

SKOLEUDVIKLING MED FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING

IMPLEMENTERING OG ELEVRESULTATER AF UDVIKLINGSPROGRAM TIL
STYRKELSE AF TOSPROGEDE ELEVERS FAGLIGHED I DE TO FØRSTE ÅR



15:28

DINES ANDERSEN
BEATRICE SCHINDLER RANGVID

15:28

SKOLEUDVIKLING MED FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING

IMPLEMENTERING OG ELEVRESULTATER AF
UDVIKLINGSPROGRAM TIL STYRKELSE AF TOSPROGEDE
ELEVERS FAGLIGHED I DE 2 FØRSTE ÅR

DINES ANDERSEN
BEATRICE SCHINDLER RANGVID

KØBENHAVN 2015
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

SKOLEUDVIKLING MED FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING
IMPLEMENTERING OG ELEVRESULTATER AF UDVIKLINGSPROGRAM TIL
STYRKELSE AF TOSPROGEDE ELEVERS FAGLIGHED I DE 2 FØRSTE ÅR
Afdelingsleder: Mette Deding
Afdelingen for skole og uddannelse

Undersøgelsens følgegruppe:
Julie Sas Sørensen, Undervisningsministeriet
Jonna Wrigley, Undervisningsministeriet
Mogens Dam Madsen, Ellekærskolen
Erik Dahl, Charlotteskolen
Christina Stenius, Blågård Skole
Karen Esrom Christensen, Nørre Fælled Skole

ISSN: 1396-1810
e-ISBN: 978-87-7119-320-6

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Colourbox
Netpublikation

© 2015 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
Herluf Trolles Gade 11
1052 København K
Tlf. 33 48 08 00
sfi@sfi.dk
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

INDHOLD

	FORORD	5
	SAMMENFATNING	7
1	OM UNDERSØGELSEN	13
	Baggrund og formål	13
	Datagrundlag og metoder	14
	De deltagende skoler	15
	Indhold i Udviklingsprogrammet	16
	Rapportens opbygning	19
2	IMPLEMENTERING AF UDVIKLINGSPROGRAMMET	21
	Personalets kompetencer i forhold til sproget i undervisningen	23
	DSA – en del af undervisningen	36
	Skolernes praktiske arbejde med implementeringen	51

3	TOSPROGEDE ELEVERS FAGLIGE RESULTATER, FAGLIGE TRIVSEL OG MOTIVATION FOR UDDANNELSE	59
	Registerdata	61
	Evalueringsstrategier	64
	Udviklingen af de faglige resultater: En beskrivende analyse	70
	Effektanalyser: Kan udviklingen i de faglige resultater tilskrives Udviklingsprogrammet?	78
	Fagligt meget svage elever	85
	Faglig trivsel og motivation for uddannelse	90
	BILAG	97
	Bilag 1 Deskriptiv statistik	98
	Bilag 2 Matching-kvalitet	100
	Bilag 3 Regressionsresultater for hovedmodellen	101
	LITTERATUR	105
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2014	107

FORORD

I sommeren 2012 iværksatte Undervisningsministeriet i samarbejde med 14 skoler et Udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed. De udvalgte skoler er nogle af dem, som har den absolut sværeste opgave, og det er derfor relevant med særlig støtte til disse skoler. Kerne-
nen i Udviklingsprogrammet er et vedvarende fokus på sprog i al undervisning med det mål at løfte de tosprogede elevers faglige resultater. Formålet med denne midtvejsrapport er at følge implementeringen af Udviklingsprogrammet for at se, om det er på rette kurs.

Hvordan er det gået med implementeringen af Udviklingsprogrammet i de første 2 år? Og kan man allerede se forbedringer i elevernes færdigheder og trivsel? SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd har i denne rapport undersøgt disse spørgsmål. Følgeforskningen til Udviklingsprogrammet har til formål at kortlægge implementeringen af Udviklingsprogrammet og at evaluere, om Udviklingsprogrammet forbedrer tosprogede elevers faglighed.

Der har været nedsat en følgegruppe, som har kommenteret det faglige indhold. Professor Jacob Nielsen Arendt, KORA, har været ekstern referee på rapporten. Vi takker alle for gode og konstruktive kommentarer. Rapporten er udarbejdet af seniorforskerne Dines Andersen og Beatrice S. Rangvid.

Rapporten er udarbejdet på foranledning af Undervisningsministeriet, som også har finansieret undersøgelsen. Dette er den første af to afrapporteringer, som offentliggøres i forbindelse med følgeforskningen vedrørende Udviklingsprogrammet.

København, august 2015

AGI CSONKA

SAMMENFATNING

Denne rapport kortlægger de første 2 år af implementeringen af et udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed (UP). Rapporten følger implementeringen af programmet og laver en allerførste effekt-overvågning.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i at belyse udviklingen mht. forhold på skolerne, som er berørt af implementeringen af udviklingsprogrammet, fx lærernes kompetencer i dansk som andetsprog (DSA) og udbredelsen af fokus på sprog i al undervisning. Rapporten giver desuden en oversigt over udviklingen i de tosprogede elevers faglige resultater, faglige trivsel og motivation, og vi undersøger, om denne udvikling kan tilskrives Udviklingsprogrammet.

RESULTATER

LØFT AF PERSONALETS KOMPETENCER

Udviklingsprogrammet har som mål at forbedre personalets forudsætninger for at sætte fokus på sproget i undervisningen gennem opkvalificering af det pædagogiske personale på skolen. DSA-kompetencerne erhverves både via efteruddannelse og ude i praksis på skolen som erfaringer fra undervisningen af tosprogede elever.

Undersøgelsen viser, at hovedparten af lærerne baserer deres undervisningsaktivitet på en grundlæggende efteruddannelse i DSA samt på de erfaringer, der gennem årene er gjort ude i klasselokalerne. Helt overordnet ses i perioden en positiv udvikling mht. opkvalificering af personalet gennem særligt kortere efteruddannelseskurser, mens udviklingen af lærernes egen vurdering af deres erfaringsgrundlag mht. DSA er lidt blandet.

Før UP-starten var ca. 70 pct. af lærerne blevet introduceret til DSA, mens hver fjerde havde en mere omfattende formel viden om DSA. I løbet af de 2 år siden starten på UP er der sket en opkvalificering af personalet gennem efteruddannelse, idet flere lærere, børnehaveklasseledere og pædagoger har gennemført først og fremmest de helt korte kurser i DSA. De lidt længere kurser er kun blevet taget af lærerne.

Godt halvdelen af lærerne giver udtryk for, at de har meget praktisk erfaring at bygge på med DSA som en dimension af faget. I 2012 beskrev hver tredje lærer sine erfaringer som ”omfattende”, og yderligere angav hver femte lærer at have ”solid” erfaring. Siden starten på UP er der dog kun sket marginale fremskridt på disse områder. Det giver et fingerpeg om, at implementeringen af Udviklingsprogrammets sigte at sætte fokus på sprog i al undervisning tager tid.

Lærernes erfaringer med sproglig fokus i timerne stammer både fra deres egen undervisning i supplerende DSA i normalklasserne og fra undervisning på særskilte hold uden for normalklassen. Godt 40 pct. havde i 2012 omfattende eller solid erfaring med undervisning i normalklasser, mens 35 pct. havde samme erfaringsniveau med undervisning uden for normalklassen. I 2014 er der lidt færre, der oplyser, at de har omfattende eller solid erfaring på disse områder. Erfaringen fra deltagelse i teams (årgangsteam eller faglærerteam) er dog blevet større siden 2012.

FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING

En ting er, at personalet har kompetencer i at sætte fokus på sprog i undervisningen. Det næste skridt er, at disse kompetencer rent faktisk finder anvendelse i klasselokalerne. Lærerne skal være bevidste om det forhold, at deres tosprogede elever har en anden tilgang til dansk som tale- og skriftsprog end de kammerater, der er vokset op med dansk som deres modersmål. Dansk som andetsprog sigter netop mod at fjerne de barrierer mod faglig indlæring, som udspringer af en mangelfuld beherskelse af det danske sprog. Vi har derfor set på, om der er sket en ændring i, hvordan lærerne prioriterer forskellige redskaber i deres arbejde

med at gøre dansk som andetsprog til et integreret element i den daglige undervisning. Endelig har vi set på lærernes erfaringer med at samarbejde omkring DSA i forskellige situationer.

Overordnet set er der i de 2 år med UP sket fremgang på nogle punkter, fx en meget markant fremgang i andelen af lærere, der har erfaring med aktionslæring, og udarbejdelsen af en overordnet plan for inddragelse af DSA i matematik er nu lige så højt prioriteret som for dansk. På mange af de øvrige områder, som vi belyste, er der dog sket knap så meget.

Det, flest lærere lægger størst vægt på, når de planlægger deres undervisning i dansk og matematik, er den konkrete tilrettelæggelse af egen undervisningen på klasseniveau. 4 ud af 5 lærere angiver, at de lægger stor (eller meget stor) vægt på denne opgave, og andelen er uændret siden 2012. Derimod er det kun 55 pct. af dansklærerne og 45 pct. af matematiklærerne, der lægger samme vægt på at deltage i arbejdet med udarbejdelse af en overordnet plan på afdelings-, årgangs- eller fagniveau for undervisningen. Tallet for dansklærerne er uændret siden 2012, mens andelen hos matematiklærerne i 2014 er steget til samme niveau som for dansklærerne, således at det nu er blevet lige så højt prioriteret at udarbejde en overordnet plan for matematik- som for danskundervisningen.

Med indførelsen af de nationale test blev der sat fokus på det at synliggøre elevernes faglige niveau. Omkring halvdelen af lærerne lægger (meget) stor vægt på at måle elevernes standpunkt og på løbende at evaluere deres formåen. Siden 2012 er det dog for matematiklærerne blevet et lidt mindre prioriteret område. Også når det gælder at opstille individuelle mål for de tosprogede elever, er især matematiklærerne blevet mere tilbageholdende.

Når det gælder lærernes inddragelse af DSA i undervisningen, så har 75 pct. af dansklærerne og godt 50 pct. af matematiklærerne oplyst, at de inddrager DSA i alle eller de fleste timer. Både i dansk og matematik er der sket en mindre stigning i inddragelsen af DSA i undervisningen. På trods af de små forbedringer er der dog i løbet af de første 2 år med UP ifølge lærerne ikke sket nogen markant udvikling mht. at give DSA en plads i undervisningen i alle fagets timer. Og det er fortsat dansklærerne, som er længst fremme på dette felt.

Læreren, der passer sin undervisning uden indblanding fra andre, og som heller ikke blander sig i sine kollegers måde at gribe tingene an på, er et lærerbillede, som er ved at forsvinde. I dag samarbejdes der på flere måder med kolleger og forældre. Erfaringerne fra forskellige former

for teamsamarbejde rækker for de fleste lærere en del år tilbage i tiden. Derimod er DSA-vejledning en så specialiseret aktivitet (hvilket også er hensigten, at skolerne skal have specialiserede DSA-vejledere), at den fortsat kun udøves af et mindretal. Endelig er aktionslæring, der er sat som et obligatorisk mål for dansk- og matematiklærerne på 7. klassesettrin i 2012/13, en pædagogisk praksis, som er godt i gang med at blive tilegnet på alle skoler – også af andre lærere end de direkte berørte. Mens det i 2012 kun var 35 pct., der havde erfaringer med aktionslæring, er andelen efter 2 år steget til knap 80 pct.

SKOLERNES KOMMUNIKATION OG ARBEJDE MED IMPLEMENTERING

Kommunalbestyrelsen formulerer de overordnede kommunale mål og rammer for folkeskolernes arbejde på tosprogsområdet inden for rammerne fastsat i love og cirkulærer. Hver skole udmønter herefter målsætningerne, så de passer til skolens muligheder og behov. Jo tydeligere kommunen er i sine udmeldinger, jo nemmere er det for den enkelte skole at forstå, hvilket sigte kommunen har, og hvilken vægt den lægger på sine målsætninger. Vi har set på, om kommunen har opstillet særlige mål for undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen, hvordan den enkelte skoles ledelse via udmøntning i egne mål har ageret for at bringe målsætningerne ud til sine lærere, og hvilke temaer skolerne selv har fundet anledning til at tydeliggøre sig på gennem egne formuleringer. Med fokus på DSA som en dimension i faget har vi set på, hvilke midler og metoder skolerne benytter for at nå dette mål; ledernes opfattelse af, om deres lærere rent faktisk bruger de anviste midler; og lærernes holdning til selve Udviklingsprogrammet, idet en positiv tilgang må anses for en vigtig forudsætning for, at der relativt hurtigt kan ses resultater af de nye metoder, som følger af projektet.

Antallet af skoler, hvor kommunen har opstillet særlige mål på tosprogsområdet er uændret for 9 ud af de 14 deltagende skoler. Skolerne har gjort fremskridt med hensyn til at formulere deres egne målsætninger for undervisningen på tosprogsområdet. For eksempel er det nu næsten alle skoler, som har formuleret sig omkring kompetenceudvikling af DSA-lærere og DSA som dimension i alle fag, mod kun hhv. 5 og 9 skoler i starten af UP.

Centralt i ledelsens kommunikation til lærerne om nye indsatser står fortsat en traditionel mødeaktivitet, hvor en dialog om det nærmere indhold kan foregå direkte mellem de involverede parter. DSA som em-

ne på møder i pædagogisk råd eller pædagogiske dage om DSA benyttes på næsten alle skoler. Lederne synes at have haft godt fat i stemningen på lærerværelset og registrerede korrekt en stor tiltro hos personalet, til at Udviklingsprogrammet ville sætte en faglig udvikling i gang – men samtidig en vis frygt for, at det kunne føre til øget kontrol af den enkeltes arbejde. Lærernes selvtillid eller tro på egne faglige forudsætninger for at varetage tre centrale opgaver på tosprogsområdet har udviklet sig sådan, at stadig flere mener, at de er gode nok (ikke fremragende, men tilstrækkeligt gode). En restgruppe på 5-10 pct. føler sig dog ikke godt nok rustet.

ELEVERNES FAGLIGE FÆRDIGHEDER

Rapporten indeholder også en allerførste effektovervågning af udviklingen af de tosprogede elevers faglige færdigheder fra før påbegyndelsen af UP til 2 år inde i implementeringsfasen. De faglige færdigheder måles ved elevernes scorer i de nationale test og karaktererne ved folkeskolens 9. klassesprøverne i dansk/læsning og matematik. Indledende beskrivende analyser viser, at der på de 14 deltagende skoler generelt har været fremgang i de tosprogede (og de dansksprogede) elevers scorer og karakterer. Både op til implementeringens start i sommer 2012 og i de 2 første implementeringsår. Der er også fremgang i bunden af resultatfordelingen, særligt for dansk. Hvor det i 2010 var hver anden tosproget elev på de 14 skoler, som havde særligt svage færdigheder i dansk, så er det i 2014 kun 1 ud af 3. Det er særligt med hensyn til danskresultaterne, at der sker et løft i perioden fra 2010 til 2014, mens fremgangen i matematik er noget svagere.

Den efterfølgende effektanalyse viser dog, at denne forbedring i færdighederne ikke kan henføres til indsatsen i Udviklingsprogrammet. Både fordi der allerede havde været en positiv tendens på Udviklingsprogrammets skoler op til starten af indsatsen, og fordi der også i andre, sammenlignelige skoler er sket en tilsvarende positiv udvikling. Resultaterne af effektevalueringen kan dog kun være en allerførste overvågning af udviklingen, da der her er tale om kortsigtsresultater i slutningen af år 2 af implementeringsfasen. De er derfor ikke udtryk for, hvorvidt Udviklingsprogrammet – på længere sigt – kan have en effekt.

Faglig trivsel og motivation for uddannelse blandt tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler er stort set uændret i perioden fra 2012 til 2014. Fremgangen i de faglige resultater i dansk og matematik i perioden er således foregået, uden at det går ud over hverken elevernes faglige trivsel eller motivation for uddannelse.

PERSPEKTIVER

Undersøgelsen viser, at selvom implementeringen af Udviklingsprogrammet på mange områder er på rette spor, så tager det tid at implementere det. Det er en lang vej, fra at kompetenceudvikling hos lærerne slår igennem i en ændret undervisning, for til sidst forhåbentligt at føre til et mærkbart løft i elevernes faglige resultater. Resultaterne i sidste instans – en højnelse af de tosprogede elevers faglighed, der ligger ud over en tilsvarende udvikling i landet som helhed – kan først forventes at indfinde sig på sigt. Det er derfor vigtigt også i årene fremover at fastholde implementeringsprocessen og målet med et vedvarende fokus på dansk som andetsprog i al undervisning.

DATAGRUNDLAG

I undersøgelsen har vi for det første gennemført en række spørgeskemaundersøgelser på de 14 skoler, der deltager i Udviklingsprogrammet. Vi har gennemført tre survey-runder blandt skolernes personale (skoleledere, lærere, pædagoger) samt to survey-runder blandt elever på 7. og 9. klassetrin. For det andet har vi gjort brug af registrerede oplysninger om både de deltagende skoler og deres elever samt om en række sammenlignings-skoler og elever.

OM UNDERSØGELSEN

BAGGRUND OG FORMÅL

I sommeren 2012 begyndte 14 skoler at implementere Udviklingsprogrammet til styrkelse af tosprogede elevers faglighed (i det følgende kaldet UP). Programmet er initieret af Undervisningsministeriet. Implementeringsfasen afsluttes med udgangen af skoleåret 2014/15.

Det overordnede formål med Udviklingsprogrammet er at styrke fagligheden for tosprogede elever på de 14 skoler gennem fokus på sproget i al undervisning. Det er også et særskilt formål med Udviklingsprogrammet via følgeforskningen at skabe overførbar viden om, hvad der virker i undervisningen af tosprogede elever. I den forbindelse skal følgeforskningen undersøge, om Udviklingsprogrammet forbedrer tosprogede elevers faglighed, herunder hvorvidt eventuelle positive resultater kan tilskrives indsatsene i Udviklingsprogrammet.

Det er veldokumenteret i tidligere forskning, at tosprogede elever opnår ringere faglige resultater end danske elever (fx Christensen m.fl., 2014; Danmarks Statistik, 2014). De 14 deltagende skoler i Udviklingsprogrammet blev i foråret 2012 udvalgt på baggrund af, at de alle havde en høj andel tosprogede elever, og at mange af dem forlod skolen med kun svage faglige resultater. Der kan være flere grunde til, at eleverne på de 14 deltager-skoler ikke klarer sig så godt i de faglige prøver. Ele-

verne på disse skoler kommer ofte fra uddannelsesfremmede hjem, hvilket ifølge uddannelsesforskningen tit hænger sammen med ringere faglige resultater i uddannelsen. Elevernes socioøkonomiske og etniske baggrund er en del af skolernes rammebetingelser, og det er inden for disse rammer, at skolerne skal finde løsningsstrategier for at forbedre elevernes faglige resultater. Udviklingsprogrammet er iværksat for at give et ekstra skub i denne retning.

DATAGRUNDLAG OG METODER

I undersøgelsen anvender vi både data, som vi selv via en række web-surveys har indhentet hos de 14 deltagende skoler, og data fra administrative registre.

Rapportens analyser baseres for det første på tre survey-runder blandt skolernes personale (skoleledere, lærere, pædagoger), som er gennemført i efteråret 2012, i foråret 2013 samt i foråret 2014.¹ Forud for den første survey-runde har SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd afholdt i alt fire indledende rundbordssamtaler med deltagelse af repræsentanter for de 14 deltagende skoler for at kvalitetssikre udformningen af spørgeskemaerne ved at få skolernes syn på tematisk input. Endvidere er der i efteråret 2012 og 2014 gennemført to survey-runder blandt elever på 7. og 9. klassetrin på de deltagende skoler. Emnerne var elevernes skoletrivsel og motivation.

For det andet har vi i rapporten gjort brug af registrerede oplysninger om både de deltagende skoler og eleverne på disse skoler samt en række sammenligningsskoler og elever. Fra registre anvender vi først og fremmest oplysninger om elevernes faglige resultater i dansk og matematik ved de nationale test og folkeskolens afgangsprøve. Dernæst giver registre os mulighed for at anvende informationer om elevernes sociale og etniske baggrund i effektanalyserne. Via registre har vi ikke kun adgang til eleverne i de deltagende skoler, men også til alle øvrige skoler og elever. I effektanalyserne bruger vi denne information til at konstruere et relevant sæt af sammenligningsskoler for de 14 skoler i Udviklingsprogrammet.

1. En sidste survey-runde blev gennemført i foråret 2015. Resultater fra den sidste runde bliver afrapporteret i 2016.

I rapportens analyser benytter vi deskriptive metoder, særligt til kortlægningen af Udviklingsprogrammets implementering, men også til at beskrive udvikling i elevernes faglige resultater.²

Til effektevalueringen benytter vi særlige statistiske metoder (blandt andet difference-in-differences-matching), fordi de deltagende skoler er kendetegnet ved at have særligt krævende rammebetingelser i form af mange elever med en svag socioøkonomisk baggrund og mange tosprogede elever, og derfor kan man ikke direkte sammenligne deres resultater med de øvrige folkeskolars resultater.

De deltagende skoler kan iværksætte flere andre tiltag samtidig, og det er derfor ikke muligt at identificere, hvilke af indsatserne der har en eventuel positiv betydning for eleverne. Det må derfor være den samlede effekt af Udviklingsprogrammet, der evalueres i denne undersøgelse.

I anvendelsen af statistiske metoder arbejdes der med en vis statistisk usikkerhed. Spørgsmålet er, om der er reel forskel mellem to tal, eller om de forskelle, vi kan observere, blot er udtryk for tilfældighed. Dette testes ved statistiske signifikanstest. Signifikansniveauer i denne rapport angives med stjerner. * angiver et 5-procents-signifikansniveau, ** angiver et 1-procents-signifikansniveau, og endelig angiver *** et 0,1-procents-signifikansniveau.

DE DELTAGENDE SKOLER

De deltagende skoler er kendetegnet ved at have særligt krævende rammebetingelser i form af mange elever med en svag socioøkonomisk baggrund og mange tosprogede elever. De deltagende skoler blev som udgangspunkt udvalgt efter en række kriterier for skolernes rammebetingelser og resultater og blev identificeret på baggrund af Undervisningsministeriets tilsyn med udviklingen af kvaliteten i folkeskolen.

For at deltage i Udviklingsprogrammet skulle skolerne have mindst 40 pct. tosprogede elever og opfylde 3 ud af følgende 4 kriterier:

1. Overgang til ungdomsuddannelse: Under 80 pct. af de tosprogede elever³ går på en ungdomsuddannelse 15 mdr., efter at de har taget afgangsprøven i 9. klasse.

2. I disse analyser forekommer det, at summen i fordelinger med sum til 100 pct. ikke i alle tilfælde giver 100 pga. afrunding fra decimaltal.

2. Karaktergennemsnit i de bundne fag i afgangsprøverne: De tosprogede elever har under 4,5 i gennemsnit.
3. Karaktergennemsnit i læsning i afgangsprøven: De tosprogede elever har 3 eller derunder i gennemsnit.
4. Mindst 10 pct. af de karakterer, som de tosprogede elever har fået ved afgangsprøverne, er 00 eller -3 svarende til ikke-bestået andre steder i uddannelsessystemet.

Københavns Kommune deltager med 7 skoler, Aarhus Kommune deltager med 3 skoler, og Ishøj Kommune, Høje-Taastrup Kommune, Odense Kommune og Slagelse Kommune deltager med 1 skole hver.⁴ I boks 1.1 er de 14 deltagende skoler oplistet.

BOKS 1.1

De deltagende skoler.

- Gildbroskolen (Ishøj Kommune)
 - Charlotteskolen (Høje-Taastrup Kommune)
 - H.C. Andersen Skolen (Odense Kommune)
 - Broskolen (Slagelse Kommune)
 - Ellebjerg Skole (Københavns Kommune)
 - Grøndalsvængets Skole (Københavns Kommune)
 - Rådmandsgades Skole (Københavns Kommune)
 - Tingbjerg Heldagsskole (Københavns Kommune)
 - Blågård Skole (Københavns Kommune)
 - Nørre Fælled Skole (Københavns Kommune)
 - Bavnehøj Skole (Københavns Kommune)
 - Ellekærskolen (Aarhus Kommune)
 - Skjoldhøjsskolen (Aarhus Kommune)
 - Tovshøjsskolen (Aarhus Kommune)
-

INDHOLD I UDVIKLINGSPROGRAMMET

Udviklingsprogrammet (UP) har som mål at styrke fagligheden for tosprogede elever på de 14 skoler. Målet for arbejdet på den enkelte skole

3. ”Tosprogede” elever er her forstået som elever med indvandrerbaggrund, da kriterierne bygger på oplysninger fra de statistiske registre, hvor gruppen kun kan afgrænses ud fra forældrenes oprindelse.
4. To af de oprindeligt udvalgte skoler blev erstattet af to andre skoler. Det skyldes, at de oprindelige skoler nu er blevet nedlagt. De to erstatningsskoler lever ikke nødvendigvis op til de oprindelige udvælgelseskriterier.

er, at skolen senest ved udgangen af skoleåret 2014-2015 tilrettelægger og gennemfører sin undervisning således, at fokus på sproget inddrages i al undervisning. De deltagende skoler modtager via deres deltagelse et tilskud på op til 3 mio. kr. i implementeringsperioden.

Udviklingsprogrammet er bygget op omkring tre spor, som sikrer, at lærere og ledere får den nødvendige efteruddannelse, samt at den fælles læring forankres på hele skolen.

Det første spor omhandler indsatser inden for efteruddannelse, implementering og organisering, der er tilpasset den enkelte skoles behov. Her arbejder skolerne for eksempel med efteruddannelse inden for dansk som andetsprog (DSA) og vejledning i DSA, aktionslæringsforløb med fokus på at indføre en ændret undervisningspraksis og ændringer i organiseringen af skolens undervisning i DSA.

Det andet spor er særligt for 7. klasserne⁵, der gennemføres ensartet på alle 14 skoler. Her gennemgår alle dansk- og matematiklærere på 7. klasse et kursus i dansk som andetsprog med indlagt aktionslæring. Derudover afsættes en ugentlig planlægningstime, hvor dansk- og matematiklærerne sammen med en vejleder eller lærer i DSA planlægger og evaluerer, hvordan der sikres fokus på sproget i dansk- og matematikundervisningen.

Det tredje spor har fokus på projektstyring, forankring og medejerskab. En til to personer fra ledelsen på hver skole deltager i en skolelederuddannelse for ledere på skoler med mange tosprogede elever. På hver skole er der desuden en arbejdsgruppe, der er tovholder for skolens arbejde med UP. Arbejdsgruppen deltager i et forankrings- og projektstyringskursus.

Den overordnede målsætning for Udviklingsprogrammet er udmøntet i otte delmål. Seks af delmålene omhandler fokus på sproget i al undervisning, hvorefter skolens pædagogiske personale senest ved programmets afslutning med udgangen af skoleåret 2014/15 skal have viden og redskaber til at:

- Planlægge, gennemføre og evaluere på forståelsesaktiviteter
- Planlægge, gennemføre og evaluere på, om eleverne har tilegnet sig fagets sproglige register
- Give eleverne respons på deres sproglige kunnen

5. Nærmere bestemt 7.-klasser-årgangen i skoleåret 2012/13.

- Planlægge, gennemføre og evaluere på aktiviteter, der kræver, at eleverne er sprogligt aktive
- Tage udgangspunkt i elevens samlede sproglige ressourcer
- Tydeliggøre mål med læringsaktiviteter.

Indsatsen skal sikre, at alle skolerne underviser med fokus på sproget i den samlede undervisning. Den enkelte skole har i samarbejde med læringskonsulenternes tosprøgsteam⁶ fastlagt konkrete indsætter, der sikrer, at skolen når de opsatte mål. Konkrete indsætter til sikring af pædagogernes og lærernes viden og kompetencer til at implementere fokus på sproget i praksis kan eksempelvis være:

- Efteruddannelse af pædagoger/lærere med manglende kompetencer i at inddrage sproget som dimension i undervisningen.
- Aktionslæringsforløb med fokus på implementering af metoder og redskaber til inddragelse af sproget som dimension i undervisningen.
- Vejledningsforløb med DSA-vejledere og faglærere om udvikling af faglærerens viden om og praktiske implementering af sprogligt fokus i undervisningen.
- Kollegasparring med fokus på at inddrage sproget som dimension i fagene. Lærerne kan fx dele erfaringer og eksemplariske undervisningsforløb på teammøder og aftale at afprøve og evaluere på dem.
- Pædagogiske dage med temaer relateret til at inddrage sproget som dimension i undervisningen.
- Indkøb af materialer til brug for at inddrage sproget som dimension i undervisningen, fx materialer til visualisering.
- Udvikling af undervisningsforløb til de forskellige fag.
- Udvikling af en idebank med undervisningsaktiviteter til ordforråds-tilegnelse, ideer til visualisering i forskellige fag osv.

Med Udviklingsprogrammet tilrettelægges endvidere indsætter på skolen, der sikrer, at skolen senest ved udgangen af skoleåret 2014-2015 organiserer skolens DSA-undervisning, så den fremmer skolens samlede fokus på sproget i al undervisning. Dette gøres ved at igangsætte indsætter i forhold til organisering af skolens time- og lærerressourcer, afklaring af rolle- og opgavefordeling og anvendelse af DSA-vejledning.

6. Tidligere Tosprogs-Taskforcen.

De resterende to af otte delmål omhandler i den forbindelse skolernes organisering af DSA-undervisningen. Ved Udviklingsprogrammets afslutning skal organiseringen af skolens DSA-undervisning være implementeret på skolen således, at:

- Alle har en klar rolle- og opgavefordeling ift. DSA i undervisningen.
- Skolen har oparbejdet en vidensdelings- og sparringskultur ift. at inddrage DSA.

Den enkelte skole fastlægger i samarbejde med læringskonsulenternes tosprogsteam konkrete indsatser, der sikrer, at skolen når de opsatte mål. Konkrete indsatser til sikring af optimering af skolens organisering af DSA-undervisningen, så den sikrer fokus på sproget i praksis, kan eksempelvis være:

- Oprettelse af et tosprogsteam og udpegning af en tosprogs-kordinator
- Udarbejdelse af skriftlige rolle- og opgavebeskrivelser for alle skolens faggrupper i forhold til DSA som dimension i alle fag
- Oprettelse af DSA-vejlederfunktion, herunder eventuel efteruddannelse af DSA-vejleder
- Udarbejdelse og implementering af plan for vidensdeling om DSA på skolen
- Udarbejdelse og implementering af plan for samarbejde mellem skolens faglærere og skolens DSA-vejledere, herunder eventuel efteruddannelse af lærere og ressourcepersoner i aktionslæring
- Lederopfølgning på opgaver, samarbejde og implementering af ovenstående ved MUS/TUS-samtaler.

RAPPORTENS OPBYGNING

Den resterende rapport er delt op på følgende vis. I kapitel 2 præsenteres kortlægningen af Udviklingsprogrammets implementering på de 14 skoler. Her følges fx op på, hvordan situationen mht. fx lærernes kompetencer ift. dansk som andetsprog har udviklet sig fra starten af Udviklingsprogrammet i sommeren 2012 til afslutningen af Udviklingsprogrammets andet år, dvs. i foråret 2014. I kapitel 3 gives først en indledende beskri-

velse af udviklingen i elevernes uddannelsesmæssige resultater. Derefter præsenteres opbygning, data og metoder af den statistiske effektanalyse samt resultater herfra.

IMPLEMENTERING AF UDVIKLINGSPROGRAMMET

I dette kapitel undersøges skolernes implementering af Udviklingsprogrammet ud fra de svar, som vi har indhentet hos skolerne gennem lærer- og leder-surveys. Vi kortlægger personalets kompetencer, brugen af DSA i undervisningen samt skolernes kommunikation.

Gennem opkvalificering af det pædagogiske personale på skolen har Udviklingsprogrammet (UP) som mål at forbedre personalets forudsætninger for at sætte fokus på sproget i undervisningen og derved give eleverne et større fagligt løft, end det ellers ville være muligt. Denne indsats foregår på flere planer.

For det første skal hele det pædagogiske personale (lærere og pædagoger) have en teoretisk basisviden om dansk som andetsprog (DSA). For det andet skal udvalgte lærere have en mere omfattende viden om DSA (dvs. som teori suppleret med praktisk erfaring), og for det tredje skal nogle lærere være uddannet i at kunne vejlede kolleger i implementering af DSA i undervisningen.

Desuden skal der ske en implementering af DSA i alle fag. Den teoretiske viden skal bruges til ændring af undervisningen, således at DSA bliver et integreret element i hver lektion.

Og endelig skal skolens DSA-ressourcer organiseres med et klart fokus. Ledelsen skal være bevidst om, hvilke ressourcer (i form af lærere

og timer) man råder over, og hvordan de er allokeret. Målet skal være en højere grad af ressourcebevidsthed.

Den overordnede målsætning for udviklingsprogrammet er udmøntet i otte delmål. Seks af delmålene omhandler fokus på sproget i al undervisning, hvorefter skolens pædagogiske personale senest ved programmets afslutning med udgangen af skoleåret 2014/15 skal have viden og redskaber til at:

- Planlægge, gennemføre og evaluere på forståelsesaktiviteter
- Planlægge, gennemføre og evaluere på, om eleverne har tilegnet sig fagets sproglige register
- Give eleverne respons på deres sproglige kunnen
- Planlægge, gennemføre og evaluere på aktiviteter, der kræver, at eleverne er sprogligt aktive
- Tage udgangspunkt i elevens samlede sproglige ressourcer
- Tydeliggøre mål med læringsaktiviteter.

De resterende to af otte delmål omhandler i den forbindelse skolernes organisering af DSA-undervisningen. Ved udviklingsprogrammets afslutning skal organiseringen af skolens DSA-undervisning være implementeret på skolen således, at:

- Alle har en klar rolle- og opgavefordeling ift. DSA i undervisningen
- Skolen har oparbejdet en videndelings- og sparringskultur ift. at inddrage DSA.

I dette kapitel vil vi først se nærmere på de ansattes kompetencer i forhold til dansk som andetsprog. I en kortere årrække kunne DSA vælges som linjefag på lærerstudiet, men det er ikke længere muligt, og DSA-kompetencerne skal derfor erhverves ude i praksis på skolen som erfaringer fra undervisningen af tosprogede elever og via forskellige efteruddannelsesaktiviteter med DSA som emne. Kortlægningen af det pædagogiske personales kompetencer vil derfor dels give et billede af, hvilke former for efteruddannelse den enkelte har gennemgået i tiden før UP's start, dels hvordan der i undervisningen arbejdes med DSA, samt hvordan den enkelte lærer eller pædagog ser på sine faglige forudsætninger for at kunne leve op til de krav, der stilles til undervisningen på dette område.

Vi vil vise, hvordan situationen var ved starten af Udviklingsprogrammet, dvs. i august 2012, og hvordan det så ud hen imod udløbet af UP's andet år, dvs. i foråret 2014. Det giver os mulighed for at vise differencen mellem de to måletidspunkter, dvs. hvad der er sket i UP's første 2 år.⁷

De mest detaljerede oplysninger om personalets forhold til DSA findes i spørgeskemaerne til det pædagogiske personale. Der er imidlertid et vist bortfald i personalets besvarelser, hvilket får os til at rette blikket imod skoleledelsens besvarelser for, når den er spurgt herom, at få oplysninger, der dækker alle ansattes forhold. Her skal det dog tages i betragtning, at selvom ledelsen har et velbegrundet ønske om at kende til de ansattes kvalifikationer på et givet felt, er det ikke sikkert, at denne viden foreligger på en sådan måde, at kvantitative optællinger til brug for besvarelse af vores spørgeskemaer kan foretages som udtræk fra en eksisterende database. En del af skoleledelsernes svar vil således være baseret på skøn, snarere end på eksakt viden i et regneark. Det tilfører materialet en anden form for usikkerhed end den, der udspringer af bortfaldet blandt lærernes besvarelser.

PERSONALETS KOMPETENCER I FORHOLD TIL SPROGET I UNDERVISNINGEN

EFTERUDDANNELSE I DANSK SOM ANDETSPROG

FREM TIL PROGRAMSTART

Udviklingsprogrammet (UP) sigter mod at styrke personalets faglige baggrund for at kunne yde en undervisning, der løfter de tosprogede elevers faglige niveau mere, end det ellers ville være sket. Derfor er der et særligt fokus på personalets forudsætninger med hensyn til det sproglige fokus i undervisningen. Ved UP's begyndelse bestod det pædagogiske personale samlet på de 14 skoler af 654 personer, hvoraf 587 (90 pct.) deltog med et besvaret skema i den første interviewrunde i efteråret 2012. Personalets baggrund mht. DSA kan beskrives som vist i tabel 2.1, der endvidere

7. I 2016 vil også udviklingen i det tredje år efter UP's start blive afrapporteret. Det sker i erkendelse af, at implementering af nye tiltag ofte tager nogen tid, således at resultaterne først for alvor folder sig ud og bliver synlige efter nogen tid.

medtager skoleledelsens angivelser vedrørende lærernes hidtidige kursusaktivitet.

Cirka 70 pct. af de lærere, som har svaret, er blevet introduceret til DSA, idet de angiver at have gennemgået et kortere kursus i DSA på højst 20 timer eller måske 20-50 timer. Næsten hver fjerde lærer har i forhold hertil et grundigere fundament at stå på i form af en grundlæggende efteruddannelse i DSA eller en diplomuddannelse/linjefag i DSA. Fordelt jævnt over de 14 skoler svarer det til, at der på hver skole skulle være ca. 10 lærere med videregående kvalifikationer på DSA-området, som kollegerne med de noget knappere forudsætninger kan søge råd og vejledning hos.

Den enkelte skole placerer sig dog ikke som gennemsnittet. Typisk er forholdet mellem brugen af de kortere, introducerende DSA-kurser og anvendelsen af lærere med en mere omfattende DSA-uddannelse sådan, at de skoler, der råder over relativt få lærere med omfattende DSA-uddannelse, til gengæld har relativt mange med et introducerende kursus i bagagen. Denne forskel kan hænge sammen med skolernes forskellighed, hvad angår elevsammensætning, og dermed behovet for at benytte DSA i den daglige undervisning.

TABEL 2.1

Andelen af personale med specifikke typer af gennemført efteruddannelse. Særskilt for skoleledelsens og personaletypers svar. 2012. Antal.

	Skoleledelsens svar		Personalets egne svar		I alt
	Lærere	Lærere	Bh-kl.	Pædagoger	
Efteruddannelse:					
Helt korte kurser i DSA (under 20 timer)	152	188	23	10	221
Korterevarende kurser i DSA (20-50 timer)	212	154	18	14	186
Grundlæggende efterudd. i DSA (ét/to moduler a 120 timer)	93	91	18	.	109
Linjefag i DSA	63	41	2	1	44
Diplomuddannelse i DSA	5	10	2	.	12
DSA-vejleder-uddannelse	14	10	3	1	14
Opkvalificering af pædagoger til at kunne støtte tosprogede elevers forståelse og brug af dansk i undervisningen	.	.	37	20	57

Kilde: SFI's følgeforskning til Udviklingsprogram for styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

I alt 10 lærere angiver, at de er uddannet til at yde vejledning på DSA-området. Det er mindre end én på hver skole. Ifølge ledernes indberetninger er der i alt 14 DSA-vejledere. Som regel er der 2 på hver skole,

men ifølge skolelederne er der ved starten af UP 6 skoler, som står helt uden en vejleder med formel kompetence på DSA-området.

Langt de fleste pædagoger og børnehaveklasseledere har i et vist omfang fået efteruddannelse i DSA. Oftest på det kortere, introducerende niveau.

SIDEN OPSTARTEN

I tabel 2.2 vises personalesvarene fra tredje runde i 2014. Her blev ske-maet besvaret af noget færre (418), hvilket er en del af forklaringen på, at de registrerede antal er lavere i 2014 end i 2012, skønt forventningen måtte være den modsatte. En anden grund til afvigelse er, at der i pe-rioden er sket en vis udskiftning af personalet på de 14 skoler.⁸

TABEL 2.2

Andelen af personale med specifikke typer af gennemført efteruddannelse. Sær-skilt for personaletyper. 2014. Antal.

Efteruddannelse:	Personaletype			I alt
	Lærere	Bh-kl.	Pæda-goger	
Helt korte kurser i DSA (under 20 timer)	161	18	13	192
Korterevarende kurser i DSA (20-50 timer)	124	13	8	145
Grundlæggende efterudd. i DSA (ét/to moduler a 120 timer)	69	12	1	82
Linjefag i DSA	34	2	0	36
Diplomuddannelse i DSA	8	1	.	9
DSA-vejleder-uddannelse	13	1	0	14
Opkvalificering af pædagoger til at kunne støtte tosprogede elevers forståelse og brug af dansk i undervisningen	.	23	12	35

Kilde: SFI's følgeforskning til Udviklingsprogram for styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

For bedre at kunne sammenligne udviklingen fra 2012 til 2014 begrænses analysen i tabel 2.3 til personale, som har deltaget i surveyen i begge år, og som vi derfor har kunnet følge over tid. Som det fremgår af tabel 2.3, er det først og fremmest de helt korte kurser i DSA på under 20 timer, som flere ansatte har gennemført i perioden med UP. Det er værd at bemærke, at disse kurser synes givet til alle tre grupper af ansatte. De lidt længere kurser af op til 50 timers varighed ser derimod kun ud til at være givet til lærerne i UP-perioden. Endvidere har 5 flere lærere nu gennem-

8. På flere af de deltagende skoler gives der udtryk for, at afgangens har været større end normalt. Der henvises bl.a. til de ekstraordinært turbulente forhold i forbindelse med folkeskolereformens gennemførelse og lockout af lærerne. Vi har dog ikke tal, der dokumenterer udsagnets rigtighed.

gået DSA-vejleder-uddannelsen, således at der nu er 12 uddannede DSA-vejledere blandt de lærere, vi har kunnet følge over tid.

TABEL 2.3

Andelen af personale, som deltog i første og tredje runde, med gennemført efteruddannelse. Særsilt for personaletyper og år. 2012 og 2014. Antal.

Efteruddannelse:	Personaletype							
	Lærere		Bh-kl.		Pædagoger		I alt	
	2012	2014	2012	2014	2012	2014	2012	2014
Helt korte kurser i DSA (under 20 timer)	114	140	12	17	5	10	131	167
Korterevarende kurser i DSA (20-50 timer)	96	112	13	13	8	8	117	133
Grundlæggende efterudd. i DSA (ét/to moduler a 120 timer)	59	58	10	11	0	1	69	70
Linjefag i DSA	24	26	1	2	0	0	25	28
Diplomuddannelse i DSA	7	5	1	1	.	0	8	6
DSA-vejleder-uddannelse	7	12	2	1	0	0	9	13
Opkvalificering af pædagoger til at kunne støtte tosprogede elevers forståelse og brug af dansk i undervisningen	.	.	21	21	9	11	30	32

Kilde: SFT's følgeforskning til Udviklingsprogram for styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

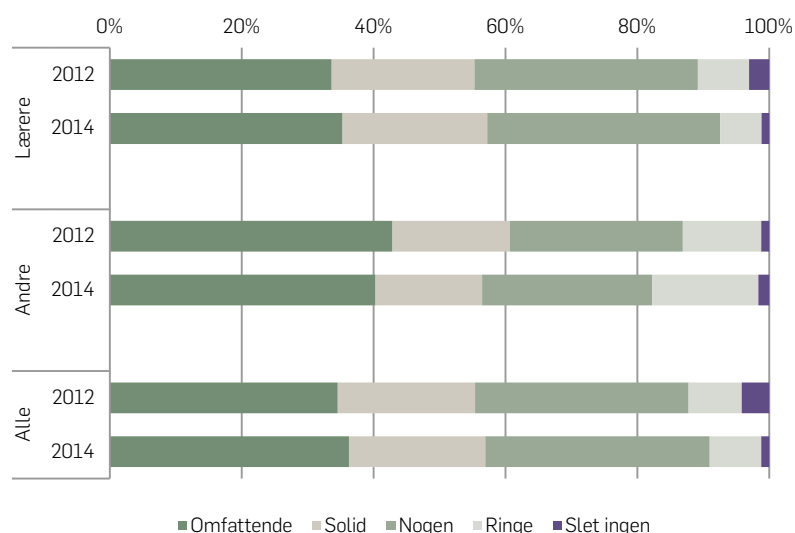
ERFARING MED DSA SOM DIMENSION I FAGET

FREM TIL PROGRAMSTART

Som nævnt indledningsvis opbygger lærere og pædagoger deres kvalifikationer på DSA-området dels ved deltagelse i kursusaktivitet, dels ved i praksis at arbejde med DSA. Både lærere og andet personale (børnehaveklasseledere og pædagoger) blev i begge år spurgt, i hvilken grad de havde praktiske erfaringer fra eget arbejde, hvor DSA blev inddraget som en dimension i faget (uanset hvilket fag). I den danske folkeskole findes rigtig mange klasser, hvor der ikke sidder en eneste tosproget elev. Er man lærer på sådan en skole, vil de praktiske erfaringer med DSA naturligvis være sparsomme. Men det er ikke situationen på skolerne i UP, hvor der i alle klasser er flere tosprogede elever.

FIGUR 2.1

Personale, der deltog i undersøgelsen, fordelt efter praktisk erfaring med dansk som andetsprog som en dimension af faget. Særskilt for lærere og andre personaletyper samt for år. 2012 og 2014. Procent.



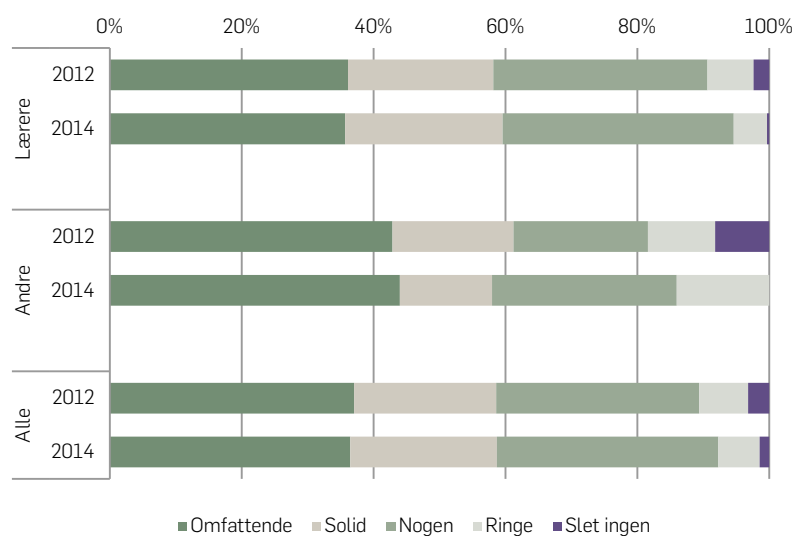
Som vist i figur 2.1 beskrev hver tredje lærer (33 pct.) i udgangsåret sine erfaringer som ”omfattende” (dvs. som en systematisk/hyppig brug af sin viden gennem flere år). Yderligere angav hver femte (22 pct.) at have ”solid” erfaring (systematisk/flittig brug af sin viden det seneste år). Eller sagt på en anden måde: Cirka 55 pct. af lærerne var i udgangspunktet af den opfattelse, at de havde gode forudsætninger for at levere en undervisning, hvor DSA til stadighed blev inddraget som en dimension i det fag, de underviste i. Hver tredje lærer vurderede at have ”nogen” erfaring (dvs. læreren har ikke brugt sin viden systematisk, men kun lejlighedsvis). Endelig angav ca. 10 pct., at deres erfaring med at inddrage DSA som en dimension i faget var ”ringe” eller rent ud ”ikke eksisterende”. Blandt disse tre grupper, som tilsammen udgjorde 45 pct. af alle lærerne, var der således et større eller mindre forbedringspotentiale. Børnehaveklasseledere og pædagoger fordelte sig i store træk på samme måde som lærerne.

SIDEN OPSTARTEN

Den tilsvarende måling i 2014 viste, at der samlet set ikke var sket markante forskydninger. Skal man tale om en ændret fordeling af lærernes syn på egne erfaringer, var det til den ”rigtige” side, dvs. lidt flere med gode erfaringer og lidt færre med ringe eller slet ingen erfaringer. Blandt det pædagogiske personale havde de små ændringer til gengæld den ”gale retning”, idet en lidt større andel stod med ringe eller slet ingen erfaringer. En årsag til, at der ikke sås en større fremgang, kan være de personaletudskiftninger, som havde fundet sted, ligesom et subjektivt svar over tid kan ændre sig, uden at der ligger noget påviseligt forhold til grund herfor. Sådant noget som ”stemningen på lærerværelset” kan evt. spille en rolle for, hvordan den enkelte ser på sine egne kvalifikationer.

FIGUR 2.2

Personale, der deltog i undersøgelsen i både 2012 og 2014, fordelt efter egne praktiske erfaringer med dansk som andetsprog som en dimension af faget. Særskilt for personaletyper samt for år. Procent.



Ses alene på det personale, som deltog i skemabesvarelsen i begge år (figur 2.2), er billedet det samme som ovenfor. Dog synes de lærere og pædagoger, der i første runde angav at stå uden erfaringer, nu at have fået

nogle (omend stadig sparsomme) erfaringer. Ligeledes er der blevet flere pædagoger/børnehaveklasseledere med nogen erfaring i bagagen. Alt i alt synes der navnlig blandt det pædagogiske personale at være sket et (mindre) løft i bunden af skalaen.⁹ Og det skal yderligere tages i betragtning, når vi ser på den gruppe, som har svaret i begge år, at vi så automatisk udelukker de nyansatte, hvis erfaringer fra det at være i jobbet nogen tid nødvendigvis må være få. Med andre ord betyder sammenligningsmetoden, at de (formodet) mest rutinerede er sigtet fra på forhånd. Man kan ikke se bort fra muligheden af, at de marginale forbedringer af erfaringerne blot er et udslag af, at netop den undersøgte gruppe nu har haft lidt længere tid i jobbet til at gøre deres erfaringer.

ERFARINGER MED DSA I FORSKELLIGE SAMMENHÆNGE

FREM TIL PROGRAMSTART

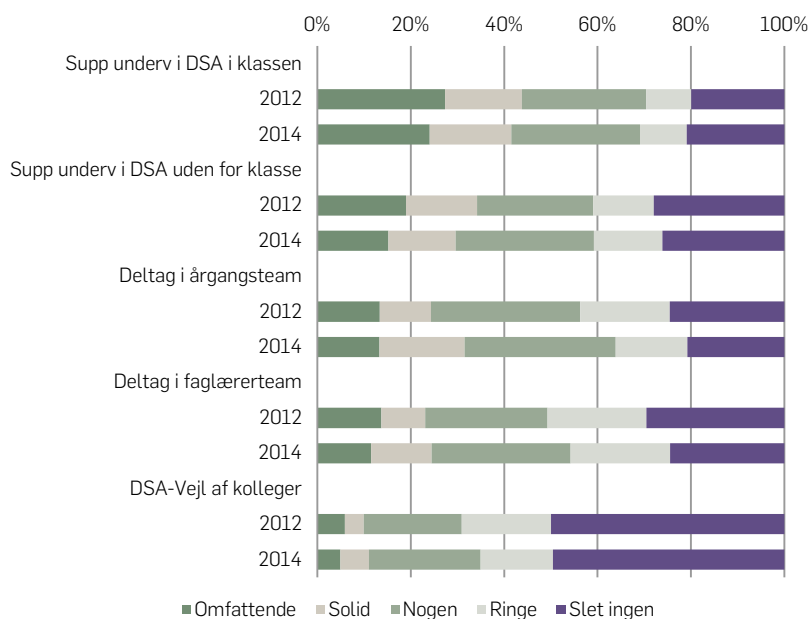
Lærerne gør deres erfaringer med fokus på sproget i forskellige sammenhænge. Selvom kravet er, at lærerne i alle fagets lektioner skal have et sprogligt fokus, kan det godt føles at have større relevans i nogle sammenhænge end i andre. I vores surveys skulle lærerne inden for fem konkrete områder tage stilling til omfanget af deres egne praktiske erfaringer med DSA. Det drejede sig om praktisk erfaring med sprogligt fokus fra:

1. "Egen supplerende undervisning i DSA i klassen (som ekstra DSA-lærer i klassen)"
2. "Egen supplerende undervisning i skoletiden af elever på særskilt hold uden for normalklassen"
3. "Deltagelse i årgangsteam (med DSA som et af emnerne)"
4. "Deltagelse i faglærerteam (med DSA som et af emnerne)"
5. "Vejledning af kolleger", dvs. i rollen som DSA-vejleder.

9. I undersøgelser, hvor et udsnit af populationen udspørges, vil man spørge, om en konstateret forskel mellem grupper eller måletidspunkter blot er et tilfældigt udslag af den usikkerhed, det giver at basere sine resultater på en stikprøve af populationen. For med en vis ret at kunne hævde, at resultatet er til at tro på, må den konstaterede forskel være af en vis størrelse, den må være signifikant. I denne undersøgelse, hvor alle ansatte med relevant baggrund har skullet besvare et spørgeskema, vil i princippet alle forskelle eller ændringer fra et tidspunkt til et senere, om de er nok så små, være virkelige udtryk for, hvordan det forholder sig blandt de ansatte på skolerne. Men da vi ikke har fået svar fra alle, kaster bortfaldsproblematikken en skygge af usikkerhed ind over resultaterne på samme måde, som hvis vi kun havde udtaget en stikprøve blandt de ansatte lærere og pædagoger.

FIGUR 2.3

Lærere fordelt efter erfaringer med dansk som andetsprog. Særskilt for områder og år. Procent.

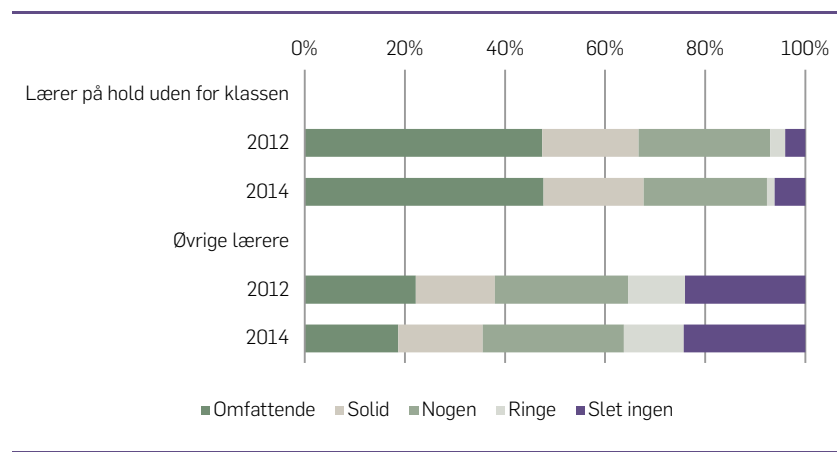


Det er i figur 2.3 vist, hvor omfattende de lærere, som har svaret i hhv. 2012 og 2014, selv oplever, at deres erfaringer med brug af DSA er, i de fem situationer. Det er besvarelser fra alle lærere, uden hensyn til deres faktiske undervisningssituation. Når det gælder supplerende undervisning i DSA på særskilt hold uden for normalklassen, er andelen med gode erfaringer mindre end andelen, der har gode erfaringer fra deres undervisning i klassen. Dette kan synes overraskende, idet de lærere, som giver undervisning på de særlige hold uden for klassen, må forventes at være særligt kvalificerede på dette felt. Det er de da også. I hvert fald kan vi se et mønster ved at sammenligne lærere, som faktisk giver undervisning i DSA på særskilt hold uden for normalklassen med de øvrige lærere. I den første gruppe er det 66 pct., som oplever at have gode erfaringer med at sætte fokus på sproget, når de indgår som ekstra lærer i normalklassen og her giver supplerende undervisning i DSA. Blandt de øvrige

lærere er det blot 30 pct., som har oplevelsen af at have gode erfaringer på dette område (se figur 2.4).

FIGUR 2.4

Lærere fordelt efter erfaringer med supplerende undervisning i dansk som andet-sprog i klassen. Særskilt for lærere på hold uden for klassen og øvrige lærere. 2012 og 2014. Procent.



Når lærerne indgår i team, defineret ved hhv. årgang og fag, er det faglige fællesskaber, som ikke primært er sat i verden for at danne ramme om kollegiale drøftelser af sprog anvendelsen i deres undervisning. Dette tema er blot et af flere, som kan være på dagsordenen. Desuden må teamarbejde på en del folkeskoler endnu karakteriseres som ”af nyere dato” og dermed uden en fast forankret tradition for, hvilke emner der tages op på møderne, og på hvilken måde de tages op. På den baggrund er det næppe overraskende, at lærerne i udgangsåret angav at have mindre omfattende erfaringer med DSA som tema i de faglige diskussioner med kolleger, end de angav for deres egen undervisning af eleverne.

SIDEN OPSTARTEN

Efter næsten 2 år med UP har lærernes selvopfattelse med hensyn til egne erfaringer fra den supplerende undervisning i DSA ikke ændret sig markant. Ved udgangen af 2014 er andelen af lærerne, der mener at have gode erfaringer, snarere endda mindre, end den var 2 år tidligere, se figur 2.4.

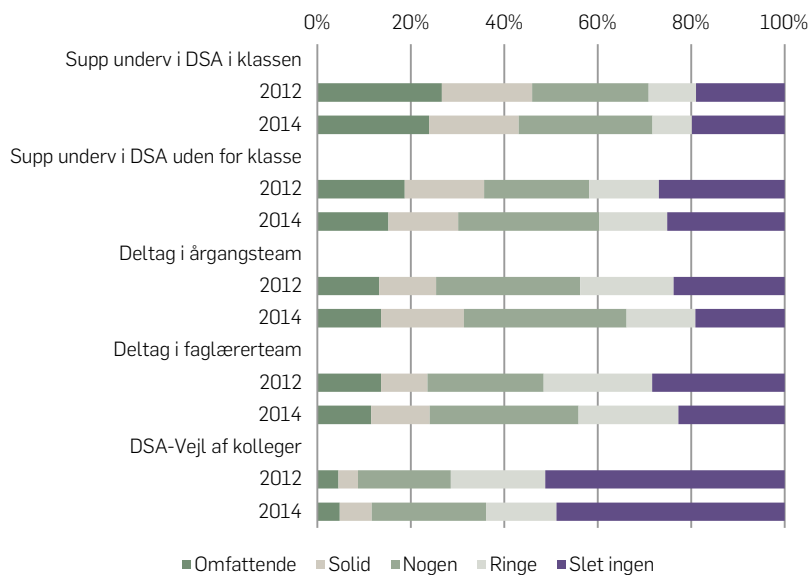
Hvad angår det kollegiale samarbejde i team, er tendensen fra 2012 til 2014 til gengæld, at flere lærere nu – navnlig på årgangsteamet – har fået et mere positivt/selvbevidst syn på deres erfaringer med dette samarbejde.

Når vi, som i figur 2.5, alene ser på svarene fra lærere, der har deltaget i begge runder, ser vi samme tendens. Såvel i årgangs- som faglærerteam oparbejder lærerne med tiden mere omfattende erfaringer med at behandle DSA i disse sammenhænge. En sandsynlig forklaring kan være, at DSA er kommet med på ”standarddagsordenen” for disse møder. Der kan specielt for dansk- og matematiklærere i overbygningen også peges på de obligatoriske planlægningsmøder, som er en del af UP. Men da det drejer sig om ganske få personer, vil det kun have marginal betydning for det samlede billede.

Endelig viser figurerne, at der er sket en lille udvikling i samme retning, hvad angår vejledningen af kolleger mht. DSA. Mest tydeligt ses det i figur 2.5, hvor kun gengangere i de to runder er medtaget.

FIGUR 2.5

Lærere, der deltog i undersøgelsen i både 2012 og 2014, fordelt efter erfaringer med dansk som andetsprog. Særskilt for områder og år. Procent.

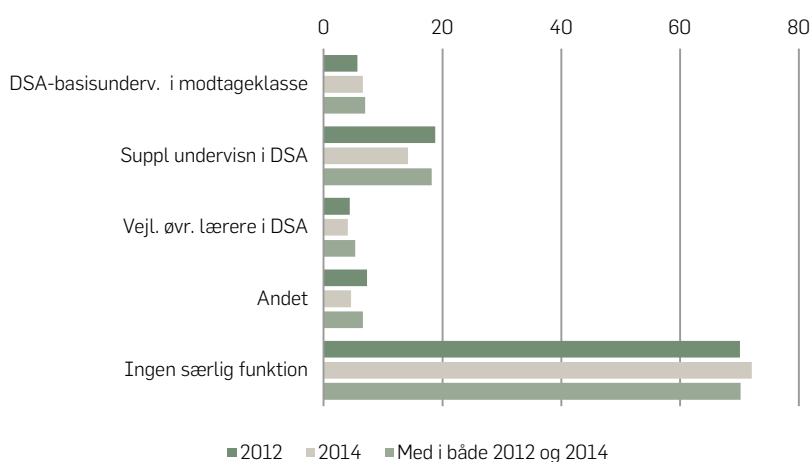


LÆRERE MED EN SÆRLIG FUNKTION I FORHOLD TIL TOSPROGSOMRÅDET

Lærernes erfaringer fra arbejdet med DSA skal ses i lyset af de konkrete funktioner, de varetager i forbindelse med tosprogsområdet. Som det ses af figur 2.6, angiver 70 pct. af lærerne, at de på dette felt slet ikke har nogen særlig funktion. Det betyder dog ikke, at de er fritaget for at arbejde med sproget i undervisningen. Det skal de gøre som enhver anden lærer med tosprogede elever i klassen. Men de er altså ikke udpeget som frontpersonale i forhold til DSA.

FIGUR 2.6

Andelen af lærere med særlige funktioner i forhold til tosprogsområdet. Særskilt for funktioner. 2012 og 2014. Procent.



For de lærere, som er tillagt en særlig opgave i forhold til tosprogsområdet, er det mest almindeligt i forbindelse med den supplerende undervisning i DSA. 15-18 pct. sætter sig selv i forbindelse med denne opgave. 6 pct. peger på basisundervisning i modtageklasser og 4 pct. på vejledningen af kolleger om DSA. De specialopgaver, som findes på dette område, er spredt ud over en række lærere, således at det hører til sjældenhederne, at én og samme person bestrider flere funktioner samtidig.

Som det fremgår af figuren, er der ikke sket nævneværdige ændringer i løbet af UP's første 2 år. Det var da heller ikke at forvente. Kun

hvis arbejdsmængden for disse specialister var øget betragteligt i de 2 år, UP har stået på, ville der være behov for at øge antallet af lærere med specialfunktionen.

Den supplerende undervisning i DSA kan gives på forskellig måde:

- Ved til bestemte elever med behov for støtte i normalklassen at tilføje ekstra ressourcer i form af en ekstra lærer i et større eller mindre antal timer om ugen
- Ved at give ekstra undervisning efter skoletid til elever, der bedst støttes på den måde
- Ved i en kortere eller længere periode at tage elever med behov for særlig sprogstøtte ud af normalklassen i nogle af timerne for at undervise dem på særlige hold.

Idealet for undervisningens fokusering på sproget i fagene må være, at den enkelte lærer er så kvalificeret og opmærksom på hver enkelt elevs behov for støtte på dette felt, at behovet kan opfyldes i den almindelige undervisning ved at være et element, der til stadighed inddrages i undervisningen. I takt med realiseringen af dette ideal vil behovet for at tage elever ud af den almindelige undervisning for i en periode at give dem denne særlige sproglige opmærksomhed blive mindre. Skolens disponering af sine ressourcer til supplerende undervisning i DSA kan sige noget om, hvordan ledelsen ser på elevernes behov og skolens muligheder for at tilgodese dem bedst muligt.

Fra skoleledernes besvarelser af deres spørgeskemaer i første runde (efteråret 2012) ved vi, hvordan de har allokeret deres lærerressourcer. Svarene viser, jf. tabel 2.4, at hovedparten af de lærere, som havde til opgave at yde supplerende undervisning i DSA, udfyldte deres rolle som en ekstra lærerressource i normalklassen rettet mod de elever, der havde et særligt behov for sprogstøtte. 121 lærere indtog denne position. 15 lærere var engageret i supplerende undervisning i DSA efter skoletid, og endelig var der 26 lærere, der gav supplerende undervisning i DSA på særlige hold uden for klassen.

Det samlede billede af, hvordan ressourcerne blev brugt, fortjener at blive nuanceret en smule. Mens den supplerende DSA-undervisning rettet mod enkelte elever i normalklassen var en aktivitet, som i større eller mindre omfang fandt sted på alle 14 skoler, var det

nemlig kun 5 af skolerne, som gav supplerende DSA-undervisning på særlige hold uden for normalklassen eller efter skoletid.

TABEL 2.4

Lærere, der har givet supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Særskilt for skoleår og for type af undervisning. Skoleledersvar. Antal.

Skoleår:	Som en ekstra ressource i klassen	I timer efter skoletid	På hold uden for klassen
2011/12 (oplyst efterår 2012)	121	15	26
Gnsn. pr. skole	8,64	1,07	1,85
2012/13 (oplyst forår 2013)	136	7	69
Gnsn. pr. skole	9,71	0,50	4,93
2013/14	172	11	39
Gnsn. pr. skole	13,20	0,85	3,00

Anm.: For skoleåret 2013/14 mangler data fra en af skolerne. Gennemsnittet er beregnet for de øvrige 13 skoler.

Kilde: SFI's følgeforskning til Udviklingsprogram for styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

I UP's første år blev undervisningen i DSA udbredt på flere lærere. I gennemsnit blev der på hver skole en lærer mere, der er med til at give supplerende DSA-undervisning i normalklassen. Samtidig blev der to lærere mere til at give supplerende DSA-undervisning på hold uden for klassen (se tabel 2.4). Også i dette skoleår var der imidlertid markante forskelle mellem skolerne, ligesom ændringerne i forhold til året før ikke havde samme retning på alle skoler. To skoler, som ikke havde givet supplerende DSA-undervisning på hold uden for klassen i skoleåret 2011/12, gjorde det i 2012/13, og det tilmed i et så betydeligt omfang, at dette forklarer hovedparten af den samlede stigning. Samtidig var der skoler, som i 2012/13 havde valgt at omprioritere deres brug af lærere til supplerende DSA-undervisning fra hold uden for normalklassen til indsættelse i selve normalklassen.

I UP's andet år, som er det sidste, vi har data fra til denne rapport, er den samlede allokering af lærere til den supplerende undervisning i DSA til støtteberettigede elever i klassen fordelt på flest hænder i den 3-årige periode. Samlet set har 172 lærere en funktion på dette felt.

DSA-kompetencerne blandt det pædagogiske personale (lærere og pædagoger) kan opsummerende beskrives således:

- Før UP-starten var ca. 70 pct. af lærerne blevet introduceret til DSA, mens hver fjerde havde en mere omfattende formel viden om DSA.

I løbet af de 2 år siden starten på UP har flere ansatte gennemført først og fremmest de helt korte kurser i DSA. De lidt længere kurser er kun blevet taget af lærerne.

- De praktiske erfaringer med DSA som en dimension i faget blev af lærerne indledningsvis beskrevet som gode af lidt over halvdelen, mens svarene fra de øvrige 45 pct. måtte ses som udtryk for, at der her var et større eller mindre forbedringspotentiale. Efter 2 år med UP havde lærerne stort set samme syn på deres faglige forudsætninger.
- Lærernes erfaringer med sproglig fokusering i timerne stammer hovedsagelig fra deres egen undervisning i normalklasserne, men en betydelig del har desuden erfaringer fra undervisning på særskilte hold uden for normalklassen. I 2014 oplyser lidt færre, at de har omfattende eller solid erfaring på disse områder. Erfaring fra deltagelse i teams (årgangsteam eller faglærerteam) er dog blevet bedre.
- Langt hovedparten (70 pct.) af lærerne har ingen særlige funktioner i forhold til DSA. For de øvrige gælder, at de hver især typisk har en særlig opgave på ét område. Næsten ingen lærere er gjort til specialister på flere felter samtidig. Skoleledelserne ser ud til at være tilfredse med allokeringen af deres ressourcer til disse særlige funktioner. I hvert fald er der ikke sket mærkbare ændringer inden for UP's første 2 år.
- Særligt den supplerende DSA-undervisning i normalklassen bliver i 2014 varetaget af flere lærere end ved UP-start.

DSA – EN DEL AF UNDERVISNINGEN

Lærerne skal være bevidste om det forhold, at deres tosprogede elever har en anden tilgang til dansk som tale- og skriftsprog end de kammerater, der er vokset op med dansk som deres modersmål. Ordene og deres betydning i forskellige sammenhænge kan ikke opfattes som en given del af den paratviden, eleverne forventes at møde op med i skolen. Der skal ikke mange huller til i forståelsen af en sætnings ord, før betydningen af begreber og temaer opløser sig i uforståelighedens tåge, hvilket selvsagt er en vigtig barriere mod indlæring af nyt stof. Derfor er det vigtigt, at der bliver talt og skrevet til især tosprogede elever på en måde, så de forstår, hvad der menes. Dansk som andetsprog sigter netop mod at fjerne de barrierer mod faglig indlæring, som udspringer af en mangelfuld beherskelse af det danske sprog.

Vi vil i det følgende undersøge, om lærerne bruger forskellige redskaber eller metoder i deres arbejde med at sætte fokus på sproget i faget, dvs. gøre dansk som andetsprog til et integreret element i den daglige undervisning. For at trænge lidt dybere ned i spørgsmålet vil vi se på, hvordan de forskellige redskaber prioriteres af lærerne, og endelig vil vi kaste lys på lærernes erfaringer med at samarbejde i forskellige situationer.

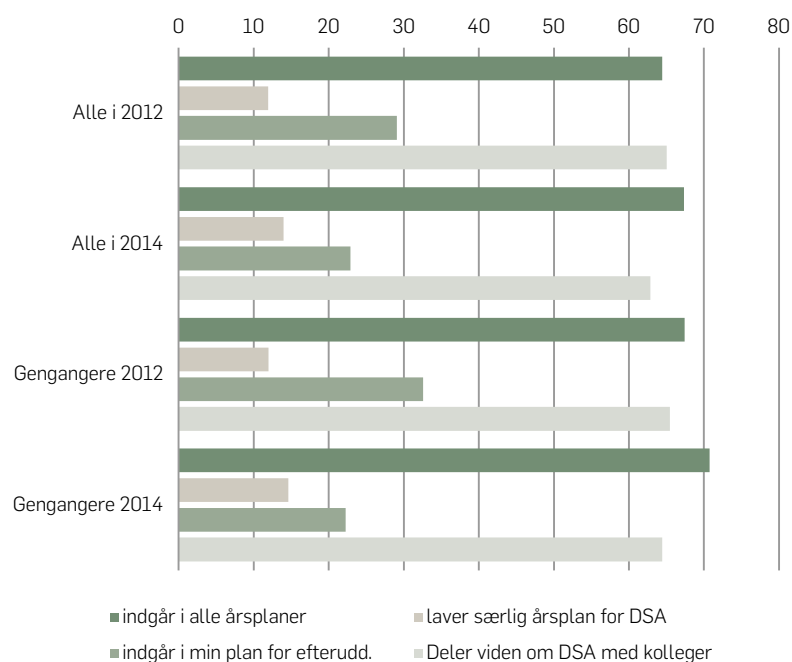
REDSKABER, DER BRUGES TIL SIKRING AF, AT DSA INDGÅR SOM EN DIMENSION I ALLE FAG

Det er en fejl at tro, at dansk som andetsprog er noget, der specielt hører hjemme i dansktimerne. Tværtimod er det en pædagogik, som skal gennemsyre alle fag – og i alle fagets timer. Det skal med andre ord være en fast daglig rutine, at der arbejdes aktivt med at gøre DSA til en dimension i faget. For at nå dette mål kan lærerne gøre brug af nogle redskaber, som i sig selv ikke er vidundermidler, men skal opfattes som en hjælpende hånd. De kan for det første *planlægge* deres indsats, idet de sørger for, at DSA indgår som *en dimension i alle deres årsplaner*, og de kan udarbejde en *særlig årsplan for undervisningen i DSA*. Endvidere kan DSA være *et element i deres personlige efteruddannelsesplan*. Endelig kan de tale om tingene, dvs. arbejde med *vidensdeling om DSA med deres kolleger og koordinatore*.

Såvel i udgangssituationen (før starten på UP) som efter at UP har løbet i 2 år (2014), er der to måder, lærerne helt tydeligt foretrækker i deres arbejde med at sætte fokus på sproget i faget. Det er ved udarbejdelsen af deres egne årsplaner for undervisningen i de forskellige fag samt i det kollegiale samarbejde, hvor de deler viden om DSA med deres kolleger. Begge dele nævnes af 2 ud af 3 lærere. Man kan dog også hæfte sig ved, at hver tredje lærer ikke benytter sig af disse metoder til sikring af eget arbejde med DSA. Som det fremgår af figur 2.7, er der sket en stigning (til ca. 70 pct.) i andelen, som nævner, at DSA indgår i alle deres årsplaner. Derimod er der ingen udvikling i andelen, som nævner vidensdeling med kolleger vedrørende DSA.

FIGUR 2.7

Andelen af lærere, der har specifikke måder, hvorpå de sikrer sig, at dansk som andetsprog indgår som dimension i alle fag. Særskilt for deltagelse i undersøgelserne i 2012 og 2014 samt for måde at sikre sig på. Procent.



Det fremgår også af figur 2.7, at kun et fåtal (ca. 15 pct.) af lærerne udarbejder en særlig årsplan for DSA. I det omfang DSA allerede indgår i fagenes årsplaner, anses det formentlig for tilstrækkeligt. En særlig årsplan for DSA kan blive set som ”ekstraarbejde” uden noget synligt, selvstændigt formål. Endelig viser figur 2.7, at omkring 30 pct. af lærerne i 2012 havde planer om at efteruddanne sig på DSA-området. 2 år senere er andelen noget lavere (godt 20 pct.). Det kan have den naturlige forklaring, at efteruddannelsesplanerne, som må ses i et dynamisk perspektiv, delvis er blevet opfyldt, og nye uddannelsesmål er sat på dagsordenen. Det er også en nærliggende fortolkning af den stigende andel, der nu lader DSA indgå i alle årsplaner, at dette er en følge af den gennemførte efteruddannelse (bl.a. med fokus på DSA).

LÆRERNES PRIORITERING AF REDSKABER/METODER TIL AT LÆGGE ET ANDETSPROGSPÆDAGOGISK FOKUS PÅ UNDERVISNINGEN

Det kan være udmærket at lægge planer for, hvilke mål der skal efterstræbes i undervisningen. Men det er også nødvendigt at operationalisere disse mål og at angive, hvordan målopfyldelsen i praksis skal foregå. For den enkelte lærer kan det være helt specielle tiltag, der så at sige er specialsyet til den enkelte elev eller gruppe af elever, som tages i anvendelse. En spørgeskemaundersøgelse, der sigter på kvantitative optællinger af forekomster, må nødvendigvis operere med en vis standardisering af disse former. Lærerne blev i denne undersøgelse spurgt om, hvor stor vægt de lægger på at anvende følgende redskaber eller arbejdsmetoder, når de tilrettelægger deres undervisning i dansk hhv. matematik (og fysik/kemi):

- Der laves en *overordnet planlægning* af undervisningen på afdelings-, årgangs- eller fagniveau
- Der laves en *konkret tilrettelæggelse* af undervisningen på klasseniveau
- Jeg bruger redskaber til *målfastsættelse for den enkelte elev* og til løbende evaluering af elevens fremskridt
- Jeg fastsætter *individuelle elevmål* for de tosprogede elever
- Jeg *inddrager eleverne i et samarbejde* omkring arbejdsform, metode og valg af stof i undervisningen.

For hver af de fem redskaber/arbejdsmetoder kunne læreren svare, at det blev der enten lagt ”meget stor”, ”stor”, ”middel”, ”lille” eller ”meget lille” vægt på. Da spørgsmålet gik på et bestemt fag, måtte det naturligvis være en forudsætning, at læreren faktisk underviste i faget.

I figur 2.8 er besvarelsene samlet fra alle dansklærere i 2012 hhv. i 2014. Figuren viser også, hvordan de lærere, som var ansat på skolerne og svarede på spørgeskemaerne i begge år, har svaret. Det fremgår tydeligt, at den aktivitetstype, som flest lærere giver høj prioritet, er, hvad man kunne kalde den traditionelle læreropgave, at tilrettelægge undervisningen konkret i deres egen klasse. Cirka 40 pct. lægger ”meget stor” vægt på at sætte fokus på sproget i faget på denne måde, og lige så mange lægger ”stor” vægt på det. Set over de 2 år med UP har prioriteringen af denne metode ikke ændret sig nævneværdigt. Blandt gengangerne, altså de lærere, som deltog i begge besvarelser, synes en mindre del dog at have opgraderet deres prioritering fra ”stor” til ”meget stor”.

Det har ikke helt den samme appel til dansklærerne at tage del i et samarbejde med kolleger om udarbejdelse af en overordnet plan for DSA. Hvad enten det drejer sig om planlægning på afdelings-, årgangs- eller fagniveau, er det kun godt halvdelen af lærerne, der lægger ”meget stor” eller ”stor” vægt på dette som et middel til at fastholde et andet-sprogspædagogisk fokus i danskundervisningen. Her ses en svag bevægelse i nettotallene fra 2012 til 2014, således at nogle lærere har nedjusteret deres prioritering fra ”meget stor” til ”stor” vægt.

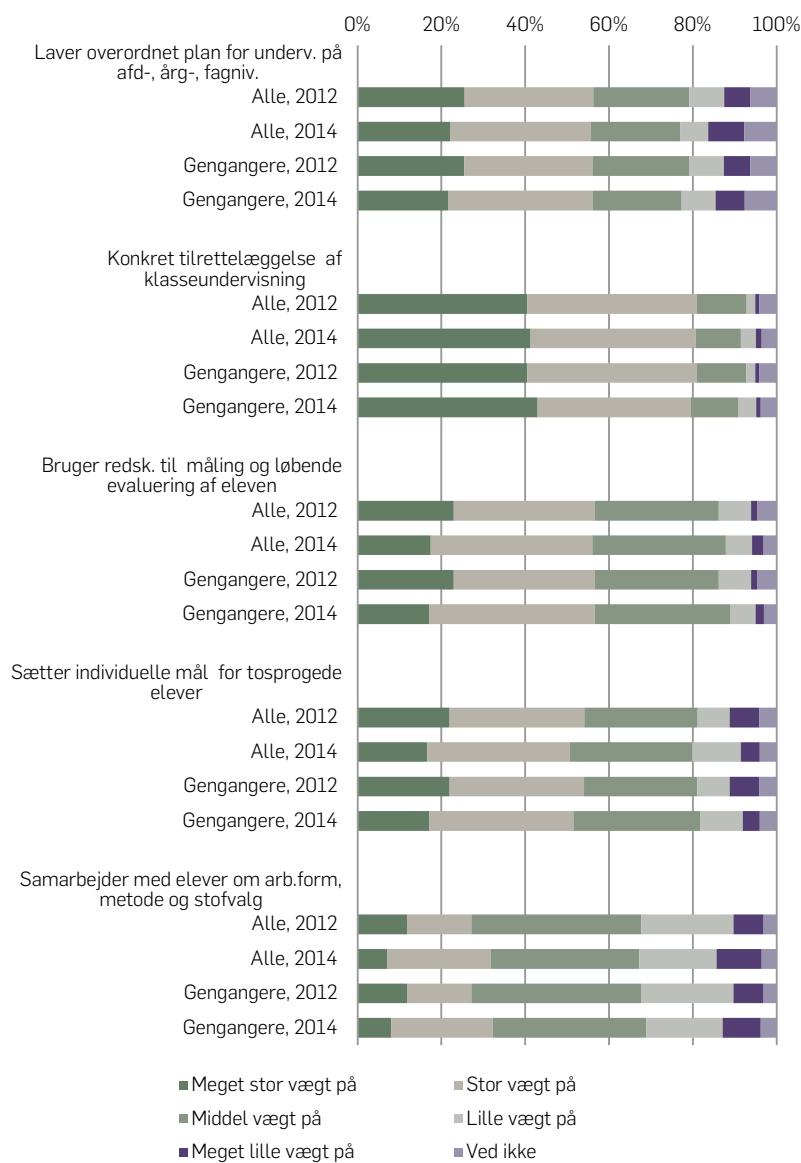
Det har altid været muligt for lærerne at støtte sig til forskellige former for test af elevernes indlæring. Med indførelsen af de nationale test er der imidlertid ikke blot sat ekstra fokus på det at teste eleverne. Det gøres nu også med det formål at kunne se en klasses/skoles niveau i forhold til det tilsvarende niveau på andre skoler i landet. Det er derfor ventet, at lærerne bruger forskellige metoder til afdækning af elevernes aktuelle faglige ståsted. Over de 2 år med UP, der er gået på nuværende tidspunkt, er der kun sket lidt mht. prioriteringen af metoder, der indebærer individuel måling og evaluering af elevernes viden og færdigheder. Den lille udvikling, som kan iagttages, peger på, at nogle lærere har nedjusteret deres prioritering af målinger fra ”meget stor” til blot at være ”stor”.

Der lægges ligeledes vægt på at opstille individuelle mål for, hvad den enkelte tosprogede elev skal lære i perioden. Men også her er prioriteringen blevet lidt mindre ambitiøs i løbet af de 2 år med UP. Med forsigtighed kan man spørge, om det, lærerne her udtrykker, i virkeligheden skal ses som udtryk for en træthed eller desillusion – altså, at man ikke orker så mange ambitioner længere.

Endelig kan vi notere os, at lærerne lægger mindre vægt på at inddrage eleverne i et samarbejde omkring valg af arbejdsformer, metoder og det faglige stof, som skal indgå i undervisningen. Kun omkring hver tiende dansklærer lægger ”meget stor” vægt på det, og omtrent lige så mange svarer, at de lægger ”meget lille” vægt på det. Udviklingen over de 2 år er lidt uklar, idet gruppen, der lægger ”stor” vægt på dette felt, er forøget dels ved tilgang nedefra af lærere, som før svarede, at de lægger ”middel” vægt på det, og dels ved tilgang oppefra af lærere, som før lagde ”meget stor” på dette.

FIGUR 2.8

Lærere fordelt efter prioritering af metoder til at anlægge et andetsprogs-
pædagogisk fokus i faget dansk. Særskilt for deltagelse i undersøgelserne i 2012
og 2014 samt for metoder. Procent.



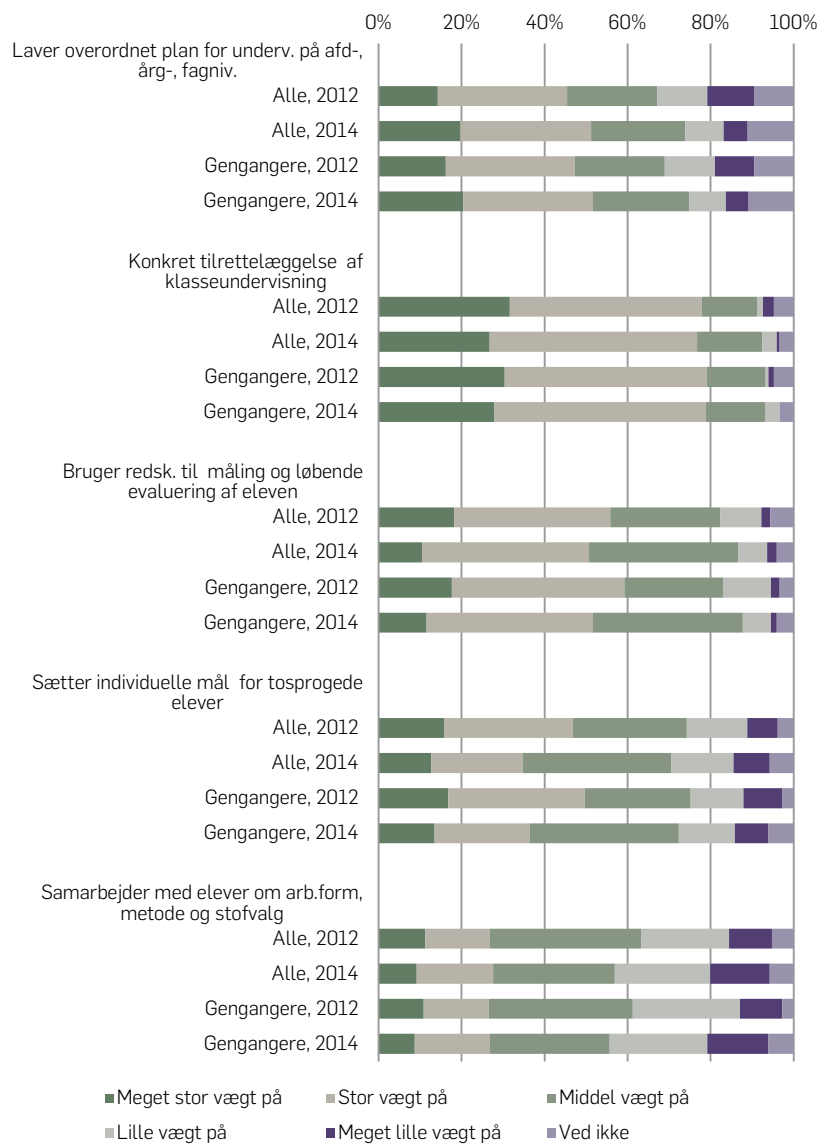
Som nævnt er der også spurgt til matematiklærernes syn på andetsprogs-pædagogikken i deres fag, se figur 2.9. Helt grundlæggende er der en parallelitet i svarfordelingerne. Det gælder således også for matematiklærerne, at deres første prioritet går til deres *egen konkrete tilrettelæggelse af undervisningen* i deres klasse. I forhold til dansklærerne, som på dette felt ikke fremviste nogen forandring i besvarelsenerne i de 2 år, gælder det imidlertid for matematiklærerne, at en mindre del af dem har nedprioriteret deres svar fra ”meget stor” i 2012 til i 2014 kun at være ”stor”.

Med henblik på at tilvejebringe og fastholde et andetsprogs-pædagogisk fokus i matematikundervisningen er interessen for at tage del i den overordnede planlægning på afdelings-, årgangs- eller fagniveau på den ene side knap så udviklet blandt matematiklærerne som blandt deres kolleger i dansk, men den ser på den anden side ud til at være øget i de 2 år under UP. Halvdelen af matematiklærerne svarer nu, at det er noget, de tillægger ”meget stor” eller ”stor” vægt. Samtidig skal det bemærkes, at hver tiende matematiklærer ikke ved, hvad han/hun skal svare. Det er formentlig udtryk for, at de ikke lægger særlig stor vægt på at tage del i den overordnede planlægning. Sammen med en lige så stor gruppe, der lægger ”meget lille” vægt på den fælles planlægning, er det således hver femte matematiklærer, som ikke mener, det har synderlig betydning at samarbejde om en fælles plan for undervisningen. Selvom der kan øjnes en tiltagende forståelse for at udarbejde en overordnet plan for indarbejdelsen af et andetsprogs-pædagogisk fokus i undervisningen, er der fortsat en femtedel af matematiklærerne, som har meget svært ved at tilslutte sig denne forståelse.

Metoder med et mere individuelt sigte, dvs. at foretage løbende måling og evaluering af den enkelte elevs standpunkt og at opstille individuelle mål for de tosprogede elever, nyder lidt mindre tilslutning blandt matematiklærerne end blandt kollegerne i dansk. Og mens der ikke kan spores nogen udvikling på danskområdet, ses blandt matematiklærerne en tydelig tendens til, at færre nu lægger ”meget stor” eller ”stor” vægt på disse redskaber, end det var tilfældet i 2012. Hvor omtrent halvdelen i 2012 betonedede vigtigheden (dvs. svarede ”meget stor” eller ”stor”) af at opstille individuelle mål for de tosprogede elever, er det 2 år senere blot hver tredje matematiklærer, der ser det som en vigtig opgave.

FIGUR 2.9

Lærere fordelt efter prioritering af metoder til at anlægge et andetsprogs-
pædagogisk fokus i faget matematik. Særskilt for deltagelse i undersøgelserne i
2012 og 2014 samt for metoder. Procent.



Endelig viser figur 2.9, at det heller ikke blandt matematiklærerne har stor appel at søge eleverne inddraget i et samarbejde om, hvilke arbejdsformer og metoder der skal anvendes, eller om valget af stofområder i faget. Udviklingen på dette område synes at gå i den ”forkerte” retning, idet gruppen, der lægger ”meget lille” vægt på elevinddragelsen, er vokset fra 2012 til 2014.

LÆRERNES INDDRAGELSE AF DSA SOM DIMENSION I UDVALGTE FAG

Et er i egne årsplaner at opstille det mål, at DSA skal inddrages som et element i den daglige undervisning i alle fag. Noget andet er den faktisk opnåelse af målet. Hvordan går det med det? En ”objektiv” måling ville indebære, at undervisningen konstant blev overvåget med henblik på dette spørgsmål. Det er i praksis ikke muligt inden for de givne økonomiske rammer. Derfor må vi holde os til lærernes egne subjektive vurderinger af, hvad de faktisk gør. Sådanne udsagn kan mistænkes for at rumme elementer af ønsketænkning, men det er det bedste, vi har at holde os til. Skoleledelsen er også blevet spurgt om, hvor stor en del af lærerne i hhv. dansk, matematik og fysik/kemi der aktivt inddrog DSA som en dimension i deres undervisning i året før UP (2011/12) og igen i 2013/14. Disse svar bygger på andenhåndsviden opnået ved skriftlig information fra lærerne (fx deres årsplaner), eller det kan være indtryk, lederne har dannet sig på grundlag af samtaler med lærerne. Det kan også være udtryk for ledernes *forventninger* til lærernes adfærd snarere end konkret viden om, hvad de faktisk gør. Mest interessant er det nok, når lederne tilkendegiver, at ikke alle lærere aktivt inddrager DSA i deres undervisning. Så fortæller lederne nemlig, at der er noget, som kan gøres bedre i fremtiden.

9 af de 14 skoleledere angav før starten på UP, at samtlige dansk- og matematiklærere aktivt inddrog DSA som en dimension i deres undervisning i faget. Der skulle imidlertid ikke tages stilling til, hvor hyppigt denne aktive inddragelse af DSA fandt sted. Derfor var der – også på disse skoler – en mulighed for, at det i fremtiden kunne blive endnu bedre.

På de fem øvrige skoler angav ledelsen, at omkring en fjerdedel af lærerne ikke praktiserede en aktiv inddragelse af DSA som en dimension i undervisningen. Her kan der ikke være tvivl om, at ledelsen så muligheder for forbedring. Tilkendegivelsen var ens mht. dansk- og mate-

matikundervisningen. Hvad angår fysik/kemi, var der så få lærere på den enkelte skole, som underviste i faget, at det ikke giver mening at opgøre andelen af disse lærere, der levede op til målsætningen. Et forsigtigt indtryk er, at billedet i fysik/kemi var som i dansk og matematik.

Efter 2 år med UP angav alle skoleledere, at alle deres lærere i de tre fag levede op til målsætningen og altså aktivt inddrog DSA som et element i undervisningen i det respektive fag.

Når vi herefter ser på lærernes egne oplysninger, får vi det billede af deres aktive arbejde med DSA i fagene, som tegnes herunder.

3 ud af 4 lærere, som underviser i *dansk*, vurderer, at de i ”alle timer” eller i det mindste i ”de fleste timer” gør DSA til en dimension i deres danskundervisning. Det er en vurdering, der ikke har ændret sig fra den første måling i 2012 til den foreløbigt sidste i 2014. Omkring 10 pct. lykkes med at inddrage DSA i undervisningen i noget mindre end halvdelen af timerne. Her synes at være et forbedringspotentiale.

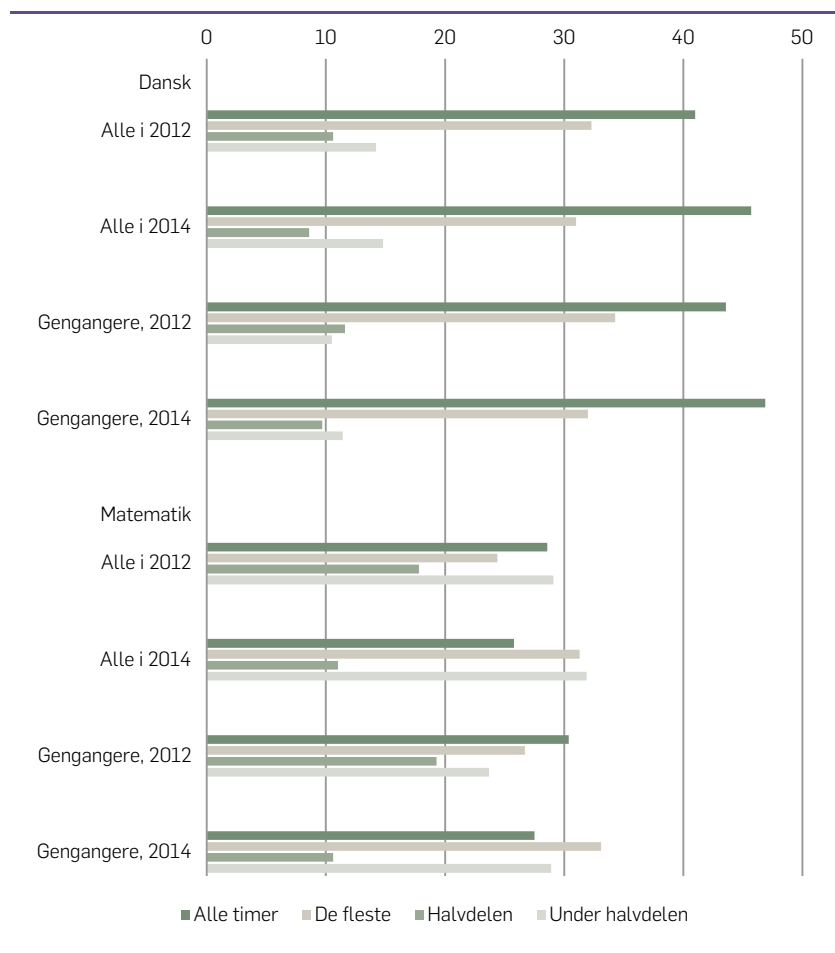
Matematiktimerne er præget af en mindre hyppig inddragelse af DSA i undervisningen. Cirka 60 pct. af matematiklærerne angiver, at det i det mindste sker i de fleste timer. Men halvt så mange (ca. 30 pct.) gør kun DSA til en dimension i undervisningen i ”nogle” eller ”nogle få” af timerne i matematik. I store træk er billedet det samme i 2012 og 2014. Dog synes en mindre gruppe lærere at have løftet deres niveau for inddragelse af DSA i undervisningen lidt, idet lidt færre har svaret, at de inddrager DSA i ”halvdelen af timerne”, og lidt flere nu gør det i ”de fleste af timerne”.

Besvarelsene vedrørende fysik/kemilærernes inddragelse af DSA i deres undervisning hviler ifølge sagens natur på et spinklere tal-mæssigt grundlag, som gør det vanskeligt at sige noget klart om forholdene på dette fagområde. Det ser ud til, at disse lærere har mindre held til at gøre DSA til en dimension i deres undervisning end kollegerne i dansk og matematik. Omkring halvdelen lykkes med det i ”de fleste” eller i alle timerne. På den anden side angiver ca. 40 pct. af fysik/kemilærerne, at det højst lykkes i nogle af timerne.

Det ser ikke ud til, at der er sket nogen forbedring af situationen fra 2012 til 2014.

FIGUR 2.10

Andelen af lærere, der inddrager dansk som andetsprog i undervisningen i dansk og matematik med forskellige grader af hyppighed. Særskilt for fag og for deltagelse i undersøgelserne i 2012 og 2014. Procent.



Ser vi endelig på de øvrige fag under ét, er billedet ikke væsentligt forskelligt fra det, der tegner sig for matematik. Den lille og noget usikre fremgang blandt nogle matematiklærere kan ikke genfindes i de øvrige fag.

Alt i alt ser det ud til, at danskfaget fungerer som spydspids for implementeringen af DSA som en dimension i det enkelte fag. Og der er ikke noget, der tyder på, at forholdene for alvor rykker sig i perioden. En stor del af lærerne har efter eget udsagn taget ønsket om at gøre DSA til

en dimension i deres undervisning til sig og praktiserer linjen flittigt. Men der synes også at være en betydelig gruppe, som ikke rigtig er kommet med på vognen endnu. Der er et klart forbedringspotentiale, som ikke synes koncentreret til enkelte fag, men er bredt forankret.

LÆRERNES ERFARINGER MED FORSKELLIGE FORMER FOR SAMARBEJDE

Den løbende udvikling af folkeskolen foregår på samme tid i flere retninger. Et af de centrale omdrejningspunkter er et øget samarbejde mellem lærerne, som foregår på flere planer. Det forventes, at lærerne samarbejder i klasseteam omkring de klasser, de er fælles om, i årgangsteam, i fagteams på tværs af årgangsskel, og med den særlige opgave at vejlede kolleger omkring DSA. Lærerne skal også samarbejde med forældrene om deres opgaver og ansvar i det løbende skole-hjem-samarbejde. Og endelig er et samarbejde omkring det, der for mange endnu er nyt land: aktionslæring¹⁰, sat på programmet.

Aktionslæring var gjort til et af de obligatoriske punkter i Udviklingsprogrammet for de lærere, som i det første programår (skoleåret 2012/13) underviste på 7. klassestrin i enten dansk eller matematik. Det var således kun nogle få af skolens lærere, der *skulle* tilbydes et kursus i aktionslæring. Men det måtte samtidig ses som et signal til skolerne om, at dette nok ville blive et af de områder, de forventedes at sætte en udvikling i gang på. Det ville således være fremsynet af skolerne at lade andre end de direkte berørte lærere på 7. klassestrin få lejlighed til at prøve kræfter med kurset i aktionslæring.

AKTIONSLÆRING

Ifølge skolelederens indberetning ved starten af UP rådede skolerne samlet set over 108 lærere med kompetence inden for aktionslæring. Det svarer til en sjettedel af alle lærerne. Som på så mange andre områder var udbredelsen af denne kompetence meget skævt fordelt. To skoler kunne således melde, at næsten alle deres lærere havde generelle kompetencer

10. Aktionslæring handler om at udvikle undervisning ved at eksperimentere med og efterfølgende reflektere over forskellige undervisningssituationer. Aktionslæring kan karakteriseres som en evalueringstype, som både indeholder en formativ og en summativ del. Aktionslæring rummer et lærings- og udviklingsaspekt, og eksperimenterne bliver løbende justeret og udviklet. Herudover beskæftiger metoden sig også med effekten og resultatet af eksperimenterne (jf. <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Aktionslaering-med-laereroejne>).

inden for aktionslæring. De to skoler tegnede sig alene for to tredjedele af alle lærere med denne kompetence. På de øvrige skoler var det derimod kun enkelte lærere, der havde kendskab til aktionslæring.

I figur 2.11 er vist, hvor store (regnet i år) erfaringer lærerne efter eget udsagn havde på forskellige samarbejdsområder, før UP begyndte og ved slutningen af det andet år med UP (2014). Det springer i øjnene, at netop aktionslæring var en arbejdsform, de færreste lærere havde erfaring med i 2012. Blot en sjettedel havde mere end 1 års erfaring med aktionslæring, og 2 ud af 3 havde slet ingen erfaring. 2 år senere så det ganske anderledes ud. Nu var det blot en fjerdedel, som slet ikke havde gjort sig erfaringer med aktionslæring – mange var kommet i gang, og 45 pct. havde nu 1 års erfaring at trække på. Som det ses af figur 2.11, var der også blevet flere med 2-4 års erfaring. Derimod skal der længere tid til, før andelen med mere end 4 års erfaring begynder at vokse. Tallene peger klart på, at langt flere end de 7.-klasses-lærere, som ifølge UP kunne anses for spydspidser vedrørende introduktion af aktionslæring, har været i gang med efteruddannelse på dette område.

DSA-VEJLEDNING

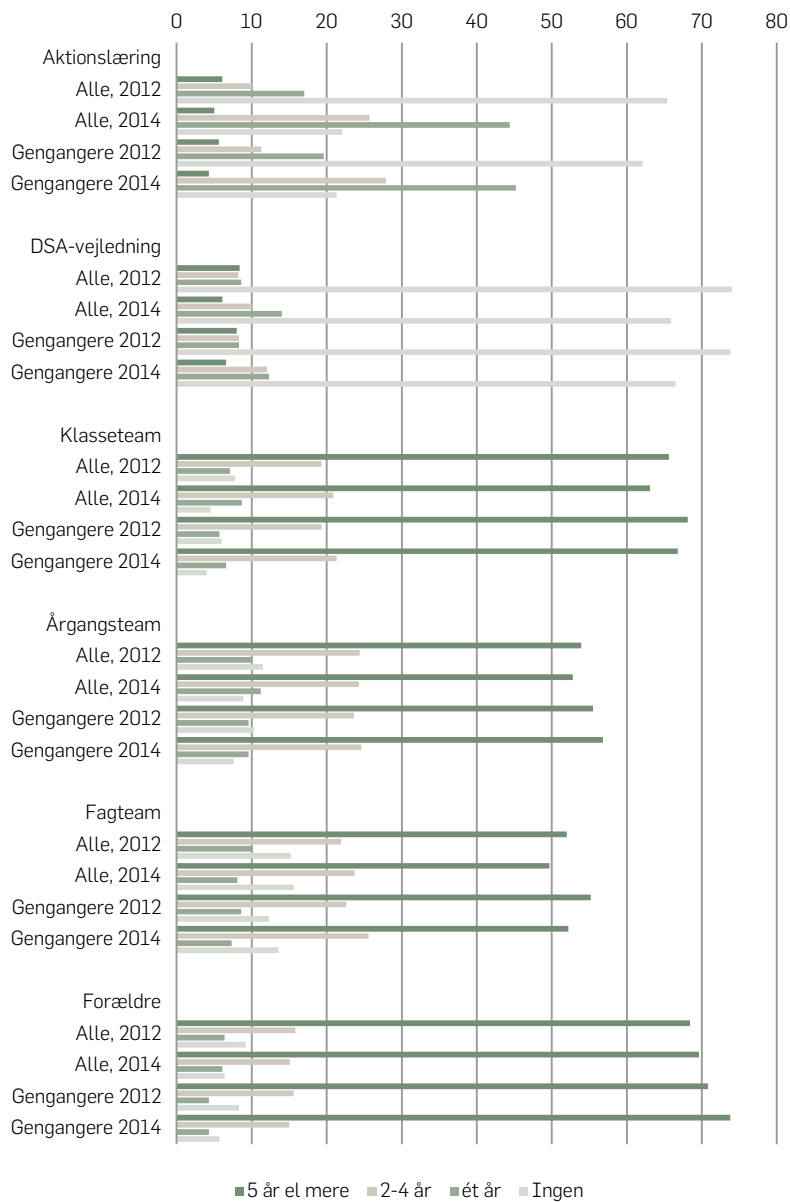
Som påvist tidligere i dette kapitel er DSA-vejledning af kolleger et felt for nogle få specialister på skolerne.¹¹ Det er helt i tråd hermed, at langt de fleste lærere svarer, at de ingen erfaringer har med vejledning på dette område. Figur 2.11 peger dog på, at der er sket lidt i de 2 år. Uanset om vi ser på alle, der har svaret, eller begrænser os til de lærere, som har svaret i begge år, er andelen af lærere helt uden erfaringer faldet fra ca. 75 pct. til ca. 65 pct., og der er modsvarende blevet flere med 1 eller nogle få års erfaring. Det ser således ud til, at DSA-vejledning er i færd med at blive bredt ud til en lidt større kreds end hidtil. Muligvis ikke altid som følge af formel uddelegering af opgaven. Det kan også være vejledning af mere uformel karakter, hvor den gode kollega blot øser af sin viden.

Teamsamarbejde er efterhånden så indarbejdet på skolerne, at de fleste lærere har mange års erfaring med dette. Især samarbejdet med de andre lærere omkring klassen har man langvarige erfaringer med. Når nogle lærere ikke har så lang erfaring, skyldes det, at de i det hele taget ikke har så mange års erfaring i jobbet.

11. Det er også hensigten, at skolerne skal have specialiserede DSA-vejledere (i tråd med andre typer af vejledere).

FIGUR 2.11

Andelen af lærere, der har bestemte grader af erfaring (målt i år) med samarbejde. Særsigt for typer af samarbejde og for deltagelse i undersøgelserne i 2012 og 2014. Procent.



Skole-hjem-samarbejdet har ikke været et særskilt fokus i forbindelse med UP, men det er ligeledes en opgave, som har været på dagsordenen i mange år. Her dog med fokus på det aspekt, som er rykket højere op i de senere år, og som vedrører forældrenes ansvar og opgaver i forhold til samarbejdet, altså deres bidrag til, at deres barn er parat til at modtage den undervisning, lærerne kan tilbyde. Det er en opgave, som 7 ud af 10 lærere mener at have mange års erfaring med. Og med de 2 år, der er gået siden første måling i 2012, er andelen med lang erfaring blevet endnu lidt større.

Det overordnede spørgsmål om, hvordan lærerne søger at implementere et andetsprogpædagogisk fokus i den daglige undervisning, kan opsummeres således:

- Blandt de redskaber, lærerne kan benytte til sikring af, at de selv holder fokus på sproget i timerne, dvs. at DSA indgår som en dimension i alle fag, foretrækker de at lade DSA indgå i deres *egne årsplaner*, og at DSA er et element i den faglige *vidensdeling med kolleger*. I en overgangsfase kan planerne for egen efteruddannelse også omfatte at få sat fokus på problemstillingen. Hvis DSA allerede indgår i lærerens egne årsplaner, er det forståeligt, at der ikke synes at være den store interesse for at udarbejde en særlig årsplan for undervisningen i DSA.
- Det, flest lærere lægger størst vægt på, når de planlægger deres undervisning i dansk og matematik, er at udfylde den klassiske lærerrolle gennem deres egen konkrete tilrettelæggelse af undervisningen på klasseniveau. 4 ud af 5 lærere angiver, at de lægger stor (eller meget stor) vægt på denne opgave. Derimod er det kun halvdelen af lærerne, der lægger samme vægt på at deltage i arbejdet med udarbejdelse af en overordnet plan på afdelings-, årgangs- eller fagniveau for undervisningen.
- Med indførelsen af de nationale test blev der sat fokus på det at synliggøre elevernes faglige niveau. Omkring halvdelen af lærerne lægger (meget) stor vægt på at måle elevernes standpunkt og på løbende at evaluere deres formåen. I perioden med UP er der dog indtruffet en vis afmatning i matematiklærernes syn på vigtigheden heraf. Og når det gælder det at opstille individuelle mål for de tosprogede elever, er især matematiklærerne blevet mere tilbageholdende.

- Når det gælder lærernes aktive fokusering på sproget i faget, dvs. inddragelsen af DSA i undervisningen i deres fag, mener skolernes ledelse efter de 2 første år med UP, at alle lever op til målsætningen. Lærerne selv har kunnet forholde sig lidt mere nuanceret til spørgsmålet. Det fremgår, at danskfaget fungerer som en spydspids for realiseringen af ambitionen om at sætte fokus på sproget i faget, således at DSA får en plads i undervisningen i alle fagets timer. I de øvrige fag er man knap så langt fremme. 75 pct. af dem, der underviser i dansk, angiver, at de i alle eller i det mindste i de fleste timer praktiserer en aktiv inddragelse af DSA i undervisningen. Omvendt mener 10 pct., at det kun lykkes dem at opfylde målsætningen i mindre end halvdelen af timerne. Der ser ikke ud til at være sket nogen forandring i de 2 år med UP.
- Læreren, der passer sin undervisning uden indblanding fra andre, og som heller ikke blander sig i sine kollegers måde at gribe tingene an på, er et lærerbillede, som er ved at forsvinde. I dag samarbejdes der på flere måder med kolleger og forældre. Erfaringerne fra forskellige former for teamsamarbejde rækker for de fleste lærere en del år tilbage i tiden. Derimod er DSA-vejledning en så specialiseret aktivitet (hvilket også er hensigten, at skolerne skal have specialiserede DSA-vejledere), at den fortsat kun udøves af et mindretal, om end de mere uformelle råd fra den erfarne lærer nu synes at fylde lidt mere. Endelig er aktionslæring, der er sat som et obligatorisk mål for dansk- og matematiklærerne på 7. klassetrin i 2012/13, en pædagogisk praksis, som er godt i gang med at blive tilegnet på alle skoler – også af andre lærere end de direkte berørte. Efter 2 år er det næsten 80 pct. af lærerne, som har erfaringer med aktionslæring.

SKOLERNES PRAKTISKE ARBEJDE MED IMPLEMENTERINGEN

Inden for de overordnede rammer fastsat i love og cirkulærer formulerer kommunalbestyrelsen som ansvarlig for kommunens folkeskoler de overordnede kommunale mål og rammer for folkeskolernes arbejde på tosprogsområdet. Og under hensyntagen til bl.a. den specifikke elevsammensætning udmønter hver skole herefter målsætningerne, så de passer til skolens muligheder og behov. Jo tydeligere kommunen er i sine ud-

meldinger, jo nemmere er det for den enkelte skole at forstå, hvilket sigte kommunen har, og hvilken vægt den lægger på sine målsætninger.

Vi vil i denne del af kapitlet først se på, om kommunen har opstillet særlige mål for undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen, og i bekræftende fald, hvordan den enkelte skoleles ledelse via udmøntning i egne mål har ageret for at bringe målsætningerne ud til sine lærere. Dernæst ser vi på, hvilke temaer skolerne selv har fundet anledning til tydeliggøre sig på gennem egne formuleringer.

Efter at have formuleret sine mål skal skolerne søge disse realiseret. Med fokus på DSA som en dimension i faget undersøger vi, hvilke midler og metoder skolerne benytter for at nå dette mål, ligesom vi ser på lederens opfattelse af, om deres lærere rent faktisk bruger de anviste midler. Vi ser også på lærernes holdning til selve Udviklingsprogrammet, idet en positiv tilgang må anses for en vigtig forudsætning for, at der relativt hurtigt kan ses resultater af de nye metoder, som følger af projektet.

9 af de 14 skoleledere kunne før starten på UP bekræfte, at deres kommune havde formuleret målsætninger vedrørende undervisning af tosprogede elever. Siden har kommunen ifølge 3 af de 9 skoler foretaget større eller mindre ændringer af målsætningerne, hvorimod de sidste 5 skoler rapporterer, at kommunen ikke har foretaget sig noget.

Det er nemt og hurtigt at viderebringe meddelelser via skolens intranet. Men det er også lidt risikabelt – for bliver det nu set? Måske er det grunden til, at de fleste skoleledere havde valgt at gøre målsætningerne til et særskilt punkt på dagsordenen for et møde i pædagogisk råd eller at afholde et særligt møde om tosprogsområdet. Ved et direkte møde kan man også få en dialog om de spørgsmål, som kan virke uklare. Kun nogle få ledere benyttede sig før starten på UP af intranettet til videreformidling af de kommunale målsætninger

Inden for rammerne af de kommunale mål har den enkelte skole mulighed for at formulere egne målsætninger for arbejdet med tosprogsproblematikken. Vores kortlægning viser, at skolerne på mange af de i alt 10 områder, vi spurgte til, ved starten af UP var noget tilbageholdende, idet mindre end halvdelen havde formuleret egne målsætninger. Der, hvor skolerne var længst fremme, var på området for *skole-hjem-samarbejdet med de tosprogede elevers forældre*. 10 skoler havde sat egne mål for, hvad de ville på dette felt. Og i løbet af de næste 2 år blev tallet hævet til 12 af de 14 skoler. 9 skoler havde før UP formuleret sig vedrørende *DSA som dimension i alle fag*. Og efter 2 år var yderligere 4 skoler kommet

til med egne målsætninger på dette felt, således at der nu blot var en enkelt skole uden egne mål på dette område. Vedrørende *kompetenceudvikling eller opkvalificering af DSA-lærere* havde blot 5 skoler til en start formuleret deres egne mål. Det er til gengæld et område, skolelederne tilsyneladende har haft et godt øje til. Efter 2 år er det således 13 af de 14 skoler, som nu har fastsat deres egne mål for området. I det hele taget må det konstateres, at skolerne har gjort fremskridt mht. at arbejde med egne målsætninger. På 6 af de 10 områder, vi spurgte til, har mindst 10 skoler således nu fastsat egne mål.

TABEL 2.6

Andelen af skoler, der deltog i undersøgelsen, som benytter specifikke midler til sikring af, at DSA reelt indgår som en dimension i alle fag. Særskilt for undersøgelsesår. Antal.

	2012	2013	2014
DSA indgår som en dimension i alle årsplaner	12	11	13
Der udarbejdes særlige årsplaner for supplerende undervisning i DSA	2	4	5
DSA indgår som en dimension i alle efteruddannelsesplaner	3	6	4
Der foregår vidensdeling med funktionslærere eller koordinatore om DSA	14	14	13
DSA har været emne på pædagogiske rådsmøder	14	13	12
Skolen har en materialesamling vedr. DSA	12	12	14
Lærerkonferencer vedr. DSA udbydes på intranettet	5	2	6
Der udbydes lærerkurser i DSA	6	12	13
Der afholdes pædagogiske dage om DSA	10	14	13

Kilde: SFI's følgeforskning til Udviklingsprogram for styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

I sine bestræbelser for at få realiseret UP's målsætning om, at DSA skal indgå som en dimension i alle fag, tager skoleledelsen en række midler i brug, se tabel 2.6. *Almindelig mødeaktivitet* (DSA er emne på møde i pædagogisk råd, og der holdes pædagogiske dage om DSA) er benyttet på næsten alle skoler i hvert af de 3 år, vi har målt på. Desuden har skolerne opbygget en *materielsamling om DSA*. Fra starten fandtes den på 12 skoler, men efter 2 år har de sidste skoler også fået deres samling. Skolerne har også været opmærksomme på at sikre en *vidensdeling* blandt koordinatore og funktionslærere om DSA, ligesom det er et krav til lærerne, at DSA indgår som en dimension i alle årsplaner. I begyndelsen af perioden var det kun halvdelen af skolerne, som udbød lærerkurser i DSA. Men det skete i 2014 på næsten alle skoler – nok et typisk eksempel på den træghed i systemerne, der gør, at omstilling tager tid. Et andet eksempel synes at være et krav om, at der udarbejdes særlige årsplaner for den

supplerende undervisning i DSA. I det første år var det på kun to skoler et krav. Men i 2014 er det taget op på fem skoler.

Et er, at skoleledelsen anviser lærerne forskellige redskaber eller arbejdsmetoder, som kan tages i anvendelse for at gøre DSA til en dimension i deres fag. Men er det også ledelsens opfattelse, at lærerne rent faktisk bruger de anviste midler?

For dansklærernes vedkommende mener lederne på 11 skoler i 2014, at ”langt de fleste” lærere på alle klassetrin gør brug af de anviste midler. 2 år tidligere var udmeldingen knap så positiv, idet kun 7 ledere mente det. Lige så mange ledere mente dengang, at det kun var ”mange lærere” (eller omkring halvdelen), som fulgte anbefalingerne. Det særlige fokus, som UP har på 7. klasserne i 2012, lagde formentlig et særligt pres på ledelse og lærere på dette klassetrin for at få taget midler og metoder i brug. Det kan måske forklare, at 12 skoler i 2014 vurderede, at ”langt de fleste” lærere på 7.-9. klassetrin nu bruger de midler, som står til rådighed for i alle timer at gøre DSA til en dimension i faget. Det er en stigning fra 9 ledere ved starten af UP.

Blandt matematiklærerne er der, set med ledernes øjne, ligeledes sket en udvikling til det bedre i perioden med UP. I 2012 var det blot 3 ledere, som mente, at ”langt de fleste” matematiklærere på alle klassetrin gjorde brug af deres forskellige midler og metoder til at sikre DSA som dimension i faget. De fleste skoleledere mente, at det var ”mange lærere” (dvs. halvdelen), men 2 mente, at det kun var ”et mindretal af lærerne”, som gjorde brug af de muligheder, der stod til rådighed. Efter 2 år havde tingene rettet sig i nogen grad, således at der nu er 8 ledere, som mener, at ”langt de fleste” lærere gør brug af midlerne, mens de øvrige mener, at det nu er ”mange lærere”. Når det kun gælder matematiklærerne på 7.-9. klassetrin, vurderer lederne også, at der er sket en fremgang. 10 mener nu, at ”langt de fleste” matematiklærere bruger de metoder og midler, de har til rådighed for at sikre DSA som en dimension i faget i alle timer. 2 år tidligere var det 8 skoleledere, som havde denne opfattelse.

En vigtig forudsætning for, at Udviklingsprogrammet kan få den positive betydning, som det er tiltænkt, er, at alle parter er med på ideen og ikke modarbejder eller blot ved ligegyldighed spænder ben for projektet, så den træghed, der altid er forbundet med introduktion af nye tiltag, eksponeres yderligere. I dette tilfælde skal både skolens ledelse og medarbejderne (lærere og pædagoger) forholde sig velvilligt og interesseret til projektet.

Skolens ledelse er næsten pr. definition forpligtet til at se positivt på UP. Det følger nærmest af kontrakten. Men det er også vigtigt, at ledelsen har en realistisk opfattelse af, hvordan personalet forholder sig. Ellers kan den få vanskeligt ved at ”sælge budskabet” til lærere og pædagoger. Før starten på UP blev lederne spurgt, hvordan medarbejdernes umiddelbare syn på UP var. 12 af de 14 ledere havde den opfattelse, at deres medarbejdere anså UP for at være en mulighed for noget *faglig udvikling*. Den tanke (eller frygt for), at UP skulle føre til *mere kontrol* af medarbejdernes arbejde, var der delte meninger om. 6 ledere mente, at deres personale overvejende nærrede en sådan frygt, mens 7 ikke mente det. Endelig mente 12 ledere, at lærerne så UP som et initiativ, der alt i alt forventedes at føre til noget godt for lærerne. For pædagogernes vedkommende var det kun 10 ledere, som tolkede pædagogernes udsigter positivt.

Medarbejderne blev også selv spurgt om deres holdning til Udviklingsprogrammet. Svarene er gengivet i tabel 2.7. I forhold til ledersvarene ovenfor, som refererer til de enkelte skoler, er svarfordelingerne i tabellen baseret på den samlede mængde af svar fra de 14 skoler og derfor ikke helt sammenlignelig med ledersvarene. Vi kan dog se, at der blandt såvel lærere som pædagoger fra starten var en udbredt tro på, at en følge af UP ville blive en faglig udvikling. Samtidig var der en udtalt usikkerhed (formuleret som enten svaret ”ved ikke” eller svaret ”hverken-eller”) blandt mere end hver tredje ansat på, om det nu også ville give en faglig udvikling.

TABEL 2.7

Personalet fordelt efter syn ved Udviklingsprogrammets start på mulige følger af programmet. Særskilt for type af udvikling og personaletyper. Procent.

	En faglig udvikling			Mere kontrol af mit arbejde		
	Lærere	Pæda- goger	Alle	Lærere	Pæda- goger	Alle
Meget enig	37	30	36	10	4	9
Mest enig	27	26	27	24	23	24
Hverken enig eller uenig	12	10	12	28	27	28
Mest uenig	1	1	1	6	2	6
Meget uenig	1	0	1	5	3	4
Ved ikke	22	33	23	27	41	29
I alt	100	100	100	100	100	100
Procentgrundlag, antal	495	92	587	495	92	587

Kilde: SFI's følgeforskning til Udviklingsprogram for styrkelse af tosprogede elevers faglighed

På samme måde viser tabellen, at kun et beskedent mindretal på ca. 10 pct. af lærere og pædagoger var uden frygt for, at projektet skulle føre til mere kontrol. Derimod mente hver tredje, at det ville føre til mere kontrol. Men de fleste svarede, at de var usikre på, hvorvidt der ville komme mere kontrol som følge af Udviklingsprogrammet.

Konkluderende kan det siges, at lederne som helhed havde godt fat i stemningen blandt personalet. At Udviklingsprogrammet ville sætte en faglig udvikling i gang blandt begge personalegrupper, var der ret stor tiltro til, mens der var en forholdsvis udtalt frygt for, at det kunne risikere også at føre til øget kontrol af den enkeltes arbejde.

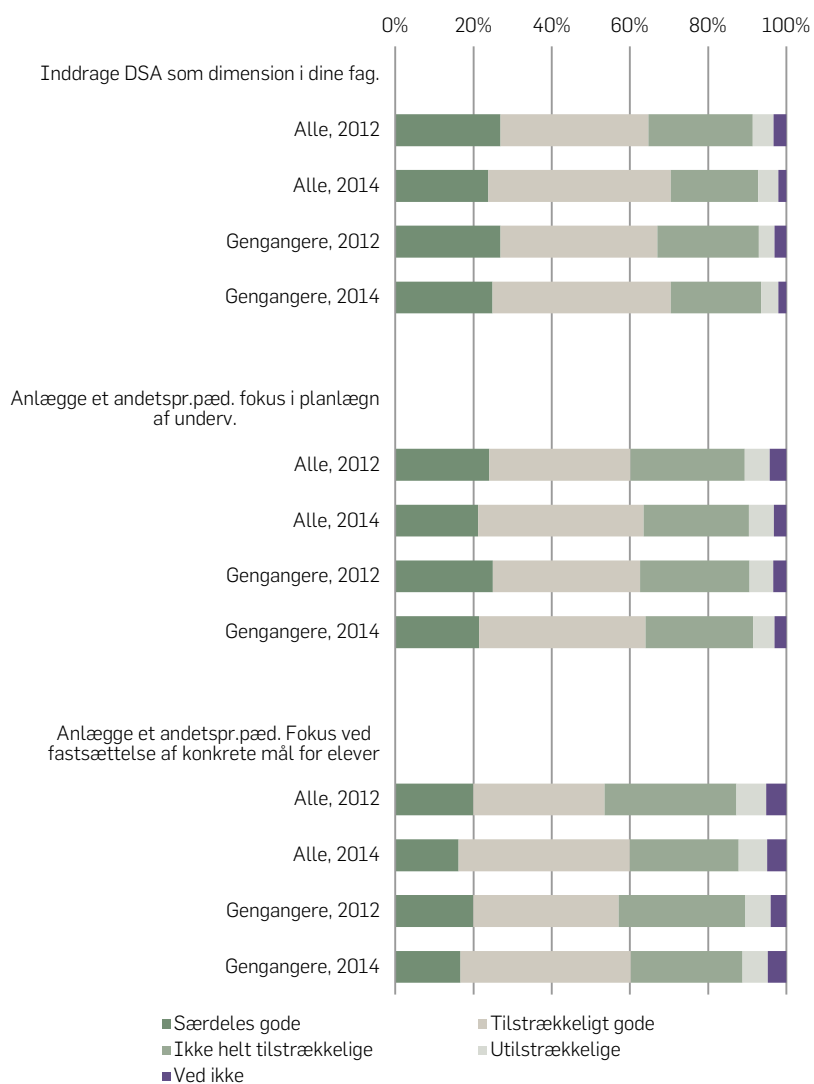
Vi runder dette kapitel af med at se på lærernes selvopfattelse i forhold til tre centrale opgaver, de skal kunne håndtere i undervisningen af deres tosprogede elever.

Hvad tænker lærerne alt i alt om deres faglige forudsætninger for at inddrage DSA som en dimension i deres fag? Det fremgår af figur 2.12, at hver fjerde lærer mener at have ”særdeles gode” faglige forudsætninger for at løse denne opgave. Lidt under halvdelen mener, at deres forudsætninger er ”tilstrækkeligt gode”, mens hver femte mener, at de er ”ikke helt tilstrækkelige”. Tilbage er ca. 5 pct., der mener, at forudsætningerne er ”utilstrækkelige”. I de 2 år med UP er udviklingen gået i retning af, at flere klumper sig sammen i gruppen, som anser deres forudsætninger for at være tilstrækkelige. Det sker ved tilgang både fra oven (der er i 2014 færre med ”særdeles gode” forudsætninger) og fra neden (der er blevet færre lærere, som oplever, at kvalifikationerne ikke er helt tilstrækkelige). Gruppen med en oplevelse af helt utilstrækkelige faglige forudsætninger er uforandret. Billedet er det samme, hvis vi kun ser på de lærere, som har svaret i begge år.

Ser vi i stedet på, hvordan lærerne alt i alt bedømmer deres faglige forudsætninger for at anlægge et andetsprogs-pædagogisk fokus i deres planlægning af undervisningen, er det nogenlunde det samme billede, vi finder. Der er lidt færre, som finder, at de har ”særdeles gode” faglige forudsætninger, og ligeledes lidt færre, som anser forudsætningerne for ”tilstrækkeligt gode”. De to grupper udgør tilsammen godt 60 pct. De lærere, som ikke mener, de har tilstrækkeligt gode forudsætninger, udgør omkring en tredjedel. Også her ses en tendens til efter 2 år at anlægge en mere forsigtig eller defensiv vurdering af egne evner.

FIGUR 2.12

Lærere fordelt efter vurdering af egne faglige forudsætninger for at udføre specifikke funktioner. Særsigt for funktion og for og for deltagelse i undersøgelserne i 2012 og 2014. Procent.



Endelig viser figur 2.12, at lærerne på de 14 skoler samlet set udviser den laveste grad af selvbevidsthed, når det gælder deres faglige forudsætning-

ger for at anlægge et andetsprogs-pædagogisk fokus i arbejdet med at fastsætte konkrete mål for eleverne. Højest hver femte mener at have ”særlig gode” forudsætninger, mens 30-40 pct. mener, at forudsætningerne ikke er helt tilstrækkelige. Igen er udviklingen gået i retning af, at forudsætningerne er ”gode nok”, men ikke imponerende.

Der kan argumenteres for, at lærernes selvopfattelse ikke behøver være pralende høj, men det er på den anden side klart, at der er noget at arbejde med, når 5-10 pct. af lærerne stadig mener, at de har utilstrækkelige faglige forudsætninger for at løse disse opgaver. Det gælder vel at mærke også for gengangerne, dvs. de lærere, som i hvert fald ikke er helt nye i faget.

Skolernes arbejde med implementering af Udviklingsprogrammets indsatser kan opsummeres således:

- Antallet af skoler, hvor kommunen har opstillet særlige mål på tosprogsområdet er uændret 9 ud af de 14 deltagende skoler.
- Et vigtigt første skridt i den videre proces består i skolernes egen formulering af målsætninger for undervisningen på tosprogsområdet. Her er der sket fremskridt, idet det fx nu næsten alle skoler, som har formuleret sig omkring kompetenceudvikling af DSA-lærere og DSA som dimension i alle fag, mod kun hhv. 5 og 9 skoler i starten af UP.
- I ledelsens kommunikation til lærerne om nye indsatser står den traditionelle mødeaktivitet fortsat i centrum. Her kan en dialog om det nærmere indhold foregå direkte mellem de involverede parter.
- Lederne synes at have haft godt fat i stemningen på lærerværelset, hvilket på længere sigt er afgørende for ledelsens manøvrer muligheder og projektets succes. At Udviklingsprogrammet ville sætte en *faglig udvikling* i gang blandt begge personalegrupper, var der stor tiltro til. Men samtidig herskede en vis frygt for, at det kunne føre til øget kontrol af den enkeltes arbejde.
- Lærernes faglige forudsætninger for at varetage tre centrale opgaver på tosprogsområdet har efter deres egen opfattelse i de 2 år udviklet sig sådan, at stadig flere mener, at de er gode nok (ikke fremragende, men tilstrækkeligt gode). En restgruppe på 5-10 pct., som ikke føler sig godt nok rustet, må dog kalde på de lokale ledelsers opmærksomhed.

TOSPROGEDE ELEVERS FAGLIGE RESULTATER, FAGLIGE TRIVSEL OG MOTIVATION FOR UDDANNELSE

I kapitel 2 kortlagde vi skolernes implementering af Udviklingsprogrammet. I dette kapitel ser vi nu på, hvordan elevernes resultater har udviklet sig i perioden fra før Udviklingsprogrammets start og i de første 2 år i implementeringsperioden. Vi vil i dette kapitel undersøge, om Udviklingsprogrammet allerede i implementeringsperioden bidrager til at forbedre de tosprogede elevers resultater. Vi benytter tre mål for elevernes succes i skolen:

- Resultater i dansk
- Resultater i matematik
- Trivsel i skolen og motivation for uddannelse.

I dette kapitel ser vi på, om vi kan påvise en sammenhæng mellem implementeringen af Udviklingsprogrammet på den ene side og måling på opfyldelse af de tre succeskriterier på den anden side.

Vi begynder med en beskrivende analyse af udviklingen over en 5-årig periode fra 2010 til 2014. Hvor den beskrivende analyse vil vise, hvordan de faglige resultater har udviklet sig, kan den dog ikke sige noget om, hvad der ligger til grund for den udvikling, vi ser. Eller sagt med andre ord: Kan den udvikling, vi ser, tilskrives effekterne af indsatserne i

Udviklingsprogrammet? I forlængelse af den beskrivende undersøgelse foretager vi derfor en effektanalyse, som skal give et bud på dette.

Vi analyserer Udviklingsprogrammets kortsigtede effekt under implementeringen i skoleårene 2012/2013 til 2013/2014, og hvor de sidste resultater måles ved folkeskolens afgangsprøver i maj/juni 2014. Virkningsperioden for Udviklingsprogrammet er derfor kun maksimalt 2 år.

I vores undersøgelse anvender vi resultater fra folkeskolens afgangsprøver og de nationale test i kernefagene dansk og matematik som mål for elevernes faglige resultater. Analyserne er udelukkende kvantitative og benytter data fra Danmarks Statistik.

Som udgangspunkt undersøges udviklingen over tid op til (2010-2012) og under implementeringen af Udviklingsprogrammet (2013-2014). I den statistiske analyse sammenlignes udviklingen af de tosprogede elevers faglige resultater i Udviklingsprogrammets skoler desuden med den tilsvarende udvikling i en gruppe kontrolskoler, dvs. folkeskoler, som ligner Udviklingsprogrammets skoler på en række væsentlige punkter, men som ikke deltager i Udviklingsprogrammet.

På trods af at der er nogle indsatser af Udviklingsprogrammet, der har været obligatorisk at gennemføre for alle skoler, var der i Udviklingsprogrammet lagt op til en række frivillige indsatser. Den samlede indsats i perioden under Udviklingsprogrammet vil derfor variere fra skole til skole, hvilket gør, at det kun er den overordnede betydning af Udviklingsprogrammet, som skolerne nu valgte at implementere det, der kan belyses. Effektanalysen kan derimod ikke skelne mellem evt. forskellige effekter af enkelte delindsatser under Udviklingsprogrammet. Endvidere har skolerne haft mulighed for at gennemføre indsatser, som ikke var del af Udviklingsprogrammet. Potentielle virkninger fra disse indsatser ville vores statistiske effektevalueringstrategi¹² tage højde for, hvis disse indsatser var udbredt i samme udstrækning i kontrolskoler som i indsatsskoler, eller at brugen af disse i det mindste ikke er systematisk forskellig i kontrolskoler og indsatsskoler. Det er dog mere sandsynligt, at Udviklingsprogrammet bruges i stedet for ”sædvanlig praksis” (og dermed ikke ”oven i” sædvanlig praksis). Det betyder, at den effekt, der estimeres, er effekten af at bruge Udviklingsprogrammet som indsats i stedet for ”sædvanlige indsatser”, som bruges på andre skoler.

Hovedanalyserne er afgrænset til at omfatte tosprogede elever. Selvom de to begreber ”tosprogede elever” og ”elever med indvandrer-

12. Nærmere betegnet differences-in-differences-metoden, som beskrives senere i dette kapitel.

baggrund” i princippet dækker over lidt forskellige dimensioner, så anvendes de ofte om den samme gruppe elever. Da vi i de statistiske registre kun har data for de unges indvandrerbaggrund, men ikke for, om de *de facto* er tosprogede, må vi bruge definitionen mht. indvandrerbaggrund for at afgrænse den relevante elevgruppe til vores undersøgelse. Når vi i dette taler om tosprogede elever, er det således ud fra definitionen om indvandrerbaggrund. Definitionen af elever med indvandrerbaggrund omfatter elever med baggrund i ikke-vestlige lande. Personer med ikke-vestlig indvandrerbaggrund er i den sammenhæng personer, hvor begge forældre er født i et ikke-vestligt land.¹³ Eleven selv kan være født enten i Danmark eller i udlandet. Vores definition inkluderer således både indvandrere og efterkommere.

REGISTERDATA

Vi anvender hovedsageligt anonymiserede registerdata fra Danmarks Statistik. I disse registre har vi adgang til data for alle elever og skoler i Danmark. Vi anvender disse data både for at følge elever på Udviklingsprogrammets skoler og for at kunne sammenligne med resultater for elever i andre skoler.

Ud over karakterdata for folkeskolens afgangsprøver er der i registerne en række baggrundskarakteristika, som vi benytter til at tage højde for forskelle eleverne og skolerne imellem – såsom etnicitet, køn og socioøkonomisk baggrund. Vi tilknytter desuden data for resultaterne fra de nationale test, som er leveret til projektet af STIL (Styrelsen for It og Læring).

I vores analyser anvender vi informationer om elever i (almindelige) folkeskoler over en 5-årig periode fra skoleåret 2009/10 til 2013/14. De faglige resultater måles i foråret i hvert skoleår. Vi anvender således resultatmål fra forår 2010 til 2014.

INDSATS- OG SAMMENLIGNINGSGRUPPER

Vi gennemfører alle regressionsanalyser med elevdata, men hvor vi tager højde for, at den indsats, der evalueres, er på skoleniveau. Indsatsen er

13. Ikke-vestlige lande er her defineret som lande uden for EU, Norden (Norge, Island), Nordamerika (Canada, USA), Japan samt Australien/New Zealand.

derfor defineret ved, at eleven går på en skole, der er med i Udviklingsprogrammet.

Vi anvender to metoder (før-efter-metoden og difference-in-differences-metoden), hvor der anvendes forskellige kontrolgrupper til at belyse betydningen af Udviklingsprogrammet for elevernes resultater. For det første benytter vi elever på Udviklingsprogrammets skoler, der er testet i årene, før Udviklingsprogrammet blev implementeret (2010-2012), og sammenligner disse med elevresultater fra den samme skole i årene under implementeringen (før-efter-metoden). Kontrolgruppen er her således elever på de samme skoler, men som er testet før Udviklingsprogrammets start.

For det andet konstruerer vi en kontrolgruppe af skoler, der ikke deltager i Udviklingsprogrammet, men ligner Udviklingsprogrammets skoler mht. en række relevante karakteristika (se metodeafsnittet senere i dette kapitel for en uddybende beskrivelse). Kontrolgruppen her er tosprogede elever på disse skoler (difference-in-differences-metoden).

MÅL FOR FAGLIGHED (RESULTATMÅL)

For at dokumentere udviklingen i elevernes faglige resultater benytter vi resultater fra karakterer og test i kernefagene i folkeskolen dansk og matematik.¹⁴ Vi anvender resultater fra de nationale test og fra folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse.

DE NATIONALE TEST

Eleverne i folkeskolen skal i løbet af deres skoletid gennemføre seks obligatoriske nationale test i dansk og matematik. Der aflægges i alt fire obligatoriske nationale test i dansk og to i matematik. De nationale test i dansk aflægges på 2., 4., 6. og 8. klassetrin, mens matematik testes på 3. og 6. klassetrin. I analyserne anvender vi resultater fra alle klassetrin, hvor der er obligatoriske test. I begge prøvedisciplinerne testes eleverne inden for tre såkaldte profilområder. I dansk er profilområderne sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse, og i matematik er det tal og algebra, geometri og matematik i anvendelse. Elevernes faglige resultater måles for hver af prøvedisciplinerne via den testscore, eleverne opnår til prøven.

14. Vi har valgt at fokusere på dansk og matematik, som er kernefagene i undervisningen i folkeskolen.

FOLKESKOLENS AFGANGSPRØVER

Ved udgangen af 9. klasse er der obligatoriske afgangsprøver (FSA) i blandt andet kernefagene dansk og matematik i følgende prøvediscipliner: dansk (læsning, retskrivning, skriftlig fremstilling og mundtlig), matematik (problemløsning og færdighedsregning).¹⁵ Elevernes faglige resultater måles for hver af prøvedisciplinerne via den karakter, eleverne opnår til prøven. Tabel 3.1 opsummerer de dimensioner, der indgår i undersøgelsens resultatmål.

TABEL 3.1
Dimensioner i undersøgelsens resultatmål.

	Dansk	Matematik
Nationale test	Sprogforståelse Afkodning Tekstforståelse	Tal og algebra Geometri Matematik i anvendelse
Afgangsprøver	<i>2., 4., 6. og 8. klassetrin</i> Læsning Retskrivning Skriftlig fremstilling Mundtlig dansk <i>9. klassetrin</i>	<i>3. og 6. klassetrin</i> Problemløsning Færdighedsregning <i>9. klassetrin</i>

Til brug i analyserne konstruerer vi to samlede resultatmål: et for dansk og et for matematik. For at resultater fra de nationale test og fra afgangsprøven kan indgå i et samlet mål – på trods af at de måles på forskellige skalaer – transformeres karakterer og scorer til en fælles skala. Alle resultatmål transformeres til normaliseret form (med gennemsnit = 0, standardafvigelse = 1), hvorefter der beregnes et simpelt gennemsnit af resultaterne for de enkelte delprøver/-test. Transformationen er foretaget inden for klassetrin og delprøve (afgangsprøver) hhv. profilområde (nationale test¹⁶).

15. I 2014 er mundtlig matematik (gen-)indført som udtræksfag. Vi har dog valgt ikke at medtage mundtlig matematik i resultatmålet, da de kun findes for 2014.

16. Med hensyn til resultater fra de nationale test er det rå-scoren (den såkaldte theta-score), der normaliseres og bruges i regressionerne. I analyserne indgår kun prøveresultater for elever, der har taget prøven. At nogle elever ikke går op til prøven, kan skævvride vores effektestimater, hvis der er systematisk forskel på, hvor stor en del der ikke deltager i prøverne før og efter UP-start på hhv. kontrolskolerne (for før-efter-metoden), eller at der er forskel i denne udvikling mellem UP- og kontrolskoler før og efter UP-start (for difference-in-difference-metoden). Vi har undersøgt dette og finder ingen systematiske forskelle.

KONTROLVARIABLER

I regressionsanalyserne medtager vi en række kontrolvariabler. Hermed tages højde for, at elever i Udviklingsprogrammets skoler og andre folkeskoler kommer fra forskellige hjem, som kan give variation i fx, hvor megen opbakning (både fagligt og socialt) der i deres hjem er omkring uddannelse. Forældrenes egen uddannelse kan fx både have betydning for deres valg af bopæl og skole, og dermed hvorvidt deres barn går i en skole, der er blevet omfattet af Udviklingsprogrammet, eller går i en anden folkeskole – og det kan samtidig have betydning for, hvordan deres barn klarer sig i skolen. For at tilvejebringe et retvisende resultat for betydningen af Udviklingsprogrammet for elevernes faglige resultater medtages kontrolvariablerne i de statistiske analyser.

I de statistiske analyser medtages følgende kontrolvariabler: mors/fars højeste uddannelse (grundskole, EUD, gymnasial uddannelse, videregående uddannelse), mors/fars tilknytning til eller stilling på arbejdsmarkedet, mors/fars indkomst, om den unge bor sammen med begge forældre eller/én forælder/ingen forælder ved afslutningen af grundskolen, morens alder ved den unges fødsel samt antal børn i familien.

Desuden kan en række karakteristika hos eleven selv have betydning for både, om eleven går i en skole, der er omfattet af Udviklingsprogrammet, og elevens faglige resultater. Vi medtager derfor følgende variabler: køn, en indikator for, om eleven er indvandrer (dvs. født uden for Danmark) eller efterkommer (født i Danmark af forældre født i udlandet) samt et sæt af indikatorer for elevens oprindelsesland. For kontrolvariablerne er beskrivende statistik vist i bilagstabel B1.1.

Sidst medtager vi skole-specifikke tidstrends¹⁷ for at tage højde for generelle udviklingstendenser i elevresultaterne på skolerne i den pågældende periode, som ikke skyldes implementeringen af Udviklingsprogrammet (som sker fra et fast tidspunkt). Alle kontrolvariabler er målt i året, hvor den pågældende test/prøve er taget.

EVALUERINGSSTRATEGIER

I dette kapitel anvendes forskellige metoder:

- Beskrivende analyser

17. Skole-fixed-effects gange tidstrend.

- Regressionsanalyser (*før-efter-metoden, difference-in-differences-metoden*).

I dette kapitel anvender vi først beskrivende analyser til at se på, hvordan elevernes resultater udvikler sig i perioden fra før starten af Udviklingsprogrammets implementering til 2 år inde i implementeringsfasen. En beskrivende analyse af de tosprogede elevers karakterer og testscorer giver et overordnet billede af udviklingen, men kan ikke sige noget om årsagsvirknings-sammenhænge. Analyserne kan med andre ord ikke tage højde for, at der kan være andre forhold end Udviklingsprogrammet, der påvirker denne udvikling, og kan derfor ikke isolere effekten fra selve Udviklingsprogrammet. Derfor anvender i dette kapitel også regressionsanalyser, hvor vi tager højde for, at der kan være andre – både observerede og uobserverede – faktorer, der samvarierer både med implementeringen af Udviklingsprogrammet og med elevernes målte læringsresultater.

Vi anvender to beslægtede analysedesign, der inden for metode-litteraturen omtales som et før-efter-design og et difference-in-differences-design (Angrist & Krueger, 1999; Imbens & Wooldridge, 2009; Wooldridge, 2002). Den bærende idé bag effektevalueringslitteraturen er, at det er muligt at estimere effekten af en indsats ved at besvare det, man kalder ”det kontrafaktiske spørgsmål”. I evalueringen af Udviklingsprogrammet kan et kontrafaktisk spørgsmål eksempelvis formuleres som: ”Hvordan ville de tosprogede elevers faglige resultater have udviklet sig, hvis ikke Udviklingsprogrammet var blevet implementeret på skolen?” I eksemplet udgør de tosprogede elevers faglige resultater resultatmålene, og ved at besvare spørgsmålet kan den faktiske effekt af Udviklingsprogrammet estimeres som forskellen mellem den faktiske ændring og den kontrafaktiske ændring i resultatmålene. Ideelt ville vi således skulle observere de samme elevers resultater på samme tid både med og uden deltagelse i Udviklingsprogrammet (”deltagelse i Udviklingsprogrammet” via deres skolegang på en skole, der deltager i Udviklingsprogrammet hhv. en anden skole). Det er dog i sagens natur ikke muligt, idet elever på et givet tidspunkt enten har deltaget i Udviklingsprogrammet eller ej.

I praksis vil man derfor gennemføre en effektevaluering ved at sammenligne elever, som har ”modtaget indsatsen” (her: Udviklingsprogrammet), med ”ellers lignende” elever, der ikke har. Vi skal kunne tage højde for observerede og uobserverede forskelle i disse elevers personlige egenskaber (eleveffekter), i deres skoler (skoleeffekter) og udviklingen over tid (tidseffekter). Det kan være vigtigt at kunne tage højde for tids-

effekter, fordi der over tid kan være mange andre ting, som eleverne kommer ud for, ud over at de deltager i Udviklingsprogrammet, og så er det vanskeligt at skelne Udviklingsprogrammets påvirkning fra øvrige påvirkninger.

Ifølge state-of-the-art-metoden inden for effektanalyser ville man i tilfælde som effektevaluering af Udviklingsprogrammet anbefale at evaluere med RCT (randomiseret kontrolleret forsøg). Hvis skolernes deltagelse i Udviklingsprogrammet var bestemt ved tilfældig udvælgelse (lodtrækning), ville en simpel sammenligning af elevernes faglige resultater efter afslutningen af indsatsen kunne afsløre effekten af Udviklingsprogrammet. RCT-tilgangen til effektevalueringen er dog ikke en mulighed i denne evalueringssopgave, da de deltagende skoler er udvalgt uden randomisering. Det er således ikke muligt at sammenligne med en gruppe af skoler, som er randomiseret ind i kontrolgruppen, hvilket ville have gjort, at de to grupper i gennemsnit var "ens" (eller ikke systematisk forskellige) mht. observerede og uobserverede karakteristika.

Da evalueringssopgaven udelukker anvendelsen af den metodisk fortrukne løsning (RCT), anvender vi de bedste alternative metoder ved at konstruere alternative kontrolgrupper af elever på andre måder. Vores alternative kontrolgrupper er: 1) elever på forsøgsskolerne, som imidlertid ikke har modtaget indsatsen (fx tidligere årgange af elever på forsøgsskolerne), samt 2) elever på skoler, der "ligner" forsøgsskolerne mest muligt, men som ikke deltager i Udviklingsprogrammet. Analysemulighederne og datakrav i forhold til de metoder, vi anvender, beskrives i det følgende.

FØR-EFTER-METODEN

Den første identifikationsstrategi vi anvender, sammenligner elevernes resultater på Udviklingsprogrammets skoler før og under implementeringen af Udviklingsprogrammet. Da vi med vores data kan danne et panel på skoleniveau, kan vi endvidere anvende skole-fixed-effects-metoden i regressionerne.¹⁸ Den er metodisk set relateret til den lineære regressionsmodel, men iboende metoden er der nogle ekstra fordele. Mens den lineære regressionsmodel ikke tager højde for andet end de variabler, vi sætter ind i modellen (observerede karakteristika), kan fixed-effects-metoden under visse antagelser ligeledes tage højde for eksempelvis elev-

18. Som et robusthedstjek viser vi også resultater beregnet på et elevpanel, hvor der kan tages højde for elev-fixed-effects. Her vil dog kun indgå elever på de ældre klassetrin – fra 4. klassetrin i implementeringsperioden i dansk og fra 6. klassetrin i matematik – da elev-fixed-effects-metoden kræver, at der er mindst to resultatmålinger for hver enkelt elev.

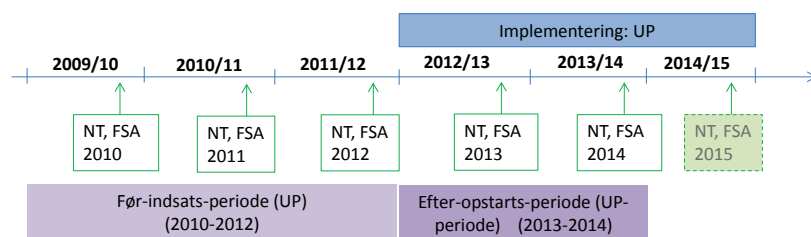
eller skolekarakteristika, som vi ikke direkte er i stand til at måle. Er eksempelvis skoleledelsen konstant over en årrække, kan fixed-effects-metoden tage højde for betydningen af skoleledelsen i forhold til elevernes faglige resultater, selvom vi ikke har nogen variabler for skoleledelsen.

Skole fixed-effects-metoden bygger på den antagelse, at skolerens elevsammensætning og andre skoleforhold i perioden henholdsvis før og efter indsatsen/Udviklingsprogrammet ikke er væsentligt forskellige. Effekten måles derfor ved at trække elevernes testresultater i perioden lige før reformen fra elevernes testresultater efter indsatsen. Rimeligheden i antagelsen af, at skolernes elevsammensætning og øvrige skoleforhold ikke ændres over tid, kan imidlertid diskuteres. Den statistiske model forbedres derfor yderligere ved hjælp af, at vi i beregningen af effekten inkluderer en række baggrundsvARIABLE (fx etnicitet og køn samt forældrenes uddannelse, indkomst og arbejdsmarkedsstatus).

I før-efter-designet (ligesom i difference-in-differences-designet) anvender vi målinger af resultatmålet både før og under implementeringsperioden. Vi måler elevernes resultater i de 3 år før implementeringen, skoleårene 2009/10, 2010/11 og 2011/12, og i 2 år efter at implementeringen begyndte, 2012/13 og 2013/14. Målingerne fra forår 2010, 2011 og 2012 udgør altså før-målingen og fra 2013 og 2014 eftermålingen. Figur 3.1 illustrerer tidsforløbet for evalueringsstrategien.

FIGUR 3.1

Tidsforløb for undersøgelsen.



DIFFERENCE-IN-DIFFERENCES (DID)

Difference-in-differences (DID) er en variant af før-efter-metoden, hvor der, ud over at man ser på udviklingen inden for samme skole, tilføjes en ekstra dimension, nemlig forskellen i udviklingen på Udviklingspro-

grammets skoler sammenlignet med udviklingen over samme tidsperiode i en såkaldt kontrolgruppe af andre lignende skoler. Herved opnår vi, at vi – ud over at tage højde for uobserverede (tidskonstante) forskelle på den enkelte skole eller hos enkelte elever – ved at medtage en yderligere forskel i modellen (nemlig mellem (elever i) indsats- og kontrolskoler) kan tage højde for uobserverede tendenser, der er fælles¹⁹ på tværs af indsats- og kontrolgruppen. Ved at sammenligne udviklingen i indsatsgruppen med udviklingen i kontrolgruppen er det nemlig muligt at kontrollere for andre forhold, der kunne være årsag til forskellen i resultatmålet efter indsatsen.

DID-designet tager afsæt i, hvad der kan karakteriseres som et såkaldt ”naturligt eksperiment”. I det naturlige eksperiment anvender man situationer fra hverdagen, hvor en naturlig tilfældig inddeling i henholdsvis en indsats- og kontrolgruppe opstår. Idet deltagelse i Udviklingsprogrammet var kriteriebaseret, kan skoler, der ligner hinanden mht. disse kriterier, opdeles i skoler, der deltog i Udviklingsprogrammet, og skoler, der ikke deltog (kontrolgruppen).

For at danne en relevant kontrolgruppe for Udviklingsprogrammets skoler anvender vi *propensity score matching*. Metoden forudsiger skolernes sandsynlighed for at deltage i Udviklingsprogrammet (propensity score) baseret på en række karakteristika. Udviklingsprogrammets skoler matches herefter med skoler, der har en lignende propensity score, men som ikke deltager i Udviklingsprogrammet.

Udviklingsprogrammets skoler blev udvalgt på baggrund af en række kriterier. For at deltage i Udviklingsprogrammet skulle skolerne have mindst 40 pct. tosprogede elever og opfylde 3 ud af følgende 4 kriterier:

- Overgang til ungdomsuddannelse: Under 80 pct. af de tosprogede elever går på en ungdomsuddannelse 15 mdr. efter, at de har taget afgangsprøven i 9. klasse.
- Karaktergennemsnit i de bundne fag i afgangsprøverne: De tosprogede elever har under 4,5 i gennemsnit.
- Karaktergennemsnit i læsning i afgangsprøven: De tosprogede elever har 3 eller derunder i gennemsnit.

19. ”Fælles” i den forstand, at det er forhold, som berører og påvirker (elever i) begge typer skoler på samme måde, fx inklusionsindsatsen og folkeskolereformen.

- Mindst 10 pct. af de karakterer, som de tosprogede elever har fået ved afgangsprøverne, er 00 eller -3, svarende til ikke-bestået andre steder i uddannelsessystemet.

For at danne en vellignende kontrolgruppe af skoler bruger vi andelen af tosprogede elever på skolen, andelen af tosprogede elever, der er i ungdomsuddannelse 15 måneder efter 9. klasse, de tosprogede elevers gennemsnitskarakterer i læsning og i de bundne afgangsprøver og andelen af de tosprogede elevers karakterer ved afgangsprøverne på 00 eller -3 til at beregne propensity scoren, dvs. skolernes sandsynlighed for at deltage i Udviklingsprogrammet.

Alle kriterier er målt som et gennemsnit for årene 2008-2010, som er de år, der har været til rådighed på tidspunktet for udvælgelsen af skoler i foråret 2012. I matching-proceduren betinges på, at kontrolskolerne skal have mindst 40 pct. tosprogede elever. Med den restriktion indgår 60 skoler i matching-proceduren, som udføres på skoleniveau (de 14 UP-skoler og 46 andre folkeskoler).

Matchingproceduren giver os en gruppe bestående af 13 kontrolskoler.²⁰ En statistisk test viser, at hvor der er statistisk signifikante forskelle i kriterierne, når man sammenligner Udviklingsprogrammets skoler med alle øvrige folkeskoler med flere end 40 pct. tosprogede elever, så er der ikke signifikant forskel i den matchede stikprøve.²¹ Det betyder, at vi vha. matching-proceduren har fundet et sæt af kontrolskoler, som ligner Udviklingsprogrammets skoler mht. de nævnte udvalgs-kriterier. Vi har desuden vha. en såkaldt falsifikationstest sikret os, at udviklingen i resultatmålene er ens i Udviklingsprogrammets skoler og i kontrolgruppen forud for Udviklingsprogrammets start.

På trods af at difference-in-differences-metoden har den fordel, at den kan tage højde for generelle udviklinger over tid, som påvirker alle skoler, har den dog den ulempe, at der skal konstrueres en ekstern kontrolgruppe af lignende skoler uden for Udviklingsprogrammet, hvilket kan være vanskeligt, når man ikke har et randomiseret design. I et tilfæl-

20. Vi anvender Statas *psmatch2*-procedure, hvor der for hver UP-skole udpeges de to ikke-UP-skoler, som ligner UP-skolen mest mht. propensity scoren (nearest neighbour matching). Den samme ikke-UP-skole kan være kontrolskole for flere UP-skoler (matching med tilbagelægning). Vi har desuden udført matching med kun 1 eller med 3 nearest neighbours. Med kun 1 neighbour er antallet af matchede kontrolskoler meget lille, mens der næsten ingen forskel er om match på 2 eller 3 nearest neighbours. I matchingen betinges på common support.

21. For testresultaterne henvises til tabellerne B2.1 og B2.2 i bilag 2.

de som dette er der fordele og ulemper ved begge metoder. Vi vælger derfor at vise resultater for begge metoder, og hvis resultaterne er robuste over for valg af metode, styrker det vores konklusioner.

UDVIKLINGEN AF DE FAGLIGE RESULTATER: EN BESKRIVENDE ANALYSE

I dette afsnit beskrives udviklingen i de tosprogede elevers faglige resultater på Udviklingsprogrammets skoler. Udviklingen følges over en 5-årig periode, 3 år før implementeringens start (2010-2012) og 2 år efter, dvs. de første 2 år i implementeringsperioden (2013/14). Ved hjælp af en statistisk analyse undersøges efterfølgende, hvorvidt den udvikling, vi ser, kan tilskrives eventuelle (kortsigts-)effekter af implementeringen af Udviklingsprogrammet.

Vi begynder med at se på udviklingen i de faglige resultater på hvert klassetrin med obligatoriske test. Eleverne testes i dansk på 2., 4., 6. og 8. klassetrin ved de nationale test, og på 9. klassetrin ved folkeskolens afgangsprøver. I matematik testes ved de nationale test på 3. og 6. klassetrin og ved afgangsprøverne på 9. klassetrin.

Udviklingen i de tosprogede elevernes gennemsnitlige resultater i dansk²² ses i figur 3.2 (nationale test) og figur 3.3 (afgangsprøver). Den generelle tendens er, at test- hhv. prøveresultaterne forbedres over perioden på alle klassetrin, på trods af at udviklingen kan være lidt svingende og også gå tilbage i enkelte år.²³ For 6. klassetrin ses dog en stabil positiv udvikling, og den mest bemærkelsesværdige forbedring er på 8. klassetrin, hvor der i alle år, undtagen det sidste, ses store forbedringer i elevernes resultater (fra 29 point i 2010 til 44 i 2014). Også ved folkeskolens afgangsprøver på 9. klassetrin ses en stabil positiv udvikling fra et gennemsnit på 3,9 i 2010 til 5,2 i 2014 (figur 3.3).²⁴

22. I gennemsnittet indgår karakterer for skriftlig fremstilling, retskrivning, læsning og mundtlig dansk.

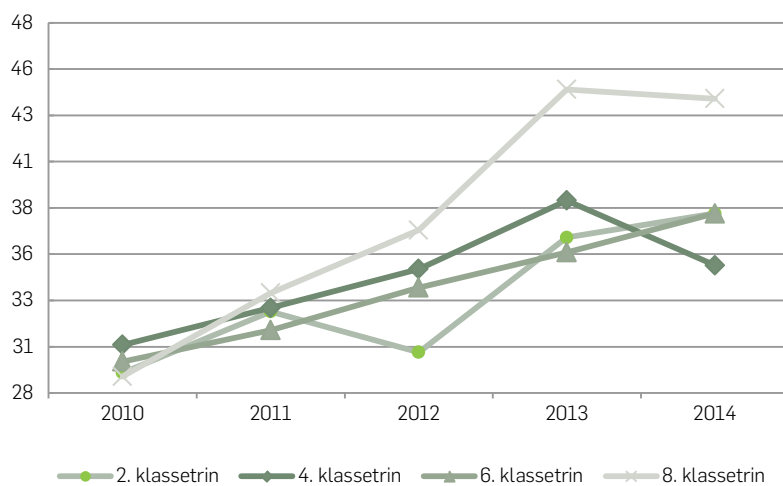
23. Den lidt ujævne udvikling kan til dels skyldes, at der kun er relativt få enheder (14 skoler og ca. 300 elever på et klassetrin – på alle 14 skoler tilsammen).

24. Udviklingen kan ikke tilbageføres til systematiske ændringer i prøvedeltagelse på Udviklingsprogrammets skoler: Vi har undersøgt prøvedeltagelsen i de nationale test og afgangsprøverne før og efter implementeringens start og har fundet, at der ikke er statistisk signifikant forskel i andelen af elever, der går op til prøverne. Forskellen svinger mellem 0,4 og 2 procentpoint, alt efter hvilken test det drejer sig om. Der er heller ikke signifikant forskel før og efter mellem UP-skoler og kontrolskoler.

Spørgsmålet er, om fremgangen i karakterer og testscore er udtryk for en faglig forbedring, eller om den blot kunne dække over fx karakterglidning eller øget ”teaching-to-the-test” (målrettet forberedelse i test-tagnings-strategier). Med hensyn til karakterglidning kan man blot konstatere, at det er meningen, at både afgangsprøverne og de nationale test skal måle elevernes færdigheder op imod faste faglige standarder. Designet af de nationale test burde udelukke muligheden for karakterglidning. At den positive udvikling i afgangsprøveresultaterne også findes for de nationale test, styrker tiltroen til, at de resultatmæssige forbedringer kan tolkes som egentlig faglige forbedringer. Øget teaching-to-the-test kan derimod ikke udelukkes, men den betydelige og kontinuerte fremgang i karakterer og testscore gør det måske mindre sandsynligt, at det kan være hele forklaringen. Når vi i næste afsnit beregner effekter med difference-in-differences-metoden, er dette desuden kun problematisk for vores effektresultater, hvis der er forskel i udviklingen (før og efter UP-start) af teaching-to-the-test eller karakterglidning mellem indsats- og kontrolskoler.

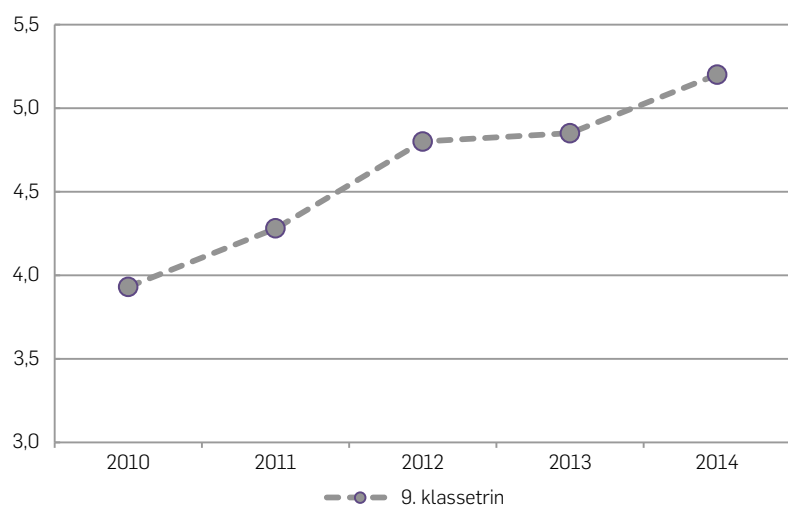
FIGUR 3.2

Gennemsnitsscore for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler i de nationale test i dansk. Særskit for klassetrin. 2010-2014. Point.



FIGUR 3.3

Gennemsnitskarakterer for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler i folkeskolens afgangsprøver i dansk. 2010-2014.

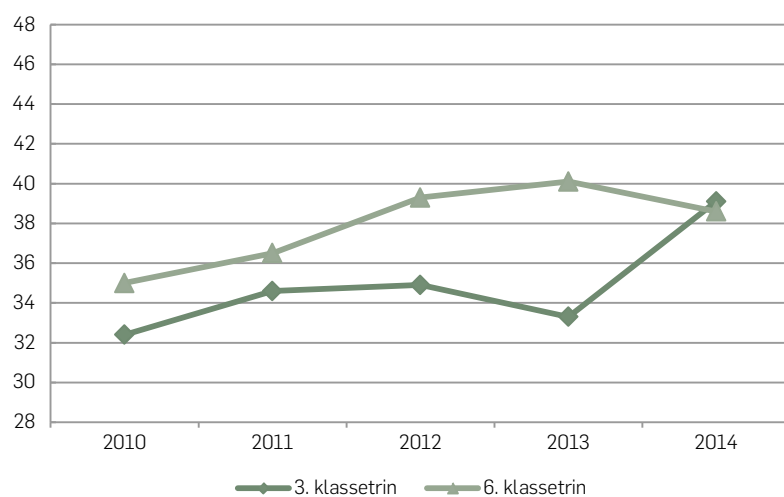


Med hensyn til udviklingen af tosprogede elevers matematikresultater ses også generelt en opadgående tendens i perioden mellem 2010 og 2014, jf. figur 3.4 og figur 3.5, men også her er udviklingen lidt svingende, hvor der også kan være enkelte år med tilbagegang. Udviklingen i gennemsnittet for tosprogede elevers scorer på 3. og 6. klassetrin løber fra hhv. 32 og 35 point i 2010 og slutter begge på 39 point i 2014. For 3. klassetrins vedkommende er det dog resultatet ikke af en kontinuert positiv udvikling, men af et ekstraordinært godt resultat i 2014.

Udviklingen i gennemsnitskarakterer ved folkeskolens afgangsprøver i matematik er lidt svingende, men starter i 2010 på 3,9 og slutter på 4,2 i 2014.

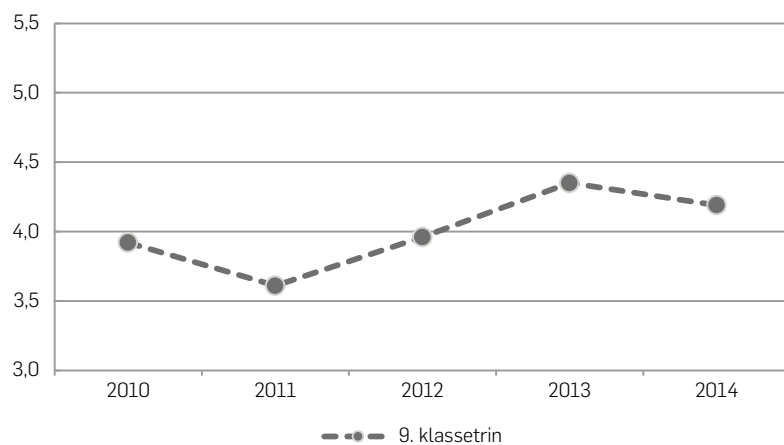
FIGUR 3.4

Gennemsnitsscorer for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler i de nationale test i matematik. Særskilt for klassetrin. 2010-2014. Point.



FIGUR 3.5

Gennemsnitskarakterer for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler ved folkeskolens afgangsprøver i matematik. 2010-2014.



Resultaterne i dansk og matematik er baseret på delresultater fra de tre profilområder af de nationale test i dansk og matematik og fra de enkelte delprøver ved folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik. Figur 3.6 og figur 3.7 viser udviklingen i de tosprogede elevers resultater separat for de tre profilområder og de fire delprøver i dansk. De tilsvarende resultater for matematik fremgår af figur 3.8 og figur 3.9.

Når vi ser på udviklingen i resultaterne for dansk, er der generel fremgang på alle profilområder og i alle delprøver i dansk med undtagelse for retskrivning, hvor resultaterne synes at stagnere fra 2012. For matematik ses også en generelt opadgående trend på alle områder med undtagelse af færdighedsregning, hvor resultaterne er svingende.²⁵ Overordnet set er fremgangen i dansk større end i matematik.

FIGUR 3.6

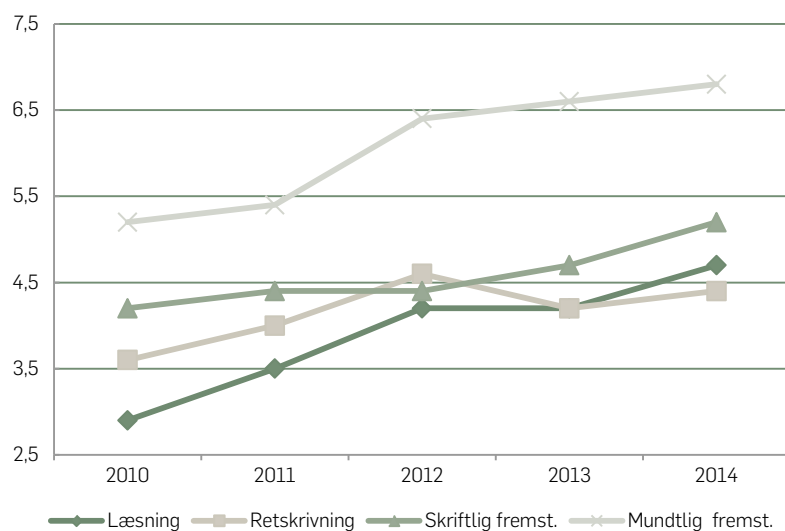
Gennemsnitsscorer for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler i de nationale test i dansk. Særskilt for profilområder. 2010-2014. Point.



25. Det kan tænkes, at disse to kompetenceområder (retskrivning og færdighedsregning) i mindre omfang end de øvrige kan forventes at profitere af brugen af dansk som andetsprog i al undervisning.

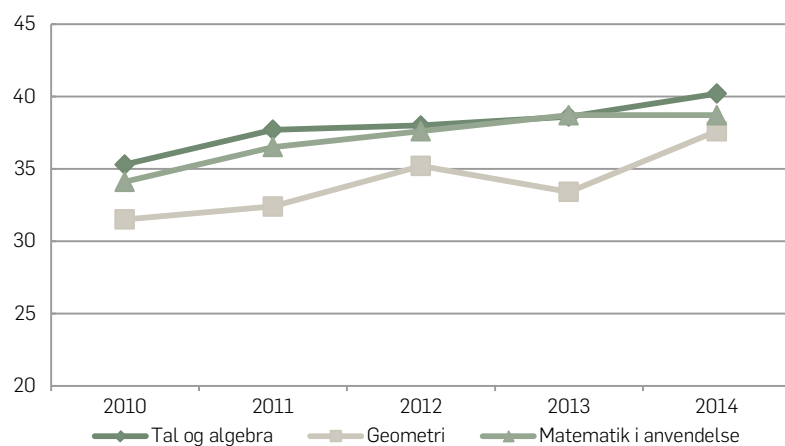
FIGUR 3.7

Gennemsnitskarakterer for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler ved folkeskolens afgangsprøver i dansk. Særskilt for delprøver. 2010-2014.



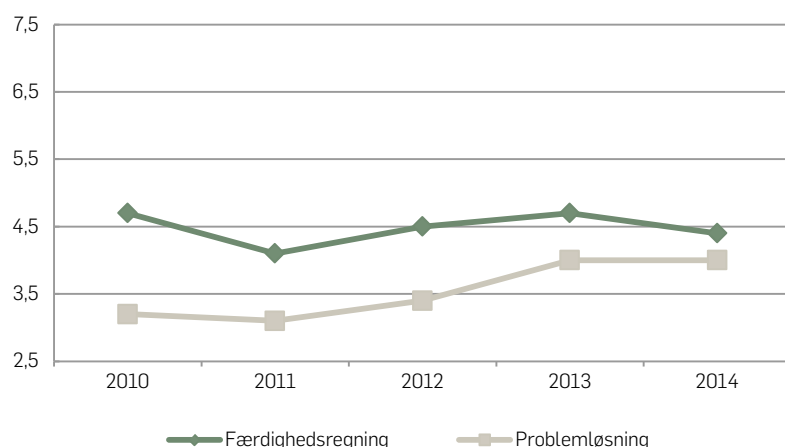
FIGUR 3.8

Gennemsnitsscorer for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler i de nationale test i matematik. Særskilt for profilmråder. 2010-2014. Point.



FIGUR 3.9

Gennemsnitskarakterer for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler ved folkeskolens afgangsprøver i matematik. Særskilt for delprøver. 2010-2014.



Den overordnede konklusion af den beskrivende analyse af udviklingen er, at der gennem den 5-årige periode fra 2010 til 2014 ses betydelige forbedringer af de tosprogede elevers karakterer og testscorer på Udviklingsprogrammets skoler i matematik, men i særdeleshed i dansk. Generelt ses den positive tendens lige fra starten af 5-års-perioden, og den fortsætter så i de første 2 år af implementeringen af Udviklingsprogrammet (2013/14).

Selve det, at de tosprogede elevers faglige resultater har forbedret sig, siger dog ikke noget om *årsagen* til denne forbedring. For at effektivt evaluere Udviklingsprogrammet er det ikke tilstrækkeligt at dokumentere, at resultaterne har forbedret sig – det skal sandsynliggøres, at denne forbedring kan tilskrives selve Udviklingsprogrammet. I det følgende må vi derfor diskutere alternative forklaringer, der kan have været årsag til den positive udvikling.

Den første mulige forklaring på, at vi ser en stigning, uden at denne vil kunne tilskrives Udviklingsprogrammet, er, hvis der i forvejen har været en opadgående trend allerede i perioden før implementeringen af Udviklingsprogrammet. Det vil sige, at der allerede i forvejen har været nogle processer i gang, der har medført en forbedring i de tosprogede elevers færdigheder, processer, som fortsætter i implementeringsperioden.

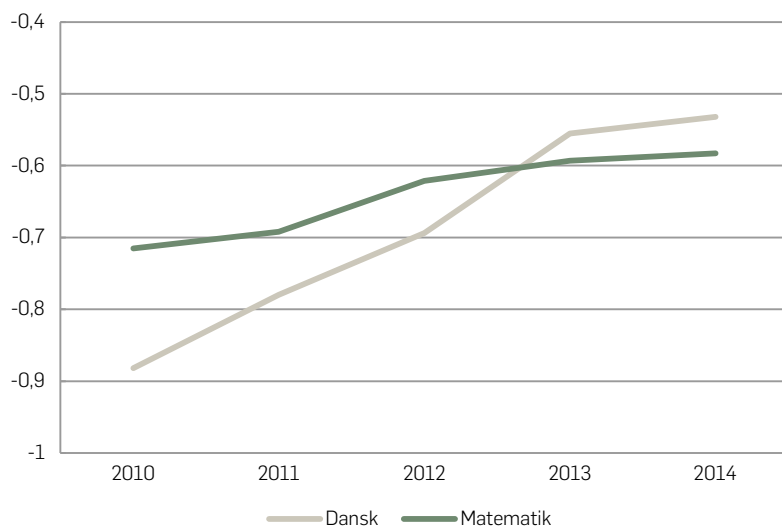
Hvis det er tilfældet, vil en kontinuert opadgående trend i den 5-årige periode ikke kunne tilskrives Udviklingsprogrammet, men andre processer, der allerede har været igangsat før. Tegn på en sådan udvikling så vi i de beskrivende analyser, og et hurtigt syn på udviklingen i de konstruerede fælles resultatmål for dansk og matematik bekræfter denne tendens. Figur 3.10 viser udviklingen i resultater på Udviklingsprogrammets skoler for de to samlede resultatmål for dansk og matematik, der er blevet dannet til brug for regressionsanalyserne, og hvor der indgår resultater fra både de nationale test og afgangsprøverne. Både scorerne fra de nationale test og karakterer fra folkeskolens afgangsprøver er blevet transformeret, så de har omtrent samme fordeling (jf. afsnittet Mål for faglighed for en nærmere beskrivelse), og de indgår i et samlet resultatmål, som vi bruger i analyserne.

Figur 3.10 viser, at når vi ser på udviklingen over tid i resultaterne for de tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler, så har gruppen af Udviklingsprogrammets skoler allerede været inde i en positiv udvikling i årene op til implementeringens start²⁶. Det er derfor nærliggende at antage, at den stigning, vi ser fra perioden før til perioden under implementeringen, til dels (om ikke helt) kan henføres til en positiv udvikling, som allerede var iværksat i årene før implementeringen af Udviklingsprogrammet. I de efterfølgende regressionsanalyser vil vi tage højde for denne trend ved at inkludere skolespecifikke tidstrends for at rense effektresultaterne for den trend, der allerede viste sig i perioden før implementeringen af Udviklingsprogrammet.

²⁶ Det samme gælder for alle elever på UP-skolerne under ét, jf. Figur B.1.1.

FIGUR 3.10

Resultatmålene for tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler for dansk og matematik. Særskilt for fag, 2010-2014. Standardiserede point/karakterer.



EFFEKTANALYSER: KAN UDVIKLINGEN I DE FAGLIGE RESULTATER TILSKRIVES UDVIKLINGSPROGRAMMET?

I dette afsnit præsenteres resultaterne fra de statistiske analyser, hvor vi ved hjælp af effektevalueringmetoder søger at svare på spørgsmålet, om den positive udvikling i elevernes resultater, som vi så i de beskrivende analyser, med rette kan tilskrives effekten af Udviklingsprogrammet. Først vises resultaterne, hvor vi bruger *før-efter-metoden*, som er den ene af to effektevalueringmetoder, vi anvender. Derefter vises tilsvarende resultatet for den anden metode, *difference-in-differences*.

FØR-EFTER-RESULTATER

Vi viser først resultaterne fra analyser med før-efter-metoden. Ved denne metode er det skolerne i perioden op til implementeringen, der agerer kontrolgruppe for sig selv i perioden under implementeringen. Der be-

høves således ingen ekstern kontrolgruppe af andre skoler, hvilket har den fordel, at vi ikke behøver lede efter sammenlignelige skoler blandt de øvrige folkeskoler, hvilket kan være en udfordring. Som beskrevet i afsnittet Evalueringsstrategier kan vi med denne metode til gengæld ikke tage højde for trends, som er fælles for alle skoler, hvilket kan skævvride resultaterne. I dette tilfælde – uden en helt eksogen/tilfældig kontrolgruppe – er der således fordele og ulemper forbundet med begge metoder, og vi anvender derfor begge metoder. Hvis resultaterne er robuste overfor valg af metode, styrker det (tiltroen til) vores konklusioner.

Tabel 3.2 viser resultater fra regressionsanalyser for dansk og matematik. For begge resultatmål vises resultater for tre forskellige specifikationer: Først uden at medtage kontroller (1), så med skole-specifikke tidstrends (2), og til sidst ved yderligere at inkludere SES-kontroller og et sæt af indikatorer for det klassetrin, som prøven er taget på (3). Kolonne (3) viser vores hovedspecifikation, dvs. effektestimaterne som beregnet med før-efter-metoden.

Som de beskrivende analyser allerede indikerede, er resultaterne fra estimationerne uden kontrolvariabler positive og store, og de er også statistisk signifikante (kolonne 1). Når skolespecifikke trends og øvrige kontroller inkluderes, er resultaterne betydeligt mindre (for matematik endda meget tæt på nul) og ikke signifikante (kolonnerne 2 og 3). Men også for dansk ligger resultatet (med mindre end en halv standardafvigelse) i en størrelsesorden, som i effektevaluerings-litteraturen sædvanligvis anses som lille.

Konklusionen fra resultaterne i tabel 3.2 er, at den estimerede effekt af Udviklingsprogrammet for dansk er lille og ikke statistisk sikker, og at den er stort set lig nul for matematik. Vi konkluderer således, at den positive udvikling i de tosprogede elevers resultater ikke kan tilskrives effekten af Udviklingsprogrammet i implementeringsperioden, men at den skyldes en opadgående trend i de tosprogede elevers resultater på de 14 skoler i Udviklingsprogrammet, som allerede var i gang før starten af implementeringen af Udviklingsprogrammet.

TABEL 3.2

Effekt af Udviklingsprogrammet for de tosprogede elevers resultater i dansk og matematik. Før-efter-metode. Estimat ved regressionsanalyse.

	(1)	(2)	(3)
<i>Dansk</i>			
Deltagelse UP (estimat)	0,244 ***	0,046	0,044
Standardfejl	(0,033)	(0,054)	(0,051)
N	7.377	7.377	7.375
adj. R^2	0,019	0,041	0,094
<i>Matematik</i>			
Deltagelse UP(estimat)	0,088 *	-0,005	0,005
Standardfejl	(0,031)	(0,083)	(0,078)
N	4.488	4.488	4.488
adj. R^2	0,002	0,018	0,067
Skolespecifikke lineære tidstrends*		x	x
SES og klassetrin			x

Anm.: * Inkluderer skole-fixed-effekter. Standardfejl i parentes. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Standardfejl klyngekorrigeret på skoleniveau. Kolonne (2) tager højde for skole-specifikke lineære tidstrends, mens kolonne (3) derudover tager højde for elev- og forældrebaggrund og klassetrin.

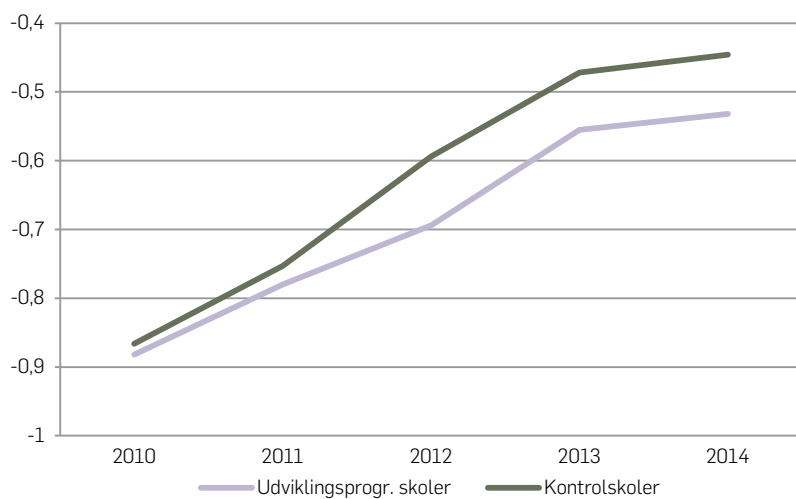
Kilde: Egne beregninger.

DIFFERENCE-IN-DIFFERENCES-RESULTATER

Som tidligere nævnt er fordelene ved ”før-efter”-metoden, at vi ikke behøver konstruere et sæt af relevante kontrolskoler, hvilket kan være vanskeligt. Ulempen er derimod, at vi ikke kan tage højde for generelle udviklinger over tid, som påvirker både skoler, der deltager i Udviklingsprogrammet, og (lignende) skoler, der ikke deltager. I den periode, vi ser på, kunne sådanne påvirkninger eksempelvis komme fra hændelser som lærerkonflikten i foråret 2013, implementeringen af folkeskolereformen fra sommeren 2014 eller øget inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Derfor belyser vi problemstillingen i dette afsnit med en metode, der kan tage højde for sådanne fælles trends i perioden. Selve metoden samt dannelse af kontrolgruppe for vores analyser og test for validiteten af kontrolgruppen er beskrevet i afsnittet Evalueringstrategier.

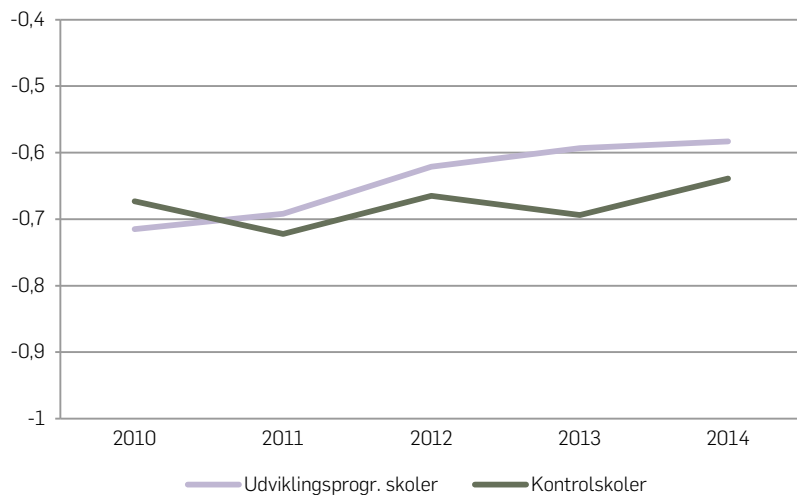
FIGUR 3.11

Resultatmålene for tosprogede elever for dansk. Særskilt for Udviklingsprogrammets skoler og kontrolskoler. 2010-2014. Standardiserede point/karakterer.



FIGUR 3.12

Resultatmålene for tosprogede elever for matematik. Særskilt for Udviklingsprogrammets skoler og kontrolskoler. 2010-2014. Standardiserede point/karakterer.



Figur 3.11 og figur 3.12 viser udviklingen i de samlede færdighedsmål for hhv. dansk og matematik for Udviklingsprogrammets skoler og for kontrolskolerne. Tallene for Udviklingsprogrammets skoler er de samme som i figur 3.10. Af figur 3.11 ses, at niveauet for de tosprogede elevers færdigheder i dansk kun er lidt højere i kontrolskolerne end i Udviklingsprogrammets skoler i starten af perioden (2010 og 2011), men i 2012 får kontrolskolerne et tydeligt forspring, som de kan holde frem til 2014, vores p.t. sidste dataår.

Med hensyn til matematikresultaterne er udviklingen for kontrolskolerne mere svingende (figur 3.12). Sammenlignet med Udviklingsprogrammets skoler ligger kontrolskolerne de første 2 år (2010 og 2011) til trods for udsvingene på nogenlunde samme niveau, men hvor resultaterne på Udviklingsprogrammets skoler bliver ved med at stige også under implementeringen af Udviklingsprogrammet, ligger kontrolskolerne på et lavere niveau.

Ud fra de to figurer ser udviklingen umiddelbart ud til at have været mere fordelagtig i Udviklingsprogram-perioden i dansk for kontrolskolerne og i matematik for Udviklingsprogrammets skoler. Men kan vi tilskrive denne udvikling Udviklingsprogrammet? Med hensyn til dansk begynder den forskellige udvikling mellem kontrol- og Udviklingsprogrammets skoler fx allerede året før implementeringsstart, og udviklingen kan således dårligt henføres til effekter af Udviklingsprogrammet. I de efterfølgende regressionsanalyser søger vi at tage højde for eventuelle alternative årsager til udviklingen for at isolere den ”særskilte” effekt af Udviklingsprogrammet.

Tabel 3.3 viser resultaterne fra difference-in-differences-regressionsanalyserne for dansk og matematik.²⁷ Ligesom i tabel 3.2 vises resultater for tre forskellige specifikationer: uden kontrolvariabler (1), kun med skole-specifikke tidstrends (2) og med alle kontrolvariabler (3). Den rå sammenhæng (dvs. uden kontrolvariabler, kolonne (1) for dansk) er negativ, dvs. de tosprogede elever klarer sig lidt ringere i dansk i Udviklingsprogrammets skoler end i kontrolskolerne i implementeringsperioden end i perioden før. Forskellen er dog ikke statistisk sikker. Når vi medtager kontrolvariabler for skolespecifikke tidstrends og de øvrige kontroller i kolonne (2) og (3), vender fortegnet, men forskellen er fortsat ikke signifikant. Vi finder her, på linje med resultatet fra estimationen med før-efter-metoden, at der er tegn på en lille positiv effekt af Udvik-

27. For resultater inkl. estimater for kontroller mv., se 0.

lingsprogrammet, som imidlertid er så upræcist bestemt, at vi ikke kan være sikre på dens eksistens. Rent statistisk set vil man her konkludere, at der ikke er belæg for at konkludere, at Udviklingsprogrammet indtil videre har haft en effekt, der adskiller sig fra ”sædvanlig praksis” på området. For matematikresultaterne er konklusionen den samme²⁸. Det gælder, uanset om beregningerne er lavet med *før-efter-* eller med *difference-in-differences-*metoden.

TABEL 3.3

Effekt af Udviklingsprogrammet for de tosprogede elevers resultater i dansk og matematik. Difference-in-differences-metode. Estimat ved regressionsanalyse.

	(1)	(2)	(3)
<i>Dansk</i>			
Deltagelse i Udviklingsprogrammet (estimat)	-0,044	0,026	0,032
Standardfejl	(0,143)	(0,105)	(0,105)
N	11.294	11.294	11.289
adj. R^2	0,019	0,074	0,129
<i>Matematik</i>			
Deltagelse i Udviklingsprogrammet (estimat)	0,066	0,042	0,040
Standardfejl	(0,080)	(0,160)	(0,161)
N	6.822	6.822	6.820
adj. R^2	0,002	0,036	0,082
Skole-specifikke lineære tidstrends*		x	x
SES & klassetrin			x

Anm.: * Inkluderer skole-fixed-effekter. Standardfejl i parentes. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

1. Standardfejl klyngekorrigeret på skoleniveau. Kolonne (2) tager højde for skole-specifikke lineære tidstrends, mens kolonne (3) derudover tager højde for elev- og forældrebaggrund og klassetrin.

Kilde: Egne beregninger.

Der er – formodentlig bl.a. grundet det lille antal skoler, der modtager indsatsen – en betydelig statistisk usikkerhed omkring resultaterne (store standardfejl), hvilket gør det svært at finde statistisk signifikante resultater, medmindre de er meget store.

Generelt konkluderes, at vi med stor sandsynlighed kan fastslå, at der ikke er en effekt af Udviklingsprogrammet på elevernes resultater, hverken for dansk eller matematik allerede i implementeringsfasen (2013-14).

ROBUSTHED AF DE FUNDNE RESULTATER

Af de 14 skoler i Udviklingsprogrammet er der to såkaldte erstatnings-skoler, som ikke nødvendigvis opfylder udvælgelseskravene. Som et ro-

28. Vi har ligeledes testet, om der er forskel i trenden i før og efter perioden, og har fundet, at der ikke er en signifikant forskel.

busthedstjek for vores hovedresultater har vi derfor gentaget analysen for de 12 oprindeligt udvalgte skoler alene. Resultaterne viser en mere ugunstig udvikling for dansk og en mere gunstig udvikling for matematik i Udviklingsprogram-perioden, men heller ikke her er resultaterne statistisk signifikant forskelligt fra nul.²⁹ Konklusionen er derfor uændret, dvs. at vi ikke kan påvise en effekt af Udviklingsprogrammet i implementeringsperioden.

Nogle elever på UP-skolerne har måske ikke modtaget den fulde indsats, da de ikke har været på en UP-skole i hele indsatsperioden. For at undersøge, om det ændrer konklusionen, at vi kun medtager elever, der har været på skolen i hele indsatsperioden, har vi gentaget hovedanalysen, men hvor vi har ekskluderet 2014-observationer for elever, der kun har været på en UP-skole i 2014, men ikke i 2013. Estimationsresultaterne er næsten uændret.

Vi har endvidere beregnet resultaterne, hvor vi i stedet for at inkludere skole-fixed-effekter har estimeret med elev-fixed-effekter for de elever, der har resultatmål både før og efter starten af Udviklingsprogrammet. Konklusionen her er dog igen, at vi ikke kan påvise en statistisk signifikant effekt af Udviklingsprogrammet på elevernes resultatmål i dansk og matematik.

For at afdække eventuelle lokale effekter af Udviklingsprogrammet har vi endvidere lavet særskilte analyser for at undersøge, om der er forskel på effekterne

- på forskellige klassetrin
- for drenge og piger
- for et- og tosprogede elever.

Vi har dog heller ikke her fundet statistisk signifikante forskelle i de estimerede effekter for disse opdelinger.

At implementere brugen af dansk som andetsprog i al undervisning nødvendigvis, at der skiftes til en helt anden tilgang til DSA, end praksis var før, hvilket i sig selv tager tid, også fordi det nødvendiggør holdningsændringer på skolerne. Dertil kommer, at der i den undersøgte periode har været særlig turbulens på skoleområdet med lærerkonflikt og folkeskolereform. Der har i disse år været en særligt høj udskift-

29. For resultaterne beregnet ved difference-in-differences-metoden er punktestimatene og standardfejlene hhv. -0,081 (0,086) for dansk og 0,010 (0,159) i matematik.

ning af både det pædagogiske personale og skolelederne. En del af det pædagogiske personale, der er blevet efteruddannet som led i Udviklingsprogrammet, er således ikke længere på skolen. Disse forhold gør, at det må forventes at tage længere tid for eventuelle effekter af Udviklingsprogrammet at vise sig i elevernes faglige resultater.

Det er endvidere vigtigt at understrege, at det, når vi ikke kan eftervise en effekt af Udviklingsprogrammet, ikke nødvendigvis betyder, at det ikke virker mht. at løfte elevernes færdigheder. Det virker bare ikke bedre end andre eksisterende indsatser. Dette fordi sammenligningsgrundlaget i effektanalyserne pr. konstruktion er ”sædvanlig indsats/praksis” på kontrolskoler³⁰, eller hvad der allerede før UP-start var i gang på UP-skolerne. Og dette virker åbenbart lige så godt som UP, idet vi ikke kan vise en forbedring, når indsatsen er Udviklingsprogrammet.

Resultaterne kan endvidere ikke generaliseres til alle skoler i Danmark, idet skolerne, der er med i denne effektevaluering, ikke er repræsentative for alle skoler. Skolerne ligger alle i større kommuner og er skoler med mange tosprogede elever. Konklusionerne gælder således som udgangspunkt kun for skoler, som har lignende rammebetingelser som de deltagende skoler.

FAGLIGT MEGET SVAGE ELEVER

I hovedanalysen ovenfor ser vi på udviklingen af gennemsnitsresultater uden at skele til, *hvor* i resultatfordelingen eventuelle ændringer finder sted. Man kunne således forestille sig, at indsatserne i Udviklingsprogrammet havde mere betydning for elever, der har forholdsvis svage faglige resultater, mens det måske ikke har stor betydning for elever, der i forvejen klarer sig godt.

Vi anvender derfor i dette afsnit et alternativt resultatmål, nemlig om elevernes resultater ligger på et særligt lavt niveau. Vi definerer ”særligt lavt” niveau ud fra 7-trins karakterskalaen, hvor vi definerer karakte-

30. Idet vi fx ikke kan forhindre kontrolskoler i at køre videre med deres sædvanlige praksis.

rerne -3, 00 og 2 som særligt lave.³¹ Det viser sig, at 15 pct. af alle prøve-karakterer i folkeskolerne³² ligger i dette særligt lave område. Derefter definerer vi et tilsvarende område for de nationale test. Det viser sig, at 15 pct. af alle folkeskoleelever opnår 25 point eller derunder i de nationale test.³³ Definitionen af særligt lave resultater for de følgende analyser bliver således: karaktererne på -3, 00 eller 2 ved afgangsprøverne eller nationale test med 25 point eller derunder.

Hvordan ser udviklingen ud i andelen af prøver med særligt lave resultater? Figur 3.13 og figur 3.14 illustrerer denne udvikling for det samlede mål i dansk og matematik blandt de tosprogede elever i Udviklingsprogrammets skoler.

Ligesom for gennemsnitsresultaterne ses også her for dansk en positiv udvikling over den 5-års-periode, vi ser på (figur 3.13). Ved prøverne i foråret 2010 havde næsten halvdelen af alle tosprogede elever særligt svage resultater i dansk (49 pct.). Denne andel faldt stabilt hvert år ned til 33 pct. i 2013, hvor den også ligger i 2014. Udviklingen betyder, at hvor det for 5 år siden var hver anden prøve i dansk, som en tosproget elev på Udviklingsprogrammets skoler tog, der havde et særligt lavt resultat, så gælder det 5 år senere kun hver tredje prøve.

Forbedringen mht. matematik er mindre og mere ujævn (figur 3.14). Sammenligner man kun det første og sidste år i 5-års-perioden, var der i 2010 41 pct. af alle matematikprøver, som tosprogede elever på Udviklingsprogrammets skoler tog, der var med særligt lavt resultat, mens denne andel var 37 pct. i 2014.

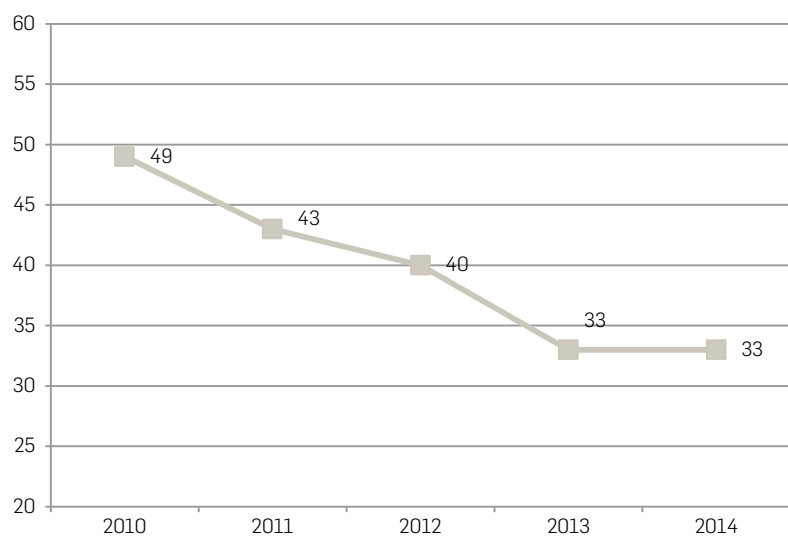
31. Inspirationen til denne afgrænsning er taget fra en af UVM's målsætninger i forbindelse med omstilling til øget inklusion, som består i, at "andelen af elever, der får 2 eller derunder [...] i 9. klasses afgangsprøve, skal være reduceret i 2015". <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion/Omstilling-til-oeget-inklusion> (13-4-2015). Man kunne overveje at inkludere elever, der ikke er gået op til prøven, i definitionen af elever med særligt svage resultater. Da der dog ikke er signifikant forskel mellem UP- og kontrolskoler i udviklingen i andelen af elever, der ikke går op til prøven, er det meget lidt sandsynligt, at det vil påvirke konklusionerne.

32. Kun de karakterer, der indgår i vores analyse (dansk og matematik).

33. I gennemsnit for de test, der indgår i analysen (dansk og matematik).

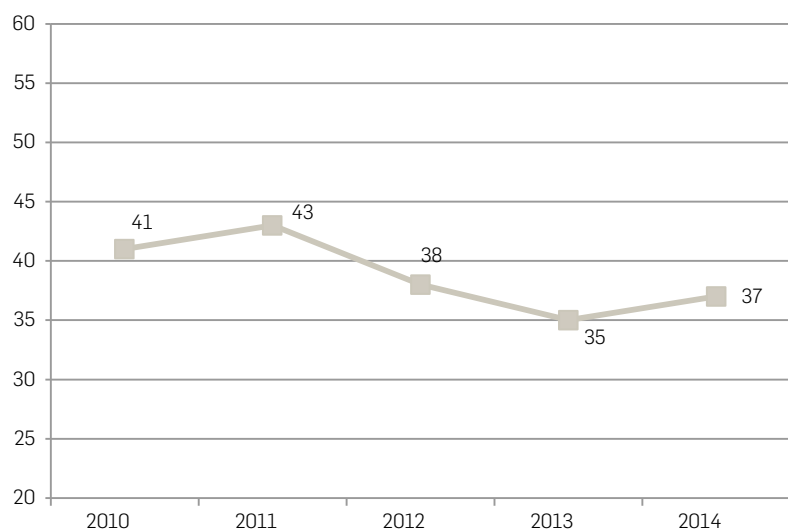
FIGUR 3.13

Andelen af prøver med særligt lavt resultat i dansk for tosprogede elever i Udviklingsprogrammets skoler. 2010-2014. Procent.



FIGUR 3.14

Andelen af prøver med særligt lavt resultat i matematik for tosprogede elever i Udviklingsprogrammets skoler. 2010-2014. Procent.



Set over hele perioden er der således en klar forbedring i bunden af resultatfordelingen for dansk: Hvor resultatet på halvdelen af alle prøver i starten af perioden var særligt svagt, er det nu kun hver tredje prøve, der har dette resultat. For matematik ses der også en forbedring over perioden, om end meget mindre. Med til historien hører dog også, at andelen af prøver med særligt lave resultater er en del højere i dansk (49 pct.) end i matematik (41 pct.) i starten af perioden.

Igen må man dog spørge, om den gunstige udvikling kan tilskrives implementeringen af Udviklingsprogrammet i årene 2013 og 2014, eller om det er mere sandsynligt, at denne udvikling er drevet af andre forhold end Udviklingsprogrammets indsatser. Ligesom i hovedanalysen ovenfor beregner vi derfor effekten af Udviklingsprogrammet med både *før-efter-metoden* og med *difference-in-differences-metoden*. Tabel 3.4 viser resultaterne med før-efter-metoden, mens difference-in-differences resultaterne vises i tabel 3.5.

Resultaterne i kolonne (1) i tabel 3.4 uden kontrolvariabler (og uden sammenligning med kontrolskoler) afspejler udviklingen som illustreret i figur 3.13 og figur 3.14, nemlig at der er et betydeligt fald i ande-

len af prøver med særligt lave resultater i perioden, hvor Udviklingsprogrammet implementeres (2013-2014), sammenlignet med perioden før (2010-2012). Estimatet på -0,108 viser således, at der i Udviklingsprogram-perioden er 11 procentpoint færre prøver med særligt lave resultater – et fald fra 44 pct. i før-perioden til 33 pct. Som vi dog også så i figur 3.13, har denne udvikling allerede været i gang i den 3-årige periode før Udviklingsprogrammets implementering. Dermed kan det ikke undre, at estimatet bliver meget lille og heller ikke længere er signifikant, når vi i kolonne (2) tager højde for skolespecifikke trends. Resultatet ændrer sig ikke, når der yderligere medtages kontrolvariablerne i kolonne (3). Resultaterne for matematik viser stort set samme mønster.

TABEL 3.4

Effekt af Udviklingsprogrammet for de tosprogede elever mht. særligt svage resultater i dansk og matematik. Før-efter-metode. Estimat ved regressionsanalyse.

	(1)	(2)	(3)
<i>Dansk</i>			
Deltagelse i Udviklingsprogrammet (estimat)	-0,108 ***	-0,020	-0,020
Standardfejl	(0,014)	(0,023)	(0,023)
N	7,77	7,377	7,375
adj. R^2	0,014	0,030	0,061
<i>Matematik</i>			
Deltagelse i Udviklingsprogrammet	-0,047 *	-0,029	-0,031
	(0,016)	(0,042)	(0,041)
N	4,488	4,488	4,488
adj. R^2	0,002	0,013	0,036
Skolespecifikke lineære tidstrends*		x	x
SES og klassetrin			x

Anm.: Standardfejl i parentes. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Standardfejl klyngekorrigeret på skoleniveau. X inkluderer skole-fixed-effekter. Kolonne (2) tager højde for skole-specifikke lineære tidstrends, mens kolonne (3) derudover tager højde for elev- og forældrebaggrund og klassetrin.

Når vi anvender difference-in-differences-metoden (tabel 3.5), er allerede resultatet i kolonne (1), hvor vi endnu ikke tager højde for skolespecifikke tendenser, tæt på nul og insignifikant. Det skyldes, at vi med denne metode sammenholder udviklingen i Udviklingsprogrammets skoler med udviklingen over samme periode i kontrolskolerne, og forskellen mellem de to resultater indikerer, at udviklingen i kontrolskolerne, som jo altså ikke har implementeret Udviklingsprogrammet, stort set er den samme som i Udviklingsprogrammets skoler. Fremgangen i Udviklingsprogrammets skoler kan dermed ikke tilskrives implementeringen af Udviklingsprogrammet. Estimerne fra kolonne (1) i tabel 3.5 ændres lidt, når

der i kolonnerne (2) og (3) tages højde for skolespecifikke tendenser og kontrolvariablerne, men det bliver ikke statistisk signifikant for hverken dansk eller matematik.

På trods af en generelt faldende andel af fagligt svage elever i perioden 2010-2014 har vi heller ikke her kunnet påvise, at den positive udvikling kan tilskrives implementeringen af Udviklingsprogrammet.

TABEL 3.5

Effekt af Udviklingsprogrammet for de tosprogede elever mht. særligt svage resultater i dansk og matematik. Difference-in-differences-metode. Estimat ved regressionsanalyse.

	(1)	(2)	(3)
<i>Dansk</i>			
Deltagelse i Udviklingsprogrammet (estimat)	0,004	0,053	0,051
Standardfejl	(0,051)	(0,045)	(0,047)
N	11.294	11.294	11.289
adj. R^2	0,012	0,052	0,085
<i>Matematik</i>			
Deltagelse i Udviklingsprogrammet (estimat)	-0,018	-0,041	-0,040
Standardfejl	(0,046)	(0,075)	(0,075)
N	6.822	6.822	6.820
adj. R^2	0,002	0,026	0,051
Skolespecifikke lineære tidstrends*		x	x
SES og klassetrin			x

Anm.: Standardfejl i parentes. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Standardfejl klyngekorrigeret på skoleniveau. X inkluderer skole-fixed-effekter. Kolonne (2) tager højde for skole-specifikke lineære tidstrends, mens kolonne (3) derudover tager højde for elev- og forældrebaggrund og klassetrin.

FAGLIG TRIVSEL OG MOTIVATION FOR UDDANNELSE

Ud over at forbedre elevernes resultater i dansk og matematik er det også et erklæret mål, at det høje trivselsniveau i folkeskolen skal opretholdes. For at undersøge, om Udviklingsprogrammet påvirker elevernes faglige trivsel og motivation for uddannelse, har vi før og under implementeringen af Udviklingsprogrammet via websurvey blandt 7.- og 9.-klasseselever indhentet oplysninger om deres faglige trivsel og motivation for uddannelse. Vi har indhentet disse oplysninger ad to omgange: første gang lige ved Udviklingsprogrammets start sommer/efterår 2012 og anden gang 2 år senere. Vi har indhentet oplysningerne på samme tidspunkt i (skole-)året begge gange for at udelukke, at eventuelle systemati-

ske forskelle i faglig trivsel og motivation, der kan være på forskellige tider af året, driver vores resultater (OECD, 2013).

Vi definerer tre indeks: faglig trivsel i dansk, faglig trivsel i matematik og motivation for uddannelse. Hvert af de tre indeks er dannet på baggrund af en række spørgsmål og svar fra elev-surveyerne. Boks 3.1 giver en oversigt.

BOKS 3.1

Spørgsmål, som danner basis for trivsels- og motivationsindices.

Faglig trivsel, dansk

- Hvordan synes du selv, du klarer dig i dansktimerne – rent fagligt?
- Hvor enig eller uenig er du i, at din dansklærer er god til:
 - At skabe ro i timerne
 - At gøre mig interesseret i faget
 - At forklare det, der er svært at forstå
 - At forklare, hvad jeg skal lære af de opgaver, jeg får
 - At vise, hvad jeg har gjort rigtigt eller forkert i mine opgaver
- Hvor lette eller svære er de opgaver, som du får af din dansklærer i timerne? (Svarkategorierne i midten, dvs. lidt lette/svære, er scoret som god trivsel)
- Hvor tilfreds er du alt i alt med danskundervisningen?

Faglig trivsel, matematik

- Hvordan synes du selv, du klarer dig i matematiktimerne – rent fagligt?
- Hvor enig eller uenig er du i, at din matematiklærer er god til:
 - At skabe ro i timerne
 - At gøre mig interesseret i faget
 - At forklare det, der er svært at forstå
 - At forklare, hvad jeg skal lære af de opgaver, jeg får
 - At vise, hvad jeg har gjort rigtigt eller forkert i mine opgaver
- Hvor lette eller svære er de opgaver, som du får af din matematiklærer i timerne? (Svarkategorierne i midten, dvs. lidt lette/svære, er scoret som god trivsel)
- Hvor tilfreds er du alt i alt med matematik undervisningen?

Motivation for uddannelse

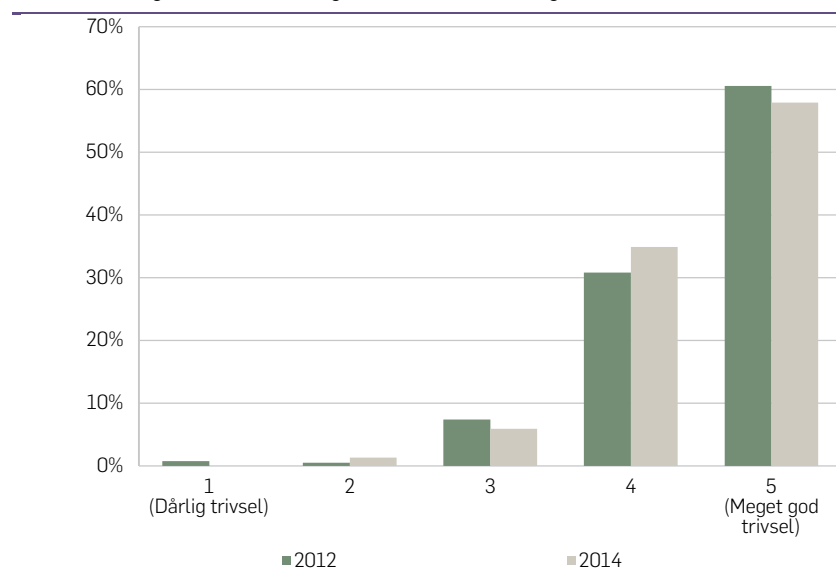
- Hvor stor lyst har du til at lære mere, når du er færdig med 9. klasse?
- Hvor sikker er du på at gennemføre den uddannelse, du har planer om at starte på efter folkeskolen?
- Kunne følgende blive en grund til, at du ikke gennemfører en uddannelse: Hvis det bliver kedeligt, gider jeg ikke yde en ekstra indsats?

Vi har på baggrund af de nævnte spørgsmål fra websurveyen dannet tre indeks, der varierer fra 0 til 1, hvor 1 er den højest mulige faglige trivsel/motivation. Alle spørgsmål/svar indgår med lige vægt, og der er taget højde for, at svarskalaerne varierer for de anvendte spørgsmål. For at illustrere, hvordan svarene fordeler sig, har vi desuden dannet fem kate-

gorier, som rangerer fra dårlig faglig trivsel/motivation (1) til meget god faglig trivsel/motivation (5).³⁴

FIGUR 3.15

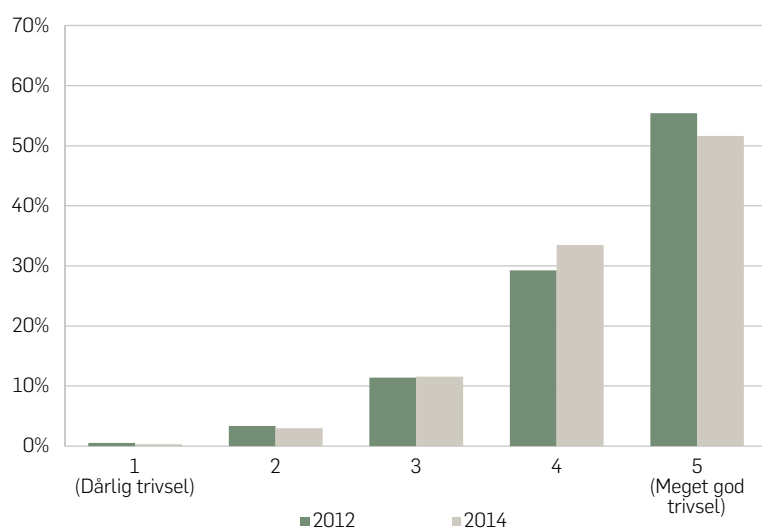
Tosprogede elever i Udviklingsprogrammets skoler fordelt efter faglig trivsel i dansk, 2012 og 2014. Procent og skala med fem kategorier for trivsel.



34. Konverteringen fra de kontinuerte indeks til de fem kategorier er foretaget således: Kategori 1 (dårlig trivsel) dækker over indeksværdier 0-0,2, kategori 2 dækker over indeksværdier 0,2-0,4 og så fremdeles. Opdelingen i fem kategorier benyttes kun i figur 3.15 til figur 3.17, men ikke i de statistiske analyser, hvor den fulde kontinuerte skala benyttes.

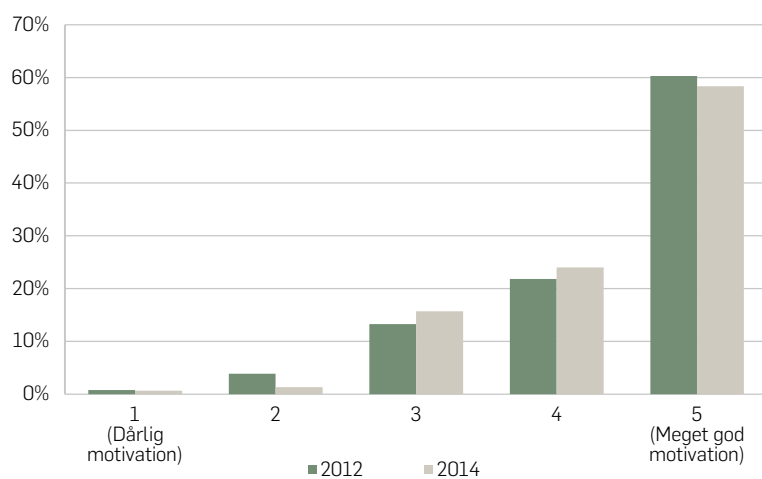
FIGUR 3.16

Tosprogede elever i Udviklingsprogrammets skoler fordelt efter faglig trivsel i matematik. 2012 og 2014. Procent og skala med fem kategorier for trivsel.



FIGUR 3.17

Tosprogede elever i Udviklingsprogrammets skoler fordelt efter motivation for uddannelse. 2012 og 2014. Procent og skala med fem kategorier for motivation.



Figur 3.15 til figur 3.17 viser, hvordan tosprogede elever i Udviklingsprogrammets skoler fordeler sig på de fem kategorier mht. faglig trivsel i dansk og matematik og motivation for uddannelse.³⁵ Op til 60 pct. af alle elever angiver et meget højt faglig trivsels-/motivationsniveau, og yderligere 20-30 pct. har en god faglig trivsel og motivation. Alt i alt er der således tale om en god til meget god faglig trivsel og motivation for uddannelse for langt de fleste af eleverne. Der er dog også omtrent 10 pct. af de tosprogede elever, der kun rapporterer middelgod faglig trivsel og motivation, og der er enkelte med dårlig faglig trivsel/motivation. Når man ser på forskellen mellem 2012 og 2014, er der en lille forskydning mellem kategorierne fra meget god til (kun) god faglig trivsel og motivation i 2014.

TABEL 3.6

Trivsel og motivation for tosprogede elever i Udviklingsprogrammets skoler. Særskilt for klassetrin og fag (trivsel). Indeks (0-1).

	Faglig trivsel, dansk	Faglig trivsel, matematik	Motivation for uddannelse	Antal observa- tioner
Alle				
2012	0,79	0,77	0,79	385-393
2014	0,79	0,77	0,79	300-304
7. klassetrin				
2012	0,79	0,79	0,80	197-203
2014	0,80	0,77	0,81	152-154
9. klassetrin				
2012	0,80	0,75	0,78	186-190
2014	0,79	0,77	0,76	148-150

Anm.: Antal af observationer varierer lidt mellem de tre indeks pga. forskelligt antal besvarede spørgsmål.

Tabel 3.6 viser forskellen i de gennemsnitlige indeksværdier mellem 2012 og 2014, hvor der også er opdelt på de tre enkelte indices og på 7. og 9. klassetrin. Helt generelt er der tale om god til meget god faglig trivsel på alle delområder og for begge klassetrin. Motivation for uddannelse er generelt lidt bedre hos de yngre elever på 7. klassetrin end blandt 9.-klasser-elever. Det er en tendens, der også findes i andre, mere generelle, trivselsundersøgelser blandt børn og unge, at den generelle trivsel aftager lidt for de større børn.³⁶

35. På 4 af de 14 deltagende skoler har svarprocenten blandt 7. klasser i 2014 været meget lav. For at sikre en rimelig sammenlignelighed i udviklingen af trivsel/motivation har disse 4 skoler måttet udgå af trivselsanalysen.

36. For eksempel Ottosen m.fl. (2014).

Generelt er der kun meget små forskelle i de gennemsnitlige indeks mellem årene. For at teste, om trivsel og motivation har ændret sig signifikant fra før UP-start til andet implementeringsår (2012 vs. 2014), har vi kørt en serie af før-efter-regressioner på samme vis som for de faglige resultater tidligere.³⁷ Her har vi medtaget de samme kontrolvariabler som tidligere og skole/klasse-trin-fixed-effects. Der er dog ingen signifikant forskel mellem 2012- og 2014-målingerne, hverken for alle elever under ét, eller når vi ser særskilt på 7. og 9. klasse-trin – ej heller, når der i regressioner kontrolleres for forskelle i elevernes baggrund eller skole/klasse-trin-fixed-effects. På den baggrund må vi konkludere, at faglig trivsel og motivation for uddannelse har været uforandret (god til meget god) under den ovenfor dokumenterede udvikling mod bedre faglige resultater blandt tosprogede elever.

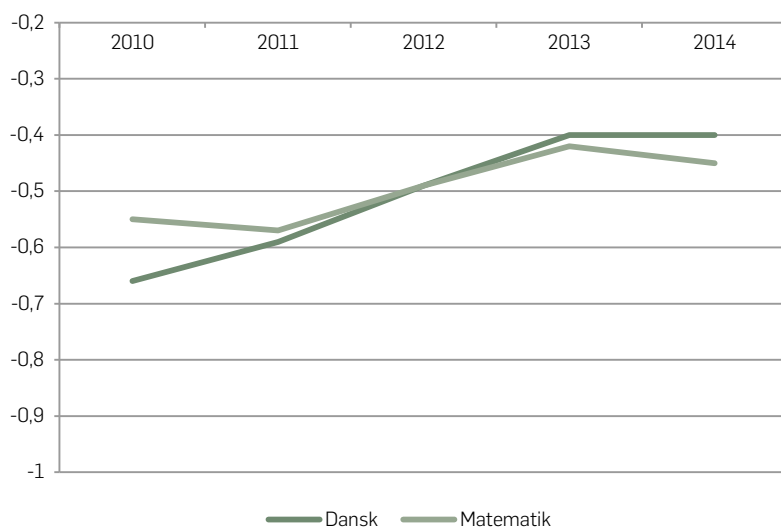
37. Difference-in-differences-metoden kan ikke bruges her, da trivseloplysninger kun haves for elever på UP-skolerne, og vi derfor ikke kan konstruere en ekstern kontrolgruppe, som vi kunne for de faglige mål, som bygger på registerdata. Antal svar pr. klasse blandt de fire skoler, der ikke er medtaget i analyserne, varierer mellem 3 og 9, hvor en klasse på 7. klasse-trin i 2012 på disse skoler havde mellem 15 og 21 elevsvar.

BILAG

BILAG 1 DESKRIPTIV STATISTIK

BILAGSFIGUR B1.1

Resultatmålene for alle elever på Udviklingsprogrammets skoler for dansk og matematik. Særsilt for fag, 2010-2014. Standardiserede point/karakterer.



BILAGSTABEL B1.1

Deskriptiv statistik for kontrolvariablerne.

Variabler:	Gennemsnit	Standardafvigelse	Minimum	Maksimum
Dreng	0,48	0,50	0	1
Indvandrer	0,12	0,33	0	1
Efterkommer	0,88	0,33	0	1
Et barn i familien	0,09	0,29	0	1
To børn i familien	0,26	0,44	0	1
Tre børn i familien	0,31	0,46	0	1
Fire børn i familien	0,20	0,40	0	1
Fem eller flere børn i familien	0,14	0,35	0	1
Oprindelsesland: Tyrkiet	0,17	0,38	0	1
Oprindelsesland: Libanon	0,15	0,36	0	1
Oprindelsesland: Irak	0,12	0,32	0	1
Oprindelsesland: Andre	0,56	0,50	0	1
Bor med begge (biologiske) forældre	0,65	0,48	0	1
Mor: selvstændig	0,01	0,12	0	1
Mor: øverste/mellem lønniveau	0,03	0,16	0	1
Mor: grundlønniveau	0,10	0,30	0	1
Mor: øvrige lønniveau	0,16	0,37	0	1
Mor på overførselsindkomst	0,51	0,50	0	1
Mor: øvrige på arbejdsmarkedet	0,16	0,37	0	1
Far: selvstændig	0,07	0,26	0	1
Far: øverste/mellem lønniveau	0,03	0,16	0	1
Far: grundlønniveau	0,14	0,34	0	1
Far: øvrige lønniveau	0,15	0,36	0	1
Far på overførselsindkomst	0,44	0,50	0	1
Far: øvrige på arbejdsmarkedet	0,08	0,27	0	1
Mor kun grundskoleuddannet	0,47	0,50	0	1
Mor: erhvervsfaglig uddannelse	0,19	0,39	0	1
Mor: studentereksamen	0,12	0,33	0	1
Mor: videregående uddannelse	0,10	0,30	0	1
Mor: indkomst, defl. (mio. kr.)	0,13	0,05	0	.
Far kun grundskoleuddannet	0,36	0,48	0	1
Far: erhvervsfaglig uddannelse	0,21	0,41	0	1
Far: studentereksamen	0,09	0,29	0	1
Far: kort videregående uddannelse	0,15	0,36	0	1
Far: indkomst, defl. (mio. kr.)	0,13	0,08	0	.
2. klasstrin	0,17	0,37	0	1
3. klasstrin	0,17	0,38	0	1
4. klasstrin	0,17	0,37	0	1
6. klasstrin	0,17	0,38	0	1
8. klasstrin	0,15	0,36	0	1
9. klasstrin	0,17	0,37	0	1
Antal observationer	9.012			

BILAG 2 MATCHING-KVALITET

BILAGSTABEL B2.1

Balancing-test på før-indsats-karakteristika.

	UP-skoler	Kontrolskoler før matching	Kontrolskoler efter matching
Gns. karakterer, bundne karakterer	4,02	4,63***	3,98
Gns. karakter, dansk læsning	2,85	3,72***	3,05
Andel karakterer på -3,0	0,15	0,11*	0,15
Andel elever i ungdomsuddannelse(15 md.)	0,77	0,82*	0,78
Andel elever med tosprogsbaggrund	0,64	0,63	0,71
Antal skoler	14	46	13

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

BILAGSTABEL B2.2

Falsifikationstest. Test af forskelle i udviklingen mellem indsats og kontrolskoler op til programstart.

	Dansk		Matematik	
Interaktion: deltaget i UP*2011	-0,012 (0,090)	-0,002 (0,092)	0,087 (0,116)	0,080 (0,115)
Interaktion: deltaget i UP*2012	-0,014 (0,126)	0,004 (0,119)	0,071 (0,171)	0,086 (0,164)
2011 (ref. = 2010)	0,114 (0,076)	0,105 (0,079)	-0,065 (0,098)	-0,070 (0,098)
2012	0,202 (0,117)	0,180 (0,112)	0,023 (0,160)	0,003 (0,155)
Deltaget i UP	-0,068 (0,078)	-0,052 (0,060)	-0,060 (0,070)	-0,036 (0,064)
Skole-specifikke lineære tidstrends*	x	x	x	x
SES og klassetrin		x		x
N	7.149	7.146	4.339	4.339
adj. R ²	0,009	0,078	0,001	0,058

Anm.: Standardfejl i parentes. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Standardfejlene er korrigeret for klynger på skoleniveau.

BILAG 3 REGRESSIONSRESULTATER FOR HOVED-MODELLEN

BILAGSTABEL B3.1

Resultater for dansk og matematik af UP fra difference-in-differences-modellen (tabel 3.3).

	(1)	(2)
	Dansk	Matematik
Effekt af UP	0,032 (0,105)	0,040 (0,161)
År 2013-14	0,008 (0,094)	-0,036 (0,144)
Dreng (ref. = pige)	-0,122 *** (0,020)	0,065 * (0,025)
Indvandrere (ref. = efterkommer)	-0,026 (0,036)	0,008 (0,043)
<i>Familiestruktur (ref. = bor med begge forældre)</i>		
Bor med én forælder	-0,028 (0,035)	-0,060 * (0,027)
Bor uden forældre	-0,290 ** (0,089)	-0,311 ** (0,098)
<i>Antal børn i familien (ref. = 2 børn)</i>		
Enebarn	-0,020 (0,044)	-0,031 (0,052)
3 børn	-0,031 (0,036)	0,039 (0,032)
4 børn	-0,075 (0,038)	-0,008 (0,037)
5 eller flere børn	-0,122 * (0,048)	-0,110 * (0,048)
<i>Mors arbejdsmarkedsstatus (ref. = lønmodtager på grundniveau)</i>		
Mor: selvstændig	0,216 ** (0,061)	0,271 ** (0,081)
Mor: øverste lønniveau	0,282 (0,163)	0,303 (0,158)
Mor: mellemste lønniveau	0,261 ** (0,087)	0,244 ** (0,084)
Mor: øvrige lønniveau	-0,084 (0,043)	0,028 (0,043)
Mor på overførselsindkomst, pct.	-0,095 * (0,034)	-0,068 (0,043)
Mor: øvrige på arbejdsmarkedet	-0,101 * (0,044)	-0,007 (0,040)

Tabellen fortsættes

BILAGSTABEL B3.1 FORTSAT

Resultater for dansk og matematik af UP fra difference-in-differences-modellen (tabel 3.3).

	(1)	(2)
	Dansk	Matematik
<i>Fars arbejdsmarkedsstatus (ref. = lønmodtager på grundniveau)</i>		
Far: selvstændig	-0,055 (0,050)	-0,032 (0,058)
Far: øverste lønniveau	0,018 (0,127)	0,165 (0,141)
Far: mellemste lønniveau	0,157 (0,113)	0,192 (0,143)
Far: øvrige lønniveau	-0,081 (0,042)	-0,042 (0,051)
Far på overførselsindkomst, pct.	-0,155 *** (0,026)	-0,101 * (0,038)
Far: øvrige på arbejdsmarkedet	-0,093 (0,048)	-0,085 (0,050)
<i>Mors højeste uddannelse (ref. = grundskole)</i>		
Mor: studentereksamen	0,044 (0,045)	0,014 (0,050)
Mor: erhvervsfaglig uddannelse	0,099 * (0,036)	0,065 * (0,027)
Mor: videregående uddannelse	0,106 * (0,047)	0,088 (0,052)
<i>Fars højeste uddannelse (ref. = grundskole)</i>		
Far: studentereksamen	0,031 (0,054)	0,022 (0,059)
Far: erhvervsfaglig uddannelse	0,073 * (0,030)	0,099 * (0,040)
Far: videregående uddannelse	0,163 *** (0,033)	0,154 *** (0,035)
<i>Mors og fars indkomst (i mio. kr.)</i>		
Mors indkomst	0,257 (0,269)	-0,040 (0,282)
Fars indkomst	0,092 (0,205)	-0,107 (0,152)

Tabellen fortsættes

BILAGSTABEL B3.1 FORTSAT

Resultater for dansk og matematik af UP fra difference-in-differences-modellen (tabel 3.3).

	(1)	(2)
	Dansk	Matematik
<i>Klasstrinet, prøven er taget på</i>		
<i>(Ref. dansk = 2. klasstrin; ref. matematik = 6. klasstrin)</i>		
3. klasstrin		-0,026 (0,029)
4. klasstrin	0,116 * (0,048)	
6. klasstrin	0,084 (0,080)	(Ref.)
8. klasstrin	0,180 * (0,077)	
9. klasstrin	0,240 *** (0,056)	-0,182 *** (0,041)
N	11.289	6.820
adj. R ²	0,129	0,082

Anm.: Standardfejl i parenteser. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Endvidere inkluderet: skole-specifikke lineære tids-trends, skole-fixed-effekter, indikatorer for oprindelsesland og for manglende værdier, konstant.

LITTERATUR

- Angrist, J.D. & A.B. Krueger (1999): "Empirical Strategies in Labor Economics". I: Ashenfelter, O. & D. Card (red.): *Handbook of Labor Economics*, 1. udg., bd. 3A, s. 1031-1083 Amsterdam: Elsevier.
- Angrist, J.D. & J.-S. Pischke (2009): *Mostly Harmless Econometrics. An Empiricist's Companion*. 1. udg. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Christensen, V.T., N. Egelund, E.K. Fredslund & T.P. Jensen (2014): *PISA Etniske 2012*. København: KORA.
- Danmarks Statistik (2014): *Indvandrere i Danmark*. København: Danmarks Statistik.
- Dee, T. & M. West (2011): "The Non-Cognitive Returns to Class Size". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), s. 23-46.
- Imbens, G.W. & J.M. Wooldridge (2009): "Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation". *Journal of Economic Literature*, 47(1), s. 5-86.
- Jensen, V.M. & L.P. Nielsen (2010): *Veje til ungdomsuddannelse 1. Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 10:24.

- Mehlbye, J., B.S. Rangvid, B. Larsen, A. Fredriksson & K.S. Nielsen (2011): *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige*. København: AKF.
- OECD (2013): *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Ottosen, M.H., D. Andersen, K.M. Dahl, A.T. Hansen, M. Lausten & S.V. Østergaard (2014): *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 14:30.
- Wooldridge, J. (2002): *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge & London: MIT Press.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2014

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 14:01 Bach, H.B. & M.R. Larsen: *Dagpengemodtageres situation omkring dagpengeophør*. 135 sider. e-ISBN: 978-87-7119-223-0. Netpublikation.
- 14:02 Loft, L.T.G.: *Parinterventioner og samlivsbrud. En systematisk forskningsoversigt*. 81 sider. e-ISBN: 978-87-7119-225-4. Netpublikation.
- 14:03 Aner, L.G. & H.K. Hansen: *Flytninger fra byer til land- og yderområder. Højtuddannede og socialt udsatte gruppers flytninger fra bykommuner til land- og yderkommuner – Mønstre og motiver*. 169 sider. e-ISBN: 978-87-7119-226-1. Netpublikation.
- 14:04 Christensen, E.: *2 år efter starten på Nakuusa*. 57 sider. e-ISBN: 978-87-7119-228-5. Netpublikation.
- 14:05 Christensen, E.: *NAKUUSAP aallartimmalli ukiut marluk qaangi-unneri*. 61 sider. e-ISBN: 978-87-7119-230-8. Netpublikation.
- 14:06 Bengtsson, S., L.B. Larsen & M.L. Sommer: *Dødfødte børn og deres livsbetingelser*. 147 sider. ISBN: 978-87-7119-232-2. e-ISBN: 978-87-7119-233-9. Vejledende pris: 140,00 kr.

- 14:07 Larsen, L.B., S. Bengtsson & M.L. Sommer: *Døve og døvblevne mennesker. Hverdagsliv og levevilkår*. 169 sider. ISBN: 978-87-7119-234-6. e-ISBN: 978-87-7119-235-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:08 Oldrup, H. & A.-K. Højen-Sørensen: *De aldersopdelte fokusområder i ICS. Kvalificeringen af den socialfaglige metode*. 189 sider. e-ISBN: 978-87-7119-236-0. Netpublikation.
- 14:09 Fridberg, T. & L.S. Henriksen: *Udviklingen i frivilligt arbejde 2004-2012*. 304 sider. ISBN: 978-87-7119-237-7. e-ISBN: 978-87-7119-238-4. Vejledende pris: 300,00 kr.
- 14:10 Lauritzen, H.H.: *Ældres ressourcer og behov i perioden 1997-2012. Nyeste viden på baggrund af ældredatabasen*. 142 sider. ISBN: 978-87-7119-239-1. e-ISBN: 978-87-7119-240-7. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 14:11 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Litteraturstudie af handicap og beskæftigelse*. 202 sider. ISBN: 978-87-7119-241-4. e-ISBN: 978-87-7119-242-1. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 14:12 Bille, R. & H. Holt: *Kommunal praksis på arbejdsskadeområdet. En kvalitativ analyse af fire jobcentres håndtering af arbejdsskader*. 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-244-5. Netpublikation.
- 14:13 Rosdahl, A.: *Fra 15 år til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-245-2. e-ISBN: 978-87-7119-246-9. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:14 Bengtsson, S., K. Bengtsson, A.A. Kjær, M. Damgaard, C. Kolding-Sørensen: *Hvilken forskel gør en tilkendelse af førtidspension?* 144 sider. ISBN: 978-87-7119-247-6. e-ISBN: 978-87-7119-248-3. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 14:15 Bach, H.B.: *Skadelidtes reaktion på en verserende arbejdsskadesag*. e-ISBN: 978-87-7119-249-0. Netpublikation.
- 14:16 Weatherall, C.D., H.H. Lauritzen, A.T. Hansen & T. Termansen: *Evaluering af "Fast tilknyttede læger på plejecentre". Et pilotprojekt*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-250-6. e-ISBN: 978-87-7119-251-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:17 Pontoppidan, M., N. K. Niss: *Instrumenter til at måle små børns trivsel*. 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119-252-0. Netpublikation
- 14:18 Ottosen, M.H., A. Liversage & R.F. Olsen: *Skilsmissebørn med etnisk minoritetsbaggrund*. 256 sider. ISBN: 978-87-7119-253-7. e-ISBN: 978-87-7119-254-4. Vejledende pris: 250,00 kr.

- 14:19 *Antidemokratiske og ekstremistiske miljøer i Danmark. En kortlægning.* 86 sider. E-ISBN: 978-87-7119-255-1, Netpublikation
- 14:20 Amilon, A.G., P. Rotger & A.G. Jeppesen: *Danskernes pensionsopsparinger og indkomster 2000-2011.* 160 sider. ISBN: 978-87-7119-256-8. e-ISBN: 978-87-7119-257-5. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:21 Jonasson, A.B.: *Konsekvenser af dagpengeperiodens halvering.* 112 sider. ISBN: 978-87-7119-258-2. e-ISBN: 978-87-7119-259-9. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 14:22 Siren, A., & S.G. Knudsen: *Ældre og digitalisering. Holdninger og erfaringer blandt ældre i Danmark.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-260-5. e-ISBN: 978-87-7119-262-2. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 14:23 Christoffersen, M.N., A.-K. Højen-Sørensen & L. Laugesen: *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt.* 192 sider. ISBN: 978-87-7119-266-7. e-ISBN: 978-87-7119-262-9. Vejledende pris: 190,00 kr.
- 14:24 Keilow, M., A. Holm, S. Bagger & S. Henze-Pedersen: *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen. En pilotundersøgelse.* 180 sider. e-ISBN: 978-87-7119-263-6. Netpublikation.
- 14:25 Christensen, C.P., I.G. Andersen, P. Bingley & C.S. Sonneschmidt: *Effekten af It-støtte på elevers læsefærdigheder.* 80 sider. ISBN: 978-87-7119-264-3. e-ISBN: 978-87-7119-265-0. Vejledende pris: 80,00 kr.
- 14:26 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap, uddannelse og beskæftigelse.* 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119-267-4. Netpublikation
- 14:27 Jakobsen, V., S. Jensen, H. Holt & M. Larsen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2014.* 208 sider, ISBN: 978-87-7119-268-1. e-ISBN: 978-87-7119-269-8. Pris: 200,00 kr.
- 14:28 Pejtersen, J. H., T. Dyrvig: *Forebyggelse af udadreagerende adfærd hos ældre med demens.* 96 sider. ISBN: 978-87-7119-270-4. e-ISBN: 978-87-7119-271-1. Pris: 90,00 kr.
- 14:29 Bengtsson, S., L.N. Johansen & C.E. Andersen: *Hjemmetræning. Evaluering af regelsættet om hjælp og støtte efter Servicelovens § 32 st. 6-9.* 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-272-8. Netpublikation.
- 14:30 Ottosen, M.H., D. Andersen, K.M. Dahl, A.T. Hansen, M. Lausten & S.V. Østergaard: *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014.* 248 sider. ISBN: 978-87-7119-274-2. e-ISBN: 978-87-7119-275-9. Pris: 250,00 kr.

- 15:01 Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen: *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. 122 sider. ISBN: 978-87-7119-276-6. e-ISBN: 978-87-7119-277-3. Pris: 120,00 kr.
- 15:02 Benjaminsen, L., T. Dyrvig & T. Gliese: *Livet på hjemløseboformer*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-278-0. e-ISBN: 978-87-7119-279-7. Pris: 140,00 kr.
- 15:03 Gorinas, C. & V. Jakobsen: *Indvandreres og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-280-3. e-ISBN: 978-87-7119-281-0. Pris: 170,00 kr.
- 15:04 Niss, N.K., A. Kierkgaard, A.-K. Højen-Sørensen & A.Aa. Hansen: *Barrierer for tidlig opsporing af alkoholproblemer i børnefamilier. En analyse af barrierer for frontpersonalet*. 145 sider. e-ISBN: 978-87-7119-282-7. Netpublikation
- 15:05 Bengtsson, S., A. L. Rasmussen & S. Gregersen: *Metoder i botilbud*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-283-4. e-ISBN: 978-87-7119-284-1. Pris: 200,00 kr.
- 15:06 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2014*. 240 sider. ISBN: 978-87-7119-285-8. e-ISBN: 978-87-7119-286-5. Pris: 240,00 kr.
- 15:07 Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M. K. Jørgensen. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-287-2. e-ISBN: 978-87-7119-288-9. Pris: 140,00 kr.
- 15:08 Østergaard, S.V., A.B. Steensgaard, A.T. Hansen, S. Henze-Pedersen & J. Østergaard: *På vej mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?*. 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119-289-6. Netpublikation.
- 15:09 Keilow, M. & A. Holm: *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Basalinedata fra evaluering af folkeskolereformen*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-290-2. Netpublikation.
- 15:10 Albæk, K., H.B. Bach, R. Bille, B.K. Graversen, H. Holt, S. Jensen & A.B. Jonassen: *Evaluering af mentorordningen*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-291-9. Netpublikation.
- 15:12 Christensen, E. & S. Baviskar: *Unge i Grønland. Med fokus på seksualitet og seksuelle overgreb*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-293-3. e-ISBN: 978-87-7119-294-0. Pris: 120,00 kr.

- 15:13 Christensen, E. & S. Baviskar: *Kalaallit nunaanni inuusuttut. Kinguaassiutitut tunngasut kinguaasiutitigullu innarliisarnirit qitiunneqarlutik*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-295-7. e-ISBN: 978-87-7119-296-4. Pris: 140,00 kr.
- 15:14 Rangvid, B.S., V.M. Jensen & S.S. Nielsen. *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*. 99 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 297-1. Netpublikation.
- 15:15 Amilon, A. (red.): *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-304-6. e-ISBN: 978-87-7119- 300-8. Pris: 280,00 kr.
- 15:16 Amilon, A: *Evaluering af lokale initiativer for førtidspensionister*. 96 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 301-5. Netpublikation
- 15:17: Jakobsen, V: *Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-305-3. e-ISBN: 978-87-7119- 306-0. Pris: 140,00 kr.
- 15:18 Christensen, G., A.G. Jeppesen, A.A. Kjær & K. Markwardt: *Udsættelser af lejere – Udvikling og benchmarking. Lejere berørt af foged-sager og udsættelser i perioden 2007-13*. 178 sider, e-ISBN: 978-87-7119-307-7. Netpublikation
- 15:19 Christensen, C.P. & C. Scavenius: *Et felteksperiment med Kærlighed i Kaos. Et forældretræningsprogram til familier med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-308-4. e-ISBN: 978-87-7119- 309-1. Pris: 90,00 kr.
- 15:20 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse i 2014. Regionale forskelle*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-310-7. e-ISBN: 978-87-7119- 311-4. Pris: 90,00 kr.
- 15:21 Nielsen, C.P., M.D. Munk, M.T. Jensen, K. Karmsteen & A-M. K. Jørgensen: *Mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser. En forskningskortlægning*. 168 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 312-1. Netpublikation.
- 15:22 Sivertsen, H.H. & C.J. Dee Montgomery: *Børn I lavindkomstfamilier*. 105 sider. e-ISBN: 978-87-7119-313-8. Netpublikation.
- 15:23 Wendt, R.E. & A-M. K. Jørgensen: *Forskningskortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinaviske dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2013*. 98 sider. E-ISBN:978-87-7119-314-5. Netpublikation.

- 15:24 Termansen, T., T. Dyrvig, N.K. Niss, J.H. Pejtersen: *Unge i misbrugsbehandling*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-315-2. e-ISBN: 978-87-7119-316-9. Pris: 170,00 kr.
- 15:27 Keilow, M. & A. Holm: *Skalaer til måling af elevtrivsel på erhvervsuddannelserne. En analyse af data fra tidligere trivselsmålinger. Bidrag til Undervisningsministeriets udvikling af elevtrivselsmålinger på erhvervsuddannelserne*. 92 sider. e-ISBN: 978-87-7119-319-0. Netpublikation.
- 15:28 Andersen, D. & B.S. Rangvid: *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning. Implementering og elevresultater af udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed i de 2 første år*. 116 sider. e-ISBN: 978-87-7119-320-6. Netpublikation.

SKOLEUDVIKLING MED FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING

IMPLEMENTERING OG ELEVRESULTATER AF UDVIKLINGSPROGRAM TIL STYRKELSE AF TOSPROGEDE ELEVERS FAGLIGHED I DE TO FØRSTE ÅR

Undervisningsministeriet iværksatte i sommeren 2012 et Udviklingsprogram på 14 skoler til styrkelse af tosprogede elevers faglighed. Denne undersøgelse giver et overordnet billede af implementeringsprocessen i skolerne og en indikation af, om indsætterne i Udviklingsprogrammet viser en virkning mht. elevernes faglige resultater og trivsel allerede i implementeringsfasen.

Kortlægningen af implementeringen af Udviklingsprogrammet viser, at det kræver tålmodighed, før omstillingsprocessen med hensyn til udvidede kompetencer og en ændret praksis i tosprogsfagdidaktikken kan forventes at slå fuldt igennem.

Med hensyn til elevernes faglige resultater viser analyserne, at der både op til implementeringens start i sommer 2012 og derefter har været fremgang i de tosprogede elevers faglige resultater på de 14 deltagende skoler. Analyserne giver dog ikke baggrund for at konkludere, at fremgangen kan tilbageføres til indsætterne i Udviklingsprogrammet.

Undersøgelsen er en første og foreløbige evaluering af Udviklingsprogrammet. I sommeren 2016 vil den anden og sidste afrapportering af følgeforskningens analyser følge op med en evaluering med status tre år efter implementeringsstart.

Undersøgelsen er bestilt og finansieret af Undervisningsministeriet.