

Jill Mehlbye

Den højt præsterende skole

Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund



Publikationen *Den højt præsterende skole – Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund* kan downloades fra hjemmesiden www.akf.dk

AKF, Anvendt KommunalForskning

Købmagergade 22

1150 København K

Telefon: 43 33 34 00

Fax: 43 33 34 01

E-mail: akf@akf.dk

© 2010 AKF og forfatteren

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

© Omslag: Phonowerk, Lars Degnbol

Forlag: AKF

ISBN: 978-87-7509-969-6

i:\08 sekretariat\forlaget\jm\5026\5026_hoejt_praesterende_skole.docx

November 2010

AKF, Anvendt KommunalForskning

AKF's formål er at levere ny viden om væsentlige samfundsforhold. Hovedvægten ligger på forskning i velfærds- og myndighedsopgaver i kommuner og regioner. Det overordnede mål er at kvalificere beslutninger og praksis i det offentlige.

Jill Mehlbye

Den højt præsterende skole

Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund

Forord

Formandskabet for Skolerådet har ønsket iværksat en undersøgelse, der søger at identificere, hvad der særligt kendetegner skoler med gentagne høje faglige præstationer, herunder hvad der kendetegner skoler, der i særlig grad formår at løfte elever med svag social baggrund.

Den foreliggende publikation, der præsenterer resultaterne fra "*Undersøgelsen af højt præsterende skoler, herunder skoler der løfter elever med svag social baggrund*", har til formål, at beskrive og analysere, hvad der særligt karakteriserer de stabilt højt præsterende skoler, og hvorvidt der er forskelle mellem de højt præsterende skoler og skoler med svingende resultater.

I undersøgelsen indgår 12 skoler. Otte skoler, der kan karakteriseres som stabilt højt præsterende skoler målt på 9. klasse afgangselevs prøvekarakterer. De fire skoler er karakteriseret ved en høj andel elever med svag social baggrund, og de andre fire ved en lille andel elever med svag social baggrund. Der er desuden udvalgt fire sammenligningsskoler to med en stor andel elever med svag social baggrund, og to med en lille andel elever med social svag baggrund. I undersøgelsen er der gennemført kvalitative interview på kommune-, skole- og klasseniveau, samt en selvregistreringsundersøgelse blandt lærerne på de undersøgte skoler af deres undervisning en tilfældig valgt dag og en tilfældig valgt lektion denne dag.

Der er tale om en overvejende kvalitativ undersøgelse, som kan pege på tendenser og forhold, der på basis af undersøgelsen kan betragtes som væsentlige med henblik på at sikre, at en skole kan blive en stabilt højt præsterende skole, og en skole som kan løfte elever med svag social baggrund.

Indledningsvis er der gennemført en forundersøgelse baseret på registerdata med henblik på at udvælge skoler til undersøgelsen. Denne er gennemført af forskningsleder Beatrice Schindler Rangvid, AKF og beskrevet i bilagsbind til denne rapport *Undersøgelsen af højt præsterende skoler – Udpegning af skoler til den kvalitative undersøgelse*.

Den foreliggende rapport er udarbejdet af programleder Jill Mehlbye, AKF. Dataindsamlingen i forvaltningerne og på skolerne er gennemført i samarbejde med professor MSO Charlotte Ringsmose, DPU, Århus Universitet. Studentermedarbejder Katrine Sjørlev, AKF har medvirket i dataindsamlingen.

De medvirkende kommuner og skoler skal have en stor tak for deres deltagelse i undersøgelsen, og for deres imødekommenhed i forbindelse med forskernes besøg i kommuner og på skoler.

Jill Mehlbye
Oktober 2010

Indhold

Sammenfatning og konklusion	7
1 Indledning	12
1.1 Formål med undersøgelsen.....	12
1.2 Udvalgelse af skoler i undersøgelsen	12
1.3 Forskning om højt præsterende skoler	14
1.4 En analysemodel	17
1.5 Datagrundlag og metode	19
1.6 Analyser af data.....	22
1.7 Undersøgelsens perspektiv	23
2 Udvælgelsen af skoler	24
2.1 Statistisk identifikation af skoler	24
2.2 Identifikation af skoleeffekterne – trin for trin	24
2.3 Udpegning af skoler	25
3 Rammerne for skolens virksomhed	27
3.1 Indledning	27
3.2 De kommunale mål	27
3.3 Kvalitetsrapporterne	28
3.4 Styrkelse af fagligheden på skolerne.....	30
3.5 Styrkelse af ledelsen på skolerne	31
3.6 Skolernes vilkår er forskellige.....	31
3.7 Lønsumsstyring i alle kommuner	32
3.8 Skolevæsners forskellige profil	33
3.9 Elevgrundlaget – lokalområdet skolen er beliggende i	33
3.10 Særlige indsatser i kommunerne	34
3.11 Fortællingerne om skolerne	35
3.12 Konklusion.....	35
4 Ledelsen på skolerne	37
4.1 Indledning	37
4.2 Mål for skolens arbejde	37
4.3 Skoleledelsens struktur og arbejdsfordeling	38
4.4 Skoleledernes synlighed.....	40
4.5 Skoleledelsens forventninger og krav til deres lærere	41
4.6 Ledelsesstil	42
4.7 Mødestrukturer	43
4.8 Den afdelingsopdelte skole	44
4.9 Konklusion.....	45
5 Støtten til de socialt svage elever	47
5.1 Indledning	47

5.2	Læseindsatsen	47
5.3	Lektiecafeer	48
5.4	AKT-funktionen.....	49
5.5	Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.....	49
5.6	Specialindsatser.....	50
5.7	Konklusion.....	51
6	Undervisningen.....	52
6.1	Indledning	52
6.2	Pædagogisk tilgang til undervisningen.....	52
6.3	Lærernes sociale funktion	53
6.4	Samspillet mellem eleverne	53
6.5	Det faglige miljø blandt lærerne	54
6.6	God undervisning set fra elevside	55
6.7	God undervisning set fra lærerside.....	57
6.8	Undervisningens gennemførelse	59
6.9	Konklusion.....	66
	Litteratur	68
	English Summary.....	71

Sammenfatning og konklusion

Formål og datagrundlag

Den foreliggende undersøgelse er en analyse af 12 skolars arbejde. Formålet med undersøgelsen er at undersøge, hvad der karakteriserer højt præsterende skoler, herunder skoler der kan løfte elever med svag social baggrund. Til dette formål er udvalgt otte skoler, der over fire år har været stabilt højt præsterende målt på 9. klasse afgangselevs prøvekarakterer. De fire skoler er karakteriseret ved en høj andel socialt svage elever, og de andre fire med en lille andel socialt svage elever. Desuden er der udvalgt fire sammenligningsskoler, to med en stor andel socialt svage elever og to med en lille andel socialt svage elever, som i samme årrække har udvist svingende præstationer.

I alle kommuner er der gennemført interview med forvaltningen, hvor den politiske udvalgsformand også har deltaget i halvdelen af kommunerne. På alle skoler er der gennemført gruppeinterview med henholdsvis skolens ledelse, en gruppe lærere repræsenterende indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen samt med en gruppe elever fra skolens 8.-9. klasse. Desuden er alle lærerne blevet bedt om at udfylde et selvregistreringsskema af en tilfældig valgt lektion en tilfældig dag i ugen. Samlet set deltog 277 lærere på de 12 skoler i denne selvevalueringsundersøgelse af deres egen undervisning.

Ledelseskulturen i forvaltningen har betydning

Indledningsvis er de politiske og administrative rammer for skolernes virksomhed undersøgt. Undersøgelsen viser, at de kommunale rammer for skolernes arbejde er meget ens. Der er udmeldt politiske mål og indsatsområder for skolernes arbejde, som på tværs af kommunerne er meget ens. Fra politisk side vægtes først og fremmest skolernes faglige profil, og indsatsområderne handler især om indsats i forhold til læsning, inklusion og integration. Det grundlæggende værdigrundlag er elevernes trivsel og inklusion i normalmiljøet.

Kommunerne ønsker højt præsterende skole, hvor så få elever som muligt udskilles fra normalklassen. Der er især et ønske om at styrke den forebyggende indsats generelt, hvorfor der også i alle kommunerne er fokus på overgangen fra dagtilbud til skole.

Målene for skolernes arbejde er formuleret i kvalitetsrapporter på kommunalt niveau og på skoleniveau. Kvalitetsrapporterne fremtræder som et centralt styringsredskab på begge niveauer. Kvalitetsrapporterne, som også sammenligner skolerne i kommunen med hinanden i væsentlige forhold, såsom dækningen af undervisningen med linjefaglærere, elevernes gennemsnitskarakterer ved 9. classes afgangsprøve, elevernes præstationer i læsetest og elev- og læreres sygdom og fravær, drøftes i kommunalbestyrelsen, med skolebestyrelserne og med skolernes ledelse.

Forvaltningsledelsen sætter således nye mål for skolens virksomhed i samarbejde med skolens ledelse på basis af kvalitetsrapporten. I nogle kommuner bruges kvalitetsrapporten og dens resultater og mål, som kommunalbestyrelsens resultatkontrakter med skolerne, i andre danner den primært basis for en dialog med skolelederne, og i nogle kommuner i et tæt samspil med besøg af forvaltningsdirektøren eller/og skolechefen. Der ses således en stærke-

re eller svagere styring af og dialog med skolerne i kommunerne, ligesom der er forskel på, hvor klart kommunerne har formuleret deres mål for skolernes virksomhed. Målene er især klart formuleret i de kommuner, hvor de stabilt højt præsterende skoler ligger.

Et andet generelt træk i kommunernes fokus er også en styrkelse af ledelsesfunktionen på skolerne. I nogle kommuner stiller man krav om, at skolelederne har eller tager en lederuddannelse, i andre er det blot en opfordring til skolelederne.

I sammenligningen kommunerne imellem viser det sig, at alle skoler arbejder med lønsumsstyring. Men det mest slående er, at der tegner sig en forskel i de økonomiske vilkår skolerne har for deres virksomhed. Dette kommer fx til udtryk i timefordelingen på klassetrin. I nogle kommuner er det fx et krav til skolerne, at timetallet i børnehaveklassen er på 25 timer og i andre på 22 timer. I de øvrige kommuner arbejder man med minimumstimetallet på 20 timer til børnehaveklassen. Det samme gælder antallet af elever i klasserne. I en kommune deler man klassen, når elevtallet kommer over 24 elever, mens man i de fleste andre kommuner skal op på 28 elever, før man deler klassen. Det er et gennemgående træk, at de stabilt højt præsterende skoler ligger i kommuner, hvor man har prioriteret at tildele klasserne i indskolingen inkl. børnehaveklasserne mere end minimumsundervisningstimetallet.

Den afdelingsopdelte skole er en styrke

I nær sammenhæng med ønsket om at styrke fagligheden på skolerne ønsker man fra forvaltningens side en afdelingsopdelt skole. Flertallet af skoler i undersøgelsen har således en afdelingsopdelt skole overvejende bestående af en indskolingsafdeling, et mellemtrin og en udskolingsafdeling. På nogle skoler efterlever man kravet/ønsket om en afdelingsopdelt skole, i andre ikke, hvilket på nogle skoler synes afhængigt af, om lærerne ønsker det eller ej. På skolerne ses således også henholdsvis en stærk og en svag ledelsesprofil, idet lederen på nogle skoler, stiller krav til lærerne om, at de skal arbejde afdelingsopdelt, på andre skoler vælger lærerne selv, om de vil knyttes til en bestemt afdeling. Denne valgfrihed afspejler sig også i skoleledelsens krav og forventninger til lærernes årsplaner.

Der er skoler, hvor ledelsen har gode faglige erfaringer med den afdelingsopdelte skole. Det ses især på højt præsterende skoler, hvor ledelsen fx har udlagt en stor del af beslutningskompetencen til afdelingerne, som dermed råder over afdelingens timeresurser og økonomi, hvilket giver et godt grundlag for selvstyrende team med lærernes mulighed for selv at lægge skemaer på tværs af klasser i afdelingen og et skema efter afdelingens (elevernes) varierende behov. Samtidig frigøres der ledelsesrum til skolens øverste ledelse, som dermed får mulighed for at arbejde ud fra netop den faglige pædagogiske profil, de fleste lærere og ledere ønsker. Der er især eksempler på dette på de stabilt højt præsterende skoler.

Lærerne ønsker tydelig ledelse

Lærerne ønsker en klar ledelse, der udstikker klare mål for skolens arbejde, og som bl.a. følger op på årsplaner i teamkonferencer, hvilket især ses på de stabilt højt præsterende skoler.

Årsplanerne er et styringselement på skoleniveau, men årsplanerne har en forskellig prioritering fra ledelsens side på skolerne. På de stabilt højt præsterende skoler stilles især klare krav til lærernes arbejde med årsplaner, som følges op af ledelsen ved lærerteammøder o.l.

Alle skoleledere er opmærksomme på, at de skal gøre sig synlige på skolerne, men synlighed er ikke alene fysisk synlighed set fra lærernes side, det er også at være klar og tydelig i sine krav og forventninger til lærerne.

På alle skoler er man opmærksom på holddeling som et vigtigt redskab i en differentieret undervisning, men mens man på stabilt højt præsterende skoler sikrer en struktur, der fremmer holddeling, hvormed det er en udbredt praksis på de stabilt højt præsterende skoler, ses der et billede blandt de svingende præsterende skoler af, at det er op til lærerne selv, om de vil arbejde med holddeling. Lærerne bestemmer selv.

På alle skoler arbejder man løbende med evaluering af eleverne ved læsetest m.m. På de stabilt højt præsterende skoler med mange socialt svage elever, er der især en høj vægtning af en forbyggende læseindsats og lektiehjælp ved lektiecafeer. Hvad angår evaluering af lærernes egen undervisning fx ved evaluering af lærernes årsplaner, er dette et svagt punkt på de fleste skoler.

Det mest slående er, at en klar styring på forvaltningsniveau afspejler sig i en ligeså klar styring på skoleniveau. Og omvendt en svag styringskultur på forvaltningsniveau synes at afspejle sig i en tilsvarende svag eller uklar ledelseskultur på skoleniveau.

Skolens faglige profil er central

Fastholdelsen af en stærk faglig profil på trods af en stor andel svage elever, ses især på de stabilt højt præsterende skoler. Dette kommer bl.a. også til udtryk ved, at ledelsen først og fremmest prioriterer ansættelse af linjefagslærere meget højt, således at skolen så vidt muligt kan dække undervisningen ved, at det er lærere, der underviser i deres linjefag, uden at de af den grund glemmer lærernes sociale kompetencer, det vil sige evnen til at sikre gode relationer til eleverne. Imidlertid er det især de mindre skoler med forholdsvis få lærere, der har svært ved at dække undervisningen på skolen med linjefagsuddannede lærere.

Behov for fagligt dygtige lærere

Eleverne ønsker dygtige lærere, der ved noget om det fag, de underviser i. De ønsker lærere, som er velforberejede, og som forstår at variere deres undervisning, hvor de selv som elever er aktive. Eleverne vægter også gode relationer til deres lærere, som afgørende for, at de lærer noget. De ønsker også lærere, som er i godt humør og er klar til at indtage ledelsesrollen i klasserummet.

Lærerne vægter nogenlunde de samme forhold i en god undervisning som eleverne. De skal være velforberejede, de skal være engagerede, og de skal variere undervisningen. Blandt lærerne er der forskellig holdning til, hvorvidt man behøver at have en særlig (linjefags)uddannelse i det fag, man underviser i. Nogle lærere, også på de stabilt højt præsterende skoler, mener, at lærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer er endnu vigtigere. Her er de ikke på linje med de interviewede elever, der vil have dygtige lærere der ved noget om deres fag, og som ved noget mere end det, der står i "bogen".

Et højt fagligt ambitiøst niveau ses især blandt lærerne på de stabilt højt præsterende skoler, herunder også på skoler, hvor der er en stor andel socialt svage elever. Disse faglige ambitioner synes at smitte af på eleverne, som giver udtryk for, at de gerne vil være dygtige.

De interviewede elever på de stabilt højt præsterende skoler med en stor andel svage elever, giver udtryk for, at de udsættes for mange test og prøver, for at læreren kan finde ud af deres faglige niveau, for at de kan komme fagligt videre, og det kan de godt lide.

I selvregistreringsundersøgelsen af undervisningen tegner der sig et billede af, at på skoler med stabilt høje præstationer med mange socialt svage elever, dækkes undervisningen i vid udstrækning af linjefaglærere eller lærere, der har en særlig uddannelse i faget, mens det samme billede ikke ses i samme grad på de svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. Det skal bemærkes, at især disse skoler udgør mindre skoler på omkring 300-350 elever.

Det gennemgående billede er, at lærerne der underviser i deres linjefag, sådan som det ses især på de stabilt højt præsterende skoler uafhængig af andelen af socialt svage elever, ikke har de samme problemer med uro og konflikter i timen, som lærerne på de svingende præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever.

Det skal her bemærkes, at lærerne på de stabilt højt præsterende skoler, i snit også har den længste forberedelsestid til den undersøgte lektion i forhold til lærerne på de svingende præsterende skoler.

Den undervisningsaktivitet, der er brugt mest tid på, er gruppearbejde, mens der er brugt mindst tid på klassediskussioner uafhængig af skolens præstationsniveau.

Det er også især lærere på de svingende præsterende skoler, med en stor andel elever med svag social baggrund, der oplyser, at de har haft svært ved at gennemføre undervisningen, og som oplevede, at det var svært at bevare overblikket i undervisningens gennemførelse, og at den pågældende lektion var "anspændende".

Konklusion

Undersøgelsen peger i retning af, at følgende forhold kan fremme en skole i at blive en højt præsterende skole, der kan løfte elever med en svag social baggrund:

- 1 En klar og tydelig ledelse på forvaltningsniveau med klare krav og forventninger til skolerne, og som indgår i en tæt og løbende dialog med skolerne om deres arbejde.
- 2 En klar og tydelig ledelse på skoleniveau med tilsvarende klare og tydelige faglige og pædagogiske forventninger og krav til deres lærere. Ledelseskulturen på skolerne synes at afspejle de tilsvarende forvaltningers ledelseskultur.
- 3 En afdelingsopdelt skole med selvstyrende team i afdelinger, hvilket giver øget mulighed for holddeling, på tværs af årgange og på samme årgang, samt rum til en faglig pædagogisk ledelse.
- 4 En vægtning af skolernes faglige profil uafhængig af andelen af socialt svage elever.
- 5 Lærere, der underviser i deres linjefag, og som er parat til at indtage ledelsesrollen i undervisningen, og som har høje faglige forventninger til deres elever.
- 6 Lærere, der er vel forberedte og har brugt god tid på at forberede lektionen.
- 7 Skolen er tilstrækkelig stor til at kunne sikre en høj grad af linjefagsdækning i centrale fag.

- 8 Skolen prioriterer den forebyggende læseindsats og hjælp til elevernes lektielæsning.

1 Indledning

1.1 Formål med undersøgelsen

Overordnede formål med undersøgelsen er at kortlægge og beskrive, hvad der kendetegner skoler, som over en årrække kan påvise stabilt høje resultater, målt på elevernes afgangsprøver i 9. klasse, og som kan løfte elever med svag social baggrund.

Det centrale formål er at vise, hvad de skoler, der har stabilt gode resultater over en årrække gør særlig godt, og som andre skoler kan lære af.

Der ses på organisatoriske og ledelsesmæssige karakteristika. Der ses på samspillet mellem lærere, elever og ledelse, og der ses på undervisningens gennemførelse.

1.2 Udvælgelse af skoler i undersøgelsen

Indledningsvis er der gennemført en registerbaseret forundersøgelse af alle landets skoler med henblik på at udvælge de skoler, som skulle indgå i undersøgelsen (se også kapitel 2 samt bilagsbind).

I de statistiske analyser på registerdata beregnedes skoleeffekter med hensyn til elevernes faglige resultater ved 9. klasses afgangsprøve for alle folkeskoler i Danmark i årene 2002-2008. I analysen blev der taget højde for elevernes sociale og kulturelle baggrund, herunder blandt andet forældrenes uddannelse, deres årlige indtjening, deres etniske baggrund og om forældrene er samlevende (jf. nedenfor).

De såkaldte *skoleeffekter* er et mål for, hvor gode resultater eleverne på skolen opnår ved folkeskolens afgangsprøve i forhold til, hvad man skulle forvente givet deres sociale baggrund. De estimerede skoleeffekter giver dermed en indikation af, hvor god undervisningen er på en given skole i sammenligning med andre skoler.

Målet var at udvælge skoler, der over en årrække, udviste stabilt høje præstationer, og skoler, der i samme periode, udviste svingende præstationer (målt på elevpræstationer ved 9. klasses afgangsprøver). Et andet udvælgelseskriterium var, at der i gruppen af skoler skulle indgå skoler med henholdsvis mange og få elever med svag social baggrund.

Svag social baggrund

En elev defineres at have en *svag social baggrund*, hvis tre ud af fire risikofaktorer er opfyldt: bor ikke sammen med begge forældre, indvandrerbaggrund, begge forældre har max. en grundskoleuddannelse, begge forældre er marginaliseret på arbejdsmarkedet.

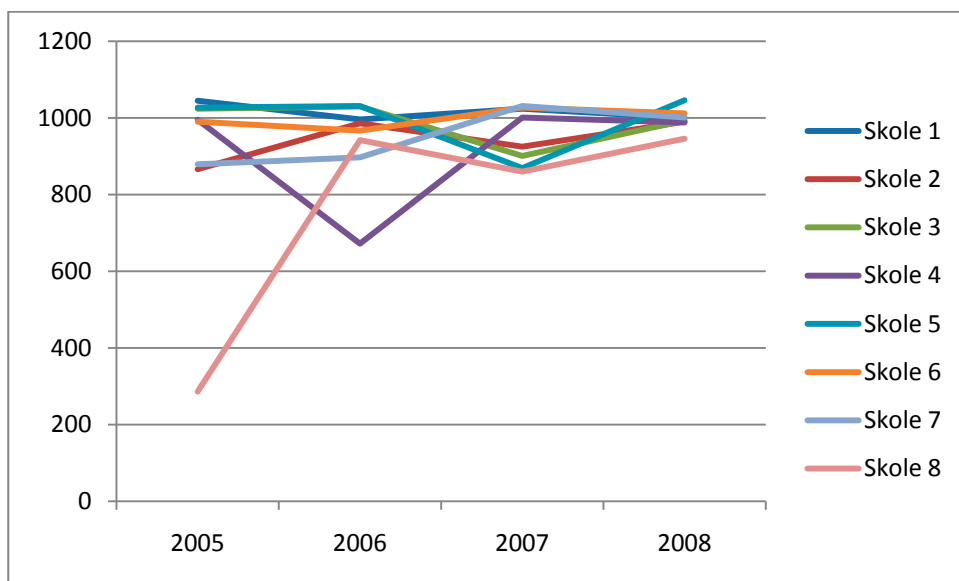
Da der ikke findes en entydig definition af svag social baggrund, testes resultaternes robusthed ved at undersøge en-to alternative definitioner, hvor fx også forældrenes indkomst kan indgå.

På basis af registerundersøgelsen er der udvalgt 12 skoler. Otte skoler, som over en årrække har vist stabilt høje resultater (se figur 1.1) og fire skoler, som skal fungere som kontrolskoler, det vil sige, hvor der i en årrække har kunnet ses svingende resultater (se figur 1.2).

Blandt de otte skoler med stabilt høje resultater har de fire en stor andel socialt svage elever, det vil sige mindst 11% socialt svage elever, mens de andre fire har en lille andel socialt svage elever (dvs. mindre end 4%) .

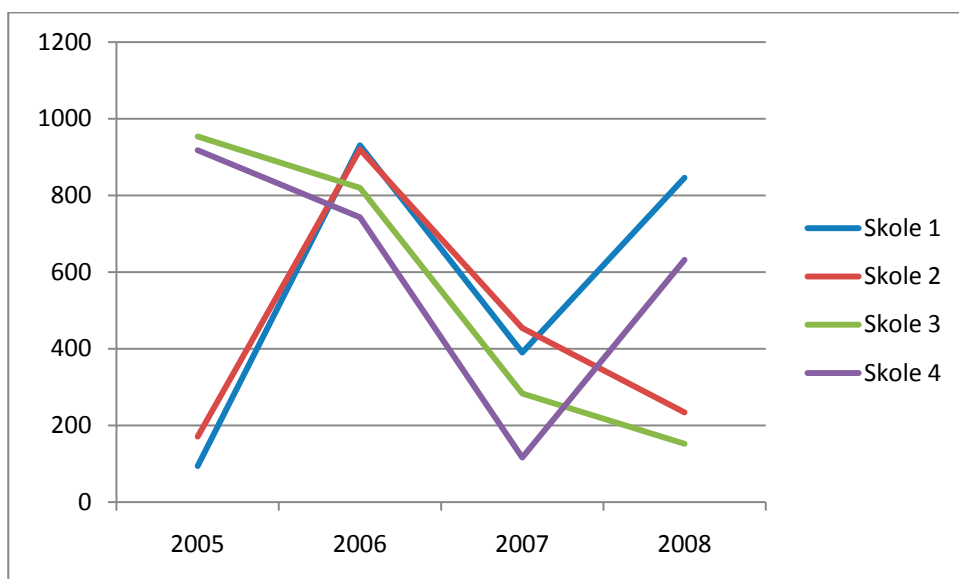
Hvad angår de fire skoler, som fungerer som sammenligningsskoler, udgør de to skoler med mange socialt svage elever, og de to andre er to skoler med få socialt svage elever.

Figur 1.1 Skoler, der betegnes som stabilt højt præsterende i perioden 2005-2008



Anm.: Jo højere rangering, jo bedre præstationer.

Figur 1.2 Skoler som betegnes som svingende i deres præstationer i perioden 2005-2008



Anm.: Jo højere rangering, jo bedre præstationer.

Seks af skolerne er store skoler med mere end 500 elever, mens de resterende seks skoler er mellemstore og mindre skoler på mellem 300-500 elever. De forskellige skolestørrelser er repræsenteret i de forskellige grupper af skoler.

Skoler med en stor andel socialt svage elever er især at finde i by- og forstadsmiljøerne, mens skoler med få socialt svage elever især er at finde i landkommuner.

I følgende tabel ses en kort præsentation af de 12 skoler.

Tabel 1.1 De udvalgte 12 skoler

	Stabilt højt præsterende	Svingende præstationer
Mange socialt svage elever	Skole 1 (500 elever): 25%	Skole 1 (300 elever): 31%
	Skole 2 (650 elever): 20%	Skole 2 (350 elever): 18%
	Skole 3 (500 elever): 18%	
	Skole 4 (400 elever): 11%	
Få socialt svage elever	Skole 1 (450 elever): 4%	Skole 1 (350 elever): 3%
	Skole 2 (400 elever): 3%	Skole 2 (560 elever): 3%
	Skole 3 (550 elever): 3%	
	Skole 4 (600 elever): 3%	

Skoler med mange socialt svage elever og svingende præstationer er især at finde blandt de mindre skoler.

Målet med den efterfølgende analyse af de empiriske data var at opstille faktorer, der adskiller de stabilt højt præsterende skoler fra sammenligningsskolerne med svingende resultater.

1.3 Forskning om højt præsterende skoler

I undersøgelsen er det undersøgt, hvad der foreligger af allerede gennemført forskning med henblik på at indhente inspiration til formulering af spørgsmål og temaer for den foreliggende undersøgelse.

Der er bl.a. hentet inspiration fra en lignende tidligere undersøgelse, ”*De gode eksempler*”, som gennemførtes i 2003/04 i et samarbejde mellem AKF, DPU og SFI (Mehlbye og Ringsmose 2004). I undersøgelsen analyseredes det, hvad der karakteriserer højt præsterende skoler. Ud fra en statistisk analyse af 9. klasse-elevernes afgangskarakterer over tre år på samtlige landets skoler udvalgte først 200 skoler, henholdsvis 100 højt præsterende og 100 lavt præsterende skoler, dernæst 15 skoler til nærmere analyse af, hvad der karakteriserede de højt præsterende skoler. Denne undersøgelse viste, at der var tale om et komplekst og dynamisk samspil af mange forskellige forhold, som gør, at en skole bliver en højt præsterende skole.

Undersøgelsen pegede i retning af, at det især er ledelsen af skolerne, der er afgørende for, at man kan tale om en højt præsterende skole.

Ledelsen på de højt præsterende skoler var i undersøgelsen især karakteriseret ved at være synlig og nærværende i forhold til lærerne og ved, at der var klare rammer for lærernes arbejde på skolen, herunder i forhold til lærernes årsplaner.

Samarbejdet mellem lærerne var kendetegnet ved et velfungerende socialt og fagligt samspil, hvor lærerne brugte hinanden til indbyrdes faglig sparring, og ved et nært lærer-teamsamarbejde omkring den enkelte klasse. En tidligere stor undersøgelse af lærernes faglige og sociale arbejdsmiljø viste således også, at der var en nær sammenhæng mellem ledelsesstil og værdier i forhold til lærernes faglige arbejdsmiljø (Kreiner & Mehlbye 2000).

I den foreliggende kvalitative undersøgelse analyseres skoleledelsesfunktionen nærmere, samt de rammer, der er for ledelse, for at klarlægge ledelsens betydning for lærernes arbejdsvilkår, for undervisningens forløb og for elevernes præstationer.

I undersøgelsen "*De gode eksempler*" (Mehlbye og Ringsmose 2004), kunne der også registreres en række forskellige skoleprofiler:

De højt præsterende skoler:

- Den målstyrede skole med en høj grad af faglighed, hvor mål på forskellige niveauer følger hinanden, og hvor skolelederen følger op på beslutninger og elevernes faglige progression.
- Den disciplinerede skole, hvor disciplinen er i højsædet, og hvor ro, orden, god takt og tone er væsentlige værdier. Samtidig sættes fagligheden højt. Lederen er en central person og er meget beslutningsdygtig.
- Den traditionsbundne fagligt orienterede skole, hvor traditionerne og de grundlæggende værdier holdes i hævd over tid. Fagligheden er i højsædet, og der er klar ledelse og organisationsstruktur.
- Den demokratiske skole, hvor det i alle beslutningsgange sikres at alle høres. Kravene til lærernes årsplaner er klare.

De lavt præsterende skoler:

- Den lærerstyrede skole, hvor det klart er lærerne, der har det sidste ord, og hvor der er en svag eller ingen ledelse og kun få krav og forventninger til lærerne. Lederen blander sig kun lidt i lærernes arbejde, og kun på deres egen opfordring. Lærerne hygger sig, og der er god plads til den "privatpraktiserende lærer".
- Den anarkistiske skole, hvor der også er en svag eller ingen ledelse, men hvor lærerne overvejende ofte konflikter, fordi nye og gamle normer brydes, og der ikke er nogen til at sætte et fælles mål.

Som man kan se, er ledelsen på skolen det centrale. Ligesom faglighed, supervision og samarbejde mellem ledelse og lærere og lærerne indbyrdes er central for en højt præsterende skole.

En australsk undersøgelse (Edmunds m.fl. 2007) viser således, at ledelse på højt præsterende skoler er afgørende for skolens præstationer i kraft af en ledelse, der arbejder for et højt præstationsniveau, yder lærerne støtte og søger at styrke det indbyrdes samarbejde på skolen. Det samme viser en undersøgelse af Mortimore (1988) om effektive skoler.

I den foreliggende undersøgelse ønskes der også fokus på, hvad der foregår i klasseværelset i løbet af undervisningen. Med hensyn til undervisningens kvalitet og effekt viser flere undersøgelser, at det har afgørende betydning, at læreren har en linjefagsuddannelse eller tilsvarende i det fag, han underviser i (fx Søderberg m.fl. 2006). Det betyder også noget, at han vurderer sine metodiske og didaktiske kompetencer højt, og at han synes, at det er sjovt at undervise. Undersøgelser viser også, at læreren skal have relationskompetencer (Nordahl 2004; Mehlbye m.fl. 2000), dvs., at lærer-elev-relationen er afgørende for elevernes trivsel og dermed deres udbytte af undervisningen, samt at læreren skal kunne lede hele klassen, dvs., gå ind i ledelsesfunktionen i forhold klassen og eleverne (Hermansen 2007) samt kunne motivere eleverne for faglig læring (Nordenbo m.fl. 2008). Vedr. brug af materialer og test viser en undersøgelse, at brug af nye materialer og test øger elevernes faglige præstationer, samt at der er en svag positiv sammenhæng mellem udgifter og udbytte (Fuchs & Wössmann 2007).

En undersøgelse vedrørende klasseundervisning (Fink-Jensen m.fl. 2004), viser at visse praksisformer fremmer elevernes deltagelse og læring, det gælder bl.a. følgende praksisser: aktiv deltagelse i undervisningen i faglige aktiviteter sammen med kammerater, anerkendelse af elevernes ressourcer og en diskuterende undervisningsform.

Med hensyn til klassesammensætningen viser undersøgelser (Rangvid 2006, Glavind 2005), at fagligt svage elever har glæde af et heterogent undervisningsmiljø, mens fagligt stærke elevers præstationer ikke påvirkes. En anden undersøgelse (Ammermueller & Pischke 2009) viser, at jo højere socioøkonomisk status ens klassekammerater har, jo højere præstationer har den enkelte elev uanset egen socioøkonomiske baggrund.

Med hensyn til inklusionsaspektet af fagligt svage elever viser en undersøgelse (Frøseth m.fl. 2009), at elever, der modtager specialundervisning i normalklassen får bedre karakterer og bedre kvalifikationer, end elever der udskilles til specialklasser.

Med hensyn til elevpræstationer ses en tydelig kammeratskabseffekt (Ammermueller & Pischke, 2009; Egelund & Eydesgaard 2009). Det betyder altså noget for ens præstationer, hvem man går i klasse med. Det betyder også noget for elevernes præstationer, at lærerne har høje og positive forventninger til deres elever (Reynolds m.fl. 1997).

Men hensyn til betydningen af klassestørrelse og antallet af undervisningstimer er der ikke helt enighed mellem forskerne. Browning & Heinesen (2007) finder, at antal undervisningstimer og klassestørrelse påvirker de uddannelsesmæssige præstationer efter folkeskolen, men kun svagt. Myrup Jensen (2009) finder også, at antallet af undervisningstimer har en effekt især i faget matematik og i mindre grad på læse- og skrivefærdigheder. Vedrørende klassestørrelsen er der bred enighed om, at klassestørrelsen ikke har den store betydning (Fuchs & Wössmann 2007; Wössmann & West 2002), undtagen i de lande, hvor eleverne præsterer lavt og lærerne er dårligt uddannede (Wössmann & West 2002).

Konklusion

Tilbage står, at de vigtigste faktorer for en højt præsterende skoler er læreren og skolens ledelse.

Lærerfaktorer, der trækkes frem i forskningen er lærerens relationskompetence, hans fagfaglige og fagdidaktiske kompetence, hans evne til klasseledelse, hans opmærksomhed på at sikre, at hans elever når læringsmålene, hans ansvarlighed for at leve op til de stillede mål for skolen og undervisningen, samt at han forstår at bruge nye og gode undervisningsmidler (Nordenbo m.fl. 2008; Barber & Mourshed 2007; Mehlbye & Ringsmose 2004; Fuchs & Wösmann 2007). I PISA-undersøgelsen (Andersen m.fl. 2001) påpeges vigtigheden af, at læreren har en høj undervisningsmoral, er entusiastisk i deres arbejde, er stolt over skolen og værdsætter boglige færdigheder. Samme undersøgelse viser, at elevernes indbyrdes relationer har en stor betydning for deres præstationer.

Grundlaget for lærerens undervisning er ledelsen på skolen, hvor al forskning viser, at ledelsens evne til at lede er afgørende, dvs. ledelsens evne til at sætte tonen for en høj lærerkvalitet, for et højt præstationsniveau, for investering i samarbejde og opbygning af relationer (Edmunds m.fl. 2007) samt for hans evne til klar og synlig ledelse, supervision og vejledning af personalet, opfølgning af beslutninger og sikring af en løbende dialog med sit personale og i lærergruppen indbyrdes (Mehlbye & Ringsmose 2004, Maughan 1988) samt ledelsens evne til at tage særligt hensyn til elevgrundlaget i skolens strategier (Munk m.fl. 2005). Betydningen af klassestørrelse, undervisningstimetal og udgifter er der knap så entydige.

En række undersøgelser viser også, at elevernes socioøkonomiske baggrund spiller en stor rolle for deres præstationer (Mehlbye & Ringsmose 2004; Rangvid 2010). Det betyder, at skoler, der ligger i skoledistrikter med mange elever med svag social baggrund og anden etnisk baggrund kommer ud med lavere afgangskarakterer end skoler beliggende i skoledistrikter med elever med stærk social baggrund (Munk m.fl. 2004). Kort sagt skoler med mange elever med svag social baggrund står over for langt større udfordringer end skoler med elever med stærk social baggrund.

1.4 En analysemodel

Indledningsvis er der sket en kortlægning af forhold i og omkring skolerne, som ønskes undersøgt. Opgaven var især at undersøge organisatoriske, ledelsesmæssige, kompetencemæssige, samarbejds-mæssige og pædagogiske forhold samt eventuelle særlige indsatser eller initiativer, der kunne antages at være af betydning for, om en skole kan opnå et stabilt højt præstationsniveau.

Der er desuden opstillet en teoretisk model for, hvad der især betinger, at en skole er en højt præsterende skole, herunder om der kan identificeres en bestemt ledelsesstil og lærerstil.

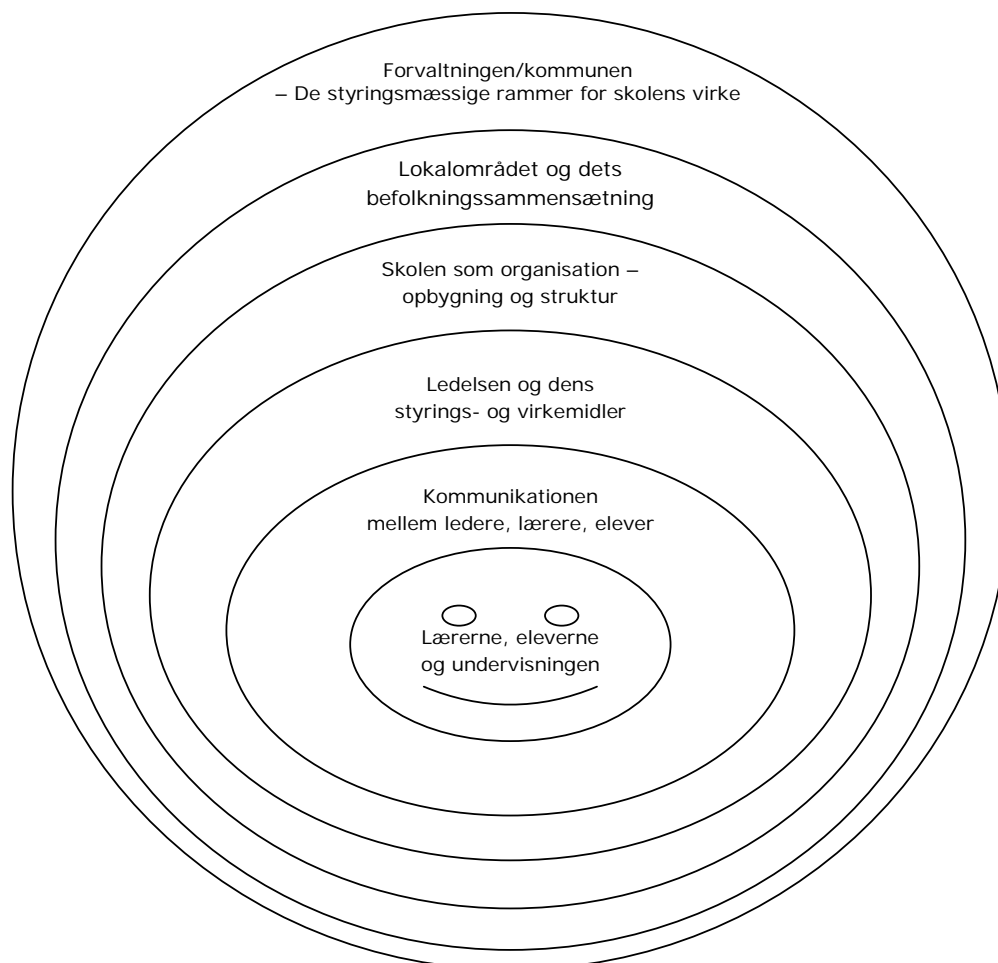
Der udvikledes følgende interaktionsmodel, som blev anskuet ud fra en systemteoretisk betragtning, idet de enkelte elementer til stadighed vil spille sammen og påvirke hinanden, således at en enkelt faktor ikke kan adskilles fra den sammenhæng, den indgår i. Ud fra en systemteoretisk betragtning er der således en stadig vekselvirkning og gensidig påvirkning de enkelte elementer imellem, det vil sige de enkelte elementer kan ikke ses uafhængigt af den sammenhæng, de indgår i, derfor vil der i analyserne blive set på samspillet mellem de enkelte elementer.

Skolens organisation vil således både være påvirket af forvaltningens forventninger og krav, og den vil være påvirket af henholdsvis læreres, elevers og forældres krav og forventninger. Når en lærer står over for en bestemt elevgruppe vil hans adfærd og undervisning være påvirket af (eller afstemt efter) hvilken elevgruppe, han står overfor. Det samme gælder skolelederen, han vil også være påvirket af, den lærergruppe han skal lede. Er det en ung lærergruppe, der vil have ledelse, eller er det en ældre erfaren lærergruppe, han står overfor, som helst vil "lede sig selv". Hans ledelsesstrategi antages at være påvirket af dette, ligesom lærerne vil reagere forskelligt på forskellig ledelsesstil. En ny leder vil måske starte som en type leder, men ændre sin lederstil under påvirkning af den personalegruppe han står overfor.

Følgende elementer indgår i analysemodellen:

- Forvaltningen/kommunen, det vil sige de styringsmæssige rammer for skolens virke
- Lokalområdet og dets befolkningssammensætning
- Skolen som organisation – opbygning og struktur
- Ledelsen og dens styrings- og virkemidler
- Kommunikationen mellem ledere, lærere, elever
- Lærerne, eleverne og undervisningen

Figur 1.3 Analysemodel



På de deltagende skoler og i de deltagende kommuner er der gennemført en række interview samt en selvregistreringsundersøgelse af en undervisningslektion blandt lærerne.

1.5 Datagrundlag og metode

Alle de 12 skoler fik besøg af forskerne, som på denne måde også fik mulighed for at danne sig et indtryk af skolens fysiske rammer og atmosfæren på skolen. Tidligere undersøgelse (Mortimore 1988, Mehlbye & Ringsmose 2004) viser således, at skolens atmosfære har stor betydning for, hvordan skolen fungerer, og hvor effektiv den er.

Inden besøgene i kommunerne og på skolerne gennemførtes dokumentanalyser af relevante dokumenter hentet fra kommunernes og skolernes hjemmesider. Det gjaldt kvalitetsrapporter, mål og handleplaner, samt skolernes skriftligt formulerede værdigrundlag. Dokumentanalysen tjente som forberedelse af interviewet i kommunen og på skolen.

Indledningsvis var målet at gennemføre interview med den politiske udvalgsformand og forvaltningschefen og/eller skolechefen i kommunerne med henblik på en undersøgelse af de politiske og forvaltningsmæssige rammer for skolens virksomhed. I de 11 kommuner, som indgik i undersøgelsen (to skoler lå i samme kommune), lykkedes det, at få seks af de politi-

ske udvalgsformænd til at deltage. Overvejende skyldtes afbud fra udvalgsformændene pludselig indkaldelse til udvalgsmøder o.l. typisk i forbindelse med budgetforhandlinger. Kommunerne var således stærkt præget af, at der i alle kommunerne på undersøgelsestidspunktet var forhandlinger i gang om de store besparelser, kommunerne skulle gennemføre i forhold til næste års budget. 13 forvaltningschefer og/eller skolechefer deltog i interviewene. Der var fra kommunernes side en stor interesse for at deltage i undersøgelsen. Ingen af de kontaktede kommuner eller skoler sagde således nej tak til at deltage i undersøgelsen.

Efterfølgende gennemførtes interview med ledelsen på skolen. I disse deltog 33 skoleledere/afdelingsledere, idet der i alle skoleledelsesinterview var minimum to til stede fra ledelsesgruppen.

Der er gennemført gruppeinterview med lærere i indskoling, mellemtrinnet og udskoling. I disse deltog samlet set 66 lærere, idet der typisk var 5-6 lærere tilstede på hver skole. Endelig gennemførtes der elevinterview på hver skole med samlet set 70 elever, idet der på hver skole deltog i gennemsnit 6-7 elever.

Alle interview blev båndet, og efterfølgende blev der udarbejdet detaljerede referater af interviewene.

I tabel 1.2 ses en oversigt over de emner, grupperne blev interviewet om samt eksempler på spørgsmål inden for hvert tema.

Tabel 1.2 Oversigt over temaer og spørgsmål som undersøgelsen belyser

Temaer	Spørgsmål
Det organisatoriske niveau	
Betingelser og rammer for skolens virksomhed	Hvilke aftaler er der med skolerne om deres kvalitetsrapporter? Har kommunen/forvaltningen iværksat særlige skoleudviklingsprojekter?
Det politiske niveau og forvaltningsniveauet	Modtager skolelederne efteruddannelse og støtte fra skole-/børneforvaltningen?
Skolens organisation, ledelse og fysiske rammer	Er der tale om en flerleddet ledelse med adskilte kompetencer? Er der tale om en afdelingsopdelt skole? Hvilken betydning har de fysiske rammer (bygninger o.l.) for skolens organisation og opgaveudførelse? Hvordan er ledelsens dialog og sparring med deres lærere struktureret? Hvilke rammer er der udstukket for klassernes årsplaner?
Lærerkompetencer	I hvilket omfang underviser lærerne i de fag, de er uddannede i? Lærernes alder og anciennitet på skolen?
Undervisningens tilrettelæggelse	Hvordan struktureres teamsamarbejdet om undervisningen? Er der fx tale om "selvstyrende lærerteam"? Hvordan arbejdes der med undervisningsdifferentiering og holdopdeling? Arbejdes der bevidst med en bestemt læringsstil e.l. som en fælles målsætning?
Evaluering	Hvilke beslutninger er der om evalueringer på skolen?
Forældresamarbejdet	Hvordan fungerer samarbejdet?
Initiativer for elever med svag social baggrund/faglige vanskeligheder	Er der iværksat lektiehjælp? Hvordan er AKT-funktionen struktureret? Hvilke aftaler ligger der om samarbejdet med og brugen af PPR/kommunens familieafdeling?
Det kollektive niveau – samspil og kommunikation	
Samarbejdet mellem ledelsen og lærergruppen?	Hvordan fungerer pædagogisk råds møder? Er der jævnlige klasseteamsamtaler, og hvordan bruges de?
Samarbejdet lærerne indbyrdes	Er der en løbende faglig dialog lærerne indbyrdes? Hvordan fungerer lærernes teamsamarbejde?
Samspillet mellem eleverne	Hvordan er samspillet mellem eleverne?
Lærernes samarbejde med personer med særlige støttefunktioner	Hvordan anvender lærerne PPR-medarbejdere på skolen? Hvordan samarbejder AKT-lærere med de almindelige lærere? Kan lærerne hente støtte hos læsevejledere?
Evalueringskulturen	Hvordan fungerer evalueringer af årsplaner? Anvender lærerne hinanden i en evaluering af undervisningen?
Klassen – og det individuelle niveau	
Undervisningens tilrettelæggelse	Hvordan planlægger og gennemfører lærerne deres undervisning? Hvordan arbejdes der med undervisningsdifferentiering? Er der en særlig vægtning af bestemte læringsformer fx emnearbejde?
Elever med svag social baggrund og elever med faglige vanskeligheder	Hvordan forholder læreren sig til elever med svag social baggrund og faglige vanskeligheder i den enkelte undervisningstime? Oplever eleverne, at de modtager støtte, når de har vanskeligheder?
Lærer-elev samspillet i undervisningen	Dialogen i klasseværelset set fra lærer- og elevside. Elevernes relationer til lærerne.
Evaluering	Evaluering af undervisningen og af elevpræstationer.

Det skal bemærkes, at der på nogle af de undersøgte skoler er sket et ledelsesskift inden for de sidste par år. I analyserne af ledelsens betydning for skolens arbejde er der derfor overvejende taget udgangspunkt i den tidligere ledelsesstil.

Ud over interview er der med henblik på en analyse af undervisningssituationen gennemført en selvregistreringsundersøgelse blandt lærerne på de 12 udvalgte skoler. Skemaet indeholdt spørgsmål, som dels handlede om gennemførte undervisningsaktiviteter i løbet af en lektion, dels om lærernes forberedelse af undervisningen og dels om lærerens efterfølgende vurdering af undervisningsforløbet og af klassens og elevernes adfærd i undervisningssituationen.

Skemaet blev udleveret til alle lærerne på de skoler, der indgik i undersøgelsen samme dag, som de skulle udfyldes med en grundig information om, på hvilken måde oplysningerne indgik i undersøgelsen, og hvad skemaet omhandlede. Hver skole udfyldte skemaerne en tilfældig udvalgt dag i ugen i lektionen op til spisebrikvarteret. På denne måde fik lærerne mulighed for at udfylde skemaet umiddelbart efter lektionens afslutning. Dog opfordredes de så vidt muligt til at udfylde skemaets spørgsmål om tidsforbrug på de enkelte undervisningsaktiviteter undervejs i lektionen af hensyn til at gøre opgørelserne så præcise som muligt.

Reaktionen på udfyldelsen af skemaet var fra lærernes side positiv, idet de syntes, at skemaet var enkelt og overskueligt, hurtigt at udfylde og passede godt til en beskrivelse af en undervisningslektion. I alt 277 lærere fra de 12 skoler udfyldte spørgeskemaet.

Der var en forskel i svarprocenten fra de enkelte skoler. På nogle skoler udfyldte stort set alle lærerne skemaet. På andre skoler, var der en noget mindre svarprocent, hvilket bl.a. skyldtes tidspunktet undersøgelsen foregik på, da det var eksamenstid på skolerne. Dette betød, at på tre skoler gennemførtes undersøgelsen på ny i august/september måned, hvilket gav en noget højere svarprocent. Der var således skoler, hvor svarprocenten nærmede sig 100%, mens der på andre skoler var en svarprocent på 50% (efter at vi havde gentaget undersøgelsen i august/september måned). Dette betyder, at selvregistreringsundersøgelsen ikke kan betragtes som repræsentativ for alle skoler, men undersøgelsen siger først og fremmest noget om de lærere, som deltog i undersøgelsen.

1.6 Analyser af data

Alle undersøgte forhold er analyseret og beskrevet hver for sig, og er sammenlignet på tværs af grupperinger af skoler med henblik på en dybdegående sammenlignende analyse af de forhold, der adskiller skolerne. Det er især analyseret, om der er forskel på højt præsterende skoler med henholdsvis mange og få elever med social svag baggrund set i forhold til deres sammenligningsskoler, idet det er klart en større udfordring at arbejde på skoler med mange socialt svage elever, frem for en skole med få socialt svage elever.

Interviewdata er stillet op i forskellige kategorier ud fra de belyste temaer og spørgsmål (jf. tabel 1.2), og det er analyseret i hvor høj grad, der er ligheder og forskelle mellem de enkelte skoler. Billeder af de enkelte skoler er dannet ved at stille besvarelsener fra de enkelte interviewpersongrupper på samme skole/kommune op over for hinanden for at sikre, at det

billede, der fremstod af en skoles arbejde, overvejende var fælles på tværs af interviewpersongrupper.

Tolkningerne af data er desuden søgt "modbevist"; det vil sige afprøvet på samme interviewdata for at sikre pålideligheden af tolkningen. Endelig er der gennemført et seminar med skolelederne på de deltagende skoler, hvor de indhentede data blev drøftet med henblik på fortolkningen af samme data.

Data fra lærernes selvregistreringsundersøgelse er kodet ind i et statistikprogram (SPSS), og der er kørt forskellige analyser ud fra de stillede spørgsmål. Det er også undersøgt, hvorvidt der er signifikante forskelle i besvarelser mellem de forskellige skoler og lærergrupper, dvs. det er undersøgt, om evt. forskelle er signifikante eller ej. Signifikante forskelle viser, at der er under 5% sandsynlighed for at eventuelle forskelle er tilfældige. Det har dog været begrænset, hvor avancerede analyser, der kunne gennemføres med de i alt 277 respondenter.

1.7 Undersøgelsens perspektiv

Den foreliggende undersøgelse kan forhåbentlig vække debat i landets kommuner og på landets skoler. Der er som tidligere nævnt tale om et kompleks samspil mellem forskellige faktorer, der resulterer i, at en skole bliver "stabilt højt præsterende". Der kan således ikke opstilles enkle værktøjer for at skabe en god skole for vores børn, herunder de allersvagest stillede. En stadig refleksion over daglig praksis i kommunen og på skolerne vil give større mulighed for, at vi gør det, vi kan, inden for de rammer vi har.

Hensigten med denne analyse er, at den kan bidrage til spejling og refleksion på skoler og i kommuner landet over.

2 Udvælgelsen af skoler

2.1 Statistisk identifikation af skoler

Den statistiske forundersøgelse har til formål at identificere, hvilke folkeskoler der ligger stabilt højt, og hvilke der er svingende, i relation til at sikre, at deres elever opnår høje karakterer ved folkeskolens afgangsprøver (se også Rangvid 2010).

Projektet har særligt fokus på indsatsen på skolerne. Da elevernes karakterer ikke alene skyldes skolernes indsats, er det ved en sammenligning af skolerne vigtigt at korrigere for forskelle i elevsammensætningen, som har særskilt betydning for elevernes karakterer, men som den enkelte skole ikke har indflydelse på. Elever med svage forudsætninger vil ofte have sværere ved at opnå høje karakterer. Dermed vil skoler med få elever med svag social baggrund alt andet lige have en lettere opgave end skoler med mange sådanne elever. Der er derfor inddraget oplysninger om elevernes socioøkonomiske baggrund i de statistiske analyser.

Ved at beregne disse såkaldte skoleeffekter, findes frem til skoler, hvor eleverne klarer sig bedre, end de gør på skoler med lignende elevgrundlag i gennemsnit. Ved at lave en statistisk korrektion af elevernes karakterer, hvor der så godt som muligt er taget højde for forskelle i elevsammensætningen mellem skolerne, må rangordningen af skolerne i høj grad antages at afspejle en effekt af skolernes indsats – og ikke forskelle i fx skolernes rekrutteringsgrundlag.

Til den efterfølgende kvalitative skoleundersøgelse er der på baggrund af denne forundersøgelse udvalgt otte stabilt højt præsterende skoler med henholdsvis mange og få elever med svag social baggrund (fire i hver kategori). Desuden udpeges fire skoler med svingende resultater.

Til undersøgelsen er der benyttet registeroplysninger for samtlige elever, der har gået op til folkeskolens afgangsprøver i perioden 2002-2008. Til selve udpegelsen af skoler til den efterfølgende kvalitative analyse anvendes dog i praksis kun resultaterne for de sidste fire år, da resultater for tidligere år ikke er særligt relevante for den kvalitative undersøgelse i 2010. Det har desuden vist sig at være meget få skoler, som ligger stabilt i toppen over en længere periode.

Som mål for elevernes færdigheder benyttes gennemsnittet af elevernes dansk og matematik karakterer ved folkeskolens afgangsprøver.

2.2 Identifikation af skoleeffekterne – trin for trin

Første trin i sammenligningen af skolerne er regressionsanalyser på individniveau, hvor flere forklarende faktoreres betydning for karaktererne beregnes i en samlet statistisk model. I beregningerne tages højde for forskelle i følgende faktorer:

- *Elevens baggrundskarakteristika:* køn, etnicitet (dansker, indvandrere henholdsvis efterkommer fra ikke-vestlige lande)

- *Familiebaggrund*: Familietype (om eleven bor med begge forældre), forældrenes uddannelse, indkomst samt arbejdsmarkedsstatus
- *Elevsammensætning på skolen*: gennemsnitlig forældreuddannelse, samt andel elever med indvandrerbaggrund

Andet trin i sammenligningen af skolerne er beregningen af skolernes resultater:

- a. Ud fra regressionsanalyserne beregnes en forventet karakter for hver elev ud fra elevens egen socioøkonomiske baggrund. Den forventede karakter angiver således den gennemsnitlige karakter (blandt de elever, der er med i beregningerne) for en elev med de specifikke baggrundskarakteristika.
- b. Derefter beregnes et gennemsnit af de forventede karakterer for alle elever på hver skole. Det vil sige det forventede karaktergennemsnit for hver skole er beregnet på baggrund af skolens sammensætning af elever med forskellige karakteristika.
- c. Indikatoren for skolens indsats beregnes som differencen mellem skolens faktiske gennemsnitlige karakter og den modelberegnete, forventede karakter.

Skoleeffekterne beregnes særskilt for hvert af årene. Rangordningen af skolerne foretages efter 2008-resultaterne, mens 2005-2007 benyttes for at sikre, at skolerne ligger henholdsvis stabilt eller ikke stabilt.

Vurderingen af skolerne er på den måde beregnet ved hjælp af en indikator, der udtrykker, hvor godt skolerne klarer sig givet deres vilkår. Det er vigtigt at være opmærksom på, at skolernes indikator dermed ikke alene er afhængig af, hvorvidt eleverne på skolen har høje eller lave karakterer i gennemsnit, men også at den er afhængig af skolens elevsammensætning. Skolernes indikator viser således, om skolen klarer sig bedre eller dårligere end "forventet", det vil sige end andre skoler med lignende elevsammensætning.

Dermed kan eksempelvis de skoler, der har gode indikatorer, både være skoler med lave faktiske karakterer, men som klarer sig bedre, end man ville forvente ud fra skolens elevsammensætning; og det kan være skoler med højt karaktergennemsnit, som også klarer sig bedre end "forventet". Skolernes indikatorer er altså ikke alene betinget af skolernes faktiske karakterniveau, men også af skolens elevsammensætning.

2.3 Udpegning af skoler

På baggrund af rangordningen for indikatoren for skolens indsats er skolerne inddelt i kvintiler efter resultaterne i 2008, det vil sige i fem grupper med de 20% bedste skoler, de 20% næstbedste skoler osv.

Inddelingen af skoler med henholdsvis mange og få elever med svag social baggrund er baseret på følgende definition. En elev har en svag social baggrund, når han/hun har tre eller fire risikofaktorer. De fire risikofaktorer er: (1) eleven bor ikke sammen med begge forældre; (2) eleven har baggrund i et ikke-vestligt land; (3) ingen af elevens forældre har en ungdomsuddannelse (det vil sige har højst en grundskoleuddannelse); (4) husstandsindkomsten er

blandt de 25% laveste. For hver skole er der på denne baggrund beregnet andelen af elever med svag social baggrund. Til brug for stratificeringen udvælges skoler, der placerer sig blandt den tredjedel af skolerne med den højeste henholdsvis den tredjedel med den laveste andel af elever med svag social baggrund.

Skoler med færre end 30 prøveelever indgår også i den statistiske beregning, men er ikke medtaget i rangordningstabellerne. Grunden til, at der ikke er udvalgt små skoler, skyldes, at resultater, som er baseret på så få elever, i for høj grad kan være præget af tilfældige udsving. Der er derfor større sandsynlighed for, at resultaterne ikke giver så pålideligt et mål for skolens indsats, som det er muligt med større skoler.

For at lette en kvalificeret udvælgelse af skoler til den kvalitative analyse præsenteres resultaterne af den kvantitative analyse i en række tabeller med bl.a. følgende oplysninger:

- Angivelse af skolens kvintil placering over en årrække, samt en markering af, hvorvidt skolens resultater er signifikant forskelligt fra gennemsnitsskolens resultater.
- Til brug for stratificering af skolerne ved udvælgelsen angives desuden, om skolen tilhører de 33% af skoler med flest henholdsvis de 33% med færrest elever med svag social baggrund.
- Som mere detaljeret baggrundsinformation angives desuden de fire faktorer, som indgår i det sammensatte mål for svag social baggrund særskilt: andel elever, som ikke bor sammen med begge forældre; andel elever med ikke-vestlig baggrund; andel af forældre med max. grundskoleuddannelse; samt andel forældre med lav indkomst – samt skolernes præcise rangplacering.

Til brug i den efterfølgende kvalitative analyser er der på denne baggrund udvalgt følgende sæt af skoler til den kvalitative undersøgelse:

- 1 Fire skoler med stabilt, særligt gode faglige resultater og med en lav andel af elever fra socialt svage hjem
- 2 Fire skoler med stabilt, særligt gode faglige resultater og med en høj andel af elever fra socialt svage hjem
- 3 Fire skoler med svingende resultater heraf to skoler med mange elever med svag social baggrund og to skoler med få elever med svag social baggrund. Disse fire skoler fungerer som kontrolskoler (eller sammenligningsskoler) for de otte stabilt højt præsterende skoler.

3 Rammerne for skolens virksomhed

3.1 Indledning

De 11 kommuner er, hvad angår kommunens politiske og forvaltningsmæssige rammer for skolernes virksomhed, på tværs af kommunerne meget ens. Der er heller ingen synlige forskelle, hvad angår rammerne for henholdsvis de stabilt højt præsterende skoler og de svingende præsterende skoler. Men der er forskel på forvaltningernes ledelsesstil.

Målet med denne del af analysen var at undersøge, om der var forskelle på tværs af kommunerne, som kunne forklare, hvorfor nogle skoler er stabilt højt præsterende, mens andre er svingende i deres præstationer, samt hvad kommunerne gør for at sikre kvaliteten i deres skolevæsen.

Undersøgelsen viser, at kommuner med højt præsterende skoler især er karakteriseret ved opstilling af klare mål og indsatsområder for skolens virksomhed, som er udarbejdet i en tæt dialog mellem forvaltning og skoler. Desuden er det et gennemgående træk, at kommunerne, hvor de højt præsterende skoler er beliggende, tildeler skolerne – og kræver at skolerne tildeler – et øget antal undervisningstimer i indskoling set i forhold til minimumstallet.

3.2 De kommunale mål

De mål, der udmeldes på tværs af kommuner, er forbavsende ens. Der sættes mål om fokus på faglighed og en særlig læseindsats. Mål som inklusion og integration er fremherskende i kommuner med mange tosprogede elever.

På tværs af kommuner uafhængig af befolkningssammensætning er der især fokus på læseindsatsen med læsetest af alle elever og inklusion af socialt og/eller fagligt svage elever. Af samme grund er en stor del af kommunerne i gang med at implementere LP-modellen (Læringsmiljø og Pædagogisk analyse), som er en pædagogisk analysemodel af samspillet i klasserummet med henblik på at sikre, at alle elever indgår i det sociale fællesskab i klassen.

Herudover er der mål såsom styrkelse af it, af evalueringskulturen og især af den forebyggende indsats med fokus på overgangen fra dagtilbud til skole, hvor kommunerne så vidt muligt søger at styrke skolernes modtagelse af elever med særlige behov for støtte, når de træder ind i skolerne.

Et andet område, der optager kommunerne meget, er hele det specialpædagogiske område, hvor antallet af børn med behov for særlig specialpædagogisk bistand er voldsomt stignende. Spørgsmålet er her, hvordan anvendes specialundervisningsressourcerne bedst muligt, og hvordan nedsættes behovet for specialundervisning.

Målene er i større eller mindre omfang understøttet ved ekstra tildelte puljer, hvor skolerne kan søge penge til særlige indsatser fx over for deres tosprogede elever.

Målene kan læses i kvalitetsrapporterne, i handleplaner og i udviklingsplaner for det kommunale skolevæsen samt for enkelte kommuners vedkommende i skolernes virksom-

hedsplaner. I flertallet af kommuner er skolens virksomhedsplan erstattet af skolens kvalitetsrapport.

I en dokumentanalyse af kvalitetsrapporterne på centralt (kommunalt) og decentralt niveau (skole) viser det sig, at der kan være en stor overensstemmelse mellem de kommunale mål og de enkelte skolars mål – med en klar opfølgning på de kommunale mål i skolens kvalitetsrapport på nogle skoler. Men det samme er ikke tilfældet på andre skoler, idet der ikke ses nogen klar sammenhæng mellem de kommunale mål og skolernes implementering af disse. Dette synes at hænge sammen med, hvor klare kommunerne er i deres krav til skolerne, hvilket kommer til udtryk i kvalitetsrapporter og handle- og udviklingsplaner på kommunalt niveau og på skoleniveau.

Nogle kommuners kvalitetsrapporter er således meget klare i deres struktur og indhold, mens andre (nogle få) er mere uklare og knap så præcise. Denne forskellighed afspejler sig også i skolens kvalitetsrapport, som synes tilsvarende upræcis i mål og indsatsområder. Det betyder, at kvalitetsrapporten som styringsredskab fungerer meget forskelligt. Dette kan hænge sammen med, hvor tæt samarbejdet er mellem de enkelte skoler og skoleforvaltningen i kommunerne, men også hvor stor betydning man tillægger kvalitetsrapporten i kommunen og på den enkelte skole.

En del af den politiske styring sker også via de værdier, der er de grundlæggende for kommunens sammenhængende børnepolitik og for kommunens skolepolitik. Det kan være trivsel, elevinvolvering, forældreinddragelse, rummelighed, kreativitet, innovation, og at lærerne har ambitioner på elevernes vegne (kommunens forventninger til lærerne). Men det er sjældent, at man ser, at de grundlæggende værdier udmøntes i konkrete mål og indsatser.

Især i kommuner, med højt præsterende skoler, er der sat klare mål op for skolerne.

3.3 Kvalitetsrapporterne

De lovpligtige kvalitetsrapporter, som udgør en central del af kommunens tilsyn med kvaliteten af skolernes ydelser, og som henholdsvis skolerne og kommunerne arbejder med, opfylder kommunernes behov for mål og rammestyring af deres skolevæsen, det vil sige, at der er nogle overordnede mål for skolerne med nogle rammer inden for hvilke, skolerne har en større eller mindre grad af selvstyring.

I flertallet af de undersøgte kommuner lægger man således på politisk niveau og på forvaltningsniveau stor vægt på kvalitetsrapporten som styrings- og dialogmiddel i forhold til kommunens skoler.

Det er det administrative niveau i kommunerne (forvaltningen), der står for administrationen og koordineringen af skolernes kvalitetsrapporter. Nedadtil i forhold til skolerne og opadtil i forhold til det politiske niveau det vil sige kommunalbestyrelsen/det relevante politiske udvalg.

Hvert år udarbejder hver skole en kvalitetsrapport, som dels afspejler, hvordan skolen har fulgt op på de fælles politisk udmeldte mål og indsatser for skolen, som er koordineret med skoleforvaltningen/børneforvaltningen dels skolens egne besluttede mål og indsatser. Desuden indeholder de typisk en evaluering af indsatsernes grad af målopfyldelse.

I flertallet af kommuner er der en fast skabelon for udfyldelsen eller udformningen af kvalitetsrapporten både for at lette overskueligheden af den enkelte rapport og af hensyn til kommunens fælles kvalitetsrapport for det samlede kommunale skolevæsen. Men de mange værdier og mål, en kvalitetsrapport kan indeholde, er ikke altid lige let at overskue for en lærer og dermed også for evt. brugere af kvalitetsrapporten.

Kvalitetsrapporterne danner grundlag for næste års udmeldinger af mål og indsatser fra kommunens side, idet skolernes kvalitetsrapporter afleveres til skolechefen/skoleforvaltningen, som udarbejder en fælles kvalitetsrapport for kommunens samlede skolevæsen. I kvalitetsrapporterne skal det dels dokumenteres, hvordan og i hvor vid udstrækning skolerne har levet op til de politisk stillede mål, dels skal der opstilles mål for det kommende år.

I rapporter sammenlignes skolerne på tværs, typisk hvad angår afgangselevernes års- og prøvekarakterer (gennemsnit), lærer- og elevfravær, linjefagsdækning, vikardækning o.l. identificerbare konkrete mål.

Processen er, at der på basis af den enkelte skoles kvalitetsrapport, sker en drøftelse med skolens ledelse om rapporten, og at der på dette grundlag opstilles nye mål for det kommende skoleår sammen med skolelederen.

På denne måde kan mål opstilles både på basis af særlige politiske fokusområder fx samtænkning af det specialpædagogiske område med normalområdet og på basis af skolernes kvalitetsrapporter, det vil sige, er der særlige problemer på skolerne, der må tages hånd om fx stort elevfravær.

I den forbindelse tales der i nogle kommuner om "udviklings- og resultatkontrakter" for skolelederne, hvor man tænker i kontraktstyring. I andre kommuner tales der om "kvalitetssamtaler" og "dialogsamtaler" med skolelederne, typisk hvor der ikke er tale om kontraktstyring. Denne forskellige sprogbrug i kommunerne afspejler også i et vist omfang den opfølgning, der sker i forhold til de enkelte skoleledere i kommunen, og den grad af forpligtigelse, man fra kommunens side lægger i aftalen.

Dette kan være udtryk for stærk central styring, men kan også være udtryk for et nært samarbejde mellem det politiske niveau, forvaltningens administrative niveau og den enkelte skoles ledelse.

Politikerne i kommunerne ønsker også en konstruktiv dialog med skolelederne, og som en udvalgsmand siger om rapporten, "*det er ikke noget, vi skal slå skolelederne i hovedet med, men de skal danne et fælles grundlag for, hvordan vi får de bedst mulige skoler*".

I en kommune med en højt præsterende skole med mange socialt svage elever, tager forvaltningsdirektøren fx ud på skolerne og drøfter rapporten med ledelsen på skolerne. Han observerer også, hvad der er i gang på skolerne. Han lægger stor vægt på den faglige pædagogiske dialog med skolerne og ønsker en tæt løbende dialog med skolerne. Hvis skolens kvalitetsrapport ikke er optimal i forhold til de opstillede mål, og en samtale ikke har hjulpet, forelægges dette for byrådet, så de kan handle på det (og dermed opfylde deres tilsynsforpligtelse).

En anden kommune har kontraktstyring med skolerne, men set fra kommunens og skolens side er målene så brede, at alle skoler kan indordne sig under dem. Så styringsmæssigt har de ikke den store værdi.

Når kommunen har læst de enkelte skolers kvalitetsrapporter, holder de resultatmøder, hvor kommunen kommer med anbefalinger. Disse anbefalinger er de nye mål for skolen, som efterfølgende forelægges skoleudvalget.

I en tredje type kommune tillægger forvaltningschefen ikke kvalitetsrapporten som styringsværktøj den store værdi. Den opfattes primært som et dialogværktøj mellem det politiske niveau, forvaltningen og skolerne. Rapporten giver alene en fornemmelse af, hvordan man står på skoleområdet.

Set fra politisk side ønsker man også forældrene inddraget. Det sker især ved dialogmøderne med skolebestyrelserne, hvor man fx drøfter læsning i forbindelse med udarbejdelse af en læsepolitik i kommunen. I nogle kommuner flere gange om året i andre måske kun hvert andet år.

Set fra lærerside, viser interviewene med lærerne på de 12 skoler, at de ikke tillægger kvalitetsrapporterne særlig stor værdi. Den drøftes på skolernes pædagogiske råds møder, men har ikke den store interesse blandt lærerne. Man kunne udtrykke det på den måde, at det er et ledelsesværktøj, som af lærerne opleves som langt fra den almindelige lærers hverdag.

3.4 Styrkelse af fagligheden på skolerne

Det er et gennemgående billede, at kommunerne ønsker at styrke fagligheden på skolerne. Og det nævnes eksplicit, at det er ud fra ønsket om, at så mange unge som muligt får en ungdomsuddannelse jf. regeringens målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse.

I den forbindelse er det mere eller mindre et påbud til kommunens skoler, at man ønsker en afdelingsopdelt skole, hvor lærerne så vidt muligt får mulighed for kompetenceudvikling og for at specialisere sig. Det vil sige en skole i tre afdelinger, indskoling, mellemtrinnet og udskoling/overbygningen. I nogle kommuner er det et krav – som måske, måske ikke – følges op af skolerne i kommunen, i andre er det frivilligt for skolerne.

Kommunalbestyrelsens eller forvaltningens ønske om en afdelingsopdelt skole bliver modtaget forskelligt af lærerne. Nogle ser det som en klar pædagogisk og undervisningsmæssig fordel, mens andre ønsker at følge deres klasse hele vejen igennem skolegangen fra 1.-9. klasse af hensyn til at kunne støtte den enkelte elev via det nære kendskab til eleven. På nogle skoler får lærerne selv lov at vælge, hvad de vil. I andre er det betingelsen for ansættelse på skolen, at man som lærer er fast knyttet til en afdeling.

I nær sammenhæng med den afdelingsopdelte skole, er det et ønske i kommunen, at skolerne kan tilbyde især de socialt svage elever lektielæsning på skolen, ud fra ønsket om især at hjælpe de elever, som ikke kan få hjælp til lektielæsningen derhjemme. Dette har skolerne implementeret i større eller mindre grad (jf. kapitel 5).

3.5 Styrkelse af ledelsen på skolerne

Det er kendetegnende for skolerne i undersøgelsen, at ledelsesstrukturen og udbygningen af ledelsesteamet på skolerne er meget forskellig. Men det er et gennemgående ønske i kommunerne at styrke ledelsesfunktionen på skolerne.

Der er afsat en bestemt "ledelsestimetal" på skolerne, og i nogle kommuner har man tilført skoler med en stor andel socialt svage elever ekstra ledelsesressourcer. Men i flertallet af kommuner har skolerne alene fået tildelt midler til en skoleleder og en souschef/viceskoleleder. Hvis skolen ønsker at udvide ledelsesteamet yderligere, må de finde pengene i eget budget. Nogle skoler ansætter fx afdelingsledere med en egentlig ledelsesfunktion for de enkelte afdelinger, mens man på andre skoler i stedet knytter afdelingskoordinatorer eller kontaktlærere med en koordinerende funktion til de enkelte afdelinger.

I nogle kommuner stiller man krav om, at skolelederne tager en lederuddannelse, evt. finansieret af eget budget. I andre kommuner er det frivilligt, om man som skoleleder vil tage en lederuddannelse, og man kan få det bevilliget af kommunen. I andre igen har alle skolelederne været på diplomuddannelse i ledelse med betalt orlov og som fuldtidsstuderende.

I enkelte af de undersøgte kommuner, har man formuleret et ledelsesgrundlag generelt for alle ledere i kommunen, i andre har man udarbejdet et papir på, hvad man forventer af ledelsen på skolerne, især med hensyn til, at de stiller forventninger og krav til deres personale. Der ses ingen tydelige forskelle mellem undersøgelsens fire grupper af skoler.

3.6 Skolernes vilkår er forskellige

De forskellige kommuners vilkår for at drive skoler fremtræder som meget forskellige, uafhængig af om der er tale om en stabilt højt præsterende skole eller ej, og andelen af socialt svage elever.

De vidt forskellige politiske og økonomiske rammer, ligger det uden for denne rapports opgave at analysere. Men der kan i interviewene observeres meget forskellige vilkår. Vilkår som måske både kan være et resultat af forskellige politiske prioriteringer af midler til skoleområdet, eller kan være udtryk for, at nogle kommuner er "fattigere" end andre grundet skattegrundlaget, og grundet de sociale problemer kommunerne står overfor at skulle løse.

Kommunerne og skolerne er, på det tidspunkt dataindsamlingen finder sted, i gang med store besparelser, som især går ud over børneområdet i kommunerne. De forskellige økonomiske vilkår for skolerne kommer bl.a. til udtryk i omfanget af ressourcer til den enkelte skole i form af efteruddannelsesmidler og i støttefunktioner, såsom AKT og læsevejledere samt undervisningstimetal fx i indskolingen. Nogle kommuner skærer ned til minimumsundervisningstimetallet, mens andre kommuner fortsat giver ekstra timer fx til dansk i indskolingen.

I undersøgelsen er der skoler både i landmiljøer og i bymiljøer. Det giver typisk vidt forskellige fysiske rammer. På skolerne i landdistrikter er der rummelige fysiske rammer og som regel store udendørsarealer, mens der på byskolerne typisk er knap så mange m² og mindre udenomsarealer.

De store udenomsarealer og rummelige fysiske rammer giver gode muligheder fx for den afdelingsopdelte skole i form af separate bygninger til hver afdeling og separate legepladser.

3.7 Lønsumsstyring i alle kommuner

Alle kommunerne har lønsumsstyring, og inden for den udmeldte lønsum har skolerne i de enkelte kommuner i forskellig grad mulighed for at søge ekstra ressourcer til skolen fra forskellige centrale puljer i kommunen, ligesom der er forskellig grad af råderum med hensyn til, hvor meget skolerne selv kan beslutte, hvordan den udmeldte pulje skal bruges.

Man er i forvaltninger og i det politiske niveau meget opmærksom på de udfordringer skoler med en stor andel socialt svage elever står overfor. Efter at der er sket en simpel nøgletalsfordeling af ressourcerne pr. elev på de enkelte skoler, tildeles skoler med mange socialt svage elever en ekstra pulje timer. Det kan være i en form af en integrationspulje eller en pulje til tosprogede elever. I nogle kommuner sker tildelingen automatisk, fx hvis man har mere end 22% tosprogede elever. I andre kommuner må skolerne selv søge og argumentere for, at de har brug for ekstra timer til deres tosprogede elever.

Vedrørende de tosprogede elever, har man i enkelte kommuner tildelt skoler med en stor andel tosprogede elever (mindst halvdelen af eleverne er tosprogede) fx en integrationsmedarbejder, en familiekonsulent eller en familieklasser, som skolerne har megen glæde af fx i forhold til at hente børn hjemme, som ikke dukker op i skolen, eller som kan støtte forældrene i deres rolle som forældre.

Specialundervisningstimerne tildeles typisk ud fra et socioøkonomisk grundlag. Hvis der er brug for mere end 11-12 timer til et barn, kan der søges om timer i en særlig pulje i forvaltningen.

I kommunerne har man udstrakt decentralisering, men samtidig en vis styring fra politisk side med understregning af, at resurserne skal bruges på den måde, de er udmeldt, typisk i forbindelse med antal timer i indskolingen.

I et skolevæsen/en kommune er den politiske udmelding fx, at der i indskolingen skal tildeles børnehaveklasserne 22 timer, i en anden kommune skal børnehaveklasserne tildeles 25 timer ugentligt. Andre igen holder sig på minimumstimetallet på 20 timer. Ingen kommuner og skoler går under minimumstimetallet. På denne måde kan der være op til 200 timers forskel i undervisningstimetallet i indskolingen kommunerne imellem. Hvor stor en betydning, dette har for kvaliteten af undervisningen og af elevernes indlæring, kan der ikke siges noget præcist om. Men set fra lærer- og elevsynspunkt giver det både mulighed for flere undervisningslektioner, og for at der kan være to lærere i en klasse, hvilket igen giver mulighed for mere og tættere støtte til den enkelte elev. Det sidste behov, som især er til stede, når der er en stor andel socialt svage elever i klassen, dækker en række kommuner også ved i stigende omfang at inddrage SFO-pædagogerne i indskolingen. I nogle tilfælde som lærerens støtte, i andre tilfælde med selvstændig undervisningskompetence.

I nogle kommuner sætter man grænsen for klassestørrelsen ved 24 elever. I andre sættes grænsen ved 28 elever, før det udløser en ny klasse.

Undersøgelser viser, at klassestørrelsen kun har beskedne effekt (Wössmann & We... 2002), mens antallet af undervisningstimer har en positiv effekt på elevfærdigheder (Myrup Jensen 2009).

Da man politisk især har fokus på læseindsatsen samt inklusion, er det også det, der afsættes midler til, nemlig i form af en forstærket læseindsats fx midt i skoleforløbet, det vil sige i 4.-5. klasse.

Især i kommuner med højt præsterende skoler er der krav til skolerne om tildeling af timer til indskoling, der ligger ud over minimumstimetallet.

3.8 Skolevæsnernes forskellige profil

I kommunerne er der en dialog mellem politikere, forvaltning og skoler. Der kan være tale om en forholdsvis tæt og hyppig dialog. Det er ønsket fra de fleste skolechefer side, at hvis de ikke allerede har det, vil man gerne have det, man kalder "et fælles skolevæsen", det vil sige skoler, der føler sig indbyrdes forbundne, og som arbejder sammen indbyrdes og sammen med forvaltningen om udmøntningen af et fælles skolevæsen med fælles mål.

Kommunerne søger at sikre dette ved fælles ledermøder af varierende hyppighed, og ved etablering af ledernetværk, hvor skolelederne mødes i mindre netværk for fælles erfaringsudveksling. I nogle kommuner indgår skolelederne i forskellige arbejdsgrupper, hvor målet er at løse eller komme med bud på, hvordan en fælles opgave skal løses. Det kan fx være specialundervisningen og organiseringen af denne.

I disse kommuner føler skolelederne, at de tages med på råd, og at der lyttes til dem, samt at de har indflydelse. Det giver dermed også et fælles ansvar for det fælles skolevæsen. I andre kommuner er der ikke den samme grad af involvering af skolelederne. Der er det i højere grad skoleforvaltningen, der sætter dagsordenen.

Den tætte dialog ses især i kommuner med højt præsterende skoler.

3.9 Elevgrundlaget – lokalområdet skolen er beliggende i

Det er meget forskellige udfordringer, kommunerne står over for med hensyn til elevgrundlaget. Det gælder især kommuner med en stor andel børn med svag social baggrund. De socialt svage elever defineres i kommunerne især ud fra andelen af tosprogede elever i skolerne, og det er især andelen af tosprogede elever, der ud over specialundervisning, kan udløse ekstra ressourcer til skolerne fra kommunens side.

I et par af kommunerne er der en så stor andel socialt svage børn/andel tosprogede, at man har valgt at anvende en fordelingspolitik, hvad angår spredningen på kommunens skoler af børn, der har særlige behov for sprog- og læseindlæringsstøtte. Både af hensyn til at give børnene det bedste tilbud, og af hensyn til ønsket om at kunne tiltrække børn med ressourcerstærk baggrund til skolen. I forhold til eleverne er der i nogle kommuner mange elever, der har brug for særlig støtte bare for at kunne følge en normal skolegang, mens andre kommuner slet ikke har den slags problemer.

I disse kommuner, er der således meget fokus på, hvordan man sikrer, at ressourcestærke forældre lader deres børn forblive i skoledistriktet, for at de socialt stærke elever kan løfte elever med "svag social baggrund", og således at det er tiltrækkende både for de etnisk danske elever og elever med minoritetsbaggrund at søge skolen. Dette lykkes med varierende held.

Derudover er det værd at bemærke, at uddannelseskulturen er meget forskellig i de områder, skolerne er beliggende i. I nogle lokalområder er der tale om en overvægt af små selvstændige og funktionærer på de nærliggende virksomheder, hvor der i lokalområdet ikke er kultur for videreuddannelse, det betyder, at karakterer ikke nødvendigvis er så vigtige, da forældrene i lokalområdet, hvor børnene kommer fra, fx anser en kort erhvervsuddannelse som fuldt ud tilstrækkelig.

I andre lokalområder, består lokalbefolkningen overvejende af forældre med en videregående uddannelse, derfor ønsker de også, at deres børn får en videregående uddannelse, og der er presset fra forældrenes side på, at deres børn får gode karakterer, anderledes stort, fordi de også ønsker, at deres børn får en videregående uddannelse. Dette præger børnenes ambitioner med hensyn til at få gode karakterer, og dermed uddannelseskulturen på skolen. De højt præsterende skoler ligger især i lokalområder med en befolkning med forskellig uddannelsessammensætning.

3.10 Særlige indsatser i kommunerne

I kommunerne er der, uafhængigt af andelen af socialt svage elever i kommunen eller på de enkelte skoler, særlig fokus på indskolingen, det vil sige overgangen fra dagtilbud til skole/børnehaveklasse. Man forsøger mere struktureret dels at gøre skolen parat til at modtage børnene ud fra et godt kendskab til deres evt. særlige behov, dels at de to miljøer – dagtilbuddet og skolen – indgår i et tættere samarbejde med henblik på at afstemme gensidige forventninger i forhold til børnenes læringsmiljøer, så overgangen lettes for børnene. Endelig er der i dagtilbuddene øget fokus på børnenes sprog med test af børnene i dagtilbuddet for at få den sproglige indsats til at hænge sammen i overgangene mellem dagtilbud og skole.

Et andet fokus er en generel styrkelse af indskolingen, hvor der også ses på evt. SFO ressourcer, det vil sige hvordan SFO-pædagogerne kan styrke og støtte undervisningen i indskolingen.

Endelig er der meget fokus både på børnenes sproglige udvikling og deres læseudvikling. Især på skoler med en stor andel socialt svage elever sættes der meget ind over for at kunne følge deres læseudvikling ved jævnlige læsetest. Hvis læsetest ikke viser gode resultater sættes der straks ind, og der sættes nye mål og derefter en ny læsetest. Dette ses bl.a. på en af skolerne med elever med svingende præstationer, hvor man jævnligt følger børnene med læsetest, holder elevkonferencer ofte med ledelsens deltagelse, sætter handleplaner op og tester igen for at se, om der er sket en udvikling. Læsning er således et meget højt prioriteret område både i alle kommuner og på alle skoler.

Hvad angår PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), er der i kommunerne et ønske om, at de arbejder mere konsultativt, også i nær sammenhæng med målet om inklusion og en

evt. LP-model. Det er således omkring halvdelen af skolerne, der arbejder med udgangspunkt i LP-modellen.

AKT-funktionen, som typisk ligger sammen med specialundervisningscentret på skolen, er en central del af støtten til skolens svage elever. Den prioriteres især på skoler med en stor andel socialt svage elever. Den kan være mere eller mindre udbygget alt efter behovet for den, ligesom ressourcerne anvendes forskelligt. Med tendensen er, at man i øget omfang søger at bibeholde eleverne i klassen, frem for at tage dem ud af undervisningen.

3.11 Fortællingerne om skolerne

Endelig kan der observeres store forskelle på, hvordan kommuner og skoler "markedsfører", "hvilke billeder" eller hvilke fortællinger (narrativer) de har om deres kommune og deres skoler. Det betyder noget for den oplevede identitet, der skabes hos skolernes aktører, det vil sige forældre, ledelse, lærere og elever, og i hvor høj grad man er stolt af sin skole eller ej.

I en kommune taler man om, hvor meget man gør for at kvalitetssikre sit skolevæsen. I en anden kommune taler man om sit stærke skolevæsen, som altid har haft ry for at være et godt skolevæsen. I en tredje kommune taler man især meget om de mange problemer, der er med de mange tosprogede, og hvordan man får fordelt "problemerne".

Der er i kommunerne opmærksomhed på "fortællingernes" betydning for skolens ry. I en kommune arbejder man således bevidst og målrettet med at fortælle den "gode historie" om den enkelte skole frem for at fremhæve problemerne.

Det interessante med historierne er, at de virker både indadtil og udadtil, idet de både påvirker omgivelsernes opfattelse af skolen, men også påvirker personalet på skolen og den identitet, de selv har/får, og som skolen får (White 2006), og dermed også forventeligt på de præstationer, som der ydes af lærere og elever.

3.12 Konklusion

Følgende kan observeres i analyserne af kommunernes forvaltninger med politikere og skolechefer/forvaltningsledere.

Der ses en klar politisk styring af det kommunale skolevæsen med udtalte mål og ramkestyring på følgende måder:

- 1 Der er fælles mål for, hvad skolerne skal arbejde med. Disse udmeldes via kommunernes og skolernes kvalitetsrapporter med efterfølgende handle- og udviklingsplaner.
- 2 Der er politiske udmeldinger om, hvordan man ønsker, strukturen/organiseringen af de enkelte skoler skal være, som middel til at opfylde nogle af de stillede mål.
- 3 Der er stor politisk fokus på ledelsesfunktionerne på skolerne i form af dels ledelsesstruktur, dels ledelsesprofil og dels kompetenceudvikling af skolelederne.

- 4 Derudover er der i de undersøgte kommuner særlige opgaver, som direktøren eller chefen for skoleområdet har sit fokus på fx i forhold til det forebyggende arbejde i forhold til udsatte børn og unge.

Der kan ses forskel på de kommunale mål alt efter omfanget af elever med svag social baggrund. I kommuner, hvor der generelt eller i bestemte lokalområder er en stor andel socialt svage elever, er der naturligt nok især fokus på, hvordan disse støttes via skolernes indsatser.

Det mest slående er, at der ses en henholdsvis tydelig central ledelse og en mere laissez faire ledelse fra forvaltningens side over for skolerne. Man kunne tale om forskellige forvaltningskulturer. Kulturer som skoleanalysen (se kapitel 4) viser har en afsmittende virkning på skolernes ledelseskultur. Det er ikke en ubetinget fordel med en – hvad man kunne kalde – *svag forvaltningsstyring*, i forhold til at løfte elever med en svag social baggrund.

Tværtimod synes det at være en styrke, at der er en tæt forvaltningsdialog med skolelederne, hvor forvaltningen sikrer en tæt løbende dialog med deres skoleledere og også viser sig på skolen.

En tydelig ledelse på forvaltningsniveau ses især i kommuner med højt præsterende skoler.

4 Ledelsen på skolerne

4.1 Indledning

Flere undersøgelser viser (jf. kap.1), at ledelsen på skolen er den mest afgørende faktor, for at en skole kan karakteriseres som en højt præsterende skole. Derfor er det af særlig interesse på de undersøgte skoler at undersøge, hvordan ledelsesarbejdet udføres, og om det svarer til lærernes behov, og om det har betydning for, om en skole kan karakteriseres som stabilt højt præsterende.

Når ledelsen undersøges, skal der også ses på mål for skolens arbejde, hvordan der arbejdes med målene, hvordan skolen er organiseret, og om skolerne har særlige tiltag i forhold til at løfte elever med svag social baggrund.

Undersøgelsen viser, at man på de stabilt højt præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever, fastholder faglighed i undervisningen og først og fremmest ansætter fagligt kompetente lærere, uden at sociale og pædagogiske kompetencer overses. De højt præsterende skoler er karakteriseret af en tydelig ledelse med klare forventninger og krav til lærerne, prioritering af selvstyrende team og holddeling, hvor den afdelingsopdelte skole får sin styrke.

4.2 Mål for skolens arbejde

Der er to overvejende forskellige fokus på skolerne: Der er den *faglige* prioritering, som går igen på flertallet af skoler, og der er den *relationelle* prioritering, der fremhæves som det vigtigste for en lærers kvalifikationer.

Den faglige prioritering betyder, at der lægges stor vægt på at sikre sig fagligheden i undervisningen i kraft af en høj grad af linjefagsdækning. En skoleleder fortæller, at de ved ansættelse af lærere altid ansætter dem i en tidsbegrænset stilling, inden de bliver fastansat for at sikre, at de har de rette faglige kvalifikationer. En anden skoleleder fortæller, at når de søger lærere, ser de først og fremmest på, om de har de linjefag, som skolen har brug for.

Den relationelle prioritering betyder, at man i ansættelsen først og fremmest prioriterer ansøgnernes sociale og socialpædagogiske kompetencer.

Det sidste billede ses især på skoler med en stor andel socialt svage elever og med svingende præstationer. Deres argument er, at eleverne er så socialt svage, at alene det at få dem til at komme på skolen er en stor opgave og et væsentligt mål. Dette modsiger ikke, at man på kommuneniveau, har fagligheden som den første prioritering.

Fastholdelsen af det faglige, på trods af en stor andel socialt svage elever, ses især på de stabilt højt præsterende skoler.

En skoleleder på en stabilt højt præsterende skole: *"Vi skal lave et stykke socialt arbejde, men der er også plads til at lave det faglige, fordi eleverne er så forskellige, så man skal også fokusere på det faglige, og man kan tillade sig at stille høje krav"*.

4.3 Skoleledelsens struktur og arbejdsfordeling

Der er gennem de senere år sket en kraftig udvikling i ledelsesstrukturen især på de store skoler. Kommunerne afsætter overvejende en ledelsessum svarende til, at hver skole har en skoleleder og en viceskoleinspektør. Men en række skoler har derudover selv finansieret yderligere ledelsespersoner typisk i form af afdelingsledere til de enkelte afdelinger i den afdelingsopdelte skole. Men også i form af fx en leder, der primært har til opgave at sikre den faglige pædagogiske ledelse af skolen.

Der er således skoler, hvor man har ansat en pædagogisk (afdelings)leder. Denne får nogle steder hovedansvaret for den pædagogiske udvikling på skolen. På denne måde glider den faglige og pædagogiske profil fra skolens øverste leder over til en afdelingsleder. Men set fra lærerside er den øverste leder på skolen stadig den vigtigste, den man har mest fokus på, så det forventes fortsat, at denne også har en pædagogisk faglig profil, som også kommer til syne i hans/hendes udmeldinger og krav til lærerne.

Set fra elevside er lederen på skolen også særlig vigtig. De lægger mærke til hans humør, om han kender dem og viser sig på skolen. Kort sagt skolens øverste leder har fortsat højest status og tillægges størst vigtighed både hos lærere og elever på trods af et udvidet ledelsesteam.

Andre skoleledere har prioriteret deres faglige og pædagogiske ledelse højt. De har – på trods af en stor skolestørrelse prioriteret deres egen ledelsestid på en sådan måde, at der især er tid til den faglige dialog med lærerne.

På en skole har man således lagt en stor del af arbejdet ud i afdelingerne på skolen, hvor der er afdelingskoordinatorer, og hvor såvel timer som økonomi (elevkonti) er lagt ud i afdelingerne. Det giver ledelsesrum for skolens øverste leder.

Følgende er eksempel på en afdelingsopdelte skole, hvor ledelsen (skoleleder og viceskoleleder) prioriterer at være de overordnede pædagogiske og strategiske ledere samt personaleledere, og hvor de har fået skabt sig tid til at varetage disse funktioner ved en meget decentral afdelingsstruktur. Samtidig er der et udstrakt selvstyre i de enkelte afdelinger, hvor elevernes undervisningsbehov i vid udstrækning kan imødekommes i form af en fleksibel skemaplanlægning, som foretages af lærerne selv i den enkelte afdeling.

Et eksempel fra en "Stabilt højt præsterende skole med en lille andel socialt svage elever"

Skolen er bygget som tre selvstændige huse, der ligger med godt 150 meters afstand til hinanden. Skolen er faseopdelt i en indskolingsafdeling for de 6-8-årige, et mellemtrinshus for 3.-6. klasse og et udskolingshus for 7.-10. klasse.

I hvert hus er der en kontaktlærer, som ikke har en formel ledelseskompetence, men som har ansvaret for det daglige samarbejde og afvikling af afdelingsmøder samt daglig kontakt til skolens ledelse. Økonomien er tæt på 100% decentral, idet de enkelte fagudvalg eller de enkelte afdelinger får udmeldt budgetter, der skal dække alt fx også brug af papirkopier. Det betyder, at timerne også ligger ude i afdelingerne, hvor det enkelte årgangsteam tilpasser elevernes og dermed deres eget undervisningsskema ud fra de aktuelle behov.

Indskolingsafdelingen er kendetegnet ved aldersblandede grupper og rullende skolestart, hvor de nye skolebegyndere starter i skolen den første hverdag i måneden efter deres seks-års fødselsdag. Skolebegyndere starter således i et veletableret fællesskab i et sammenhængende tilbud. Normer og regler kendes af de elever, som går der i forvejen, og de kan derfor fungere som rollemodel over for de nye elever. Eleverne udvikler sig over tid fra at være "den lille ny elev i gruppen" til at blive en af de store rollemodeller, som skal hjælpe de små nye elever på vej ind i skolens mangfoldige univers.

Indskolingshuset er hjemsted for skolefritidsordningen, der deler lokaler med undervisningen. SFO på skolen er for eleverne i indskolingsafdelingen, mens børnene fra 3.-6. klasse har deres fritidstilbud i den nærliggende fritidsklub.

Skolen danner først egentlige klasser ved overgangen til 3. klasse, hvor eleverne rykker til mellemtrinshuset. Her undervises de af et team, der stort set dækker årgangens timer. Årgangens klasser har et nært og tæt samarbejde.

Ved overgangen til 7. klasse overføres eleverne til udskolingshuset, hvor der igen dannes nye klasser, da skolen er overbygningsskole for en naboskole, hvorfra eleverne kommer ved starten af 7. klasse. I udskolingshuset modtages eleverne igen af et team af lærere, der så vidt muligt dækker alle fag i klassen, og som herved får optimale samarbejdsbetingelser og stort kendskab til de enkelte elever.

På grund af de mange overgange har skolen stærkt fokus på overgangsproblematikken, herunder mange aftalte køreplaner og procedurer for overgangene, så det sikres, at disse forløber bedst muligt for elever og forældre. Herunder ikke mindst overgangen fra børnehave til skole.

Desuden kræver den stærke opdeling med tre selvstændige afdelinger og årgangsteam, at der er et samarbejde om alle fag i skolen på tværs af afdelinger. Dette samarbejde sker dels gennem egentlige fagudvalg dels gennem fagsamarbejde inden for de enkelte afdelinger.

Skolen har to specialklasser, placeret i henholdsvis *indskolingshuset* og *mellemtrinshuset*. Det tilstræbes at disse specialklasser er en integreret del af afdelingen, således at eleverne, i

det omfang de kan profitere heraf, undervises i de almindelige klasser i enkelte fag.

Lærerne på skolen er i en årrække knyttet til en enkelt afdeling i deres daglige undervisning. Desuden er lærerne opdelt i årgangsteam omkring to eller tre parallelklasser. Dette er grundvilkår, som for den enkelte lærer har to sider:

- 1 Man må acceptere en begrænsning i sine fagfordelingsønsker. Man skal sammen med de øvrige lærere i teamet kunne dække de fag, der optræder på elevernes skema.
- 2 Dagligdagens samarbejde omkring planlægning og gennemførelse af undervisning i et tæt teamsamarbejde gives optimale betingelser.

Ledelsen tilstræber at følge lærernes og pædagogernes arbejde via tematiserede teamsamtaler og individuelle samtaler med den enkelte. Desuden følger ledelsen meget nøje undervisningen af elever med særlige behov, såvel specialklasseelever og de relativt mange enkeltintegrerede elever.

Alle møder på skolen registreres med referater, hvilket er med til at sikre kvalitet og mulighed for opfølgning. Fokus er i høj grad flyttet fra lederens kontrol til interesse for resultatet af lærernes arbejde med henblik på styrkelse af lærernes motivation i det daglige arbejde.

4.4 Skoleledernes synlighed

Et gennemgående træk, som kan observeres i interviewene med lederne på skolerne, er, at de er opmærksomme på, at de skal være synlige på skolerne i forhold til lærere, elever og forældre. Dette behov for synlighed indadtil på skolen tolkes og udføres på forskellig vis. Set fra lærerside er lederne ikke altid så synlige, som de selv tror. Eller det er en anden form for synlighed, de ønsker.

Nogle skoleledere gør meget ud af, at være synlige ved at være til stede fx i spisefrikvarteret på lærerværelset, andre lægger lige så stor vægt på at være synlige for eleverne ved fx at være til stede i blandt dem i frikvartererne. Det gælder især, hvis man som leder også gerne vil have, at lærerne er blandt eleverne i frikvartererne og sammen med dem laver forskellige aktiviteter. Det gælder især på skoler med mange socialt svage elever, som har svært ved selv at lege, og hvor der hurtigt opstår konflikter mellem eleverne.

Andre ledere gør brug af den åbne dørs politik, det vil sige lederens dør er altid åben, og lærerne kan altid komme til deres leder og spørge om råd. Nogle få ledere kommer ud og observerer undervisningen, men ellers gør de især deres tilstedeværelse synlig ved forventninger og krav til deres lærere.

Nogle skoleledere lægger således vægt på synlighed fx omkring årsrapporters indhold, og opfølgning på disse ved klasseteamsamtaler.

Andre skoleledere gør meget ud af at deltage i klasseteamsamtaler, elevkonferencer og specialundervisningskonferencer o.l.

At nogle ledere oplever sig som meget synlige behøver ikke nødvendigvis afspejle sig hos lærerne i deres oplevelse af samme leder. Der er ledere, der oplyser, at de forsøger, at gøre sig meget synlige. Men det er ikke altid tilfældet, at lærerne oplever det samme, måske også fordi de opfatter synlighed på en anden måde, fx ved at lederen signalerer en klar skoleprofil. Som en lærer siger: ”*Vi har en ikke-ledelse, jeg kan ikke sige, hvad skolens profil er*”.

Set fra lærerside er det alt sammen vigtigt, men man ønsker især at vide noget om ledelsens prioriteringer i forhold til arbejdet på skolen, mål for skolens virksomhed samt klare forventninger til lærerne.

Der kan observeres en vis sammenhæng mellem forvaltningens ledelseskultur og den enkelte skoles ledelseskultur, hvor klar forvaltningsledelse og klar ledelse på skolen synes at hænge sammen. Og det er også her, at de stabilt højt præsterende skoler er at finde.

4.5 Skoleledelsens forventninger og krav til deres lærere

Lærerne ønsker gennemgående *tydelighed* i ledelsen. Der er brug for en leder, og man har som lærer brug for at vide, hvad lederen står for. Nogle skoler har inden for de sidste år skiftet leder. Lærerne har her oplevet, at de er gået fra en stram styring til en mere løs styring, og det er de ikke ubetinget tilfredse med. De ønsker klare krav og forventninger fra deres skoleleders side.

En synlig leder forbindes med en leder, der stiller klare krav og forventninger til sine lærere.

Et led i ledelsens værktøjer er lærernes *årsplaner*, som der stilles forskellige krav til. Årsplanen hænger især sammen med undervisningsministeriets trinmål for de enkelte fag. Dem tager såvel skolernes ledelse som lærerne meget alvorligt. En anden del af årsplanerne er de sociale mål. De er sværere at beskrive, og flere skoleledere har et øget fokus på den del. Andre skoler oplyser, at de sociale mål alene defineres på elevniveau, og derfor alene indgår i elevplanerne for de enkelte elever.

På nogle skoler er der en klar struktur for udarbejdelsen af årsplaner, og der er klare krav om tidspunkt for aflevering og efterfølgende klasseteammøde om årsplanen. På nogle skoler er der krav om, at klasselæreren koordinerer årsplanerne, og at lærerne også udarbejder en fælles social plan for klassens trivsel.

Det svage led i kæden er evalueringen af årsplanen, som stort set alle ledere oplyser: ”*Den del har vi nok forsømt*”.

Men det er ikke alle ledere, der vægter årsplanerne specielt højt. Lærerne må på disse skoler selv bestemme, om de vil lave dem, men lederen tror da nok, ”*at lærerne laver dem for deres egen skyld*”, men de ved i realiteten ikke meget om dem. Lærerne selv mærker den manglende vægtning (og måske også manglende interesse) ved, at de ikke aner, om deres leder har læst årsplanen. Det hænger tæt sammen med deres øvrige ledelsesstil, hvor der lægges vægt på, at ”*lærerne selv bestemmer*”. Det er især på de svingende præsterende skoler, denne tilgang til årsplanerne kan observeres, men der findes undtagelser.

En anden vigtig udmelding fra skolelederne er, at de ønsker *holddeling* for at sikre muligheden for differentieret undervisning. Derfor tænkes skolens struktur meget ind i, hvordan

man kan sikre holdddeling. Nogen skoleledere ser i den forbindelse en klar fordel i en afdelingsopdelt struktur ud fra muligheden for at gå på "langs" af klassetrin, mens andre ser muligheden for årgangsteam ud fra muligheden for at gå på tværs af klasser på samme klassetrin. På nogle skoler sikrer man en struktur, der fremmer fælles planlægning af undervisningen, på andre skoler (med svingende præstationer og få socialt svage elever) er det op til lærerne selv, om de gerne vil køre på tværs af klasser med fælles skema i nogle timer om ugen. Det er fra lederside ikke noget, man gør ret meget ud af, fordi man synes, at lærerne selv skal bestemme.

Forskningen viser (jf. kapitel 1), at det er afgørende for kvaliteten af undervisningen, at skolen kan sørge for, at den tilbudte undervisning er dækket af en lærer, som har dette som linjefag. Det er de fleste skoleledere opmærksomme på.

Men hvis man kigger på skolestørrelse, er det især svært for de mindre skoler, at dække alle fag med linjefaglærere, og det gælder både for svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever og stabilt højt præsterende skoler, at det kan være et problem, hvis det drejer sig om en mindre skole.

Som en skoleleder siger: "*Vi kan på skolen her ikke dække med linjefagsuddannede, igen en udfordring at være en lille skole. Vi dækker så fagene med lærere med meget erfaring*".

Dette er noget lettere på de store skoler, hvor man ikke har de samme problemer.

Men enkelte skoleledere har udfordringen, at lærerne ikke ønsker at undervise i deres linjefag. Nogle skoleledere kræver det, andre skoleledere lægger det i vid udstrækning ud til lærerne selv at lægge fagfordelingsskemaet. Kort sagt, det er langt hen ad vejen lærerne, der selv beslutter det.

4.6 Ledelsesstil

I undersøgelsen kan der observeres forskellig udøvelse af ledelse – forskellig ledelsesstil. Nogle skoleledere oplyser, at de anvender en *systemisk ledelsesstil*, hvor de som ledere inddrager "så mange stemmer som muligt", når der skal tages beslutninger, inden der tages en endelig beslutning. Men den systemiske ledelsesstil betyder også, set fra lærernes synspunkt, at "*der indgås aftaler, indtil det bliver lavet om*", det vil sige, hvis der dukker nye oplysninger op, ændres beslutningen. Set fra lærerside kan det være svært at forholde sig til aftaler, der til stadighed kan ændres.

Andre skoleledere oplyser, at de især koncentrerer sig om *en faglig pædagogisk ledelse*, mens andre især vælger at fokusere på de *personalemæssige og økonomiske opgaver* (hvilket især er muligt, hvor man har en pædagogisk leder).

Andre skoleledere er, hvad man kunne kalde de *innovative* ledere, som især fanges af nye ideer, som de gerne vil formidle til sine lærere. Denne type ledere oplyser, at de nok er meget optaget af, at få nye ting i gang på skolen, hvilket lærerne ikke ubetinget er begejstrede for, "*jeg vil gerne prøve mange nye ting, jeg skal nok bremses lidt indimellem*", som en skoleleder siger.

Nogle ledere lægger især stor vægt på det *fælles ansvar*, som alle har for skolen, og arbejder meget målrettet med at lærerne også skal føle et fælles ansvar ved en inddragelse i be-

slutningerne på skolen. Det er typisk lederen på *den demokratiske skole* (Mehlbye & Ringsmose 2004).

Der er eksempler på ledere, der først og fremmest ser sig selv som *rollemodel* for lærerne på skolen. De mener, at den måde de agerer på, *"tager lærerne farve af"* og videre i kæden, lærernes måde at agere på, tager eleverne farve af. Det bruger de bevidst til at signalere, at de især interesserer sig for karakterer, og at det giver en god ballast for eleverne fremover at have gode karakterer.

En type leder, der også kan ses i undersøgelsen, er det man kunne kalde den *relationelle leder*, som er den leder, der især vægter relationer, det vil sige egne relationer i forhold til lærergruppen og lærernes indbyrdes relationer samt lærernes relationer til eleverne. Det er den type leder, der mener, at de indbyrdes relationer først og fremmest skal bære arbejdet på skolen, men som også opfattes som en omsorgsfuld leder i forhold til sit personale.

Endelig er der den leder, der kun i ringe omfang påtager sig ledelsesrollen, men som lader *"lærerne køre deres eget løb"*, som nogle lærere formulerer det. Det er den leder, der også er meget på kontoret. Dette er typisk lederen på *den lærerstyrede skole* (Mehlbye & Ringsmose 2004). Men lærerne er ikke tilfredse, de vil have en leder. Det er *laissez faire* lederen, som også ses på forvaltningsniveau, hvor stilen hos den øverste leder i forvaltningen måske let smitter af på skolelederen på den enkelte skole.

På de stabilt højt præsterende skoler ses især skoleledere, som er synlige i deres pædagogiske faglige profil, og som stiller tydelige krav og forventninger til deres lærere.

4.7 Mødestrukturer

Der holdes pædagogisk råds møder på alle skoler i en eller anden udformning. Nogle skoler sætter dem højt og mødes en gang om måneden. Andre oplever, at det ikke er det rette forum til pædagogiske drøftelser, og bruger i højere grad afdelingsmøderne til pædagogiske debatter. På den måde går det fra pædagogisk råd ud i afdelingerne og tilbage igen.

Som en leder udtrykker det: *"... det med at holde traditionelle pædagogisk råds møder, hvor nogle sover og andre diskuterer, holder ikke"*.

Der arbejdes stort set på alle skoler med afdelingsteamstruktur, årgangsteam og klasseteam. Endelig er der skoler (især mindre tosporede skoler), som har delt skolen op i to afdelinger: 0.-6./7. klasse og 7./8.-9. klasse. Det ses fx på overbygningsskolerne. Teamstrukturen tillægges især stor vægt i forhold til muligheden for undervisningsdifferentiering ved holdopdeling på "langs og på tværs" af klasser, dvs. på tværs af klasser over flere årgange eller på tværs af klasser på samme klassetrin.

Der er en vis usikkerhed blandt skolelederne med hensyn til, hvordan man sikrer et teamsamarbejde. Er det årgangsteam eller er det afdelingsteam, der sikrer et teamsamarbejde, hvor man går på tværs af klasser. Det synes at være meget afhængigt af, i hvor vid udstrækning man arbejder med "selvstyrende team", det vil sige i hvor høj grad, og hvorvidt man har lagt timerne ud til lærernes egen planlægning i afdelingen eller på årgangen.

Nogle ledere efterlyser mere teamsamarbejde hos deres lærere og udtaler, at der er for mange privatpraktiserende lærere.

Klasseteammøderne anses fortsat som de mest centrale. Med den nye arbejdstidsaftale for lærerne ligger møderne i lærernes forberedelsestid, og ikke alle skoleledere mener, at dette er en udpræget fordel, idet møderne ikke ligger så fast og som et krav, sådan som de gjorde tidligere med den tidligere arbejdstidsaftale. Nu er der, som en skoleleder siger, *"sket et dyk i lærersamarbejdet"*.

Alle skoler har også fagteam, hvor arbejdet med de enkelte fag skal drøftes og udvikles. Men det er kun på et par enkelte skoler, at skolelederen og lærerne oplever, at fagteam fungerer tilstrækkelig godt i forhold til fagets udvikling, især fordi der i fagteam mest drøftes mere konkrete ting, såsom materialevalg frem for en mere faglig præget dialog.

4.8 Den afdelingsopdelte skole

Den afdelingsopdelte skole lægger op til andre ledelsesstrukturer og udfordringer for ledelsen. Når der er tale om en afdelingsopdelt skole, er der en række problematikker i spil.

- 1 Der opstår forskellige kulturer i afdelingerne
- 2 Der er overgange fra den ene afdeling til den anden
- 3 Der er ikke fællesskab på tværs af afdelinger (tre skoler i en)
- 4 Det er lettere at specialisere sig i indskoling og sværest i udskoling med de mange fagspecifikke fag (behov for forskellige faglærere)
- 5 Der er mulighed for lærerne for at være blandt børnene i frikvartererne – som især kan være en hjælp på skoler med en stor andel socialt svage elever.

Der ses på skolerne meget samarbejde på tværs af klasser især i indskoling. Mens det kniber mere i udskoling, hvor der er brug for mange faglærere.

På en af de skoler, hvor man nyligt har etableret en afdelingsstruktur, oplever lærerne, at der er sket en markant faglig fremgang hos eleverne, ligesom det er fagligt godt for dem som lærere at kunne specialisere sig inden for faget netop på de årgange, som afdelingen, de er tilknyttet, har.

Eleverne i de ældste klasser, mener også, at det er en fordel, *"for så får man nye lærere, det kan være kedeligt at have de samme lærere år for år"*.

Følgende viser, hvordan man på en stabilt højt præsterende skole, har organiseret sin skole og dens ledelsesarbejde samt samarbejdet på tværs af afdelinger. På den omtalte skole taler man om blokopdeling, idet de enkelte afdelinger også fysisk ligger adskilt fra hinanden med store udenomsarealer rundt om de enkelte blokke.

Eksempel fra en "Stabilt højt præsterende skole med en stor andel socialt svage elever"

Skolen er blokopdelt med decentrale lærer- og personalerum:

- 1 Indskolingen 0.-3. kl. er sammenbygget og har en afdelingsleder
- 2 Mellemtrin 4.-5. kl. er en blok og har en afdelingsleder
- 3 Overbygning 6.-7. kl. + 8.-9. kl. er to selvstændige blokke med hver sit personale- rum. Viceskolelederen er leder af denne blok

Strukturen er valgt, fordi det er vigtigt, at ledelsen er tæt på den pædagogiske praksis og er synlig for lærerne.

Afdelingslederen i indskolingen har sit kontor i "indskolingen". Den øvrige ledelse har ikke kontorer i "afdelingerne". I ledelsen er det aftalt, at man, så vidt det overhovedet er muligt, er i "sin blok" i pauserne og i øvrigt ved specielle arrangementer i blokkene til morgensang (til og med 5. kl.) og andre ting.

Skolens leder roterer i løbet af ugen rundt mellem alle personalerum, deltager i morgensang, og runderer jævnlige om morgenen.

Skolen har fokus på overgange på følgende måde:

- Læse- og matematikvejleder holder faglige overleveringsmøder ved alle lærerskift i løbet af skolegangen. Der sker fast dansk- og matematiklærerskift efter 3. klasse.
- Klasselærerne "overleverer" klassen til den nye klasselærer.
- Dansklereren i 3. klasse har samme skoleår to lektioner i den børnehaveklasse, som læreren overtager det følgende skoleår.
- Der er et aftalt "Skolepas", som beskriver overgangen mellem børnehave og skole.
- Ledelsen holder møder med fagteam, hvor "den røde tråd i faget", fagets udvikling, rammer, og indhold, herunder overgange, drøftes og debatteres.
- Skolen har ud over to læsevejledere og to matematikvejledere (en med fokus på specialklasser) også to naturfagsvejledere (startet 2010/2011). Ledelsen betegner alle vejledere som "forandringsagenter", de er udvalgt, fordi de har faglig ekspertise på deres område, og målet er at hjælpe til med, at skolen holder fokus på faglig udvikling. Naturfagsvejlederne har fokus på overgangen fra natur-teknik (1. til og med 6.) til biologi, geografi, fysik/kemi, der tager over fra 7. klasse.

4.9 Konklusion

Skolelederen, der vægter fagligheden, og som er både synlig fysisk og fagligt i form af, at han sætter mål og rammer for skolens virksomhed og har klare forventninger til sine lærere, ses især på den stabilt højt præsterende skole.

Lærerne vil have faglig, pædagogisk ledelse, der interesserer sig for deres arbejde, bl.a. i kraft af årsplaner, deltagelse i teamsamtaler og tilstedeværelse på skolen i dagligdagen.

Alle de undersøgte skoler har en eller anden form for afdelingsstruktur, og lederne på de stabilt højt præsterende skoler forstår at benytte rammerne i den afdelingsopdelte skole ved etablering af selvstyrende team i de enkelte afdelinger, og med krav til lærerne om, at de skal specialisere sig inden for den enkelte afdeling. Dermed får skolelederen også rum for faglig pædagogisk og strategisk ledelse.

Det er værd at bemærke, at ledelseskulturen i forvaltningen synes at have en afsmittende virkning på ledelseskulturen på skolen.

5 Støtten til de socialt svage elever

5.1 Indledning

Formålet med dette kapitel er at gøre rede for de eventuelle forskelligheder, der kan være mellem de fire kategorier af skolars indsatser omkring støttefunktioner. Desuden vil der i kapitlet blive fremlagt generelle arbejdsgange, som samtlige skoler anvender, og der vil blive givet eksempler på særligt interessante og succesfulde arbejdsgange, som skolerne lokalt anvender.

De højt præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever er karakteriseret ved, at de har stort fokus både på den kompensatoriske læseindsats for svage læsere og den generelt forebyggende læseindsats samt på lektiehjælp og etablering af lektiecafeer.

5.2 Læseindsatsen

Det generelle billede omkring læseindsatsen er, at alle skoler har en tidlig læseindsats, som i mange tilfælde har en forebyggende rolle. De højt præsterende skoler med mange socialt svage elever, er karakteriseret ved, at de både fokuserer på læseindsatsen til de svage faglige elever og på den forebyggende læseindsats, hvor alle elever er inkluderet.

Dette er til forskel fra de skoler, der hører til kategorien, som udgør de svingende præsterende skoler med få socialt svage elever. Her tegner der sig et billede af, at denne kategori af skoler udelukkende fokuserer på de svage faglige elever, i form af intensive læsekurser og derfor ikke har det forebyggende aspekt med.

Der skal dog her fastslås, som nævnt tidligere, at det generelt er et komplekst billede. Denne kompleksitet må hele tiden inddrages omkring ligheder og forskelligheder i de fire kategorier af skolars arbejdsmetoder.

I forbindelse med læseindsatsen, er der skoler på tværs af kategorierne, der anvender særligt interessante og succesfulde arbejdsgange, som her præsenteres.

Læsning i specialcenteret

Skolens specialcenter har i 09/10 skullet arbejde langt mere forebyggende end hidtil. I forhold til læsning har der særligt været tre forebyggende indsatser. Der arbejdes med *"Lydhuset"* i børnehaveklassen. I første klasse kommer de svageste læsere fra begge førsteklasse på *"Stjerneholdet"*, et 15 ugers læseforløb, hvor man sammen med klassekammerater og via øvelser og læringsstile, får eleverne andre måder at bryde læsekoden. I anden klasse kommer de elever, der fortsat har læseproblemer, på *"Kodeknækkerkursus"*.

Niveauinddelt læsning

Eleverne på skolens 0.-3. klasser holddeles på tværs af klasser og årgange tre timer om ugen. Sprogcenteret er involveret både med timer og personale, så ordningen fungerer samtidig indirekte som inklusionsmåde. Eleverne flytter hold alt efter det niveau, de aktuelt befinder sig på. De samme principper gør sig gældende på 7. årgang, hvor der er udbygget med *faglig læsning*, som er en tvungen disciplin.

Læs løs

Tre ugentlige lektioner hvor eleverne læser efter eget valg i undervisningstiden – men hjulpet af læreren i forhold til læseniveau. Skolen har det på 4. og 5. årgang, og det forventes udbygget til 6. årgang kommende skoleår, alt efter den økonomiske situation. Skolen forsøger på denne måde at skabe *rum* til ro og fordybelse for at fastholde og udbygge elevernes læselyst og læsefærdigheder.

Forældreinddragelse

I børnehaveklassen taler talepædagogen på møder med forældrene om forudsætninger for læsning og beskriver for forældrene, hvordan de ved højt læsning, biblioteksbesøg, opmærksomhed på sproget, ved lege osv. kan være med til at styrke deres barns læseindlæring. Her lægges vægt på, at vejledningen til forældrene er meget konkret og eksemplificerende. Mødet skulle gerne give forældrene en viden om de forudsætninger, der skal være til stede for at lære at læse, og ideer til hvordan de kan arbejde derhjemme. Mange forældre kontakter efterfølgende talepædagogen for at få gode råd om, hvordan de kan støtte netop deres barn i den første læseindlæring.

I 1. klasse deltager læsevejlederen i forældremøder og fortæller om den overordnede læseindsats på skolen, om den første læseindlæring og om hvordan forældre kan støtte op om denne. Der tales meget om højt læsning og betydningen af denne i forhold til ordforråd og bevarelse af læselyst.

5.3 Lektiecafeer

Det generelle billede er, at stort set alle skoler har tilbud om lektiecafé til eleverne, det vil sige, hvor eleverne kan få hjælp til lektierne ved uddannede lærere eller SFO-pædagoger. Det er især de højt præsterende skoler med mange socialt svage elever, der har fokus på lektiehjælp fx i form af lektiecafeer.

Det er et tydeligt mønster, at disse skoler har flere timer om ugen med tilbud om lektiehjælp, og dermed indgår det i større grad i skolens regi. Nogle skoler har afdelingsopdelt lektielæsning, andre går på tværs af afdelinger, og andre igen inddrager SFO i lektielæsningen til de mindre elever. Nogle skoler giver alene rum til lektielæsning med mere eller mindre fagligt kompetente personer til at hjælpe eleverne med lektielæsningen, mens andre sikrer, at der er (linjefags)uddannede lærere i matematik og dansk til at støtte eleverne i lektielæsningen.

I forbindelse med lektiecafeer er der skoler på tværs af kategorierne af skoler, der anvender særligt interessante og succesfulde arbejdsgange, som herunder præsenteres. Det følgende eksempel er fra en svingende præsterende skole med mange socialt svage elever (her er der naturligvis også eksempler på effektiv praksis).

Forældreinddragelse

Skolen har i en årrække haft et udvidet skole-hjem-samarbejde, hvor der er blevet afholdt en række særlige arrangementer for klassens elever og forældre.

Et væsentligt tema her er lektielæsning – rammer for lektielæsning, lektielæsning i de forskellige fag, hvordan forældrene kan støtte deres barn i lektielæsningen (også hvis man ikke selv kan læse) og skolens lektiecafé. Der anvises og afprøves konkrete eksempler på hjælp til lektielæsning.

Forældrene er således blevet mere opmærksomme på lektiecafeens muligheder. Flere forældre deltager i lektiecafeen med jævne mellemrum. Lektiecafeen med den almindelige lektiehjælp foregår på mediateket tre dage om ugen og kan fortrinsvis benyttes af elever fra 4.-9. klasse. Elever op til 3. klassetrin kan få lektiehjælp på fritidshjemmet. Elever, der ikke er tilknyttet et fritidshjem, er naturligvis velkomne.

En åbningstid fra 6.-8. lektion har betydet, at flere udskolingselever benytter lektiecafeen. Meldinger fra lærerne viser tydeligt, at elever, der har benyttet lektiecafeen, deltager mere aktivt i den almindelige undervisning. I lektiecafeen er fokus rettet mod læsning samt udvikling af gode arbejdsvaner i forbindelse med lektielæsning. Lektiecafeen kan, efter aftale med forældre, gøres obligatorisk for elever, der har en meget mangelfuld lektielæsning, fordi forældrene ikke formår eller ikke har mulighed for at støtte deres børn i lektielæsningen. Der udarbejdes et *aftaleark* til brug for obligatorisk lektiehjælp. Forældrene opfordres samtidig til at deltage i lektiecafeen.

5.4 AKT-funktionen

Alle skoler har en AKT-funktion (Adfærd, Kontakt og Trivsel), der er dog her stor forskel på, om lærerne har mulighed for at sende elever ned til en AKT-funktion, eller hvorvidt AKT-lærerne kommer ud i klasserne og observerer undervisningen og elevernes adfærd som del af en forebyggende indsats. Der er ligeledes forskel på, hvor stort et samarbejde der er mellem specialundervisningen og AKT-funktionen. På nogle skoler har de intet samarbejde, og på andre lapper de over hinandens arbejdsopgaver.

En tydelig forskel er, at de skoler, der har mange socialt svage elever, naturligt nok i højere grad optimerer og fokuserer på AKT-funktionen, end de skoler der har få socialt svage elever. Men der er ingen forskel på de stabilt højt præsterende og de svingende præsterende skoler.

I forbindelse med AKT-funktionen er der skoler, der anvender særligt interessante og succesfulde arbejdsgange, som her præsenteres.

Specialpædagogisk indsats

Pusterum, hvor der er fra 0.-4. klasse åbent og bemandet fra kl. 8.00-12.00 og kl. 8.00-13.00. Eleverne kan være der i kortere og længere perioder, eller få hjælp til særlige problemer.

Så er der *Ventilen*, der har åbent efter kl. 13.00. Elever, der opfører sig "dårligt" kan blive sendt over i ventilen. Det er positivt. Der er desuden mange børn med ADHD, der selv går derhen.

5.5 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

Samtlige skoler har en psykolog fra PPR tilknyttet skolen. Der er dog stor forskel på, hvordan denne bliver anvendt. På tværs af kategorierne af skoler går psykologens funktion fra at være

udelukkende udredende til både at være udredende og konsulterende. Det er her et komplekst billede, da der ikke kan ses et klart billede af PPR-funktionen i forhold til kategorier af skoler.

Det er dog væsentligt at nævne, at de interessante og succesfulde indsatser, der virker som supplement til den traditionelle psykologbistand, alle anvendes af skoler, hvor der er mange socialt svage elever. Dette gælder både skoler, som er højt præsterende, og skoler der er svingende i deres præstationer.

I forbindelse med PPR-funktionen er der som sagt skoler og kommuner, der anvender særligt interessante og succesfulde arbejds gange, som her præsenteres.

Cykelkorps

Cykelkorpset består af fire lærere ansat som konsulenter i et selvstyrende team under PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). I forbindelse med netværket for unge lærere samarbejder de med Pædagogisk Center. Lærerne kan bestille Cykelkorpset til at komme ud i deres klasse, hvis de mener, der er behov for at arbejde med klassens trivsel, for eksempel mobning, pige/drengeproblematik, lærerrollen, eller hvis der er elever eller grupper med særlige problemer. Cykelkorpsets fire lærere er hver tilknyttet to skoler. Finansieringen af arbejdet i Cykelkorpset kommer dels fra kommunen – de fire lærerstillinger – dels fra skolerne, der hver giver lidt af deres specialundervisningstimer til dette arbejde. Cykelkorpset samarbejder fast med psykologerne, talehørelærerne og skolesundhedsplejerskerne.

Nomaderne

Lærerne anvender et hold af pædagoger der ikke har nogle fast skole (nomader), som er pædagoguddannede. De er tilknyttet PPR. Hvis der er problemer på skolen, kan man kontakte dem. Så kommer de i en periode og observerer på skolen. Derefter får lærerne tilbagemelding på, hvad de kan gøre anderledes. Hvis der er store problemer med mobning på en skole kommer de og holder kurser om mobning, og hvordan man bliver en god social klasse. Der har været et fast kursus om mobning i 4. klasse.

5.6 Specialindsatser

Alle skoler har et tilbud om specialundervisning. Hvor stort et fokus der er på dette, varierer dog meget. Der er her en tydelig forskel på skolerne med få socialt svage elever og skolerne med mange socialt svage elever. Forskellen ligger i, at en stor andel af de skoler, der har mange socialt svage elever, har et stort fokus på specialundervisningen i form af specialcentre og et koncentreret fokus på de tosprogede elever. Specialundervisningsindsatsen på skoler med få socialt svage elever sker derimod overvejende i form af kursusforløb for udvalgte grupper af elever.

Der er på skolerne forskellig vægtning af, hvorvidt eleverne trækkes ud af normalundervisningen til specialundervisning i grupper, eller lærerne vægter at gå ud i klasserne i forsøget på så vidt muligt af lade specialundervisningen foregå i normalundervisningen med støtte til den enkelte elev eller en lille gruppe af elever. Normalklassernes lærere ser dette som en stor fordel både med hensyn til ønsket om inklusion frem for eksklusion samt fordelene ved to-lærer-timer.

På skolerne ses desuden særlige pædagogiske indsatser med et socialpædagogisk tilsnit. I den forbindelse er der skoler med særligt interessante og succesfulde indsatser, som her præsenteres. Begge indsatser, der her beskrives, anvendes på skoler med mange socialt svage elever.

Springet

Springet er et heldagstilbud med 20-25 pladser til børn med middelsvære sociale og emotionelle vanskeligheder.

Springet rummer både en undervisnings- og en fritidsdel og bygger på et intensivt forældresamarbejde. Som udgangspunkt er målgruppen normalt begavede børn i alderen 6-13 år. Der er tilknyttet en leder, fem lærere, fem pædagoger, to deltidspsykologer samt en socialrådgiver.

Familieklassen

Et anderledes tilbud til elever og forældre. Det er en invitation til et tættere samarbejde mellem skolen, lærerne og hjemmet. I familieklassen kan der højst gå seks elever samtidigt. Der er to lærere tilknyttet.

Hver onsdag går eleven i skole i familieklassen sammen med en forælder. Skoletiden er fra kl. 8.10-11.35. Dagen i familieklassen afsluttes altid med et fællesmøde, hvor mor/far giver score fra 1-4 på de opstillede mål.

Resten af ugen går eleven i sin egen klasse. Det er her elevens faste lærere, der giver score. Familieklassen er først og fremmest for elever i 0.-6. kl. Det kan være elever med mange forskellige vanskeligheder. Fx børn der er urolige, har svært ved at koncentrere sig, har svært ved at overskue forskellige situationer, ikke trives i forhold til sine kammerater, har svært ved at arbejde med det faglige eller har svært ved at tackle undervisningssituationen.

5.7 Konklusion

I indledningen til dette afsnit klarlagdes kompleksiteten i de forskellige kategorier af skolers støttefunktioner. Dette er stadig billedet efter gennemgangen og redegørelsen af skolernes støttefunktioner.

I forbindelse med læseindsatsen og lektiecafé, er det især højt præsterende skoler, der fokuserer på disse to støttefunktioner.

Endvidere tegner der sig et billede af en forskellighed i forbindelse med støttefunktioner, såsom specialundervisning, AKT-funktion og PPR. Her er der en gennemgående tendens, at skoler med mange socialt svage elever optimerer og fokuserer på alle tre støttefunktioner og i højere grad end de skoler, der har få socialt svage elever, og som formodentlig ikke oplever samme behov.

Der tegner sig derfor et billede af, at det er elevgruppen, der er betydningsfuld for hvilke indsatser, der bliver anvendt og fokuseret på, idet skolerne med mange socialt svage elever især anvender en bred vifte af nye og succesfulde indsatser.

6 Undervisningen

6.1 Indledning

Lærerne på skolerne udarbejder alle årsplaner, som er den faglige og sociale planlægning for undervisningens indhold og forløb. Lærerne fortæller, at de naturligvis først og fremmest tager højde for ministeriets faglige trinmål, hvilket også fremgår af lærernes årsplaner. Men lærerne siger samtidig såvel på de højt præsterende skoler som på de svingende præsterende skoler, at trinmålene kan være svære at følge slavisk i en undervisningssituation, hvor de som lærere først og fremmest skal motivere eleverne og gøre dem interesserede i stoffet. De ved, at skoleledelsens forventning er, at de følger trinmålene – og på de højt præsterende skoler – ser og drøfter skoleledelsen årsplanerne med deres lærere i teamsamtaler. Men samtidig er signalet fra ledelsens side først og fremmest, at de forventer, at lærerne gør deres bedste.

Som tidligere nævnt, mener ledelse og lærere, at den sociale del af årsplanen ofte glemmes. Dette på trods af, at lærerne i selve undervisningens gennemførelse bruger en del tid på at få det sociale samspil i klassen til at fungere, især på skoler med mange socialt svage elever.

I årsplanerne står der ikke altid meget om undervisningens gennemførelse, men primært om materialer og arbejdsformer, som er kort beskrevet.

I interviewene er lærerne spurgt om deres pædagogiske og didaktiske tilgang til undervisningen, og de er spurgt om, hvad de især vægter i undervisningen. Eleverne er også spurgt om, hvad de især synes er god undervisning.

Med henblik på en analyse af, hvad der rent faktisk sker i undervisningsforløbet er samtlige lærere på alle skoler desuden blevet bedt om at beskrive forløbet af en undervisningslektion en bestemt dag i en tilfældig uge ud fra et struktureret selvregistreringsskema.

Undersøgelsen viser, at der på de stabilt højt præsterende skoler er stor fokus på den faglige indlæring, og at en præstationskultur blandt lærerne og eleverne fremmer elevernes præstationer.

Det er tydeligt at skolens kultur, det vil sige, normer og værdier påvirker eleverne og deres adfærd, herunder deres skolepræstationer.

Lærernes selvregistrering af et undervisningsforløb viser, at det især er lærerne på de højt præsterende skoler med mange socialt svage elever, der i den registrerede lektion underviser i deres linjefag (eller med lignende uddannelse i faget), og som i snit har brugt mest tid på at forberede sig til undervisningen. Det betyder også, at de har gode muligheder for at bevare overblikket i undervisningstimen og gennemføre en tilfredsstillende undervisning.

6.2 Pædagogisk tilgang til undervisningen

Lærerne og skolerne oplyser i varierende grad, at de arbejder ud fra teorien om *cooperativ learning*, hvor eleverne skal samarbejde indbyrdes. Denne arbejdsform har de lærere, der

anvender det, gode erfaringer med, uafhængig af om man er lærer på en højt eller en svingende præsterende skole.

Andre lærere og skoler arbejder ud fra LP-modellen, som mere er en pædagogisk analysemodel om interaktionen i klassen, hvis der er problemer omkring en elev eller elevgruppe. Det vigtigste er, at man ud fra en LP-model tænker i inklusion, det vil sige, at der arbejdes på, at eleverne kan forblive i undervisningen og ikke udskilles. Det betyder, at der arbejdes, ikke alene med de pædagogiske processer i klasseværelset, men også med de sociale processer.

I nogle kommuner er det bestemt af forvaltningen (på politisk niveau), at der skal arbejdes ud fra LP-modellen for at sikre inklusion og et godt samspil eleverne indbyrdes, og mellem lærer og elever.

På skolerne modtages LP-modellen med et vist forbehold især blandt lærerne. Man hører følgende kommentar blandt såvel ledere som lærere: *"Der kommer så mange pædagogiske vinde. Først var det læringsstile, så var det cooperative learning og nu er det LP. Vi forholder os afventende, og tager det til os, vi kan bruge i praksis"*. Så den rent faktiske implementering af LP-modellen er på de fleste skoler i undersøgelsen på et noget foreløbigt stadie.

6.3 Lærernes sociale funktion

På skoler med en stor andel socialt svage børn er man, som lærerne udtrykker det, *"nødt til at anlægge en meget social linje og være opmærksom på, at der ligger en del opdragelse i at være lærer på en sådan skole"*. Det synes nogle af lærerne er meget hårdt, og det er noget de skal vænne sig til. Børnene har brug for megen omsorg, og der er mange ting, de ikke kan klare selv. Som nogle lærere siger (svingende præsterende skole med mange socialt svage elever): *"Det er meget krævende, og hvis man engagerer sig for meget, kan man let gå helt i stykker. Bare det at få dem til at komme i skole og fungere nogenlunde, kan være en stor opgave, de har det alt for svært, også derhjemme"*.

Men dette betyder ikke, at lærerne ikke har faglige ambitioner, selvom de siger, at hvis man har høje faglige ambitioner, skal man ikke arbejde på en sådan skole. Der er dog alligevel forskel på ambitionsniveauet blandt lærerne på skoler med mange socialt svage elever. På de stabilt højt præsterende skoler er der større fokus på den faglige indlæring end på de svingende præsterende skoler.

6.4 Samspillet mellem eleverne

Eleverne påpeger, at det kammeratlige sammenhold mellem eleverne i klassen har stor betydning for, hvordan man trives og dermed for ens indlæring. En elev: *"Det betyder noget, hvordan man har det med hinanden, for om man tør sige noget, eller er bange for at sige noget forkert, og de andre griner"*. Her spiller læreren en rolle, som flere elever påpeger, for hvis man ikke *"har det godt i klassen, kan man godt have svært ved at koncentrere sig. Det betyder noget, at man ikke skal frygte, hvem man kommer sammen med i gruppe og om man kommer til at sige noget, som de andre griner af"*.

På svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever, er der imidlertid ofte store konflikter mellem eleverne, som også får betydning for klasseundervisningen.

Elevernes konfliktniveau kan være stort især i klasser med mange socialt svage elever. Det betyder, at nogle klasser har måttet have massiv hjælp udefra for at kunne fungere. Men i de fleste klasser drejer det sig om en lille gruppe elever, der støjer meget, og dermed forstyrrer undervisningen meget.

På nogle skoler med mange socialt svage elever og mange tosprogede elever, synes eleverne, at det giver sammenhold, at man er mange forskellige nationaliteter. Men på andre ses ikke samme billede. Det gælder især den svingende præsterende skole, hvor konfliktniveauet, børnene indbyrdes, kan være højt.

Endelig kan der være en særlig kultur i en klasse med hensyn til skolepræstationer. På en stabilt højt præsterende skole med få socialt svage elever, er der en udpræget holdning blandt eleverne om, at man vil være god, og at man gerne vil have høje karakterer. Og det er det, man stræber imod. Dette billede ses på en skole, hvor der også er fagligt høje ambitioner blandt lærerne. Som eleverne siger om sig selv: "*Vi er ambitiøse, vi vil noget i livet*". På denne skole bliver det også tilkendegivet, at man selv kan vælge, hvem man er i gruppe sammen med i emne og projektarbejde, da man gerne vil være i gruppe med dem, der kan nogenlunde lige så meget som en selv (niveaudeling). Men helst ønsker de at arbejde individuelt på denne skole. Som eleverne siger: "*Her vil vi godt være fagligt dygtige, vi motiverer hinanden, og vi konkurrerer, der er en evig kamp om at få de gode karakterer*". Forskningen viser kammeratskabseffektens betydning for indlæringen, herunder den indbyrdes konkurrences betydning for præstationsbehovet (Turmo & Lie 2004; Ammermüller & Piske 2009).

6.5 Det faglige miljø blandt lærerne

Med *det faglige miljø* på skolen tænkes især på, hvordan lærerne bruger hinanden til indbyrdes faglig sparring, i hvor høj grad der er en faglig dialog på skolen, og hvilken kultur der præger samarbejdet lærerne imellem og forventningerne til eleverne.

På en højt præsterende skole (med få socialt svage elever) taler lederen og lærerne om, at der er en stor konkurrence blandt lærerne. Det presser lærerne meget. Man er som lærer først rigtig tilfreds med sin klasse, når man ser, hvad parallelklassen har fået. Som en lærer udtrykker det: "*Det er svært at drive den af her*".

Prestige på denne skole er at være "*på forkant*". Det betyder også, at det sker, at en lærer holder sit eget materiale for sig selv. Lærerne på deres side oplever, at skolelederen "*punker dem*", og understreger, at de også skal lægge vægt på det sociale.

Men det generelle billede er, at der er gode faglige relationer uformelt i kraft af, at man hjælper og støtter hinanden. Og det gælder både højt eller svingende præsterende skoler.

6.6 God undervisning set fra elevside

Eleverne er i interviewene spurgt om to forhold: *"Hvad er en god lærer, og hvad er en god undervisning?"* Elevernes billeder af en god lærer og en god undervisning er meget ens på tværs af stabilt højt og svingende præsterende skoler.

Læreren personlige profil

Det er let for de fleste elever i interviewene at svare på, hvad en god lærer er. Som en elev med en svag social baggrund udtrykte det meget enkelt og klart: *"Han skal kunne gå ind og indtage klasserummet, og han skal indtage en lederrolle"*. Ligesom lærerne vil have synlige og klare ledere, vil eleverne også have lærere, der er parat til at indtage en ledelsesrolle, og som klart signalerer, at det er læreren, der bestemmer i klassen. Men også en ledelsesrolle, hvor læreren inddrager eleverne i sine beslutninger, uden at det er eleverne, der bestemmer.

Læreren må for nogle elever godt være kammeratligt, men ikke *for* kammeratlig, der skal være afstand, selvom nogle også gerne ser, at man kan gå til ham, hvis man har nogle personlige problemer, mens andre på ingen måde kunne forestille ham i denne rolle. Nogle ønsker at kunne tale med deres lærer om personlige ting, mens andre ikke vil have læreren for tæt på: *"Han skal ikke spørge om private ting"* (en elev på en skole med svingende præstationer med en stor andel socialt svage elever). Læreren må gerne være kammeratlig, men der skal også være disciplin.

I relationen til lærerne vægter eleverne også, at der er gode relationer. Hvis man ikke har gode relationer, det vil sige, hvis ikke man kan lide hinanden, går det ud over undervisningen, og så lærer man ikke noget. Det skal være en lærer, der forventer noget af en og har tillid til, at man kan noget. Han skal samtidig *"være der for en"*, hvis man har brug for ham.

Eleverne vægter også, at læreren er i godt humør og kan være sjov uden at være for pjattet. Men han skal samtidig være seriøs, kunne sætte sig i respekt og sikre, at der er en vis disciplin i klasseværelset. Negative lærere, der *"brokker sig for meget"*, bryder eleverne sig ikke om.

Sidst men ikke mindst, læreren må ikke være for meget syg, for det betyder vikarer, og det er der ingen elever, der foretrækker.

Det er på denne måde ikke få krav, der stilles til læreren som person.

Læreren undervisningsstil

Når der tales om læreren og dennes undervisning, er det gennemgående blandt eleverne på tværs af stabilt højt præsterende skoler og skoler med svingende præstationer, at læreren skal have følgende egenskaber:

Læreren skal være velforberedt. Eleverne kan hurtigt mærke, når det ikke er tilfældet, og læreren skal kunne variere sin undervisning. Lange enetaler er der ingen, der gider lytte til: *"Hvis han bliver ved med at tale og tale, så bliver det kedeligt, og så gider man ikke lytte efter"*. Eleverne ønsker, at de selv er i aktivitet, derfor kan de godt lide gruppearbejde og projektarbejde, men dog med den passus, at det ikke er ligegyldigt, hvem man er i gruppe sammen med, for ellers lærer man ikke noget.

Læreren skal også kunne formidle sit stof på en spændende og levende måde, og han skal kunne mere end det, *"der står i bogen"*. Kort sagt det skal være en lærer, der ved noget om det, han underviser i.

Eleverne forventer også, at læreren kan udøve en vis disciplin. Læreren skal have styr på tingene og kunne skabe ro i klassen. Men – understreges det – læreren må heller ikke lægge vægt på gammeldags disciplin og forlange, at eleverne *"skal række hånden op, og sige tingene ordentligt og læse højt for klassen"*.

Der skal være en vis disciplin, og på elevernes kommentarer kan man høre, at lærerne tager lidt håndfaste regler i anvendelse, når eleverne bryder reglerne, fx på den skole, hvor man *"skal samle skrald"*, hvis man har glemt sit gymnastiktøj, eller de skoler, hvor man bruger eftersidning, svarende til den tid man er kommet for sent til timen i løbet af ugen eller den skole, hvor *"vores lærer låser døren, hvis vi kommer for sent, og så lærer man at komme til tiden"*, som en elev på en højt præsterende skole med en stor andel socialt svage elever fortæller, det vil sige den disciplinerende skoletype, hvor disciplin er et grundlæggende værdisæt (Mehlbye & Ringsmose 2004 og kapitel 1).

Nogle elever på en højt præsterende skole med mange socialt svage elever, hvor skolen vægter indlæring og disciplin, fortæller også tilsvarende i elevinterviewet, at de mener, at der skal være disciplin i klassen. På denne måde kan man se at noget af det, man vægter på skolen, også kommer til at præge elevernes opfattelse af en god skole og en god undervisning. Det samme gælder de skoler, hvor lærerne forventer, at eleverne præsterer fagligt, også selv om de kommer fra socialt svage hjem. Her ønsker eleverne også i høj grad at kunne præstere godt og leve op til lærernes forventninger.

Kort sagt, skolens normer og værdier, skolens kultur præger både lærere og elever i en gensidig vekselvirkning.

En af de skoler (en skole med svingende præstationer og en høj andel socialt svage elever), hvor lærerne især vægter de relationelle aspekter, bemærker eleverne, at de ikke synes, at de lærer meget. *"Det er en kedelig skole, vi lærer næsten ingenting, og vi tager aldrig ud, der planlægges ting, og så gad læreren pludselig ikke, fordi det regnede meget. I morgen skal vi spille rundbold, men det bliver sikkert aflyst"*. De vil gerne – giver de udtryk for – lære noget, men oplever samtidig, at der ikke stilles de store krav til dem. Samtidig påvirker et dårligt socialt samspil eleverne imellem deres indlæring og glæde ved at gå i skole. Det samme billede ses ikke på en af de højt præsterende skoler også med en stor andel socialt svage elever, hvor der på trods af elevernes sociale baggrund stilles høje faglige krav til dem fra lærernes side.

Eleverne vægter også, at de kan få hjælp i undervisningen. Som en elev på en stabilt højt præsterende skole med mange socialt svage elever siger: *"Alle skal kunne følge med i klassen. Vi har nogle timer, hvor der kommer en ekstra lærer ind, som hjælper alle eleverne, der har svært ved det"*.

Eleverne på en af de højt præsterende skoler med mange socialt svage elever oplever, at de bliver testet meget, lærerne prøver dem af, for at vide, hvor de står, så de kan komme videre, og det kan de godt lide.

Eleverne vil også gerne have, at lærerne er spontane og kreative og kan finde på at gøre noget uventet efter en lidt hård lektion med intenst arbejde, fx sige, at nu går man ud og spiller rundbold eller ser en film.

Eleverne vægter også nye og gode undervisningsmaterialer, såsom "smart board" (interaktiv undervisningstavle), selvom de gamle lærere har lidt svært ved at finde ud af det, mens de unge lærere ikke har samme problemer. Forskning viser således også, at nye og gode undervisningsmidler har positiv betydning for elevernes præstationer (Fuchs & Wössmann 2007).

6.7 God undervisning set fra lærerside

Lærerne ligger meget tæt op ad elevernes holdninger og erfaringer med, hvordan den gode lærer/underviser skal være.

Der lægges vægt på relationer, undervisningens indhold og struktur samt faglighed. Det gennemgående på skoler med en stor andel socialt svage elever er, at relationerne vægtes højt, og dernæst fagligheden.

På de højt præsterende skoler med mange socialt svage elever er der dog en særlig vægtning af det faglige aspekt. Som en lærer (højt præsterende skole med en stor andel socialt svage elever) siger: *"Vores elever skal presses til det yderste fagligt, det er vore forventning, de skal leve op til vore forventninger – vi opgiver ikke nogen elever – og vi kunne aldrig finde på at sige til en elev, "det lærer du aldrig"*.

Relationerne til eleverne

Angående lærernes relationer til eleverne taler lærerne om gensidig respekt, om at børnene er glade, og om at man skal være interesseret i dem som personer og ikke alene som elever. Som en lærer (på et højt præsterende skoler med mange socialt svage elever) siger: *"Men man skal ikke være venner med dem, så går man i stykker"*.

For lærerne handler det også om at sætte sig i respekt. Som en lærer (på en højt præsterende skole med mange socialt svage elever) siger: *"Jeg starter ud med at lave faste rammer, og så kan jeg lave dem løsere lidt efter lidt. Eleverne kan have tillid til, at de kan komme og få hjælp, hvis de har personlige problemer"*.

Om faglighed, i forhold til om man underviser i fag, det vil sige linjefag eller et fag, som man har uddannet sig særligt i, mener de fleste lærere, at det er bedst, når man underviser i eget linjefag, men som nogle lærere udtrykker det: *"Hvis man har overskuddet til det, behøver det ikke være så fagligt betonet, hvis man bare kan møde eleverne. Jeg er ikke så bange for at undervise i et fag, jeg ikke er linjeuddannet i, da jeg tror, at jeg rent didaktisk kan undervise. Det er også alfa og omega, at de sociale kompetencer er i orden. Det er vigtigere end undervisningen. Klassekulturen skal være god, der skal være et fællesskab i det miljø, hvor det er rart at være i"*.

Dette passer ikke helt til elevernes ønske om, at de vil have en lærer, der ved mere end det der står i bogen – nemlig en faglig dygtig lærer.

Undervisningens indhold og struktur

Set fra lærerside handler undervisningen om at sikre, at der er udfordringer for alle børn. Der skal være et fagligt mål med undervisningen, så eleverne ved, hvor de skal hen. Der skal også være forskellige faglige mål for eleverne i form af differentieret undervisning.

Lærerne taler om, at kvalitet i undervisningen er, når eleverne er på et højt aktivitetsniveau rent mentalt, og at det er noget, man som lærer tydeligt kan mærke, når man går fra en lektion, både når det har fungeret, og når det ikke har fungeret. Hvis det er tilfældet, vil man, som en lærer (højt præsterende skole med mange socialt svage elever) sige: *"Analysere situationen, og se hvordan man kan ændre det næste gang"*.

Det gælder, som en anden lærer (højt præsterende skole med en stor andel socialt svage elever) udtrykker det, også om at udstråle både engagement og tillid, og at man har viden om det fag, man skal undervise i *"det gælder om, at komme ind i klassen og udstråle her kommer jeg, jeg kan det hele, og jeg skal nok sørge for, at I kan det hele om lidt"*.

Der lægges også vægt på, at fagligt dygtige og fagligt svage elever er i faste grupper sammen, så de kan lære af hinanden. Her nævnes teorien om *cooperative learning*, som flere lærere oplever som meget givende, hvilket betyder, at de deler eleverne op i grupper på tværs af deres faglige kunnen. Dette synspunkt, er ikke alle elever enige i (de vil gerne være sammen med nogle elever, der er dygtige og gerne dygtigere end dem selv).

Der er også fokus på, at tavleundervisning skal begrænses, og at der skal være fokus på det tværfaglige, både på tværs af fag og klasser.

Lærerne er enige i elevernes holdning til, at man som lærer ikke må tale for meget i undervisningen, men sikre variation og at eleverne selv er aktive.

Nogle af skolerne prioriterer også, at meget af undervisningen foregår uden for klassen, fx når man leger "orienteringsløb" med matematikopgaver rundt omkring på skolen. Her komme økonomien ind. En lærer på en højt præsterende skole med mange socialt svage elever: *"Vi har en god bevilling, så vi kan komme til udlandet med klasserne"*. Det er der andre skoler, der slet ikke kommer i nærheden af, ikke engang på en lejrskole i Danmark.

Lærerfaglighed og respekt

En anden vigtig ting er lærernes eget engagement og dygtighed, som *"er det vigtigste, så kommer resten af sig selv"*. Man skal både engagere sig fagligt og personligt i eleverne, det vil sige, engagere sig i dem og deres sociale baggrund og familie. Så både det faglige og det personlige aspekt understreges.

Om *egen faglig respekt* tales der om, at *"man skal føle sig tilfreds"*, og at man hurtigt efter en lektion kan mærke, om man har gjort det godt eller ej. Lærerne mener, også ligesom eleverne, at man skal være velforberedt, hvis man ikke er det, *"så kan man hurtigt mærke det, og så bliver timen dårlig"*.

Det faglige indhold i undervisningen bestemmes først og fremmest ud fra ministeriets trinmål. Men ellers er det bestemt ud fra de meget forskellige elevgrupper, lærerne har år for år. Som en lærer fra en svingende præsterende skole med mange socialt svage elever udtaler det, der er *"en stor gruppe elever det sejler for her på skolen, mens enkelte elever er ambitiøse og pligtopyldende"*.

Derfor går en stor del af mødevirksomheden i lærertemaet omkring klassen, med at finde ud af, hvad de som lærere vil acceptere og konsekvenser af børnenes adfærd, frem for en faglig drøftelse, da lærerne tit oplever, at de konflikter indbyrdes, fortæller en lærer på en skole med svingende præstationer og mange socialt svage elever.

6.8 Undervisningens gennemførelse

I selvregistreringsundersøgelsen af undervisningens gennemførelse deltog 277 lærere. Undersøgelsen blev gennemført i lektionen op til spisefrikvarteret en tilfældig valgt ugedag. Lektionens varighed var fra 45 minutter op til 90 minutter med henholdsvis 45 og 90 minutter (dobbeltlektioner), som det hyppigste.

Det var alle lærerne på skolen, der skulle besvare spørgeskemaet. Det betyder, at alle fag og alle klasser er repræsenteret, selvom ikke alle svarede (jf. kapitel 1). I databearbejdningen er der kørt en række forskellige analyser, herunder signifikanstest med henblik på at undersøge, hvorvidt der var forskelle mellem skolerne især mellem højt og svingende præsterende skoler.

Langt de fleste lærere angav, at lektionen, de skulle registrere, lignede de andre lektioner, de havde i den pågældende klasse i samme fag (ca. ni ud af ti lærere)

Undervisningssituationen

I den registrerede lektion, som på alle 12 skoler lå op til spisefrikvarteret, var det på de stabilt højt præsterende skoler med mange socialt svage elever især linjefaglærere, eller lærere som havde uddannelse i det fag, de underviste klassen i den pågældende lektion. Idet det her var 80% af lektionerne, hvor det var en linjefaglærer, der underviste, mens det på de svingende præsterende skoler alene var 63% af lektionerne, der var dækket af en lærer, der underviste i sit linjefag. Blandt skolerne med svingende præstationer med få socialt svage elever, var det kun 59%. Forskellene er signifikante.

I den pågældende lektion var der i snit 15-17 elever i klassen. På de svingende præsterende skoler med en høj andel socialt svage elever var der en forholdsvis stor andel tosprogede elever, idet der i snit var 10 tosprogede elever i klasserne. I de højt præsterende skoler, med en stor andel elever med svag social baggrund, var der i gennemsnit syv tosprogede elever i klasserne.

Der er spurgt til, hvor lang tid læreren har brugt på at forberede lektionen, og forberedelsestiden går fra 0 minutter til to timer. 80% af lærerne har brugt 30 minutter og derunder på forberedelse af lektionen.

Set i gennemsnit er det lærerne på de stabilt højt præsterende skoler, der har brugt mest tid på at forberede sig især i forhold til dobbeltlektionerne med i snit 35 minutters forberedelsestid i forhold til lærerne på svingende præsterende skoler, som i gennemsnit har brugt 26 minutter. Især lærerne på de svingende præsterende skoler, med en stor andel elever med svag social baggrund, har i gennemsnit brugt noget mindre forberedelsestid set i forhold til lærerne på de øvrige skoler. En forklaring kan være, at man på disse skoler også oftere er to lærere om undervisningen i klassen, som så har delt forberedelsen af undervisningen mellem sig.

Hvad angår 45 minutters lektionerne er der ikke den store forskel med i snit 23 minutters forberedelsestid blandt lærerne på de stabilt højt præsterende skoler, og 19 minutter i snit på de svingende præsterende skoler (jf. tabel 6.1).

Tabel 6.1 Baggrundsoplysninger

	H.M	H.F	S.M	S.F
Hvor mange år har du været ansat som lærer på skolen (gennemsnit)?...	11	12	16	14
* Underviser i linjefag eller har anden uddannelse i faget (gennemsnit)?....	80	62	63	59
Hvor mange elever er der i klassen i denne lektion (gennemsnit)?.....	18	17	15	17
* Hvor mange tosprogede elever er der i klassen i denne lektion (gennemsnit)?.....	6	0	10	0
Er du klasselærer for denne klasse, du underviser i denne lektion (%)?...	50	58	53	44
Hvor mange lektioner om ugen underviser du i – i denne klasse (hvis du har dobbeltlektioner gælder det for 2 lektioner (gennemsnit)?.....	9	10	9	8
45 minutters lektion: Hvor lang tid har du brugt på at forberede denne lektion. Angiv ca. minutter (gennemsnit)?.....	25	21	22	17
90 minutters lektion: Hvor lang tid har du brugt på at forberede denne lektion. Angiv ca. minutter (gennemsnit)?.....	32	43	23	31
Hvor lang er den registrerede lektion angiv i antal minutter samlet set: (andele lærere med henholdsvis 45 og 90 minutter lektioner):				
45 min	53	62	35	59
90 min	39	19	66	38

* Signifikante forskelle

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

Det er således især lærere på de svingende præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever, der underviser sammen med en anden lærer i klassen, mens lærerne på de øvrige skoler oftere er alene om undervisningen i klasserne.

Tabel 6.2 Samarbejde med andre lærere i undervisningslektionen (procent)

	H.M	H.F	S.M	S.F
* Jeg underviser alene i klassen.....	77	71	45	72
* Jeg underviser klassen sammen med en anden lærer og vi er begge i samme lokale og underviser sammen/støtter hinanden.....	18	27	52	21
Jeg underviser sammen med en anden lærer, og vi har delt klassen i to hold og underviser i hvert sit lokale (gælder ikke elever, der er udtaget til fx specialundervisning eller lign.) ¹	18	27	16	35

* Signifikante forskelle

1) Formodentligt dobbelt registrering, da begge hold lærere kan have udfyldt skemaet.

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

Planlægningen af lektionen

Lærerne har især anvendt deres forberedelsestid på det indholdsmæssige stof til lektionen. Omkring en tredjedel af lærerne har samarbejdet med lærere med samme fag om undervisningen i det pågældende fag, og en tredjedel har også drøftet disciplinære problemer i klassen med nogle kolleger på skolen. Det er de færreste, der har drøftet faget og klassen med deres leder, dvs. man har især brugt kolleger i en faglig sparring.

Der er ingen forskelle mellem undersøgelsens fire kategorier af skoler.

Tabel 6.3 Om din planlægning af denne lektion (procent)

Jeg har...	H.M	H.F	S.M	S.F
især forberedt det indholdsmæssige stof til lektion	82	82	90	84
især haft forberedelse med retning af elevernes hjemmearbejde o.l.	14	13	17	10
ikke haft nogen eller kun lidt forberedelse	34	30	17	30
samarbejdet med andre lærere med samme fag om undervisningen i dette fag.....	44	38	35	41
forinden drøftet særlige disciplinære problemer i klassen med nogle af mine kolleger på skolen	32	29	35	26
forinden drøftet faglige eller disciplinære problemer i klassen med min ledelse.	10	4	10	-

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

Gennemførelsen af undervisningen

Dobbeltlektionerne blev især anvendt på gruppearbejde og elevernes individuelle arbejde, mens de kortere lektioner på 45 minutter især bliver anvendt til individuelt selvstændigt arbejde.

Men generelt er den mest dominerende aktivitet gruppearbejde og dernæst elevernes individuelle selvstændige arbejde (jf. tabel 6.4). Det vil sige, at der lægges stor vægt på, at eleverne er aktive. Der er brugt mindst tid på klassediskussioner, som også er en aktivitet, som forskningen viser, især engagerer elever (jf. kapitel 1).

Tabel 6.4 Hvor stor en andel af lektionen anvender du på følgende aktiviteter?

Gennemsnit antal minutter på 45 og 90 minutters lektioner	45 min.	90 min.
Løsning af konflikter mellem eleverne	1	3
Skabe ro i klassen grundet højt støjniveau	2	4
Snakke med enkeltelever, fordi de har personlige problemer	1	2
Kontrollere om eleverne har læst deres lektier	1	1
Overhøring af lektier eller tidligere lært stof.....	4	6
Gennemgang af nyt stof for hele klassen	8	11
Instruktion af hele klassen om arbejde de skulle i gang med.....	6	8
Klassediskussioner om et særligt emne	3	5
Elevernes individuelle selvstændige arbejde (fx frilæsning, opgaveløsning o.l.) ..	12	16
Gruppearbejde om et bestemt emne	6	12
Gruppearbejde om emne efter elevernes eget valg	1	12
Vejledning til/støtte til gruppearbejde	3	1
Individuel hjælp til enkeltelever i de stillede arbejdsopgaver	9	12
I alt lærere.....	148	97

Note: Der vil være aktiviteter, der overlapper hinanden, derfor summer minutterne op til mere end henholdsvis 45 og 90 minutter

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

En analyse af, hvordan lærerne på de forskellige kategorier af skoler anvender undervisningstiden, viser dog et lidt forskelligt billede skolerne imellem.

Lærerne på skoler med en stor andel socialt svage elever har i undervisningen især brugt tid på at skabe ro i klassen på grund af et højt støjniveau, og de har også især skullet bruge tid på at løse konflikter mellem eleverne (jf. tabel 6.5).

Det er også især lærere på disse skoler, som har brugt undervisningstiden på at snakke med enkeltelever om deres personlige problemer.

Især lærerne på de svingende præsterende skoler, med en stor andel socialt svage elever, har brugt tid på overhøring af eleverne i lektier og i tidligere indlært stof samt kontrol af, om de har læst deres lektier

Lærerne på de svingende præsterende skoler med en stor andel elever med social svag baggrund har således, i højere grad end lærerne på de andre typer af skoler, måttet bruge undervisningstid på diciplinerende og kontrollerende aktiviteter.

Tabel 6.5 Hvor stor en andel lærere har anvendt tid på følgende aktiviteter i undervisningen (procent)?

Bruger tid på dette i 45 minutters lektioner	H.M	H.F	S.M	S.F
* Løsning af konflikter mellem eleverne	31	31	41	13
* Skabe ro i klassen grundet højt støjniveau.....	72	62	93	47
* Snakke med enkeltelever, fordi de har personlige problemer	28	20	48	13
* Kontrollere om eleverne har læst deres lektier	22	16	33	7
* Overhøring af lektier eller tidligere lært stof.....	40	30	56	24
Gennemgang af nyt stof for hele klassen	61	60	70	60
Instruktion af hele klassen om arbejde de skulle i gang med	86	73	89	77
Klassediskussioner om et særligt emne	26	38	22	20
Elevernes individuelle selvstændige arbejde (fx frilæsning)	42	56	48	60
Gruppearbejde om et bestemt emne	33	33	30	30
Gruppearbejde om emne efter elevernes eget valg	4	5	7	3
Vejledning til/støtte til gruppearbejde	30	31	30	20
Individuel hjælp til enkelt elever i de stillede arbejdsopgaver	53	61	67	53

* Signifikante forskelle

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

Lærernes vurdering af den gennemførte lektion

De fleste lærere på tværs af skolegrupper oplever, at eleverne var motiverede for at lære, og at de deltog aktivt i timen. Flertallet af lærere oplevede også, at eleverne var gode til at samarbejde fx i gruppearbejde. En fjerdedel af lærerne oplevede, at dette ikke var tilfældet. Der ses ingen signifikante forskelle mellem de fire kategorier af skoler.

Kun få lærere oplevede, at der var elever i deres klasse, som direkte modarbejdede undervisningen. Kun en femtedel af lærerne oplevede, at de havde elever, der havde svært ved at koncentrere sig i klassen. Der er heller ikke de store forskelle mellem andelen af lærere på tværs af skoler, der har elever i klassen, som de oplever, forstyrrer undervisningen (jf. tabel 6.6).

Tabel 6.6 Andel lærere, som har haft elever i deres klasse, som de vil karakterisere på følgende måde (procent)

Elever, der...	H.M	H.F	S.M	S.F
var motiverede for at lære	86	88	80	100
deltog aktivt og konstruktivt i undervisningen	82	83	76	100
var passive og tog ingen initiativer	17	10	17	16
modarbejdede undervisningen (fx ved at "brække sig")	2	3	6	5
var gode til at samarbejde med de andre elever (fx i gruppearbejde).	73	71	68	61
havde svært ved at koncentrere sig om undervisningen.....	15	15	21	9
virkede forstyrrende for undervisningen ved at være urolige	16	12	19	8

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

Når lærerne bliver spurgt om, hvad de har vægtet i deres undervisningstime, angiver flertallet af lærere på tværs af skoletyper, at de især har vægtet den faglige del af undervisningen (omkring 9 ud af 10 lærere). Der er færrest lærere på svingende præsterende skoler med få socialt svage elever, der har lagt vægt på, at skabe ro i klassen (jf. tabel 6.7).

Omkring en fjerdedel af lærerne på tværs af skoletyper synes ikke, at deres undervisningstime gik som planlagt.

Undervisningsstil

Hvad angår den undervisningsstil, som lærerne har indtaget i forhold til eleverne, er der ikke de store forskelle mellem lærerne på tværs af skoler (jf. tabel 6.7). Flest lærere oplyser, at de har indtaget en *kammeratlig undervisningsstil*. Det gælder omkring halvdelen af lærerne.

Det skal dog bemærkes, det især er lærerne på de svingende præsterende skoler, der har indtaget den kammeratlige lærerstil. Hvad angår den *autoritære undervisningsstil*, er det også især lærerne på de svingende præsterende skoler, der har indtaget denne rolle, måske fordi de på grund af elevgruppen har følt det nødvendigt. På de øvrige typer af skoler er billedet mere uklart. Der er dog ingen klare forskelle skolerne imellem.

Tabel 6.7 Hvordan vil du overvejende karakterisere undervisningsforløbet i denne lektion (procent)?

	H.M	H.F	S.M	S.F
Jeg har vægtet den faglige del af undervisningen højt	88	92	86	94
Jeg har lagt stor vægt på at skabe ro og løse problemer mellem elever ..	25	26	50	10
Lektionen gik ikke helt som planlagt	25	19	24	16
Jeg har indtaget en meget demokratisk undervisningsstil med stor vægt på elevernes medbestemmelse (fx i valg af temaer).....	29	34	38	24
Jeg har indtaget en meget kammeratlig undervisningsstil i forhold til eleverne (fx af hensyn til det sociale miljø i klassen).....	44	32	50	55
Jeg har indtaget en meget autoritær undervisningsstil (fx fordi der har været meget uro i klassen).....	29	27	43	48
Jeg har indtaget en meget diskuterende undervisningsstil.....	31	35	36	33

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

Det er især lærere på de svingende præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever, som har oplevet, at de har haft svært ved at holde overblikket over stoffet. Det samme gælder at gennemføre det planlagte undervisningsforløb, at være åben over for elevernes spørgsmål, at hjælpe eleverne i gang med arbejdsopgaverne og at fordybe sig i enkelte elevers specielle problemer (jf. tabel 6.8).

Derimod synes de fleste lærere på de stabilt højt præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever, at deres muligheder for dette har været gode. Generelt synes tingene ikke at være lykkedes så godt på de svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever som på de øvrige skolekategorier.

Tabel 6.8 Hvordan var dine muligheder for at opfylde følgende i denne lektion (procent)

	H.M	H.F	S.M	S.F
* At holde overblikket over stoffet	83	75	57	90
At gennemføre det planlagte undervisningsforløb.....	69	68	59	81
At være åben over for elevernes spørgsmål og forslag.....	70	69	41	78
At hjælpe alle elever med at komme i gang med arbejdsopgaverne.....	57	67	41	65
At "regulere" elevernes adfærd og tale.....	60	64	61	61
At løse konflikter og problemer i klassen	61	73	59	73
At fordybe mig i enkelte elevers specielle problemer	43	42	26	41

* Signifikante forskelle

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

Lærerens vurdering af den registrerede lektion

Når man spørger lærerne om, hvordan de vurderer den undersøgte undervisningslektion, oplever stort set alle lærerne på tværs af skoler alligevel, at lektionen er forløbet tilfredsstillende og uden de store konflikter. Lærerne på de svingende præsterende skoler med mange socialt

svage elever oplever især, at lektionen har været noget anspændt og færrest synes, at lektionen har været engagerende for dem (jf. tabel 6.9).

Kort sagt, de lærere, der underviser på skoler med svingende præstationer, synes også at være de mest pressede blandt lærerne.

De lærere, der oplever, at lektionen har været anspændende, har også især – og i højere grad end undersøgelsens øvrige lærere – brugt tid på, at løse konflikter mellem eleverne, at skabe ro i klassen og at snakke med enkelte elever om personlige problemer. Det betyder, at en mindre del af lektionen har været anvendt til egentlig undervisning.

Tabel 6.9 Hvordan synes du, at denne lektion forløb? (procent)

	H.M	H.F	S.M	S.F
Forløb tilfredsstillende	94	94	90	97
Forløb uden de store konflikter	94	95	97	100
Virkede engagerende på mig	87	86	79	97
Var noget anspændt for mig	9	10	21	6
Var noget skuffende i forhold til det, jeg havde forventet og planlagt	12	9	3	6

Anm.: H.M: Højt præsterende skoler med mange socialt svage elever. H.F: Højt præsterende skoler med få socialt svage elever. S.M: Svingende præsterende skoler med mange socialt svage elever. S.F: Svingende præsterende skoler med få socialt svage elever.

6.9 Konklusion

Eleverne vil have lærere, der er dygtige til deres fag, og som er velforberejede, når de underviser. De vil have lærere med en vis autoritet, som kan sætte sig i respekt, men som samtidig indtager en kammeratlig stil, uden dog at komme for tæt på eleverne. Undervisningen skal være varieret, og de skal selv være i aktivitet, lange enetaler er dræbende for engagementet.

Lærerne mener stort set det samme, men er lidt delt med hensyn til, om fagligheden eller de sociale aspekter i undervisningen skal prioriteres. Det er især på de højt præsterende skoler, at en høj grad af faglighed prioriteres, mens de svingende skoler med mange socialt svage elever i højere grad har en tendens til at prioritere de sociale mål og de sociale relationer i klassen. Det er på samme måde heller ikke alle lærere, der synes, at det er vigtigt, at man har uddannelse i det fag, man underviser i. De mener, at didaktikken og relationerne er de vigtigste, så kommer det andet af sig selv.

Den forskellige prioritering ses måske i resultaterne fra selvregistreringsundersøgelsen, idet det især er lærere på de stabilt højt præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever, der har en uddannelse i det fag, de underviser i – i den registrerede lektion – mens det ikke i samme grad er tilfældet på skoler med svingende præstationer og mange socialt svage elever.

Det er også dem, der underviser i deres linjefag, der har brugt mest tid til at forberede sig til lektionen i forhold til lærerne på de andre skoler. Det er især lærerne på de svingende præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever, som i gennemsnit har brugt

mindst tid til forberedelse af lektionen. Især når det gælder dobbeltlektionerne, hvor de i gennemsnit har brugt 10 minutter mindre end deres kolleger på de andre skoletyper.

Der er bemærkelsesværdigt, at det også især er lærerne på de svingende præsterende skoler med en stor andel socialt svage elever, der har måttet bruge undervisningstid på disciplinerende og kontrollerende aktiviteter, og som angiver, at de har haft svært ved at gennemføre undervisningen, og hvor flest oplever, at undervisningen har "været anspændende", selvom det især er her, hvor man har været to lærere i klassen.

I gennemførelsen af undervisningen er der især brugt tid på gruppearbejde, men mindre tid på en diskuterende undervisningsform med klasses Diskussioner. Lærernes billede af deres klasse er nogenlunde ens på tværs af forskellige skoletyper. De fleste lærere oplever, at deres elever var motiverede for at modtage undervisning, og kun få lærere oplevede, at der var elever i deres klasse, der direkte modarbejdede undervisningen.

Flertallet af lærere angiver også, at de især har vægtet den faglige del af undervisningen, og det er naturligt nok især lærere på skoler med en høj andel socialt svage elever, der har skullet bruge tid på at skabe ro i klassen i undervisningslektionen.

Litteratur

- Ammermueller, A. & J-S. Pischke (2009): Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study. *Journal and Labour Economics*, 27:3.
- Andersen, A.M., N. Egelund, T.P. Jensen, M. Krone, L. Lindenskov, & J. Mejding (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenhæng*. København: AKF, DPU, SFI-survey.
- Barber, M. & M. Mourshed (2007): *How the world's best performing school systems come out on the top*. Mc Kinsey & Company.
- Bonesrønning, H. (2008) The effect of Grading Practices on Gender Differences in Academic Performance. *Bulletin of Economic Research*, 60:3.
- Broning, M. & Heinesen, E. (2007): Class Size, Teachers Hours and Educational Attainment. *Scandinavian Journal of Economics*, 109:2.
- Brännström, L. (2008): Making Their Mark: The Effects of Neighbourhood and Upper Secondary School on Educational Achievement. *European Sociological Review*, 24(4):463-478.
- Coleman, J.S.; E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F.D. Weinfeld, & R.L. York. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Edmunds, B.; J. Ewington, D. Kendall, L. Kendall, B. Mulford, & H. Silins (2007): Successful principalship on high-performance schools in high-poverty communities. *Journal of Educational Administration*, 46:4.
- Egelund, N. & F. Eidesgaard (2009): The Influence from individual social background and school social background in the Nordic Countries. I: *Nordic Lights on PISA 2006: Differences and similarities in the Nordic countries*. København, Nordisk Ministerråd, 169-176.
- Fink-Jensen, K.; U.H. Jensen, G. Kragh-Müller & L.L. Mørck (2004): *Skolepraksis -forhold der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af "De gode eksempler" på klasseniveau*. AKF Forlaget.
- Frederiksson, P. & B. Öckert (2008): Resources and Student Achievement – Evidence from a Swedish Policy Reform. *Scandinavian Journal of Economics*, 110(2):277-296.
- Frøseth, M.W.; J. B. Grøgaard, & E. Markussen (2009): Inkludert eller segregert? *Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*, Oslo: NIFU STEP.

- Fuchs, T. & L. Wössmann (2007): What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32(2-3):433-464.
- Graversen, B.K. & E. Heinesen (2005): The Effect of School resources on Educational Attainment: Evidence from Denmark. *Bulletin of Economic Research*, 57:2:109-143.
- Hanushek, E.; J. Kain, D.M. O'Brian & S.G. T´Rickin (2005): *The Market for Teacher Quality*. NBER Working Paper 11154.
- Heinesen, E. (1999): *Den sociale arvs betydning for unges valg og resultater i uddannelses-systemet*. Arbejdsrapport 2 om social arv. Socialforskningsinstituttet, København.
- Heinesen, E. (2010) Estimating class-size effects using within-school variation in subject specific classes, *The Economic Journal*, 120(545):737-760.
- Hermansen, M. (2007): Ledelse. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 44(5-6).
- Jensen, V.M. (2009): Working Longer Makes Pupils Stronger – The Effect of Class-room hours on 9th Grade Academic Achievement, In: *Child Development – Perspectives from Private and Public Investments*, Ch 2.
- Kane, T. & D. Staiger (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. I: D. Ravitch, (red.) *Brookings Papers on Education Policy 2002*, Brookings Institution, Washington, D.C.
- Larsen, B.Ø.; B.S. Rangvid & T.P. Jensen (2010): *Institutionernes resultater – en registerbaseret analyse af ungdomsuddannelsesinstitutioner og betydningen af geografisk placering og størrelse*.
- Maughan, B. (1988): School experiences as risk/protective factors. I: M. Rutter (red.): *Studies of psychosocial risk: the power of longitudinal data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McIntosh, J., & Munk, M.D. (2007): Scholastic ability vs. family background in educational success: evidence from Danish sample survey data. *Journal of Population Economics* 20(1):101-120.
- McIntosh, J. & M.D. Munk (2004): *Family background and educational success in Denmark*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Mehlbye J. & S. Kreiner (2000): *Arbejdsmiljøet i folkeskolen*. AKF Forlaget.
- Mehlbye, J. & C. Ringsmose (2004): *Elementer i god skolepraksis – »De gode eksempler«*. AKF Forlaget.
- Mehlbye, J.; P. Hagensen & T. Halgreen. (2000): *Et godt skoleliv – udvikling og læring blandt skoleelever i Vejle Kommune*. AKF Forlaget.

- Mortimore, P. (1988): Effektive grundskoler. *Uddannelse*, 21(9).
- Munk, M.D.; B.S. Rangvid & J. Storm (2004): *Identifikation og udvælgelse af "de gode eksempler" blandt de danske folkeskoler*. AKF Forlaget.
- Nielsen, A.M., K. Fink-Jensen & C. Ringsmose (2005): *Skolen og den sociale arv*. SFI.
- Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør – fokus på elevernes læring og handlinger i skolen*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Nordenbo, S.E.; M.S. Larsen, N. Tiftikci, R.E. Wendt & S. Østergard (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Rangvid, B.S. (2008): *Skolegennemsnit af karakterer ved folkeskolens afgangsprøver. Korrektion for social baggrund*. AKF Working Paper, 2008(1).
- Rangvid, B.S. (2009): *Frafald og eksamenskvote på gymnasiale uddannelsesinstitutioner i Region Hovedstaden udpegning af skoler til kvalitative analyser*. Notat. AKF.
- Raudenbush, S.W. & J. D. Willms (1995): The Estimation of School Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4):307-335.
- Reynolds, D.; P. Sammons, L. Stoll, M. Barber & J. Hillman (1997). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. In: A. Harris, et al. *Organization effectiveness and improvement*. London: Cassell.
- Sternberg, R.J.; J. Antonakis, A.T. Cianciolo (red.) (2004): *The Nature of Leadership*. Sage Publications INC. California, UK, India.
- Söderberg, S. m.fl. (2006): *Lusten och möjligheten – om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar*. Stockholm: Skolverket rapport 282.
- Turmo, A. & A. Lie (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Oslo: Institut for lærerutdanning og skoleudvikling. Oslo Universitet.
- White, M. (2006): *Narrativ teory*. Hans Reitzel.
- Wössmann, L. & M.R. West (2006): Class-size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between.-Grade variation in TIMSS. *European Economic Review* 50(3):695-736.

English Summary

The High-performance School

Objective and research data

The present study is a survey of the work of 12 schools. The purpose of the study is to investigate how the school can improve the academic performance of pupils from disadvantaged social backgrounds. For this purpose, a register survey was conducted of all the primary and lower secondary schools in Denmark and eight schools were selected that for some years have recorded stable high performance measured in terms of the final test results of pupils leaving the ninth form. Four of the schools are characterised by a high proportion of pupils from disadvantaged social backgrounds, and the remaining four schools by a small proportion of pupils from disadvantaged social backgrounds. An additional four comparison schools were selected – two with a high proportion of pupils from socially disadvantaged backgrounds and two with a small proportion of pupils from socially disadvantaged backgrounds that have displayed fluctuating performances during the same period.

Interviews were held at political and administrative level in all the local authorities in Denmark. Group interviews were held at all schools: The management, a group of teachers representing the school start, middle years and final years, respectively, and a group of eighth and ninth form pupils from the school in question. All the teachers were also asked to fill in a self-registration form for a randomly selected lesson on a random weekday.

This is a predominantly qualitative study that can identify aspects at a school that can facilitate a school becoming a stable high-performance school that can improve the academic performance of pupils from disadvantaged social backgrounds.

The administration's management culture has an impact

The schools' academic profile is given highest political priority, and the local authorities' action areas concern initiatives that focus on reading, inclusion and integration in particular. The core values are the pupils' well-being and inclusion in the normal class.

The goals for the schools' work are formulated in quality reports at local government level and at school level. The quality reports appear to be a core management tool at both levels. In some municipalities, the quality report and its results and goals are used as the local government council's performance contracts with the schools. In other municipalities, the report forms the basis for dialogue with the principals, and in others this is even followed up by close dialogue, with visits at the schools from the director of administration and/or principal.

Strong or weak management of and dialogue with the schools in the municipalities are evident, and the local authorities' goals for the schools activities also differ in terms of how clearly they are formulated. In some municipalities where measurements are not as clearly formulated, schools with fluctuating performances are especially evident.

The study suggests that weak administration management in the local government also means weak management at schools. Strong administration management and a corresponding weak management profile at schools are especially evident in the schools with fluctuating performance.

Teachers want clear management

The most striking finding is that clear management at administrative level is reflected in equally clear management at school level. And likewise, a weak management culture at administration level seems to be reflected in a similarly weak or indistinct management culture at school level.

The teachers therefore want clear management that defines clear goals for the school's work, with e.g. follow-up on the annual teacher plans conducted at team conferences, which is especially evident at the stable high-performance schools.

Separate departments give schools an advantage

At some schools, the management has good experience with schools that are divided into separate departments. This applies in particular to cases where the management has delegated a great deal of the decision-making competence to each department, which are thereby in charge of the available resource hours and finances. This is a good basis for self-governing teams, as teachers can timetable across classes in the department and set a timetable that accommodates the department's (pupils') varying needs. It also frees up the school's top management for management activities, and work can then be based on a professional pedagogical profile, which is the profile most teachers and managers also prefer. Examples of this are particularly evident at the stable high-performance schools.

The school's academic profile is central

Maintaining a strong academic profile despite a large proportion of academically weak pupils is especially evident in the stable high-performance schools. It is also reflected by the fact that e.g. the management gives high priority to the appointment of teachers with main subjects that ensure as far as possible that the school can cover the teaching needs by having teachers teaching in their main subjects without necessarily forgetting the teachers' social skills, i.e. ability to form good relationships with the pupils. However, small schools with fewer teachers in particular have difficulty covering the teaching needs of the school with teachers educated in main subjects.

The need for academically skilled teachers

High academic ambitions are apparent among the teachers at the stable high-performance schools in particular, even at the schools with large numbers of pupils from socially disadvantaged backgrounds. The academic ambitions seem to rub off on the pupils, who express that they want to be well educated.

The self-registration study of the lessons shows that at schools with stable high performance with many pupils from socially disadvantaged backgrounds, teaching is covered

largely by teachers teaching their main subjects, while the same picture is not seen to the same extent at the schools with fluctuating performance with many pupils from socially disadvantaged backgrounds.

Conclusion

The study suggests that the following aspects can help schools to become high-performance schools that can improve the academic performance of pupils from socially disadvantaged backgrounds:

- 1 Clear and distinct management at administration level with clear demands and expectations of the schools and that engage in close and continuous dialogue with the schools on their work.
- 2 Clear and distinct management at school level with correspondingly clear and distinct expectations and demands for the teachers. The management culture at the schools seems to mirror the corresponding administration's management culture.
- 3 Schools divided into separate departments with self-managing teams in the departments, which increases the opportunity for forming teams lengthwise and across the classes and forms, and scope for a professional pedagogical management.
- 4 Weighting of the schools' academic profile independent of the proportion of pupils from socially disadvantaged backgrounds.
- 5 Teachers who teach in their main subjects and are ready to accept a management role in the teaching and who have high academic expectations of their pupils.
- 6 The school must not be too small, i.e. no fewer than about 400 pupils for reasons of covering the main subjects.
- 7 Weighting of help to the pupils' homework located at school, e.g. "homework cafe" with professional teachers after school and a weighting of reading skills.



Den højt præsterende skole

I rapporten er det blevet undersøgt, hvordan skoler år efter år kan præstere højt og løfte elever med svag social baggrund. Undersøgelsen sammenligner skoler, der præsterer højt i en årrække med skoler, som i samme årrække har haft svingende præstationer. Der er sammenlignet skoler med henholdsvis mange og få elever med svag social baggrund.

De skoler, der præsterer højt år efter år, er karakteriseret ved:

- at forvaltningen har klare krav og forventninger til skolerne og indgår i en tæt og løbende dialog med skolerne om deres arbejde
- at skolens ledelse har tilsvarende klare krav og forventninger til deres lærere
- afdelingsopdelt skole med selvstyrende team
- lærere, der underviser i deres linjefag, som er parat til at indtage ledelsesrollen i undervisningen, og som har høje faglige forventninger til deres elever.

Undersøgelsen er gennemført for Formandskabet for Skolerådet.