1. og 4.klasseelever. Forsøgsindsatser målrettet 1. klasse vil give svar på, om modersmålsbaseret undervisning i tæt tilknytning til den almindelige undervisning styrker tosprogede elevers faglighed, selvværd, motivation og glæde ved skolen. Forsøgsindsatserne målrettet 4. klasse vil give svar på, hvilke forsøgsindsatser der har størst effekt for tosprogede elevers faglighed, selvværd, motivation og glæde ved skolen i to forsøgsdesign – et for hele klasser og et for mindre grupper af elever af arabisk eller tyrkisk herkomst. Medio april 2013 har 125 skoler, hvor der er minimum 10 procent tosprogede i en 4. klasse i skoleåret 2013/2014, tilmeldt sig den del af forsøgsprogrammet som er målrettet hele klasser på 4. klassetrin. Alle resultater fra forsøgsprogrammet offentliggøres i 2015.
Anbefaling	Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren på baggrund af oplysningerne fra Ungedatabasen igangsætter en undersøgelse, der særligt fokuserer på, om de omfattende uddannelsesforberedende aktiviteter reelt medfører, at flere unge påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse.
Status	Om de uddannelsesforberedende aktiviteter til 15-17-årige kan oplyses, at slutevalueringen af initiativerne i ungepakke II viser, at restgruppen (de 15-17-årige, der ikke er i uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet) er faldet fra 5.611 i januar 2011 til

	3.411 i juni 2012. Evalueringen viser endvidere, at samlet set tager de kommunale tilbud til ikke-uddannelsesparate unge primært udgangspunkt i allerede eksisterende tilbud, herunder især produktionsskoler (35,6 procent). Særlige tilbud udviklet i kommunerne udgør en mindre – men dog voksende – del, og der peges på, at disse oftest har form af skræddersyede individuelle tilbud rettet mod en mindre gruppe unge udviklet i samarbejde med produktionsskoler, ungdomsskoler og erhvervsskoler. Der er endvidere store regionale forskelle i udbuddene. Ungedatabasen registrerer uddannelses- og beskæftigelsesstatus for unge mellem 15 og 24 år samt uddannelsesstatus for 25-29-årige. De tidligste oplysninger i Ungedatabasen stammer fra januar 2011, hvor registreringen indledtes med den uddannelsesstatus, de unge havde da. For at følge de unges færden gennem systemet via Ungedatabasen er det nødvendigt at have en sammenhængende historik. Derfor vil der først kunne gennemføres en undersøgelse af de unges vej fra grundskole og gennem ungdomsuddannelse ved at følge kohorten, der blev 15 år i 2011. Ministeriet for Børn og Undervisning overvejer på nuværende tidspunkt, hvordan sådanne undersøgelser vil kunne gennemføres.
Anbefaling	Formandskabet anbefaler, at børne- og undervisningsministeren igangsætter undersøgelser, der kan understøtte pædagogiske og didaktiske overvejelser på baggrund af resultaterne i de nationale test. Det kan for eksempel være undersøgelser, der viser, hvornår elevernes faglige resultater er kritiske i forhold til om eleverne senere vil være i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse.
Status	De nationale test er ved at blive evalueret. I evalueringen undersøges, om testene som pædagogisk redskab har styrket skolernes evalueringskultur og elevernes faglige niveau. Evalueringen foretages af Rambøll Management Consulting.

Litteraturliste

Andersen, Simon C. og Winter, Søren C. (2011): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. SFI- Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Andersen, Dines m.fl. (2012): *Indsatser for tosprogede elever*. SFI- Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Andrade, Heidi L. (2010): *Students as the Definitive Source of Formative Assessments: Academic Self-Assessment and Self-Regulation of Learning*. Paper presented at the annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, University at Albany, State University of New York.

Ansalone, George (2010): Tracking: Educational Differentiation or Defective Strategy. In: *Educational Research Quarterly*, vol. 34. (2). St. Johns University.

Allerup, Peter (2011): *Danske 4. klasseelever i TIMMS 2011 - En international og national undersøgelse af matematik og natur/teknik kompetence i 4. klasse*. Aarhus Universitet: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

Allerup, Peter. (2012): *TIMMS undersøgelsen 2011* – En sammenfatning. Aarhus Universitet.

Anvendt Kommunal Forskning (2012): *Betydningen af folkeskolekarakterer for gennemførelse af en merkantil erhvervsuddannelse blandt elever med indvandrerbaggrund*, AKF Working Paper, AKF, København.

Aslam, Monazza og Kingdon, Geeta (2011): What can teachers do to raise pupil achievement? In: *Economics of Education Review*, 30(3), pp. 559-574.

Bangert- Drowns, Robert L. m.fl. (1991): The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. In: *Review of Educational Research Summer 1991*, Vol. 61, No. 2, pp. 213-238. American Educational Research Association.

Barber, Michael og Mourshed, Mona (2007): *How the world's Best-Performing' School Systems Come Out on Top*. McKinsey& Company.

Barile, John P.m. fl. (2012): Teacher-Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. In: *J. Youth Adolescence* 41, pp. 256-267.

Black, Paul. og William, Dylan. (1998): Assessment and Classroom Learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 5(:1), pp. 7-74.

Boer, Hester m. fl.(2010): Sustainability of Teacher Expectations Bias Effects on Long-Term Student Performance. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol 102, No. 1, pp. 168-179.

Bonke, Jens og Greve, Jane(2011) *Bruger skolebørn tiden hensigtsmæssigt?- Om søvn, spisning, motion, samvær og trivsel*. Rockwool Fonden.

Bredderman, Ted(1983): Effects of Activity-Based Elementary Science on Student Outcomes: A Quantitative Synthesis. In: *Review of Educational Research*, Vol. 53, No. 4 (Winter, 1983), pp. 499-518. American Educational Research Association.

Brophy, Jere(2010): *Motivation Students to learn Third edition*. New York and London, Routledge.

Brophy, Jere (2008): Developing Students' Appreciation for What Is Taught in School. In: *Educational Psychologist*, 43(3), pp. 132–141.

Brown, Gavin T. L. m.fl. (2012): Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being In: *Teaching and Teacher Education* 28 (2012), pp. 968 -978.

Burns, Matthew K. (2012): Comprehensive System of Assessment to Intervention Using Curriculum-Based Assessments. In: *Intervention in School and Clinic*, September 2002 ,vol. 38 no. 1, pp. 8-13.

Carless, David (2006): Differing perceptions in the feedback process. In: *Studies in Higher Education*, 31:2, pp. 219-233. University of Hong Kong.

Chingos, Matthew M. og Paul E. Peterson (2011): It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on correlates of teacher effectiveness. In: *Economics of Education Review*. Vol. 30, Issue 3, June 2011, pp. 449-465, Cambridge USA.

Cooper, Harris m.fl. (2001): A model of Homework's influence on the Performance Evaluations of Elementary School students. In: *The Journal of Experimental Education*, 69:2, pp. 181-199. Routledge.

Cooper, Harris m.fl. (2006): Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. In: *Review of Educational Research*, vol. 76 (1) spring 2006, pp. 1-62. American Educational Research Association.

Cunha, Flavis. m. fl. (2006): Interpreting the evidence on lifecycle skill formation. In: Hanusheck, E.A og Welch, F.(red): *Handbook of Economics & Education*, Vol. 1., chapter 12.

Danmarks Evalueringsinstitut (2013a): *Høje forventninger til alle elever*. København, Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2013b): *Udfordringer og behov for viden – en kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København, Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2012a): *Det gode skole-hjem- samarbejde med forældre i udsatte positioner* erfaringer fra seks skoler med stærk praksis. København. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut(2012b): *Fælles mål i folkeskolen- En undersøgelse af lærernes brug af Fælles mål*. København, Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2012c): *10. klasse på vej mod ungdomsuddannelse*. København, Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2011a): *Karakteristik af 10.-klasse-elever* Del 1 i evalueringen af folkeskolens 10.klasse. København, Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2011b): *Undervisningsdifferentiering som bærende princip*. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning. Danmarks Evalueringsinstitut.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet.

Dansk Industri og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2013): *Kortlægning af veje og omvej i uddannelsessystemet*.

Danske Skoleelever (2012): *Elevinddragelse – Velfærdspotentiallet ved øget samfundsproduktion i skolen*. Danske skoleelever.

Dignath, Charlotte m.fl. (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. In: *Educational Research Review*(2008), pp. 101-129.

Dinet, Jerome og Vivian, Robin(2012): The impact of friendship on synchronous collaborative retrieval tasks in the primary school. In: *British Journal of Educational Technology* vol. 43 no. 3 2012, pp. 439-447.

Dobbie, Will og Fryer, Roland G. (2011): *Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City*. NBER Working Paper, No. 17632.

Dochy, Filip m.fl., (2003): The Effects of Problem-based learning: A meta-analysis. In: *Learning and Instruction*. 13 (5), pp. 533-568.

Dunn, Rita m.fl. (1995): A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. In: *Journal of Educational Research*, 88(6), pp. 353-362.

Egelund, Niels (2010): Elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering- en indledning. I: Egelund, Niels (red): Undervisningsdifferentiering- status og fremblik. Frederikshavn, Dafolo Forlag.

Egmont Fonden (2013): *Hvad giver dig lyst til at lære?*, Egmont Fonden.

English, Lynn D. (2002): *Handbook Of International Research In Mathematics Education*. United States of America, Lawrence Erlbaum Associates.

Falch, Torben m.fl. (2013): *Performance of Young adults: The importance of different skills*. CESIFO Working Papers no. 4124.

Ferguson, Ronald F. (2012): Can Student Surveys Measure Teaching Quality? In: *Kappan november* 2012, pp. 24-28.

Ferguson, Nancy m.fl. (2010): The longitudinal impact of a comprehensive literacy intervention. In: *Educational Research*, 53(3), pp. 237-256. University of Dundee. Routledge

Finansministeriet (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. Finansministeriet, København, Rosendahls – Schultz – Grafisk.

Fink-Jensen, Kirsten m.fl. (2004): *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring*. København, AKF- Anvendt Kommunal Forskning.

Forligskredsen bag læreruddannelsen (2012): *Aftaletekst: Reform af læreruddannelsen*.

Formandskabet for Skolerådet (2011): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2011*. Rosendahl Schultz Grafisk.

Gardner, John (2006): *Assesment and Learning*. Great Britain, CPI Antony Rowe.

Glogger, Inga m.fl. (2012): Learning Strategies Assessed by Journal Writing: Prediction of Learning Outcomes by Quantity, Quality and Combinations of Learning Strategies. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104, No. 2, pp. 452–468. American Psychological Association.

Goldhaber, Dan D. og Brewer, Dominic J. (2000): Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 2 (Summer, 2000), pp. 129-145. American Educational Research Association.

Gollwitzer, Peter M. og Sheeran, Päschal(2006): Implementation intentions and goal achievement. A meta-analysis of effects and process. In: *Advances in Experimental SocialPsychology*, 38, pp.- 69-119.

Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S. (1997): *Effektive skoler – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Norge, Norbok.

Hamaker, Christiaan (1986): The Effects of Adjunct Questions on Prose Learning. In: *Review of Educational Research*, Vol. 56, No. 2, pp. 212-242. American Educational Research Association.

Harris, Douglas N. og Sass og Tim R(1-3-2007): *Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement. Working Paper 3*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.

Hattie, John (2003): Classroom composition and peer effects. In: *International Journal of Educational Research* 37, pp. 449-481.

Hattie, John(2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London; New York: Routledge.

Hattie, John (2012): *Visible learning for teachers :maximizing impact on learning*. London; New York: Routledge.

Hattie, John(2013): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn, Dafolo Forlag. Bogen er en oversættelse af Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning.

Hattie, John og Timperley, Helen (2007): The power of feedback. In: *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-112.

Hattie, John. og Timberley, Helen(2013): Styrken ved feedback. I Andreassen, Rune m.fl.: *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn, Dafolo Forlag.

Havnes, Anton m.fl. (2012): Formative assessment and feedback: Making learning visible. In: *Studies in Educational Evaluation* 38 (2012), pp. 21–27.

Hembree, Ray (1992): Experiments and Relational Studies in Problem Solving: A Meta-Analysis. In: *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 23, No. 3 (May, 1992), pp. 242–273. National Council of Teachers of Mathematics.

Hughes, Jan N. og Kwok, Oi-man (2006): Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. In: *Journal of School Psychology* 43, pp. 465–480. Texas A&M University, United States.

Institute of Education Science (2008): Reading Recovery. In: *What Works Clearinghouse*. pp 1–15.

Jensen, Anders Kragh m.fl. (2012): *Børneliv- ifølge danskerne*. Mandag Morgen og Trygfonden, Rosendahls.

Jensen, Vibeke M. (2009): *Child Development – Perspectives from Private and Public Investments*. Ph.d.-afhandling, Nationaløkonomisk Institut, Aarhus Universitet.

Johnson, David W. og Johnson, Roger T. (1987): Research shows the benefits of adult cooperation. In: *Educational Leadership*, 45(3), pp. 27–30.

Jussim, Lee og Harber, Kent D. (2005): Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies In: *Personality and Psychology Review*, V.9(2), pp. 131–135.

Kavale, Kenneth A. og Lefever, Gretchen B.(2007): Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences: Critique of Lovelace Meta-Analysis. In: *Journal of Educational Research* 101(2), pp. 94-97. Routledge.

Keer, Hilde Van og Vanderlinde, Ruben (2010): The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders' reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension. In: *Middle Grades Research Journal*, vol. 5(1), pp. 33-45.

Kelcey, Ben (2011): Assessing the Effects of Teachers' Reading Knowledge on Students' Achievement Using Multilevel propensity score stratification. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, oktober. 2011, vol. 33 (4), pp. 458-482. American Educational Research Association.

Keys, Tran D. m. fl. (2012) The Role of Goal Orientations for adolescent mathematics achievement. In: *Contemporary Educational Psychology*, 37, pp. 47-54.

King- Sears, Margaret E. (2008): Facts and Fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. In: *Support for Learning · Vol 23 (2)*, pp. 55-62. Blackwell Publishing.

Klauer, Karl. J og Phye, Gary D.(2008): Inductive Reasoning: A Training Approach. In: *Educational Research*, vol. 78 (1), marts 2008, pp. 85-123. American Educational Research Association.

Kluger, Avraham N. og DeNisi, Angelo(1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review of Meta-Analysis and Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin* 1995, V.119(2), pp. 254-284.

Knoop, Hans H. m.fl. (2011): *MMALP Relationskompetence, klasserumsledelse og lyst til at lære, skabe og handle*. UniverseFonden.

Kutnick, Peter m.fl. (2002): Pupil Groupings in Primary School Classrooms: Sites for Learning and Social Pedagogy? In: *British Educational Research Journal* vol.38(2), pp. 187-206. Taylor og Francis, Ltd.

Laursen, Per F. og Bjerregaard, Helle. (2009): *Praktisk pædagogik: Metodik i folkeskolen*. København, Gyldendal.

Lavy, Victor (2011): *What makes an effective teacher? Quasi-experimental evidence*. National Bureau of Economic Research Matsumura, L.C., G.G. Patthey-Chevez, R. Valdes.

Laursen, Per F. og Bjerregaard, Helle(2009): *Praktisk pædagogik og metodik i folkeskolen*. Gyldendals lærerbibliotek, Gyldendal.

Leithwood, Kenneth m.fl.(2004): *How Leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.

Leuven, Edwin, m.fl. (2006): *Expanding Schooling Opportunities for 4-Year-Olds*. Discussion Paper No. 2434, November 2006.

Lindquist, Erik og Vestman, Ruine (2011): The labour market returns to cognitive and noncognitive abilities: Evidence from the Swedishtlistment. In: *American Journal: Applied economics*3, 2011

Lovelace, Maryann K. (2005). Meta-analysis of Experimental Research based on the Dunn and Dunn model. In: *The Journal of Educational Research*,98(3), pp. 176-183. Routledge.

Lou, Wenshu m. fl. (2011): Do performance goals promote learning ? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. In: *Contemporary Educational Psychology* 36(2011), pp. 165-176. Nanyang Technological University, Singapore.

Lynggard, Mikkel og Jensen, Vibeke M: *Indsatser for tosprogede elever og deres forståelse for dansk i 2.klasse*. SFI- Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Martin, Sandra Horne (2001): The classroom environment and its effects on the practice of teachers. In: *Journal of Environmental Psychology*, 22, pp. 139-156. Department of Design, Goldsmiths College, London, U.K.

Martin, Steewart (2010): Teachers using learning styles: Torn between research and accountability? In: *Teaching and Teacher Education* 26, pp. 1583-1591. Teeside University, UK.

Mourshed, Mona m.fl.(2010): *How the World's Most Improved School Systems keep getting better*. McKinsey & Company.

Mejding, Jan og Rønberg, Louise (2011): *PIRLS 2011 - En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. Aarhus Universitet: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

Meyer, Hilbert. (2005): *Hvad er god undervisning*. Gyldendals lærerbibliotek, Narayana Press

Millett, Stephan og Tapper, Alan(2012): Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. In: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 44, No. 5, 2012.

Miller, ReagenT. m. fl.(2008): "Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from One Urban School Dis-

trict". In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 30, no. 2, pp. 181-200.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012). Den nationale præstationsprofil- de nationale test. Lokaliseret den 15. april 2013 på World Wide Web. <http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test/Testresultater/National-praestationsprofil>

Moos, Leif. m.fl. (2005): *Evidens i uddannelse*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Munk, Martin D. og Foged, Mette (2010): *Litteraturstudie af højt præsterende skoler og grundskolens betydning for videre uddannelse*, Centre for Mobility Research, Aalborg Universitet, Copenhagen Institute of Technology, København.

Nissen, Bodil (2006): *Faglig evaluering i skolen*. Gyldendals lærerbibliotek. Gyldendal.

Nordenbo, Sven E. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Nordenbo, Sven E. m.fl. (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools*. København, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus Universitet

Nordahl, Thomas m.fl. (2010): *Uligheder og variationer – danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*, University College Nordjylland og Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, Thomas (2010): LP-modellen og undervisningsdifferentiering. I Egelund, Niels (red.): *Undervisningsdifferentiering- status og fremblik*. Frederikshavn, Dafolo Forlag.

Nuthall, Graham (2005): *The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey*. University of Canterbury.

Nuthall, Graham (2007): *The Hidden Lives of Learners*, Wellington, Printlink.

OECD (2013): *Synergies for Better Learning – An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD, 2013

OECD (2012): *Education at a Glance 2012. OECD Indicators*.

OECD (2011a): *The Learning Environment and Organisation of Schools*, Education at a Glance, OECD, 2011.

OECD (2011b): *Quality Time for Students Learning in and Out of school*.

OECD (2010a): *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*.

OECD (2010b): *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (volume IV)*.

Oliver, Regina M. m.fl. (2011): *Teacher classroom management practices: Effects of disruptive or aggressive student behavior*. In: *Campbell Systematic Reviews*, 4. The Campbell Collaboration.

Ottesen, Mai H.m.fl. (2010): *Børn og Unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. SFI- Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Ottosen, Mai H. (2012): *15 åriges hverdagsliv og udfordringer*. SFI- Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Peterson, Shelley S og McClay, Jill (2010): Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. In: *Assessing Writing* 15 (2010), pp. 86–99.

Patall, Erika A. m. Fl. (2010): Extending the School Day or School Year. In: *Review of Educational Research*, Vol. 80, no. 3, pp. 401-436.

Petscher, Yaacov (2010): A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. In: *Journal of Research in Reading*, V 33(4) (2010); pp.335-355.

Plauborg, Helle m.fl.(2010): *Læreren som leder klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.

Rambøll Management Consulting (2012a): *Evaluering af forsøg med skolestart*. København, Rambøll.

Rambøll Management Consulting (2012b): *Evaluering af Højskolestart*. København: Rambøll.

Rambøll Management Consulting (2010): *Kortlægning af fagtræk og curriculum i de nordiske skolesystemer*. København: Rambøll.

Rasmussen, Jens (2009): Intelligent undervisningsdifferentiering. I: *Folkeskolen den 8. december 2009*. Lokaliseret på World Wide Web den 15 april 2013: <http://www.folkeskolen.dk/60506/intelligent-undervisningsdifferentiering>

Rasmussen, Jens (2010): Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen. I: Egelund, Niels (red): *Undervisningsdifferentiering- status og fremblik*. Frederikshavn, Dafolo Forlag.

Rasmussen, Jens m.fl.(2010): *Komparativt studie af indholdet i læreruddannelsen i Canada, Danmark, Finland og Singapore*. DPU, Aarhus Universitet.

Rasmussen, Jens (2011): Intelligent undervisningsdifferentiering #2. I: *Folkeskolen* den 7. december 2011. Lokaliseret på World Wide Web den 15. april 2013: <http://www.folkeskolen.dk/504601/intelligent-undervisningsdifferentiering-2>

Regeringen (2012): *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen*.

Rivkin, Steven m.fl. (2005): Teachers, Schools and Academic Achievement. In: *Econometrica*, 73(2), pp. 417-458.

Roorda, Debora m.fl. (2011): The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. In: *Review of Educational Research*, vol 81(4), pp. 493-529.

Rosenshine, Barak og Maister, Carla(1994): Reciprocal teaching. A review of the Research. In: *Review of Educational Research* ,64 (4), pp. 479-530 . American Educational Research Association.

Rubie-Davies, Christine M.(2010): Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship. In: *British Journal of Educational Psychology* nr. 80, pp. 121-135. The British Psychological Society.

Rubie-Davies, Christine M.(2007): Classroom interactions - Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. In: *British Journal of Educational Psychology* (2007), 77, pp. 289-306. The British Psychological Society.

Ruijs, Nienke m.fl.(2010): Inclusive education and students without special educational needs. In: *Educational Research*, 52(4), pp. 351-390. Routledge.

Sadler, D. Royce (1989): Formative assessment and the design of instructional systems. In: *Instructional Science* 18(2), pp. 119-144.

Schulz, Wolfram m. fl. (2010): Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam, MultiCopy Netherlands b. v.

Schweinhart, Lawrence J. m.fl. (1993): *Significant Benefits the High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation Number 10. High School Press.

Schwerdt, Guido og Wuppermann, Amelie C. (2011): Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. In: *Economics of Education Review*, 30(2), pp. 365-379.

Seidel, Tina m.fl.(2005): Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. In: *Learning and Instruction*, 15(2005), pp. 539-556.

Senko, Corwin, m. fl. (2011): Achievement Goal Theory at the Crossroads. In: *Educational Psychologist*, vol. 46 (1), pp 26-47. Routledge.

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik(2007): *Skolens Læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Danmark: Clemens-trykkeriet A/S.

Skolverket (2009): *Vad påverker resultaten i svensk grundskola*. Stockholm, Gefabgruppen AB.

Skolverket (2006): *Lusten och möjligheten– Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*, Stockholm, Skolverket, Edita.

Skymansky, James A. m.fl.(1990). Erratum A Reassessment of the effects of inquirybased science curricula of the 60's on student performance. In: *Journal of Research on Science Teaching*, 27(2), pp. 127-144.

Slavin, Robert E. m.fl. (2009a): Effective Programs in Middle and High School Mathematics: A Best-Evidence Synthesis. In: *Best Evidence Encyclopedia*, version 1, 4 , pp 1-124. American Educational Research Association.

Slavin, Robert E. m.fl. (2009b): Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis, in: *Review of Educational Research*. December 2009, Vol. 79, No. 4, pp. 1391–1466. American Educational Research Association.

Spörer, Nadine m.fl. (2009): Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. In: *Learning and Instruction* 19 (2009) pp. 272- 286.

Steinmayr, Ricarda og Spinath, Birgit (2009): The importance of motivation as a predictor of schoolachievement. In: *Learning and Individual Differences* 19 (2009), pp. 80-90

Sturm, Heike og Bogner, Franz X. (2008): *Student-oriented versus Teacher-centered: The effect of learning at workstations about birds and birdflight on cognitiveachievement and motivation.*

Sundhedsstyrelsen (2011): *Psyiske mistrivsel blandt 11-15-årige – bidrag til behyning af skolebørns mentale sundhed.* Sundhedsstyrelsen. Rosendahls-Schultz Grafisk.

Søgaard Larsen, Michael m.fl. (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen.* Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Forskningsserien nr. 13. Aarhus Universitet.

Takala, Marjatta(2006): The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), pp. 559-576.

Terhart, Ewald(2011): Has John Hattie really found the holygrail of research on teaching? An extended review of Visible Learning. In: *Journal of Curriculum Studies*, 43:3,pp. 425-438. Routledge.

Tetler, Susan m.fl.. (2012): *Komparativ undersøgelse af læreres tilegnelse af specialpædagogiske kompetencer gennem uddannelse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Throndsen, Inger og Turmo, Are (2012): *Primary mathematics teachers' goal orientations and student achievement*. Springer Science Business Media B.V.

Tolmie, Kenneth A. m. fl. (2010): Social effects of collaborative learning in primary schools. In: *Learning and Instruction* 20 (2010), pp. 177-191.

Tomlinson, Carol Ann, Kaj Brimijoin, Kaj og Narvaez, Lane (2008): *The differentiated school. Making revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria, USA, ASCD.

Topping, Keith m. fl. (2011): Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. In: *Literacy*, volume 45, number 1. april 2011, pp. 3-9.

Trautwein, Ulrich m.fl.. (2002): Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics? In: *Contemporary Educational Psychology* 27, pp. 26–50 (2002).

Ungdomsskoleforeningen (2012): *Ungdomsskolestatistik 2011/2012*. Ungdomsskoleforeningen

UNI- C Statisk og Analyse (2012): *Metodenotat angående statistik fra Ungedatabasen*.

Van Klavern, Chris (2011): Lecturing styleteaching and student performance. In: *Economics of Education Review* 30, pp. 729-739.

Vitaro, Frank m.fl. (2012): Social Experiences in Kindergarten and Academic Achievement in Grade 1: A Monozygotic Twin Difference Study. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104, No. 2, pp. 366–380. American Psychological Association: University of Montreal, Laval and Quebec.

Voerman, Lia m. fl. (2012): Types and frequencies of feedback interventions in classroominteraction in secondary education. In: *Teaching and Teacher Education* 28, pp. 1107-1115.

Weinstein, Rhona S (2002): *Reaching Higher*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.

Winther, Søren. C og Lehmann Nielsen, Vibeke. (red.) (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København, SFI- Det nationale Forskningscenter for Velfærd.

Wlodkowski, Raymond (1990): *Eager To Learn: Helping Children Become Motivated And Love Learning*. Jossey- Bass Publishers. San Francisco

Qvortrup, Lars. og Qvortrup, Birthe (2007): *Undervisningens mirakel om læring i etvidensperspektiv*. Frederikshavn, Dafolo A/S.

Internetadresser, der henvises til

<http://195.37.90.111/apps/lehrplandb/>

<http://www-db.sn.schule.de/output/start.php?dc=00>

www.dcum.dk

www.cooperativelearning.dk

www.metproject.org

www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fremtidens-dagtilbud-Udviklingsprogram

www.fivu.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/professionsbacheloruddannelser/læreruddannelse

www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion

www.nynordiskskole.dk

Ministeriet for Børn og Undervisning (2013), Databanken, EGS, marts 2013

Ministeriet for Børn og Undervisning (2013), Databanken, ELV, marts 2013.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2013): ELV, Institutionsregisteret, marts 2013

Ministeriet for Børn og Undervisning (2013): Databanken, HGS, marts 2013

Danmarks Statistik, Statistikbanken, tabel AFGANG11

Ministeriet for Børn og Undervisning, Databanken, PRO, marts 2013

Lovmateriale og politiske aftaler:

Regeringen(2012). *Gør en god skole bedre et fagligt løft af folkeskolen.*

Bekendtgørelse om lov af Folkeskolen (2010), LBK nr. 998 af 16.08. 2010.

Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). Lov nr. 379 af 28.02. 2012.

Lov om ændring af lov folkeskolen og lov om specialundervisning for voksne. Lov nr. 378 af 28.04. 2012.

Lov om ændring af lov om folkeskolen. Lov nr. 511 af 04.06. 2012.

Lov om ændring af lov om Det centrale Personregister, lov om dag- fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, lov om folkeskolen og sundhedsloven. Lov nr. 558 af 18.06. 2012.

Lov om ændring af lov om folkeskolen. Lov nr. 512 af 04.06. 2012.

Lov om ændring af lov om folkeskolen. Lov nr. 212 af 04.03. 2012.

Bekendtgørelse af lov om Danmarks Evalueringsinstitut. LBK nr. 1073 af 15.09.2010.