

Den længere og mere varierede skoledag

En analyse af reformens elementer



Vibeke Myrup Jensen, Bente Bjørnholt, Maria Falk Mikkelsen, Chantal Pohl
Nielsen og Else Ladekjær

*Den længere og mere varierede skoledag – En analyse af reformens
elementer*

© VIVE og forfatterne, 2020

e-ISBN: 978-87-7119-707-5

Forsidefoto: Cathrine Kjærø Ulf Ertmann/VIVE

Projekt: 211013

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

Forord

Den 13. juni 2013 indgik den daværende regering (Socialdemokraterne, Socialistisk Folkeparti og Radikale Venstre) sammen med Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti en aftale om en reform af den danske folkeskole med henblik på at opnå et fagligt løft af folkeskolen. Hovedparten af folkeskolereformen trådte i kraft den 1. august 2014, mens enkelte delelementer først blev lovpligtige fra skoleåret 2015/2016.

Børne- og Undervisningsministeriet igangsatte på baggrund af aftalen et omfattende evaluering- og følgeforskningsprogram – et program, der skal følge folkeskolereformens udmøntning og løbende videreformidle erfaringerne til skole, kommuner, politikere og andre interessenter omkring skolen. Følgeforskningen bygger på systematisk dataindsamling blandt elever, lærere, pædagoger, forældre og skolebestyrelsesformænd på ca. 200 udvalgte skoler samt skoleledere på alle skoler, i forvaltninger og udvalgsformænd i alle landets kommuner. Der er indsamlet data årligt siden 2014.¹

Denne rapport undersøger udviklingen i og betydning af reformens elementer for elevernes faglige resultater og trivsel fire år inde i folkeskolereformen. Undersøgelsen bygger på en kombination af registerdata, interview og spørgeskemaundersøgelser fra primært skoleledere, lærere og pædagoger og står derfor på et omfattende og solidt datagrundlag

Rapporten er den afsluttende evaluering, der bygger videre på KORAs (nu VIVEs) midtvejs-evaluering (Jacobsen et al., 2017a) samt løbende statusredegørelser fra reformens fire år (Jacobsen et al., 2017b; Jensen, Skov & Thranholm, 2018; Jacobsen, Flarup & Søndergaard, 2015; Jacobsen, Andersen & Jordan, 2016). Tilsammen bidrager de seks undersøgelser til at afdække læreres og pædagogers rolle i implementeringen af reformen samt betydningen af reformelementerne for elevernes faglige resultater og trivsel.

Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Vibeke Myrup Jensen, seniorforsker Bente Bjørnholt, forsker Maria Falk Mikkelsen, projektchef Chantal Pohl Nielsen og forsker Else Ladekjær. Rapporten er internt kvalitetssikret af forsknings- og analysechef Carsten Strømbæk Pedersen, projektchef Rasmus Højbjerg Jacobsen samt projektchef Hanne Søndergaard Pedersen. Studenterne Matthias R. Wagner, Cianna Isabel Flyger, Lise Kjærgaard og Sarah Bay har medvirket til udarbejdelsen af rapporten, ligesom vi har fået uvurderlig hjælp fra analytiker Marianne Mikkelsen. Rapporten har desuden været i eksternt review og blevet kvalitetssikret af én forsker og to praktikere på feltet.

Vi takker for værdifulde kommentarer fra Børne- og Undervisningsministeriet og fra den af ministeriet nedsatte referencegruppe vedrørende evalueringen af folkeskolereformen. Vi takker desuden de mange forvaltningschefer, skoleledere, lærere, pædagoger og elever, der har besvaret undersøgelsens spørgeskemaer og deltaget i interviewundersøgelsen. Uden deres deltagelse ville denne rapport ikke have været mulig.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse
2020

¹ For forvaltningschefer og udvalgsformænd dog kun hvert andet år.

Indhold

Sammenfatning	6
1 Indledning	20
1.1 Baggrund: Reformens indhold og rammebetingelser	21
1.2 Undersøgelsens design og metode	23
1.3 Rapportens opbygning.....	26
2 Flere fagtimer og elevernes præstationer.....	27
2.1 Flere fagtimer i dansk og matematik som følge af reformen	29
2.2 Flere fagtimer har større betydning for de skoler, der ikke er nået langt med implementeringen af dele af reformen	35
2.3 Flere fagtimer har ikke samme betydning for fagligt stærke og fagligt svagere elever	37
2.4 Lærernes forberedelsestid og elevernes faglige resultater	39
2.5 Delkonklusion.....	41
3 Understøttende undervisning	43
3.1 Understøttende undervisning: overordnet implementeringsgrad og betydning..	45
3.2 Positiv sammenhæng med elevernes trivsel, når understøttende undervisning integreres i fagene	49
3.3 Ledelsesmæssig og kommunal understøttelse	51
3.4 Brugen af § 16b – konvertering af understøttende undervisning til to voksne i undervisningen.....	56
3.5 Delkonklusion.....	59
4 Bevægelse.....	61
4.1 Implementering af bevægelse er status quo	62
4.2 Kun svag betydning af bevægelse for elevernes faglige resultater	65
4.3 Generelt positiv sammenhæng mellem bevægelse og elevernes trivsel	70
4.4 Ledelsens betydning for implementeringen af bevægelse i undervisningen.....	73
4.5 Delkonklusion.....	75
5 Åben Skole	77
5.1 Status på implementeringen	79
5.2 Kun få tegn på, at Åben Skole-aktiviteter har betydning for elevernes faglige resultater	82
5.3 Enkelte tegn på, at Åben Skole har større betydning for nogle frem for andre elevgruppers faglige resultater	84
5.4 Åben Skole har betydning for elevernes trivsel	85
5.5 Ledelsesmæssig understøttelse	86
5.6 Delkonklusion.....	89
6 Lektiehjælp og faglig fordybelse.....	90
6.1 Lektiehjælp og faglig fordybelse fra ledelsens perspektiv: implementering og betydning for eleverne	91

6.2	Organiseringen af faglig fordybelse har betydning for elevernes faglige resultater	95
6.3	Elevernes oplevelse af lektier og mulighed for hjælp hjemmefra	97
6.4	Delkonklusion.....	101
7	Pædagoger i skolen	103
7.1	Pædagogernes inddragelse og deltagelse i skolen er øget	104
7.2	Styrket samarbejde mellem lærere og pædagoger	109
7.3	Ledelse har en positiv betydning	112
7.4	Delkonklusion.....	117
	Litteratur.....	118
Bilag 1	Data og metode	126

Sammenfatning

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en reform af folkeskolen. Aftalen betød, at der fra starten af skoleåret 2014/2015 skulle implementeres en længere og mere varieret skoledag for alle elever. Reformens overordnede mål er at styrke elevernes læring og trivsel, og der er med folkeskolereformen formuleret følgende mål for udvikling af folkeskolen:

Nationale mål for folkeskolens udvikling

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
- Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes, bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis.

De tre mål skal danne afsæt for alle initiativer i folkeskolen og fungere som målestok for opfølgningen på folkeskolereformen. De er derfor også afsættet for denne undersøgelse. Det vil sige, at vi undersøger, hvorvidt folkeskolereformens elementer har betydning for elevernes trivsel og faglige resultater i dansk og matematik, samt hvorvidt reformelementerne har forskellig betydning for forskellige elevgrupper.

Folkeskolereformen rummer både flere fagopdelte timer og ny tid til forskellige former for understøttende undervisning og aktiviteter, som har til hensigt at skabe mere variation i elevernes skoledag. Denne rapport undersøger, hvor langt skolerne samlet er nået med reformens overordnede mål, når vi ser på udvalgte områder af reformen. Dette gælder følgende seks reformelementer:

- Flere fagtimer
- Understøttende undervisning
- Bevægelse i undervisningen
- Åben Skole
- Lektiehjælp og faglig fordybelse
- Pædagogernes nye rolle i folkeskolen.

Her fire år efter, at reformen trådte i kraft, er skolerne fortsat i gang med at implementere reformens elementer. Analysernes resultater, herunder realiseringen af reformens overordnede mål, skal derfor ses i sammenhæng med, hvor langt skolerne er nået i implementeringsarbejdet. Et tredje og sidste fokus for rapporten er derfor at undersøge, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af reformens elementer, samt hvilke muligheder og udfordringer især lærere og pædagoger og til en vis grad skoleledere oplever i den sammenhæng.

Rapporten besvarer følgende undersøgelsesspørgsmål:

Rapportens undersøgelsesspørgsmål

1. Har brugen af de seks ovenstående reformelementer en betydning for elevernes faglige resultater og trivsel?
2. Har de seks ovenstående reformelementer en anden betydning for mindre ressourcestærke elever end for mere ressourcestærke elever?
3. Hvad er status for implementeringen, og hvordan oplever lærere, pædagoger og skoleledere at arbejde med de seks ovenstående reformelementer?

Undersøgelsen indgår som en del af Børne- og Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram vedrørende folkeskolereformen. Den er samtidig én blandt flere af VIVEs rapporter, som evaluerer centrale aspekter af reformen for elevernes læring og trivsel. De øvrige rapporter undersøger kommunal styring (Bjørnholt et al., 2019a), skoleledelse (Bjørnholt et al., 2019b), elevernes oplevelse af undervisningen (Nielsen et al., 2020) og betydningen af lærernes kompetencedækning (Kristensen & Skov, 2019) efter reformen. Vores analyse af reformens implementering skal også ses som et supplement til bl.a. de seneste redegørelser, der gør status over, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af forskellige dele af reformen ifølge lærere og pædagoger (Jensen, Skov & Thranholm, 2018), skoleledere (Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm, 2018) og elever (Arendt, Jensen & Nielsen, 2018), skolebestyrelsen (Rambøll, 2018b) og forældrene (Rambøll, 2018a). For en komplet oversigt over udgivelserne i regi af følgeforskningen henvises til Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside (UVM.dk).

Forbehold i analyserne af reformens elementer

'Betydning af' og ikke 'effekt af'

Rapportens kvantitative analyser kommer så tæt som muligt på at undersøge reformelementernes effekt på elevernes faglige resultater og trivsel. Når vi i rapporten alligevel bruger udtrykket 'betydning' af reformens elementer, er det for at understrege, at det ikke er muligt at tale om 'effekt' i metodisk stringent forstand. Det skyldes, at analyserne ikke kan tage fuldstændigt højde for, at skolerne på samme tid implementerer både flere reformelementer og flere andre tiltag (arbejdstidsregler, inklusion, skolesammenlægninger mv.). Vi kan derfor ikke med sikkerhed konkludere, hvorvidt resultaterne skyldes implementeringen af det enkelte reformelement eller andre forhold.

Nogle analyser skal tolkes med forsigtighed

Ikke alle analyser i undersøgelsen er så robuste, at de siger noget om betydningen af reformen. I flere tilfælde er der også blot tale om 'statistiske sammenhænge', 'beskrivende analyser' eller 'forskelle mellem skoler'. Disse analyseformer bidrager til nuanceringen af den overordnede betydning af reformens elementer, men skal tolkes med en vis forsigtighed.

Faglige resultater er et forsimplet billede af læring og fagligt udbytte

Vi undersøger reformens betydning for elevernes læring med afsæt i elevernes faglige resultater i de nationale test og ved folkeskolens afgangsprøver i dansk og matematik. Dette er naturligvis en forsimplet måde at fange elevernes samlede faglige udbytte, idet test og prøveresultater aldrig kan give et dækkende billede af elevernes læring i de enkelte fag. Analyserne giver imidlertid et billede af udviklingen i dele af elevernes læring og faglige resultater.

Nationale trivselsmålinger det bedst mulige mål

Trivsel måles ud fra de fem former for trivsel i de nationale trivselsmålinger i perioden 2015-2018. Vi anvender dette mål, fordi vi her har størst mulighed for at koble lærernes svar med elevernes trivsel. Kvaliteten af disse nationale mål har ligeledes været til debat, hvor det har været diskuteret, hvorvidt trivselsmålene måler det, de var tiltænkt at måle. Trivselsmålene skal derfor også ses som det bedst mulige mål for elevernes trivsel, vel vidende at vi ikke indfanger alle aspekter af elevernes trivsel i skolen.

Rapportens overordnede konklusion

Overordnet konkluderer denne undersøgelse, at der fortsat er et stykke vej til fuld implementering af reformelementerne. Det kan være én af årsagerne til, at vi finder, at folkeskolereformen endnu ser ud til at have begrænset betydning for eleverne. Tidligere undersøgelser peger på, at det varer 5-15 år, før implementeringen af store skolepolitiske reformer er gennemført, og det er muligt at måle reformernes betydning for eleverne (Thullberg, 2013; Schleicher, 2018). Dertil kommer, at den samlede effekt af en skolereform kan være negativ de første år efter reformernes initiering for først derefter at give et fagligt løft. Det viser et studie, som ser på tværs af en række skolereformer i USA (Borman et al., 2003). Ud fra det perspektiv kan det derfor også tolkes som positive tegn, når vi ikke finder, at reformens elementer har en overvejende negativ betydning for eleverne. Under alle omstændigheder vil der være behov for fortsat at følge folkeskolereformens implementering, hvis vi skal blive klogere på dens betydning.

Det er desuden relevant at fremhæve, at skolerne står over for mange samtidige udviklingstendenser som eksempelvis nye arbejdstidsregler, inklusion og skolesammenlægninger. Disse tendenser vil alt andet lige påvirke implementeringen af folkeskolereformen og i sidste ende også den forventede udvikling i elevernes faglige resultater og trivsel. Når vi finder en øget implementering kan det derfor ses som en udvikling, der sker på trods af disse mange samtidige forandringer i folkeskolen.

Undersøgelsen tyder imidlertid også på, at implementeringen på nogle skoler lige frem er gået i stå, mens andre skoler fortsat arbejder på at styrke den. Det understreger et behov for et vedvarende (ledelsesmæssigt) fokus på reformelementerne for at sikre en fortsat implementering, herunder at reformen understøttes af klare retningslinjer og de rette kompetencer til implementering. Denne pointe understøttes af, at nogle studier viser effekter af store skolereformer allerede efter få år. Det gælder i tilfælde, hvor reformen dels indeholder markante forandringer i både undervisningen, kulturen på skolen og skolens ledelse, dels en meget intensiv implementeringsplan (fx Fryer, 2014).

Nedenfor uddyber vi undersøgelsens hovedkonklusioner på tværs af de enkelte reformelementer med fokus på henholdsvis deres implementering og betydning. Vi beskriver herefter resultaterne for hver af de seks reformelementer mere detaljeret, idet rapporten indeholder nogle nuancer, som kan være mere særegne for det enkelte reformelement. Undersøgelsens metodiske grundlag beskrives kort til sidst.

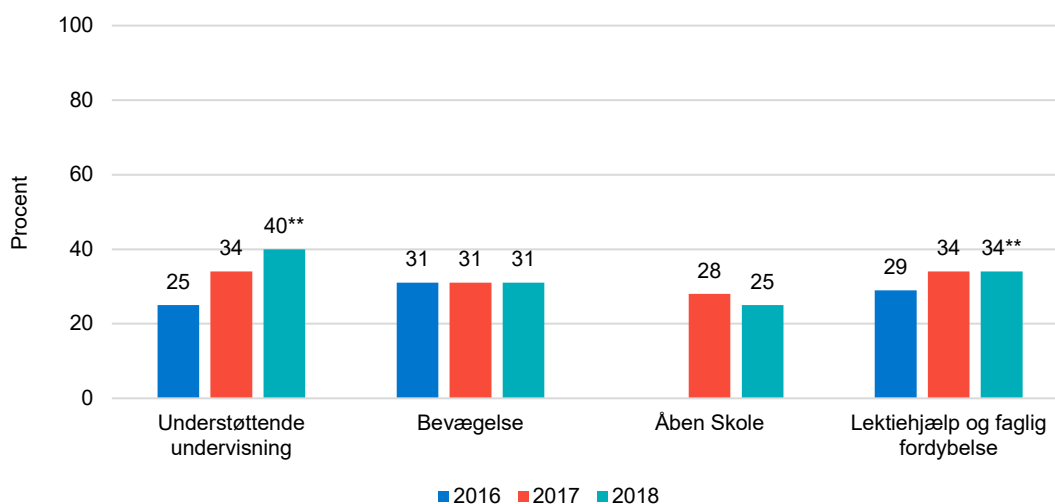
Reformelementernes implementering

Under halvdelen af skolerne er nået langt med implementering af (dele af) reformen

Skolelederne er blevet bedt om at vurdere implementeringsgraden for hver af reformelementerne. Det giver en grov indikator for, hvor langt skolerne er kommet med implementeringen, da skolelederne skal vurdere implementering af reformelementerne for skolen som helhed.

Som det fremgår af Figur 1, er der ifølge skolelederne sket en lille fremgang i implementeringen af elementerne de seneste år, eller implementeringen har været status quo siden 2016. Ikke desto mindre er det fortsat under halvdelen af skolerne, som i høj grad har implementeret reformelementerne, uanset hvilke af de udvalgte reformelementer vi ser på.

Figur 1. Andel skoler, der i høj grad har implementeret reformelementerne. Skoleledernes vurdering. 2016-2018, i procent



Anm.: Skolelederne er blevet bedt om at svare på, hvor langt de er nået med den konkrete udmøntning af reformelementet. Svar: Skala 1 ('slet ikke'), 10 (fuldt implementeret). Figuren viser andelen af skoleledere, der har svaret 8-10 på denne skala. Antal besvarelser: 2.438. I 2016 er skolelederne ikke spurgt til implementering af Åben Skole.

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

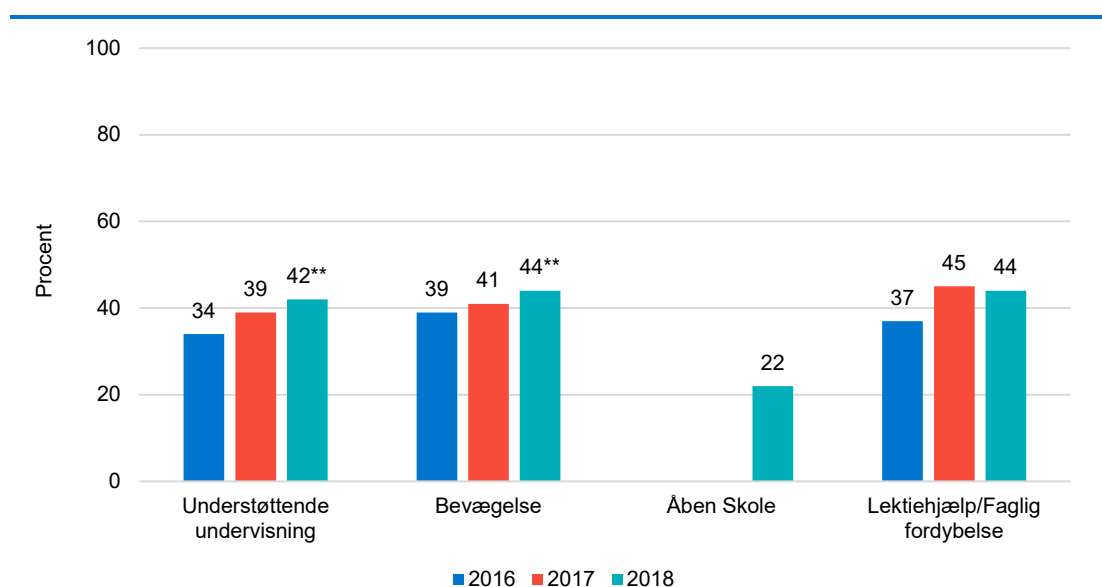
Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Undersøgelsens kvalitative interview fra 20 skoler tyder imidlertid på, at skolerne er på vej og fortsat arbejder på at styrke implementeringen. Som det også fremgår nedenfor, er der imidlertid forhold, der både understøtter og udfordrer en styrket implementering i fremtiden.

Lærere og pædagoger er blevet mere positive over for reformelementerne hen over årene, men de mangler tid til at definere det faglige indhold

Som det fremgår af Figur 2, vurderer flere lærere og pædagoger i løbet af perioden 2016-2018, at reformelementerne kan fremme elevernes læring. Der synes dermed at være bedre muligheder for at implementere reformelementerne, når opbakningen er øget. Ifølge faglitteraturen på området er det afgørende for reformers implementering og fremadrettede betydning, at lærere og pædagoger kan se en (faglig) mening med reformen og vurderer, at den er relevant (fx Schleicher, 2018; Lipsky, 1980). Figuren viser dog også, at det fortsat er under halvdelen af lærere og pædagoger, som mener, at reformelementerne i høj grad fremmer læring.

Figur 2. Andel af lærere og pædagoger, som mener, at reformelementerne i høj grad fremmer læring. 2016-2018, i procent



Anm.: Lærerne og pædagogerne er blevet bedt om at svare på, hvorvidt de mener, at reformelementet fremmer læring. Svarkategorierne går fra 'slet ikke' til 'i meget høj grad'. Figuren viser andelen, som svarer 'i høj grad' eller 'i meget høj grad'. For lektiehjælp og faglig fordybelse er der tale om et samlet spørgsmål i 2016 og 2017, men to særskilte spørgsmål i 2018. Der er kun spurgt til Åben Skole i 2018. Antal besvarelser: 18.582-18.602 for understøttende undervisning, bevægelse og lektiehjælp/faglig fordybelse. 6.244 for Åben Skole.

** Markerer, at resultatet er statistisk signifikant forskelligt fra 2016 på minimum 5 %-niveau.

Note: Lærere og pædagoger er først i 2018 blevet bedt om at vurdere læringsudbyttet af Åben Skole.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Det fremgår af undersøgelsens kvalitative materiale fra interview, at lærere og pædagoger fremhæver det positive ved, at timer til understøttende undervisning kan udmøntes som fleks-timer, der kan integreres til forskellige opgaver, når behovet opstår. Men de fremhæver også behovet for, at reformelementerne giver faglig mening. Lærerne er særligt kritiske, når der fx skal gennemføres "bevægelse for bevægelsens egen skyld", eller når Åben Skole-aktiviteter blot bliver et afbræk i hverdagen i form af "sodavandsbesøg" (udflugter uden et egentligt fagligt mål). I sådanne tilfælde vurderer lærerne ikke, at reformelementerne giver mening, og fx brugen af bevægelse bliver til en "skal"-opgave frem for en understøttende læringsaktivitet.

Lærerne forholder sig samtidig også kritisk over for, at den tid, der anvendes på at gennemføre aktiviteterne, ikke står mål med det fagspecifikke læringsudbytte. Denne overvejelse ser vi særligt på mellemtrinnet og i udskoling.

Disse mere kritiske røster skal samtidig ses i lyset af, at lærerne efterspørger tid til at forberede aktiviteter på ordentlig vis med udgangspunkt i reformens elementer, så de på en meningsfuld måde kan understøtte elevernes læring. Lærernes oplevelse er, at den slags forberedelse er svær at få plads, uden at tiden må tages fra forberedelsen af den mere "traditionelle", fagspecifikke undervisning. At forberedelsestid i stigende grad bliver en mangelvare, bekræftes også af, at forberedelsestiden i forhold til undervisningstiden generelt er faldet fra 2013 til 2018 i Danmark (jf. OECD, 2019). Eleverne italesætter også manglende forberedelsestid blandt lærerne, hvilket især kommer til udtryk via lærerens manglede tid til at give feedback (Nielsen et al., 2020).

Lærernes og pædagogernes frihed til at definere reformelementernes indhold bør understøttes af ledelsesmæssige og organisatoriske rammer

Reformelementerne efterlader i sit udgangspunkt kommuner og skoler stor frihed til at definere elementernes indhold og form. Undersøgelsen viser imidlertid, at der er forskel på, i hvilket omfang og hvordan kommuner og skoler rammesætter implementeringen over for lærerne.

På den ene side finder vi tegn på, at implementering af reformelementerne styrkes, hvis skolelederne prioriterer det enkelte reformelement og har en klar plan for dets implementering. I forlængelse heraf vurderer lærere og pædagoger i det kvalitative materiale, at det er problematisk, når de står alene med ansvaret for at implementere reformelementerne i undervisningen uden klare retningslinjer fra ledelsen. Hvorvidt og hvordan reformelementet implementeres afhænger derfor af den enkelte lærers eller pædagogs prioriteringer, holdninger og erfaringer med det specifikke reformelement samt de konkrete redskaber, han eller hun har ved hånden. Det kan sætte implementeringen i stå.

På den anden side kan det være afgørende, at lærere og pædagoger har en vis frihed til at definere implementeringen, hvis reformelementerne skal give faglig mening og understøtte elevernes læring og trivsel (jf. ovenfor). Det underbygges af, at vi finder enkelte tendenser til, at det har en positiv sammenhæng til elevernes faglige resultater, når reformelementet integreres i den øvrige undervisning. Lærere og pædagoger kan dermed selv definere, hvornår og hvordan reformelementerne giver mening i forhold til den øvrige undervisning.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er blevet styrket, hvilket har en positiv betydning for lærere og pædagogers arbejdsglæde

Pædagogerne har fået flere opgaver i skolen, hvilket også var en af folkeskolereformens intentioner. Desuden synes samarbejdet mellem lærere og pædagoger at være styrket siden folkeskolereformens initiering. Ifølge de kvalitative interview hænger det sammen med en øget forståelse for hinandens arbejde. På de skoler, hvor samarbejdet fungerer godt, oplever lærere og pædagoger da også en større arbejdsglæde og anerkender hinandens kompetencer.

Reformelementernes betydning for elevernes faglige resultater og trivsel

Vi finder generelt, at reformelementerne har en mindre og spredt betydning for elevernes faglige resultater og trivsel.

Endnu ingen entydige tegn på, at brugen af reformens elementer har en positiv betydning for elevernes faglige resultater

Samlet set finder vi endnu ingen *tværgående eller generelle* tendenser i retning af, at de undersøgte reformelementer har positiv betydning for elevernes faglige resultater. Vi finder heller ingen tendenser til, at elever på skoler med høj implementeringsgrad generelt har bedre faglige resultater end elever på skoler med lav implementeringsgrad af de enkelte reformelementer. Vi finder således kun enkelte og spredte tegn på, at reformelementerne har en positiv betydning for elevernes faglige resultater – eksempelvis at Åben Skole-aktiviteter i danskundervisningen har en positiv betydning for elevernes faglige resultater i 9. klasse eller at flere fagtimer i 9. klasse har en positiv betydning for elevernes faglige resultater i dansk eller matematik, hvis forældre er ufaglærte.

Flere tegn på at brugen af reformens elementer har en positiv betydning for elevernes trivsel end deres faglige resultater

Vi finder til gengæld lidt flere tegn på, at reformens elementer (i gennemsnit) har en lille, men positiv betydning for elevernes trivsel på enten mellemtrinnet eller udskoling. Der er dog heller ikke her nogen generel tendens til, at brugen af reformens elementer på tværs af fag (dansk og matematik) og skoletrin (mellemtrin og udskoling) har betydning for elevernes trivsel. Vi finder fx en positiv betydning af bevægelse i dansktimerne i udskoling, bevægelse i løbet af dagen på mellemtrinnet samt brugen af Åben Skole-aktiviteter i danskundervisningen på både mellemtrinnet og i udskoling.

At der generelt er flere resultater for trivsel stemmer overens med, at elever på skoler, som er nået langt med implementeringen af de enkelte reformelementer, i gennemsnit har lidt højere trivsel end elever på de skoler, som vurderer, at de ikke er nået langt med implementeringen. Dette resultat gælder for forskelle i implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, Åben Skole samt til en vis grad for bevægelse, men ikke for analyser af implementeringen af understøttende undervisning.

De fleste forskelle mellem skoler med høj og lav implementeringsgrad finder vi for udskoling, hvor trivslen blandt eleverne generelt er lavest. Samme tendenser genfindes dog også på mellemtrinnet, mens vi ikke har analyseret indskoling. Der er dog tale om små niveauforskelle skolerne imellem – i omegnen af 2-5 % af et indekspoint på trivselsskalaen.

Det er ikke entydigt, hvilke elevgrupper reformelementerne har størst betydning for

Der er ingen elevgrupper, hvor vores resultater indikerer et konsekvent positivt eller negativt udbytte af de undersøgte reformelementer. Der er igen tale om spredte resultater for elevgrupperne, både når det gælder en inddeling af eleverne i forhold til forældrenes uddannelse og etnicitet, og når det gælder, om eleverne er fagligt stærke eller fagligt svage ud fra tidligere testresultater.

Eksempelvis finder vi, at det generelle fald i elevernes trivsel fra 2016 til 2018 er mindre udtalt blandt elever på mellemtrinnet på de klasseskoler, der anvender reformaftalens mulighed for at konvertere nogle af de understøttende undervisningstimer til to-voksen-timer i den fagspecifikke undervisning (§ 16b). Dette resultat genfinder vi blandt etniske minoritetselever og elever, hvis forældre er ufaglærte, men også blandt elever, hvis forældre har en videregående uddannelse. Der er således tendenser til, at konvertering af understøttende undervisning til to-voksen-undervisning både har en særlig positiv betydning for de mindre og mere ressourcestærke elever på mellemtrinnet.

Samlet set finder vi således ingen *entydige tegn* på, at reformens elementer har en mere positiv betydning for nogle elevgruppers faglige resultater eller trivsel end andre. Det er derfor for tidligt at konkludere på, hvorvidt reformen kan mindske betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige resultater, eller om reformen giver mulighed for, at både fagligt stærke og fagligt svage elever kan blive så dygtige, som de kan.

De enkelte reformelementers implementering og betydning

Nedenfor beskriver vi resultaterne for de seks reformelementer enkeltvis på tværs af deres implementering og betydning.

Flere fagtimer i dansk eller matematik gør ingen væsentlig forskel for elevernes faglige resultater efter folkeskolereformen

I perioden *efter* reformen (2016-2018) viser vores analyser, at én ekstra fagtime om ugen i dansk eller matematik ingen påviselig positiv betydning har for elevernes faglige resultater i hverken 6. eller 9. klasse. Det står i kontrast til, hvad vi finder i perioden *før* reformen (2012-2014), hvor én ekstra fagtime om ugen i dansk eller matematik har lille, men positiv betydning for elevernes faglige resultater.²

Ovenstående resultater fremkommer ved at se på, om forskelle i den enkelte elevs timetal mellem dansk og matematik korrelerer med forskelle i elevens faglige resultater i de samme to fag. Metoden er stærk, fordi hver elev så at sige er sin egen kontrolgruppe i dette design. En anden tilgang er at se på *udviklingen* i antallet af fagtimer i 9. klasse hen over reformperioden (2013-2018), dvs. hvor vi sammenligner forskellige årgange af 9. klasse-elever fra den samme skole. Her finder vi, at flere fagtimer efter reformen ikke har nogen betydning for matematik i 9. klasse, men en meget lille negativ betydning for dansk i 9. klasse. Denne tilgang er ikke lige så stærk, da den fanger dels udviklingen i flere fagtimer, men også implementeringen af mere variation i skoledagen samt alt andet, der kan være ændret i samme periode.

Samlet set kan vi konkludere, at flere fagtimer ikke har samme betydning efter reformen som før. Det er imidlertid ikke muligt at identificere specifikke forklaringer på denne konklusion. På den ene side viser resultaterne, at vi kan være nået et mætningspunkt, når det gælder antallet af fagtimer. Denne tese understøttes af, at lærerne fremhæver, at eleverne ikke får det samme ud af de sidste timer på dagen. På den anden side sammenligner vi reelt set to forskellige typer af skoledage, både hvad gælder antal timer og indhold. Hvor skoledagen efter reformen burde være mere varieret og have indbygget flere pusterum i løbet af dagen.

Vi finder dog intet belæg for at sige, at de skoler, der er nået længere med implementeringen af den understøttende undervisning, får mere ud af fagtimerne. Tendensen er nærmere det modsatte, hvor skoler med lav implementeringsgrad af understøttende undervisning får mere ud af fagtimerne end skoler med høj implementeringsgrad. Vi anvender her et meget groft mål for implementeringen, da det bygger på skoleledernes vurdering af, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af understøttende undervisning (jf. Figur 1). De ukorrigerede (rå) gennemsnit viser samtidig kun minimale forskelle i de faglige resultater, når vi sammenligner skoler med høj og lav implementeringsgrad. Resultatet bør derfor fortolkes med stor forsigtighed. I den forbindelse kan vi heller ikke udelukke, at de undersøgte år (2016-2018) er "særlige", fordi

² Analysen af betydningen af en ekstra fagtime om ugen gør brug af de eksisterende forskelle, der er mellem planlagte undervisningstimer på tværs af skoler. Disse forskelle findes bl.a., fordi det ugentlige timetal før reformen var vejledende, ikke alle skoler lever op til minimumskravene, eller at skolerne kan vælge at tilføje flere timer til dansk eller matematik.

skolerne fortsat er ved at implementere reformens elementer, og betydningen af flere fagtimer med mere variation derfor ikke er slået igennem.

Det er ikke entydigt, hvorvidt flere fagtimer har større betydning for de ressourcetsvage elever (fagligt svage elever eller elever, hvis forældre er ufaglærte) end de ressourcestærke elevgrupper (fagligt stærke elever eller elever, hvis forældre har en videregående uddannelse). Vi finder dog lidt flere tendenser til, at flere fagtimer har mindre betydning for de mere ressourcestærke elever (både fagligt stærke elever og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse).

Samtidig finder vi kun et enkelte tilfælde, hvor flere fagtimer har en positiv betydning for de mere ressourcetsvage elever. For de fagligt svage elever giver flere fagtimer et fagligt løft i 9. klasse.

Lærer og pædagoger er mere positive over for understøttende undervisning, og er det integreret i den fagspecifikke undervisning, har det en positiv sammenhæng til elevernes trivsel på mellemtrinnet

Understøttende undervisning er det reformelement, hvor vi ser den største positive udvikling i skoleledernes vurdering af implementeringsgraden (jf. ovenfor). Vi finder dog ikke, at der er en statistisk sammenhæng mellem det og elevernes faglige resultater eller trivsel. Det kan hænge sammen med, at skolelederne vurderer implementering på skolen samlet set, men at der inden for skolen viser sig store variationer i indholdet af den understøttende undervisning. Analysen er således ikke i stand til at indfange variationen i implementeringen af understøttende undervisning fuldt ud.

Lærere og pædagoger vurderer imidlertid i signifikant højere grad end tidligere, at understøttende undervisning fremmer elevernes læring. Ifølge de kvalitative interview hænger det sammen med, at understøttende undervisning giver fleksibilitet i hverdagen til at tilpasse undervisningen til elevernes behov og interesser og til at nå de ting, der ikke ellers nås i den fagspecifikke undervisning.

Vi finder en positiv sammenhæng mellem understøttende undervisning integreret i den fagspecifikke undervisning og elevernes generelle trivsel, faglige trivsel og oplevelse af støtte på mellemtrinnet i 2018. En sådan sammenhæng findes ikke for udskolingen. Lærerne og pædagogerne forklarer, at når understøttende undervisning er integreret i den fagspecifikke undervisning, så kan de bedre sikre, at den understøttende undervisning hænger sammen med den fagspecifikke undervisning.

Konvertering af understøttende undervisning til to-voksen-timer har en lille positiv betydning for elevernes trivsel og fravær

Skolerne har i reformaftalen mulighed for at konvertere nogle af de understøttende undervisningstimer til to-voksen-timer i den fagspecifikke undervisning (gennem brug af § 16b). Vores analyser viser, at brugen af denne mulighed har en lille, men positiv betydning for fraværet blandt eleverne på mellemtrinnet.

Desuden finder vi, at det generelle fald i elevernes trivsel fra 2016 til 2018 er mindre udtalt for elever på mellemtrinnet på de klassetrin, der anvender muligheden i § 16b. Dette resultat genfinder vi blandt etniske minoritets elever og elever, hvis forældre er ufaglærte, men også for elever, hvis forældre har en videregående uddannelse. Der er således tendenser til, at konvertering af understøttende undervisning til to-voksen-undervisning har særlig positiv betydning både for de mindre og mere ressourcestærke elever på mellemtrinnet. Vi finder ikke tilsvarende

sammenhænge for elever i udskolingen, hvor § 16b heller ikke har været anvendt i lige så høj grad som på mellemtrinnet.

Vi finder heller ingen tegn på, at konvertering af understøttende undervisning til to-voksenordningen har betydning for elevernes faglige resultater hverken i indskolingen, på mellemtrinnet eller i udskolingen – ej heller for forskellige elevgrupper.

Ingen tegn på, at bevægelse fremmer elevernes faglige resultater

Vi finder kun få og små indikationer på, at bevægelse har en positiv sammenhæng med elevernes faglige resultater. De positive resultater gælder alene på mellemtrinnet. Dette er modsat tidligere konklusioner i følgeforskningen og en række andre undersøgelser, der finder, at bevægelse har en positiv betydning for elevernes faglige resultater. Det skal understreges, at vi alene måler på den bevægelse, der foregår i dansk- og matematiktimerne, og at der kan findes bevægelse i mange andre fag eller uden for den fagspecifikke undervisning.

Resultatet skal ses i relation til, at udviklingen i brugen af bevægelse i undervisningen siden 2016 har været stagnerende og i nogle tilfælde direkte faldende på mellemtrinnet og i udskolingen. I indskolingen har bevægelse – også i årene før reformen – været et udbredt element i undervisningen. Dette gælder både, når vi ser på implementeringen fra lærernes og fra elevernes perspektiv.

På trods af at vi fra flere vinkler finder, at implementeringen af bevægelse i store træk er gået i stå, så viser andre studier, at skoler og kommuner igangsætter initiativer, hvor bevægelse i undervisningen udvikles. Der er derfor også tegn på, at der fortsat arbejdes med at kvalificere brugen af bevægelse i skoledagen.

Bevægelse kan styrke elevernes trivsel

Den kvantitative analyse viser, at bevægelse i dansktimerne har en positiv betydning for elevernes oplevelse af ro og orden samt generelle trivsel på mellemtrinnet. Ligeledes finder vi, at klasser på mellemtrinnet, der bevæger sig mindst 45 minutter i løbet af hele skoledagen, i højere grad trives end klasser, der i gennemsnit bevæger sig mindre. Dette gælder i store træk på tværs af de forskellige trivselsindikatorer. Ifølge lærerne selv skyldes det, at bevægelse kan understøtte elevernes fællesskab og øge elevernes koncentration, fx ved at bevægelsesaktiviteter kan placeres på tidspunkter, hvor eleverne har behov for en pause. Bevægelsen kan imidlertid også skabe uro, fordi det tager tid og skaber et afbræk i undervisningen. Ifølge lærerne er det derfor afgørende, at de selv vurderer, hvornår bevægelse giver mening.

Bevægelse har en positiv betydning for de ressourcestærke elevers trivsel på mellemtrinnet

Resultaterne er ikke entydige, når det gælder den trivselsmæssige betydning af bevægelse for forskellige elevgrupper. Der kan spores en lille tendens til, at etniske minoritets elever oplever lidt højere trivsel på nogle områder og lidt lavere trivsel på andre, når de er aktive minimum 45 minutter sammenlignet med andre elever. Til gengæld har de fagligt stærke elever og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, særlig gavn af bevægelse i løbet af skoledagen i forhold til trivsel.

Det er imidlertid kun på mellemtrinnet, at vi oplever, at der er en positiv sammenhæng med elevernes trivsel. Dette synes i tråd med, at lærernes positive vurderinger af bevægelse falder i takt med, at eleverne bliver ældre.

Åben Skole kan have betydning for de faglige resultater og trivslen

Samlet set finder vi nogle tegn på, at Åben Skole-aktiviteter kan have betydning for elevernes faglige resultater og trivsel. Ture uden for skolen samt fagundervisning uden for skolen mindst to gange om måneden har positiv betydning for elevernes faglige resultater i 9. klasse. Ligeledes finder vi, at fagundervisning i dansk uden for skolen har en positiv betydning for elevernes trivsel (generel trivsel, faglig trivsel samt støtte og inspiration). Dog finder vi også, at en underviser udefra to gange om måneden i matematik har en negativ betydning for elevernes trivsel (generel trivsel, faglig trivsel, støtte og inspiration samt ro og orden).

Det er særligt elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, som får et fagligt udbytte af Åben Skole-aktiviteter, hvilket også stemmer overens med tidligere studier. Der er imidlertid også enkelte indikationer på, at Åben Skole har større betydning for nogle elevers trivsel frem for andres. Dette gælder dels etniske minoriteter på mellemtrinnet, for hvem vi finder, at matematikundervisning uden for skolen har en større positiv betydning for trivslen, end det har for etnisk danske elever. Og det gælder dels fagligt svage elever i udskolingen, for hvem danskundervisning uden for skolen ikke har samme negative betydning for trivslen, som det har for alle andre elever.

Skoleledelsens understøttelse af Åben Skole har betydning for, hvorvidt lærerne gennemfører Åben Skole

Når skolens ledelse prioriterer Åben Skole, har det en positiv betydning for, hvorvidt lærerne gennemfører Åben Skole-aktiviteter. På samme vis er der sammenhæng mellem, hvorvidt kommunen har en klar handleplan for implementering af reformen og skoleledernes vurdering af, hvor langt de er med implementering af Åben Skole.

I interviewene fremgår det da også, at lærere og pædagoger er generelt positive over for Åben Skole-aktiviteter, men at de oplever dem som ressourcekrævende. Det gælder særligt, hvis aktiviteterne skal have et fagligt indhold og sikre, at det bliver mere end et "sodavandsbesøg" eller en mere generel dannelsesaktivitet. I praksis har Åben Skole derfor ofte mere karakter af en generel pause fra den normale skoledag, end det er direkte understøttende for de faglige mål.

Faglig fordybelse integreret i undervisningen har en positiv sammenhæng med elevernes faglige resultater i 9. klasse

På de skoler, der i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse, trives eleverne lidt bedre end på skoler, der kun i meget lav grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse. Der er tale om små forskelle, men for udskolingen er forskellene signifikante for alle trivselsindikatorerne.

Vi finder ingen statistisk signifikante sammenhænge mellem lektiehjælp organiseret som en integreret del af den faglige undervisning og elevernes faglige resultater, som de opgøres på de nationale test og ved afgangsprøverne. Dette er hverken tilfældet generelt eller specifikt for særlige elevgrupper. Det står i modsætning til en tidligere undersøgelse med et stærkere kvantitativt design: lektiehjælp og faglig fordybelse (Jensen, Arendt & Nielsen, 2018), som viser, at især de elever, som ikke kan få hjælp til skolearbejdet derhjemme, har gavn af lektiehjælpen.

Undersøgelsens kvalitative materiale viser, at lærerne er glade for, at tid til lektiehjælp lægges i forlængelse af den fagspecifikke undervisning. Det står i modsætning til, når lektiehjælpen organiseres som særskilte moduler. I de tilfælde har lærerne erfaringer med, at bemandingen ofte ikke er optimal i forhold til at dække elevernes behov for hjælp i alle fag.

Uanset, hvordan lektiehjælpen organiseres, er det altafgørende, at eleverne får den hjælp, de har brug for. Vi finder ikke overraskende, at lærernes hjælp til lektier og hjemmeopgaver har betydning for elevernes faglige resultater. Denne sammenhæng er dog væsentligt mindre i 9. klasse end i 6. klasse. For elever i 9. klasse er betydningen af hjælp fra vennerne næsten lige så stor som hjælp fra en lærer eller en anden voksen på skolen.

Vi finder meget få tegn på, at hjælp til lektierne fremmer nogle elevgrupper frem for andre. Det virker stort set ens for alle elever. Kun for etniske minoriteter finder vi, at hjælp fra lærerne har en mindre betydning for deres faglige resultater, men det gælder kun i 6. klasse. Lærerne fremhæver dog værdien i at have timer til lektiehjælp, så de kan samle op og støtte de elever, som har brug for det. Lærerne fremhæver dog samtidig, at tiden i lektiehjælpen også kan være demotiverende for de elever, som har lavet deres opgaver, men skal blive på skolen, indtil timen er gået.

Faglig fordybelse foregår i højere grad i forlængelse af den fagspecifikke undervisning end lektiehjælp. Hvad angår den faglige fordybelse finder vi en positiv sammenhæng med faglig fordybelse, når den er integreret i undervisningen, og elevernes faglige resultater i 9. klasse. Flere lærere fremhæver dog i det kvalitative materiale, at de også har gode erfaringer med faglig fordybelse, når det organiseres som temadage (som vi ikke kan analysere kvantitativt på grund af for få observationer).

Ny rolle for pædagogerne i folkeskolen kræver ligeværdighed og ledelsesopbakning

I tråd med folkeskolereformens intentioner finder vi en positiv udvikling i pædagogernes inddragelse i undervisningen og deltagelse i samarbejdet fra 2015-2018. Den største udvikling ser vi på de skoler, hvor pædagogerne i lav grad deltog og blev inddraget i undervisningen i 2015. Det har dog ingen målbar betydning for elevernes faglige resultater, trivsel eller oplevelser af undervisningen i indskolingen, at pædagogerne inddrages mere aktivt i undervisningen sammenlignet med tidligere.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er blevet styrket hen over reformperioden, og dér, hvor samarbejdet fungerer godt, har både lærere og pædagoger en større arbejdsglæde. Det kvalitative materiale viser imidlertid, at der er forskellige erfaringer med samarbejdet på skolerne, hvilket de fleste steder afhænger af, om de to fagprofessioner betragtes og behandles ligeværdigt blandt medarbejderne og af ledelsen. Derudover er der forskellige opfattelser af, hvor aktiv eller passiv en rolle pædagogerne har og bør spille i undervisningen. Forskellene er mest udtalte blandt lærere og pædagoger, idet ledelserne de fleste steder udtrykker stor opbakning til pædagogernes mere fremtrædende rolle i skolen.

I det kvalitative materiale er det endvidere tydeligt, at ledelsen spiller en særlig vigtig rolle i forhold til at understøtte samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Det handler bl.a. om, at ledelsen anerkender pædagogernes kompetencer og understøtter samarbejdet mellem de to faggrupper. Flere steder giver pædagogerne imidlertid udtryk for, at de mangler (faglig) ledelse.

Data og metode

I dette afsnit redegør vi kort for rapportens datagrundlag og de anvendte metoder.

Den kvantitative undersøgelse

Rapportens kvantitative analyser bygger dels på spørgeskemabesvarelser indsamlet blandt skoleledere, lærere og pædagoger i regi af følgeforskningen for folkeskolereformen, mens vi

kun i et begrænset omfang anvender svar fra eleverne. I alt er der indsamlet spørgeskemaer fra et repræsentativt udsnit af ca. 200 skoler i perioden 2014-2018. Udvalgte klassetrin har været omdrejningspunktet for dataindsamlingen, hvorefter der er udsendt spørgeskemaer til eleverne, dansk- og matematiklærerne samt pædagogerne tilknyttet årgangen.

Besvarelserne fra lærerne og pædagogerne er derefter koblet til elevernes faglige resultater og trivsel i klassen via klasse, klassetrin og institutionsnummer. I alt bygger analyserne på besvarelser fra omkring 10.800 lærere, 2.300 pædagoger og 1.500 skoleledere. Derudover bygger dele af analyserne på registerbaserede oplysninger fra Danmarks Statistik og Styrelsen for It og Læring. Disse analyser bygger på ca. 400.000-500.000 elever fra henholdsvis mellemtrinnet og udskoling.

Analyserne i denne rapport omhandler primært elever på mellemtrinnet og i udskoling, idet vi har meget få mål for elevernes trivsel i indskoling. Til at måle elevernes faglige resultater anvender vi de nationale test i henholdsvis dansk og matematik i 6. klasse og elevernes faglige resultater ved afgangsprøverne i 9. klasse. Elevernes trivsel måles ved hjælp af alle fem trivselsindikatorer fra den nationale trivselsmåling (faglig trivsel, social trivsel, støtte og inspiration, ro og orden samt generel trivsel). Vi tester desuden, hvorvidt reformens elementer har betydning for elevernes fravær (samlet fravær og en kombination af sygefravær og ulovligt fravær).

Gennemgående analyserer vi, hvorvidt reformens elementer har større betydning for nogle elevgrupper frem for andre. Nedenstående boks viser de anvendte grupperinger af elever.

Analyser af elevernes baggrund

Ressourcestærke elever

- Elever, hvor mindst den ene forælder har en videregående uddannelse
- Fagligt stærke elever (elever, som klarer sig i top 20 % i tidligere test).

Ressourcesvage elever

- Elever, hvor begge forældre er ufaglærte (overvejende forældre med grundskole som højeste uddannelse)
- Fagligt svage elever (elever, som klarer sig i bund 20 % i tidligere test)
- Etniske minoriteter (elever med anden etnisk baggrund end dansk).

De anvendte metoder

I rapporten anvender vi forskellige statistiske tilgange. De fleste analyser er desuden også testet med forskellige tilgange, om end alle resultaterne ikke er direkte dokumenteret i rapporten. Bilag 1 giver en nærmere gennemgang af, hvilket tilgange der er anvendt i de forskellige kapitler.

Forskelle inden for skolerne. Den mest anvendte statistiske metode er en tilgang, hvor vi undersøger, om forskellig brug af fx bevægelsesaktiviteter i danskundervisningen på 6. klassetrin har betydning for elevernes faglige resultater i dansk. Metoden udnytter, at forskellige dansk-lærere ikke anvender bevægelsesaktiviteterne lige ofte enten på tværs af klasser inden for det samme år eller på tværs af årene.

Det væsentligste er her, at vi altid ser på forskellig brug af bevægelsesaktiviteter *inden for* skolen. Dette er centralt, idet analyserne hermed er upåvirket af fx ressourceforskelle eller

forskelle i elevgrundlaget skolerne imellem. Ligeledes sammenligner vi heller ikke klasserne over forskellige årgange, idet vi ved, at alder og modenhed samt forskelle i det faglige niveau spiller en stor rolle i, hvorfor fx bevægelse fungerer godt i indskolingen, men mindre godt i udskolingen.

Forskelle mellem fag. En anden analytisk tilgang, som vi anvender, er at se på forskelle mellem fag for den enkelte elev. I denne form for analyse ser vi fx på forskelle i antallet af fagtimer i henholdsvis dansk og matematik og på, om disse forskelle *mellem* fagene kan tilskrives forskelle i den enkelte elevs faglige resultater i de samme to fag. Denne tilgang har den væsentlige styrke, at hver elev er sin egen kontrolperson. På den måde fastholdes en lang række forhold, som kan have betydning for resultaterne. Det kan fx være socioøkonomiske forhold, men også fx generel opbakning fra hjemmet til skolearbejdet.

Pseudo-indsats og kontrolgrupper. En tredje tilgang, som vi anvender et par enkelte gange, er, at vi opstiller en form for "indsats- og kontrolgrupper". Det gør vi fx i analysen af, hvorvidt skolerne konverterer nogle af timerne til understøttende undervisning til voksne i undervisningen (§ 16b). Her er skoler (klassesettrin), som gør brug af § 16b, vores indsatskoler, og alle andre skoler er vores kontrolskoler. Vi følger herefter udviklingen over tid – fra før til efter implementeringen af § 16b – for både indsatskoler og kontrolskoler. Det særegne ved denne tilgang er, at vi hermed forsøger at tage højde for "alt det andet", som også ændrer sig over tid, og herved kommer vi "et skridt nærmere" en egentlig effekt af brugen af § 16b.

Ved disse forskellige tilgange kommer vi så tæt på "effekten" af reformens elementer som muligt – vel vidende, at det aldrig vil være muligt fuldstændigt at kunne adskille betydningen af implementeringen af elementerne fra hinanden og fra andre ændringer i samme periode.

Den kvalitative undersøgelse

Rapportens kvalitative analyser bygger på enkeltinterview og fokusgruppeinterview blandt skolens ledelse, lærere, pædagoger og elever. Dataindsamlingen er foregået på 20 skoler i 10 kommuner jævnt fordelt i Danmark i efteråret 2018 eller foråret 2019. I alt har ca. 30 personer fra skolens ledelse medvirket (primært skolelederen), ca. 60-80 lærere og 40 pædagoger samt ca. 60 elever. De kvalitative analysers rolle i rapporten er at give en bredere forståelse for, hvordan reformens elementer opleves ude på skolerne, herunder hvad der fremmer eller udfordrer implementeringen af de enkelte elementer. De fungerer mere som et supplement til de kvantitative analyser end et selvstændigt analysegrundlag. Citaterne er udvalgt, således at de giver udtryk for gennemgående oplevelser og beskrivelser, hvis ikke andet er angivet.

1 Indledning

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en reform af folkeskolen med henblik på at opnå et fagligt løft. Folkeskolereformen betød, at der fra starten af skoleåret 2014/2015 skulle implementeres en ny og mere varieret skoledag for alle. De overordnede mål med reformen er, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan; at betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige resultater mindskes, og at trivslen i skolen bliver styrket.

Denne rapport undersøger implementeringen og betydningen af den længere og mere varierede skoledag med særligt fokus på følgende reformelementer:

- Flere fagtimer (kapitel 2)
- Understøttende undervisning (kapitel 3)
- Bevægelse i undervisningen (kapitel 4)
- Åben Skole (kapitel 5)
- Lektiehjælp og faglig fordybelse (kapitel 6)
- Pædagogernes rolle i folkeskolen (kapitel 7).

Rapporten indgår som en del af den afsluttende følgeforskning vedrørende folkeskolereformen, som tilsammen har til hensigt at svare på, hvorvidt reformens intentioner er opnået med hensyn til *et fagligt løft af folkeskolen, at styrke trivslen blandt elever og at reducere betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige resultater*.

Disse overordnede mål er operationaliseret i tre mål for folkeskolen samt fire måltal for udvikling af folkeskolen, der skal fungere som målestok for opfølgningen på folkeskolereformen:

Nationale mål og måltal for folkeskolens udvikling

Nationale mål

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
- Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes, bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis.

Nationale måltal

- Mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i nationale test
- Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
- Andelen af elever med dårlige resultater i nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år
- Elevernes trivsel skal øges.

Undersøgelsen tager afsæt i reformens overordnede mål. Det vil sige, at vi undersøger, hvorvidt folkeskolereformens elementer har betydning for elevernes trivsel og faglige resultater i dansk og matematik, samt hvorvidt reformelementerne har forskellig betydning for forskellige elevgrupper.

Det er imidlertid afgørende at belyse skolernes implementering af reformen for at forstå analysens resultater, herunder vurderingen af, hvor langt skolerne er i forhold til at realisere folkeskolereformens overordnede mål. Et tredje og sidste fokus for rapporten er derfor at undersøge, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af reformens elementer, samt hvilke muligheder og udfordringer lærere, pædagoger og skoleledere oplever i deres arbejde med reformelementerne (jf. ovenfor).

Rapporten besvarer følgende undersøgelsesspørgsmål:

Rapportens undersøgelsesspørgsmål

Har brugen af ovenstående reformelementer betydning for elevernes faglige resultater og trivsel?
Har ovenstående elementer en anden betydning for mindre ressourcestærke elever end mere ressourcestærke elever?
Hvad er status med implementeringen, og hvordan oplever lærere, pædagoger og skoleledere at arbejde med reformelementerne?

Nedenfor giver vi et indblik i folkeskolereformens overordnede indhold og intentioner, hvilket danner rammen for kommunernes og skolernes muligheder for at implementere reformens enkelte dele. Herefter beskriver vi de anvendte analysemetoder og datamaterialet, mens vi afslutter med en læsevejledning til de efterfølgende kapitler.

1.1 Baggrund: Reformens indhold og rammebetingelser

1.1.1 Indhold og form med store frihedsgrader

Folkeskolereformen indeholder en række forandringstiltag, som kan udmønte sig forskelligt i den enkelte kommune eller ude på skolerne. Ud over de overordnede mål for reformen indeholder folkeskolereformen flere underordnede mål, intentioner og ambitioner. Det gælder bl.a. et ønske om mere ro i timerne, mere undervisningsdifferentiering og fx mere aktiv inddragelse af eleverne. Der findes desuden en målsætning om at øge elevernes udbytte af udskolingen, herunder sikre bedre overgange til ungdomsuddannelserne, og der understreges et behov for et fortsat fokus på inklusionsudfordringen i folkeskolen. Reformteksten indeholder med andre ord både formelle mål, opmærksomhedspunkter og nye krav til undervisningens indhold og tilrettelæggelse, som i sig selv fordrer organisatoriske, didaktiske og pædagogiske forandringer.

Reformen er samtidig født med store frihedsgrader, idet det er op til kommunerne at definere det nærmere indhold af reformelementerne. Skoler og kommuner skal endvidere tage stilling til, hvordan de vil prioritere og udmønte reformens mange krav og muligheder (Kjer & Rosdahl, 2016; Jacobsen et al., 2017b).

Endelig er der også løbende blevet indgået aftaler om justeringer af reformen. For eksempel blev en lang række bindinger i folkeskolens Fælles Mål løsnet i maj 2017, og i januar 2019 blevet bl.a. opnået enighed om en forkortelse af indskolingselevernes skoleuge. Dertil kommer en række forståelsesmæssige justeringer af reformens intentioner i form af hyrdebrev. Alle disse forhold må forventes at påvirke både reformelementernes implementeringsproces og betydningen for, hvordan reformens elementer konkret udmøntes.

Vi har tidligere konkluderet, at der blot er sket en mindre udvikling i skolernes implementering af reformen, når vi maler med "den brede pensel" (Jensen, Skov & Thranholm, 2018). De kvantitative statusredegørelser indfanger imidlertid ikke de variationer, der findes i implementering af reformelementerne og deres indhold både på tværs og inden for samme skole. De mere kvalitative analyser finder, at skolerne løbende afprøver, evaluerer og justerer forskellige måder at implementere de enkelte reformelementer på. Dette stemmer overens med, at implementering er en proces med løbende justeringer og tilpasninger (Winter & Nielsen, 2008; Yuki, 2010; Rogers, 2003; Kotter, 1996).

1.1.2 Rammebetingelserne for reformens implementering

Samtidig med folkeskolereformens initiering er der sket en række andre forandringer og tilpasninger, som kan have betydning for skolernes implementering af reformelementerne, og som i sig selv også kan have betydning for elevernes faglige resultater og trivsel.

For det første igangsættes en inklusionsreform forholdsvis kort tid inden folkeskolereformens initiering³ (se Baviskar et al., 2015). Selvom der fra 2016 ikke længere er specifikke kvantitative mål om at øge inklusionsandelen, så er hensigten fortsat, at der skal inkluderes flest mulige elever i den almene undervisning. Ifølge de kvalitative interview i denne undersøgelse fylder inklusion da også meget på skolerne og har konsekvenser for undervisningen. Dette understøttes af tidligere kvantitative analyser, der viser, at elever med socio-emotionelle udfordringer trives mindre godt og deltager mindre aktivt i de faglige aktiviteter i skolen end deres klassekammerater (Arendt, Jensen & Nielsen, 2018; Nielsen & Rangvid, 2016).

For det andet er der samtidig med folkeskolereformen sket lukninger og sammenlægninger af skoler i flere kommuner. Der er tale om lokale organisatoriske forandringer, som er indtruffet både før og efter folkeskolereformen (Økonomi- og Indenrigsministeriet, 2013), men i nogle tilfælde fylder disse omstruktureringer mere for skoleledere, lærere og pædagoger end selve folkeskolereformen (Bjørnholt, Lemvig & Ruge, 2018). I nogle tilfælde oplever lærere og pædagoger eksempelvis, at fusionerne tager tid, energi og opmærksomhed fra implementeringen af folkeskolereformens elementer.

For det tredje fylder arbejdstidsreglerne fra 2013 (lov 409) fortsat på skolerne og kan påvirke folkeskolens implementering (Bjørnholt et al., 2015). Arbejdstidsreglerne har stor betydning for styring og ledelse af skolerne (Nørgaard & Bæk, 2016; Kjer & Rosdahl, 2016), og lærerne har haft vanskeligt ved at adskille de ændringer, der kom med folkeskolereformen, fra de ændringer, der skete i deres arbejdsforhold (Winter, Kjer & Skov, 2017; Bjørnholt et al., 2015). Mange skoler og kommuner har desuden benyttet sig af muligheden for at lave lokalaftaler (Kjer & Jensen, 2018; Bjørnholt, Boye & Flarup, 2016), som fastsætter forskellige rammer for lærernes arbejde, herunder for bl.a. lærernes årsnorm, tilstedeværelse på skolerne og timeantal (Bjørnholt, Boye & Flarup, 2016). Desuden viser undersøgelser en stor variation i kommuners og skolers forvaltning af arbejdstidsreglerne, hvilket har betydning for bl.a. lærernes motivation og forberedelse samt undervisningens kvalitet (Bjørnholt, Boye & Flarup, 2016; Bjørnholt, Lemvig & Ruge, 2018; Andersen, Boye & Laursen, 2014; Bjørnholt et al., endnu ikke publiceret). Forhold, der alle må forventes at påvirke reformelementernes implementering.

Vi fremhæver disse tre større forandringer, som har fundet sted enten forholdsvis kort tid inden eller samtidig med folkeskolereformen, fordi det er vigtigt at anerkende betydningen af disse

³ I 2012 fremsatte den daværende regering og KL en målsætning om, at 96 % af eleverne skulle modtage undervisning i almene klasser (se fx Nielsen & Rangvid, 2016). Det blev besluttet på baggrund af en udvikling, hvor andelen af elever i de segregerede specialundervisningstilbud havde været stigende trods en ambition om størst mulig rummelighed i folkeskolens almene klasser.

forandringer og rammevilkår for skolernes kapacitet, evne og villighed til at implementere folkeskolereformen. En del analyser i regi af følgeforskningsprogrammet har tydeliggjort, at de mange samtidige forandringer har udfordret implementeringen af reformens nye tiltag samt udfordret skolerne i forhold til at levere kvalitet i undervisningen (jf. Kjer & Jensen, 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Bjørnholt et al., 2019; Bjørnholt et al., endnu ikke publiceret).

Det er derfor endnu for tidligt at konkludere på folkeskolereformens implementering og betydning. Tidligere undersøgelser peger på, at implementeringen af store reformer som folkeskolereformen ofte tager 5 til 15 år – og det tager endnu længere tid, før vi kan måle reformernes betydning for eleverne (Thullberg, 2013; Schleicher, 2018). Set i lyset af størrelsen og kompleksiteten af reformen og den massive kritik, den blev mødt med, ville en nedgang på centrale resultatmål heller ikke være overraskende. Borman et al. (2003) konkluderer fx på tværs af flere studier, at de samlede effekter af skolereformer kan være negative de første år umiddelbart efter reformernes initiering for først derefter at blive positive. Der vil derfor være behov for fortsat at følge folkeskolereformens implementering og betydning, hvis vi skal blive klogere på den.

1.2 Undersøgelsens design og metode

Metodisk kombinerer undersøgelsen kvantitative og kvalitative data. Kombinationen af data giver et solidt datagrundlag til at vurdere implementeringen af reformens elementer og betydningen heraf for elevernes faglige resultater og trivsel.

Vi beskriver i det følgende overordnet undersøgelsens datakilder og metoder. En mere detaljeret beskrivelse af datagrundlaget og metoderne findes i Bilag 1. Selvom det kvalitative og kvantitative datagrundlag beskrives separat, er der tale om et samlet analysedesign. I analyserne vil de forskellige datakilder blive anvendt som komplementære, men den kvalitative dataindsamling vil primært understøtte, udfordre og skabe større forståelse for de kvantitative resultater og i mindre grad udgøre et selvstændigt analysegrundlag.

1.2.1 Det kvantitative datagrundlag

Undersøgelsens kvantitative analyser bygger på paneldata fra spørgeskemaundersøgelser og registerbaserede oplysninger om elevernes faglige resultater, trivsel og fravær samt sociodemografiske oplysninger om eleven (se boksen nedenfor). Datakilderne kan tilsammen bruges til at undersøge forskelle i implementeringen af reformelementerne på tværs af skoler og over tid, ligesom det er muligt at undersøge betydningen heraf for elevernes faglige resultater og trivsel.

Undersøgelsesperioden varierer fra analyse til analyse, men er primært for årene omkring reformen: 2014-2018, hvor spørgeskemaundersøgelserne blev gennemført. Vi anvender andre år i de tilfælde, hvor vi eksempelvis ikke har spørgsmålene for alle år. Desuden indgår der alene besvarelser fra skoleledere i perioden 2016-2018, idet det kun er i disse år, at der spørges om implementeringsgraden af de enkelte reformelementer.

I alt bygger analyserne på besvarelser fra omkring 10.800 lærere, 2.300 pædagoger og 1.500 skoleledere. Derudover bygger dele af analyserne på registerbaserede oplysninger fra Danmarks Statistik og Styrelsen for It og Læring. Disse analyser bygger på ca. 400.000-500.000 elevers udsagn fra henholdsvis mellemtrinnet og udkolingen.

Datakilder i de kvantitative undersøgelser

Spørgeskemadata: De kvantitative analyser bygger især på spørgeskemaer til skoleledere, lærere, pædagoger og til en vis grad eleverne. Skolelederspørgeskemaet er landsdækkende og er stillet til den øverste skoleleder på alle folkeskoler. Spørgeskemaerne til lærere, pædagoger og elever er fra et repræsentativt udsnit af ca. 200 danske folkeskoler. Spørgeskemaundersøgelserne løber fra 2014 til 2018.

Registerdata består af et udtræk af forskellige nationale registre, herunder data for 9. klasses afgangseksamen samt baggrundsvariabler på eleven og elevens forældre (fx forældrenes uddannelsesniveau).

Nationale test, nationale trivselsmålinger og elevernes fravær fra STIL bliver sammen med registerdata for 9. klasses afgangseksamen anvendt som indikatorer for elevernes faglige resultater og trivsel. Trivsel måles ud fra de fem former for trivsel i de nationale trivselsmålinger i perioden, efter reformen blev initieret: 2015-2018. Disse er faglig trivsel, social trivsel, oplevelsen af støtte og inspiration, ro og orden samt generel trivsel. Vi anvender disse nationale mål, fordi vi her har størst mulighed for at koble lærernes svar med elevernes trivsel.

Kvaliteten af både de nationale test og trivselsmålinger har været til debat. Faglige test og prøver er en forsimplet måde at fange elevernes samlede faglige udbytte, idet de aldrig kan give et dækkende billede af elevernes læring i de enkelte fag. Det har samtidig været diskuteret, hvorvidt trivselsmålene måler det, de var tiltænkt at måle. Både de faglige test og trivselsmålene skal derfor også ses som en proxy for elevernes læring og trivsel – vel vidende, at vi ikke indfanger alle aspekter heraf.

Det er et central mål med folkeskolereformen at reducere betydningen af den sociale arv samt skabe gode læringsmuligheder for *alle* elever. Til at definere elever, som ud fra en gennemsnitlig statistisk betragtning kommer med en mere eller mindre ressourcestærk baggrund, har vi opstillet nogle kategorier, som fremgår af nedenstående boks.

Definition af ressourcestærke og ressourcetsvage elever

Til at definere ressourcestærke elever anvender vi følgende kategorier:

- *Fagligt stærke* elever: Elever, der ligger blandt de 20 % bedst præsterende i det samlede gennemsnit af deres resultater i dansk og matematik ved tidligere nationale test.⁴
- Elever af *forældre med en videregående uddannelse*: Elever, hvor enten moderen eller faderen har en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse.

Til at definere ressourcetsvage elever anvender vi følgende kategorier:

- *Fagligt svage* elever: Elever, som ligger blandt de 20 % dårligst præsterende i det samlede gennemsnit af deres resultater i dansk og matematik ved tidligere nationale test.
- Elever af *ufaglærte forældre*: Elever, hvor ingen af forældrene har en erhvervskompetencegivende uddannelse.⁵
- *Etniske minoritetselever*: Elever, som enten er indvandrere eller efterkommere af indvandrere.

⁴ Fagligt svage og fagligt stærke elever er defineret ud fra tidligere resultater i de nationale test. For elever i 6. klasse er det gennemsnittet af deres læseprøve i dansk i 2. klasse og matematik i 3. klasse. For elever i 9. klasse er det gennemsnittet af deres prøver i henholdsvis dansk og matematik i 6. klasse.

⁵ Det vil sige, at forældrenes højeste uddannelse er grundskole (9. eller 10. klasse) eller en gymnasial uddannelse.

Det er her vigtigt at understrege, at betegnelserne "ressourcestærke" og "ressourcesvage" elever er relative størrelser, som er defineret statistisk, enten set ud fra elevernes resultater på nationale test tidligere i deres skoleforløb (jf. definitionerne i boksen), eller ud fra forældrenes uddannelse. Kategoriseringen skal ses som en pragmatisk proxy for det, vi forsøger at indfange, og de anvendte betegnelser skal alene tjene til det formål at lette læsningen.

Det er samtidig relevant at understrege, at kategoriseringen ikke alene har til hensigt at indkredse reformens intentioner om at reducere betydningen af forældrebaggrund, men også i høj grad reformens intentioner om, at alle elever – både de fagligt dygtige og de fagligt svagere elever – skal blive så dygtige, som de kan.

1.2.2 Kvantitative metoder

Analysetilgangen varierer fra kapitel til kapitel for på bedst mulig vis at indfange reformelementernes forskellige karakter. Vores udgangspunkt har været, at vi primært udnytter analysetilgange, hvor vi forsøger at tage mest mulig højde for alle andre forhold, som også kan påvirke elevernes resultater eller trivsel.

Det vil sige, at vi anvender metoder, hvor vi enten sammenligner forskelle i brugen af reformelementet mellem fag, hvor eleven så at sige er sin egen kontrolperson, eller anvender metoder, hvor vi sammenligner klasser på samme klassetrin og skole i samme år eller på tværs af årene.

Med vores metodevalg forsøger vi at komme så tæt som muligt på at undersøge reformelementernes effekt på elevernes faglige resultater og trivsel. Når vi i rapporten alligevel bruger udtrykket 'betydning' af reformens elementer, er det for at understrege, at det ikke er muligt at tale om 'effekt' i metodisk stringent forstand. Det skyldes, at analyserne ikke kan tage fuldstændigt højde for, at skolerne samtidig implementerer flere reformelementer og andre samtidige tiltag (arbejdstidsregler, inklusion, skolesammenlægninger mv.). Vi kan derfor ikke med sikkerhed konkludere, at resultaterne skyldes implementeringen af det enkelte reformelement eller andre forhold.

Ikke alle analyser er dog så robuste, at de siger noget om betydningen af reformen. I flere af analyserne er der også blot tale om statistiske sammenhænge eller beskrivende analyser. Disse former for analyser bidrager til nuanceringen af den overordnede betydning af reformens elementer, men skal tolkes med forsigtighed.

1.2.3 Det kvalitative datagrundlag og metode

Vi har desuden gennemført en kvalitativ interviewundersøgelse med henblik på at få bedre indsigt i de erfaringer, som skolerne har i forbindelse med implementeringen af reformelementerne. Den kvalitative dataindsamling er gennemført i perioden ultimo 2017 til primo 2019.

Undersøgelsen er gennemført som et komparativt case-studie af 20 skoler og 10 kommuner med en kombination af systematisk og pragmatisk case-udvælgelse (se eventuelt Bilag 1).

Interviewene giver dybtgående indsigt i, hvordan reformens elementer opleves og vurderes af en række aktører. De kvalitative interview er gennemført på baggrund af semistrukturerede interviewguides, som tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålene. I Bilag 7 findes et eksempel på en interviewguide til lærerne i kondenseret form.

På skolerne er der gennemført interview med skoleledere, mellemledere, lærere, pædagoger og elever. I rapporten indgår interviewudsagn fra primært lærere, pædagoger og elever, mens

interview med forvaltningschefer, skoleledere og mellemledere er sekundære datakilder i undersøgelsen.

Citaterne er som udgangspunkt udvalgt som repræsentation for en mere generel pointe på tværs af interviewene. Derfor benyttes termer som "flere", "en række", "tendenser" m.m. I andre tilfælde fungerer citaterne alene til eksemplificering eller er alene repræsenteret ved "nogle" eller "enkelte" interviewpersoner. I så fald er dette angivet.

Interviewene er blevet transskriberet og kodet med afsæt i en kodebog, som specificerer undersøgelsens analysetemaer (reformens elementer) og er gengivet i Bilag 8. Interviewene er kondenseret ud fra principper i inklusionsreglen (Dahler-Larsen, 2012). Det vil sige, at alle interviewudsagn, der falder inden for koden, præsenteres i display – både de, der understøtter, og de, der udfordrer vores umiddelbare forventninger og de kvantitative resultater.

1.3 Rapportens opbygning

Den resterende rapport er opbygget i seks kapitler, som analyserer hvert af de seks reformelementer (jf. s. 21). Undersøgelsens samlede konklusioner findes i sammenfatningen, mens hvert kapitel indledes med en kortfattet opsummering af kapitlets centrale pointer og afsluttes med en delkonklusion. Ønsker man ikke at gå ind i de mere tekniske detaljer, kan man med fordel blot læse disse delkonklusioner eller kortfattede opsummeringer.

Flere fagtimer er omdrejningspunktet for kapitel 2. Fokus er dels en beskrivelse af, hvor mange flere timer eleverne har fået efter folkeskolereformen, dels betydningen heraf for deres faglige resultater. Desuden undersøges udviklingen i forholdet mellem lærernes undervisning og forberedelsestid.

I kapitel 3 undersøger vi den understøttende undervisning. Understøttende undervisning undersøges som et særskilt reformelement, hvor vi fx ser på, hvor langt skolerne er kommet med implementeringen, og hvad det betyder for elevernes faglige resultater og trivsel, at flere skoler konverterer understøttende undervisning til to-voksen-ordninger.

Bevægelse i undervisningen er afsættet for kapitel 4. Vi beskriver både udviklingen i læreres og elevers vurderinger af omfanget af bevægelse i skolen samt betydningen heraf for elevernes faglige resultater og trivsel.

Kapitel 5 undersøger forskellige former for Åben Skole og betydningen for elevernes faglige resultater og trivsel.

Kapitel 6 sætter fokus på lektiehjælp og faglig fordybelse med henblik på at afdække implementeringen og betydningen heraf. Kapitlet undersøger imidlertid også elevernes muligheder for at få hjælp til deres lektier både på skolen og hjemme – og betydningen heraf for deres faglige resultater.

Endelig analyseres pædagogernes rolle i skolen i kapitel 7. Kapitlet undersøger udviklingen i pædagogernes opgaver og betydningen heraf for elevernes faglige resultater og trivsel. Desuden undersøges samarbejdet mellem lærere og pædagoger, den ledelsesmæssige understøttelse af pædagogerne samt betydningen heraf for lærere og pædagogers arbejdsglæde.

En nærmere præcisering af det anvendte datamateriale og metodegrundlag fremgår af Bilag 1, mens bilagstabeller og kodebøger til hvert af kapitlerne fremgår af et særskilt notat: Jensen & Bjørnholt (2020): Bilagstabeller til Den længere og mere varierede skoledag.

2 Flere fagtimer og elevernes præstationer

Med folkeskolereformen fra 2014 fik elever på alle klassetrin en længere skoledag. Den øgede undervisningstid skulle give plads til både flere fagtimer og mere varieret undervisning. I dette kapitel undersøger vi, hvilken betydning flere fagtimer i skolens to kernefag – dansk og matematik – har haft for elevernes faglige resultater, og hvorvidt dette har haft større betydning for nogle frem for andre elever. Kapitlet sætter dermed fokus på skoledagens længde, mens rapportens øvrige kapitler har variation i skoledagen som omdrejningspunkt.

En række nationale og internationale studier viser, at flere fagtimer har en positiv betydning for elevernes faglige præstationer (se fx Lavy, 2015; Marcotte, 2007; Marcotte & Hemelt, 2008; Pischke, 2007; Jensen, 2013; Rangvid, 2013; Bingley et al., 2019).

Alle studierne tager dog udgangspunkt i et timetal, der samlet set er lavere end det, som folkeskolens elever får i dag. Blot ét enkelt studie ser på betydningen af de ekstra fagtimer, fra før folkeskolereformen blev indført, til to år efter (2014-2016). De finder, at en forøgelse på 30 matematiktimer om året i 9. klasse fører til en forbedring af de faglige resultater i matematik med 0,45 karakterpoint, mens de ikke finder tilsvarende forbedringer i resultaterne for dansk (Andreasen & Arendt, 2017). For at få et bedre indblik i betydningen af flere fagtimer efter reformen undersøger vi derfor i dette kapitel, hvorvidt flere fagtimer har betydning for elevernes faglige resultater generelt og specifikt for særlige elevgrupper.⁶ Samtidig undersøges udviklingen i lærernes forberedelsestid i forhold til undervisningstid, som også har ændret sig i samme periode.

Samlet op stiller vi følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilken betydning har flere fagtimer i dansk og matematik for elevernes faglige resultater i henholdsvis nationale test i 6. klasse og afgangsprøverne i 9. klasse?
- Har flere fagtimer større betydning for nogle frem for andre elever?
- Er der en sammenhæng mellem den tid, som lærerne har til forberedelse af deres undervisning, og elevernes faglige resultater?⁷

⁶ I denne analyse kan vi ikke sige noget om, hvilken betydning flere fagtimer har for elevernes trivsel. Det skyldes primært, at trivselsindikatorerne handler om trivsel generelt og ikke trivsel i fagene dansk og matematik.

⁷ Dette undersøgelsesspørgsmål kan kun besvares for elever i udskoling.

Kapitlets hovedkonklusioner og svar på disse spørgsmål fremgår af nedenstående boks.

Kapitlets hovedkonklusioner

Før reformen havde flere fagtimer i dansk eller matematik en positiv betydning for elevernes faglige resultater. Det gælder både for faglige resultater på de nationale test i 6. klasse og ved afgangsprøverne i 9. klasse. Resultaterne stemmer overens med en lang række studier på området.

I perioden *efter reformen* har flere fagtimer i dansk eller matematik ingen påviselig positiv betydning for elevernes faglige resultater.

Ser vi på *forskellige grupper af elever*, finder vi i store træk kun små forskelle i betydningen af flere fagtimer. Der er samtidig ingen entydige tendenser med hensyn til, om flere fagtimer i dansk eller matematik har større betydning for de ressourcesvage elevgrupper frem for de ressourcestærke elevgrupper.

Flere fagtimer i dansk eller matematik i 6. klasse har en negativ betydning for de ressourcestærke elevgrupper (fagligt stærke elever og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse). I 9. klasse finder vi derimod, at flere fagtimer ikke har nogen nævneværdig betydning for de ressourcestærke eleveres resultater.

På nær en enkelte undtagelse har flere fagtimer ingen nævneværdig betydning for de ressourcesvage elever (elever af ufaglærte forældre og de fagligt svage elever) i hverken 6. eller 9. klasse. Undtagelsen er, at flere fagtimer har en positiv betydning for fagligt svage elevers resultater i 9. klasse.

For etniske minoritets elever finder vi, at flere fagtimer i 6. klasse har en negativ betydning for deres faglige resultater, mens flere fagtimer i 9. klasse ikke har betydning for etniske minoriteters faglige resultater.

Ser vi i stedet på udviklingen i antallet af fagtimer hen over reformårene 2012-2018, så finder vi, at én ekstra fagtime i dansk i 9. klasse har en minimal negativ betydning for elevernes faglige resultater, mens flere fagtimer i matematik ingen betydning har for de faglige resultater. Denne udvikling fanger dels udviklingen i antallet af fagtimer, dels implementeringen af mere variation i skoledagen samt alt andet, der kan være ændret i samme periode. Der er således ikke "kun" tale om betydningen af flere fagtimer.

Efter reformen fik lærerne mindre forberedelsestid som konsekvens af ændringerne i arbejdstidsreglerne fra 2013. I 2015-2017 bruger lærerne mere af deres samlede arbejdstid sammen med eleverne sammenlignet med i 2014 og mindre tid på forberedelse.

Kapitlet indledes med en beskrivelse af timetallet efter folkeskolereformen, samt hvilken betydning ekstra fagtimer i henholdsvis dansk og matematik har for elevernes faglige resultater før og efter reformen. I andet afsnit undersøger vi, hvorvidt flere fagtimer har større betydning for elevernes resultater på de skoler, der er nået langt med implementeringen af understøttende undervisning sammenlignet med de skoler, der kun i meget lav grad har implementeret understøttende undervisning. I tredje afsnit undersøger vi, hvorvidt flere fagtimer har en særlig betydning for nogle frem for andre grupper af elever. I fjerde afsnit undersøger vi udviklingen i forholdet mellem lærernes undervisningstid og øvrige opgaver og ser på, hvorvidt der er statistisk sammenhæng mellem forberedelsestid og elevernes faglige resultater. Kapitlet afsluttes med en opsummering af de væsentligste resultater.

2.1 Flere fagtimer i dansk og matematik som følge af reformen

Dette afsnit beskriver udviklingen i antallet af *planlagte* fagtimer før og efter folkeskolereformen og betydningen heraf for elevernes faglige resultater.

2.1.1 Fordelingen af de ekstra fagtimer efter reformen

Et større dansk studie viser, at der før folkeskolereformen var stor forskel på, hvor mange planlagte undervisningstimer elever i folkeskolen har haft set over et helt skoleliv – og at dette kan variere i et omfang svarende til et helt års undervisning (Bingley et al., 2019). Efter reformen ligger Danmark imidlertid nr. 2 sammenlignet med andre OECD-lande, når det gælder det samlede antal *planlagte* undervisningstimer. Det skyldes dog primært, at flere timer er øremærket til "andre undervisningstimer" (fx understøttende undervisning). Når det gælder andelen af fagtimer i dansk og matematik ud af samlet undervisningstid, ligger Danmark lidt under OECD-gennemsnittet (OECD, 2018).

Det samlede reelle antal undervisningstimer på skolerne kan dog variere. Folkeskoleloven angiver et minimumstimetal, som i nogle fag er obligatorisk (såsom dansk og matematik), mens det i andre fag er vejledende. Ligeledes kan skolernes brug af folkeskolelovens § 16b reducere skoledagens længde, idet skolerne her har mulighed for konvertere ressourcer allokeret til understøttende undervisning til flere undervisere i fagtimerne i stedet for. Dertil kommer, at skolerne i løbet af skoleåret af forskellige årsager kan komme til at aflyse timer, således at det planlagte timetal afviger fra det reelle timetal. Folkeskolereformen havde dog også til hensigt at gøre op med forskelle i antallet af undervisningstimer på tværs af landet, hvorfor det vejledende timetal i visse fag blev gjort obligatorisk.

For elever på *mellemtrinet* betød folkeskolereformen mellem 7,3 og 8,5 ekstra lektioner om ugen, hvoraf 4 lektioner udgjorde en forøgelse af fagtimerne, mens de resterende timer var øremærket til aktiviteter i den understøttende undervisning (Aftaleteksten, 2013). For *udskolingen* udgjorde ændringen mellem 4,8 og 8,4 lektioner, hvoraf op til 4 af de ekstra lektioner var øremærket fagopdelte lektioner. For både mellemtrinet og udskolingen er der tale om én ekstra lektion i dansk og én i matematik, således at alle elever efter 3. klasse som minimum skal undervises 7 lektioner i dansk og 5 lektioner i matematik om ugen. Dette svarer til en samlet årlig forøgelse af timetallet på 30 ekstra *klokketimer* i både dansk og matematik, således at eleverne efter reformen forventes at få 150 undervisningstimer i matematik og 210 undervisningstimer i dansk om året.

Vi følger størstedelen af litteraturen og anvender antallet af *planlagte* timer på et enkelt klassetrin som proxy for antallet af fagtimer over en længere periode. Tabel 2.1 viser fordelingen af antallet af planlagte ugentlige undervisningstimer i henholdsvis dansk og matematik på 6. og 9. klassetrin i de 3 seneste år.⁸ I gennemsnit har der været planlagt 5,3 ugentlige undervisningstimer i dansk og 3,7 timer i matematik for elever på mellemtrinet og i udskolingen. Disse gennemsnit ligger meget tæt på minimumskravene efter reformen, idet henholdsvis 150 og 210 undervisningstimer i matematik og dansk svarer til henholdsvis 5,25 og 3,75 klokketimer om ugen.

⁸ I nogle af analyserne anvender vi antallet af fagtimer i dansk og matematik over en længere årrække: fra 2013-2018.

Tabel 2.1 Antal planlagte undervisningstimer i 6. og 9. klasse. Særskilt for dansk og matematik, 2016-2018

	6. klassetrin		9. klassetrin	
	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik
Ugentligt timetal i klokketimer	5,4	3,8	5,3	3,8
Antal elever	148.306	148.306	123.722	123.722
Timetal, skoler med mindre end 9,2 timer om ugen i dansk og matematik tilsammen	5,0	3,5	5,0	3,5
Antal elever	116.184	116.184	123.722	123.722
Timetal, skoler med mere end 9,2 timer om ugen i dansk og matematik tilsammen	5,8	4,0	5,7	4,0
Antal elever	32.122	32.122	20.595	20.595

Anm.: Tabellen angiver det planlagte timetal for elever i henholdsvis 6. og 9. klasse i 2016-2018. Minimumstimetallene for klokketimer for dansk er 5,25, mens det er 3,75 for matematik. Det samlede timetal er i gennemsnit 9,2 timer, og tabellens 2. og 3. række viser derfor timetallet for de skoler, der henholdsvis ligger over og under gennemsnittet.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Tabellen viser også, at der er forskel på, hvor mange timer der er planlagt i henholdsvis dansk og matematik på tværs af skolerne i perioden 2016-2018. Skolerne planlægger i gennemsnit 9,2 timer dansk og matematik sammenlagt, og vi har inddelt skolerne i forhold til, om de planlægger mere eller mindre end gennemsnittet af fagtimer. For de skoler, hvor der har været planlagt færrest timer, var der gennemsnitligt planlagt 5 ugentlige timer i dansk og 3,5 i matematik. For de skoler, hvor der har været planlagt flest undervisningstimer, var gennemsnittet 5,8 ugentlige timer i dansk og 4 ugentlige timer i matematik.

Sammentæller vi antallet af fagtimer for én årgang på fx hele deres skoletid på mellemtrinnet, svarer disse forskelle til, at elever med det højeste planlagte timetal har modtaget gennemsnitligt 90 timers mere undervisning i dansk og 62 timers mere undervisning i matematik i den tid, de har gået på mellemtrinnet (resultater ej vist i tabellen).

Som det fremgår af Tabel 2.2, er der kun mindre forskelle i elevernes gennemsnitlige resultater i dansk og matematik i 2016-2018.⁹ Vi har derfor ingen grund til at forvente, at det langt højere niveau af fagtimer i dansk end matematik i sig selv gør, at eleverne får bedre karakterer i dansk end matematik.

⁹ Som vi beskriver senere, følger vi en stor del af litteraturen på området og analyserer, om forskelle i elevens fagtimer i dansk og matematik har betydning for forskellen i elevens faglige resultater i de samme to fag. Da metoden kræver oplysninger om både antal fagtimer og faglige resultater i mindst to fag på det samme klassetrin, kan vi kun se på faglige resultater i 6. og 9. klasse.

Tabel 2.2 Gennemsnitlige faglige resultater i de nationale test i 6. klasse og prøver efter 9. klasse, 2016-2018

	6. klassesettrin		9. klassesettrin	
	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik
Testresultater, kriteriebaseret skala, 6. klasse	4,00 (1,07)	4,04 (1,10)		
Grundskolekarakterer efter 9. klasse			6,93 (2,50)	6,88 (3,10)
Antal elever	148.306	148.306	123.722	123.722

Anm.: Tabellen viser faglige præstationer efter henholdsvis 6. og 9. klasse. For 6. klasse anvendes de nationale test i dansk og matematik. I tabellen præstenteres gennemsnittet på den kriteriebaserede skala, som går fra 1 (utilstrækkelig præstation) til 6 (fremragende præstation). For 9. klasse anvendes karaktergennemsnittet for alle prøver i henholdsvis dansk og matematik (alle prøver er vægtet lige). De faglige resultater er standardiseret til et gennemsnit på 0 og en standardafvigelse på 1 i alle de efterfølgende statistiske analyser. Standardiseringen er sket for alle år på én gang, men særskilt for hvert fag.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

2.1.2 Efter reformen har flere fagtimer ikke samme positive betydning for elevernes præstationer som tidligere

En række danske studier viser i overensstemmelse med den internationale litteratur (jf. ovenfor), at flere fagtimer har en positiv betydning for elevernes faglige resultater. Senest viser et større dansk studie, at én ekstra time om ugen i dansk eller matematik over et helt skoleforløb øger elevernes karakter ved 9. klasse-prøverne med 0,21 karakterpoint (Bingley et al., 2019). Et kontrolleret forsøg med flere undervisningstimer viser tilsvarende, at 4 ekstra undervisningstimer om ugen i dansk over en relativ kort tidsperiode (16 uger) har en positiv effekt på elevernes faglige præstationer i 4. klasse (Andersen, Humlum & Nandrup, 2016). Disse undersøgelser bygger som nævnt på resultater fra før folkeskolereformen.

I analyser af betydningen af flere fagtimer *før reformen* finder vi da også, at flere fagtimer har en positiv betydning for elevernes faglige resultater i både 6. og 9. klasse. Det fremgår af de to første kolonner i Tabel 2.3. Eksempelvis forøges elevernes faglige resultater i 6. klasse med 0,03 eller 3 % af en standardafvigelse. Det svarer til ca. 0,03 point i de nationale test for hver ekstra times undervisning pr. uge. Den kriteriebaserede skala i de nationale test går fra 1 til 6, hvor 1 svarer til "ikke tilstrækkelige præstationer" og 6 til "fremragende præstationer". For en middelpresterende elev, som hermed leverede en "god" præstation, forøges elevens præstation til 4,03, hvilket stadig svarer til at være en god præstation.

Tabel 2.3 Betydningen af flere fagtimer på elevernes resultater. Særskilt før og efter reformen (2013-2014 og 2016-2018) og særskilt for 6. og 9. klasse. Målt i standardafvigelse

	Før reformen		Efter reformen	
Nationale test i 6. klasse i hhv. dansk og matematik				
Ugentligt antal timer i dansk eller matematik, 6. klasse	0,04** (0,02)	0,03** (0,02)	-0,04** (0,02)	-0,03* (0,02)
Antal elever	200.930	200.930	296.638	296.638
Prøver i 9. klasse i hhv. dansk og matematik				
Ugentligt antal timer i dansk eller matematik, 9. klasse	0,03** (0,02)	0,03* (0,02)	0,02 (0,02)	0,01 (0,02)
Antal elever	256.652	256.652	247.532	247.532
Kontrol for fag	Nej	Ja	Nej	Ja

Anm.: Timetallet er antal klokketimer om ugen. Den statistiske metode sammenligner antallet af fagtimer og faglige præstationer mellem dansk og matematik for hver elev. Det vil sige, at metoden tester, hvorvidt forskelle i antallet af fagtimer mellem dansk og matematik har en sammenhæng med forskellen i de faglige resultater i de samme to fag. Faglige præstationer er de nationale test i henholdsvis dansk og matematik i 6. klasse (for mellemtrinnet) samt prøverne efter 9. klasse (for udskolingen). I 1. og 3. kolonne tager vi ikke højde for generelle forskelle mellem de to fag, men det gør vi i 2. og 4. kolonne. I alle analyser er elevbaggrund interageret med fag, se Bilagstabel 1.4 for listen over kontrolvariabler. Vi tager 2015 ud af analysen, fordi dette år var det første år efter reformen. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

De to sidste kolonner i tabellen viser resultaterne efter reformen i årene 2016-2018.¹⁰ Efter reformen er der ikke længere en statistisk sikker sammenhæng for 9. klasse, og for 6. klasse finder vi omvendt en tendens til, at flere fagtimer *reducerer* elevernes faglige resultater (jf. kolonne 3 og 4 i Tabel 2.3). Med det fulde sæt af kontrolvariabler er resultatet for 6. klasse dog kun signifikant på 10 %-niveau, og vi kan derfor alene tale om en *tendens* til en negativ betydning af ekstra fagtimer. For 9. klasse er der fortsat en positiv sammenhæng mellem resultat og timetal, men estimatet er mindre og ikke længere statistisk signifikant.

I Tabel 2.3 inkluderer kolonne 2 og 4 en variabel for fag. Det gør vi, fordi tidligere analyser viser, at matematik i det hele taget er mere sensitiv over for flere undervisningstimer end dansk (Andreasen & Arendt, 2017; Marcotte, 2007; Jensen, 2013).

Når vi sammenligner resultaterne mellem fx kolonne 1 og 2, så kan vi se, at denne kontrolvariabel reducerer betydningen af flere fagtimer i dansk eller matematik for elevernes faglige præstationer. Dette indikerer en generel forskel mellem de faglige resultater i dansk og matematik, som vi ikke kan udelukke kan påvirke resultaterne mere efter reformen end før, selvom vi forsøger at tage højde for denne forskel ved at kontrollere for fag.¹¹

Tilsammen signalerer resultaterne, at vi efter reformen – med det indhold og den form, som timerne har haft i 2016-2018 – ikke ser samme betydning af én ekstra fagtime som før reformen med det indhold og den form, som timerne havde dengang. På baggrund af resultaterne i ovenstående tabel kan vi ikke afgøre, hvorvidt det er antallet af fagtimer, *eller* om det er formen (inklusion af mere variation i undervisningen, mindre forberedelsestid mv.) som resulterer i, at

¹⁰ Vi udelukker 2015 i analysen, idet eleverne kun har haft ét år med flere fagtimer. Dertil kommer, at 2015 var første år efter reformen, hvor skolen skulle påbegynde arbejdet med at implementere reformens elementer. Vi kan derfor ikke forvente, at undervisningen har været helt optimal i det år, og den ekstra nytte af flere fagtimer forventes derfor heller ikke at være fuldt ud implementeret.

¹¹ Fag definerer en dummy for dansk eller matematik, hvor dansk = 1 og matematik = 0. Estimatet for fag er fx negativ for 6. klasse, hvilket signalerer, at karaktergennemsnittet i matematik alt andet lige er højere i matematik end i dansk – hvilket også er det, vi ser i Tabel 2.2.

flere fagtimer ikke har samme betydning før reformen som efter. Vi kan ligeledes heller ikke udelukke, at perioden 2016-2018 som sådan er særlig, fordi skolerne fortsat er i gang med at implementere den understøttende undervisning (jf. de næste kapitler).

Metodisk tilgang i analysen af flere fagtimer

For at forstå analysens resultater, begrænsninger og muligheder er det vigtigt at se på de grundlæggende antagelser, der ligger bag modellen. I analyserne anvender vi en *within-pupil-between-subject*-model. Det vil sige, at vi udnytter, at den enkelte elev har forskellige antal fagtimer i henholdsvis dansk og matematik, som kan knyttes til en faglig prøve i det enkelte fag.

Metoden tester, hvorvidt forskelle i antallet af undervisningstimer mellem to fag har statistisk sammenhæng med forskellen i elevens faglige resultater i de samme to fag. Modellen er stærk i den forstand, at eleven så at sige fungerer som "kontrolgruppe" for sig selv. På den måde fastholdes en lang række forhold, der kan have betydning for resultaterne. Det kan eksempelvis være socioøkonomiske forhold, elevens generelle færdighedsniveau eller generel opbakning fra hjemmet til skolearbejdet.

Analyserne tager udgangspunkt i det planlagte timetal, som altid vil være højere end det faktiske timetal. I alt gennemføres ca. 11 % af timerne ikke som planlagt, men 6,5 % gennemføres med en læreruddannet vikar, og kun 0,3 % af timerne aflyses (jf. Styrelsen for It og Læring, 2017). Forskellen mellem det planlagte og gennemførte antal undervisningstimer tilfører støj og usikkerhed i analyserne, så resultaterne er mindre præcise. Det er kun, hvis forskellen mellem det gennemførte antal undervisningstimer og planlagte antal timer generelt er lavere i det ene fag end det andet, at vi kan forvente, at det vil påvirke resultaterne i enten positiv eller negativ retning. Vi har ingen konkrete beviser for, at det skulle være tilfældet.

Den statistiske model forudsætter imidlertid, at én ekstra fagtime i dansk har nogenlunde samme betydning for elevernes faglige resultater i dansk, som én ekstra fagtime i matematik har for resultaterne i matematik. Samtidig ved vi, at den procentvise stigning i antallet af fagtimer var større i matematik end i dansk, og vi kan derfor ikke udelukke, at selvom både dansk og matematik blev tilført det samme antal ekstra timer efter reformen, så har timerne ikke samme betydning for elevernes faglige resultater.

For at tage højde for forskelle mellem fag, kontrolleres for fag i den statistiske model. Vi kontrollerer også for elevkarakteristika interageret med fag for at tage højde for, at fx drenge generelt scorer højere på faglige test i matematik end piger.

Vi foretager desuden et robusthedstjek ved at anvende en analyse, hvor vi i stedet for det ugentlige antal fagtimer anvender *log timetal*. Derved beregner vi ikke længere betydningen af én ekstra fagtime, men betydningen af en *procentvis ændring* i fagtimerne. Ved denne analyse finder vi samme resultater som i Tabel 2.3, hvor der er en marginal negativ betydning af flere fagtimer i 6. klasse, mens resultaterne for 9. klasse er positive, men ikke statistisk signifikante.¹²

Resultaterne ændrer sig imidlertid ikke nævneværdigt, når vi foretager yderligere robusthedstjek. Vi anvender her i første omgang det *samlede antal fagtimer* fra 4. til 6. klasse og fra 7. til 9. klasse i henholdsvis dansk og matematik frem for blot antallet af fagtimer i 6. og 9. klasse. Resultaterne viser – som i ovenstående analyse – overvejende positiv betydning af flere fagtimer for de to årgange, der har gået i 4. til 6. klasse i perioden 2012-2014 og 2013-2015, mens flere fagtimer i bedste fald ikke længere har nogen betydning for elevernes faglige præstationer for de årgange, der hovedsageligt har gået på mellemtrinnet eller i udskoling efter reformen (2014-2016, 2015-2018 og 2016-2018) (jf. Bilagstabel 2.1).

¹² Resultaterne er som følger: Nationale test: log timetal: -0,15 (0,09), antal elever 296.612. Folkeskolens prøver: log timetal: 0,13 (0,10), antal elever: 247.444.

For det andet tester vi, om resultaterne er de samme, hvis vi i stedet ser på udviklingen i antallet af fagtimer inden for de enkelte skoler hen over reformperioden. Her finder vi ingen betydning af flere fagtimer i matematik, hverken når vi sammenligner timetallet i 2014 med det i 2016 eller 2018. For dansk finder vi, at flere fagtimer efter reformen har en meget lille negativ betydning for faglige resultater, hvor én ekstra fagtime reducerer karaktererne med 0,02 % af en standardafvigelse i 9. klasse, hvilket svarer til 0,005 karakterpoint (jf. Tabel 2.4).¹³ Vi kan ikke udelukke, at analysen dels opfanger udviklingen i antallet af fagtimer, dels implementeringen af mere variation eller alt andet, som ændrer sig i samme periode.

Tabel 2.4 Betydningen af flere fagtimer for elevernes faglige resultater i 9. klasse. Særskielt for dansk og matematik, 2014-2016 og 2014-2018

	Matematik	Dansk
1 ekstra ugentlig fagtime, 2014 sammenlignet med 2016	-0,00 (0,00)	-0,002*** (0,00)
	173.928	168.320
1 ekstra ugentlig fagtime, 2014 sammenlignet med 2018	-0,00 (0,00)	-0,002*** (0,00)
Antal elever	246.239	243.569

Anm.: Analysen viser betydningen af 1 ekstra ugentlig fagtime for elevernes faglige resultater i henholdsvis dansk og matematik. Analysen ser på udviklingen over tid i timetallet for henholdsvis dansk og matematik. Vi anvender her en skole-fixed-effect-model. Det vil sige, at vi ser på skolernes egen udvikling over tid i henholdsvis antallet af fagtimer og faglige resultater. Analysen tager højde for elevbaggrund (jf. Bilagstabel 1.4) samt skoleår. Vi får samme resultater, hvis vi anvender 2013 som referencepunkt frem for 2014.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

En forklaring på den manglende betydning af flere fagtimer efter reformen *kan* være, at vi er nået et mætningspunkt, når det gælder antallet af fagtimer i dansk eller matematik.¹⁴ I forlængelse heraf forklarer flere af de interviewede lærere og pædagoger, at eleverne på grund af den længere skoledag mister koncentrationsevnen i løbet af dagen og dermed ikke får lige så meget ud af de ekstra timer. Det indebærer ifølge nogle lærere og pædagoger, at eleverne har vanskeligt ved at lære sidst på dagen og derfor ikke lærer mere, selvom de har flere timer.

Eleverne er trætte sidst på dagen. Så tjekker de simpelthen bare ud. Der skal være noget at komme efter med fagligt indhold og varierende opgaver. (Lærer)

Mens det for nogle lærere og pædagoger betyder, at de laver mindre faglige ting i timerne sidst på dagen, er der andre lærere (som den citerede), der er fremhæver behovet for et meget fagligt og varieret indhold for at fastholde elevernes opmærksomhed og interesse. I den sammenhæng er der også interviewpersoner, som forklarer vigtigheden i, at de ekstra undervisningstimer ikke skal bruges til mere af det samme (som før reformen), men at undervisningen skal være anderledes og mere varieret.

¹³ Andreasen & Arendt (2017) er det første studie, der ser på betydningen af flere fagtimer henover reformårene 2014-2016, og de finder positive resultater for matematik. At vi ikke finder samme resultater som dem, hænger sammen med, hvordan der kontrolleres for år i modellen. Vi kontrollerer for hvert enkelt år, mens Andreasen & Arendt behandler år som en kontinuert (lineær) variabel. Derudover tager vi også højde for elevernes tidligere faglige resultater, hvilket også kan være en af grundene til, at vi ikke får samme resultater som Andreasen & Arendt (2017).

¹⁴ For at tjekke robustheden af, hvorvidt vi kan være nået et mætningspunkt, når det gælder antallet af fagtimer, så har vi testet, om flere fagtimer har en anden betydning for elevernes præstationer på de skoler, hvor det gennemsnitlige antal fagtimer i dansk og matematik er større end 9,2 timer om ugen sammenlignet med de skoler, som ligger under 9,2 timer om ugen. For begge grupper finder vi ingen statistiske sammenhænge mellem flere fagtimer og elevernes faglige præstationer efter reformen. Der er samtidig stor usikkerhed forbundet med resultaterne, og vi kan derfor hverken af- eller bekræfte, hvorvidt der kan være tale om, at det i særlig grad er skoler med mange fagtimer, som oplever, at flere fagtimer har mindre betydning for elevernes læring.

Faren ved skolereformen var jo, at det kunne blive verdens længste eftersidning, fordi det er længere skoledage. Som ledelse øver vi os i hver dag at fortælle folk, at der skal være åndehuller og pauser – det skal ikke være denne her lange skoledag.
(Skoleleder)

2.2 Flere fagtimer har større betydning for de skoler, der ikke er nået langt med implementeringen af dele af reformen

Når flere fagtimer efter reformen ikke har betydning for elevernes faglige resultater, kan det også hænge sammen med, at vi også sammenligner betydningen af forskelligt indhold i skoledagen før og efter reformen. I dette afsnit undersøger vi derfor, hvorvidt implementering af understøttende undervisning har betydning for sammenhængen mellem flere fagtimer i dansk eller matematik og elevernes faglige resultater. Vi tester, hvorvidt flere fagtimer har en anden betydning for de skoler, der ikke er nået langt med implementeringen af den understøttende undervisning sammenlignet med de skoler, der har.

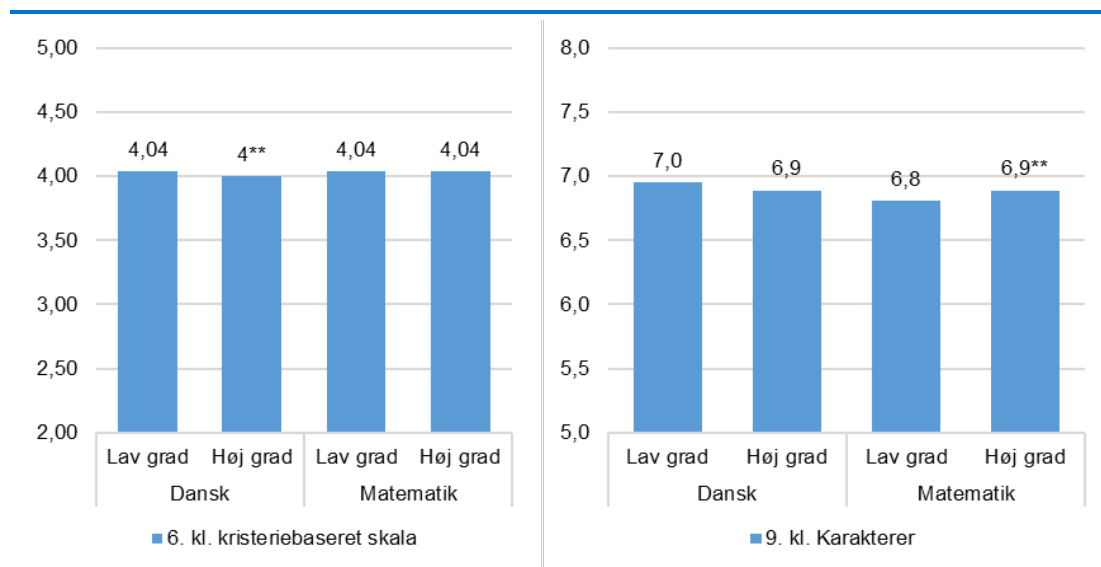
Skolelederne er blevet bedt om at vurdere, hvor langt deres skole er nået med udmøntningen af understøttende undervisning. Vi anvender denne vurdering som indikator for, hvor langt skolerne er nået med implementeringen. Der er dog tale om et groft mål for skolernes implementering. Tidligere analyser viser, at der er stor forskel på, hvor meget og hvordan den understøttende undervisning anvendes *på tværs* af de forskellige alderstrin, ligesom samme undersøgelse fx viser, at variation i form af bevægelse i fagundervisningen forekommer langt oftere i indskolingen end i udskolingen (jf. Jensen, Skov & Thranholm, 2018).

Vi ser kun på skoler med henholdsvis lav og høj implementeringsgrad for at sammenligne skoler, der ligger meget langt fra hinanden i forhold til skoleledernes vurdering af implementeringsgraden.¹⁵

Indledningsvis illustrerer vi, hvordan skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad af understøttende undervisning fordeler sig, når det gælder deres faglige resultater (jf. Figur 2.1). Figuren viser, at der nærmest ikke er forskel på elevernes faglige resultater mellem de to typer af skoler. Skoler, der er nået langt med implementeringen, klarer sig en smule dårligere i danskprøverne på 6. klassetrin og en smule bedre i matematik på 9. klassetrin i de 3 år.

¹⁵ Det vil sige, at vi udelukker skoler, som til en vis grad har implementeret understøttende undervisning.

Figur 2.1 Faglige resultater fordelt på skoler, der i henholdsvis høj eller lav grad har implementeret understøttende undervisning, særsilt for 6. og 9. klasse, 2016-2018



Anm.: Figuren viser fordelingen af faglige resultater for skoler, der i henholdsvis høj eller lav grad har implementeret understøttende undervisning. Skolelederne er blevet bedt om at vurdere, hvor langt de er nået med udmøntningen af understøttende undervisning. Skoler med lav implementeringsgrad har svaret 1-4 på skala fra 1-10, hvor 1 slet ikke er implementeret, og 10 er i høj grad implementeret. Skoler, der i høj grad har implementeret understøttende undervisning har svaret 8-10 på samme skala. Alle de skoler, der har svaret 5-7, indgår ikke i analysen. Resultaterne er vægтет i forhold til elevernes baggrundsforhold. Data for 2016 til 2018 er lagt sammen. Antal elever er 59.992 for 6. klasse og 50.316 for 9. klasse. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

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

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Tabel 2.5 viser i stedet, hvordan betydningen af flere fagtimer fordeler sig på de to typer af skoler. Overordnet er der tendenser til, at én ekstra fagtime har en negativ betydning i 6. klasse for de skoler, der i høj grad har implementeret understøttende undervisning, mens vi hverken kan af eller bekræfte, hvorvidt flere fagtimer har større eller mindre betydning for elevernes faglige resultater for skoler med lav implementeringsgrad.

Tabel 2.5 Betydningen af flere fagtimer for elevernes resultater. Særsilt for 6. og 9. klasse og for skoler, der i henholdsvis høj eller lav grad har implementeret dele af reformen, 2016-2018

	Nationale test, 6. klasse		Folkeskolens prøver, 9. klasse	
	I høj grad implementeret	I lav grad implementeret	I høj grad implementeret	I lav grad implementeret
Ugentligt timetal i dansk eller matematik	-0,10** (0,04)	-0,00 (0,05)	0,02 (0,04)	0,06 (0,05)
Antal elever	67.206	22.508	54.600	19.636

Anm.: Timetallet er antal klokketimer om ugen, og resultaterne er fordelt på skoler, der i høj eller lav grad har implementeret understøttende undervisning. Den statistiske metode sammenligner antallet af fagtimer og faglige præstationer mellem dansk og matematik for hver elev (within-pupil-between-subject-model). Det vil sige, at metoden tester, hvorvidt forskelle i antallet af fagtimer mellem dansk og matematik har en sammenhæng med forskellen i de faglige resultater i de samme to fag. I alle analyser er elevbaggrund interageret med fag. Se Bilagstabel 1.4 for listen af baggrundsvARIABLER.

Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *. * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

For 9. klasse finder vi samme tendenser til, at flere fagtimer har størst betydning for elevernes faglige resultater på de skoler, der ikke er nået langt med implementeringen af understøttende undervisning, om end resultaterne ikke er statistisk signifikante (jf. kolonne 3 og 4).

Yderligere test viser, at der er signifikant forskel på resultaterne for de to grupper af skoler, hvor én ekstra fagtime har større betydning for elevernes faglige resultater på de skoler, der ikke er nået langt med implementeringen, både i 6. og 9. klasse.¹⁶

Samlet set viser resultaterne en tendens til, at flere fagtimer har større betydning for elevernes faglige resultater på de skoler, der ikke er nået så langt med implementeringen af understøttende undervisning sammenlignet med de skoler, der er nået langt. Vi kan ikke med sikkerhed sige, hvad dette skyldes, men resultaterne for skoler med lav grad af implementering stemmer overens med, at vi også før reformen finder en større betydning af flere fagtimer. Jf. Figur 2.1 er der dog tale om meget små forskelle skolerne imellem, når det gælder de faglige resultater. Resultatet skal derfor fortolkes med varsomhed, ligesom der bør tages hensyn til, at vi anvender et groft mål for implementering af understøttende undervisning.

2.3 Flere fagtimer har ikke samme betydning for fagligt stærke og fagligt svagere elever

Et centralt mål med folkeskolereformen er at reducere betydningen af den sociale arv samt skabe gode læringsmuligheder for *alle* elever – både de fagligt svage og de fagligt stærke elever. Flere fagtimer skal bidrage til at realisere dette mål.

Både danske og internationale studier fra før reformen viser da også, at flere fagtimer har større betydning for elever fra mindre ressourcestærke hjem, at flere fagtimer har størst betydning for de elever, hvis forældre har grundskolen som højeste uddannelse (Bingley et al., 2019; Lavy, 2015) og for etniske minoritets elever, om end Bingley et al. (2019) finder, at det kun gælder for etniske minoritetsdrengene.

Med afsæt i forskellige elevkategorier (jf. kapitel 1) undersøger vi, hvorvidt flere fagtimer har større betydning for nogle frem for andre elever. Vi finder imidlertid ikke entydige tendenser til, at flere fagtimer har større betydning for de ressourcestærke elevgrupper eller elevgrupper, der kommer med en mere ressourcevag baggrund (jf. Tabel 2.6).

¹⁶ For 6. klasse er estimatet 0,044** højere for skoler med lav implementeringsgrad sammenlignet med skoler med høj implementeringsgrad, N: 89.714. For 9. klasse er estimatet 0,03** højere for skoler med lav implementeringsgrad, N: 74.236. Vi får også et lignende resultat, hvis vi i stedet for implementering af understøttende undervisning anvender et samlet mål for understøttende undervisning, bevægelse, lektiehjælp og faglig fordybelse (resultater ej vist).

Tabel 2.6 Betydningen af flere fagtimer for elevernes præstationer fordelt på elevgrupper. Særskilt for mellemtrinnet og udskoling, 2016-2018

	Elever af ufaglærte forældre	Elever af forældre m. videregående udd.	Etniske minoriteter	Fagligt svage elever	Fagligt stærke elever
Nationale test i 6. klasse i dansk og matematik					
Betydningen af én ekstra fagtime om ugen for elevgruppen (omregnet)	0	-0,05**	-0,04**	0,0	-0,02**
Antal elever	296.612	296.612	296.612	296.612	296.612
Prøver i 9. klasse i dansk og matematik					
Betydningen af én ekstra fagtime om ugen for elevgruppen (omregnet)	0,01	0,02**	0,01	0,07**	-0,01*
Antal elever	247.444	247.444	247.444	247.444	247.444

Anm.: Tabellen viser betydningen af flere fagtimer for forskellige grupper. Der anvendes samme metode som i Tabel 2.3, men med et interaktionsled mellem antal fagtimer og elevgruppen. Resultaterne fra analysen med interaktionsled er herefter omregnet til betydningen af én ekstra fagtime om ugen for elevgruppen. Se Bilagstabel 2.2 for resultaterne bag.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Vi analyserer resultaterne for forskellige elevgrupper i *relative betragtninger*. Det vil sige, at vi ser på, hvordan elevgrupper klarer sig i forhold til hinanden. Analysens resultater i de relative betragtninger fremgår i Bilagstabel 2.2, mens Tabel 2.6 viser de *omregnede* eller fortolkede resultater af Bilagstabel 2.2. I efterfølgende afsnit gennemgår vi resultaterne i mere overordnede termer ud fra Tabel 2.6. En mere teknisk gennemgang af, hvordan Bilagstabel 2.2 skal læses, fremgår i Bilag 2.

Tabellen viser, at flere fagtimer i 6. klasse har en negativ betydning for de ressourcestærke elevgrupper (fagligt stærke elever og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse). For 9. klasse finder vi derimod, at flere fagtimer har en lille positiv betydning for elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, men ikke har nogen nævneværdig betydning for de fagligt stærke elevers resultater.

For grupper af mere ressourcetsvage elever (elever af ufaglærte og fagligt svage elever) finder vi omvendt, at flere fagtimer ikke har nogen betydning for deres faglige præstationer i 6. klasse. For samme gruppe, men i 9. klasse, finder vi, at flere fagtimer ikke har nogen betydning for elever, hvis forældre er ufaglærte. Dog har flere fagtimer en positiv betydning for fagligt svage elevers resultater.

For etniske minoriteter finder vi, at der er en negativ betydning af flere fagtimer i 6. klasse, men ikke i 9. klasse.

At vores resultater viser, at flere fagtimer har en mere positiv betydning for fagligt svage elever, kan tolkes som et bidrag til reformens ambition om et generelt fagligt løft. Det virker tilsyneladende kun for de fagligt svage elever i 9. klasse, idet én standardafvigelse svarer til ca. 2,8 karakterpoint på karakterskalaen. Det svarer til, at én ekstra fagtime om ugen forøger elevernes faglige resultater med 0,2 karakterpoint *mere* blandt de fagligt svage elever end blandt alle andre elever. Vi finder dog også tendenser til, at flere fagtimer ikke gavner de fagligt stærke elever.

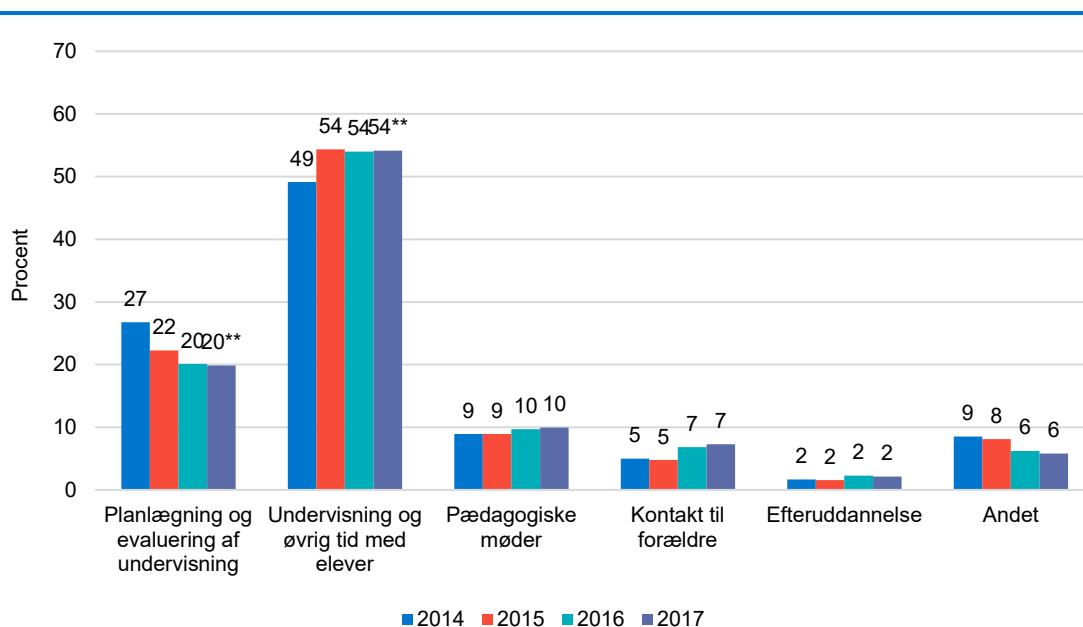
Der er i alle tilfælde tale om små estimater i omegnen af -2 til +7 % af en standardafvigelse for 9. klasse, svarende til -0,06 til 0,2 karakterpoint. For 6. klasse er resultaterne omkring -5 til 0 % af en standardafvigelse, hvilket svarer til -0,05 til 0 point på den kriteriebaserede skala.

2.4 Lærernes forberedelsestid og elevernes faglige resultater

I dette afsnit ser vi nærmere på lærernes tid til forberedelse, som også ændrede sig i perioden efter reformen som følge af lov 409 om de nye arbejdstidsregler fra 2013. Denne ændring kan derfor også potentielt set kan være en af grundene til, at vi ikke længere finder en betydning af flere fagtimer efter reformen.

Figur 2.2 viser, at lærernes tid brugt på undervisning og øvrig tid sammen med eleverne generelt er steget med 5 procentpoint fra 2014 til 2017. Tiden anvendt til forberedelse af undervisningen er derimod reduceret med 7 procentpoint over samme periode. For de andre typer af opgaver såsom pædagogiske møder, forældresamarbejde, efteruddannelse og andre opgaver er niveauet nogenlunde konstant. Tallene stemmer nogenlunde overens med resultaterne for danske læreres arbejdstid i den seneste TALIS-rapport fra 2019 (OECD, 2019). Rapporten viser dog, at danske lærere bruger en del mindre tid på evaluering og feedback end lærere i de øvrige OECD-lande, og lærernes forberedelsestid er generelt faldet i OECD-landene siden 2013.

Figur 2.2 Lærernes egen vurdering af tidsforbrug fordelt på forskellige arbejdsopgaver i procent af en typisk arbejdsuge, 2014-2017, i procent



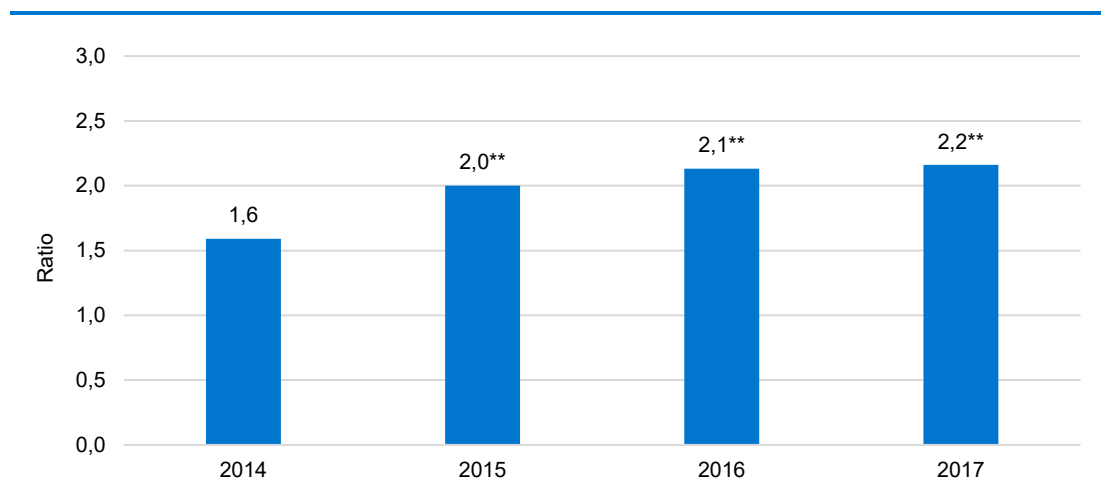
Anm.: Tabellen indeholder tidsforbrug for alle dansk- og matematiklærere på alle klassetrin, som indgår i følgeforskningsprogrammet. For 2014 og 2015 er lærerne blevet bedt om at svare på, hvor mange klokketimer de bruger på de respektive opgaver på en typisk arbejdsuge. Dette er herefter omregnet til procent. For 2016 og 2017 er lærerne blevet bedt om at svare på, hvor stor en andel af deres arbejdstid i en typisk arbejdsuge, der er anvendt på ovenstående opgaver. Samlet set summer de forskellige opgaver til 100 % i 2014 og 2015, men de summer til 99,1 i 2016 og 99,2 i 2017 på grund af afrunding. Der er ikke spurgt til lærernes arbejdstid i 2018. Antal observationer er 1.274 i 2014, 2.252 i 2015, 2.231 i 2016 og 2.580 i 2017.

** Angiver, at forskellen mellem 2014 og 2017 er statistisk signifikant på minimum 5 %-niveau.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Tid brugt på undervisning, forberedelse og øvrige opgaver varierer selvfølgelig fra lærer til lærer, ligesom den samlede arbejdstid varierer. Ser vi nærmere på forholdet mellem andelen af lærernes arbejdstid, som bliver brugt til undervisning versus forberedelse,¹⁷ så svarede lærerne, at de i gennemsnit brugte 1,6 gange så meget tid på undervisning som på forberedelse i 2014. I 2015 steg dette, så lærerne i gennemsnit brugte 2,0 gange så meget tid på undervisning som på forberedelse. Denne ratio er fortsat med at stige en smule frem til 2017 (jf. Figur 2.3).

Figur 2.3 Forholdet mellem tid brugt på undervisning og tid brugt på forberedelse, 2014-2017, ratio



Anm.: Forholdet mellem undervisning og forberedelse er angivet som andel tid brugt på undervisning delt med andel tid brugt på forberedelse. En ratio på 2 betyder, at der anvendes dobbelt så meget tid på undervisning som på forberedelse. Forberedelse er her både tid brugt til forberedelse og evaluering samt tid brugt på pædagogiske møder/møder i teamet. Antal observationer er 1.274 i 2014, 2.252 i 2015, 2.231 i 2016 og 2.580 i 2017.

** Markerer, at der er en statistisk signifikant forskel (på minimum 5 %-niveau) sammenlignet med 2014.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Manglende tid til forberedelse er imidlertid et af de svar, som går igen i vores kvalitative datamateriale – både spontant og på spørgsmål om, hvad der udfordrer implementeringen af reformens elementer. Disse svar stemmer overens med en række studier på området. Eksempelvis viser en tidligere kvalitativ rapport om lærernes arbejdsliv, at manglende tid til forberedelse og sammenhængende tid har været nævnt som barrierer for at kunne udføre kerneopgaven på tilfredsstillende vis (Oxford Research, 2017), ligesom begrænsninger af mindre "fri tid", der ikke er øremærket til bestemte opgaver, fremhæves blandt de lærere, som har valgt at stoppe som folkeskolelærere i perioden efter reformen (Pedersen, Böwadt & Vaaben, 2016).

For elever i 9. klasse har vi mulighed for at analysere, hvad forholdet mellem lærernes undervisningstid og forberedelse generelt betyder for elevernes faglige præstationer. Vi finder umiddelbart ikke nogen statistisk sikker sammenhæng mellem forholdet mellem tid brugt på undervisning og tid brugt på forberedelse, når vi samtidig tager højde for elevernes baggrund (resultater ej præsenteret). Dette kan skyldes de forholdsvis få antal besvarelser og støj i data på grund af ændret opgørelsesmetode midt i perioden. Vi kan derfor hverken af- eller bekræfte, hvorvidt en reduktion af lærernes forberedelsestid har haft betydning for elevernes faglige resultater.

¹⁷ Forberedelse er her både tid brugt på forberedelse og evaluering samt tid til pædagogiske møder/møder i teamet.

2.5 Delkonklusion

Mens én ekstra fagtime om ugen havde lille, men positiv betydning for elevernes faglige resultater før reformen (2012-2014), finder vi, at det ikke længere er tilfældet i årene efter reformen (2016-2018). Analyserer vi i stedet, hvorvidt udviklingen i antallet af fagtimer hen over reformårene 2014-2018 har betydning, så finder vi, at flere fagtimer i dansk har lille, men negativ betydning for elevernes faglige resultater i dansk i 9. klasse, men ingen betydning for matematik. Vi kan dog ikke på baggrund af denne analyse udelukke, at alt andet, der sideløbende også ændrer sig ude på de enkelte skoler i samme periode, ikke påvirker resultaterne. Vi kan blot konstatere, at når vi følger udviklingen i timetallet hen over reformårene (2014-2018), er der intet signal om, at flere fagtimer efter reformen har samme positive betydning for eleverne som før.

Det er imidlertid umuligt at udelukke forskellige forklaringer fra hinanden. På den ene side viser resultaterne, at vi kan være nået et mætningspunkt, fordi vi kun finder en positiv betydning af flere fagtimer før reformen. Denne tese understøttes af, at lærerne fremhæver, at eleverne ikke får det samme ud af de sidste timer på dagen.

På den anden side sammenligner vi skoledage henholdsvis før og efter reformen, som har forskelligt indhold, hvor skoledagen efter reformen burde være mere varieret og have indbygget flere pusterum i løbet af dagen. Vi finder dog intet belæg for at sige, at de skoler, der er nået længere med implementeringen af understøttende undervisning, får mere ud af fagtimerne. Tendensen er nærmere det modsatte, hvor skoler med lav implementeringsgrad får mere ud af fagtimerne end skoler med høj implementeringsgrad. Vi anvender her et meget groft mål for implementeringen, da det bygger på skoleledernes vurdering af, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af understøttende undervisning samlet set – og fx ikke en vurdering af, hvordan implementeringen har været i udskolingen. De beskrivende analyser viser samtidig kun minimale forskelle i de faglige resultater, når vi sammenligner skoler med høj og lav implementeringsgrad. Resultatet bør derfor fortolkes med stor forsigtighed. I den forbindelse kan vi heller ikke udelukke, at de undersøgte år (2016-2018) er "særlige", fordi skolerne fortsat er ved at implementere reformens elementer.

Det er ikke entydigt, hvorvidt flere fagtimer har større betydning for de ressourcetsvage elever (fagligt svage elever eller elever, hvis forældre er ufaglærte) end de ressourcestærke elevgrupper (fagligt stærke elever eller elever, hvis forældre har en videregående uddannelse). Der er samtidig tale om små forskelle grupperne imellem.

Den største og lidt mere substantielle forskel finder vi for elever, hvis forældre er ufaglærte. I 9. klasse finder vi for denne gruppe, at flere fagtimer giver et fagligt løft, men resultatet kan ikke genfindes for 6. klasse.

For etniske minoritetselever har flere fagtimer en negativ betydning i 6. klasse, men ingen betydning i 9. klasse.

I 2017 anvendte lærerne ca. halvdelen af deres arbejdstid på undervisning og ca. 20 % på forberedelse og evaluering. Dette er en fremgang fra 2014, når det gælder tid med eleverne, og en nedgang når det gælder forberedelsestiden. Tid brugt på forældre er nogenlunde konstant hen over reformperioden. Der indgår ikke opgørelser af lærernes arbejdstid for 2018, men TALIS-undersøgelsen fra 2018 viser lignende tendenser til et fald i lærernes arbejdstid fra 2013 til 2018.

Ser vi på lærernes forberedelsestid i forhold til undervisningstid, faldt det fra 2014 til 2015, og forberedelsestiden fortsatte med at falde i perioden efter reformen: 2015-2017. Vi kan dog hverken af- eller bekræfte, om der er en sammenhæng mellem forberedelsestid og elevernes faglige resultater i 9. klasse.

3 Understøttende undervisning

Folkeskolereformen introducerede fra 2014 understøttende undervisning som et supplement til den fagspecifikke undervisning. Formålene er at gennemføre en mere varieret og anvendelsesorienteret undervisning, hvor eleverne får mulighed for at fordybe sig og beskæftige sig med emner, som interesserer dem (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Hensigten hermed er at gøre dem mere undervisningsparate, styrke deres sociale kompetencer og alsidige udvikling, motivation og trivsel (EMU, 2016; Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b).

Den understøttende undervisnings indhold og form er ikke nærmere specificeret i folkeskolereformens lovgrundlag (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016). Tværtimod er der lagt op til en høj grad af frihed til kommuner og skoler. Understøttende undervisning kan derfor inkludere en lang række forskellige aktiviteter. Understøttende undervisning kan fx give eleverne tid til at afprøve, træne, fordybe sig og repetere de færdigheder og kompetencer, som de tilegner sig i den øvrige undervisning (EMU, 2016), ligesom de kan bruges på øvrige aktiviteter såsom Åben Skole-elevrådsarbejde, elevsamtaler, lektiehjælp og bevægelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b).

Der er desuden ikke fastlagt et bestemt antal af timer til understøttende undervisning, der *"udgør den del af den samlede undervisningstid, som er tilbage, når skolen har afsat tid til undervisning i fagene og pauser"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Derudover giver folkeskolelovens § 16b kommunerne mulighed for at afkorte undervisningstiden ved at konvertere dele af den understøttende undervisning til tovoxsen-timer i den fagopdelte undervisning.

Vi undersøger i dette kapitel, om skolernes implementering af understøttende undervisning har betydning for elevernes faglige resultater og læring. Vi undersøger ligeledes, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af understøttende undervisning, og hvad lærere og pædagoger oplever som særligt udfordrende i den sammenhæng. Samlet besvarer kapitlet følgende fire undersøgelsesspørgsmål, og hovedkonklusionerne opsummeres i nedenstående boks.

- Hvor langt er skolerne nået med implementering af understøttende undervisning?
- Har implementeringsgraden af understøttende undervisning sammenhæng med elevernes faglige resultater og trivsel?
- Er der en sammenhæng mellem forskellige organiseringsformer af understøttende undervisning og elevernes faglige resultater og trivsel?
- Har brugen af to voksne i undervisningen frem for understøttende undervisning en betydning for elevernes faglige resultater og trivsel?

Kapitlets hovedkonklusioner

I 2018 vurderer næsten 40 % af skolelederne, at de i høj grad har implementeret understøttende undervisning på deres skole, hvilket er en stigning på 15 procentpoint siden 2016.

Følger vi skolernes udvikling i implementeringsgraden, finder vi dog ingen statistisk sikre sammenhænge mellem, hvor langt den enkelte skole er nået med implementeringen og elevernes faglige resultater eller trivsel. Den manglende sammenhæng kan skyldes, at vi i de kvantitative analyser alene undersøger *graden* af implementering og ikke implementeringens *indhold*, som varierer inden for og på tværs af skoler.

Sammenligner vi skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad i samme kommune, finder vi heller ikke nævneværdige forskelle i elevernes faglige resultater i 6. eller 9. klasse eller i elevernes trivsel på mellemtrinnet og i udskoling.

På mange skoler er der (fortsat) få overordnede retningslinjer i understøttende undervisning, og det er primært op til lærere og pædagoger at definere indholdet. I det kvantitative materiale finder vi samtidig, at læreres og pædagogers vurdering af, hvorvidt understøttende undervisning fremmer elevernes læring, har betydning for implementeringen heraf.

Det er fortsat en udfordring, at uklare rammer og grundlæggende forskellige holdninger til, hvilket læringsudbytte den understøttende undervisning bør sigte efter, gør det svært for lærere og pædagoger at samarbejde om den understøttende undervisning.

Understøttende undervisning integreret i den fagopdelte undervisning har en mere positiv sammenhæng med elevernes generelle trivsel, faglige trivsel og oplevelse af støtte og inspiration end understøttende undervisning organiseret på anden vis. Resultatet gælder for mellemtrinnet i 2018, men ikke for udskoling.

Konvertering af understøttende undervisningstimer til to voksne i den fagspecifikke undervisning har en lille, men positiv betydning for elevernes fravær på mellemtrinnet.

Det generelle fald i elevernes trivsel fra 2016 til 2018 er mindre udtalt blandt elever på mellemtrinnet, hvor skolen har gjort brug af § 16b og hermed konverteret noget af den understøttende undervisning til to voksne i undervisningen.

Dette resultat genfinder vi også blandt etniske minoritets elever og elever, hvis forældre er ufaglærte, men ikke i samme grad for elever, hvis forældre har en videregående uddannelse.

Vi finder derimod ingen tegn på, at konvertering af timer fra den understøttende undervisning til to voksne i den fagopdelte undervisning har betydning for elevernes faglige resultater – hverken i indskoling, på mellemtrinnet eller i udskoling – ej heller blandt forskellige grupper af elever.

Kapitlet består af fem afsnit. I første afsnit undersøges implementeringsgraden af understøttende undervisning fra et ledelsesperspektiv samt betydningen heraf for elevernes faglige resultater og trivsel. Andet afsnit sætter fokus på organiseringen af understøttende undervisning og betydningen heraf for elevernes faglige resultater og trivsel. I tredje afsnit analyserer vi den kommunale og ledelsesmæssige understøttelse af understøttende undervisning, samt hvordan dette opleves af lærerne. I fjerde afsnit ser vi nærmere på, hvilken betydning det har for elevernes faglige resultater og trivsel, at timer til understøttende undervisning konverteres til to voksne i den fagspecifikke undervisning. Kapitlet afsluttes med en opsummering af de væsentligste resultater.

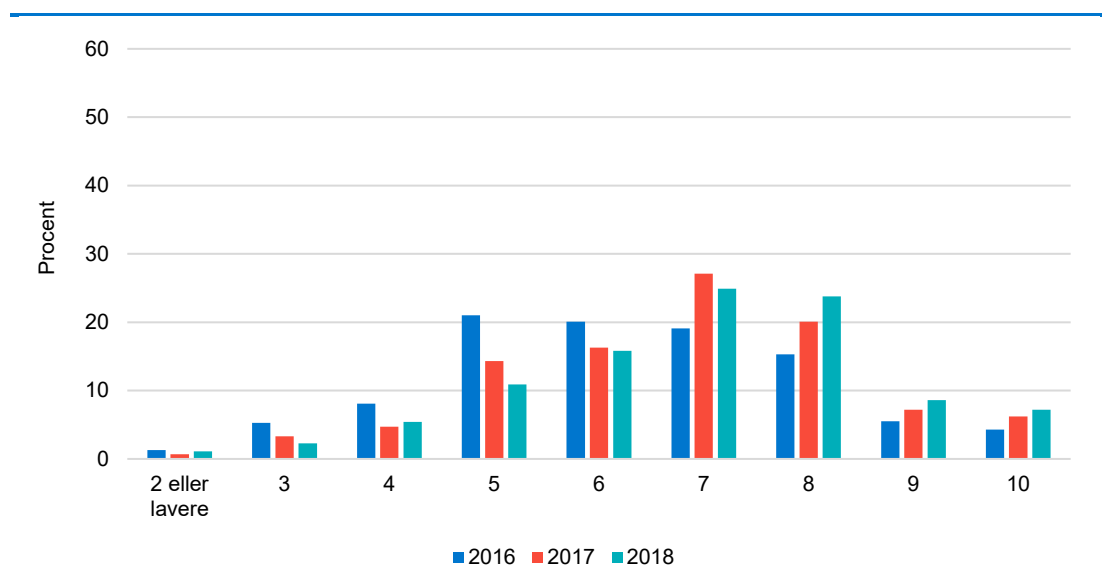
3.1 Understøttende undervisning: overordnet implementeringsgrad og betydning

Nedenfor undersøger vi implementeringsgraden og betydningen heraf for elevernes faglige resultater og trivsel med afsæt i skoleledernes generelle vurdering, hvilket må betragtes som et meget overordnet og groft mål for implementering af understøttende undervisning.

3.1.1 Øget implementering ifølge skolelederne

Fra 2016 og frem er skolelederne blevet bedt om at vurdere, hvor langt deres skole er nået med implementeringen af den understøttende undervisning. Næsten 40 % af skolelederne vurderer i 2018, at de i høj grad har implementeret den understøttende undervisning på deres skole (jf. Figur 3.1). Det vil sige, at de har svaret 8 eller derover på en skala fra 1-10.

Figur 3.1 Udvikling i skolernes implementering af understøttende undervisning. Skoleledernes besvarelser, skala fra 1 (slet ikke) til 10 (i høj grad implementeret), 2016-2018 i procent



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

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Der er tale om en fremgang siden 2016, hvor 25 % af skolelederne vurderede, at understøttende undervisning i høj grad var implementeret. Der er dog fortsat knap 9 % af skolerne, som i 2018 endnu ikke er nået langt med implementering af understøttende undervisning, idet skolelederne har svaret under 5 på dette spørgsmål. De kvalitative interview tyder tilsvarende på, at lærere og pædagoger i højere grad end tidligere ved, hvad de skal bruge den understøttende undervisning til, når vi sammenligner med resultater fra tidligere interview gennemført i regi af følgeforskningen (Jacobsen et al., 2017a). Den positive udvikling kan hænge sammen med, at lærere og pædagoger i dag har flere erfaringer med, hvordan timerne anvendes på en meningsfyldt måde, og at skoleledelserne opstiller retningslinjer (jf. nedenfor).

3.1.2 Implementering af understøttende undervisning og elevernes faglige resultater og trivsel

Følger vi skolernes udvikling i implementeringsgraden over tid, så finder vi ingen statistisk sammenhæng mellem skoleledernes vurdering af, hvor langt skolen er kommet med implementeringen af den understøttende undervisning, og elevernes faglige resultater – hverken i indskoling, på mellemtrinnet eller i udskoling (jf. Bilagstabel 3.1-3.2). For trivsel på mellemtrinnet eller i udskoling finder vi heller ikke nogen statistisk sammenhæng, og resultaterne er samtidig meget tæt på 0 (resultater ej vist).

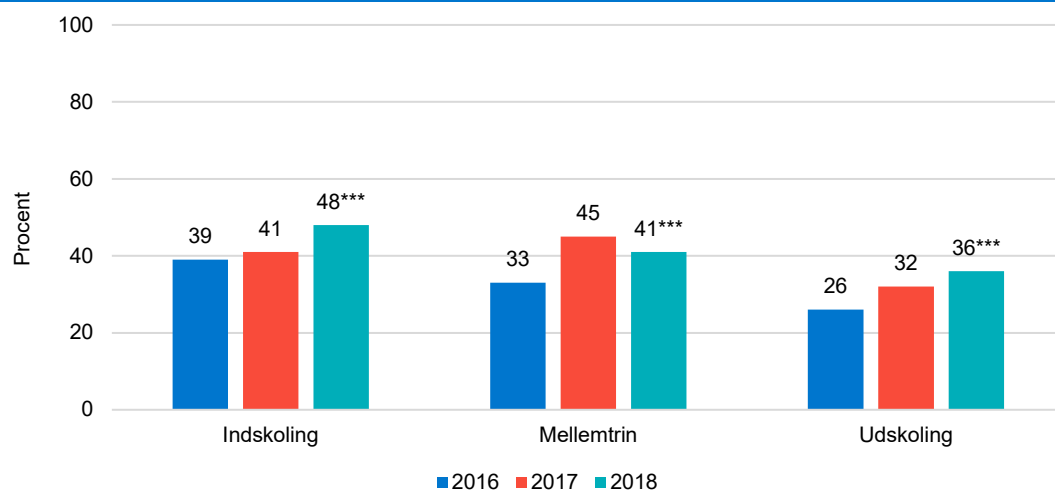
Sammenligner vi blot skoler i kommunen, som har henholdsvis høj og lav implementeringsgrad, finder vi heller ikke nævneværdige forskelle i elevernes trivsel og faglige resultater. Kun for mellemtrinnet finder vi en lille forskel i elevernes oplevelse af ro og orden, hvor elever på skoler med høj implementeringsgrad har lidt mere positiv oplevelse af ro og orden i undervisningen (jf. Bilagstabel 3.3, forskelle i elevernes faglige resultater er ikke vist).

På baggrund af disse analyser kan vi hverken af- eller bekræfte, hvorvidt understøttende undervisning har betydning for elevernes læring eller trivsel. De manglende sammenhænge kan i lige så høj grad skyldes det – af mangel på bedre – anvendte grove mål for implementering af understøttende undervisning¹⁸. Skolelederne vurderer her den generelle implementering af understøttende undervisning på skolen som helhed. Tidligere undersøgelser samt det kvalitative materiale på de 20 case-skoler peger imidlertid på, at implementeringen af understøttende undervisning kan variere betragteligt på tværs af klasser inden for den samme skole, og at der er store variationer i den understøttende undervisnings indhold og form (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016; Jacobsen et al., 2017a; Jensen, Skov & Thranholm, 2018). Dette er helt som forventet, givet reformaftalens vide rammer for den understøttende undervisning. Desuden implementeres understøttende undervisning ofte sammen med bevægelse, Åben Skole, lektiehjælp og faglig fordybelse, som vi ser nærmere på i de efterfølgende kapitler.

Der er dog dog andre tegn på fremgang. Lærere og pædagoger oplever i signifikant højere grad, at understøttende undervisning fremmer elevernes læring i 2018 end i 2016 (jf. Figur 3.2).

¹⁸ Idet der er tale om et meget groft mål, ser vi heller ikke nærmere på, om implementeringen af understøttende undervisning har større betydning for nogle frem for andre elevgrupper.

Figur 3.2 Andel lærere og pædagoger, der i høj grad mener, at understøttende undervisning fremmer elevernes læring. Særskielt for indskoling, mellemtrin og udskoling, 2016-2018, i procent



Anm.: Antal besvarelser: 9.295. Lærere og pædagoger er blevet spurgt, hvorvidt de mener, at understøttende undervisning fremmer elevernes læring. Svarkategorier fra i meget høj grad til slet ikke. Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle mellem 2016 og 2018. *** Signifikant på 1 %-niveau.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

I 2018 fremhæver henholdsvis tilsammen 48 % af lærerne og pædagogerne i indskolingen, 41 % på mellemtrinnet og 36 % i udskolingen, at understøttende undervisning i høj grad fremmer elevernes læring. Det er en stigning på 8-10 procentpoint siden 2016.¹⁹

Selvom vi ikke umiddelbart kan finde en betydning af understøttende undervisning for eleverne ovenfor, kan den positive holdning påvirke implementeringen positivt og på sigt have en positiv betydning for eleverne (Mikkelsen, Jacobsen & Andersen, 2017; Winter & Nielsen, 2008). Vi finder da også en positiv sammenhæng mellem lærere og pædagogers holdninger til den understøttende undervisning og skoleledernes vurdering af implementeringsgraden af den understøttende undervisning på skolen (jf. Tabel 3.1).

Tabel 3.1 Sammenhæng mellem lærere og pædagogers holdning til understøttende undervisning og implementering, 2016-2018

Understøttende undervisning er i høj grad implementeret	
Understøttende undervisning fremmer i høj grad læring (svar fra lærere og pædagoger)	0,02*** (0,01)
Antal besvarelser	4.294

Anm.: Tabellen viser den statistiske sammenhæng mellem lærernes og pædagogernes oplevelse af, hvorvidt understøttende undervisning fremmer læring på den ene side, og ledernes oplevelse af, hvorvidt understøttende undervisning fremmer læring på den anden. Vi analyserer kun skolernes egen udvikling i implementeringsgraden og holdningen til understøttende undervisning og ikke forskelle på tværs af skolerne (skole-fixed-effect-model). Alle analyser er kontrolleret for forskelle i skolernes elevbaggrund (se Bilagstabel 1.4), og hvorvidt skolerne er højt-, mellem- eller lavt-præsterende ved folkeskolens prøver i 9. klasse. Implementering er skoleledernes svar på spørgsmålet: På baggrund af formålet med folkeskolereformen, hvor langt er I så med den konkrete udmøntning af reformen på jeres skole på en skala fra 1 til 10? Dette spørgsmål er herefter omkodet til 1 for svar på 8 eller derover og 0 ellers. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

¹⁹ Resultaterne for indskolingen er markant anderledes end i en lignende figur præsenteret i Figur 7.1 i Jensen, Skov og Thranholm (2018). Der er i den tidligere rapport alene tale om tal for lærere.

Implementeringsgraden øges med 2 procentpoint, hvis lærerne og pædagogerne i høj grad mener, at understøttende undervisning (i gennemsnit) fremmer elevernes læring på de pågældende skoler. Sammenhængen kan enten skyldes, at lærernes og pædagogernes holdninger har en positiv betydning for implementeringen, *eller* at skoleledernes oplevelse af implementeringen netop kommer til udtryk ved lærernes oplevelse af, hvorvidt reformelementet gavner eleverne.

Som det fremgår nedenfor, synes læreres og pædagogers relative positive holdning til den understøttende undervisning at være udtryk for, at understøttende undervisning giver fleksibilitet i hverdagen til at tilpasse undervisningen til elevernes umiddelbare behov og interesser.

3.1.3 Understøttende undervisning giver fleksibilitet i skoledagen

Vi finder stor variation i de 20 case-skolers implementering af understøttende undervisning både inden for og på tværs af skoler. De kvalitative interview giver derfor en bedre forståelse af implementeringen af den understøttende undervisning.

Oversigt over indholdet af understøttende undervisning, jf. interview på de 20 case-skoler

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

Vi finder – ligesom i tidligere analyser (Kjer, Nielsen & Friis-Hansen, 2018; Jacobsen et al., 2017a) – at særligt lærerne oplever, at understøttende undervisning giver dem fleksibilitet i hverdagen:

Jeg synes personligt, at de [understøttende undervisningstimer, red.] er dejlige at have, fordi de virker som en slags buffer for ting. Normalt når man mindre end det, man skal. (Lærer)

Det betyder, at lærerne får tid til at indhente de ting, de ikke når i den fagspecifikke undervisning, eller de kan bruge tiden til at understøtte de dele af den fagspecifikke undervisning, hvor eleverne viser sig at have særlige udfordringer eller vanskeligheder. I den seneste statusrapport fremgår det da også, at særligt lærerne på mellemtrinnet og i udskolingen i 2018 primært bruger understøttende undervisning til opgaver, de ikke har nået (Jensen, Skov & Thranholm, 2018).

Understøttende undervisning giver dermed ifølge lærerne mere "ro i hverdagen". I forlængelse heraf fremhæver både lærere og pædagoger, at understøttende undervisning giver tid til at hjælpe de elever, der har særlige behov eller udfordringer i undervisningen. Denne pointe fremhæves for understøttende undervisning i sig selv, men også når tiden anvendes med to voksne i undervisningen (jf. afsnit 3.4).

Ifølge lærere og pædagoger bruges understøttende undervisning desuden til at styrke andre færdigheder og kompetencer, som ligger ud over den fagspecifikke undervisning – eksempelvis trivsel, anti-mobning, færdsel m.m. Det kan være i form af klassens tid eller værksteder på tværs af klasser og årgange.

Hver lærer har et værksted, der har understøttende undervisningstimer, og så har vi budt ind med et eller andet. Der er én, der har skak, og jeg har produkt i projektarbejde. Det kunne også være færdsel. Alle sådan nogle ting, man ikke når i hverdagen. Det synes jeg faktisk har været okay. Det har været to timer om ugen, og så den sidste tredje time er blevet konverteret om til en klasselærertid, fordi det har vi manglet. (Lærere)

Derudover ser lærere og pædagoger understøttende undervisning som en mulighed for, at nogle elever kan have glæde af et afbræk fra de fagspecifikke timer i løbet af skoledagen eller har behov for andre undervisningsmetoder:

... dem, der er presset, og dem, der virkelig måske trænger til at trække luft ind, de kan få tid til det, uden at der er nogen, der står og banker dem i hovedet og siger: "kom nu videre". Jeg synes, at det er en god ting, at der er noget – ud over de rigtigt faglige timer – eller det er også faglige timer, understøttende undervisning, men det er godt, at der er noget ud over matematik. (Lærer)

Jeg tænker, at det [understøttende undervisning, red.] giver mulighed for at møde de børn, der ikke lige passer ind i den traditionelle undervisning på en anden måde. (Lærer)

Tidligere analyser fremhæver, at en af fordelene ved den understøttende undervisning er den fleksibilitet, der gør det muligt at tilgodese aktuelle behov i en klasse, om end der samtidig er brug for en god rammesætning og struktur, hvis den understøttende undervisning skal lykkes blandt de yngre elever i folkeskolen (Kjer, Nielsen & Friis-Hansen, 2018). I denne undersøgelse ser vi også eksempler på, at en af styrkerne ved understøttende undervisning ifølge lærerne netop er, at den ofte ikke er så "langtidsplanlagt" som de øvrige fag. Det indebærer, at der kan arrangeres lege, hvis der er brug for en pause i undervisningen; eventuelle konflikter mellem eleverne kan håndteres med det samme, og der kan tages faglige emner op, som eleverne er særligt optagede af.

Den understøttende undervisning kan således give en vis fleksibilitet i hverdagen, som kan bruges til at tage hensyn til elevernes (aktuelle) behov, (spontane) ønsker til emner eller til de timeløse fag. Desuden giver det tid til at indhente den del af den faglige undervisning, som lærerne ikke har nået.

3.2 Positiv sammenhæng med elevernes trivsel, når understøttende undervisning integreres i fagene

Lidt mere end hver anden lærer eller pædagog angiver, at den understøttende undervisning i 2018 er organiseret som særskilte moduler på deres skole (52-55 %), mens knap 4 ud af 10 lærere angiver, at det er integreret som en del af den fagopdelte undervisning (38-39 %). En

mindre andel angiver, at den understøttende undervisning i størstedelen af tiden organiseres som temaforløb eller andet (6-8 %) (Jensen, Skov & Thranholm, 2018).²⁰

Tabellen nedenfor viser sammenhængen mellem forskellige trivselsmål og brugen af integreret understøttende undervisning frem for andre typer af organisering.

Tabel 3.2 Sammenhæng mellem elevernes trivsel og organisering af understøttende undervisning, 2018. Melletrinnet

	Faglig trivsel	Social trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Integreret i undervisningen	0,08** (0,04)	0,05 (0,03)	0,10** (0,04)	0,04 (0,05)	0,07** (0,03)
Antal elever	5.425	5.451	5.425	5.447	5.460

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem elevernes trivsel og organisering af understøttende undervisning for melletrinnet. Integreret i undervisningen angiver, at understøttende undervisning er integreret i undervisningen sammenlignet med andre former for organisering (modul, temadage og andet). Vi anvender her en lineær sandsynlighedsmodel, som inkluderer skole-fixed-effect. Det vil sige, at vi inden for skolen sammenligner organiseringen på tværs af de enkelte klassetrin for henholdsvis melletrinnet (4. og 6. klasse) og udskolingen (8. og 9. klasse). Analysen betinges på svar fra lærere, hvor vi har mindst 5 elevsvar. Alle analyser er vægtet, således at et klassetrin på en skole har samme "stemme" uanset klassetrinnets størrelse. Tabellen viser alene tal for 2018, da spørgsmål om organisering kun indgår i surveyen for 2018. Resultaterne er kontrolleret for elevbaggrund, se liste i Bilagstabel 1.4. Vi tager også højde for læreres og pædagogers køn, alder og anciennitet. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Når understøttende undervisning integreres som en del af undervisningen frem for som særskilte moduler eller temadage mv., har det en positiv sammenhæng med elevernes oplevelse af støtte og inspiration, generel trivsel og til en vis grad faglig trivsel blandt elever på melletrinnet (jf. Tabel 3.2). Vi finder i øvrigt ikke, at understøttende undervisning har betydning for elevernes faglige resultater eller trivsel i udskolingen (resultater ej vist).²¹

Spørgsmål om organisering er kun stillet til lærere og pædagoger i 2018, så vi kan ikke pege på en entydig retning af den statistiske sammenhæng. Ikke desto mindre tyder resultaterne på, at der kan være visse fordele i at organisere den understøttende undervisning som en del af den fagspecifikke undervisning. Dette stemmer overens med Jensen, Skov & Thranholm (2018), som finder, at lærere og pædagoger også i højere grad vurderer, at understøttende undervisning fremmer læring, når det er integreret i den fagspecifikke undervisning.

Billedet understøttes desuden af de kvalitative interview, hvor særligt lærerne påpeger, at de foretrækker, at understøttende undervisning bruges som ekstra tid til den fagspecifikke undervisning. Det giver ifølge lærerne mere tid til at hjælpe de elever, der har brug for det, og til at nå de faglige mål og opgaver i fagene, herunder opgaver, som eleverne ellers ville få for som lektier derhjemme.

Vi har fået tilført fagene den her tid til understøttende undervisning, så det ligger inde i fagene. Det vil sige, at jeg har meget mere matematikundervisning, end de har på nogle andre skoler i min 9. klasse, hvilket er vildt fedt. (Lærer)

²⁰ Lærere og pædagoger er her blevet spurgt, hvorvidt undervisningen 1) gennemføres som særskilt modul/lektion, 2) er integreret i den faglige undervisning, 3) gennemføres som temaforløb (i perioder over året) eller 4) andet.

²¹ Vi finder således ingen sammenhæng mellem organiseringen af understøttende undervisning og elevernes trivsel i udskolingen. Vi har ikke foretaget analysen for trivsel i indskolingen. For elevernes faglige resultater i de nationale test på hverken 2., 3., 4., 5., 6. eller 9. klassetrin finder vi heller ingen statistisk sammenhæng. Disse resultater er derfor ikke afleveret.

Det, at man i det enkelte fag har noget tid, som man kan bruge til at gå ind og gøre tingene færdige, og ligesom, hvis man fx har en klasse, der skal lave nogle matematikopgaver, så førhen fik de det for derhjemme, og så fik de en dato for, hvornår man skulle aflevere, og så rettede man det. Nu har man noget tid, hvor man kan lave det sammen med eleverne. (Lærer)

Flere lærerne er omvendt kritiske over for organisering af understøttende undervisning som et selvstændigt modul. De finder, at tiden er for kort til at kunne lave noget frugtbart, og ekstra tid i undervisningen i stedet ville give mulighed for at komme mere i dybden med faglige temaer eller fx læringsunderstøttende bevægelsesaktiviteter.

Desuden er der ifølge lærerne en risiko for, at de lærere, der har ansvaret for understøttende undervisning, prioriterer indholdet af deres egne fag og timer på bekostning af andre fag, når understøttende undervisning gennemføres som et særskilt modul. Det gælder både, når understøttende undervisning anvendes til lektiehjælp, eller mere generelt anvendes til at understøtte fagene, hvilket kan skabe en delvist ikke-intenderet prioritering af tid til nogle fag frem for andre, som følgende dialog mellem to faglærere illustrerer:

Mit indtryk er, at de lærere, der har [timer til understøttende undervisning, red.], da er det deres fag, der bliver styrket lidt ekstra. (Lærer)

Det skal ikke lyde sådan, men man kan godt få lidt ejerskab over, hvis man har studietimerne, ikke? Fordi så kan man jo give flere lektier for i sit eget fag, fremme sit eget fag og nogle gange lidt glemme, ja, men der er også matematik, ikke? Det kan godt være, at du er dansklæreren, men jeg vil også gerne have, at de laver noget matematik, ikke? Så jeg er ikke begejstret for det, det er jeg ikke. (Lærer)

Særligt i indskoling har man dog fortsat meget fokus på, at timer til understøttende undervisning er særskilte. Det skyldes i mange tilfælde hensynet til at prioritere andre elementer i elevernes skoledag end det fagspecifikke såsom trivsel og samarbejde. Desuden ser indskollingslærere og pædagoger det som en fordel med et særskilt modul, fordi det netop i indskoling giver mulighed for at få pædagogernes kompetencer bragt i spil.

Generelt er [understøttende undervisning, red.] lagt ud i fagfagene, men på indskoling er noget lagt ud til pædagogerne, da vi har sagt, at noget skal bruges på at øge elevernes trivsel. (Mellemlider)

Pædagogerne er særligt positive over for at have understøttende undervisning som særskilte timer. Det skyldes bl.a., at de dermed får et selvstændigt undervisningsmodul, som de kan tilrettelægge i overensstemmelse med deres faglighed. Pædagogerne ser således den understøttende undervisning som en anledning til at bringe deres faglighed i spil.

Understøttende undervisning er dér, hvor vi er pædagoger med stort P; det er dér, vi giver den gas med det sociale. (Pædagog)

3.3 Ledelsesmæssig og kommunal understøttelse

Tidligere undersøgelser fra reformens første år viser, at mange lærere og pædagoger har oplevet, at de manglede et klart fokus med, hvad den understøttende undervisning skulle bruges

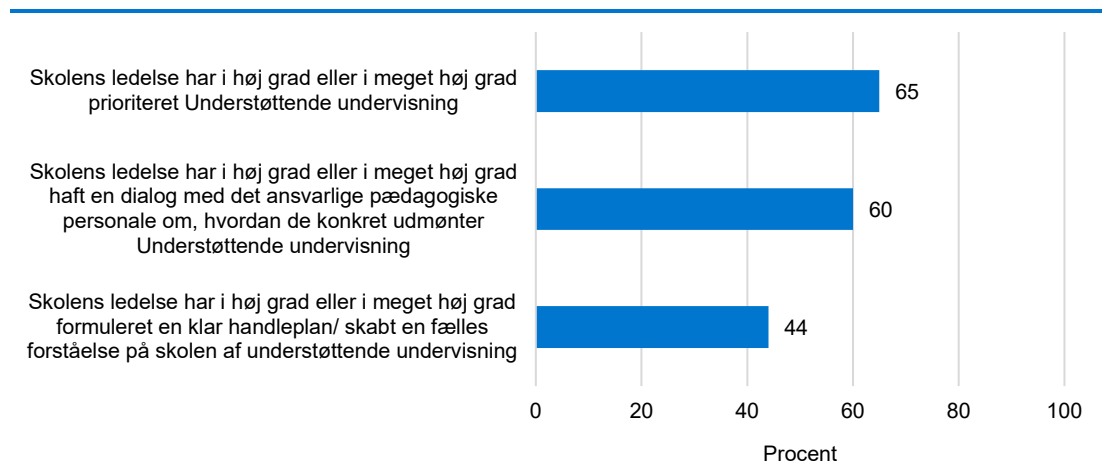
til (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016; Jacobsen et al., 2017a). Nedenfor undersøger vi, hvorvidt og hvordan kommuner og skoleledelser understøtter implementeringen af den understøttende undervisning, og hvad det betyder for netop implementeringen af dette reformelement.

3.3.1 Skoleledelsens understøttelse af understøttende undervisning

En lang række undersøgelser peger på vigtigheden af, at lederne foretager en prioritering mellem forskellige tiltag, opstiller en plan og sætter en klar retning for skolerne og lærernes arbejde (Jacobsen & Andersen, 2015; Bellé, 2014; Vogel & Masal, 2015; Andersen et al., 2016). Det kan i relation til understøttende undervisning komme til udtryk ved, at skolelederne prioriterer tiden hertil, formulerer en handleplan eller en fælles forståelse af, hvad understøttende undervisning er, og har dialog med lærere og pædagoger om, hvordan timerne til understøttende undervisning skal udmøntes.

I 2018 vurderer hovedparten af skolelederne selv, at de i høj grad understøtter implementeringen af den understøttende undervisning, hvilket fremgår af Figur 3.3. I alt 65 % af skolelederne angiver, at de i høj eller meget høj grad prioriterer understøttende undervisning. 60 % svarer, at de i høj eller meget høj grad har haft dialog med det ansvarlige pædagogiske personale om, hvordan de konkret udmønter understøttende undervisning. Dog er det under halvdelen (44 %), som vurderer, at de i høj eller meget høj grad har en konkret handleplan for implementering af understøttende undervisning eller en fælles forståelse på skolen for indholdet i understøttende undervisning.

Figur 3.3 Skoleledelsens understøttelse af understøttende undervisning, 2018, i procent



Anm.: Figuren viser fordelingen af skoleledernes svar på 3 spørgsmål om, hvordan skolens ledelse har understøttet implementeringen af understøttende undervisning. For alle 3 spørgsmål gælder, at svarkategorierne har været fra 'slet ikke' til 'i meget høj grad' (6 kategorier). Antal besvarelser fra skolelederne varierer fra 718 til 750.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Skoleledelsens prioritering af og fokus på understøttende undervisning er høj sammenlignet med flere af de øvrige reformelementer (Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm, 2018). Mens 65 % af skolelederne eksempelvis i høj eller meget høj grad prioriterer understøttende undervisning i 2018, er det blot 40 % af skolelederne, der i høj eller meget høj grad prioriterer Åben Skole.

Flere af de interviewede pædagoger og lærere oplever imidlertid, at skolelederne *ikke* har forventninger til eller stiller krav til den understøttende undervisning. De vurderer, at retningslinjerne for understøttende undervisning (fortsat) er relativt uklare, og at der ikke er en klar plan for timernes fokus. Lærere og pædagoger definerer derfor i vid udstrækning selv indholdet i

den understøttende undervisning, og undervisningen afhænger af den enkelte underviser og vedkommendes præferencer. Det synes i tråd med, at kun 44 % af skolelederne fremhæver, at der er en *fælles forståelse* af, hvad understøttende undervisning på skolen indeholder.

Vi finder imidlertid, at når skolelederne prioriterer implementering af understøttende undervisning, så vurderer de også samtidig, at de er nået længere med implementering heraf. Dette gælder både, når vi ser på, hvorvidt skolelederne i høj grad eller i meget lav grad har implementeret understøttende undervisning (jf. Bilagstabel 3.4).²² Det svarer også til konklusionerne i tidligere forskning (se fx Wright, Moynihan & Pandey, 2012; Winter, Kjer & Skov, 2017).

Det fremgår på den ene side, at lærere og pædagoger generelt er positive over for, at skoleledelserne udstikker retningslinjer for indholdet af den understøttende undervisning og støtter lærere og pædagoger i at finde ud af, hvad målet med undervisningen skal være:

I starten var der meget forvirring om det [understøttende undervisning, red.], både fra personalet i SFO'en og også fra lærerne omkring, hvad skal den der understøttende undervisning egentlig indeholde? Fordi det er jo egentlig ret flydende, når man læser om det. Men der har de [ledelsen, red.] jo egentlig også været ret gode. De går ud og melder ud, hvad har de af forventninger til det, fordi det giver mindre forvirring i hvert fald. (Pædagog)

På den anden side er især lærerne optagede af at bevare fleksibilitet i implementeringen af understøttende undervisning, idet det giver dem mulighed for at tilpasse undervisningen til de konkrete og aktuelle behov (jf. ovenfor). Det fører til stor variation i implementeringen af den understøttende undervisning inden for en given skole, og undervisningen bliver som konsekvens heraf afhængig af den enkelte lærers og/eller pædagogs faglighed og engagement med hensyn til at forvalte tiden bedst muligt i forhold til elevernes læring og alsidige udvikling.

Flere skoleledere og afdelingsledere peger i forlængelse heraf på, at selvom de sætter overordnede retningslinjer for, hvad den understøttende undervisning skal indeholde, så er det ikke altid, at lærere og pædagoger overholder dem:²³

Der er nogle retningslinjer, der hedder, at der skal være tid til at lave sine lektier eller træningsopgaver; det er dér, hvor bevægelse skal indgå ... vi så på de forskellige årgange noget mere eller mindre besluttede indhold, men det vi ser – og det må vi også være ærlige omkring – er, at det primært bliver brugt til at lave lektier. (Mellemleder)

De manglende retningslinjer kan desuden være problematiske, hvis lærere og pædagoger oplever, at deres samarbejde om understøttende undervisning begrænses eller hindres af, at de har forskellige opfattelser af, hvad understøttende undervisning kan og bør indeholde (jf. næste afsnit).

²² Vi bør dog tolke disse resultater varsomt, da både spørgsmålet om implementeringen af understøttende undervisning og de tre elementer af ledelsesmæssig understøttelse stammer fra skoleledernes egne besvarelser. Sammenhængen kan derfor potentielt være udtryk for "skin-korrelationer", også kaldet 'common source bias' i den internationale litteratur (fx Favero & Bullock, 2015). Skin-korrelationer kan opstå, hvis både det, man ønsker at forklare, og det, man forklarer, måles i samme spørgeskemaundersøgelse. Respondenter har en tilbøjelighed til at svare systematisk med bestemte kategorier uanset spørgsmålets karakter, hvilket kan give anledning til falske sammenhænge. Vi kan ikke udelukke, at resultaterne helt eller delvist er udtryk for skin-korrelationer.

²³ Det er ikke usædvanligt, at der er større uoverensstemmelse mellem skolelederes og læreres vurderinger af skoleledernes ledelse (Bjørnholt et al., 2019). Dette kan fx skyldes, at ledelsens prioriteringer ikke nødvendigvis opfanges af lærere og pædagoger.

3.3.2 Uklare retningslinjer giver uklar rollefordeling mellem lærere og pædagoger

Selvom fleksibiliteten i rammerne for understøttende undervisning giver mulighed for at bruge timerne efter behov, så kan uklare rammer fra skoleledelsens side også være en udfordring for læreres og pædagogers samarbejde. Det gør sig særligt gældende, hvis der ikke er klart definerede retningslinjer for vægtningen mellem henholdsvis det faglige og det sociale/trivselsmæssige i understøttende undervisning. Disse uklarheder er særligt kimen til konflikt de steder, hvor lærer- og pædagog-samarbejdet i forvejen er udfordret (jf. kapitel 7).

Ifølge de kvalitative interview har lærere og pædagoger forskellige faglige udgangspunkter for understøttende undervisning – om end der selvfølgelig er overlap, og de to faggrupper varetager forskellige opgaver i skolen (se eventuelt kapitel 7).

Lærerne ønsker generelt (dog særligt på de ældre klassetrin) at bruge understøttende undervisning til at øge elevernes fagspecifikke kompetencer og vurderer, at understøttende undervisning *bør* have et fagfagligt element og dermed støtte mere direkte op om fagene. Citatet nedenfor viser imidlertid, at den holdning også findes blandt lærere i indskolingen:

Ja, det har vi meget af nede hos os, men hos os er det varetaget primært af pædagoger, og det har lærerne været meget utilfredse med, i hvert fald lærerne i indskolingen, og vi vil gerne have timerne tilbage, så vi ligesom fik det lidt mere fagfagligt, i stedet for at det blev brugt meget sådan som billedkunstimer, sådan lidt sat på spidsen, sådan leg. (Indskolingslærer)

Pædagogerne har et større fokus på elevernes trivsel, samarbejde m.m., og de mener, at den er afgørende for elevernes læring. Derved understøtter de kvalitative interview de kvantitative resultater, hvor det fremgår, at pædagogerne i højere grad end lærerne tilrettelægger understøttende undervisning med henblik på at styrke elevernes sociale kompetencer, samarbejdsevner og trivsel, mens lærerne generelt har et mere fagspecifikt fokus. Det betyder ikke, at lærerne ikke bruger understøttende undervisning til trivselsrelaterede opgaver; det sker dog mere mindre stringent og mere fleksibelt, når de vurderer, at der er behov.

Mangel på klare ledelsesmæssige retningslinjer for den understøttende undervisning kan prikke til eksisterende uoverensstemmelser og konflikter mellem pædagogers og læreres faglighed. Mange af pædagogerne oplever således et pres efter reformen om mere faglighed i skolen, hvilket ifølge nogle pædagoger indebærer, at der også er et pres for, at understøttende undervisning skal have et fagfagligt indhold. På flere skoler har det resulteret i et fagligt ”opgør” mellem lærere og pædagoger i forhold til graden og karakteren af fagligheden i den understøttende undervisning, som det følgende citat illustrerer:

Og så tænker de, at det var rigtig godt for os, at vi kunne lave lektielæsning, som også egentlig ligger i understøttende undervisning, men hvor der står lidt, at vi selv må vælge. Så vi har lige haft et opgør. Vi synes, vores kompetencer ligger ud over at lave lektier, og vi synes faktisk, at børnene er så brugte på det tidspunkt, at de har brug for at lave noget andet end at sidde stille på deres numser og lave lektier. Så vi har haft lidt opgør omkring vores timer, og hvordan de bliver brugt – hvad vi gerne vil med dem. Så vi har skullet vise, hvem vi er, og hvad vi står for, for at få lov til det. Men det er så også accepteret igen, fordi vi faktisk har en ledelse, der hører, hvad vi siger, og bakker os op. (Pædagog)

Hvorvidt det er lærere eller pædagoger, der varetager den understøttende undervisning, er ifølge flere – især lærere – udtryk for, hvad der kan lade sig gøre skemamæssigt og/eller økonomisk, og i mindre grad, hvad der fagligt giver bedst mening. Det kan også være en afspejling af, hvad der prioriteres på skolen. Lærerne vurderer således på nogle skoler, at ledelsens beslutning om, hvem der skal varetage undervisningen, er mere et praktisk spørgsmål end en pædagogisk og didaktisk beslutning. På disse skoler opfatter lærere i nogle tilfælde understøttende undervisning som "fyld", og at pædagoger alene skal varetage timerne, fordi lærernes skemaer i forvejen er fyldt. Lærerne vurderer i disse tilfælde, at den understøttende undervisning ikke fungerer, fordi fokus ikke er på det faglige.

3.3.3 Understøttende undervisning har ikke et kommunalt fokus

Kommunerne skal rammesætte implementeringen af understøttende undervisning og skoleledernes muligheder for lede implementeringen (Klausen, Michelsen & Nielsen, 2010). Det kan kommunerne bl.a. gøre ved at tilføre ressourcer, ved at have en klar plan for implementeringen af reformen som helhed, eller gennem mere konkrete retningslinjer for indholdet af den understøttende undervisning.

Hvorvidt kommunerne har en plan for implementering af folkeskolereformen, eller at skoleledelsen oplever, at der er tilstrækkeligt med ressourcer til at implementere reformen generelt, har dog ingen statistisk sikker sammenhæng med skolernes implementering af understøttende undervisning (resultater ej afrapporteret).

I hovedparten af de 10 kommuner, som har deltaget i den kvalitative undersøgelse, har der heller ikke været et stort kommunalt fokus på understøttende undervisning. Det italesættes som et reformelement, som man arbejder med lokalt på skolerne, og som forvaltningen blander sig meget lidt i. Kommunerne anser tilrettelæggelsen af den understøttende undervisning og dens indhold som en del af skolernes faglige autonomi:

Det har ikke været detailstyret hverken fra os eller fra politisk side. Vi er en meget decentralt orienteret kommune. (...) Det har i høj grad været op til skolelederne, hvordan de vil udmønte understøttende undervisning. (Forvaltningschef)

Dette svarer til konklusionerne i undersøgelser af den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen (Bjørnholt et al., 2019b). I nogle kommuner følger forvaltningerne dog op på, hvor langt skolerne er med implementeringen af understøttende undervisning. Evalueringerne synes imidlertid ikke at foregå systematisk og indgår ofte som en del af en bredere evaluering af folkeskolereformens implementering på skolerne.

I det omfang kommunerne stiller krav til understøttende undervisning, handler det mere om økonomi, idet flere kommuner har retningslinjer for, hvor meget pædagogerne skal inddrages i skolen. Flere kommuner har en regel om, at understøttende undervisning skal besættes med 50 % lærere og 50 % pædagoger. Ofte er det imidlertid en økonomisk prioritering og ikke et krav om, hvem der skal gennemføre undervisningen:

Men den sondring gik på finansieringen og ikke nødvendigvis på, hvem der skulle udføre det ... og der gik vi jo ind og arbejdede på, hvordan er det, vi bruger pædagogerne. (Forvaltningschef)

Det svarer til resultaterne i spørgeskemaer til forvaltningschefer og udvalgsformænd, hvor det fremgår, at 33-34 % af disse angiver, at deres kommune har politiske eller administrative retningslinjer for, hvor meget pædagogerne skal indgå i den understøttende undervisning på skolerne (Bjørnholt et al., 2019b).

3.4 Brugen af § 16b – konvertering af understøttende undervisning til to voksne i undervisningen

Det har siden indførelsen af folkeskolereformen været muligt for skolerne at konvertere en del af timerne til understøttende undervisning til timer med to voksne i den fagspecifikke undervisning. Beslutningen ligger principielt hos kommunalbestyrelsen efter ansøgning fra skolens ledelse og skal træffes på baggrund af en individuel vurdering af behovet, og den er gældende for ét år ad gangen (jf. §16b, Folkeskoleloven, 2014). Efter justeringerne af folkeskoleloven i 2019 løsnedes kravene, og det blev muligt for alle skoler at konvertere timer fra understøttende undervisning til to voksne i undervisningen. I dette afsnit ser vi derfor nærmere på, om vi kan spore en sammenhæng mellem brugen af § 16b og elevernes læring og trivsel. Analyserne er baseret på data før lovændringen i 2019.

Tidligere undersøgelser har vist en støt stigning i antallet af skoler, der har gjort brug af muligheden for at have to voksne i undervisningen i stedet for flere timer i understøttende undervisning, og mange kommunalbestyrelser har udliciteret denne beslutning til skolens ledelse – i samarbejde med skolebestyrelsen (Epinion, 2018).

3.4.1 Ingen sammenhæng mellem brug af § 16b og elevernes faglige resultater

Ofte begrundes beslutningen med hensynet til elevernes faglige udvikling eller trivsel (Epinion, 2018). I de kvantitative analyser finder vi imidlertid ikke, at en konvertering af understøttende undervisning til to voksne i undervisningen har betydning for elevernes faglige resultater i nationale test på henholdsvis 2., 3., 4. og 6. klassetrin – hverken overordnet set eller for forskellige grupper af elever, jf. kapitel 1 (resultater ej vist).

I interviewene argumenterer de fleste lærere og pædagoger for en konvertering af understøttende undervisning til flere to-underviser-timer, idet de vurderer, at en sådan bemanding bedre understøtter elevernes læring. De forklarer, at de med to undervisere i en klasse bedre kan lave holddeling og undervisningsdifferentiering, således at de svage elever bedre kan følge med og får mere ud af undervisningen.

*Jamen, det betyder rigtig meget, for hvis du er to lærere om undervisningen, kan man gå fra med nogen, eller man kan lave mindre grupper og have tid til at hjælpe, og så er det jo meget nemmere at komme rundt til dem, der også har det svært.
(Lærer)*

3.4.2 Brug af § 16b har en relativ (lille) positiv betydning for elevernes trivsel

Vi finder, at to voksne i klassen har en relativt større positiv betydning for elevernes trivsel på mellemtrinnet, når elevernes sammenlignes med elever i klasser, hvor man ikke gør brug af § 16b. Dette gælder de fleste af trivselsparametrene og til dels også fravær (jf. Tabel 3.3). Estimerne for trivsel er relativt små – i omegnen af 2-3 % af et indekspoint. Der er samtidig tale om en *relativt positiv betydning*, som skyldes, at trivslen falder blandt de skoler, som ikke

anvender § 16b, mens elevernes trivsel forbliver nogenlunde konstant på de skoler, der anvender § 16b. Vi finder imidlertid ingen statistisk sikre resultater for udskoling (jf. Bilagstabel 3.5).

Tabel 3.3 Betydningen af konvertering af understøttende undervisning til to undervisere i klassen for elevernes trivsel, mellemtrinnet, 2016-2018

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

Anm.: Tabellen viser betydningen af § 16b for elevernes trivsel og fravær. Analysen er foretaget ved hjælp af et interaktionsled mellem en indikator for om skolen (klassetrinnet) anvender § 16b eller ej og en indikator for henholdsvis før og efter implementering af § 16b. Skoler, der enten i 2017 eller 2018 vælger at gøre brug af § 16b, anser vi for en form for "indsatsskole", og vi ser herefter på, om udviklingen hen over implementeringsperioden har været anderledes blandt disse indsatskoler sammenlignet med de skoler, der ikke har implementeret § 16b (referenceskoler). Analysen tager udgangspunkt i det datasæt, hvor alle skoler med det pågældende klassetrin, som anvender § 16b i 2016, er slettet. Dette svarer til at slette knap 3 % af alle klassetrin i 2016-2018 og 6 % procent af alle klassetrin med § 16b. I alt modtager 18 % af eleverne undervisning med to voksne i klassen i 2017, mens det samme gælder for 30 % i 2018. Analysen foretages som en skole-klassetrin-fixed-effect-analyse, dvs. at analysen i praksis sammenligner udviklingen i trivslen over tid inden for de enkelte skoler. Modellen tager højde for forskelle i elevbaggrund, som forventes at have betydning for elevernes præstationer, se Bilagstabel 1.4 for præcisering. Den beregnede betydning af brugen af § 16b findes ved at tage estimatet i række 1 'Trivsel i 2017/2018' + estimatet for række 2 'Udvikling over tid fra før til efter brug af §16b'. Det giver: Faglig trivsel $-0,02-0,02 = 0,0$, Oplevelse af støtte: $-0,03-0,02 = -0,01$, Ro og orden: $-0,05-0,03 = -0,02$, Generel trivsel: $-0,03-0,02 = -0,01$. Fravær samlet: $0,00-0,01$. Sygefravær eller ulovligt fravær mere end 5 %: $-0,01+(-0,01) = -0,02$. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.
* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Den første række i Tabel 3.3 viser, hvordan trivslen blandt elever på mellemtrinnet generelt er faldet på de skoler, der ikke har valgt at anvende § 16b i perioden 2016-2018 (referenceskoler). Den anden række viser resultaterne for *udviklingen i elevernes trivsel fra før til efter* implementering af § 16b for de skoler, som *vælger* at gøre brug af dette tilbud (indsatsskoler), sammenlignet med udviklingen for de skoler, der *ikke* anvender § 16b.²⁴ Resultaterne er positive, hvilket betyder, at udviklingen i elevernes trivsel er *mere positiv* blandt de skoler, som anvender § 16b, end blandt de, der ikke gør. Imidlertid viser første række, at udviklingen er negativ blandt flertallet af skolerne (skoler som ikke gør brug af § 16b), og de positive resultater afspejler derfor ikke en reel positiv udvikling i trivslen, men er snarere et tegn på, at trivslen blandt § 16b har været konstant eller mindre negativ på de skoler, der anvender § 16b, end de skoler, der ikke gør.

²⁴ Ønsker man at beregne betydningen af § 16b for elevernes trivsel for de skoler, der anvender § 16b, gøres dette ved lægge tallene samme for de to rækker. Ved oplevelse af støtte og inspiration vil det fx være $-0,03 + 0,02 = -0,01$.

Metodisk tilgang i analysen af brug af § 16b

Vi betegner nogle skoler som "§ 16b-indsatsskoler" – dvs. skoler, som i 2016 ikke har valgt at anvende § 16b, men får det bevilliget i 2017 eller 2018.²⁵ Samtidig betegner vi de skoler, der ikke gør brug af § 16b i hverken 2016, 2017 eller 2018, som "kontrolskoler". Vi sammenligner herefter udviklingen i trivsel, faglige resultater og fravær fra før brugen af § 16b (2016) til efter (2017 eller 2018). I alt modtager 18 % af eleverne undervisning med to voksne på grund af § 16b i 2017, mens 30 % af eleverne modtager undervisning med to voksne i 2018.

Er der tale om en effektmåling af to voksne i undervisningen? De statistiske analyser af brug af § 16b siger ikke direkte noget om den overordnede effekt af to undervisere i klassen. Et tilvalg af § 16b indebærer en reduktion af den understøttende undervisning, og analysen er derfor en samlet vurdering af betydningen af disse to forandringer.

Vi sammenligner endvidere skolernes *tilvalg* af § 16b sammenlignet med alle andre – og fx ikke kun de skoler, som havde ønsket at anvende § 16b, men har fået afslag. Robusthedstest viser dog, at elevpopulationen på de skoler, der anvender § 16b i vores datamateriale, ikke er anderledes end de skoler, som ikke anvender § 16b (jf. Bilagstabel 3.6). Ikke desto mindre kan vi alligevel ikke være sikre på, at skolerne er tilstrækkeligt ens på andre parametre til, at de er sammenlignelige nok til et decideret effektstudie. Dette kræver flere robusthedstjek.

Der kan være en del støj i vores analyser, da de officielle tal for brug af § 16b opgøres på klassetrin og ikke på klasseniveau. Det vil sige, at hvis mindst én klasse på klassetrinnet gør brug af § 16b, så definerer vi hele klassetrinnet, som om de anvender to undervisere i klassen. Hvis de andre klasser på klassetrinnet er upåvirket af brugen af § 16b, bidrager denne støj til undervurdere betydningen af § 16b.

For trivsel finder vi endvidere, at de relativt positive resultater, vi fandt for alle elever, kan genfindes blandt de etniske minoritetselever og elever, hvis forældre er ufaglærte. For elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, er det kun for ro og orden, at disse elever oplever en relativt højere trivsel. Derimod finder vi ikke, at § 16b har samme *relative positive* betydning for elevernes trivsel for henholdsvis fagligt stærke og fagligt svage elever. For alle grupper af elever er der igen tale om, at den generelle udvikling er negativ, og derfor er der ikke tale om et trivselsløft, men at § 16b har ført til en "opbremsning" i den ellers nedadgående udvikling fra 2016 til 2018 i elevernes trivsel (jf. Bilagstabeller 3.7-3.11).

3.4.3 To lærere eller én lærer og én pædagog som ekstra underviser?

Ifølge Epinion's undersøgelse indgår mindst én lærer i to-underviser-ordningen i langt de fleste tilfælde, og særligt i udskolingen og på mellemtrinnet er der udelukkende tale om lærere, mens pædagogerne i højere grad indgår i undervisningen i indskolingen (Epinion, 2018). En tidligere dansk undersøgelse fra før reformen finder, at to-underviser-ordninger både har positive effekter for elevernes læsefærdigheder i 6. klasse, når den ekstra underviser er en læreruddannet, og når den ekstra voksne er en ikke-læreruddannet ressourceperson (Andersen, et al., 2014). I de kvalitative interview er pædagoger og lærere generelt enige om, at to voksne i undervisningen er en fordel. Flere af pædagogerne påpeger imidlertid også, at en pædagog som den ene voksne kan bidrage positivt til undervisningen, idet pædagogerne har et større kendskab til børnene fra fritidstilbuddet, og at de i højere grad end lærerne ser "det hele barn".

²⁵ I alt udgår 6 % af alle klassetrin fra datasættet, fordi de har anvendt § 16b i 2016. Disse klassetrin udgår af analysen for hele perioden.

Det har også en kæmpe fordel, at vi møder børnene om eftermiddagen ... for det er nogle gange nogle andre sider, man ser af dem dér, og det kan vi nogle gange tage med ind i undervisningen og bruge til at hæve fagligheden. (Pædagog)

Interviewene viser imidlertid også, at selvom mange lærere også nævner en række positive gevinster ved at lave undervisning sammen med en pædagog, så fremhæver de samtidig, at det ikke er problemfrit. Særligt når det handler om at finde en måde, hvorpå pædagogerne kan indgå i den mere fagspecifikke undervisning – og nogle oplever endda ikke, at samarbejdet i den understøttende undervisning lever op til målet med understøttende undervisning.

Jeg kan simpelthen ikke forvente, at min pædagog går ind og støtter op i forhold til begynderlæsning og stavning ... Og jeg synes faktisk, det er urimeligt, hvis jeg stillede krav om det. Og vi har diskuteret, hvad vi kan forvente af hinanden, og pædagogerne har budt ind: "Jeg kan det og det". Men for mig var det ikke det, som var målet med understøttende undervisning... (Lærer)

Flere lærere fremhæver samarbejdet som særligt positivt, når undervisningen gennemføres sammen med en anden (fag)lærer, idet det – i deres optik – giver det bedste faglige løft. Det gælder særligt lærere på mellemtrinnet og i udskoling og i mindre grad i indskoling.

Men det er klart, det faglige niveau højnes jo, når det er to lærere, det kan vi ikke undgå. Man har også prøvet at have nogen sammen med de samme linjefag, eksempelvis dansk. Det bliver der tænkt på, hvis det kan lade sig gøre. (Lærer)

... på mellemtrinnet, der skal det også være lærere, men i indskoling tænker jeg, at det sagtens kan være en pædagog. (Lærer)

Eleverne har ligeledes blandede erfaringer med at have to voksne i undervisningen. Den ekstra voksne sikrer ofte ro og orden, men eleverne oplever også, at den ekstra voksne ikke nødvendigvis kan hjælpe med det fagspecifikke, fordi det afhænger af den voksnes fagområde (Nielsen et al., 2020). Tidligere dansk forskning har også vist, at succesen ved to-lærer-ordninger afhænger af, hvilke voksne der indgår (Andersen, et al., 2014).

3.5 Delkonklusion

I 2018 vurderer ca. 40 % af skolelederne, at understøttende undervisning i høj grad er implementeret på deres skole. Selvom der synes langt til målet om 100 % implementering, er der tale om en markant stigning på 14 procentpoint siden 2016. Vi finder dog ikke nogen statistisk sammenhæng mellem implementeringsgraden og elevernes trivsel og læring, når vi ser på skolernes udvikling over tid. Vi finder heller ikke nogen forskel i elevernes faglige resultater eller trivsel mellem skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad i samme kommune.

Ser vi derimod på lærernes og pædagogernes oplevelse af, hvorvidt understøttende undervisning fremmer læring, så er der her en klar sammenhæng med skolernes udvikling i implementeringsgraden og lærernes positive udvikling i deres holdning og erfaring med understøttende undervisning. I 2018 svarer ca. 40 % af lærerne og 77 % af pædagogerne, at understøttende undervisning fremmer læring. Ifølge de kvalitative interview hænger det sammen med, at understøttende undervisning giver en fleksibilitet i hverdagen, hvor lærere og pædagoger kan imødekomme elevernes særlige behov og interesser, og de kan nå det fagfaglige, de ikke når i den øvrige undervisning.

Til trods for disse positive takter foregår der fortsat et stort stykke arbejde ude på skolerne med hensyn til at definere indholdet i timerne til understøttende undervisning, som i høj grad er op til lærere og pædagoger. I særlig grad synes der at mangle retning fra skolens ledelse, og uklare retningslinjer giver en uklar rollefordeling mellem lærere og pædagoger, som giver usikkerhed. Det fremhæves også, at timerne bemandes efter, hvad der er praktisk muligt – ikke efter, hvad der er pædagogisk eller didaktisk mest hensigtsmæssigt, hvilket reducerer relevansen af timerne.

Vi finder en statistisk sammenhæng mellem elevernes trivsel, og at understøttende undervisning er integreret i undervisningen (mod alle andre organiseringsformer) *på mellemtrinnet*, mens vi ikke finder noget for udskoling. Vi finder ingen sammenhæng med organiseringen og elevernes faglige resultater.

Skolerne har haft mulighed for at konvertere noget af den understøttende undervisning til to voksne i undervisningen (§ 16b). Vi finder ikke, at det har betydning for elevernes faglige resultater, men for dele af deres trivsel. Mens trivslen blandt eleverne på mellemtrinnet generelt har været faldende siden 2016, holdes den på samme niveau på de skoler, der har benyttet sig af § 16b. Det generelle lille fald i elevernes trivsel er således mindre udtalt blandt de skoler, som har konverteret noget af den understøttende undervisning til to voksne i undervisningen. Ifølge interviewene er det ikke entydigt, hvorvidt det er bedst, at det er en lærer eller en pædagog, der indgår som den ekstra voksne i undervisningen. Det afhænger lidt af klassetrin, men også af, hvorvidt fokus er trivsel eller det faglige. Eleverne har ligeledes blandede erfaringer hermed.

4 Bevægelse

Med folkeskolereformen skal bevægelse indgå i skoledagen i et omfang, der svarer til 45 minutter i gennemsnit pr. dag. Hensigten er at understøtte elevernes motivation, trivsel og læring i fagene, men aftaleteksten bag reformen indeholdt også en forventning om, at motion og bevægelse i løbet af skoledagen bidrager til at fremme elevernes sundhed. Den daglige bevægelse kan både foregå i den fagopdelte undervisning – herunder idræt – og i den understøttende undervisning (jf. Aftaleteksten, 2013).

I dette kapitel undersøger vi:

- Hvor langt skolerne er nået i forhold til at indfri målsætningen om mere bevægelse i skolen
- Hvilken betydning bevægelse har for elevernes faglige resultater og trivsel, herunder betydningen for forskellige elevgrupper
- Hvad der fremmer og hæmmer implementeringen af bevægelse i undervisningen.

Kapitlets hovedkonklusioner fremgår af nedenstående boks.

Kapitlets hovedkonklusioner

Mens der i reformens første år var en markant stigning i lærernes brug af bevægelse i dansk og matematik, har udviklingen siden 2016 været stagnerende og i nogle tilfælde faldende, om end niveauet fortsat er højere end før reformen.

Særligt for indskoling har niveauet af bevægelsesaktiviteter været højt, og det er også her, vi finder en positiv udvikling i, hvorvidt lærere og pædagoger oplever, at bevægelse i høj grad fremmer læring. Fra 2016 til 2018 stiger andelen af indskolingslærere og pædagoger, som fremhæver, at bevægelse fremmer læring, fra 55 % til 63 %. For mellemtrinnet vurderer 40 % af lærerne og pædagogerne, at bevægelse i høj grad fremmer læring, mens det samme gælder for 26 % i udskoling.

Flere studier påpeger, at bevægelse fremmer læring, både når bevægelse afholdes som særskilt aktivitet, og når det er integreret i undervisningen. Vi finder imidlertid få indikationer på, at bevægelse i løbet af skoledagen eller i dansk- og matematiktimerne har betydning for elevernes faglige resultater. Vi finder heller ingen tendenser til, at bevægelse i undervisningen har særlig betydning for de faglige resultater for de mere ressourcetsvage elever (fagligt svage elever og elever, hvis forældre er ufaglærte). Dette er ikke overraskende set i lyset af, at implementeringen af bevægelse synes at være stagneret.

Vi finder til gengæld små tegn på, at bevægelse kan have en positiv betydning for elevernes faglige resultater, når lærerne er enige i, at bevægelse fremmer elevernes læring.

Bevægelse har en positiv betydning for trivslen og særligt på mellemtrinnet. Dette skyldes ifølge de kvalitative interview, at bevægelse kan understøtte elevernes fællesskab samt øge deres koncentration, hvis de har behov for en pause. Bevægelse kan imidlertid også potentielt skabe uro, fordi det tager tid og forstyrrer. Ifølge lærerne er det derfor vigtigt, at bevægelsesaktiviteter ikke skemalægges, men tilpasses elevernes behov.

Mens en stor del af lærerne og særligt pædagogerne oplever, at bevægelse kan være gavnlig for elevernes indlæring – særligt i ydertimerne, er andre lærere mere skeptiske. Særligt udskolingslærere er mere skeptiske, fordi de oplever, at bevægelse er tidskrævende og tager tid fra faget.

De kvalitative interview viser, at lærerne er overladt et stort ansvar for implementeringen af bevægelse i undervisningen. Kapitlets resultater understreger, at der kan være et behov blandt lærerne for erfaringsudveksling og klare retningslinjer for arbejdet med at implementere bevægelse.

Kapitlet er opbygget i fem afsnit. Indledningsvis opsummerer vi, hvor langt skolerne er nået i forhold til at indfri målsætningen om mere bevægelse i skolen. I kapitlets andet afsnit undersøger vi, hvorvidt bevægelse har betydning for elevernes faglige resultater. I dette afsnit vil vi også belyse forskelle i betydningen af bevægelse for forskellige elevgrupper og se på, hvilken rolle organiseringen af bevægelse spiller. I tredje afsnit undersøger vi betydningen af bevægelse for elevernes trivsel, mens vi i fjerde afsnit undersøger, om og hvordan ledelse styrker implementeringen af bevægelse i undervisningen. Kapitlets femte og sidste afsnit samler op på kapitlets væsentligste resultater.

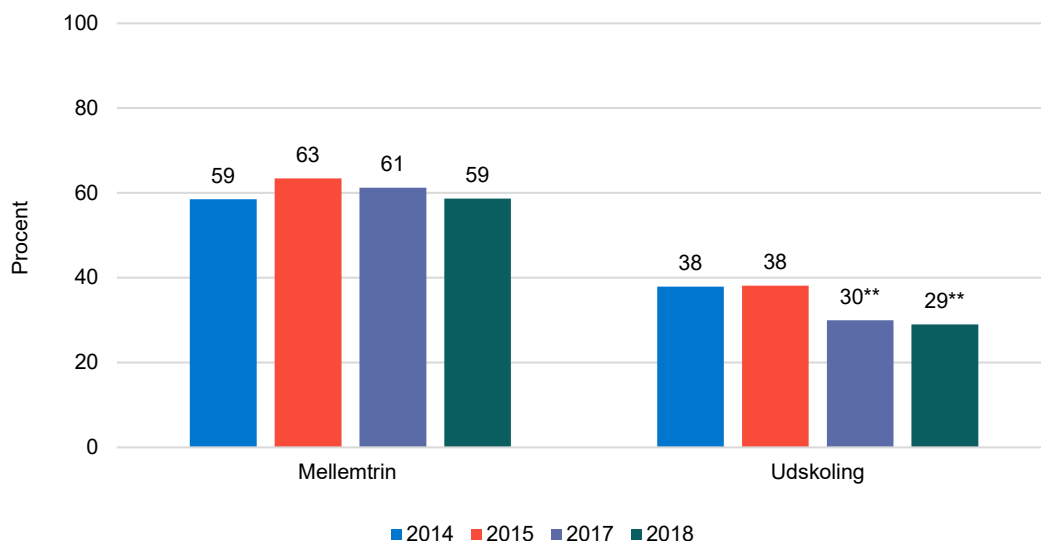
4.1 Implementering af bevægelse er status quo

Tidligere analyser af lærernes spørgeskemabesvarelser viser en betydelig vækst i lærernes implementering af bevægelse i reformens første år. Det gælder særligt på mellemtrinnet og i udskolingen, mens bevægelse i undervisningen har ligget på samme (høje) niveau i indskolingens både før og efter reformen (Jensen, Skov & Thranholm, 2018). Omfanget af bevægelse i undervisningen synes imidlertid at være stagneret de senere år. Efter 2016 har der desuden været en tendens til, at lærerne særligt på mellemtrinnet og i udskolingen gennemfører lidt mindre bevægelse i undervisningen i 2018 end i 2015 og 2016, men dog mere end i 2014 (Jensen, Skov & Thranholm, 2018). Vi genfinder samme tendenser i det kvalitative materiale. Særligt i indskolingens er bevægelse efterhånden blevet en mere integreret del af undervisningen for nogle lærere.

Når vi spørger eleverne om, hvor meget de bevæger sig i løbet af hele skoledagen – inkl. i idrætstimer og pauser – er billedet lidt anderledes. Elever på mellemtrinnet bevæger sig nogenlunde lige meget i skolen over hele perioden i alle årene²⁶ (jf. Figur 4.1). Både i 2014 og i 2018 svarer 59 % af eleverne, at de er fysisk aktive i mindst 45 minutter på en typisk skoledag. Der kan til gengæld spores en faldende tendens i andelen af udskolingselever, der er fysisk aktive i 45 minutter eller mere i løbet af en skoledag, og i 2018 svarer 29 % af eleverne, at de er fysisk aktive i mindst 45 minutter i løbet af en typisk skoledag.

²⁶ 2016 afviger markant fra de andre år både i udskolingen og på mellemtrinnet, da spørgsmål om fysisk aktivitet er inddelt i separate spørgsmål om, hvor meget tid eleven brugte på at være aktiv i pauserne og i undervisningen. I alle efterfølgende analyser af disse spørgsmål udelader vi derfor 2016.

Figur 4.1 Andel elever, der er fysisk aktive i mindst 45 minutter i løbet af en typisk skoledag. Fordelt på år og på mellemtrin og udskoling, 2014-2018, i procent

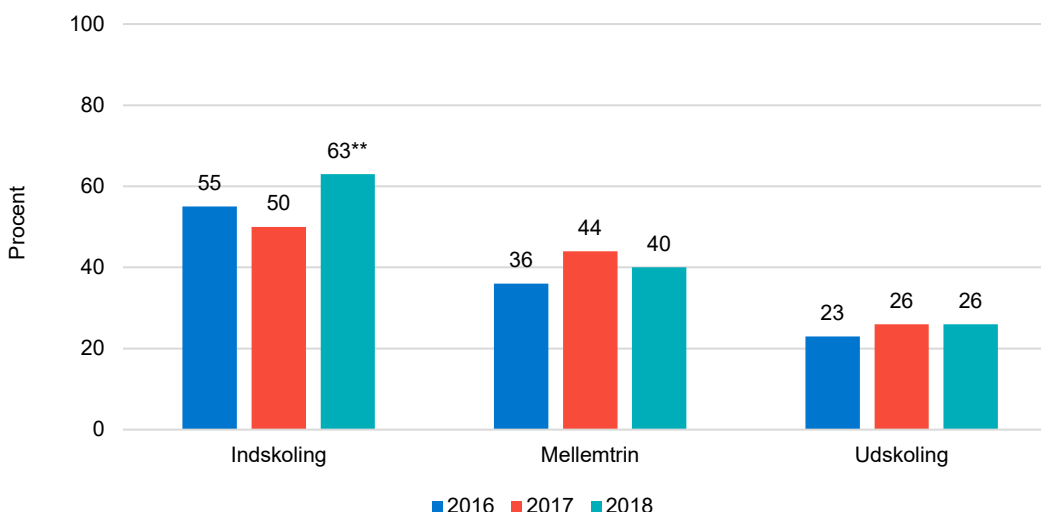


Anm.: Figuren angiver andelen af elever, som bevæger sig 45 minutter eller mere i løbet af en skoledag. Elever på mellemtrinnet udgør elever i henholdsvis 4. og 6. klasse i 2014 og 2018 og elever i 5. klasse i 2015 og 2017. Elever i udskoling udgør elever i 8. og 9. klasse i 2014 og 2018 og elever i 7. og 9. klasse i 2015 og 2017. 2016 udgår af analysen, da spørgsmål om fysisk aktivitet i 2016 var inddelt i flere separate spørgsmål om, hvor meget tid eleverne brugte på at være fysisk aktive i henholdsvis frikvartererne og undervisningen. Eleverne er blevet spurgt: "Tænk på en normal dag, hvor meget tid bruger du på at være fysisk aktiv i skolen?". Der er 8 svarkategorier fra under 15 minutter til over 3 timer. På baggrund af denne variabel har vi lavet en variabel, som angiver, om en elev bevæger sig mere end 45 minutter om dagen. Antal observationer er 41.021 elever på mellemtrinnet og 40.647 elever i udskoling.

** Angiver, at andelen er statistisk signifikant forskellig fra 2014 på minimum 5 %-niveau.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Figur 4.2 Andel lærere og pædagoger, der i høj grad mener, at bevægelse fremmer elevernes læring. Særskilt for indskoling, mellemtrin og udskoling, 2016-2018, i procent



Anm.: Lærere og pædagoger er blevet spurgt, om de mener, at bevægelse i undervisningen fremmer elevernes læring. Svarkategorier fra 'i meget høj grad' til 'slet ikke'. Figuren viser andelen, som svarer 'i høj grad' eller 'i meget høj grad'. Antal besvarelser: 9.291.

* Markerer statistisk signifikante forskelle mellem 2016 og 2018, ** Signifikant på 5 %-niveau.

Kilde: VIVE – Det nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Det er samtidig også kun for indskolingen, at vi ser en positiv udvikling i lærernes holdning og gode erfaringer med bevægelse (fra 2016 til 2018). I 2018 oplever 63 % af lærere og pædagoger, at bevægelse i høj grad fremmer elevernes læring i indskolingen, mens det samme gælder for 40 % på mellemtrinnet og 26 % i udskolingen (jf. Figur 4.2).

På tværs af skolerne finder vi heller ikke meget udvikling i implementeringen af bevægelse. I 2018 svarer 31 % af skolelederne, at bevægelse i undervisningen i høj grad er implementeret på deres skole.²⁷ Samme svar fik vi i 2016 (jf. Bilagsfigur 4.1). Sammenligner vi skoler i kommunen med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad,²⁸ så finder vi også kun små og enkelte forskelle mellem elevernes trivsel, mens vi ikke finder noget for elevernes faglige resultater. For udskolingen finder vi, at faglig trivsel er 2,2 % af et indekspoint højere på skoler med høj implementeringsgrad og 2,6 % af et indekspoint højere for social trivsel, mens resultaterne for mellemtrinnet ikke er statistisk signifikante (jf. Bilagstabel 4.1).²⁹

I de kvalitative interview kan der identificeres tre former for bevægelse, der svarer til bevægelsesformer, som også er identificeret i tidligere undersøgelser (Jacobsen et al., 2017a).

Forskellige former for bevægelse

Fysisk bevægelse som ekstra idrætstimer eller bevægelsesbånd
Korte bevægelsespauser eller 'brain breaks' i undervisningen
Læringsaktiviteter med bevægelse integreret i undervisningen

Hvilken type af bevægelse, der primært udøves, afhænger i vid udstrækning af de konkrete undervisere.³⁰ Mens lærerne oplever, at det er forholdsvis let at gennemføre *brain breaks* eller fysiske aktiviteter, finder de det mere udfordrende at finde på bevægelsesaktiviteter, der er læringsunderstøttende.

I den forbindelse peger flere lærere på, at man tidligere har kunnet finde inspiration via gratis portaler, som stiller forskellige læringsunderstøttende bevægelsesaktiviteter til rådighed. Det reducerer ifølge lærerne deres forberedelsestid til at planlægge bevægelsesaktiviteter, og her kunne de finde aktiviteter, der allerede var afprøvet i praksis. Manglende adgang til sådanne portaler indebærer ifølge lærerne, at de skal bruge meget tid på at opfinde egne aktiviteter. Det indebærer i nogle tilfælde, at de ikke gennemfører bevægelse i timerne, fordi de oplever ikke at have tid til at forberede bevægelsesaktiviteterne.

Det [bevægelse, red.] tager meget lang tid. Vi har ikke adgang til ret mange portaler, hvor det ligger færdigt til bare at kunne printe ud og laminere. Hvor du bare kan

²⁷ På en skala fra 1 (slet ikke) til 10 (i høj grad) er skolelederne blevet bedt om at vurdere, hvor langt de er med udmøntningen af bevægelse. De skoleledere, der svarer 8-10 på denne skala, tolker vi som høj implementeringsgrad.

²⁸ Vi sammenligner skoler, der har scoret 1-4 (lav implementeringsgrad), med de skoler, der har scoret 8-10 (høj implementeringsgrad). Vi sammenligner kun skoler inden for samme kommune, og vi justerer for forskelle i elevpopulation, skolestørrelse og klassekvotienter mellem skolerne.

²⁹ Vi har også set på, hvorvidt der er sammenhæng mellem skolernes egen udvikling i implementeringsgraden af bevægelse og elevernes faglige resultater og trivsel. Heller ikke her finder vi tegn på en statistisk sammenhæng.

³⁰ Tidligere analyser viser også, at 60 % af lærerne angiver, at de i høj grad anvender *brain breaks* i indskolingen, mens det samme gælder for ca. halvdelen af lærerne på mellemtrinnet og i udskolingen. Læringsunderstøttende aktiviteter forekommer også lige så ofte i indskolingen (62 %) og hos 46 % af lærerne på mellemtrinnet og 33 % af lærerne i udskolingen. Pulstræning forekommer ikke helt så ofte, idet henholdsvis 16 % af lærerne i indskolingen, 12 % på mellemtrinnet og 9 % i udskolingen svarer, at de i høj grad anvender denne form for bevægelsesaktivitet (Jensen, Skov & Thranholm, 2018).

sige, det her passer lige til det, vi arbejder med nu. Så du skal ud og opfinde det hver gang og fremstille det og alt muligt. (Lærer)

Selvom vi ikke ser mange tendenser til, at der er sket en udvikling i bevægelse på det helt overordnede plan, er der samtidig en række andre studier, der bekræfter, at flere skoler er i gang med at udvikle eller tager del i at teste forskellige former for bevægelse i undervisningen. Herunder kan vi bl.a. nævne "Svendborgprojektet", hvor alle folkeskoleelever i 0. til 6. klasse i Svendborg Kommune har 6 lektioner idræt og bevægelse om ugen; RE:MOVE, der bl.a. deler kvalitativ forskning og erfaringer om bevægelsesaktiviteter i undervisningen, årlige konferencer mv. (VIA, 2019a), IMOOW, der ligeledes har fokus på at udvikle nye metoder til bevægelse (VIA, 2019b), og fx Playful Learning, som er et samarbejde mellem landets professionshøjskoler og LEGO Fonden om at udvikle legende tilgange til børns udvikling, leg og læring (KP, 2019).

4.2 Kun svag betydning af bevægelse for elevernes faglige resultater

Tidligere undersøgelser peger da også på, at bevægelse kan bidrage positivt til elevers faglige resultater og har positiv betydning for elevers læring i folkeskolen (Alvarez-Bueno et al., 2017) – en konklusion, der også (delvist) understøttes i en tidligere undersøgelse af den længere og mere varierede skoledag (Jacobsen et al., 2017a). Nedenfor undersøger vi betydningen af bevægelse i folkeskolen for elevernes faglige resultater, herunder betydningen for forskellige elevgrupper.

4.2.1 Ingen tegn på at bevægelse i dansk og matematik har betydning for elevernes faglige resultater i faget

Vi finder stort set ingen statistiske sammenhænge mellem lærernes vurdering af, hvor ofte de inddrager bevægelse i undervisningen, og elevernes faglige resultater. Kun for matematik i 6. klasse viser analyserne, at bevægelse i dansk-/matematiktimerne har marginal positiv betydning for elevernes faglige resultater.

Tabel 4.1 Betydningen af bevægelse for elevernes prøveresultater i dansk og matematik. 6. klasse, nationale test, 2014-2018. Lærernes vurdering

	Dansk, 6. klasse	Matematik, 6. klasse	Dansk, 9. klasse	Matematik, 9. klasse
Laver bevægelse i timerne mindst 1 gang om ugen	0,01 (0,05)	0,07* (0,04)	0,01 (0,02)	-0,01 (0,02)
Antal elever	17.4321	11.741	16.915	13.531

Anm.: Tabellen viser betydningen af bevægelse i henholdsvis dansk og matematik. Lærerne er blevet bedt om at vurdere, hvor ofte de gennemfører aktiviteter med bevægelse, og vi har omkodet variabelen til en dikotom variabel, hvor 1 svarer til mindst 1 gang om ugen og 0 svarer til mindre end 1 gang om ugen. I analysen anvender vi en skoleklassetrin-fixed-effect-model. Det vil sige, at vi sammenligner skolernes udvikling (for det enkelte klassetrin) i brugen af bevægelse med elevernes udvikling i de faglige resultater i faget. Modellen tager højde for forskelle i elevbaggrund, som forventes at have betydning for elevernes præstationer. Se Bilagstabel 1.4 for præcisering. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Vi finder heller ingen sammenhæng mellem bevægelse og faglige resultater for de nationale test i dansk på 2., 4. og 8. klassetrin samt for matematik i 3. klasse (resultater ikke vist).

Metodisk tilgang i analysen af bevægelses betydning for elevernes faglige resultater

Vi anvender en statistisk model, som ser på ændringer i, hvor ofte lærerne anvender bevægelse i enten dansk- eller matematiktimerne inden for de enkelte skoler, men for det pågældende klassetrin.

Dette kan enten være ændringer over tid fra 2014 til 2018, eller hvis der er forskel på antallet af bevægelsesaktiviteter imellem klasserne på det enkelte klassetrin i det enkelte år.

Denne ændring i lærerens vurdering kobles til ændringer i elevernes faglige resultater og trivsel for de klasser, som har haft den pågældende lærer.³¹ Som robusthedstjek undersøger vi også betydningen af bevægelse med udgangspunkt i elevernes besvarelser.³²

Når vi anvender elevernes besvarelser til at vurdere omfanget af bevægelse, ændrer billedet sig en smule. For 6. klasse finder vi ingen sammenhæng mellem niveauet af fysisk aktivitet i løbet af skoledagen og elevernes faglige resultater i de nationale test i henholdsvis dansk og matematik. For elever i 9. klasse finder vi imidlertid, at klasser, der er aktive i minimum 45 minutter i løbet af skoledagen, klarer sig dårligere i både dansk og matematik i forhold til klasser, der er mindre aktive (jf. Bilagstabel 4.2).

Vi finder således i modsætning til tidligere studier stort set ingen betydning af bevægelse for elevernes faglige resultater. Dette kan skyldes, at vi ikke kommer "tæt nok på", når det gælder evalueringen af bevægelsesaktiviteter i skolen, da vi kun ser på, hvor ofte der er bevægelse i undervisningen uden at se på indholdet. I det følgende undersøger vi tre andre mulige forklaringer på forskellene mellem fundene i denne rapport og den internationale litteratur:

- Betydning af bevægelse er forskellig for forskellige elevgrupper
- Forskelle i organiseringen af bevægelse i undervisningen
- Lærernes holdning til (og erfaring med) bevægelse i undervisningen.

4.2.2 Ikke forskel på betydningen af bevægelse for forskellige elevgruppers faglige resultater

Tidligere undersøgelser finder, at bevægelse ikke nødvendigvis motiverer eleverne mere til læring eller i og for sig gør dem dygtigere (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017), og særligt de sårbare og indadvendte elever bryder sig mindre om fysisk aktivitet i skolen end deres jævnaldrende (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017). Det er samtidig et af reformens overordnede formål at reducere betydningen af social baggrund, og det er derfor relevant at undersøge, om

³¹ Den statistiske analyse er ikke følsom overfor, at skolerne kan have vidt forskellige ressourcer mv. Tværtimod anvendes en model, der netop tillader uundgåelige forskelle mellem skolerne. Vi tager samtidig højde for mulige forskelle mellem elever fra forskellige årgange ved at kontrollere for en række baggrundsforhold såsom etnicitet og forældrenes uddannelse. Vi finder ligeledes ingen signifikante resultater, hvis vi i stedet anvender en within-pupil between-subject-model. Det vil sige, at vi sammenligner forskellen i bevægelse i henholdsvis dansk og matematik og ser på, hvordan det korrelerer med forskellen i elevens faglige resultater i fx karaktergennemsnittet i prøverne i henholdsvis dansk og matematik i 9. klasse.

³² I analysen anvender vi klassens gennemsnitlige aktivitetsniveau for at indfange, hvor meget bevægelse der er i skolerne, og for at undgå, at vores resultater er drevet af forskelle mellem de meget aktive og de meget inaktive elever i klassen. I analysen af elevernes vurdering af bevægelse sammenligner vi ændringer i klassernes fysiske aktivitetsniveau inden for den enkelte skole. Dette kan være ændringer over tid fra 2014 til 2018, som er en konsekvens af, at lærerne anvender mere bevægelse i løbet af timerne. Det kan også være forskelle mellem de enkelte klassetrin på den enkelte årgang. Det vil sige, at forskelle mellem fx skolernes økonomiske ressourcer eller lærer kvalifikationer ikke har betydning for resultaterne. Dog kan det have betydning for resultaterne, hvis den enkelte skoles budgetrammer ændres væsentligt fra 2014 til 2018, eller hvis fx lærerteamet for 6. årgang ændrer sig markant fra 2014 til 2018. I analysen tager vi også højde for, hvorvidt eleverne kan lide at være fysisk aktive i løbet af skoledagen og elevernes aktivitetsniveau i fritiden.

bevægelse i undervisningen kan bidrage til denne målsætning. Vi har derfor undersøgt, hvorvidt bevægelse har større betydning for nogle elevgruppers faglige resultater i forhold til andre grupper.

I analyserne anvender vi elevernes gennemsnitlige vurdering af, hvorvidt de er fysisk aktive i løbet af dagen. Vi finder ingen systematiske forskelle grupperne imellem (se Bilagstabel 4.3) og dermed ingen tendens til, at bevægelse særligt styrker læringen blandt de mere ressourcetsvage elever (fagligt svage elever eller elever, hvis forældre er ufaglærte).³³ Tendensen er nærmere modsatrettet, hvor bevægelse i løbet af dagen har negativ sammenhæng med elevernes faglige resultater. Dette gælder i højere grad for de mere ressourcestærke elever (de fagligt stærke elever og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse). Blandt disse grupper finder vi enkelte statistisk signifikante negative sammenhænge.

I interviewene giver lærerne da også udtryk for, at det ofte er for forsimplet at forvente, at bevægelse skulle være særligt godt for fx sårbare elever eller fagligt svage elever, da det bryder med de mere almindelige strukturer. Bevægelse kan dermed potentielt for nogle grupper af elever være direkte forstyrrende for undervisningen.

Vi har mange inkluderende børn ... og bevægelse er jo dér, hvor man bryder op, og de skal i forvejen have en lang skoledag, og den varierende skoledag er ikke god for dem [de inkluderede børn] ... så vi er udfordrede på ... det er svært at få gen-etableret den her klasseundervisning ... vi har en stor gruppe af elever, der bliver forstyrret. (Skoleleder)

4.2.3 Positiv betydning af bevægelse integreret i undervisningen for dansk i 6. klasse, men ikke for andre klassetrin

Studier af effekten af bevægelse i undervisningen har ofte fokus på en konkret indsats, fx afholdelse af en ekstra times idræt. For folkeskolereformen gælder det i stedet, at skolerne har stor frihed til selv at bestemme organiseringen og indholdet af bevægelse i skoledagen.

På den ene side giver det skolerne mulighed for at tilrettelægge bevægelse i skoledagen, så det passer bedst muligt på den enkelte skoler, fx som et skemalagt bånd til daglig motion, som del af den øvrige understøttende undervisning, som hele motionsdage eller inkorporeret i den fagspecifikke undervisning (Jacobsen et al., 2017b).

På den anden side kan det være svært at sammenligne betydningen af bevægelse i skoledagen på tværs af skoler, som har organiseret bevægelse i skoledagen vidt forskelligt. Andre studier finder forskellige effekter af bevægelse organiseret som særskilt modul frem for bevægelse integreret i undervisningen (Alvarez-Bueno et al., 2017), hvilket sandsynliggør, at organiseringen af bevægelse kan spille en afgørende rolle for effekten af bevægelse. Vi undersøger derfor, hvorvidt betydningen af bevægelse afhænger af organiseringen.

Tidligere undersøgelser (fx Jacobsen et al., 2017a) har som nævnt vist, at de forskellige fortolkninger af – og praksisser omkring – den bevægelse, der udøves på skolerne, kan grupperes på følgende måde:

³³ For matematik i 6. klasse finder vi en negativ sammenhæng mellem bevægelse og faglige resultater for de fagligt stærke elever. For matematik i 9. klasse finder vi en negativ sammenhæng for de elever, hvis forældre har en videregående uddannelse. Da disse sammenhænge kun gælder enkelte kombinationer af fag og klassetrin, anser vi ikke dette for at være resultater, som kan tillægges større betydning (jf. Bilag 4).

1. Fysisk bevægelse som ekstra idrætstimer eller bevægelsesbånd
2. Bevægelse integreret i undervisningen som:
 - a. korte bevægelsespauser eller *brain breaks* i undervisningen
 - b. læringsaktiviteter med bevægelse integreret i undervisningen.

På de fleste skoler er bevægelse i 2018 organiseret som en integreret del af undervisningen (Jensen, Skov & Thranholm, 2018). Det gælder både i indskolingen, på mellemtrinet og i udskolingen. Vi finder imidlertid kun én enkelt sammenhæng mellem bevægelse integreret i undervisningen og elevernes faglige resultater. Der er en positiv sammenhæng til elevernes resultater i nationale test i dansk i 6. klasse, når bevægelse er organiseret som en del af undervisningen – modsat anden organisering (jf. Bilagstabel 4.4).³⁴

Ovenstående analyse er kun lavet for 2018, idet lærerne her er blevet spurgt, hvordan bevægelse er organiseret på det enkelte klassetrin. Mens vi i denne rapport finder ét enkelt tegn på, at bevægelse integreret i undervisningen kan være positiv, finder andre studier større effekter af bevægelse som særskilt modul (Alvarez-Bueno et al., 2017).

Lærerne i de kvalitative interview vurderer imidlertid, at elevernes udbytte af bevægelse er størst, når bevægelse integreres i timerne. De argumenterer for, at det giver en tættere kobling til det faglige og dermed gøres bevægelsen læringsunderstøttende (jf. ovenfor). Desuden indebærer det ifølge lærerne, at de kan tilrettelægge bevægelsesaktiviteter, når det er relevant i forhold til de faglige temaer, som de arbejder med, eller når og hvis eleverne har behov for en "pause" fra den traditionelle undervisning. I forlængelse heraf påpeger enkelte lærere, at der kan være forskel på klasser og elever i forhold til, hvor meget bevægelse de har behov for, ligesom lærerne kan være forskellige.

Det [bevægelse integreret i undervisningen] kan jeg meget bedre lide. Altså, hvis du kan få det ind i undervisningen – som det var i gamle dage – og man lærer, mens man bevæger sig. Så synes jeg, at børnene lærer på en sjovere måde. (Lærer 1)

I forlængelse heraf forklarer nogle lærere, at 30-45 minutters bevægelsesbånd ikke er tilstrækkelig tid til at igangsætte kreative og læringsunderstøttende bevægelsesaktiviteter, og at det er for lang tid til at have traditionel idræt, da eleverne ikke kan komme i bad efterfølgende. Et problem, som særligt udskolingslærerne fremhæver.

30 minutter er alt for kort tid til at komme i gang med at lave noget med innovation, og det er alt for lang tid at bene rundt i, hvis du ikke vil lugte af ged, det er hverken fugl eller fisk, det fungerer ikke, vi har givet op. (Lærere)

At integrere bevægelse i undervisningen indebærer imidlertid også, at omfanget af bevægelse afhænger af den enkelte lærer og vedkommendes holdning til, hvorvidt bevægelse understøtter levernes læring.

4.2.4 Bevægelse fremmer i højere grad læring, hvis lærerne samtidig mener, at bevægelse fremmer læring

Det styrker ofte implementeringen, hvis de, der skal implementere et tiltag, finder tiltaget meningsfyldt (Mikkelsen, Jacobsen & Andersen, 2017; Andersen & Pedersen, 2011).

³⁴ Vi har ikke testet andre klassetrin.

Vi finder tilsvarende, at lærernes holdning til bevægelse har en betydning for, hvorvidt bevægelse fremmer elevernes faglige resultater, men kun for 6. årgang (jf. Bilagstabel 4.5). Resultaterne tyder (som forventet) på, at betydningen af bevægelse for elevernes udbytte afhænger af lærernes positive indstilling til og erfaringer med bevægelse i undervisningen. Vi finder dog ikke lignende resultater for de nationale test i matematik i 3. klasse samt for dansk i 2., 4. og 8. klasse eller for afgangsprøverne i 9. klasse (resultater ej vist), og resultatet skal derfor tolkes med en vis forsigtighed.

De kvalitative interview bekræfter, at lærerne har forskellige holdninger til det faglige udbytte af bevægelse. Mange lærere er enige i, at bevægelse understøtter elevernes læring, når bevægelse foregår som en læringsaktivitet, hvor eleverne bruger hjernen på en ny måde:

*Der er mange, der tænker, at bevægelse handler om at komme ud og tonse frem og tilbage. Bevægelse kan også være at bruge hjernen på en helt anden måde. Så spiller vi et matematikspil og laver matematik, uden at de selv tænker over det.
(Udskolingslærer)*

Bevægelse kan ifølge lærerne således styrke elevernes faglige læring, hvis den tager afsæt i et fagligt indhold og gør læringen mere tilgængelig for eleverne. Omvendt er lærerne mere tvivlsomme med hensyn til læringsudbyttet, når bevægelse alene foregår som fysisk aktivitet.

Mange lærere og pædagoger giver desuden udtryk for, at bevægelse i undervisningen kan være rigtig givtigt i de sidste timer af skoledagen. Flere lærere bruger således særligt bevægelse i undervisningens sidste timer for at opnå et læringsudbytte dér, hvor elevernes koncentrationsniveau ofte er lavt, og hvor de ikke altid er modtagelige for undervisning. Lærerne vurderer, at det gør noget godt at lære med de andre sanser gennem bevægelse, så det ikke føles som almindelig "røv-til-sæde-undervisning".

Der er imidlertid også lærere, som omvendt vurderer, at bevægelse kan hæmme elevernes læring. Det skyldes ifølge lærerne, at bevægelse tager tid fra den øvrige, mere faglige undervisning. Det er en udfordring, der gør sig særligt gældende blandt udskolingslærere, som generelt har større fokus på fagene:

Der bliver jeg sådan lidt, hvorfor skal jeg så bruge min dyrebare undervisning på at skulle ud og lave en eller anden bevægelsesaktivitet, som jeg ikke kan spore, giver et fagligt udbytte? Så der kan jeg også godt blive lidt firkantet og lidt provokeret på min fagligheds vegne. (Udskolingslærer I)

Når jeg laver fx et posteløb eller sjipper nogle staveord, så sidder jeg lidt tilbage med en følelse af, at vi kunne have gjort det mere effektivt. Det kan godt være, at de fik et break, og det blev anderledes, men udbyttet har måske ikke svaret til det, jeg tror, jeg ville kunne lave, hvis ikke vi havde fløjtet rundt. (Udskolingslærer II)

Vi finder da også i tidligere kvantitative analyser, at primært indskolingslærerne oplever, at eleverne bliver mere læringsparate af bevægelse (71 % i 2018), mens det samme gælder for 58 % af lærerne på mellemtrinnet og kun 43 % af lærerne i udskolingen (Jensen, Skov & Thranholm, 2018).

Bevægelse ses således ikke nødvendigvis som *en vej til* øget faglighed. Bevægelsen kan også opleves som en tidsrøver, som tager tid fra skolens egentlige faglige formål. I forlængelse heraf

oplever nogle lærere det som frustrerende, at folkeskolen forventes at løse stadig flere samfundsopgaver, som ligger ud over det skolefaglige såsom at sikre, at eleverne får bevæget sig 45 minutter i løbet af en dag.

Nogle lærere peger også på det paradoksale i, at bevægelse er blevet skolens opgave, samtidig med at særligt udskolingselever i højere grad bruger frikvartererne foran skærmen i klassen, hvor de ellers har mulighed for bevæge sig. Således bliver det i stedet overladt til læreren at aktivere dem fysisk i timerne.

Vi har nogen, der tror, at motion og bevægelse kunne redde samtlige drengebørn. Vi er andre, der mener, vi i stedet skulle brænde samtlige iPads og give dem nogle træer at klatre i. (Lærer)

4.3 Generelt positiv sammenhæng mellem bevægelse og elevernes trivsel

Mens vi kun finder få indikationer på, at bevægelse spiller en rolle for elevernes faglige resultater, finder vi, at bevægelse har en større betydning for elevernes trivsel. Dette gælder, uanset om vi anvender lærernes eller elevernes besvarelser som udtryk for, hvor meget bevægelse der er i løbet af en skoledag.

Tabel 4.3 viser, at bevægelse i dansk (lærernes besvarelser) har positiv betydning for de ældste elevers oplevelse af ro, støtte og generel trivsel.

Tabel 4.2 Betydning af bevægelse i danskundervisningen for elevernes trivsel. Udskoling, 2016-2018. Lærernes vurdering

	Faglig trivsel	Social trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Bevægelse mindst én gang om ugen i dansktimerne	0,03 (0,02)	0,03 (0,03)	0,07** (0,03)	0,07*** (0,03)	0,05*** (0,02)
Antal elever	8.958	8.977	8.948	8.961	8.991

Anm.: Tabellen viser betydningen af bevægelse i dansk. Ofte bevægelse i timerne svarer til, at lærerne har svaret, at de gennemfører aktiviteter med bevægelse mindst en gang om ugen. I analysen anvender vi en skole-klassetrin-fixed-effect-model. Det vil sige, at vi sammenligner skolernes udvikling (for det enkelte klassetrin) i brugen af bevægelse med elevernes udvikling i de faglige resultater. Modellen tager højde for forskelle i elevbaggrund, som forventes at have betydning for elevernes præstationer. Se Bilagstabel 1.4 for præcisering af variabler. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Elever i klasser, hvor der ofte er bevægelse i timerne, har i gennemsnit en oplevelse af ro, som er 7 % af et indekspoint højere end elever i klasser, som ikke laver lige så meget bevægelse. Elevernes trivsel inddeles i 5 kategorier fra 1 (lavest mulig trivsel) til 5 (højst mulig trivsel). Landsgennemsnittet for elevernes oplevelse af ro og orden er 3,7, og i den sammenhæng må en ændring på 7 % af et indekspoint (0,07) betegnes som en mindre forskel. Det er dog vigtigt at holde sig for at øje, at der er tale om en gennemsnitsbetragtning, som gælder samtlige elever i udskoling i vores undersøgelse.

Resultaterne har samme størrelse i matematik, men disse er ikke statistisk signifikante (resultater ikke vist). Der er samtidig færre matematiklærere, som har besvaret surveyen, så de mere usikre resultater kan også tilskrives, at vi har færre elever i disse analyser. Bevægelse har

ligeledes ikke tilsvarende signifikant sikker betydning for oplevelser af ro, støtte og trivsel blandt eleverne på mellemtrinnet (4. og 6. klasse) (resultater ikke vist).

Tabel 4.4 viser, at bevægelse også har betydning for elevernes trivsel, når vi anvender deres egne vurderinger af, hvor meget de bevæger sig i løbet af skoledagen. De klasser, som er fysisk aktive i mindst 45 minutter om dagen, har generelt højere trivsel end de klasser, som ikke er fysisk aktive i 45 minutter om dagen.

For udskoling finder vi kun en sammenhæng mellem bevægelse og "oplevelse af støtte" (0,06 indekspoint), og modsat analysen af lærerbesvarelserne finder vi dermed ikke samme statistiske sammenhæng mellem bevægelse og oplevelsen af "ro og orden" i udskoling. For mellemtrinnet er der flere signifikante sammenhænge. Sammenhængen er stærkest for "social trivsel" (0,07 indekspoint).

Tabel 4.3 Betydningen af at være fysisk aktiv i løbet af skoledagen for elevernes trivsel, 2015, 2017 og 2018. Elevernes vurdering

	Faglig trivsel	Social trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Mellemtrin					
Klassen laver bevægelse i minimum 45 minutter på en typisk dag	0,05** (0,02)	0,07*** (0,02)	0,05 (0,03)	0,05* (0,03)	0,05*** (0,02)
N	19.534	19.576	19.528	19.556	19.592
Udskoling					
Klassen laver bevægelse i minimum 45 minutter på en typisk dag	0,01 (0,02)	0,00 (0,02)	0,06*** (0,02)	-0,01 (0,02)	0,01 (0,02)
N	21.629	21.687	21.565	21.586	21.716

Anm.: Tabellen viser den statistiske sammenhæng mellem bevægelse og elevernes trivsel. Eleverne er blevet spurgt, hvor meget fysisk aktivitet de laver i løbet af en typisk skoledag. På baggrund af den variabel har vi lavet et klasse-gennemsnit og derefter kodet den, så 1 = klassen laver minimum 45 minutters bevægelse i løbet af en skoledag, 0 = klassen laver i gennemsnit mindre end 45 minutters bevægelse i løbet af en skoledag. 2016 er taget ud på grund af det fald, vi ser i elevernes fysiske aktivitet. Vi anvender en skole-klassetrin-fixed-effect-model, dvs. at vi sammenligner forskelle i, hvor ofte eleverne bevæger sig inden for den enkelte skole, enten på tværs af tiden for de enkelte klassetrin eller mellem klasser på samme årgang i året. I 2015 og 2017 indgår 5., 7. og 9. klasse, og i 2018 indgår 6., 8. og 9. klasse. Resultaterne er næsten de samme, hvis vi udelader 2015. Det vil sige, at analyserne i høj grad estimeres på baggrund af variation inden for den enkelte skole, men på tværs af klasser på det enkelte klassetrin. Resultaterne ændrer sig kun marginalt, hvis vi vægter elevsvarene i forhold til klassestørrelse. Modellen tager højde for forskelle i elevbaggrund, som forventes at have betydning for elevernes præstationer. Se Bilagstabel 1.4 for præcisering. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

I det kvalitative materiale finder vi tilsvarende oplevelser af, at bevægelse fremmer elevernes trivsel. Der er blandt interviewpersonerne overordnet enighed om, at bevægelse styrker elevernes trivsel samt fællesskabet i klasserne, hvad enten det er "bevægelse for bevægelsens skyld" eller som faglig læringsaktivitet. Særligt forklarer en række indskolingslærere, pædagoger og elever, at bevægelse kan styrke fællesskabet i en klasse og dermed understøtte elevernes trivsel. Dette kan være via lege eller samarbejdsøvelser:

At vi har det i store grupper, kan vi godt lide. Jeg vil faktisk helst gøre det med hele klassen, fordi det er fællesskab, tror jeg, og vi har det godt alle sammen. (Elev på mellemtrinnet)

Selvom lærerne i udskolingen typisk er mere skeptiske over for bevægelse, er der også udskolingslærere, som forklarer, at bevægelse kan have en positiv betydning for udskolings elevernes trivsel. Her handler det ifølge lærerne om at insistere og vurdere, hvor eleverne er:

Det [bevægelse, red.] betyder mest for trivsel. Der kan man godt få nogle gode ting ud af det. Men det er også meget afhængigt af klasserne. (Udskolingslærer 1)

Det handler også om, hvor meget man insisterer på det som lærer; vi kan da godt få det til at fungere selv i overbygningen for de fleste, men der er også nogle, der ikke gider. (Udskolingslærer 2)

Desuden er der generelt enighed om, at bevægelse kan skabe mere ro i timerne. Lærerne forklarer, at bevægelse kan være en fordel for særligt drengene samt nogle piger, der har meget kropslig energi, og derfor har svært ved at sidde stille og koncentrere sig i længere tid. Bevægelse kan dermed bidrage til, at disse elever bliver mere rolige, og der er mere ro i klassen.

Jeg kan godt lide bevægelse udenfor, for at så bliver man lidt mere frisk. (Elev på mellemtrinnet)

Der er forskellige oplevelser af, hvordan bevægelse i undervisningen virker for at skabe ro blandt eleverne. På den ene side vurderer flere lærere, at bevægelsesaktiviteter kan være et brud med røv-til-sæde-undervisning, hvilket kan øge elevernes koncentration og dermed skabe mere ro i klassen:

Det [bevægelse, red.] giver noget dynamik og mindre røv-til-sæde-undervisning, som kan være tung. Jeg havde lidt berøringsangst for at gøre det i starten. Bruge 10 minutter for at få dem rejst op, og så skal vi lave aktiviteten, og så skal vi tilbage igen, så tager det 5 minutter at få Jens til at tie stille og 10 minutter at få Annie tilbage fra vandhanen. Den er helt væk, for det kan de godt finde ud af. (Lærer)

Ifølge lærerne er det uhensigtsmæssigt at afbryde børnene med fastlagte skematiske bevægelsespauser. Tværtimod vurderer lærerne, at bevægelsesaktiviteter skal tilpasses elevernes konkrete behov, hvor det passes ind frem for at være helt systematisk indlagt. Nogle skoler bruger aktivt bevægelse til at få eleverne til at slappe af og dermed skabe mere ro blandt dem:

Vi også begyndt at arbejde meget med at få børnene til at være stille og bare slappe af ... der er faktisk mange lærere på min skole, der arbejder med mindfulness, og en stor del af dem vil gerne på mindfulness-kurser. De arbejder med at få børnene til at falde ned i stedet for at sige, at du må ud og løbe fire gange rundt om træet. Det oplever jeg faktisk i dag, at de bruger en masse energi på at få børnene til at slappe af i stedet for at få dem op i gear. (Afdelingsleder)

4.3.1 Betydningen af bevægelse for udvalgte elevgruppers trivsel

Vi har også undersøgt, om betydningen af trivsel varierer mellem elevgrupper og anvender de samme elevgrupper som i afsnit 4.2.2.

Vi finder stort set ingen betydning af bevægelse for de fagligt svage elevers trivsel. Resultaterne er opsummeret i nedenstående boks, mens det omfattende tabelmateriale bag er gengivet i Bilagstabel 4.6-4.9.

Betydningen af bevægelse for elevernes trivsel – særskilt for forskellige elevgrupper

Resultaterne i denne boks er en opsummering af Bilagstabel 4.6-4.9:

Elever, hvis forældre har en videregående uddannelse:

- Bevægelse har en positiv betydning for elevernes generelle trivsel og oplevelse af støtte og en marginal positiv betydning for faglig trivsel, men kun på mellemtrinnet.

For fagligt stærke elever:

- Bevægelse har en positiv betydning for elevernes oplevelse af ro og orden samt en marginal betydning for deres generelle trivsel og social støtte, men kun på mellemtrinnet.

For etniske minoriteter:

- Bevægelse har en positiv betydning for elevernes oplevelse af støtte og en marginal betydning for elevernes faglige trivsel, men kun på mellemtrinnet.

Omvendt finder vi heller ikke, at bevægelse *hæmmer* deres trivsel.³⁵ Til gengæld har de fagligt stærke elever og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, i højere grad bevægelse i løbet af skoledagen i forhold til trivsel.

Det er samtidig kun på mellemtrinnet, at vi oplever, at der er en positiv sammenhæng med elevernes trivsel. Dette synes i tråd med, at de positive erfaringer med bevægelse falder i takt med, at eleverne bliver ældre. Dette gælder dels lærernes oplevelse af, om det fremmer læring, dels at elevernes motivation for bevægelse i løbet af skoledagen falder svarende til deres alder. Vores analysestrategi går hovedsageligt på at se på, om udviklingen over tid i brugen af bevægelse hænger sammen med en udvikling i elevernes faglige resultater eller trivsel. Vi kan dog heller ikke udelukke, at eftersom bevægelse anvendes mindre i udskolingen, og udviklingen over tid her har været meget lille, så kan de manglende resultater også skyldes denne mangel på ændringer over tid. Hvis vi i stedet sammenlignede skoler med meget forskellig brug af bevægelse, kan det være, at man ville finde en sammenhæng mellem bevægelsesaktiviteter og elevernes faglige resultater eller trivsel.

4.4 Ledelsens betydning for implementeringen af bevægelse i undervisningen

En række undersøgelser (også i følgeforskningen) peger på, at skoleledelsen kan spille en afgørende rolle for implementering af bl.a. folkeskolereformen (Winter, Kjer & Skov, 2017; Kotter, 1996). Dette indtryk understøttes delvist i analysen af bevægelse.

Tabel 4.5 viser sammenhængen mellem, i hvilken grad lederen har været involveret i implementeringen af reformen (prioriteret bevægelse højt, i høj grad været i dialog med lærerne samt i høj grad anvendt handleplan for implementeringen af bevægelse), og hvorvidt dansk- og matematiklærerne inddrager bevægelse minimum 1 gang om ugen.

³⁵ Vi anvender her elevernes vurderinger af, hvor meget de bevæger sig i løbet af skoledagen, som udtryk for graden af bevægelse.

Tabel 4.4 Sammenhæng mellem skoleledernes understøttelse af bevægelse, og hvorvidt der anvendes bevægelse mindst én gang om ugen i dansk og matematiktimerne, 2018

Der er bevægelse i dansk- eller matematiktimerne minimum én gang om ugen	
Høj grad af prioritering	0,02 (0,03)
Høj grad af dialog	-0,00 (0,00)
I høj grad anvendt en handleplan	0,01** (0,00)
Antal besvarelser	1.636

Anm.: Høj grad af prioritering angiver svaret på spørgsmålet, om skolelederen mener, at bevægelse har været prioriteret i årene efter reformen. Høj grad af dialog angiver svaret på spørgsmålet, om skolelederen mener, at der har været en dialog mellem ledelsen og lærerne/pædagogerne omkring implementering af bevægelse. I høj grad anvendt handleplan angiver svaret på spørgsmålet om, hvorvidt skolelederen mener, at der i høj grad har været anvendt en handleplan for implementering af bevægelse. Alle tre spørgsmål indgår i den *samme* analyse, hvilket betyder, at vi analyserer, hvilken sammenhæng prioritering har for implementering af bevægelse, når vi samtidig tager højde for graden af dialog, og hvorvidt skolelederen har anvendt en handleplan. For mere information om disse tre spørgsmål, se Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm (2018). I analysen anvender vi en lineær sandsynlighedsmodel, hvor vi tager højde for skolestørrelse, andelen af tosprogede elever, andelen af elever, hvis forældre ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse, hvorvidt skolen har elever op til 6. klassetrin eller op til 10. klassetrin. Ligeledes kontrolleres for lærernes køn, alder og anciennitet. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Hvis skolelederen har en handleplan for bevægelse, inddrager dansk- og matematiklærerne på skolen i højere grad bevægelse i undervisningen. Det forudsætter imidlertid, at skoleledelsen også prioriterer bevægelse og indgår i dialog med lærerne om det. Sammenhængen er dog relativ lille, hvor bevægelse mindst 1 gang om ugen forøges med 1 procentpoint, hvis skolelederne i høj grad har anvendt en handleplan for implementering af bevægelse. Vi finder ingen statistisk sammenhæng mellem, hvorvidt skolelederne har prioriteret bevægelse og lærernes implementering af det.

Selvom vi finder indikationer på, at skolelederens involvering i implementeringen af bevægelse i undervisningen har en lille positiv betydning, viser det kvalitative materiale, at skoleledelserne kun i begrænset omfang involverer sig i, hvorvidt og hvordan lærerne inddrager bevægelse i undervisningen. Det overlades i vid udstrækning til lærerne selv at definere, hvordan de 45 minutters bevægelse skal inddrages i skoledagen med varierende understøttelse fra ledelsen. Ledelsen formidler, hvad reformelementet bevægelse betyder og har tillid til lærerne til, at de bedst kan vurdere, hvordan og i hvilken grad dette implementeres i undervisningen.

Vi er aldrig kommet hen, hvor vi har lavet målsætninger for bevægelse. Vi italesætter over for lærere og pædagoger: "Brug nu muligheden for bevægelse", og det bliver også gjort, men der er ikke lavet en decideret plan for, hvad vi gør. (Skoleleder)

Ledelsen på nogle af skolerne har gjort bevægelse til et af de primære mål i implementeringen af reformen. På disse skoler har der været en større ledelsesmæssig understøttelse af implementeringen og konkrete krav til den. På disse skoler har lærerne umiddelbart en stor vilje til bevægelse.

Flere af lærerne og adskillige ledere giver udtryk for, at bevægelse i undervisning er en meget bred ambition, og at de savner helt konkrete redskaber til, hvordan bevægelse i praksis kan implementeres i undervisningen. Det er i vid udstrækning de enkelte lærere og pædagoger (primært i indskolingen), der afgør niveauet og karakteren af bevægelse, når det skal indgå

som en integreret del af undervisningen. Uanset ledelsens prioritering af og involvering i bevægelse synes bevægelsesaktiviteter i undervisningen i vid udstrækning at være afhængige af, hvorvidt og hvordan den enkelte lærer prioriterer bevægelse (jf. tidligere afsnit).

4.5 Delkonklusion

I de indledende år af reformen var der en markant stigning i lærernes brug af bevægelse i undervisningen. Siden 2016 har udviklingen imidlertid været stagnerende og i nogle tilfælde direkte faldende. Ifølge eleverne kan der ikke spores en tendens til øget bevægelse i reform-årene. Det samme gælder for skoleledernes vurdering af, hvorvidt bevægelse i høj grad er implementeret. Her ser vi ingen udvikling fra 2016 til 2018. Skolerne har således ikke rykket sig nævneværdigt i forhold til implementeringen af bevægelse i undervisningen i de sidste 2 år. Det kan hænge sammen med, at implementeringen af bevægelse på mange skoler er overladt til lærerne og derfor er afhængig af den enkelte lærers prioriteringer, holdninger og erfaringer. Dette stemmer overens med, at det også kun er for indskolingen, at vi ser en reel fremgang i, hvorvidt lærerne og pædagogerne oplever, at bevægelse i undervisningen fremmer læring. I indskolingen fremhæver 63 % af lærerne og pædagogerne, at bevægelse i undervisningen i høj grad fremmer læring, mens det samme kun gør sig gældende for 26 % af lærerne i udskolingen.

Undersøger vi implementeringsgraden, finder vi enkelte tendenser til, at skoler med høj grad af implementering af bevægelse også har elever, der trives lidt bedre (udskolingselevernes faglige og sociale trivsel), når skolerne sammenlignes med andre skoler i kommunen, der har lav implementeringsgrad.

På trods af at vi fra flere vinkler finder, at implementeringen af bevægelse i store træk er gået i stå, så kan vi fra andre studier se, at der er en række initiativer i gang ude på skolerne, hvor bevægelse i undervisningen udvikles eller testes. Der er derfor også tegn på, at der fortsat arbejdes med at kvalificere brugen af bevægelse i skoledagen.

Vi finder modsat tidligere undersøgelser ikke, at bevægelse ikke i sig selv har betydning for elevernes faglige resultater, hverken generelt eller for særlige elevgrupper. Hvis lærerne oplever, at bevægelse gør eleverne mere læringsparate, har bevægelse imidlertid en positiv betydning for elevernes faglige resultater. Mange lærere – særligt i udskolingen – giver udtryk for, at bevægelsesaktiviteterne skal have et fagligt indhold, hvis de skal understøtte elevernes læring, og at bevægelse ikke bør tage tid fra det egentlig formål: den fagspecifikke undervisning. Pædagoger og en del lærere i indskolingen er dog også positivt stemte over for "bevægelse for bevægelsens skyld".

Analysen viser, at bevægelse kan have en positiv betydning for elevernes trivsel. På tværs af alle analyserne synes det primært at være elevernes oplevelse af støtte og inspiration, ro og orden samt deres generelle trivsel, der forbedres. Det ses samtidig i højere grad blandt de mere ressourcestærke elever (fagligt stærke elever og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse).

Ifølge det kvalitative materiale kan bevægelse understøtte elevernes fællesskab og øge deres koncentration, hvis de har behov for en pause. Bevægelse kan imidlertid også potentielt skabe uro, fordi det tager tid og forstyrrer. Ifølge lærerne er det derfor vigtigt, at bevægelsesaktiviteter ikke skemalægges, men tilpasses elevernes behov.

Skoleledelsen kan styrke lærernes implementering af bevægelse. Dette gælder fx, når skoleledelsen anvender en klar handleplan for brugen af bevægelse i undervisningen. Ude på skolerne er der samtidig flere tendenser til, at det i høj grad er op til lærerne selv, om de vælger at anvende bevægelse i deres undervisning.

5 Åben Skole

Formålet med Åben Skole er, at eleverne får øget kendskab til lokalsamfundet og de muligheder, det tilbyder, og hvor Åben Skole-aktiviteterne understøtter elevernes læring og trivsel gennem mere varieret og motiverende undervisning. Forventningen er, at det opnås gennem et øget samarbejde mellem skolerne og det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv, virksomheder samt offentlige institutioner. Der er ikke tale om en fuldstændig nyt fagelement, da Åben Skole-aktiviteter har eksisteret i mange år, men efter folkeskolereformen har Åben Skole fået et nyt fokus, idet ambitionen er, at den skal realiseres gennem et tættere samarbejde med eksterne aktører om undervisningen end tidligere (Aftaleteksten, 2013).

Som det er tilfældet for de øvrige reformelementer, er det i vid udstrækning delegeret til kommuner og skoler at definere den åbne skoles indhold. Som det fremgår nedenfor, er den åbne skole da også implementeret forholdsvis forskelligt på tværs af kommuner, skoler og klasser. Undervisningen kan både foregå ved, at en klasse får besøg af en person "udefra", eller ved at klassen tager på besøg uden for skolen. Aktiviteterne dækker også alt fra korte og relativt uforpligtende interaktioner, fx en enkeltstående guidet rundvisning på et museum, til mere forpligtende og længerevarende samarbejde, fx et partnerskab med en privat virksomhed (Jacobsen et al., 2017a).

I dette kapitel undersøger vi:

- Hvor langt skolerne er nået i forhold til at indfri målsætningen om at åbne skolen for det omkringliggende samfund
- Hvilken betydning Åben Skole-aktiviteter har for elevernes faglige resultater og trivsel, herunder betydningen for forskellige elevgrupper
- Hvad der fremmer og hæmmer implementeringen af Åben Skole ude på skolerne.

Kapitlet hovedkonklusioner fremgår af nedenstående boks.

Kapitlets hovedkonklusioner

I 2018 svarer 25 % af skolelederne, at de i høj grad har implementeret Åben Skole, mens ca. 20 % af lærerne og pædagogerne mener, at Åben Skole i høj grad fremmer læring. Både implementeringsniveauet og oplevelsen af, at Åben Skole fremmer læring, er markant lavere end fx bevægelse og særligt for dette reformelement synes at være langt fra målet om fuld implementering.

Åben Skole gennemføres typisk som fagundervisning uden for skolen, eller ved at klassen er på tur, og i mindre omfang som et besøg af en voksen udefra. I 2018 svarer 23 % af lærerne, at de gennemfører dansk-/matematikundervisning uden for skolen mindst 2-3 gange om måneden. 29 % svarer, at de er på tur uden for skolen mindst 2-3 gange om måneden, og 17 % svarer, at de har et besøg af en voksen udefra mindst 2-3 gange om måneden.

Niveauet af Åben Skole-aktiviteter er generelt lavere i 2018 end i 2014. Faldet skete dog primært fra 2014 til 2016, og kun omfanget af fagundervisning uden for skolen er faldet siden 2016. Det er samtidig også et af de reform-elementer, som skolerne har prioriteret mindst.

Hvis skoleledelserne prioriterer Åben Skole, har det en positiv sammenhæng til lærernes implementering af Åben Skole, ligesom en kommunal plan for implementeringen af Åben Skole synes at understøtte skolerne implementering.

Generelt finder vi enkelte tendenser til, at Åben Skole har betydning for elevernes faglige resultater og for deres trivsel, men ingen af resultaterne er samstemmende på tværs af fag (dansk eller matematik) eller på tværs af skoletrin (melletrinnet eller udskoling). Der er derfor samlet set tale om spredte resultater, og vi kan ikke sige noget entydigt om disse sammenhænge.

Vi finder tendenser til, at Åben Skole i højere grad har betydning for elevernes faglige resultater for de elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, og mindre betydning for elever, hvis forældre er ufaglærte. Igen er der tale om få resultater, og i langt størstedelen af analyserne kan vi hverken af- eller bekræfte, hvorvidt Åben Skole har større betydning for nogle frem for andre elever. Andre studier fremhæver dog også, at Åben Skole kan være et forstyrrende element for lavt præsterende elever.

Selvom forholdsvis få lærere og pædagoger oplever, at Åben Skole i høj grad fremmer læring, er de fleste lærere, pædagoger og elever generelt glade for det. Vi ser i det kvalitative materiale tendenser til, at Åben Skole har potentialet til at understøtte elevernes læring, ikke kun snævert i forhold til fagenes faglige mål, men også elevernes mere generelle dannelse. Lærerne og ledere finder imidlertid Åben Skole meget ressourcekrævende. Dette gælder både i form af økonomi, idet det ofte kræver udgifter til transport, men også i form af tid til planlægning. Der er derfor også tendenser til, at Åben Skole lykkes de steder, hvor lærerne leverer et højt engagement i opgaven.

Åben Skole synes særligt udfordrende, når det skal støtte op om den fagspecifikke læring frem for mere generel dannelse, og i praksis anvendes Åben Skole således mest som en pause fra den almindelige skoledag og ikke som noget, der er direkte understøttende for de faglige mål.

Hvis skolens ledelse understøtter implementeringen af Åben Skole, synes dette at have en sammenhæng med, hvorvidt lærerne gennemfører Åben Skole. Der er også eksempler på, at de steder, hvor Åben Skole lykkes med flere Åben Skole-aktiviteter, samtidig er de steder, hvor kommunerne formaliserer aftalerne med de lokale virksomheder mv.

Kapitlet er opbygget i seks afsnit. Indledningsvis opsummerer vi, hvor langt skolerne er nået i forhold til at indfri målsætningen om flere Åben Skole-aktiviteter, der kan understøtte elevernes læring. I kapitlets andet afsnit undersøger vi, hvorvidt Åben Skole har betydning for elevernes faglige resultater, og vi belyser, hvilken rolle organiseringen af Åben Skole spiller. I tredje afsnit ser vi på, om Åben Skole-aktiviteter har større betydning for nogle frem for andre grupper af elever, mens vi i fjerde afsnit ser på, om Åben Skole-aktiviteter har betydning for elevernes

trivsel. I femte afsnit undersøger vi, om og hvordan ledelse styrker implementeringen af Åben Skole i undervisningen. Kapitlet afsluttes med en opsummering af resultaterne.

5.1 Status på implementeringen

Der er tidligere lavet undersøgelser af Åben Skole, bl.a. med fokus på emner som Udeskole, elevernes læring og skolernes samarbejde med omverdenen (Ladekjær et al., 2019; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018c). Evalueringer af 12 forsøg med Åben Skole-aktiviteter viser, at én af de største udfordringer er at få integreret Åben Skole som en meningsfuld del af den *faglige* undervisning. En udfordring, der bl.a. kan imødekommes ved, at kommunen laver formelle aftaler om fag-specifikke forløb med lokale virksomheder mv. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a). Ladekjær et al. (2019) finder endvidere, at Udeskole, som er en særlig form for Åben Skole, kræver "ildsjæle" for at lykkes, og det derfor er ret afgørende, at dette bemandes af lærere, som har interesse for denne særlige undervisningsform. TEACH-OUT er et større forskningsprojekt, som undersøger styrker og svagheder ved at praktisere Udeskole ud fra forskellige perspektiver. De finder eksempelvis, at Udeskole har en positiv effekt på elevernes sociale adfærd (sociale styrkesider, relationer mv.) ved hjælp af SDQ-skalaen, og at resultaterne er størst, når undervisningen intensiveres over en kortere tidsperiode (Bølling et al., 2019).

Åben Skole kan bestå af flere forskellige aktiviteter både på og uden for skolerne (se evt. Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017; Jacobsen et al., 2017a). Vi definerer i de kvantitative analyser Åben Skole ved følgende tre spørgsmål, der er stillet til henholdsvis dansk- og matematiklærere. I tidligere analyser er disse blevet betragtet som et samlet mål for Åben Skole, mens vi her ser på dem hver for sig.³⁶

Spørgsmål om Åben Skole til lærerne

Hvor ofte har du besøg af en voksen udefra i din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse1] (fx medarbejder fra lokal virksomhed, gymnasium, forening eller lignende)?

Hvor ofte tager du eleverne i [klassebetegnelse1] med på besøg uden for skolen (fx på museum, bondegård eller virksomhed)?

Hvor ofte finder din [dansk/matematik] undervisning i [klassebetegnelse 1] sted uden for skolen (i sportsklubber, naturen, byen eller andet)?

Svar kategorier: Hver dag, 2-4 gange om ugen, 1 gang om ugen, 2-3 gange om måneden, 1 gang om måneden, hver 2. måned, 1-5 gange pr. år, aldrig.

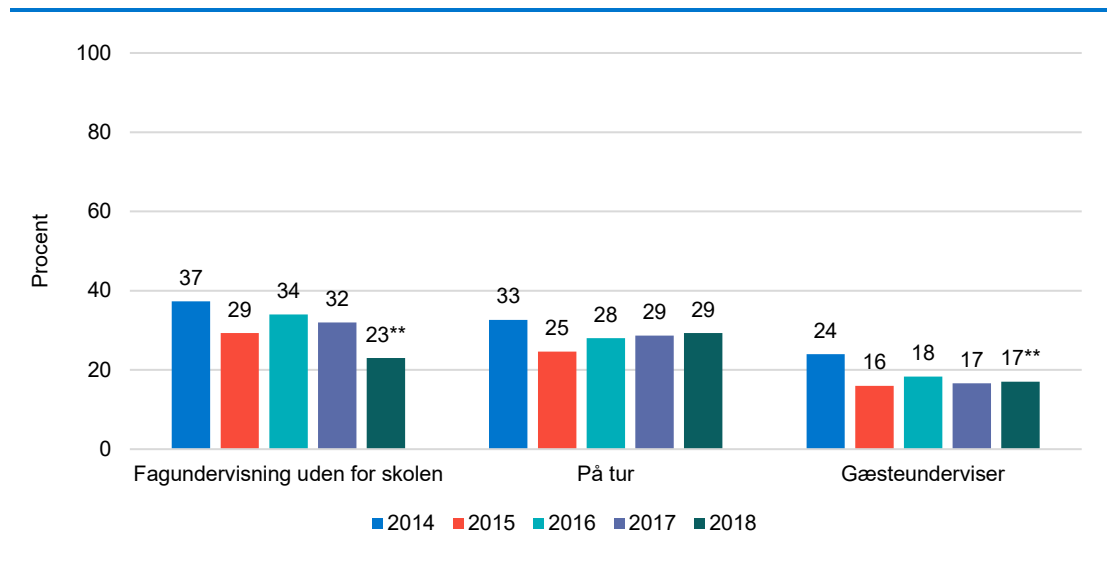
Tidligere analyser viser, at niveauet for brugen af Åben Skole har været nogenlunde stabilt i reformperioden, når vi ser på de tre spørgsmål samlet set, og at Åben Skole anvendes næsten lige så meget i indskoling som i udskoling (jf. Jacobsen et al., 2017a; Jensen, Skov & Thranholm, 2018). Lederens vurderinger af, hvor langt skolerne er nået med implementering af Åben Skole, stemmer overens med dette, idet vi heller ikke her ser nogen udvikling fra 2017 til 2018.³⁷ "Kun" 25 % af skolelederne i 2018 vurderer, at de er nået langt med implementeringen af Åben Skole. Til gengæld er der lidt færre skoleledere i 2018 end i 2017, som vurderer, at de

³⁶ Igennem hele rapporten anvender vi en konfirmatorisk faktoranalyse til at definere mulige indeks. Denne faktoranalyse viser, at det ikke giver mening at have de tre spørgsmål som ét indeks. Det skyldes, at de til en vis grad er gensidigt udelukkende og derfor ikke peger i samme retning.

³⁷ Der er ikke spurgt til implementering af Åben Skole i 2016.

i mindre grad har implementeret Åben Skole (jf. Bilagsfigur 5.1).³⁸ Det er samtidig ét af de reformelementer, som skolerne har prioriteret lavest (Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm, 2018).

Figur 5.1 Andel lærere, som svarer, at de har Åben Skole-aktiviteter mindst 2-3 gange om måneden, 2014-2018, i procent



Anm.: Figuren viser det vægtede gennemsnit af besvarelser for indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen. Antal lærerbesvarelser indskoling: 3.154, mellemtrin: 3.587, udskoling: 3.101. Tabellen viser andelen af lærerbesvarelser på de tre spørgsmål om Åben Skole, hvor lærerne har svaret 2-3 gange om måneden eller oftere. De tre konkrete spørgsmål om Åben Skole-aktiviteter er gengivet i ovenstående boks. Svar fra dansk- og matematiklærere er lagt sammen.
 ** For 2018 markerer, at der er forskel på andelen sammenlignet med 2014.

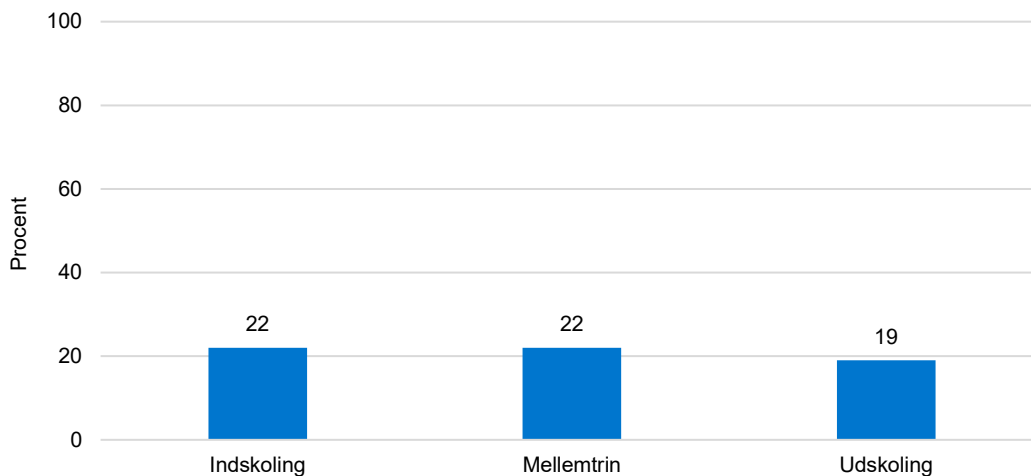
Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Ser vi særskilt på de tre forskellige former for Åben Skole, anvendes de ikke lige meget. Der er en tendens til, at Åben Skole i højere grad foregår som fagundervisning uden for skolen eller ved, at klassen er på tur, mens lærerne i mindre grad benytter sig af besøg af en voksen udefra (gæsteunderviser). Der er desuden en tendens til, at især omfanget af fagundervisning uden for skolen er faldet fra 2014 til 2015 og igen fra 2016 til 2018. Niveaue for ture ud af skolen og en underviser udefra har været nogenlunde stabilt de seneste 3 år uanset klassetrin (jf. Figur 5.1).

Sammenlignet med fx bevægelse er der også langt færre lærere og pædagoger, som mener, at Åben Skole i høj grad fremmer læring. I 2018 angiver 22 % af lærerne og pædagogerne i indskolingen og på mellemtrinnet og 19 % af lærerne i udskolingen, at Åben Skole i høj grad fremmer læring, mens 63 % (indskoling) og 25 % (udskoling) fremhæver, at bevægelse i høj grad fremmer læring (jf. Figur 5.2 og Figur 4.2).

³⁸ I 2018 svarede 18,6 %, at de i mindre grad har implementeret Åben Skole. Det vil sige, at de har svaret under 5 på en skala fra 1-10 med hensyn til, hvor langt de er nået med implementeringen af Åben Skole. Det samme gjaldt for 23 % i 2017. Denne ændring er statistisk signifikant. I 2017 svarede 28 %, at de i høj grad havde implementeret Åben Skole. Det vil sige, at de har svaret 8-10 på samme skala fra 1-10. Denne andel er ikke statistisk signifikant forskellig fra 2018.

Figur 5.2 Andel lærere og pædagoger, der i høj grad mener, at Åben Skole fremmer elevernes læring. Særskilt for indskoling, mellemtrin og udskoling, 2018, i procent



Anm.: Lærerne og pædagogerne er blevet spurgt, om de mener, at Åben Skole-bevægelse i undervisningen fremmer elevernes læring. Svarkategorier fra 'i meget høj grad' til 'slet ikke'. Figuren viser andelen, som svarer 'i høj grad' eller 'i meget høj grad'. Antal besvarelser: 9.291. Der er ikke statistisk forskel på svarene på tværs af indskoling, mellemtrin og udskoling. Dette spørgsmål om Åben Skole er kun stillet i 2018.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

At der ikke er sket nogen positiv udvikling i brugen af Åben Skole, bekræftes af de kvalitative interview, hvor flere lærere og pædagoger oplever, at de ikke gennemfører Åben Skole på andre måder eller i højere grad nu end før reformen.

Jeg tænker ikke, det [Åben Skole, red.] er specielt implementeret. Med Åben Skole vil jeg sige, det er det samme. Det gør ingen forskel. Jeg gør det samme, som jeg hele tiden har gjort, fordi jeg står inde for det, jeg laver og synes, det er godt, det jeg laver, og jeg synes, vi løfter ... og det er jo eleverne, vi har fokus på. (Lærer I)

Men det [Åben Skole, red.] har vi altid haft. Jeg tænker ikke, vi gør det mere, end vi gjorde før. (Lærer II)

De fleste lærere og ledere er dog enige i, at der er kommet øget fokus på Åben Skole-aktiviteter, men at dette fokus ikke har resulteret i hverken øget omfang eller ændret indhold af Åben Skole sammenlignet med før folkeskolereformen.

Vi ser samtidig en klar tendens i det kvalitative materiale med hensyn til, at skolerne primært anvender de nære omgivelser til Åben Skole-aktiviteter. Det kan fx være en nærliggende skov, der inddrages i undervisningen på forskellig vis, eller de lokale fritidsklubber. Det er derimod færre lærere og skoleledere, som peger på, at de har et mere forpligtende og systematisk samarbejde med virksomheder og det lokale foreningsliv:

Det [Åben Skole, red.] er sådan lidt overskudsagtigt måske. Dog på det punkt, der hedder naturen, der har vi nogle gode udendørsfaciliteter her – udehave, klasselokale i skoven 20 minutter væk, spejderhus i naturen – er vi ved at lære at bruge i dobbeltlektioner. Men det, der hedder samarbejde med virksomheder og forpligtende samarbejder med foreningslivet, det er vi ikke rigtig oppe på gearet med. (Skoleleder)

Som tidligere studier også påpeger, bliver Åben Skole-initiativer ofte afhængige af den enkelte lærers eller pædagogs overskud og engagement (Ladেকjær et al., 2019). Det kræver "ildsjæle". Åben Skole er ifølge mange skoleledere, lærere og pædagoger en meget krævende undervisningsform, som det tager tid, kræfter og fortsat opmærksomhed at lykkes med. Som vi kommer nærmere ind på i de næste afsnit, kan udfordringerne bl.a. handle om at finde relevante samarbejdspartnere til at belyse et specifikt emne, at finde tidspunkter for konkrete Åben Skole-arrangementer, der både passer ind i elevernes og lærerens skema/årsplan, samt muligheder for de eksterne samarbejdspartnere. Derfor bliver Åben Skole ofte det, som lærerne har tid og overskud til:

Det der engagement, man skal sætte ind i det i forhold til alt det andet, man også skal nå i hverdagen, det er simpelthen for stort et stykke arbejde. (Lærer)

Dertil kommer, at både lærere og pædagoger beskriver i interview, at Åben Skole kan være en særlig udfordring, når der er flere elever med særlige behov i klasserne. Det kræver derfor også flere ressourcer (hænder) fra skolens side at lykkes med Åben Skole i dag:

Det [Åben Skole, red.] er der blevet mindre af i indskolingen, men det handler også om, at vi har flere og flere inklusionsbørn. Det er simpelthen umuligt at tage af sted, uden at være dobbelt så mange hænder. (Pædagog)

I forlængelse heraf fremhæves det af flere skoleledere og lærere, at Åben Skole-aktiviteter uden for skolen ofte kræver lang tid at gennemføre, og at det er tid, der tages fra den faglige undervisning. Dette gælder særligt ude i landområderne, hvor der er længere transporttid til de fleste aktiviteter.

Men nogle skoler er lykkedes med at implementere Åben Skole, og overordnet set finder vi en lille forskel i elevernes trivsel, hvis skolerne i høj grad har implementeret Åben Skole. Dette gælder i store træk både for mellemtrinnet og for udskolingen, hvor trivsel er 2-4 % af et indekspoint højere på de skoler, som i høj grad har implementeret Åben Skole (jf. Bilagstabel 5.1). Der er dog ingen sammenhæng for de faglige resultater (resultater ej vist). Vi anvender her skoleledernes vurdering af, hvor langt skolerne er nået med Åben Skole og sammenligner skoler fra samme kommune, som i høj grad har implementeret Åben Skole, med skoler, der i lav grad har implementeret Åben Skole.³⁹ Vi sammenligner derfor kun skoler med vidt forskellig implementeringsgrad i vores undersøgelse.

5.2 Kun få tegn på, at Åben Skole-aktiviteter har betydning for elevernes faglige resultater

Tidligere undersøgelser peger på, at Åben Skole kan understøtte elevernes læring. Eksempelvis viser et studie, at mange lærere oplever, at samarbejde med eksterne aktører kan styrke elevernes læringsparathed (Deloitte, 2014). Samtidig peger en forskningsgennemgang på, at praksisorienteret undervisning kan styrke elevernes faglige udvikling og skabe flere veje til læring (Rambøll, 2014). mens en nyere evaluering af et udviklingsprojekt om Udeskole viser enkelte, men ikke generelt positive effekter for elevernes faglige resultater (Ladেকjær et al., 2019). Otte et al. (2019a) finder derimod, at matematikundervisningen uden for skolen over en ét års periode ikke har nogen statistisk signifikant effekt på elevernes faglige resultater, mens Otte et

³⁹ På en skala fra 1 (slet ikke) til 10 (i høj grad) er skolelederne blevet bedt om at vurdere, hvor langt de er med udmøntningen af bevægelse. Vi sammenligner skoler, der har scoret 1-4 (lav implementeringsgrad), med de skoler, der har scoret 8-10 (høj implementeringsgrad). Vi sammenligner kun skoler inden for samme kommune.

al. (2019b) finder, at mindst 2 timers undervisning uden for klasseværelset i et år har en lille positiv effekt for læsning.

Tabel 5.1 Betydningen af Åben Skole-aktiviteter for elevernes faglige resultater efter 9. klasse, 2014-2018

	Dansk, 9. klasse	Matematik, 9. klasse	Sammenligning af dansk og matematik
	Analyse af udvikling over tid	Analyse af udvikling over tid	Sammenligning af akti- viteter mellem to fag
Faglig undervisning uden for skole mindst 2 gange om måneden	0,01 (0,02)	-0,01 (0,03)	0,05** (0,02)
På tur mindst 2 gange om måneden	-0,01 (0,02)	0,00 (0,03)	0,07*** (0,02)
Gæsteunderviser mindst 2 gange om måneden	-0,02 (0,02)	0,02 (0,03)	0,04 (0,02)
Antal elever	16.915	16.915	17.958

Anm.: Tabellen viser betydningen af Åben Skole-aktiviteter for elevernes faglige resultater. Vi anvender her en within-pupil-between-subject model, dvs. vi ser på forskellen i hyppigheden af Åben Skole-aktiviteter i dansk og matematik, og på om der er en sammenhæng med forskellen i elevernes faglige præstationer i faget. Åben Skole-aktiviteterne er kodet som 1 = mindst 2-3 gange om måneden, 0 = mindre end 2-3 gange om måneden. Elevernes baggrund er konstant i beregninger og udgår derfor af modellen, men vi kontrollerer for elevbaggrund interageret med fag for at tage højde for, at fx drenge generelt er bedre til matematik, og piger generelt er bedre til dansk. For en nærmere diskussion af elev-fixed-effect-modellen henvises til kapitel 2. Vi tager også højde for lærernes køn, alder og erfaring. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Vi finder umiddelbart ikke tilsvarende, at de tre former for Åben Skole-aktiviteter har betydning for elevernes faglige resultater i 9. klasse, når vi ser på udviklingen over tid, jf. Tabel 5.1. Samme resultat gælder, når vi anvender de nationale test i 2., 4., 6. eller 8. klasse (resultater ej vist). Ser vi derimod på *forskellene* i niveauet af aktiviteter mellem dansk og matematik i klassen og sammenholder disse forskelle med forskellen i elevernes faglige resultater i henholdsvis dansk og matematik, så finder vi, at faglig undervisning uden for skolen samt hyppige ture ud af huset har positiv betydning for elevernes faglige resultater i 9. klasse. Vi finder dog ikke en lignende sammenhæng for 6. klasse. Samlet set finder vi således kun enkelte tegn på, at Åben Skole-aktiviteter kan have betydning for elevernes faglige resultater.

I de kvalitative interview vurderer både forvaltningschefer, skoleledere, lærere og pædagoger imidlertid, at Åben Skole har potentiale til at understøtte elevernes læring. De fremhæver i overensstemmelse med Åben Skoles formål, at Åben Skole kan bidrage til at skabe en mere varieret skoledag, herunder en mere anvendelsesorienteret undervisning, som kobler teori og praksis:

Nu har vi lige haft et valgfag, der hedder iværksætter. Der havde vi én ude, der fortalte, at den idé, han fik, kom af noget, hans lærer engang lærte ham. Der begyndte børnene at tænke. Det [Åben Skole, red.] er nok en god idé, fordi de hører det [erfaringer] fra én ude i virkeligheden. (Lærer)

Jeg synes, at det giver rigtig meget, at man også åbner øjnene op for lokalsamfundet for børnene, og at man åbner lokalsamfundets øjne for, hvad man egentlig kan bidrage med i skolen. Jeg er vild med det! Jeg synes, det er så godt, og det skulle tales meget mere op, end det bliver. (Mellemlider)

Ligesom tidligere undersøgelser viser (fx Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a), så fremgår det imidlertid også af stort set alle interview, at det er en særlig udfordring at sikre, at Åben Skole bliver læringsunderstøttende og supplerer den øvrige undervisning i skolen – og derved undgå, at Åben Skole reduceres til såkaldte sodavandsbesøg:

Der, hvor vi overhovedet ikke er i mål, det er i erhvervslivet, det kræver så mange ressourcer, at det ikke bliver sodavandsbesøg, men at det bliver et reelt samarbejde. (Forvaltning)

Det handler meget om forberedelsestid [hvis det skal give eleverne læring, red]. Tid til at finde et passende forløb... og den er svær at finde. (Lærer)

Citaterne understøtter den generelle konklusion, at Åben Skole i dag primært fungerer som et *break* med eller en variation i den traditionelle skoledag, og i mindre grad er en læringsunderstøttende aktivitet i forlængelse af den øvrige fagspecifikke undervisning i skolen. Tilsvarende giver flere elever udtryk for, at besøg uden for skolen ikke nødvendigvis har en sammenhæng til deres undervisning på skolen:

Vi snakker for det meste om det [virksomhedsbesøg, red.] og laver opgaver, dér hvor vi er, men ikke sådan hjemme tilbage på skolen. (Elev)

Det svarer til en vis grad til konklusionerne i en tidligere evaluering, som peger på, at målene med Åben Skole ofte har fokus på trivsel, læringsparathed og motivation via variation i undervisningen og i mindre grad mod fagenes mål (Deloitte, 2014). Mange både kommuner og skoler arbejder da også (fortsat) på at sikre, at Åben Skole-aktiviteter bliver mere integreret i fagene.

Det er imidlertid også karakteristisk, at Åben Skole ifølge skoleledere, lærere og pædagoger ikke nødvendigvis har et snævert fagligt formål. De peger på, at Åben Skole ikke alene skal understøtte de faglige mål i skolen direkte, men at Åben Skole også skal understøtte folkeskolereformens brede formål, herunder elevernes dannelsesmæssige udvikling, og bidrage til innovativ tænkning:

Børnene kommer ud, vi får set byen. Det er også spørgsmålet om det her dannelsesmæssige. (Lærer)

Mange flere af de der arrangementer [Åben Skole, red.] er kommet ind, som jeg mener, kvalificerer læringen rigtigt højt. Det, der er kunsten, er ikke at glemme, at innovation, det fordrer viden, altså du skal kunne sætte A og B sammen til et nyt fælles tredje. Men det kræver, at du har lært at læse og regne, for ellers kan du ikke være innovativ. (Skoleleder)

Det betyder ikke, at Åben Skole skal afkobles den faglige undervisning. Tværtimod argumenterer lærere og ledere for, at Åben Skole skal sætte elevernes faglige undervisning ind i en anden sammenhæng for at give en bedre forståelse for den fagspecifikke læring og underbygge deres generelle kompetencer.

5.3 Enkelte tegn på, at Åben Skole har større betydning for nogle frem for andre elevgruppers faglige resultater

De mere praksisrettede tiltag i Åben Skole har til hensigt at understøtte forskellige former for læring. Forventningen er, at de mere praksisnære undervisningsformer i Åben Skole i særlig

grad understøtter de elever, som ikke er bogligt stærke. Vi undersøger derfor, om Åben Skole har forskellig betydning for forskellige elevgrupper.

Vi finder kun enkelte tegn på, at Åben Skole-aktiviteter har betydning for elevernes faglige resultater. For elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, har det større betydning for deres faglige resultater i 9. klasse i matematik, hvis en voksen udefra kommer og underviser eleverne, end det har for de andre elever i klassen. Samme tendens finder vi også til en vis grad for ture ud af huset. Modsat finder vi også, at ture ud af huset har negativ betydning for 9. klasse-elevernes resultater i matematik, hvis forældrene er ufaglærte, end for alle andre elever (jf. Bilagstabel 5.2). Vi finder imidlertid ikke forskelle blandt elevgrupperne i afgangsprøverne i dansk, og disse resultater er derfor heller ikke af rapporteret.

Resultatet stemmer overens med tidligere undersøgelse, som viser, at Udeskole – som er en særlig form for Åben Skole – har en lille, men positiv effekt på elevernes faglige resultater i matematik blandt elever fra ressourcestærke familier, mens det ikke er tilfældet for elever med lav socioøkonomisk baggrund (Ladækjær et al., 2019). Ligeledes er der flere studier i regi af TEACH-OUT, som sporer positive effekter af Udeskole-aktiviteter, om end Udeskole også kan være et forstyrrende element for særligt de mere fagligt svage elever (fx Jørring et al., 2019).

5.4 Åben Skole har betydning for elevernes trivsel

Vi finder flere tegn på, at Åben Skole har betydning for elevernes trivsel, jf. Tabel 5.2.

Tabel 5.2 Betydning af Åben Skole-aktiviteter for eleveres trivsel, udskolingen, 2015-2018

	Faglig trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel trivsel
Dansk				
Faglig undervisn. uden for skolen min. 2 gange/md., dansk	0,06** (0,03)	0,07** (0,03)	0,04 (0,03)	0,05** (0,02)
På tur mindst 2 gange om måneden, dansk	0,06* (0,04)	0,07 (0,05)	0,03 (0,04)	0,04 (0,04)
Gæsteunderviser min. 2 gange/mdr., dansk	0,05** (0,02)	0,01 (0,04)	0,02 (0,04)	0,02 (0,03)
Antal elever	8.899	8.885	8.897	8.930
Matematik				
Gæsteunderviser min. 2 gange/mdr., matematik	-0,10** (0,05)	-0,16* (0,10)	-0,18*** (0,05)	-0,15*** (0,05)
Antal elever	8.899	8.918	8.897	8.930

Anm.: Tabellen viser betydningen af Åben Skole-aktiviteter for elevernes trivsel. Vi analyserer betydningen af Åben Skole-aktiviteter særskilt for svar fra dansk- og matematiklærere. For 2016 og 2018 har vi svar fra lærere i 8. og 9. klasse, mens vi har svar fra 7. og 9. klasse i 2017. Åben Skole-aktiviteterne er kodet som 1 = mindst 2 gange om måneden, 0 = mindre end 2 gange om måneden. Tabellen anvender en skole-klassetrin-fixed-effect-model. Det vil sige, at vi sammenligner udviklingen for klassetrinnet inden for de enkelte skoler. Alle analyser tager højde for forskelle i elevbaggrund hen over tidsperioden. Se Bilagstabel 1.4. for præcisering. Vi tager også højde for lærernes køn, alder og erfaring. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Når danskundervisningen gennemføres uden for skolen, har det en positiv betydning for elevernes generelle trivsel, faglige trivsel og oplevelse af støtte i udskolingen. Hyppig brug af gæsteundervisere i matematik har derimod en negativ betydning for elevernes trivsel i udskolingen.

For danskundervisningen på mellemtrinnet er der nogle enkelte positive resultater, men disse er kun statistisk signifikante for sammenhængen mellem undervisning uden for skolen på den ene side og støtte og inspiration på den anden og marginalt signifikant for elevernes generelle trivsel (jf. Bilagstabel 5.3).

Vi finder kun få indikationer på, at Åben Skole har større betydning for nogle elevers trivsel end andres. Dette gælder dels etniske minoriteter på mellemtrinnet, hvor vi finder, at matematikundervisning uden for skolen har en større positiv betydning for trivslen blandt etniske minoriteter end etnisk danske elever. Og det gælder dels fagligt svage elever i udskolingen, hvor vi finder, at danskundervisning uden for skolen ikke har samme negative betydning for trivslen blandt de fagligt svage elever, som den har for alle andre elever (Bilagstabel 5.4 og 5.5).⁴⁰

5.5 Ledelsesmæssig understøttelse

5.5.1 Mere implementering af Åben Skole, når ledelsen prioriterer det

Som det er tilfældet for flere af de øvrige reformelementer, har ledelsens generelle prioritering af Åben Skole betydning for, i hvilket omfang lærerne tager på ture uden for skolen, og hvor ofte der er en gæsteunderviser på skolen. Vi finder imidlertid ikke, at konkrete ledelsestiltag som udformningen af en handleplan for implementeringen eller dialog med lærerne om implementeringen af Åben Skole har sammenhæng med lærernes implementering af Åben Skole (jf. Bilagstabel 5.8).

Det kvalitative materiale understøtter imidlertid, at ledelsens prioritering har betydning, hvilket også svarer til litteraturen på området (Winter, Kjer & Skov, 2017). I interviewene forklarer flere lærere og pædagoger således, at det er en vigtig forudsætning for implementering af Åben Skole, at ledelsen understøtter aktiviteterne. Her nævner lærerne særligt økonomisk understøttelse.

Interviewer: Hvilket reformelement fylder mest i hverdagen?

Lærer: Åben Skole. Helt klart. Altså, jeg synes vi er enormt gode til at komme ud af huset på alle mulige forløb, og det synes jeg vores ledelse bakker op om i den udstrækning, de kan økonomisk. Jeg synes, vi er gode, men vi er også heldige, vi har en kommune, der har mange samarbejder.

Det er imidlertid ikke entydigt på tværs af de 20 case-skoler, hvorvidt og hvordan skolelederne understøtter implementeringen af Åben Skole. Flere skoleledere fremhæver, at de i højere grad blander sig i læreres og pædagogers implementering af Åben Skole, end det var tilfældet tidligere, og at der derfor foregår flere Åben Skole-aktiviteter. Mange skoleledere forklarer desuden, at de fortsat arbejder på at støtte op om Åben Skole, og at de endnu ikke er i mål.

Der er imidlertid også flere ledere, som ikke har en klar holdning til Åben Skole eller viden på området, men i højere grad lader det være op til lærere og pædagoger at implementere:

⁴⁰ Som et yderligere robusthedstjek har vi testet, hvorvidt Åben Skole har større betydning for elevernes trivsel, hvis læreren samtidig vurderer, at Åben Skole i høj grad fremmer læring. Denne analyse kan kun laves for 2018, idet spørgsmålet, om Åben Skole fremmer læring, kun er stillet i 2018. Der er enkelte tendenser til, at dette er tilfældet, men vi finder ingen klar tendens på tværs af svar fra dansk- og matematiklærerne og på tværs af klassetrin. Omkring 10 % af lærerne vurderer, at Åben Skole i høj grad fremmer læring (resultater ej vist).

Det er nok heller ikke noget, vi som ledelse har forlangt en hel masse af. Fordi der var så mange ting i gang i forvejen. Vi lader det lige bundfælde sig, før vi sætter en masse andet i gang. (Mellemleder)

Ovenstående citat kommer fra en mellemleder på en skole, hvor hverken skoleleder eller mellemledere vurderer Åben Skole som noget positivt – og heller ikke oplever, at det er en kommunal prioritering.

5.5.2 Stor variation i den kommunale understøttelse af Åben Skole

Tidligere undersøgelser i følgeforskningen peger på, at skolerne efterspørger en højere grad af kommunal understøttelse af Åben Skole (Jacobsen et al., 2017a; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a). Vi finder i tråd hermed, at den kommunale understøttelse af Åben Skole har statistisk sammenhæng med, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af reformen. Når skolelederne vurderer, at kommunerne har en klar plan for implementering af reformen (som helhed), vurderer skolelederne samtidig også, at de er nået længere med implementering af Åben Skole (jf. Bilagstabel 5.8).

Tilsvarende fremgår af de kvalitative interview. Der er imidlertid forholdsvis stor forskel på, hvorvidt og hvordan de 10 case-kommuner understøtter skolernes arbejde med Åben Skole. I nogle kommuner er der fælleskommunale platforme med en række Åben Skole-tilbud, hvor lærerne kan udvælge og bestille "færdige pakker" af Åben Skole-forløb hos virksomheder og andre aktører, der er indgået aftaler med på kommunalt niveau. I andre kommuner lader man det i højere grad være op til skolerne at planlægge tilbud lokalt.

De interviewede lærere og skoleledere sætter generelt pris på, at kommunerne stiller Åben Skole-tilbud til rådighed. Nedenfor gives to eksempler på lærere fra forskellige skoler inden for samme kommune, der begge vurderer, at kommunens platform med Åben Skole-tilbud er positiv:

[Åben Skole, red.] er en af de helt store succeser. Vi har i kommunen fået sådan en erhvervsplan, som har skabt nogle fantastiske tilbud. Da folkeskolereformen kom i 2014, der var vi et stort spørgsmålstegn, for hvordan skulle vi nu nå [Åben Skole]. Men der var nogle innovative folk, der har lavet en platform, hvor der er et hav af tilbud. (Lærer)

Vi har også den der kulturpakke, som jeg egentlig ikke synes er så fjollet igen, som er kommunalt besluttet, hvor der er et forløb til hver årgang, som er lavet som Åben Skole. (Lærer)

De kommunale tilbud giver ifølge pædagoger, lærere og skoleledere en retning for Åben Skole og gør det mindre ressourcekrævende at planlægge og gennemføre Åben Skole-aktiviteter, da det bliver lettere for lærere og pædagoger at arrangere tilbud samt finde de rigtige samarbejdspartnere til et konkret forløb. Som en lærer udtrykker: "Det er jo bare at trykke på en knap" (Interview med lærer). Samtidig er der flere lærere, som peger på, at de kommunale initiativer kan understøtte, at Åben Skole-initiativer i højere grad får et fagligt indhold og i nogle tilfælde understøtter læringsmålene for et fag.

I nogle kommuner har forvaltningen således arbejdet fokuseret med Åben Skole i form af opbygningen af en kommunal platform ved at sikre samarbejdet med eksterne aktører samt gennem tæt dialog med skolerne om deres brug af Åben Skole-tilbud. Flere forvaltningschefer

vurderer da også, at Åben Skole er et område, hvor der er sket meget siden 2014. Åben Skole er imidlertid fortsat under udvikling i flere kommuner:

Jeg siger ikke, vi er i mål på nogen måde, for vi skal have gang i flere lokale samarbejder derude. Men vi lykkes bedre [end tidligere, red.]. (Forvaltningschef)

Samtidig er nogle forvaltninger opmærksomme på, at der er kvalitetsforskelle i de udbudte forløb. Der er så at sige forskel på, om der er tale om udflugter eller læringsaktiviteter. Tilsvarende peger lærere og mellemledere på, at det er vigtigt at være opmærksom på den pædagogiske/didaktiske dimension, når der laves aftaler med en organisation eller virksomhed, herunder at eksterne undervisere har de nødvendige kompetencer.

Det kan være svært at rive nogen ind, som ikke er lærere, og som ikke kender elevgrundlaget, og hvordan man taler til børn i 3. klasse, når man skal formidle noget. (Lærere)

Enkelte kommuner har da også udviklet Åben Skole-aftaler med virksomheder, der direkte relaterer til de faglige mål for et fag. Her synes lærerne i nogle tilfælde, at kommunerne griber ind i deres faglige autonomi og styrer for meget. Selvom lærerne således på den ene side oplever det som meget ressourcekrævende at udvikle læringsunderstøttende Åben Skole-aktiviteter, er flere af dem skeptiske, når kommunerne understøtter dem i den proces.

Desuden varierer det, hvorvidt lærere og pædagoger oplever, at Åben Skole understøttes økonomisk. Både i forvaltninger og på skolerne fremhæves det, at Åben Skole også kræver økonomiske ressourcer, og at aktiviteterne i en vis grad er defineret af, hvad der økonomisk muligt. De peger på, at Åben Skole er begrænset af udgifter til transport samt pris for konkrete aktiviteter.

Den åbne skole er i den udstrækning, det kan lade sig gøre økonomisk. (Forvaltningschef)

Der fulgte ikke nogen penge med [fra kommunen, red.]. Hvis jeg skulle lave god Åben Skole, og jeg skulle invitere det omkringliggende samfund, så skulle jeg have en post, der hed gæstelærere, for de har også et arbejde. Så hvis jeg skal frikøbe dem ind i min skole, så kræver det noget økonomi. Men jeg skynder mig at sige, at man kan ikke kun hænge sin knage på den hat; det handler også om, hvor dygtige vi er til at lave noget samarbejde. (Skoleleder)

Særligt på landsbyskoler fremhæver skolerne det desuden som positivt, når kommunen sætter særlige midler af til buskørsel, da det kan være svært at komme frem og tilbage til Åben Skole, hvis skolen er afhængig af offentlige transportmidler eller cykler.

Åben Skole er en total fiasko, for vi skal betale en bus, og det koster og tager tid. (Lærer)

Omvendt så vi også i forrige afsnit, at Åben Skole fremhæves til at fungere rigtig godt på en skole, hvor kommunen har formaliseret samarbejdet med lokale foreninger og virksomheder.

5.6 Delkonklusion

I reformens første år skete der et mindre fald i brugen af de tre forskellige former for Åben Skole-aktiviteter: gæsteundervisere, ture uden for skolen og fagundervisning uden for skolen i dansk og matematik. Herefter har niveauet af aktiviteter været nogenlunde konstant. Mange lærere og skoleledere fremhæver også, at Åben Skole som sådan ikke er noget nyt, om end det har fået et større fokus efter reformen.

Samlet set vurderer 25 % af skolelederne i 2018, at Åben Skole i høj grad er implementeret på deres skole, og 19-21 % af lærerne og pædagogerne fremhæver, at Åben Skole i høj grad fremmer læring. Vi er derfor fortsat langt fra et mål om fuld implementering. Ikke desto mindre ser vi også, at trivslen på skoler, der i høj grad har implementeret Åben Skole, også er en smule højere end på skoler, der i lav grad har implementeret Åben Skole. Der er dog tale om små forskelle i størrelsesordenen 2-4 % af et indekspoint på den nationale trivselsskala. Vi sammenligner her skoler i samme kommune.

Den stagnerende implementering kan hænge sammen med, at implementeringen af Åben Skole i undervisningen er ret ressourcekrævende både økonomisk og tidsmæssigt. På mange skoler afhænger brugen af Åben Skole i høj grad af, hvad der kan lade sig gøre økonomisk, og ofte bygger det på et højt engagement fra lærerne. Flere lærere, pædagoger og skoleledere efterlyser flere formelle aftaler mellem kommunerne og de lokale virksomheder og foreninger, hvilket kan lette planlægningsprocessen. Disse resultater er i høj grad i overensstemmelse med tidligere studier af Åben Skole. Dette udgør dog samtidig en svær balance, for nogle lærere problematiserer også kommunernes indgriben i den faglige tilrettelæggelse, hvis dette er de-koblet de faglige mål eller lærernes tilgang til stoffet. Det synes derfor også relevant, at lærerne inddrages i planlægningen af fagspecifikke forløb, som kommunerne så efterfølgende kan formalisere.

Vi finder kun enkelte tegn på, at Åben Skole-aktiviteter overordnet set har en positiv betydning for elevernes faglige resultater. Dette gælder primært i udskolingen. Her er det særligt elever, hvis forældre, der har en videregående uddannelse, som har gavn af underviser udefra eller ture ude af skolen.

Vi finder lidt flere tegn på, at Åben Skole-aktiviteter har betydning for elevernes trivsel. Der er samtidig enkelte tegn på, at det særligt er de fagligt svage elever og etniske minoriteter, som har særlig gavn af fagundervisning uden for skolen. I forlængelse heraf skal det understreges, at der er flere evalueringer af mere specifikke Åben Skole-tiltag, som finder positive effekter heraf på den korte bane.

Selvom mange forskellige aktører kan se et stort potentiale i Åben Skole i forhold til at fremme mere praksisorienterede indlæringsmåder og dannelse i al almindelighed, så er der også store udfordringer med at skabe Åben Skole-aktiviteter, som ligger i forlængelse af den fagspecifikke undervisning og spiller ind i de fagspecifikke formål. De fleste steder synes Åben Skole-aktiviteter derfor også i højere grad at understøtte variation i skoledagen og elevernes bredere læring og dannelse end den fagspecifikke læring.

Skoleledelsens virke i forbindelse med at understøtte implementeringen af Åben Skole har en sammenhæng med, hvorvidt lærerne gennemfører Åben Skole-aktiviteter. Dette gælder særligt, når skolens ledelse prioriterer Åben Skole. På samme vis er der en sammenhæng mellem, hvorvidt kommunen har en klar handleplan for implementering af reformen og skoleledernes vurdering af, hvor langt de er med implementering af Åben Skole.

6 Lektiehjælp og faglig fordybelse

Den længere og mere varierede skoledag giver ekstra tid til, at eleverne kan fordybe sig i faglige udfordringer eller få hjælp til lektier i løbet af skoledagen. Dette skal bl.a. ske som led i reformelementerne lektiehjælp og faglig fordybelse, som blev indført som et obligatorisk krav til skolerne i 2015. Med lektiehjælp og faglig fordybelse er det hensigten, at alle elever – uanset social baggrund – får den nødvendige faglige hjælp og støtte, således at de kan arbejde selvstændigt med det faglige stof. Særligt lektielæsningen skal dermed gøres mindre afhængig af hjemmet. Intentionen er, at alle elever skal have mulighed for støtte til lektielæsning og opmuntning til faglig fordybelse, hvilket dels forventes at bidrage til at reducere betydningen af den sociale arv, dels til at understøtte, at alle elever kan blive så dygtige, som de kan, uanset deres faglige niveau.

I 2018 udkom en rapport, som alene handlede om lektiehjælp og faglig fordybelse på baggrund af følgeforskningens datamateriale fra før reformen til og med 2017 (Jensen, Arendt & Nielsen, 2018). Dette kapitel skal ses som en forlængelse af denne rapport, idet vi primært behandler emner, som vi ikke havde mulighed for at kortlægge på daværende tidspunkt. I langt de fleste analyser behandler vi lektiehjælp og faglig fordybelse under ét, idet de er nært beslægtet, og fordi langt de fleste af vores besvarelser fra lærere og ledere går på lektiehjælp og faglig fordybelse under ét. I dette kapitel undersøger vi:

- Hvor langt skolerne er nået i forhold til at implementere reformelementet lektiehjælp og faglig fordybelse, herunder betydningen af implementeringen for elevernes faglige resultater og trivsel
- Om der er sammenhæng mellem forskellige organiseringer af lektiehjælp og faglig fordybelse for elevernes faglige resultater og trivsel
- Hvordan eleverne oplever mulighederne for at få hjælp til lektier
- Om denne sammenhæng er anderledes for nogle frem for andre elevgrupper.

Kapitlets hovedkonklusioner fremgår af nedenstående boks.

Kapitlets hovedkonklusioner

I både 2017 og 2018 svarer kun en ud af tre skoleledere i 2018, at de i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse på deres skole. Der er her tale om en mindre udvikling på 6 procentpoint siden 2016. Der er dog en positiv udvikling i læreres og pædagogers holdning til, om lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer læring, og i 2018 svarer 44 % af lærere og pædagoger, at lektiehjælp og faglig fordybelse i høj grad fremmer læring.

Særligt lektiehjælp har været et lavt prioriteret reformelement af skolelederne, og analyserne viser da også, at organiseringen af lektiehjælp og faglig fordybelse har været mangelfuld på en del af case-skolerne.

Vi finder kun få indikationer på, at implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse har positiv betydning for elevernes faglige resultater. Dog finder vi, at trivslen på skoler med høj implementeringsgrad er lidt højere end på skoler med lav implementeringsgrad.

Tidligere analyser i regi af følgeforskningen finder dog, at lektiehjælp har særlig gavn for de elever, der ikke kan få hjælp hjemmefra.

For **lektiehjælp** finder vi ingen statistisk sammenhæng mellem elevernes faglige resultater, og om lektiehjælp er en integreret del af den fagfaglige undervisning eller ej. Omvendt signalerer det kvalitative materiale, at lærerne er særligt glade for lektiehjælp integreret i undervisningen. Samtidig problematiseres bemandingen af lektiehjælp i særskilte moduler, når opgaven varetages af enten pædagoger eller lærere uden fagkompetencer i de fag, som eleverne har brug for hjælp i.

For **faglig fordybelse** finder vi en positiv sammenhæng mellem faglig fordybelse integreret i undervisningen og elevernes faglige resultater i 9. klasse.

Vi finder ikke overraskende en statistisk sammenhæng mellem hjælp fra læreren eller anden voksen i skolen og elevernes faglige resultater, som er stærkere end hjælp fra fx forældrene. For elever i 9. klasse er den statistiske sammenhæng mellem hjælp fra venner og elevernes faglige resultater dog næsten lige så stor som hjælp fra lærer eller anden voksen. Dette signalerer, at lektiehjælp fra venner har næsten samme betydning, hvilket organisering af lektiehjælp kan understøtte.

Kapitlet er opbygget i fire afsnit. Indledningsvis giver vi en kort status på skolernes implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse, og hvordan implementeringen har betydning for elevernes faglige resultater. I andet afsnit undersøger vi, hvordan organiseringen af lektiehjælp og faglig fordybelse har betydning for elevernes faglige resultater, mens vi i tredje afsnit ser nærmere på elevernes hjælp til lektier og hjemmearbejde på skolen. Kapitlet afsluttes med en opsummering af de væsentligste resultater.

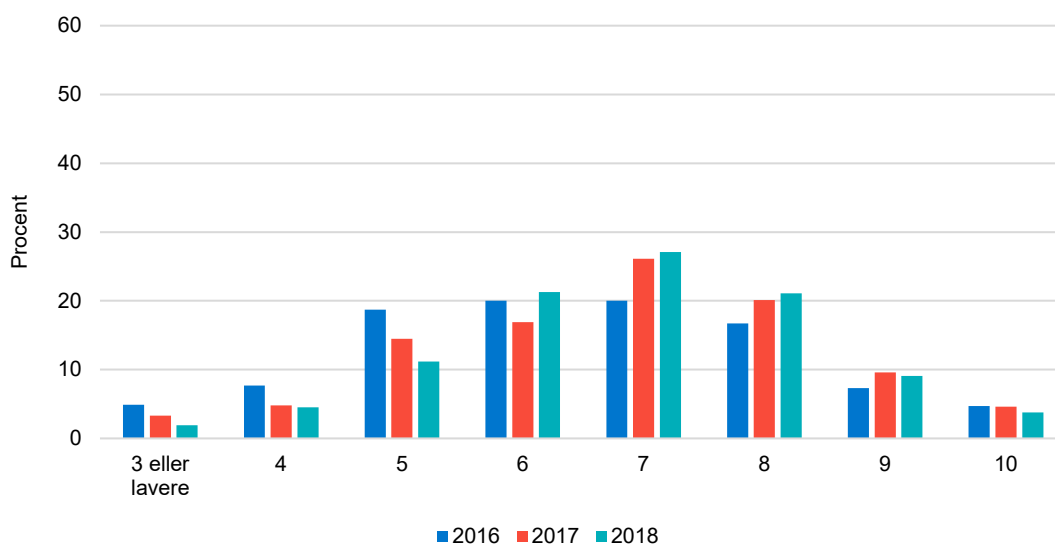
6.1 Lektiehjælp og faglig fordybelse fra ledelsens perspektiv: implementering og betydning for eleverne

Omkring en ud af tre skoleledere vurderer i 2018, at skolen er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, hvilket er en statistisk signifikant stigning på knap 6 procentpoint siden 2016, men ingen ændring siden 2017 (jf. Figur 6.1).⁴¹ I 2018 var det samtidig kun 6 % af skolerne, som i mindre grad havde implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse, og her er der også tale om et fald på 6 procentpoint siden 2016.⁴²

⁴¹ Skolelederne er blevet bedt om at svare på, hvor langt de mener, at de er nået med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse. De skulle svare på en skala fra 1-10, og vi tolker resultaterne sådan, at alle svar på 8 eller derover er samstemmende med en høj implementeringsgrad.

⁴² Det vil sige, at de har scoreet under 5 på samme skala.

Figur 6.1 Udvikling i implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse, skolelederens vurdering, skala fra 1 (slet ikke) til 10 (fuldt ud implementeret), 2016-2018, i procent

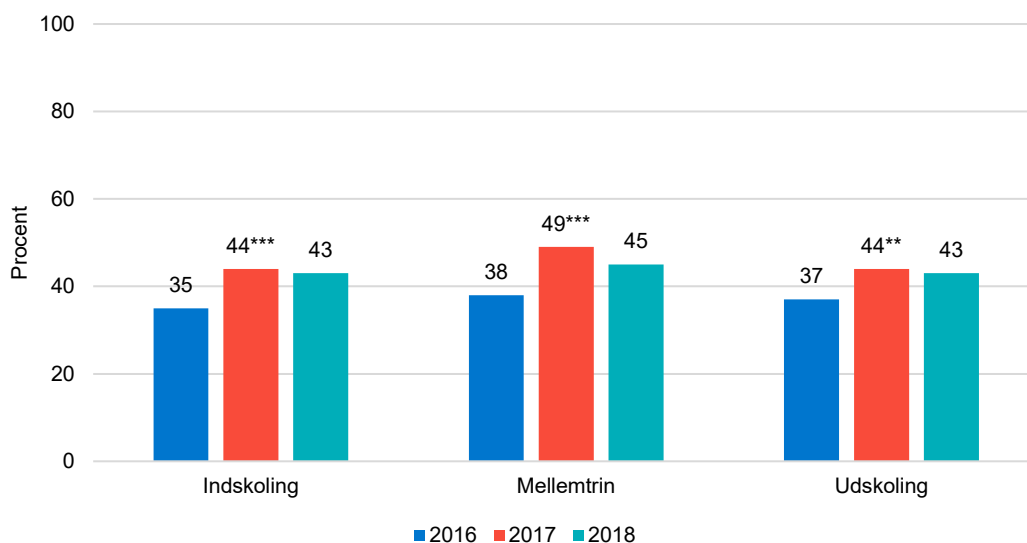


Anm.: Figuren viser svarfordelingerne på spørgsmålet: "På baggrund af formålet med folkeskolereformen, hvor langt er I så med den konkrete udmøntning af reformen på jeres skole på en skala fra 1 til 10?". Udviklingen fra 2016 til 2018 i andelen, der svarer 8 eller derover, er statistisk signifikant på minimum 5 %-niveau. Antal besvarelser: 2.437.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

De kvalitative interview fra 2018 understøtter indtrykket af en styrket implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse på skolerne, når vi sammenligner med de kvalitative interview fra 2016. På flere skoler fortæller skoleledere, lærere og pædagoger, at de har løst nogle af de implementeringsudfordringer, som de oplevede i reformens første år i forhold til bl.a. at sikre de relevante faglige kompetencer til at varetage lektiehjælp og faglig fordybelse, den rette organisering m.m. (jf. også nedenfor).

Figur 6.2 Andel lærere og pædagoger, der i høj grad mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring. Særskilt for indskoling, mellemtrin og udskoling, 2016-2018, i procent



Anm.: Lærerne og pædagogerne er blevet spurgt, om de mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring. Svarkategorier fra 'i meget høj grad' til 'slet ikke'. Figuren viser andelen, som svarer 'i høj grad' eller 'i meget høj grad'. Antal besvarelser: 9.291. Stjerner markerer statistisk signifikante forskelle mellem 2016 og 2017. Spørgsmaalsformuleringen har ændret sig i 2018, så der i stedet spørges til lektiehjælp og faglig fordybelse hver for sig frem for samlet. Procentandelen for 2018 er dannet ved at tage et gennemsnit af de to spørgsmål, og derfor indgår tallene for 2018 ikke i den statistiske test.

*** Signifikant på 1 %-niveau.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

I 2017 og 2018 vurderer lærere og pædagoger i højere grad, at lektiehjælp og faglig fordybelse øger elevernes læring, end de gjorde i 2016 (jf. Figur 6.3).⁴³ Det kan hænge sammen med, at nogle af skolerne har imødekommet nogle af de tidligere udfordringer i implementeringen.

I tråd med de kvantitative analyser er der dog også flere eksempler på, at skolerne endnu ikke har "fundet formen", når det gælder lektiehjælp og faglig fordybelse. I interviewene med skoleledere er der fx (fortsat) eksempler på, at bemanningen af især lektiehjælp er udtryk for, hvad der er i muligt, og i mindre grad er begrundet i faglige hensyn:

Her på stedet bliver faglig støtte brugt som lappetimer, når skemaet skal gå op ... det bliver brugt til dem, der har timer tilovers, der skal have fyldt op. (Skoleleder)

Det [bemanning af lektiehjælp og faglig fordybelse, red.] er lidt tilfældig, det er lidt ligesom idrætstimerne i gamle dage: "Hvem havde lige tid? Hvem har lige plads?" (Skoleleder)

6.1.1 Ledelsesmæssig rammesætning

Vi finder statistisk sammenhæng mellem implementeringsgraden, om skolelederne har prioriteret implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, og om skolelederne har forsøgt at skabe en fælles forståelse for, hvad lektiehjælp og faglig fordybelse bør indeholde (jf. Bilags-tabel 6.1).

⁴³ Andelene i figuren er anderledes end en lignende figur 7.5 i Jensen, Skov & Thranholm (2018), hvor kun lærernes svar indgår. Forskellene er størst for indskoling, hvor hovedvægten af pædagogernes svar ligger.

På de case-skoler, hvor der er formuleret en plan for lektiehjælp og faglig fordybelse, er der typisk stillet krav om, at der skal være "bånd" på skolen, hvori reformelementet indgår. Dette varierer meget på tværs af skoler. Oftest etableres der et "læsebånd", hvor elever læser koncentreret, eller der udbydes særlige valgfag. I vid udstrækning overlades det imidlertid til lærere og pædagoger på case-skolerne at definere indholdet af lektiehjælp og faglig fordybelse.

De manglende ledelsesmæssige retningslinjer for lektiehjælp og faglig fordybelse kan i nogle tilfælde desuden gøre det vanskeligt for pædagoger og lærere at gennemskue, hvad der skal foregå. Det skyldes ofte, at lektiehjælp og faglig fordybelse i nogle tilfælde ikke er selvstændige moduler, men kobles med bl.a. understøttende undervisning, hvor krav om lektiehjælp og faglig fordybelse ikke nødvendigvis ekspliciteres. Her kan der opstå tvivl om, hvorvidt og hvor meget lektiehjælp og faglig fordybelse skal fylde sammenlignet med andre ting. Dette taler bl.a. ind i forskellige fagligheder blandt lærere og pædagoger, hvilket illustreres i følgende to citater og uddybes i kapitel 7.

Ikke noget ondt om pædagogerne, men det [understøttende undervisning, red.] bliver også meget brugt til at komme ud at lege. Det bliver i hvert fald ikke brugt til, at man kunne sidde og læse med dem, der endnu ikke har knækket koden. (Lærer)

Lærerne ville gerne have, at vi var lektiehjælpere ... jamen, vi synes, vores kompetencer ligger ud over at lave lektier, og vi synes faktisk, at børnene er så brugte på det tidspunkt, at de har brug for at lave noget andet end at sidde stille på deres numser og lave lektier ... Så vi har sådan skullet vise, hvem vi er, og hvad vi står for, for at få lov til det. Men det er så også accepteret igen. (Pædagog)

6.1.2 Små forskelle i trivslen blandt skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad af lektiehjælp og faglig fordybelse

VIVEs tidligere analyse af lektiehjælp og faglig fordybelse viser, at de fleste elever oplever at kunne få hjælp til lektierne, hvis de har brug for det, men en mindre andel af folkeskolens ældre elever oplever ikke at kunne få hjælp hverken af forældrene eller af en voksen i skolens lektiehjælp i 2016. Samme rapport fandt endvidere, at den frivillige lektiehjælp, som gjorde sig gældende i reformens første år, havde en større positiv betydning for elevernes faglige resultater i 9. klasse for den gruppe af elever, som kun i mindre grad oplever at kunne få hjælp af forældrene.

I nærværende analyse ser vi i stedet på implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse i 2016-2018. Analyserer vi udviklingen over tid, finder vi enkelte statistiske sammenhænge mellem skoleledernes vurdering af, hvor langt skolen er kommet med implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse (samlet set) og elevernes trivsel. Men vi finder ikke noget for faglige resultater. Hvis skolerne øger deres implementeringsgrad med 1 point (svarende til 10 %), så øges elevernes trivsel med 0,4 % af et indekspoint for faglig og social trivsel på mellemtrinnet. Vi finder ingen statistisk sikre sammenhænge for de øvrige trivselsmål eller for udskolingen, hvor resultaterne i øvrigt også er noget lavere.

Vi finder også forskelle i elevernes trivsel, hvis vi sammenligner skoler i samme kommune, der i høj eller lav grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse. Her er det dog særligt for udskolingen, at vi finder de fleste sammenhænge.

Tabel 6.1 Sammenligning af implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse og elevernes trivsel, særskilt for mellemtrin og udskoling, 2016-2018 samlet

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

Anm.: Tabellen viser den statistiske sammenhæng mellem implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse og elevernes trivsel. Høj grad af implementering er skoler, hvor skolelederen har svaret 8-10 på implementeringsmålet. De sammenlignes med skoler, hvor skolelederen har svaret, at de i lav grad har implementeret reformelementet, dvs. 1-4 på samme spørgsmål om implementering af reformelementet. Alle skoler, som har svaret 5-7 på denne skala, er taget ud af analysen. Alle analyser er foretaget som en kommune-fixed-effect-model, hvilket vil sige, at vi sammenligner skoler, der er nået langt med implementeringen, med skoler der ikke er – inden for den samme kommune. Data for 2016-2018 er her lagt sammen. Vi kontrollerer for forskelle i elevernes socioøkonomiske baggrund (se Bilagstabel 1.4 for præcisering) samt en række skolekarakteristika såsom skolestørrelse og klassekvotienter. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Tabel 6.1 viser den statistiske sammenligning mellem trivslen blandt skoler, der i henholdsvis høj eller lav grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse i 2017 eller 2018. Skoler, der i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse, har samtidig også elever, der generelt trives bedre. Der er dog tale om små sammenhænge, hvor trivslen er mellem 2-5 % af et indekspoint (0,02-0,05 indekspoint) højere for skoler, som i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse. I sammenligningen tager vi højde for forskelle i elevgruppen, skolestørrelse, klassekvotienter mv., og vi sammenligner kun skoler i samme kommune. Vi kan dog ikke udelukke, at forskellene også skyldes andre forhold.

På baggrund af disse analyser kan vi derfor hverken af- eller bekræfte, hvorvidt implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse har betydning for elevernes læring eller trivsel. De manglende sammenhænge kan dog i lige så høj grad skyldes det – i mangel på bedre – anvendte grove mål for implementering af disse reformelementer. Ligesom VIVEs tidligere undersøgelse af lektiehjælp og faglig fordybelse finder andre studier, at lektiehjælp kan bidrage til, at eleverne bliver fagligt dygtigere (Fischer & Klieme, 2013; Backe-Hansen, Bakken & Huang, 2013; Rambøll, 2014).

6.2 Organiseringen af faglig fordybelse har betydning for elevernes faglige resultater

Tabel 6.2 viser sammenhængen mellem afgangskaraktererne i 9. klasse og organiseringen af henholdsvis lektiehjælp og faglig fordybelse. Som i alle de tidligere kapitler bygger analysen alene på data fra 2018 og kan således ikke belyse udviklingen i organiseringen over tid, hvilket giver mindre stærke konklusioner. Til gengæld har vi mulighed for at adskille de to reformelementer, idet vi i 2018 spørger ind til dem hver for sig. Særligt for analyse af organiseringen er det relevant at adskille de to reformelementer, idet de indledende analyser viser, at faglig for-

dybelse i langt højere grad end lektiehjælp er integreret i undervisningen (42 % for faglig fordybelse mod 31 % for lektiehjælp). Resultaterne indikerer, at organiseringen kan spille en rolle for betydningen af faglig fordybelse, men ikke for lektiehjælp. Nedenfor beskrives resultaterne for henholdsvis lektiehjælp og faglig fordybelse hver for sig.

Tablet 6.2 Sammenhæng mellem organisering af henholdsvis lektiehjælp og faglig fordybelse for eleveres resultater ved afgangseksamen i 9. klasse, 2018. Lærernes vurdering

	Dansk	Matematik
Lektiehjælp integreret i undervisningen	-0,04 (0,03)	-0,03 (0,04)
Antal elever	1.917	1.588
Faglig fordybelse integreret i undervisningen	0,12*** (0,03)	0,07** (0,03)
Antal elever	1.917	1.588

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem elevernes faglige resultater i 9. klasse og organisering af lektiehjælp og faglig fordybelse (hver for sig). Integrere i undervisningen angiver, at lektiehjælp eller faglig fordybelse er integreret i undervisningen sammenlignet med andre former for organisering (modul, temadage og andet). Vi anvender her en lineær sandsynlighedsmodel, som inkluderer skole-fixed-effect. Det vil sige, at vi inden for skolen sammenligner organiseringen på tværs af de enkelte klassetrin for henholdsvis mellemtrinnet (4. og 6. klasse) og udskolingen (8. og 9. klasse). Analysen betinges på svar fra lærere, som varetager understøttende undervisning. Analyserne er endvidere begrænset til klassetrin, hvor vi har mindst 5 elevsvar. Alle analyser er vægtet, således at et klassetrin på en skole har samme "stemme", uanset om det er et klassetrin på en stor skole med mange spor eller en mindre skole med få elever i én klasse. Tabellen viser alene tal for 2018, da spørgsmål om organisering kun indgår i surveyen for 2018. Resultaterne er kontrolleret for elevernes køn, alder, etnicitet, forældres uddannelse, forældres relation til arbejdsmarkedet og indkomst i kvartiler. Vi tager også højde for lærernes og pædagogernes køn, alder og anciennitet. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Vi finder ingen tegn på, at *lektiehjælp* integreret i undervisningen har en statistisk sammenhæng med 9. klasse-elevernes afgangskarakterer i matematik eller dansk. Derudover finder vi ikke, at organiseringen af lektiehjælp har sammenhæng hverken til elevernes faglige resultater i øvrigt (på mellemtrinnet og i udskolingen) eller til deres trivsel.

I de kvalitative interview er lærerne dog generelt – og særligt lærere på de ældre klassetrin – mere positive over for, at lektiehjælp integreres i undervisningen, end det er tilfældet for alternative former for organisering. Det giver ifølge lærerne ekstra tid til undervisningen og sikrer en større sammenhæng mellem lektiehjælpen og den faglige undervisning.

Ifølge lærerne er det således vigtigt, at der er en faglærer til stede, der har kendskab til de lektier, som eleverne har for og dermed kan støtte dem. Det gælder derfor ikke blot, at det ifølge lærerne (særligt på de ældre årgange) ikke bør være pædagoger, der varetager lektiehjælpen, men også at det ikke bør være lærere med andre fagkompetencer end dem, der er relevante for de aktuelle lektier. Desuden nævner en række lærere, at det også kan være en udfordring, når lærere, der varetager lektiehjælp, primært understøtter lektier i egne fag på bekostning af andre fag. Nedenfor gives to eksempler:

... i en af de klasser, jeg har, der har tysklæreren en del af de her studietimer. Så giver han jo rigtig mange tysklektier for, for så kan de jo lave tysk, men det er jo et problem, at de så faktisk ikke har tid til at lave min matematik. (Lærer)

Man kan godt få lidt ejerskab over, hvis man har studietimerne ikke? Fordi så kan man jo give flere lektier for i sit eget fag, fremme sit eget fag og nogle gange lidt

glemme, ja, men der er også matematik ikke? Det kan godt være, at du er dansk-læreren, men jeg vil også gerne have, at de laver noget matematik, ikke? Så jeg er ikke begejstret for det, det er jeg ikke. (Lærer)

Denne potentielle udfordring reduceres ifølge lærerne, når lektiehjælpen integreres i fagtimerne, ligesom det giver dem et bedre kendskab til de konkrete lektier, som eleverne har for. Lærerne vurderer, at de derfor bedre kan understøtte eleverne.

I forhold til *faglig fordybelse* viser Tabel 6.3, at der er positiv sammenhæng mellem elevernes afgangskarakterer i dansk og matematik, når faglig fordybelse er integreret i undervisningen. Disse resultater gælder alene for 9. klasses-afgangsprøver og ikke på øvrige årgange eller i forhold til elevernes trivsel.

De kvalitative interview viser imidlertid, at skolerne også har gode erfaringer med faglig fordybelse som særlige temadage eller valgfag, hvor eleverne får mulighed for at vælge sig ind på emner eller temaer, som de finder særligt interessante. Ifølge lærere, pædagoger og elever giver det mere ro til at komme i dybden med et emne, idet eleverne får tid til at undersøge et emne nærmere, og lærerne får mere tid til at understøtte deres læring:

Det [fordybelsesdage, red.] har både været for at give mulighed for mere faglig fordybelse for eleverne, i stedet for man altid bare har en dansktime dér, en matematiktid dér og sådan noget ... det har i hvert fald betydet noget i forhold til muligheder for fordybelse. (Lærer 1)

Ja, det giver en ro, man ikke har i et modul, når man ved, at man har dem i 6 timer, og den smitter af på ungerne. Man behøver ikke at sige "skynd dig, skynd dig". Man får ro på og føler, at man har masser af tid. (Lærer 2)

Jeg synes faktisk, at det [faglig fordybelse og lektiehjælp, red.] fungerer bedst, at man har de der dage, så kan man nå at gå i dybden, og man kan nå at planlægge en masse. Fordi når man kun har de der to timer om ugen, så kan man ikke nå ret meget, og det bliver sådan lidt – jeg vil ikke sige sjusket, men det bliver lidt sjusket, fordi man kan ikke rigtig nå at gå i dybden. (Elev)

Det er imidlertid (fortsat) forholdsvis få skoler, der arbejder med faglig fordybelse som et selvstændigt modul. Faglig fordybelse og lektiehjælp bruges på mange skoler i vid udstrækning primært til at lave lektier. Tilsvarende viser case-analyserne fra 2016 (Jacobsen et al., 2017a), og når vi spørger lærerne kvantitativt i statusrapporten for 2018 (Jensen, Skov & Thranholm, 2018).

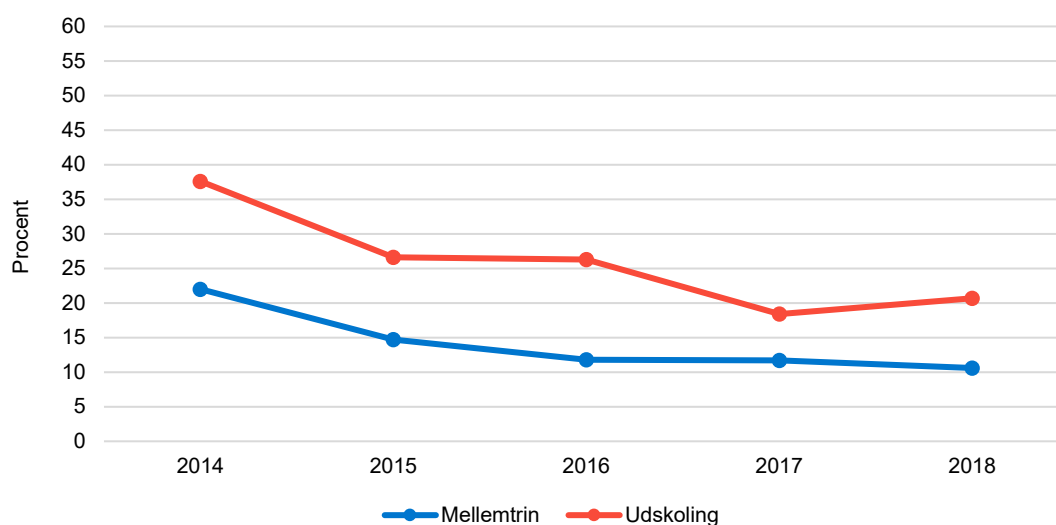
6.3 Elevernes oplevelse af lektier og mulighed for hjælp hjemmefra

Set i et bredere perspektiv er det ikke afgørende, hvorvidt lektiehjælp foregår i forlængelse af undervisningen eller som særskilte lektioner, og det ene udelukker ikke det andet. Målet med lektiehjælp og faglig fordybelse er bl.a. at sikre, at alle elever får den nødvendige hjælp til deres lektier og hjemmeopgaver. Derfor undersøger vi i dette afsnit, hvorvidt eleverne oplever, at det er tilfældet. Analysen skal ses som et supplement til tidligere analyser af lektiehjælp (bl.a. Jensen, Arendt & Nielsen, 2018).

6.3.1 Elevernes laver færre lektier uden for skolen

Tidligere analyser viser, at eleverne i 2017 bruger mindre tid på lektierne derhjemme end før reformen, ligesom lærerne også giver færre lektier for i dag end i 2014 (Jensen, Arendt & Nielsen, 2018). Tilsvarende finder vil, at eleverne i mindre grad end tidligere laver lektier uden for skolen både på mellemtrinnet og i udskoling, hvilket også skyldes, at lærerne giver mindre lektier for nu end tidligere. Figur 6.3 viser som eksempel, at andelen af elever, som bruger mindst 4 timer på lektier om ugen uden for skolen, falder henover reformperioden, dog er niveauet for 2018 nogenlunde det samme som for 2017 for både mellemtrinnet og udskoling.

Figur 6.3 Andel elever, som svarer, at de bruger mindst 4 timer på lektier uden for skolen. Særskilt for mellemtrin og udskoling, 2014-2018, i procent



Anm.: Eleverne er blevet spurgt: "Tænk på en normal uge: Hvor meget tid bruger du på lektier i alt på en normal uge? Uden for skolen?". Mellemtrinnet udgør 5. klasse i 2015 og 2017 og henholdsvis 4. og 6. klasse i 2014, 2016 og 2018. Udskoling udgør 7. og 9. klasse i 2015 og 2017 og 8. og 9. klasse i 2014, 2016 og 2018.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

De interviewede elever oplever generelt at få tid til at lave deres lektier på skolen. Flere elever forklarer imidlertid, at der er forskel på omfanget af lektier hen over året, og at klassens lektier ikke altid er koordineret på tværs af fag. Det indebærer, at lektiebyrden kan opleves meget forskelligt hen over skoleåret:

Vi har lidt lektier i etaper. For 2 uger siden havde vi næsten ikke nogen 3 uger i stræk. Nu til morgen har vi en matematikaflevering, en danskaflevering og noget, der skal afleveres i engelsk ... Det handler også om, hvor meget man får lavet heroppe på skolen, for vi får selvfølgelig tid til det. (Elev på mellemtrinnet)

Desuden er der elever, som vurderer, at de (i perioder) har for meget tid til at lave lektier på skolen, og at de ikke altid kan udfylde den tid, der er afsat til lektiehjælp. Det oplever eleverne således:

Nogle gange, hvis vi har siddet uden lektier, det sker jo nogle gange ... Og når vi så sidder og får ikke så mange lektier for, så kunne vi have brugt vores tid derhjemme. Vi kunne have fået en halv time tidligere fri, hvor vi kunne have lavet noget, i stedet for at vi bare sidder og snakker. Altså, det fungerer bare ikke ordentligt. (Elev)

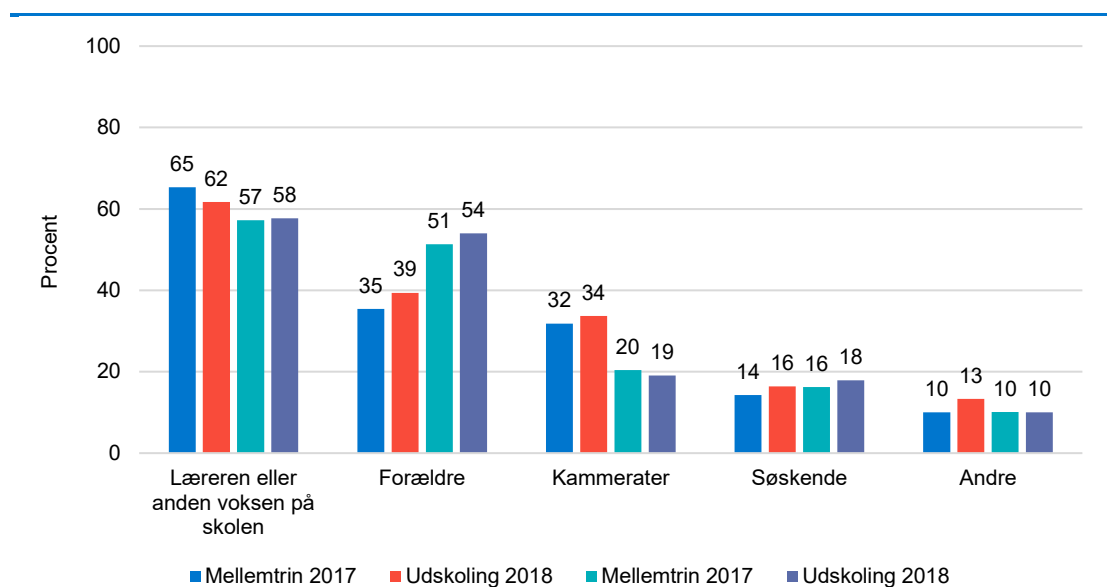
Ikke desto mindre er der også flere elever, som giver udtryk for at føle sig " snydt " og er frustrerede over, at der skal laves lektier i skolen, men at der også gives lektier for hjemme, fordi den længere skoledag er blevet italesat som en lektiefri skoledag.

Vi fik at vide, at vi ville få en længere skoledag, og så kunne vi lave vores lektier herovre. Og nu har vi en lang skoledag og lektier. (Elev)

6.3.2 Hjælp fra læreren har en stærkere sammenhæng til elevernes faglige resultater end hjælp fra forældre

Som det fremgår af Figur 6.4, oplever 62 % af eleverne på mellemtrinnet og 56 % af eleverne i udskoling, at de kan få hjælp fra læreren eller en anden voksen til lektierne i 2018, mens henholdsvis 55 % af eleverne på mellemtrinnet og 48 % af eleverne i udskoling får hjælp fra forældrene. Dernæst kommer hjælp fra venner, hvilket særligt gør sig gældende i udskoling.

Figur 6.4 Hjælp til lektier og hjemmeopgaver fordelt på, hvem eleverne får hjælp fra. Særskilt for mellemtrin og udskoling, 2017-2018, i procent



Anm.: Eleverne er blevet spurgt: "Hvem får du hjælp af til dine skoleopgaver eller lektier?". Den enkelte elev kan sætte flere krydser. Mellemtrinnet udgør 5. klasse i 2017 og henholdsvis 4. og 6. klasse i 2018. Udskoling udgør 7. og 9. klasse i 2017 og 8. og 9. klasse i 2018.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

For både mellemtrinnet og udskoling har hjælp fra lærerne den største sammenhæng med elevernes faglige resultater. Dette resultat er ikke overraskende i sig selv, men forskellene mellem lærere, venner og forældre viser nogle interessante mønstre. For mellemtrinnet er den statistiske sammenhæng for venner og forældre langt mindre end for lærerne (0,05-0,07 vs. 0,14-0,16). For udskoling er den statistiske sammenhæng for vennerne næsten af samme størrelse (0,011-0,012 vs. 0,14), mens den statistiske sammenhæng er noget mindre for forældrene (0,03-0,04), jf. Tabel 6.3. Disse mønstre er interessante, idet de ikke alene signalerer vigtigheden af, at lærerne har tid til at hjælpe eleverne med deres opgaver både på mellemtrinnet og i udskoling, men også at lektiehjælp i udskoling også kan være en måde, hvor man skaber rammerne for, at eleverne kan lave lektier sammen.

Tabel 6.3 Sammenhæng mellem hjælp til lektier/hjemmeopgaver og faglige resultater i 6. og 9. klasse, 2018

	Dansk, 6. klasse	Matematik, 6. klasse	Dansk, 9. klasse	Matematik, 9. klasse
<i>Får hjælp fra</i>				
- Læreren eller anden voksen på skolen	0,16*** (0,02)	0,14*** (0,02)	0,14*** (0,02)	0,14*** (0,02)
- Forældre	0,06** (0,02)	0,07** (0,03)	0,03 (0,02)	0,04* (0,02)
- Venner	0,07*** (0,02)	0,05** (0,02)	0,11*** (0,02)	0,12*** (0,02)
Antal besvarelser	5.701	5.705	7.301	7.297

Anm.: Eleverne er blevet spurgt: "Hem får du hjælp af til dine skoleopgaver/lektier?". Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

6.3.3 Lektiehjælp styrker ikke nogle elevgrupper frem for andre

Vi finder meget få tendenser til, at hjælp til lektierne fremmer nogle elevgrupper frem for andre. Det virker stort set ens for alle elever. Tidligere undersøgelser når frem til forskellige konklusioner i forhold til, om lektiehjælp har særlig betydning for elever fra ikke-boglige hjem. Evalueringer fra Norge viser på den ene side, at lektiehjælp har en negativ effekt på socioøkonomisk svage elever, mens lektiehjælp har en positiv effekt for elever med anden etnisk baggrund (Rambøll, 2014). Omvendt viser tidligere undersøgelser i følgeforskningen, at de elever, der i mindre grad oplever at kunne få hjælp hjemmefra til lektierne, har større gavn af den frivillige lektiehjælp, idet deres faglige resultater ved 9. klasses-afgangsprøver forbedres relativt mere end de elever, som kan få hjælp hjemmefra (Jensen, Arendt & Nielsen, 2018).

For elever af ufaglærte finder vi her, at der umiddelbart ikke er statistisk forskel på deres udbytte af få hjælp fra lærerne frem for alle andre elever. Det samme gælder for elever, hvis forældre er har en videregående uddannelse (resultater ej vist). For etniske danske elever finder vi imidlertid, at hjælp fra læreren har en positiv sammenhæng med de faglige resultater i 6. klasse, når vi sammenligner med ikke-etniske minoriteter. Det betyder omvendt, at denne gruppe således har et mindre udbytte af lektiehjælpen end etniske danske elever (jf. Tabel 6.4.⁴⁴ Samlet set finder vi dog ikke mange tegn på, at hjælp fra lærerne har større betydning for nogle frem for andre elever.

⁴⁴ Beregner vi sammenhængen for de etniske minoriteter, er den meget tæt på nul for både dansk og matematik. Dette resultat fås ved at lægge "hjælp fra læreren eller anden voksen for etnisk danske elever" (første række) sammen med "hjælp fra læreren for etniske minoriteter sammenlignet med etnisk danske elever" (anden række), fx (0,17 + -0,17).

Tabel 6.4 Sammenhæng mellem hjælp til lektier/hjemmeopgaver og faglige resultater i 6. klasse, 2018. Relativt for etniske minoriteter

	Dansk, 6. klasse	Matematik, 6. klasse
At få hjælp fra læreren eller anden voksen for etnisk danske elever	0,17*** (0,02)	0,15*** (0,02)
At få hjælp fra læreren eller anden voksen for etniske minoriteter sammenlignet med etnisk danske elever	-0,17** (0,08)	-0,16** (0,07)
Antal elever	5.701	5.705

Anm.: Tabellen viser den statistiske sammenhæng mellem hjælp til lektier og elevernes faglige resultater i henholdsvis 6. og 9. klasse. Resultaterne i anden række viser den relative sammenhæng for etniske minoriteter sammenlignet med etniske danske elever. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

I interviewene giver flere lærere tilsvarende udtryk for, at skolen bør have et tilbud til de elever, der ikke kan få hjælp hjemme. Der er imidlertid forskel på, hvordan lærerne synes, at lektiehjælpen skal tilrettelægges. Nogle lærere fremhæver, at den nuværende form for lektiehjælp bibeholdes, fordi tiden kan anvendes til at samle op på den faglige undervisning:

Jeg synes egentlig principielt på en skole, at det er rigtig vigtigt, at vi har de dér lektietimer, fordi vi har rigtig mange børn, der ikke har mulighed for at få hjælp eller ikke får hjælp. På den måde synes jeg, at det er guld værd, den tid. Det godt være, at de ikke er så effektive, men jeg kan til gengæld gå lidt efter dem, som jeg ved, har brug for det – og det ville jeg aldrig nogensinde have tid til, hvis jeg ikke havde de der timer. (Lærer)

Andre lærere foreslår, at lektiehjælp skippes som et obligatorisk modul for alle elever, men i stedet gøres obligatorisk for de elever, der har svært ved de faglige opgaver eller ikke kan få hjælp hjemmefra. Det vil ifølge lærerne give mere tid til netop de elever.

6.4 Delkonklusion

I 2018 er det som i 2017 ca. en ud af tre skoleledere, der vurderer, at lektiehjælp og faglig fordybelse i høj grad er implementeret på deres skole. Der er dog flere lærere og pædagoger, som i dag mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse i høj grad fremmer elevernes læring. Dette gælder for ca. 40 % af lærerne og pædagogerne uanset klassetrin, hvilket er en stigning på ca. 6-10 procentpoint. Ikke desto mindre finder vi kun få tegn på, at udvikling i implementeringsgraden fra 2016 til 2018 har betydning for elevernes faglige resultater eller trivsel.

Sammenligner vi skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad af lektiehjælp inden for samme kommune, finder vi, at trivslen i udskoling er større på skoler med høj implementeringsgrad. Der er dog tale om små forskelle, hvor trivslen er 2-5 % af et indekspoint højere på skoler med høj implementeringsgrad.

Tidligere analyser af lektiehjælpen i de år, hvor den var frivillig, viser dog, at det i særlig grad er de elever, som ikke kan få hjælp hjemmefra, der i højere grad har gavn af lektiehjælpen sammenlignet med de elever, der kan få hjælp hjemmefra.

Til trods for at flere lærere og pædagoger oplever, at lektiehjælp og faglig fordybelse (samlet set) i højere grad fremmer læring, så er der fortsat et stort arbejde med at udnytte potentialet af disse timer. På flere skoler ser vi fortsat, at de bemandes ud fra, hvad der er muligt, og ikke ud fra, hvad der er didaktisk hensigtsmæssigt.

Vi finder ingen statistisk sammenhæng mellem elevernes faglige resultater og lektiehjælp organiseret som en integreret del af undervisningen. Ikke desto mindre signalerer det kvalitative materiale, at lærerne er glade for, at tid til lektiehjælp lægges i forlængelse af den fagspecifikke undervisning – særlig i kontrast til særskilte moduler, hvor lærerne oplever, at bemanningen ikke er optimal i forhold til at dække elevernes behov for hjælp i alle fag. Dette gælder i særdeleshed, hvis en pædagog tildeles timerne, men også i høj grad, hvis det er en lærer uden fagkompetencer i det pågældende fag, der tildeles timerne til lektiehjælp.

For faglig fordybelse finder vi en sammenhæng med faglig fordybelse integreret i undervisningen og elevernes faglige resultater i dansk og matematik i 9. klasse. Flere lærere fremhæver dog også i det kvalitative materiale, at de har gode erfaringer med temadage (som vi ikke kan analysere kvantitativt på grund af få observationer).

Der er dog kun tale om en statistisk sammenhæng for elevernes faglige resultater i 9. klasse, ikke elevernes faglige resultater i fx 4., 6. eller 8. klasse. Resultatet skal derfor fortolkes med en vis forsigtighed. Vi finder heller ikke nogen statistisk sammenhæng mellem faglig fordybelse integreret i undervisningen og elevernes trivsel på mellemtrinnet eller i udskoling.

Vi finder en statistisk sammenhæng mellem elevernes hjælp til lektier og hjemmeopgaver fra læreren og elevernes faglige resultater sammenlignet med elever, der får hjælp fra andre (forældre mv.). Denne sammenhæng er dog væsentligt mindre i udskoling end på mellemtrinnet.

For de særskilte elevgrupper finder vi kun en anderledes sammenhæng for etniske minoritets-elever, hvor hjælp fra lærerne har en *mindre sammenhæng* end for etnisk danske elever. Dette gælder dog kun for 6. klasse og ikke de øvrige klassetrin.

Lærerne fremhæver dog værdien i at have timer til lektiehjælp, således at de kan samle op og støtte de elever, som har brug for det, men også at det ikke fungerer for de elever, som har lavet deres opgaver, men skal blive på skolen, indtil timen er gået.

7 Pædagoger i skolen

Pædagogerne skal sammen med lærerne bidrage til at realisere reformens ambitioner om en mere varieret skoledag, hvor målet er mere læring og bedre trivsel blandt eleverne. I reformaftalen fra 2013 beskrives det, hvordan forskellige medarbejdergrupper kan varetage forskellige typer af opgaver i skolen. Pædagoger kan fx inddrages i en understøttende rolle, hvor de støtter og supplerer lærerne i de fagopdelte timer. Pædagoger kan endvidere varetage den såkaldte understøttende undervisning alene med eleverne, så længe der tale om opgaver, der falder inden for deres pædagogfaglige kompetenceområde. Det samme gælder for deres varetagelse af afgrænsede undervisningsopgaver i indskoling. For at sikre og forbedre det generelle faglige niveau blandt det pædagogiske personale er der endvidere øremærket 1 mia. kr. (2014-2020) til efteruddannelse. Denne pulje dækker efteruddannelse af såvel lærere som pædagoger (Aftaleteksten, 2013).

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvilke opgaver pædagoger varetager i skolen, og hvilke fordele og udfordringer som ledere, lærere og pædagoger ser i forbindelse med, at pædagoger i dag har fået tildelt en større og mere aktiv rolle i forbindelse med undervisningen af eleverne end tidligere. Samlet opstiller vi følgende undersøgelsesspørgsmål, mens kapitlets hovedkonklusioner fremgår af nedenstående boks.

- Hvordan ser udviklingen ud for pædagogernes deltagelse og inddragelse i undervisningen henover reformperioden?
- Har pædagogernes deltagelse og inddragelse i undervisningen betydning for elevernes faglige resultater og trivsel?
- Hvordan opleves samarbejdet mellem lærere og pædagoger, og har det en sammenhæng med lærernes og pædagogernes arbejdsglæde?
- Hvilken rolle har ledelsen i at fremme samarbejdet mellem lærere og pædagoger?

Kapitlets hovedkonklusioner

Pædagogerne inddrages og deltager mere og mere i undervisningen i løbet af reformperioden. Den største udvikling ser vi på de skoler, som før havde en lav grad af deltagelse og inddragelse af pædagoger i undervisningen.

Det har ikke nogen målbar betydning for elevernes faglige resultater, trivsel eller oplevelser af undervisningen i indskoling, at pædagogerne inddrages mere aktivt i undervisningen sammenlignet med tidligere.

Lærere og pædagoger vurderer, at pædagogerne har særlige kompetencer i forhold til at varetage trivselsrelaterede opgaver og støttefunktioner i undervisningen, mens de er mere udfordret i forhold til at varetage den fagfaglige undervisning.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er blevet styrket hen over reformperioden, og dér, hvor samarbejdet fungerer godt, har både lærere og pædagoger større arbejdsglæde.

Samarbejdet synes at foregå mest gnidningsfrit, når de to fagprofessioner betragtes og behandles ligeværdigt blandt medarbejderne og af ledelsen.

Pædagogerne savner flere steder faglig ledelse og sparring, hvilket er en oplevelse, vi ved fra andre undersøgelser, at de deler med deres lærerkolleger.

Kapitlet er opbygget i tre afsnit. Vi ser først på, hvorvidt der er sket en udvikling i pædagogernes deltagelse og inddragelse i undervisningen hen over reformperioden, og hvorvidt man kan spore en sammenhæng mellem dette og udviklingen i elevernes faglige resultater og trivsel. I andet afsnit går vi tættere på lærer- og pædagog-samarbejdet, herunder hvilken sammenhæng det har med læreres og pædagogers arbejdsglæde. Det gør vi, fordi vi har en forventning om, at lærere og pædagoger, som trives på deres arbejde, er langt bedre til at skabe en god skole for eleverne. I tredje og sidste afsnit går vi nærmere ind i skoleledernes rolle med at understøtte lærer- og pædagog-samarbejdet.

7.1 Pædagogernes inddragelse og deltagelse i skolen er øget

Pædagogerne varetager en række opgaver i og omkring undervisningen. For at følge udviklingen i reformperioden opstiller vi to indeks, som henholdsvis dækker over pædagogernes deltagelse og inddragelse i undervisningen (jf. nedenstående boks). Med begrebet 'pædagogernes deltagelse i undervisningen' forsøger vi at indfange pædagogernes aktive rolle i planlægning, gennemførelse og efterfølgende evaluering af undervisningen. Med 'pædagogisk inddragelse i samarbejdet' forsøger vi at indfange, i hvor høj grad pædagogerne bliver inddraget som aktive og ligeværdige medspillere i at sikre kvalitet i undervisningen. De to begreber er tæt forbundet med hinanden, men adskiller sig i forhold til graden af involvering i de faglige aktiviteter omkring eleverne. Indekset for inddragelse går dybere ind i at tage et medansvar for kvaliteten af undervisningen i forhold til elevernes udbytte.

Pædagogisk deltagelse i undervisningen	Pædagogisk inddragelse i samarbejdet
<p>Hvor ofte har du følgende opgaver i forbindelse med undervisningen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlægning af undervisningen ▪ Undervisningens gennemførelse ▪ Evaluering af undervisningen 	<p>Hvor enig er du i nedenstående udsagn:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg drøfter jævnligt elevernes udbytte af undervisningen med mine kolleger ▪ Jeg observerer af og til undervisningen ▪ Vi (klassens team) gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver

Kilde: Spørgeskema til pædagoger 2015-2018.

Tabel 7.1 Udvikling over tid i pædagogisk deltagelse i undervisningen og inddragelse i samarbejdet omkring undervisningen 2015-2018. Pædagoger i indskolingen

Udvikling over tid	Pædagoger deltager i høj grad i undervisningen		Pædagoger inddrages i høj grad i samarbejdet	
	Alle pædagoger	Skoler med lav grad af pædagogisk deltagelse	Alle pædagoger	Skoler med lav grad af pædagogisk inddragelse
Fra 2015 til 2016	0,14** (0,04)	0,19* (0,09)	0,08** (0,03)	0,15** (0,06)
Fra 2015 til 2017	0,08** (0,03)	0,05 (0,06)	0,06 (0,04)	0,17*** (0,05)
Fra 2015 til 2018	0,14*** (0,03)	0,20 (0,12)	0,14*** (0,04)	0,21** (0,08)
Antal besvarelser	1.368	103	1.368	197

Anm.: Pædagogisk deltagelse i undervisningen og pædagogisk inddragelse i samarbejdet er konstrueret ud fra to indeks (jf. ovenstående boks). De to indeks er derefter omkodet til en variabel, hvor 1 = pædagogerne svarer 0,8 eller derover på indekset, 0 ellers (svarende til høj grad af deltagelse eller inddragelse). Skoler med lav grad af deltagelse og skoler med lav grad af inddragelse definerer skoler, hvor pædagogerne samlet set scorer under 0,5 på det pågældende indeks i 2015. Vi anvender her en skole-fixed-effect-model. Det vil sige, at vi sammenligner udviklingen over tid for den enkelte skole. Alle analyser tager højde for forskelle i pædagogernes køn og alder. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Tabel 7.1 viser, at der er 14 procentpoint flere pædagoger i 2018, som i høj grad deltager i undervisningen sammenlignet med i 2015. Udviklingen har været mest markant på de skoler, hvor pædagogerne i 2015 kun i meget lav grad deltog i undervisningen eller i meget lav grad blev inddraget i samarbejdet omkring undervisningen. For den gruppe af skoler, hvor der har været en lav grad af pædagogisk inddragelse i 2015, er der 21 procentpoint flere af pædagogerne, som i 2018 angiver, at de i høj grad inddrages i undervisningen opgjort ved indekset herfor.

Samlet set tegner der sig et billede af, at pædagogerne i stigende grad bliver inddraget i faglige aktiviteter omkring eleverne end tidligere, og udviklingen har i særlig grad været blandt de skoler, hvor pædagogernes deltagelse i undervisningen var lav i reformens første år. Det underbygger de kvalitative resultater fra reformens første par år, hvor det fremgår, at reformen har sat skub på samarbejdet mellem lærere og pædagoger (Jacobsen et al., 2017a).

7.1.1 Ingen statistisk sammenhæng mellem pædagogernes deltagelse og inddragelse og elevernes faglige resultater, trivsel og oplevelse af skoledagen i indskolingen

Det forventes, at pædagogernes inddragelse og deltagelse i undervisningen har en positiv betydning for elevernes læring og trivsel. Det skyldes, at pædagogerne kan gå ind og understøtte og supplere læreren i de fagopdelte timer samt varetage opgaver omkring samarbejde, sociale kompetencer mv., som pædagogerne er uddannet til. Som det understreges i aftaleteksten fra 2013, er det imidlertid fortsat lærerne, der skal ”... sikre sammenhæng i undervisningen, og at de faglige mål for fag og klassetrin bliver indfriet” (Aftaleteksten, 2013)

Pædagoger inddrages mest aktivt i undervisningen i indskolingen. Knytter vi pædagogernes besvarelser til indskolingselevernes survey-besvarelser i 2017 og 2018, finder vi ingen positive sammenhænge mellem en høj grad af pædagogisk deltagelse eller en høj grad af pædagogisk inddragelse og indskolingselevernes oplevelser af udvalgte aspekter af undervisningen (resultater ej vist).

I de kvalitative interview vurderer pædagogerne generelt, at de bidrager med at se "hele barnet", sikre gode sociale relationer og trivsel hos den enkelte elev. Pædagogerne forklarer endvidere, at de ved at blive inddraget mere i undervisningen får større mulighed for at understøtte særligt de fagligt svage elever med andre metoder end lærerne, og de kan i nogle tilfælde se tegn på udvikling hos børnene af en mere generel karakter.

Vi kan komme på banen med noget, som er knyttet til vores pædagogfag, altså hvor det ikke handler om plus-minus, men handler om sociale relationer og trivsel. Hvordan håndterer vi konflikter, og når der sker noget særligt, fx døden. (Pædagog)

Nogle lærere er enige i dette positive billede af pædagogernes kompetencer og fremhæver pædagogernes evner til at se børnene ud fra andre og bredere perspektiver end lærerne – både fordi de har en anden faglighed, og fordi de kender eleverne bedre.

De [pædagogerne, red.] tackler for eksempel urolige børn meget godt og proaktivt. De har nogle helt andre parametre end lærerne. De ser på børnene ud over det faglige. (Lærer 2)

De kan også selv bedømme, hvor der er brug for dem i en uforberedt undervisnings-situation ... det udvider den viden, man har om børnene. (Lærer 1)

Der er imidlertid også en række lærere, som er meget skeptiske over for pædagogernes rolle i skolen. Som det fremgår nedenfor, vurderer lærere, pædagoger og skoleledere i vid udstrækning, at pædagogernes kompetencer er særligt velegnede til nogle opgaver, men mindre velegnet til andre.

7.1.2 Pædagogernes opgaver i skolen

I interviewundersøgelsen fremgår det, at pædagoger og lærere oplever, at pædagogerne har særlige kompetencer, når det gælder trivselsrelaterede opgaver og støttefunktioner, mens de er mere udfordret i forhold til den fagspecifikke undervisning.

Pædagogerne trives med trivselsrelaterede opgaver og støttefunktioner

De trivselsrelaterede opgaver er *et kerneelement* i pædagogernes faglighed, og generelt finder de det særligt motiverende at bidrage til elevernes trivsel. Det er også her, at pædagogerne oplever at kunne byde ind på områder, som lærerne ikke har samme mulighed for at gøre:

Mit mål og det, som jeg allerbedst kan lide ved mit job, er, at jeg får mulighed for at støtte nogle elever, som man gerne vil have mere i trivsel, og som har nogle udfordringer. [...] Når jeg støtter dem, så er jeg med til at starte en positiv proces i forhold til, at de får mere lyst til at gå i skole, har lyst til at komme herhen og føler, at de bliver mødt af nogle voksne, der tager udgangspunkt i dem, de er. Så der har jeg jo mere mulighed for at snakke med dem og vise forståelse for de særlige behov, de har. Der har normale lærere ikke den samme tid til rådighed. (Pædagog)

Mange af de interviewede lærere er enige i, at pædagogerne er gode til at understøtte elevernes trivsel, særligt i indskolingen. Det hænger bl.a. sammen med, at pædagogerne ofte har et bredere kendskab til eleverne, eksempelvis fra *fritidstilbuddet*. Pædagogerne oplever, at de kan udnytte deres kendskab til eleverne fra fritidsdelen i undervisningssituationen og netop have fokus på "hele barnet".

Jeg synes, at det er fedt, at man kan føre noget af det der fritidspædagogik over i skolen. Nogle af de kvaliteter, vi kan se hos børnene, eller kompetencer, de har, det kan vi måske bruge ovre i skolen, fordi det syn har lærerne ikke, de ved ikke, hvad der sker i fritidsregi. Så nogle gange kan vi se nogle kompetencer hos børnene, som man ikke kan se i skolen. (Pædagog)

Både lærere og pædagoger er desuden generelt positive over for pædagogernes rolle som støtte i undervisningen, herunder deres inddragelse i timer med to voksne. Ifølge lærere og pædagoger er pædagogerne ekstra opmærksomme på elever, som har det svært, og mange pædagoger finder det særligt motiverende at arbejde med netop de elever.

Mange lærere anerkender netop pædagogernes evne til at se de svagere og udsatte elevers styrker, herunder identificere udviklingen i de udfordrede elevers kompetencer og læring. Det er imidlertid ikke alle pædagoger, som oplever, at deres faglighed på disse måder kommer rigtig i spil. De kan opleve, at deres rolle alene bliver at assistere lærerne. Det vil sige, at de "oversætter" opgaverne til elever, som kan have svært ved det, men at de sjældent er med til at planlægge og bestemme indholdet af timerne.

Nogle pædagoger er udfordret i den fagspecifikke undervisning

Pædagogerne er mere udfordret i forhold til undervisningsopgaver. I 2018 oplever omkring en tredjedel af pædagogerne, at de i høj grad er rustet til at indgå i undervisningen, mens ca. halvdelen føler, at de i nogen grad er rustet hertil. Dette er ca. samme niveau som i de foregående år, men 17 % fremhæver, at de i mindre grad eller slet ikke er rustet til at indgå i den undervisning, som folkeskolereformen lægger op til (Jensen, Skov & Thranholm, 2018).

Ifølge interviewene er det primært i forhold til den fagspecifikke undervisning, at pædagoger oplever at være udfordret. Det handler primært om situationer, hvor pædagogerne skal stå for klasseundervisningen alene, og deres rolle i forhold til den fagspecifikke undervisning⁴⁵. Ikke alle pædagogerne vurderer, at de har fornødne *fagspecifikke kompetencer* til at hjælpe eleverne i forhold til fagene. Det finder de meget utilfredsstillende, særligt fordi eleverne ofte er bevidste om, at pædagogerne ikke kan hjælpe dem fagligt.

Jeg er også ekstremt dårlig til det [undervisning i matematik, red.], og det ved mine elever godt. Når jeg har matematik, så siger jeg: Jamen, jeg kan ikke hjælpe dig, fordi jeg er enormt dårlig til det, så brug dine kammerater. (Interview med pædagog)

Jeg må google nogle gange, når der er et eller andet, jeg skal skrive. For jeg panikker helt; tænk nu, hvis at jeg lærer dem noget forkert. Altså det ville jeg have det så dårligt med. Og jeg er ikke – jeg er ikke blevet pædagog, fordi jeg var god til matematik og dansk. (Interview med pædagog)

Det er i særlig grad i udskolingen, at pædagogerne oplever, at deres fagspecifikke kompetencer er mangelfulde, men det gælder også for nogle pædagoger i indskolingen, hvor de fleste pædagoger underviser.

Mange lærere deler pædagogernes bekymring om, at pædagoguddannede skal varetage undervisningen – særligt når undervisningen skal have et fagligt indhold. Lærerne forklarer, at pædagogerne jo ikke er uddannet til at undervise, og at pædagogerne derfor er udfordret i

⁴⁵ Som det også fremgår ovenfor, er pædagogernes rolle i henhold til aftaleteksten fra 2013 at *understøtte og supplere* læreren i den fagopdelte undervisning, men det er altid læreren, som har ansvaret for indfrielse af de faglige mål med undervisningen.

forhold til at give undervisningen et fagligt indhold og understøtte de faglige mål for fagene, hvilket heller ikke er deres ansvar (jf. Aftaleteksten, 2013).

Vi har en faglig integritet, og jeg kan i hvert fald godt føle, at hvis der er en pædagog, der overtager noget, så bliver jeg sådan helt: "Nej nej nej, det lever slet ikke op til de faglige mål" ... Jeg synes simpelthen, at det er så synd [for pædagogerne, red.]. Hvis de havde villet være lærere, så havde de taget en læreruddannelse [...].
(Lærer)

Flere lærere og skoleledere nævner imidlertid, at der er stor forskel på pædagogerne, især hvad angår deres kompetencer til at undervise og tage aktivt del i elevernes faglige læring. Der er således også pædagoger, som finder undervisning spændende og motiveres af at se eleverne lære.

Jeg er blevet skabslærer. Jeg kan godt lide det der med at opleve ting sammen med en klasse eller med at gå ind i en ny verden, åbne en dør til et eller andet, hvor man ikke har været endnu. (Interview med pædagoger)

I forlængelse heraf er der eksempler på både lærere og pædagoger, som oplever, at pædagogerne har nogle særlige kompetencer og kan bidrage til velfungerende undervisning. De kan i nogle tilfælde bidrage med andre undervisningstilgange og -perspektiver, som kan understøtte elevernes læring – i hvert fald i indskolingen:

Jeg synes, jeg har en høj faglighed. Det får jeg også at vide. Jeg kan jo godt lide at gøre tingene visuelt; vi skal ud af klassen, vi skal have hele sanseapparatet i gang og kroppen i gang. Jeg er selv en type, der lærer ved at have hænderne i gang. Jeg kan ikke lære noget om dyr eller ler ved at læse; der er jeg nødt til at rejse mig op og gøre tingene. I hvert fald i 0. klasse, der er vi fuldstændig i øjenhøjde, der er vi lyststyrede. Det er måske lidt sværere med de større klasser. (Pædagog)

Kombinationen af roller kan være vanskelig

Netop pædagogernes rolle som både fagfaglig underviser og understøttende trivselsperson opleves af nogle pædagoger som en udfordring. Det handler bl.a. om, at undervisning i klassen kalder på nogle andre kompetencer end dem, som pædagogerne umiddelbart oplever, at de har:

Men vi snakker meget om det her med, at lige meget hvor godt man bliver klædt på til det der klasserumsledelse, så mærker jeg i hvert fald selv, at jeg er pædagogen, når jeg træder ind i klassen. Det kommer man aldrig til at kunne pille af mig... Jeg tror også, at børnene, uanset hvor godt jeg bliver trænet i klasserumsledelse, så ser de mig som pædagogen. (Pædagog)

I forlængelse heraf finder flere pædagoger, at det er en udfordring at skulle "tvinge" eleverne til at lave aktiviteter, som de ikke har lyst til. Det adskiller sig ifølge pædagogerne fra det samvær, som pædagogerne traditionelt har med eleverne i eksempelvis SFO eller andre fritidsordninger. Eleverne kan også have vanskeligt ved at navigere mellem pædagogernes forskellige roller:

"Ja, ja, og sidste halve time var jeg støtte på det her barn"; "Nej, jeg kan ikke tage mig af det, fordi nu er jeg læreren, nu skal du høre efter". Vi har så mange kasketter

på, og de signaler, vi sender til børnene: "Nej, nu har jeg ikke tid til at nurse dig, jeg har ikke tid til dig". (Pædagog)

Pædagogerne forklarer, at eleverne ofte henvender sig til pædagogerne, når de har det svært eller er urolige, og det kan være vanskeligt for eleverne (og til dels pædagogerne selv) at forstå, at pædagogernes rolle i undervisningen i højere grad fx er at irettesætte de urolige elever. En pædagog fortæller bl.a., at eleverne spørger hende, hvorfor hun er så sur, når hun er i skolen, hvilket ifølge pædagogen også illustrerer, at børnene har svært ved pædagogernes rolle i undervisningen.

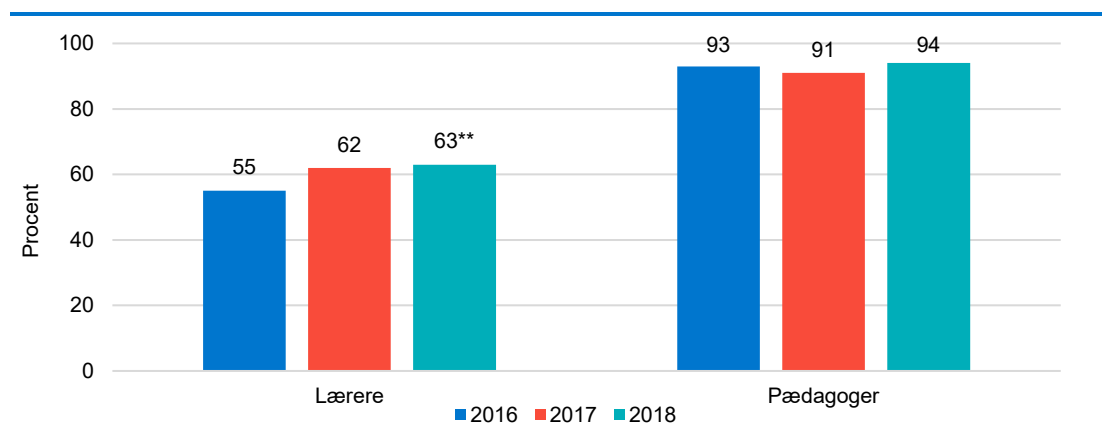
7.2 Styrket samarbejde mellem lærere og pædagoger

Med folkeskolereformen er det hensigten, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger skal styrkes. Forventningen er, at et styrket samarbejde omkring undervisningen og eleverne mere generelt vil bidrage til en bedre tilrettelæggelse og gennemførelse af den længere og mere varierede skoledag og dermed i sidste ende bidrage til at øge elevernes læring og trivsel (Fenwick, Mangez & Ozga, 2014; Hattie, 2008; 2011; Højholdt, Hersom & Sederberg, 2012). Nedenfor følger vi op på, hvorvidt samarbejdet mellem faggrupperne er blevet styrket og betydningen heraf for læreres og pædagogers arbejds glæde.

7.2.1 Samarbejde er styrket og har en positiv betydning for lærere og pædagogers arbejds glæde

Figur 7.1 viser en positiv udvikling i pædagogernes deltagelse i undervisningen og inddragelse i samarbejdet omkring undervisningen, mens vi ikke kan finde en statistisk sikker sammenhæng med elevernes faglige resultater i indskolingen (resultater ej vist). Hvis samarbejdet skal styrke undervisningen og i sidste ende føre til øget læring, trivsel og udvikling, er det imidlertid ikke nok at samarbejde. Forskning peger på, at samarbejdet skal resultere i et fagligt fællesskab med fokus på undervisning som et *fælles anliggende* og ikke blot som noget, der skal koordineres (Albrechtsen, 2013; McLaughlin & Talbert, 2006).

Figur 7.1 Andel pædagoger og lærere, som ser en værdi i lærer-/pædagog-samarbejdet. 2016-2018, i procent



Anm.: Tabellen viser besvarelser på spørgsmålet: "I hvilken grad ser du en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen?". Skala fra 'i meget høj grad' til 'slet ikke' (6 kategorier). Spørgsmålet er i figuren omkodet til 1 = Jeg ser i meget høj grad eller i høj grad en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen, og 0 = Jeg ser i nogen grad til slet ikke nogen værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen. Antal besvarelser: 9.134. ** Markerer, at andelen er statistisk signifikant forskellig fra 2016 på minimum 5 %-niveau.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Vi har derfor spurgt lærere og pædagoger, hvorvidt de oplever en værdi i at samarbejde med hinanden. I Figur 7.1 ser næsten alle pædagoger en værdi i lærer-/pædagog-samarbejdet i både 2016, 2017 og 2018, mens lærerne ser en større værdi i samarbejdet i 2018, end det var tilfældet de tidligere år.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger synes desuden at have positiv betydning for læreres og pædagogers arbejdsglæde (jf. Tabel 7.2). På skoler, hvor lærerne i høj grad ser en værdi i lærer-/pædagog-samarbejdet, er dette sammenfaldende med, at pædagogerne oplever en høj grad af arbejdsglæde, om end resultatet kun er marginalt statistisk signifikant (på 10 %-niveau). Tilsvarende er tilfældet for lærerne, når pædagogerne i høj grad ser en værdi i det fælles samarbejde. Samlet set tyder resultaterne på, at jo mere lærere og pædagoger ser positivt på samarbejdet med hinanden, desto mere nyder de deres daglige arbejde, glæder sig til at tage på arbejde og føler stor personlig tilfredsstillelse ved at udføre arbejdet.

Tabel 7.2 Sammenhæng mellem det pædagogiske personales opfattelse af lærer-/pædagog-samarbejdet og arbejdsglæde

	Pædagogers oplevelse af arbejdsglæde	Læreres oplevelse af arbejdsglæde
Lærere oplever i høj grad en værdi i lærer-pædagog-samarbejdet	0,02* (0,01)	
Pædagoger oplever i høj grad en værdi i lærer-pædagog-samarbejdet		0,06*** (0,02)
Antal besvarelser	1.638	1.642

Anm.: Den afhængige variabel er lærernes eller pædagogernes oplevelse af arbejdsglæde. Arbejdsglæde er et indeks ud fra følgende spørgsmål: a) Jeg nyder i høj grad mit daglige arbejde, b) Jeg glæder mig altid til at tage på arbejde om morgenen, c) Jeg føler en stor personlig tilfredsstillelse ved at udføre mit arbejde. Den uafhængige variabel er lærernes eller pædagogernes oplevelse af samarbejdet. Lærerne og pædagogerne er her blevet spurgt: "I hvilken grad ser du en værdi i, at lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen?". Denne variabel er efterfølgende omkodet, så 1 = Jeg ser i meget høj grad eller i høj grad en værdi i samarbejdet, og 0 = Jeg ser i nogen grad til slet ikke nogen værdi i samarbejdet. Skoletrin-fixed-effect-model, hvor indskolinger er et særskilt trin, men hvor mellemtrinnet og udskolingen er lagt sammen til det andet trin (på grund af manglende besvarelser). Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Vi kan ikke entydigt på baggrund heraf konkludere, hvorvidt det er det øgede samarbejde mellem faggrupperne, der øger læreres og pædagogers arbejdsglæde, eller om det er arbejdsglæde, der smitter positivt af på læreres og pædagogers vurdering af værdien i at samarbejde. Dertil kommer, at der kan være bagvedliggende forhold, fx generelt engagement m.m., som påvirker begge forhold. Vi kan imidlertid konkludere, at der er en positiv sammenhæng mellem arbejdsglæde og samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

7.2.2 Ligeværdighed handler bl.a. om indtagelse af aktive eller passive roller

På de 20 case-skoler oplever både skoleledere, lærere og pædagoger tilsvarende, at samarbejdet mellem faggrupperne er blevet bedre. På tværs af skoler er der stor forskel på, hvordan samarbejdet fungerer, ligesom der på den enkelte skole er forskel på klassetrin og de forskellige teams.

På nogle af case-skolerne beskriver lærere og pædagoger samarbejdet som ligeværdigt. Her kan lærerne se et formål med at inddrage pædagogerne, og de er bevidste om, hvordan lærere og pædagoger er blevet bedre til at udnytte hinandens kompetencer:

Så det er også et spørgsmål om, at vi finder ud af, hvad vi kan bruge hinanden til i samarbejdet, og det synes jeg er blevet meget bedre, end det var – i hvert fald i de små klasser. (Lærer)

Det handler i særlig grad om, at lærerne anerkender pædagogernes arbejde, og at deres faglighed har en værdi i sig selv:

Vi har gensidig respekt for hinanden, og det skel, som jeg tror, man kan opleve andre steder, det er ikke så tydeligt her, hvis det er her. Man ved jo godt, om du er lærer eller pædagog, men det er ikke sådan noget, der virker begrænsende. Jeg tror, vi har fået vendt det til det modsatte i de fleste tilfælde. (Lærer)

Der er imidlertid også flere eksempler på, at samarbejdet ikke er ligeværdigt. Det forklares primært med, at pædagogerne skal arbejde i en skolestruktur og forsøge at indordne sig i forhold til lærernes faglighed og normer. Derved bliver pædagogernes kompetencer vurderet i forhold til, hvorvidt og hvordan de kan agere i en lærerfaglighed.

Man kan jo heller ikke komme ud over, at vi er i en skolekultur. Hvis man skal tale om, det lyder så forkert, magtforskelle, så er det stadig læreren og lærergerningen, der fylder mest. (Pædagog)

Flere pædagoger oplever således, at samarbejdet i overvejende grad bliver på lærernes præmisser, fordi det foregår i skolekonteksten. I de tilfælde synes pædagogerne ofte ikke, at deres faglighed anerkendes og udnyttes, men at de i stedet udfylder en opsamlende rolle i forhold til de elever, som har det svært i undervisningen:

Jeg synes ikke, vi har formået endnu at få lavet sådan nogle gode forløb, eller hvor man kan sige, begge vores kompetencer ligesom kommer i spil. Det er undervisning, og så samler jeg de børn op, som ikke kan det. (Pædagog)

I forlængelse heraf problematiserer nogle lærere, at pædagogerne ikke spiller en aktiv rolle i samarbejdet, men bliver meget reaktive i forhold til lærernes udspil. De fremhæver behovet for, at pædagogerne står mere fast på deres faglighed og byder sig til i faglige drøftelser m.m.

Pædagogerne har en tendens til at være underdanige i skolen, og det dur jo ikke; det skal jo være et ligeværdigt forhold. (Lærer)

Dette gælder særligt, når lærere og pædagoger skal gennemføre undervisningen sammen. Her oplever lærerne ofte, at det er dem, der skal komme med udspil og finde på, mens pædagogerne har en mere passiv rolle. Det kan dels skyldes nogle strukturelle forhold (fx at pædagogerne ikke har forberedelsestid), dels kan det hænge sammen med en særlig skolekultur (jf. næste afsnit).

... det bliver altid forventet, at det er mig, der kommer med en plan, og det er det, vi laver. Det er jo ikke pædagoger, der kommer med en plan. Og hvis det skulle være ligeværdigt, så kunne det lige så godt være pædagogen, der kom med planen og tegnede og viste og forklarede og satte i gang. Så det var mig, der var den, der gik rundt og hjalp. (Lærer)

... jeg kan savne, at der kommer noget fra pædagogerne, hvad de gerne ville. (Lærere II)

Særligt pædagoger, men også lærere, fremhæver behovet for, at både lærerfaglige og pædagogfaglige kompetencer skal komme i spil, hvis samarbejdet skal have en værdi. Dermed understøtter resultaterne de dele af litteraturen, som peger på, at det er vigtigt at bevare de faglige forskelle mellem lærere og pædagoger (Ejrnæs, 2004; Jensen et al., 2001). I følge litteraturen er det en forudsætning for et frugtbart samarbejde, at det er *tydeligt*, hvordan forskellige faglige kompetencer supplerer hinanden i forhold til opgaveløsningen, og at der er en *klar rollefordeling* mellem faggrupperne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014; Højholdt, Hersom & Sederberg, 2012; Højholdt, 2009; Rask Nielsen, 2010; Friend et al., 2010; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Blandt lærerne er der enighed om, at der er stor forskel på pædagogerne, både i forhold til, hvorvidt og hvordan de indgår i samarbejdet, samt på pædagogernes faglige kompetencer og evne til at byde ind med andre og supplerende perspektiver på eleverne.

7.3 Ledelse har en positiv betydning

Forskningslitteraturen fremhæver, at ledelse spiller en afgørende rolle i forhold til at skabe et velfungerende samarbejde mellem fagprofessionelle omkring undervisningen (Alborz et al., 2009; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Friend et al., 2010; Hedegaard Hansen et al., 2014; Murawski, 2006). Vores undersøgelser bekræfter dette billede.

7.3.1 Ledelsens betydning for samarbejdet mellem lærere og pædagoger

Givet den nye rolle i skolen, som pædagogerne med reformen har fået, kan ledelsen spille en særlig rolle i forhold til at synliggøre pædagogernes kompetencer og understøtte samarbejdet mellem lærere og pædagoger (Jensen et al., 2001; Højholdt, Hersom & Sederberg, 2012; Alborz et al., 2009). En sådan ledelsesunderstøttelse kan sikre pædagogernes trivsel i deres arbejde i skolen og skabe synergi mellem faggruppernes forskellige kompetencer til fordel for elevernes trivsel og udvikling (Friend et al., 2010; Hansen, Jensen & Nielsen, 2016; Murawski, 2006; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Tablet 7.3 Sammenhæng mellem lærere og pædagogers oplevelse af værdi i lærer-/pædagog-samarbejdet og lederens understøttelse/anerkendelse af pædagogernes arbejde, 2016-2018

	Lærere oplever i høj grad en værdi i samarbejdet	Pædagoger oplever i høj grad en værdi i samarbejdet
Pædagogers oplevelse af at leder understøtter samarbejdet	0,04* (0,02)	0,08*** (0,03)
Pædagogers opfattelse af ledernes anerkendelse	0,05* (0,03)	0,06** (0,03)
Antal lærere- og pædagogbesvarelser	1.652	1.668

Anm.: De afhængige variabler er pædagogernes oplevelse af, om ledelsen i høj eller i meget høj grad understøtter samarbejdet. Pædagogerne er her blevet spurgt: a) "I hvilken grad oplever du, at skoleledelsen giver udtryk for at anerkende dit arbejde?", og b) "I hvilken grad oplever du, at skoleledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger?" Begge variabler er omkodet, så 1 = I høj grad eller i meget høj grad, og 0 = I nogen grad til slet ikke. Den uafhængige variabel er lærernes eller pædagogernes oplevelse af samarbejdet mellem lærere og pædagoger, LPQ244, topkodet. Skoletrin-fixed-effect-modeller, hvor trin 1 er indskoling, og trin 2 er mellemtrinnet og udskoling. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med *.

* = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Pædagogerne oplever i stigende grad, at ledelsen anerkender deres arbejde på skolerne (Jensen, Skov & Thranholm, 2018). Det gør de ved at gå aktivt ind og understøtte lærer-/pædagog-samarbejdet og anerkender pædagogernes rolle i folkeskolen. Denne anerkendelse fra skoleledelserne har ifølge vores undersøgelse betydning for lærere og pædagogers samarbejde. Pædagogernes oplevelse af, at skoleledelsen understøtter samarbejdet mellem lærere og pædagoger og anerkender pædagogernes faglighed, har en positiv betydning for pædagogernes vurdering af samarbejdets værdi, jf. Tabel 7.3. En lignende positiv sammenhæng synes også at gøre sig gældende for lærernes oplevelse af, at samarbejdet giver værdi, om end sammenhængen er mindre stærk (signifikans på 10 %-niveau).

Et tilsvarende indtryk findes i de kvalitative interview på de 20 case-skoler. Både lærere og pædagoger fremhæver betydningen af, at ledelsen understøtter samarbejdet ved bl.a. at prioritere det og sætte en retning for det. På mange skoler er skoleledelserne meget klare i deres udmeldinger om, at pædagogerne skal inddrages i skolen og indgå i samarbejdet med lærerne:

Det er noget, der er meldt klart ud fra ledelsen, at vi skal. Det er ikke sådan, at de kan vælge, om der skal en pædagog med ind i en time. (Pædagog)

Det synes samtidig vigtigt, at ledelsen er meget tydelig og bevidst om, *hvordan* pædagogernes kompetencer kan bidrage til at kvalificere skoledagen, hvis (skeptiske) lærere skal se et formål med pædagogernes inddragelse i undervisningen. På den ene side ønsker lærere og pædagoger frihed til selv at definere samarbejdets indhold, men flere efterspørger også, at ledelsen er tydelig omkring forventninger til og formål med samarbejdet:

Jeg synes, det der med, at man har den der frihed under ansvar, det gør også, at man tager sig det ansvar, fordi det får man lov til, så føler man sig også ... at det er noget, man vokser af. Samtidig så er det problematisk, fordi der mangler den der tydelige ledelse en gang imellem de steder, hvor der er brug for det. (Pædagog)

Nogle lærere – særligt de ældre årgange – giver udtryk for, at de savner faglige begrundelser for pædagogernes rolle i undervisningen. Her er det afgørende, at det ikke blot bliver et spørgsmål om økonomi eller alene et spørgsmål om at tage hensyn til pædagogerne:

Så vil jeg i hvert fald mene, at når man kommer til en samtale, for eksempel MUS-samtale, og man ytrer sig om UUV-timer og lektiehjælpstimer, at der så bliver lyttet til én, og ... at de får snakket om det, hvor smart det egentlig er, at pædagogerne har alle de der timer. Deres argument her fra skolens side er, at vi skal holde på pædagogerne, for de skal også have et godt skema. Det er argumentet, og det synes jeg simpelthen er latterligt. Det er jo ikke noget som helst pædagogisk tænkning af noget som helst. (Lærer)

Nej, det bliver lidt sådan noget kassetænkning: Hvor mange undervisningstimer kan vi have, og er det billigst at have pædagogerne i lektiecafé hos de små end lærerne? (Lærer)

Flere ledere understreger, at det er en udfordrende opgave at få samarbejdet mellem pædagoger og lærere til at lykkes, men at de er på vej. Ligesom medarbejderne selv er lederne optaget af, hvordan pædagogernes kompetencer kan få en mere selvstændig betydning i skolen, herunder i samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Af den citerede leder nedenfor betones den aktive handling, det kræver af den enkelte medarbejder, som både lærere og pædagoger selv er inde på, jf. afsnit 7.2.2:

Man skal sætte sin profession i spil i sit arbejde, uanset hvilken profession man har, og indgå i et samarbejde om at løse opgaven. (Skoleleder)

Flere af case-skolerne har derfor igangsat initiativer med henblik på at styrke pædagogernes rolle som undervisere og som ligeværdige i samarbejdet med lærerne. Ifølge lederne er pædagogerne over tid blevet mere fortrolige med deres rolle i skolen, men det kan variere fra pædagog til pædagog. Pædagoger (og lærere) i indskolingen oplever i mindre grad disse udfordringer, fordi indskolingslærere og -pædagoger mange steder havde et samarbejde allerede inden reformen og derfor indgik i tætte samarbejder.

7.3.2 Organisering og understøttende strukturer for samarbejdet

En ting er, at ledelsen anerkender behovet for samarbejde og ligeværd, en anden er, om ledelsen sikrer de organisatoriske og strukturelle rammer, der skal til, for at samarbejdet mellem lærere og pædagoger kan finde sted (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016; Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). De første undersøgelser pegede netop på udfordringer i de strukturelle og organisatoriske rammer for samarbejdet mellem lærere og pædagoger (Jacobsen et al., 2017a). Den seneste interviewundersøgelse viser, at flere af disse udfordringer fortsat er til stede i større eller mindre grad på nogle af skolerne. Der er imidlertid mange skoler, hvor der fortsat arbejdes på at forbedre rammerne.

Organisatoriske og strukturelle rammer der understøtter samarbejdet

Pædagogerne har forberedelsestid

Der er tid til samarbejde mellem lærere og pædagoger

Skolernes fysiske rammer, fx fælles personalerum, arbejdsstationer m.m.

Flere lærere og særligt pædagoger fremhæver vigtigheden af, at lærere og pædagoger har fælles forberedelsestid, hvilket er helt i overensstemmelse med forskning på området, nemlig at det er afgørende, at lærere og pædagoger har tid til samarbejde, hvis samarbejdet skal lykkes (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Andersson, 2008). I praksis vil det bl.a. sige, at der i skemalægningen afsættes tid til, at pædagoger og lærere kan mødes og forberede undervisningen sammen. Der skal være tid til fx at drøfte, hvordan lærere og pædagogers respektive fagligheder og kompetencer udnyttes bedst muligt i undervisningen (Andersen et al., 2014).

For nogle lærere og pædagoger er det (fortsat) vanskeligt at finde tid til at mødes. Det er i de fleste tilfælde udtryk for en mere generel udfordring i forhold til at finde tid til at mødes med kollegaerne. Men i andre tilfælde (som eksemplet nedenfor) er det en særlig udfordring i samarbejdet med pædagogerne, fordi de har et mindre fleksibelt skema end lærerne:

Men det er også et problem. Man vil det [samarbejdet med pædagogerne, red.] egentlig gerne, og de [pædagogerne, red.] vil det også gerne. Men når de så har tid, så har jeg undervisning og omvendt... Så vil de [ledelsen, red.] jo selvfølgelig sige, at vi skal gøre det om tirsdagen, for der har vi jo lang dag. Men så bliver der lagt 700.000 andre møder om tirsdagen, og så kan man jo ikke lave sine egne møder alligevel. (Lærere I)

Særligt med pædagogerne er det jo svært, fordi vi [lærerne, red.] har også noget puljetid. Så man kan godt mødes på nogle andre tidspunkter. Men ved pædagogerne, så er det tit, at de enten er gået hjem, fordi der er åbent ovre i fritteren, eller også skal de være ovre med børnene. (Lærere III)

På andre skoler har samarbejdet mellem lærere og pædagoger en mere fast struktur i skemaet, hvilket synes at understøtte samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

Pædagogerne angiver generelt, at det er vigtigt, at de indgår i teamsamarbejdet, og at der afsættes tid hertil. Der er imidlertid forskel på, hvor meget pædagogerne vurderer, at de skal indgå i samarbejdet. Nogle pædagoger ønsker at indgå så meget som muligt, da det giver dem en større forståelse af og indsigt i, hvad der foregår i klasserne fagligt, samt hvorvidt særlige problematikker eller udfordringer gør sig gældende. Andre pædagoger fremfører, at de ikke nødvendigvis skal deltage i alle teammøder. Det skyldes, at alle emner ikke er relevante for dem, og ofte udgør deres undervisning en lille del af den samlede undervisning i teamet. Dertil kommer, at der er pædagoger, som har undervisning i flere klasser, hvorfor det kan være vanskeligt at finde tid til at deltage i alle samarbejdsfora om klasserne.

I interviewene er der flere eksempler på (mindre) forhold, som pædagoger og lærere fremhæver som problematiske for samarbejdet samt for pædagogernes oplevelse af ligeværdighed i samarbejdet. Nogle steder holder lærere og pædagoger fortsat ikke personalefester sammen, personalerummet kaldes fortsat lærerværelset, og faggrupperne kommer ofte på kurser hver for sig. Dertil kommer, at der eksempler på, at lærere og pædagoger befinder sig i forskellige bygninger, og/eller at deres forberedelsestid foregår fysisk på forskellige steder på skolerne.

Pædagoger: Fagligt indhold i samarbejdet forudsætter tilstrækkeligt med tid

Det kan være en udfordring at sikre et fagligt indhold i samarbejdet, så det ikke kun handler om koordinering. Det er en generel udfordring i det fagprofessionelle samarbejde i folkeskolen (se fx Nielsen, 2013; Postholm, 2012), men det fremhæves også som en særlig udfordring for samarbejdet mellem lærere og pædagoger, da pædagogerne ikke alle steder har forberedelsestid, som de ville kunne bruge fleksibelt til at understøtte samarbejdet om eleverne:

Man kunne da ofre nogle forberedelsestimer på pædagogerne. For tit handler vores teammøder jo om koordinering – ”bestiller du bussen, så ringer jeg til Oscars far, og så sørger du for frugtsalat, og du sørger for brød og smør. ... Næste punkt, julefrokost, koordinér, koordinér”. Det er møderne jo også til, men det er jo også til nogle gange at snakke om nogle børn som decideret forberedelse. Så vil man det gode samarbejde, så skulle man måske ofre en time på, at man kunne sætte sig ned og gøre det. (Interview med lærere)

Pædagogerne på de 20 case-skoler har imidlertid generelt fået forberedelsestid til deres deltagelse i undervisningen. Kun på én skole fortæller pædagogerne direkte, at de ingen forberedelse har. Det er dog meget forskelligt, hvordan pædagogerne opfatter forberedelsen, og hvad de bruger den til. Nogle steder nævnes, at de oplever, at der er for lidt tid til forberedelse af skoledelen, mens andre fortæller, at de har for lidt tid til at forberede det, der skal ske i SFO'en:

Vi har skemalagt med 45 minutter på en uge til SFO-forberedelse, så det er der, hvor mig og XX [navnet på en anden pædagog, red.] kan mødes og planlægge, hvad skal vi gøre med [...] men vi kassetænker det jo ikke sådan helt, for jeg har et kvarters forberedelse pr. undervisningslektion, så jeg har selvfølgelig mere end de tre kvarter, hvor jeg sætter mig og kan planlægge SFO'en. (Pædagog)

Andre igen er meget positivt stemte over den forberedelsestid, de har til rådighed:

For mit vedkommende, der er det da rart, at jeg har noget forberedelse til, at jeg kan lave en fagligt understøttende undervisning, for jeg kan godt lide at have planlagt og have styr på det og have fundet materialer, så for mig, så er det da enormt vigtigt, for at jeg kan være fagligt dygtig, at jeg har tiden til at forberede mig... (Pædagog)

Mange lærere og pædagoger vurderer således, at det er et problem både for samarbejdet mellem lærere og pædagoger og for den faglige kvalitet af pædagogernes arbejde, når pædagogerne slet ikke eller kun i meget begrænset omfang har forberedelsestid.

7.3.3 Pædagogerne mangler flere steder (faglig) ledelse

Blandt de interviewede pædagoger er der stor forskel på oplevelserne af deres leder, og inden for den enkelte skole er pædagogernes i nogle tilfælde internt uenige om ledelsens understøttelse af deres faglighed. Denne forskel synes dog ofte at skyldes, at pædagogerne refererer til forskellige afdelingsledere.

Mange pædagoger på tværs af de 20 case-skoler synes at mangle faglig ledelse. Det vil i skolesammenhæng sige ledelsens involvering i og dialog om det pædagogiske og didaktiske arbejde (Day et al., 2009; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). De pædagoger, der er utilfredse, beskriver ofte lederen som usynlig og efterspørger større involvering i og anerkendelse af pædagogernes arbejde. Derudover er der også flere steder, hvor manglende faglig sparring fremhæves som en udfordring.

Jeg tænker, jeg godt kunne savne en synlig pædagogisk leder ... en leder, som er opdateret på, hvad der rører sig i det pædagogiske, hvor er vi henne, og hvad er vores pædagogiske vision [...] vores værdier [...] et "pædagogisk vi". (Pædagog)

De interviewede pædagoger oplever at have meget frie rammer og stor indflydelse på deres job, men savner, at ledelsen tænker dem og deres faglighed ind i beslutningerne og har en faglig dialog om deres praksis. Flere pædagoger forklarer, at deres leder anerkender deres arbejde og endda "forsvarer" pædagogernes rolle i skolen. Det kan ifølge pædagogerne dog klinge hult, når lederne ikke ved, hvad pædagogerne laver. Eksemplerne nedenfor henviser til ledernes manglende tilstedeværelse, når pædagogerne underviser:

Jeg synes, det er rigtig rart, at man kan få lov til at bestemme så meget selv, og man er så selvkørende. Men jeg mangler også en tydelig leder, som ser mig og anerkender mit job. Hun aner ikke, om jeg sidder i min klasse med en mobiltelefon i 2 timer. Så der mangler jeg, at lederen kommer mere forbi. (Pædagog)

Men hun mener, hun anerkender rigtig meget og siger sådan rigtig tit om fredagen, at I skal vide, at jeg bruger jer rigtig meget, jeg fortæller rigtig meget om jer, jeg fortæller de gode historier, jeg ved, hvor dygtige I er, hvor jeg sådan tænker nogle gange, jeg har siddet på en MUS-samtale og tænkt, du aner ikke, hvordan jeg arbejder. (Pædagog)

Ønsket om en mere synlig og faglig ledelse med mulighed for pædagogisk sparring er dog ikke forbeholdt pædagoger. Tidligere undersøgelser peger på, at også lærerne i den danske folkeskole efterspørger mere pædagogisk ledelse (OECD, 2019; Bjørnholt et al., 2019b). Erfaringen

fra tidligere undersøgelser er bl.a., at faglige drøftelser med ledelsen, som tager afsæt i eleverne, kan have en positiv betydning for elevernes faglige resultater og trivsel (Bjørnholt et al., 2019b).

Der er samtidig også skoler, hvor pædagogerne er tilfredse med ledelsen. På disse skoler opleves ledelsen ofte som retningskabende og tydelig i sine beslutninger. På en skole, hvor ledelsen beskrives positivt og som rollemodel, fremhæves gennemsigtigheden hos ledelsen samt åbenheden over for de ansattes input:

*Jamen, jeg synes, at de prøver at gøre tingene gennemskuelige. De træffer de beslutninger, de skal tage, men så synes jeg også, at de gør meget ud af at sige [...]: Verden ser sådan ud [...] vi vil gerne høre, hvad I tænker [...], og vi vil inddrage jer i det, vi så beslutter, og der synes jeg, at de er meget lydhøre og gør det meget.
(Pædagog)*

7.4 Delkonklusion

Pædagogerne inddrages og deltager mere og mere i undervisningen i løbet af reformperioden. Den største udvikling ser vi på de skoler, som før havde en lav grad af deltagelse og inddragelse af pædagoger i undervisningen. Det har ikke nogen målbar betydning for elevernes faglige resultater, trivsel eller oplevelser af undervisningen, at pædagogerne inddrages mere aktivt i undervisningen sammenlignet med tidligere.

Pædagogerne har særlige kompetencer i forhold til at varetage trivselsrelaterede opgaver og støttefunktioner i undervisningen, mens de er mere udfordret i forhold til at varetage den fagfaglige undervisning. Dette er mange lærere og pædagoger enige om. Der er dog samtidig stor variation mellem pædagogerne, hvad angår såvel deres egne som deres lærerkollegers vurdering af deres kompetencer.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er blevet styrket hen over reformperioden, og dér, hvor samarbejdet fungerer godt, har både lærere og pædagoger en større arbejdsglæde. Samarbejdet opleves imidlertid meget forskelligt, hvilket de fleste steder afhænger af, hvorvidt de to fagprofessioner betragtes og behandles ligeværdigt medarbejderne imellem samt af ledelsen. Derudover er der forskellige opfattelser af, hvor aktiv eller passiv en rolle pædagogerne kan og bør spille i undervisningen. Disse forskelle gælder primært blandt lærere og pædagoger, idet lederne de fleste steder udtrykker stor opbakning til pædagogernes mere fremtrædende rolle i skolen.

Ledelsen spiller en vigtig rolle i forhold til at understøtte samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Det handler bl.a. om, at ledelsen anerkender pædagogernes kompetencer og understøtter samarbejdet mellem de to faggrupper. Det er afgørende, at samarbejdet organiseres, således at lærere og pædagoger har mulighed for at samarbejde ved fx at afsætte tid hertil i medarbejdernes skemaer. Pædagoger savner flere steder faglig ledelse og sparring, hvilket er en oplevelse, vi er bekendt med fra andre undersøgelser, at de deler med deres lærerkolleger.

Litteratur

- Aftaleteksten 2013, *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*.
- Agresti, A. & Finlay, B. 2009, *Statistical Methods for the Social Sciences. International Edition*, Pearson, Upper Saddle River.
- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P. & Howes, A. 2009, *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools: A systematic review of evidence*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.
- Albrechtsen, T.R.S. 2013, *Professionelle Læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling*, Dafolo, Frederikshavn.
- Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverro-Redondo, I., Sanchez-Lopez, M., Garrido-Miguel, M. & Martinez-Vizcaino, V. 2017, "Academic achievement and physical activity: A meta-analysis", *Pediatrics*, vol. 140, no. 6, pp. e20171498.
- Andersen, L., Bjørnholt, B., Bro, L.L. & Holm-Pedersen, C. 2016, "Leadership and motivation: a qualitative study of transformational leadership and public service motivation", *International Review of Administrative Sciences*, vol. 84, no. 4, pp. 1-17.
- Andersen, L.B., Boye, S. & Laursen, R. 2014, *Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne*, LEAP.
- Andersen, L.B. & Pedersen, L.H. 2011, "Motivation i den offentlige sektor" in *Organiseringen af den offentlige sektor - grundbog i offentlig forvaltning*, eds. A. Berg-Sørensen, C.H. Grøn & H.F. Hansen, 1. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, S.C., Beuchert-Pedersen, L.V., Nielsen, H.S. & Thomsen, M.K. 2014, *2L Rapport: Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*, TrykFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Andersen, S.C., Humlum, M.K. & Nandrup, A.B. 2016, "Increasing instruction time in school does increase learning", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 113, no. 27, pp. 7481-7484.
- Andersson, K. 2008, *Co-Teaching: A Literature Review*, Ministry of Education, Saskatchewan, Canada.
- Andreasen, A.G. & Arendt, K.S. 2017, *Er det kun et spørgsmål om undervisningstid? Betydning af elevengagement for effekten af undervisningstid på faglige præstationer (specialafhandling)*, Sociologisk Institut, Københavns Universitet, København.
- Arendt, K.S., Jensen, V.M. & Nielsen, C.P. 2018, *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskole-reformens fjerde år - en kortlægning*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, 2018.
- Backe-Hansen, E., Bakken, A. & Huang, L. 2013, *Evaluering av Leksiehjelptilbudet 1.-4. trinn. Sluttrapport*. NOVA (Norsk institut for forskning om oppvekst, velferd og aldring), Oslo.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N. & de Montgomery, C. 2015, *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*, DPU Aarhus Universitet.

- Bellé, N. 2014, "Leading to Make a Difference: A Field Experiment on the Performance Effects of Transformational Leadership, Perceived Social Impact, and Public Service Motivation", *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 24, no. 1, pp. 109-136.
- Bingley, P., Heinesen, E., Krassel, K.F. & Kristensen, N. 2019, *The Timing of Instruction Time: Accumulated Hours, Timing and Pupil Achievement*, IZA Discussion Paper.
- Bjørnholt, B., Boye, S. & Flarup, L.H. 2016, *Den kommunale styring forud for folkeskolereformen. Baselineundersøgelse*, KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.
- Bjørnholt, B., Lemvig, K. & Ruge, M. 2018, *Evaluering af ny skolestruktur i Ballerup Kommune.*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og analysecenter for velfærd, København.
- Bjørnholt, B., Slottved, M., Arendt, K.S. & Ruge, M. Endnu ikke publiceret, *Eksplorativ forundersøgelse om lærernes arbejdstid. Faglig kvalitet, det gode arbejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen (under udgivelse)*, VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L.H. & Lemvig, K. 2015, *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole (rapport)*, KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Kjer, M.G., Flyger, C.I., Kjærgaard, L., Wagner, M.R., Andersen, M. & Wellsandt, K. 2019a, *Den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Kjer, M.G., Flyger, C.I., Kjærgaard, L., Wagner, M.R., Andersen, M. & Wellsandt, K. 2019b, *Skoleledelse under folkeskolereformen*, VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F. & Thranholm, E. 2018, *Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år - en kortlægning (rapport)*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Bjørnholt, B.; S. Boye & Hansen, N. W. (2019). Public management at the frontline: The relationship between local regulation and managerial autonomy. Paper presented a European Group of Public Administration, Belfast.
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. 2019, "Association of Education outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results from a School Year Implementation", *Journal of School Health*, vol. 89, no. 3, pp. 210-218.
- Børne- og Undervisningsministeriet 2019a, *Timetal*. Available: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>.
- Børne- og Undervisningsministeriet 2019b, *Understøttende undervisning*. Available: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/understoettende-undervisning>.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T. & Brown, S. 2003, "Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, vol. 73, no. 2, pp. 125-230.
- Dahler-Larsen, P. 2012, in *Metoder i statskundskab*, eds. L.B. Andersen, K.M. Hansen & R. Klemmesen, pp. 188-210.

- Danmarks Evalueringsinstitut 2018a, *Åben skole - en kortlægning af skolernes samarbejde med omverdenen (rapport)*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2018b, *Åben skole - erfaringer og inspiration fra seks samarbejdsprojekter mellem skoler og eksterne læringsmiljøer (inspirationshæfte)*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2018c, *Arbejdet med den åbne skole - erfaringer fra 12 udviklingsprojekter (rapport)*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2017a, *Implementering af folkeskolereformen i Favrskov Kommune*, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2017b, *Pædagogisk ledelse (vidensnotat)*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2016, *Understøttende undervisning - 5 spørgsmål til det fortsatte arbejde med understøttende undervisning (rapport)*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2014, *Inspiration til arbejdet med skolereformen – De første erfaringer med en længere og mere varieret skoledag*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. & Gu, Q. 2009, *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report*, University of Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Deloitte 2014, *Den åbne skole*. Deloitte, København.
- Ejrnæs, M. 2004, *Faglighed og tværfaglighed*, Akademisk Forlag, København.
- EMU 2016, *Hvad er understøttende undervisning?* Available: <http://www.emu.dk/modul/underst%C3%B8ttende-undervisning>.
- Epinion 2018, *Kortlægning af skoledagens længde*, København.
- Favero, N. & Bullock, J. 2015, "How (Not) to Solve the Problem: An Evaluation of Scholarly Responses to Common Source Bias", *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 25, no. 1, pp. 285-308.
- Fenwick, T., Mangez, E. & Ozga, J. 2014, *Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education*, (*World Yearbook of Education 2014*). Routledge, London.
- Fischer, N. & Klieme, E. 2013, "Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In (Eds.) *Extended Education – an International Perspective*. (S. 27-52) Leverkusen: Verlag Barbara Budrich." in, eds. J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods, pp. 27-52.
- Folkeskoleloven 2014, LBK nr. 665 af 20/06/2014, København.
- Frederiksen, M., Gundelach, P. & Nielsen, R.S. 2017, *Survey. Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010, "Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 20, no. 1, pp. 9-27.

- Friis-Hansen, M., Arendt, K.S. & Weber, A. 2018, *Dataindsamlinger i følgeforskningspanelet til folkeskolereformen. Dokumentation af 4. dataindsamling efter reformen*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Fryer, J.R.G. 2014, "Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 129, no. 3, pp. 1355-1407.
- Hansen, A.T., Jensen, V.M. & Nielsen, C.P. 2016, *Elevers holdning til skoledagens længde (notat)*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Hansen, A.T., Arendt, K.S. & Jensen, V.M. 2017, *Dataindsamlinger i Følgeforskningspanelet til folkeskolereformen (notat)*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Hansen, A.T., Arendt, K.S., Jensen, V.M., Friis-Hansen, M. & Jensen, L. 2015, *Folkeskolereformen. Dokumentation af dataindsamlingen. Notat.*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd., København.
- Hattie, J.A. 2011, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* Routledge, New York.
- Hattie, J.A. 2008, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York.
- Have, M., Nielsen, J.H., Gejl, A.K., Ernst, M.T., Fredens, K., Støckel, J.T. & Wedderkopp, N. 2016, "Rationale and design of a randomized controlled trial examining the effect of classroom-based physical activity on math achievement.", *BMC Public Health*, vol. 16, no. 304.
- Hedegaard Hansen, J., Andersen, B.B., Højholdt, A. & Morin, A. 2014, *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*, Børne- og Undervisningsministeriet, København.
- Højholdt, A. 2009, *Den tværprofessionelle praktiker*, Gyldendal Akademisk, København.
- Højholdt, A., Hersom, H. & Sederberg, M. 2012, *Det gode samarbejde – lærere og pædagogers samarbejde i skolen (Pjece)*, BUPL, [U.st.].
- Jacobsen, R., Bjørnholt, B., Krassel, K.F. & Nørgaard, E. 2017a, *En længere og mere varieret skoledag - Implementerings- og effektundersøgelse*, KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.
- Jacobsen, R., Bjørnholt, B., Andersen, M.M.Q. & Jordan, A.L.T. 2017b, *Lærerne og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år (kortlægning)*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Jacobsen, R.H., Andersen, M.M.Q. & Jordan, A.L.T. 2016, *En længere og mere varieret skoledag - Kortlægningsrapport (rapport)*, KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.
- Jacobsen, C. & Andersen, L.B. 2015, "Is Leadership in the Eye of the Beholder? A Study of Intended and Perceived Leadership Practices and Organizational Performance. ", *Public Administration Review*, vol. 75, no. 6, pp. 829-841

- Jacobsen, R.H., Flarup, L.H. & Søndergaard, N.M. 2015, *En længere og mere varieret skoledag - kortlægningsrapport (rapport)*, KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.
- Jensen, U.H., Jensen, T.P., Bøttcher, L. & Schimmell, G. 2001, *Men det skal ikke være, som det var før! Evaluering af projekt Ændret Skolestart i Rødovre Kommune*, AKF - Anvendt Kommunalforskning, København.
- Jensen, V.M. 2013, "Working longer makes students stronger? The effects of ninth grade classroom hours on ninth grade student performance", *Educational Research*, vol. 55, no. 2, pp. 180-194.
- Jensen, V.M, Arendt, K.S. & Nielsen, C.P. 2018, *Lektiehjælp og faglig fordybelse - en beskrivelse af reformelementet fra skoleledernes, lærernes, forældrenes og elevernes perspektiv (rapport)*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Jensen, V.M, Skov, P.R. & Thranholm, E. 2018, *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år - kortlægning (rapport)*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Jensen, V.M. & Bjørnholt, B. 2020, *Bilagstabeller til: Den længere og mere varierede skoledag - En analyse af reformens elementer*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Jørring, A.H., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M.P. & Bentsen, P. 2019, "Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom", *Education 3-13*.
- Kjer, M.G. & Jensen, V.M. 2018, *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år (rapport)*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Kjer, M.G., Nielsen, C.P. & Friis-Hansen, M. 2018, *De yngste elevers hverdag i folkeskolen - en kvalitativ undersøgelse i folkeskolereformens tredje år (rapport)*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Kjer, M.G. & Rosdahl, A. 2016, *Ledelse af forandringer i folkeskolen (notat)*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Klausen, K.K., Michelsen, J. & Nielsen, D.M. 2010, *Den decentrale leder – en undersøgelse af vilkårene for ledelse i kommunernes decentrale serviceinstitutioner*, Lederne, København.
- Kotter, J.P. 1996, *Leading Change*, Harvard Business School Press, Boston.
- KP 2019, *Playful Learning*. Available: <https://playful-learning.dk/hvad-er-playful-learning/>.
- Kristensen, N. & Skov, P.R. 2019, *Betydning af kompetencedækning og læreruddannelsesbaggrund (Kommende rapport, udgives dec. 2019)*, VIVE - Det Nationale forsknings- og analysecenter for velfærd, København.
- Ladekjær, E., Jacobsen, R.H., Jensen, S.V., Jensen, J.M. & Faurschou, E.M. 2019, *Ekstern evaluering af Projekt Udvikling af Udeskole*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.

- Lavy, V. 2015, "Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries", *The Economic Journal*, vol. 125, no. 588, pp. F397-F424.
- Lipsky, M. 1980, *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russel Sage Foundation, New York.
- Marcotte, D.E. 2007, "Schooling and Test Scores: a Mother-Natural Experiment", *Economics of Education Review*, vol. 26, no. 5, pp. 629-640.
- Marcotte, D.E. & Hemelt, S.W. 2008, "Unscheduled School Closings and Student Performance", *Education Finance and Policy*, vol. 3, no. 3, pp. 316-338.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. 2006, *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*, Teacher College Press, New York.
- Mikkelsen, M.F., Jacobsen, C.B. & Andersen, L.B. 2017, "Managing Employee Motivation: Exploring the Connections between Managers' Enforcement Actions, Employee Perceptions, and Employee Intrinsic Motivation. *International Public Management Journal*, vol. 20, no. 1, pp. 183-205.
- Murawski, W.W. 2006, "Student outcomes in co-taught secondary English classes: how can we improve?", *Reading & Writing Quarterly*, vol. 22, no. 3, pp. 227-247.
- Nielsen, C., Jensen, V.M., Kjer, M.G. & Arendt, K.S. 2020, *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen, En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Nielsen, C., Keilow, M. & Westergaard, C.L. 2017, *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år - en kortlægning (rapport)*, VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Nielsen, C.P. & Rangvid, B.S. 2016, *Inklusion i folkeskolen. Sammenaftning af resultaterne fra inklusionspanelet.*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Nielsen, L.T. 2013, *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team.*, Forlaget UCC.
- Nørgaard, E. & Bæk, T.A. 2016, *Økonomisk personalemæssig og faglig styring i folkeskolen (rapport)*, KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.
- OECD 2019, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris.
- OECD 2018, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Økonomi- og Indenrigsministeriet 2013, *Evaluering af kommunalreformen*, Økonomi- og Indenrigsministeriet. København.
- Otte, C.R., Bølling, M., Elsborg, P., Nielsen, G. & Bentsen, P. 2019a, "Teaching math outside the classroom: does it make a difference?" *Journal of Educational Research*, vol. 61, no. 1, pp. 38-52.
- Otte, C.R., Bølling, M., Stevenson, M.R., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G. & Bentsen, P. 2019b, "Education outside the classroom increases children's reading performance: Results

- from a one-year quasi-experimental study", *International Journal of Educational Research*, vol. 94, pp. 42-51.
- Oxford Research 2017, *Lærerarbejdsliv 2017 - betydende faktorer for lærernes arbejdsliv*, Oxford Research, København.
- Pedersen, B.K., Andersen, L.B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E. & von See-
len, J. 2016, *Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*, Vidensråd for Fo-
rebyggelse, København.
- Pedersen, R., Böwadt, P.R. & Vaaben, N. 2016, *Hvorfor stopper lærere i folkeskolen? Pro-
fessionshøjskolen UCC*, København.
- Pischke, J. 2007, "The Impact of Length of the School Year on Student Performance and
Earnings: Evidence from the German Short School Years," *The Economic Journal*, vol.
117, no. 523, pp. 1216-1242.
- Postholm, M.B. 2012, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. tapir akademisk for-
lag., Trondheim.
- Rambøll 2018a, *Undersøgelse af forældreperspektiver på folkeskolen i 2014-2018*, Rambøll,
Aarhus N.
- Rambøll 2018b, *Undersøgelse af skolebestyrelsens arbejde og rolle i folkeskolen i 2014-
2018*, Rambøll, Aarhus.
- Rambøll 2014, *Forskningsskottlægning - varieret læring, bevægelse, udeskole og lektiehjælp*,
Rambøll, Aarhus.
- Rangvid, B.S. 2013, "Klassemiljø" in *Lærere, Undervisning og Elevpræstationer i Folkesko-
len*, eds. S.C. Winter & V.L. Nielsen, rapport nr. 13:09, SFI – Det Nationale Forsknings-
center for Velfærd, København.
- Rask Nielsen, P. 2010, *Professionssamarbejdet mellem lærere og pædagoger. Viden og
værktøj*, Dafolo, København.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. 2009, *School Leadership and Student Outcomes: Iden-
tifying What Works and Why*, New Zealand Ministry of Education, Auckland.
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. 2008, "The Impact of Leadership on Student Outcomes:
An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types", *Educational Administration
Quarterly*, vol. 44, no. 5, pp. 635-674.
- Rogers, E.M. 2003, *Diffusion of innovations*, 5th edn., Free Press, New York.
- Schleicher, A. 2018, *World Class: How to Build a 21st-Century School System*, OECD Pub-
lishing, Paris.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. 2007, "Co-teaching in inclusive classrooms:
A meta-synthesis of qualitative research", *Exceptional Children*, vol. 73, no. 4, pp. 392-
416.
- Thullberg, P. 2013, *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Ut-
redningen om förbättrade resultat i grundskolan.*, Statens Offentliga Utredningar (SOU),
Stockholm.
- VIA 2019a, *RE:MOVE - for alle os der elsker bevægelse*. Available: <http://re-move.dk/>.

- VIA 2019b, *Skoler gør bevægelse til en del af undervisningen*. Available: <https://www.via.dk/om-via/presse/artikler/skoler-goer-bevaegelse-til-en-del-af-undervisningen>.
- Vogel, R. & Masal, D. 2015, "Public Leadership: A review of the literature and framework for future research. *Public Management Review*, vol. 17, no. 8, pp. 1165-1189.
- Winter, S.C., Kjer, M.G. & Skov, P.R. 2017, *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Winter, S.C. & Nielsen, V.L. 2008, *Implementering af politik*. Academica, København.
- Wright, B.E., Moynihan, D.P. & Pandey, S.K. 2012, "Pulling the Levers: Transformational Leadership, Public Service Motivation, and Mission Valence", *Public Administration Review*, vol. 72, no. 2, pp. 206-215.
- Yukl, G. 2010, "Leading Change in Organizations" in *Leadership in Organizations*, ed. G. Yukl, 7th edn, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, pp. 296-328.

Bilag 1 Data og metode

Dette kapitel redegør for de data og metoder, som anvendes i rapporten. Vi anvender et kombinationsdesign af kvalitative og kvantitative metoder for at undersøge udviklingen i og konsekvenserne af reformens elementer. Designet anvendes for at generere størst mulig sikkerhed om resultaternes gyldighed. De to metoder supplerer således hinanden i forhold til både at dokumentere og nuancere rapportens fund. Det kvantitative design bidrager først og fremmest til at dokumentere udviklingen i og betydningen af reformens elementer for elevernes faglige resultater og trivsel. Det kvalitative design tegner et mere dybtgående billede af disse emner og giver særligt svar på, hvordan skoleledere, lærere og pædagoger oplever arbejdet med de enkelte reformelementer i praksis.

Næste afsnit redegør for de metodiske detaljer og operationelle greb, som anvendes i analyserne for at sikre forskningsprojektets troværdighed og samlede kvalitet. Vi beskriver først det kvantitative datamateriale og undersøgelsesdesign, hvorefter vi redegør for de kvalitative metoder og undersøgelsesdesignet. Selvom de to typer af data og design beskrives separat, er der tale om en samlet analyse.

Kvantitativt undersøgelsesdesign

Datakilder

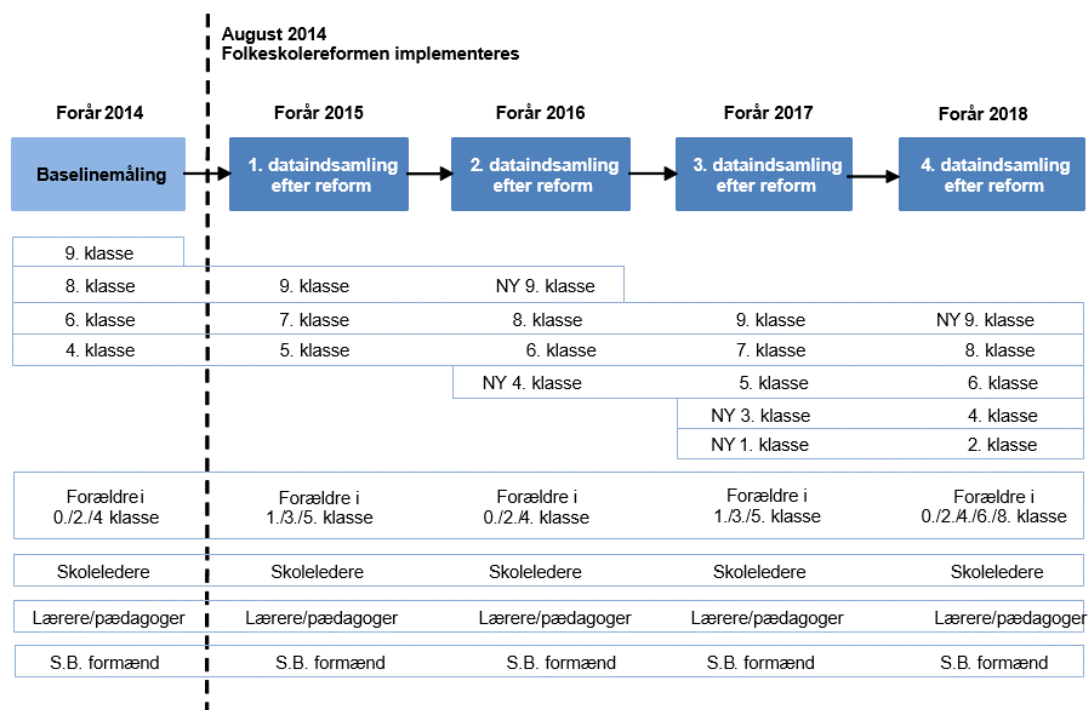
Det kvantitative datamateriale anvendt i rapporten består af en kobling mellem syv typer af data:

- Surveydata fra skoleledere (2014, 2015-2018)
- Surveydata fra lærere og pædagoger (2014-2018)
- Surveydata fra elever 2017-2018 for elever i indskolingen
- Surveydata fra elever (2014-2018) for mellemtrinnet og udskolingen
- Nationale test (2013-2018), trivselsdata (2015-2018) og elevfraværdata fra STIL
- Timetal og brugen af § 16b fra BUVM Datavarehus.

Surveydata er indsamlet i regi af folkeskolereformens følgeforskningsprogram. Der er indsamlet en lang række surveydata fra udvalgsformænd, forvaltningschefer, skoleledere, skolebestyrelsesformænd, lærere, forældre og elever. Surveydata er indsamlet over flere runder, begyndende i skoleåret 2013/2014. Den efterfølgende dataindsamling er foregået i skiftende kadence blandt de forskellige respondentgrupper (se Bilagsfigur 1.1).

Bilagsfigur 1.1 viser designet af dataindsamlingen, som den har foregået over de 5 år. Der er efter hver af de sidste fire dataindsamlinger blevet udarbejdet statusrapport, der giver en status med hensyn til de forskellige respondentgruppers oplevelse af skoledagen samt implementeringen heraf.

Bilagsfigur 1.1 Oversigt over dataindsamlingen i forbindelse med evaluerings- og følgeforskningspanelet for folkeskolereformen



Anm.: Figuren viser dataindsamlingen, som følger implementeringen af folkeskolereformen anno 2014. Dataindsamlingen er foretaget af Danmarks Statistisk i samarbejde med VIVE. Udarbejdelsen af spørgsmålene i surveyen er sket i samarbejde med repræsentanter fra forskellige centrale universiteter og forskningsinstitutioner (EVA - Danmarks Evalueringsinstitut, DPU, TRYG's Børneforskningscenter og Professionshøjskolen VIA).

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Forud for den første dataindsamling blev der ved simpelt tilfældigt udvalg udtrukket 400 skoler, som fik en invitation til at deltage i følgeforskningspanelet hen over de fem dataindsamlinger. Heraf takkede 213 skoler ja til tilbuddet om at deltage i panelet. I det første år blev elever i 4., 6., 8. og 9. klasse udvalgt til at deltage, og disse klasser er fulgt over tid, dog med tilføjelser fra 2016 og frem. Designet af panelet betyder, at det efter dataindsamlingen i 2018 er muligt at følge de samme klasser fra 4. klasse til og med 8. klasse på de samme skoler. Lærerne og pædagogerne er valgt på baggrund af, at de er tilknyttet de udvalgte klasser. Blandt lærerne er det dansk- og matematiklærerne, som er inviteret til at deltage i undersøgelsen. For skolelederne er alle skoleledere inviteret til at deltage fra 2015 og frem.

Procedurer for dataindsamling, svarprocenter og bortfald er løbende dokumenteret i en række dokumentationsnotater udviklet af VIVE, hvoraf det seneste er udgivet efter dataindsamlingens afslutning i 2018 (Friis-Hansen, Arendt & Weber, 2018).

Denne rapport anvender surveyen til skoleledere, lærere og pædagoger samt elever. Hovedvægten ligger på besvarelser fra lærerne, men det varierer fra kapitel til kapitel, hvor meget de enkelte respondentgrupper er i spil. Dette skyldes, at der er stor forskel på, hvor godt de enkelte reformelementer er dækket i den enkelte survey og i de pågældende år. Vi anvender derfor en "miks og match"-tilgang og udnytter det rige datamateriale på tværs af de forskellige respondentgrupper og på tværs af de tilgængelige år. Det specifikke antal besvarelser, der anvendes i denne rapport, varierer derfor hen over de enkelte kapitler og delanalyser.

Den største vægt er lagt på besvarelser fra lærerne koblet til enten ledere, pædagoger eller elever i klassen. Datagrundlaget består af op til 10.717 besvarelser fra lærere fordelt på 208 forskellige skoler. Afhængigt af, hvilket udfaldsmål der anvendes, reducerer det antallet af lærer- og pædagogbesvarelser.

Besvarelser og repræsentativitet

I alt svarer 1.947-3.310 lærere og pædagoger på surveyen årligt, hvilket giver en svarprocent på 46-77 %. I 2014 var svarprocenten kun 46 %, mens den var mellem 70-77 % i 2015 til 2018, hvilket generelt er høje svarprocenter. Repræsentativitetsundersøgelser viser kun små forskelle mellem skoler, der har besvaret surveyen, og skoler, der ikke har. Vi anser derfor surveyen som repræsentativ for den samlede population af skoler (Friis-Hansen, Arendt & Weber, 2018; Hansen, Arendt & Jensen, 2017; Hansen et al., 2015).

Besvarelser fra skolelederne indgår kun i perioden 2016-2018, idet det kun er i disse år, at der spørges ind til implementeringsgraden af de enkelte reformelementer. I denne periode svarede 1.199-1.215 skoleledere på spørgsmålene årligt, hvilket giver en svarprocent på 63-75 %. Besvarelserne fra skoleledere er en smule overrepræsenteret af skoler med elever, der har høj socioøkonomisk status. Dette er ikke overraskende, eftersom alle skolelederne er blevet bedt om at deltage. Der er dog tale om små forskelle. For en nærmere beskrivelse af bortfaldsanalysen henvises til Friis-Hansen, Arendt & Weber (2018).

Mål for reformens elementer

Vi anvender forskellige mål for reformens elementer eller for implementering af reformen. I langt de fleste tilfælde anvender vi svar på enkelte items (spørgsmål), mens vi i kapitel 2 og 7 også anvender tre indeks, som sammenfatter svar på flere forskellige spørgsmål. Bilagstabel 1.1 viser det samlede antal af mål for reformens elementer, som vi anvender i analyserne. Variablene er her angivet som gennemsnit i den periode, hvor variabelen indgår, og i den form for kodning, som vi anvender i analyserne. Antallet af besvarelser gælder antallet af svar fra respondentgruppen.

Bilagstabel 1.1 Mål for reformens elementer, gennemsnit for hele perioden og særskilt for 2018

	Gennemsnit	Antal observationer	Periode	Gennemsnit i 2018	Antal observationer i 2018
Ugentligt timetal (for 6. og 9. klassetrin)	9,72	58.750	2013-2018	10,08	9.332
Understøttende undervisning er i høj grad implementeret på skolen	0,32	2.438	2016-2018	0,40	735
Understøttende undervisning fremmer i høj grad læring	0,20	10.756	2014-2018	0,35	2.256
Understøttende undervisning integreret i undervisningen	0,36	2.202	2018	0,36	2.202
Bevægelse i undervisningen er i høj grad implementeret på skolen	0,31	2.438	2016-2018	0,31	735
Bevægelse mindst 2 gange om ugen	0,73	10.756	2015-2018	0,68	2.256
Klassen er fysisk aktiv mindst 45 min. på en typisk skoledag	0,40	88.668	2014-2015, 2017-2018	0,50	22.498
Eleven er fysisk aktiv mindst 45 min. i fritiden på en typisk skoledag (kontrol)	0,78	74.248	2014-2015, 2017-2018	0,75	20.087
Eleven kan i høj grad lide at være fysisk aktiv (kontrol)	0,73	78.336	2014-2015, 2017-2018	0,71	21.404

	Gennemsnit	Antal observationer	Periode	Gennemsnit i 2018	Antal observationer i 2018
Bevægelse i undervisningen fremmer i høj grad læring	0,20	10.756	2014-2018	0,32	2.256
Bevægelse integreret i undervisningen	0,74	2.200	2018	0,74	2.200
Åben Skole er i høj grad implementeret på skolen	0,27	1.544	2017-2018	0,25	735
Undervisning uden for skolen, mindst 2 gange om måneden	0,31	10.756	2014-2018	0,23	2.256
På tur uden for skolen, mindst 2 gange om måneden	0,28	10.756	2014-2018	0,29	2.256
Besøg af underviser udefra, mindst 2 gange om måneden	0,18	10.756	2014-2018	0,17	2.256
Åben Skole-aktiviteter fremmer i høj grad læring	0,04	10.756	2014-2018	0,18	2.256
Lektiehjælp og faglig fordybelse er i høj grad implementeret på skolen	0,32	2.437	2017-2018	0,34	734
Lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer i høj grad læring	0,28	10.756	2014-2018	0,40	2.256
Faglig fordybelse integreret i undervisningen	0,42	2.201	2018	0,42	2.201
Lektiehjælp integreret i undervisningen	0,31	2.200	2018	0,31	2.200
Høj grad af pædagogisk deltagelse i undervisningen	0,20	2.379	2014-2018	0,26	560
Høj grad af pædagogisk inddragelse i samarbejdet	0,20	2.344	2014-2018	0,27	551
Høj grad af arbejdsglæde, pædagogerne	0,78	2.313	2014-2018	0,82	538
Høj grad af arbejdsglæde, lærerne	0,76	5.459	2014-2018	0,78	1.148
Pædagogerne oplever en høj grad af nytte ved samarbejdet	0,92	1.703	2016-2018	0,94	546
Lærerne oplever en høj grad af nytte ved samarbejdet	0,57	3.587	2016-2018	0,60	1.132
Pædagogerne oplever, at ledelsen i høj grad understøtter samarbejdet	0,38	2.338	2014-2018	0,42	549
Lærerne oplever, at ledelsen i høj grad understøtter samarbejdet	0,30	3.139	2014-2018	0,29	1.160

Anm.: Tabellen viser beskrivende statistisk for de mål for reformens elementer, som vi anvender i rapporten. Der angives gennemsnit for hele perioden og særskilt for 2018. Antallet af besvarelser varierer fra analyse til analyse. Her er bruttoantallet af besvarelser angivet.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

I kapitel 2 og 7 anvender vi også tre indeks, som sammenfatter svar på flere forskellige spørgsmål. Fordelene ved at anvende indeks er, at de som regel giver mere pålidelige mål end enkeltspørgsmål, såfremt der er en underliggende dimension, som indekset kan indfange. Ulemper er, at fx niveauforskelle mellem de enkelte spørgsmål forsvinder, når de sammenlægges til ét mål. Flere spørgsmål er testet for, om de hører sammen i et indeks. Hvis de ikke har bestået testen, er spørgsmålene anvendt hver for sig. Det gælder fx spørgsmål om lærernes brug af Åben Skole-aktiviteter. På baggrund af besvarelserne fra pædagogerne har vi dannet to forskellige indeks, som lever op til de grænseværdier, vi anser for at være passende til, at det enkelte indeks kan være meningsfyldt. Det vil sige, at indeksene har tilstrækkeligt store *faktor-loadings*, *eigenverdier* og *Cronbachs alpha*.

Faktor-loadings kan læses som korrelationen mellem den bagvedliggende (fælles) variabel og spørgsmålene i surveyen. Vi opstiller et kriterie for, at et spørgsmål har høj nok samvariation med den latente variabel, hvis faktor-loadingen er større end 0,5. Vi følger de samme kriterier i Bjørnholt et al. (2019a; 2019b) og Nielsen et al. (2019).

Eigenværdien er lidt groft sagt et udtryk for, hvor megen fælles variation der kan opnås mellem alle surveysspørgsmålene og kan indfanges i den latente variabel. Det vil sige, at jo højere eigenværdien er, jo større variation i spørgsmålene bliver forklaret med den latente variabel. Det er derfor ønskeligt med en høj eigenværdi. En måde at identificere, hvorvidt en latent variabel meningsfuldt kan anvendes i senere analyser, er ved hjælp af Kaiser-Guttman-kriteriet, som angiver, at den latente variabel kan anvendes, hvis dens eigenværdi overstiger 1, da der så bliver opfanget mere variation i den latente variabel end ved et enkelt spørgsmål.

Cronbachs alpha er et mål for, hvor forbundne hvert spørgsmål i faktoren er. Med andre ord angiver Cronbachs alpha, hvor konsistent og troværdigt det fundne indeks er (Frederiksen, Gundelach & Nielsen, 2017). For at acceptere de latente variable og lade dem indgå i analyserne kræver vi, at alpha-værdien er over 0,6⁴⁶ i både 2014, 2016 og 2018.

I Bilagstabel 1.2 er de indeks, der er inkluderet i analysen, angivet med faktor-loadings for de enkelte spørgsmål, deres eigenværdi samt Cronbachs alpha-værdi. I tabellen ses det, at alle enkeltspørgsmålene i indekset har en faktor-loading på mindst 0,5. Alle eigenværdier overstiger også 1, ligesom alle tre indeks har en alpha-værdi over 0,6 for alle 3 år.

Bilagstabel 1.2 Anvendte indeks

Indeks	Spørgsmål	År	Alpha score
Pædagogisk deltagelse i undervisningen	Hvor ofte har du følgende opgaver i forbindelse med undervisningen? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlægning af undervisningen ▪ Undervisningens gennemførelse ▪ Evaluering af undervisningen 	2014-2018	0,69-0,85
Pædagogisk inddragelse i samarbejdet	Hvor enig er du i nedenstående udsagn? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg drøfter jævnligt elevernes udbytte af undervisningen med mine kolleger ▪ Jeg observerer af og til undervisningen ▪ Vi (klassens team) gennemgår sammen klassens resultater og prøver 	2014-2018	0,64-0,75
Lærernes og pædagogernes arbejdsglæde	Hvor enig er du i følgende udsagn? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg nyder i høj grad mit daglige arbejde ▪ Jeg glæder mig altid til at tage på arbejde om morgenen ▪ Jeg føler en stor personlig tilfredsstillelse ved at udføre mit arbejde 	2014-2018	0,86-0,91

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Betydning af reformens elementer for elevernes udfaldsmål

Vores primære udfaldsmål er elevernes faglige resultater i dansk og matematik i 6. og 9. klasse samt de fem former for trivsel fra de nationale trivselsmål (faglig trivsel, social trivsel, inspiration og støtte, ro og orden samt generel trivsel).⁴⁷ Derudover testes en række andre udfaldsmål såsom samlet antal fraværsdage og andel elever med mere end 5 % eller 10 % fraværsdage, faglige resultater på henholdsvis 2., 3., 4. og 8. klassetrin, og de udfaldsmål om engagement og deltagelse, som indgår i Nielsen et al. (2019).⁴⁸ I kapitlet om pædagoger i skolen testes

⁴⁶ Som norm benyttes en alpha-værdi på 0,7 som indikator for, hvornår et indeks er stærkt nok, men dette er svært at følge i praksis, hvorfor vi valgt at benytte en værdi på 0,6.

⁴⁷ De nationale trivselsmål er indeks på en skala fra 1 til 5 genereret ud fra en række spørgsmål. Grænseværdierne for disse indeks lever ikke op til de grænser, som vi har fastsat for rapporten (jf. forrige afsnit om de centrale mål for reformens elementer). For sammenligningens skyld anvendes de i forvejen udarbejdede kondenseringer af den nationale trivselsmåling. For en nærmere gennemgang heraf henvises til Børne- og Undervisningsministeriets trivselsværktøj.

⁴⁸ For disse udfaldsmål er der ofte ingen statistisk sikre resultater, idet stikprøven reduceres kraftigt, når lærere og elever skal matches for den enkelte klasse og ikke blot klassetrin og skolens institutionsnummer.

endvidere enkelte andre udfaldsmål for indskolingen. Samlet set er hovedvægten på udfaldsmål for mellemtrinnet og i udskolingen, idet datagrundlaget er langt bedre for disse klassetrin. Bilagstabel 1.3 angiver beskrivende statistik for vores udfaldsmål. Her anvender vi den population, som indgår i analyserne af bevægelse i undervisningen.

Bilagstabel 1.3 De centrale udfaldsmål for elevernes faglige resultater og trivsel. Mellemtrin og udskoling samlet. Data for hele perioden og særskilt for 2018

Beskrivelse	Gennemsnit	Antal besvarelser	Periode	Gennemsnit for 2018	Antal besvarelser for 2018
Faglig trivsel	3,66	66.481	2015-2018	3,66	16.804
Social trivsel	4,10	66.677	2015-2018	4,11	16.872
Inspiration og støtte	3,19	66.386	2015-2018	3,16	16.761
Ro og orden	3,75	66.542	2015-2018	3,76	16.813
Generel trivsel	3,67	66.799	2015-2018	3,67	16.905
Folkeskolens prøver i dansk, 9. klasse	6,93	16.538	2015-2018	6,9	1.942
Folkeskolens prøver i matematik, 9. klasse	6,91	13.509	2015-2018	7,09	1.623
Kriteriebaseret skala i dansk, 6. klasse	4,039	13.510	2014, 2016, 2018	4,0	4.908
Kriteriebaseret skala i matematik, 6. klasse	4,037	13.063	2014, 2016, 2018	4,1	4.645
Totalt fravær 10 %	0,09	65.930	2015-2018	0,14	16.274
Syge- eller ulovligt fravær 5 %	0,15	65.930	2015-2018	0,29	16.274

Anm.: Tabellen angiver gennemsnittet for de centrale udfaldsmål for elevernes faglige resultater og trivsel for de år, hvor data er til rådighed.

Kilde: Registerdata, data fra de nationale test og de nationale trivselsmålinger.

Kontrolvariable

I alle vores modeller anvender vi en række kontrolvariable for så vidt muligt at tage højde for de væsentlige faktorer (fx ændringer i elevgrundlaget), som potentielt både kan indvirke på elevernes faglige resultater og trivsel. Alle kontrolvariable om elevernes baggrundsforhold kommer fra Danmarks Statistiks registre, mens oplysninger om lærerne kommer fra surveyen fra lærerne. Kontrolvariablerne kan ses i Bilagstabel 1.4. Tabellen angiver beskrivende statistik for den population, som indgår i analyserne af bevægelse i undervisningen. Vi tager højde for forskelle i elevbaggrund i alle analyser, mens oplysninger om lærerne kun indgår, hvor besvarelser fra lærerne er den centrale uafhængige variabel. Ligeledes tager vi kun højde for skolekarakteristika i de analyser, hvor svar fra skolelederne er den uafhængige variabel. Alle analyser er vægtet i forhold til, at alle klasser har samme stemme uanset størrelse, og vi medtager kun klasser, hvor der mindst er 5 besvarelser fra klassen.⁴⁹

⁴⁹ I analyser på lærerniveauet kontrolleres yderligere for lærerens køn, erfaring og om han/hun underviser i dansk, matematik eller i begge fag.

Bilagstabel 1.4 Oversigt over kontrolvariable i datamaterialet. Andele, 2014-2018

Variable	Andel
Elever	
Etnisk minoritet	0,10
Dreng	0,50
Elevens alder	13,81
Enebarn	0,18
En søster/bror	0,48
2 søskende	0,26
3 + søskende	0,08
Forældre	
Mor og fars højeste uddannelse er grundskolen eller en gymnasial uddannelse (ufaglærte)	0,12
Mor eller fars højeste uddannelse er en erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelse	0,38
Mor eller fars højeste uddannelse er en videregående uddannelse	0,51
Mor og far bor ikke sammen	0,34
Mor er under 25 år ved barnets fødsel	0,12
Far er ikke i arbejde eller under uddannelse	0,12
Mor er ikke i arbejde eller under uddannelse	0,19
Mors indkomst, 1. (nederste) kvartil	0,22
Mors indkomst, 2. kvartil	0,26
Mors indkomst, 3. kvartil	0,26
Mors indkomst, 4. kvartil	0,25
Fars indkomst, 1. (nederste) kvartil	0,23
Fars indkomst, 2. kvartil	0,25
Fars indkomst, 3. kvartil	0,24
Fars indkomst, 4. kvartil	0,24
Lærer	
Mand	0,34
Alder < 30 år	0,10
Alder 31-40 år	0,30
Alder 41-50 år	0,30
Alder 51-60 år	0,21
Alder > 60 år	0,09
Erfaring, laveste 33 %	0,40
Erfaring, 34-66 %	0,29
Erfaring, > 66 %	0,31
Antal observationer	66.799

Anm.: Tabellen viser beskrivende statistik for de baggrundskarakteristika, som vi anvender i analysen. Vi anvender her den population, som indgår i analyserne af bevægelse i undervisningen. Kontrolvariable for lærerne indgår alene i de analyser, hvor svar fra lærerne er den uafhængige variabel. Ud over ovenstående variable indgår der også kontrolvariable for hvert skoleår.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Af hensyn til læsevenligheden af rapporteres alene på sammenhængene mellem de primære uafhængige variable (fx pædagogisk ledelse) og de relevante udfaldsmål (fx elevernes faglige resultater, trivsel og fravær). I rapporten vil parameterestimerne for baggrundsvariablene således ikke indgå.

Analyseltilgange

Reformens elementer har meget forskellig karakter, og der er derfor også spurgt til dem på meget forskellig vis i surveyene. Eksempelvis er der ingen spørgsmål om hyppighed af understøttende undervisning (fx "hvor ofte har I understøttende undervisning"), mens der spørges direkte til, hvor ofte lærerne anvender bevægelse i deres undervisning. Der er samtidig også meget forskel på, hvor meget fokus de enkelte reformelementer har fået i dataindsamlingen, og det varierer derfor også, hvor stort et datagrundlag vi har haft til behandling af de enkelte reformelementer.

En konsekvens heraf er, at vores analysetilgang også vil variere fra kapitel til kapitel. Vores analytiske udgangspunkt har været at teste analyserne ud fra de metoder, som vi forventer, vil give de mest robuste resultater. Ikke desto mindre er der her også foretaget en afvejning af, hvorvidt vi har haft data nok eller variation nok til, at vi kan forvente at få resultater ud fra den anvendte metode.

Bilagstabel 1.5 giver en oversigt over, hvilke metodiske greb vi anvender eller har testet i de enkelte kapitler, mens de efterfølgende delafsnit beskriver de metodiske tilgange. I de enkelte beskrivelser af metoden forklarer vi i korte træk den metodiske fremgang. Eventuelle robusthedstest for metodens validitet fremgår af kapitlerne og er derfor ikke fremhævet her.

Bilagstabel 1.5 Oversigt over metodiske tilgange i rapporten fordelt på kapitel

Beskrivelse af metodisk tilgang	Kapitel					
	2	3	4	5	6	7
Beskrivende analyser af udviklingen i implementeringen		x	x	x	x	
Sammenligning af skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad inden for kommunen (kommune-fixed-effect-model)	x ¹	x	x	x	x	
Statistiske sammenligninger mellem klassetrin på skolen (skole-fixed-effect-model)		x	x	x	x	x ⁴
Udvikling over tid for de enkelte klassetrin på skolen (skole-klassetrin-fixed-effect-model)	x	x	x	X		
Udvikling over tid for 'pseudo'-indsats og kontrolgrupper		x ³				
Forskelle mellem fag for den enkelte elev (elev-fixed-effect-model)	x		x ²	x ²		
Den relative udvikling for én gruppe af elever sammenlignet med alle andre elever	x					
Statistiske sammenligninger i et år		x	x	x	x	x

Anm.: For hvert kapitel angiver tabellen de metodiske greb, som vi anvender i analyserne.

Note: ¹ Der er her tale om en sammenligning af skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad, men ikke inden for samme kommune. Det skyldes kommunernes rolle i at definere det fastlagte timetal.

² Hyppighedsmål for, hvor ofte bevægelse eller Åben Skole-aktiviteter i henholdsvis dansk og matematiktimerne er testet i en elev-fixed-effect-model.

³ Dette gælder alene analysen af § 16b.

⁴ For pædagogerne var der tale om en skole-trin-fixed-effect-model. Det vil sige, hvor vi sammenligner forskelle over tid, men mellem klassetrin. Dette hænger sammen med, at vi ikke har de samme klassetrin over tid, da spørgsmål til indskolingen kun er i 2017 (1. og 3. klasse) og 2018 (2. klasse).

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Beskrivende analyser og sammenligning af skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad

Langt de fleste analyser indledes med beskrivende analyser, som præsenteres i tabeller eller er grafisk illustreret ved hjælp af et histogram. Disse beskrivende analyser viser udviklingen i de relevante mål over tid enten fra 2014 til 2018, 2016 til 2018 eller 2017 til 2018. I disse

beskrivende analyser anvender vi "bruttometoden", dvs. vi anvender alle besvarelserne fra den /de pågældende respondentgruppe(r).⁵⁰

Dette betyder, at vores analyser har højere ekstern validitet end intern validitet. Med bruttometoden *kan* ændringer fra år til år skyldes, at det er forskellige lærere, pædagoger eller skoleledere, der har svaret på de enkelte spørgsmål.

Vi anvender relevante signifikanstest i form af t-test til at teste, om besvarelsen af et givent spørgsmål for et år er forskelligt fra svar på samme spørgsmål i et andet år. Testene muliggør under forskellige antagelser at undersøge, om forskelle mellem forskellige gruppers besvarelser af de samme spørgsmål er reelle, eller om de blot er udtryk for statistiske tilfældigheder (Agresti & Finlay, 2009). De forskelle, som vi rapporterer i kapitlerne, er statistisk signifikante på mindst et 5 %-niveau. Det vil sige, at man betragter det som usandsynligt, at eventuelle forskelle i kortlægningen fremkommer på grund af statistiske tilfældigheder, idet sandsynligheden herfor er på under 5 %.

I forlængelse heraf er det vigtigt at understrege, at selvom vi finder statistiske forskelle før og efter reformen, kan vi ikke være sikre på, at disse forskelle er et resultat af reformen. Det er muligt, at den konstaterede udvikling over tid også ville være fundet sted uden reformen. Da der ikke findes en kontrolgruppe (en gruppe af skoler, som ikke har oplevet reformen), kender vi ikke den kontrafaktiske situation, nemlig den udvikling, som ville have fundet sted, hvis reformen ikke var blevet gennemført.

I forlængelse af beskrivelserne af implementeringsgraden foretager vi også en sammenligning af elevernes trivsel og faglige resultater på skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad af det pågældende reformelement. Datagrundlaget er 2016-2018 eller 2017-2018 samlet set. Det vil sige, at vi dels sammenligner forskellige skoler inden for kommunen, dels forskelle over tid for den enkelte skole. Alle analyser er her korrigeret for forskelle i elevernes baggrund og for forskelle skolerne imellem.

Udvikling over tid for de enkelte klassetrin på skolen

I de fleste analyser af, hvorvidt reformelementet har betydning for elevernes trivsel og faglige resultater, ser vi på ændringer over tid for de enkelte klassetrin på de enkelte skoler, og vi anvender her en lineær regressionsmodel eller en lineær sandsynlighedsmodel. Det gælder fx betydning af mere bevægelse eller af Åben Skole-aktiviteter, hvor data fra 2014 til 2018 anvendes. Denne tilgang har til hensigt at komme så tæt som muligt på at undersøge effekten af reformens elementer. Samme tilgang, hvor vi ser på udviklingen over tid for den enkelte skole, anvendes også i analyserne af implementeringsgraden – dog kun for perioden 2016-2018. Fortolkningsmæssigt er der tale om analyser på et langt mere overordnet plan, som ikke direkte siger noget om, hvor frugtbart det fx er at foretage Åben Skole-aktiviteter.

For på bedst mulig vis at give et udtryk for sammenhængen mellem afhængige og uafhængige variable er det ofte nødvendigt at kontrollere for en række forhold, som vi ved, kan have indflydelse på sammenhængen mellem to variable. Nogle af disse ting kan vi observere i data, fx elevernes køn, alder mv. Andre forhold kan vi ikke observere i data, men vi kan antage, at disse ikke ændrer sig over tid, og i stedet kontrollere for hvert enkelt skole og klassetrin (skoleklassetrin fixed-effect). Håbet er, at vi på den måde kontrollerer for flest mulige uobserverbare forhold, der knytter sig til skolen og de enkelte klasser over tid, og som alle elever kan forventes

⁵⁰ En anden tilgang ville være alene at fokusere på de skoler, hvor vi har besvarelser for alle 5 år. Man ville i så fald undersøge udviklingen over tid for de samme skoler. Givet et ønske om at fremstille udviklingen for det størst mulige antal skoler har vi dog valgt at bibeholde så mange skoler i undersøgelserne af udviklingen over tid som muligt.

at være "udsat for" på samme måde. Det kan bl.a. handle om skolens geografiske placering eller socioøkonomiske sammensætning, arbejdsmiljø, ledelsesstil, den pædagogiske tilgang til eleverne eller tilrettelæggelsen af eksempelvis faglig fordybelse og lektiehjælp.

Mens vi betragter regressioner med skole-klassetrin-fixed-effect som den bedst mulige måde at undersøge betydningen af reformens elementer over tid, er denne metode ikke uden ulemper. Eksempelvis antager metoden, at betydningen af uobserverbare karakteristika er konstant over tid. I nogle tilfælde kan vi antage dette med rimelig sikkerhed, fx når det gælder skolens geografiske placering, mens det er mindre sandsynligt for andre forhold, fx betydningen af ledelsesstil. Ved samtidig at indføre kontroller for tidsperioder i vores regressioner kan vi tage højde for, at ledelsesstil kan variere over tid – det giver dog et mere mudret billede af, hvorvidt det er selve reformelementet, dens mål og intentioner, der har betydning for udfaldsmålene over tid, eller om det i stedet er en kombination af disse elementer samt uobserverbare karakteristika.

På grund af ovenstående begrænsninger med hensyn til at adskille betydningen af reformens elementer fra alt det andet, som foregår på samme tid, er vi påpasselige med at slutte direkte fra de signifikante resultater i undersøgelsen til, at der er tale om entydige effekter med en klar kausal retning mellem reformen og dens delelementer og udfaldsmålene. Derfor benytter vi i stedet betegnelsen 'betydning' frem for 'effekt' gennem rapporten.

Sammenligning mellem fag for den enkelte elev

I kapitel 2 analyserer vi betydningen af flere fagtimer. I dette kapitel følger vi størstedelen af litteraturen og udnytter, at langt de fleste elever har et forskelligt antal fagtimer i dansk og matematik, samtidig med at det *på tværs af skoler varierer, hvor stor* denne forskel er. Generelt er antallet af fagtimer altid større i dansk end i matematik, idet det minimumstimetallet ikke er ens. Dog varierer denne forskel fra skole til skole (kommune til kommune) eller inden for den samme skole over tid. Eksempelvis havde reformen til hensigt at skærpe timetallet, idet dette blev obligatorisk i visse fag. Metoden går herefter ud på at se på, om forskellene i fagtimer mellem to fag hænger sammen med forskellene i elevernes faglige præstationer i de samme to fag.

Metoden er robust, fordi vi sammenligner timetallet mellem to fag for den enkelte elev, som hermed så at sige bliver sin egen kontrolgruppe. Det betyder, at vi i langt højere grad kan tage højde for forhold, som vi ellers ikke kan måle, såsom forældrenes fokus på elevernes skolearbejde, netop fordi eleven sammenlignes med sig selv i analysen.

Modellens væsentligste antagelser er, at én fagtime har samme betydning for dansk som matematik. Denne antagelse kan altid diskuteres. Nogle studier viser, at matematik er mere sensitiv over for antallet af undervisningstimer end dansk. Ligeledes er det samlede timetal i dansk højere end i matematik, og én ekstra time har derfor ikke samme procentvise stigning i dansk som matematik. Omvendt må det forventes, at det faglige stof, som eleverne skal igennem, nogenlunde står mål med timetallet, og at der derfor også "skal læses mere" i dansk end i matematik. Samlet set er karaktergennemsnittet ikke markant højere i dansk end i matematik (jf. kapitel 2), så uanset hvad, må der være tale om, at niveauforskellene i timetallet mellem fagene kun kan have mindre betydning for elevernes faglige præstationer.

Ikke desto mindre forsøger vi at tage højde for de forskelle, der kan være, dels ved at kontrollere for fag, dels ved at alle elevforhold interageres med fag i analyserne. Sidstnævnte har til formål at udjævne eventuelt generelle forskelle mellem elevbaggrund og fag. Det kan fx være, at drenge generelt får bedre karakterer i matematik end pigerne.

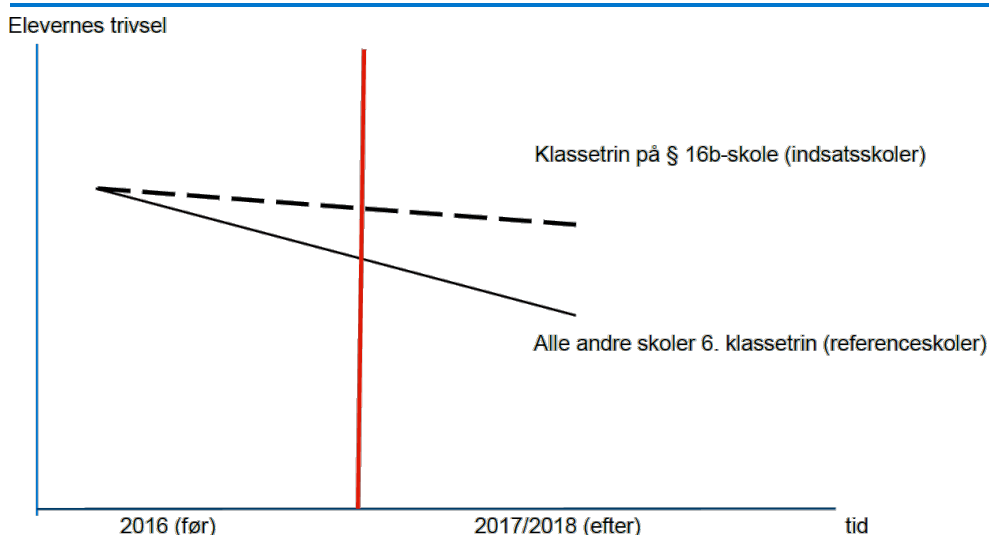
Brugen af pseudo indsats- og referencegrupper

I et tilfælde forsøger vi at opstille en slags "indsatsgruppe" og "referencegruppe". Dette er i analyserne af § 16b, hvor vi ser på, hvorvidt brugen af § 16b har betydning for elevernes faglige resultater eller trivsel i perioden 2016 til 2018. Indsatsgruppen er skoler, der vælger at anvende § 16b i 2017 eller 2018, og som ikke har anvendt denne mulighed tidligere. Referencegruppen er i stedet de skoler, der i perioden 2016 til 2018 ikke benytter sig af § 16b. Vi sammenligner herefter udviklingen over tid i elevernes udfaldsmål fra 2016 til 2018 for begge grupper. Det vil sige udviklingen, fra før til efter § 16b blev anvendt af indsatskolerne.

Denne type af analyser har den klare fordel, at de ikke kun forsøger at kontrollere for "andre forhold" fra før til efter en given implementeringsperiode ligesom i de metoder, vi beskriver ovenfor i afsnittet "Udvikling over tid for de enkelte klassetrin på skolen".

Når vi ikke kun ser på udviklingen for indsatsgruppen, men også for referencegruppen, forsøger vi at tage højde for alt det andet, som foregår på samme tid. Fordelen ved denne metode er, at man i højere grad tager højde for en *generel* udvikling over tid – såsom en *generelt* nedadgående trend i elevernes trivsel. Resultaterne fortolkes dog en smule anderledes, idet der her er tale om udviklingen for fx § 16b-skoler fra før til efter implementeringen af § 16b *sammenlignet med* alle andre skoler. Bilagsfigur 1.2 beskriver den metodiske tilgang. Den stiplede linje er udviklingen fra 2016 til 2018 i elevernes trivsel i 6. klasse på de skoler, som i 2017 eller 2018 vælger at benytte sig af § 16b (for 6. klassetrin). Den ikke-stiplede linje er udviklingen fra 2016 til 2018 for de skoler, som ikke benytter sig af § 16b i hele perioden. Mens begge udviklinger over tid er nedadgående, er udviklingen mere negativ blandt de skoler, som ikke anvender § 16b. I dette tilfælde har brugen af § 16b derfor positiv betydning for elevernes trivsel, idet den synes at skabe en opbremsning i den negative udvikling, som vi ser blandt alle andre skoler. Selvom vi laver en række robusthedstest, kan vi ikke udelukke, at andre forhold spiller ind på denne tendens, idet skolerne i sidste ende vælger at anvende § 16b (frem for en tilfældig fordeling).

Bilagsfigur 1.2 Illustreret metodisk tilgang i analyserne af § 16b



Anm.: Figuren viser den metodiske tilgang i analyserne af § 16b. Den stiplede linje viser udviklingen for klasser, hvor skolerne har valgt at anvende § 16b (for det pågældende klassetrin), mens den sorte – ikke-stiplede linje – viser udviklingen for alle andre skoler, som ikke anvender § 16b for det pågældende klassetrin. Figuren illustrerer den faktiske udvikling, om end den er kraftigt forstørret (overdrevet).

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Den relative udvikling for én gruppe af elever sammenlignet med alle andre elever (analyser af elevbaggrund)

I de fleste analyser af elevernes socioøkonomiske forhold anvender vi lidt samme tilgang som i brugen af pseudo indsats- og referencegruppe-skoler, idet vi foretager disse analyser ved hjælp af et interaktionsled mellem elevens baggrundsforhold og det enkelte reformelement.

Det vil sige, at hvis vi fx ønsker at sige noget om, hvorvidt bevægelse har større betydning for etniske minoritets elever, så er etniske minoriteter vores "indsats"-gruppe, mens etnisk danske elever er vores referencegruppe. Vi sammenligner herefter udviklingen over tid for fx 6. klassetrin på skolerne og ser på, om fx stigende implementering af bevægelse over tid (på den pågældende skole) har større betydning for de faglige resultater for etniske minoriteter sammenlignet med etnisk danske elever. En alternativ metode vil være at dele vores datasæt i to – ét for etniske minoriteter og ét for etniske danske elever – og herefter foretage analysen for hver af de to datasæt.

Fordelen ved at anvende et interaktionsled er, at vi ikke reducerer vores stikprøve frem for fx at betinge analyserne på, at den kun gjaldt den forholdsvis lille gruppe af etniske minoriteter. Derved er der større chance for at finde statistisk signifikante resultater. Modsat er ulempen, at analyser med interaktionsled ofte er sværere at beskrive, fordi man sammenligner to udviklinger over tid.

Statistiske sammenligninger i ét enkelt år

I nogle tilfælde har vi kun data for ét enkelt år, og det giver i sagens natur nogle metodiske begrænsninger. Det er i særlig grad analyserne af organiseringen af de enkelte reformelementer, som kun er foretaget for ét år (2018). I stedet anvender vi her forskelle i organiseringen på tværs af klassetrin. Vi anvender forskelle i organiseringen på tværs af klassetrin på trinnet eller på tværs af, hvad dansk- og matematiklæreren vurderer er den typiske organiseringsform af reformelementet. Denne tilgang giver i sagens natur også nogle begrænsninger, idet skoler, der har ensrettet organiseringen af reformelementet, udgår af analysen, hvis alle lærere svarer det samme. Vi omtaler derfor også kun disse analyser som statistiske sammenhænge og kan på baggrund af analyserne ikke udtale os om, hvorvidt organiseringen af reformens elementer i sig selv har betydning for elevernes faglige resultater eller trivsel.

Kvalitativt undersøgelsesdesign

Det kvalitative casestudie har primært til formål at belyse mere detaljeret, hvordan reformens elementer opleves i praksis. Den kvalitative undersøgelse har som primært mål at understøtte og udfordre de kvantitative resultater og indgår i mindre grad som et selvstændigt analysegrundlag. Casestudiet inkluderer 10 kommuner og 20 skoler og består fortrinsvis af interview.

Det kvalitative interviewmateriale er indsamlet med henblik på at kunne indgå dels i denne rapport, dels i tre andre rapporteringer inden for følgeforskningen:

- Den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen (Bjørnholt et al., 2019a)
- Skoleledelse under folkeskolereformen (Bjørnholt et al., 2019b)
- Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen, En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018 (Nielsen, et al., 2020).

Nedenfor beskrives baggrunden for udvælgelsen af skoler og kommuner, ligesom der redegøres for interviewundersøgelsen.

Udvælgelse af kommuner og skoler

Det kvalitative casestudie er gennemført som et komparativt casestudie. Det vil sige, at kommuner og skoler således er udvalgt systematisk med henblik på at repræsentere en potentiel variation i forhold til implementering af hele eller dele af folkeskolereformen. Det skyldes et ønske om at undersøge, hvordan reformens elementer udfolder sig inden for forskellige rammer og giver et mere validt undersøgelsesgrundlag i forhold til at identificere de forhold, der henholdsvis kan understøtte og udfordre implementeringen af reformens elementer og deres betydning for eleverne.

Kommunerne er udvalgt med henblik på at sikre forskelle i deres erfaringer med og brug af mål- og resultatstyring. Dette skyldes hensynet til undersøgelser af den kommunale styring og skoleledelse (Bjørnholt et al., 2019b).

Der er som udgangspunkt valgt 2 skoler med elever i 0.-9. klasse inden for hver af de 10 kommuner. Skolerne er valgt ud fra følgende overordnede kriterier:

- Skolernes elevgrundlag
- Elevernes faglige resultater i afgangskarakterer
- Skolerne har tidligere deltaget i interviewundersøgelsen
- Pragmatisme.

For at sikre sammenlignelighed mellem skolerne er der så vidt muligt valgt skoler, som minder om hinanden i forhold til en *socioøkonomisk referenceramme*. I enkelte kommuner indgår der flere skoler, som har forskellige elevgrundlag med henblik på at undersøge betydningen heraf.

Vi har desuden valgt skoler, hvor eleverne gennemsnitligt har opnået *forskellige faglige resultater* i deres afgangsprøver. Det giver et godt udgangspunkt for at identificere, om elevernes faglige resultater har betydning for de forskellige aktørers tilgang til implementeringen og vurdering af folkeskolereformen og dens betydning.

Desuden har vi til en vis grad inddraget skoler, der *tidligere har indgået i interview* i forbindelse med følgeforskningen. Det skyldes et ønske om at skitsere udviklingen over tid.

Endelig baseres case-udvælgelsen på *pragmatiske overvejelser* i forhold til at sikre skoler, der havde tid og lyst til at deltage. Over tid er det blevet stadig vanskeligere at rekruttere skoler og kommuner til at indgå i undersøgelser, hvorfor det endelige valg også må være pragmatisk.

Samtidig er kommuner og skoler så vidt muligt udvalgt med henblik på at sikre, at de er sammenlignelige i forhold til øvrige forhold, der kan have indflydelse på deres implementering af styringsinitiativerne i folkeskolereformen.

Tilsammen giver udvælgelsen af skoler en bred repræsentation af skoler, der giver mulighed for at identificere de muligheder og udfordringer, som opleves på skolerne i forhold til at implementere reformens elementer og understøtte elevernes faglige resultater og trivsel.

Udvælgelsen af kommuner og skoler er anonymiseret i såvel rapporten som i øvrigt. De udvalgte kommuner er imidlertid bekendt med, hvilke skoler i deres kommune der er blevet udvalgt, og kontakten til skolen er primært sket gennem kommunen. For at bevare kommuner,

skoler og enkeltindviders anonymitet har vi valgt ikke at præsentere de udarbejdede displays over interviewudsagn.

Nedenfor gives et overblik over interviewundersøgelsen.

Interviewundersøgelsen

Interviewene er den primære datakilde. De giver dybtgående indsigt i reformens implementering og betydning set fra såvel skoleledere, mellemledere, lærere og pædagogers perspektiv.

De kvalitative interview er gennemført på baggrund af semistrukturerede interviewguides (eksempel findes i Bilag 7), som tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålene, de forskellige reformelementer og samarbejdet på skolen. Interviewguiden indeholder også mere generelle spørgsmål om ledelse og kommunalstyring, som er afrapporteret i andre rapporter i Børne- og Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram (Bjørnholt et al., 2019b). Interviewene varede cirka 1-1½ time.

På skolerne er der gennemført interview med skoleledere, mellemledere, lærere, pæagoger og elever. Bilagstabel 1.6 giver en oversigt over de gennemførte interview. Der er også gennemført interview med forvaltningschefer og forvaltningsrepræsentanter fra kommunerne. Disse indgår i undersøgelsen af den kommunale styring (Bjørnholt et al., 2019b) og i mindre grad som grundlag for denne undersøgelse.

Bilagstabel 1.6 Oversigt over gennemførte interview på skolerne

Personer	Interviewform	Særligt fokus
Skoleledelsesteam (20 skoler)	Fokusgruppe/individuel	Ledelsens understøttelse af reformelementerne, herunder hvordan der arbejdes med reformens elementer, og deres vurdering heraf
Mellemledere (20 skoler)	Fokusgruppe/individuel	Ledelsens understøttelse af reformelementerne, herunder hvordan der arbejdes med reformens elementer, og deres vurdering heraf
Lærere (20 skoler med mindst 3 personer i hvert interview)	Fokusgruppe med repræsentanter fra henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling	Vurdering af de enkelte reformelementer, deres implementering og potentialer i forhold til at understøtte og udfordre elevernes læring og trivsel Oplevelse af samarbejde på skolen samt ledelsens understøttelse af samarbejdet og reformimplementeringen
Pæagoger (20 skoler med 2-3 personer i hvert interview)	Fokusgruppe med repræsentanter fra primært indskoling og mellemtrin	Vurdering af de enkelte reformelementer, deres implementering og potentialer i forhold til at understøtte og udfordre elevernes læring og trivsel Oplevelse af samarbejde på skolen samt ledelsens understøttelse af samarbejdet og reformimplementeringen
Elever (10 skoler)	2 fokusgrupper pr. skole med 4 elever i hver. Det ene fokusgruppeinterview er på mellemtrinnet, mens det andet er for indskoling eller udskoling	Oplevelse af skoledagen og reformens elementer

Analysetilgang

På trods af den systematiske case-udvælgelse bruges udvælgelseskriterierne ikke systematisk i afrapporteringen. Det skyldes, at den kvalitative undersøgelse i højere grad skal understøtte og udfordre de kvantitative resultater end at udgøre et selvstændigt analysegrundlag. I det omfang, som interviewpersonerne selv nævner særlige forhold som betydningsfulde i forhold

til enten implementering af reformelementerne eller deres betydning for eleverne, indgår det imidlertid i analyserne.

Interviewene er blevet transskriberet og kodet med afsæt i en kodebog, der specificerer undersøgelsens analysetemaer (reformens elementer) og er gengivet i Bilag 8. Interviewene er kondenseret ud fra principper i inklusionsreglen (Dahler-Larsen, 2012). Det vil sige, at alle interviewudsagn, der falder inden for koden, præsenteres i display – både de, der understøtter, og de, der udfordrer vores umiddelbare forventninger samt de kvantitative resultater.

Analysestrategien giver mulighed for systematiske analyser på tværs af de mange interview. Desuden giver det bedre mulighed for at koble resultaterne til de kvantitative data for de pågældende kommuner og skoler med henblik på en mere kvalitativ tolkning af de kvantitative resultater. Dermed bidrager den kvalitative undersøgelse til en yderligere validering af den kvantitative undersøgelse.

Citaterne er som udgangspunkt udvalgt som repræsentation for en mere generel pointe på tværs af interviewene. Derfor benyttes termer som "flere", "en række" m.m. I andre tilfælde fungerer citaterne alene som eksemplificering eller er alene repræsenteret ved "nogle" eller "enkelte" interviewpersoner. I så fald er dette angivet.

VIDEN
VELFÆRD

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD