

Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen

En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018



Chantal Pohl Nielsen, Vibeke Myrup Jensen, Mikkel Giver Kjer & Kasper Merling Arendt

*Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen
– En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018*

© VIVE og forfatterne, 2020

e-ISBN: 978-87-7119-708-2

Modelfoto: Ole Bo Jensen/VIVE

Projekt: 100741

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 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 samt 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 og forvaltning og udvalgsformænd i alle landets kommuner. Der er indsamlet data årligt siden 2014 – dog kun hvert andet år for forvaltningschefer og udvalgsformænd.

Denne rapport undersøger udviklingen i elevernes læring og trivsel i løbet af de første 4 år efter folkeskolereformens igangsættelse. Intentionen er både at give et samlet og overordnet overblik over udviklingen samt at dykke ned i udvalgte aspekter af undervisningsmiljøet, som det opleves af eleverne. Undersøgelsen bygger på en kombination af registerdata, interview og spørgeskemaundersøgelser fra primært elever, suppleret enkelte steder med data fra ledere og lærere, og står derfor på et omfattende og solidt datagrundlag. Analyserne i rapporten er afgrænset til at belyse elevers oplevelser af folkeskolen på mellemtrinnet og i udskolingen. Rapporten er den afsluttende evaluering fra projektet "Elevernes syn på folkeskolen", der bygger videre på SFI's (nu VIVEs) løbende statusredegørelser og tematiske rapporter omhandlende elevernes læring og trivsel i løbet af reformens første 4 år (se VIVEs hjemmeside).

Rapporten er udarbejdet af projektchef Chantal Pohl Nielsen, seniorforsker Vibeke Myrup Jensen, senioranalytiker Mikkel Giver Kjer og ph.d.-studerende Kasper Merling Arendt. Rapporten er internt kvalitetssikret af forsknings- og analysechef Carsten Strømbæk Pedersen, seniorforsker Beatrice Schindler Rangvid samt projektchef Hanne Søndergaard Pedersen. Forsker Else Ladekjær, senioranalytiker Mette Friis-Hansen samt studenterne Caroline Westergaard, Julie Schou Nicolajsen, Sarah Abigail Bay, Mads Lang Sørensen og Kristine Barkholt takkes for deres bidrag i forbindelse med indsamling, bearbejdning og analyser af data. Analytiker Marianne Mikkelsen takkes også for bistand i forbindelse med færdiggørelsen af rapporten. Rapporten har i en tidligere udgave været i eksternt review og er blevet kvalitetssikret af en fagperson med forskningsbaggrund og en praktiker 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 elever, lærere, pædagoger og ledere, 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

Indhold

Sammenfatning og perspektivering.....	6
Overordnede konklusioner om elevernes læring og trivsel.....	9
Overordnede konklusioner om undervisningsmiljøet.....	10
Resultater fra rapportens kapitler.....	11
Datagrundlag og metode.....	16
Perspektivering.....	18
1 Indledning.....	20
1.1 Reformens indhold, fleksibilitet og rammebetingelser.....	20
1.2 Et overordnet blik på udviklingen i reformårene 2014-2018.....	24
1.3 Belysning af ambitionen om bedre undervisning med udvalgte temaer.....	25
DEL I: Udviklingen i elevernes læring og trivsel før og efter reformen.....	29
2 Udviklingen i elevernes læring og trivsel.....	30
2.1 Et bredt spektrum af elevudfaldsmål.....	32
2.2 Reformårenes betydning for elevernes læring og trivsel: Tre analysetilgange.....	34
2.3 Udviklingen for udvalgte elevgrupper.....	46
2.4 Både positive og negative tendenser i udviklingen i dansk- og matematikpræstationer for forskellige elevgrupper.....	49
2.5 Ingen sikre tegn på reduktion af betydningen af social baggrund for de faglige resultater.....	52
DEL II: Udvalgte aspekter af undervisningen og undervisningsmiljøet – Udvikling og betydning for elevernes læring.....	53
3 Ro i undervisningen og elevernes relationer til lærerne.....	55
3.1 Mere ro i udskolingen.....	56
3.2 Stabilitet i elevernes vurdering af lærer-elev-relationerne.....	61
3.3 Gode relationer til lærerne gødes af entusiasme, faglig dygtighed og ikke mindst humor.....	66
4 Undervisningsdifferentiering via tydelighed om mål, faglige forventninger og feedback.....	70
4.1 Intentionerne og forskningen bag undervisningsdifferentiering, herunder brug af mål, feedback og faglige forventninger.....	71
4.2 Udvikling i elevernes oplevelse af undervisningsdifferentiering og brug af mål henover reformårene 2014-2018.....	73
4.3 Udviklingen i elevernes oplevelse af lærernes faglige forventninger og feedback.....	75
4.4 Differentiering og tydelighed i mål har betydning for elevernes læring.....	77
4.5 Faglige forventninger og feedback har betydning for elevernes læring.....	86

4.6	De udvalgte aspekter af undervisningen har samme betydning for læring for fagligt stærke og fagligt svage elever	92
5	Elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning	98
5.1	Reformintentioner og forskningen om elevinddragelse og praksisnær undervisning.....	99
5.2	Inddragelse og praksisnær undervisning har betydning for elevernes læring.....	101
5.3	Inddragelse og praksisnær undervisning har ikke større betydning for nogle frem for andre typer af elever.....	106
Bilag 1	Data og metode.....	108
Bilag 2	Bilagstabeller til kapitel 2	122
Bilag 3	Bilagstabeller til kapitel 3	132
Bilag 4	Bilagstabeller til kapitel 4	133
Litteratur	138

Sammenfatning og perspektivering

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en reform af folkeskolen med henblik på at give folkeskolen et fagligt løft. Reformen har ført til øget undervisningstid for elever på alle klassetrin for at give plads til både flere fagopdelte timer men også nye undervisningsformer og tiltag. Hensigten med de nye tiltag er blandt andet at skabe mere variation i elevernes skoledag for derigennem at øge deres motivation samt at understøtte deres læring og trivsel. En yderligere intention med reformen er at give eleverne bedre læringsbetingelser blandt andet gennem styrket klasserumsledelse og en ny og styrket rolle for pædagoger i skolen. De tre overordnede mål med reformen er følgende:

Nationale mål for folkeskolens udvikling

- Alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan
- Betydningen af social baggrund for elevernes faglige resultater skal mindskes
- Tilliden til og trivslen i skolen skal styrkes bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis.

Formålet med denne rapport er at give et samlet overblik over udviklingen i folkeskoleelevernes læring og trivsel med afsæt i disse overordnede nationale mål for folkeskolens udvikling. I **rapportens del I** præsenterer vi derfor en samlet og overordnet analyse¹ af udviklingen i folkeskoleelevernes læring og trivsel på mellemtrinnet og i udskolingen² i løbet af reformårene 2014-2018. Vi undersøger videre, om udviklingen har været forskellig for udvalgte elevgrupper. Som følge af de overordnede mål med reformen, er fokus her både på elevgrupper med forskellig socioøkonomiske baggrunde, men også på henholdsvis fagligt stærke og fagligt svage elever. Formålet med rapportens del I er således at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

Rapportens undersøgelsesspørgsmål i del I

- Hvordan har elevernes læring og trivsel udviklet sig i løbet af reformårene 2014-2018?
- Er der forskel på elevernes læring og trivsel, afhængig af hvor langt skolen er kommet med implementering af reformen i 2018?
- Har udviklingen været forskellig for forskellige elevgrupper?
- Er betydningen af social baggrund for elevernes faglige præstationer mindsket?

Undersøgelsen baserer sig primært på spørgeskemadata, som blev indsamlet første gang i foråret 2014 og afslutningsvist i foråret 2018. Det vil sige, at vi undersøger udviklingen fra *lige før* reformen trådte i kraft ved starten af skoleåret 2014/2015 og *4 år frem*. Registerbaserede oplysninger om fx elevernes socioøkonomiske baggrund samt test- og prøveresultater knyttes til spørgeskemabesvarelsene. I enkelte analyser, som kun baserer sig på registerdata, inddrages data fra 2012 og 2013.

¹ Analyser af implementeringen og betydningen af reformens *enkelte* elementer fremgår i Jensen et al. (2020): Den længere og mere varierede skoledag. Rapporten undersøger følgende seks elementer af reformen: flere fagtimer, understøttende undervisning, bevægelse i undervisningen, Åben Skole, lektiehjælp og faglig fordybelse samt pædagoger i skolen.

² I denne rapport foretages der ikke analyser af udviklingen for elever i indskolingen, da vi kun har data for 2017 og 2018 for folkeskolens yngste elever. Der henvises til Nielsen, Keilow & Westergaard (2017) og Arendt, Jensen & Nielsen (2018).

Udviklingen i elevernes læring søges indfanget i de kvantitative analyser ved hjælp af **et bredt læringsbegreb**, som ud over elevernes resultater i test og prøver også afdækker elevernes engagement, oplevelse af at få spændende opgaver, deltagelse i samtaler på klasseniveau og deltagelse i gruppearbejde. Elevernes **trivsel** afdækkes ved hjælp af et indeks dannet ud fra svar på tre spørgsmål i følgeforskningens elevspørgeskema.³

”Reformårenes betydning” for udvikling i elevernes læring og trivsel

Rapportens kvantitative analyser kommer så tæt, som det er muligt, på en overordnet vurdering af reformens betydning for elevernes læring og trivsel i reformens første 4 år. Det er ikke muligt at tale om ”effekter” af reformen i metodisk stringent forstand bl.a., fordi der i reformårene også er sket andre væsentlige forandringer, som har påvirket skolerne ud over reformen. Det gælder fx skolernes fortsatte arbejde i retning af den nationale målsætning om mest mulig inklusion; skolesammenlægninger; og tilpasninger til Lov 409 – et lovindgreb, som kom i kølvandet på en længerevarende konflikt (og senere lockout) i 2013 mellem Kommunernes Landsforening og Lærernes Centralorganisation. Reformen blev som en følge af konflikten indledningsvist mødt af modstand fra en del lærere og deres organisation (Winter (red.), 2017). Siden har mange skoler og kommuner benyttet sig af muligheden for at indgå lokale arbejdstidsaftaler, forståelsespapirer og/eller retningslinjer (Bjørnholt, Boye & Flarup, 2016).

Disse samtidige forandringer gør det svært at isolere udviklinger, som skyldes reformen, fra udviklinger, der måtte skyldes andre forandringer. Når vi beskriver udviklingen henover reformårene 2014-2018, er der således reelt set tale om betydningen af *alle* de forandringer, der måtte have fundet sted i de første 4 år efter reformens ikrafttræden. Set fra et elevperspektiv, er det også ret beset underordnet om de forandringer, folkeskolen undergår, isoleret set kan tilskrives reformen eller ej. For eleverne handler det om, hvorvidt og hvordan de udvikler sig fagligt, og om de trives i skolen.

Reformen har som nævnt til hensigt at give eleverne de bedst mulige læringsbetingelser. En forbedring af undervisningsmiljøet er derfor et centralt indsatsområde i folkeskolereformen. I **rapportens del II** undersøger vi, hvordan undervisningsmiljøet har udviklet sig i løbet af reformårene 2014-2018 set fra et elevperspektiv. Vi ser også på betydningen af undervisningsmiljøet for elevernes læring og oplevelse af deres hverdag i skolen. I denne del af rapporten indgår også resultater af analyser af kvalitative data indsamlet gennem fokusgruppinterview.

Et godt undervisningsmiljø lader sig ikke nemt afgrænse. Vi har valgt at se på følgende aspekter af undervisningen, som direkte eller indirekte berøres i reformteksten, og som forskningen i øvrigt peger på kan være med til at styrke elevernes faglige udvikling og trivsel:

Rapportens tematiske afdækning af undervisningsmiljøets udvikling og betydning i del II

- Ro i undervisningen og elevernes relationer til lærerne (kapitel 3)
- Undervisningsdifferentiering, blandt andet gennem tydelige mål, feedback og faglige forventninger (kapitel 4)
- Elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning (kapitel 5).

³ Trivselsdata i denne undersøgelse stammer således *ikke* fra de obligatoriske nationale trivselsmålinger. Begrundelsen er, at sidstnævnte først startede i 2015 og således *efter* reformens ikrafttræden. Til analyserne i denne rapport har vi prioriteret at bruge et mål for elevernes trivsel fra *før* reformen, hvilket følgeforskningspanelet netop indeholder. Det trivselsmål, vi anvender her, lægger vægt på elevernes sociale trivsel i klassen og deres oplevelser af at høre til på deres skole.

Denne rapport er udarbejdet som en del af følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen for Børne- og Undervisningsministeriet. Den er således ét blandt flere bidrag, som har til formål at evaluere folkeskolereformens udmøntning og udviklingen i elevernes læring og trivsel i perioden efter reformens ikrafttræden. Andre nyere rapporter fra VIVE undersøger blandt andet betydningen af den kommunale styring (Bjørnholt et al., 2019b), skoleledelse (Bjørnholt et al., 2019a), reformens enkeltelementer (Jensen et al., 2020) og betydningen af lærernes kompetencedækning (Kristensen & Skov, 2019). En fuldstændig oversigt over udgivelserne i regi af følgeforskningen – ud over de førnævnte udvalgte publikationer fra VIVE – findes på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside (uvm.dk).

Læsevejledning

I næste afsnit præsenterer vi rapportens overordnede konklusioner. Det vil sige, at vi svarer på de undersøgelsesspørgsmål knyttet til del I, og vi adresserer de udvalgte temaer om undervisningsmiljøet i del II. Afsnittet efterfølges af en mere detaljeret gennemgang af resultaterne fra de enkelte kapitler, hvor vi præciserer de overordnede konklusioner og sætter flere ord på nuancerne i rapporten. Afslutningsvis beskriver vi kort rapportens datagrundlag og metoder samt laver en perspektivering ud fra rapportens mere centrale fund.

Rammesætning af reformens tilblivelse og implementering

Konklusionerne af denne rapports analyser skal ses i lyset af, at tidligere undersøgelser viser, at det kan tage mange år – ofte op til mellem 5 til 15 år – at implementere og se effekterne af store reformer som folkeskolereformen (Thullberg, 2013; Åsen, 2013; Schleicher, 2018). Folkeskolereformen er samtidig født med store frihedsgrader, hvor skoler og kommuner i høj grad selv skal tage stilling til, hvordan de vil prioritere og udmønte reformens mange krav og muligheder (Jacobsen et al., 2017; Kjer & Rosdahl, 2016). Når skolelederne er blevet bedt om at vurdere, hvor langt de er kommet med specifikke reformelementer, er det under halvdelen, der vurderer, at de enkelte reformelementer i høj grad er implementeret, jf. Jensen et al. (2020).

Én af grundene til, at det tager lang tid, førend man kan spore virkninger af store reformer på elevernes faglige resultater er, at forudsætningerne for succesfuld implementering sjældent er optimale (Thullberg, 2013). Den danske folkeskolereform blev til i kølvandet på en historisk konflikt omkring lærernes arbejdsvilkår. Reformen indførtes tilmed forholdsvis kort tid efter den såkaldte omstilling til øget inklusion, som initieredes i 2012, og med hvilken skolerne fortsat arbejder. Samtidig er der endvidere sket en lang række lukninger og sammenlægninger af skoler i flere kommuner.

Tilsammen betyder reformens konstruktion og rammevilkårene omkring dens tilblivelse og implementeringsbetingelser, at forventninger om at se markante positive udviklinger i elevernes læring og trivsel blot 4 år efter reformens ikrafttræden må være forholdsvis lave. Man kunne måske endda sige, at en nedgang på centrale resultatmål heller ikke ville være overraskende. Borman et al. (2003) konkluderer fx på tværs af flere studier, at de samlede effekter af skole-reformer kan være negative de første år umiddelbart efter en reforms initiering for først derefter at blive positive. Set i lyset af størrelsen og kompleksiteten af reformen og de rammevilkår omkring dens tilblivelse, må det følgeligt forventes, at der kan gå mange år, førend reformen kan betragtes som fuldt implementeret, og man kan se virkningerne på elevernes læring og trivsel.

Overordnede konklusioner om elevernes læring og trivsel

Udvikling i læring og trivsel i løbet af reformårene

Udviklingen i folkeskoleelevernes resultater på de nationale test og afgangsprøverne tegner samlet set et billede af overvejende stabilitet i perioden 2012-2018. Der ses små fluktuationer fra det ene år til det andet, men overordnet set er der ingen tydelige ændringer i elevernes faglige præstationer, som kan tilskrives forandringer i perioden efter reformen (2015-2018).

Der er dog tendenser, der peger i retning af en positiv udvikling i de nationale test i matematik i 6. klasse, men samtidig en negativ udvikling for de nationale test i dansk i 6. klasse henover perioden 2012-2018. Sammenlignes 2012 med 2018 svarer fremgangen til 0,42 point i matematik og nedgangen til -0,36 point i dansk på den kriteriebaserede skala, der går fra 1-6. Vi kan imidlertid ikke med sikkerhed sige, at disse ændringer skyldes reformen, da de i princippet (i hvert fald delvist) kan skyldes andre samtidige skolepolitiske forandringer og tilpasninger, som påvirker alle skoler i samme periode.

Ved afgangsprøverne i 9. klasse har der været stabilitet i både dansk og matematikresultaterne frem til 2016, men i 2018 er der tegn på et lille fald (svarende til -0,08 karakterpoint i dansk og -0,14 karakterpoint i matematik på 7-trinsskalaen). Sammenligner vi denne udvikling med den, som observeres i de frie grundskoler, finder vi, at *udviklingerne* i elevernes prøveresultater er fuldstændig sammenlignelige for de to skoletyper henover perioden 2012-2018. Det vil sige, at niveauforskellen i de faglige resultater mellem de to skolesektorer hverken er blevet større eller mindre i perioden efter reformens ikrafttræden.

I resultaterne fra de andre udfaldsmål, der i høj grad handler om vigtige forudsætninger for elevernes læring, ses en overvejende stabilitet i elevernes **engagement** i perioden 2014-2018 på både mellemtrinnet og i udskolingen. Udskolingselevernes **deltagelse i klassesdiskussioner** er imidlertid mindre i 2018 end i 2014. Udskolingseleverne deltager også mindre aktivt i **gruppearbejde**, men her er niveauet i 2018 fortsat højt, idet 82 % af eleverne deltager meget i gruppearbejde. Ændringerne på mellemtrinnet for elevens deltagelse i både klassesdiskussioner og gruppearbejde er ret begrænsede i løbet af reformårene, selvom de også peger i en negativ retning, når 2018 sammenlignes med 2014.

Trivslen daler også – og især blandt udskolingseleverne, hvor andelen med en høj grad af trivsel er faldet med 3 procentpoint henover reformårene 2014-2018, mens den tilsvarende andel er faldet med 2 procentpoint blandt eleverne på mellemtrinnet i samme periode.

Ud over de positive tendenser i matematikresultaterne på de nationale test i 6. klasse, finder vi således på baggrund af flere forskellige analytiske tilgange og ved hjælp af en bred palette af udfaldsmål, samlet set, *ikke* nogen klar, positiv **udvikling i elevernes læring og trivsel** i løbet af reformårene 2014-2018.

Udviklingen i læring og trivsel for skoler med forskellig implementeringsgrad af reformen i 2018

På nær en enkelt undtagelse er der *ingen* (statistiske) forskelle i elevernes læring og trivsel, når vi sammenligner skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad i 2018. Skoler med høj implementeringsgrad har 3 procentpoint flere elever, som deltager i gruppearbejde sammenlignet med skoler med lav implementeringsgrad. Vores mål for implementeringen er her en samlet betegnelse for skoleledernes egen vurdering af, hvor langt deres skole er nået med implementeringen af reformens kernelementer. Det vil sige en samlet betegnelse for understøttende undervisning, bevægelse, læktiehjælp, faglig fordybelse, Åben Skole og kom-

petenceudvikling af lærere. Analyserne er korrigeret for, at skolerne har forskellige elevsammensætninger, men vi har fx ikke taget højde for andre rammebetingelser skolerne imellem. Vi kan derfor *ikke* konkludere, at en bedre implementering af reformens elementer vil føre til mere aktiv deltagelse af eleverne.

Udviklingen i læring og trivsel for forskellige elevgrupper

Det er *ikke* lykkedes at give de mere udfordrede elevgrupper et fagligt løft i løbet af reformårene 2014-2018. Udviklingen i læring og trivsel for de elever, som man traditionelt har blikket rettet mod, hvad angår social baggrund – det vil sige **børn af ufaglærte forældre** og **etniske minoritets elever** – oplever ingen særlig udvikling i dansk- og matematikresultaterne, hverken ved de nationale test i 6. klasse eller ved afgangsprøverne i 9. klasse.

Der er imidlertid andre elevgrupper, for hvem udviklingen i faglige resultater har været forskellig fra det generelle billede af status quo. **Børn med højtuddannede forældre** præsterer fx *mindre godt* i de nationale test i dansk på 6. klassetrin både i 2016 og i 2018 sammenlignet med 2012. Gruppen af **sårbare elever** præsterer *bedre* på de nationale test i dansk på 6. klassetrin i 2018 sammenlignet med 2014. Et tilsvarende løft ses imidlertid *ikke* for gruppen af sårbare elever i matematiktesten på 6. klassetrin eller i nogen af fagene dansk og matematik ved afgangsprøverne i 9. klasse. For gruppen af **fagligt svage elever** er der tale om en *positiv udvikling* i danskresultaterne ved afgangsprøverne i 9. klasse i både 2016 og 2018 sammenlignet med 2014.

Udviklingen i betydningen af social baggrund

Vi finder *ikke* belæg for, at den **samlede betydning af social baggrund** for elevernes faglige resultater skulle være blevet mindre henover reformårene 2014-2018. Denne konklusion drager vi på baggrund af en statistisk analyse af, om betydningen af en række socioøkonomiske baggrundsforhold⁴ *samlet set* har ændret sig i løbet af perioden.

Overordnede konklusioner om undervisningsmiljøet

I løbet af reformårene 2014-2018 er der kommet flere udskolingsklasser, hvor dansk- og matematiklærerne sørger for **ro i klassen**, og hvor eleverne hører efter i timerne. Udskolingselever, der går i klasser, hvor læreren sørger for ro, klarer sig endvidere bedre ved folkeskolens afgangsprøver, end de elever, som ikke oplever samme grad af ro. På mellemtrinet er der ingen statistisk sikker udvikling i elevernes oplevelse af lærerens evne til at skabe ro henover reformperioden, men da niveauet på dette trin i forvejen er højt, betragtes status quo alt andet lige som mindre problematisk.

Langt de fleste elever har **gode relationer til lærerne**, og dette billede fastholdes i løbet af reformårene. Betydningen af gode relationer til lærerne afspejler sig også i udskolingselevernes faglige resultater ved afgangsprøverne. Vigtigheden af gode relationer er meget tydelig i de kvalitative analyser, og uanset blandt andet alder og skolekontekst har gode relationer til lærerne stor betydning for elevernes motivation.

Ifølge elevernes vurdering af lærernes **differentiering af undervisningen**, er der i store træk ikke nogen ændringer at spore. Det samme kan siges om **tydelighed i forhold til mål**. De kvantitative analyser viser dog, at elever i *udskolingen* i mindre grad end tidligere oplever at få

⁴ De baggrundsforhold, vi har inddraget i den statistiske analyse er: ikke-vestlig indvandrerbaggrund, mors og fars indkomst i kvartiler, familiens højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, samt hvorvidt mor eller far modtager en form for overførselsindkomst.

opgaver, der passer til deres niveau. Vi finder ikke belæg for, at undervisningsdifferentiering eller tydelighed omkring mål skulle være en særlig løftestang af elevers engagement og deltagelse for bestemte socioøkonomiske grupper mere end for andre. **Faglige forventninger** derimod fremmer især de fagligt svagere udskolingselevers resultater ved afgangsprøverne i 9. klasse. Vi finder ikke belæg for en lignende positiv betydning for denne gruppe elevers nationale testresultater på mellemtrinnet. Forventninger fremmer imidlertid engagementet hos både fagligt stærke, fagligt svage og sårbare elever.

Ifølge elevernes vurdering, er der ikke i løbet af reformårene 2014-2018 sket nogen ændringer i hyppigheden, hvormed læreren giver dem **medbestemmelse** i forbindelse med opgaver og emner. Der er endvidere tegn på en negativ udvikling i, hvor hyppigt lærerne på mellemtrinnet fremhæver det **praksisnære** i fagene dansk og matematik. På tværs af de kvantitative og kvalitative analyser ser vi, at inddragelse engagerer og motiverer eleverne, om end vi ikke kan påvise nogen betydning for deres faglige resultater i test og prøver.

Resultater fra rapportens kapitler

DEL I: Udviklingen i elevernes læring og trivsel henover reformårene

Nedgang i dansk og tegn på fremgang i matematik på mellemtrinnet

Udviklingen i elevernes faglige præstationer henover reformårene 2012-2018 er forskellig for fagene dansk og matematik samt på tværs af mellemtrinnet og udskoling. I matematik på **6. klassetrin** er der en positiv tendens i matematik i de **nationale testresultater**, mens der er en nedgang i testresultaterne i dansk. Sammenlignes 2012 med 2018 svarer dette til en fremgang på 0,42 point i matematik og nedgang på -0,36 point i dansk på den kriteriebaserede skala, der går fra 1-6. For dansk sker der et mindre dyk i de faglige resultater mellem årene 2014-2015.⁵ I matematik har niveauet været nogenlunde konstant i perioden 2012-2014, hvorefter det har løftet sig fra 2014 til 2015, for igen at være nogenlunde konstant i årene lige efter reformen blev iværksat, dvs. i perioden 2015-2017. Fra 2017 til 2018 ser vi igen en stigning i matematik.

Stabilitet ved afgangsprøverne frem til 2016 og tegn på lille tilbagegang i 2018

De gennemsnitlige præstationer ved afgangsprøverne i 9. klasse har været på stort set samme niveau i 2016 som i 2012, men der har siden da været negative, statistisk signifikante, udviklinger i både dansk og matematik, når 2018 sammenlignes med 2012. Faldene i 2018 er dog små og svarer til ca. -0,08 karakterpoint i dansk og -0,14 karakterpoint i matematik på 7-trinsskalaen. Udsving i karaktergennemsnittet i de enkelte år er et velkendt fænomen, og det er endnu for tidligt at konkludere, om disse fald i 2018 er et sådant udsving, eller om der er tale om en nedadgående tendens (se fx Flarup, Bro & Arendt, 2019).

Engagementet er overvejende stabilt, mens deltagelse er dalende

Foruden test- og prøveresultater undersøger vi udviklingen i elevernes trivsel og læring i brede forstand ud fra deres spørgeskemabesvarelser. Det gennemgående resultat i disse analyser er, at eleverne på både mellemtrinnet og i udskoling ligger statistisk signifikant lavere på de fleste udfaldsmål i 2016 og 2018 sammenlignet med 2014. Dette gælder for deltagelse i klassediskussioner, deltagelse i gruppearbejde og oplevelsen af at få spændende opgaver,

⁵ Dette dyk i resultaterne fra 2014 til 2015 skyldes også, at der fra 2014 til 2015 var en ændring i de nationale test. Særligt var der ændringer i forhold til de spørgsmål, som går på elevernes evne til at afkode (profilområde 2). Undlader vi elevernes resultater for afkodning, er der fortsat tale om et dyk fra 2012 til 2015 og en negativ tendens.

hvorimod elevernes engagement er overvejende stabilt i perioden for både mellemtrinnet og udskolingen. Mellem 43-44 % af mellemtrinnets elever giver udtryk for et højt engagement, og der er ingen substantiel udvikling henover reformårene. I udskolingen ligger elevernes engagement på et lavere niveau – mellem 33-34 % – og der er heller ingen substantiel udvikling over perioden.

De negative ændringer, som vi finder henover reformårene, er i de fleste tilfælde forholdsvis beskedne. For eksempel deltager 85 % af eleverne på mellemtrinnet i høj grad i gruppearbejde i 2018, hvilket er blot 2 procentpoint lavere end lige inden reformen i foråret 2014. I udskolingen har 82 % af eleverne en høj grad af deltagelse i gruppearbejde i 2018, men dette er 4 procentpoint lavere end i 2014. En større forskel ser man på elevernes deltagelse i klassesamtaler. I udskolingen har 53 % af eleverne en høj grad af deltagelse i 2018, hvilket er 7 procentpoint mindre end i 2014. Deltagelsen i klassesamtaler er højere på mellemtrinnet – 68 % har en høj deltagelse – og her er faldet siden 2014 mindre udtalt (4 procentpoint).

Implementering har kun lille positiv betydning for elevernes deltagelse i gruppearbejde

Vi har identificeret skoler, hvor skolelederen samlet set oplever, at skolen er nået langt med at implementere, hvad der kan betragtes som reformens kerneelementer og nye tiltag. Det vil sige understøttende undervisning, motion og bevægelse, lektiehjælp, faglig fordybelse, Åben Skole og kompetenceudvikling af lærere. Elever, som går på skoler, hvor skolelederen vurderer, at implementeringsgraden er høj, deltager i 2018 lidt mere i gruppearbejde (3 procentpoint), end elever, der går på skoler, som ikke er nået så langt. Ud over dette er der ingen andre signifikante forskelle i udviklingen i udfaldsmålene, når der opdeles på skolelederens vurdering af implementeringsgraden.

Trivslen er dalende

Mens engagementet er stabilt, så tyder analyserne på, at trivslen er en smule dalende. 63 % af eleverne på mellemtrinnet giver i 2018 udtryk for et højt niveau af trivsel, hvilket er 2 procentpoint lavere end i 2014. I udskolingen er andelen med høj trivsel 58 % i 2018 – altså en smule mindre end på mellemtrinnet – hvilket er 3 procentpoint lavere end i 2014. Ud fra en samlet betragtning er der tale om små udsving over en periode på 4 år, som dog bør følges fremover.

Ved hjælp af en analysetilgang, hvor vi følger den specifikke kohorte af elever (dvs. elevpanel-analyser), som gik i 4. klasse i 2014, indtil de går i 8. klasse i 2018, ses det velkendte mønster, at ikke kun trivslen, men også engagementet og deltagelse, bliver mindre i takt med, at eleverne bliver ældre. Således er der fortsat en problematik omkring fastholdelse af interessen for skolearbejdet, efterhånden som eleverne bliver teenagere – en udvikling, som altså er velkendt fra andre analyser og ikke umiddelbart kan tilskrives reformen.

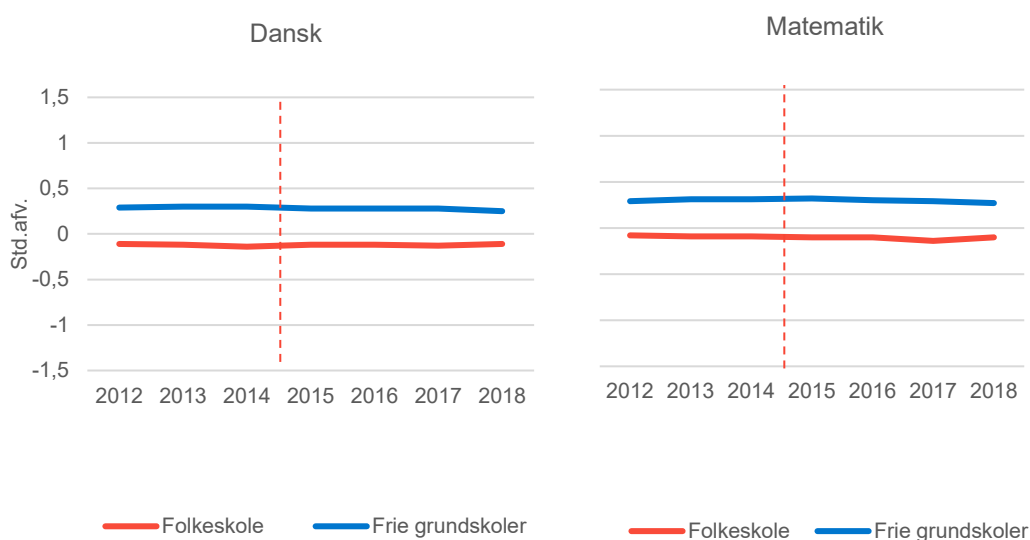
Udviklingen i folkeskoleelevernes afgangsprøveresultater har hverken været bedre eller dårligere end hos eleverne på de frie grundskoler

Vi benytter os også af en analysetilgang, hvor vi sammenligner udviklingen i karakterniveauet ved afgangsprøverne for elever i folkeskolen og elever i de frie grundskoler henover perioden 2012-2018. De frie grundskoler er det tætteste, vi kommer på en relevant kontrolgruppe, som

ikke har været påvirket direkte af reformen. Men qua "stå mål med-kravet"⁶, er de frie grundskoler på den ene side forpligtet til at levere en undervisning, der står mål med folkeskolens, og på den anden side kan de frit lade sig inspirere af folkeskolereformens nyskabelser.

Figur 1 viser elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøverne i 9. klasse i henholdsvis dansk og matematik for elever i folkeskolen (røde linjer) og elever i de frie grundskoler (blå linjer). Prøveresultaterne er standardiserede samt korrigerede for elevernes socioøkonomiske baggrundsforhold og er angivet i standardafvigelse.⁷

Figur 1 Elevernes gennemsnitlige faglige resultater ved afgangsprøverne i dansk og matematik i årene 2012-2018. Fordelt på folkeskoler og frie grundskoler. Målt i standardafvigelser.



Anm.: Grafen viser elevernes faglige resultater ved afgangsprøverne i 9. klasse i 2012-2018 i standardafvigelser. 1 standardafvigelse i svarer til ca. 2,8 karakterpoint på 7-trinsskalaen i både dansk og matematik. Den lodrette, stiplede linje indikerer reformens ikrafttræden. Vi anvender en lineær regressionsmodel, hvor vi sammenligner skolernes egen udvikling over tid (skole-fixed-effects). Alle analyser tager højde for forskelle i elevsammensætning henover tidsperioden inden for den enkelte skole. De "frie grundskoler" dækker over frie og private grundskoler. Analysen inddrager kun elever, som har gået i en fri grundskole i mindst 5 sammenhængende år.

Note: Antal elever: 298.654 dansk; Antal elever 298.367 matematik.

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

Figuren viser, at karaktergennemsnittet på de frie grundskoler generelt ligger højere end folkeskolerne over hele perioden. For begge skoletyper er karaktergennemsnittet stabilt over tid. Analysen viser, at udviklingerne i karaktergennemsnittene for de to skoletyper er fuldstændig sammenlignelige – også efter reformens ikrafttræden. Et perspektiv på dette resultat er, at det endnu ikke er lykkedes med reformen at give folkeskoleeleverne et målbart fagligt løft i form af bedre resultater ved afgangsprøverne. Omvendt ser vi heller ikke, at karakterniveauet er faldet i årene efter reformen – en periode, hvor skolerne fortsat er i gang med at implementere en omfattende og ambitiøs reform, men også en periode med andre forandringer og tilpasninger i sektoren.

⁶ Det betyder helt overordnet, "at elever, der forlader 9. klasse på en fri grundskole, skal have fået en undervisning, som giver dem de samme muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet, som hvis de havde gået i folkeskolen." Kilde: <https://www.uvm.dk/frie-grundskoler/rammer-for-undervisningen/staa-maal-med-kravet>, tilgået den 30.10.2019.

⁷ Standardisering gøres bl.a. for at kunne sammenligne med andre resultater, som bruger andre udfaldsmål som fx de nationale test. Standardiseringen tager endvidere højde for usædvanlige udsving i enkelte år.

Ingen sikre tegn på en mindre betydning af social baggrund for faglige resultater

Vi finder ikke en systematisk reduktion af den samlede betydning af elevernes familiebaggrund for deres faglige resultater på de nationale test i 6. klasse eller ved afgangsprøverne i 9. klasse henover reformperioden 2014-2018. I den statistiske model har vi inddraget følgende karakteristika: ikke-vestlig indvandrerbaggrund, morens og farens indkomst og uddannelsesniveau samt evt. modtagelse af overførselsindkomst. Tilsammen forklarer disse baggrundsforhold 20-28 % af forskellene i elevernes resultater ved de nationale test på 6. klasses trin og 16-24 % af elevernes resultater ved afgangsprøverne med et vist udsving mellem årene.

DEL II: Analyser af undervisningsmiljøet

Mere ro i undervisningen i udskolingsklasserne afspejler sig i prøveresultater

En helt central ambition med folkeskolereformen var at give eleverne mere og bedre undervisning, blandt andet ved at forbedre undervisningsmiljøet gennem en reduktion af den undervisningsforstyrrende uro. Mange andre veje omtales i aftaleteksten (Aftaletekst, 2013) til forbedring og udvikling af undervisningen i folkeskolen. Foruden at undersøge betydningen af uro, har vi set på en række udvalgte aspekter af undervisningen, som direkte eller indirekte berøres i reformteksten, og som forskningen viser kan bidrage til at styrke elevernes faglige udvikling og trivsel.

I løbet af reformårene 2014-2018 er der kommet flere klasser i udskolingen, der er kendetegnet ved, at eleverne generelt oplever, at deres dansk- og matematiklærere er gode til at skabe ro i timerne (6 procentpoint flere i 2018 end i 2014). Udskolingselever, der går i klasser, hvor læreren sørger for ro i klassen, klarer sig endvidere påviseligt bedre ved folkeskolens afgangsprøver. At gå i en klasse, hvor læreren er god til at skabe ro i timerne, har ifølge de kvantitative analyser dog ikke større betydning for nogle bestemte elevgrupper frem for andre. På mellemtrinnet er der ingen statistisk sikker udvikling i oplevelsen af ro i timerne i løbet af reformperioden – hverken i positiv eller negativ retning – men da niveauet på dette trin i forvejen er højt, betragtes det alt andet lige som mindre problematisk.

Det bemærkes i øvrigt, at uro og forstyrrelser i undervisningen generelt ikke fylder særligt meget hos eleverne på mellemtrinnet og i udskolingen i de gennemførte fokusgruppeinterview. Denne observation adskiller sig fra fund i tidligere kvalitative analyser, hvor uro og støj fyldte en del hos de yngre elever i 2. og 4. klasse (Kjer, Nielsen & Friis-Hansen, 2018).

Fagligt dygtige og fagligt svage elever lægger vægt på forskellige aspekter af relationen til læreren

Elevernes relationer til lærerne er generelt gode og stabile henover reformårene 2014-2018. Analyse af dialogerne med eleverne i fokusgrupperne viser tydeligt, hvor vigtige relationerne til lærerne er for deres oplevelse af deres skolegang generelt og af den konkrete undervisning. Mange elever fortæller, hvordan lærerens adfærd og ikke mindst humør, har betydning for lysten til at lære og for trivslen i skolen. Eleverne lægger vægt på forskellige aspekter i relationen til lærerne, afhængigt af deres selvvalgte faglige kunnen. Selvvurderet fagligt mindre dygtige elever betoner, at en god relation bygger på lærerens opmærksomhed på trivsel, interesse for og indsigt i elevens sociale verden, og at der i mindre grad er fokus på det faglige. Gruppen af selvvurderet fagligt dygtige elever betoner derimod lærerens høje forventninger, involvering i arbejdsprocesser og fokus på det faglige, som vigtige aspekter i deres relationer til lærerne.

Et godt undervisningsmiljø hænger sammen med højere engagement og deltagelse

Der er statistisk sikre, positive sammenhænge mellem et godt undervisningsmiljø og elevernes engagement, deres oplevelse af at få spændende opgaver, deres deltagelse i klassediskussioner og i gruppearbejde. Det gælder uanset, om vi kigger på ro i undervisningen, lærer/elevrelationer, undervisningsdifferentiering, tydelighed omkring mål, feedback, faglige forventninger, elevinddragelse eller anvendelsesorienteret undervisning. Når lærerne fx ofte sørger for, at eleverne får opgaver på et individuelt passende fagligt niveau, og der udtrykkes høje faglige forventninger til dem, bliver eleverne mere engagerede, og de deltager mere aktivt i timerne.

Undervisningsdifferentiering og tydelighed i forhold til mål

Ifølge elevernes vurdering af lærernes **differentiering af undervisningen**, så tyder de kvantitative resultater på, at der i store træk er status quo heri, om end med spredte tegn på en negativ udvikling over tid. Elever i udskolingen oplever fx i mindre grad end tidligere at få opgaver, der passer til deres niveau. Analyser af de kvalitative data indsamlet gennem fokusgruppeinterview viser, at nogle elever oplever, at opgaverne ikke er tilpasset deres individuelle faglige niveau, og særligt de selvvaluerede fagligt dygtige elever betoner undervisningsdifferentiering som vigtigt for deres motivation. Hvad angår **tydelighed i forhold til mål**, viser de kvantitative analyser, at der i store træk ikke er nogen udvikling heri, eller der ses spredte tegn på en negativ udvikling over tid.

Tid til feedback og opgavedifferentiering

En pointe, som går igen i fokusgrupperne med elever på både mellemtrinnet og i udskolingen, er, at de fx forklarer manglende opgavedifferentiering med en oplevelse af, at lærerne ikke har tid nok. Det er også dette bud på en forklaring – altså lærernes manglende tid – som eleverne giver i de tilfælde, hvor de ikke oplever at få tilstrækkelig feedback på deres skolearbejde. Det er vigtigt at understrege, at lærernes tid til forskellige opgaver, *ikke* er en tematik, som interviewerne har spurgt eleverne direkte om. Analyse af de kvalitative data viser, at der er tale om elevers spontane forklaringer på deres oplevelser med fx kvaliteten af feedback fra deres lærere, eller i hvor høj grad de får differentierede opgaver.

Der er selvfølgelig variation i, hvilke oplevelser eleverne har med at få feedback, og det skal understreges, at de fleste elever, der har medvirket i fokusgrupperne, synes, at de får en tilstrækkelig, udmærket og konstruktiv feedback, og at de kan få hjælp fra læreren, hvis de har brug for det. Desuden skal det pointeres, at undervisningsdifferentiering kan tage sig ud på mange måder, og opgavedifferentiering er blot én af dem. Ikke desto mindre er det relevant at bemærke elevernes pointering af oplevelsen af, at lærerne mangler tid – ikke mindst fordi andre studier også peger på, at kommuners og skolers forskellige måder at forvalte lærernes arbejdstidsregler på har betydning for blandt andet lærernes motivation, forberedelse samt undervisningens kvalitet (Bjørnholt et al., 2016; 2018; 2019a; 2019b; Andersen, Boye & Laursen 2014; Hansen, 2017).

Ifølge Jensen et al. (2020), viser analysen af kvalitative interview med lærere, at de oplever, at forberedelse af undervisning og aktiviteter i henhold til reformens fokusområder er svær at få plads til, uden at tiden må tages fra forberedelsen af det mere "traditionelle", fagspecifikke indhold af undervisningen. At lærerne generelt har mindre forberedelsestid, bekræftes endvidere af, at forholdet mellem lærernes forberedelsestid og undervisningstid generelt er faldet i Danmark siden 2013 (jf. OECD 2019) samt også i de senere år *efter* reformens ikrafttræden (jf. Jensen et al., 2020).

Ifølge de kvantitative analyse ser vi faktisk en negativ udvikling henover reformårene 2014-2018 i elevernes vurdering af, i hvor høj grad de får **feedback**, og i hvor høj grad de oplever, at læreren giver udtryk for høje **faglige forventninger** til dem. Den udvikling skal ses i lyset af, at vi helt overordnet ser, at *når* eleverne oplever, at deres lærere har høje forventninger til dem, og feedback er en del af klassekulturen, så er eleverne mere engagerede, de oplever i højere grad, at de får spændende opgaver, ligesom de er mere aktivt deltagende både i samtaler på klassen og i gruppearbejde.

Praksisnær undervisning, inddragelse og indflydelse motiverer eleverne

Der er ikke nogen statistisk sikker udvikling i elevernes vurdering af hyppigheden, hvormed læreren giver dem medbestemmelse i forbindelse med opgaver og emner i løbet af reformårene 2014-2018. Der er imidlertid tegn i negativ retning, hvad angår hyppigheden, hvormed lærerne – ifølge eleverne på mellemtrinnet – fremhæver det praksisnære i fagene i perioden 2014-2018.

I de kvantitative analyser finder vi en statistisk sikker og positiv sammenhæng mellem hyppigheden af **praksisnær undervisning** og elevernes resultater ved afgangsprøverne i 9. klasse. Vi finder ikke en tilsvarende sammenhæng med de nationale test på mellemtrinnet. I fokusgrupperne betoner eleverne, at de finder det vigtigt med en vis variation i undervisningen – at der sker noget andet, end det der plejer, og at der engang imellem er afbræk i hverdagen – som det fx er muligt i regi af den Åbne Skole.

Den kvalitative analyse af fokusgruppeinterviewene tydeliggør endvidere det mønster, at særligt de ældre elever ønsker at blive **inddraget** i undervisningen. De accepterer grundlæggende, at det er læreren, der har styringen, men efterlyser mulighed for at få indflydelse, fx på at kunne vælge mellem forskellige arbejdsformer, og i det hele taget at kunne indtage en aktiv rolle i undervisningen, hvor deres bidrag og ideer bliver grebet.

Datagrundlag og metode

Rapportens kvantitative analyser bygger primært på spørgeskemabesvarelser indsamlet blandt elever fra over 200 skoler i perioden 2014-2018 til brug for følgeforskningen vedrørende folkeskolereformen. Der suppleres med data fra spørgeskemabesvarelser fra de medvirkende klassers lærere. Analyserne i denne rapport omhandler elever på mellemtrinnet og i udskolingen. Dataindsamlingen i 2014 fungerer som en baseline, idet den fandt sted i foråret og lå lige umiddelbart, inden reformen trådte i kraft i august samme år. I enkelte analyser, der kun baserer sig på registerdata, anvendes også data fra 2012 og 2013.

Der anvendes et bredt læringsbegreb, som dækker følgende ud fra elevernes spørgeskemabesvarelser:

1. Engagement
2. Oplevelse af at få spændende opgaver
3. Deltagelse i samtaler på klasseniveau
4. Deltagelse i gruppearbejde
5. Resultater i test og prøver.

De fire første udfaldsmål vedrører elevernes vurdering af undervisningen i fagene dansk og matematik. Resultater i test og prøver refererer til henholdsvis nationale testresultater i

6. klasse samt afgangsprøver i slutningen af 9. klasse. Her ses der også på fagene dansk og matematik. Trivselsmålet i denne undersøgelse består af et indeks, som består af elevernes svar på tre spørgsmål i spørgeskemaet, der betoner elevernes sociale trivsel i klassen og oplevelsen af at høre til på deres skole.

De statistiske modeller, der bruges til at vurdere udvikling over tid, svarer reelt til, at vi undersøger udviklingen i elevernes faglige resultater og trivsel på den enkelte skole og klassetrin, hvor sammenligningsgrundlaget er helt den samme enhed *før reformen*. Analyserne er fx påvirket af, at nogle skoler har flere ressourcer til rådighed end andre, idet vi alene sammenligner skolernes og de enkelte klassetrins egen udvikling over tid. På denne måde kommer vi så tæt på "effekten" af forandringerne i reformårene, som det er muligt – vel vidende, at det ikke vil være muligt reelt at adskille betydningen af reformen fra andre ændringer i samme periode.

De kvantitative analyser, der omhandler undervisningsmiljøet, er foretaget ved at sammenligne eleverne med deres kammerater fra klassen, hvor den ene halvdel af eleverne svarer på spørgsmål om danskundervisningen, mens den anden halvdel forholder sig til matematikundervisningen. Da eleverne er tilfældigt fordelt til at svare på spørgsmål om dansk- og matematikundervisningen, tages der højde for elev-, klasse- og skolespecifikke forhold, som kan påvirke elevernes læring. Desuden vurderes lærernes måde at undervise på ud fra enighed blandt mindst 60 % af eleverne i en given klasse. Et fokus på klassen frem for det enkelte individ er relevant for at understrege lærernes aktive rolle i at sikre et godt undervisningsmiljø, fx uden uhensigtsmæssig meget forstyrrende uro. Hvis mange elever oplever, at læreren er god til at sikre ro, og angiver, at de hører efter i timerne, så er det et bedre signal om lærernes kompetencer til at skabe gode rammer om undervisningen, end om den enkelte elev synes, at der er ro. Med denne tilgang undgår vi, at fx oplevelsen af ro i timerne i højere grad afhænger af eleveres evne til at abstrahere fra uro, end det er lærerens evne til at skabe ro. Samlet giver disse metodiske greb et solidt grundlag, hvorfra vi kan udtale os om betydningen af undervisningsmiljøet for elevernes læring.

Rapportens kvalitative analyser bygger på fokusgruppeinterview blandt elever og deres lærere indsamlet på fem folkeskoler med forskellige skolekarakteristika. Dataindsamlingen er foregået ad to omgange i henholdsvis foråret 2018 og efteråret 2018 med elever, som i foråret gik i 6. og 8. klasse, og som er blevet fulgt til de i efteråret gik i 7. og 9. klasse på de samme skoler. I alt har 232 elever medvirket over de to omgange fordelt på 50 fokusgruppeinterview. Derudover har knap 40 lærere medvirket fordelt på 10 fokusgruppeinterview. Alle interview er blevet transskriberet inden kodning og analyse. Skolerne er rekrutteret, så de er forskellige på en række parametre som fx beliggenhedskommune og skolestørrelse, men det væsentligste bidrag fra det kvalitative materiale består i den elevvariation, der er på tværs af og inden for klasserne.

De kvalitative analysers rolle i rapporten er at give en dybere indsigt og en bredere forståelse for, hvordan undervisningens kvalitet opleves fra elevernes synspunkt. Citatuddragene er i sig selv individuelt oplevede fænomener, men er udvalgt således, at de giver udtryk for typiske oplevelser og beskrivelser af de undersøgte emner blandt de medvirkende elever. Derudover bidrager de kvalitative analyser i høj grad med at beskrive deres oplevelser og erfaring ved brug af elevernes eget sprog.

Perspektivering

I januar 2019 er der indgået en aftale om justeringer af folkeskoleloven, det vil sige godt 4½ år efter reformens ikrafttræden. Formålet med justeringen er at skabe klarere rammer og give endnu mere frihed til skolerne i deres tilrettelæggelse af skoledagen – både i forhold til skoledagens længde og dens indhold. Målet er, ifølge Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside, ”at skabe en endnu bedre folkeskole med optimale rammer for både den gode undervisning og det gode børneliv.”⁸ Derfor er det interessant i lyset af denne justeringsaftale at diskutere nogle af de centrale pointer fra denne rapportes kvantitative og kvalitative analyser i relation til udvalgte dele af justeringsaftalen.

I justeringsaftalen fremgår det – i tråd med den oprindelige reformaftale – at eleverne skal møde en spændende og varieret skoledag, uanset hvor de går i skole. Ifølge dennes rapportes kvalitative analyse af fokusgruppeinterview med eleverne, kan en del af udfordringen på nogle skoler være, at lærerne ikke oplever at have tilstrækkelig tid til at levere en spændende, varieret og differentieret undervisning. Elevernes oplevelse af lærernes mangel på tid kommer undertiden til udtryk, blandt andet når feedback og differentieret undervisning er blevet drøftet i fokusgrupperne. De fleste elever, som har medvirket i fokusgrupperne, giver udtryk for, at de får god feedback, og at de kan få hjælp, når de har brug for det. Men *når* eleverne oplever fx utilstrækkelig individuel feedback fra læreren eller utilstrækkeligt differentierede opgaver, giver de udtryk for, at det virker som om, at lærerne ikke har tid. Her er det interessant at bemærke, at justeringsaftalen giver skolerne øget frihed til at konvertere op til to timer af den understøttende undervisning for at give plads til fx to-voksen-undervisning, og der lægges op til yderligere fokus på at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige faglige udvikling (Aftaletekst (justeret), 2019). Justeringsaftalen omtaler også en forventning om, at lærerne skal have mere tid til at planlægge og følge op på den understøttende undervisning, som har været et af reformens nyskabelser.

Denne rapportes kvalitative analyser viser, at eleverne har blandede erfaringer med to voksne i fagtimerne. Ekstraunderviseren sikrer ofte ro og orden, men samtidig er der stor forskel på, i hvilken grad ekstralæreren kan hjælpe med faglige aspekter af undervisningen, fordi det afhænger af den konkrete ekstraundervisers fagområde. Tidligere dansk forskning har også vist, at succesen af to-voksen-ordninger afhænger af, hvilke voksne der indgår (Andersen et al., 2014). Med andre ord kan der nogle steder være et uudnyttet potentiale i at få struktureret og klarlagt roller og opgaver for de to undervisere, så fx undervisningsdifferentieringen og feedback til eleverne kan lykkes endnu bedre. Kvantitative analyser af betydningen af at have to voksne i undervisningen signalerer i øvrigt positiv betydning for elevernes trivsel og fravær, selvom der endnu ikke er tegn på positiv betydning for de faglige resultater (Jensen et al., 2020).

Ifølge justeringsaftalen kan konverteringen af dele af den understøttende undervisning endvidere bruges til eksempelvis ”Særlige talentforløb og turboforløb for fagligt dygtige og fagligt svage elever” (Aftaletekst (justeret), 2019). Der kan være mange forskellige måder, hvorpå man forsøger at gøre noget særligt for henholdsvis de fagligt dygtige og de fagligt svage elever. Intentionen om fortsat at holde fokus på at give begge disse elevgrupper et fagligt løft kan ses i lyset af, at vi i denne rapport har fundet både ligheder og forskelle mellem de fagligt svage og fagligt stærke elever. Vi kan fx konstatere, at lærernes evne til at tydeliggøre forventninger til eleverne fremmer engagementet hos både de fagligt stærke og de fagligt svage elever. Vi har i de kvantitative resultater yderligere fundet, at lærerens faglige forventninger især synes at

⁸ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/faglighed-dannelse-og-frihed>. Tilgået 12/11-2019.

fremme de fagligt svage elevers resultater ved afgangsprøverne i 9. klasse. Rapportens kvalitative analyser peger endvidere i retning af, at især de selvvaluerede fagligt dygtige elever betoner undervisningsdifferentiering som vigtig for deres motivation. Til sidst kan det bemærkes, at rapportens kvalitative analyser viser, at elevernes betoning af forskellige aspekter af relationen til lærerne – det faglige og det sociale – synes at afhænge af deres selvvaluerede faglige niveau.

1 Indledning

Et bredt flertal i Folketinget indgik i juni 2013 en aftale om en reform af folkeskolen. Målet har været at opnå et fagligt løft, og siden skoleåret 2014/2015 har der skullet skabes en længere og mere varieret skoledag til glæde og gavn for alle elever.

De tre overordnede mål med reformen er følgende:

1. Alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan
2. Betydningen af social baggrund for elevernes faglige resultater skal mindskes
3. Tilliden til og trivslen i skolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

I forbindelse med reformen igangsatte Børne- og Undervisningsministeriet et omfattende evaluering- og følgeforskningsprogram. Programmet har løbende formidlet erfaringer med implementeringen af reformens elementer samt de umiddelbare virkninger heraf. Følgeforskningen bygger på en omfattende og systematisk dataindsamling blandt elever, lærere, pædagoger, skoleledere, forældre og skolebestyrelsesformænd på et stort antal repræsentativt udvalgte skoler samt forvaltningschefer og udvalgsformænd i alle kommuner. Der er indsamlet spørgeskemadata årligt fra foråret 2014 – det vil sige lige umiddelbart inden reformen trådte i kraft – og 4 år frem. I følgeforskningsprogrammet er der desuden indsamlet et omfattende kvalitativt datamateriale.

Denne rapport indgår i følgeforskningsprogrammet og bidrager med en overordnet evaluering af udviklingen i elevernes trivsel og læring i reformårene 2014-2018. Derudover belyser rapporten, hvordan eleverne oplever undervisningen ud fra et udvalg af reformrelevante temaer.

1.1 Reformens indhold, fleksibilitet og rammebetingelser

Folkeskolereformens afsæt er en række politiske intentioner og ambitioner – hvoraf nogle er forholdsvis konkrete, mens andre er mere overordnede. Der er tale om en kompleks reform, hvor aftaleteksten indeholder både en række nye muligheder og lovpligtige undervisningskrav.

En af de meget konkrete forandringer, som reformen bød på, var en udvidelse af den samlede undervisningstid for elever på alle klassetrin. Der blev i aftaleteksten fastlagt minimumstimetal for den samlede skoledags længde for hvert af trinnene (indskoling, mellemtrin og udskoling).⁹

⁹ Henover et skoleår har elever i indskolingen, ifølge den oprindelige aftaletekst, i gennemsnit skullet have 30 timer om ugen, elever på mellemtrinnet skal have 33 timer om ugen, og elever i udskolingen skal have 35 timer om ugen. I forbindelse med justeringen af folkeskoleloven i januar 2019, er skoleugen i indskolingen forkortet svarende til 2¼ klokke time ugentligt, jf. Aftaletekst (justeret), 2019.

Udvidelsen af skoledagens længde var en ændring, som fandt sted med det samme ved skolestarten i august 2014. Forøgelsen af den samlede undervisningstid skulle give plads til både flere fagopdelte timer, men også ny tid til understøttende undervisning.¹⁰

Hensigten med flere fagtimer og ny tid til understøttende undervisning¹¹ har været at give kommunerne og skolerne lokal frihed til at tilrettelægge undervisningen på nye måder for derigennem at give eleverne en mere varieret skoledag med bedre undervisning. Reformaftalen har specificeret rammerne omkring nogle af kravene, fx at der på alle klassetrin skal indgå motion og bevægelse i et omfang svarende til ca. 45 minutter i løbet af en skoledag. Hvordan den daglige bevægelse skal organiseres, og hvad den skal indeholde, er imidlertid op til kommunerne og skolerne. Rammerne omkring nogle af reformens andre krav er imidlertid formuleret på et meget mere overordnet niveau. Det gælder fx kravet om, at skolerne i højere grad skal åbne sig over for og inddrage det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv i forpligtende samarbejder. Her er der vide rammer for den konkrete udmøntning i praksis.

1.1.1 Folkeskolereformen er ikke én velafgrænset størrelse

Som en logisk følge af disse indbyggede frihedsgrader og tidligere studiers indikationer af, at det tager tid at implementere store og komplekse skolereformer (fx Thullberg, 2013), er det ikke overraskende, at folkeskolerne efter 4 år fortsat arbejder med den konkrete implementering af reformens enkelte elementer (se Jensen et al., 2020).¹² Det er ikke overraskende, fordi skolerne både har skullet tage stilling til, hvordan de ville prioritere reformens mange krav og muligheder samt definere, hvordan de skulle udmøntes på netop deres skole (Jacobsen et al., 2017; Kjer & Rosdahl, 2016).

Implementering af en reform af denne størrelsesorden og kompleksitet, er selvsagt ikke noget, der sker på én gang, men tværtimod som en række "løbende processer med trinvis justering" (Winter, 2017, s. 11). I de første år efter reformens ikrafttræden så man, hvordan skolerne afprøvede, evaluerede, justerede og igen afprøvede forskellige måder at implementere de enkelte elementer (Winter, red. 2017; Kjer & Rosdahl, 2016). Også i de senere år er der arbejdet videre med at kvalificere indholdet af de enkelte reformelementer, så de netop passer til den lokale kontekst. De reelle, tilsigtede forbedringer af undervisningen, som følge af indføring af disse nye reformelementer, må derfor forventes at ske langsomt og gradvist.

Foruden reformens nye elementer¹³, så understreger reformteksten desuden behovet for en øget opmærksomhed omkring det, som kunne kaldes kerneelementer af god undervisning og gode læringsbetingelser. Det gælder fx målene om at sikre mere ro i timerne, tilpas undervisningsdifferentiering, mere aktiv inddragelse af eleverne, bedre trivsel og gode relationer. Der

¹⁰ Reformen har helt fra starten indeholdt muligheden for at forkorte skoledagens længde ved at reducere den understøttende undervisning og i stedet have to voksne i klassen i de fagopdelte timer (§ 16b). I den oprindelige aftaletekst gjaldt dispensationsmuligheden generelt for indskoling, mens den på mellemtrinnet og i udskoling gjaldt for klasser med helt særlige behov. Ifølge Epinion (2019) har 46 % af skolerne mindst én klasse, som bruger dispensationsmuligheden. Brugen af §16b sker ifølge undersøgelsen "generelt på tværs af klasser på et klassetrin og i mindre grad for udvalgte enkelte klasser." (Ibid., s. 8). I forbindelse med justeringen af folkeskoleloven i januar 2019 er rammerne omkring anvendelsen af § 16b blevet forenklet og præciseret. Muligheden for at konvertere op til to klokketimers understøttende undervisning til andre aktiviteter, herunder to-voksen-undervisning, gælder nu for alle klasser på mellemtrin og i udskoling – og således ikke kun klasser i "helt særlige tilfælde".

¹¹ Tiden til understøttende undervisning fastlægges, ifølge aftaleteksten, som differencen mellem minimumstallet for skoledagens længde og tiden brugt på den fagopdelte undervisning.

¹² Når skolelederne er blevet bedt om at vurdere, hvor langt de er kommet med fire af reformelementerne, er det under halvdelen, der vurderer, at implementeringsgraden på deres skole er høj i 2018. Mellem 25 og 40 % af skolelederne vurderer, at de i høj grad har implementeret disse fire af reformens elementer, når der ses på dem enkeltvis, jf. Jensen et al. (2020).

¹³ Data vedrørende bevægelse viser, at det i høj grad også før reformen var noget dansk- og matematiklærerne inddrog i undervisningen af elever i indskoling (se fx Jensen, Skov & Thraneholm, 2018). Så for undervisere og elever i indskoling, vil dette element ikke være at betragte som noget nyt.

er også i aftaleteksten en understregning af behovet for et fortsat fokus på inklusionsudfordringen i folkeskolen.

Reformteksten indeholder med andre ord både nye muligheder og nye krav til undervisningens indhold og tilrettelæggelse, som i sig selv fordrer organisatoriske, didaktiske og pædagogiske forandringer. Men reformteksten indeholder også i mere brede vendinger ambitionen om at forbedre undervisningsmiljøet og læringsudbyttet for alle elever gennem forbedringer af eksisterende og velkendte undervisningspraksisser. Afhængig af den enkelte skoles udgangspunkt, kan der fra skoleledelsens (og evt. kommunens) side, være et behov for en større eller mindre indsats for at udvikle eller forbedre et givent område, som er nævnt i aftaleteksten.¹⁴

Folkeskolereformen kan derfor ikke betragtes som én velafgrænset størrelse, men snarere en række forandringstiltag, som både kan og vil tage sig forskelligt ud på de enkelte skoler. Hvordan reformens elementer og intentioner kommer til udtryk på den enkelte skole vil bl.a. afhænge af dennes udgangspunkt samt af den enkelte skoleleders og/eller kommunens prioriteringer. Desuden er det vigtigt at pointere, at der stadig pågår et implementeringsarbejde med reformen, og at der derudover løbende er indgået aftaler om justeringer af visse elementer af folkeskoleloven: I maj 2017 løsnedes fx en lang række bindinger i folkeskolens Fælles Mål og i januar 2019 opnåedes enighed om bl.a. en forkortelse af indskolingselevernes skoleuge (Aftaletekst (justeret), 2019). Denne rapport evaluerer, med andre ord, betydningen af folkeskolens samlede udvikling i årene 2014-2018 for elevernes læring og trivsel, dvs. i de 4 år, der er gået, siden folkeskolereformen trådte i kraft.

1.1.2 Rammebetingelserne for reformens implementering

Når vi i denne rapport vurderer udviklingen i elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i reformårene 2014-2018, skal man holde sig for øje, at der samtidig med folkeskolereformens udrulning, skete en del andre forandringer og tilpasninger, som alt andet lige har påvirket skolerne. Imens skolerne har udmøntet og udviklet reformens mange tiltag, har en række *andre forandringer*, både nationalt og lokalt, fundet sted.

Et eksempel på en forandring, som blev igangsat, forholdsvis kort tid inden folkeskolereformens ikrafttræden, er omstillingen til øget inklusion¹⁵ (se Baviskar et al., 2015). Selvom man som følge af Inklusionseftersynet i 2016 siden er gået bort fra det specifikke kvantitative mål om at øge inklusionsandelen, så er hensigten fortsat, at der skal inkluderes flest mulige elever i den almene undervisning gennem skabelsen af inkluderende læringsmiljøer, som tager afsæt i den enkelte elevs behov. At der fortsat er behov for at fastholde en vis opmærksomhed omkring det kontinuerlige inklusionsarbejde understøttes blandt andet af, at Arendt, Jensen & Nielsen (2018) på basis af følgeforskningsdata fra 2018 finder, at gruppen af sårbare elever, dvs. elever med socio-emotionelle udfordringer, trives mindre godt og deltager mindre aktivt i de faglige aktiviteter i skolen end deres klassekammerater.¹⁶ Det er på sin vis ikke overraskende og flugter med andre studier, som peger på udfordringer i skabelsen af inkluderende læringsmiljøer (se fx Nielsen & Rangvid, 2016; Hansen et al., 2018) og Hedegård-Sørensen & Hamre, 2018).

¹⁴ Et eksempel herpå har været Åben Skole, hvor Winter (2017) vedr. skoleåret 2016/17 konstaterede, at skolernes udgangspunkt for vilkår for og prioritering af den åbne skole var vidt forskellige: Mens nogle af skolerne på det tidspunkt var nået langt med strategi og organisering, var andre først begyndt at finde frem til en passende form og struktur.

¹⁵ 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.

¹⁶ Der er tale om forskelle på mellem 0,15-0,17 på en skala fra 0-1 i 2018, jf. Arendt, Jensen & Nielsen (2018).

En anden forandring, som ligeledes påvirker en del skolers hverdag, er lukninger og sammenlægninger af skoler. Der er tale om lokale organisatoriske forandringer, som er indtruffet både før og efter folkeskolereformen (Økonomi- og Indenrigsministeriet, 2013; Altinget, 2018; Undervisningsudvalget, 2018), men som ændrer vilkårene for såvel ledelse som medarbejdere på skolerne (Kjer, Baviskar & Winter, 2015). Større organisatoriske ændringer som disse kan udfordre medarbejderne, idet rammerne på arbejdspladsen i en overgang kan være uklare, arbejdsopgaver kan være ændrede, mv., ligesom ændringer kan øge afstanden mellem ledelse og medarbejdere (ibid.). På den anden side kan fx sammenlægninger resultere i mere faglig bredde for skolens samlede personale samt muligheder for øget specialisering for den enkelte underviser.

En tredje forandring, som har fyldt en del ude på skolerne, er Lov 409 af 26. april, 2013, som definerer nye regler for lærernes arbejdstid, som kom i stand som et lovindgreb i kølvandet på en længerevarende konflikt (og senere lockout) mellem Kommunernes Landsforening og Lærernes Centralorganisation, og som resulterede i en afskaffelse af den hidtidige arbejdstidsaftale. Lov 409, som blev indført sideløbende med folkeskolereformen, giver skolelederen flere beføjelser på personaleområdet.¹⁷ Denne ændring har haft stor betydning for den personalemæssige styring af skolerne (Nørgaard & Bæk, 2016, Kjer & Rosdahl, 2016), ikke mindst for lærerne, som har oplevet Lov 409 som et benspænd for deres arbejde (ibid.). Følgelig blev reformen indledningsvist mødt med stor modstand fra mange lærere og deres organisation (Winter (red.), 2017). Siden har mange skoler og kommuner benyttet sig af muligheden for, at arbejdstidsreglerne kunne "fraviges eller suppleres ved lokal aftale" (Kjer & Jensen, 2018).

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 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 varetagelse af undervisningen (jf. Kjer & Jensen, 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Bjørnholt et al., 2019a).

Tidligere undersøgelser indikerer, at det tager mange år – ofte op til mellem 5 til 15 år – at implementere og se effekterne af store reformer som folkeskolereformen (Thullberg, 2013; Åsen, 2013; Schleicher, 2018). Et metastudie af Borman et al. (2003) konkluderer fx, at de samlede effekter af skolereformer endda kan være negative de første år umiddelbart efter en reformens initiering for først derefter at blive positive. En af grundene er, at forudsætningerne for at implementere reformer på skoleområdet sjældent er optimale (Thullberg, 2013). Set i lyset af størrelsen og kompleksiteten af folkeskolereformen og de rammevilkår omkring dens tilblivelse, må det følgelig forventes, at der kan gå mange år, førend reformen kan betragtes som fuldt implementeret, og før man kan se virkningerne på elevernes læring og trivsel.

1.1.3 De første 4 år med reformen: En folkeskole under forandring?

Reformperioden må betragtes med to sæt briller, når man skal foretage en overordnet evaluering af udviklingen i elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i reformårene 2014-2018.

¹⁷ Hovedindholdet i loven er, at arbejdstiden for en dag beregnes som "Tiden mellem mødetidspunktet og det tidspunkt, hvor den ansatte kan forlade arbejdsstedet". Lærerne fik i udgangspunktet ret og pligt til at være på arbejdsstedet i deres fulde arbejdstid.

Det første sæt linser, reformårene må ses med, tydeliggør, at skolerne ikke implementerer reformen – og dermed heller ikke forandrer sig – hverken på samme måde eller i samme tempo alle steder. Reformen ser ikke ens ud alle steder, og det har ret beset aldrig været meningen. Reformen blev søsat med forholdsvis store frihedsgrader til at finde lokale løsninger, hvad angår indhold, form, rækkefølge og hastighed for flere af reformelementerne (Kjer, Baviskar & Winter, 2015). På nogle områder har udviklingen været ret beskeden – enten fordi en given skole og et givet klassetrin i forvejen gjorde det, som reformen intenderede (fx daglig bevægelse i indskoling, jf. Jacobsen et al., 2017), eller fordi skolen af forskellige grunde ikke har kunnet eller bevidst har valgt at benytte sig af reformens fleksibilitet til fx at forkorte skoledagens længde for til gengæld at allokere to voksne i nogle af fagtimerne (jf. reformens § 16 b og Folkeskoleforligskredsens brev til kommunerne om skoledagens længde, udsendt i august 2015¹⁸). Andre steder har reformen været et stort sporskifte med mange og store forandringer, som tager lang tid at bundfælde sig. Det er med andre ord ikke alt, som har været under (lige stor) forandring i reformens tilblivelse (jf. Jensen, Skov & Thranholm, 2018). Den seneste justering af folkeskoleaftalen fra januar 2019 betoner yderligere ønskerne om øget frihed og fleksibilitet til lokalt at fastsætte prioriteringer og finde løsninger (Aftaletekst (justeret), 2019). Det vil betyde, at der vil komme endnu mere variation i reformens "fodaftryk" på de enkelte skoler.

Det andet sæt linser, reformårene må ses med, betoner de *mange forandringer*, der er foregået i og omkring folkeskolen, som påvirker skolernes kapacitet og mulighed for at implementere reformen. Vi har her fremhævet tre af sådanne større forandringer: I tandem med implementering af skolereformen har skolerne også skullet forholde sig til det fortsatte inklusionsarbejde, eventuelle lokale skolestrukturforandringer og lærernes nye arbejdstidsregler defineret af Lov 409.

Analyse af interviewmaterialet viser, at oplevelsen af, at der er mange forandringer i spil på én gang, også kan mærkes blandt lærerne. Det kan være vanskeligt at afgøre, om de udfordringer, man som lærer oplever i sit daglige virke, relaterer sig til ændringer som følge af folkeskolereformen, eller om de i stedet skyldes andre forandringer. Som en lærer udtrykker det:

Jeg synes, at det er svært at holde styr på, hvad er reformproblematikker, hvad er arbejdstidsproblematikker, hvad er inklusionsproblematikker. Det er et sammensurium af det hele – havde vi nu implementeret én ting ad gangen, så kunne vi bedre skille det ad.

Fra et evalueringsperspektiv betyder disse samtidige forandringer og tilpasninger hertil, at det ikke er muligt at isolere betydningen af disse fra eventuelle virkninger af reformens samlede forandringer i løbet af samme periode.

1.2 Et overordnet blik på udviklingen i reformårene 2014-2018

I denne rapport evaluerer vi ikke virkningen af de nye enkeltelementer af reformen og heller ikke betydningen af udvidelsen af skoledagens længde¹⁹, men tager i stedet *et overordnet blik*

¹⁸ Brevet til kommunerne blev udsendt i august 2015 med reference til, at den længere skoledag var en udfordring for nogle elever, bl.a. elever med særlige behov. Forligskredsen opfordrede skolerne til at gøre brug af folkeskolelovens mulighed for at forkorte skoledagen (dvs. §16b) "i de tilfælde, hvor skolen vurderer, at det understøtter elevernes faglige udvikling bedre end den længere skoledag" (Undervisningsministeriets brev til kommunalbestyrelser om skoledagens længde, 2015).

¹⁹ Betydningen af reformens enkeltstående nye undervisningstiltag, herunder udvidelsen af skoledagens længde med flere fagtimer og ny tid til den understøttende undervisning, behandles indgående i en rapport af Jensen et al. (2020).

på udviklingen i folkeskoleelevernes læring og trivsel i reformårene 2014-2018. Det gør vi i rapportens del I, der beskriver resultaterne af en række kvantitative analyser af spørgeskema- og registerdata omhandlende elever på mellemtrinnet og i udskolingen.²⁰ Med spørgeskema-data har vi mulighed for at se på udviklingen i elevernes læring og trivsel fra foråret 2014 (dvs. lige inden reformen trådte i kraft) og 4 år frem, til og med foråret 2018. I analyser, der alene bruger registerdata, går vi tilbage til 2012. Resultaterne her er at betragte som bidrag til en samlet vurdering af, om folkeskolen udvikler sig i den tilsigtede retning med at give alle elever et fagligt løft og styrke deres trivsel (mål 1 og 3) i de 4 år, der er gået, siden reformens ikrafttræden. Vi undersøger endvidere i del I, om elever med forskellige familiebaggrunde – opgjort fx ved forældrenes uddannelsesniveau – har oplevet en mere positiv faglig udvikling end andre (mål 2).

Boks 1.1 Betydningen af reformårene 2014-2018

Denne undersøgelse kommer med sine kvantitative analyser så tæt som muligt på at undersøge de overordnede effekter af reformårene 2014-2018 på elevernes læring og trivsel. Vi sammenligner fx folkeskoleelevernes faglige udvikling med eleverne på de frie grundskoler, hvor vi tager højde for uundgåelige forskelle blandt elever og mellem skoler. Ikke desto mindre gælder det, at når vi i denne rapport bruger udtrykket "betydningen" af forandringerne i reformårene 2014-2018, så er det for at afspejle, at det ikke er muligt at tale om en kausal "effekt" i metodisk stringent forstand med klare årsags-virkningsforhold, når vi fx ser på udviklingen i folkeskoleelevernes læring og trivsel over tid.

Der er ikke tale om kausale sammenhænge, fordi reformen ikke er én enkelt, velafgrænset intervention. Desuden er der foruden reformen i samme periode sket en del andre forandringer i skolesektoren som fx tilpasninger til lærerens nye arbejdstidsregler fra 2013 (Lov 409), det fortsatte arbejde med den nationale målsætning om mest mulig inklusion, lokale strukturforandringer i form af fx skolesammenlægninger. Sådanne samtidige forandringer gør, at vi ikke kan adskille de udviklinger, som skyldes reformen og de, som skyldes alle andre forandringer henover perioden.

Når vi bruger udtrykket "forandringer i reformårene 2014-2018" dækker det således over *alle* forandringer, der er fundet sted i den periode, hvori reformen er rullet ud. Det vil sige, at vi reelt set evaluerer *både* reformen, som den er gennemført frem til 2018, og andre forandringer, som skolerne måtte have iværksat eller har skullet tilpasse sig i samme periode. Set fra et elevperspektiv, er det også ret beset underordnet, om de forandringer, folkeskolen undergår, kan tilskrives reformen eller ej. For eleverne handler det om, hvorvidt og hvordan de udvikler sig fagligt, og at de trives bedst muligt i skolen.

1.3 Belysning af ambitionen om bedre undervisning med udvalgte temaer

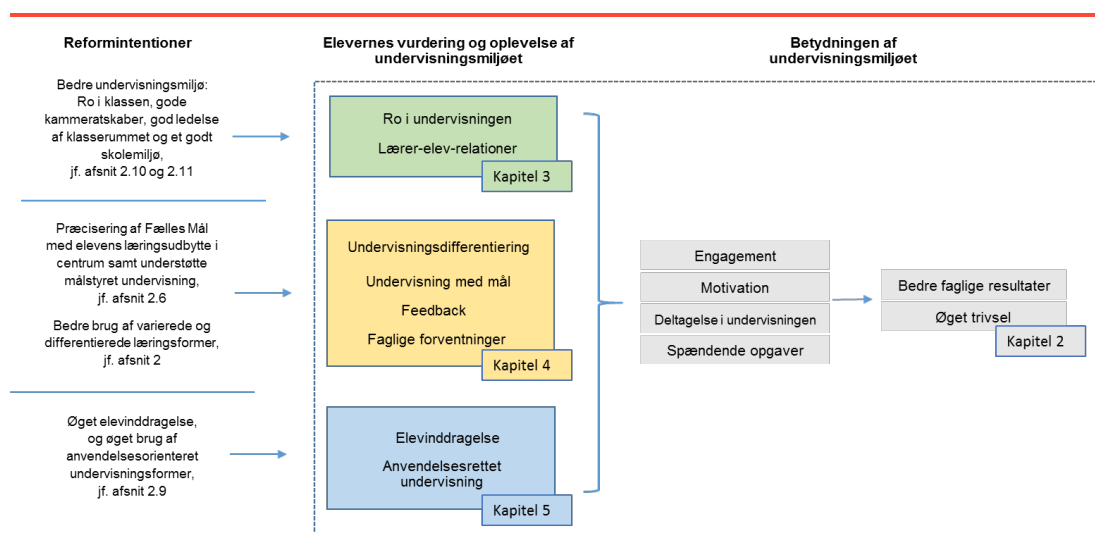
Ud over rækken af nye tiltag nævnt ovenfor, fremhæver aftaleteksten fra 2013 også andre måder, hvorpå kvaliteten i undervisningen i folkeskolen kan forbedres. Analyserne i en enkelt rapport som denne kan på ingen måde afdække alle reformens mange intentioner om at skabe bedre undervisning. Vi har i rapportens del II udvalgt tre temaer, som kan kobles til konkrete politiske intentioner i reformaftalen. De tre temaer belyses ved hjælp af både kvantitative og kvalitative analyser og kan betragtes som nogle nedslag i skolens praksis, som giver værdifulde indblik i skolernes arbejde med at forbedre undervisningen i løbet af reformårene 2014-2018. De tre temaer er følgende:

²⁰ Der foretages ikke analyser af, hvordan det går i indskolingen, da vi kun har data for 2017 og 2018 for de yngste elever (se Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017; Arendt, Jensen & Nielsen, 2018).

1. Mere ro i undervisningen og bedre lærer-elev-relationer (kapitel 3)
2. Bedre undervisningsdifferentiering via mål, faglige forventninger og feedback (kapitel 4)
3. Større elevinddragelse og mere praksisnær undervisning (kapitel 5).

Nedenfor gives et skematisk overblik over rapportens opbygning med de overordnede analyser i kapitel 2 (del I) og de tematiske analyser i kapitlerne 3-5 (del II), og hvordan de kan knyttes an til en tolkning af reformintentionerne, om at mere og bedre undervisning forventes at føre til mere engagerede elever, som er motiverede for at lære, deltager aktivt i timerne, trives godt i skolen og på sigt opnår bedre faglige resultater, jf. Figur 1.1. Det er vigtigt at understrege, at analyserne i kapitel 2 forholder sig *helt overordnet* til betydningen af forandringerne i reform-årene 2014-2018 og således *ikke kun* analyserer betydningen af temaerne i kapitlerne 3-5. Tilsammen bidrager rapportens resultater til en vurdering af, om folkeskolen bevæger sig i retning af opfyldelse af reformens overordnede målsætninger.

Figur 1.1 Skematisk overblik over rapportens kapitler



Anm.: Til venstre i figuren beskriver vi de reformintentioner, herunder henvisninger i aftaleteksten (2013), som knytter an til de temaer, som rapportens del II vedrører. Temaerne ro i undervisningen og bedre lærer-elev-relationer (grønt) undersøges i kapitel 3. Bedre undervisningsdifferentiering bl.a. gennem brug af mål, faglige forventninger og feedback (gult) behandles i kapitel 4. Større elevinddragelse og mere praksisnær undervisning (blåt) undersøges i kapitel 5. Det samler vi under betegnelsen "Elevernes vurdering og oplevelse af undervisningsmiljøet". Yderst til højre (gråt) skitserer vi undersøgelsens kapitel 2 i del I. Kapitlet omhandler betydningen af alle forandringerne i reformårene 2014-2018 som en helhed (og således *ikke kun* temaerne i kapitlerne 3-5) for elevernes engagement, deltagelse, og oplevelse af at få spændende opgaver, elevernes faglige resultater på test og prøver samt for deres trivsel. Kvalitativt undersøges også betydningen af elevernes oplevelser af undervisningsmiljøet for deres motivation.

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

I aftaletekstens indledning betones en generel intention om at skabe et bedre undervisningsmiljø, som sikrer "ro i klassen, gode kammeratskaber, en god ledelse af klasserummet og et godt skolemiljø". Her italesættes klasseledelse som værende en nøgleindsats, jf. afsnit 2.11 i aftaleteksten. Som en del af indsatsen for at styrke klasseledelsen, er intentionen at mindske den undervisningsforstyrrende uro via en styrkelse af lærernes og pædagogernes generelle undervisningskompetence (jf. afsnit 2.12 i aftaleteksten). Det skal samlet set give eleverne bedre mulighed for at lære. Derfor ser vi i kapitel 3 (grøn boks i Figur 1.1) på elevernes oplevelse af ro i undervisningen. I samme kapitel undersøger vi også, hvordan det går med lærer-elev-relationerne henover reformårene 2014-2018, da disse relationer ofte anses som et af de mest grundlæggende aspekter af et godt undervisningsmiljø (se fx Klinge, 2017).

Bedre undervisning handler ifølge reformteksten også om at sætte fokus på "differentierede læringsformer" og "alsidige læringsstrategier" (Aftaletekst, 2013: jf. kapitel 1 og 2). Der synes altså at være en klar intention om at sikre en undervisning, som byder på faglige udfordringer for *alle* elever – uanset fagligt niveau og eventuelle behov for støtte eller præferencer for bestemte undervisningsformer. Denne intention om differentiering er tæt knyttet til reformens fokus på "målstyret undervisning" og brugen af Fælles mål som indsatsområde, jf. afsnit 2.6. Ifølge reformteksten skal Fælles Mål sætte elevernes læringsudbytte i centrum, ikke mindst for at "forbedre kvaliteten af timerne og sikre målbare forbedringer". Mål skal ifølge intentionerne også være en rød tråd for "lærernes daglige arbejde med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning" (Aftaletekst, 2013: jf. afsnit 2.6). Derfor sætter vi i kapitel 4 fokus på elevernes oplevelse af, i hvilket omfang de oplever, at undervisningen er tilpasset deres faglige niveau, og i hvilket omfang de oplever, at mål og feedback er tydelige i undervisningen (jf. den gule boks i Figur 1.1).

Ifølge reformaftalen består bedre undervisning endvidere af mere praktisk og anvendelsesorienteret undervisning. Denne intention relaterer sig bl.a. til Åben Skole (jf. afsnit 2.4 i Aftaletekst, 2013), men handler også om andre måder at gøre den daglige undervisning relevant for elevernes hverdagsliv. Hensigten er at gøre eleverne bedre i stand til at omsætte teoretisk viden til praksis (ibid.). Med fokus på at dygtiggøre eleverne inden for paraplybegreberne innovation, entreprenørskab og kreativitet, er det ligeledes en intention at øge inddragelse af eleverne i flere beslutninger i skolen, herunder planlægningen og evalueringen af undervisningen, hvilket også menes at føre til øget motivation og bedre trivsel i skolen (jf. afsnit 2.9 i Aftaletekst, 2013). Disse emner er derfor i fokus i kapitel 5 (blå boks i Figur 1.1).

Boks 1.2 Udtrykket "betydningen af" en given undervisningspraksis

I rapportens del II anvendes udtrykket "betydningen af" en given undervisningspraksis eller et bestemt kendetegn ved undervisningsmiljøet – og *ikke* "effekten af". Det gør vi, fordi det ikke er muligt at påvise entydige kausale effekter med klare årsags-virkningsforhold. Styrken i vores valgte analysemetoder giver os imidlertid et solidt grundlag, som gør, at vi kommer så tæt som muligt på at undersøge effekterne af en given undervisningspraksis. Metoden går ud på, at vi i kapitlerne 3-5 sammenligner elevernes vurderinger af henholdsvis deres dansk- og matematiklæreres forskellige tilgange til undervisningen, og det sker blandt elever i præcis den samme klasse. En sådan analytisk tilgang er ganske robust over for de generelle forhold i klassen, såsom elevernes relationer til hinanden mv., som kan påvirke deres holdninger til undervisningen og i sidste ende deres læring.

Desuden vurderes lærernes måde at undervise på ud fra enighed blandt mindst 60 % af eleverne i en given klasse. Et fokus på klassen frem for det enkelte individ er relevant for at understrege lærernes aktive rolle i at sikre et undervisningsmiljø fx uden uhensigtsmæssig meget forstyrrende uro. Hvis mange elever oplever, at læreren er god til at sikre ro, og angiver, at de hører efter i timerne, så er det et bedre signal om lærernes kompetencer til at skabe gode rammer om undervisningen, end om den enkelte elev synes, at der er ro. Hvorvidt den enkelte elev hører efter, afhænger nemlig i høj grad af eleven selv. Det er anvendelsen af metodiske greb som disse, som giver vores analyseresultater en soliditet, der gør, at vi vælger at bruge udtrykket "betydningen" af fx ro i undervisningen på elevernes læring. Denne fremgangsmåde bruges i alle tre kapitler i rapportens del II.

Afslutningsvist er det vigtigt at understrege, at temaerne, der behandles i del II i denne rapport, er forfatterens udpegning af nogle af de mest centrale intentioner med reformen. Vi kunne også have valgt at fokusere på andre emner som fx brug af it i undervisningen, som også omtales i aftaleteksten. Derudover skal det pointeres, at analyserne i denne rapport primært beskæftiger sig med, hvordan *eleverne* oplever de undervisningsmiljøer, som de er en del af. Hvor det

vurderes relevant, inddrager vi lærernes perspektiv på samme emne, ligesom vi i rapportens del I også inddrager skoleledernes vurdering af, hvor langt de er kommet med implementeringen af reformen.

DEL I: Udviklingen i elevernes læring og trivsel før og efter reformen

I rapportens første del adresserer vi reformens overordnede mål om at give folkeskolen et fagligt løft, reducere betydningen af social baggrund for de faglige resultater samt øge trivslen. Intentionen med denne del af rapporten er at undersøge udviklingen i elevernes læring og trivsel i reformårene 2014-2018 set i dette lys (jf. boks 1.1 og 1.2). I enkelte analyser, som kun baserer sig på registerdata, inddrages data fra 2012 og 2013.

Folkeskolereformen har medført mange konkrete ændringer af elevernes hverdag i skolen: flere fagtimer, daglig motion og bevægelse, obligatorisk lektiehjælp, flere Åben Skole-aktiviteter og meget mere.²¹ Desuden er der med reformen igangsat en række tiltag for at forbedre kvaliteten af og elevernes udbytte af undervisningen. For eksempel er der blevet afsat 1 mia. kr. til efteruddannelse af lærere og pædagoger med klasseledelse som et strategisk pejlemærke. Derudover er Fælles Mål blevet præciseret og forenklet, så de bedre kan bruges af lærerne til at kvalificere undervisningen.

I denne første del af rapporten evaluerer vi den *samlede og overordnede* betydning af de forandringer, der har fundet sted i reformårene 2014-2018 for elevernes læring og trivsel. Vi forholder os til de centrale målsætninger i reformen, og analysernes resultater skal betragtes som bidrag til den samlede vurdering af, i hvilket omfang det lykkes folkeskolerne at give eleverne det intenderede faglige løft og styrkelse af trivslen.

²¹ Vi henviser til Jensen et al. (2020) for analyser af de konkrete reformtiltag.

2 Udviklingen i elevernes læring og trivsel

I dette kapitel beskriver vi den overordnede udvikling i elevernes læring og trivsel i løbet af reformårene 2014-2018.²² I enkelte analyser, som kun baserer sig på registerdata, inddrages data fra 2012 og 2013. Vi opstiller følgende undersøgelsesspørgsmål:

DEL I: Undersøgelsesspørgsmål

- Hvordan har elevernes læring og trivsel udviklet sig i løbet af reformårene 2014-2018?
- Er der forskel på elevernes læring og trivsel, afhængig af hvor langt skolen er kommet med implementering af reformen i 2018?
- Har udviklingen været forskellig for forskellige elevgrupper?
- Er betydningen af social baggrund for elevernes faglige præstationer mindsket?

Vi bruger betegnelsen "læring" bredt og lader den favne følgende fem kvantitative udfaldsmål:

Boks 2.1 Udfaldsmål

- Engagement
- Oplevelse af spændende opgaver
- Deltagelse i samtaler på klasseniveau
- Deltagelse i gruppearbejde
- Resultater i test og prøver.

De fire første udfaldsmål baserer sig på elevernes vurdering af undervisningen i fagene dansk og matematik, som angivet i spørgeskemabesvarelsene indsamlet blandt elever på mellemtrinnet og i udskolingens²³ til følgeforskningspanelet i perioden 2014-2018. Resultater i test og prøver refererer til henholdsvis nationale testresultater i 6. klasse for mellemtrinnet samt afgangsprøver ved slutningen af 9. klasse for udskolingens. Også her er der fokus på fagene dansk og matematik. Disse data stammer fra Danmarks Statistiks registre og fra Styrelsen for It og Læring, og vi har mulighed for at gå tilbage til 2012 og 2013 i analyser, der kun benytter sig af disse test- og prøvedata.

Trivsel undersøges med udgangspunkt i elevernes spørgeskemabesvarelses.²⁴ Fravær har også været et udfaldsmål, som vi har brugt i analyserne, da det også kan (delvist) være en

²² Som forklaret i kapitel 1 bruger vi udtrykket "betydning af reformårene" for at lette læsningen. I realiteten er der tale om analyser af betydningen af *alle* de forandringer, der måtte være sket i reformperioden 2014-2018, og som har påvirket *alle* folkeskoler – uagtet om de relaterer sig direkte til reformen eller ej.

²³ Analyserne i dette kapitel kan ikke foretages for elever i indskoling, fordi de yngste klassetrin kun har medvirket i dataindsamlingen i de to seneste runder i 2017 og 2018. Desuden har de besvaret et kortere spørgeskema med spørgsmål, der ikke er helt enslydende med de spørgsmål, som eleverne på mellemtrinnet og i udskolingens har besvaret.

²⁴ Det er et trivselsindeks baseret på spørgeskemabesvarelses fra følgeforskningspanelet og stammer således ikke fra de obligatoriske nationale trivselsmålinger. Begrundelsen er, at sidstnævnte først startede i 2015 og således efter reformens ikrafttræden. Til analyserne i denne rapport har vi brug for et mål fra *før* reformen, hvilket følgeforskningspanelet netop indeholder, da første indsamling fandt sted i foråret 2014.

indikator for (mis-)trivsel. Analyserne viser imidlertid ikke nogen statistisk signifikante ændringer i elevernes fravær i reformårene 2014-2018, og derfor afrapporteres der ingen resultater med fravær som udfaldsmål.

Boks 2.2 Kapitlets hovedkonklusioner

Faglige resultater:

Udviklingen i folkeskoleelevernes resultater på de **nationale test** og **afgangsprøverne** tegner samlet set et billede af stor stabilitet i perioden 2012-2018, med små fluktuationer fra det ene år til det andet. Overordnet set, er der ingen tydelige ændringer i elevernes faglige præstationer, som kan tilskrives forandringer i perioden efter reformen (2015-2018).

I matematik på **6. klassetrin** er der en positiv tendens i de **nationale testresultater**, mens der er en nedgang i testresultaterne i dansk. Sammenlignes 2012 med 2018 svarer dette til en fremgang på 0,42 point i matematik og en nedgang på -0,36 point i dansk på den kriteriebaserede skala, der går fra 1-6. Ved **afgangsprøverne i 9. klasse** har der været stabilitet i både dansk og matematikresultaterne frem til 2016, men i 2018 er der tegn på et lille fald (svarende til -0,08 karakterpoint i dansk og -0,14 karakterpoint i matematik på 7-trinsskalaen). Vender vi blikket mod de **frie grundskoler**, finder vi, at *udviklingerne* i elevernes prøveresultater har været fuldstændig sammenlignelige i de to typer skoler henover perioden 2012-2018. Det vil sige, at niveauforskellen i de faglige resultater mellem de to skolesektorer er hverken blevet større eller mindre i perioden efter reformens ikrafttræden. Eftersom de frie grundskoler er langt mindre påvirket af reformen end folkeskolerne, finder vi derfor ingen tegn på, at reformen har ført til hverken bedre eller dårligere resultater i 9. klasse.

Engagement og deltagelse:

Der konstateres en overvejende stabilitet i folkeskoleelevernes engagement i perioden 2014-2018. Der er imidlertid færre udskolingselever, der er meget aktive i klassediskussioner i 2018 sammenlignet med i 2014 (7 procentpoint færre). Udskolingseleverne deltager også mindre aktivt i gruppearbejde, men her er niveauet i 2018 fortsat højt, idet 82 % af eleverne deltager meget i gruppearbejde. Ændringerne på mellemtrinnet i elevernes deltagelse er ret begrænsede i løbet af reformårene, og det bemærkes, at en større andel af mellemtrinnets elever deltager meget aktivt i klasse-diskussioner sammenlignet med udskolingseleverne.

Trivsel:

Trivslen er dalet en smule henover reformårene 2014-2018; med 3 procentpoint blandt udskolingseleverne og med 2 procentpoint blandt eleverne på mellemtrinnet. Følger man den samme kohorte af elever over tid, ses det velkendte mønster af et fald i engagement, deltagelse og trivsel, efterhånden som de bliver teenagere og bevæger sig fra mellemtrinnet til udskoling – en udvikling, som således ikke umiddelbart kan tilskrives reformen.

Forskellige elevgrupper:

Generelt er der ikke store forskelle i udviklingen over tid mellem forskellige typer af elever. På mellemtrinnet er der dog små forskelle i udviklingen i **deltagelsen** mellem nogle af de undersøgte elevgrupper, dvs. **fagligt svage, elever med ikke-vestlig indvandrerbaggrund og børn af ufaglærte**. De største udviklinger over tid finder vi for deltagelse i udskoling. Her ser vi, at faldet blandt de **fagligt stærke** elever på dette trin er mere udtalt end for andre elever. Udviklingen blandt gruppen af **elever med højtuddannede forældre** er bedre i folkeskolen end i de frie grundskoler (i dansk). Dette skyldes dog ikke en decideret fremgang blandt elever i folkeskolen, men nærmere en mere negativ udvikling i de faglige resultater i dansk blandt elever på de frie grundskoler.

Betydning af familiebaggrund:

Vi finder ingen systematisk reduktion i betydningen af den samlede familiebaggrund for elevernes *faglige resultater* i hverken de nationale test i 6. klasse eller ved afgangsprøverne i 9. klasse henover reformårene. Familiebaggrund forklarer 20-28 % af forskellene i elevernes resultater ved de nationale test på 6. klassetrin og 16-24 % af elevernes afgangsprøveresultaterne. Til sammenligning forklarer familiebaggrund 5-7 % af forskellene i elevernes *engagement*. Denne forklaringsandel er en smule mindre i 2018 end i 2014.

2.1 Et bredt spektrum af elevudfaldsmål

Hvorvidt folkeskolereformen giver eleverne et fagligt løft, lader sig lettest måle i forbedrede resultater ved de nationale test og afgangsprøverne. Ikke desto mindre er dette også en forsimplet måde at fange elevernes samlede "udbytte" af skolen, som reformen også har som intention at forbedre og forøge. Ambitionen er helt generelt at skabe et bedre undervisningsmiljø, herunder differentierede og varierede undervisningsformer, som byder på faglige udfordringer for alle elever. Således kan man argumentere for, at det store mål om et fagligt løft af folkeskolen helt konkret sigter mod at forbedre elevernes faglige resultater på test og prøver, men også mere generelt at fremme elevernes læring i bredeste forstand. Det er derfor, at vi i denne rapport konsekvent inddrager et bredt spektrum af udfaldsmål, nemlig de fem mål angivet i Boks 2.1.

For at kunne undersøge den overordnede betydning af reformårene 2014-2018 for elevernes læring og trivsel omsættes disse begreber til en række kvantificerbare udfaldsmål. Vi anvender såkaldte indeksmål for elevernes trivsel i skolen, kvaliteten af lærer-elev-relationerne og elevernes engagement i fagene dansk og matematik. Derudover inddrager vi en række enkeltspørgsmål, som kredser om elevernes oplevelse af opgaverne i skolen og deres aktive deltagelse i undervisningen i dansk og matematik (se Boks 2.3).

Engagement:

Et indeks dannet på baggrund af følgende spørgsmål:

- Jeg kan godt lide [dansk/matematik]
- Jeg hører efter, hvad min lærer siger i [dansk-/matematiktimerne]
- Jeg keder mig i [dansk-/matematiktimerne]

Oplevelse af spændende opgaver:

Belyses vha. et enkelt spørgsmål:

- Min [dansk-/matematik-] lærer giver mig spændende opgaver

Deltagelse:

Belyses vha. to enkeltspørgsmål:

- Jeg deltager, når vi taler om et emne i klassen i [dansk/matematik]
- Jeg deltager, når vi arbejder med grupper i [dansk/matematik]

Trivsel:

Et indeks dannet på baggrund af følgende spørgsmål:

- Er du glad for din klasse?
- Jeg synes, at jeg bliver behandlet godt af mine klassekammerater
- Jeg føler, at jeg hører til på min skole

Faglige præstationer:

- Resultater i de nationale test i dansk og matematik (6. klasse)
- Gennemsnit af mundtlige og skriftlige delprøver i dansk til folkeskolens afgangsprøve (9. kl.)
- Gennemsnit af mundtlige og skriftlige delprøver i matematik til folkeskolens afgangsprøve (9. kl.)

Relevansen af elevengagement (i forskningslitteraturen betegnet ”*student engagement*”) som udfaldsmål begrundes i, at forskning viser, at elever, som er engagerede i undervisningen, har bedre forudsætninger for at lære (se fx Rangvid, 2016). Tæt knyttet til begrebet engagement er den enkelte elevs individuelle interesse og motivation for at lære. Forskningen viser, at elever, der er motiverede for at lære, ofte klarer sig bedre i skolen og i det videre uddannelsessystem (Alderman, 2007, som refereret i Dammeyer, 2017).

Aktiv deltagelse i de faglige aktiviteter tager vi som et konkret udtryk for motivation og engagement gennem handling. Aktiv deltagelse er også en vigtig forudsætning for bedst mulig læring (se fx kap. 6 i Nielsen & Rangvid, 2016). Derfor inddrager vi i analyserne to enkeltspørgsmål

²⁵ De to indeks for hhv. engagement og trivsel er samlende mål for elevernes vurderinger af spørgsmål, der handler om hvert af disse emner på en skala fra 0-1 (fra mest negative til mest positive oplevelse). De bygger på en faktoranalyse, og der henvises til Bilag 1 for en beskrivelse af, hvordan indeksene er beregnet. Når der i dette kapitel refereres til, at elever har en ”høj grad” af trivsel eller engagement, betyder det, at deres svar på de bagvedliggende spørgsmål resulterer i en gennemsnitligt indeksscore på mellem 0,8 og 1,0. Interesse og deltagelse dækkes af enkeltspørgsmål. Når vi fx omtaler elever, der i ”høj grad” deltager i undervisningen, henviser vi til elever, der ofte deltager. Det vil sige, at de har svaret: 1) Ja, altid eller 2) Ja, for det meste på spørgsmålene om deltagelse, mens elever, der har svaret: 3) Nogle gange 4) Nej, ikke så tit 5) Nej, aldrig, tolkes til i mindre grad at deltage i undervisningen. De faglige test- og prøveresultater standardiseres til et gennemsnit på 0 og en standardafvigelse på 1. Det er en almen praksis at standardisere faglige resultater, dels fordi de hermed bliver mere sammenlignelige på tværs af forskellige faglige test, og dels fordi vi hermed reducerer udsving i niveauet for resultaterne, som kan skyldes mindre forskelle i prøvernes sværhedsgrad fra et år til det næste.

om deltagelse²⁶ og et spørgsmål om oplevelsen af, at opgaverne i undervisningen er spændende, som udfaldsmål til at supplere indekset for engagement.

Øget trivsel er et særskilt mål med reformen og er derfor et centralt udfaldsmål. Der er generel forskningsmæssig konsensus om, at elevers trivsel i skolen har betydning for deres læring – ligesom gode læringsoplevelser fremmer elevernes glæde ved at gå i skole (se fx Gutman & Vorhaus, 2012). Et nyligt studie viser, at elever, som allerede ved skolestart oplever trivselsudfordringer på flere områder, klarer sig dårligere i forhold til uddannelse og beskæftigelse end andre (Andreasen & Lausten, 2019).²⁷ Det er derfor helt centralt at undersøge, hvordan elevernes trivsel har udviklet sig henover reformårene 2014-2018.²⁸

2.2 Reformårenes betydning for elevernes læring og trivsel: Tre analysetilgange

I dette afsnit undersøger vi betydningen af udviklingen i reformårene 2014-2018 for elevernes læring og trivsel på mellemtrinnet og i udskolingen. Vi benytter tre forskellige analysetilgange. Den første tilgang er klassepanelanalyser, hvor vi følger udviklingen for de forskellige klassetrin over tid. Den anden tilgang er også en klassepanelanalyse, men her inddrager vi elever fra de frie grundskoler som en relevant sammenligningsgruppe. Den sidste tilgang er elevpanelanalyser, hvor vi følger udviklingen for de årgange af elever, som vi kan følge fra 2014 til 2018. Tilsammen giver de tre analyser os et solidt grundlag for at kunne udtale os om udviklingen i elevernes læring og trivsel henover reformårene 2014-2018.

2.2.1 Stabilt engagement, dalende deltagelse og trivsel

Den første analysetilgang – klassepanelanalysen – følger udviklingen i læring og trivsel blandt elever på henholdsvis 4., 6., 8. og 9. klassetrin henover reformårene 2014-2018. Det vil sige, at for hvert af disse klassetrin har vi mulighed for at se på, hvordan elever i gennemsnit oplevede folkeskolen i 2018, sammenlignet med hvordan elever på de *samme* klassetrin på de *samme* skoler oplevede den i 2014 og 2016.

²⁶ Til forskel fra tidligere rapporter adskiller vi i denne rapport deltagelse og engagement og operationaliserer elevernes deltagelse ved hjælp af to særskilte spørgsmål om elevernes deltagelse i hhv. undervisning i klassen og i gruppearbejde. Begrundelsen er, at vi genbesøgte de tidligere indeks vha. en eksplorativ faktoranalyse for at se, om der kunne skabes et indeks, der handler om engagement i undervisningen, fordi vi fra teorien ved, at det er en vigtig forudsætning for læring. I nogle operationaliseringer i litteraturen inddrages deltagelse som en del af og udtryk for engagement. Vores faktoranalyse peger imidlertid på, at engagement og deltagelse ikke helt dækker over det samme, og derfor opdeler vi dem i hhv. et indeks og to enkeltspørgsmål.

²⁷ Se også Keilow & Holm, 2014, om de langsigtede konsekvenser af trivselsproblemer i barndommen.

²⁸ Vores nuværende trivselsindeks er samtidig en smule anderledes end det tidligere anvendte indeks for trivsel, hvilket primært skyldes, at de nuværende udvalgte spørgsmål i højere grad peger i samme retning. Det trivselsmål, vi anvender her, lægger i højere grad vægt på, hvorvidt den enkelte elev trives socialt i klassen og elevens oplevelse af at høre til på sin skole. Tidligere statusrapporter i regi af følgeforskningen har indikeret, at den generelle skoletrivsel generelt er høj og relativt stabil henover perioden; dog med lidt færre elever i den allerøverste del af fordelingen og med et lavere generelt trivselsniveau blandt de sårbare elever (Jensen & Nielsen, 2018). Det skal bemærkes, at der i den tidligere analyse anvendtes et indeks for generel skoletrivsel, som indeholdt følgende tre udsagn: "Jeg kan godt lide at gå i skole"; "Er du glad for din klasse?"; "Jeg føler, at jeg hører til på min skole". De to sidstnævnte udsagn går således igen i det trivselsindeks, der anvendes i nærværende rapport, mens spørgsmålet om, hvorvidt man kan lide at gå i skole er erstattet med spørgsmålet: "Jeg synes, at jeg bliver behandlet godt af mine klassekammerater".

Udviklingen i hvert af udfaldsmålene vises i Figur 2.1 for henholdsvis mellemtrin og udskoling, mens estimationsresultaterne er vist i Bilagstabel 2.3. Som det fremgår af stjernerne over søjlerne i figuren, er det et gennemgående resultat, at elevernes engagement er overvejende stabilt, mens de øvrige udfaldsmål ligger statistisk signifikant lavere i de senere reformår sammenlignet med 2014 (helt præcist: i *foråret 2014* og således *lige inden* reformens ikrafttræden). Disse udviklingsmønstre gælder for mellemtrinnet og udskoling.

Hvad angår elevernes trivsel, er der ligeledes statistisk sikre fald henover reformårene på begge trin – mest markant i udskoling og mere begrænset på mellemtrinnet. Trivslen blandt udskolingseleverne er faldet med 3 procentpoint henover reformårene 2014-2018, mens den til gengæld er faldet 2 procentpoint blandt eleverne på mellemtrinnet fra 2014 til 2018 (jf. estimationsresultaterne i Bilagstabel 2.3. Et lignende fald kunne ses allerede fra 2014 til 2016. Begge resultater er signifikante på et 5 procent-signifikansniveau.²⁹ (Udviklingen i test- og prøveresultaterne angives i Tabel 2.1).

Der er dog også tegn på deciderede negative udviklinger henover reformårene 2014-2018. Det gælder elevernes oplevelse af at få spændende opgaver samt elevdeltagelse. Elever synes mindre aktive i såvel klassesdiskussioner som i gruppearbejdet i 2018 sammenlignet med 2014. Udviklingen er i begge tilfælde statistisk sikker på et 5 procent-signifikansniveau. I de fleste tilfælde er ændringerne forholdsvis beskedne, fx deltager 85 % af eleverne på *mellemtrinnet* i høj grad i *gruppearbejde* i 2018, hvilket er blot 2 procentpoint lavere, end lige inden reformen i foråret 2014. Andelen af elever i *udskoling*, der i høj grad deltager i *klassesdiskussioner* er imidlertid en del lavere: 53 %, og det er 7 procentpoint lavere end i 2014. Faldet er i dette tilfælde nogenlunde det samme fra 2014 til 2016, hvilket indikerer, at udskolingselevernes deltagelse i klassesdiskussioner har været nogenlunde konstant fra 2016 til 2018. En lignende statistisk sikker negativ udvikling ses i udskolingselevernes deltagelse i gruppearbejde, men her er niveauet noget højere end deltagelse klassesdiskussioner: Andelen af udskolingselever, der deltager meget i gruppearbejde er 82 % i 2018 (jf. Bilagstabel 2.2).

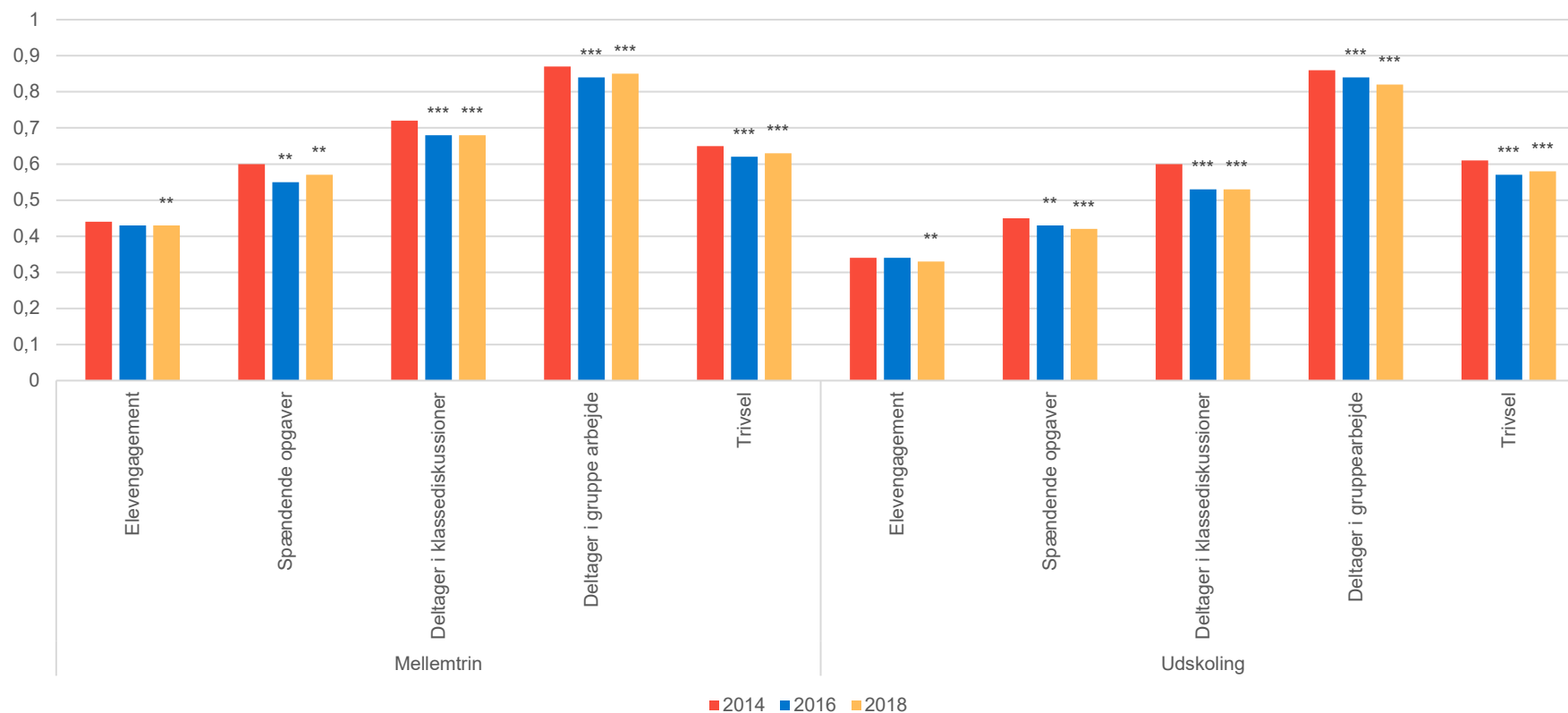
2.2.2 Kan disse fald tilskrives reformen?

I disse analyser sammenligner vi udviklingen over tid for elever på et givet klassetrin på den samme skole. Det betyder, at resultaterne ikke er følsomme over for, at skolerne kan have vidt forskellige ressourcer mv. Tværtimod anvendes en model, der netop tillader sådanne uundgåelige forskelle mellem skoler. Vi tager samtidig højde for mulige forskelle mellem elever fra forskellige årgange ved at kontrollere for en række baggrundsforhold, såsom forældrenes uddannelse. Men fordi vi ikke kan isolere betydningen af reformen fra andre samtidige påvirkninger, som måtte berøre alle folkeskoler, så kan vi ikke udelukke, at resultaterne (i hvert fald delvist) skyldes andre skolepolitiske forandringer, som har berørt folkeskolerne i løbet af årene 2014-2018 end selve reformen. Som nævnt i indledningskapitlet, har blandt andet den øgede inklusion og implementering af lærernes nye arbejdstidsregler påvirket forholdene på folkeskolerne i perioden fra 2014 til 2018. Analysen, der er gennemført her, kan betragtes som en valid vurdering af, hvordan det går med folkeskoleelevernes trivsel og læring i 2018 sammenlignet med 2014, uagtet om det primært er folkeskolereformen eller andre forhold, som er de drivende faktorer bag forandringerne.

²⁹ Dette resultat er en smule anderledes end tidligere analyser (jf. Arendt, Jensen & Nielsen, 2018). Dette kan dels skyldes ændret indhold i trivselsindekset, men også at vi i de tidligere analyser ikke har korrigeret for forskelle i elevbaggrund men alene præsenteret beskrivende analyser af udviklingen i indeksene.

Som nævnt i indledningen til kapitlet har vi også undersøgt udviklingen i elevernes fravær i reformårene 2014-2018. Vi har her set på, hvorvidt andelen af elever med mere end 5 % sygefravær eller ulovligt fravær har ændret sig fra 2014 til 2016 eller 2018. Vi finder, at udviklingen i reformårene 2014-2018 ikke synes at have haft nogen nævneværdig betydning for elevernes sygefravær eller ulovligt fravær.

Figur 2.1 Udvikling i elevernes engagement, deltagelse og trivsel. 2014-2018. Særskilt for mellemtrin og udskoling. Klassepanel. (Analysetilgang 1)



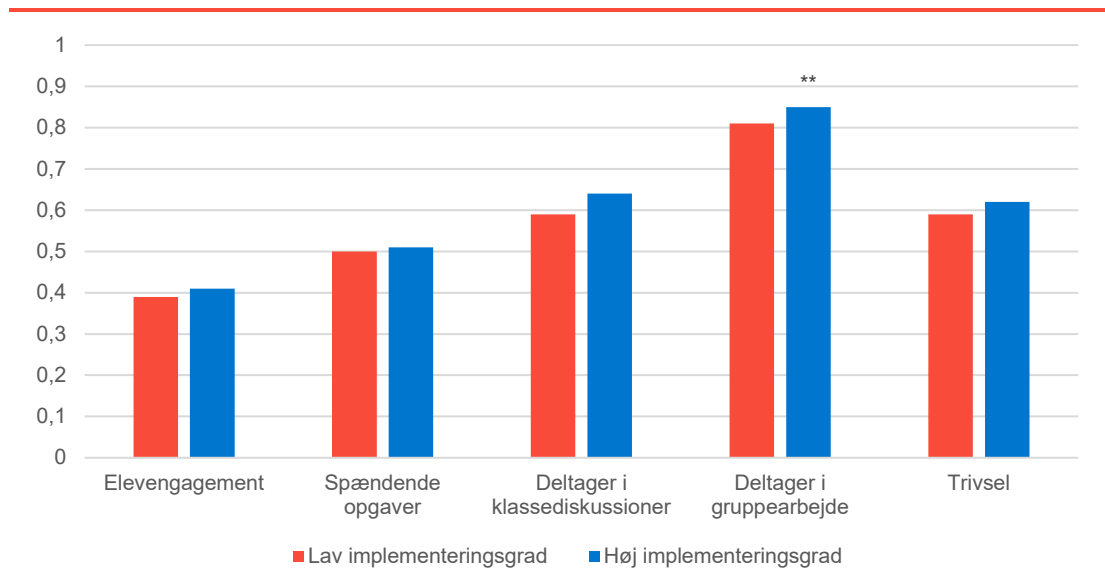
Anm.: Figuren viser udviklingen i elevernes engagement, deltagelse og trivsel fra før reformen (2014) til efter reformens ikrafttræden (2016 eller 2018) angivet i andele af elever, der scorer højt på det givne element. Med andre ord viser figuren andelen af elever med højt engagement, elever der ofte oplever at få spændende opgaver, ofte deltager i klassesdiskussioner eller gruppearbejde samt elever med et højt niveau af trivsel. Andelen er estimeret med en lineær sandsynlighedsmodel med skole-klassetrin-fixed-effects, som viser udviklingen fra hhv. 2014 til 2016 og fra 2014 til 2018. Det vil sige, at vi sammenligner udviklingen for det samme klassetrin inden for de enkelte skoler. Alle analyser tager højde for forskelle i elevsammensætningen på klassetrinet henover tidsperioden inden for den enkelte skole. Dette dækker over elevens køn, etnicitet (vestlig/ikke-vestlig oprindelse), alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, tidligere præstationer i nationale test, angivelser for, om forældrene er i job/uddannelse, forældrenes højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, forældres indkomst i kvartiler samt en indikator for, at mor var < 25, da barnet blev født. Stjerneerne over søjlerne angiver, om de korrigerede udviklinger over tid for hvert af udfaldsmålene er statistisk signifikant forskellige fra 2014: * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes.

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

Er der forskel på elevernes læring og trivsel afhængig af skolens implementering af reformen i 2018?

For at kunne svare på ovenstående spørgsmål, har vi identificeret skoler, hvor skolelederen samlet set oplever, at skolen i høj grad har implementeret, hvad der kan betragtes som reformens fokusområder: understøttende undervisning, bevægelse, lektiehjælp, faglig fordybelse, Åben Skole og kompetenceudvikling af lærere. Disse skoler sammenlignes med skoler, hvor skolelederen samlet set vurderer lav implementeringsgrad. I vores forståelse af implementeringsgraden konstrueres et samlet mål, hvor hvert af de ovenstående seks elementer indgår med lige stor vægt. Den enkelte skoleleder har angivet, hvor langt de er nået med de respektive elementer på en skala fra 1-10. Skoler, hvor skolelederen svarer mindst "8" på samtlige elementer, betragter vi som skoler med høj implementeringsgrad. Skoler med lav implementeringsgrad er skoler, hvor skolelederen svarer højst "4" på samtlige elementer.³⁰

Figur 2.2 Sammenligning af elevernes læring og trivsel for skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad af seks elementer af reformen, i 2018, i andele



Anm.: På en skala fra 1-10 er skolelederne blevet bedt om at vurdere, hvor langt de er nået med udmøntningen af det enkelte reformelement. Skoler med høj implementeringsgrad er skoler, hvor skolelederne har svaret 8-10 på disse spørgsmål. Tilsvarende er skoler med lav implementeringsgrad de skoler, hvor skolelederen har svaret 1-4 på disse spørgsmål. Figuren viser andelen af elever med højt engagement, elever der ofte oplever at få spændende opgaver, ofte deltager i klassesdiskussioner eller gruppearbejde samt elever med et højt niveau af trivsel i 2018. Alle analyser tager højde for forskelle i elevsammensætningen mellem skoler. Dette dækker over elevens køn, etnicitet (vestlig/ikke-vestlig oprindelse), alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, tidligere præstationer i nationale test, angivelser for, om forældrene er i job/uddannelse, forældrenes højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, forældres indkomst i kvartiler samt en indikator for, at mor var < 25, da barnet blev født. Stjerneerne over søjlerne angiver, om forskellen mellem skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad er statistisk signifikant: * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes.

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

Figur 2.2 viser, at der er meget begrænsede forskelle i elevernes læring og trivsel, når man sammenligner skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad i 2018, og når vi samtidig har korrigeret resultaterne for, at skolerne kan have vidt forskellig elevsammensætning. Det er kun for deltagelse i gruppearbejde, at forskellen er signifikant, hvilket er markeret med stjernerne. Her finder vi, at elever på skoler med høj implementeringsgrad samlet set deltager mere i gruppearbejde (3 procentpoint) end elever på skoler med lav implementeringsgrad. Vi

³⁰ Vi udelukker de skoler, hvor skolelederen har svaret 5-7 på spørgsmålene og hermed til en vis grad har implementeret reformens elementer.

finder endvidere ingen forskelle i forhold til elevernes faglige præstationer i de nationale test og ved afgangsprøverne (ikke vist i figuren). I analyserne er der, som nævnt, korrigeret for, at skolerne har forskellige elevsammensætninger, men vi har fx ikke taget højde for andre rammebetingelser skolerne imellem. Vi kan derfor *ikke* konkludere, at en bedre implementering af reformens elementer vil føre til mere aktiv deltagelse hos eleverne.

Resultaterne stemmer overens med andre analyser på området. Jensen et. al (2020) viser, at der heller ikke er nævneværdige forskelle mellem elevernes faglige resultater, når skoler med henholdsvis høj og lav implementeringsgrad sammenlignes på udvalgte reformelementer. Samme rapport viser, at der er flere forskelle i elevernes trivsel, og det gælder særligt for lektiehjælp og faglig fordybelse samt Åben Skole og for elever i udskoling. Der er dog her også tale om små forskelle mellem de to typer af skoler.

Det skal bemærkes, at vi anvender her et meget groft mål implementeringen, da det bygger på skoleledernes vurdering af, hvor langt skolen er nået med implementeringen. Jensen et al. (2020) og Jensen, Skov & Thranholm (2018) viser, at der på tværs af indskoling, mellemtrinnet og udskoling er stor forskel på, dels hvordan de enkelte reformelementer anvendes, og dels hvor ofte de anvendes. Ovenstående mål for implementeringsgraden tager ikke højde for den form for forskelle. Vi kan derfor ikke udelukke, at hvis vi havde et bedre mål for implementeringen for de enkelte klassetrin, så kunne forskellene være større.

2.2.3 Tegn på ændringer i præstationer på mellemtrinnet og stabilitet i udskoling

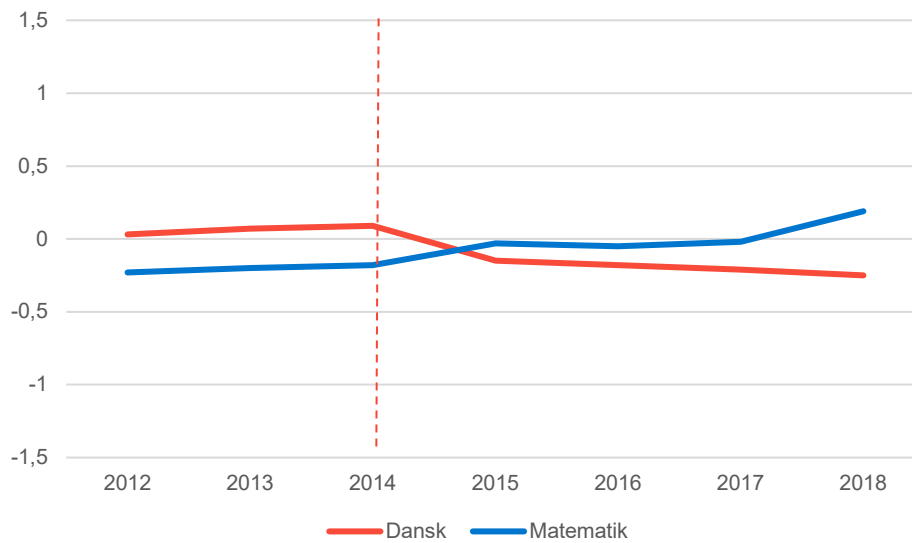
Udviklingen i elevernes faglige præstationer på de nationale test og ved afgangsprøverne henover reformårene tegner samlet set et billede af små fluktuationer fra det ene år til det andet, men der er samlet set ingen tydelige ændringer i elevernes faglige præstationer, som kan tilskrives perioden efter reformen. I disse analyser bruger vi data fra 2012 og 2013 for at få en længere før-reform-periode at sammenligne med.

Grafen i Figur 2.3 viser elevernes faglige præstationer i de nationale test i 6. klasse for henholdsvis dansk og matematik. Testresultaterne er standardiserede samt korrigerede for elevernes socioøkonomiske baggrundsforhold og er angivet i standardafvigelser.³¹ Her er det overordnede billede for begge fag, at der er tale om ganske små ændringer over tid. For dansk er udviklingen nogenlunde konstant i perioden 2012-2014 og 2015-2018, men med en nedadgående forskydning mellem de to perioder. For dansk synes der at ske et mindre dyk i de faglige resultater mellem årene 2014-2015.³² Mens grafen viser et synligt knæk i de danskfaglige præstationer, er disse ændringer substantielt set fortsat ganske små, idet ændringen fra 2014 til 2015 svarer til 0,25 point på den kriteriebaserede skala, der går fra 1-6.

³¹ Standardisering gøres bl.a. for at kunne sammenligne med andre resultater, som bruger andre udfaldsmål som fx de nationale test. Standardiseringen tager endvidere højde for usædvanlige udsving i enkelte år.

³² Dette dyk i resultaterne fra 2014 til 2015 skyldes også, at der fra 2014 til 2015 var en ændring i de nationale test. Særligt var der ændringer i forhold til de spørgsmål, som går på elevernes evne til at afkode (profilområde 2). Undlader vi elevernes resultater for afkodning, er der forsat tale om et dyk fra 2012 til 2015 og en negativ tendens. Fra 2012 til 2015 er udviklingen -0,04** standardafvigelser, mens den er -0,15** standardafvigelser fra 2012 til 2018.

Figur 2.3 Elevernes faglige resultater i nationale test, 6. klasse i årene 2012-2018. Dansk og matematik. Målt i standardafvigelser. (Analysetilgang 1)



Anm.: Grafen viser elevernes faglige resultater ved de nationale test i 6. klasse i 2012-2018 i standardafvigelser. 1 standardafvigelse svarer til ca. 1,1 point på den kriteriebaserede skala for både dansk og matematik. Den lodrette, stiplede linje indikerer reformens ikrafttræden. Vi anvender en lineær regressionsmodel, hvor vi sammenligner skolernes egen udvikling over tid (skole-fixed-effects). Alle analyser tager højde for forskelle i elevsammensætningen henover tidsperioden inden for den enkelte skole. Dette dækker over elevens køn, etnicitet (vestlig/ikke-vestlig oprindelse), alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, angivelser for, om forældrene er i job/uddannelse, forældrenes højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, forældres indkomst i kvartiler samt en indikator for, at mor var < 25, da barnet blev født.

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

I matematik synes niveauet at have været nogenlunde konstant i perioden 2012-2014 og 2015-2017 dog med en tydelig opadgående forskydning mellem disse to perioder. Herefter er udviklingen igen steget fra 2017 til 2018.

Tabel 2.1 viser, at ændringerne i de nationale testresultater for både dansk og matematik siden 2012 er signifikante. Estimationsresultaterne i kolonne 1 og 2 i Tabel 2.1 sætter tal på den udvikling, vi ser, i Figur 2.2, hvor testresultaterne fra de enkelte år sammenlignes med resultaterne fra 2012. Estimerne fra de statistiske analyser viser, at gennemsnittet i dansk i 2015 ligger -0,17 standardafvigelser lavere end i 2012, mens det i 2014 lå 0,06 standardafvigelser højere end 2012-niveau (jf. Tabel 2.1). Sammenlignes fx udviklingen i matematikresultaterne for 2014 med resultaterne for 2015, ligger de 0,07 standardafvigelse højere i 2015, (svarende til en stigning på 0,08 point på den kriteriebaserede skala sammenlignet med 2012). Dermed er der tegn på et lidt højere niveau i matematik, allerede første år efter reformen.

Tabel 2.1 Udvikling i elevernes faglige præstationer 2014-2018. Særskilt for 6. og 9. klasse. (Analysetilgang 1)

Udvikling	Nationale test		Folkeskolens prøver efter 9. klasse	
	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik
Fra 2012 til 2013	0,04*** (0,01)	0,02* (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,02 (0,01)
Fra 2012 til 2014	0,06*** (0,01)	0,07*** (0,01)	-0,03** (0,01)	-0,02* (0,01)
Fra 2012 til 2015	-0,17*** (0,01)	0,20*** (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,03** (0,01)
Fra 2012 til 2016	-0,24*** (0,01)	0,16*** (0,01)	-0,03** (0,01)	-0,04*** (0,01)
Fra 2012 til 2017	-0,28*** (0,01)	0,18*** (0,01)	-0,03 (0,01)	-0,06*** (0,01)
Fra 2012 til 2018	-0,33*** (0,01)	0,38*** (0,03)	-0,03** (0,01)	-0,05** (0,01)
<i>Antal elever</i>	<i>369.924</i>	<i>369.609</i>	<i>298.654</i>	<i>298.367</i>

Anm.: Tabellen viser udviklingen i elevernes faglige præstationer i 6. klasse (nationale test) og i 9. kl. (prøver efter 9. kl.) fra før reformen (2014) til efter reformens ikrafttræden (2016 eller 2018). 1 standardafvigelse svarer til ca. 2,8 karakterpoint på 7-trinsskalaen i både dansk og matematik. 1 standardafvigelse svarer til ca. 1,1 point på den kriteriebaserede skala for både dansk og matematik. Vi anvender en lineær regressionsmodel med skole-klassetrin-fixed-effect. Det vil sige, at vi sammenligner udviklingen for klassetrinet inden for de enkelte skoler. Alle analyser tager højde for forskelle i elevsammensætningen på klassetrinet henover tidsperioden inden for den enkelte skole. Dette dækker over elevens køn, etnicitet (vestlig/ikke-vestlig oprindelse), alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, angivelser for, om forældrene er i job/uddannelse, forældrenes højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, forældres indkomst i kvartiler samt en indikator for, at mor var < 25, da barnet blev født.

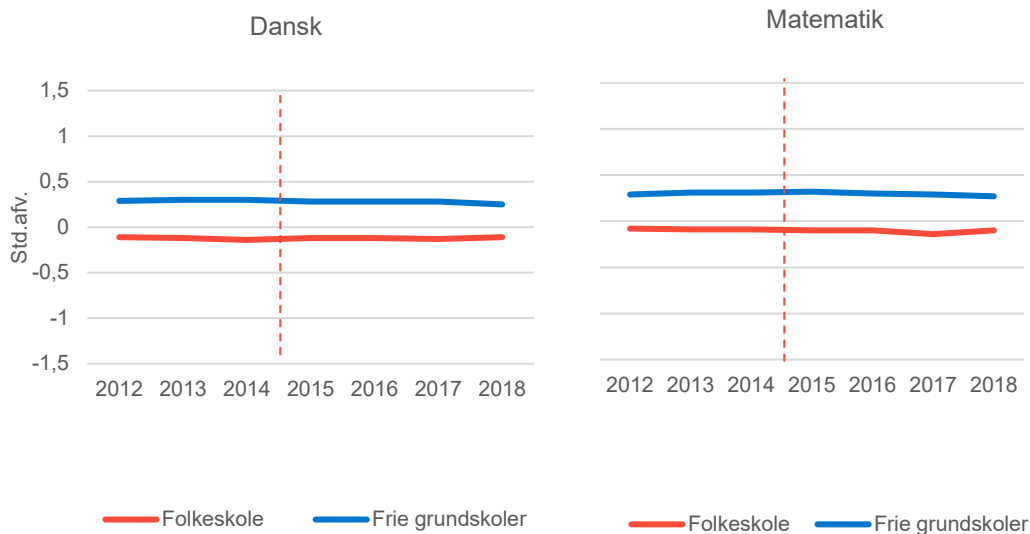
Statistisk signifikans angives ved *. * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes.

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

Tabel 2.1 viser også udviklingen i faglige præstationer for udskolingselever ved folkeskolens afgangsprøver i dansk og matematik. For dansk viser tabellen et ganske stabilt billede med statistisk signifikante udsving i enkelte år. Overordnet er disse små signifikante udsving mindre end udviklingen i de nationale test og uden substantiel betydning. Ændringerne er her på -0,03 standardafvigelse svarende til 0,09 karakterpoint på 7-trinsskalaen. Der er således tale om stabilitet over tid, hvilket også viser sig i den grafiske præsentation af resultaterne ved folkeskolens afgangsprøver, som præsenteret i Figur 2.4.

Samme stabile udvikling over tid gælder også for matematik ved afgangsprøverne, hvilket fremgår af både Tabel 2.1 og de røde linjer i Figur 2.4. Selvom der i Tabel 2.1 er negative og statistisk sikre ændringer i årene 2015-2018 i forhold til 2012, så er de meget små. Det største udsving findes, når man sammenligner resultaterne fra 2017 med resultaterne i 2012, hvor ændringen i gennemsnit er på -0,06 standardafvigelse svarende til i gennemsnit 0,17 karakterpoint på 7-pointskalaen. Som med dansk er der således også her i store træk tale om stabilitet i matematikresultaterne ved folkeskolens afgangsprøver henover perioden 2012-2018.

Figur 2.4 Elevernes gennemsnitlige faglige resultater ved afgangsprøverne i dansk og matematik i årene 2012-2018. Fordelt på folkeskoler og frie grundskoler. Målt i standardafvigelser. (Analysetilgang 2)



Anm.: Grafen viser elevernes faglige resultater ved afgangsprøverne i 9. klasse i årene 2012-2018 i standardafvigelser. 1 standardafvigelse svarer til ca. 2,8 karakterpoint på 7-trinsskalaen i både dansk og matematik. Den lodrette, stiplede linje indikerer reformens ikrafttræden. Vi anvender en lineær regressionsmodel, hvor vi sammenligner skolernes egen udvikling over tid. Alle analyser tager højde for forskelle i elevsammensætningen henover tidsperioden inden for den enkelte skole. Dette dækker over elevens køn, etnicitet (vestlig/ikke-vestlig oprindelse), alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, angivelser for, om forældrene er i job/uddannelse, forældrenes højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, forældres indkomst i kvartiler samt en indikator for, at mor var < 25, da barnet blev født. De "frie grundskoler" dækker over frie og private grundskoler. Analysen inddrager kun elever, som har gået i en fri grundskole i mindst 5 sammenhængende år.

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

2.2.4 Udviklingen i folkeskolelevernes afgangsprøveresultater ligner den udvikling, som elever på de frie grundskoler har gennemgået

Den anden analysetilgang til brug for en samlet vurdering af betydningen af forandringerne i reformårene for folkeskolelevernes læring går ud på at sammenligne udviklingen i karakterniveauet ved afgangsprøverne for folkeskolen og de frie grundskoler. Denne type analyse har den klare fordel, at vi kan definere en mere tydelig kontrolgruppe, som ikke har været direkte påvirket af folkeskolereformen i form af krav om at indføre specifikke forandringer i undervisningspraksis (uagtet, at udbyttet af undervisningen for eleverne i begge sektorer skal føre til samme muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet, jf. "Stå mål med-kravet" beskrevet i Boks 2.4). Det gør det i endnu højere grad muligt at drage konklusioner om betydningen af folkeskolereformen. At udtale sig om en egentlig effekt kræver dog strenge antagelser og betingelser, som ikke er opfyldt, jf. diskussion i kapitel 1.

Figur 2.4 viser, at karaktergennemsnittet på de frie grundskoler (de blå linjer) generelt ligger højere end folkeskolerne (de røde linjer) over hele perioden. For begge skoletyper er karaktergennemsnittet samtidig stabilt over tid. Samlet set viser de parallelle linjer derfor ikke nogen tendenser til, at eleverne i folkeskolen over tid hverken klarer sig bedre eller dårligere end eleverne i de frie grundskoler.³³ Supplerende test viser også, at det at have gået på en folkeskole *ikke* har haft nogen signifikant *forskellig* betydning for udviklingen henover reformårene i

³³ Vi kan lave denne sammenligning for elevernes prøveresultater i 9. kl. men ikke for de nationale test eller trivsel, fordi de frie grundskoler ikke er forpligtet til at medvirke i disse test og trivselsmålinger.

elevernes faglige resultater, når vi sammenligner med elever, der har gået på de frie grundskoler i samme periode.³⁴

Udviklingerne i karaktergennemsnittene for de to skoletyper er således fuldstændig sammenlignelige – også efter reformens ikrafttræden. Et perspektiv på dette resultat er, at det endnu ikke er lykkedes med reformen at give folkeskoleeleverne et målbart fagligt løft i form af bedre resultater ved afgangsprøverne. Omvendt ser vi heller ikke, at karakterniveauet er faldet i årene efter reformen – en periode, hvor skolerne fortsat er i gang med at implementere en omfattende og ambitiøs reform, men også en periode med andre forandringer og tilpasninger i sektoren.

Boks 2.4 "Stå mål med-kravet": De frie grundskoler som sammenligningsgrundlag

Vi bruger de frie grundskoler som sammenligningsgrundlag, fordi det er det eneste alternativ til folkeskolen, medmindre man hjemmeunderviser sine børn. Fordelen ved at bruge elever på de frie grundskoler som sammenligningsgrundlag er samtidig, at de frie grundskoler er forpligtet til at levere en undervisning, der står mål med folkeskolens. Stå mål med-kravet betyder helt overordnet, "at elever, der forlader 9. klasse på en fri grundskole, skal have fået en undervisning, som giver dem de samme muligheder for at komme videre i uddannelsessystemet, som hvis de havde gået i folkeskolen." De to skoletyper skal således levere en undervisning, hvis udbytte skal kunne måle sig med hinanden i forhold til videre uddannelse. Dette gør det relevant at bruge netop afgangsprøverne som udfaldsmål i sammenligningen. Der står videre i lovgivningen, at "stå mål med-kravet ikke er et fast begreb, da det er afhængigt af den undervisning, der almindeligvis kræves i folkeskolen, som ændrer sig over tid." De frie grundskoler er dog ikke fuldstændig immune over for reformen. Idet der er stillet nye krav og muligheder til folkeskolen i reformperioden, kan det derfor være, at de frie grundskoler har valgt at lade sig inspirere af folkeskolereformen og dermed tilpasset deres undervisning derefter. Samlet set er det dog vores vurdering, at en sammenligning af udviklingen i elevernes faglige præstationer i de to skoletyper er relevant at foretage.

Kilde: Citater er fra <https://www.uvm.dk/frie-grundskoler/rammer-for-undervisningen/staa-maal-med-kravet>, tilgået den 30.10.2019.

Figur 2.4 viser endvidere, at karakterniveauet er lavere i folkeskolen end i de frie grundskoler. Denne forskel kan dække over forskelle i skolernes måde at bedrive undervisning på eller forskelle i elevbaggrund. Vi ved, at en større andel af eleverne på frie grundskoler kommer fra – statistisk set – ressourcestærke hjem sammenlignet med eleverne i folkeskolen. I figuren forsøger vi at indfange sådanne forskelle ved at tage højde for blandt andet forældrenes uddannelsesniveau og etnicitet, men vi kan selvsagt ikke være sikre på at fange alle relevante elev- og skoleforhold, som kan have betydning for forskelle i elevernes faglige præstationer på de to skoletyper. Ikke desto mindre har disse niveauforskelle ingen indflydelse på resultater i vores analyser, da det vi *sammenligner* er henholdsvis folkeskolernes og de frie grundskolers *udvikling over tid*.

³⁴ Vi tester, hvorvidt udviklingen i karakterniveauet efter reformen (2016-2018) er anderledes end udviklingen før reformen (2012-2014) for elever i hhv. folkeskolerne og de frie grundskoler. Vi finder, at udviklingen i hver af de to forskellige skoletyper ikke er statistisk signifikant forskellig på et 5 procents-signifikansniveau.

Andelen af elever, der går på frie grundskoler, har været svagt stigende over de senere år – fra 14 % 2010/11 til 18 % i 2017/18 (Styrelsen for It og Læring, 2019). Analyserne i dette afsnit baserer sig imidlertid kun på elever, som har gået i frie grundskoler også *før* reformen, og derfor vil denne udvikling i fordelingen af elever mellem sektorerne ikke påvirke resultaterne.³⁵

Set i lyset af de mange forandringer og tilpasninger, som folkeskolen har skullet forholde sig til i de senere år ud over reformen – og at der samtidig kun er gået 4 år, siden reformen trådte i kraft – så er der ét perspektiv på dette resultat: Udviklingen i folkeskoleelevernes faglige resultater henover reformårene 2014-2018 har i store træk lignet udviklingen i de frie grundskoleelevers faglige resultater ved afgangsprøverne, det vil sige de prøver, som er vigtige for elevernes næste skridt i retning af en ungdomsuddannelse, jf. stå på mål-kravet omtalt ovenfor (se Boks 2.6). Et andet perspektiv på resultatet er, at det med reformen *ikke* er lykkedes at give folkeskoleeleverne et målbart *fagligt løft* i form af bedre resultater ved afgangsprøverne, når vi sammenligner med elever, som går på de frie grundskoler – afgrænset, vel at mærke, til de elever, der har gået på fri grundskole i mindst 4 år.

På tværs af disse analyser af *udviklingen* i elevernes faglige resultater kan vi således samlet set konkludere, at vi ikke finder ret mange tegn på, at perioden efter reformens ikrafttræden, det vil sige 2015-2018, har medført betydningsfulde ændringer i folkeskoleelevernes faglige læring som opgjort ved de nationale test og afgangsprøverne. Kun i matematik for elever på mellemtrinnet finder vi tegn på bedre præstationer. For samme elevgruppe er der imidlertid tendens til mindre gode præstationer i dansk. For elever på udskolingen finder vi ingen håndfaste beviser på, at forandringer i reformperioden i gennemsnit har haft betydning for elevernes præstationer.

2.2.5 Elevers engagement, deltagelse og trivsel falder, når vi følger dem fra 4. klasse i 2014 til 8. klasse i 2018

Den tredje analysetilgang går ud på at følge præcis de samme elever over tid. Vi har et elevpanel for de elever, der gik i 4. klasse i 2014, og vi følger dem frem til og med, de går i 8. klasse i 2018. Med denne tilgang finder vi overordnet set, at både elevernes engagement, oplevelse af at få spændende opgaver, deltagelse og trivsel falder henover reformårene 2014-2018 og hermed også i takt med, at eleverne bliver ældre (jf. Tabel 2.2). Undtagelsen er de faglige præstationer, som de måles ved hjælp af nationale test og afgangsprøver, hvor der ikke er nogen forskel fra den enkelte elevs (standardiserede) resultater i 4. klasse i 2014 og resultaterne i 6. klasse i 2016. Disse er derfor ikke gengivet i nedenstående tabel.

³⁵ Vi betinger analyserne på, at elevernes skal have gået på en fri grundskole i mindst 4 år. Betingelsen sikrer, at resultaterne ikke drives af, at flere elever optages i de frie grundskoler som en følge af folkeskolereformen.

Tabel 2.2 Udvikling i elevers engagement, deltagelse og trivsel fra 4. til 8. klasse (2014-2018). Elevpanel. (Analysetilgang 3)

Udvikling	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klasse-diskussioner	Deltagelse i gruppearbejde	Trivsel
Fra 2014 til 2016 (4. til 6. kl.)	-0,08*** (0,01)	-0,22*** (0,01)	-0,26*** (0,01)	-0,25*** (0,01)	-0,05*** (0,01)
Fra 2014 til 2017 (4. til 7. kl.)	-0,12*** (0,01)	-0,23*** (0,01)	-0,27*** (0,01)	-0,18*** (0,01)	-0,10*** (0,01)
Fra 2014 til 2018 (4. til 8 kl.)	-0,16*** (0,01)	-0,28*** (0,01)	-0,18*** (0,01)	-0,03** (0,01)	-0,11*** (0,01)
<i>Antal elever</i>	<i>11.443</i>	<i>11.657</i>	<i>13.805</i>	<i>13.805</i>	<i>11.639</i>

Anm.: Tabellen viser udviklingen i elevernes engagement, deltagelse og trivsel fra 4. klasse før reformen (2014) til 6.-8. klasse (2016 til 2018). Alle analyser tager højde for forskelle i elevernes baggrund. Dette dækker over elevens køn, etnicitet (vestlig/ikke-vestlig oprindelse), alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, tidligere præstationer i nationale test, angivelser for, om forældrene er i job/uddannelse, forældrenes højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, forældres indkomst i kvartiler samt en indikator for, at mor var < 25, da barnet blev født. Vi anvender en lineær sandsynlighedsmodel, hvor vi sammenligner udviklingen for den enkelte elev (elev-fixed effect). Statistisk signifikans angives ved *. * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes.

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

Analysen på et elevpanel giver en række metodiske fordele, som muliggør at tage højde for en række individspecifikke karakteristika – ikke kun de, som kan tilkøbes gennem registerdata – men også ikke-observerbare karakteristika. Det kan fx være medfødt intelligens, faglige interesser eller forældrenes grundlæggende støtte og tilgang til skolen. Omvendt følger vi her den samme årgang over en periode, som bevæger sig henover flere klassetrin. Derfor er det svært at adskille reformårenes betydning for elevernes læring og trivsel fra den mere generelle betydning af, at eleverne blive ældre.

De tidligere analyser – i afsnit 2.2.1 – viste ligesom ovenstående resultater, at ældre elever, det vil sige elever i udskolingen generelt, er mindre engagerede, deltager mindre og i mindre grad oplever at få spændende opgaver end elever på mellemtrinnet. Der er dog ikke nævneværdige forskelle på de to trin, hvad angår elevernes deltagelse i gruppearbejde, og forskellene i trivsel er heller ikke store. Lignende tendenser – om end med andre nuancer, afhængig af hvilke variable der ses på – er også tidligere vist i analyser af elever i folkeskolen (Arendt, Jensen & Nielsen, 2018). En forklaring på denne udvikling kan findes i elevernes aldersmæssige udvikling, med andre ord, at eleverne går hen og bliver teenagere. Fordi resultaterne fra Analysetilgang 1 (Figur 2.1) i store træk peger i samme retning som resultaterne fra Analysetilgang 3 og på grund af stikprøvens overbevisende størrelse, kan resultaterne her betragtes som et robusthedstjek af resultaterne i Analysetilgang 1.

Det er således vores vurdering, på baggrund af det samlede blik på resultaterne af såvel klasse- som elevpanelanalyserne, at der henover reformperioden 2014-2018 er sket et fald i elevernes deltagelse i undervisningen. Det er imidlertid sværere at adskille betydningen af reformen fra den forventelige afmatning i deltagelse – særligt udskolingselevernes deltagelse i klassesdiskussioner – efterhånden som børnene bliver teenagere. Klassepanelanalyserne (Analysetilgang 1) giver os ikke belæg for at sige, at der har været nogen særlig udvikling i elevernes engagement, mens trivslen og deltagelsen er dalende i perioden. Elevpanelanalyserne (Analysetilgang 3) synes at indikere, at der muligvis er en udfordring i at sikre trivselsniveauet også på mellemtrinnet samt fastholde fx engagementet, efterhånden som eleverne går fra mellemtrinnet til udskolingen.

2.3 Udviklingen for udvalgte elevgrupper

Mens ovenstående analyser forsøgte at svare på, hvorvidt forandringerne i løbet af reform-årene 2014-2018 som helhed har haft en betydning for elevernes faglighed og trivsel, undersøger vi i dette afsnit, om det er lykkedes at opfylde reformens intentioner om at reducere betydningen af den sociale arv samt skabe gode læringsmuligheder for *alle* elever – både de fagligt svagere og de fagligt stærkere elever. Det vil sige, vi adresserer kapitlets andet og tredje undersøgelsesspørgsmål.

Til dette formål definerer vi nogle specifikke grupper af elever, der kan indfange forskellige aspekter af reformens intentioner. Til at definere elever, som af den ene eller anden grund (ifølge en gennemsnitlig, statistisk betragtning) er mere fagligt udfordrede end andre, anvender vi følgende kategorier:

- Fagligt svage elever: Elever, som ligger blandt de 20 % dårligst præsterende i *både* dansk og matematik ved deres seneste nationale test.³⁶
- Elever af ufaglærte: Elever, hvor hverken mor eller far har erhvervskompetencegivende uddannelse.³⁷
- Etniske minoritetselever: Elever, som enten er indvandrere eller efterkommere af indvandrere fra ikke-vestlige lande.
- Sårbare elever: Elever med socio-emotionelle udfordringer uden for normalområdet på ét eller flere af domænerne.³⁸

Til at definere elever, som vi forventer er fagligt og ressourcestærke elever, anvender vi følgende kategorier:

- Fagligt stærke elever: Elever, der ligger blandt de 20 % bedst-præsterende i *både* dansk og matematik ved deres nationale test i 6. klasse.³⁹
- Elever af forældre med en videregående uddannelse: Elever, hvor enten mor eller far har kort, mellem eller lang videregående uddannelse.

Det er vigtigt her at understrege, at betegnelserne "fagligt svage" og "fagligt stærke" er relative størrelser, som er defineret statistisk set ud fra elevernes resultater på nationale test tidligere i deres skoleforløb (jf. definitionerne ovenfor og tilhørende fodnoter). Vi er naturligvis klar over, at elevers resultater på de nationale test ikke er et fuldstændigt dækkende billede af deres faglige formåen i faget endsige deres potentiale. Kategoriseringen skal ses som en pragmatisk proxy for det, vi forsøger at indfange, og de anvendte betegnelser skal alene tjene det formål at lette læsningen.

³⁶ Det vil sige test i 2. og 3. klasse for elever på mellemtrinnet og test i 6. klasse for elever i udskolingen. Referencekategorien er her de elever, som ligger i de midterste 60 % i både dansk og matematik.

³⁷ Det vil sige, at forældrenes højeste uddannelse er grundskolen eller en ungdomsuddannelse. Referencegruppen er børn, hvis forældre har en kompetencegivende uddannelse.

³⁸ Måles ved hjælp af det internationalt anerkendte og validerede spørgeskema "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ) (Goodman, 1997). Domænerne er: adfærdsproblemer, hyperaktivitet (udadreagerende adfærd), emotionelle problemer og kammeratskabsproblemer (indadreagerende adfærd). Vurderingen af den enkelte elevs udfordringer sker ud fra deres egne besvarelser af 25 enkle udsagn, der besvares med "Passer ikke", "Passer delvist" eller "Passer godt".

³⁹ Det vil sige test i 2. og 3. klasse for elever på mellemtrinnet og test i 6. klasse for elever i udskolingen. Referencekategorien er her de elever, som ligger i de midterste 60 % i både dansk og matematik.

2.3.1 Fagligt svage elever i udskolingen deltager mindre i undervisningen end tidligere

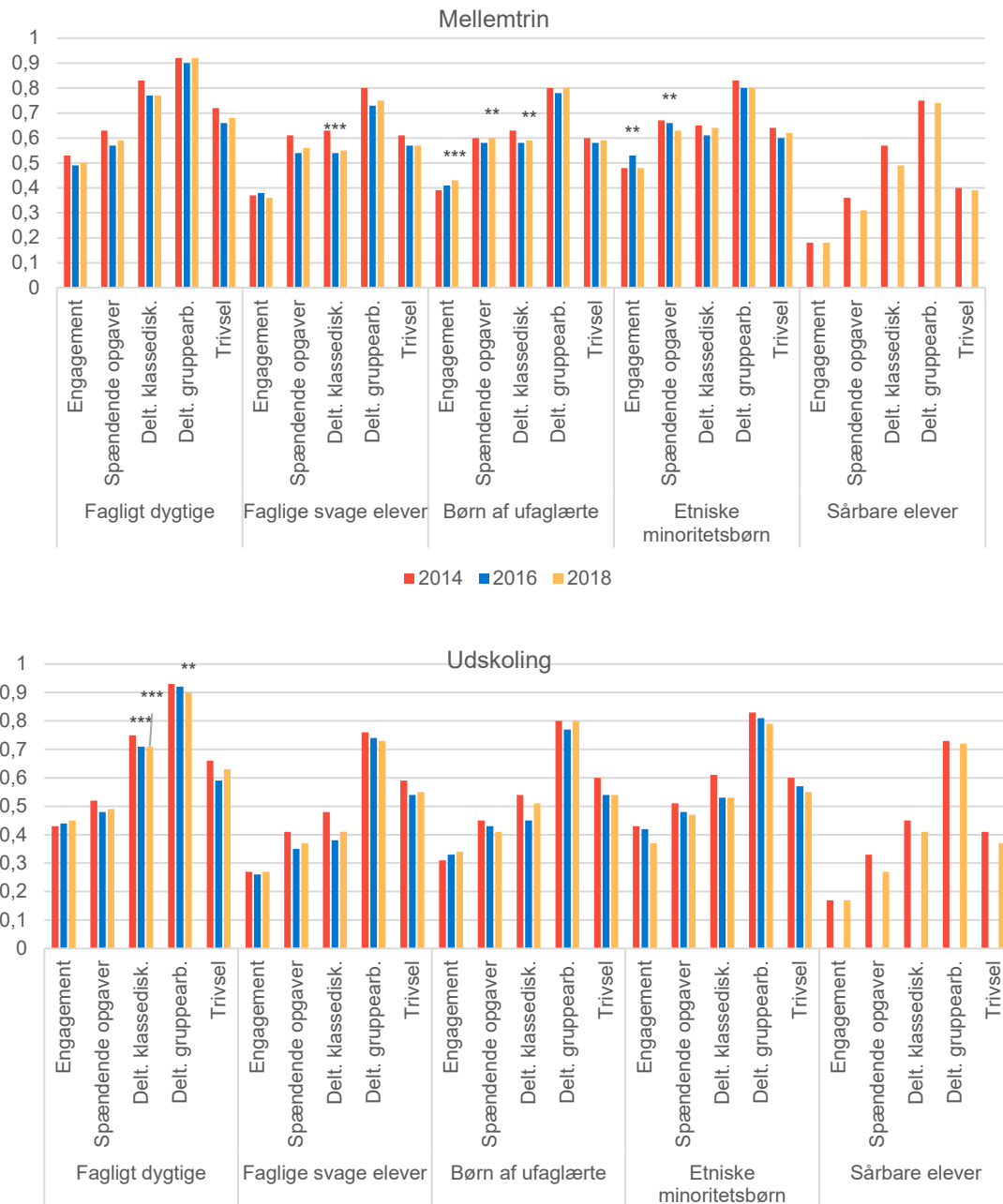
Vi ser først på, hvorvidt vi kan spore en udvikling i elevernes engagement, deltagelse og trivsel for udvalgte grupper af elever. Vi anvender her klassepanelet for at basere os på flest mulige besvarelser fra følgeforskningspanelets datasæt. Ligesom i ovenstående analyser, sammenligner vi alene udviklingen over tid for elever på samme skole og samme klassetrin. Analyseresultaterne i tabellerne i dette afsnit præsenterer hver elevgruppe for sig, mens vi bruger supplerende analyser til at teste for, om der statistisk set er tale om signifikante forskelle mellem grupperne og deres respektive referencegrupper.

Analysens resultater viser kun statistisk sikre udviklinger i engagement, spændende opgaver og deltagelse om forskellige udviklinger for specifikke grupper af elever og på forskellige klassetrin. Den eneste gruppe, der ikke er statistisk signifikante ændringer for, er de sårbare elever. Estimationsresultaterne er vist i Bilagstabel 2.4, mens vi i Figur 2.5 – af hensyn til formidling – viser udviklingen i hvert af udfaldsmålene. Som det fremgår af stjernerne over søjlerne i figuren, er estimaterne i den gennemførte analyse enten statistisk ikke-signifikante (ingen stjerner) eller statistisk sikre og negative (stjerner). Figuren viser udviklingen i de første fire udfaldsmål for henholdsvis mellemtrinnet og udskolingen. (Udviklingen i test- og prøveresultaterne angives i Tabel 2.3).

Stort set alle elevgrupper oplever et stabilt niveau af engagement henover reformårene, med undtagelse af børn af ufaglærte, hvor en større andel har højt niveau af engagement i 2018 sammenlignet med 2014. Etniske minoriteter på mellemtrinnet havde også et lidt højere niveau af engagement i 2016, om end dette i 2018 er tilbage på samme niveau som i 2014.

Som med disse ændringer, viser resultaterne i Figur 2.5 for størstedelen kun små ændringer ved et enkelt datanedslag. Dette tolker vi som, at udfaldsmålene er overvejende stabile henover den undersøgte periode med en enkelt undtagelse. Den undtagelse gælder deltagelsen i klassediskussioner blandt fagligt stærke elever i udskolingen. Her falder andelen af elever, der i høj grad deltager i klassediskussioner med 4 procentpoint fra 2014 til 2016, og andelen fastholdes på dette lidt lavere niveau til og med 2018.

Figur 2.5 Betydning af reformårene for elevernes deltagelse og trivsel. 2014-2018. Melletrin og udskoling. Særskilt for forskellige elevgrupper. Klassepanel analyser.



Anm.: Figuren viser udviklingen over tid for særskilte elevgrupper angivet i andele for formidlingsvenlighedens skyld. Der er gennemført en lineær sandsynlighedsmodel med skole-klassetrin-fixed effect, som undersøger udviklingen fra hhv. 2014 til 2016 og fra 2014 til 2018. Resultater vises kun for de grupper af elever samt udfaldsmål, hvor der er minimum ét statistisk signifikant resultat. Modellen inkluderer kontrolvariable for elevbaggrund. Disse dækker over elevens køn, etnicitet, alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, tidligere præstationer i nationale test, angivelser for, om hhv. mor og far er i job, forældres uddannelsesniveau og indkomst i kvartiler samt mors alders, da barnet blev født. Analysen er en lineær sandsynlighedsmodel, hvor vi tager højde for forskelle mellem skoler (skole-fixed effect). Udviklingen for de enkelte grupper er beregnet ved hjælp af et interaktionsled mellem fx børn af ufaglærte og tid, hvor 2014 er referencekategorien. Vi foretager endvidere en test for, om udviklingen for de enkelte grupper er statistisk signifikant forskellig for udviklingen blandt alle andre elever. Dette gør vi ved hjælp af et interaktionsled mellem elevgruppe (1 = fx ufaglærte, 0 = alle andre) og år, hvor 2014 er referencekategorien. Stjerne-erne over søjlerne angiver, om den korrigerede udvikling over tid i det enkelte udfaldsmål er statistisk signifikant forskellig fra 2014: * = p < 0,1, ** = p < 0,05, *** = p < 0,01. Standardfejl i parentes.

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

2.4 Både positive og negative tendenser i udviklingen i dansk- og matematikpræstationer for forskellige elevgrupper

I dette delafsnit undersøger vi udviklingen i elevernes faglige resultater målt ud fra de nationale test i 6. klasse og de faglige præstationer ved folkeskolens prøver i 9. klasse i henholdsvis dansk og matematik for forskellige elevgrupper. Udviklingen for hver af de udvalgte elevgrupper sammenlignes med udviklingen for de øvrige elever. I disse analyser ser vi på udviklingen henover reformårene 2014-2018.

Overordnet set er der stor forskel på resultaterne for henholdsvis dansk og matematik, hvorfor resultaterne præsenteres opdelt på fag. Hvad angår de nationale test i dansk i 6. klasse, præsterer nogle elevgrupper mindre godt, mens andre lidt bedre, mens der ingen klare resultater er for matematik i 6. klasse. Hvad angår præstationer ved folkeskolens afgangsprøver præsterer fagligt svage elever lidt bedre i dansk, mens fagligt stærke elever præsterer mindre godt i deres matematikeksaminer.

Udviklingen i dansk: nationale test og afgangsprøver

I Tabel 2.1 viste vi, at der er en svag nedadgående tendens i elevernes danskpræstationer ved de nationale test i dansk i 6. klasse over tid. I Tabel 2.3 undersøger vi nærmere, hvordan de faglige præstationer udvikler sig for udvalgte elevgrupper. Denne analyse viser, at særligt børn med højtuddannede forældre præsterer mindre godt i de nationale test i dansk både i 2016 og i 2018 sammenlignet med 2014 (jf. Tabel 2.3), mens sårbare børn præsterer lidt bedre.⁴⁰ For sårbare elever skal det dog bemærkes, at der kun er to datanedslag, og at vi derfor ikke kan være sikre på, hvorvidt de bedre resultater afspejler en konsistent forbedring i sårbare elevers danskfærdigheder, eller om det blot afspejler, at gruppen præsterede bedre i det givne år.

I de danskfaglige prøver i 9. klasse har der kun været en statistisk sikker ændring i danskpræstationer for fagligt svage elever henover hele reformperioden 2014-2018. Denne gruppe af elever præsterer i gennemsnit bedre i dansk i både 2016 og 2018 sammenlignet med 2014. For de resterende udvalgte elevgrupper har der overordnet set ikke været nogle statistisk sikre udviklinger henover årene 2014-2018, dog med små udsving i positiv eller negativ retning i enkelte nedslag.

⁴⁰ Til forskel fra tabel 2.1 anvender vi her de elever, som indgår i spørgeskemaundersøgelsen til eleverne. Det gør vi for at kunne definere sårbare elever. Det betyder samtidig, at vi anvender årene 2014-2018 og ikke 2012-2018.

Tabel 2.3 Udvikling i faglige resultater ved de nationale test i 6. klasse og folkeskolens prøver efter 9. klasse Særskilt for dansk og matematik. 2014-2018 Målt i standardafvigelse. Klassepanel.

	Nationale test		Folkeskolens prøver efter 9. klasse	
	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik
Fagligt stærke				
Fra 2014 til 2016	0,03 (0,06)	0,06 (0,06)	-0,10** (0,04)	-0,14*** (0,04)
Fra 2014 til 2018	-0,03 (0,05)	0,13** (0,05)	-0,05 (0,04)	-0,10** (0,04)
<i>Antal elever</i>	19.547	19.591	13.015	13.023
Fagligt svage				
Fra 2014 til 2016	-0,11* (0,06)	-0,09* (0,05)	0,15*** (0,04)	0,07 (0,05)
Fra 2014 til 2018	-0,00 (0,05)	-0,15*** (0,05)	0,11** (0,05)	0,08* (0,05)
<i>Antal elever</i>	19.547	19.591	13.015	13.023
Børn af ufaglærte				
Fra 2014 til 2016	0,12* (0,06)	0,11* (0,06)	-0,02 (0,04)	-0,06 (0,04)
Fra 2014 til 2018	0,13* (0,07)	-0,06 (0,07)	-0,10** (0,04)	-0,07 (0,04)
<i>Antal elever</i>	19.547	19.591	13.015	13.023
Børn af højtuddannede				
Fra 2014 til 2016	-0,13*** (0,04)	-0,04 (0,04)	-0,12** (0,06)	-0,05 (0,07)
Fra 2014 til 2018	-0,12*** (0,04)	0,09** (0,04)	0,05 (0,06)	0,01 (0,06)
<i>Antal elever</i>	19.547	19.591	13.015	13.023
Etniske minoriteter				
Fra 2014 til 2016	0,10 (0,10)	0,07 (0,09)	-0,05 (0,06)	-0,04 (0,07)
Fra 2014 til 2018	0,23*** (0,09)	0,03 (0,07)	-0,04 (0,06)	-0,01 (0,07)
<i>Antal elever</i>	19.547	19.591	13.015	13.023
Sårbare elever				
Fra 2014 til 2018	0,13*** (0,04)	-0,02 (0,04)	0,07* (0,04)	-0,01 (0,04)
<i>Antal elever</i>	13.610	13.631	9.126	9.127

Anm.: Tabellen viser udviklingen over tid for særskilte elevgrupper. Modellen inkluderer kontrolvariabler for elevbaggrund. Disse dækker over elevens køn, etnicitet, alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, tidligere præstationer i nationale test, angivelser for, om hhv. mor og far er i job, forældres uddannelsesniveau og indkomst i kvartiler samt mors alders, da barnet blev født. Analysen er en lineær sandsynlighedsmodel, hvor vi tager højde for forskelle mellem skoler (skole-fixed-effect). Vi foretager endvidere en test for, om udviklingen for de enkelte grupper er statistisk signifikant forskellig for udviklingen blandt alle andre elever. Dette gør vi ved hjælp af et interaktionsled mellem elevgruppe (1 = fx ufaglærte, 0 = alle andre) og år, hvor 2014 er referencekategorien.

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

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

Udviklingen i matematik: nationale test og afgangsprøver

For matematik i 6. klasse så vi, at der var en marginal positiv udvikling fra 2012 til 2018 i Tabel 2.1. Denne positive udvikling er mindre fremtrædende, når vi særskilt ser på, hvordan disse udvalgte elevgrupper præsterer ved de nationale test. For ingen af de udvalgte grupper kan vi med tilstrækkelig stor statistisk sikkerhed konkludere, at elevgrupperne er blevet dygtigere henover hele reformperioden 2014-2018. For enkelte grupper er der signifikante resultater for enten 2016 eller 2018, men i ingen tilfælde er der for begge tidsperioder. Derfor kan vi ikke konkludere, at disse elevgrupper præsterer hverken bedre eller værre i de nationale test end gennemsnittet henover hele reformperioden.

Hvad angår elevernes matematikpræstationer ved folkeskolens afgangsprøve, viste Tabel 2.1, at der kun var meget små negative ændringer i elevernes præstationer over tid, med resultater i en sådan størrelsesorden, at vi betragtede dem som uden substantiel betydning. Tabel 2.3 viser, at de fagligt stærke elever konsekvent præsterer mindre godt end gennemsnittet i deres matematikksamener henover reformperioden 2014-2018.

2.4.1 Ingen tegn på fagligt løft for udvalgte elevgrupper i sammenligningen med de frie grundskoler

I anden analysetilgang blev elever på de frie grundskoler anvendt som sammenligningsgruppe for folkeskoleeleverne, og overordnet set fandt vi, at der ikke var forskel på, hvordan elever på de to skoletyper udvikler sig over tid. Overordnet finder vi samme resultater, når vi undersøger udvalgte elevgrupper nærmere – dog med én undtagelse: **Elever med højtuddannede forældre**. Resultaterne for denne gruppe vises i Tabel 2.4.⁴¹

Tabel 2.4 Betydningen af reformårene på elevernes præstationer efter 9. klasse for elever, hvis **forældre har en videregående uddannelse**. Folkeskoler sammenlignet med frie grundskoler. 2012-2018. (Analysetilgang 2)

Børn af højtuddannede	Alle elever, FE	
	Dansk	Matematik
Perioden 2016-2018 for elever i de frie grundskoler	-0,05*** (0,02)	-0,02 (0,02)
Folkeskole i perioden 2016-2018 sammenlignet med de frie grundskoler	0,05*** (0,02)	-0,01 (0,02)
<i>Antal elever</i>	<i>167.464</i>	<i>167.091</i>

Anm.: Analysen viser betydningen af reformen for elevernes præstationer henover perioden 2012-2018. Vi anvender her frie grundskoler som kontrolgruppe for folkeskolerne, men betinger analyserne på, at én elev skal have gået på en fri grundskole i mindst 4 år før reformen. Hermed udelader vi de elever, som kan have valgt en fri grundskole på grund af reformen og reducerer betydningen af skolelukninger/sammenlægninger i samme periode. Den relative udvikling for folkeskolerne i forhold til de frie grundskoler er givet ved et interaktionsled mellem folkeskole vs fri grundskole og en dummy for perioden efter reformens ikrafttræden (efter = 2016-2018). Vi tager højde for forskelle i elevpopulation ved at kontrollere for elevens køn, etnicitet (vestlig/ikke-vestlig oprindelse), alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, angivelser for, om forældrene er i job/uddannelse, forældrenes højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, forældres indkomst i kvartiler samt en indikator for, at mor var < 25, da barnet blev født. Vi tager også højde for den generelle tidstrend ved at kontrollere for år. 2015 indgår ikke i modellen. Analysen er gennemført som en skole-klassetrins-fixed effect lineær regressionsanalyse, hvor vi samtidig tager højde for skole-specifikke forhold. Da fixed effect-analyserne kun sammenligner udviklingen inden for den enkelte skole, udgår indikatoren "Folkeskole" fra regressionsmodellen. Prøveresultaterne er standardiseret med et samlet gennemsnit på 0 og en standardafvigelse på 1. * = p < 0,1, ** = p < 0,05, *** = p < 0,01. Standardfejl i parentes.

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

⁴¹ Figur 2.4 viser også tegn på, at elever i folkeskolen konsekvent lå på et lavere niveau end eleverne på de frie grundskoler. Samme tendens finder vi for elever i folkeskolen med højtuddannede forældre (resultat ej vist).

Resultaterne i række 1 viser udviklingen i karakterniveauet for perioden 2016-2018 sammenlignet med 2012-2014 for elever på de frie grundskoler, hvis forældre har en videregående uddannelse. Når vi ser på denne gruppe af elever for sig, er der tale om enten ingen eller en lille negativ udvikling i de faglige resultater.

Den interessante variabel er imidlertid den relative udvikling for elever med højtuddannede forældre i folkeskolen sammenlignet med tilsvarende elevgruppe i de frie grundskoler (række 2 i tabellen). Udviklingen blandt gruppen af elever med højtuddannede forældre er bedre i folkeskolen end i de frie grundskoler (i dansk). Dette skyldes dog ikke en decideret fremgang blandt elever i folkeskolen, men nærmere en mere negativ udvikling i de faglige resultater i dansk blandt elever på de frie grundskoler.

2.5 Ingen sikre tegn på reduktion af betydningen af social baggrund for de faglige resultater

Det er et centralt mål med reformen at reducere betydningen af elevernes sociale baggrund for elevernes faglige resultater. Mens vi i de foregående afsnit undersøgte udviklingen for forskellige elevgrupper, undersøger vi i dette afsnit, hvor meget en række baggrundsforhold samlet set kan forklare elevernes engagement og faglige præstationer. Hypotesen er her, at hvis det samme sæt af baggrundsforhold samlet set har en mindre statistisk sammenhæng med elevernes engagement og faglige præstationer i 2018 eller 2016 end i 2014, så er det tegn på, at elevernes sociale baggrund samlet set har mindre (statistisk) betydning for elevernes engagement og læring. Det betyder samtidig, at det i højere grad er "andre forhold", som er afgørende for fx elevernes faglige præstationer. Disse andre forhold kan fx være faktorer, som skolerne kan ændre på – såsom lærernes undervisning – men det kan også være forhold, som skolerne ikke kan ændre på – såsom elevernes grundlæggende intelligens.

Vi finder ikke nogen systematisk ændring af den samlede betydning af elevernes familiebaggrund for deres faglige resultater på de nationale test i 6. klasse og ved afgangsprøverne i 9. klasse (jf. Bilagstabel 2.7 og Bilagstabel 2.8). I analysen inddrages følgende karakteristika: ikke-vestlig indvandrerbaggrund, mors og fars indkomst i kvartiler, familiens højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, samt hvorvidt mor eller far modtager en form for overførselsindkomst. Den statistiske models samlede forklaringskraft angives ved hjælp af målet "adjusted R²". Dette mål viser, at baggrundsforholdene forklarer mellem 20 og 28 % af forskellene i elevernes resultater ved de nationale test på 6. klassetrin og mellem 16 og 24 % af elevernes resultater ved afgangsprøverne. Vi anvender her en statistisk model, hvor vi sammenligner eleverne på den enkelte skole (skole-klasse-trin-fixed effect), hvilket vil sige, at forskelle i elevgruppen mellem skoler ikke påvirker resultaterne. Der ses ingen systematik i udviklingen over årene 2014-2018. Det vil sige, at vi ikke med udgangspunkt i disse karakteristika kan finde belæg for, at betydningen af social baggrund skulle være blevet mindre henover reformårene 2014-2018.

Analysen viser endvidere betydningen af social baggrund for elevernes engagement. Her ser vi, at de inddragede socioøkonomiske baggrundsvariable forklarer mellem 5 og 7 % af forskellene i elevernes engagement på mellemtrinnet og 5 % af forskellene i elevernes engagement i udskolingen. Forklaringsandelen er lidt mindre i 2018 end i 2014, men forskellene over årene er meget små.

DEL II: Udvalgte aspekter af undervisningen og undervisningsmiljøet – Udvikling og betydning for elevernes læring

En helt central ambition med folkeskolereformen var at give eleverne ”en længere og mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring” (Aftaletekst, 2013, s. 2). ”Mere og bedre undervisning og læring” handler ifølge aftaleteksten om at skabe et godt undervisningsmiljø gennem blandt andet god klasseledelse, ro og orden samt gode kammeratskaber. Forligspartierne bag aftalen pegede på en styrkelse af det pædagogiske personales viden om og kompetencer inden for klasseledelse – herunder håndtering af undervisningsforstyrrende uro – som et centralt virkemiddel til at skabe en bedre undervisning.⁴² Kompetenceudvikling handler derudover også om undervisningsmetoder som fx brug af læringsmål og feedback i undervisningen, men også i forhold til udvikling af aktiviteter, som hører til under den åbne skole, og som kan gøre undervisningen mere praksisnær (se Bjørnholt et al., 2019a).

I denne del af rapporten undersøger vi, om undervisningen og undervisningsmiljøet i folkeskolen er blevet bedre henover reformårene 2014-2018 – set fra elevernes perspektiv. Med disse analyser undersøger vi med andre ord, hvordan undervisningen i folkeskolen – som den opleves af eleverne – har udviklet sig i reformårene 2014-2018, og om det er en udvikling, som bevæger sig i retning af indfrielse af ambitionen om bedre undervisning. Dernæst ser vi på betydningen af de undersøgte aspekter af undervisningen og undervisningsmiljøet for elevernes læring i perioden efter reformens ikrafttræden. Det gør vi for på den måde at vurdere, hvad den observerede udvikling over tid kan formodes at have af konsekvenser for den overordnede målsætning om at give eleverne et fagligt løft. Til sidst ser vi på, om det at have et godt undervisningsmiljø er vigtigere for nogle elever end andre.

Et undervisningsmiljøes kendetegn lader sig ikke nemt afgrænse. Til denne rapport har vi udvalgt følgende centrale aspekter af ethvert undervisningsmiljø, som både direkte og indirekte berøres i reformteksten:

- Oplevelsen af ro i undervisningen og kvaliteten af lærer-elev-relationerne (kapitel 3)
- Undervisningsdifferentiering, blandt andet via mål og feedback samt faglige forventninger (kapitel 4)
- Elevinddragelse samt varieret, spændende og relevant undervisning (kapitel 5).

Analyserne i alle tre kapitler bygger på både kvantitative og kvalitative data: Vi bruger elevernes vurderinger af undervisningen i dansk- og matematiktimerne fra deres besvarelser af følgeforskningens spørgeskemaer, og vi analyserer udsagn og dialoger i fokusgruppeinterview, hvor eleverne selv sætter ord på deres oplevelser af undervisningen helt generelt. Læreres besvarelser og udsagn bruges som sekundær datakilde, hvor det vurderes relevant for analysen.

⁴² Regeringen gjorde således efteruddannelse i klasseledelse til et strategisk pejlemærke for prioriteringen af de 1 mia. kr., der var afsat til efteruddannelse af lærere og pædagoger i folkeskolen (Aftaleteksten, 2013, s. 18). Desuden besluttede man sig for at følge udviklingen i elevernes trivsel samt oplevelse af ro og orden på skoleniveau og kommunalt niveau gennem de obligatoriske trivselsmålinger, som blev indført i 2015.

Spørgeskemabesvarelserne bruges til at se på udviklingen i det pågældende aspekt af undervisningsmiljøet over tid. Dernæst ser vi på betydningen af det undersøgte aspekt af undervisningsmiljøet for elevernes læring⁴³ i perioden efter reformens ikrafttræden – både for eleverne generelt og for udvalgte elevgrupper. I disse analyser anvendes det metodiske greb, der går ud på at sammenligne elevernes vurdering af henholdsvis dansk- og matematiklærerens (eventuelle) forskellige tilgange til undervisningen i netop dansk og matematik. Det er således elever i de samme klasser, hvis besvarelser sammenlignes med hinanden: Halvdelen har svaret om dansklæreren og den anden halvdel om matematiklæreren. Det er derfor ikke meningsfuldt i disse analyser at se på betydningen af det undersøgte undervisningsaspekt for elevernes trivsel, da det er noget, som gælder mere generelt for eleverne og ikke kun berøres af, hvordan undervisningen i fagene dansk og matematik gribes an.

Et bredt læringsbegreb og en sammenligning mellem dansk- og matematikundervisningen

I de kvantitative analyser i rapportens del II bruges den samme brede operationalisering af elevernes læring som i del I. Det brede læringsbegreb dækker følgende:

- Engagement
- Oplevelse af at få spændende opgaver
- Deltagelse i samtaler på klasseniveau
- Deltagelse i gruppearbejde
- Resultater i test og prøver

De fire første udfaldsmål vedrører elevernes vurdering af undervisningen i fagene dansk og matematik. Resultater i test og prøver refererer til henholdsvis nationale testresultater i 6. klasse samt afgangsprøver i slutningen af 9. klasse. Her ses der også på fagene dansk og matematik.

Alle analyserne af betydningen af undervisningsmiljøet for elevernes læring er foretaget ved at sammenligne elevernes svar i klassen vedrørende dansk- og matematikundervisningen. Eleverne i klassen er blevet tilfældigt fordelt således, at halvdelen af dem er blevet bedt om at svare på spørgsmål vedrørende deres dansklærere og danskundervisningen, mens den anden halvdel er blevet bedt om at svare på spørgsmål om deres matematiklærere og matematikundervisningen. Sammenligninger af disse svar betyder, at vi sammenligner elevernes vurdering af fx henholdsvis dansk- og matematiklærerens evne til at skabe ro i timerne (i kapitel 3.1) og elevernes engagement, deltagelse og resultater i faget. Analyserne er derfor ganske robuste over for de generelle forhold i klassen, såsom elevernes relationer til hinanden mv., som kan påvirke deres læring.

Desuden vurderes lærernes måde at undervise på ud fra enighed blandt mindst 60 % af eleverne i en given klasse. Et fokus på klassen frem for det enkelte individ er relevant for at understrege lærernes aktive rolle i at sikre et undervisningsmiljø fx uden uhensigtsmæssig meget forstyrrende uro. Hvis mange elever fx oplever, at læreren er god til at sikre ro, og de hører efter i timerne, så er det et bedre signal om lærernes kompetencer til at skabe gode rammer om undervisningen, end om den enkelte elev synes, at der er ro, og at de hører efter, idet dette i høj grad afhænger af eleven selv. Det er anvendelsen af metodiske greb som disse, som giver vores analyseresultater en soliditet, der gør, at vi vælger at bruge udtrykket "betydningen" af fx ro i undervisningen på elevernes læring efter reformens ikrafttræden. Denne fremgangsmåde bruges i alle tre kapitler i rapportens del II.

⁴³ De kvantitative udfaldsmål for elevernes læring er de samme, som er anvendt i kapitel 2 (se Boks 2.3 "Centrale udfaldsmål" i det kapitel) for en oversigt.

3 Ro i undervisningen og elevernes relationer til lærerne

I dette kapitel undersøger vi oplevelsen af ro i undervisningen samt relationerne mellem elever og deres lærere. Først belyser vi udviklingen over tid i disse aspekter af undervisningsmiljøet, som det opleves af eleverne. Dernæst ser vi på betydningen af henholdsvis oplevelsen af ro i undervisningen og lærer-elev-relationerne for elevernes læring i bred forstand. Til sidst ser vi på, om ro i undervisningen og gode lærer-elev-relationer er mere afgørende for nogle elever end for andre. De to bokse nedenfor opridses kapitlets undersøgelsesspørgsmål og konklusionerne hertil.

Boks 3.1 Kapitlets undersøgelsesspørgsmål

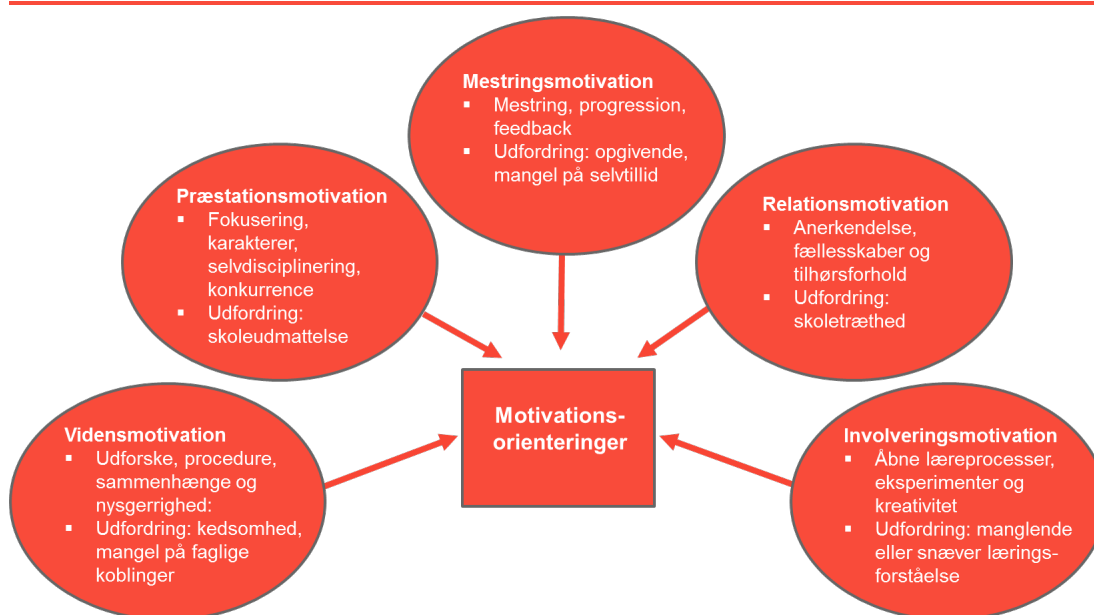
- Hvordan har ro i undervisningen og elevernes relationer til lærerne udviklet sig fra før til efter reformens ikrafttræden?
- Hvilken betydning har ro i undervisningen og elevernes relationer til lærerne for elevernes læring efter reformens ikrafttræden?
- Har ro i undervisningen og elevernes relationer til lærerne større betydning for nogle elever frem for andre?

Boks 3.2 Kapitlets konklusioner

- Flere udskolingsklasser er kendetegnet ved, at eleverne generelt oplever, at deres lærere er gode til at skabe ro i timerne (6 procentpoint flere i 2018 end i 2014). Samtidig er der også kommet flere udskolingsklasser, hvor eleverne generelt vurderer, at eleverne hører efter. På mellemtrinnet er der ingen statistisk sikker udvikling – hverken i positiv eller negativ retning – men da niveauet på dette trin i forvejen er højt, betragtes det alt andet lige som mindre problematisk. Uro og forstyrrelser i undervisningen fylder ikke særligt meget hos eleverne på mellemtrinnet og i udskolingen i de kvalitative fokusgruppeinterview, sammenlignet med hvad vi tidligere har set hos de yngste elever i folkeskolen.
- Langt de fleste elever har gode relationer til deres lærere, og i løbet af reformårene 2014-2018 er dette billede fastholdt. Ro i undervisningen og gode lærer-elev-relationer har – ikke overraskende – positiv betydning for elevernes engagement, oplevelsen af at få spændende opgaver og aktiv deltagelse. Udskolings elever, der går i klasser, hvor læreren sørger for ro i klassen, klarer sig bedre ved folkeskolens afgangsprøver. Samme betydning finder vi ikke belæg for ved de nationale test i 6. klasse. Betydningen af gode relationer til lærerne afspejler sig også i de faglige resultater, men kun for udskolings elevernes afgangsprøver – ikke for mellemtrinnets nationale test i 6. klasse. Vigtigheden af gode relationer er meget tydelig i de kvalitative analyser. Uanset alder, skolekontekst mv. har gode relationer til lærerne stor betydning for elevernes motivation.
- Ro i timerne og gode relationer til lærerne har ifølge de kvantitative analyser ikke større betydning for nogle elever frem for andre. I analysen af interviewmaterialet fremkommer der imidlertid en nuance, der indikerer, at gruppen af selvvalgt mindre dygtige elever betoner, at en god relation bygger på lærerens opmærksomhed på trivsel, interesse for og indsigt i elevens sociale verden og mindre fokus på det faglige. Gruppen af selvvalgt dygtige elever betoner derimod lærerens høje forventninger, muligheden for aktiv involvering i arbejdsprocesser og generel fokus på det faglige, som vigtige i deres relationer til lærerne.

I denne del af analysen vil vi flere steder referere til Pless et al. (2015). Pless et al. (2015) har udviklet en model, som sætter fokus på, hvad der skaber motivation, som ses som en proces, der skabes af fx klasserumskulturen og læringsmiljøet. Fem forskellige motivationsorienteringer bringes i spil i hendes analyse af elevers motivation (i udskolingen): Vidensmotivation (nysgerrighed, videbegær, hverdagsbrug), præstationsmotivation (social sammenligning, konkurrence og en optagethed af at gøre det godt), mestringsmotivation (at den enkelte elev rykker sig, konstruktiv feedback og støtte), relationsmotivation (oplevelse af at høre til og meningsfulde relationer – både fagligt og socialt) og involveringsmotivation (åbne læreprocesser, eksperimenter, kreativitet og medskabelse/samskabelse).

Figur 3.1 Motivationsorienteringer



Kilde: Inspireret af Pless et al., 2015.

3.1 Mere ro i udskolingen

For at undersøge, hvorvidt eleverne vurderer, at lærerne er lykkedes med at skabe mere ro i undervisningen efter reformens ikrafttræden, ser vi på tre særskilte spørgsmål.⁴⁴

Boks 3.3 Udsagn i spørgeskemaet til eleverne til belysning af oplevelsen af ro i undervisningen

- Min [dansklærer/matematiklærer] sørger for, at der er ro i klassen
- Jeg hører efter, hvad min lærer siger i dansk-/matematiktimerne
- Jeg bliver forstyrret af larm i timerne.

Alle svarkategorier går fra "meget enig" til "meget uenig" fordelt på 5 svarkategorier. Derudover har eleverne også haft mulighed for at svare "ved ikke".

⁴⁴ Læserens opmærksomhed henledes til, at de to første udsagn er formuleret positivt, mens det tredje udsagn er formuleret negativt.

Til klasser, hvor *størstedelen* af eleverne vurderer, at deres lærer skaber ro i klassen, knytter vi benævnelsen, "læreren sikrer ro i klassen". Til klasser, hvor størstedelen af eleverne vurderer, at de hører efter, hvad læreren siger, knytter vi betegnelsen, "læreren sikrer, at eleverne hører efter". Det drejer sig om klasser, hvor mindst 60 % af eleverne i dansk- eller matematiktimerne i høj grad oplever, at enten deres dansk- eller matematiklærer sørger for ro i klassen, eller at mindst 60 % af eleverne hører efter, hvad læreren siger.

Tabel 3.1 Udviklingen i klassernes oplevelse af ro. 2014-2018. Mellemtrin og Udskoling.

	Læreren sikrer ro i timen	Læreren sikrer, at eleverne hører efter	Klasser, hvor eleverne forstyrres af larm i timen
Mellemtrinnet			
Fra 2014 til 2016	0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	0,00 (0,02)
Fra 2014 til 2018	0,05*** (0,01)	0,00 (0,01)	-0,02 (0,02)
<i>Antal elever</i>	38.928	39.138	38.932
Udskolingen			
Fra 2014 til 2016	0,09*** (0,02)	0,04*** (0,01)	-0,04 (0,02)
Fra 2014 til 2018	0,06*** (0,02)	0,03** (0,01)	-0,08*** (0,02)
<i>Antal elever</i>	29.088	29.231	29.085

Anm.: "Læreren sikrer ro i timerne", er klasser, hvor mere end 60 % af eleverne i høj grad oplever, at enten deres dansk- eller matematiklærer sørger for ro i klassen. "Læreren sikrer, at eleverne hører efter", er klasser, hvor mere end 60 % af eleverne hører efter i faget. "Klasser, hvor eleverne forstyrres af larm i timerne", er klasser, hvor mere end 60 % af eleverne ofte bliver forstyrret af larm i timerne (generelt, ikke kun i dansk eller matematik). Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansk-læreren undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklæreren undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forældrens uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskolingen). N angiver antal elevbesvarelser, men disse er vægget således, at store klasser/skoler har "samme stemme" som mindre klasser/skoler. Resultaternes statistiske signifikant er angivet med ***. * = p < 0,1, ** = p < 0,05, *** = p < 0,01. Standardfejl i parentes. Modellen inkluderer kontrolvariable for elevbaggrund.

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

Henover reformårene 2014-2018 finder vi, at flere udskolingsklasser oplever, at deres lærere er gode til at sikre ro i timerne (hhv. 6 procentpoint færre i 2018 og 9 procentpoint færre i 2016 sammenlignet med 2014). Det samme gælder for, hvorvidt eleverne hører efter i dansk- eller matematiktimerne. Fra 2014 til 2018 stiger andelen af klasser, hvor eleverne hører efter med 3-4 procentpoint. Der er imidlertid ingen klare stabile tegn på, at udskolingselever bliver mindre forstyrret i dansk-/matematiktimerne. Selvom andelen er 8 procentpoint lavere i 2018 sammenlignet med 2014, er der inden statistisk signifikante ændringer i 2015 (jf. Tabel 3.1).

På tværs af elevernes vurderinger på disse tre udsagn, synes udskolingseleverne altså at opleve, at lærerne er bedre til at skabe ro og i højere grad bedre til at sikre, at eleverne hører efter. Hvis vi kigger nærmere på lærernes vurderinger af den undervisningsforstyrrende uro,

bekræftes billedet. Der er dannet et indeks på baggrund af tre spørgsmål i lærerspørgeskemaet, som betegnes "Lærerens vurdering af forstyrrelser"⁴⁵, jf. Boks 5.⁴⁶ Når vi betragter udviklingen over tid opgjort ved hjælp af indekset, ses den eneste statistisk sikre udvikling fra 2015 til 2017 for netop udskolingseleverne. Lærerbesvarelserne bekræfter med andre ord, at der i udskoling er blevet færre klasser, der bærer præg af forstyrrende uro i undervisningen (jf. Bilagstabel 3.1).

Vi kan ikke med afsæt i disse resultater vide, om dette alene er et resultat af reformens fokus på at ruste lærerne til at bekæmpe undervisningsforstyrrende uro i folkeskolen. Denne positive udvikling over tid ser vi kun for eleverne i udskoling, men ikke på mellemtrinnet. For mellemtrinnet finder vi ingen statistisk sikker udvikling over reformårene 2014-2018, men der er en vigtig niveaumæssig forskel på de to trin, som skal påpeges. I 2018 er der forsat flere på mellemtrinnet, som vurderer, at læreren sikrer ro i klassen (90 %), end i udskoling (76 %), jf. Bilagstabel 3.2. Denne niveauforskel betyder også, at det er positivt, at forbedringen over reformårene er sket i udskoling, mens status quo på mellemtrinnet alt andet lige er mindre problematisk, selvom ambitionen formentligt har været at skabe mere ro i undervisningen generelt.

De kvalitative interview underbygger, at uro og forstyrrelser ikke fylder særligt meget hos elever på hverken mellemtrinnet eller i udskoling. Faktisk optræder ordet "uro", "larm" og "forstyrrelser" kun nogle få gange. Dette står i kontrast til en anden kvalitativ undersøgelse af Kjer, Nielsen & Friis-Hansen (2018) med deltagelse af yngre elever på 2. og 4. klassetrin. Her var der flere elever, som har fortalt, hvordan de får decideret ondt i hovedet af larmen. Problematikken med forstyrrende larm og uro i det pågældende kvalitative studie viste sig i øvrigt at være tydeligst i klasser med mange sårbare elever.

Med afsæt i de kvantitative spørgeskemadata til brug for denne rapport's analyser, har vi undersøgt, om udviklingen i elevernes oplevelse af ro i undervisningen skulle være anderledes for nogle classesammensætninger end for andre (fx mange sårbare elever, mange fagligt svage, mange fagligt stærke sammenlignet med klasser med færre elever af samme type). Der er ingen tendenser i den retning.

3.1.1 Betydning af ro for elevernes læring

Vi ser i dette afsnit på, hvad vurderingen af ro i timerne betyder for elevernes læring (jf. forklaringen om læringsbegrebet i indledningen til del II). Elevernes vurdering af ro har helt overordnet set en positiv betydning for deres engagement, i hvor høj grad de oplever at få spændende opgaver og deres deltagelse i undervisningen. Elevernes engagement er eksempelvis 14-15 procentpoint højere i de fagtimer, hvor størsteparten af eleverne vurderer, at deres dansk- eller matematiklærer sørger for ro i undervisningen, når der sammenlignes med de fagtimer, hvor der ikke er ro i samme grad, jf. Tabel 3.2. I de fagtimer, hvor eleverne oplever, at dansk- eller matematiklæreren sørger for ro i undervisningen, deltager eleverne mere, når der tales om et emne i klassen, eller når der skal arbejdes i grupper. Eleverne oplever også at få mere spændende opgaver i de fagtimer, hvor dansk- eller matematiklæreren er god til at sørge for ro i undervisningen. Disse sammenhænge gælder både på mellemtrinnet og i udskoling.

⁴⁵ I tidligere rapporter er samme indeks blevet omtalt som "Behov for klasseledelse" (jf. Jacobsen et al., 2017).

⁴⁶ Det er her centralt at bemærke, at spørgsmålene til lærerne har en mere negativ eller problematiserende vinkel, end spørgsmålene, der er stillet til eleverne.

Betydningen af ro for de faglige resultater er mere uklar, idet der er en forskel på resultaterne i nationale test på mellemtrinnet og for folkeskolens afgangsprøve (FSA) i udskolingen. Udskolingselever, hvis lærer i høj grad sørger for ro i klassen, eller som er god til at få eleverne til at høre efter, klarer sig bedre ved folkeskolens afgangsprøver end andre elever, hvis lærer i mindre grad sørger for ro.⁴⁷ Vores analyser kan imidlertid ikke påvise, at ro har en lignende positiv betydning for elevernes præstationer ved de nationale test i 6. klasse. Fortegnet er endda negativt, hvilket står i kontrast til de øvrige positive sammenhænge. Hverken teoretisk eller empirisk finder vi begrundelser, der ville kunne forklare denne forskel i sammenhængene (for mellemtrinnet og udskolingen), som i øvrigt er gennemgående i resten af kapitlet og også findes for flere af de undersøgte sammenhænge i kapitel 4 og 5. Analysen her synes derfor ikke at kunne bekræfte hverken en positiv eller negativ sammenhæng mellem ro i klassen og elevernes faglige præstationer på mellemtrinnet. Kontrasten til den ellers forventede positive betydning af ro i undervisningen – som er bekræftet i udskolingen – gør, at vi må konstatere, at der er *usikkerhed om betydningen af ro for elevernes faglige præstationer på mellemtrinnet*.

⁴⁷ Anvender vi spørgsmål til *lærerne* om forstyrrende uro i undervisningen, finder vi imidlertid ingen statistisk sikre sammenhænge med elevernes læring. Der er dog her tale om en væsentlig mindre stikprøve, fordi analysen forudsætter, at vi har svar fra både dansk- og matematiklæreren fra de samme klasser, hvor vi også har svar fra eleverne. Dette kan forklare de ikke statistisk sikre resultater.

Tabel 3.2 Betydningen af oplevelse af ro for elevernes læring. Melletrin og udskoling. Pooled data 2016-2018.

	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klassen	Deltagelse i grupper	DNT 6. klasse	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klassen	Deltagelse i grupper	FSA 9. klasse
Læreren...	Melletrin					Udskoling				
...sikrer ro i klassen	0,15*** (0,02)	0,15*** (0,02)	0,02 (0,01)	0,03** (0,01)	-0,10** (0,05)	0,14*** (0,01)	0,18*** (0,01)	0,05*** (0,01)	0,05*** (0,01)	0,06*** (0,02)
<i>Antal elever</i>	28.119	28.593	29.172	29.172	11.599	25.659	25.882	26.182	26.182	11.542
... får eleverne til at høre efter	0,22*** (0,03)	0,21*** (0,03)	0,14*** (0,03)	0,08*** (0,03)	-0,18 (0,12)	0,19*** (0,02)	0,18*** (0,03)	0,14*** (0,02)	0,09*** (0,02)	0,13*** (0,04)
<i>Antal elever</i>	28.450	28.724	29.315	29.315	11.642	25.826	25.976	26.289	26.289	11.586
Eleverne bliver forstyrret af larm i timerne	-0,05*** (0,01)	-0,04*** (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,01* (0,01)	0,09*** (0,03)	-0,04*** (0,01)	-0,03*** (0,01)	-0,03*** (0,01)	-0,02** (0,01)	-0,01 (0,02)
<i>Antal elever</i>	28.113	28.550	29.132	29.132	11.563	25.617	25.838	26.141	26.121	11.525

Anm.: "Læreren skaber ro i timerne", er klasser, hvor mere end 60 % af de elever, der fx har svaret for matematik, i høj grad oplever, at deres matematiklærer sørger for ro i klassen. (Tilsvarende for dansk og for dansklæreren, som får eleverne til at høre efter). Resultaterne baserer sig på en skole-klasse-fixed-effects model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklæreren undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklæreren undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderen uddannelsesniveaue (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for melletrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

3.1.2 Relationen til underviseren er afgørende for elevernes opførsel

Det sker, som tidligere nævnt, ikke særlig tit, at eleverne på mellemtrinnet og i udskolingen taler om problemer med uro i klassen i fokusgrupperne. Når de gør det, så betoner de typisk – på tværs af caseskoler, klasser og elevtyper – betydningen af de relationelle forhold til lærerne og lærernes erfaring. Betydningen af relationer i sammenhæng med ro, kommer ofte til udtryk i samtalerne om vikarer, som ofte kun har et sporadisk kendskab til eleverne:

Jasmin: Der er større chance for, at der er en vikar [i UUV-timer⁴⁸]. Og der kan man næsten aldrig få noget lavet, hvis der er en vikar.

Interviewer: Man kan ikke få lavet noget?

Jasmin: Nej men, det er fordi, at der bare er så meget larm. Fordi folk kan komme væk fra tingene med en vikar, og... hvis det var en voksen, så er bare alle stille.

Interviewer: Okay. Så vikaren er ikke en voksen, eller?

Jasmin: Jo, det er meningen, de skal være en voksen, men... i klassen tager ingen en vikar seriøst.

Interviewer: Okay.

Jasmin: Hvis det er en vikar, så sidder de i hjørnet og skriger til hinanden, og laver noget, de ikke må.

Det er vigtigt at understrege, at der ikke i nogen af klasserne, som vi har gennemført fokusgruppe-interview i, har været tale om et decideret dårligt undervisningsmiljø. Eleverne taler pænt til og om hinanden og lærerne. Eksemplerne med uro, når der er vikarer, betragtes derfor som en undtagelse i forhold til oplevelserne af den ordinære undervisning med klassens egne, velkendte lærere. Den generelle pointe, der står klart fra analyse af såvel det kvantitative og det kvalitative datamateriale er, at elever på mellemtrinnet og i udskolingen generelt oplever, at deres lærere er gode til at skabe ro i undervisningen. Niveaulet er højest på mellemtrinnet, mens det er i udskolingen, at der har været en forbedring over reformårene 2014-2018.

3.2 Stabilitet i elevernes vurdering af lærer-elev-relationerne

Med en hensigtsmæssig klasseledelse ses det *didaktiske, sociale og faglige* som uadskillelige ingredienser i skabelsen af det gode undervisningsmiljø. Det gælder i særdeleshed relationerne mellem lærere og elever samt eleverne imellem (Søndergaard et al., 2014). I litteraturen er betydningen mellem fx lærer-elev-relationer og elevers trivsel, vurdering af undervisningen og motivation ganske veldokumenteret (jf. Klinge, 2017 og referencer i Søndergaard et al., 2014⁴⁹). Det gælder også i en dansk sammenhæng, hvor en række nyere undersøgelser fx dokumenterer en sammenhæng mellem lærer-elev-relationer og elevernes faglige engagement, men også elevernes sociale adfærd og generelle trivsel i skolen (Klinge, 2017). Et lignende fund gør Jensen, Arendt og Nielsen (2018), som finder positive sammenhænge mellem gode lærer-elev-relationer og elevernes faglige deltagelse.

⁴⁸ UUV står for Understøttende Undervisning.

⁴⁹ Søndergaard et al. (2014) henviser til studier af Assor (1999), Connor et al. (2005), Cornelius-White (2007), Ostermann 2000, Pianta, 2006.

På samme måde som Jensen, Arendt og Nielsen (2018) bruger vi fire udsagn fra eleverne til at sammensætte et indeks, som tilsammen siger noget om elevernes relation til læreren, se Boks 3.4. Spørgsmålene viser, at der både er tale om faglige dimensioner (opfattelsen af læreren som en dygtig underviser) og sociale dimensioner (oplevelsen af at blive lyttet til) af relationen mellem lærer og elev. Indekset er identificeret ved hjælp af en faktoranalyse (jf. Bilag 1). Indekset er omkodet, så det går fra 0-1, hvor 1 svarer til de bedst mulige lærer-elev-relationer, og 0 svarer til de ringeste relationer.

Boks 3.4 Udsagn i indekset om lærer-elev-relationer

- Min [dansklærer/ matematiklærer] gør noget for, at jeg har det godt i klassen
- Min [dansklærer/ matematiklærer] lytter til mig i timerne
- Jeg respekterer min [dansklærer/ matematiklærer]
- Min [dansklærer/ matematiklærer] er en dygtig underviser.

Ligesom ved lærernes evne til at skabe ro, har analyserne i dette afsnit fokus på elevernes samlede vurdering af relationerne til enten dansk- eller matematiklæreren. Som tidligere anvender vi en grænseværdi på 60 %. Vi bruger benævnelsen: "Læreren skaber gode lærer-elev-relationer", når mindst 60 % af eleverne i en klasse har svaret, at de har det godt med, oplever lydhørhed hos og respekterer deres dansk- eller matematiklærer.

På tværs af reformårene 2014-2018 finder vi ingen statistisk sikre ændringer i elevernes vurdering af lærer-elev-relationer. Med andre ord er lærer-elev-relationer stabile i perioden 2014-2018 (jf. Tabel 3.3).⁵⁰ Niveaueet i 2018 er højt, særligt på mellemtrinnet, hvor 86 % af klasserne vurderer, at deres lærere i høj grad skaber gode lærer-elev-relationer. Det samme kan siges om 65 % af klasserne i udskoling.

⁵⁰ Lærernes relationsarbejde kan dog i princippet være mere eller mindre udfordret afhængig af den konkrete klasses elevsammensætning. Derfor har vi også undersøgt, om udviklingen i andelen af klasser med generelt gode lærer-elev-relationer har været anderledes for nogle typer af klasser. Vi finder imidlertid ingen forskel i udviklingen over tid for forskellige klassekontekster. Vi har undersøgt klasser med mange sårbare elever, klasser med mange elever med ikke-vestlig baggrund, klasser med mange fagligt stærke elever og klasser med mange fagligt svage elever.

Tabel 3.3 Udviklingen i andelen af lærere, der skaber gode relationer til eleverne. 2014-2018. Melletrin og udskoling.

	Melletrin	Udskoling
Fra 2014 til 2016	-0,01 (0,03)	0,02 (0,03)
Fra 2014 til 2018	0,04 (0,03)	0,04 (0,03)
<i>Antal elever</i>	37.133	28.195

Anm.: "Lærere, der skaber gode lærer-elev-relationer" er klasser, hvor mere end 60 % af eleverne scorer over 0,8 på indekset for lærer-elev-relationer. Modellen inkluderer kontrolvariable for elevbaggrund. Disse dækker over elevens køn, etnicitet, alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, tidligere præstationer i nationale test, angivelser for, om hhv. mor og far er i job, forældres uddannelsesniveau og indkomst i kvartiler samt mors alders, da barnet blev født. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. Udviklingen for de enkelte klassekontekster er beregnet ved hjælp af et interaktionsled mellem fx klasser med mange sårbare børn og tid, hvor 2014 er referencekategorien. * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes.

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

Disse analyser siger ikke direkte noget om effekten af reformen på elevernes relationer til lærerne, men eftersom vi sammenligner udviklingen i lærer-elev-relationer over tid for specifikke klassetrin inden for de enkelte skoler, så giver resultaterne os et ganske godt signal om, hvorvidt eleverne oplever en forandring i relationerne til deres lærere sammenlignet med før reformen. Resultaterne indikerer, at de forandringer, der har fundet sted i løbet af reformårene, tilsyneladende ikke har haft nogen hverken positiv eller negativ betydning for elevernes oplevelser af lærer-elev-relationerne.

Vi har gennemført en række supplerende analyser med klasserne, opdelt efter elevsammensætning. Analyserne viser, at der hverken er kommet flere eller færre klasser med gode lærer-elev-relationer blandt klasser med fx mange sårbare elever. Vi ved fra tidligere analyser, at sårbare elever generelt har dårligere relationer til deres lærere end ikke-sårbare elever (fx Arendt, Jensen & Nielsen, 2018). Derfor er det ikke overraskende, at analysen finder, at klasser med mange sårbare elever generelt har dårligere lærer-elev-relationer, men vi finder ikke, at der skulle være nogen udvikling heri på klasseniveau – hverken i positiv eller negativ retning – i løbet af reformårene 2014-2018.⁵¹ Et perspektiv på disse resultater er, at det ikke er lykkedes at forbedre elevernes vurdering af lærer-elev-relationerne i klasser med mange sårbare elever i løbet af reformårene 2014-2018. Et andet perspektiv på resultatet er, at lærer-elev-relationerne er stabile i alle typer af klasser – også blandt klasser med mange sårbare elever.

3.2.1 Lærer-elev-relationer har generelt en positiv betydning for elevernes læring

Lærer-elev-relationerne har betydning for elevernes engagement, deres deltagelse og oplevelse af at få spændende opgaver. Engagementet på melletrinnet er eksempelvis 21 procentpoint højere, hvis eleverne i klassen generelt har gode relationer til læreren, end i klasser, hvor færre elever har det. Gode relationer øger tillige sandsynligheden for deltagelse i samtaler i klassen samt i gruppearbejdet i dansk eller matematik.

Når vi analyserer det kvalitative datamateriale på tværs af caseskoler og klasser, er det svært at overvurdere lærernes betydning – og dermed relationen mellem elev og lærer – for elevernes syn

⁵¹ Analysen viser, at selv blandt de ikke-sårbare elever i klasser med flere sårbare elever er der i gennemsnit lidt dårligere relationer til deres lærere end blandt ikke-sårbare elever i klasser med få sårbare elever. I gennemsnit har 72 % ikke-sårbare elever gode lærer-elev-relationer, når de går i klasser med mange sårbare elever, mens 76 % af de ikke-sårbare elever har gode lærer-elev-relationer, hvis de går i klasser med få sårbare elever.

og oplevelse af deres skolegang og undervisning. Eleverne nævner i interview gerne bestemte lærere, der med deres adfærd, væremåde og ikke mindst humør, har positiv betydning for elevernes lyst til at lære og for deres trivsel. Dermed korresponderer den kvalitative analyse med de kvantitative resultater, men også med den anseelige mængde forskning, som dokumenterer vigtigheden af gode relationer mellem lærere og elev. Gode lærer-elev-relationer er motiverende:

Ester: Jeg synes faktisk nogle gange, at dansktimerne kan være virkelig gode, fordi hun [dansk læreren] er rigtig god til at gribe hånd om alle. [...] Jeg er i hvert fald rigtig glad for min dansk lærer. Jeg synes, at det motiverer mig lidt mere til gerne at ville lære noget.

For de faglige resultater er den kvantitative analyses resultater mere uklare, idet der er forskel på sammenhængene på mellemtrinnet og for udskolingen. Gode relationer til lærerne kan påvises at have en positiv betydning for de faglige præstationer ved prøverne efter 9. klasse i dansk og matematik, mens det ikke er muligt at påvise en tilsvarende positiv sammenhæng med elevernes faglige præstationer ved de nationale test i 6. klasse. Tværtimod er der en negativ sammenhæng (jf. Tabel 3.4).

Tabel 3.4 Betydningen af gode lærer-elev-relationer for elevernes læring. Mellemtrin og udskoling. Pooled data 2016-2018.

	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klassen	Deltagelse i grupper	DNT 6. klasse	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klassen	Deltagelse i grupper	FSA 9. klasse
Læreren...	Mellemtrin					Udskoling				
- sikrer gode relationer til eleverne	0,21***	0,23***	0,06***	0,04***	-0,09**	0,18***	0,21***	0,05***	0,03***	0,05**
	(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,04)	(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,02)
<i>Antal elever</i>	26.858	27.480	27.923	27.923	11.121	24.744	25.261	25.498	25.498	11.346

Anm.: "Læreren sikrer gode relationer til eleverne", er klasser, hvor mere end 60 % af de elever, der fx har svaret for matematik i høj grad oplever, at deres matematiklærer sørger for ro i klassen. (Tilsvarende for dansk). Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansk lærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. Spørgsmål om dansk og matematik er tilfældigt fordelt blandt eleverne. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forældrerens uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

3.3 Gode relationer til lærerne gødes af entusiasme, faglig dygtighed og ikke mindst humor

Med det kvalitative datamateriale forsøger vi at komme tættere på, hvad det præcist er, som nogle lærere gør og kan, som gør relationerne til eleverne særligt betydningsfulde. På tværs af caseskole og klasser tegner der sig et billede af den gode lærer som værende entusiastisk omkring sin lærergerning. Eleverne bruger ord som "underholdende", "humoristisk" og "glad", når de skal beskrive den gode lærer. Det gælder også de ældre elever, hvoraf nogle af dem beskriver sig selv som "skoletrætte". Her forklarer en gruppe 9. klasser på forskellig vis, hvorfor deres lærer er motiverende. For Jildiz handler det om at sætte klare og tydelige forventninger op, mens Theresa italesætter energi og lærerens egen motivation og energi "smitter" af på hende. Altså både et fagligt og et socialt spor:

Interviewer: Hvis vi lige vender blikket på læreren. Er der så lærere, som er særligt gode til at motivere jer på en eller anden måde?

Jildiz: Altså vi har en matematiklærer, som alle dage bare har været alles yndlingslærer. Og jeg ved ikke, hvad det er med hende: Jeg tror bare, at hun har sådan en rigtig god måde at undervise på. Hun er ret konsekvent. Altså man skal ligesom lave det [skoleopgaver], for ellers så falder der brænde ned, men [matematiklærerens navn] kan ligesom også godt sige: "Ved du hvad, jeg har faktisk en ret dårlig dag i dag", og så lægger hun lidt mindre pres på.

Theresa: Hun har også bare en bestemt energi. Hun er meget energisk og meget motiveret selv, som også smitter af på os, jo. Selvfølgelig.

Det er ikke altid lige nemt for eleverne at sætte ord på og forklare, hvorfor relationen er god. Men sammenfatter vi de centrale beskrivelser fra eleverne på tværs af interviewene, handler det om at være "sjov", "et godt humør" eller ligefrem at være "fjolle". Isoleret set udgør disse ord måske ikke, hvad "en god lærer" defineres som i en opslagsbog. Disse beskrivelser kommer dog ofte i sammenhæng med, at en lærer "kan alle fagtermer", hvilket også antyder respekt for lærerens viden og kunnen. Denne kombination motiverer eleverne.

På trods af denne generelle enighed adskiller eleverne sig på særligt ét parameter i den kvalitative analyse. For hvad relationen til lærerne består af, er forskellig og synes betinget af elevernes selvvalgte faglige kunnen. Her inddeler vi eleverne i to grupper: Den ene gruppe består af selvvalgte fagligt dygtige elever, som italesætter, at en god lærer for dem er én, som udtrykker høje faglige forventninger, inddrager eleverne i arbejdsprocesserne og i det hele taget har fokus på fagligheden. Jildiz fra forrige citatuddrag repræsenterer de fagligt dygtige. Den anden gruppe består af selvvalgte fagligt mindre dygtige elever, som sætter pris på en lærer-elev-relation, der bygger på trivsel, indsigt i elevens sociale verden og i mindre grad har et fagligt fokus. De repræsenteres i de to næste citatuddrag af Mikkel og Nadia, som på hver deres måde udtrykker socialt behov:

Interviewer: Mikkel, hvad siger du [lærerne]?

Mikkel: Det er også, at de skal være lyttende. Det kan også være, hvis nu man har det svært og sådan noget, så kan de lytte til, hvis man har noget, man gerne vil sige, eller de kan hjælpe én, hvis man ikke får hjælp derhjemme, så kan man få hjælp hos dem. Der skal ikke være det der kolde forhold mellem en lærer og en elev. Det synes jeg ikke. Det må godt være sådan, at man kan snakke sammen.

I det næste uddrag betoner Nadia vigtigheden af lærerens indsigt og forståelser for de andre sociale arenaer, som eleven befinder sig i:

Interviewer: Ja, prøv lige at forklare mig, hvorfor [Navn på lærer 1] er god?

Nadia: Hun er god til det der med, at hvis nu vi har fået en ugeopgave for, og vi skal aflevere den om mandagen, og det var torsdag, så siger hun, at det er okay, hvis man siger til hende, at man ikke fik nået at lave det færdigt og sådan noget der, fordi man fx har sin sport, man også skal til.

Nina: Og hun retter os på de fejl, vi har, på en pæn måde.

Nadia: Ja, hun kan virkelig godt forstå, at man også har andet at lave i fritiden end skole. Hun vil gerne have, at man siger det lidt før, "ej, det kan jeg ikke lige nå at lave, men jeg prøver at lave det så godt, jeg kan", og det accepterer hun meget. Det er det, jeg godt kan lide ved [Navn på lærer 1].

En nærliggende, samlet fortolkning af elevperspektiverne er, at netop lærernes evne til at tage pulsen på klassen i forhold til elevernes dagsform (det sociale) og tilpasse undervisningen (de faglige forventninger) hertil, gør læreren bedre til at sikre et godt undervisningsmiljø. Denne kombination synes at fremme elevernes motivation i undervisningen. Udsagnene synes tilsammen at fostre den idé, at læreren formår at skabe et godt undervisningsmiljø netop på baggrund af vedkommendes klasseledelse og energi. Citaterne peger i retning af, at det relationelle er forskelligt fra elev til elev, men at det faglige og det sociale alligevel går hånd i hånd.

3.3.1 Ro og relationer har ikke større betydning for nogle frem for andre typer af elever

I dette afsnit ser vi på, om lærerens evne til at skabe ro og gode relationer, er vigtigere for nogle elevers engagement og faglige resultater end for andre. Sammenligner vi de fagligt stærke (Tabel 3.5) eller de fagligt svage (Tabel 3.6) med de øvrige elever (dvs. referencegruppen, hvoraf de middelpræsterende udgør 75-80 %), er der ingen forskelle i betydning for engagement. Det vil sige, at ro i undervisningen og gode lærer-elev-relationer gavner *alle* elevers engagement lige meget.

Tabel 3.5 Betydningen af ro og relationer for **fagligt stærke** elevers engagement og faglige resultater. Særskilt for mellemtrin og udskoling. Pooled data 2016-2018.

	Engagement	DNT 6. klasse	Engagement	FSA 9. klasse
	Melletrin		Udskoling	
Læreren sørger for ro i klassen	0,14*** (0,02)	-0,08 (0,06)	0,13*** (0,01)	0,05** (0,02)
<i>Antal elever</i>	20.012	8.166	17.298	7.554
Læreren sørger for, at eleverne hører efter	0,25*** (0,04)	-0,10 (0,13)	0,20*** (0,02)	0,07 (0,05)
<i>Antal elever</i>	20.222	8.194	17.412	7.580
Læreren sørger for gode relationer til eleverne	0,21*** (0,02)	-0,07 (0,05)	0,17*** (0,01)	0,04* (0,02)
<i>Antal elever</i>	19.129	7.820	16.705	7.424

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx ro og relationer på den ene side og elevernes engagement og faglige resultater på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forældernes uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

Tabel 3.6 Betydningen af ro og relationer for **fagligt svage** elevers engagement og faglige resultater. Særskilt for mellemtrin og udskoling. Pooled data 2016-2018.

	Engagement	DNT 6. klasse	Engagement	FSA 9. klasse
	Melletrin		Udskoling	
Læreren sørger for ro i klassen	0,17*** (0,02)	-0,02 (0,06)	0,12*** (0,02)	0,03 (0,03)
<i>Antal elever</i>	14.869	6.149	13.010	5.415
Læreren sørger for, at eleverne hører efter	0,20*** (0,04)	-0,13 (0,11)	0,16*** (0,03)	0,11** (0,05)
<i>Antal elever</i>	15.063	6.169	13.086	5.431
Læreren sørger for gode relationer til eleverne	0,21*** (0,02)	-0,05 (0,05)	0,15*** (0,01)	0,06** (0,03)
<i>Antal elever</i>	14.180	5.885	12.540	5.314

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx ro og relationer på den ene side og elevernes engagement og faglige resultater på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forældernes uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

Lærernes evne til at skabe ro i klassen og til at få eleverne til at høre efter har relativt set større betydning for de sårbare elevers engagement end for de ikke-sårbare elever, jf. Tabel 3.7. Det er et vigtigt resultat, fordi vi fra tidligere statusrapporter ved, at sårbare elever i udgangspunktet udviser mindre engagement og deltager mindre aktivt i undervisningen end andre elever (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017). Analysen af de sårbare elever viser dog, at ro i undervisningen ikke i lige så høj grad påvirker deres deltagelse i klassesdiskussioner som for de ikke-sårbare elever (ikke vist i tabellen). Der er dog en lille tendens til, at sårbare elever i højere grad deltager i gruppearbejdet, når de går i klasser, hvor der generelt er mere ro, eller eleverne generelt hører efter i timen.

Tabel 3.7 Betydningen af ro og relationer for **sårbare** elevers engagement og faglige resultater. Særskilt for mellemtrin og udskoling. Pooled data 2016-2018.

	Engagement	DNT 6. klasse	Engagement	FSA 9. klasse
	Melletrin		Udskoling	
Læreren sørger for ro i klassen	0,18*** (0,04)	0,04 (0,09)	0,12*** (0,02)	0,03 (0,03)
<i>Antal elever</i>	4.209	4.293	13.728	6.009
Læreren sørger for, at eleverne hører efter	0,21*** (0,07)	-0,03 (0,13)	0,15*** (0,03)	0,08* (0,04)
<i>Antal elever</i>	4.252	4.309	13.823	6.030
Læreren sørger for gode relationer til eleverne	0,21*** (0,03)	-0,05 (0,07)	0,14*** (0,01)	0,03 (0,02)
<i>Antal elever</i>	4.019	4.099	13.213	5.892

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx ro og relationer på den ene side og elevernes engagement og faglige resultater på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderen uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er væggtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

4 Undervisningsdifferentiering via tydelighed om mål, faglige forventninger og feedback

Reformen handler om at give eleverne et fagligt løft ikke kun gennem mere undervisning, men også gennem bedre undervisning. God kvalitet i undervisningen kan naturligvis opnås på mange måder. I dette kapitel har vi udvalgt følgende aspekter af undervisning, som vi vil undersøge udviklingen i og betydningen af:

- Undervisningsdifferentiering
- Brug af og tydelighed omkring mål
- Faglige forventninger
- Feedback

Vi har valgt disse emner, fordi aftaleteksten – direkte og indirekte – betoner vigtigheden heraf for elevernes motivation trivsel og læring (jf. kapitel 2). Men også fordi forskningen på de fire felter er ganske veldokumenteret, både i en international og dansk kontekst.

Boks 4.1 Undersøgelsesspørgsmål

- Oplever folkeskoleeleverne en forbedring i undervisningens kvalitet, hvad angår undervisningsdifferentiering, fx gennem brug af og tydelighed omkring mål, faglige forventninger og feedback? (Afsnit 4.2 og 4.3)
- Hvilken betydning har disse undervisningstilgange for elevernes læring? (Afsnit 4.4 og 4.5)
- Har differentiering, herunder brug af og tydelighed omkring mål, faglige forventninger og feedback, større betydning for nogle elever frem for andre? (Afsnit 4.6)

Boks 4.2 Kapitlets konklusioner

- Ifølge elevernes vurdering af lærernes differentiering af undervisningen, så tyder de kvantitative resultater på, at der i store træk ikke er nogen udvikling heri, eller der ses spredte tegn på en negativ udvikling over tid. Det samme kan siges om tydelighed i forhold til mål. Elevernes vurdering af, i hvor høj grad de får feedback, og at læreren giver udtryk for høje faglige forventninger til dem, bevæger sig i negativ retning henover reformårene 2014-2018. Lidt flere elever i udskolingen oplever dog, at de i mindre grad får opgaver, der passer til deres faglige niveau – dog siger de kvantitative data ikke noget om, hvorvidt opgaverne er for svære eller for nemme. I fokusgrupperne giver eleverne udtryk for, at de generelt får en tilstrækkelig, udmærket og konstruktiv feedback, og at de kan få hjælp fra læreren, hvis de har brug for det. I de tilfælde, hvor eleverne *ikke* oplever at få tilstrækkelig feedback på deres skolearbejde, er deres egen forklaring herpå, at lærerne mangler tid.
- Når lærerne sikrer passende faglige opgaver og giver udtryk for høje forventninger til eleverne, så viser de kvantitative analyser, at eleverne bliver mere engagerede, de oplever i højere grad, at opgaverne er spændende, ligesom de deltager mere aktivt i undervisningen. I de kvalitative interview bliver det tydeligt, at det særligt er de selvvalgte fagligt dygtige elever, som betoner undervisningsdifferentiering som vigtigt for deres motivation.
- Vi finder ikke belæg for, at undervisningsdifferentiering eller tydelighed omkring mål skulle være en særlig løftestang for bestemte socioøkonomiske grupper af elevers engagement og deltagelse mere end andre. Faglige forventninger derimod finder vi fremmer fagligt svagere udskolingselevers faglige præstationer ved afgangsprøverne i 9. klasse. Vi finder ikke belæg for en tilsvarende positiv betydning for denne gruppe elever på mellemtrinnet. Faglige forventninger fremmer imidlertid engagement for både fagligt stærke, fagligt svage og sårbare elever.

4.1 Intentionerne og forskningen bag undervisningsdifferentiering, herunder brug af mål, feedback og faglige forventninger

Undervisningsdifferentiering handler også om at udfordre både fagligt stærke og fagligt svage elever. Folkeskoleloven fastsætter ikke, hvilke undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, underviseren skal anvende. Undervisningen skal dog sikre, at den enkelte elevs "behov og forudsætninger" tilgodeses. Tilsvarende intentioner om differentiering betones i reformaftaleteksten fra 2013, hvori der står, at eleverne skal have en mere "varieret og differentieret" undervisning, så elevernes forskelligartede behov tilgodeses.

Arbejdet med mål i undervisningen knytter sig også til kravet om undervisningsdifferentiering, idet lovgivningen betoner, at underviserne kan tilrettelægge en differentieret undervisning ved løbende at evaluere elevens udbytte af undervisningen på baggrund af individuelle mål.⁵² I reformaftalen forstås det, at læringsmål skal sætte "elevernes læringsudbytte i centrum" samt understøtte underviserens arbejde med "målstyret undervisning" (jf. side 9 i Aftaletekst, 2013).

Med et øget fokus på mål, er den videre logik at bruge netop læringsmål som udgangspunkt for dialog med og feedback til eleverne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012). Feedback kan være individuel fra lærer til elev, men kan også være en arbejdsform i klassen ved fx, at læreren opfordrer eleverne til at give hinanden feedback. Forskning viser, at tydelige mål samt konkret og specifik feedback øger den enkelte elevs motivation og indlæring (Seidel, Rimmle & Prenzel, 2005; Shouse, 2001; Wentzel, 2002; Hattie & Timperley, 2007; Lavy, 2011; Matsumura et al., 2002; Seidel & Shavelson, 2007, Dietrichson et al., 2015). Ud over de faglige gevinster, så viser dansk forskning, at jo mere eleverne oplever, at læreren giver tilbagemeldinger på deres skolearbejde, desto mere positive er deres generelle indstilling til skolen og deres selvopfattelse (jf. Hermansen, 2006; Søndergaard et al., 2014, s. 57).

Hverken aftaleteksten eller de øvrige lovttekster betoner et formelt krav om, at undervisere skal udtrykke høje forventninger til eleverne. Vi tager det med af to grunde: For det første peger forskningen på den positive betydning af, at lærerne har, og giver udtryk for, høje forventninger til elevernes faglige præstationer (Roehrig et al., 2012; Palardy & Rumberger, 2008; Raudenbush & Bryk, 1986; Trouilloud et al., 2002). Høje forventninger står dog ikke alene. Det handler også om, at læreren evner at give de enkelte elever faglige udfordringer, som er tilpasset deres faglige niveau, og samtidig knytter udviklingsforventninger hertil. Forskning viser, at jo mere eleverne oplever, at undervisningen er fagligt udfordrende, desto mere positive er de over for det at gå i skole (jf. Hermansen (2006) ifølge Søndergaard et al. (2014, s. 57)).

Folkeskolereformen sætter dermed fokus på en udvikling, som har undergået skoleverdenen de sidste 20 år, nemlig en øget opmærksomhed på undervisningsdifferentiering⁵³. Et redskab hertil er brugen af (Fælles) mål.^{54,55} Lovgivningen, herunder aftaleteksten, synes på én måde altså at ramme-

⁵² I 2006 blev der indført nationale test (folkeskolelovens § 13, stk. 3) og krav om elevplaner (§ 13, stk. 2) for at styrke grundlaget for planlægningen og tilrettelæggelsen af undervisningen (§ 2 i bekendtgørelse om elevplaner i folkeskolen nr. 703 af 23.6.2006) og for at styrke den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen (§ 2, stk. 2).

⁵³ Undervisningsdifferentiering blev ekspliciteret i forbindelse med 1993-skoleloven. Man kan opdele differentiering i undervisnings- og elevdifferentiering.

⁵⁴ Der har fx i Klare Mål fra 2001 og Fælles Mål fra 2005 samt 2009 (UVM 2016) været fastsat nationale mål for, hvad undervisningen skulle føre frem imod, og hvad eleverne skulle lære. I foråret 2017 indgik forligspartnerne en politisk aftale, som lemper bindingerne i regelsættet om Fælles Mål. Aftalen blev gjort gældende fra den 12. december 2017.

⁵⁵ Det er vigtigt at understrege, at lovgivningen ikke på noget tidspunkt har opstillet deciderede krav om, at skolerne skulle arbejde med læringsmålstyret undervisning på bestemte måder. Læringsmålstyret undervisning er således ikke at betragte som et didaktisk undervisningskrav funderet i lovtteksten. Hvordan den enkelte lærer udfører sin undervisning, herunder brugen af specifikke undervisningsmetoder, afhænger således både af den enkelte lærer og af de rammer, som kommunen, skolelederen og skolebestyrelsen måtte opstille herfor.

sætte et didaktisk fokus på undervisningsdifferentiering via (lærings-)mål, feedback og faglige forventninger. Omvendt har underviserne i klasselokalet og skolerne generelt vide beføjelser i forhold til den konkrete udmøntning heraf inden for denne ramme. Undervisningsdifferentiering gennem tydelighed om målene, faglige forventninger og feedback er således tæt forbundne i både teori og praksis – og er derfor genstand for undersøgelsen i dette kapitel.

Boks 4.3 viser de specifikke spørgsmål til eleverne, som vi anvender i den kvantitative del af analysen, mens Boks 6 viser de tilsvarende spørgsmål stillet til lærerne.

Boks 4.3 Udsagn til belysning af undervisningsdifferentiering, tydelighed om mål, faglige forventninger og feedback

Undervisningsdifferentiering:

- Min [dansklærer/ matematiklærer] sørger tit for, at de opgaver, jeg får i [dansk/matematik], passer til mit niveau.
- Jeg ved, hvordan jeg bliver bedre til [dansk/matematik].
- Jeg ved, hvad jeg skal lære i [dansk/matematik].

Tydelighed omkring mål:

- Min [dansklærer/matematiklærer] fortæller mig tit, hvordan jeg klarer mig i forhold til de mål, der er i faget.
- Når vi arbejder i grupper i [dansk/matematik], er det tydeligt, hvad det er, læreren vil have os til at lave.

Faglige forventninger:

- Min [dansklærer/ matematiklærer] forventer af mig, at jeg klarer mig godt i [dansk/matematik].
- Jeg ved, hvad min [dansklærer/ matematiklærer] forventer, at jeg skal vide og kunne i dansk/matematik].

Feedback:

- Min [dansklærer/ matematiklærer] fortæller mig tit, hvordan jeg kan blive endnu bedre til [dansk/matematik].

Alle svarkategorier går fra "meget enig" til "meget uenig" fordelt på 5 svarkategorier. Derudover har eleverne også haft mulighed for at svare "ved ikke".

Placeringen af de konkrete spørgsmål under de fire begreber er klart en analytisk kategorisering og simplificering. Ikke mindst fordi den elevadfærd, spørgsmålene måler, ofte gensidigt understøtter hinanden i praksis. Derudover konstaterer vi forskellige holdninger i forskningslitteraturen til, hvordan spørgsmålene og begreberne placerer sig i forhold til hinanden.⁵⁶ Vores analytiske vinkel er, at det er meningsfuldt at betragte undervisningsdifferentiering som en slags overbegreb. Undervisningsdifferentiering forudsætter i denne optik, at læreren har faglige forventninger til alle elever – uanset deres faglige forudsætninger – hvilket underviseren evner at omsætte til tydelige mål og efterfølgende feedback. Det er dog også vigtigt at pointere, at undervisningsdifferentiering kan finde sted uden at opstille mål eller give feedback konkret på opnåelse af disse mål.

⁵⁶ Udsagnet "Jeg ved, hvordan jeg bliver bedre til [dansk/matematik]", kunne fx ligeså vel placeres under begrebet "tydelighed omkring mål". Argumentet for at placere udsagnet under (over-)begrebet "undervisningsdifferentiering" er, fordi det kan betragtes som et resultat af vellykket undervisningsdifferentiering, hvor det altså lykkes lærere at opnå tydelighed omkring, hvad det næste læringskridt er for den enkelte elev. Det kan have fundet sted gennem opstilling af tydelige læringsmål, italesættelse af klare faglige forventninger og individuel og specifik feedback, men det kan også være opnået gennem differentierede undervisningsmaterialer, som er det andet udsagn, som er placeret under (over-)begrebet undervisningsdifferentiering.

4.2 Udvikling i elevernes oplevelse af undervisningsdifferentiering og brug af mål henover reformårene 2014-2018

I dette afsnit adresserer vi kapitlets første undersøgelsesspørgsmål vedrørende undervisningsdifferentiering og brug af mål. Det vil sige: Baseret på elevernes udsagn, er der da tegn på forbedringer i undervisningens kvalitet henover reformårene 2014-2018, hvad angår undervisningsdifferentiering og tydelighed omkring målene? (Udviklingen i elevernes oplevelse af lærernes faglige forventninger og feedback til dem ser vi på i afsnit 4.3.).

Undervisningsdifferentiering og brug af mål

For elevernes vurdering af undervisningsdifferentiering gælder det, at der i bedste fald er tale om stabilitet om end med indikationer på en negativ udvikling henover reformårene 2014-2018 for både mellemtrinnet og udkolingen.⁵⁷ Eksempelvis er der 8 procentpoint færre elever i udkolingen, som i 2018 vurderer, at deres dansk- eller matematiklærer giver dem opgaver på et passende niveau sammenlignet med 2014. På mellemtrinnet er der 1 procentpoint færre elever i 2018, der i høj grad ved, hvordan de skal blive bedre i dansk eller matematik sammenlignet med 2014. Til trods for denne udvikling over tid, oplever langt de fleste elever på mellemtrinnet fortsat et højt niveau af undervisningsdifferentiering. (I 2018 går 79 % i klasser, hvor læreren sørger for, at opgaverne passer til elevens niveau, mens 87 % ved, hvordan de bliver bedre til dansk eller matematik, jf. Bilagstabel 4.1). Omkring 53 % af eleverne på udkolingen oplever i 2018 at have en lærer, der i høj grad sørger for, at de opgaver, de får, passer til deres niveau, mens det gælder, at 86 % går i klasser, hvor størstedelen ved, hvordan de bliver bedre (Bilagstabel 4.1).

Hvad angår tydelighed om mål, er elevernes oplevelser for 2018 nogenlunde konstant siden 2014 (estimerne er små og kun statistisk signifikant for udkolings elever i 2018 sammenlignet med 2014) (jf. Tabel 4.1). Niveauerne for 2018 fordelt på mellemtrin og udkoling fremgår af Bilagstabel 4.2. Disse viser, at mellem 80 og 90 % af alle eleverne går i klasser med høj grad af målstyring og tydelighed.

⁵⁷ Spørgsmål til *lærerne* om deres undervisningsdifferentieringspraksis viser dog stabilitet over tid. Lærernes arbejde med undervisningsdifferentiering belyses vha. følgende to spørgsmål: Hvor ofte giver du supplerende opgaver til særligt dygtige elever i [klassebetegnelse1]? Hvor ofte varierer du arbejdsformer for at tilgodese forskellige elevers læringsbehov?

Tabel 4.1 Udvikling over tid for undervisningsdifferentiering samt tydelighed omkring mål med undervisningen. 2014-2018. Svar for henholdsvis dansk og matematikundervisningen. Særskilt for mellemtrin og udskoling. Skole-klasse-fixed effect model.

	Undervisningsdifferentiering			Tydelige mål	
	Læreren giver opgaver af passende niveau	Eleverne ved, hvordan de skal blive bedre i faget	Eleverne ved, hvad de skal lære	Eleverne ved, hvordan de klarer sig i forhold til undervisningens mål	Læreren giver tydelig struktur i gruppearbejdet
Mellemtrin					
Fra 2014 til 2016	-0,02 (0,02)	-0,02*** (0,01)	-0,01*** (0,01)	-0,02 (0,01)	-0,02 (0,01)
Fra 2014 til 2018	0,00 (0,02)	-0,01** (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,02* (0,01)	-0,02* (0,01)
<i>Antal elever</i>	37.573	36.986	37.338	37.279	37.279
Udskoling					
Fra 2014 til 2016	-0,06*** (0,02)	-0,00 (0,01)	0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)
Fra 2014 til 2018	-0,08*** (0,02)	-0,01 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,03** (0,01)	-0,03** (0,01)
<i>Antal elever</i>	28.407	28.384	28.483	28.221	28.221

Anm.: Tabellen viser udviklingen fra før reformen (2014) til hhv. 2 og 4 år efter reformens ikrafttræden for udvalgte spørgsmål om undervisningsdifferentiering, samt tydelighed om mål. Alle analyser er beregnet særskilt for hhv. mellemtrinnet (4. og 6. kl.) samt udskoling (8. og 9. kl.) og særskilt for hvert af udfaldsmålene. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansk lærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderenes uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

Eleverne oplever ikke altid stor differentiering gennem de opgaver, de får

Det er et gennemgående mønster på tværs af caseskoler, klasser og selvvalgt faglighed, at eleverne ikke altid oplever, at de opgaver, de får, er tilpasset til deres faglige niveau. I de tilfælde, giver eleverne udtryk for, at opgaverne ofte er de samme for alle elever. Det er vigtigt at pointere, at undervisningsdifferentiering ikke alene opnås gennem differentiering af materialer, for læreren kan jo godt stille forskellige krav til eleverne i forhold til løsning, omfang, mv.

Her er det to 8. classes-elever, som beskriver, hvordan de oplever niveauet af deres opgaver. Læg mærke til afslutningen af citatuddraget. Her nævner Ingolf en pointe, som ligeledes er gældende på tværs af interviewene, nemlig oplevelsen af, at differentiering af opgaver skete hyppigere, da eleverne gik på de lavere klassetrin:

Interviewer: Hvad med sværhedsgraden på de opgaver, I får – er de tilpasset jeres niveau?

Ida: Jeg synes ikke, de er tilpasset ordentligt.

Interviewer: Nej, så de er for svære eller for nemme?

Ingolf: De er for nemme.

Interviewer: Får I samme opgaver?

Ida: Ja... næsten.

Ingolf: I de små klasser, der fik vi meget sådan nogle opgaver, der var tilpasset til sådan, hvis du var foran i matematik, så fik du nogle svære opgaver, men det er som om, at lærerne ikke rigtigt har tid til det længere.

Vi kan selvfølgelig ikke vide, om det Ingolf oplever – at der var mere opgavedifferentiering, da de var yngre – skyldes forskelle i differentieringstilgange i indskoling, mellemtrin og udskolingen, eller om det snarere handler om forskelle henover tid – altså før og nu. Under alle omstændigheder er elevens fortælling om, at de ikke synes, at lærerne rigtigt har tid til det længere, er et tilbagevendende tema, som går igen i flere af interviewene.

At de formelle ændringer i lærernes arbejdstid *kan* have en indflydelse på, hvordan nogle lærere går til deres opgaver, indikeres af en kvalitativ undersøgelse om folkeskolelærernes oplevelse af arbejdstiden udført af Hansen (2017). I den undersøgelse konkluderes det, at lærernes arbejdstid efter lovindgrebet, som afsluttede lockouten af lærerne i 2013, "i særlig grad er blevet et lokalpolitisk emne". Hansen (2017, s. 47) peger i sin analyse på to forskellige typer af folkeskolelærere: Den professionsorienterede lærertype "brænder for lærerfaget" og "forbereder sig fortsat ud over de arbejdstimer, som de bliver betalt for, men bliver stressede og demotiveres af arbejdstidsreglerne". Den lønmodtagerorienterede lærer "holder simpelthen op med at forberede sig, når der ikke er flere arbejdstimer at tage af, og går måske således på kompromis med kvaliteten i undervisningen" (ibid., s. 47). Hansen (2017, s. 47) slutter sin analyse af med at konkludere, at forandringerne i arbejdstid "uden tvivl [har] fundamental betydning for lærernes egen selvforståelse og forståelsen af deres profession", men at typologierne også skal udforskes yderligere både kvantitativt og kvalitativt.

Vi uddyber elevernes gode og mindre gode oplevelser med undervisningsdifferentiering i afsnittene 4.4.1 og 4.4.2.

4.3 Udviklingen i elevernes oplevelse af lærernes faglige forventninger og feedback

Vi ser en klar nedadgående udvikling over tid, hvad angår elevernes vurdering af lærerens formulering af faglige forventninger til eleverne (2018-niveauerne fremgår af Bilagstabel 4.3). Tendensen gælder for elever både på mellemtrinnet og i udskolingen. Vi bemærker her, at der i 2018 er 4 procentpoint færre elever i udskolingen, der vurderer, at deres lærer har høje forventninger til dem end i 2014, mens 13 procentpoint færre elever i 2018 i forhold til 2014 vurderer, at de ved, hvad lærerne forventer af dem fagligt, jf. Tabel 4.1. For feedback er det tillige værd at lægge mærke til, at 13 procentpoint færre udskolingselever vurderer, at deres lærer fortæller, hvordan de kan blive bedre.⁵⁸

⁵⁸ Lærernes svar på spørgsmål omkring mål viser dog stabilitet over tid (jf. Bilagstabel 4.4).

Tabel 4.2 Udvikling over tid i faglige forventninger og feedback til eleverne. Særskilt for mellemtrin og udskoling. 2014-2018. Svar for henholdsvis dansk og matematikundervisningen. Særskilt for mellemtrin og udskoling.

	Faglige forventninger		Feedback
	Læreren forventer, at eleverne klarer sig godt	Eleverne ved, hvad læreren forventer	Læreren fortæller, hvordan eleverne kan blive bedre
Mellemtrin			
Fra 2014 til 2016	-0,02*** (0,01)	-0,05*** (0,01)	-0,06*** (0,02)
Fra 2014 til 2018	-0,01** (0,01)	-0,03*** (0,03)	-0,08*** (0,02)
<i>Antal elever</i>	36.264	36.047	37.635
Udskoling			
Fra 2014 til 2016	-0,01 (0,01)	-0,07*** (0,02)	-0,10*** (0,02)
Fra 2014 til 2018	-0,04*** (0,01)	-0,13*** (0,02)	-0,13*** (0,02)
<i>Antal elever</i>	28.234	28.238	29.723

Anm.: Tabellen viser udviklingen fra før reformen (2014) til hhv. 2 og 4 år efter reformens ikrafttræden for udvalgte spørgsmål om faglige forventninger og feedback. Alle analyser er beregnet særskilt for hhv. mellemtrinnet (4 & 6. kl.) samt udskoling (8. og 9. kl.) og særskilt for hver af udfaldsmålene. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. De afhængige variable er alle aggregeret på fag og klasseniveau (fx dansk i 4. kl.), således at vi har et samlet svar for elevernes vurdering af lærerens fagundervisning i hhv. dansk eller matematik. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderen uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 år ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3 kl. test for mellemtrinnet og 6 kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

Inden vi ser på, hvordan eleverne selv sætter ord på, hvordan de oplever lærernes italesættelse af faglige forventninger til dem, opsummerer vi med udgangspunkt i de kvantitative resultater, hvordan udviklingen har været henover reformårene 2014-2018 i de udvalgte aspekter af undervisningens kvalitet. Tendensen er i store træk enten uændret med spredte tegn på negative tendenser (det gælder for undervisningsdifferentiering og tydelighed i mål, se afsnit 4.2) eller primært negativt (det gælder for feedback og faglige forventninger, dette afsnit 4.3).

Elevernes oplevelser af lærernes faglige forventninger og feedback

Det er begrænset i det kvalitative materiale, hvor ofte eleverne siger, at de oplever, at lærerne rent faktisk formulerer faglige forventninger direkte til dem. Når dette omtales, er det som regel af elever, der italesætter sig selv som værende fagligt dygtige. Det er denne gruppe af elever, som også selv betoner vigtigheden heraf for deres motivation. Det kan muligvis forklares med, at elever, som betragter sig selv som fagligt stærke, også er dem, der har lettest ved at afkode skolens og lærernes faglige forventninger til dem. Samtidig kan det være sådan, at jo mere lærerne stiller høje krav og forventninger til eleverne, desto bedre er elevernes faglige præstationer (jf. Andersens kapitel i Winter & Nielsen, 2013). Betydningen af lærerens eksplicitering af faglige forventninger for elevernes engagement, deltagelse mv. ser vi nærmere på i afsnit 4.5.

Elevernes oplevelser af omfang og kvalitet af den feedback, de får fra lærerne varierer betydeligt, viser den kvalitative analyse. Langt de fleste elever synes, at de får en tilstrækkelig, udmærket og konstruktiv feedback. Det gælder på tværs af køn, selvvurderet fagligt niveau mv. Der er samtidig også elever, særligt på de højeste klassetrin, der *ikke* oplever at kunne få tilstrækkelig feedback. I disse tilfælde giver eleverne udtryk for, at det virker som om, at lærerne ikke har tid til at give dem ordentlig feedback. Dette citatuddrag fra en gruppe 9. klasser-elever gengiver de forskellige slags oplevelser, eleverne har vedrørende feedback:

Benjamin: Men det er meget forskelligt fra lærer til lærer. Altså hvad de gør, og hvad de synes, der er godt. Alle laver noget forskelligt. Der er ikke noget, der er ens med opgaver.

Alexander: Ja, men så er [der] det der, at de har jo ikke tid til det. Så kommer man selv op, og så siger man, "okay, jeg forstår ikke, hvorfor du har sagt det og det", og så forklarer de, "det er fordi, du har gjort og sådan og sådan", og så får man lige fem minutter, som man skal selv tage initiativ til – altså enten kan man være helt ligeglad, eller også er man ikke ligeglad, og så går man op og spørger hvorfor.

Clara: Men jeg synes, at hvis man så går op, så tager de sig også tid til én. Det synes jeg i hvert fald med [navn på dansk lærer]. Det er ikke så mange af de andre lærere, jeg synes, man kan gå op og spørge, "hvorfor gjorde jeg alt det forkert?", fordi som [navn på matematiklærer] siger i matematik, så er det ja eller nej, men jeg synes, at lærerne de er gode til at give én tid, hvis man så har noget, man har svært ved.

Som alle tre elever forklarer, så er der store forskelle på, om deres lærere er gode til at give feedback. Nogle lærere opleves som værende tilgængelige, mens andre lærere synes ikke at have tid til det – i hvert fald er det sådan, at nogle elever som fx Alexander, oplever det. Der kan også være lærere, som er meget kortfattede i deres svar, som Clara fx beskriver sin matematiklærer.

Vi kan ikke vide med sikkerhed, hvad der præcis ligger bag et udsagn, som Alexander, der oplever, at lærerne "jo ikke har tid til det (dvs. til feedback, red.)". Men det er i sig selv bemærkelsesværdigt, at nogle elever fortæller, at lærerne ikke har tid til at give, hvad de mener er ordentlig feedback. Det er vigtigt at understrege, at lærernes tid til forskellige opgaver, er *ikke* en tematik, som interviewerne har spurgt eleverne direkte om. Dialoger som den, der er taget frem som eksempel her, er således udtryk for elevernes spontane forklaringer på deres forskellige oplevelser med – i dette konkrete eksempel – at få feedback fra lærerne. I eksemplet med Alexander, oplever eleven, at feedback bliver afhængig af, at den enkelte elev tager initiativ og er vedholdende. Andre elever, som fx Clara, oplever, at lærerne generelt er gode til at tage sig tid, hvis eleverne har brug for at få en uddybende forklaring. Betydningen af feedback for elevernes engagement, deltagelse mv. ser vi nærmere på i afsnit 4.5.

4.4 Differentiering og tydelighed i mål har betydning for elevernes læring

I dette afsnit undersøger vi, hvilken betydning undervisningsdifferentiering samt tydelighed omkring målene i undervisningen har for elevernes læring i perioden efter reformens ikrafttræden (jf. Boks 2.1 med udfaldsmål og den korte beskrivelse af den analytiske tilgang i indledningen til del II).

På tværs af klassetrin viser analysen, at når lærerne er gode til at give eleverne opgaver på passende fagligt niveau, så bliver de mere engagerede. De oplever i højere grad at få spændende opgaver, og de deltager mere på både klasseniveau og i gruppearbejde (jf. Tabel 4.3). Det samme kan siges, når

lærerne er gode til at sikre, at eleverne ved, hvordan de bliver bedre, og hvad de skal lære i dansk eller matematik, og når målene i undervisningen og i gruppearbejdet er tydelige. Disse sammenhænge er statistisk sikre.

Analysens resultater giver imidlertid ikke statistisk sikkert belæg for, at vellykket undervisningsdifferentiering og tydelighed omkring mål fører til bedre resultater på de nationale test på mellemtrinnet. Her er estimerne enten ikke-signifikante, og en enkelt er endda signifikant negativ. Resultaterne indikerer imidlertid også, at vellykket undervisningsdifferentiering kan føre til bedre resultater ved afgangsprøverne i slutningen af 9. klasse. I klasser, hvor læreren har været god til at sørge for, at eleverne får opgaver af passende sværhedsgrad, klarer eleverne sig bedre ved afgangsprøverne end elever i klasser, hvor læreren ikke har været helt så god til at differentiere opgaverne (5 procent-signifikansniveau). Lignende positive sammenhænge viser analysen for elever, som har lærere, der er gode til at sikre, at de fleste elever i klassen ved, hvordan de kan blive bedre, og hvad de skal lære i dansk eller matematik, om end estimationerne er mindre statistisk sikre (10 procent-signifikansniveau).

De kvantitative analyser kan derfor opsummeres således: Når eleverne oplever, at deres dansk- eller matematiklærere differentierer undervisningen på en passende måde, så engageres de og deltager mere i undervisningen. Denne konklusion gælder både for mellemtrinnet og udskolingen. Der er imidlertid kun tegn på, at undervisningsdifferentiering, som det kommer til udtryk i de tre variable anvendt her, har en positiv betydning for elevernes resultater på afgangsprøverne i 9. klasse. En lignende positiv sammenhæng kan ikke bekræftes statistisk set for elevernes resultater ved de nationale test på mellemtrinnet.

Tabel 4.3 Betydning af undervisningsdifferenteringer og tydelighed omkring mål for elevernes læring. 2016-2018.

	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klassen	Deltagelse i grupper	DNT 6.kl	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klassen	Deltagelse i grupper	FSA 9. kl
	Mellemtrin					Udskoling				
Opgaver passende niveau	0,11*** (0,01)	0,16*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,04*** (0,01)	-0,03 (0,03)	0,13*** (0,01)	0,17*** (0,01)	0,07*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,04** (0,02)
<i>Antal elever</i>	27.157	27.782	28.245	28.245	11.267	24.929	25.408	25.643	25.643	11.421
Elever ved, hvordan de bliver bedre	0,10*** (0,02)	0,13*** (0,02)	0,05*** (0,01)	0,04*** (0,01)	-0,13*** (0,04)	0,10*** (0,01)	0,09*** (0,02)	0,05*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,05* (0,03)
<i>Antal elever</i>	26.790	27.136	27.592	27.592	11.057	25.032	25.161	25.417	25.417	11.283
Elever ved, hvad de skal lære	0,11*** (0,02)	0,14*** (0,02)	0,07*** (0,02)	0,04*** (0,01)	-0,01 (0,05)	0,12*** (0,02)	0,13*** (0,02)	0,07*** (0,02)	0,05*** (0,01)	0,06* (0,03)
<i>Antal elever</i>	27.149	27.509	27.997	27.997	11.138	25.246	25.371	25.642	25.642	11.369
Læreren er tydelig ift. elevernes opfyldelse af fagets mål	0,15*** (0,02)	0,21*** (0,02)	0,05*** (0,01)	0,03** (0,01)	-0,07 (0,05)	0,09*** (0,02)	0,13*** (0,02)	0,04*** (0,01)	0,03*** (0,01)	-0,01 (0,03)
<i>Antal elever</i>	26.067	26.679	27.086	27.086	10.916	24.680	25.194	25.407	25.407	11.324
Læreren er tydelig ift., hvordan gruppearbejde skal foregå	0,15*** (0,02)	0,18*** (0,02)	0,04*** (0,02)	0,03*** (0,01)	-0,03 (0,04)	0,16*** (0,01)	0,21*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,02 (0,02)
<i>Antal elever</i>	26.918	27.495	27.977	27.977	11.173	25.075	25.537	25.796	25.796	11.492

Anm.: Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklæreren undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklæreren undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. Alle elevernes svar er aggregeret til faglærerniveau i klassen, således at elevernes samlede vurdering af matematiklæreren fx angiver, hvorvidt læreren giver opgaver af et passende niveau. Alle de uafhængige variabler om undervisningskvalitet er kodet som en dummy, hvor 1 angiver, at 60 % af eleverne svarer, at læreren fx giver opgaver med passende niveau. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderen uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskolingen). Alle analyser er vægтет således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

4.4.1 Eleverne motiveres af tilpas differentiering

De kvalitative analyser bekræfter de konklusioner, som drages af de kvantitative. På tværs af klasserne på caseskolerne (se Bilagstabel 1.4) bekræftes det, at eleverne motiveres af, at undervisningen er tilpasset elevernes faglige niveau og udviklingspotentiale. De kvalitative analyser viser dog samtidig, at det særligt er de selvvalgte fagligt dygtige elever, som beskriver det som motiverende. Her er det Samir i 8. klasse:

Interviewer: Hvad er vigtigst for dig i forhold til lærerne?

Samir: Altså jeg synes, det er vigtigt, at læreren ligesom kan se, hvornår man kan trække den lidt længere med det faglige, og hvornår eleverne har brug for, at der lige kommer lidt mere fart på undervisningen. At der lige kommer et eller andet twist eller noget. Så jeg synes, det er vigtigt, at der kommer nogle varierede faglige opgaver, fordi så behøver man ikke at sidde med de samme opgaver hele tiden.

Passagen, at "trække den lidt længere med det faglige" sættes i kontrast til en undervisning, hvor eleverne sidder "med de samme opgaver hele tiden". Det er grundlæggende set en banal pointe, men understreges i fokusgrupper på tværs af klassetrin og caseskoler, at eleverne ser positivt på de lærere, der formår at variere og niveaudifferentiere undervisningen (se også fx Kjer, Nielsen & Hansen, 2018 om tilsvarende for folkeskolens yngre elever).

Modsat de kvantitative analyser, kan de kvalitative analyser give en indsigt i konsekvenserne af en oplevelse af *utilstrækkelig* differentiering. Vi fremfører et eksempel fra 7. klasse, som tydeliggør og konkretiserer, at når eleverne ikke udfordres, bliver de demotiverede, og det kan resultere i, hvad Schlechty (2001) i sin motivationsmodel betegner som opbrud. Opbrud kan blive resultatet af elever, som ikke udfordres på passende vis fagligt, som derfor bliver uengagerede og potentielt forstyrrende for undervisningen ("kører rundt på en stol og leger" som i dette konkrete eksempel):

Interviewer: Er der nogen af jeres lærere, der ikke er gode til det [differentiering]?

Mads: Jeg synes [navn på lærer]

Mischa: Jeg synes også, det er lidt kedeligt. "Så får I de her tre kopiark. Dem skal I så bruge hele timen på at lave". "Nå, tak".

Anakin: Så ser vi ham først, når vi skal have frikvarter.

Mischa: Så får man skældud for ikke at have noget at lave, fordi man kører rundt på en stol og leger. Han sørger ikke for at lægge noget ekstra materiale ud. Når der er 40 minutter, hvor man ikke har noget at lave, så bliver det lidt kedeligt.

Interviewer: Nå, det er simpelthen, fordi du når at blive færdig med de opgaver?

Mischa: Ja, det var der faktisk en del, der plejer at blive.

Dialogen tydeliggør, at differentiering ikke kun handler om niveauinddelte opgaver, men citatuddraget handler også om manglende variation i undervisningen. Mischa og Anakins oplevelser er en lærer, som blot uddeler tre ark til eleverne, for derefter tilsyneladende at forlade klasseværelset. En tolkning af både Mischas og Anakins beskrivelser og ordvalg er, at denne lærer

ikke udviser et særligt stort engagement, og han evner ifølge eleverne heller ikke at variere undervisningens indhold, hvilket tydeligvis ikke er motiverende for disse elever. Problematikken omkring det vanskelige i at sikre reel undervisningsdifferentiering er velkendt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011; Laursen i Winter & Nielsen, 2013). I disse rapporter konkluderes det, at lærerne oplever, at det er svært at undervisningsdifferentiere i praksis.

4.4.2 To lærere i undervisningen fører ikke automatisk til mere differentiering

En organisatorisk mulighed for at styrke undervisningsdifferentiering er folkeskolelovens § 16b. Den giver skolerne – med kommunalbestyrelsens godkendelse – mulighed for at afkorte undervisningstiden ved at konvertere en del af den tid, der er afsat til den understøttende undervisning, til to-voksen-undervisning i den fagopdelte undervisning.⁵⁹ Denne mulighed har flere af vores caseskoler gjort brug af.

Vi har derfor spurgt de elever, som går i klasser, hvor der er to undervisere i nogle af timerne, om deres oplevelser. Der tegner sig to gennemgående mønstre: I nogle klasser ser eleverne to undervisere som en "hjælpende hånd". Det gælder uanset fagligt niveau og alder. I interviewene optræder der også eksempler på det modsatte: Nemlig at hensigten med at have en ekstra underviser i timerne fremstår uklart for eleverne. Når det sker, oplever eleverne det som ressourcespild – og nogle elever udtrykker endda, at det nærmest opleves som overvågning.

I den første passage er eleverne generelt positive over for en ekstra underviser i undervisningen. Det positive akkompagneres dog samtidig af en usikkerhed omkring fag og herunder formål. Det giver et billede af, hvad der fremkommer i flere interview: Nemlig at det ikke altid "hænger så godt sammen", som det beskrives her af en gruppe 8. klasser:

Interviewer: Hvordan oplever I de timer, hvor I har to lærere?

Jeppes: Det er en dansktime, er jeg ret sikker på, hvor vi har en anden lærer ind over.

Interviewer: Okay. Så der er én dansktime, hvor I har jeres dansklærer og så en anden lærer?

Jeppes: Ja, en fysik/kemi-lærer. Så det ved jeg ikke rigtigt, om det hænger så godt sammen. Jeg kan overhovedet ikke huske det.

Interviewer: Okay. Og laver I noget særligt der?

Casper: Vi laver bare dansk. Jeg synes godt, at man kan mærke, at der er en ekstra lærer på. Så hvis vores dansklærer er optaget, kan vi måske godt lige spørge vores fysiklærer. Han er ikke dansklærer, men alligevel.

Interviewer: Okay, men kan han hjælpe jer?

Casper: Ja, nogle gange.

Otto: Også bare til sådan noget helt basalt noget, hvis man ikke forstår opgaven, så er han også meget god. Det kan godt være, at man ikke lige kan spørge ham om de mest hardcore kommaregler, men så har man i hvert fald fået en forståelse af det.

⁵⁹ Ifølge den oprindelige reformaftale fra 2013, kan muligheden anvendes generelt for klasser i indskolingen, mens den kan anvendes i helt særlige tilfælde for klasser på mellemtrinnet og i udskolingen.

Nogle elever udtrykker sig også direkte kritiske over for løsningen med to undervisere, hvilket det næste citatuddrag indrammer. Citatuddraget beskriver dog også, hvordan eleverne oplever og forholder sig ret forskelligt til, hvordan de kan få gavn af den ekstra ressource det er, at have en ekstra lærer med inde i klasselokalet:

Interviewer: Hvordan oplever I det at have to lærere i undervisningen?

Julian: Jeg synes, at det er fint nok.

Ove: Hvis jeg i dansktimen skulle række hånden op, så ville jeg nok helst have, at [navn på dansklærer] kom hen, ikke, så det gør ikke den store forskel for mig, at der ligesom er to lærere, men jeg kan godt forestille mig, at der er nogen, som faktisk synes, at det er rart, fordi hvis [navn på dansklærer] er i gang med noget, så er [navn på anden lærer] der, så man ikke bare står og kigger ud i luften.

Signe: Altså der er vel nok nogen, der synes, det er rart, at der er to lærere, men jeg føler det selv lidt sådan, at vi ikke har brug for det. Jeg har i hvert fald ikke brug for to.

Julie: Signe! Nu skal du lige passe på, hvad du siger, for hvis du siger, at du ikke har brug for det, så ender det med, at vi får fri kl. tre.

Der grines.

Signe: Nej, men ærligt, jeg synes ikke rigtigt, at det gør mig en stor forskel. Jeg føler nogle gange bare, at han er der og stirrer. Jeg ved det ikke. Ellers har jeg ikke lagt mærke til, at han ligesom har været ude og hjælpe.

David: Altså jeg har heller ikke lagt mærke til det som sådan, i forhold til den faglige hjælp som sådan, når der er to lærere. Der er én forrest i klasselokalet, og så er der én bagest i klasselokalet, så er det som om, at det ligesom giver lidt mere overvågning, kan man sige. Så er der en lærer, som går rundt og holder øje, og så er der én, som kigger, men det giver en mere autoritær følelse, at man ligesom bliver kigget på, og man skal ikke sidde og spille Tetris, fordi der sidder en lærer bag dig og kan se det, så læreren kan ligesom komme og sige, "hey, du skal ikke gøre det der".

Selvom Ove oplever, at det kan være "rart", at man kan få lidt hurtigere hjælp ("så man ikke bare står og kigger ud i luften"), synes flertallet i fokusgruppen ikke, at det gør nogen særlig forskel i forhold til det faglige med en ekstra i klassen: Fra Signe, som ikke synes, hun har brug for det, til David, som mestendels synes og oplever, det kan gå hen og opleves som en slags "overvågning".

Beskrivelserne ovenfor viser nogle mønstre i det kvalitative materiale: Nemlig at en del af eleverne i de besøgte klasser på caseskolerne ikke oplever en særlig tydelig eller nyttig gevinst ved at have to voksne i undervisningen. Det er klart, at det delvist kan handle om, at eleverne ikke kan forventes at forstå rationalerne bag bemandingsbeslutningerne. Men hvis vi udelukkende tager elevernes ord for gode varer, synes der imidlertid på flere af de besøgte skoler alligevel at være et uudnyttet potentiale i at få struktureret og klarlagt roller og opgaver for de to undervisere, så eleverne oplever at få den rigtige hjælp – og at underviseren ikke blot bliver en "autoritær" person i rummet. Hvis roller og opgaver mellem underviserne ikke klarlægges og tydeliggøres, kan den ekstra ressourceperson nærmest opleves som overvågning, som en elev udtrykker det. Her synes det vigtigt at overveje, hvornår det er vigtigt med mulighed for

én-til-én hjælp, om begge lærere skal dække fagets faglige indhold, eller om rollen for andenlæreren primært handler om at sikre ro og orden i klasseværelset, hvilket naturligvis også kan være et legitimt formål. I interview tilkendegiver både lærere og pædagoger generelt, at de ser positivt på pædagogernes rolle som støtte i undervisningen, fx i timer med to voksne. Ifølge både lærere og pædagoger, er pædagogerne i sådanne to-voksen-timer eksempelvis ekstra opmærksomme på elever, der har det svært (Jensen et al., 2020).

4.4.3 Mål i undervisningen opleves forskelligt af eleverne – og af lærerne

Med aftaleteksten in mente ses målstyret undervisning som et redskab til at optimere elevernes læringsudbytte målt på deres faglige præstationer. Det kan også ses som en måde at inddrage eleverne og hermed gøre eleverne mere bevidste om og ikke mindst ansvarlige for at opnå de opsatte (lærings-)mål.

Den kvantitative analyse (jf. Tabel 4.3) viser, at hvis eleven vurderer, at læreren evner at skabe klarhed over fagets mål, har det positiv betydning for elevens engagement og deltagelse. I det kvalitative materiale er det tydeligt, at der på tværs af skoler og klasser – og ikke mindst på lærerniveau – findes mange forskellige tilgange og praksisser i forhold til at arbejde med mål i undervisningen: lige fra en bagvedliggende didaktik til en eksplicit synliggørelse. Elevernes oplevelser af arbejdet med mål i undervisningen, som er gennemgående på de fleste caseskoler og klasser, kan vi analytisk placere i to kategorier: Den ene gruppe elever trives med mål i undervisningen og giver udtryk for, at denne undervisningstilgang motiverer dem til at opnå en bestemt viden eller nogle specifikke færdigheder. Den anden gruppe af elever synes at blive demotiveret af mål i undervisningen. Tager vi den sidste gruppe af elevers ord for pålydende, skyldes det ikke mindst, at det ikke er tydeligt for eleverne, hvad meningen med målene er, og at målene ofte bliver forklaret i et svært tilgængeligt sprog:

Interviewer: [Navn på lærer] gennemgik mål med jer, hvad I havde gennemgået, og hvad I faktisk kunne. Hvordan er det?

Lukas: Jeg synes, at det er lidt meget. Vi kan godt se vores egne mål, men det er også bare med alle de der succeskriterier og sådan noget, hvor man bare tænker, hvad fanden? Der er ikke nogen forskel, det bliver ikke præsenteret ordentligt, lærerne ved heller ikke, hvad det er, der er ikke nogen, som ved, hvad det er. Vi ved godt, hvad mål er, og de [målene] siger, hvad vi skal lære, men vi kommer ikke tilbage til det og siger, har vi lært det? Vi glemmer det lidt.

Blandt eleverne nævnes det, at præsentationen af læringsmålene gøres ved hjælp af et sprogbrug, som kan virke fremmedgørende. I dette interview med elever i 6. klasse, havde intervieweren observeret klassen, og vedkommende havde i sine observationsnoter noteret, at ikke alle elever så ud til at have forstået de læringsmål, som læreren havde læst højt. Derfor spørges der konkret ind til det:

Interviewer: Jeg lagde mærke til, at [Navn på lærer] læste målene op for jer. I snakke om de mål, der var for det forløb. Hvad synes I om det?

Sofia: Jeg synes, der er nogen gange – altså vi læser det altid op, synes jeg. Men der er nogle gange, så sidder man bare der og tænker, "hvad snakker du om?"

Tea: Og nogle gange skriver lærerne altså også på et sprog, vi ikke rigtigt forstår. Sådan meget voksensprog, som vi ikke rigtigt forstår, og der kunne man godt bruge

lidt, at de talte et lidt mere børnevenligt sprog. Uden det skal lyde som sådan et 2. klasses sprog.

Hvis lærerne ikke "oversætter" målene, kan det ofte være svært at forstå – for selv de dygtigste elever – hvad meningen med målene er. Det bliver demotiverende, fordi det ikke er meningsfuldt for eleverne, og undertiden er der i interviewene eksempler på elever, der oplever, at mål bliver opsat for målenes skyld. Det følgende er et eksempel på en elev, som udtrykker frustration over, at et forløb om Osmannerriget skulle munde ud i en præsentation, uden at læringsmålene var stillet op på en for ham meningsfuld måde:

Carl: Det er også bare, når det er, man sidder med præsentationer, så føler jeg bare, at nogle gange er det læreren, der ligesom skal have bekræftet, at han har lært os det godt nok, eller at han har givet sin viden til os, og at han har gjort det på en god måde, men det er som om, at det ikke altid er os, det handler om, men ligesom også læreren selv på den måde.

Den anden gruppe af elever er mere positivt stemt over for målene. Her fremstår målene som motiverende og meningsfulde i forhold til undervisningen:

Interviewer: Jeg lagde mærke til, at [Navn på lærer] havde skrevet nogle mål på tavlen om negative tal, som I skulle arbejde med. Så gennemgik I, hvilke I kunne, og dem, som I var i gang med. Hvad synes I om det?

Else: Det skal vi gøre i hver eneste time, eller hver gang vi skal begynde på et nyt forløb, så skal vi gennemgå succeskriterierne, og så er det cirka hver anden time, at der bliver streget nogle ud. Dem, vi kan. Eller sat flueben ved, så er det ligesom for at se, hvor meget man kan nå. Det er der rigtig meget fokus på i vores skole.

Interviewer: Er det godt?

Sidsel: Det er meget dejligt, at man ved, hvad man skal lave.

Else: Og man ved, hvornår man har nået det.

For Else og Sidsel er en undervisning med brug af mål, en tydelighed i elevernes indsigt i egen læring. Med succeskriterierne som målstok ved eleverne præcist, hvor langt de er nået, og hvad de mangler, og det kan i sig selv være motiverende, jf. hvad der kan kaldes mestringsmotivation (jf. Pless et al., 2015). Samme indsigter giver følgende citatuddrag, hvor målene giver en undervisningstime en afgrænsning, en ramme for et emne, som nogle elever oplever er motiverende og giver et godt overblik:

Interviewer: Jeg har set, at [navn på lærer] nogle gange læser op, fx det her etik og moral forløb, så læser hun op, hvad målene er, for jer. Hvad synes I om det?

Frida: Altså jeg synes, at det er godt, for så ved vi, at når vi har lært de mål, så har vi lært, hvad etik og moral er. Så får man lidt mere... I stedet for, at etik og moral, for nogen mennesker, vil det lyde meget stort, men hvis vi har sådan to mål, så ved man, hvad etik og moral er, og så bliver det nemmere for én og mere overskueligt at vide, hvad man skal lære, før man ved, hvad det er.

Afslutningsvist kan det nævnes, at der også er nogle elever – oftest de selvvaluerede faglige dygtige piger – der både kan lide den struktur, som mål giver for dagen eller et forløb, men som også pointerer, at det kan være stressende – særligt hvis der er tale om mål på klasseniveau. Enkelte elever kommer selv med forslag om at anvende individuelle mål som en løsning herpå. Vores fortolkning er derfor, at hvis målene i timen *ikke* tilpasses den enkelte elevs faglige ståsted, jf. forrige afsnit om undervisningsdifferentiering, kan det faktisk opleves som stressende for eleven at skulle nå målene, der er sat for hele klassen. Omvendt vil vi i det kommende afsnit også se, hvordan eleverne samtidig bifalder, at der stilles forventninger til dem. Derfor er det selvsagt en balancegang.

4.4.4 Lærernes holdning til brugen af mål

På baggrund af elevernes udsagn synes det at være en balancegang, hvor meget målene skal fylde i undervisningen. De kan opleves som en god støtte og relevant pejlemærke, hvis de vel at mærke præsenteres i et sprog, der er forståeligt og opleves som meningsfulde. Hvis ikke det sker, kan målene tværtimod opleves som demotiverende – særligt hvis de opleves som rigide og opsat "for målenes egen skyld".

De fleste af de interviewede lærere er overvejende negativt indstillede over for brug af mål. Lærernes kritik kan inddeles i to overordnede kategorier. På tværs af caseskoler og klasser synes de samme faktorer, som var gældende hos eleverne, at være på spil. For det første forklarer flere lærerne, hvordan målpraksis fjerner fokus fra det faglige indhold. Hermed bliver målbeskrivelserne ikke et didaktisk værktøj, der understøtter elevernes lærings- og udviklingsprocesser, men derimod et instrument for at "teach to the test", som en lærer kalder det. For det andet er der også lærere, der – ligesom nogle elever oplever det – har svært ved at oversætte eller gøre brug af mål på en meningsfuld måde i undervisningen.

Interviewer: Hvad med de der mål?

Per: Det lyder godt [opgivende, ironisk stemme]

Peder: Nej, nu er jeg heller ikke helt til, at det skal være så målstyret, altså jeg tænker mere indhold, frem for at vi skal nå et eller andet bestemt, så... Der er ikke behov for alt det her målstyring. Det bliver sgu noget... bureaukratiske mål, som bare er stillet op mange gange og...

Per: Fordi så kan vi vinge det af, så kan man se det i systemet, at vi har gjort det.

Citatuddraget viser ikke blot, hvordan de centralt fastlagte mål (Fælles Mål) betragtes som et bureaukratisk værktøj, men også hvordan nogle lærere ser en modsætning mellem proces og mål, og at mål drejer fokus væk fra indholdet. Den anden gruppe af kritiske lærere fortæller, hvordan de ikke bruger dem, fordi de er svære at forstå og oversætte for eleverne:

Tenna: Fordi jeg ikke kan forstå dem, og eleverne ikke kan forstå dem. Det er ikke brugbart. Jeg kender til dem og min store matrix, og jeg er opmærksom på dem, når jeg laver min årsplan, at jeg imødekommer alle kompetencerne og alle vidensmålene og sådan noget. Det er fint, men når jeg skal helt ned i min egen undervisning, så skal de kunne forstå det, men jeg skal også kunne evaluere på det. Så jeg skal også kunne forstå det.

Den slags vurderinger fra læreren er ikke ualmindelige i vores interviewmateriale, og indholdet korresponderer med, hvad eleverne også oplever. Det vil sige, at de officielle beskrivelser af mål for elevernes læring opleves som værende for abstrakte og svære at overføre til den konkrete undervisning af eleverne. Afsluttende er det dog vigtigt at påpege, at der også er lærere, som i interviewene tilkendegiver, at de synes mål i undervisningen er meningsfulde.

4.5 Faglige forventninger og feedback har betydning for elevernes læring

I dette afsnit ser vi på betydningen af faglige forventninger og feedback for elevernes læring (se boksen med udfaldsmål og en kort beskrivelse af den analytiske tilgang i indledningen til del II samt boksen i afsnit 4.1 for de præcise formuleringer af spørgsmålene vedrørende faglige forventninger og feedback).

Vi finder helt overordnet set, at hvis eleverne oplever, at deres lærere har høje forventninger til dem, så er eleverne mere engagerede, de oplever i højere grad, at de får spændende opgaver, ligesom de er mere aktivt deltagende både i samtaler på klassen og i gruppearbejde (jf. Tabel 4.4). De fleste af sammenhængene er statistisk sikre og gælder for både udskolingen og mellemtrinnet.

Feedback har, uanset karakteren af denne, på samme måde en positiv betydning for elevernes engagement, oplevelse af at få spændende opgaver samt for deres aktive deltagelse i undervisningen.

I forhold til elevernes faglige præstationer, finder vi ikke overbevisende stærke sammenhænge til elevernes faglige resultater som målt ved nationale test og afgangsprøverne. Faglige forventninger og feedback har enten ingen eller kun små positive sammenhænge med elevernes karakterer ved afgangsprøverne i 9. klasse (statistisk signifikansniveau er 10 %). For elever på mellemtrinnet er der enten ingen eller negative sammenhænge mellem feedback og elevernes nationale testresultater på 6. klassetrin. Det sidstnævnte er ikke forventeligt og kan ikke umiddelbart forklares.

Tabel 4.4 Betydning af faglige forventninger og feedback for elevernes læring, 2016-2018. Særskilt for mellemtrin og udskoling.

	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klassen	Deltagelse i grupper	DNT 6.kl	Engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klassen	Deltagelse i grupper	FSA 9. kl
Læreren...	Mellemtrin					Udskoling				
forventer eleverne klarer sig godt	0,06** (0,03)	0,11*** (0,03)	0,06*** (0,02)	0,06*** (0,02)	0,01 (0,08)	0,12*** (0,02)	0,11*** (0,02)	0,11*** (0,02)	0,09*** (0,02)	0,07* (0,03)
<i>Antal elever</i>	25.771	26.348	27.058	27.058	10.754	24.216	24.757	25.508	25.508	11.590
er tydelig omkring forventning til læring	0,09*** (0,02)	0,13*** (0,02)	0,03 (0,02)	0,01 (0,01)	-0,10* (0,06)	0,14*** (0,02)	0,16*** (0,02)	0,08*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,05 (0,03)
<i>Antal elever</i>	26.209	26.855	27.541	27.541	10.731	24.861	25.416	26.191	26.191	11.774
fortæller ofte, hvordan eleverne kan blive bedre i faget	0,12*** (0,01)	0,16*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,02** (0,01)	-0,13*** (0,04)	0,12*** (0,01)	0,16*** (0,01)	0,05*** (0,01)	0,01* (0,01)	0,03* (0,02)
<i>Antal elever</i>	27.098	27.731	28.206	28.206	11.251	25.142	25.635	25.885	25.885	11.545
anvender ofte elev-elev-feedback	0,10*** (0,01)	0,12*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,04*** (0,01)	-0,08*** (0,03)	0,10*** (0,02)	0,13*** (0,02)	0,05*** (0,01)	0,03** (0,01)	-0,01 (0,02)
<i>Antal elever</i>	20.726	21.057	21.408	21.408	10.702	16.203	16.372	16.529	16.529	7.321

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem faglige forventninger og feedback på den ene side og elevernes læring på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. Alle elevernes svar er aggregeret til faglærerniveau i klassen, således at elevernes samlede vurdering for matematiklæreren fx angiver, hvorvidt læreren forventer, at eleven klarer sig godt. Alle de uafhængige variable om undervisningens kvalitet er kodet som en dummy, hvor 1 angiver, at 60 % af eleverne svarer, at læreren fx giver opgaver med passende niveau. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forældrerens uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

4.5.1 Faglige forventninger motiverer eleverne

Selvom faglige forventninger fra lærer til elev ikke nævnes ofte i fokusgruppeinterviewene, pointerer særligt de selvvaluerede fagligt dygtige, på tværs af alder og caseskoler, at de bliver motiveret af en lærer, som italesætter forventninger til elevernes læringsproces.

I analysen finder vi dog også en særlig dynamik mellem faglige forventninger og pres. Der synes at være en kommunikativ balanceakt mellem det motiverende i at italesætte forventninger, og så det demotiverende i, når eleverne oplever forventninger som et "pres". Det eksemplificerer vi med et uddrag fra en 7. klasse, hvor der tales om overgangen mellem 6.-7. klasse:

Miriam: Nu har vi jo fået nye lærere [i 7. klasse], og de forventer lidt mere af én, end man gjorde i 6., og man mærker også, at der er lidt mere pres på én nu.

Interviewer: Okay. Hvordan oplever du det pres?

Miriam: Nu begynder de lidt at snakke om eksamener, og hvad vi skal efter skolen og sådan noget, hvor man er sådan, "åh nej". Det har vi ikke rigtigt lyst til at høre på.

Interviewer: Hvordan med jer, elever? Går I også op i det?

Miriam: Ja, jeg tror – eller jeg er i hvert fald begyndt at tage tingene lidt mere seriøst.

Mogens: Jeg går rimelig meget op i det. Jeg vil godt klare det godt i skolen. Og jeg synes selv, det går rimelig godt indtil videre.

Interviewer: Ja. Og oplever du større forventninger end i 6.?

Mogens: Altså ja. Min danskærer siger det meget hele tiden til mig. Og det gør min engelsklærer også.

Interviewer: Okay, og hvordan oplever du, at han siger, at han har forventninger til dig?

Mogens: Altså nogle gange, så siger han det for sjov, mens han stadig mener det, men jeg tager det stadig som en kompliment med, at jeg gør det godt.

Det må være et opmærksomhedspunkt, at de kvantitative analyser (jf. Tabel 4.2) viser en klar nedadgående tendens, hvad angår elevernes vurdering af lærernes formulering af faglige forventninger til dem henover reformårene 2014-2018, når vi samtidig både kvantitativt og kvalitativt kan konstatere, at lærerens faglige forventninger i høj grad øger elevernes motivation, engagement og deltagelse. Den positive betydning af faglige forventninger er ligeledes ganske veldokumenteret i den internationale forskningslitteratur (Roehrig et al., 2012).

4.5.2 Eleverne om feedback

At give eleverne feedback i læringsprocessen har vist sig at være et vigtigt redskab til at forbedre elevernes læring og faglige præstationer. Feedback, fx koblet til elevens mål, kan være et konkret redskab til at lede eleven i retning af at opnå et mål. Derudover kan feedback være en alternativ arena for underviseren til at anerkende eleven (Danmarks Evalueringsinstitut,

2012). Litteraturen synes alt andet lige at pege i retning af, at feedback øger elevernes motivation og lyst til at deltage i undervisningen. Fra lærernes perspektiv kan en meget specifik feedback, målrettet et bestemt område for eleven, endvidere være et godt redskab til at opnå et bedre kendskab til elevens faglige niveau og udvikling (ibid.). I det følgende citatuddrag får vi indsigt i, hvordan 8. klasses-eleverne i høj grad efterspørger en feedback, som parrer til deres mestringsmotivation og ikke kun præstationsmotivationen (jf. Pless et al., 2015):

Anne: Jeg synes også, at det er fedt, at vi får feedback, fordi nogle gange kan jeg godt have sådan en tendens til bare at kigge, hvad der står på tallet. Så glemmer man lidt alt det, læreren har skrevet. Så er man sådan, "jeg fik 4 eller 7, nå okay, det var måske ikke lige det, man havde regnet med". Så glemmer man lidt at læse, hvad man har fået af feedback, altså, "det var rigtigt godt det her". I stedet for hvis man har fået en dårlig karakter, så bare smide det i tasken og overhovedet ikke se på, hvad læreren har skrevet. Så synes jeg, det er meget fedt, at man kan se, "okay, der er faktisk en grund til, at jeg fik denne her karakter.

Ingolf: Vi har også en anden dansklærer, hvor [...] det eneste, vi får tilbage, det er sådan noget "flot klaret"... hvor man gerne ville have sådan... lidt mere tilbage-agtig.

Interviewer: Ja. Er det motiverende for næste gang, du skal i gang med noget?

Ingolf: Ja, så ved jeg [...], hvad jeg skal lave og sådan. Fx min [...] problemregning, sidste gang vi havde det, så sagde hun, jeg skulle lade være med at gøre sådan... et eller andet tegn... hvor jeg så [...] har lavet det til et andet tegn i det her [skole]år ... fordi jeg har taget feedback [dvs. taget feedbacken til mig, red].

Dette eksempel tjener ikke kun til at vise, at eleverne ikke udelukkende går efter præstationer i form af karakterer. Det handler også om at kunne noget, at mestre noget, at kunne vide med sig selv, at man udvikler sig faglig og bliver dygtigere. Vi ser også, at en meget konkret feedback kan være motiverende for den fremtidige opgaveløsning og dermed for elevens læring. Som det endvidere betones i første del af citatuddraget, er eleverne langt fra tilfredse med at få et kortfattet svar på deres opgaver – uanset udfaldet af denne feedback. På tværs af fokus-gruppeinterviewene med eleverne er det vores vurdering, at eleverne i høj grad ønsker en forholdsvis detaljeret og individuel feedback. Det fremhæves særligt af de ældre elever og af de elever, der ifølge sig selv er fagligt dygtige. Til sidst kan det bemærkes, at tilbagemeldinger på lektier og opgaver ifølge eleverne bør falde inden for en overskuelig tidshorisont. I interviewene fortæller eleverne, at der ofte kan gå lang tid imellem afleveret opgave og så feedback, hvilket skaber frustrationer hos dem.

4.5.3 Lærerne om feedback

Vi har ikke direkte spurgt lærerne om deres oplevelser med at give eleverne feedback på deres opgaver. Til gengæld har vi spurgt dem om vigtigheden af feedback i undervisningen. Selvom det ikke er elevernes oplevelse, at feedbacken i særlig stort omfang differentieres, udtrykker lærerne i interviewene, at de efterstræber at give en differentieret feedback:

Per: Det der med at tage udgangspunkt i deres egen verden, synes jeg også, de rigtig gerne vil på mellemtrinnene. Og så det der med, at de får noget feedback på det, de laver. Og noget anerkendelse på det de faktisk kan også. At vi som voksne er opmærksomme på at sige, jamen det kan godt være, vi har nogen, de ved godt,

at der er forskel på, hvor dygtige de er, men alle er gode til noget, og alle skal øve sig på noget mere. Så selvom man er en af dem, som har et stempel som en af de dygtige til et eller andet, så kan vi voksne stadigvæk også godt finde noget, som de skal øve sig på. Så jeg tror, at differentieringen er vigtig, og tilbagemeldingen er vigtig.

Per har den opfattelse, at lærernes feedback og tilbagemelding på de ting, eleverne laver, er afgørende i forhold til motivation. Det følgende uddrag stammer fra interview med lærerne til en gruppe af elever, som ønsker mere "rettidig" og "dybdegående" tilbagemeldinger på deres opgaver:

Interviewer: Grundlæggende set motiveres [eleverne] på forskellige måder. Nogen bliver fx motiveret af at få karakterer. Andre er mere motiverede omkring, at de faktisk er gode til noget. Jeg kunne spørge jer, om det er noget, I fx genkender og bruger aktivt?

Lars: Men specielt når du skal give opgavetyper og sådan noget, så tager jeg rigtig meget hensyn til, hvem der bliver motiveret af hvad. Altså der kender man sine elever godt nok til forhåbentligt at vide, hvad er det, der motiverer dem. Og det er jo også den måde, man taler med dem på. Det tænker jeg da rigtig meget over.

Tenna: Altså det her, det er jo at dykke ind i den enkelte elev, og jeg kan placere alle mine elever. Uden tvivl. Jeg ved godt, at der er nogle, der skal nusses på ryggen, og så er der andre, der skal have at vide, "så er du så meget bedre i dag end i går". Nogle skal have karaktererne hele tiden på plads. Og karakterer, karakterer, karakterer. Og nogle kan slet ikke tåle karaktererne.

Sanne: Når jeg sidder og retter en stil, så ved præcist, hvordan jeg skal forholde mig til hver enkelt elev, og de får den behandling, som de har brug for eller behov for, eller som kan motivere dem til det næste. Det gør jeg pr. automatik. Fordi jeg ved, at hvis Mille har brug for at høre konkret, hvilke fejl hun har lavet, fremfor at høre, at hun får 12 hele tiden, så vil hun jo gerne, altså selvfølgelig kan man altid forbedre sig, men der skal være en motivationsfaktor til, at man gider bibeholde det til næste trin igen.

4.5.4 Eleverne hæfter sig ved lærerens manglende tid

På nogle af de medvirkende skoler giver eleverne udtryk for, at de oplever, at deres lærere ikke har tid til at rette opgaver, lægge materiale op på en portal, give ordentlig feedback osv. Det er således også tydeliggjort flere steder tidligere i rapporten. Når eleverne oplever dette, resulterer det i en undervisning, som opleves som u-inspirerende og ikke motiverende:

Interviewer: Okay. Er der andre, der lige kan tilføje?

Signe: Når vi har kristendom, så jeg synes egentlig faget, når man tænker kristendom eller religion, så synes jeg egentlig, at det er spændende nok generelt. Men så når vi har det i skolen, så er det bare det værste, der overhovedet er.

Interviewer: Hvorfor?

Signe: Fordi så kommer der en eller anden ind, og så bom, så får man sådan en kæmpe stak papirer på sit bord, og så er der fem sider om spørgsmål med sætningsspørgsmål. Det er sådan et, hvor du skal skrive et ord ved hvert spørgsmål, som du finder i teksten. Så er man i en gruppe, og så laver vi et eller andet med, at vi aftaler, at vi alle sammen tager et stykke hver og svarer på spørgsmål, og så får vi så ikke læst det hele, men det kan vi heller ikke nå. Så, for at vi kan nå det i skolen, så bliver vi nødt til at tage et par spørgsmål hver. Så vi kan nå at få det gjort, og så får vi ikke læst halvdelen, og det er også lige meget.

Lasse: Ja, og så står der i selve teksten, "Greven hed bla, bla, bla", og så skal vi bare skrive det ind. Det lærer man bare ikke noget ved. Man glemmer det. Det ryger ind i det ene øre og så ud af det andet.

Signe: Hvis vi har fire timer til det der, så bruger vi to af dem på at skrive spørgsmålene ind, fordi der er så mange. På et dokument, fordi vi skal svare på dem på et dokument, og vi får det på et papir.

Interviewer: Hvorfor putter lærerne så ikke spørgsmålene ind i MinUddannelse? Er det ikke det, der er meningen?

Lasse: Det ved jeg ikke, men nogle af lærerne siger, at det tager for lang tid... at det går også ud over deres forberedelsestid, og de har ikke særlig meget tid til rådighed alligevel.

Signe: Ja, og mange af dem, de har også en eller anden gammel mappe, som er sådan en kæmpestøvet ting, og så tager de et eller andet spørgsmål frem, som en eller anden har skrevet engang, og kopierer den og giver den til os.

En mulig forklaring på, hvorfor lærerne ikke lægger spørgsmål til den stillede opgave ind i MinUddannelse, så eleverne sparer noget tid og kan gå mere grundigt til værks med det faglige stof, er, ifølge Lasse, at nogle lærere ikke har tid til det. Hvad der diskursivt fremstår interessant her, er, at når eleverne bruger et begreb som "forberedelsestid" og udtryk som "tid til rådighed", er det de voksnes ord og opfattelser, som de udtrykker. Vi får her et indblik i de overvejelser, som nogle af lærerne således må dele med eleverne – eller i hvert fald omtaler i elevernes påhør – vedrørende disponering af deres tid til forberedelse af undervisningen. Her forklarer nogle af lærerne tilsyneladende eleverne, at de ikke har tid til at lave en – set fra elevernes side – motiverende og inspirerende undervisning, men derimod forfalder til – med elevernes ord – en "støvet gammel mappe", hvor læringen "ryger ind i det ene øre og så ud af det andet".

Én ting er elevernes oplevelse af, at deres lærere ikke altid har tid nok til at rette opgaver, lægge materialer op på en portal, give ordentlig feedback osv., men lærerne giver også selv udtryk for, at de mangler tid. Ifølge Jensen et al. (2020), viser analysen af de kvalitative interview, at lærerne efterspørger tid til på ordentlig vis at kunne forberede aktiviteter med udgangspunkt i reformens elementer, som på en meningsfuld måde understøtter elevernes læring. Lærernes oplevelser nu er, at den slags forberedelse er svær at få plads til, uden at tiden må tages fra forberedelsen af det mere "traditionelle", fagspecifikke indhold af undervisningen. Denne problematik gælder, uanset om der i fokusgrupperne er blevet talt om bevægelse, lektiehjælp, understøttende undervisning eller Åben Skole.

4.6 De udvalgte aspekter af undervisningen har samme betydning for læring for fagligt stærke og fagligt svage elever

I dette afsnit adresserer vi kapitlets tredje undersøgelsesspørgsmål: Har undervisningsdifferentiering, tydelighed omkring mål, faglige forventninger og feedback større betydning for nogle elever frem for andre? Generelt finder vi, at alle fire aspekter af undervisningen har positiv betydning for både fagligt stærke og fagligt svage elevers læring. Vi finder også, at de fire aspekter har betydning for sårbare elevers engagement, dog uden at dette omsættes til bedre faglige præstationer.

For overskuelighedens skyld præsenterer vi kun resultater for tre udvalgte elevgrupper: De fagligt stærke, de fagligt svage og de sårbare elever. Vi belyser resultaterne for udfaldsmålene: Engagement, test- og prøveresultater. Øvrige relevante sammenhænge fremhæves i teksten.

De fagligt stærke elever

For *fagligt stærke elever*, er der en generel positiv sammenhæng mellem de undersøgte undervisningsaspekter – undervisningsdifferentiering, tydelighed omkring mål, faglige forventninger og feedback – og elevernes engagement og faglige præstationer, mens der i mindre grad er sammenhæng med de øvrige udfaldsmål.

Sammenligner vi de fagligt stærke elever (jf. Tabel 4.5) med de middelpræsterende elever, så er der en generel tendens til, at de udvalgte undervisningstilgange i lige så høj grad eller i lidt mindre grad påvirker de højtpræsterende elevers engagement end de middelpræsterende elevers engagement. Vi kan således sige, at de udvalgte undervisningstilgange i særlig grad er en løftestang for de fagligt stærke elever. Således signalerer resultaterne også, at de fagligt stærke elever i særlig høj grad har gavn af undervisningsdifferentiering, tydelighed omkring mål, faglige forventninger og feedback.⁶⁰

⁶⁰ Vi har testet forskellen i koefficienterne mellem alle elevudfaldsmålene for læring og vores indikatorer for undervisningsdifferentiering, tydelighed omkring mål, faglige forventninger og feedback. Resultaterne er ikke gengivet i kapitlet eller i bilaget.

Tabel 4.5 Betydning af udvalgte aspekter af undervisningen for **fagligt stærke** elevers engagement og faglige præstationer. 2016-2018. Særskilt for mellemtrin og udskoling.

	Engagement	DNT 6. klasse	Engagement	FSA, 9 klasse
	Mellemtrin		Udskoling	
<i>Undervisningsdifferentiering</i>				
Læreren sørger for opgaver på passende niveau	0,12*** (0,01)	-0,03 (0,03)	0,13*** (0,01)	0,04** (0,02)
<i>Antal elever</i>	19.323	7.933	16.802	7.456
Eleverne ved, hvordan de bliver bedre	0,09*** (0,02)	-0,11** (0,05)	0,11*** (0,02)	0,02 (0,03)
<i>Antal elever</i>	19.043	7.778	16.893	7.389
Eleverne ved, hvad de skal lære	0,14*** (0,02)	-0,03 (0,05)	0,11*** (0,02)	0,02 (0,04)
<i>Antal elever</i>	19.295	7.844	17.036	7.447
<i>Målstyring og tydelighed</i>				
Læreren er tydelig ift. elevernes opfyldelse af fagets mål	0,14*** (0,02)	-0,08 (0,06)	0,08*** (0,02)	-0,02 (0,03)
<i>Antal elever</i>	18.593	7.708	16.654	7.399
Læreren er tydelig ift. hvordan gruppearbejde skal foregå	0,13*** (0,02)	-0,08 (0,05)	0,16*** (0,02)	0,03 (0,03)
<i>Antal elever</i>	19.188	7.873	16.922	7.499
<i>Faglige forventninger og feedback</i>				
Læreren forventer, at eleverne klarer sig godt	0,03 (0,03)	-0,01 (0,07)	0,12*** (0,03)	0,02 (0,05)
<i>Antal elever</i>	18.294	7.555	16.339	7.574
Læreren har tydelige forventninger til den faglige læring	0,08*** (0,02)	-0,09 (0,06)	0,14*** (0,02)	0,04 (0,04)
<i>Antal elever</i>	18.620	7.539	16.767	7.689
Læreren fortæller tit, hvordan eleverne kan blive bedre til faget	0,11*** (0,01)	-0,07* (0,04)	0,11*** (0,01)	0,03* (0,02)
<i>Antal elever</i>	19.275	7.914	16.939	7.534

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx faglige forventninger og feedback på den ene side og elevernes læring på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansk-læreren's undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklæreren's undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderen's uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægget således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

De fagligt svage elever

For de *fagligt svage elever* finder vi samme tendenser som for de højtpræsterende elever. Der er en generel positiv sammenhæng mellem undervisningsdifferentiering, tydelighed omkring mål, faglige forventninger og feedback og så elevernes engagement. Også for de fagligt svage elever er sammenhængen til elevernes faglige præstationer i bedste fald mindre statistisk sikker. En undtagelse er faglige forventninger, som synes at fremme udskolingselevernes faglige præstationer i prøverne efter 9. klasse (Tabel 4.6).

Sammenligner vi resultaterne for de fagligt svage elever med resultaterne for de højtpræsterende elever, så finder vi i store træk, at de udvalgte undervisningstilgange har samme betydning for elevernes engagement. Vi kan derfor ikke bekræfte, at eksempelvis undervisningsdifferentiering eller tydelighed omkring mål kan være en særlig løftestang i forhold til at fremme de fagligt svage elevers engagement relativt set i forhold til de fagligt stærke elever.

Tabel 4.6 Betydning af udvalgte aspekter af undervisningen for **fagligt svage** elevers engagement og faglige præstationer. 2016-2018. Særskilt for mellemtrin og udskoling.

	Engagement	DNT, 6. klasse	Engagement	FSA, 9. klasse
	Mellemtrin		Udskoling	
Undervisningsdifferentiering				
Læreren sørger for opgaver på passende niveau	0,11*** (0,02)	0,05 (0,04)	0,13*** (0,01)	0,04 (0,02)
<i>Antal elever</i>	<i>14.340</i>	<i>5.957</i>	<i>12.647</i>	<i>5.355</i>
Eleverne ved, hvordan de bliver bedre	0,12*** (0,02)	-0,11* (0,06)	0,07*** (0,02)	-0,00 (0,03)
<i>Antal elever</i>	<i>14.125</i>	<i>5.838</i>	<i>12.646</i>	<i>5.280</i>
Eleverne ved, hvad de skal lære	0,15*** (0,02)	-0,08 (0,08)	0,08*** (0,02)	0,00 (0,05)
<i>Antal elever</i>	<i>14.302</i>	<i>5.884</i>	<i>12.767</i>	<i>5.313</i>
Målstyring og tydelighed				
Læreren er tydelig ift. elevernes opfyldelse af fagets mål	0,14*** (0,03)	-0,08 (0,07)	0,09*** (0,02)	0,01 (0,04)
<i>Antal elever</i>	<i>13.701</i>	<i>5.759</i>	<i>12.442</i>	<i>5.289</i>
Læreren er tydelig ift. hvordan gruppearbejde skal foregå	0,15*** (0,02)	-0,03 (0,06)	0,15*** (0,02)	0,00 (0,03)
<i>Antal elever</i>	<i>14.152</i>	<i>5.903</i>	<i>12.640</i>	<i>5.365</i>
Faglige forventninger og feedback				
Læreren forventer, at eleverne klarer sig godt	0,11** (0,04)	-0,12 (0,08)	0,10*** (0,03)	-0,02 (0,04)
<i>Antal elever</i>	<i>13.609</i>	<i>5.692</i>	<i>12.273</i>	<i>5.412</i>
Læreren har tydelige forventninger til den faglige læring	0,09*** (0,03)	-0,11* (0,06)	0,12*** (0,02)	0,09** (0,04)
<i>Antal elever</i>	<i>13.808</i>	<i>5.661</i>	<i>12.612</i>	<i>5.500</i>
Læreren fortæller tit, hvordan eleverne kan blive bedre til faget	0,11*** (0,02)	-0,07 (0,04)	0,12*** (0,01)	0,02 (0,02)
<i>Antal elever</i>	<i>14.280</i>	<i>5.937</i>	<i>12.701</i>	<i>5.401</i>

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx faglige forventninger og feedback på den ene side og elevernes læring på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderenes uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

Tabel 4.7 Betydning af udvalgte aspekter af undervisningen for **sårbare elever** engagement og faglige præstationer. 2018. Særskilt for mellemtrin og udskoling.

	Engagement	DNT, 6. klasse	Engagement	FSA, 9 klasse
	Melletrin		Udskoling	
Undervisningsdifferentiering				
Læreren sørger for opgaver på passende niveau	0,13*** (0,03)	-0,06 (0,05)	0,10*** (0,01)	0,01 (0,02)
<i>Antal elever</i>	<i>4.052</i>	<i>4.141</i>	<i>13.287</i>	<i>5.911</i>
Eleverne ved, hvordan de bliver bedre	0,07* (0,04)	0,00 (0,06)	0,08*** (0,02)	-0,01 (0,04)
<i>Antal elever</i>	<i>4.004</i>	<i>4.058</i>	<i>13.341</i>	<i>5.875</i>
Eleverne ved, hvad de skal lære	0,12*** (0,03)	-0,00 (0,06)	0,06*** (0,02)	0,04 (0,04)
<i>Antal elever</i>	<i>4.050</i>	<i>4.118</i>	<i>13.483</i>	<i>5.921</i>
Målstyring og tydelighed				
Læreren er tydelig ift. elevernes opfyldelse af fagets mål	0,17*** (0,04)	-0,07 (0,07)	0,07*** (0,02)	-0,02 (0,03)
<i>Antal elever</i>	<i>3.908</i>	<i>3.990</i>	<i>13.121</i>	<i>5.852</i>
Læreren er tydelig ift. hvordan gruppearbejde skal foregå	0,15*** (0,04)	-0,12* (0,07)	0,14*** (0,02)	0,06** (0,03)
<i>Antal elever</i>	<i>4.025</i>	<i>4.112</i>	<i>13.369</i>	<i>5.955</i>
Faglige forventninger og feedback				
Læreren forventer, at eleverne klarer sig godt	0,16*** (0,06)	-0,11 (0,07)	0,11*** (0,03)	0,02 (0,04)
<i>Antal elever</i>	<i>3.819</i>	<i>3.928</i>	<i>12.845</i>	<i>5.976</i>
Læreren har tydelige forventninger til den faglige læring	0,15*** (0,04)	-0,01 (0,08)	0,07*** (0,02)	0,05 (0,04)
<i>Antal elever</i>	<i>3.798</i>	<i>3.901</i>	<i>13.386</i>	<i>6.121</i>
Læreren fortæller tit, hvordan eleverne kan blive bedre til faget	0,11*** (0,03)	-0,10* (0,06)	0,09*** (0,02)	0,03 (0,02)
<i>Antal elever</i>	<i>4.041</i>	<i>4.131</i>	<i>13.396</i>	<i>5.974</i>

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx faglige forventninger og feedback på den ene side og elevernes læring på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansk-læreren undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklæreren undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderen uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægget således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

De sårbare elever

For *de sårbare elever* finder vi også mange positive sammenhænge mellem undervisningsdifferentiering, tydelighed omkring mål, faglige forventninger og feedback og så elevernes engagement og deltagelse. Igen er der i store træk ingen sammenhæng til de faglige præstationer. (jf. Tabel 4.7).

Ser vi på resultaterne for sårbare elever, ser vi en klar positiv sammenhæng mellem de udvalgte undervisningstilgange og elevernes engagement. Det er interessant, at de udvalgte undervisningstilgange kun omsættes til et bedre engagement og ikke bedre faglige resultater. Den eneste undtagelse er, at sårbare elever, der oplever, at læreren er tydelig omkring gruppearbejde, præsterer en smule bedre ved afgangsprøven.

At de sårbare elevers engagement i undervisningen øges, understreges i tidligere fund i litteraturen. Blandt andet peger Plauborg et al., (2010) på det vigtige i at sikre et trygt og tillidsfuldt læringsmiljø for særligt de fagligt svage og udfordrede elever. Pless et al. (2015) peger endvidere på, at for unge, som måske har haft negative skoleerfaringer og deraf lavere self-efficacy, vil motivation ikke komme "af sig selv" men vil snarere skulle opbygges gennem positive erfaringer med at kunne mestre de stillede opgaver. For sårbare og i øvrigt fagligt svagere elever kan positive mestringsoplevelser hjulpet godt på vej af fx vellykket undervisningsdifferentiering og tydelighed omkring mål gøre, at særligt denne type elever har mere lyst til at deltage i de faglige aktiviteter som fx gruppearbejde. Dog indikerer resultaterne, at det øgede engagement ikke omsættes til bedre faglige resultater.

5 Elevinddragelse og anvendelsesorienteret undervisning

Folkeskolereformen betoner, som nævnt i kapitel 1, vigtigheden af at inddrage eleverne i undervisningen samt sikre, at det teoretiske bringes ud af undervisningslokalet i form af en mere anvendelsesorienteret undervisning (jf. afsnit 2.9 i Aftaletekst, 2013). I dette sidste kapitel undersøger vi derfor disse to aspekter af undervisningen, som det opleves af eleverne. Vi opstiller følgende undersøgelsesspørgsmål og bruger for læsevenlighedens skyld betegnelsen ”praksisnær” om den anvendelsesorienterede undervisning:

Boks 5.1 Undersøgelsesspørgsmål

- Hvordan har inddragelse af eleverne og den praksisnære undervisning udviklet sig fra før til efter reformens ikrafttræden?
- Hvilken betydning har elevinddragelse og den praksisnære undervisning for elevernes læring efter reformens ikrafttræden?
- Har elevinddragelse og den praksisnære undervisning større betydning for nogle elever frem for andre?

Boks 5.2 Kapitlets konklusioner

- Vi finder ingen statistisk sikker udvikling i elevernes vurdering af hyppigheden, hvormed læreren giver dem medbestemmelse i forbindelse med opgaver og emner i løbet af reformårene 2014-2018. Der er tegn på en negativ udvikling i, hvor hyppigt lærerne på mellemtrinnet fremhæver det praksisnære i fagene i perioden 2014-2018.
- På tværs af de kvantitative og kvalitative analyser ser vi, at inddragelse engagerer og motiverer eleverne. Eleverne på mellemtrinnet deltager mere i samtaler på klasseniveau, når de inddrages. Inddragelse synes derimod ikke at påvirke deltagelsen blandt udskolingseleverne. Inddragelse af eleverne har heller ikke nogen påviselig betydning for deres faglige test- og prøveresultater.
- Mere praksisnær undervisning får elevernes engagement og deltagelse til at vokse, ligesom de også i stigende grad oplever at få mere interessante opgaver. Betydningen af det praksisnære for elevernes faglige resultater er forskellig afhængig af trinnet (mellemtrinnet eller udskoling). Der er en statistisk sikker og positiv sammenhæng mellem praksisnær undervisning og resultaterne ved afgangsprøverne, men vi finder ikke en tilsvarende sammenhæng med de nationale test på mellemtrinnet. Helt generelt betoner eleverne i fokusgrupperne, at de finder det vigtigt med en vis variation i undervisningen – at der sker noget andet, end der plejer, og at der engang imellem er afbræk i hverdagen.
- Inddragelse og praksisnær undervisning har ikke større betydning for nogle elevgrupper frem for andre.

5.1 Reformintentioner og forskningen om elevinddragelse og praksisnær undervisning

Elevinddragelse: Folkeskolelovens formålparagraf fremhæver vigtigheden af at inddrage og samarbejde med eleverne – i videst muligt omfang – i arbejdsformer, metoder og pensum. Det skal bl.a. ske for at forberede eleverne til medansvar, forpligtigelse og rettigheder i et demokrati, som også er vigtige formål med folkeskolens virke. Derudover antages det, at inddragelse og medbestemmelse øger elevernes motivation og deltagelse (jf. afsnit 2.9 i Aftaletekst, 2013).

Elevinddragelse foregår på mange forskellige niveauer og planer. Med udgangspunkt i reformens begrundelser for at inddrage eleverne, fremstår elevinddragelse som et middel til at opnå bestemte mål, fx medansvar og øget motivation. Det afspejler sig i følgende definition af elevinddragelse, som udspringer af et forsøgs- og forskningsprojekt herom – et samarbejde mellem Danske Skoleelever og Undervisningsministeriet (Andersen, Hoffman & Gloy, 2014).

Boks 5.3 Definition af elevinddragelse

"Elevinddragelse er en kontinuerlig samarbejds- og udviklingsproces mellem elever og lærere, hvor elever på baggrund af individuelle kompetencer får medejerskab på egen læringsproces via medbestemmelse, indflydelse og aktiv deltagelse i planlægning, udførelse og evaluering af undervisningen". (Andersen, Hoffman & Gloy, 2014, s. 44)

En række danske og internationale studier dokumenterer, hvordan inddragelse af eleverne motiverer dem i undervisningen (se fx Ryan & Deci, 2017, Klinge, 2017, Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). Inddragelse kan også betragtes fra en dannelsesorienteret vinkel, hvor inddragelse og dermed medbestemmelse udvikler elevernes almene og demokratisk dannelse og i forlængelse heraf styrker elevernes handlekompetence (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014).

Praksisnær undervisning: Reformaftalen tillægger praksisnær undervisning stor vigtighed (jf. afsnit 2.9 i Aftaletekst, 2013 og jf. den Åbne Skole). Fokus er at skabe en bedre kobling mellem teori og praksis gennem en tilrettelæggelse af undervisningen, som tager udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger, der opleves som relevante og interessante for eleverne. Det praksisnære er dog ikke en ny opfindelse, jf. "Learning by doing"-idiomet af Thomas Dewey (Brinkmann, 2006). En lang række nyere undersøgelser har ligeledes dokumenteret vigtigheden af at koble det praktiske og teorien i undervisningen (Se Danmarks Evalueringsinstitut, 2014 for en større gennemgang). Her er pointen, at en vekselvirkning mellem teori og praksis gør det lettere for eleverne at lære, og derfor bliver den praksisnære undervisning mere motiverende for dem.

5.1.1 Tegn på ændringer i lærernes brug af praksisnær undervisning på mellemtrinnet

For at undersøge, hvordan elevernes oplevelse af at blive inddraget, og hvordan den mere praksisnære undervisning har udviklet sig fra før til efter reformens ikrafttræden, anvender vi elevernes respons til følgende to udsagn fra elevspørgeskemaet:

Boks 5.4 Udsagn vedrørende elevinddragelse og praksisnær undervisning i den kvantitative analyse

- Der er tit mulighed for, at jeg kan være med til at bestemme, hvilke opgaver/emner jeg og klassen arbejder med i [dansk/matematik] (Kun stillet i 2016 og 2018)
- Min [dansklærer/matematiklærer] viser mig tit, hvad [dansk/matematik] kan bruges til i min hverdag

Ligesom i kapitel 3 og 4 bruger vi disse variable på klasseniveau, forstået på den måde, at benævnelsen "tit mulighed for medbestemmelse" er klasser, hvor mere end 60 % af eleverne i høj grad oplever, at enten deres dansk- eller matematiklærer ofte giver mulighed for, at elever kan være med til at bestemme, hvilke opgaver eller emner der skal arbejdes med i klassen.

Vi finder ikke nogen statistisk sikker udvikling i elevernes vurdering af hyppigheden, hvormed læreren giver dem medbestemmelse i forbindelse med opgaver og emner henover reform-årene 2014-2018. Det samme gælder lærerens fremhævning af de anvendelsesorienterede aspekter af undervisningen i fagene dansk og matematik på udskolingsniveau, mens eleverne på mellemtrinnet sjældnere oplever, at læreren viser, hvad det der undervises i, kan bruges til. Dog skal det siges, at da der kun er tale om udviklingen i elevsvar på to enkeltspørgsmål, må der tages forbehold for, at resultaterne her kun i mindre omfang indkapsler den måde praksisnær og inddragende undervisning fungerer på i klasselokalerne (se kapitel 3 og 4 for flere spørgsmål til belysning af samme emne). Derfor vil hovedparten af dette kapitel da også basere sig på kvalitative frem for kvantitative datakilder og analyser.

Tablet 5.1 Udvikling over tid for elevinddragelse og praksisnær undervisning. 2014-2018. Mellemtrin og udskoling. Svar for dansk- og matematikundervisningen. Særskilt for mellemtrin og udskoling.

	Læreren giver tit mulighed for medbestemmelse		Læreren viser tit hverdagsanvendelighed	
	Mellemtrin	Udskoling	Mellemtrin	Udskoling
Fra 2014 til 2016	Ref.▫	Ref.▫	-0,07*** (0,02)	-0,00 (0,02)
Fra 2016 til 2018	-0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,07*** (0,02)	-0,02 (0,02)
<i>Antal elever</i>	21.475	16.589	36.956	28.186

Anm.: "Tit mulighed for medbestemmelse" er klasser, hvor mere end 60 % af eleverne i høj grad oplever, at enten deres dansk- eller matematiklærer ofte giver mulighed for, at elever kan være med til at bestemme, hvilke opgaver eller emner der skal arbejdes med i klassen. "Læreren viser tit hverdagsanvendelighed", er klasser, hvor mere end 60 % af eleverne oplever, at deres dansk- eller matematiklærer viser, hvad faget kan bruges til i hverdagen. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderenes uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 år ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). "Antal elever" angiver antal elevbesvarelser, men disse er vægтет således, at store klasser/skoler har "samme stemme" som mindre klasser/skoler. Resultaternes statistiske signifikans er angivet med "***". * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes. Modellen inkluderer kontrolvariable for elevbaggrund.

Note: ▫ 2016 er referencekategori for første spørgsmål, idet der ikke spørges hertil i 2014.

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

5.2 Inddragelse og praksisnær undervisning har betydning for elevernes læring

I dette afsnit undersøger vi, hvilken betydning inddragelse af eleverne samt oplevelsen af praksisnær undervisning har for elevernes læring (se boksen med udfaldsmål og en kort beskrivelse af den analytiske tilgang i indledningen til del II).

I de klasser, hvor eleverne vurderer, at lærerne sikrer en høj grad af inddragelse, er eleverne mere engagerede, sammenlignet med klasser, hvor inddragelsen ikke er høj. Uanset klassetrin er der eksempelvis knap ti procentpoints forskel i engagement mellem elever, som tit oplever at få mulighed for at være med til at bestemme (inddragelse), og så elever, der ikke så tit får lov til at bestemme. Inddragelsen har derudover også en betydning for, om eleverne synes, at de får spændende opgaver. Forskellen gælder for både mellemtrin og udskoling og er statistisk sikker.

Betydningen af inddragelsen på deltagelse synes derimod mindre entydig: Selvom eleverne på mellemtrinnet deltager mere i klassen, når de inddrages mere, har det tilsyneladende ingen nævneværdig betydning for deltagelsen i gruppearbejde. Mere elevinddragelse i udskolingens synes ikke at påvirke disse elevers deltagelse – hverken i klasses Diskussioner eller i gruppearbejdet. Inddragelse har ingen betydning på elevernes faglige resultater.

Lignende tendenser ser vi i forhold til elevernes vurdering af den praksisnære undervisning. Hvis eleverne vurderer, at deres lærere er dygtige til at gøre undervisningen mere praksisnær, vokser deres engagement, deres interesse i opgaverne samt deres deltagelse. Betydningen heraf er statistisk sikker. Betydningen af det praksisnære for elevernes faglige resultater synes igen uklar, for selvom der er en sikker statistisk sammenhæng mellem praksisnær undervisning og afgangsprøver, finder vi ikke samme resultat for mellemtrinnet og resultaterne af de nationale test, hvorved resultater skal behandles varsomt.

Tabel 5.2 Betydningen af inddragelse og praksisnær undervisning for elevernes læring. Melletrin og udskoling. Pooled data 2016-2018.

	Melletrin					Udskoling				
	Engage- ment	Spændende opgaver	Deltagelse i klassedis- kussioner	Deltagelse i gruppear- bejde	DNT 6. klasse	Engage- ment	Spændende opgaver	Deltagelse i klassedis- kussioner	Deltagelse i gruppear- bejde	FSA 9. klasse
Læreren....										
...giver tit mulighed for medbestemmelse	0,12*** (0,05)	0,02 (0,06)	0,08 (0,05)	0,06 (0,04)	0,23 (0,28)	0,18*** (0,08)	0,12 (0,07)	0,07 (0,08)	0,01 (0,04)	-0,05 (0,015)
<i>Antal elever</i>	<i>20.808</i>	<i>21.084</i>	<i>21.439</i>	<i>21.439</i>	<i>10.730</i>	<i>16.284</i>	<i>16.394</i>	<i>16.551</i>	<i>16.551</i>	<i>7.302</i>
...viser tit hverdagsanvendelighed	0,10*** (0,01)	0,14*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,03*** (0,01)	-0,01 (0,03)	0,12*** (0,01)	0,17*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,04*** (0,01)	0,06*** (0,02)
<i>Antal elever</i>	<i>26.674</i>	<i>27.231</i>	<i>27.673</i>	<i>27.673</i>	<i>11.109</i>	<i>24.823</i>	<i>25.271</i>	<i>25.500</i>	<i>25.500</i>	<i>11.331</i>

Anm.: "Læreren skaber ro i timerne" er klasser, hvor mere end 60 % af de elever, der fx har svaret for matematik, i høj grad oplever, at deres matematiklærer sørger for ro i klassen. (Tilsvarende for dansk og tilsvarende for "Læreren får eleverne til at høre efter"). Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansk lærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderenes uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 år ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for melletrinnet og 6. kl. test for udskoling). Antal elever angiver antal elevbesvarelser. Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

5.2.1 Inddragelse er motiverende for undervisningen

Det kvalitative materiale vidner ligeledes om vigtigheden af inddragelse og medbestemmelse, i fx tilrettelæggelsen af undervisningen, for elevernes motivation og engagement. I fokusinterviewene beskriver eleverne – uanset alder og skole – at deres motivation og lyst til at deltage i undervisningen stiger, når en lærer aktivt inddrager eleverne i undervisningen. Et eksempel herpå er Lærke, som går i 7. klasse:

Lærke: Altså vi har en lærer, og han lytter selvfølgelig meget til, hvad vi siger. For eksempel i historie, der var vi alle sammen ved at falde i søvn i næsten alle timerne, og så var han sådan, "hvad er det, I har lyst til at lave?". Så var der mange, der sagde, at vi gerne ville lave en fremlæggelse om noget, vi selv bestemte, og det har vi så gjort nu, og det er for mig mere motiverende.

Den kvalitative analyse tydeliggør endvidere det mønster, at særligt de ældre elever ønsker at blive inddraget mere i undervisningen og hverdagen i skolen. For selvom lærerne i interviewene udtrykker, at det er en balanceakt at få inddraget de ældre elever, når både eksterne og interne krav præger hverdagen, synliggør interviewene med de ældste elever, at det er meget vigtigt for deres motivation, at det sker. Her fortæller Benedicte, som er en 7. klasseselev, hvad hun godt kunne tænke sig blev bedre ved undervisningen:

Interviewer: Jeg kan se, at du har skrevet mange sedler denne her gang, så må vi høre, hvad du har at sige.

Benedicte: Jeg har skrevet "en, der bruger elevernes ideer".

Interviewer: Ja. Hvordan "en der bruger elevernes ideer"?

Benedicte: Hvis nu en elev har en idé om at undervise på en anden måde eller lave en anden opgave eller finde på en leg, hvor man også godt kan lære det, man skal lære. Sådan noget. Så kan læreren jo bruge det og lytte til det, og så også bruge den idé.

Vores vurdering af det kvalitative materiale er endvidere, at når elevernes rolle i undervisningen tydeliggøres, og de får en oplevelse af at have en legitim medbestemmelse, synes undervisningen også at blive mere motiverende for eleverne. De accepterer grundlæggende, at det er læreren, der har styringen, men efterlyser mulighed for at have indflydelse, fx på at kunne vælge mellem forskellige arbejdsformer og i det hele taget at kunne indtage en aktiv rolle i undervisningen, hvor deres bidrag og ideer bliver grebet.

5.2.2 Elever efterspørger mere praksisnær undervisning

Der er mange muligheder for at gøre undervisningen mere praksisnær. I interviewene har vi primært spurgt ind til de aktiviteter, som ligger uden for skolens matrikel, og som kan betragtes som værende en del af den Åbne Skole. Denne del af interviewmaterialet vedrører derfor disse aspekter af undervisningen, hvilket har en betydning for vores kvalitative resultater her.

Eleverne oplever, at praksisnær undervisning, som fx ture ud af huset er motiverende. På tværs af caseskole, klasse mv., beretter eleverne imidlertid, at det med at tage på tur er noget, som

sker mere lejlighedsvis. De ord, som eleverne bruger om hyppigheden af sådanne arrangementer, som er gennemgående på tværs af klassetrin og caseskoler, er "nogle gange", "engang imellem", "ikke så ofte". Det korresponderer også med Tabel 5.1, som – med forbehold for, at der kun er en variabel – viser, at denne form for praksisnær undervisning ikke synes at have udviklet sig markant i løbet af reformårene 2014-2018. Jensen et al. (2020) viser, at niveauet for ture ud af huset i 2018 er på samme niveau som i 2014, mens der for fagundervisning *uden for skolen* og inddragelse af undervisere *udefra*, er tale om et fald fra 2014 til 2017 (jf. Jensen et al., 2020; Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm, 2018). Åben Skole er desuden et af de reformelementer, som skolerne har prioriteret mindst. Derfor er det ikke overraskende, at mange elever i interviewene efterspørger, at det gerne må ske lidt oftere:

Levi: Ja, men det er bare rart at komme ud af huset også. Der var en periode, hvor vi tit kom ud af huset – altså vi har gjort det et par gange i løbet af de sidste par måneder, men alle elsker at komme på ture.

Assaf: Jeg synes også, at det er meget fedt. 1) Det styrker jo fællesskabet at have det sjovt sammen, og 2) at nogle gange lærer man noget, andre gange er det bare lidt dejligt lige at slippe lidt for at bruge sin hjerne. Så får man en dag med vennerne, hvor man egentlig bare har det rimelig luksus.

De praksisnære aktiviteter, som fx ture uden for skolen, er gode muligheder for lærerne at styrke engagementet hos eleverne, som også de kvantitative resultater i Tabel 3.2 indikerer. Eleverne synes samtidig at være meget bevidste om, at undervisningen uden for skolen skal bidrage til læring. På tværs af skoler og klassetrin har eleverne også oplevet forløb, som måske har været "hyggelige", men ikke særligt lærerige. Her beskriver en gruppe 6. klasses-elever måske hvorfor:

Interviewer: Er I nogle gange på besøg, hvor I skal have noget undervisning af nogle andre, fx i en idrætsforening eller en virksomhed?

Victor: Vi er ude engang imellem. Her den anden dag var vi ude at se et eller andet musik-halløj.

Esther: Nogle gange er vi også ude, hvor det er halvt hyggetur og halvt, hvor vi skal lære noget. Vi er rimelig tit i Tivoli, hvor vi skal have undervisning af nogle, som arbejder derinde, og vi får nogle hæfter med opgaver og sådan noget.

I citatet opfatter Esther nogle ture som værende "halvt hyggetur og halvt, hvor vi skal lære noget". Et finurligt udtryk, som indfanger elevernes opfattelse af, at det at være på tur både kan have et socialt og et fagligt aspekt, men at det "andre gange er lidt dejligt lige at slippe lidt for at bruge sin hjerne", som en anden elev udtrykker det.

Nogle af eleverne i interviewene påpeger, at det ikke altid er tydeligt, hvilket fagligt formål aktiviteter uden for skolens matrikel har. Her er det elever fra en 6. klasse, som forholder sig kritisk til indholdet af nogle af aktiviteterne uden for skolen:

Interviewer: Har I undervisning uden for skolen?

Lars: Det var fedt til lærernes fridag... kampdag, jeg ved ikke rigtig, hvad det var. Så måtte vi komme på tur. Jeg var på Den Blå Planet, så fik vi undervisning af nogle andre. Det var i 5. klasse. Der var vi rigtig meget på tur!

Emil: *Jeg synes ikke så tit, vi er på tur. Vi var det dog i mandags, hvor lærerne, de vidste heller ikke helt, hvad det var. Der var en masse unge, som havde lavet et teaterstykke, eller de sang bare en masse sange. At sidde i halvanden time og glo på dem synge en masse rapsange, som man ikke forstod et hak af, og [navn på lærer, red.] var også sådan, hvad skulle det gøre godt for vores læring. Det vidste hun altså heller ikke. Nogle gange så er det måske lidt de forkerte ting, som vi får brugt vores ture på.*

Med folkeskolereformens ambitioner om den Åbne Skole er det ligeledes meningen, at eksterne aktører kan tilbyde fx undervisningsforløb på skolerne. Her kan eksterne personer, virksomheder, organisationer og foreninger bidrage med en særlig viden, som en lærer ikke nødvendigvis har. Sådanne afbræk opleves som motiverende, som her i en 6. klasse:

Interviewer: *Der er jo nogle gange, hvor man er på tur til en virksomhed eller omvendt, at man får én, der kommer og underviser jer. Oplever I, at I tit har sådan nogle aktiviteter eller indslag?*

Jeppe: *Altså jeg synes faktisk, det er relativt ofte, at der er nogle ude. Sidste gang snakkede de om hash og hashmisbrug, og det var et sted, man bl.a. kunne ringe ind, hvis man havde problemer, eller hvis man kendte nogen, der havde problemer.*

Hans: *Jeg synes, at det er megafedt, når vi har sådan noget, hvor nogle kommer ud, fordi de ligesom er eksperter i emnet, og ligesom de ved mere, end ens lærere gør inden for det emne. Selvfølgelig ved en lærer også, hvad personen snakker om, men de er ikke eksperter i emnet, og jeg føler ligesom, at man forstår det bedre, hvis der er nogen, der ligesom specialiserer sig inden for emnet.*

Interviewer: *Ja, Olivia?*

Olivia: *Det er måske ikke altid godt, fordi de kommer, og ja, de ved meget om emnet, men det er ikke sikkert, de ved, hvordan man underviser, og det synes jeg, er rigtig vigtigt for en lærer eller nogle, der skal undervise os, at de ved, hvordan de skal gøre det, og de tager styringen, så det ikke bare er at stille nogle ude i hjørnet og vise en lille PowerPoint. Så der er jo nogle ulemper, og så er der også nogle gange, at de ikke får os indblandet, men at de bare laver en præsentation på to timer og bare snakker og snakker og snakker.*

Citatuddraget gengiver ganske fint, hvordan elever kan opleve det som et positivt bidrag til deres bredere læring, at eksterne personer varetager undervisningen fx i specifikke sammenhænge eller forløb. Der er tale om emner, som er relevante for elevernes liv i øvrigt (fx "hash og hashmisbrug"), og de oplever andre typer af undervisere, der kan noget andet end lærerne på skolen ("eksperter" ... "de ved mere, end ens lærere gør inden for det emne"). Elever, som Olivia gør imidlertid samtidig opmærksom på, at det også kræver en vis pædagogisk forståelse og formidlingsevne at undervise folkeskoleelever. At den eksterne underviser er ekspert, betyder ikke nødvendigvis, at vedkommende er en god formidler, og det kan af eleverne opleves som et langtrukket forløb med én, der "bare snakker og snakker og snakker".

5.3 Inddragelse og praksisnær undervisning har ikke større betydning for nogle frem for andre typer af elever

I dette afsnit ser vi på, om inddragelse og praksisnær undervisning er til større gavn for nogle grupper af elever end andre.

Sammenligner vi de fagligt stærke (Tabel 5.3) eller de fagligt svage (Tabel 5.4) med de øvrige elever (dvs. referencegruppen, hvoraf de middelpræsterende udgør 75-80 %), er der ingen særlige forskelle i betydning for læring. Ifølge disse resultater betyder inddragelse og praksisnær undervisning tilnærmelsesvis lige så meget uanset faglig kunnen.

Tabel 5.3 Betydningen af inddragelse og praksisnær undervisning for **fagligt stærke** elevers engagement og faglige resultater. Særskkilt for mellemtrin og udskoling. Pooled data 2016-2018.

	Engagement	DNT 6. kl	Engagement	FSA 9. kl.
Læreren...	Mellemtrin		Udskoling	
...giver tit mulighed for medbestemmelse	0,10*** (0,02)	-0,09 (0,07)	0,10** (0,04)	-0,03 (0,05)
<i>Antal elever</i>	<i>14.798</i>	<i>7.571</i>	<i>10.849</i>	<i>4.622</i>
...viser tit hverdagsanvendelighed	0,10*** (0,02)	-0,02 (0,03)	0,12*** (0,01)	0,06** (0,02)
<i>Antal elever</i>	<i>18.984</i>	<i>7.792</i>	<i>16.795</i>	<i>7.430</i>

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx hyppig medbestemmelse på den ene side og elevernes engagement og faglige resultater på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklærerens undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklærerens undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderenes uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 år ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl. og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). "Antal elever" angiver antal elever, alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

Tabel 5.4 Betydningen af inddragelse og praksisnær undervisning for **fagligt svage** elevers engagement og faglige resultater. Særskilt for mellemtrin og udskoling. Pooled data 2016-2018. Skole-klasse-fixed effect.

	Engagement	DNT 6. kl	Engagement	FSA 9. kl.
Læreren...	Mellemtrin		Udskoling	
...giver tit mulighed for medbestemmelse	0,09*** (0,03)	0,08 (0,06)	0,10*** (0,03)	0,01 (0,06)
<i>Antal elever</i>	<i>11.136</i>	<i>5.664</i>	<i>8.040</i>	<i>3.452</i>
...viser tit hverdagsanvendelighed	0,09*** (0,02)	0,06 (0,04)	0,12*** (0,02)	0,01 (0,03)
<i>Antal elever</i>	<i>14.088</i>	<i>5.876</i>	<i>12.577</i>	<i>5.303</i>

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx hyppig medbestemmelse på den ene side og elevernes engagement og faglige resultater på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklæreren undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklæreren undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderen uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 år ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). Alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

Lærernes evne til at gøre undervisningen praksisnær har ligeledes stor betydning for de sårbare elevers engagement, jf. Tabel 5.5. Betydningen af inddragelse og praksisnær undervisning er dog ikke betydelig forskellig for de resterende grupper (ikke vist i tabellen).

Tabel 5.5 Betydningen af inddragelse og praksisnær undervisning for **sårbare elevers** engagement og faglige resultater. Særskilt for mellemtrin og udskoling. Pooled data 2016-2018.

	Engagement	DNT 6. kl	Engagement	FSA 9. kl.
Læreren...	Mellemtrin		Udskoling	
...giver tit mulighed for medbestemmelse	0,08 (0,06)	-0,08 (0,09)	0,09** (0,04)	0,02 (0,06)
<i>Antal elever</i>	<i>3.897</i>	<i>3.953</i>	<i>6.512</i>	<i>2.844</i>
...viser tit hverdagsanvendelighed	0,12*** (0,03)	-0,05 (0,06)	0,09*** (0,02)	-0,02 (0,03)
<i>Antal elever</i>	<i>3.996</i>	<i>4.074</i>	<i>13.287</i>	<i>5.882</i>

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem fx hyppig medbestemmelse på den ene side og elevernes engagement og faglige resultater på den anden. Resultaterne baserer sig på en skole-klasse fixed effect model, hvor vi sammenligner svar om hhv. dansk og matematik. Den ene halvdel af eleverne er blevet spurgt om dansklæreren undervisning, mens den anden halvdel er blevet spurgt om matematiklæreren undervisning, og resultaterne er fremkommet ved at sammenligne svar for hhv. dansk- og matematikundervisningen i klassen. I modellen tager vi højde for en række baggrundsforhold blandt eleverne. Disse dækker over elevens køn, etnicitet (ikke-vestlig), alder, antal søskende, og om eleven bor sammen med begge forældre, forælderen uddannelsesniveau (højeste i familien) samt hhv. mors og fars indkomst i kvartiler. Vi kontrollerer også for, om moren var "ung mor", hvilket vil sige < 25 år ved barnets fødsel, samt elevernes tidligere faglige præstationer i nationale test (2. kl og 3. kl. test for mellemtrinnet og 6. kl. test for udskoling). "Antal elever" angiver antal elever, alle analyser er vægtet således, at store skoler har "samme stemme" som mindre skoler.

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

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

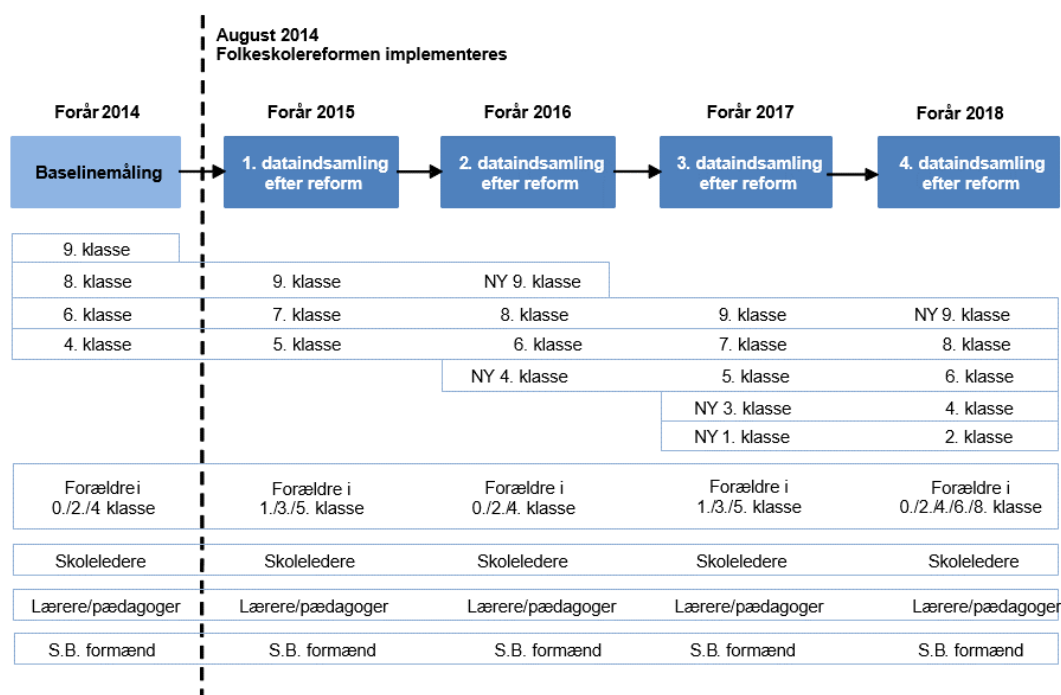
Bilag 1 Data og metode

Dette bilag beskriver rapportens datagrundlag og giver en mere fyldestgørende beskrivelse af de valgte metoder, end hvad der fremgår i de enkelte kapitler.

De kvantitative delanalyser

Rapportens analyser består af analyser af kvantitative såvel som kvalitative data. De kvantitative analyser baserer sig på elev- og lærerbesvarelser fra spørgeskemaundersøgelserne igangsat af Børne- og Undervisningsministeriet i forbindelse med følgeforskningspanelet for evalueringen af folkeskolereformen. Dataindsamlingen omfatter mere end fem indsamlingsrunder, hvoraf den første fandt sted i foråret 2014 (inden reformen blev indført) og den sidste i foråret 2018 (4 år efter reformens indførelse). Her blev skoleelever, forældre, skoleledere, det pædagogiske personale samt skolebestyrelsesformænd adspurgt om en række forhold vedrørende skoledagen og folkeskolereformen. Bilagsfigur 1.1 viser designet af dataindsamlingen, som den er foregået over de 5 år. Der er efter hver af de sidste fire dataindsamlinger blevet udarbejdet en statusrapport, der giver et indblik i de forskellige respondentgruppers oplevelse af folkeskolereformen og implementeringen heraf.

Bilagsfigur 1.1 Oversigt over dataindsamlingen i forbindelse med evaluerings- og følgeforskningspanelet for folkeskolereformen



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

Forud for den første dataindsamling blev der ved tilfældigt udvalgte skoler udtrukket 400 skoler, som fik en invitation til at deltage i følgeforskningspanelet henover de fem dataindsamlinger. Heraf takkede 213 skoler ja til tilbuddet om at deltage i panelet. I det første år indgik elever fra 4., 6., 8. og 9. klasse. Det er som udgangspunkt de samme klasser, der er blevet fulgt hvert år

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.

Ydermere er en række spørgsmål vedrørende elevernes oplevelse af deres klasse, undervisningen og lærerne, blevet randomiseret således, at halvdelen af en klasse har fået stillet spørgsmål, der omhandler matematiktimerne og matematiklæreren, mens den anden halvdel har fået stillet samme spørgsmål blot omhandlende dansktimerne og dansklæreren.

Procedurer for dataindsamlingen, 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).

Det specifikke antal besvarelser, der anvendes i denne rapport, varierer henover de enkelte delanalyser. Gennemgående for de fleste analyser, der udelukkende baserer sig på elevbesvarelser, gælder det dog, at analyseudvalget består af 57.586 elevbesvarelser fordelt på 239 forskellige skoler. For analyser, der kombinerer besvarelser fra elever og lærere, har vi besvarelser fra 15.932 elever fordelt på 191 forskellige skoler.

Elevbesvarelser er desuden koblet på registerdata fra Danmarks Statistik. Dette gør det muligt at kontrollere for forskellige socioøkonomiske baggrundsforhold, som man kan forestille sig har betydning for elevernes oplevelse af skolen og præstationer. Disse forhold dækker blandt andet over elevens køn, alder, etnicitet, familieforhold og en række andre socioøkonomiske forhold, såsom forældres uddannelse, indkomst og tilknytning til arbejdsmarkedet. Fra registrene indhenter vi ydermere oplysninger om elevernes præstationer i de nationale test, deres præstationer ved folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse samt oplysninger om lovligt og ulovligt fravær. Analyser, der involverer fraværdata, viser imidlertid ingen statistisk signifikante resultater, og disse data indgår derfor ikke i de endelige analyser.

Repræsentativitetsanalyse

Bortfald er helt almindeligt i forbindelse med spørgeskemaundersøgelser. I tilfælde med systematik i bortfaldet kan dette imidlertid underminere muligheden for at generalisere på baggrund af de resultater, som produceres på baggrund af stikprøven. Derfor er det helt centralt at undersøge, i hvilket omfang analyseudvalget, dvs. de elever, der svarer på spørgeskemaet, er repræsentative for alle danske skoleelever. Dette gøres ved at sammenligne baggrundskarakteristika af eleverne i vores analyseudvalg med baggrundskarakteristika for den samlede population af elever i folkeskolen. Billagstabel 1.1 viser fordelingen af elever på de baggrundskarakteristika, vi anvender i analyser for både populationen og for analyseudvalget. Sammenligningerne er foretaget ved simpel sammenligning af gennemsnittene (t-test). Tabellen viser, at ingen af forskellene i andele mellem populationen og analyseudvalget er større end 3,5 procentpoint. Derfor vurderes det, at analyseudvalget i store træk er repræsentativt for populationen på trods af, at der er statistisk signifikante forskelle på en stor del af de forskellige karakteristika.⁶¹

⁶¹ Det bør her noteres, at statistisk signifikans pr. definition udtrykker præcision i estimer. Dette kan eksempelvis opnås ved at foretage estimationer på baggrund af store datasæt. I denne tabel er statistisk signifikans således et udtryk for, hvor lille sandsynligheden er for, at gennemsnittene for populationen og analyseudvalget ikke er de præcist samme tal. Statistisk signifikans siger imidlertid ikke noget om, hvorvidt forskelle mellem to tal er af substantiel betydning.

Bilagstabel 1.1 Repræsentativitetsanalyse for population og analyseudvalg. 2014, 2016 og 2018. Sammenligning af gennemsnit ved t-test.

Andele	2014			2016			2018		
	Population	Analyse-udvalget		Population	Analyse-udvalget		Population	Analyse-udvalget	
Drenge	0,51	0,50	***	0,51	0,50	**	0,51	0,51	*
Etniske minoritetsselever	0,09	0,08	***	0,10	0,09	***	0,10	0,09	*
Børn, der ikke bor i kernefamilier	0,33	0,34	***	0,33	0,34	**	0,31	0,30	
Mor står uden for arbejdsmarkedet	0,21	0,18	***	0,21	0,18	***	0,21	0,19	***
Mors indkomst ligger i 1. kvartil	0,24	0,22	***	0,25	0,21	***	0,26	0,22	***
Mors indkomst ligger i 2. kvartil	0,25	0,25	*	0,25	0,25	*	0,25	0,25	
Mors indkomst ligger i 3. kvartil	0,25	0,27	***	0,25	0,26	***	0,25	0,26	***
Mors indkomst ligger i 4. kvartil	0,25	0,25		0,25	0,26	***	0,24	0,25	**
Mor var yngre end 25 år ved barnets fødsel	0,12	0,13	**	0,12	0,12		0,11	0,11	
Ingen oplysninger på mor	0,00	0,00	***	0,00	0,00	**	0,00	0,00	
Far står uden for arbejdsmarkedet	0,13	0,12	***	0,13	0,12	***	0,12	0,11	***
Fars indkomst ligger i 1. kvartil	0,23	0,22	***	0,25	0,12	***	0,26	0,23	***
Fars indkomst ligger i 2. kvartil	0,24	0,24	*	0,24	0,25	***	0,25	0,26	***
Fars indkomst ligger i 3. kvartil	0,24	0,25	***	0,24	0,25	**	0,24	0,25	**
Fars indkomst ligger i 4. kvartil	0,24	0,24		0,23	0,24		0,22	0,23	
Ingen oplysning på far	0,02	0,02	*	0,02	0,02	**	0,02	0,01	*
Forældre har ingen erhvervskompetencegivende uddannelse	0,14	0,12	***	0,13	0,11	***	0,13	0,11	***
Forældre har en erhvervskompetencegivende uddannelse	0,34	0,39	***	0,32	0,37	***	0,31	0,34	***
Forældre har en videregående uddannelse	0,52	0,49	***	0,55	0,51	***	0,56	0,54	***
Antal elever	711.160	28.451		719.869	21.307		688.662	28.841	

Anm: Sammenligninger af gennemsnit ved t-test. *** = $p < 0,01$, ** = $p < 0,05$, * = $p < 0,1$. Tabellen viser en række signifikante forskelle mellem fordelingerne, men, da de er ganske små, betragter vi dem ikke som havende substantiel betydning for rapportens resultater.

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

Metode

Analyserne i rapporten gør brug af en række avancerede statistiske metoder, som præsenteres i dette afsnit. Der er både anvendt faktoranalyser og lineære regressionsmodeller med skole- og -klassetrinsspecifikke fixed-effects. I dette afsnit giver vi en introduktion til disse metoder.

Faktoranalyse

Faktoranalysen er et avanceret statistisk redskab, der kan belyse underliggende variable, såkaldte latente variable, ud fra en stor mængde observerede variable – i dette tilfælde spørgeskemabesvarelser. Respondenters svar på spørgsmål, der handler om samme emne samvarierer ofte, og den grundlæggende idé i faktoranalysen er at opsamle denne samvariation i ét (eller flere) underliggende variable og på den måde gøre det mere håndterbart at fortolke store mængder data (Frederiksen, Gundelach & Nielsen, 2017). Disse underliggende variable kan herefter bl.a. kodes til indeksvariable, fx mellem 0 og 1.

Der findes to grundlæggende tilgange til faktoranalyse – en eksplorativ og en konfirmatorisk. I forbindelse med denne rapport har vi foretaget en konfirmatorisk faktoranalyse med udgangspunkt i teoretisk opsatte indeks baseret på folkeskolereformens mål og temaer. Med en konfirmatorisk faktoranalyse undersøges om antagede underliggende indeks også kan genfindes blandt de besvarelser, som indeksene er testet henover.

Den konfirmatoriske faktoranalyse bekræftede vores hypoteser om følgende indeks:

- Elevengagement
- Trivsel
- Lærer-elev-relationer

Lærer-elev-relationsindekset er som i de tidligere statusrapporter (Arendt et al., 2017). I faktoranalysen har vi benyttet oblique-rotationer, hvilket tillader, at faktorerne korrelerer indbyrdes. Dette giver videre muligheder for at finde faktorer med tilstrækkeligt store *faktor-loadings*, *eigenverdier* og *Cronbachs alpha*.

Faktor-loadings kan læses som korrelationen mellem den latente variabel og spørgsmålet i spørgeskemaet. Vi opstiller et kriterie for, at et spørgsmål har tilstrækkelig høj samvariation med den latente variabel, hvis faktorloadingen er større end 0,5.

Eigenverdien giver groft sagt udtryk for, hvor meget af samvariationen mellem spørgsmålene, som indfanges i den latente variabel. Det vil sige, at jo højere eigenverdien er, jo større variation mellem spørgsmålene bliver forklaret af den latente variabel. Det er derfor ønskeligt med en høj eigenverdi. Én 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 eigenverdi 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 troværdig det fundne indeks er (Frederiksen,

Gundelach & Nielsen, 2017). For at vi accepterer de latente variable og lader dem indgå i analyserne, kræver vi, at dens alpha-værdi er over 0,6⁶² i både 2014, 2016 og 2018.

I bilagstabel 1.2 er de indeks, der er inkluderet i analysen angivet med faktorloadings for de enkelte spørgsmål, deres egen værdi samt Cronbachs alpha-værdi. De indeks, der ikke opfyldte kravene som nævnt ovenfor, indgår i rapportens analyser som enkeltspørgsmål. I tabellen ses, at alle enkeltspørgsmålene i indekset har en faktorloading på mindst 0,5. Alle egen værdier overstiger også 1, ligesom alle tre indeks har en alpha-værdi over 0,6 for alle tre år.

Bilagstabel 1.2 Faktorloadings, egen værdier og Cronbach's alpha for de observerede indeks. 2014, 2016 og 2018.

	2014	2016	2018
<i>Elevengagement</i>			
Jeg hører efter, hvad min lærer siger i [dansk-/matematiktimerne]	0,59	0,55	0,54
Jeg kan godt lide [dansk/matematik]	0,72	0,76	0,76
Jeg keder mig i [dansk-/matematiktimerne]	0,77	0,77	0,76
Eigen værdi	1,46	1,46	1,44
Cronbach's Alpha	0,73	0,72	0,72
<i>Trivsel</i>			
Er du glad for din klasse?	0,82	0,83	0,81
Jeg synes, at jeg bliver behandlet godt af mine klassekammerater	0,70	0,72	0,72
Jeg føler, at jeg hører til på min skole	0,64	0,65	0,67
Eigen værdi	1,58	1,63	1,64
Cronbach's Alpha	0,75	0,76	0,77
<i>Lærer-elev-relation</i>			
Min [dansk-/matematiklærer] gør noget for, at jeg har det godt i klasse	0,79	0,78	0,79
Min [dansk-/matematiklærer] lytter til mig i timerne	0,77	0,77	0,77
Jeg respekterer min [dansk-/matematiklærer]	0,77	0,73	0,71
Min [dansk-/matematiklærer] er en dygtig underviser	0,78	0,78	0,79
Eigen værdi	2,42	2,33	2,35
Cronbach's Alpha	0,86	0,84	0,84

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

Lineære regressionsmodeller med skole-klasse-trin-fixed-effects

Den gennemgående analysemetode i rapporten er lineære regressioner med skole-klasse-trin-fixed-effects. I det stort set alle afhængige og samtlige uafhængige variable i de lineære regressioner er kodet til at tage en værdi mellem 0 og 1, kan de lineære regressioner fortolkes som lineære sandsynlighedsmodeller, og de enkelte regressionskoefficienter kan derfor tolkes som den procentvise ændring i sandsynligheden for fx at have et engagement på 1 eller at opleve at få spændende opgaver.

⁶² Som norm benyttes en alpha-værdi på 0,7 som en 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.

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 eller oplevelse af undervisningen. Andre forhold kan vi ikke observere i data, men vi kan antage, at disse ikke ændrer sig over tid og kontrollere for det ved bl.a. at anvende fixed-effects. Vi anvender i denne rapport skole-klasse-fixed-effects som en måde at kontrollere for alle uobserverbare forhold, der knytter sig til skolen og de enkelte klasser over tid, og som alle elever kan forventes at være "udsat for" på samme måde. Det kan handle om bl.a. skolens geografiske placering eller socioøkonomiske sammensætning, arbejdsmiljø, ledelsesstil, den pædagogiske tilgang til eleverne eller tilrettelæggelsen af fx faglig fordybelse og lektiehjælp. Ved at kontrollere for alle disse "uobserverbare" karakteristika, bliver det muligt at sammenligne elever på samme klassetrin på tværs af skoler. I praksis indebærer det, at vi sammenligner betydningen af de observerbare uafhængige variable for sandsynligheden for at ligge højt på den afhængige variabel inden for skoler og klassetrin, dvs. *blandt klassekammerater*. Dette får endvidere stærkere styrke, når vi anvender det forhold, at eleverne inden for klassen er randomiseret i forhold til at svare på spørgsmål vedrørende dansk- eller matematiktimerne og den undervisning, som lærerne i disse fag tilbyder. Dette giver os mulighed for at sammenligne elevernes vurderinger af henholdsvis deres dansk- og matematiklærers forskellige tilgange til undervisningen blandt elever i præcis den samme klasse.

Mens vi betragter regressioner med skole-klasse-trin-fixed-effects som den bedst mulige måde at undersøge betydningen af reformens intentioner 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 reformen, 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.

Eftersom reformen har påvirket alle elever på landets folkeskoler, er det forskergruppens klare overbevisning, at denne metode fortsat er den bedst mulige metode til at undersøge dette, idet vi her kommer så tæt som muligt på at undersøge reformens effekter.

Imidlertid 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. Dette hænger blandt andet sammen med, at der samtidig med at reformen bliver implementeret og får lov "at virke", sker mange ændringer, der bl.a. handler om regler for lektiehjælp, mulighed for at reducere skoledagens længde gennem § 16b og mere. Det er således ikke muligt alene at isolere effekten af reformen fra de øvrige udviklingstendenser, som foregår samtidig, og derfor begrænser vi os til at udtale os om betydningen af et element, frem for effekten.

De kvalitative analyser

I dette kapitel præsenterer vi undersøgelsens kvalitative forskningsdesign, som inkluderer en beskrivelse af processen for dataindsamling af de deltagende skoler samt af vores analytiske tilgang til materialet.

Undersøgelingsdesign

Det overordnede formål med rapporten er at undersøge, hvordan undervisningsmiljøet påvirker elevernes motivation for læring. Mens de kvantitative analyser fokuserer på udviklingen over tid samt betydning af de forskellige undervisningstilgange, som reformen betoner, supplerer og nuancerer den kvalitative del ved at gå i dybden med de temaer, mønstre og tendenser, som de kvantitative analyser finder.

I den kvalitative analyse sætter eleverne ord på deres hverdag – og hvordan de oplever skolelivet knap 4 år efter folkeskolereformens implementering. Det kvalitative materiale er indsamlet på fem skoler over to omgange, henholdsvis i foråret 2018 og efteråret 2018.

Deltagende skoler og klasser

Det kvalitative materiale er indsamlet på fem folkeskoler. De fem skoler, som danner grundlaget for undersøgelsen, præsenteres i det følgende afsnit samt i Bilagstabel 1.3.

Bilagstabel 1.3 De fem skoler fordelt efter antal elever, elevernes sociale baggrund og beliggenhed

	Antal skoler
Antal elever på skolen 2017/2018	
Under 300	
300-599	2
600-	3
Elevernes sociale baggrund (1)	
Stærk	2
Middel	2
Svag	1
Geografi (2)	
Hovedstadsområdet	2
Provinsby med over 50.000 indbyggere	1
Mindre provinsbyer	2
Landdistrikt	
Generel skoleeffekt (3)	
Stærk	2
Middel	2
Under	1

Note: (1) Grupperingen er skønsmæssig på basis af oplysninger om indkomst og uddannelse fra dst.dk., men også samtaler med skolelederen om lokalområdet.

(2) Hovedstadsområdet omfatter følgende 18 kommuner: København, Frederiksberg, Albertslund, Brøndby, Gentofte, Gladsaxe, Glostrup, Herlev, Hvidovre, Lyngby-Taarbæk, Rødovre, Tårnby, Vallensbæk, Ishøj, Greve, Ballerup, Rudersdal og Furesø.

(3) VIVE skoleundersøgelse, Wittrup 2017.

Undersøgelsens fem skoler er beliggende i fire kommuner. To skoler ligger i hovedstadsområdet, en på Sjælland, og de to sidste skoler ligger i Nordjylland. Både variationen i skolernes størrelse, en proxy for områdets socioøkonomiske kendetegn, målt på forældrenes uddannelses- og indkomstniveau, den geografiske beliggenhed og skolens generelle løfteevne angives ligeledes i Bilagstabel 1.3.

Det er en klar intention at opnå en variation i skoler, klasser og elever i den kvalitative undersøgelse. Variationen skal sikre, at indsigt om forskellige elever, men også forskellige sociale og faglige klasse miljøer, er størst mulig. Som Bilagstabel 1.3 dog viser, er der tale om et datagrundlag, hvor skolerne er forholdsvis store. Der er fx ingen skoler med i den kvalitative undersøgelse, som har under 300 elever. På de tre andre udvælgelsesparametre er der en vis spredning. For det første varierer elevernes sociale baggrund: På to af skolerne går elever, som gennemsnitligt set har forældre, der har en relativ høj indkomst og uddannelse. To skoler har forældre med en gennemsnitlig middel indkomst og uddannelse, mens én af skolerne gennemsnitligt har forældre, som har kortere uddannelser og en lavere indkomst. For det andet ligger to af skolerne i hovedstadsområdet, én af skolerne ligger i provinsbyen med over 50.000 indbyggere, men de to sidste skoler ligger i mindre provinsbyer. Der er fx ingen af skolerne, som ligger i et landdistrikt. For det tredje er der også en vis variation på tværs af de fem skoler, hvad angår skolernes evne til at løfte elevernes faglige niveau: To af skolerne har en stærk skoleeffekt, to skoler har en middel, mens én af skolerne har en skoleeffekt⁶³, som er under middel.

Dataindsamling og interviewpersoner

Dataindsamlingen er foregået ad to omgange i henholdsvis foråret 2018 og efteråret 2018. I foråret 2018 blev elever i 6. og 8. klasse på de fem skoler interviewet og observeret.⁶⁴ I efteråret 2018 interviewede vi i 7. og 9. klasse på de samme skoler. Her foretog vi dog ingen observationer. Vi har valgt de ovenstående klassetrin, fordi det muliggør perspektiverende analyser til den kvantitative del af undersøgelsen, som undersøger samme klassetrin. På skolerne interviewede vi i fokusgrupper lærere til de respektive klasser i både foråret og efteråret. Forældrene interviewede vi i foråret 2018. Det skete via *både* fokusgruppeinterview og telefoninterview.⁶⁵ Derudover lavede vi en logbog⁶⁶ og et kortere spørgeskema (se det kvantitative afsnit) hvor vi målte elevernes motivationer.

I foråret 2018 blev eleverne udvalgt til interviewene på baggrund af en SDQ-score. SDQ står for The Strengths & Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997; Goodman et al., 2003, Becker et al., 2004). SDQ'en blev udfyldt af klasselæreren for alle elever i klassen. Om end vi har haft en generel opmærksomhed rettet mod klassen som helhed, har vi ligeledes ønsket at få forskellige elevers oplevelser og indsigter i hver klasse. For eksempel én med en lav og én med høj SDQ-score, som ligeledes gjort i Kjer, Nielsen & Hansen (2018). Med SDQ'en sikrer vi en variation mellem elever. Dernæst konsulterede vi samme klasselærer med vores bud på fokusgrupper.

I efteråret 2018 blev eleverne udvalgt på baggrund af deres svar i motivationslogbogen. I foråret konsulterede vi ligeledes klasselæreren om vores valg og sammensætning af eleverne i fokusgrupper. Hermed sikrede vi, at eleverne varierede på deres motivationsorienteringer, men også at de fungerede sammen i grupperne. Forskelle i motivationsorienteringer betragtede vi som et solidt redskab til at finde og tydeliggøre eventuelle forskelle i motivation hos eleverne i interviewene. Én intention var ligeledes at finde ud af, om eleverne, som i høj grad var motiveret

⁶³ Den beregnede skoleeffekt omfatter elevernes resultater i visse 9. klasses-prøvefag, korrigeret for elevernes sociale baggrund. Beregningen antager, at elevernes karakterer er et resultat af a) skolens indsats (effekt) og b) elevens sociale baggrund. Når karaktererne korrigeres for elevens sociale baggrund, udtrykker resultatet "skolens effekt", dvs. hvor god eller dårlig skolen er til at frembringe gode elevpræstationer. Se Wittrup (2017) for den metodiske specificering.

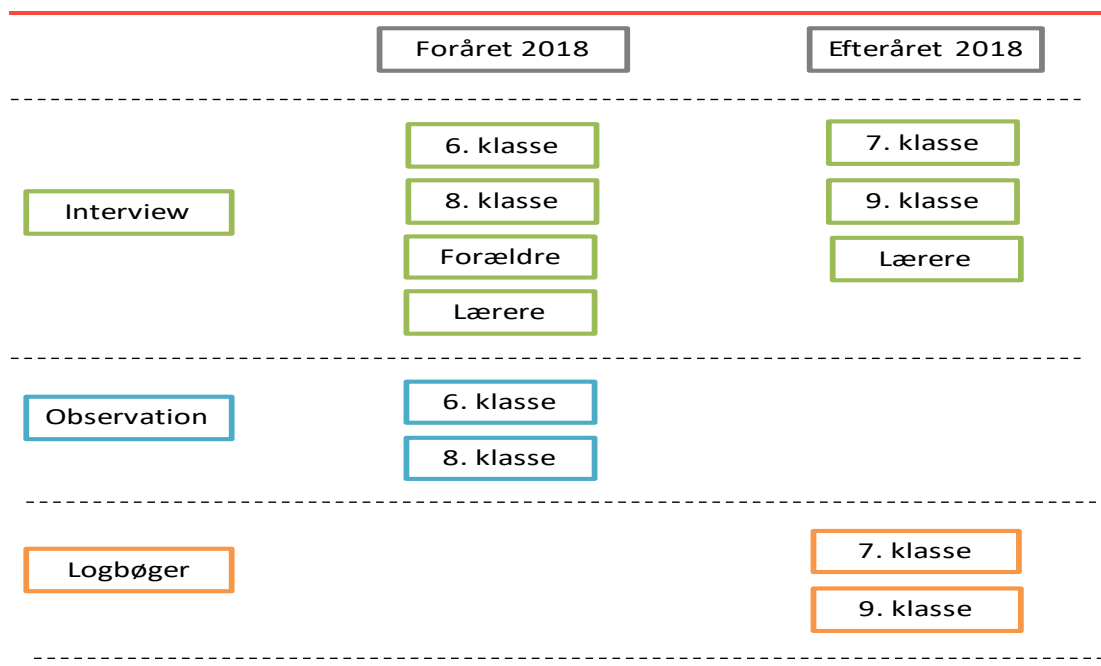
⁶⁴ Observationerne indgår som indirekte materiale i undersøgelsen, men bruges ikke som selvstændig empirisk materiale i analyserne. Det samme gælder forældre-interviewene.

⁶⁵ Oprindeligt ønskede vi at lave fem fokusgruppeinterview, men på trods af udlodning af gavekort og gentagne skrivelser og opfordringer fra lærerne, kunne vi ikke mønstre nok forældre til at lave fokusgrupperne. På den baggrund valgte vi at foretage telefoninterview.

⁶⁶ Logbøgerne har desværre ikke bidraget med relevant information til analyserne og indgår derfor ikke som datagrundlag i undersøgelsen.

af karakterer, ønskede en anden undervisning end de elever, som var motiveret af samarbejde etc. Nedenstående er et proces-chart over dataindsamlingen:

Bilagsfigur 1.2 Proces-chart over dataindsamlingen



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

Bilagstabel 1.4 viser en oversigt over datamaterialet. I foråret 2018 blev i alt 70 elever i 6. årgang og 66 elever i 8. årgang interviewet. I efteråret 2018 blev 51 elever fra 7. årgang og 45 elever fra 9. årgang interviewet. Det vil sige, at i alt er 232 elever blevet interviewet over to omgange fordelt på 50 fokusgruppeinterview.⁶⁷ I både foråret og efteråret blev elevinterviewene foretaget som fokusgruppeinterview af mellem 45 og 60 minutters varighed.

En særlig fordel ved fokusgruppeinterviewene er, at de bidrager med at afdække elevernes egne synspunkter og erfaringer i skolen, fx i forhold til oplevelse af forskellige undervisningsformers betydning for deres motivation. Elevernes forhandlinger og dialog i fokusgruppen om forskellige oplevelser af samme situation gør det muligt at undersøge undervisningselementers modsatrettede virkning på elevernes oplevelser af skoledagen. Herigennem kan vi få et indtryk af, hvordan eleverne motiveres og demotiveres på forskellig vis i specifikke undervisningssituationer. Hver fokusgruppe bestod af 4-5 elever, da mindre grupper er en velkendt ramme for folkeskoleelever og derved udgjorde en tryk og velkendt ramme for en tillidsfuld dialog mellem klassekammeraterne. Interviewene blev foretaget med afsæt i en semistruktureret interviewguide.

⁶⁷ Den oprindelige intention var, at den samme elevgruppe deltog i de begge interviewrunder. Da de fleste skoler dog etablerede nye klasser i udskolingen, har det ikke været muligt at få den samme elevgruppe i de to interviewrunder.

Bilagstabel 1.4 Oversigt over datamaterialet

Hvem	Hvordan	Omfang	Antal interview	Antal interview-personer i alt
Forældre, foråret 2018	Telefoninterview	20-30 min	6	6
Forældre, foråret 2018	Fokusgruppeinterview	90 min	1	6
Forældre, efteråret 2018	Fokusgruppeinterview	90 min	1	6
Elever, foråret 2018 6. klasse 8. klasse	Fokusgruppeinterview	45-60 min	29	136
Elever, efteråret 2018 7. klasse 9. klasse	Fokusgruppeinterview	45-60 min	21	96
Lærere, foråret 2018	Fokusgruppeinterview	60-90 min	5	20
Lærere, efteråret 2018	Fokusgruppeinterview	60-90 min	5	19

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

Lærere er blevet interviewet i fokusgrupper af en varighed på mellem 60 og 90 minutter. 39 lærere er i alt blevet interviewet. En del lærere, men langt fra alle, har deltaget i begge interviewrunder. 18 antal forældre til elever i de pågældende klasser er interviewet. Interviewene er foretaget som telefoninterview af en varighed på 20-30 minutter. Til både lærer- og forældreinterview blev der ligeledes brugt en semistruktureret interviewguide udarbejdet specifikt til hver respondentgruppe.

Interviewtilgange

Nedenstående afsnit er en kort præsentation af de anvendte interviewtilgange under interview-situationen med særligt fokus på interview med eleverne.

På tværs af de to interviewrunder har vi arbejdet med forskellige interviewtilgange. Tilgangene har været forskellige, fordi vi har forsøgt at indkapsle forskellige aspekter af elevernes motivationsorienteringer ved at facilitere forskellige samtaler blandt eleverne.

Elevinterview forår 2018

Den første interviewrunde i 2018 fokuserede først på temaer om elevernes overordnede motivation for at gå i skole samt deres aktuelle syn på reformelementerne og skoledagen generelt. Med afsæt heri blev interviewet inddelt i to dele.

I den første fase af fokusgruppeinterviewet blev små vignetter, som er fiktive eksempler, baseret på statistikker om reformen fra Arendt, Jensen & Nielsen (2018), brugt til at få eleverne til at beskrive, hvordan de oplevede de forskellige reformelementer i deres undervisning/på deres skole. Formålet med den første del var at få eleverne til at beskrive, om det var noget ved deres skolegang, som i særlig grad motiverede dem og hvorfor. Denne del af interviewet kan betragtes som en slags "elevatorvurdering" af reformelementerne med hovedvægt på elevernes aktuelle oplevelser af specifikke situationer og vurderinger af udvalgte temaer. Vignetterne bestod af fiktive elevers modsatrettede oplevelser af reformelementerne, som eksemplet i casen nedenfor om lektiehjælp. Eleverne i fokusgruppen blev på skift bedt om at læse vignetterne højt og derefter – i fællesskab – tale om, hvordan de selv kunne relatere sig til de beskrevne situationer. Observationerne gjorde det ligeledes muligt for interviewereren at perspektivere til konkrete

oplevelse og hændelser set i klassen, som frugtbart understøttede elevernes associationer til situationerne beskrevet i vinetterne.

Case: Vignette om lektiehjælp

Sara og Samuel går i 8. klasse på to forskellige skoler. Deres to skoler er på mange måder ens, men der er én stor forskel: Lektier. På Saras skole har eleverne ingen lektier for. Eleverne laver i stedet opgaver på skolen.

Sara: *Det er godt, for så kan jeg bare holde fri, når jeg er færdig med skolen. Ulempen er så selvfølgelig, at skoledagen er lidt længere.*

Det er ret forskelligt fra Samuels skole.

Samuel: *Jeg bruger mindst 2-3 timer om ugen på at lave lektier. Det er okay, synes jeg. Der er dog mange i min klasse, som ikke laver lektier. Sikker fordi, de er for svære eller ikke har tid, men også nogle gange fordi, de godt kan følge med i undervisningen alligevel. Jeg kan bedst lide at lave lektier sammen med mine venner i skolen – helst ikke sammen med mine forældre.*

I anden fase fik eleverne muligheden for – i fællesskab igen – at planlægge deres ideelle skoleskema, se Bilagstabel 1.3. Rammen for opgaven, som eleverne blev bedt om at forholde sig til, var, at det konstruerede skema skulle være understøttende for deres motivation for læring, ligesom eleverne skulle nå til enighed. Eleverne fik samtidig udleveret et stykke pap, som kun havde ugedagene på den vandrette akse og tidspunkter på dagen på den lodrette akse. Eleverne fik dernæst udleveret en stor mængde sedler. En del af sedlerne repræsenterede fx fag og reformelementerne, mens andre sedler var blanke, så eleverne selv kunne supplere, hvis de præfabrikerede sedler ikke var tilstrækkelige.

Bilagstabel 1.3 Eksempel på skoleskema-øvelse

	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
MORGEN 8:00	Billedkunst	DANSK	MATEMATIK	DA	BIOLOGI
FORMIDDAG	FYSIK/KEI	TYSK/FRANSK	ENGELSK	SAMFUNDSFAG	Billedkunst
MIDDAG	HISTORIE	VALGFAG	Idræt	GEOGRAFI	MATEMATIK
MIDDAG 13:30	DANSK	VALGFAG	LEKTIEHJÆLP	Idræt	LEKTIEHJÆLP
		LEKTIER			LEKTIER

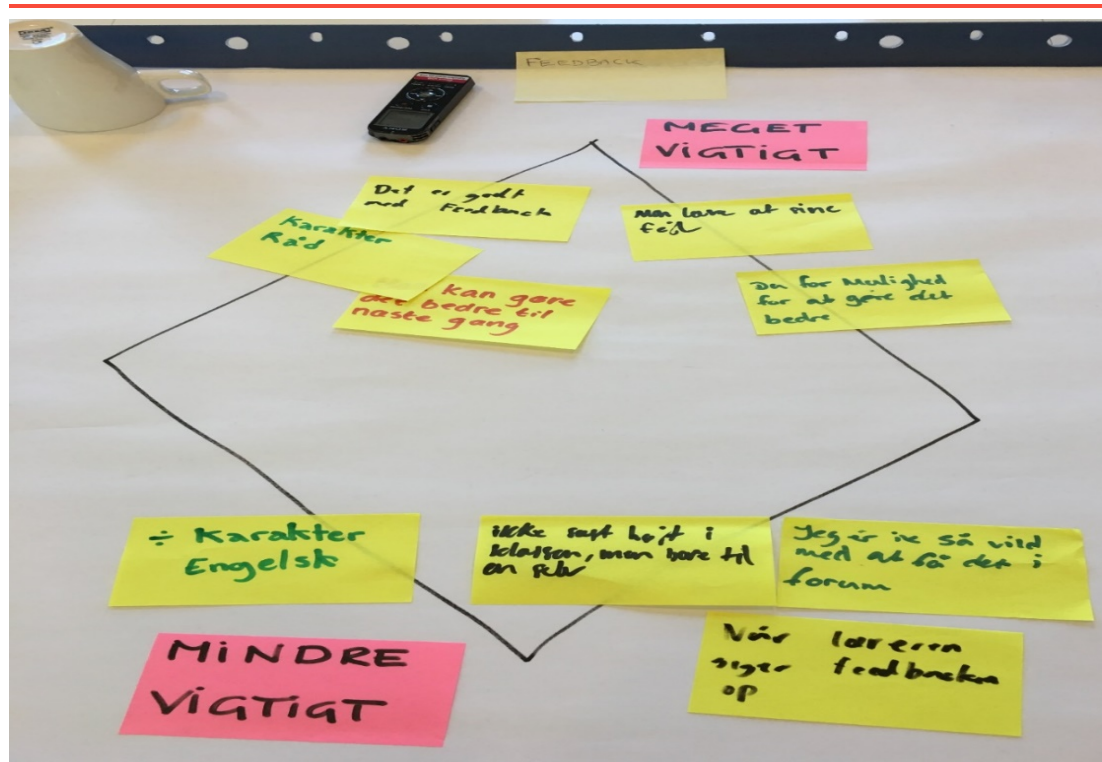
Ved at opstille en øvelse, hvor eleverne skal forhandle eller debattere sig frem til et "ideelt" skema, fremhæves fokusgruppeinterviewets gruppedynamikker. Forhandlingerne er et udtryk for, hvordan eleverne motiveres forskelligt af selve skoledagens struktur og indfanger derfor en nuanceret viden om struktureringen af skoledagens betydning for eleverne på forskellig vis. Derfor bad vi eleverne om at sammensætte deres ideelle skoleskema, som vist i Bilagsfigur 1.3.

Elevinterview efterår 2018

For både eleverne i 7. og 9. klasse har temaerne været deres akutte syn på reformelementerne og skoledagen generelt samt overgangen fra henholdsvis 6. og 8. klasse til 7. og 9. klasse. For eleverne i 9. klasse var overgangen til ungdomsuddannelser også et tema.

Interviewtilgangen tog udgangspunkt i den såkaldte diamantmetode. Tilgangen giver eleverne mulighed for at værdisætte en konkret aktivitet. Diamantmetoden er en rudeformet firkant, hvorpå eleverne placerer udsagn om bestemte emner, fx feedback som vist i Bilagsfigur 1.4. Den øverste spids symboliserer, hvad der er "meget vigtigt" for eleverne, mens den nederste spids symboliserer, hvad der er "mindre vigtigt". I Bilagsfigur 1.4 har eleverne fx placeret "du får mulighed for at gøre det bedre", som en vigtig egenskab ved feedback, mens "når læreren siger feedbacken højt" er en mindre vigtig egenskab ved feedback. Formålet med metoden er at facilitere en proces, som kan få elevernes refleksioner frem om, hvad der motiverer, dvs. hvad der er vigtigt og mindre vigtigt for dem i forhold til de forskellige reformelementer. Derudover understøtter diamantmetoden en elevcentreret forhandlingsproces mellem eleverne, som i mindst mulig omfang er ledet af interviewerens spørgsmål. Interviewene har dog været baseret på en interviewguide med mulighed for at igangsætte dialogen ved manglende dialog mellem eleverne.

Bilagsfigur 1.4 Eksempel på diamantmetoden



Lærer- og forældreinterview

Lærerinterviewene har særligt haft til formål at afdække lærernes oplevelser af de forskellige lærings- og reformelementers betydning for motivation og engagement hos de forskellige grupper af elever. Interviewene i foråret 2018 berørte fx temaer om, hvilke overvejelser lærerne gjorde sig i forhold til brug af tavleundervisning, individuelt arbejde og gruppearbejde, men også mere reformrelevante spørgsmål om, hvordan lærerne bruger de obligatoriske 45 minutters bevægelse i undervisningen. I efteråret 2018 var der to overordnede fokusområder: (i) reformelementernes betydning for elevernes motivation i skolen og (ii) forældres deltagelse og engagement i deres børns skolegang, herunder oplevelse af skole-hjem-samarbejdet.

Formålet med forældreinterviewene var at få afdækket forældrenes oplevelse af elevernes læring og trivsel i skolen, herunder hvad de oplever skaber motivation for deres børn, samt hvordan børnene trives bedst. Derfor har interviewene centreret sig om elevmotivation for læring, oplevelsen af reformelementernes betydning for elevernes motivation og forældre-elev-samarbejde. I efteråret var elevernes liv uden for skolen også et interviewtema.

De forskellige interviewtilgange har alle faciliteret en samtale om, hvordan de forskellige elementer ved skoledagen har betydning for elevernes motivation.

Analysestrategi

Analysen af det kvalitative datamateriale kan betragtes som en case-undersøgelse. En case-undersøgelse muliggør dybdegående og indgåede indsigter af de empiriske fænomener, som vi ønsker at forstå, og som casene repræsenterer (Yin, 1994). I vores tilfælde er det fænomenerne "et godt undervisningsmiljø" og "motivation".

Skolerne er rekrutteret, så de er forskellige på en række parametre som fx beliggenhedskommune og skolestørrelse, men det væsentligste bidrag fra det kvalitative materiale består i den elevvariation, der er på tværs af og inden for klasserne. Den kvalitative analyse bidrager til at belyse, hvordan eleverne oplever hverdagen på de fem skoler, hvor data er indsamlet. Materialet og analysen heraf er et udtryk for lokale oplevelser og praksisser. Ikke desto mindre kan disse analytiske bidrag og indsigter belyse vigtige aspekter af, hvad det vil sige at være folkeskoleelev på mellemtrinet og i udskolingen i perioden efter reformen. I det omfang beskrivelserne i denne rapport vækker genklang på andre skoler og i andre klasser, vil analysens pointer også kunne være relevante der. Denne tilgang til det kvalitative materiale kan også betragtes som en analytisk generalisering (Kvale & Brinkman, 2014, s. 334).

Den kvalitative analyse bidrager til at skabe en tydeliggørelse af en række komparative, systematiske forskelle og ligheder på klasse- og elevniveau. Det sker med to strategier for øje: Materialet er kodet, systematiseret og kategoriseret med afsæt i reformintentionerne, de kvantitative resultater og væsentlige sammenhænge, som tidligere forskning identificerer som vigtige for elevernes motivation og et godt og udviklende undervisningsmiljø. Med dette deduktive sigte leder vi efter de tematikker, som vi på forhånd har fundet vægtige til at besvare forskningsspørgsmålene. Et eksempel herpå kunne være, 7. og 9. klassers forskelligartede, men også sammenlignelige oplevelser med at blive inddraget i undervisningen samt betydningen heraf. Derudover arbejder vi mere induktivt med at opfange mønstre i forståelser, oplevelser og betragtninger, som den deduktive tilgang ikke tillader i samme omfang. Et eksempel herpå er elevernes fortællinger om lærernes forberedelsestid. Det er et tema, vi ikke havde med i vores oprindelige liste af forventninger og tilhørende kodninger.

Afsluttende er den kvalitative analyses formåen tillige, at elevernes eget sprog og livsverden træder i forgrunden, det vil sige, den måde skolen opleves og erfares af eleverne.

Det analytiske arbejde med det empiriske materiale er transskriberet og kodet i NVivo (Kjer & Nicolajsen, 2017).

Etiske overvejelser

Formålet med rapporten er at give eleverne en stemme, hvor de kan fortælle om deres erfaringer og oplevelse af den danske folkeskole. Derfor betragtes elevernes udsagn i analysen som troværdige og pålidelige udsagn om skoledagen. Dog er det vigtigt at være opmærksom på, at børn skaber deres synspunkter i samspil med synspunkter ytret af forældre, bedsteforældre, ældre søskende, lærere, pædagoger og ikke mindst andre børn, og som de til en vis grad – og oftest ubevist – internaliserer (Kjer, Nielsen & Friis-Hansen (2018)). Derfor er omdrejningspunktet for analyserne at fremhæve forskellige elevers oplevelser af skoledagen og den forhandling, som foregår imellem dem, for lige netop at indfange en nuanceret oplevelse af samme situation på tværs af elevgruppen, men til tider også for den enkelte elev.

Børn som informanter og som undersøgelsesobjekter

Som i andre forskningsprojekter, men særligt når børn er informanter og undersøgelsesobjekter, er det vigtigt at være særlig bevidst om, hvordan interviewsituationen forløber. I fokusgruppinterview kan der opstå sårbare situationer, hvor spørgsmål udløser en udlevering af bestemte personer eller hændelser. For at minimere risikoen for deling af uønskede oplysninger for de implicerede elever, har vi brugt en interviewtilgang, hvor spørgsmålene har været formuleret i almene temaer om skoledagen og generelle situationelle hændelser, således at samtalen som udgangspunkt ikke kom til at omhandle specifikke elever i klassen.

Bilag 2 Bilagstabeller til kapitel 2

Bilagstabel 2.1 Elevfordelinger henover udfaldsmål. 2014,2016 og 2018. Mellemtrin og udskoling.

	Mellemtrin			Udskoling		
	2014	2016	2018	2014	2016	2018
Højt elevengagement	0,44	0,43	0,43	0,34	0,34	0,33
<i>Antal elever</i>	14.416	10.956	11.298	10.810	7.910	8.635
Oplever ofte spændende opgaver	0,60	0,55	0,57	0,45	0,43	0,42
<i>Antal elever</i>	14.574	11.159	11.585	10.911	8.146	8.777
Deltager meget i klassediskussioner	0,72	0,68	0,68	0,60	0,53	0,53
<i>Antal elever</i>	15.118	11.589	12.045	11.213	8.270	9.115
Deltager meget i gruppearbejde	0,87	0,84	0,85	0,86	0,84	0,82
<i>Antal elever</i>	15.027	11.605	11.993	11.221	8.338	8.989
Høj trivsel	0,65	0,62	0,63	0,61	0,57	0,58
<i>Antal elever</i>	14.445	11.125	11.447	10.863	8.006	8.779

Anm.: Elever med højt elevengagement og høj trivsel ligger på 0,8 eller derover på deres respektive indeks. For spørgsmål om spændende opgaver, deltagelse i klassediskussioner og deltagelse i gruppearbejdet, vises andelen af elever, der svarer "helt enig" og "lidt enig" på spørgsmålene.

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

Bilagstabel 2.2 Elevfordelinger henover udfaldsmål. 2014,2016 og 2018. Mellemtrin og udskoling. Fordelt på elevtyper.

	Mellemtrin			Udskoling		
	2014	2016	2018	2014	2016	2018
<i>Fagligt dygtige</i>						
Engagement	0,53	0,49	0,5	0,43	0,44	0,45
Spændende opgaver	0,63	0,57	0,59	0,52	0,48	0,49
Delt. klassesdisk.	0,83	0,77	0,77	0,75	0,71	0,71
Delt. gruppearb.	0,92	0,90	0,92	0,93	0,92	0,90
Trivsel	0,72	0,66	0,68	0,66	0,59	0,63
<i>Faglige svage elever</i>						
Engagement	0,37	0,38	0,36	0,27	0,26	0,27
Spændende opgaver	0,61	0,54	0,56	0,41	0,35	0,37
Delt. klassesdisk.	0,63	0,54	0,55	0,48	0,38	0,41
Delt. gruppearb.	0,80	0,73	0,75	0,76	0,74	0,73
Trivsel	0,61	0,57	0,57	0,59	0,54	0,55
<i>Børn af ufaglærte</i>						
Engagement	0,39	0,41	0,43	0,31	0,33	0,34
Spændende opgaver	0,60	0,58	0,60	0,45	0,43	0,41
Delt. klassesdisk.	0,63	0,58	0,59	0,54	0,45	0,51
Delt. gruppearb.	0,80	0,78	0,80	0,8	0,77	0,80
Trivsel	0,60	0,58	0,59	0,60	0,54	0,54
<i>Etniske minoritetsbørn</i>						
Engagement	0,48	0,53	0,48	0,43	0,42	0,37
Spændende opgaver	0,67	0,66	0,63	0,51	0,48	0,47
Delt. klassesdisk.	0,65	0,61	0,64	0,61	0,53	0,53
Delt. gruppearb.	0,83	0,80	0,8	0,83	0,81	0,79
Trivsel	0,64	0,60	0,62	0,60	0,57	0,55
<i>Sårbare elever</i>						
Engagement	0,18	-	0,18	0,17	-	0,17
Spændende opgaver	0,36	-	0,31	0,33	-	0,27
Delt. klassesdisk.	0,57	-	0,49	0,45	-	0,41
Delt. gruppearb.	0,75	-	0,74	0,73	-	0,72
Trivsel	0,40	-	0,39	0,41	-	0,37

Anm.: Elever med højt elevengagement og høj trivsel ligger på 0,8 eller derover på deres respektive indeks. For spørgsmål om spændende opgaver, deltagelse i klassesdiskussioner og deltagelse i gruppearbejdet, vises andelen af elever, der svarer "helt enig" og "lidt enig" på spørgsmålene. Fagligt dygtige og fagligt svage elever er defineret ud fra deres tidligere resultater ved nationale test. For elever på mellemtrinnet gælder det således, at de skal enten have været blandt de 20 % bedste i både dansk og matematik i 2. og 3. klasse, mens det for elever i udskoling skal have været enten blandt de 20 % bedste eller dårligste ved nationale test i 6. klasse. Sårbare elever er defineret ud fra SDQ – Strength and Difficulties Questionnaire. Dette er ikke afdækket i 2016.

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

Bilagstabel 2.3 Udvikling over tid i udfaldsmål for elever på mellemtrin og i udskoling. 2014-2018. Lineære regressioner med skole-klassetrin-fixed-effects.

	Elev- engagement	Spændende opgaver	Deltagelse i klasse- diskussioner	Deltagelse i gruppe- arbejde	Trivsel
<i>Mellemtrin</i>					
Fra 2014 til 2016	-0,01 (0,01)	-0,06*** (0,01)	-0,06*** (0,01)	-0,03*** (0,01)	-0,04*** (0,01)
Fra 2014 til 2018	-0,02** (0,01)	-0,05*** (0,01)	-0,06*** (0,01)	-0,03*** (0,01)	-0,03*** (0,01)
Antal elever	38.038	38.831	40.034	40.034	38.310
<i>Udskoling</i>					
Fra 2014 til 2016	0,00 (0,01)	-0,02** (0,01)	-0,08*** (0,01)	-0,02*** (0,01)	-0,03*** (0,01)
Fra 2014 til 2018	-0,02** (0,01)	-0,06*** (0,01)	-0,08*** (0,01)	-0,04*** (0,01)	-0,05*** (0,01)
Antal elever	28.740	29.232	30.120	30.120	29.137
Kontrol for elevbaggrund	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

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

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

Bilagstabel 2.4 Udvikling over tid i udfaldsmål for elever på mellemtrin og i udskoling, fordelt på elevtyper. 2014-2018.
Lineære regressioner med skole-klasse-trin-fixed-effects.

	Engagement	Spændende opgaver	Deltager i klassedis-kussioner	Deltager i gruppe-arbejde	Trivsel	Engagement	Spændende opgaver	Deltager i klassedis-kussioner	Deltager i gruppe-arbejde	Trivsel
	Mellemtrin					Udskoling				
Fagligt stærke fra 2014 til 2016	-0,02 (0,02)	0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	0,00 (0,01)	-0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	0,01 (0,02)	0,05*** (0,02)	-0,01 (0,01)	-0,03 (0,02)
Fagligt stærke fra 2014 til 2018	0,00 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,01 (0,02)	0,00 (0,01)	-0,00 (0,02)	0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	0,04** (0,02)	-0,03** (0,01)	0,03 (0,02)
<i>Antal elever</i>	38.038	38.831	40.034	40.034	38.310	28.740	29.232	30.120	30.120	29.137
Fagligt svage elever fra 2014 til 2016	0,03* (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,05*** (0,02)	-0,03 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,00 (0,02)	-0,03 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	0,02 (0,02)
Fagligt svage elever fra 2014 til 2018	0,01 (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,00 (0,02)	-0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,00 (0,02)
<i>Antal elever</i>	38.038	38.831	40.034	40.034	38.310	28.740	29.232	30.120	30.120	29.137
Børn af ufaglærte fra 2014 til 2016	0,04* (0,02)	0,03 (0,02)	0,00 (0,02)	0,01 (0,02)	0,03 (0,02)	0,01 (0,03)	-0,00 (0,03)	-0,03 (0,03)	-0,02 (0,02)	-0,03 (0,03)
Børn af ufaglærte fra 2014 til 2018	0,07*** (0,02)	0,05** (0,02)	0,05** (0,02)	0,03* (0,02)	0,01 (0,02)	0,03 (0,02)	-0,02 (0,03)	0,03 (0,02)	0,04* (0,02)	-0,04 (0,03)
<i>Antal elever</i>	38.038	38.831	40.034	40.034	38.310	28.740	29.232	30.120	30.120	29.137
Etniske minoritetsbørn fra 2014 til 2016	0,06** (0,03)	0,05** (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,02 (0,02)	0,01 (0,03)	-0,01 (0,03)	0,01 (0,03)	0,02 (0,03)	0,00 (0,03)	0,03 (0,03)
Etniske minoritetsbørn fra 2014 til 2018	0,01 (0,03)	0,01 (0,02)	0,03 (0,03)	-0,01 (0,02)	0,02 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,00 (0,03)	-0,01 (0,03)	-0,01 (0,03)	-0,02 (0,03)
<i>Antal elever</i>	38.038	38.831	40.034	40.034	38.310	28.740	29.232	30.120	30.120	29.137
Sårbare elever fra 2014 til 2018	-0,03 (0,02)	-0,00 (0,02)	-0,04 (0,02)	-0,00 (0,02)	-0,04 (0,03)	0,01 (0,02)	-0,04* (0,02)	0,03 (0,02)	0,03* (0,02)	-0,00 (0,02)
<i>Antal elever</i>	13.256	13.412	13.744	13.744	13.290	20.485	20.775	21.421	21.421	20.709
Kontrol for elevbaggrund	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Anm.: Fagligt dygtige elever har i de seneste nationale test placeret sig blandt de 20 % bedste i *både* dansk og matematik. Tilsvarende ligger fagligt svage blandt de 20 % dårligste. Sårbare elever har enten indad- eller udadreagerende adfærd, målt ved SDQ. *** = $p < 0,01$, ** = $p < 0,05$, * = $p < 0,1$. Standardfejl i parentes.

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

Bilagstabel 2.5 Gennemsnit for elevernes faglige præstationer. Nationale test for mellemtrinnet og folkeskolens afgangsprøve for 9. klassetrin. Dansk og matematik hver for sig. Standardiseret. 2018.

	Mellemtrin (6. kl. DNT)		Udskoling (9. kl. prøver)	
	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik
Alle elever	-0,5	0,29	0,02	0,03
<i>Antal elever</i>	<i>6.159</i>	<i>6.169</i>	<i>4.193</i>	<i>4.190</i>
Fagligt dygtige	0,70	1,17	0,96	0,92
<i>Antal elever</i>	<i>1.591</i>	<i>1.592</i>	<i>811</i>	<i>811</i>
Fagligt svage	-0,96	-0,70	-0,98	-0,96
<i>Antal elever</i>	<i>914</i>	<i>909</i>	<i>671</i>	<i>672</i>
Børn af ufaglærte	-0,54	-0,28	-0,42	-0,42
<i>Antal elever</i>	<i>619</i>	<i>623</i>	<i>483</i>	<i>484</i>
Etniske minoritets elever	-0,52	-0,23	-0,48	-0,43
<i>Antal elever</i>	<i>496</i>	<i>503</i>	<i>439</i>	<i>441</i>
Sårbare elever	-0,29	-0,01	-0,18	-0,19
<i>Antal elever</i>	<i>1.266</i>	<i>1.265</i>	<i>929</i>	<i>925</i>

Anm.: Klasser med mange af en bestemt elevtype er defineret ud fra, om der går flere end gennemsnittet af den elevtype i klassen. For klasser med mange fagligt stærke er det således mere end 20 %, for klasser med mange fagligt svage mere end 17 %, for klasser med mange børn af ufaglærte 11 %, for klasser med mange ikke-vestlige 8 %. For klasser med mange sårbare skal der være mere end fire sårbare elever i klassen. Fagligt dygtige elever har i de seneste nationale test placeret sig blandt de 20 % bedste i *både* dansk og matematik. Tilsvarende ligger fagligt svage blandt de 20 % dårligste. Sårbare elever har enten indad- eller udadreagerende adfærd, målt ved SDQ.

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

Bilagstabel 2.6 Udvikling over tid i faglige præstationer for udvalgte grupper af elever. 2014-2018. Lineære regressioner med skole-klassetrin-fixed-effects.

	Melletrin (6. kl. DNT)		Udskoling (9. kl. prøver)	
	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik
Alle elever				
Fra 2014 til 2016	-0,51*** (0,06)	-0,12 (0,11)	0,16*** (0,06)	0,15*** (0,05)
Fra 2014 til 2018	-0,57*** (0,06)	0,06 (0,11)	-0,05 (0,06)	0,11** (0,05)
Fagligt stærke elever	0,78*** (0,05)	0,79*** (0,04)	0,92*** (0,03)	0,95*** (0,03)
Fagligt stærke interageret med tid (2016)	0,03 (0,06)	0,06 (0,06)	-0,19*** (0,05)	-0,14*** (0,05)
Fagligt stærke interageret med tid (2018)	-0,03 (0,05)	0,12** (0,05)	-0,18*** (0,04)	-0,09** (0,04)
<i>Antal elever</i>	19.547	19.591	13.030	13.004
Fra 2014 til 2016	-0,48*** (0,06)	-0,10 (0,11)	0,10* (0,06)	0,10** (0,05)
Fra 2014 til 2018	-0,57*** (0,06)	0,11 (0,11)	-0,11* (0,06)	0,07 (0,05)
Fagligt svage elever	-0,67*** (0,03)	-0,56*** (0,02)	-0,91*** (0,04)	-0,89*** (0,04)
Fagligt svage interageret med tid (2016)	-0,11* (0,06)	-0,09* (0,05)	0,13*** (0,05)	0,13*** (0,05)
Fagligt svage interageret med tid (2018)	-0,00 (0,05)	-0,15*** (0,05)	0,14*** (0,05)	0,11** (0,05)
<i>Antal elever</i>	19.547	19.591	13.030	13.004
Fra 2014 til 2016	-0,54*** (0,07)	-0,15 (0,11)	0,13** (0,06)	0,15*** (0,05)
Fra 2014 til 2018	-0,62*** (0,07)	0,07 (0,11)	-0,09 (0,06)	0,10* (0,05)
Børn af ufaglærte forældre	-0,45** (0,19)	-0,25 (0,17)	-0,01 (0,21)	-0,02 (0,19)
Børn af ufaglærte forældre interageret med tid (2016)	0,13** (0,07)	0,14** (0,06)	-0,03 (0,07)	-0,08 (0,06)
Børn af ufaglærte forældre interageret med tid (2018)	0,15** (0,07)	-0,02 (0,06)	0,04 (0,07)	0,02 (0,06)
<i>Antal elever</i>	19.547	19.591	13.030	13.004
Fra 2014 til 2016	-0,44*** (0,07)	-0,10 (0,11)	0,16** (0,06)	0,13** (0,05)
Fra 2014 til 2018	-0,52*** (0,07)	0,03 (0,12)	-0,05 (0,06)	0,12** (0,05)

	Mellemtrin (6. kl. DNT)		Udskoling (9. kl. prøver)	
Børn af forældre med videregående uddannelse	-0,05 (0,19)	-0,08 (0,17)	0,24 (0,21)	0,11 (0,19)
Børn af forældre med videregående uddannelse interageret med tid (2016)	-0,14*** (0,04)	-0,05 (0,04)	-0,08** (0,04)	-0,02 (0,04)
Børn af forældre med videregående uddannelse interageret med tid (2018)	-0,12*** (0,04)	0,08** (0,04)	-0,09** (0,04)	-0,06 (0,04)
<i>Antal elever</i>	<i>19.547</i>	<i>19.591</i>	<i>13.030</i>	<i>13.004</i>
Fra 2014 til 2016	-0,52*** (0,06)	-0,13 (0,11)	0,14** (0,06)	0,13*** (0,05)
Fra 2014 til 2018	-0,60*** (0,06)	0,07 (0,11)	-0,07 (0,06)	0,09* (0,05)
Etniske minoriteter	-0,26*** (0,06)	-0,09* (0,05)	-0,01 (0,05)	-0,09** (0,04)
Etniske minoriteter interageret med tid (2016)	0,11 (0,10)	0,08 (0,09)	-0,05 (0,06)	-0,02 (0,06)
Etniske minoriteter interageret med tid (2018)	0,23*** (0,09)	0,04 (0,07)	-0,10 (0,07)	0,06 (0,06)
<i>Antal elever</i>	<i>19.547</i>	<i>19.591</i>	<i>13.030</i>	<i>13.004</i>
Fra 2014 til 2018	-0,53*** (0,07)	0,00 (0,17)	-0,11* (0,06)	0,12** (0,06)
Sårbare elever	-0,24*** (0,03)	-0,17*** (0,03)	-0,17*** (0,03)	-0,17*** (0,03)
Sårbare elever interageret med tid (2018)	0,13*** (0,04)	-0,02 (0,04)	0,07* (0,04)	-0,01 (0,05)
<i>Antal elever</i>	<i>13.610</i>	<i>13.631</i>	<i>9.142</i>	<i>9.111</i>

Anm.: Fagligt dygtige elever har i de seneste nationale test placeret sig blandt de 20 % bedste i *både* dansk og matematik. Tilsvarende ligger fagligt svage blandt de 20 % dårligste. Sårbare elever har enten indad- eller udadreagerende adfærd, målt ved SDQ. *** = $p < 0,01$, ** = $p < 0,05$, * = $p < 0,1$. Standardfejl i parentes.

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

Bilagstabel 2.7 Sammenhæng mellem socioøkonomiske karakteristika og engagement på mellemtrinnet samt faglige præstationer i de nationale test i 6. kl. Særskilt for 2014, 2016 og 2018. Skole-klasetrin-fixed-effects.

	Engagement	Engagement	Engagement	Dansk	Dansk	Dansk	Matematik	Matematik	Matematik
	2014	2016	2018	2014	2016	2018	2014	2016	2018
Etniske minoritetsbørn	0,12*** (0,02)	0,14*** (0,02)	0,09*** (0,02)	-0,16*** (0,06)	-0,32** (0,13)	-0,12* (0,06)	-0,06 (0,05)	-0,19 (0,14)	-0,01 (0,07)
Mor på sociale ydelser	-0,04** (0,02)	0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	-0,12*** (0,04)	0,07 (0,05)	-0,01 (0,04)	-0,11** (0,04)	-0,05 (0,06)	-0,15*** (0,06)
Mor, 1. indkomstkvartil	-0,00 (0,01)	-0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	0,00 (0,04)	0,03 (0,05)	-0,01 (0,05)	0,06* (0,04)	0,02 (0,06)	-0,00 (0,05)
Mor, 2. indkomstkvartil	0,02 (0,02)	-0,00 (0,02)	0,01 (0,02)	0,14*** (0,05)	0,10** (0,05)	0,09* (0,05)	0,10** (0,04)	0,06 (0,05)	0,03 (0,06)
Mor, 3. indkomstkvartil	0,02 (0,02)	0,01 (0,02)	0,03 (0,02)	0,20*** (0,05)	0,20*** (0,05)	0,13** (0,05)	0,26*** (0,04)	0,22*** (0,07)	0,22*** (0,06)
Far på sociale ydelser	-0,02 (0,02)	-0,03* (0,02)	0,00 (0,02)	-0,10** (0,04)	-0,12 (0,08)	-0,08 (0,06)	-0,12*** (0,03)	-0,11 (0,07)	-0,13 (0,09)
Far, 1. indkomstkvartil	0,01 (0,01)	0,04** (0,02)	0,03* (0,02)	0,10** (0,04)	0,13** (0,05)	0,03 (0,05)	0,07** (0,03)	0,05 (0,05)	-0,01 (0,05)
Far, 2. indkomstkvartil	0,05*** (0,01)	0,05*** (0,02)	0,05*** (0,02)	0,10** (0,04)	0,20*** (0,05)	0,08* (0,05)	0,10*** (0,04)	0,24*** (0,06)	0,14*** (0,05)
Far, 3. indkomstkvartil	0,05*** (0,02)	0,07*** (0,02)	0,06*** (0,02)	0,24*** (0,04)	0,30*** (0,06)	0,21*** (0,06)	0,23*** (0,04)	0,37*** (0,06)	0,33*** (0,05)
Børn af ufaglærte forældre	-0,02 (0,02)	-0,01 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,07 (0,05)	-0,05 (0,06)	-0,14** (0,06)	-0,05 (0,03)	0,04 (0,07)	-0,09 (0,07)
Højeste uddannelse i familien: Videregående uddannelse	0,03** (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,33*** (0,03)	0,30*** (0,03)	0,34*** (0,03)	0,24*** (0,03)	0,30*** (0,03)	0,42*** (0,03)
<i>Antal elever</i>	<i>14.973</i>	<i>11.318</i>	<i>11.747</i>	<i>7.612</i>	<i>5.937</i>	<i>5.998</i>	<i>7.629</i>	<i>5.960</i>	<i>6.002</i>
adj. R^2	0,073	0,056	0,055	0,220	0,202	0,250	0,256	0,205	0,281

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem socioøkonomiske baggrundskarakteristika og elevernes engagement på mellemtrinnet og faglige præstationer i de nationale test i 6. kl. Der er anvendt en skole-klasetrin-fixed-effects model. Statistisk signifikans angives ved *. *** = $p < 0,01$, ** = $p < 0,05$, * = $p < 0,1$. Standardfejl i parentes. adj. R^2 angiver modellens samlede forklaringskraft, hvor en værdi på 0,073 svarer til at 7,3 % af variationen i elevernes engagement kan forklares af de variable, der indgår i modellen.

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

Bilagstabel 2.8 Sammenhæng mellem socioøkonomiske karakteristika og engagement samt faglige præstationer i udskolingen. Særskilt for 2014, 2016 og 2018. Skole-klassetrin-fixed-effects.

	Engagement	Engagement	Engagement	Dansk	Dansk	Dansk	Matematik	Matematik	Matematik
	2014	2016	2018	2014	2016	2018	2014	2016	2018
Etniske minoritetsbørn	0,12*** (0,02)	0,13*** (0,03)	0,07*** (0,02)	-0,19*** (0,06)	-0,17*** (0,06)	-0,21*** (0,06)	-0,17** (0,07)	-0,11 (0,09)	-0,14** (0,06)
Mor på sociale ydelser	-0,01 (0,02)	-0,04* (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,02 (0,05)	-0,19*** (0,06)	-0,07 (0,05)	-0,11** (0,05)	-0,19*** (0,06)	-0,06 (0,05)
Mor, 1. indkomstkvartil	-0,03* (0,02)	-0,03* (0,02)	-0,05** (0,02)	-0,38*** (0,05)	-0,24*** (0,06)	-0,28*** (0,05)	-0,36*** (0,05)	-0,22*** (0,07)	-0,31*** (0,05)
Mor, 2. indkomstkvartil	-0,04*** (0,01)	-0,02 (0,02)	-0,04** (0,02)	-0,31*** (0,04)	-0,28*** (0,05)	-0,17*** (0,04)	-0,32*** (0,04)	-0,24*** (0,05)	-0,22*** (0,04)
Mor, 3. indkomstkvartil	-0,03* (0,01)	-0,01 (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,15*** (0,04)	-0,15*** (0,04)	-0,13*** (0,04)	-0,18*** (0,04)	-0,12*** (0,04)	-0,16*** (0,04)
Far på sociale ydelser	-0,03 (0,02)	-0,05* (0,03)	0,03 (0,02)	-0,07 (0,06)	0,01 (0,06)	-0,05 (0,05)	-0,05 (0,06)	-0,06 (0,08)	-0,04 (0,05)
Far, 1. indkomstkvartil	-0,04** (0,02)	-0,05** (0,02)	-0,03 (0,02)	-0,29*** (0,05)	-0,35*** (0,05)	-0,32*** (0,05)	-0,21*** (0,05)	-0,27*** (0,06)	-0,26*** (0,05)
Far, 2. indkomstkvartil	-0,06*** (0,02)	-0,03* (0,02)	-0,03** (0,02)	-0,27*** (0,04)	-0,20*** (0,04)	-0,28*** (0,04)	-0,27*** (0,04)	-0,20*** (0,04)	-0,19*** (0,04)
Far, 3. indkomstkvartil	-0,03* (0,02)	-0,01 (0,02)	-0,02 (0,02)	-0,16*** (0,04)	-0,06 (0,04)	-0,20*** (0,04)	-0,10*** (0,04)	-0,08** (0,04)	-0,14*** (0,04)
Børn af ufaglærte forældre	-0,03* (0,02)	0,00 (0,02)	0,02 (0,02)	-0,10* (0,05)	-0,21*** (0,05)	-0,09 (0,06)	-0,08 (0,05)	-0,12** (0,06)	-0,12** (0,06)
Højeste uddannelse i familien: Videregående uddannelse	0,02** (0,01)	0,03** (0,01)	0,02* (0,01)	0,29*** (0,04)	0,34*** (0,03)	0,31*** (0,04)	0,31*** (0,04)	0,35*** (0,04)	0,34*** (0,05)
<i>Antal elever</i>	<i>11.600</i>	<i>8.255</i>	<i>8.885</i>	<i>5.009</i>	<i>3.889</i>	<i>4.117</i>	<i>5.013</i>	<i>3.896</i>	<i>4.114</i>
adj. R^2	0,050	0,043	0,044	0,184	0,241	0,164	0,195	0,221	0,181

Anm.: Tabellen viser sammenhængen mellem SES variabler og elevernes engagement på mellemtrinnet og faglige præstationer i de nationale test i 6. kl. Der er anvendt en skole-klassetrin-fixed effekt model. Statistisk signifikans angives ved *. * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes. adj. R^2 angiver modellens samlede forklaringskraft, hvor en værdi på 0,073 svarer til at 7,3 % af elevernes engagement kan forklares af de variabler vi har lagt ind i modellen.

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

Bilagstabel 2.9 Udviklingen i elevernes faglige præstationer i dansk og matematik ved afgangsprøven i 9. klasse. Særskilt for folkeskoler og frie grundskoler. Lineære regressioner med skole-klassetrin-fixed-effects.

	Dansk	Dansk	Matematik	Matematik
	Folkeskoler	Frie grundskoler	Folkeskoler	Frie grundskoler
Fra 2012 til 2013	-0,02 [*] (0,01)	-0,01 (0,02)	-0,01 (0,01)	-0,00 (0,02)
Fra 2012 til 2014	-0,03 ^{***} (0,01)	-0,01 (0,02)	-0,02 ^{**} (0,01)	-0,01 (0,02)
Fra 2012 til 2016	-0,03 ^{***} (0,01)	-0,04 ^{**} (0,02)	-0,03 ^{***} (0,01)	-0,03 (0,02)
Fra 2012 til 2017	-0,04 ^{***} (0,01)	-0,04 ^{**} (0,02)	-0,05 ^{***} (0,01)	-0,03 (0,02)
Fra 2012 til 2018	-0,03 ^{***} (0,01)	-0,07 ^{***} (0,02)	-0,05 ^{***} (0,01)	-0,05 ^{**} (0,02)
<i>Antal elever</i>	<i>255.838</i>	<i>35.108</i>	<i>255.565</i>	<i>34.710</i>

Anm.: Tabellen viser udviklingen i elevernes faglige præstationer i 9. kl. fra 2012 til 2018 særskilt for elever i folkeskolen og for elever i frie grundskoler. Resultaterne er særskilt for dansk og matematik. Alle analyser tager højde for forskelle i elevernes baggrund. Dette dækker over elevens køn, etnicitet (vestlig/ikke-vestlig oprindelse), alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, tidligere præstationer i nationale test, angivelser for, om forældrene er i job/uddannelse, forældrenes højeste uddannelsesniveau i tre kategorier, forældres indkomst i kvartiler samt en indikator for, at mor var <25, da barnet blev født. Vi anvender en lineær sandsynlighedsmodel, hvor vi sammenligner udviklingen for den enkelte skole over tid (skole-klassetrin-fixed effekt). Elever på frie grundskoler er betinget af at have gået på skolen i minimum 4 år for at minimere betydningen af skoleskift som en reaktion mod den længere skoledag. Statistisk signifikans angives ved *. * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes.

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

Bilag 3 Bilagstabeller til kapitel 3

Boks 5 Forstyrrelser i undervisningen – lærersvar (spørgsmål stillet i 2015 & 2017)

- Der er meget forstyrrende støj i undervisningen
- Jeg må ofte afbryde undervisningen for at løse konflikter blandt eleverne
- Når timen begynder, varer det meget længe, før eleverne falder til ro

Bilagstabel 3.1 Udvikling i andelen af klasser, hvor lærer vurderer, at der er en høj grad af uro. 2015-2017. Mellemtrin og udskoling. Lineære regressioner med skole-klasse-fixed-effects.

	Mellemtrin	Udskoling
Generel udvikling fra 2015 til 2017	-0,02 (0,02)	-0,04** (0,02)
Antal elever	8.624	13.564

Anm.: Resultater vises kun for alle elever og for klassekontekster, hvor der er statistisk signifikante resultater. Modellen inkluderer kontrolvariable for elevbaggrund. Disse dækker over elevens køn, etnicitet, alder, antal søskende, om eleven bor med begge forældre, tidligere præstationer i nationale test, angivelser for, om hhv. mor og far er i job, forældres uddannelsesniveau og indkomst i kvartiler samt mors alders, da barnet blev født. Analysen er en lineær sandsynlighedsmodel, hvor vi tager højde for forskelle mellem skoler (skole-fixed-effects). Udviklingen for de enkelte klassekontekster er beregnet ved hjælp af et interaktionsled mellem fx klasser med mange sårbare børn og tid, hvor 2014 er referencekategorien. * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$, *** = $p < 0,01$. Standardfejl i parentes.

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

Bilagstabel 3.2 Andele af klasser, hvor mange elever oplever henholdsvis megen ro og mange forstyrrelser. 2018. Mellemtrin og Udskoling.

	Min [dansk/lærer/matematiklærer] sørger for, at der er ro i klassen		Jeg bliver forstyrret af larm i timerne	
	Mellemtrin	Udskoling	Mellemtrin	Udskoling
Alle klasser	0,90	0,76	0,68	0,52
<i>Antal elever</i>	<i>12.820</i>	<i>9.679</i>	<i>12.820</i>	<i>9.679</i>
Klasser med mange fagligt stærke	0,91	0,79	0,65	0,48
<i>Antal elever</i>	<i>7.214</i>	<i>4.663</i>	<i>7.214</i>	<i>4.663</i>
Klasser med mange fagligt svage	0,90	0,74	0,72	0,53
<i>Antal elever</i>	<i>5.212</i>	<i>3.591</i>	<i>5.212</i>	<i>3.591</i>
Klasser med mange børn af ufaglærte	0,88	0,74	0,70	0,54
<i>Antal elever</i>	<i>4.442</i>	<i>4.538</i>	<i>4.442</i>	<i>4.538</i>
Klasser med mange etniske minoritetsbørn	0,88	0,77	0,70	0,54
<i>Antal elever</i>	<i>4.154</i>	<i>3.655</i>	<i>4.154</i>	<i>3.655</i>
Klasser med mange sårbare	0,85	0,74	0,73	0,56
<i>Antal elever</i>	<i>3.215</i>	<i>5.731</i>	<i>3.215</i>	<i>5.731</i>

Anm.: Klasser med mange af en bestemt elevtype er defineret ud fra, om der går flere end gennemsnittet af den elevtype i klassen. For klasser med mange fagligt stærke er det således mere end 20 %, for klasser med mange fagligt svage mere end 17 %, for klasser med mange børn af ufaglærte 11 %, for klasser med mange ikke-vestlige 8 %. For klasser med mange sårbare skal der være mere end fire sårbare elever i klassen. Fagligt dygtige elever har i de seneste nationale test placeret sig blandt de 20 % bedste i både dansk og matematik. Tilsvarende ligger fagligt svage blandt de 20 % dårligste. Sårbare elever har enten indad- eller udadreagerende adfærd, målt ved SDQ.

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

Bilag 4 Bilagstabeller til kapitel 4

Boks 6 Spørgsmål og udsagn til belysning af undervisningsdifferentiering, feedback samt mål og tydelighed

Lærernes arbejde med undervisningsdifferentiering belyses vha. følgende spørgsmål:

- Hvor ofte giver du supplerende opgaver til særligt dygtige elever i [klassebetegnelse1]?
- Hvor ofte varierer du arbejdsformer for at tilgodese forskellige elevers læringsbehov?
- Hvor ofte formidler du individuelle læringsmål for den enkelte elev i [klassebetegnelse 1]?
- Hvor ofte tilrettelægger du [dansk/matematik] undervisningen i forhold til målene for de enkelte elever i [klassebetegnelse1]?
- Hvor ofte medvirker eleverne i [klassebetegnelse 1] til at opstille mål for deres egne læreprocesser?

Bilagstabel 4.1 Andele af klasser, hvor elever oplever en høj grad af undervisningsdifferentiering. 2018. Mellemtrin og udskoling.

	Min [dansk/lærer/matematiklærer] sørger tit for, at de opgaver jeg får i [dansk/matematik], passer til mit niveau		Jeg ved, hvordan jeg bliver bedre til [dansk/matematik]		Jeg ved, hvad jeg skal lære i [dansk/matematik]	
	Mellemtrin	Udskoling	Mellemtrin	Udskoling	Mellemtrin	Udskoling
Alle klasser	0,79	0,53	0,87	0,86	0,88	0,89
<i>Antal elever</i>	<i>11.917</i>	<i>9.018</i>	<i>11.678</i>	<i>8.960</i>	<i>11.897</i>	<i>9.027</i>
Klasser med mange fagligt stærke	0,79	0,55	0,86	0,87	0,88	0,89
<i>Antal elever</i>	<i>6.724</i>	<i>4.347</i>	<i>6.595</i>	<i>4.320</i>	<i>6.715</i>	<i>4.342</i>
Klasser med mange fagligt svage	0,81	0,55	0,85	0,85	0,89	0,88
<i>Antal elever</i>	<i>4.834</i>	<i>3.337</i>	<i>4.727</i>	<i>3.289</i>	<i>4.807</i>	<i>3.328</i>
Klasser med mange børn af ufaglærte	0,80	0,52	0,87	0,87	0,87	0,87
<i>Antal elever</i>	<i>4.117</i>	<i>4.231</i>	<i>4.052</i>	<i>4.197</i>	<i>4.117</i>	<i>4.247</i>
Klasser med mange etniske minoritetsbørn	0,81	0,53	0,88	0,86	0,87	0,87
<i>Antal elever</i>	<i>3.846</i>	<i>3.403</i>	<i>3.786</i>	<i>3.378</i>	<i>3.866</i>	<i>3.406</i>
Klasser med mange sårbare	0,72	0,48	0,84	0,85	0,87	0,89
<i>Antal elever</i>	<i>3.031</i>	<i>5.366</i>	<i>2.960</i>	<i>5.348</i>	<i>3.018</i>	<i>5.399</i>

Anm.: Klasser med mange af en bestemt elevtype er defineret ud fra, om der går flere end gennemsnittet af den elevtype i klassen. For klasser med mange fagligt stærke er det således mere end 20 %, for klasser med mange fagligt svage mere end 17 %, for klasser med mange børn af ufaglærte 11 %, for klasser med mange ikke-vestlige 8 %. For klasser med mange sårbare skal der være mere end fire sårbare elever i klassen. Fagligt dygtige elever har i de seneste nationale test placeret sig blandt de 20 % bedste i *både* dansk og matematik. Tilsvarende ligger fagligt svage blandt de 20 % dårligste. Sårbare elever har enten indad- eller udadreagerende adfærd, målt ved SDQ.

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

Bilagstabel 4.2 Andele for klasser præget af høj grad af målstyring og tydelighed fra elevernes perspektiv. 2018. Melletrin og udskoling.

	Klasser, hvor læreren tit fortæller, hvordan eleverne klarer sig i forhold til fagets mål		Klasser, hvor det er tydeligt hvad eleverne skal lave når de arbejder i grupper	
	Melletrin	Udskoling	Melletrin	Udskoling
Alle klasser	0,89	0,86	0,88	0,82
<i>Antal elever</i>	<i>11.470</i>	<i>8.982</i>	<i>11.809</i>	<i>9.068</i>
Klasser med mange fagligt stærke	0,89	0,86	0,88	0,83
<i>Antal elever</i>	<i>6.514</i>	<i>4.343</i>	<i>6.675</i>	<i>4.388</i>
Klasser med mange fagligt svage	0,88	0,86	0,88	0,80
<i>Antal elever</i>	<i>4.623</i>	<i>3.306</i>	<i>4.780</i>	<i>3.325</i>
Klasser med mange børn af ufaglærte	0,91	0,85	0,88	0,81
<i>Antal elever</i>	<i>3.963</i>	<i>4.211</i>	<i>4.086</i>	<i>4.242</i>
Klasser med mange etniske minoritetsbørn	0,91	0,86	0,87	0,83
<i>Antal elever</i>	<i>3.694</i>	<i>3.385</i>	<i>3.820</i>	<i>3.418</i>
Klasser med mange sårbare	0,84	0,85	0,82	0,82
<i>Antal elever</i>	<i>2.906</i>	<i>5.340</i>	<i>2.990</i>	<i>5.407</i>

Anm.: Klasser med mange af en bestemt elevtype er defineret ud fra, om der går flere end gennemsnittet af den elevtype i klassen. For klasser med mange fagligt stærke er det således mere end 20 %, for klasser med mange fagligt svage mere end 17 %, for klasser med mange børn af ufaglærte 11 %, for klasser med mange ikke-vestlige 8 %. For klasser med mange sårbare skal der være mere end fire sårbare elever i klassen. Fagligt dygtige elever har i de seneste nationale test placeret sig blandt de 20 % bedste i både dansk og matematik. Tilsvarende ligger fagligt svage blandt de 20 % dårligste. Sårbare elever har enten indad- eller udadreagerende adfærd, målt ved SDQ.

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

Bilagstabel 4.3 Andele, hvor elever vurderer, at klassen er præget af høje grader af faglige forventninger og feedback. 2018. Mellemtrin og udskoling.

	Faglige forventninger				Feedback	
	Lærerne forventer, at eleverne klarer sig godt		Eleverne ved, hvad lærerne forventer		Læreren fortæller, hvordan eleverne kan blive bedre	
	Mellemtrin	Udskoling	Mellemtrin	Udskoling	Mellemtrin	Udskoling
Alle klasser	0,96	0,90	0,90	0,77	0,67	0,46
<i>Antal elever</i>	11.481	9.026	11.393	9.025	11.964	9.100
Klasser med mange fagligt stærke	0,96	0,89	0,9	0,77	0,62	0,43
<i>Antal elever</i>	6.436	4.373	6.418	4.358	6.754	4.389
Klasser med mange fagligt svage	0,95	0,89	0,9	0,75	0,72	0,48
<i>Antal elever</i>	4.676	3.352	4.624	3.345	4.855	3.358
Klasser med mange børn af ufaglærte	0,95	0,91	0,9	0,77	0,72	0,48
<i>Antal elever</i>	4.015	4.240	3.971	4.247	4.137	4.281
Klasser med mange etniske minoritetsbørn	0,96	0,92	0,91	0,76	0,68	0,47
<i>Antal elever</i>	3.753	3.403	3.713	3.415	3.881	3.440
Klasser med mange sårbare	0,96	0,92	0,88	0,76	0,54	0,4
<i>Antal elever</i>	2.871	5.292	2.834	5.321	3.022	5.408

Anm.: Klasser med mange af en bestemt elevtype er defineret ud fra, om der går flere end gennemsnittet af den elevtype i klassen. For klasser med mange fagligt stærke er det således mere end 20 %, for klasser med mange fagligt svage mere end 17 %, for klasser med mange børn af ufaglærte 11 %, for klasser med mange ikke-vestlige 8 %. For klasser med mange sårbare skal der være mere end fire sårbare elever i klassen. Fagligt dygtige elever har i de seneste nationale test placeret sig blandt de 20 % bedste i både dansk og matematik. Tilsvarende ligger fagligt svage blandt de 20 % dårligste. Sårbare elever har enten indad- eller udadreagerende adfærd, målt ved SDQ.

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

Bilagstabel 4.4 Andele af klasser præget af høj grad af målstyring og tydelighed fra lærernes perspektiv. 2018. Melletrin og udskoling.

	Klasser, hvor læreren ofte formidler individuelle læringsmål for den enkelte elev		Klasser, hvor læreren ofte tilrettelægger undervisningen i forhold til målene for de enkelte elever		Klasser, hvor eleverne ofte medvirker til at opstille mål for deres egne læreprocesser	
	Melletrin	Udskoling	Melletrin	Udskoling	Melletrin	Udskoling
Alle klasser	0,10	0,11	0,40	0,31	0,09	0,08
<i>Antal lærere</i>	<i>7.652</i>	<i>6.226</i>	<i>7.638</i>	<i>6.208</i>	<i>6.422</i>	<i>5.170</i>
Klasser med mange fagligt stærke	0,07	0,07	0,37	0,28	0,09	0,08
<i>Antal lærere</i>	<i>4.130</i>	<i>3.070</i>	<i>4.104</i>	<i>3.052</i>	<i>3.381</i>	<i>2.535</i>
Klasser med mange fagligt svage	0,13	0,13	0,39	0,36	0,10	0,08
<i>Antal lærere</i>	<i>3.111</i>	<i>2.103</i>	<i>3.123</i>	<i>2.085</i>	<i>2.745</i>	<i>1.744</i>
Klasser med mange børn af ufaglærte	0,12	0,12	0,40	0,31	0,10	0,08
<i>Antal lærere</i>	<i>2.641</i>	<i>3.051</i>	<i>2.641</i>	<i>3.033</i>	<i>2.038</i>	<i>2.652</i>
Klasser med mange etniske minoritetsbørn	0,11	0,09	0,38	0,34	0,08	0,10
<i>Antal lærere</i>	<i>2.400</i>	<i>2.597</i>	<i>2.400</i>	<i>2.579</i>	<i>1.968</i>	<i>2.210</i>
Klasser med mange sårbare	0,10	0,13	0,37	0,29	0,11	0,10
<i>Antal lærere</i>	<i>2.008</i>	<i>3.706</i>	<i>2.008</i>	<i>3.688</i>	<i>1.646</i>	<i>3.020</i>

Anm.: Klasser med mange af en bestemt elevtype er defineret ud fra, om der går flere end gennemsnittet af den elevtype i klassen. For klasser med mange fagligt stærke er det således mere end 20 %, for klasser med mange fagligt svage mere end 17 %, for klasser med mange børn af ufaglærte 11 %, for klasser med mange ikke-vestlige 8 %. For klasser med mange sårbare skal der være mere end fire sårbare elever i klassen. Fagligt dygtige elever har i de seneste nationale test placeret sig blandt de 20 % bedste i både dansk og matematik. Tilsvarende ligger fagligt svage blandt de 20 % dårligste. Sårbar elever har enten indad- eller udadreagerende adfærd, målt ved SDQ.

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

Litteratur

- Aftaletekst (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*, 7. juni 2013, https://www.altin-get.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf, tilgået 7. 11. 2019.
- Aftaletekst (justeret) (2019): *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole*. 30. Januar 2019, <https://politiken.dk/incoming/static/7008592-Aftaletekst.pdf>, tilgået 15.11.2019.
- Altinget (2018): *600 skoler lukket på 10 år*, <https://www.alinget.dk/artikel/171489-600-skoler-er-lukket-paa-10-aar>, tilgået . 7. 11. 2019.
- Andersen, L. B., Boye, S. & Laursen, R. (2014): *Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne*. LEAP 2014. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Andersen, R.H., Hoffman, A.H. & Gloy, T. (2014): *Elevinddragelse i undervisningen: En vej til øget faglighed, trivsel og samfundsengagement*. København: Danske Skoleelever.
- Andreasen, A.G. & Lausten, M. (2019): *Trivselsudfordringer ved skolestart. Et langtidsperspektiv*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Arendt, K.S., Jensen, V.M. & C.P. Nielsen (2018): *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år – en kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Arendt, K.S., Jensen, V. M., Friis-Hansen, M. & Keilow, M.K. (2017): *Folkeskolereformen – Dokumentation af dataindsamlingen 2014-2016*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.B., Egelund, N. & Montgomery, C.D. (2015): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. København: DPU – Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse & SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Becker, A., Woerner W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T. & Rothenberger, A. (2004) Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(11) DOI:10.1007/s00787-004-2003-5
- 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., Mikkelsen, M.F., Kjer, M.G., Flyger, C.I., Kjærgaard, L., Wagner, M.R., Andersen, M. & Wellsandt K. (2019a): *Skoleledelse under folkeskolereformen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Kjer, M.G., Flyger, C.I., Kjærgaard, L., Wagner, M.R., Andersen, M. & Wellsandt K. (2019b): *Den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Slottved, M., Arendt, K.M. & Ruge, M. (Under udgivelse): *Eksplorativ forundersøgelse om lærernes arbejdstid. Faglig kvalitet, det gode arbejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T. & Brown, S. (2003): Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis, *Review of Education*. 73(2): 125-230.
- Brinkmann, S. (2006): *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dammeyer, J. (2017): *Pædagogisk psykologi: Videnskaben om læring og undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017): *Pædagogisk praksis i indskolingen*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. & Jørgensen, A-M.K. (2015): *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund. En systematisk forskningskortlægning og syntese*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Epinion (2019): *Skolernes anvendelse af § 16 b – revideret januar 2019. Rapport*. Aarhus & København: Epinion.
- Frederiksen, M., Gundelach, P. & Nielsen R.S (2017): *Survey – Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. 1. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Friis-Hansen, M., Arendt, K.S. & Weber, A. (2018): *Dataindsamlinger i Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen. Dokumentation af 4. dataindsamling efter reformen*. Notat. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- 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.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2003): Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *International Review of Psychiatry*, 15(1–2), 166–172.

- Gutman, L.M. & Vorhaus, J. (2012): *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes. Research Report DFE-RR253*. London: Department for Education.
- Hansen, N.W. (2017): *Folkeskolelærernes arbejdstid og partssamarbejdet*. FAOS Forskningsnotat 158, Forskningscenter for Arbejdsmarkeds- og Organisationsstudier. København: Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Hansen, J.H., Molbæk, M., Schmidt, M. C. S., Riis Jensen, C. & Lassen, M. C. (2018): Approaching inclusion as social practice: processes of inclusion and exclusion. *Journal of educational and social research*, 8(2), 9-19. <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0011>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hedegård-Sørensen, L. & Hamre, B.F. (2019): Divergent agendas within the Danish school policy and the dilemmas this creates for teachers working with inclusive education. Chapter 15 in Rice, B.M. (Ed.), *Global Perspectives on Inclusive Teacher Education*. Hershey PA: IGI Global.
- Hermansen, M. (2006): *Skolens gode og onde cirkler. En empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5. klasse af elevstandpunkt og holdninger til uro, disciplin og læring*. København: Forlaget Samfundslitteratur & Rockwool Fonden.
- Jacobsen, R.H., Bjørnholt, B., Andersen, M.M.Q. & Jordan, A.L.T. (2017): *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år. Kortlægning, 2017*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- 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*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M., Skov, P.R. & Thranholm, E. (2018): *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M. & Nielsen, C.P. (2018): *Viden om Folkeskolereformen. Opsamling af resultater fra følgeforskningsprogrammet 2015-2018*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M., Bjørnholt, B., Nielsen, C.P., Mikkelsen, M.F. & Ladekjær, E. (2020): *Den længere og mere varierede skoledag – en analyse af reformens elementer*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Keilow, M. & Holm, A. (2014): *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og –holdninger. Baseline data fra evalueringen af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M.G., Baviskar, S. & Winter, S.C. (2015): *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M.G. & Rosdahl, A. (2016): *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Kjer, M.G. & Jensen, V.M. (2018): *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M.G., Nielsen, C.P. & Friis-Hansen, M. (2018): *De yngste elevers hverdag i folkeskolen. En kvalitativ undersøgelse i folkeskolereformens tredje år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Klinge, L. (2017): *Lærereens relationskompetence: Kendetegn, betingelser og perspektiver*. København: Dafolo.
- Kristensen, N. & Skov, P. R. (2019): *Betydningen af kompetencedækning og læreruddannelsesbaggrund*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014): *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lavy, V. (2016): What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88-125.
- Matsumura, L.C., Patthey-Chevez, G.G., Valdes, R. & Garnier, H. (2002): Teacher Feedback, Writing Assignment Quality, and Third-Grade Students' Revision in Lower-and Higher-Achieving Urban Schools. *The Elementary School Journal*, 103(1): 3-25.
- Nielsen, C.P. Keilow, M. & Westergaard, C.L. (2017): *Elevernes oplevelse af skolen i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nielsen, C.P. & Rangvid, B.S. (2016): *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nørgaard, E. & Bæk, T.A. (2016): *Økonomisk, personalemæssig og faglig styring i folkeskolen – En caseanalyse af implementeringen af de nye arbejdstidsregler og elementer af folkeskolereformen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Palardy, G.J. & Rumberger, R.W. (2008): Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, and Instructional Practices for Student Learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.
- Plauborg, H., Laursen, P.F., Andersen, J.V. & Ingerslev, G. (2010): *Læreren som leder – klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A.M.W. (2015). *Unge motivation i uddannelsen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rangvid, B.S. (2016): *Student Engagement in Inclusive Classrooms*. Working Paper 03:16. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Raudenbush, S. & Bryk, A.S. (1986): A Hierarchical Model for Studying School Effects. *Sociology of Education*, 59(1), 1-17.

- Roehrig, G. H., Michlin, M., Schmitt, L., MacNabb, C. J., & Dubinsky, J. M. (2012). Teaching Neuroscience to Science Teachers: Facilitating the Translation of Inquiry-Based Teaching Instruction to the Classroom. *CBE–Life Sciences Education*, 11(4), 413–424.
- Ryan, R.M. & Deci, E L. (2017): *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Schlechty, P.C. (2002): *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals, and Superintendents*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schleicher, A. (2018): "Making education reform happen", in *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing.
- Seidel, T., Rimmale, R. & Prenzel, M. (2005): Clarity and Coherence of Lesson Goals as a Scaffold for Student Learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556.
- Seidel, T., & Shavelson, R.J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Shouse, R. (2001): The Impact of Traditional and Reform-Style Practices on Student Mathematics Achievement. In Loveless, T. (Ed.), *The Great Curriculum Debate: How Should We Teach Reading and Math?* Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Styrelsen for IT og Læring (2019): *Elevtal i grundskolen i skoleåret 2017/18, Undervisningsministeriet*. <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/elevtal-i-grundskolen>, tilgået 1. 11. 2019.
- Søndergaard, D.M., Plauborg, H., Szulevicz, T., Fisker, T. B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., Hagensen, M.W., Hansen, A. V., Øgendal, G., Pedersen, H.S. & Werborg, P. (2014): *Ro og klasseledelse I folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Trouilloud, D.O., Sarrazin, P.G., Martinek, T.J. & Guillet, E. (2002): The Influence of Teacher Expectations on Student Achievement in Physical Education Classes: Pygmalion Revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607.
- Thullberg, P. (2013): *Det tar tid – om effekter av skolpolitiske reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan (SOU 2013:30)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Statens offentliga utredningar.
- Undervisningsministeriets brev til kommunalbestyrelser om skoledagens længde (2015): *Pressemeddelelse: Folkeskoleforligskreds sender brev til kommunerne om skoledagens længde*. 26-08-2015: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2015/aug/150826%20folkeskoleforligskreds%20sender%20brev%20til%20kommunerne%20om%20skoledagens%20laengde> , tilgået 15.11.2019
- Undervisningsudvalget (2018): *Undervisningsudvalget 2017-18 UNU Alm.del endeligt svar på spørgsmål 154*. <https://www.ft.dk/samling/20171/alm-del/unu/spm/154/svar/1463471/1852940.pdf>. Tilgået 7. 11. 2019.

- Wentzel, K.R. (2002): Are Effective Teachers like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Winter, S.C., red. (2017): *Gør Skoleledelse en forskel? ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Winter, S.C. & Lehmann Nielsen, V. (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Økonomi- og Indenrigsministeriet (2013): *Evaluering af kommunalreformen. Afrapportering fra udvalget om evaluering af kommunalreformen*. København: Økonomi- og Indenrigsministeriet.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15, 283-290.
- Åsen, G. (2013): "Bilaga 2. Forskningsöversikt om skolreformers genomslag", i P. Thullberg : *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan* (SOU 2013:30),. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Statens offentliga utredningar, pp. 270-316.

VIDEN
VELFÆRD

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD