



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Udfordringer og succeser i skoleudvikling**

*når tallene taler*

Jensen, Lars Bang; Lorentsen, Annette; Andersen, Martin Brygger; Christiansen, Nanna Limskov Stærk; Hansen, Ida Spangsberg

*Creative Commons License*  
CC BY-NC-ND 4.0

*Publication date:*  
2020

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Jensen, L. B., Lorentsen, A., Andersen, M. B., Christiansen, N. L. S., & Hansen, I. S. (2020). *Udfordringer og succeser i skoleudvikling: når tallene taler*. (OA udg.) Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Laboratorium for  
forskningsbaseret  
skoleudvikling og  
pædagogisk praksis,  
Institut for Kultur og Læring,  
Aalborg Universitet

Lars Bang Jensen  
Annette Lorentsen  
Martin Brygger Andersen  
Nanna Limskov Stærk Christiansen  
Ida Spangsborg Hansen

# Udfordringer og succeser i skoleudvikling

## – når tallene taler

Publikationen er en del af skriftserien FULM:  
Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer  
Aalborg Universitetsforlag

Laboratorium for  
forskningsbaseret  
skoleudvikling og  
pædagogisk praksis,  
Institut for Kultur og  
Læring,  
Aalborg Universitet

# Udfordringer og succeser i skoleudvikling

– når tallene taler

Lars Bang Jensen, Annette Lorentsen,  
Martin Brygger Andersen,  
Nanna L. S. Christiansen og  
Ida Spangsberg Hansen

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

*Udfordringer og succeser i skoleudvikling – når tallene taler*  
Af Lars Bang Jensen, Annette Lorentsen, Martin Brygger Andersen,  
Nanna L. S. Christiansen og Ida Spangsberg Hansen

© Aalborg Universitetsforlag, 2020

1. OA udgave

**Forfatterne:**

- Lektor Lars Bang Jensen,  
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
- Professor MSO Annette Lorentsen,  
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
- Ph.d.-stipendiat Martin Brygger Andersen,  
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
- Ph.d.-stipendiat Nanna Limskov Stærk Christiansen,  
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
- Ph.d.-stipendiat Ida Spangsberg Hansen  
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

**Korrektur:**

Ulla Burskov og Annemette Helligsø

**Layout indhold:**

Grethe Lassen, Toptryk

ISBN: 978-87-7210-704-2

ISSN: 2246-4395

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | [www.forlag.aau.dk](http://www.forlag.aau.dk)



**FAGFÆLLE-  
BEDØMT**

---





# Indhold

<b>Forord</b>	<u>5</u>
<b>Komprimeret resumé af rapportens vigtigste fund</b>	<u>7</u>
<b>Indledning</b>	<u>9</u>
<b>KAPITEL 1</b>	
<b>Fra data til forbedringer – Stort skoleprojekt samler viden om vejen</b>	<u>13</u>
Lærdommenes datagrundlag	
<i>Lærdom 1: Elevernes faglige og sociale skoleglæde kræver opmærksomhed</i>	<u>15</u>
Perspektiver på analyserne af elevernes faglige og sociale skoleglæde	<u>31</u>
<i>Lærdom 2: Elevernes stemme er vigtig for skabelsen af god undervisning</i>	<u>31</u>
Perspektiver på analyserne af elevernes stemme i forhold til undervisningen	<u>49</u>
<i>Lærdom 3: Lærerne skal blive bedre til feedback og til at samarbejde</i>	<u>52</u>
Perspektiver på analyserne af lærernes oplevelse af deres undervisning, kompetencer og samarbejde	<u>72</u>

<b>Kapitel 2: Lærersamarbejdets fordele og udfordringer</b>	<u>77</u>
Hypoteser om samarbejde	<u>78</u>
Hypoteser om kompetencer	<u>80</u>
Empiri	<u>80</u>
Samarbejde og undervisnings kvalitet	<u>81</u>
Samarbejde og lærerens udvikling	<u>84</u>
Konflikter i samarbejdet	<u>89</u>
Lærernes samarbejde med skoleledelsen	<u>93</u>
Perspektiver	<u>95</u>
<b>Kapitel 3: Skolen er for alle – men mere for nogle end for andre Om reproduktion og chanceulighed i folkeskolen 2019</b>	<u>97</u>
Metode	<u>99</u>
<i>Del 1: Social baggrund og skolefaglige præstationer</i>	<u>103</u>
<i>Del 2: Køn og skolefaglige præstationer</i>	<u>112</u>
<i>Del 3: Kulturbaggrund og skolefaglige præstationer</i>	<u>116</u>
Konklusion om reproduktion og chanceulighed i folkeskolen 2019	<u>122</u>
<b>Efterord</b>	<u>125</u>
<b>Referencer</b>	<u>129</u>
<b>Bilag 1: Reliabilitetsanalyser</b>	<u>135</u>
<b>Bilag 2: Analyserede spørgsmål/svar</b>	<u>141</u>
<b>Bilag 3: Interviewguide til lærerinterviewundersøgelse</b>	<u>145</u>

# Forord

‘Udfordringer og succeser i skoleudvikling – Når tallene taler’ er den sidste fælles læringsrapport i det store skoleudviklingsprojekt Program for Læringsledelse, der siden 2015 har været støttet af A. P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til almene Formaal. Projektet afsluttes april 2020 med bl.a. denne læringsrapport.

Programmet har været et tæt samarbejde mellem 13 danske kommuners skolechefer og forvaltningsansatte, skoleledelser, lærere og pædagoger ved disse kommuners ca. 240 skoler, forskere ved Aalborg Universitets Institut for Kultur og Læring samt COK – Center for Offentlig Kompetenceudvikling.

Med fondsstøtten har et sådant storskalaprogram både kunnet kompetenceudvikle en stor gruppe af den danske folkeskoles lærere og skoleledelser samt tilknyttede forvaltningspersoner og kunnet opbygge en stor viden om, hvad kommende forbedringstiltag i folkeskolen bør tage fat på og hvordan.

Denne rapport indeholder analyser af projektets data, som er interessante for en bred kreds, både forskere, der arbejder med skoleforskning, og alle praktikere i og omkring den danske folkeskole. Rapporten vil desuden senere blive suppleret med e-bøger, hvor projektets kvantitative data bearbejdes yderligere, perspektiveres internationalt samt kombineres med interviewdata med skolechefer og skoleledere.

Efter dette forord følger et meget komprimeret resumé af rapportens vigtigste fund. Vi håber med dette at have vakt interesse hos alle

potentielle læsere og ønsker derfor god videre læsning i rapportens analyser og konklusioner.

På vegne af LSP – Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet.

*Forfatterne*

# Komprimeret resumé af rapportens vigtigste fund

## Om eleverne

- Der er sket et fald i elevernes faglige skoleglæde siden første kortlægning i 2015
- Der sker et fald i elevernes faglige skoleglæde løbende gennem deres skoletid
- 4.-9. klasse elevernes interesse for skolens faglige aktiviteter er blevet reduceret siden 2015
- Pigerne i 4.-9. klasse har en større interesse for skolen end drengene, og forskellen imellem kønnene varierer fra 42 point på 4. årgang til 31 point på 7. årgang
- Der er en klar sammenhæng imellem grad af interesse for skolen (angivet af eleverne) og præstationsniveau inden for læsning (angivet af kontaktlærerne)
- Kun 28% af pigerne og 32% af drengene synes 'tit' og 'altid' om undervisningen i naturfagene, og det har ikke ændret sig synderligt siden 2015
- I kortlægningen i 2019 er der stadigvæk forskel på drenge og piger i forhold til vurderingen af deres skolefaglige præstationer; drenge har rent fagligt større vanskeligheder i folkeskolen
- Der foregår stadig en tydelig social reproduktion i folkeskolen uden store forandringer siden 2015
- Chanceuligheden udgør en pædagogisk didaktisk opgave for folkeskolen



## Om lærerne

- Lærerne vurderer egen feedback mere positivt i 2019 end i 2015, men de vurderer deres egen feedback til eleverne noget mere positivt end eleverne gør, idet ca. 30% af eleverne mener, at de 'aldrig' eller kun 'sjældent' modtager feedback i undervisningen
- Lærernes samarbejde er forbedret siden 2015
- Alle lærere oplever en positiv udvikling i deres kompetencer siden 2015
- Der er statistisk sammenhæng (korrelation) mellem lærerkompetencer og lærersamarbejde. Dygtige lærere samarbejder altså mere, og omvendt oplever lærere sig som mere kompetente, når de samarbejder
- Der er mindre fremgang i lærernes vurdering af samarbejdet om selve undervisningen siden 2015. 67,8% af samtlige lærere i 2019 svarer stadig 'uenig' eller 'lidt uenig' til udsagnet om, hvorvidt de samarbejder om undervisningen
- Der er større fremgang i lærernes vurderinger af samarbejdet om eleverne siden 2015, men i 2019 er dog stadig ca. en tredjedel af lærerne 'lidt uenig'/'uenig' i, at det finder sted
- Næsten hver fjerde lærer oplever ikke, at de lærere, som har samme klasse, samarbejder om planlægningen af undervisningen, ligesom hver fjerde ikke mener, at 'den enkelte lærer skal tage hensyn til andre læreres undervisning i sin egen undervisning'
- Der er statistisk sammenhæng (korrelation) mellem lærersamarbejde og lærernes oplevelse af at udvikle sig som lærer, og mellem lærerkompetencer og lærernes oplevelse af at udvikle sig som lærer
- Endelig er der stærk korrelation mellem kompetencer og tilfredshed med lærerjobbet.

# Indledning

Skoleudviklingsprojektet Program for Læringsledelse startede med en stor dataindsamling i 2015. Her blev vigtige træk og sammenhænge omkring elevers trivsel og læring i et betydeligt udsnit af den danske folkeskole kortlagt i en omfangsrig spørgeskemaundersøgelse, designet af professor Thomas Nordahl og hans team på SePU, Senter for praksisrettet uddannelsesforskning på Høgskolen i Innlandet i Norge. 13 kommuner deltog i kortlægningen, nemlig kommunerne Frederikssund, Roskilde, Holbæk, Nordfyn, Svendborg, Haderslev, Kolding, Fredericia, Hedensted, Billund, Horsens, Vesthimmerland og Thisted – de 13 kommuner, der sammen med Aalborg Universitets Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) og COK udgør Program for Læringsledelse. Resultaterne fra kortlægningsundersøgelsen i 2015 er sammenfattet i en fælles læringsrapport (Qvortrup, Egelund og Nordahl, 2016).

I første omgang var formålet ud fra de indsamlede data løbende at kunne designe, gennemføre og justere de mest relevante og virkningsfulde kompetenceudviklingstiltag for de professionelle i skolen – lærere, pædagoger og ledelser – samt for skolernes samarbejdspartnere i de kommunale skoleforvaltninger. Dette er også sket, og en lang række forskelligartede kompetenceudviklingsinitiativer er igennem hele programmets løbetid blevet gennemført, evalueret og justeret.

For at finde frem til de mest relevante og virkningsfulde kom-

petenceudviklingstiltag var der brug for data, hvor både eleverne, lærerne, pædagogerne i skolen samt skoleledelserne blev hørt. Da elevernes forældre er en meget vigtig faktor for, at eleverne opnår succes i skolens læringsmiljøer, er der også blevet indsamlet data for denne gruppe.

For løbende at kunne følge status og resultater samt kunne foretage justeringer er spørgeskemaundersøgelsen blevet gentaget to gange med samme respondentgrupper, i henholdsvis 2017 og nu i 2019. Resultaterne i 2017 er sammenfattet i 2 rapporter (Qvortrup og Egelund, 2018; Nordahl, 2018). De fælles resultater af dataindsamlingen i 2019 forelægges i nærværende rapport.

Samlet er der blevet indsamlet godt en halv million spørgeskema-besvarelser fra elever, forældre, lærere/pædagoger og skoleledelser. I 2015 194.270 besvarelser, i 2017 188.730 besvarelser og endelig i 2019 161.516 besvarelser. Tallene dækker over meget høje svarprocenter i alle respondentgrupper (undtagen for forældregruppens vedkommende) – faktisk gennemgående over 90%. Forældregruppen, som ikke er så direkte involveret i skolernes læringsmiljøer som de andre grupper, har udvist en noget lavere svarprocent.

I dag står programmet derfor med et enormt datamateriale fra de tre gennemløb af spørgeskemaundersøgelsen, hvilket kan danne baggrund for mange forskellige analyser af elevers læring og trivsel i den danske folkeskole og af de professionelle i skolerne, som har til opgave at støtte elevernes læring og trivsel. Denne publikation trækker på en stor delmængde af disse data, nemlig alle besvarelserne fra henholdsvis 2019 og 2015. Disse to kortlægninger er udvalgt for at kunne sige noget om dels status i dag, dels udviklingen i programmets løbetid.

De indsamlede data kan også tjene et andet formål udover at styre den konkrete kompetenceudvikling og organisatoriske læring i programmet. De kan nemlig danne basis for generering og formidling af viden om, hvordan det ser ud i den danske folkeskole generelt inden for de undersøgte felter i datakortlægningen.

Herved kan data og viden fra Program for Læringsledelse inspirere til, hvordan skoleudviklingstiltag i fremtiden bør udformes, hvad angår indhold, form, samarbejde, ledelse m.m. Det er vores håb, at dette vil ske.

Rapportens første kapitel '*Fra data til forbedringer – Stort skoleprojekt samler viden om vejen*' er en præsentation af nogle af de centrale lærdomme, som vi kan tage med fra Program for Læringsledelse. Her ved programmets afslutning kan vi se vellykkede tiltag og

positive forandringer, men der er også udfordringer, som skal tages op. Elevernes glæde ved skolen er stor. Men der er sket et fald siden første kortlægning i 2015 i elevernes faglige skoleglæde, og generelt viser kortlægningen, at der sker et fald i elevernes faglige skoleglæde løbende gennem deres skoletid. Selvom rigtig mange børn er glade for skolen, er der i dag også en gruppe med mindre skoleglæde, som skolen bliver nødt til at gøre noget ved. Der er også stor forskel på drenges og pigers oplevelse af skolen. Skolens fag og fagområder og måden, der undervises på, kan efter kortlægningen med fordel undersøges nærmere og udvikles under inddragelse af elevernes stemme, så resultatet kan blive god og inspirerende undervisning i alle fag og fagområder. For at dette kan lykkes, er lærernes indbyrdes samarbejde vigtig. Derfor er det også positivt at konstatere, at lærernes samarbejde er tydeligt forbedret siden 2015, selvom samarbejdet om selve undervisningen stadig ikke er så godt som lærersamarbejdet om eleverne. Alle lærere oplever tydeligt en udvikling i deres kompetencer siden 2015. Derfor er forudsætningerne for at se flere dygtige lærere, der samarbejder mere, til stede. Det er nogle af de centrale lærdomme, som kommende skoleudvikling i alle kommuner bør lade sig inspirere af og arbejde videre med.

Der er ingen tvivl om, at lærernes bidrag er centralt i forhold til at lykkes med at skabe en god sammenhængende datainformeret skole, der leverer kvalitetsundervisning, opnår gode elevresultater samt lever op til folkeskolereformens mål om at styrke alle elevers læring og trivsel. Skoleledelsen er, selvom det på papiret qua ledelsesfunktionen påhviler dem at sørge for, at dette lykkes, helt afhængige af lærergruppens engagement. Derfor belyser vi i kapitel 2 '*Lærersamarbejdets fordele og udfordringer*', herunder lærernes løbende udvikling som en vigtig forudsætning for gode skoler. Dette kapitel baserer sig, ud over de omtalte kvantitative kortlægningsdata, på interviewdata med lærere indsamlet i 2019. Det undersøges, om der er sammenhæng mellem lærersamarbejde, lærerkompetencer og elevresultater. Ligeledes analyseres også lærersamarbejdets og lærerkompetencernes bredere funktion i forhold til lærertrivsel og senere elevtrivsel. Også lærersamarbejdets svære sider tematiseres, og kapitlet slutter med ledelsens funktion og opgaver med henblik på at etablere velfungerende lærerudvikling og lærersamarbejde.

Sidste kapitel, '*Skolen er for alle – men mere for nogle end for andre*', belyser folkeskolens mål om at mindske den sociale arvs betydning. Dette gøres med udgangspunkt i en statistisk analyse af vore kortlægningsdata, hvor ikke alene social arv tematiseres, men også

køns og etnicitetsproblematikker relateret til elevernes præstationer i folkeskolen i de 13 deltagende kommuner. Gennem analyser af de tre sociologiske baggrundsvariable forældreuddannelse, køn og kulturel baggrund/ethnicitet ser vi, at disse er meget vægtige udfordringer i den danske folkeskole. Der findes derfor stadig – også efter at have arbejdet målbevidst hermed i de 13 deltagende kommuner i Program for Læringsledelse – en meget stor udfordring her. Kapitlet diskuterer på baggrund af de statistiske analyser, hvad skolen fremadrettet kan gøre ved uligheden.



# Fra data til forbedringer

– Stort skoleprojekt samler viden om vejen



I dette kapitel vil vi præsentere nogle af de centrale lærdomme relateret til elevernes læring og trivsel, som data fra Program for Læringsledelse har bibragt os – lærdomme, som både de 13 kommuner selv skal arbejde videre med efter programmets afslutning, og som også kan og bør inspirere dagsordenen for skoleudvikling generelt i Danmark fremover.

De efterfølgende kapitler 2 og 3 går videre med specifikke lærdomme om dels lærernes samarbejde og kompetenceudvikling, dels de sociologiske baggrundsvariables enorme betydning for skolen.

## Lærdommenes datagrundlag

Inden vi præsenterer de 3 overordnede lærdomme med underanalyser, som vi har valgt ud som centrale og dermed vigtige at præsentere her, er det nødvendigt med nogle få kommentarer til datagrundlaget, som dokumenterer dem.

Som nævnt tidligere har Program for Læringsledelse i tre omgange i 2015, 2017 og 2019 indsamlet data via en stor kortlægning (spørgeskemaundersøgelse) designet af professor Thomas Nordahl og hans team. Datamaterialet er fremkommet ved svar fra respondenter fra 13 forskellige kommuner (deltagerne i Program for Læringsledelse), og en stor andel af alle, både elever, lærere, pædagoger, ledere og forældre i disse kommuner har svaret på spørgeskemaundersøgelsen. Det er således et enormt datamateriale, der ligger til grund for og dokumenterer de følgende lærdomme.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen har været at kortlægge nogle af de faktorer, der kan have indvirkning på elevernes skolegang, læring og trivsel fra de forskellige respondentgruppers perspektiver (for reliabilitetsanalyser af de kortlagte faktorer henvises til Bilag 1). I nærværende rapport har vi fokus på, på kommuneniveau at sammenligne forhold, der kan udvise forskelle imellem 2015 (T1) og 2019 (T3). Forholdene internt i de enkelte kommuner er tidligere dokumenteret i 13 kommunale læringsrapporter, som er udarbejdet og udsendt til de 13 deltagende kommuner i februar/marts 2020.

Generelt skal man i analyserne og fortolkningerne af sådanne data være forsigtig med at komme med enkle årsagsforklaringer, da den sociale verden – og herunder også folkeskolen – er kompleks. Et undersøgelsesdesign, der statistisk ønskede at afdække årsagsforklaringer, ville kræve et eksperimentelt kvantitativt design med strenge kontrolelementer. Vi vil derfor betone vigtigheden af, at der arbejdes videre med analyserne i de enkelte kommuner/skoler, hvor lokale kontekstfaktorer og lokal viden, som ikke er direkte tilgængelig via de kvantitative målinger, inddrages. Men de datainformerede lærdomme, som vi præsenterer i denne rapport, er gode at tage afsæt i, når man med en undersøgende tilgang går i gang med at forme de bedst mulige forbedringstiltag i en kommune eller på en skole.

Forskelle i data fra Program for Læringsledelse, imellem kommunerne samt mellem skolerne internt i den enkelte kommune, er udregnet i standardafvigelser (omsat til 500-pointskalaen, som er velkendt i skoleverdenen). Fordelen ved at måle forskelle i standardafvigelser (i det følgende konkret udtrykt gennem 500-pointskalaen) er, at det bliver muligt og lettere at vurdere de enkelte variable i forhold til hinanden, selvom forskellige skalaer er brugt i respondenternes oprindelige svarangivelser. I den konkrete dataindsamling i Program for Læringsledelse måles nogle faktorer således på en skala fra 1-4 (som *Skoleglæde* for 0.-3. klasse), mens andre faktorer måles på en skala fra 1-5 (som *Social isolation* for 4.-9. klasse). I forhold til faktoren *Skoleglæde* 0.-3. klasse betyder dette, at de respektive scorer for 5 enkeltpørgsmål "Jeg kan godt lide at gå i skole", "Jeg har det godt i klassen", "Jeg kan godt lide frikvartererne" mm. samles i en gennemsnitlig score for undersøgelsesmålene, en 'mean' fra 1-4 i dette tilfælde. Eftersom de enkelte faktorer altid måles indirekte ved hjælp af aggregering af de forskellige spørgsmål, som udsiger noget om faktoren (og ikke

direkte via ét enkelt spørgsmål), får de enkelte faktorer forskellige gennemsnitlige scorer på de oprindelige skalaer. Dette betyder, at det er vanskeligt at sammenligne de forskellige resultater udtrykt i de originale (ustandardiserede) mål. For faktoren *Social isolation* ville en score på 4 (skala: 1-5) eksempelvis være relativt dårlig, idet gennemsnittet for T1 (2015) er 4,5. Tilsvarende vil en score på 4 for *Interesse for skolen* være meget høj, idet gennemsnittet på den originale skala er 3,10 for T1 (2015). Ved at konvertere de ustandardiserede mål til standardiserede mål tages der højde for faktorens gennemsnit og spredning. Hermed muliggøres det, at faktorerne indbyrdes kan sammenlignes og fortolkes i sammenhæng.

Ulempen ved at bruge standardiserede mål (her 500-pointskalaen) er, at man kan miste fornemmelsen for den originale måleenhed. Når elevernes svar på, hvordan de oplever lærernes feedback i en given kommune er 480, betyder det så, at de synes, de oplever at få god feedback efter behov, eller hvad siger tallet? Det, vi får *direkte* indblik i gennem 500-pointskalaen, er derimod, om tallet er dårligere eller bedre end ved sidste måling, hvor tallet var f.eks. 470 eller 487. Derfor udarbejdes der i det følgende også histogrammer og cirkeldiagrammer i forhold til udvalgte faktorer, der viser fordelingen af scorer på den oprindelige måleenhed med 4 til 5 verbaliserede trin, hvilket giver et helhedsbillede af faktoren. Faktorerne analyseres i det følgende imidlertid hovedsageligt ud fra de standardiserede forskelle for at have adgang til sammenligneligheden.

### Lærdom 1: Elevernes faglige og sociale skoleglæde kræver opmærksomhed

I Program for Læringsledelse har kortlægninger siden 2015 undersøgt alle elevers faglige og sociale skoleglæde i de 13 deltagende kommuner – opdelt i 2 grupper, henholdsvis indskolingseleverne (0.-3. klasse) og 4.-9. klasse-eleverne. I alt ca. 70.000 elever har besvaret deres spørgeskema i 2015, 2017 og 2019. Dette massive datagrundlag giver det pt. største samlede indblik i bl.a. folkeskolereformens indflydelse på den danske folkeskole, og i, hvordan forandringerne opleves af eleverne. I Bilag 2 findes en samlet oversigt over alle de spørgsmål i kortlægningen, som indgår i vore analyser.

Faktoren skoleglæde, som den er målt i spørgeskemaundersøgelsen, definerer vi som elevernes generelle respons og attitude til skolens forskellige aktiviteter og de forskellige kontekster og læringsrum, som disse udspilles i. Temaet skoleglæde er en udvidelse

af begrebet trivsel, da det ser på alle de faktorer, der siger noget om, hvor glade eleverne er, ikke alene for skolens faglige indhold, men også for de sociale omstændigheder, eleverne er placeret i. Spørgsmålene, som 0.-3. klasse har svaret på, er eksempelvis "Jeg kan godt lide at gå i skole", "Jeg har det godt i klassen" osv. I temaet har vi data om faktoren *Skoleglæde 0.-3. klasse* og faktorerne *Social integration*, *Interesse for skolen*, *Social isolation*, og *Udadreagerende adfærd* for 4.-9. klassestrin. Alle faktorer er elevernes egne vurderinger. Trivsel (ofte betegnet 'well-being' i den internationale forskningslitteratur) (Kutsyuruba et al., 2015; Pittmann & Richmond, 2007) ligger som begreb og fænomen uhyre tæt op ad det danske ord glæde, dvs. børn, der trives, er glade børn. Med betegnelsen skoleglæde frem for trivsel får vi samtidigt kombineret 'well-being' med begrebet 'belonging' (der i den internationale forskningslitteratur beskriver tilhørsforholdet til forskellige institutioner og kontekster) (Pittman & Richmond, 2007). Netop begrebet og fænomenet 'school belonging' er her vigtigt, da det siger noget om elevernes oplevelse af skoletilhørsforholdet, dvs. er jeg på en skole, der passer til mig (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters, 2018). På den måde kommer temaet skoleglæde til samlet at sige noget om, hvordan eleverne oplever skolen, både hvor glade de er for fagene, samværet med de andre elever, men også noget om oplevelsen af skolen som et læringsmiljø og om de passer ind i dette, dvs. om de oplever sig selv som socialt integrerede eller isolerede.

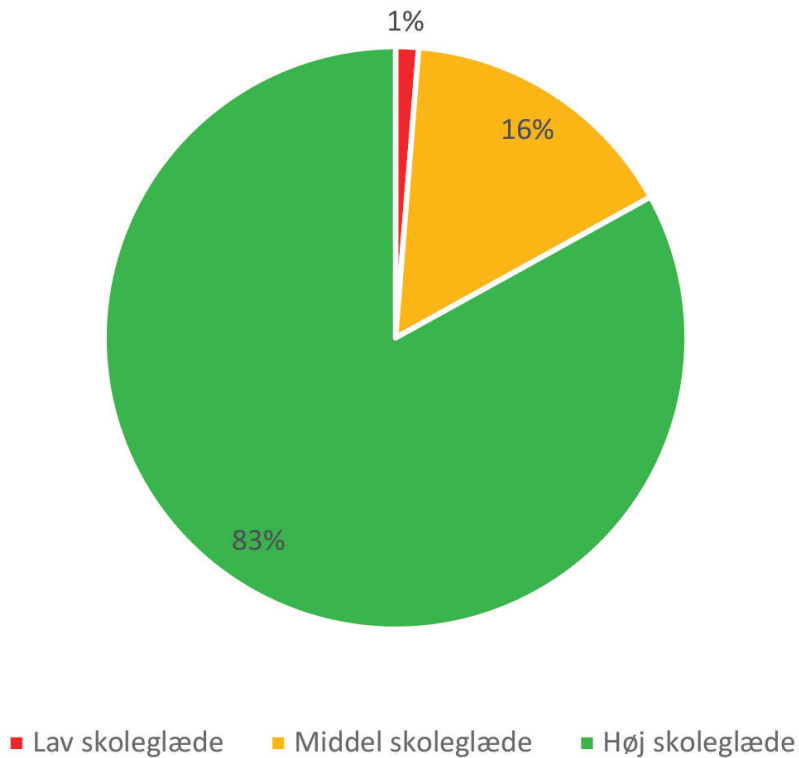
Vi har valgt her at opdele skoleglæde i dens sociale og dens faglige side. For indskolingseleverne samler kortlægningen de to aspekter af skoleglæde i én faktor. For eleverne fra 4.-9. klasse deles skoleglæden op i flere faktorer.

Den første lærdom eller det første 'fund' fra Program for Læringsledelses kortlægninger omhandler elevernes oplevede 'skoleglæde' med dens forskellige dimensioner og hvordan disse ændrer sig over tid, både status i dag versus 2015 og igennem elevernes samlede skoleforløb.

#### *Lærdom 1.1. 0.-3. klasse elevernes skoleglæde*

Først retter vi blikket mod elevernes skoleglæde i indskoling, der måles i en faktor, som inkluderer faglige og sociale spørgsmål aggregeret i én samlet faktor. Denne faktor har vi i figuren nedenfor yderligere opdelt i tre kategorier (lav, middel, og høj skoleglæde), der dermed viser elevernes aggregerede gennemsnitlige vurdering af spørgsmålene i forbindelse med faktoren Skoleglæde.

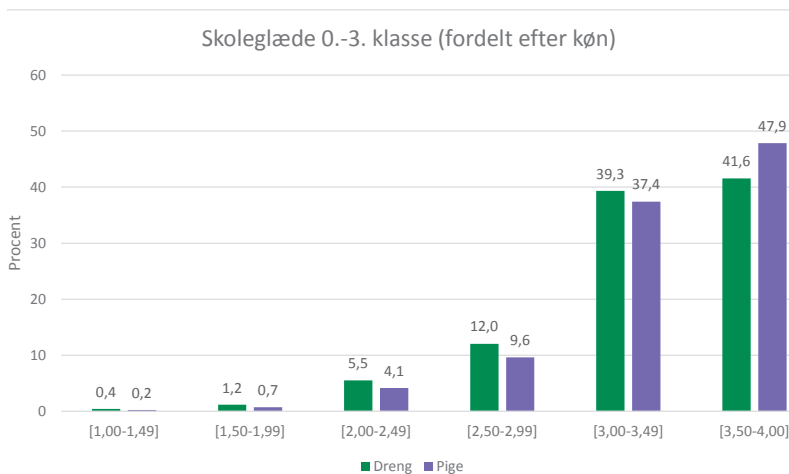
## Skoleglæde 0.-3. klasse



Figur 1: Faktoren Skoleglæde 0.-3. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagram

Cirkeldiagrammet viser, hvordan indskolingseleverne (N=25.543) sammenlagt har svaret på spørgsmålene tilknyttet faktoren Skoleglæde. Vi kan se, at 83% af eleverne angiver en høj skoleglæde for denne faktor, hvilket er godt og giver en indikation på, at indskolingseleverne er rigtig glade for at gå i skole. En høj skoleglæde må være afgørende og på mange måder at forvente, når eleven møder op i den danske folkeskole, med sin nye skoletaske, klar til at 'lære noget'. Men når vi ser på cirkeldiagrammet, kan vi samtidig se, at 16% af eleverne kun angiver en 'middel' skoleglæde for denne aggregerede faktor, dvs. 4.087 elever. Dette betyder, at enkelte spørgsmål tilknyttet faktoren kan have både en højere eller lavere score, men





Figur 2: Faktoren Skoleglæde 0.-3. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

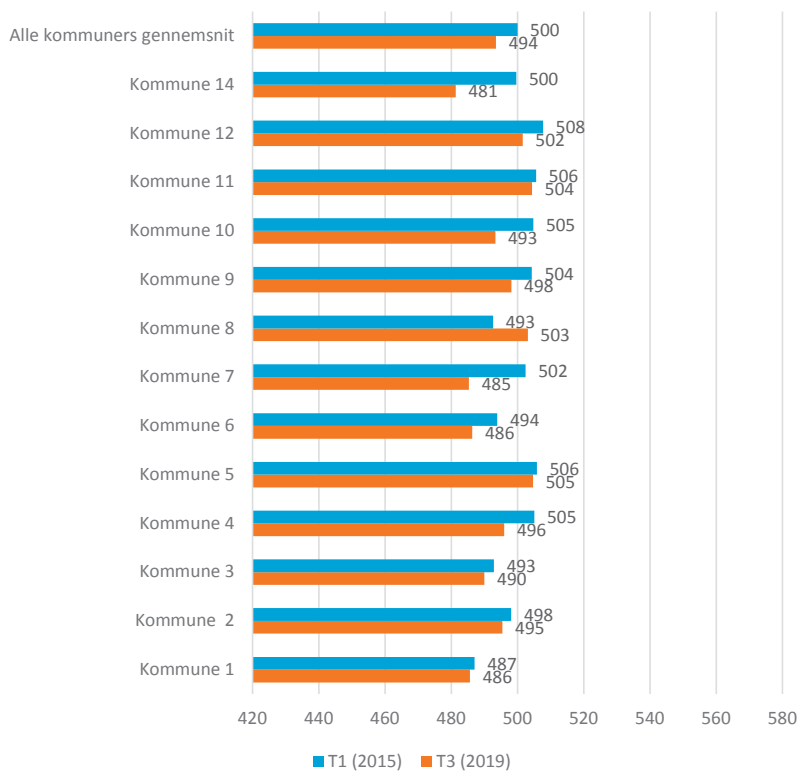
*gennemsnitligt* angiver eleverne, at de har en ‘middel’ skoleglæde. Dertil kommer, at 1% angiver ‘lav skoleglæde’ (255 indskolingselever). Dette betyder, negativt formuleret, at hver 6. elev ikke udtrykker en høj skoleglæde i den grundlæggende første del af deres skoleforløb (indskoling).

Opsummerende kan man altså sige, at faktoren og fordelingen bag denne samlet viser, at der er en stærk indikation på, at skoleglæden i indskoling generelt er høj, men med den modifikation, at i gennemsnit hver 6. elev i de kommuner, der har deltaget i kortlægningen, angiver en ‘middel’ (for få elevers vedkommende også en ‘lav’) skoleglæde. Denne oplevede forskel mellem ‘høj’ og ‘middel’ er værd at være opmærksom på og holde øje med. Det er i indskoling, at kimen til det gode skoleliv med gode skoledage og gode læringsresultater grundlægges.

Fordelingen ovenfor viser en nogenlunde ligelig fordeling i forhold til pigernes og drengens besvarelser om Skoleglæde 0.-3. klasse. Vi kan kun spore en lille forskel i den bedste ende af skalaen, både [3,50-4,00] og hele intervallet [3,00-4,00] samlet, hvor pigernes skoleglæde ligger højere end drengenes.

Ser vi på spredningen imellem de kommuner, der har deltaget i kortlægningen, kan vi se følgende fordeling:

### Skoleglæde 0.-3. klasse



Figur 3: Faktoren Skoleglæde 0.-3. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommune-opdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500. Kommune 13 er en fiktiv testkommune, som systemet afprøvedes på, og som viste sig ikke at kunne slettes systemmæssigt efter testen

Her kan vi se, at der er en lille generel tilbagegang på 6 point i forhold til 2015 for de samlede kommuner, hvilket lige når ud over den accepterede gennemsnitlige varians på +/-5 point. Det, den lille gennemsnitlige tilbagegang dækker over er, at enkelte kommuner har oplevet nedgange på op til 19 point, og at kun en enkelt kommune (kommune 8) har forbedret skoleglæden for 0.-3. klasse i perioden 2015-2019.

Årsagerne til nedgang kan være mange, men den tilbagegang, vi ser i Figur 3, er helt sikkert en tilbagegang, som man må reflektere over, når man vurderer den samlede skoleudvikling i årene 2015-2019 i de respektive kommuner. Specielt, når disse kommunetal dækker over enkelte skoler ude i kommunerne, der har haft en endnu større varians og ne-

gativ udvikling i forhold til faktoren Skoleglæde 0.-3. klasse. Med andre ord: I mange kommuner oplever elever i indskoling en differentieret skoleglæde, alt afhængig af hvilken skole de er placeret på.

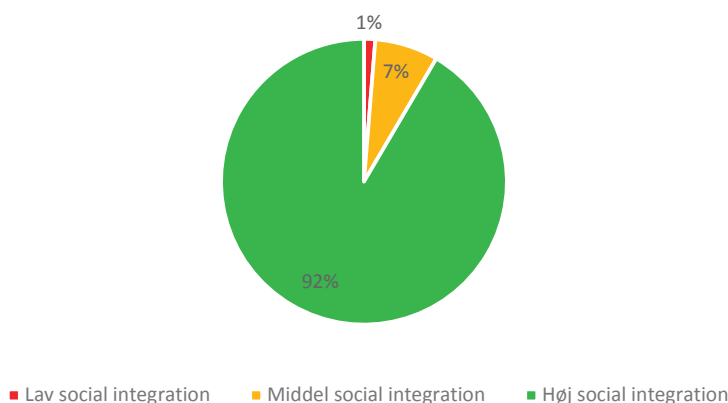
#### Lærdom 1.1. 0.-3. klasse elevernes skoleglæde – i punktform

- Eleverne i 0.-3. klasse indikerer generelt stor skoleglæde (83%)
- Der ses ingen nævneværdige forskelle imellem drenge og pigers oplevede skoleglæde
- Der ses en overordnet gennemsnitlig nedgang på 6 point for indskolingselevernes skoleglæde som udvikling 2015-2019 – næsten inden for gennemsnitsvariansen på +/-5 point
- Der ses imidlertid samtidig en spredning for denne faktor kommunerne imellem, hvor elever i flere kommuner oplever en reduceret skoleglæde i forhold til 2015, hvilket der må rettes opmærksomhed mod.

#### Lærdom 1.2. 4.-9. klasse elevernes sociale skoleglæde (Social integration)

I 4.-9. klasse er Skoleglæde delt op i tre faktorer. Den første faktor kaldes Social integration, og siger noget om elevernes 'sociale' skoleglæde og om deres relationer i skolen. Den anden faktor kaldes Social isolation og er således den 'negative' tvilling til faktoren Social integration. Den tredje faktor hedder Interesse for skolen 4.-9. klasse, den siger noget om elevernes faglige interesse for skolens aktiviteter. Igen

#### Social integration 4.-9. klasse



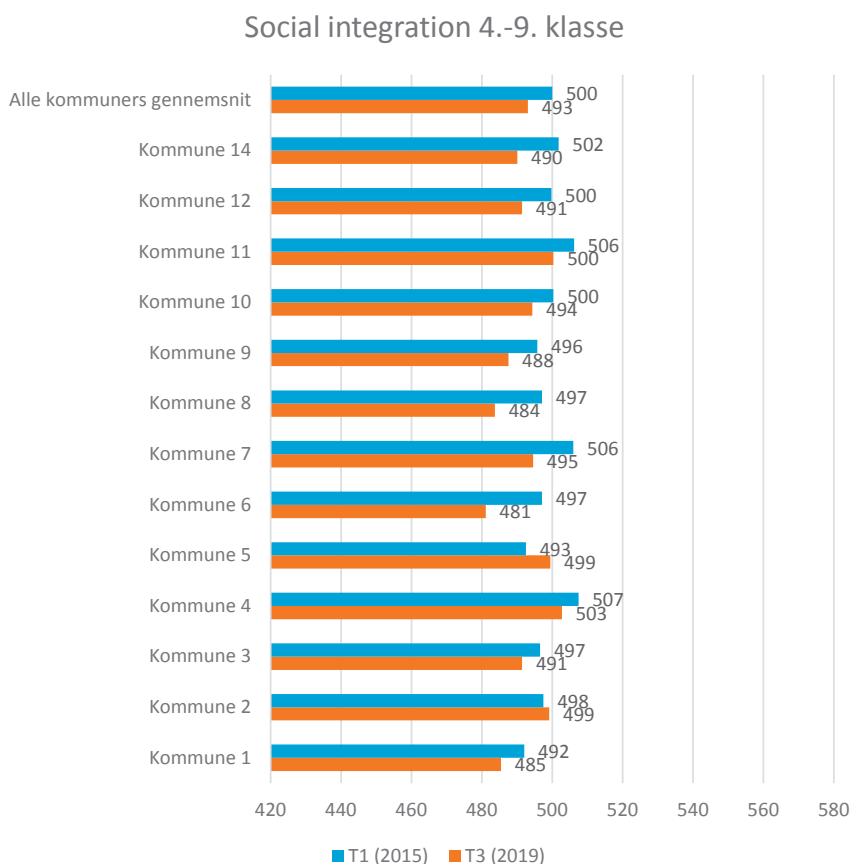
Figur 4: Faktoren Social integration 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagram

er det elevernes egne vurderinger og besvarelser i spørgeskemaundersøgelserne, der ligger til grund for udregningen af faktorerne.

Her behandles først den sociale skoleglæde målt gennem faktoren Social integration.

Cirkeldiagrammet følger samme positive mønster som vi så hos indskolingselevernes Skoleglæde i den tilsvarende figur ovenfor. 92% af eleverne i 4.-9. klasse angiver en høj social integration, kun 7% af eleverne angiver en 'middel' social integration. Dette kan med andre ord tyde på, at eleverne i 4.-9. klasse i de samlede kommuner overordnet er rigtigt glade for de sociale dimensioner i skolen og følgelig udtrykker en høj grad af skoleglæde.

Vender vi blikket mod de respektive kommuner og deres gennemsnit inden for faktoren kan vi se følgende fordeling:

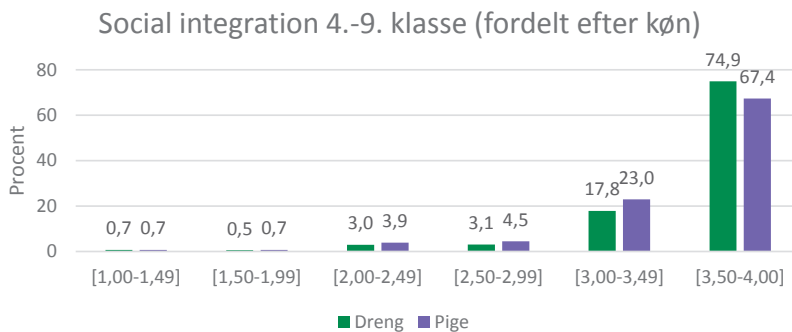


Figur 5: Faktoren Social integration 4.-9. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommunepoelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

Her kan vi se et lille udsving på 7 point fra 2015 til 2019 for de samlede kommuners gennemsnit. Dette betyder, at vi har at gøre med en lille tilbagegang for de samlede kommuner. Men som vi så i cirkeldiagrammet ovenfor, får vi, når vi aggregerer spørgsmålene for elevernes sociale skoleglæde, meget fine frekvenser. Der kan med andre ord med en samlet høj social skoleglæde på 92% være tale om det, man kalder en 'ceiling effect' inden for statistikken (Ho & Yu, 2015), hvor det er svært at opnå en egentlig højere værdi.

Vi kan dog samtidig se en vis spredning imellem kommunernes gennemsnit for denne faktor, og dette dækker sandsynligvis over en endnu større spredning skolerne imellem i en del af kommunerne. Der er med andre ord forskelle på oplevelsen af den sociale skoleglæde i 2019 både mellem kommunerne og imellem skoler i den enkelte kommune. Dette betyder, at cirkeldiagrammet ovenfor ville se lidt anderledes ud i de enkelte kommuner og skoler, der har oplevet en nedgang i denne faktor udover den gennemsnitlige, eller i hvert fald i dem, der har oplevet de største tilbagegange siden 2015.

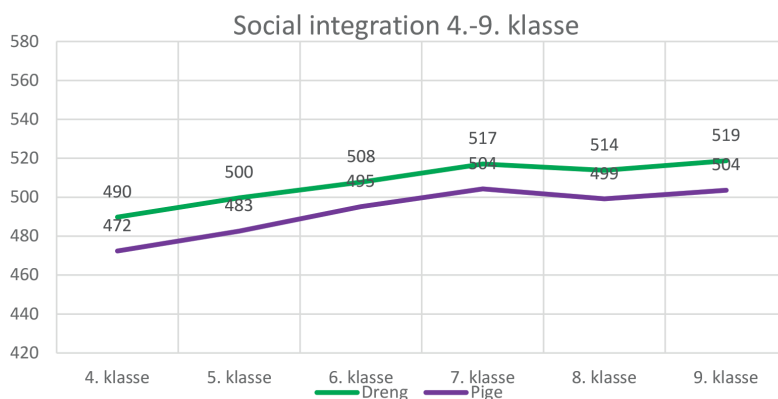
Ser vi på fordelingen imellem drenge og piger inden for faktoren Social integration kan vi iagttage følgende fordeling:



Figur 6: Faktoren Social integration 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

De fleste elever, både drenge og piger, ligger, som vi også så i cirkeldiagrammet for 4.-9. klasse, i den mest positive ende af skalaen ([3,00-3,49] og [3,50-4,00]). Det er bemærkelsesværdigt, at drenge scorer lidt højere end piger, såvel i det højeste niveau [3,50-4,00] samt i hele intervallet [3,00-4,00].

Kigger vi på udviklingen over de forskellige årgange, illustreret i figuren nedenfor, kan vi se et mønster.



Figur 7: Faktoren Social integration 4.-9. klasse for alle kommuner samlet i T3 (2019) – Fordelt på køn – 500 point er gennemsnit for alle elever 4.-9. klasse i T3

Vi kan se, at drengene angiver en højere social integration (social skoleglæde) end pigerne, og at denne forskel er nogenlunde stabil igennem hele skoletiden. Årsagen bag denne forskel kan ligge i de strategier og det mønster, hvormed drenge og piger indgår i skolens sociale side. Men som nævnt overfor i de indledende metodiske kommentarer i dette kapitel er forklaringer og årsager bag sådant et mønster nok uden for rammerne af, hvad en spørgeskemaundersøgelse kan afdække. Der er også en mulighed for, at andre baggrundsfaktorer spiller ind i ovenstående, så det, vi ser her som værende en kønsbestemt forskel, dækker over, at andre variable (også) kan være i spil.

#### Lærdom 1.2. 4.-9. klasse elevernes sociale skoleglæde (Social integration) – i punktform

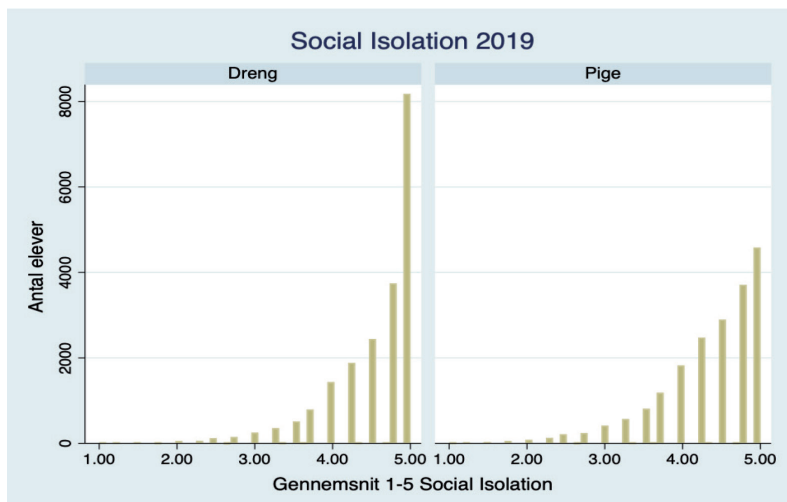
- 92% af eleverne i 4.-9. klasse angiver en høj social integration (social skoleglæde)
- Vi kan se en lille nedgang i 2019 i forhold til 2015. Men det er nok svært at få en generel 'højere' besvarelse og distribution end den, vi kunne se i cirkeldiagrammet, pga. den såkaldte 'ceiling effect'
- Vi kan se en vis spredning imellem kommunernes respektive gennemsnit (f.eks. en nedgang på 16 point på enkelt-kommuneplan)
- Der er forskel på drenges og pigers sociale skoleglæde. Drengene ligger lidt over pigerne igennem alle årgange fra 4.-9. klasse.

### Lærdom 1.3. 4.-9. klasse elevernes sociale skoleglæde (Social isolation)

I histogrammet nedenfor kan vi se faktoren Social isolation, og hvordan piger og drenge oplever dette forhold forskelligt. Histogrammet har på x-aksen gennemsnittet (mean) for faktoren Social Isolation målt i en score fra 1-5; med 'gennemsnittet' menes her gennemsnittet af svarene på samtlige enkeltpørgsmål, som eleverne har svaret på, tilknyttet faktoren Social isolation. Dette betyder her, at en score på 5 er positiv, dvs. elever, der aldrig oplever social isolation. Det, der er mest iøjnefaldende, er andelen af drenge, der har en meget høj gennemsnitlig score (5), og dermed indikerer, at de *aldrig* oplever social isolation. Der er en forskel på godt 10.000 drenge i forhold til piger, der har en gennemsnitlig score på 5.

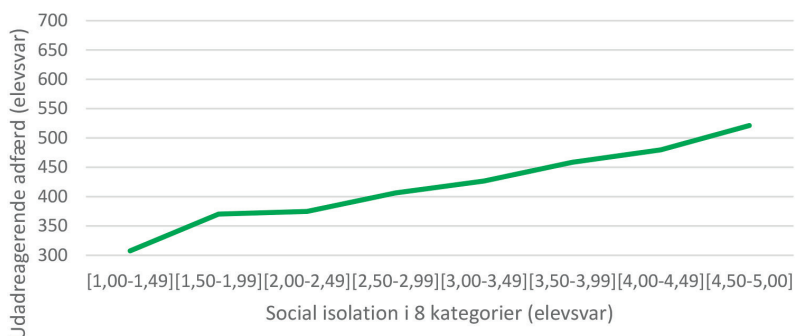
Sammenholder vi dette med det, vi så i foregående faktor, Social integration, kan vi til vore konklusioner om sidstnævnte faktor (hvor vi skrev om social integration, at der er forskel på drenges og piger sociale skoleglæde, idet drengene ligger lidt over pigerne igennem alle årgange fra 4.-9. klasse) tilføje, at der er kraftige indikationer på, at pigernes sociale liv i skolen i 2019 opleves vanskeligere end drengenes.

I forhold til faktoren Social isolation kan vi i nedenstående figur registrere, at der kan dokumenteres en sammenhæng mellem den-



Figur 8: Faktoren Social isolation 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

## Social isolation og Udadreagerende adfærd 4.-9. klasse



Figur 9: Sammenhængen mellem faktorerne Social isolation og Udadreagerende adfærd 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019)

ne faktor og faktoren Udadreagerende adfærd. Tallene viser således, at jo mere isoleret eleverne oplever sig selv som, jo mere udadreagerende fremstår de. Dette er naturligvis ikke overraskende og bekræfter det, man ved psykologisk omkring børns sociale isolation og udadreagerende adfærd.

### Lærdom 1.3. 4.-9. klasse elevernes sociale skoleglæde (Social isolation) – i punktform

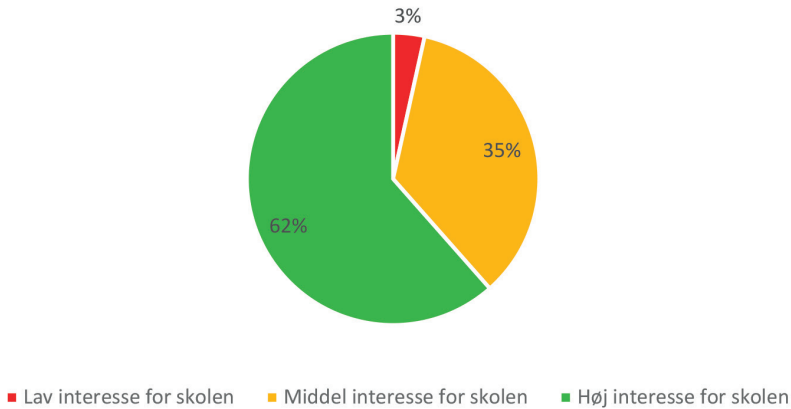
- Der er en tydelig forskel imellem drenge og piger i den mest positive ende af faktoren Social isolation. Væsentligt flere drenge end piger angiver, at de aldrig oplever social isolation
- Der er en tydelig sammenhæng imellem faktoren Social isolation og faktoren Udadreagerende adfærd.

### Lærdom 1.4. 4.-9. klasse elevernes faglige skoleglæde (Interesse)

Studerer vi elevernes besvarelser omkring deres faglige skoleglæde (målt gennem faktoren Interesse for skolen 4.-9. klasse), dvs. hvor glade de er for skolens faglige aktiviteter mm., kan vi se følgende fordeling i 2019, når vi aggregerer elevernes besvarelser:



## Interesse for skolen 4.-9. klasse

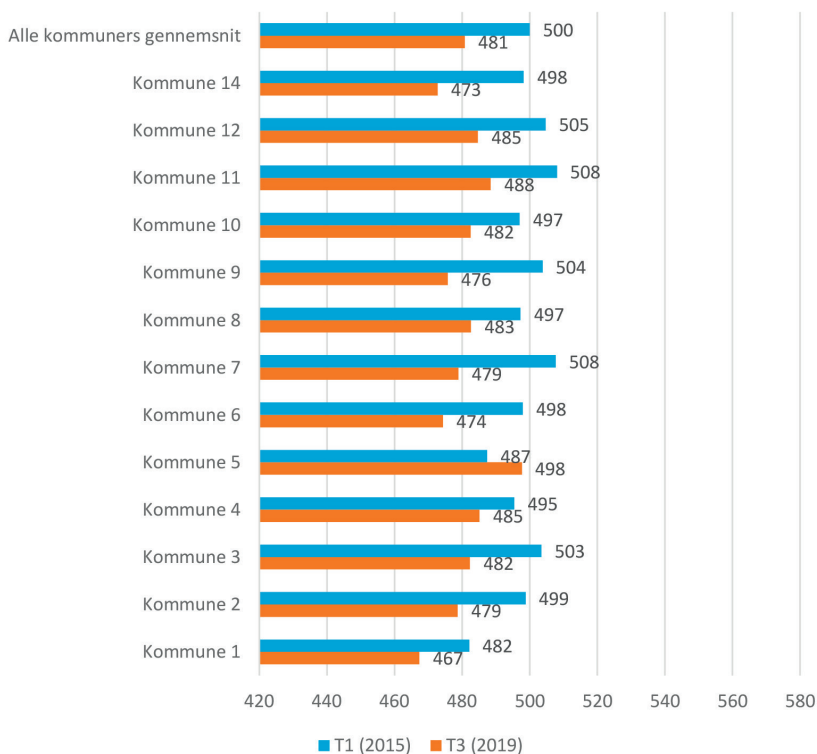


Figur 10: Faktoren Interesse for skolen 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagram

Ovenstående figur viser, at 62% af eleverne i 4.-9. klasse i de 13 kommuner samlet angiver en høj interesse, 35% en middel interesse og 3% en lav interesse for skolens faglige aktiviteter. Dette kunne også kaldes de større elevers faglige trivsel. Vi kan med andre ord se, at 4.-9. klasse eleverne i 2019 er markant glattere for skolens sociale dimension (92% i kategorien 'høj') end for skolens faglige dimension (62% i kategorien 'høj').

Ser vi på kommunernes gennemsnit for denne faktor mellem 2015 og 2019 kan vi iagttage følgende udvikling:

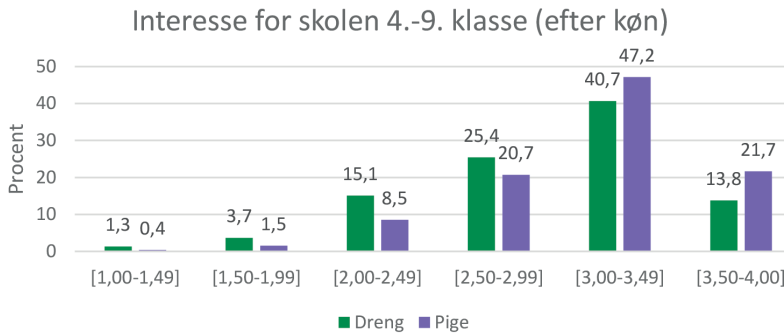
## Interesse for skolen 4.-9. klasse



Figur 11: Faktoren Interesse for skolen 4.-9. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

Vi kan se, at kommunernes samlede gennemsnit er gået tilbage med 19 point. Det, der er slående, når man ser på ovenstående figur, er, at der er tale om systematisk tilbagegang for alle kommuner, på nær en enkelt (kommune 5), i forhold til niveauet i 2015. Samtidig kan vi dog også se, at der er tale om tilbagegang i meget varierende grad for enkeltkommunerne. Mindste tilbagegang er 10 point, den største er på 29 point.

Samlet må man derfor konkludere, at 4.-9. klasse elevernes interesse for skolens faglige aktiviteter generelt er blevet reduceret inden for de seneste 5 år.

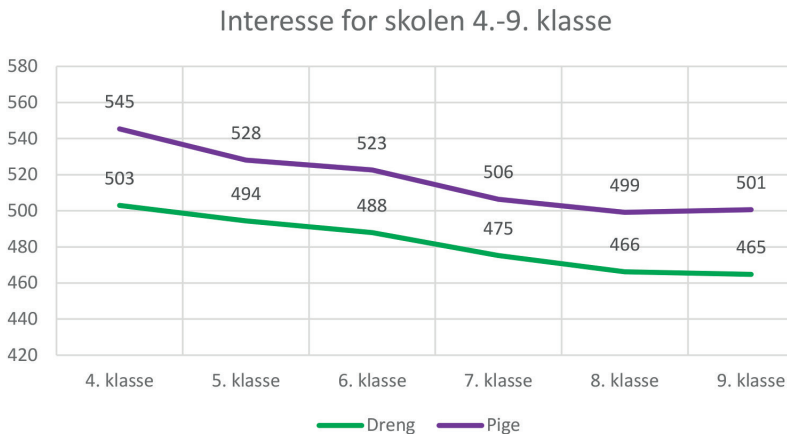


Figur 12: Faktoren Interesse for skolen 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

Ser vi på fordelingen imellem drenge og piger for faktoren Interesse for skolen 4.-9. klasse, kan vi i ovenstående figur konstatere, at pigerne dominerer i den positive del af skalaen ([2,50-2,99], [3,00-3,49] og [3,50-4,00]), hvor der er hele 10 procentpoints forskel på, hvor mange piger og hvor mange drenge der befinder sig her (89,6 procent piger mod 79,9% drenge). Modsat udgør drengene den største andel af besvarelserne i den negative ende af skalaen ([1,00-1,49], [1,50-1,99] og [2,00-2,49], nemlig 20,1% drenge mod 10,4% piger.

Der er med andre ord markante forskelle i drengenes og pigernes interesse for skolens faglige dimension, hvor pigerne er de mest positive.

I nedenstående figur kan vi se faktoren Interesse for skolen i forhold til elevernes årgange og køn:



Figur 13: Interesse for skolen 4.-9. klasse for alle kommuner samlet i T3 (2019) – Fordelt på køn – 500 point er gennemsnit for alle elever 4.-9. klasse i T3

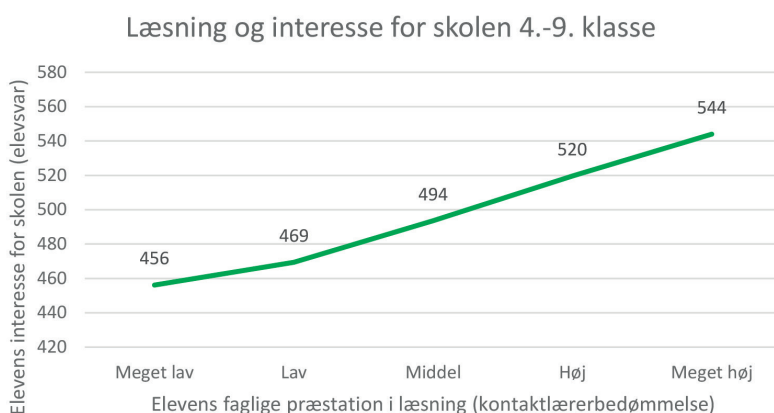
I figuren kan vi tydeligt se forskellen imellem drengenes og pigernes interesse for skolen. Pigerne har hele vejen igennem fra 4.-9. klasse en højere interesse for skolen end drengene, og forskellen imellem kønnene varierer fra 42 point på 4. årgang til 31 point på 7. årgang. Ligesom ved faktoren Social integration (den sociale skoleglæde) for samme elevgruppe kan vi altså også her ved den faglige skoleglæde se en forskel imellem drengene og pigerne, men i modsætning til ved den sociale skoleglæde er det pigerne, der fra 4.-9. klasse angiver størst faglig interesse for skolen.

Generelt kan vi se en nedgang igennem hele skoletiden i forhold til den faglige interesse for skolen, der for begge køn er højest i 4. klasse og lavest i 8.-9. klasse, hvor vi ser en udfladning af grafen. Vi kan se den samme nedgang for drenge og piger og får derved et sæt 'togskeer' i ovenstående figur, hvor pigerne og drengene aldrig bytter plads i forhold til interesse for skolen.

Igen kan der være mange årsager til denne afstand i forhold til differentieringen af den faglige interesse imellem drenge og piger, og muligvis er det igen ikke (udelukkende) en kønsbestemt forskel. Det vi finder vigtigst i ovenstående figur, er ikke så meget den kønsbestemte differentiering, men snarere det fund, at eleverne i folkeskolen uanset køn synes mindre og mindre om de faglige aktiviteter i denne, jo længere tid de befinder sig i skolen.

Den systematiske nedgang i den faglige trivsel er helt sikkert noget, man bør rette opmærksomhed mod, både i kommunerne i Program for Læringsledelse, men også i folkeskolen generelt.

Nedenstående figur angiver én af de mulige følgevirkninger af at have en høj versus middel/lav Interesse for skolen i 4.-9. klasse:



Figur 14: Sammenhængen imellem elevens præstation i læsning og elevens interesse for skolen. 500 point er gennemsnit for alle elever 0.-9. klasse i T3

Ovenstående figur viser sammenhængen imellem elevernes angivelse af deres Interesse for skolen, sammenholdt med kontaktlærernes bedømmelse af deres faglige præstationer, her inden for fagområdet læsning. Vi kan her se en klar sammenhæng imellem grad af interesse for skolen (angivet af eleverne) og præstationsniveau (angivet af kontaktlærerne), her inden for læsning. Med andre ord: elever, der ikke præsterer i læsning, har ofte også en lav interesse for skolens faglige aktiviteter (og omvendt), hvilket jo ikke umiddelbart er en overraskende konklusion. En sammenhæng imellem elevernes præstationer og skolens aktiviteter, såsom de forskellige fagområder, er forventelig. Men sammenholder vi dette forhold med den generelle nedgang i elevernes interesse for skolen, som vi kunne aflæse data i forrige figur, så kunne man jo frygte at elevernes faglige præstationer også kommer til at lide under dette fald i interesse. Glade, interesserede elever er ofte elever, der præsterer godt fagligt, eller i det mindste har lyst til at lære. Derfor bør læringsmiljøet værne mere om den faglige interesse hos eleverne.

En anden konklusion på ovenstående kunne også være, at kontaktlærernes vurderinger 'skaber' eller 'former' henholdsvis positive eller negative interesser for skolens aktiviteter hos eleverne. Det vil sige, at eleverne 'opfylder' henholdsvis lærernes positive eller negative forventninger.

Igen siger ovenstående figur ikke noget om årsagerne, men beskriver udelukkende en relation, der kan undersøges yderligere og naturligvis udelukkende siger noget om læsningspræstationer. I kortlægningen kan sammenhængen undersøges for alle typer faglige præstationer.

#### *Lærdom 1.4. 4.-9. klasse elevernes faglige skoleglæde (Interesse) – i punktform*

- Kommunernes samlede gennemsnit for faktoren Interesse for skolen har haft en negativ udvikling på 19 point siden 2015
- Enkelte kommuner har haft en endnu større negativ udvikling, men vi kan også se en enkelt kommune, der har haft en positiv udvikling i denne faktor
- Vi kan se en systematisk nedgang i de fleste kommuner for denne faktor
- Vi kan se en kønsbestemt forskel i forhold til besvarelsen for faktoren Interesse for skolen. Pigerne er de mest positive og bevarer dette 'forspring' i forhold til drengene igennem hele skoletiden

- Generelt kan vi se en faldende kurve for faktoren Interesse for skolen for både piger og drenge igennem årgangene i skolen. I 9. klasse er niveauet for Interesse for skolen lavest.

### Perspektiver på analyserne af elevernes faglige og sociale skoleglæde

I afsnittet om Lærdom 1 kan vi se en modstilling og problemstilling imellem den sociale og faglige skoleglæde. Lidt groft opstillet kan man sige, at eleverne er glade for den sociale dimension i skolen, og denne forøges i takt med årgangene, mens glæden for den faglige dimension i skolen falder i takt med årgangene. Denne modstilling er dog ikke en naturlov. Der kan arbejdes med den pædagogisk og didaktisk.

Ser man problemet fra et pædagogisk ledelsesperspektiv, har man umiddelbart brug for lidt mere kvalitativ viden. I faktoren Interesse for skolen indgår også spørgsmål om kedsomhed i skolen og her kunne man interessere sig for, hvad eleverne anser som god undervisning, og hvordan god undervisning hænger sammen med et godt socialt miljø.

Med andre ord: det, at eleverne er glade for skolens sociale dimension, skal bruges som en løftestang i forhold til det faglige. Lærerens klassiske rolle som facilitator af god inspirerende undervisning er således vigtig her. God inspirerende undervisning indeholder nødvendigvis også den sociale dimension, så eleverne ikke blot venter på, at klokken ringer til frikvarter. Elevernes engagement og den faglige fordybelse og glæde bør således ses som to sider af samme sag, og netop koblingen imellem disse er lærerens opgave, understøttet af den pædagogiske ledelse. Den pædagogiske ledelses opgave bliver således at understøtte denne dobbelthed i undervisningen og sikre adækvate rammer for en god og inspirerende undervisning.

### Lærdom 2: Elevernes stemme er vigtig for skabelsen af god undervisning

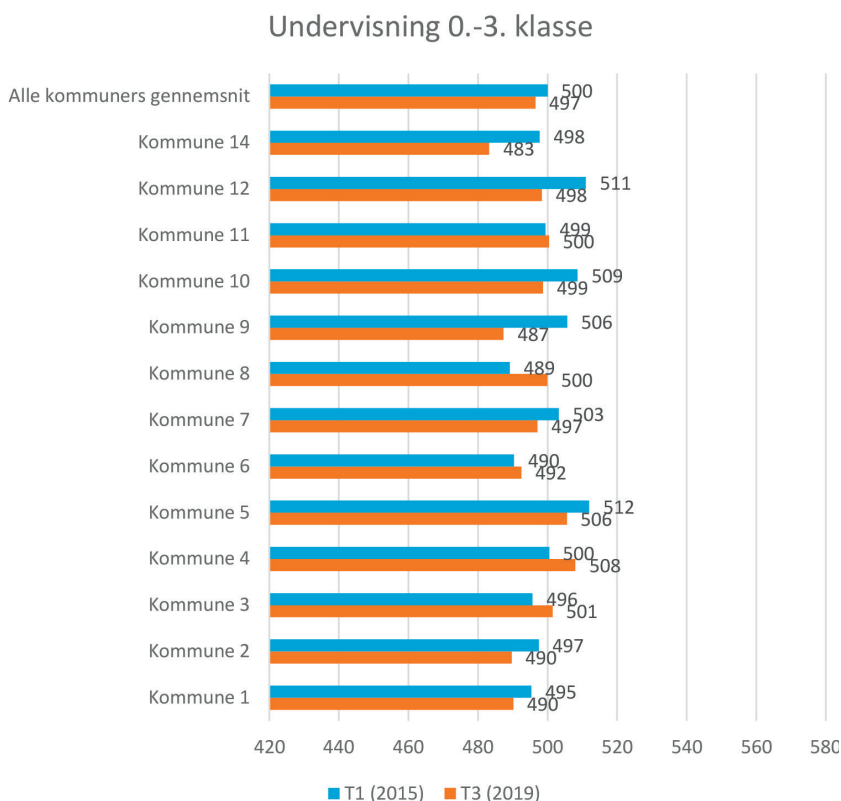
Eleverne er i spørgeskemaundersøgelserne blevet spurgt om både generelle forhold om undervisningen og specifikke forhold i forhold til den faglige undervisning og deres interesse herfor. (I Bilag 2 findes en liste over alle stillede/besvarede spørgsmål). Det er vigtigt at påpege her, at det er elevernes stemme, vi hører i det følgende. Som 'slutbrugerne' i skolen er det imidlertid også afgørende at efterspørge, lytte til og lære af denne stemme, når vi søger at opnå effekt med vore forbedringstiltag i skolen.

I det følgende analyseres, hvordan eleverne vurderer den faglige undervisning og hvordan de oplever vigtige elementer i undervisningen som struktur og feedback.

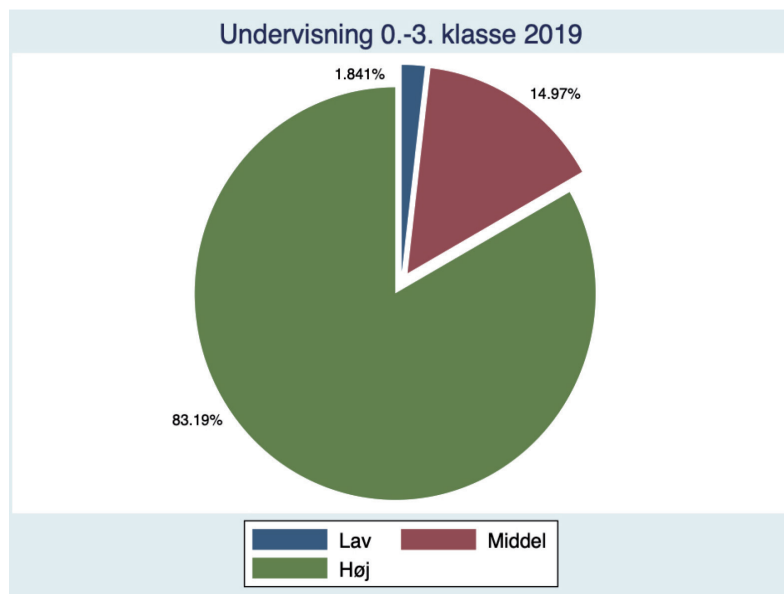
### Lærdom 2.1. 0.-3. klasse elevernes stemme i forhold til undervisningen

Analysere vi indskolingselevernes vurdering og oplevelse af undervisning for 0.-3. klasse, kan vi i følgende figur se, at niveauet for de samlede kommuner praktisk talt er uændret fra 2015 (kun 3 point tilbagegang). Den uændrede score i forhold til 2015 dækker dog over, at enkelte kommuner har haft lidt større negative eller positive udviklinger i forhold til faktoren. Fire kommuner har to cifrede tilbagegange. Kun kommune 8 og 4 har en fremgang ud over den statistiske usikkerhed på +/- 5 point.

Går vi bagom 500-pointskalaen og de forskellige udviklinger for



Figur 15: Faktoren Undervisning 0.-3. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

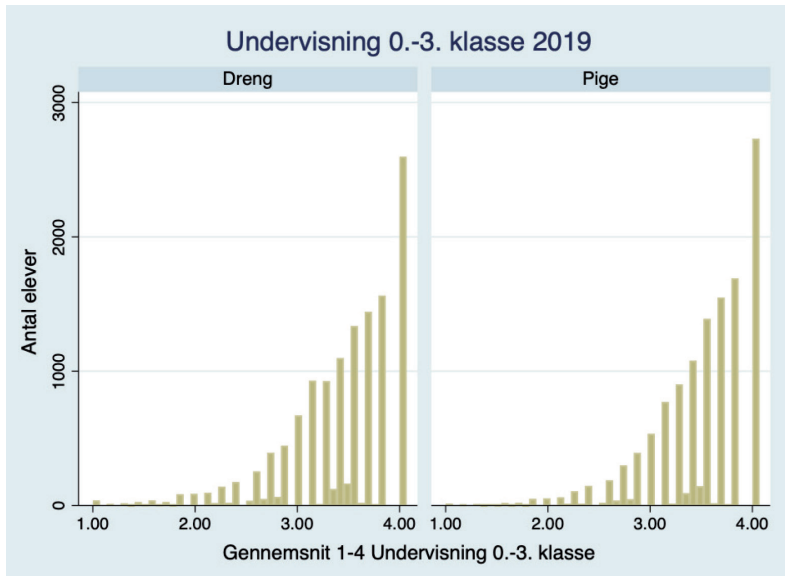


Figur 16: Faktoren Undervisning 0.-3. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagram

kommunerne udtrykt i denne skala, kan vi se, at eleverne i 0.-3. klasse er glade for undervisningen. Som cirkeldiagrammet viser, kan vi iagttagende, at 83% af indskolingseleverne i alle kommuner i 2019 vurderer undervisningen højt, når vi aggregerer elevernes samlede besvarelser til en gennemsnitsværdi. 15% af eleverne vurderer undervisningen middel, og 2% giver en lav vurdering og oplevelse af undervisningen i 0.-3. klasse. Det er rigtigt gode tal alt i alt, så 500-pointskalaens positive og negative udviklinger ovenfor er ikke et udtryk for drastiske ændringer af elevernes vurdering af undervisning i forhold til 2015. Det er dog interessant at se, at indskolingseleverne vurderer undervisningen på samme måde som de vurderer Skoleglæde, hvor der også var 83% af indskolingseleverne i kategorien 'høj'.

Sammenholder vi drengenes og pigernes besvarelser omkring undervisningen i 0.-3. klasse, er det overraskende, hvor stor lighed der her er mellem grupperne, hvilket fremgår af figuren nedenfor. Kun en lidt større andel af piger er i den helt positive ende af skalaen. Det svarer til det, som vi konkluderede for samme målgruppe vedrørende Skoleglæde. Igen kan vi ligesom i skoleglæde-faktoren for indskolingseleverne se, at der i forhold til vurderingen af undervisningen er meget små forskelle imellem drenge og piger på disse klassetrin.





Figur 17: Faktoren Undervisning 0.-3. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

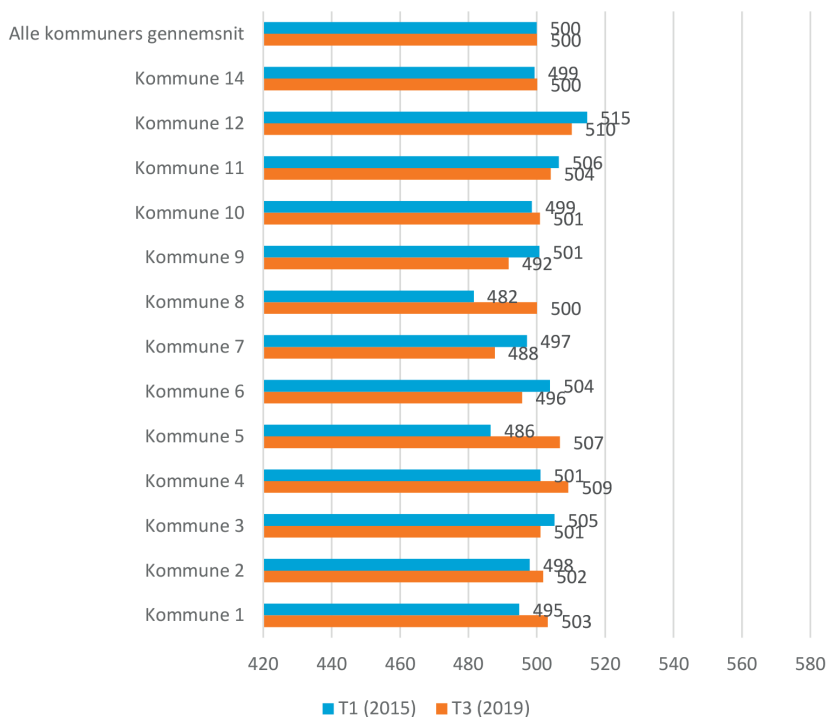
#### Lærdom 2.1. 0.-3. klasse elevernes stemme i forhold til undervisningen – i punktform

- 83% af eleverne angiver en høj vurdering af undervisningen
- Vi kan ikke se nævneværdige forskelle imellem drengenes og pigernes besvarelser, kun en lidt større andel af piger er i den helt positive ende af skalaen
- Der er en påfaldende sammenhæng imellem skoleglæde-faktoren for indskolings eleverne og faktoren undervisning 0.-3. klasse
- Eleverne i indskolingen er både rigtigt glade for undervisningen og for skolens faglige og sociale dimensioner
- Udviklingen er for de samlede kommuner praktisk talt status quo i forhold til niveauet i 2015
- Vi kan se lidt varians imellem kommunerne for faktoren undervisning 0.-3. klasse.

#### Lærdom 2.2. 4.-9. klasse elevernes stemme om struktur i undervisningen

Ud over at spørge direkte ind til de større elevs oplevelse af fagene og forskellige fagområder indeholder spørgeskemaerne en række spørgsmål omkring struktur i undervisningen (klasserumsledelse) og feedback. Her skal først analyseres struktur.

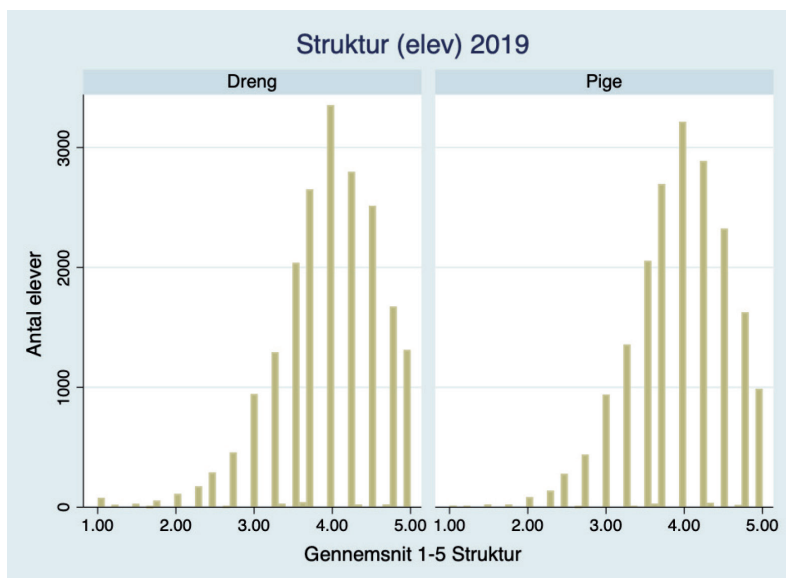
## Struktur 4.-9. klasse



Figur 18: Faktoren Struktur 4.-9. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

Vi kan i figuren se, at kommunernes score samlet er forblevet uændret i 2019 i forhold til niveauet i 2015. Den uændrede gennemsnitlige udvikling dækker dog over, at enkelte kommuner har haft en lille positiv, henholdsvis negativ udvikling inden for denne faktor. Kun to kommuner har haft en fremgang på et tocifret pointtal, nemlig kommunerne 5 og 8. Ingen af kommunerne har haft en tocifret tilbagegang.

Går vi ind bag kommunernes scorer i 500-pointskalaen, kan vi se, at der er en vis forskel imellem pigernes og drengenes opfattelse af faktoren struktur. Eleverne er generelt meget positive over for strukturen i undervisningen. Vi kan se en gennemsnitsscore (mean) på 3,94 i 2019 for alle elever, hvilket er meget højt. Pigerne har en lidt mere positiv opfattelse af undervisningen i forhold til struktur end drengene, hvilket histogrammet nedenfor viser. Vi kan i histogrammet se, at andelen af piger, der svarer mest positivt (imellem 4,00-



Figur 19: Faktoren Struktur 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

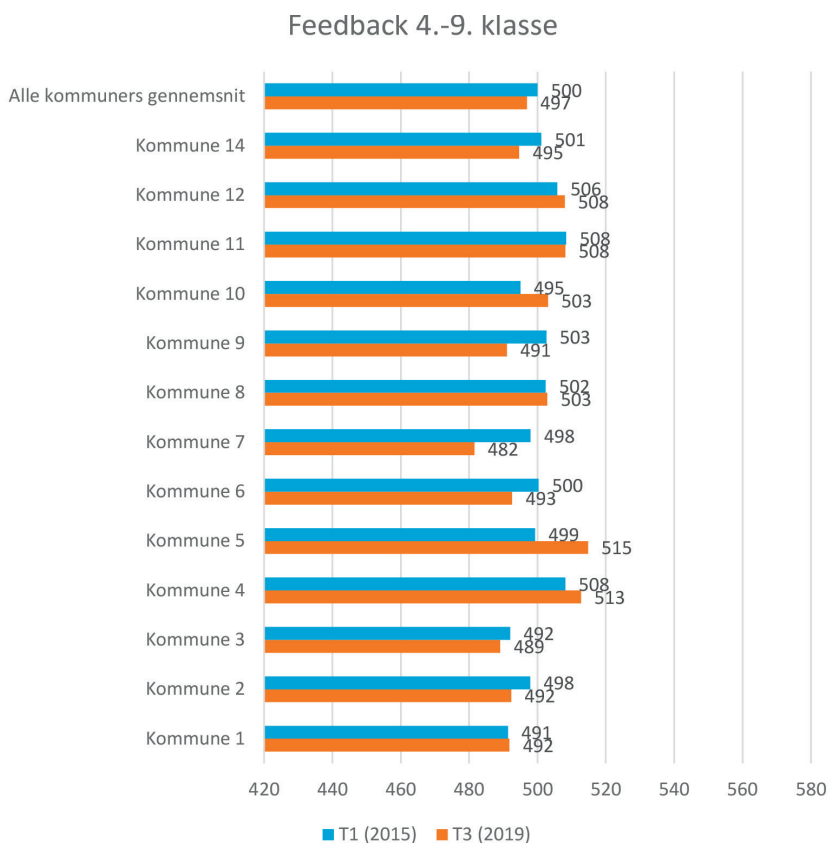
5,00) er højere end andelen af drenge. Dette betyder alt andet lige, at pigerne oplever deres undervisning som lidt mere struktureret end drengene. Sammenfattende er svarmønstret dog temmelig ensartet i forhold til faktoren Struktur, og eleverne opfatter generelt deres undervisning som struktureret i 2019.

#### Lærdom 2.2. 4.-9. klasse elevernes stemme om struktur i undervisningen – i punktform

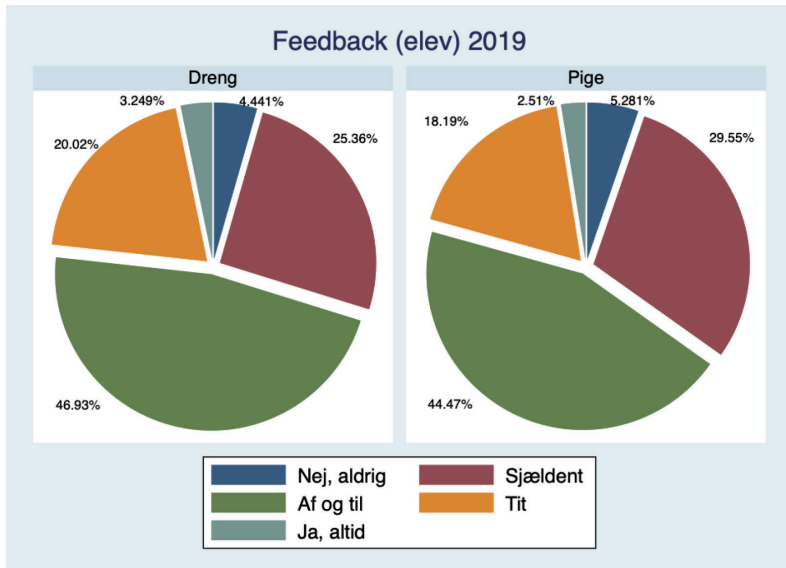
- Kommunerne har samlet det samme gennemsnitlige niveau for faktoren Struktur som i 2015
- Bag tallene kan vi se, at eleverne generelt er meget positive i forhold til strukturen i undervisningen
- Der er kun lille forskel i forhold til drengenes og pigernes gennemsnitlige score i faktoren
- Pigerne er lidt mere positive end drengene, hvilket vi kan se ved, at de udgør en større andel imellem 4,00-5,00 i histogrammet end drengene.

### Lærdom 2.3. 4.-9. klasse elevernes stemme om feedback i undervisningen

En anden væsentlig faktor, der er blevet spurgt ind til i kortlægningundersøgelsen, er feedback. Nedenstående figur viser den gennemsnitlige score vedrørende feedback for kommunerne samlet og enkeltvis i henholdsvis 2015 og 2019. Vi kan se en samlet 3 points tilbagegang i forhold til niveauet i 2015, men dette kan skyldes almindelige statistiske udsving og usikkerheder. Vi kan dog også se, trods status quo i forhold til det samlede kommunale gennemsnit imellem 2015 og 2019, at enkelte kommuner har haft en lidt mere positiv eller negativ udvikling for denne faktor. Kun to kommuner har dog haft en tilbagegang på et tocifret pointtal (kommunerne 7



Figur 20: Faktoren Feedback 4.-9. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500



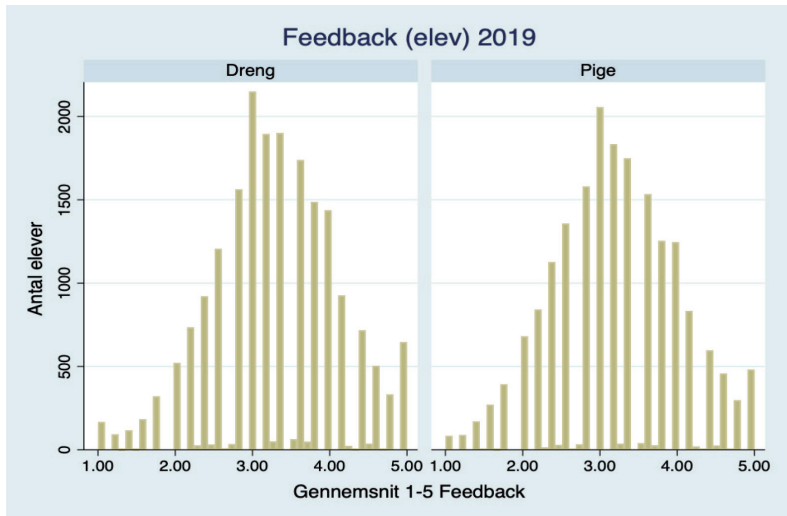
Figur 21: Faktoren Feedback 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagram

og 9), mens der til gengæld er to kommuner, der er gået frem udover den statistiske usikkerhed på +/- 5 point (kommunerne 5 og 10).

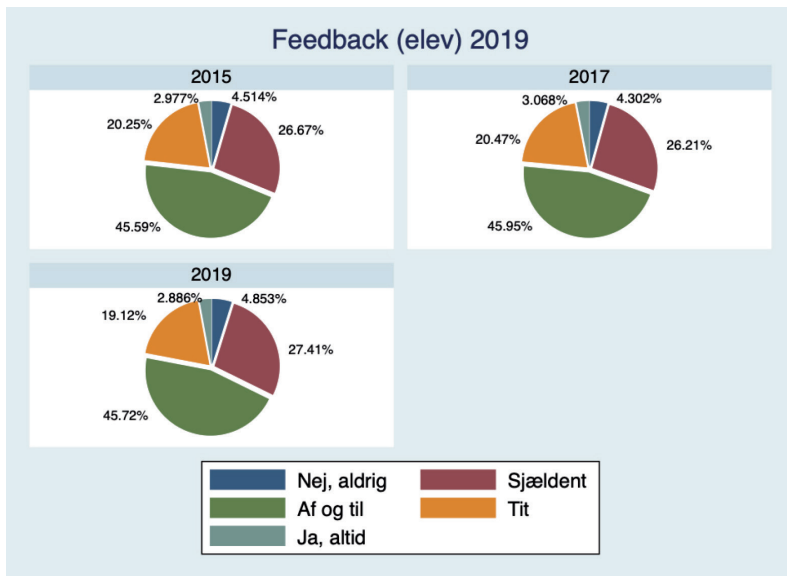
Går vi bag om kommunegennemsnittene for faktoren Feedback, udtrykt i 500-pointskalaen, kan vi se, at eleverne i 4.-9. klasse ikke er særligt positive i forhold til feedback-spørgsmålene i kortlægnin-gen, og dette gælder begge køn.

I ovenstående figur kan vi se, at pigerne og drengene praktisk talt er enige i forhold til deres vurdering af feedback i undervisningen. Pigerne er en anelse mere positive end drengene, hvilket vi også kan se i histogrammet nedenfor. I histogrammet kan vi nemlig iagttag-e, at pigernes besvarelser er en anelse mere i den positive ende af skalaen (4,00-5,00). Men det er værd at bemærke, at der ikke er stor forskel i forhold til pigernes og drengenes vurdering af feedback i undervisningen. Begge køn vurderer feedback relativt dårligt. I Fi-gur 21 er det således vist, at lige under halvdelen i begge grupper svarer, at de 'af og til' får feedback, og 30-35% svarer at de 'aldrig/sjældent' får feedback.

Supplerer vi disse iagttagelser med et studie af alle tre kortlægnin-ger i henholdsvis 2015, 2017 og 2019, kan vi yderligere iagttag-e, at elevernes vurdering af feedback har været relativt stabil.



Figur 22: Faktoren Feedback 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn



Figur 23: Faktoren Feedback 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3(2019) – Cirkeldiagrammer

Noget kunne tyde på, at eleverne i stort tal enten ikke oplever eller er klar over, at de får feedback i forbindelse med undervisningen. At godt 30% af eleverne angiver, at de 'sjældent' eller 'aldrig' får feedback, må tolkes som problematisk, specielt når man fra internationale studier ved, hvor betydningsfuld feedback er i forhold til læring (Hattie, 2009). Lærerne mener i modsætning hertil, at feedback til eleverne er forbedret siden 2015. Spørgsmålene vedrørende feedback til eleverne omhandler både den formative feedback (vedrørende processen) og den summative feedback (vedrørende resultatet), hvilket kunne udforskes yderligere på spørgsmålsniveau. Det er især den formative feedback, der har meget positiv indflydelse på elevens læring, hvorfor specielt denne med fordel kunne undersøges yderligere i forhold til kortlægningen.

Når eleverne derfor i gennemsnit for de samlede kommuner angiver, at feedback er gået *tilbage* med 3 point siden 2015, svarer det slet ikke til lærernes opfattelse, som vi kommer nærmere ind på senere under afsnittet Lærdom 3. Lærerne vurderer i modsætning til eleverne, at feedback er gået mærkbart *frem* siden 2015 (med 11 point for de samlede kommuner – og i syv af de 13 kommuner endog med to cifrede pointtal større end 11 point). Her er der altså tale om, at elevernes stemme modsiger eller korrigerer lærernes stemme.

Forholdene omkring feedback bør på grund af faktorens betydning for elevernes læring undersøges nærmere i de enkelte kommuner/skoler. Både elever og lærere kan for så vidt have ret i deres oplevelse, men det viser i så fald, at vi her har et problem. Lærerne *kan* have øget feedback til eleverne siden 2015, som de siger, men så ligger der et problem i, at eleverne ikke erkender den støtte, de får fra lærerne, som feedback. Eller måske ved eleverne slet ikke, hvad feedback er. Det bør lærerne så lære dem. Det at kunne modtage og bruge feedback, og det selv at kunne give andre feedback, er for alle elever helt centrale kompetencer at erhverve sig. Fortsat læring efter folkeskolen og på arbejdsmarkedet kræver kompetencer i samarbejde og selvstyret videre kompetenceudvikling, hvor feedback skills er helt centrale.

#### *Lærdom 2.3. 4.-9. klasse elevernes stemme om feedback i undervisningen – i punktform*

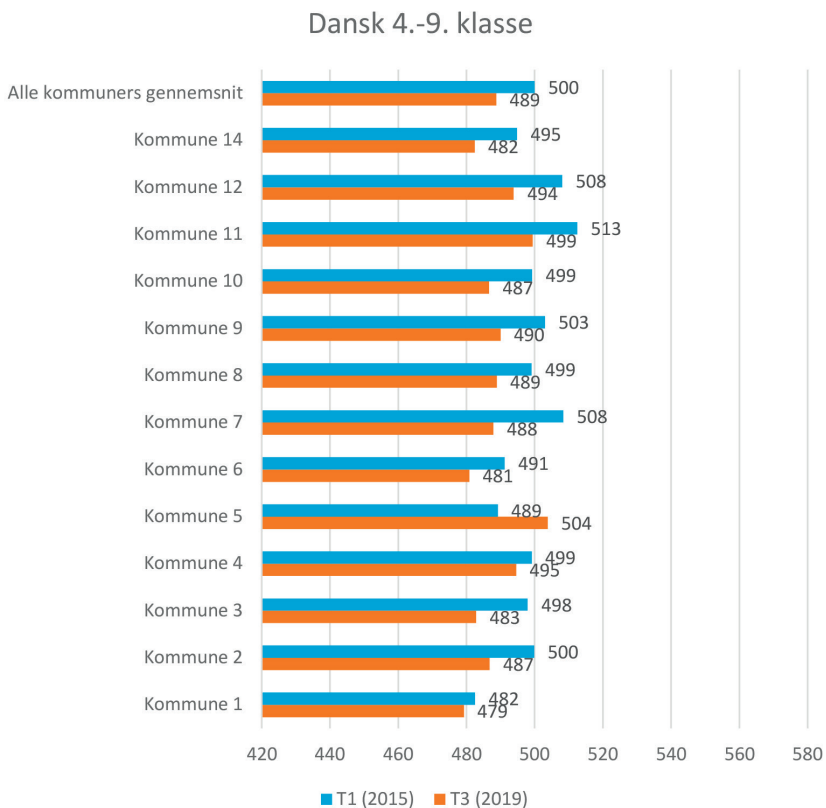
- Vi kan for kommunerne samlet se en praktisk talt uændret gennemsnitlig score for faktoren feedback i forhold til niveauet i 2015
- Denne gennemsnitlige score dækker over kommuner, der har haft både negative og positive udviklinger i faktoren

- Der er kun lidt forskel imellem drenges og pigers vurdering af faktoren Feedback. Generelt er pigerne lidt mere positive end drengene
- Vi kan se, at udviklingen i faktoren igennem alle tre kortlægninger i 2015, 2017 og 2019 ikke har flyttet sig nævneværdigt
- Ca. 30% af eleverne mener at de 'aldrig' eller kun 'sjældent' modtager feedback i undervisningen.

#### Lærdom 2.4. 4.-9. klasse elevernes stemme om danskundervisningen

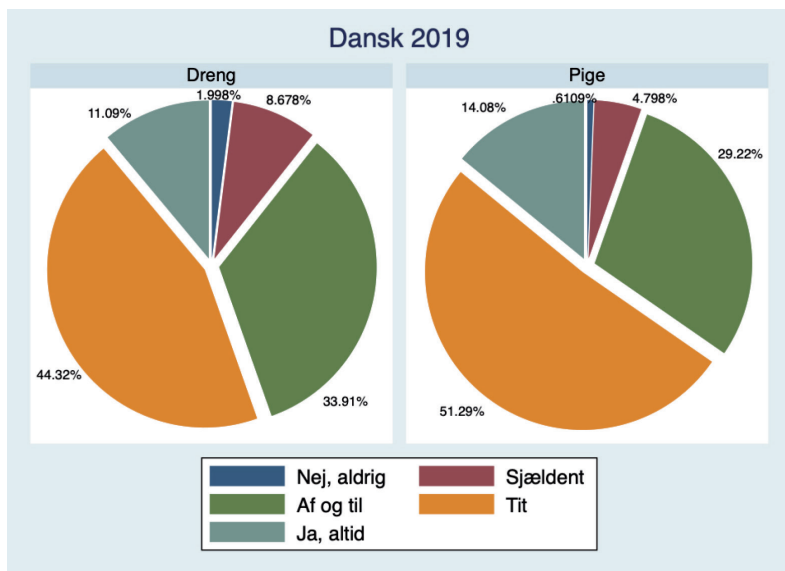
Eleverne har givet deres vurdering af danskfaget i en aggregeret faktor. Nedenfor kan vi se udviklingen i faktoren dansk for alle kommuner samlet og for de enkelte kommuner.

Generelt kan vi se en lille tilbagegang for denne faktor i forhold til kommunernes samlede gennemsnit (- 11 point). Ser vi på de enkelte



Figur 24: Faktoren Dansk 4.-9. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500



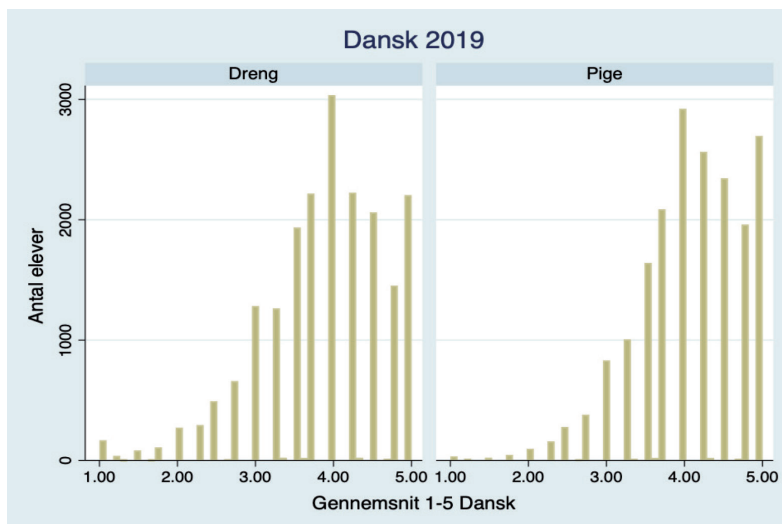


Figur 25: Faktoren Dansk 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Opdelt efter køn – Cirkeldiagrammer

kommuner, kan vi i langt de fleste tilfælde, ligesom for kommunerne, samlet registrere en tilbagegang, og vi har at gøre med en systematisk nedgang i forhold til niveauet fra 2015, idet ti kommuner har tilbagegang ud over de +/- 5 point som usikkerhedsmargen. Vi kan ikke sige noget om årsagen til dette systematiske fald. Kun én kommune (kommune 5) har fremgang på 15 point.

Ser vi ind bag disse kommunetal, udtrykt i 500-pointskalaen, kan vi dog se, at elevernes vurdering af danskundervisningen overordnet er positiv, selvom der generelt er tale om tilbagegang, men vi kan også se, at der er en forskel mellem drenge og piger for denne faktor. I cirkeldiagrammerne har vi aggregeret 5-trins skalaen i forhold til spørgsmålene tilknyttet faktoren dansk. 1 bliver således "Nej, aldrig" og så fremdeles. Flest piger angiver 'tit', når vi aggregerer faktoren i et cirkeldiagram. Således svarer 65% af pigerne 'Ja, altid' og 'tit' i modsætning til 55% af drengene.

Den positive vurdering af danskundervisningen og forskellen mellem drenge og piger fremgår også af histogrammet nedenfor, hvor vi kan se, de positive aggregerede tal dominerer, men også kan iagttagelse, at pigerne er de mest positive i forhold til danskundervisningen.



Figur 26: Faktoren Dansk 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

#### Lærdom 2.4. 4.-9. klasse elevernes stemme om danskundervisningen – i punktform

- Vi kan se, at kommunernes samlede gennemsnit er faldet lidt for denne faktor
- Dette dækker over større fald i flere kommuner, men også én kommune, der har haft en positiv udvikling i denne faktor (kommune 5)
- Vi kan generelt se en systematisk nedgang for denne faktor
- Bag kommunegennemsnittene er der dog generelt trods tilbagegang en positiv vurdering af danskundervisningen, hvor 65% piger med 'tit'/'altid' vurderer denne undervisning positivt. Vurderingen 'tit'/'altid' ses kun hos 55% af drengene. Dette kunne muligvis have noget at gøre med de kønsforskelle, vi så i forbindelse med læsning.

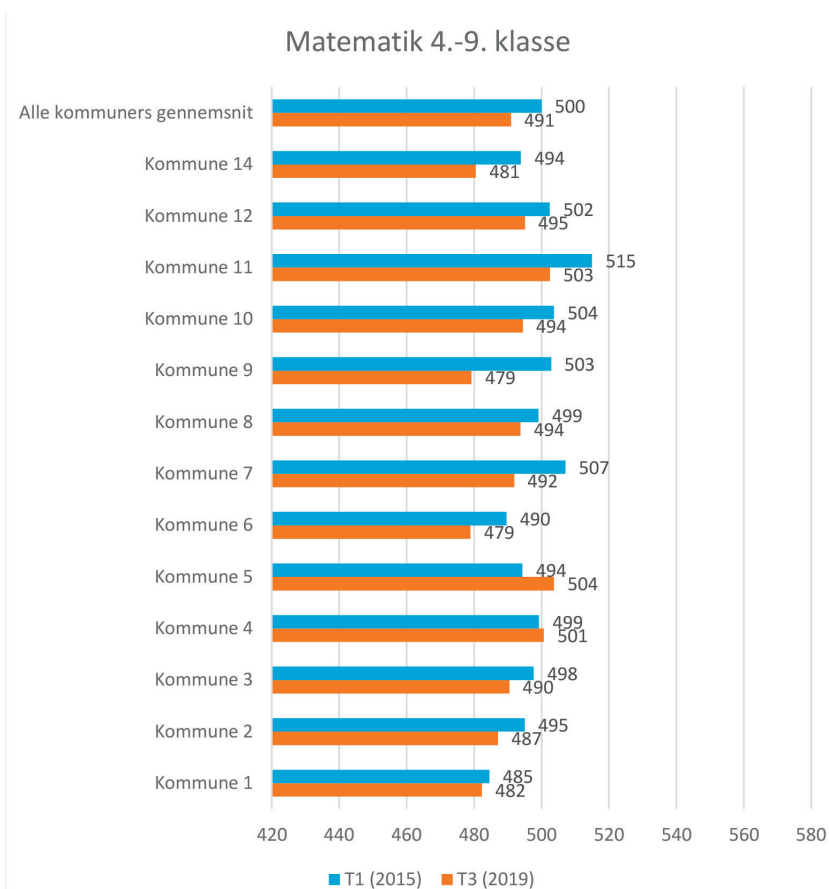
#### Lærdom 2.5. 4.-9. klasse elevernes stemme om matematikundervisningen

Den anden væsentlige fagrelaterede vurdering, eleverne har givet, er i forhold til faget matematik. Ligesom i dansk er dette en aggregeret faktor på baggrund af flere spørgsmål. Vi kan ligesom i dansk se en

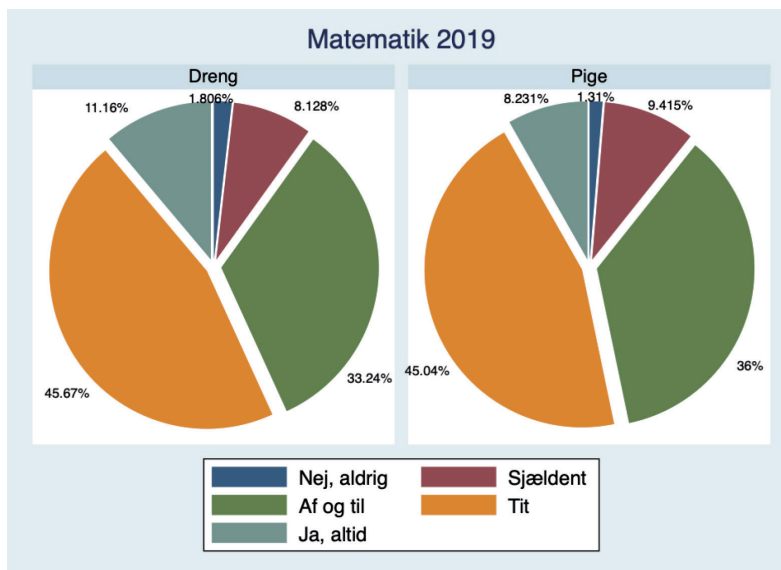
tilbagegang ved matematik, på 9 point, praktisk talt den samme tilbagegang, som vi så i dansk, hvor den var på 11 point. Igen dækker denne tilbagegang for de samlede kommuner over kommuner, der har haft væsentlig større tilbagegang, men også kommuner, der har haft en positiv udvikling inden for denne faktor. Seks kommuner har haft en tilbagegang på et tocifret pointtal. Kun én kommune (kommune 5) har haft en fremgang ud over de +/- 5 points usikkerhedsmargen.

Igen skal vi dog huske, at variationer på kommuneniveau ofte dækker over og afspejler endnu større variationer på skoleniveau (Nordahl, 2018).

Går vi bag om kommunegennemsnittene, udtrykt i 500-point-



Figur 27: Faktoren Matematik 4.-9. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500



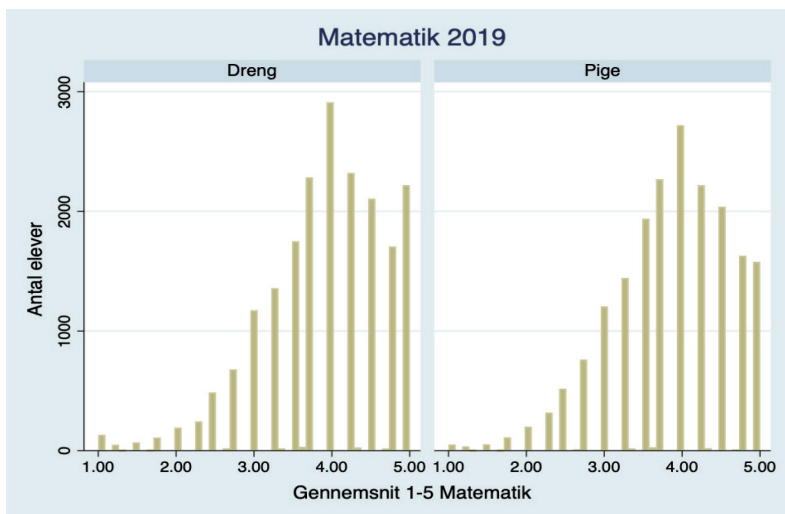
Figur 28: Faktoren Matematik 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019)  
 – Opdelt efter køn – Cirkeldiagrammer

skalaen, kan vi se en forbausende ens fordeling i forhold til pigernes og drengenes vurdering af undervisningen i matematik. Ofte taler man om kønsbestemte forskelle i forhold til matematikundervisningen. Både 45% piger og 46% drenge angiver svarmuligheden 'tit' om undervisningen i matematik, hvilket fremgår af følgende figur, og vurderer dermed matematikundervisningen positivt.

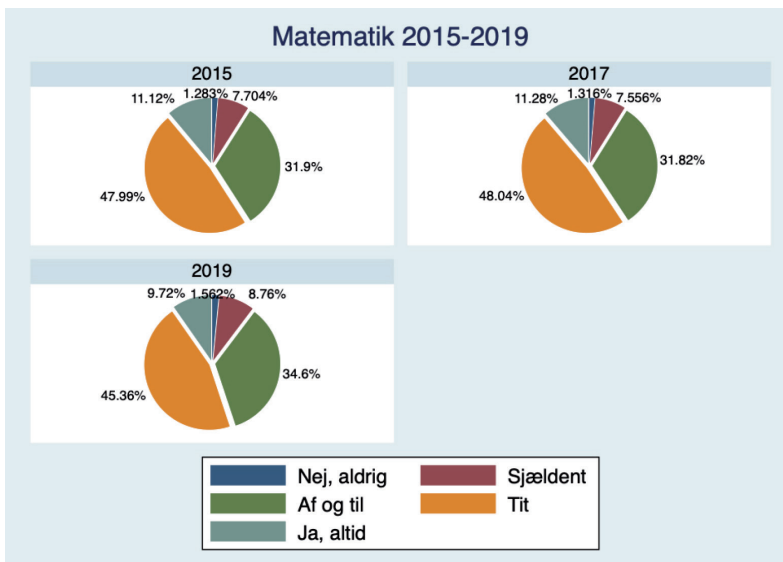
Histogrammet nedenfor viser ligeledes denne meget ens fordeling imellem drengene og pigerne i forhold til vurderingen af matematikundervisningen. Men vi kan samtidigt se, både i cirkeldiagrammet ovenfor og i histogrammet, at drengene er lidt mere positive end pigerne, da 11% drenge svarer 'Ja, altid' (5) i modsætning til 8% piger.

Sammenfattende kan vi konstatere, at drengenes vurdering af dansk og matematik er nogenlunde ens (henholdsvis 44% og 46% svarer 'tit' til de to fag), hvorimod pigerne vurderer dansk noget højere end matematik (henholdsvis 51% og 45% i gruppen 'tit'). Der er en stor andel af elever, ca. en tredjedel (både piger og drenge), der kun 'af og til' synes om undervisningen i matematik, og ca. hver tiende elev (både piger og drenge) synes 'sjældent' eller 'aldrig' om undervisningen i matematik.

Sammenholder vi de tre kortlægninger, 2015, 2017 og 2019, kan



Figur 29: Faktoren Matematik 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn



Figur 30: Faktoren Matematik 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3(2019) – Cirkeldiagrammer

vi se, at elevernes vurdering af matematik har været relativt stabil, men at der ses en nedgang i det mest positive svar 'tit', når vi sammenholder 2015 og 2019.

*Lærdom 2.5. 4.-9. klasse elevernes stemme om matematikundervisningen – i punktform*

- Vurderingen af matematikundervisningen har haft en lille negativ udvikling, når vi kigger på det samlede kommunegennemsnit
- Én kommune har haft en positiv udvikling i denne faktor, ud over den statistiske usikkerhedsmargen, men generelt kan vi se en systematisk nedgang
- Drengene og pigerne er forbavsende ens i deres vurdering af matematikundervisningen, hvor vi ellers ofte hører om kønsbestemte forskelle i forbindelse med faget.
- I histogrammet kan man dog se enkelte udsving imellem kønnene i forhold til de mest positive vurderinger af matematikundervisningen
- Der er en relativ stor andel af eleverne, ca. 38%, og ens i forhold til kønnene, der kun 'af og til' synes godt om undervisningen. Ca. 10% af både piger og drenge synes 'aldrig' eller 'sjældent' om undervisningen i matematik.

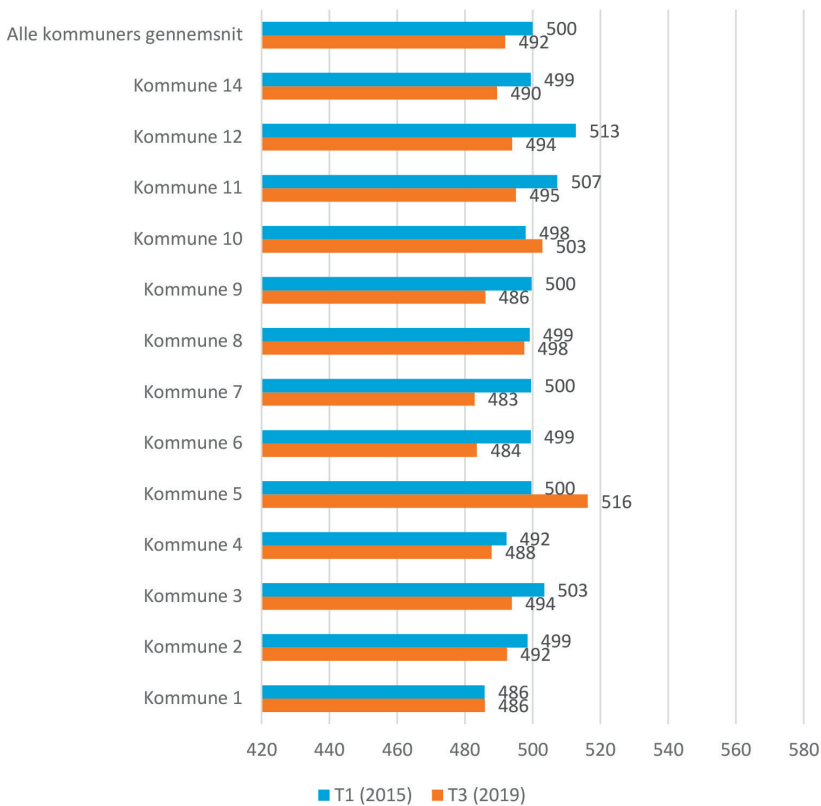
*Lærdom 2.6. 4.-9. klasse elevernes stemme om naturfags-undervisningen*

Naturfagene er sammen med matematik og dansk et kerneområde i skolen og er blevet et stort opmærksomhedsområde de seneste år. Eleverne fra 4.-9. klasse har forskellige naturfag i løbet af skolen, hvor eleverne starter med natur og teknologi fra 4.-6. klasse og senere får fysik, biologi og geografi i udskolingen. Naturfagene som fagområde er blevet vurderet af eleverne i en aggregeret faktor, og i nedenstående figur kan vi se en lille negativ udvikling i forhold til denne faktor (tilbagegang på 8 point for kommunerne samlet). Ligesom i dansk og i matematik dækker denne samlede kommunale tilbagegang over større nedgange i de enkelte kommuner, men der er også enkelte kommuner, der har haft en fremgang for denne faktor. Således har fem kommuner oplevet en tilbagegang på et tocifret pointtal. Kun én kommune (kommune 5) har oplevet fremgang på et tocifret pointtal.

Ser vi bag om tallene for kommunegennemsnittene, udtrykt i 500-pointskalaen, kan vi se fordelingen i forhold til drengenes og pigerne vurdering af naturfagene (Figur 32). Igen kan vi i naturfagene se en relativt ens vurdering, hvor drengene dog har en lidt mere positiv vurdering end pigerne. I den negative ende indikerer godt 21% af både drenge og pigerne, at de kun 'sjældent' eller 'aldrig' synes om undervisningen i naturfagene. Det er det fagområde, eleverne vurderer mest negativt.

Det følgende histogram (Figur 33) afspejler ligeledes denne mere negative vurdering, og vi kan endvidere se, hvor relativt få elever, både piger og drenge, der angiver den maksimale positive score for

## Naturfagene 4.-9. klasse



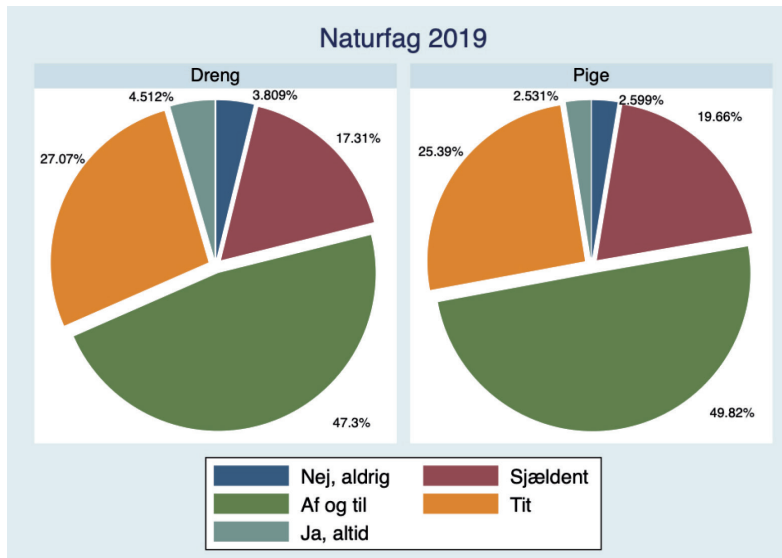
Figur 31: Faktoren Naturfag 4.-9. klasse i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

denne faktor. Drengene indikerer dog en lidt mere positiv vurdering (4,00-5,00) end pigerne i histogrammet.

Inddrager vi alle tre kortlægninger, 2015, 2017 og 2019, kan vi i Figur 34 konstatere, at elevernes vurdering af undervisningen i naturfagene har været relativt stabil.

### Lærdom 2.6. 4.-9. klasse elevernes stemme om naturfags-undervisningen – i punktform

- Vi kan se en lille nedgang for denne faktor i forhold til det samlede kommunale gennemsnit i 2015. Dette dækker over større nedgange for enkelte kommuner, men også én kommune (kommune 5) kan fremvise en fremgang i denne faktor



Figur 32: Faktoren Naturfag 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Opdelt efter køn – Cirkeldiagramer

- Drengene og pigerne er relativt ens i deres vurdering af undervisningen i naturfagene. Drengene er dog lidt mere positive
- En relativt stor andel af eleverne (21-22% uafhængigt af køn) synes kun 'sjældent' eller 'aldrig' om undervisningen i naturfagene
- Ser vi på alle tre kortlægninger, kan vi se, at elevernes vurdering af naturfagene har været relativ stabil i forhold til de tre kortlægninger
- Faktoren er naturligvis dannet på baggrund af en aggregering af de forskellige spørgsmål, og muligvis er enkelte spørgsmål mere negativt vurderet end andre.

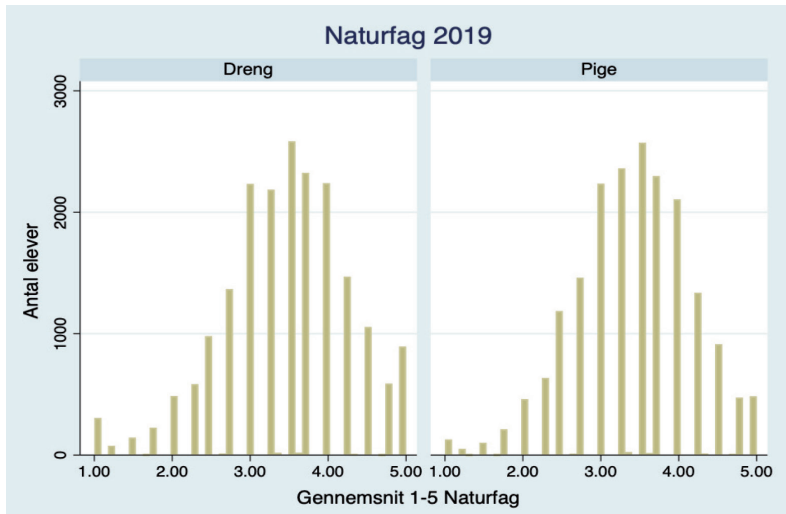
### Perspektiver på analyserne af elevernes stemme i forhold til undervisningen

I forhold til at perspektivere analyserne under Lærdom 2 er det hensigtsmæssigt at opdele elevernes stemme i to forhold: 1) Vigtige faktorer i forbindelse med undervisningen, herunder struktur og feedback og 2) de forskellige fag og fagområder i skolen, herunder dansk, matematik og naturfagene.

#### *Elevernes oplevelse af struktur og feedback i undervisningen*

Ser man på faktoren Struktur i undervisningen, kan man se, at eleverne er positive i forhold til denne faktor, og at der kun er lidt forskel





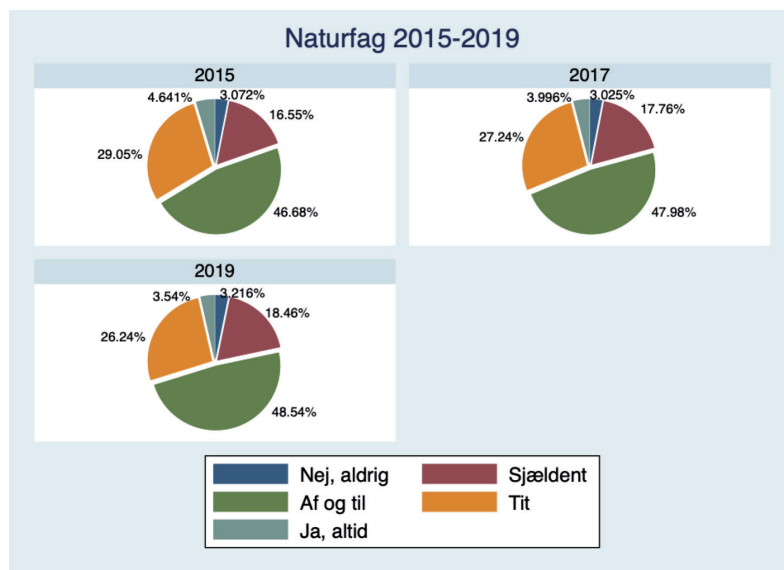
Figur 33: Faktoren Naturfag 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

imellem drengenes og pigernes vurdering af faktoren. Struktur lader altså til at være noget, eleverne oplever i undervisningen, og senere i afsnittet Lærdom 3 vil vi se, at dette også er i overensstemmelse med lærernes oplevelse. Med andre ord: struktur er umiddelbart ikke noget, som den gennemsnitlige elev oplever som problematisk.

I forhold til faktoren feedback er billedet noget anderledes. Her ser vi, at elevernes respons er normalfordelt, hvilket vil sige, at eleverne er både positive og negative i forhold til faktoren, men at hovedparten er i midterkategorien. Her kunne man som pædagogisk leder, og også som lærer, være nysgerrig efter at vide, *hvordan* eleverne oplever feedback, og *hvilke aktiviteter* de karakteriserer som feedback. Umiddelbart kalder kortlægningen således på yderligere undersøgelser, hvis man ønsker at arbejde med feedback på sin skole eller i sin kommune. Feedback er et vigtigt element i forbindelse med det, man umiddelbart ville karakterisere som god og inspirerende undervisning, så der er helt sikkert potentiale for at skabe yderligere positiv udvikling her. Man bør dog, inden udviklingsaktiviteter igangsættes, starte med at undersøge faktoren og de beslægtede feedbackaktiviteter kvalitativt.

#### *Elevernes oplevelse af fagene*

I forhold til elevernes oplevelse af fagene er der flere forhold, man kunne gribe fat i. Dansk og matematik får nogenlunde ens vurde-



Figur 34: Faktoren Naturfagene 4.-9. klasse for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3(2019) – Cirkeldiagrammer

ringer fra eleverne. Vi ser en nedgang i kommunernes samlede gennemsnit for begge faktorer, hvor andelen af de mest positive elever er reduceret siden 2015. Igen kunne man her med fordel undersøge denne ensartethed og måske se på, om didaktikken og aktiviteterne i dansk og matematik er blevet ændret de sidste 5 år i forbindelse med folkeskolereformen.

En god og inspirerende undervisning i dansk og matematik kræver gode rammer, og det er den pædagogiske ledelses opgave at understøtte disse. Lidt dybere kvalitative undersøgelser ville kunne levere elevernes stemme i forhold til deres oplevelse af fagene og perspektivere og kvalificere kortlægningens fund.

Ser vi på naturfagene, er det her, vi umiddelbart kan konstatere de største udfordringer i forhold til elevernes vurdering. Kun 28% af pigerne og 32% af drengene synes 'tit' og 'altid' om undervisningen i naturfagene. Ser vi på udviklingen de seneste 5 år, må vi konstatere, at dette negative billede ikke har ændret sig synderligt. Noget kunne altså tyde på, at eleverne generelt ikke oplever naturfagene som god og inspirerende undervisning.

I analysen har vi aggregeret spørgsmålene om naturfagene til en enkelt faktor. Ved at se på besvarelserne for de enkelte spørgsmål

under faktoren kunne man sandsynligvis statistisk spore årsagerne til den negative vurdering og undersøge fordelingen mellem drenge og piger nærmere også. Kvalitative undersøgelser eller andre typer af mere målrettede kortlægninger af naturfagene ville også kunne give den pædagogiske ledelse yderligere viden om, hvad god og inspirerende undervisning i naturfagene er, og hvordan denne ser ud fra elevernes perspektiv.

God, inspirerende undervisning i naturfagene kræver gode faglokaler, muligheder for at komme ud af skolen og ud i naturen, og sådanne rammer kræver en understøttende pædagogisk ledelse, der prioriterer naturfagene på skolerne og i kommunerne.

### Lærdom 3: Lærerne skal blive bedre til feedback og til at samarbejde

Den sidste lærdom, vi kan uddrage af data fra Program for Læringsledelse, omhandler de fagprofessionelle, hvor lærergruppen antalmæssigt er helt dominerende. Data dækker lærernes oplevelser af egen undervisning, deres kompetencer og deres samarbejde lærerne imellem, med pædagogerne i skolen og med skoleledelserne. (Bilag 2 indeholder en liste med de enkelte spørgsmål).

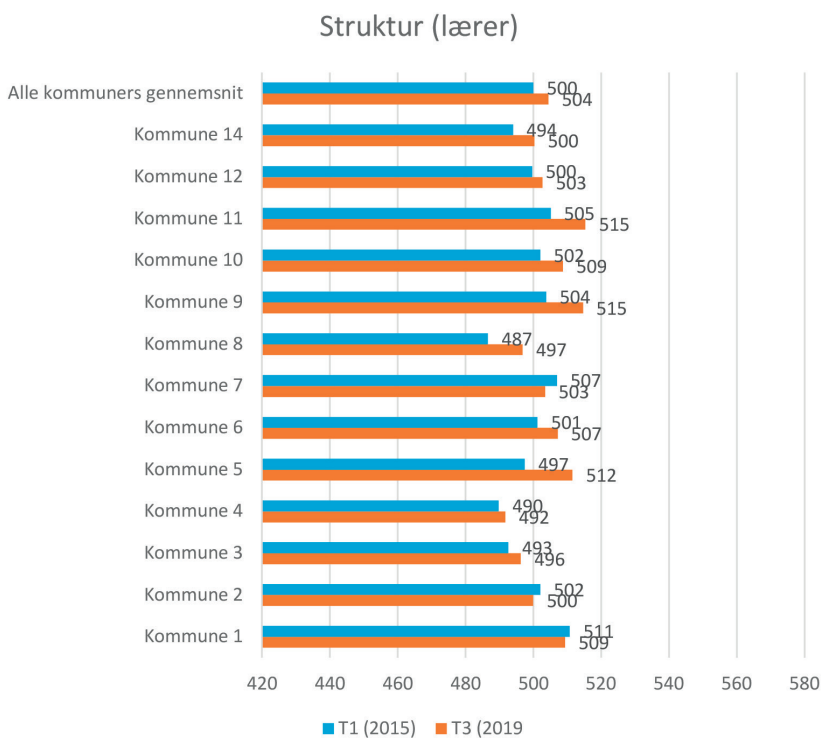
#### *Lærdom 3.1. Lærernes oplevelse af struktur i undervisningen*

Lærerne er blevet spurgt om forskellige forhold i forbindelse med deres undervisning. Det første vi skal se på, er deres oplevelse af struktur i undervisningen (klasserumsledelse). Lærernes svar herom er aggregeret til faktoren Struktur (lærer). Vi har i Lærdom 2 om elevernes stemme også set på faktoren Struktur ud fra elevernes perspektiv.

For de samlede kommuners gennemsnit kan vi i Figur 35 se, at der har været en lille positiv udvikling i forhold til niveauet i 2015, men forbedringen rækker ikke ud over den usikkerhedsmargen på +/- 5 point, vi generelt anlægger. På enkeltkommuneniveau ser vi, at ingen kommune er gået tilbage ud over de -5 point, som er den statistiske usikkerhedsmargen. 8 kommuner er gået frem. Heraf kan 4 kommuner fremvise en fremgang på et tocifret pointtal.

Ser vi bagom kommunegennemsnittet udtrykt i 500-pointskalaen, kan vi se følgende fordeling i histogrammet i Figur 36. Langt hovedparten af alle lærere ligger i den mest positive del af skalaen (4,50-5,00). Der er en lidt højere andel af kvinder end mænd, der scorer i denne del af skalaen, og praktisk talt ingen lærere svarer, at de 'aldrig' har struktur i undervisningen.

Den efterfølgende Figur 37 viser lidt tydeligere kønsforskellen i



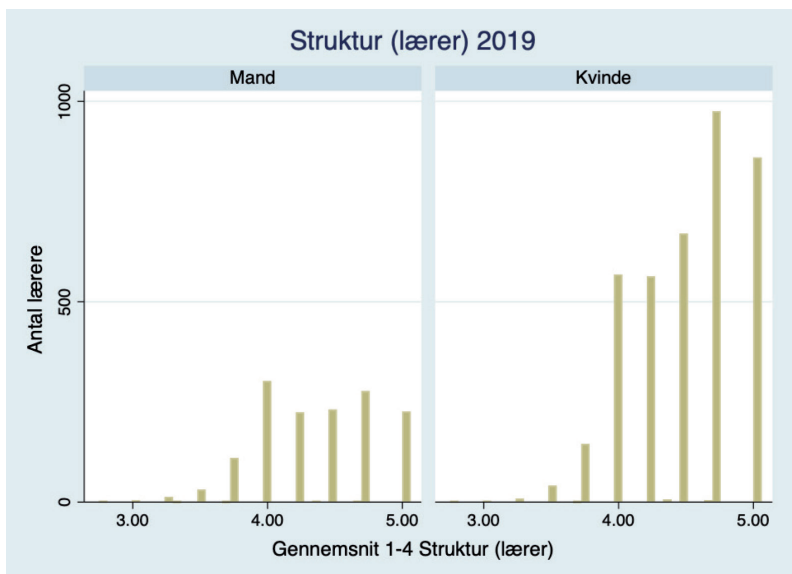
Figur 35: Faktoren Struktur (lærer) i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

lærerbesvarelserne. Af figuren kan man læse, at 22,3% af de kvindelige lærere vurderer, at de ‘altid’ leverer struktureret undervisning. For de mandlige lærere er tallet 15,8%.

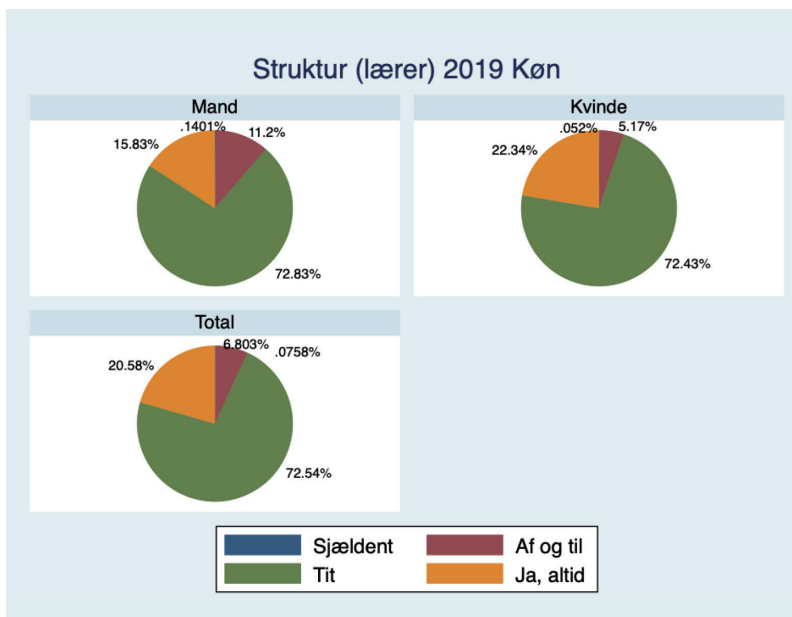
I den anden ende af skalaen svarer 11,3% af de mandlige lærere, at de kun ‘sjældent’ eller ‘af og til’ leverer struktureret undervisning, mens det kun gør sig gældende for 5,2% af de kvindelige lærere.

Ser vi på hele perioden 2015-2019, kan vi i Figur 38 konstatere, at lærernes billede af struktur ikke har ændret sig i perioden. Lærerne mener således generelt, at de har en meget høj grad af struktur i undervisningen (4,00-5,00).

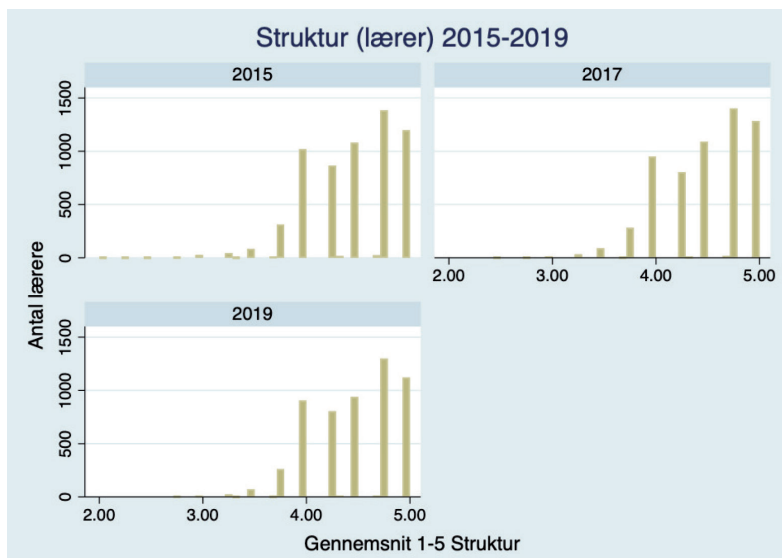
Sammenholder vi lærernes billede af struktur i undervisningen med elevernes, som vi analyserede i Lærdom 2, så stemmer lærernes og elevernes vurderinger godt overens. Begge grupper udtrykker en oplevelse af undervisningen som værende præget af struktur.



Figur 36: Struktur (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn



Figur 37: Faktoren Struktur (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagrammer – Samlet og opdelt efter køn



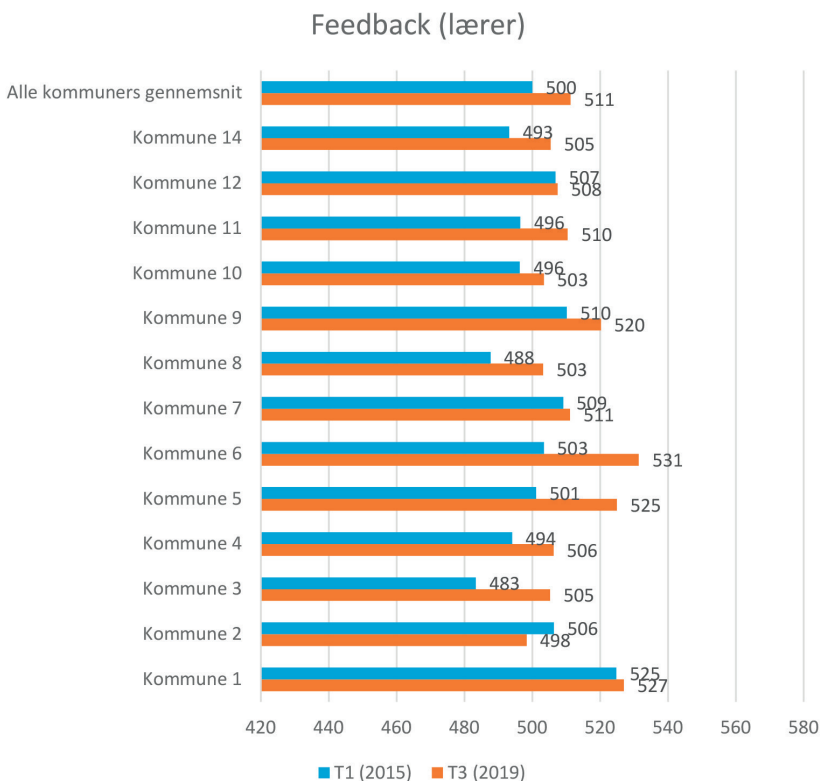
Figur 38: Faktoren Struktur (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3(2019) – Frekvenstabel

### Lærdom 3.1. Lærernes oplevelse af struktur i undervisningen – i punktform

- Vi kan se en lille fremgang i kommunernes samlede gennemsnit for faktoren Struktur. Dette dækker over lidt større udviklinger på kommuneniveau, hvor vi ser større fremgange i enkelte kommuner
- Lærerne angiver en meget høj grad af struktur i undervisningen generelt. Hovedparten af lærerne i kortlægningen i 2019 placerer sig selv i den allermest positive ende af skalaen (4,00-5,00)
- Det positive billede i forhold til en undervisning præget af struktur så vi også hos eleverne i Lærdom 2
- Vi kan se en lille kønsforskel hos lærerne i forhold til angivelsen af struktur i undervisningen, hvor de kvindelige lærere er de mest positive.

### Lærdom 3.2. Lærernes oplevelse af feedback i undervisningen

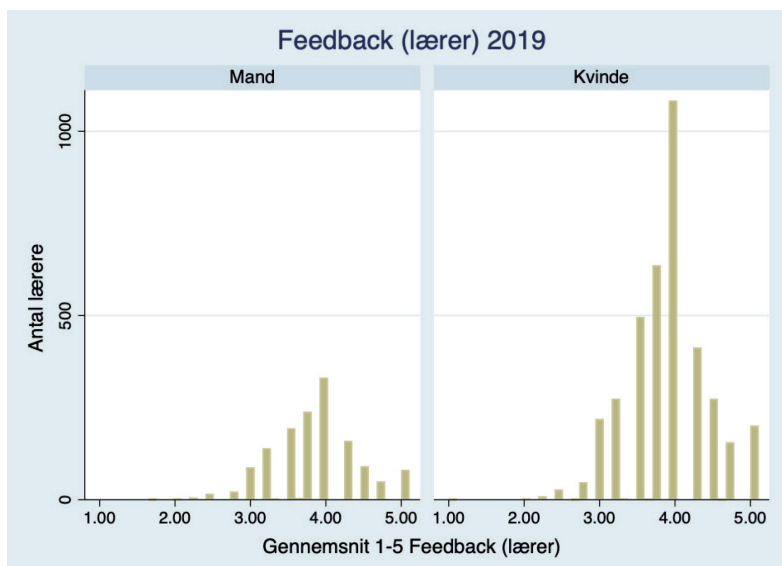
En anden vigtig faktor i god undervisning er feedback. Denne faktor er ligesom faktoren struktur blevet undersøgt ud fra lærernes perspektiv og aggregeret i en samlet faktor. Nedenfor kan man se, hvordan gennemsnittet for denne faktor fordeler sig for alle kommuner, i en sammenligning mellem 2015 og 2019.



Figur 39: Faktoren Feedback (lærer) i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

Vi kan i Figur 39 se, at kommunernes samlede gennemsnit er steget med 11 point i forhold til 2015 – en tydelig fremgang for lærernes oplevelse af feedback i undervisningen i de samlede kommuner. Ligesom ved de andre faktorer, vi har undersøgt, dækker denne gennemsnitlige fremgang imidlertid både over kommuner, der har haft en væsentlig større fremgang end 11 point, og kommuner, der har haft en lille tilbagegang eller status quo. Det er langt fra et entydigt billede, vi kan se for denne faktor. Syv kommuner har en større fremgang end den gennemsnitlige for de samlede kommuner – altså en fremgang, der er højere end 11 point. Tre kommuner har en fremgang over 20 point (kommunerne 3, 5 og 6). Kun én kommune har tilbagegang (Kommune 2).

Ser vi på fordelingen af besvarelsene fra lærerne i forhold til den aggregerede gennemsnitlige skala på 1-5, hvor 5 er den mest posi-



Figur 40: Faktoren Feedback (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

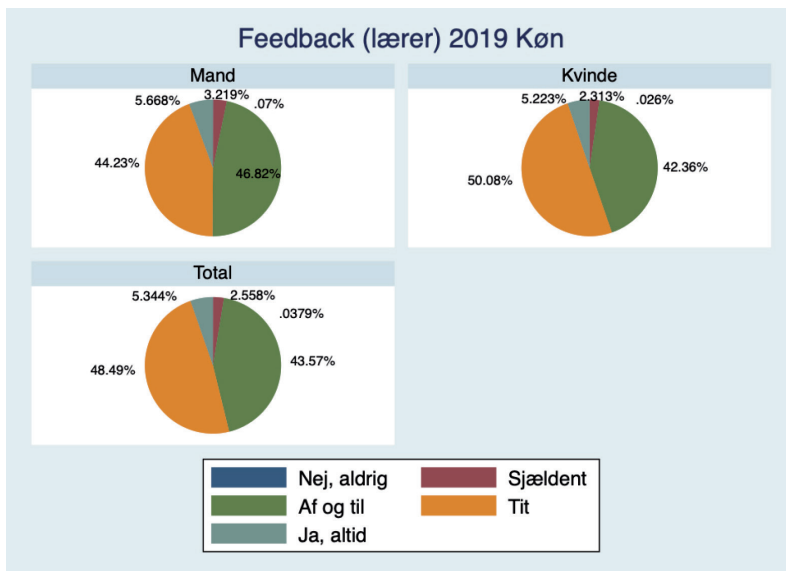
tive vurdering, kan vi se en relativt stabil fordeling, hvor 4 er den oftest opnåede score.

I forhold til fordelingen imellem de mandlige og de kvindelige læreres vurdering af faktoren feedback kan vi i figur 40 kun se små forskelle i begge ender af skalaen, men vi registrerer naturligvis også, at der er en del flere kvindelige lærere end mandlige lærere i det hele taget. Nedenfor er dette aggregeret i cirkeldiagrammer, hvor vi tydeligere kan se forskellene mellem kønnene.

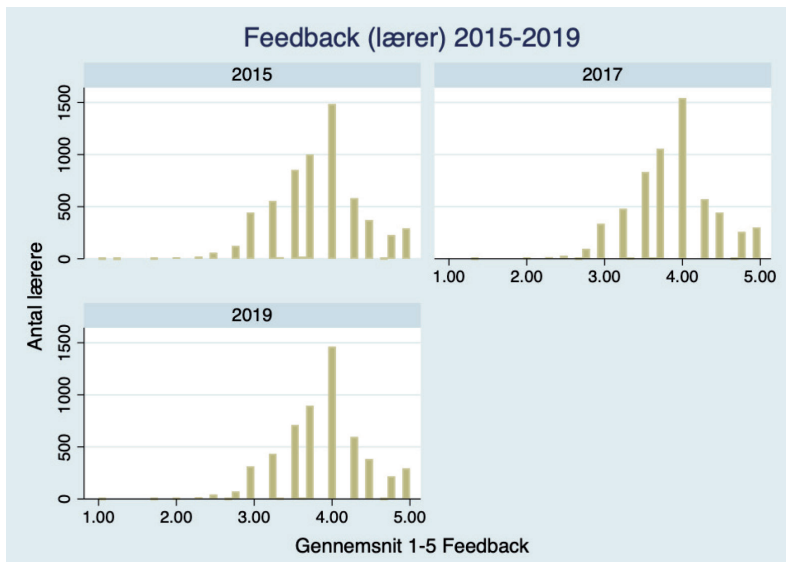
Af cirkeldiagrammerne i figur 41 fremgår det, at mens 55,3% af de kvindelige lærere svarer, at de 'altid' eller 'tit' giver feedback, gælder dette kun for 49,9% af de mandlige lærere. Også i bunden af skalaen er der en forskel – dog ikke af samme størrelse, idet 2,6% af de kvindelige lærere svarer, at de 'sjældent' eller 'aldrig' giver feedback, mod 3,9% af de mandlige lærere.

Ser vi på udviklingen i perioden 2015-2019 i figur 42, er det umiddelbart svært at konstatere nogen større forandring i figuren, idet de 3 målinger umiddelbart ligner hinanden meget. Samler vi imidlertid de forskellige scorer i cirkeldiagrammer (figur 43), kan vi se en stigning i perioden 2015-2019, idet de 2 mest positive lærervurderinger af feedback ('ja, altid' og 'tit') løbende er forbedret mellem de tre målinger.

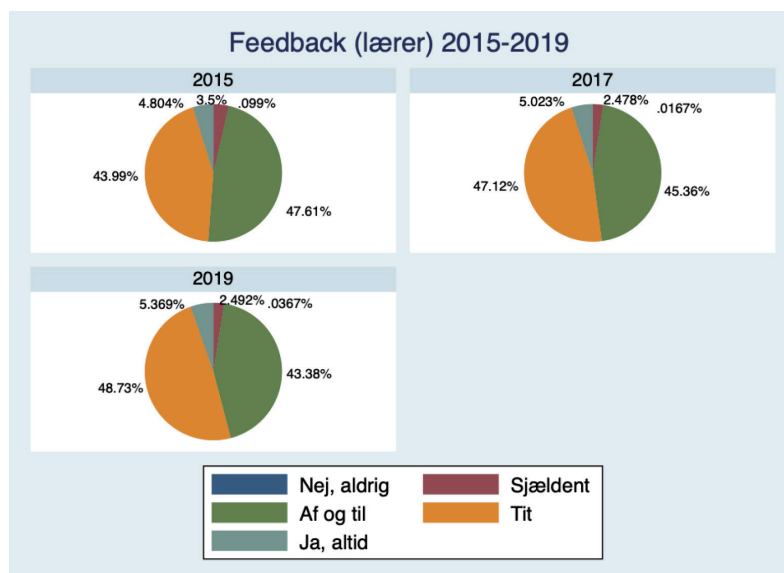




Figur 41: Faktoren Feedback (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagrammer – Samlet og opdelt efter køn



Figur 42: Faktoren Feedback (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T 3 (2019) – Frekvenstabell



Figur 43: Faktoren Feedback (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3(2019) – Cirkeldiagrammer

Sammenholder vi lærernes perspektiv på feedback med elevernes besvarelser, kan vi se, at eleverne har en anderledes oplevelse af feedback i undervisningen, end lærerne har. Eleverne oplever en lille nedgang i feedback for de samlede kommuner (-3 point). Lærerne er derimod meget positive i forhold til denne faktor og beretter om store fremgange i flere kommuner med en stigning for de samlede kommuner på +11 point siden 2015. Lærerne vurderer altså deres egen feedback til eleverne noget mere positivt, end eleverne oplever den. Som vi har kommenteret i Lærdom 2, kan begge parter imidlertid have ret. Lærerne kan have øget deres feedback, men eleverne oplever det bare ikke. Da det er lærerne, der har ansvaret for, at der bliver givet feedback og at eleverne bruger denne i deres læreprocesser, falder problemet med den forskellige oplevelse af feedback under alle omstændigheder tilbage på lærerne. Lærerne må lære at vurdere deres egne præstationer – her inden for faktoren feedback – bedre i forhold til, hvilken effekt de har hos eleverne. Lærerne må lære eleverne feedback skills, således at eleverne kan genkende, når de får feedback, og også bliver i stand til selv at give feedback til andre elever i gruppearbejde o.lign.

### *Lærdom 3.2. Lærernes oplevelse af feedback i undervisningen – i punktform*

- Lærerne vurderer egen feedback mere positivt i 2019 end i 2015
- Vi kan se en fremgang på 11 point i forhold til gennemsnittet for de samlede kommuner
- Syv af kommunerne er gået endnu mere frem, imens andre kommuner har haft status quo, og én kommune er gået tilbage (Kommune 2)
- Billedet er generelt meget varierende for faktoren
- I forhold til frekvensanalyserne kan vi se, at mange lærere har en meget positiv vurdering af egen feedback, de kvindelige lærere lidt mere end de mandlige
- Godt 54% af lærerne angiver i 2019, at de 'altid' eller 'tit' giver feedback, mod 48,8% i 2015.

### *Lærdom 3.3. Lærernes kompetencer*

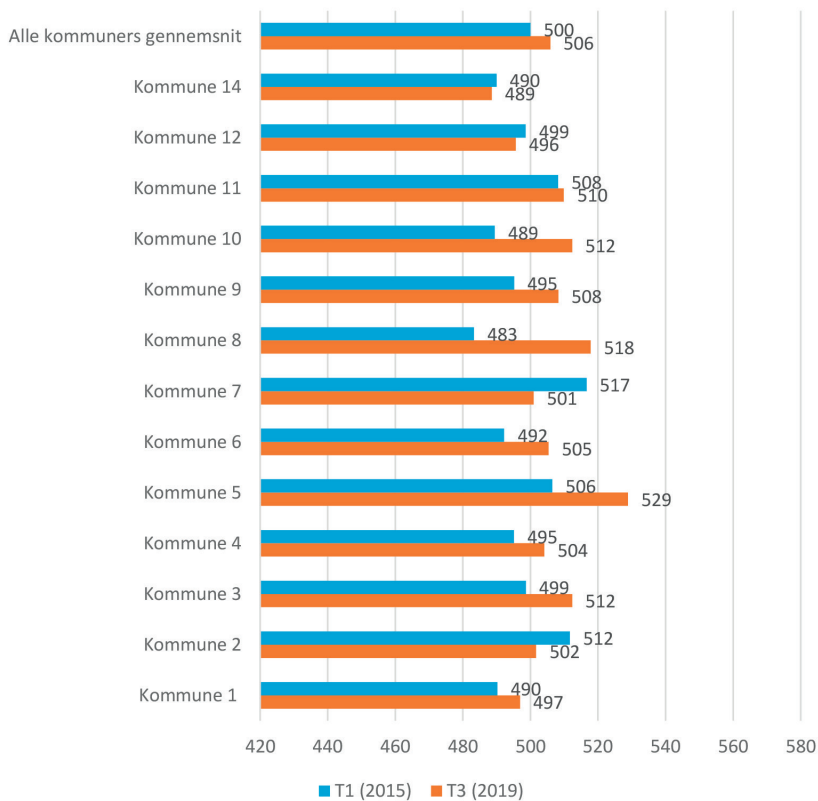
I kortlægningen er lærerne blevet bedt om at svare på spørgsmål, der omhandler deres kompetencer. Svarene er herefter aggregeret i faktoren Lærerens kompetencer. I figuren nedenfor kan vi se, hvordan denne faktor fordeler sig i de 13 deltagende kommuner og i kommunerne samlet set i forhold til niveauet i 2015.

Det er tydeligt, at lærerne vurderer deres kompetencer mere positivt i 2019 end i 2015. Vi kan se en samlet stigning på 6 point for alle kommuner, men denne stigning dækker over, at flere kommuner har haft en markant fremgang i denne faktor, hvor lærerne vurderer egne kompetencer. Der er dog også 2 kommuner (kommune 2 og 7), der har haft en tilbagegang i faktoren ud over de +/- 5 point, der kan skyldes statistisk usikkerhed. Næsten halvdelen af kommunerne, nemlig 6 kommuner, har haft en fremgang på et tocifret pointtal, hvoraf de 3 kan fremvise en fremgang på over 20 point (kommunerne 5, 8 og 10).

Ser vi om bag tallene i 500-pointskalaen i Figur 44, kan vi efterfølgende se fordelingen af lærernes vurdering af egne kompetencer på den oprindelige 4-trins skala, hvor 'uenig' og 'lidt enig' er de 'negative svar', mens 'lidt enig' og 'enig' udtrykker den positive vurdering af egne kompetencer.

Af cirkeldiagrammerne i Figur 45 kan vi se, at der kun er lille forskel mellem de kvindelige og de mandlige lærere i forhold til deres syn på egne kompetencer, idet kvinderne er lidt mere positive i forhold til vurderingen af deres kompetencer. 80% af de kvindelige lærere og 77% af de mandlige lærere svarer således inden for de to positive svarkategorier. Under 1% af såvel de mandlige som

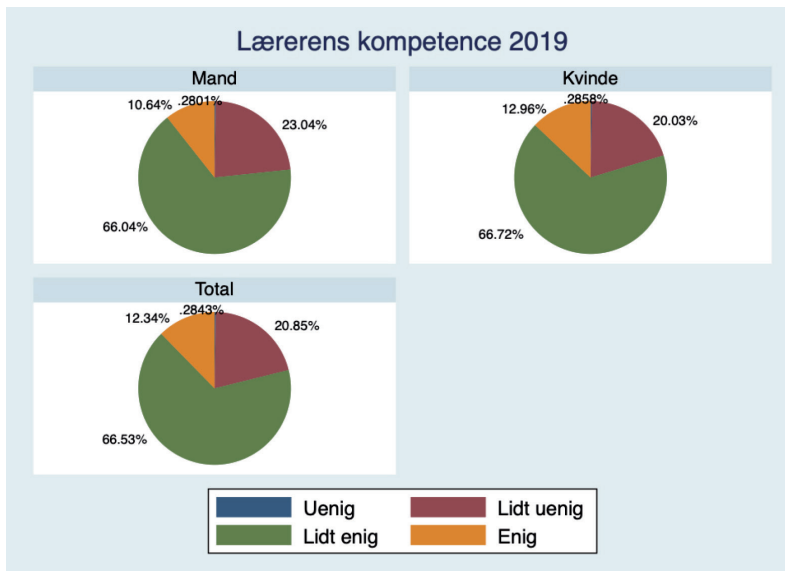
## Lærernes kompetencer



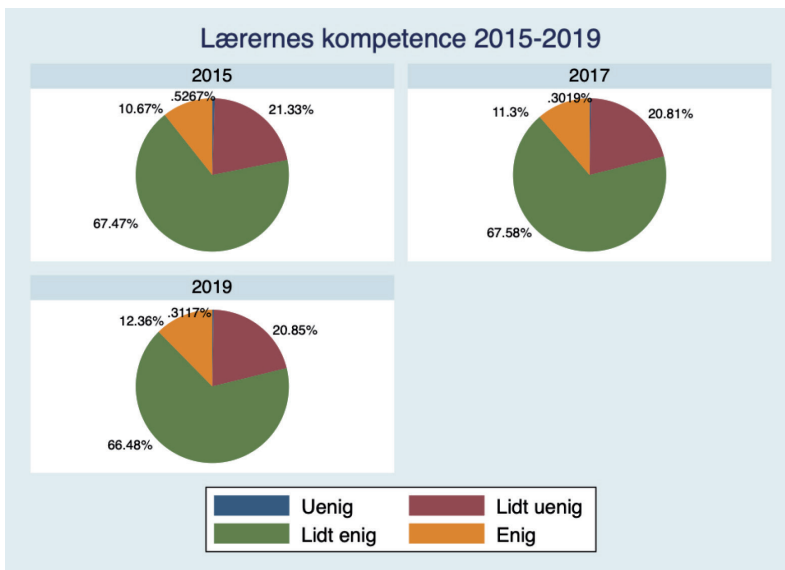
Figur 44: Faktoren Lærernes kompetencer i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

de kvindelige lærere er 'uenige' i, at de ikke har fået forbedret deres kompetencer. Alt i alt understøtter figuren den positive fremgang, vi så i kommunernes samlede gennemsnit. Men det skal understreges, som vi også nævnte ovenfor, at det samlede billede, som vi ser i figur 44, kan og vil se anderledes ud på enkeltkommuneniveau, fordi det er her, vi finder de største ændringer og den største variation.

Ser vi igen på det samlede gennemsnit, men nu over tid, kan vi i Figur 46's cirkeldiagrammer konstatere, at det ikke har flyttet sig meget i forhold til 2015. De positive svar er steget lidt, fra 78,3% i 2015 til 79,2% i 2019. Men i og med, at knap 80% af alle lærere i de 13 deltagende kommuner allerede i 2015 vurderer egne kompetencer positivt, er det måske også svært at hæve procenten for positive svar inden for en 4-årsperiode.



Figur 45: Faktoren Lærernes kompetencer for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagrammer – Samlet og opdelt efter køn



Figur 46: Faktoren Lærernes kompetencer for alle 13 kommuner samlet i T1(2015=, T2(2017) og T3(2019) – Cirkeldiagrammer

### *Lærdom 3.3. Lærereens kompetence – i punktform*

- Vi kan se en positiv udvikling i forhold til lærernes selvangive kompetencer. I kommunerne er der samlet set tale om en fremgang på 6 point, når vi sammenligner 2019 med 2015. Men flere kommuner har haft markante positive udviklinger i denne faktor. To kommuner har haft en negativ udvikling
- Ser vi bag kommunegennemsnittet, kan vi kun se en lille forskel imellem de kvindelige og de mandlige læreres vurdering af egne kompetencer, hvor kvinderne angiver lidt mere positive vurderinger end mændene
- Samlet vurderer knap 80% af alle lærere egne kompetencer positivt
- Endelig kan vi se, at lærernes vurderinger af egne kompetencer gennemsnitligt ikke har rykket sig meget siden 2015. Vurderingen er positiv med knap 80% positive svar hele vejen igennem. Forskellene skal findes ude i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler.

### *Lærdom 3.4. Lærernes samarbejde om undervisningen*

En vigtig målsætning i Program for Læringsledelse har været at styrke samarbejdet i de professionelle læringsfællesskaber, som lærerne, skoleledelserne og de ansatte i forvaltningerne indgår i.

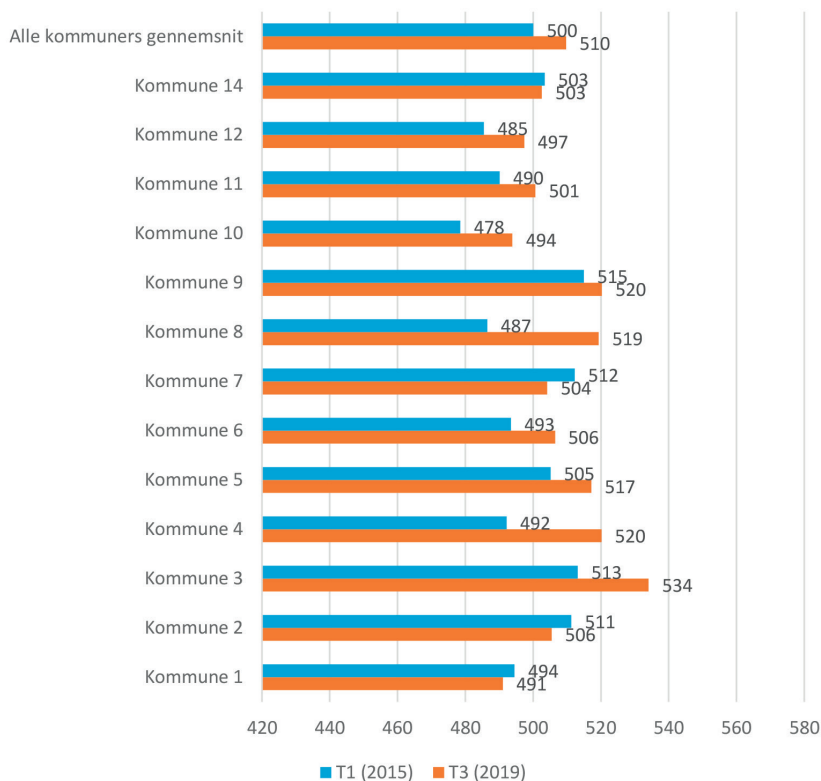
For lærernes vedkommende er en vigtig dimension samarbejdet omkring selve undervisningen. Dette samarbejde har kortlægningen spurgt ind til, og vi har efterfølgende aggregeret lærernes besvarelser af disse spørgsmål i faktoren Samarbejde om undervisningen.

Ser vi på det samlede gennemsnit for de deltagende kommuner for denne faktor i henholdsvis 2015 og 2019, kan vi registrere en fremgang på 10 point. Fremgangen dækker over et billede, hvor enkelte kommuner har haft endnu større positive udviklinger for denne faktor. Der er således tale om, at 8 ud af de 13 kommuner har haft en fremgang, der overstiger den samlede fremgang på 10 point, heraf 3 kommuner med en fremgang på mere end 20 point (kommunerne 3, 4 og 8). Kun én kommune (kommune 7) har haft en tilbagegang ud over de +/-5 point, som er den statistiske usikkerhedsmargen.

Ser vi bag om tallene i 500-pointskalaen, som fremgår af figur 47, og studerer fordelingen af lærernes besvarelser af faktoren Samarbejde om undervisningen i den originale 4-trins skala, fremkommer følgende billede, som vises i figur 48.

Umiddelbart kan man se en nogenlunde normalfordelt kurve,

## Samarbejde om undervisningen

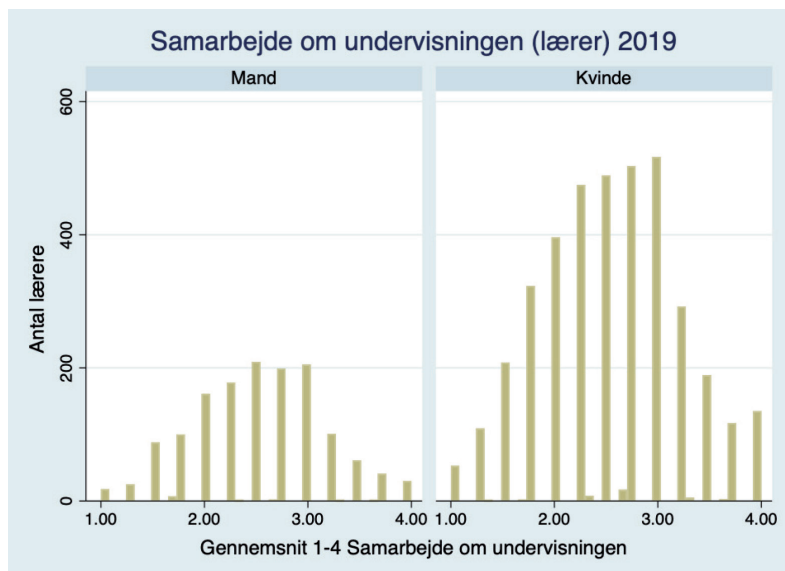


Figur 47: Faktoren Samarbejde om undervisningen (lærer) i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

hvor vi kan se besvarelser både i den positive ende (4,00) og i den negative ende (1,00).

Aggregerer vi disse data i cirkeldiagrammer (Figur 49), træder forskellene lidt tydeligere frem. Umiddelbart er der ikke store forskelle på de mandlige og de kvindelige læreres besvarelser. De kvindelige lærere er dog lidt mere positive. Således svarer 32,7% af de kvindelige lærere mod 30,8% af de mandlige i de to positive svarkategorier ('lidt enig' og 'enig').

Det er vigtigt at notere sig, at hele 67,8% af samtlige lærere i 2019 svarer 'uenig' eller 'lidt uenig' til udsagnet om, hvorvidt de samarbejder om undervisningen. Dette indikerer, at skolerne her har en udfordring. Samarbejdet om undervisningen er steget, som vi så ovenfor, men tallet 67,8% viser, at arbejdet med at forbedre samar-



Figur 48: Faktoren Samarbejde om undervisningen (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn

bejdskulturen og mængden af samarbejde omkring undervisningen bør fortsætte og måske intensiveres.

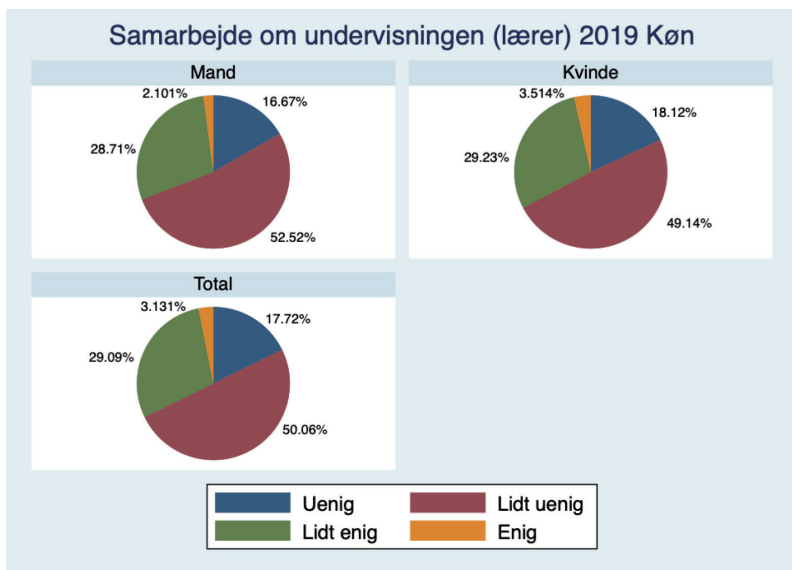
Vi kan i de efterfølgende Figurer 50 og 51 se, hvordan lærernes svar på samarbejde om undervisningen har udviklet sig over tid.

I histogrammet, figur 50, kan vi fra 2015 til 2019 ikke se ændringer i den mest positive ende af skalaen. De ændringer, der er, træder frem i intervallet mellem 2,00 og 3,00.

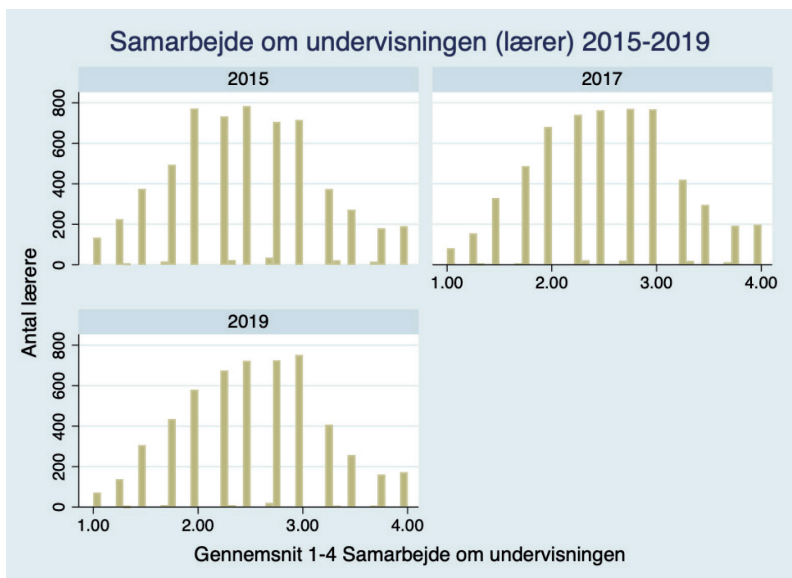
I cirkeldiagrammerne, figur 51, kan vi for to forhold ane den fremgang, som er konstateret for de samlede kommuner i 500-pointskalaen ovenfor. Vi kan se, at andelen af lærere, der svarer 'lidt enig', er steget i perioden (fra 26% i 2015 til 29,1% i 2019), og at andelen af lærere, der svarer 'uenig', er reduceret (fra 20,6 i 2015 til 17,6 i 2019). Der er derimod ikke sket meget i toppen af skalaen ('enig'). Disse bevægelser gør tilsammen, at vurderingen i sin helhed bliver lidt mere positiv i perioden (32,2% svarer i de to positive svarkategorier i 2019 mod 29,1% i 2015).

Som vi imidlertid også så ovenfor, så er der – selvom vi registrerer en lille fremgang i lærernes vurdering af samarbejdet om undervisningen – stadig i 2019 hele 67,8% af alle lærere, der svarer negativt på samarbejdet omkring undervisningen.

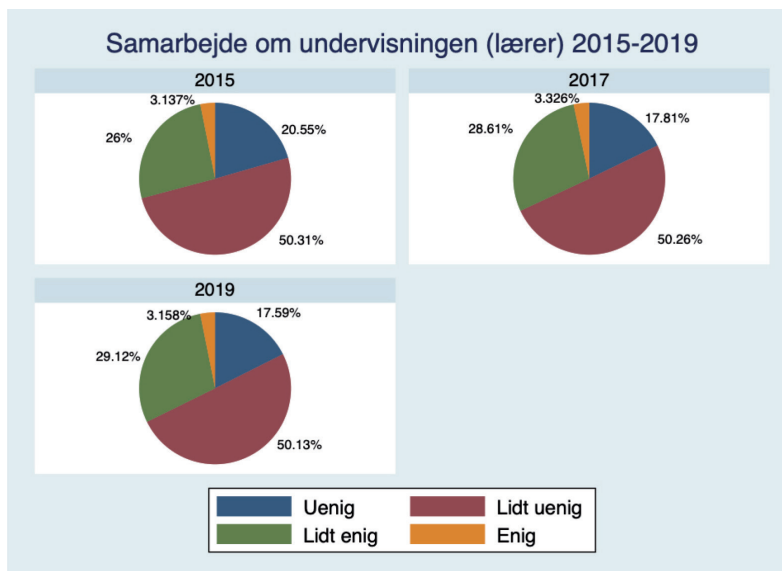




Figur 49: Faktoren Samarbejde om undervisningen (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagrammer – Samlet og opdelt efter køn



Figur 50: Faktoren Samarbejde om undervisningen (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3 (2019) – Frekvenstabel



Figur 51: Faktoren Samarbejde om undervisningen (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3(2019) – Cirkeldiagrammer

Det er vigtigt at understrege, at vi her taler om samlede tal for kommunerne. Den enkelte kommune og skole bør arbejde videre med egne tal.

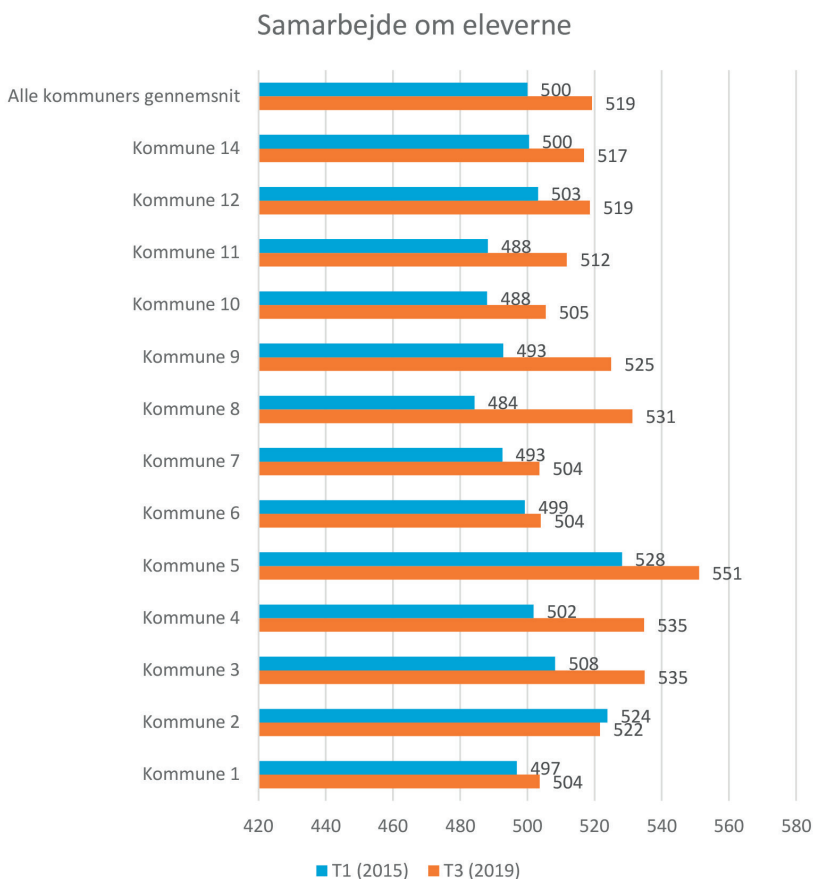
#### Lærdom 3.4. Lærernes samarbejde om undervisningen – i punktform

- Vi kan i 500-pointskalaen konstatere en positiv udvikling i lærernes vurdering af samarbejdet om undervisningen (+10 point) i de samlede kommuners gennemsnit
- Vi kan se, at en række kommuner har haft en endnu mere positiv udvikling i forhold til denne faktor, men vi kan også se kommuner, hvor faktoren er den samme som i 2015, eller hvor der har været tilbagegang
- Ser vi bag kommunegennemsnittene, kan vi se en tilnærmelsesvis normalfordelt graf i forhold til lærernes besvarelser. Dette betyder, at vi har flest besvarelser i midten af skalaen ('lidt enig' eller 'lidt uenig'), og grafen flader så ud i yderpunkterne i forhold til 'uenig' og 'enig'
- Vi kan se små forskelle i forhold til kvindernes og mændenes besvarelser, hvor kvinderne er lidt mere positive end mændene i deres vurdering af samarbejdet om undervisningen

- Cirkeldiagrammerne viser, at den positive udvikling fra 2015 til 2019 primært skyldes, at kurven er rykket lidt mere mod den positive ende (5,00), og at den normalfordelte graf er bibeholdt.
- For de deltagende kommuner samlet gælder det, at 67,8% af lærerne i 2019 svarer i de to negative svarkategorier, når de bliver bedt om at vurdere samarbejdet om undervisningen. Arbejdet med at styrke lærernes samarbejde om selve undervisningen bør derfor fortsætte.

### Lærdom 3.5. Lærernes samarbejde om eleverne

En anden faktor omkring samarbejde mellem lærerne, som vi har undersøgt i koreløgningen, omhandler lærernes samarbejde om ele-



Figur 52: Samarbejde om eleverne (lærer) i T1 (2015) og T3 (2019) – kommuneopdelt. De samlede kommuners gennemsnit i T1 er 500

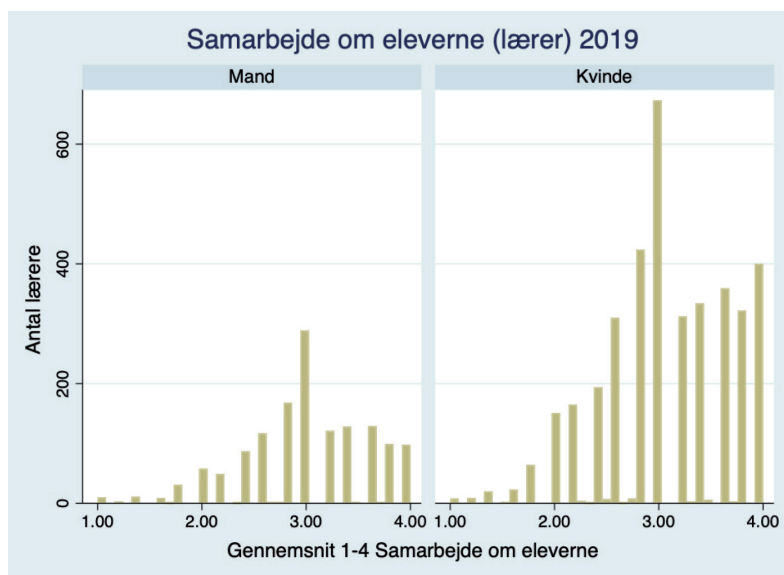
verne. Det er en aggregeret faktor, der er sammensat af forskellige spørgsmål, som belyser lærernes faglige samarbejde om eleverne. Dette samarbejde er også en vigtig del af den professionelle læringskultur i kommunerne og på skolerne.

I figur 52 kan vi se en tydelig og positiv udvikling. I forhold til kommunernes samlede gennemsnit kan vi se en fremgang på 19 point. Dette dækker over, at alle kommuner (undtagen én, kommune 2) er gået frem, nogle væsentligt mere end andre. Hele 6 kommuner er gået mere frem end de 19 point i det samlede gennemsnit, nemlig kommunerne 3, 4, 5, 8, 9 og 11). Der er således tale om en tydelig og systematisk fremgang inden for denne faktor, hvis vi sammenligner med niveauet for 2015.

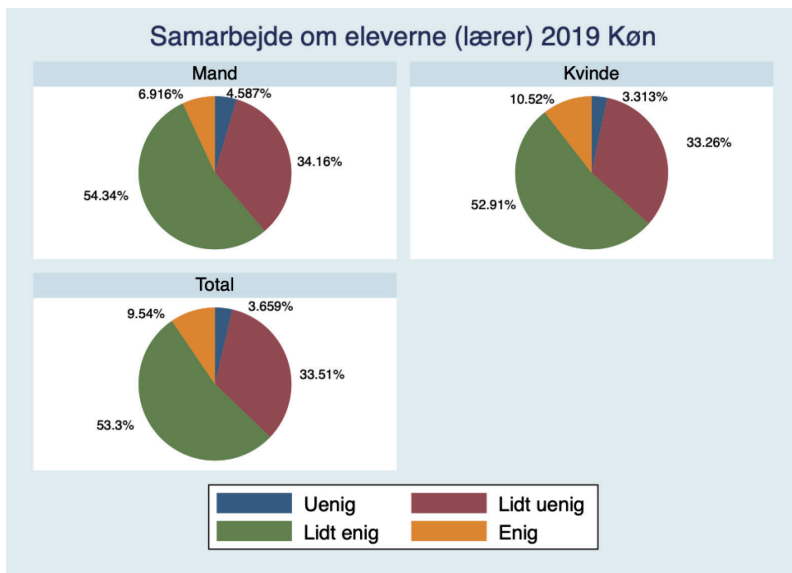
Ser vi bag kommunernes gennemsnit udtrykt i 500-pointskalaen, kan vi se følgende histogram for fordeling i faktoren efter den originale 4-trins skala.

Vi kan her se en kurve, der er størst i det mest positive interval af skalaen, mellem 3,00 og 4,00.

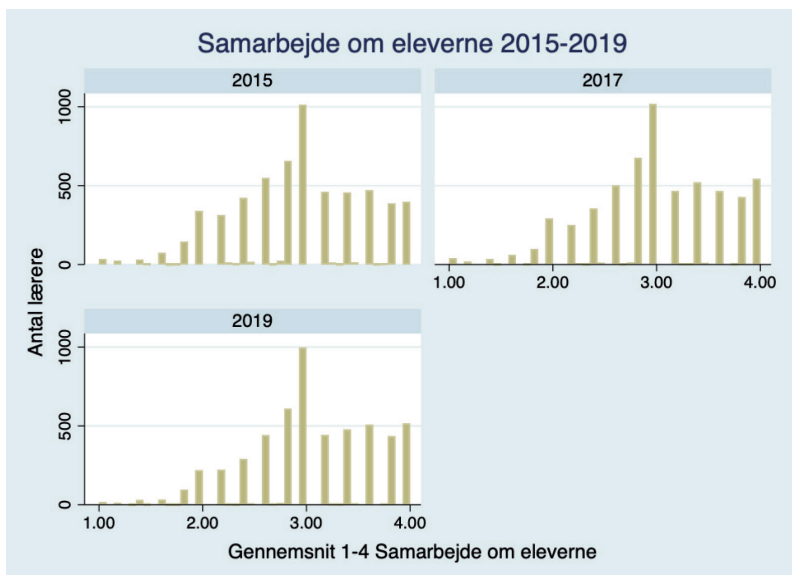
Samme positive billede kan vi se i de følgende cirkeldiagrammer (figur 54), hvoraf det også fremgår, at de kvindelige lærere er mere positive end de mandlige i forhold til samarbejde om eleverne. Således svarer 63,4% af de kvindelige lærere mod 61,2% af de mand-



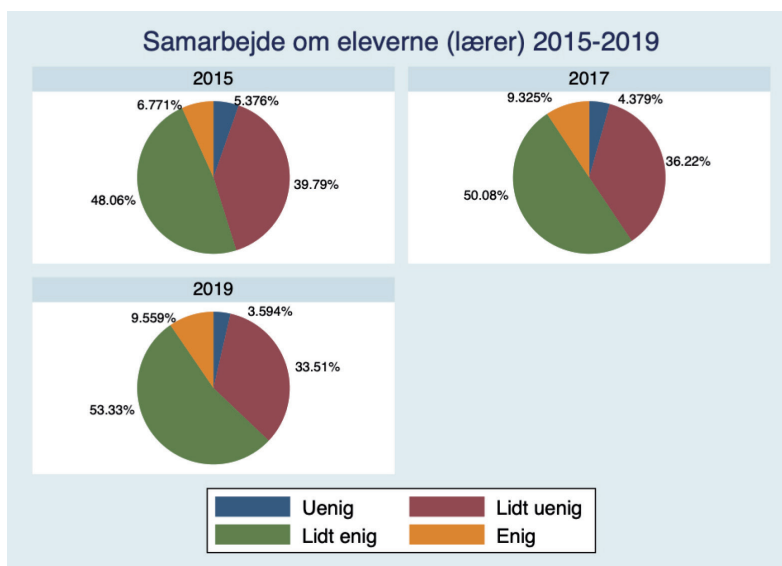
Figur 53: Faktoren Samarbejde om eleverne (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Frekvenstabel – Opdelt efter køn



Figur 54: Faktoren Samarbejde om eleverne (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T3 (2019) – Cirkeldiagrammer – Samlet og opdelt efter køn



Figur 55: Faktoren Samarbejde om eleverne (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3(2019) – Frekvenstabel



Figur 56: Faktoren Samarbejde om eleverne (lærer) for alle 13 kommuner samlet i T1(2015), T2(2017) og T3(2019) – Cirkeldiagrammer

lige lærere i de positive svarkategorier 'lidt enig'/'enig'. Den største forskel mellem de mandlige og kvindelige læreres besvarelser findes i den mest positive svarkategori 'enig', hvor 10,5% af de kvindelige lærere mod 6,9% af de mandlige lærere befinder sig.

Samtidig med, at vi kan konstatere et generelt positivt billede for denne faktor, må vi alligevel notere, at der i 2019 stadigvæk er godt 37% af samtlige lærere, der svarer negativt, dvs. 'lidt uenig' eller 'uenig' til samarbejdet omkring eleverne. Sammenholder vi de to typer samarbejde hos lærerne, som kortlægningen spørger ind til, er det imidlertid tydeligt, at samarbejdet om eleverne fungerer bedst. Samarbejdet om eleverne har ca. 1/3 af lærerne i de nederste to svarkategorier, samarbejde omkring undervisningen derimod ca. 2/3.

De to efterfølgende figurer 55 og 56 viser udviklingen for samarbejdet om eleverne fra 2015 til 2019.

I histogrammet i figur 55 kan vi se, at de fleste besvarelser ligger omkring 3,00, når faktoren bliver aggregeret, hvilket er en positiv score på en skala fra 1-4. Den flader dog noget ud imellem 3,00 og 4,00.

Cirkeldiagrammerne i figur 56 viser tydeligere den systematiske positive udvikling, som vi så i 500-pointskalaen ovenfor. I den

øverste ende af 4-trins skalaen (med svarmulighederne 'lidt enig' og 'enig'), kan vi således se en forøgelse på sammenlagt 8 procentpoint, (fra 54,8% i 2015 til 62,9% i 2019), hvilket giver denne gennemsnitlige positive udvikling.

Samtidigt kan vi se en reduktion i den lavere ende af skalaen. Lærerne er altså tydeligt mere positive omkring samarbejdet om eleverne i 2019 sammenlignet med 2015, og vi kan se, at faktoren er blevet forbedret i både 2017 og 2019.

### *Lærdom 3.5. Lærernes samarbejde om eleverne – i punktform*

- Vi kan se en positiv udvikling i denne faktor i kommunernes samlede gennemsnit, når vi sammenholder 2019 med 2015
- I forhold til kommunernes samlede gennemsnit har flere enkeltkommuner oplevet endnu mere markante fremgange inden for faktoren, og vi kan generelt se en systematisk positiv udvikling
- Går vi bag tallene i 500-pointskalaen, kan vi i det aggregerede cirkeldiagram se, at de kvindelige lærere har en lidt mere positiv score, end de mandlige har
- Forklaringen bag, at vi kan se den positive udvikling, kan føres tilbage til, at de to mest positive svarkategorier 'lidt enig' og 'enig' udgør en noget større andel af de samlede besvarelser i 2019 sammenlignet med 2015 (den er 8 procentpoint større). Hovedparten af besvarelserne ligger imellem 3,00 og 4,00
- I 2019-kortlægningen fordeler ca. en tredjedel af samtlige lærere sig i de to laveste svarkategorier 'lidt uenig'/'uenig', når det drejer sig om at vurdere samarbejdet om eleverne. Når de i 2019 vurderer samarbejdet om undervisningen, befinder 2/3 af samtlige lærerbesvarelser sig i disse svarkategorier. I begge faktorer er der tale om fremgang siden 2015, men i 2019 oplever lærerne tydeligt, at samarbejdet om eleverne fungerer bedst

### **Perspektiver på analyserne af lærernes oplevelse af deres undervisning, kompetencer og samarbejde**

I Lærdom 3 har vi undersøgt 5 faktorer omkring lærernes oplevelse af deres undervisning, kompetencer og samarbejde. I det følgende deler vi konklusionerne og de potentielle pædagogiske ledelsesperspektiver op i tre dele.

#### *Lærernes oplevelse af struktur og feedback i undervisningen*

Vi kunne se, at faktoren Struktur ikke har ændret sig meget i perioden 2015-2019. Det skyldes hovedsageligt, at lærernes besvarelser

på skalaen 1-5 i alle målinger overvejende ligger imellem 4,00 og 5,00. Det giver en meget lille mulighed for forbedring. Dette positive billede så vi også tidligere hos eleverne, men elevernes besvarelser var lidt mere jævnt fordelt imellem 3,00 og 5,00. Både lærerne og eleverne indikerer altså positive vurderinger af strukturen i undervisningen, med lærerne som de mest positive.

Noget kunne tyde på, at dette ikke umiddelbart er en faktor, som man behøver have så stor opmærksomhed på i forhold til udviklingsindsatser umiddelbart efter denne kortlægning. Snarere kunne man måske undersøge faktoren Struktur kvalitativt og for specielle elevgrupper, der har brug for mere struktur end den gennemsnitslige skoleelev.

Ser vi på faktoren Feedback, kan vi se et lidt anderledes billede. Igen kan vi se en meget positiv selvsvurdering for denne faktor fra lærerne, hvor næsten alle besvarelser ligger imellem 3,00 og 5,00 på 5-trins skalaen. Lærerne oplever desuden en fremgang på 11 point siden 2015. Elevernes vurdering af feedback er anderledes. Hos eleverne angives en lille tilbagegang på 3 point siden 2015. Elevernes vurdering af feedback er normalfordelt på skalaen fra 1 til 5. Det vil sige, at der både er besvarelser i den negative og i den positive ende af skalaen, men de fleste ligger omkring 3,00. Eleverne angiver altså en noget mindre positiv vurdering af feedback i undervisningen end lærerne, og i enkelte kommuner kan vi se denne forskel endnu mere markant.

Her er helt klart et udviklingspotentiale, hvor elever og lærere målrettet kan arbejde med feedback, både som didaktisk værktøj fra læreren til eleverne, men også eleverne imellem. En positiv anerkendende feedbackkultur i klassen er et godt læringsmiljø for både fagligt perifere og fagligt legitime elever (jf. vores introduktion i kapitel 3 af klasserummet som et fagligt læringsfællesskab med perifere og legitime medlemmer, inspireret af Lave & Wenger). Feedback kan også med fordel undersøges kvalitativt for bl.a. at undersøge, om elever og lærere har den samme forståelse af aktiviteten, både dens form og indhold.

### *Lærernes kompetencer*

For kommunerne samlet set angiver lærerne, at de opfatter deres kompetencer øget lidt mellem 2015 og 2019 (+6 point). I flere kommuner er der dog sket en mere positiv udvikling, hvor scoren for denne faktor ligger højere end det samlede gennemsnit. 2 kommuner er gået tilbage. Ser vi bag kommunegennemsnittene udtrykt i



500-pointskalaen, kan vi konstatere, at lærerne generelt har en meget positiv vurdering af egne kompetencer. Knap 80% vurderer egne kompetencer positivt.

Dette er et godt udgangspunkt for pædagogisk ledelse og for introduktionen af professionelle læringsfællesskaber. Det er dog vigtigt i de kommuner, der ikke har oplevet så positiv en udvikling inden for denne faktor, at undersøge, både kvalitativt og med udgangspunkt i kortlægningens resultater, hvad der kan ligge til grund for lærernes knap så positive vurderinger af egne kompetencer.

Alt i alt indikerer den overvejende positive selvsvurdering imidlertid, at lærerne i kommunernes folkeskoler generelt føler sig veludrustede kompetencemæssigt til at udføre deres professionelle arbejde. Dette er interessant, når vi kigger på de næste to faktorer omkring lærernes fagprofessionelle samarbejde.

### *Lærernes samarbejde om undervisningen og eleverne*

Vi har i begge de faktorer, der omhandler samarbejde mellem lærerne, kunnet konstatere en positiv udvikling i forhold til niveauet i 2015. Samarbejdet om eleverne er det, der har haft den mest positive udvikling, når man ser på de samlede kommuners gennemsnit.

Begge faktorer er målt på en skala fra 1 til 4. Generelt har vi kunnet konstatere, at faktoren Samarbejde om undervisningen tilnærmelsesvist er normalfordelt, dvs. at der er besvarelser i både den negative ende (1,00) og i den positive ende (4,00) af skalaen. Anderledes – og mere positivt – ser det ud for faktoren Samarbejde om eleverne, hvor tyngden ligger i den positive ende af skalaen.

Ser man på de to faktorer i forhold til pædagogisk ledelse, er der her en udviklingsopgave at arbejde (videre) med.

For faktoren Samarbejde om undervisningen kan vi registrere, at en stor andel af lærerne (67,8%) angiver besvarelser i den lidt negative ende af skalaen. Samarbejdet om undervisningen er altså noget, man som skoleledelse med fordel kan og også bør intervenere i forhold til og forbedre med pædagogiske indsatser. Yderligere undersøgelser må afdække, hvad der ligger til grund for lærernes lidt negative vurdering af samarbejdet om undervisningen (selv om dette er forbedret siden 2015), og hvad man som pædagogisk ledelse konkret bør gøre for at forbedre lærersamarbejdet om undervisningen.

Samarbejdet om eleverne er forbedret mere end samarbejdet om undervisningen siden 2015. Men der er stadigvæk udviklingsmuligheder her, idet der i 2019 fortsat er en stor andel af lærerne, der angiver problemer i forhold til samarbejdet om eleverne (godt 37%).

I et pædagogisk ledelsesperspektiv bør man være nysgerrig i forhold til årsagerne bag denne fordeling af svarene. En sådan undersøgelse kan både foregå som interviews og som møder med lærerne om disse data, men også dybere kvantitativ udforskning kan anbefales, hvor de forskellige enkeltpørgsmål, som samarbejdsfaktorerne er aggregeret fra, studeres nærmere. Muligvis er der enkeltpørgsmål, der kan forklare aspekter af de negative vurderinger.



# Lærersamarbejdets fordele og udfordringer

# 2

I kapitel 1 har vi påpeget, at arbejde med forbedring af lærersamarbejdet er en vigtig del i vellykkede skoleudviklingsprocesser. Vi vil i dette kapitel nærmere analysere, dokumentere og diskutere fordele ved og udfordringer i lærersamarbejdet. Undervejs tegnes konturerne af, hvad der med fordel særligt kan arbejdes videre med for at omsætte lærersamarbejdet til effektfulde forbedringer i den danske folkeskole.

Det er almindelig praksis, at der samarbejdes i den danske folkeskole (Wiedermann, 2005). Teamsamarbejde om enkelte klasser, årgange og afdelinger samt samarbejde mellem forskellige fagprofessioner findes på langt de fleste folkeskoler, og begrundelsen for samarbejde giver umiddelbart god mening. Forestillingen om samarbejde er, at det giver anledning til læring og trivsel blandt lærerne, som resulterer i mere kvalificeret undervisning, der styrker såvel elevernes læring som deres trivsel. Derfor har fokus på lærersamarbejde, lærernes dannelse af professionelle læringsfællesskaber og skoleledelsernes understøttelse heraf også været en vigtig del af Program for Læringsledelse, som denne rapport i høj grad henter sine data fra.

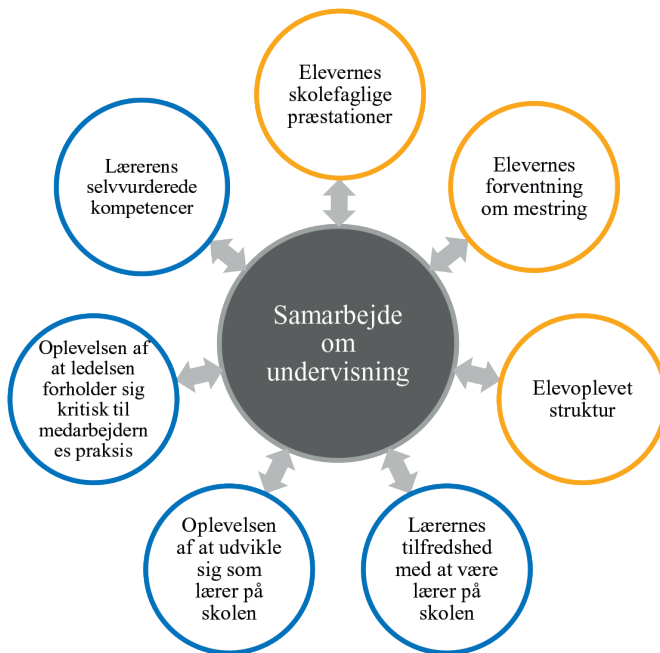
Forestillingen om sammenhængen mellem teamsamarbejde og elevpræstationer understøttes i vidt omfang af forskningslitteraturen på området (Robinson 2015; Timperley, 2011; Hargreaves & Fullan, 2003). I dette kapitel undersøges denne antagelse i den danske skolekontekst. Kapitlet er desuden et bidrag til at identificere mulige

indsatsområder blandt de professionelle i skolen, når det kommer til forbedring af samarbejdsrelationer. I kapitlet ses læring som en proces, der foregår gennem deltagelse i praksis og ændrede deltagelsesmønstre (Lave & Wenger, 2003; Lave 2004). I et samarbejde kan lærerens læring resultere i nye handlemuligheder, ændrede opfattelser og fælles problemløsning (Illeris 2006; Elkjær 2005). Læring i teams og andre samarbejdsformer foregår både gennem bevidste og mindre bevidste forandringer, der udvider lærernes handlemuligheder og kan give ny indsigt i de pædagogiske sammenhænge, lærerne arbejder i.

### Hypoteser om samarbejde

I dette kapitel undersøges og datadokumenteres antagelserne om forskellige positive følgevirkninger af lærernes samarbejde i den danske skolekontekst. Figur 57 viser hvilke korrelationer, der testes i kapitlet:

Først undersøges sammenhængen mellem lærernes samarbejde om undervisning og forskellige elevrelaterede faktorer (orange cirkler):



Figur 57

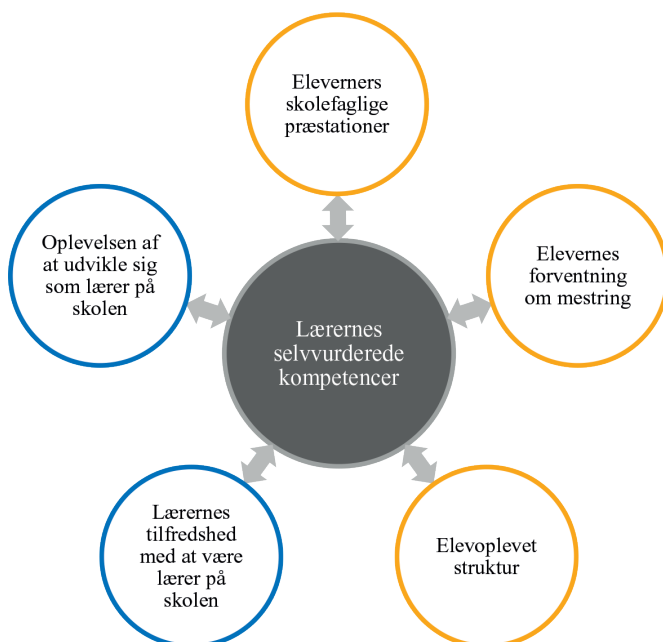
1. Den første sammenhæng, der undersøges, er sammenhængen mellem elevernes skolefaglige præstationer og lærernes samarbejde. Forventningen fra den internationale litteratur er, at elever har bedre skolefaglige præstationer, hvis lærerne samarbejder om undervisningen.
2. For det andet testes hypotesen om, at elevernes forventning om mestring (Bandura 1997; Schunk & Pajares, 2009; Hattie & Yates, 2014; Stobart, 2016) har sammenhæng med lærernes samarbejde om undervisningen. Forestillingen er, at lærernes samarbejde kan styrke elevernes forventning om mestring og dermed også elevernes skolefaglige præstationer.
3. For det tredje afprøves det, om lærernes samarbejde har sammenhæng med elevernes oplevelse af struktur i undervisningen (centralt element i klasserumsledelse) (Ågård og Keller, 2019; EVA 2018; Oliver et al., 2011). Formodningen er, at struktur er et udtryk for kvalitet i undervisningen, som kan øges ved hjælp af samarbejde blandt lærerne.

Herudover sammenholdes lærernes samarbejde om undervisningen også med andre lærerfaktorer (blå cirkler). Der undersøges fire forhold:

1. Om lærernes samarbejde har sammenhæng med lærernes vurdering af egne kompetencer.
2. Om lærernes samarbejde indvirker positivt på oplevelsen af at være tilfreds med at være lærer på skolen.
3. Om der er sammenhæng mellem samarbejdet og lærerens oplevelse af at udvikle sig som lærer på skolen.
4. Til sidst testes det om lærere, der samarbejder, i højere grad også oplever, at ledelsen er kritisk over for medarbejdernes praksis.

De nævnte forhold sammenholdes for at undersøge forventningen om, at samarbejde øger lærernes udvikling og læring. Det sidste forhold undersøges for at teste forestillingen om, at lederne har (bør have) en aktiv rolle i lærernes samarbejdende fællesskaber (deres professionelle læringsfællesskaber) (Marzano et al., 2016).

En fælles præmis for alle korrelationerne i nærværende kapitel er, at der ikke kan opstilles faste kausalitetskæder, hvor én faktor kan siges at føre til udslag på en anden faktor. Det kan for eksempel *både* være tilfældet, at lærere, der samarbejder, er mere tilfredse med deres ansættelse end lærere, der ikke samarbejder, og at lærere, der er mere tilfredse med deres arbejde, samarbejder mere.



Figur 58

### Hypoteser om kompetencer

Foruden sammenhængen mellem samarbejde om undervisningen og de ovenstående faktorer, undersøger vi i kapitlet relationen mellem lærernes selvvaluerede kompetencer og forskellige lærer- og elevfaktorer, illustreret i Figur 58:

Forventningen er her, at lærernes kompetencer har en positiv sammenhæng med de anførte elevcentrerede faktorer, og at denne sammenhæng derefter fører til bedre skolefaglige præstationer blandt elever.

Det er i den forbindelse vigtigt at påpege, at faktoren kompetencer (sådan som vi har adgang til den i vort datamateriale) vedrører lærernes *vurdering* af egne kompetencer, og ikke nødvendigvis fortæller noget om deres faktiske præstationer. Det er lærernes selvvaluering, der er en variabel i vores analysesammenhæng. Men lærernes selvvaluering og dermed deres tro på egen mestring, self-efficacy, har ifølge teori og forskning på området stor indflydelse på elevernes læring og dermed deres skolefaglige præstationer (Hattie, 2009).

### Empiri

Kapitlet baserer sig på analyser af både kvantitativ og kvalitativ empiri. Den kvantitative empiri udgøres af spørgeskemabesvarelser fra

5488 lærere, 552 skoleledere og 64.283 elever i 13 danske kommuner. Kortlægningen fandt sted i efteråret 2019 i Program for Læringsledelse, som er det store skoleudviklingsprojekt, denne rapport henter sine primære data fra.

Den kvalitative empiri er en interviewundersøgelse med ni lærere fra fem forskellige skoler med elevtal mellem 330 og 700. Teamsamarbejdet er nævnt eksplicit i beskrivelser af arbejdsgange på de forskellige skolars hjemmeside, og lærerne er deltagere i teams i indskoling, på mellemtrin og i udskoling. Interviewene er foretaget som semistrukturerede enkeltinterviews på de forskellige skoler. Deltagerne er alle læreruddannede, alle ansat på folkeskoler, erfaringerne varierer fra 4 til 40 års ansættelse, og der er både kvinder og mænd repræsenteret. Interviewene indeholder temaer som samarbejdspraksisser, potentialer og udfordringer i samarbejdet med kolleger og samarbejdet med ledelsen (Interviewguiden er vedlagt som Bilag 3).

Den kvantitative og den kvalitative empiri forenes for at nuancere de statistiske fund med belysning af bevæggrunde og overvejelser. I en mixed-method tilgang præsenteres citater fra interviewene, som sammenholdes med svarfordelinger og korrelationsanalyser fra spørgeskemaundersøgelsen, så vi på denne måde får illustreret sammenhængen mellem lærernes oplevelse af samarbejdet og relevante faktorer. Der er tale om et konvergent parallelt design, hvor den kvalitative og kvantitative dataindsamling og analyse er foretaget særskilt og derefter sammenholdt (Creswell & Plano Clark, 2011).

### Samarbejde og undervisningens kvalitet

I dette afsnit ser vi nærmere på hypotesen om, hvorvidt samarbejdet øger kvaliteten af elevernes undervisning.

I den danske skolekontekst refererer teamsamarbejdet til en gruppe lærere og pædagoger, der samarbejder om det praktiske og pædagogiske arbejde i en eller flere klasser. Omfanget af teamsamarbejdet er forskelligt fra skole til skole, ligesom det også er forskelligt, hvad der betragtes som et team. På nogle skoler er det lærerne, knyttet til en klasse eller en årgang, der arbejder i teams. På andre skoler kan det være en afdeling, fx udskoling, der udgør teamsamarbejdet. Samarbejdspraksisserne i den danske folkeskole er altså forskellige (Winter & Nielsen, 2013). Spørgeskemaundersøgelsen i Program for Læringsledelse viser, at det er meget forskelligt, om lærerne oplever, at de samarbejder om undervisningen. 6% af lærerne mener, at udsagnet "Lærerne samarbejder i høj grad om mål, indhold og



metoder i undervisningen” passer dårligt. 30% mener, at det passer nogenlunde, mens 46% mener, at det passer godt og 18% mener, at det passer meget godt. Udsagnet handler om undervisningssamarbejdet *generelt* på skolen. De fleste lærere mener altså, at lærerne samarbejder om undervisningens metode, mål og indhold.

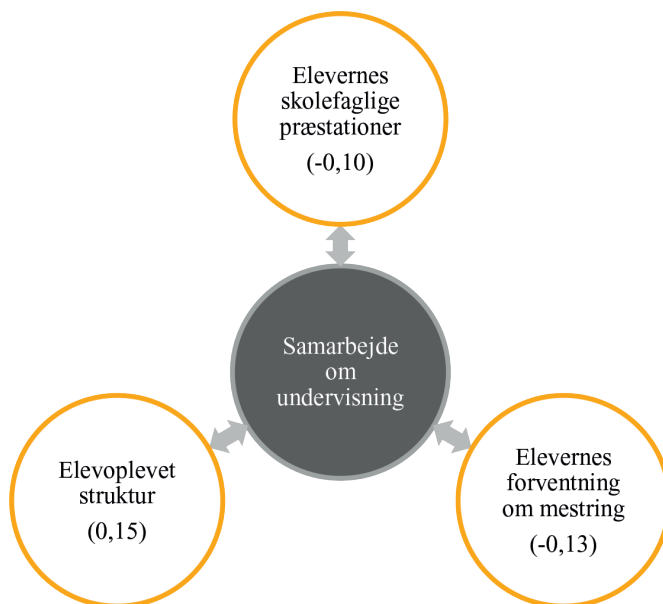
Det er dog langt fra alle, som oplever, at dette samarbejde foregår i klasseteams. Hver fjerde lærer mener, at det passer dårligt, at “Det er almindeligt, at lærere, som har den samme klasse, planlægger undervisningen i fællesskab”, og 37% mener, at udsagnet kun passer nogenlunde. Disse tal understreger, at organiseringen af samarbejdet kan foregå på mange måder, og at det ikke er alle lærere i den danske folkeskole, der oplever at have et kollegialt samarbejde om undervisningen.

Når der samarbejdes, oplever lærerne, at samarbejdet giver mulighed for at dele arbejdsbyrden. I interviewundersøgelsen beskriver lærerne samarbejde som en praksis, hvor man deler gode ideer og materialer til undervisningsforløb, planlægger aktiviteter og giver informationer om eleverne til hinanden. Lærerne er ikke i tvivl om, hvad et godt samarbejde kan føre med sig. Samarbejdet er med til at sikre kvalitet i undervisningen og øge elevernes læring og trivsel. Den klare normative forestilling fra litteraturen genfindes således i udtalelserne fra lærerne. En af lærerne siger blandt andet, at samarbejdet “*sikrer, at man holder hinanden fast på, at der er kvalitet i det, som eleverne skal udsættes for.*” Lærerne beskriver også, at det at få *andres øjne* på deres undervisning, kan medvirke til at øge kvaliteten af den undervisning, de planlægger. Lærerne vil gerne have sparring med andre lærere, og de har en klar forståelse for, at et samarbejde kan være med til at sikre og øge kvaliteten i undervisningen. Korrelationsanalyser i data fra spørgeskemaundersøgelsen i Program for Læringsledelse viser dog, at der ikke er en stærk sammenhæng mellem faktorer, som kan sige noget om kvaliteten i undervisningen og omfanget af lærersamarbejdet på de enkelte skoler på tværs af de tretten kommuner i Program for Læringsledelse.

Sammenhænge mellem samarbejde om undervisningen og de forskellige faktorer, som er illustreret i Figur 59, er udtrykt i tal fra  $+/- 1$ , kaldet korrelationskoefficienter. Jo tættere tallet er på 0 desto mindre sammenhæng er der.

Inden for pædagogisk praksis betragtes koefficienter over 0,3 typisk som indikation på en moderat sammenhæng, mens koefficienter over 0,5 betegnes som stærke sammenhænge (Cohen, 2018).

Da ingen af korrelationskoefficienterne i figuren er over 0,3, er der



Figur 59: Baseret på svar fra lærerne og elever fra 4.-9.klasse

altså tale om svage sammenhænge. Det gælder både sammenhængen mellem lærernes samarbejde om undervisning og deres vurdering af elevernes skolefaglige præstationer, sammenhængen mellem lærernes samarbejde om undervisning og elevens forventning om mestring og endelig sammenhængen mellem lærernes samarbejde om undervisning og elevernes oplevelse af struktur (klasserumsledelse). Der er altså ingen målbar sammenhæng mellem disse faktorer.

Den normative forståelse af, at samarbejde er med til at øge kvaliteten af undervisningen og dermed øge elevernes faglige resultater bekræftes således ikke af vores kvantitative empiri. Det er klart, at det havde været et stærkere argument for at arbejde i teams, hvis der kunne findes statistisk belæg i dansk sammenhæng for de ønskværdige følgevirkninger af lærersamarbejdet. Dog skal det fremhæves, at kortlægningsdata ikke siger noget om, hvilken form for samarbejde lærerne deltager eller ikke deltager i, ligesom data heller ikke indeholder beskrivelser af kvaliteten af samarbejdet. Derfor må man overveje, hvilken form for lærersamarbejde om undervisningen, som vi ser i vore kvantitative data, og som vi her har analyseret os frem til, ikke viser nogen dokumenterbar sammenhæng med typiske kvalitetsparametre i selve undervisningen. Konklusionen må være, at hvis vi vil påvise og dokumentere effekt (sammenhæng med) selve undervisnin-

gen, så er det en anden form for lærersamarbejde om undervisningen, vi skal have fat i, end den vi har i vore kvantitative data. Derfor må lærersamarbejdet om undervisningen videreudvikles i forhold til det, vi har dokumenteret i Program for Læringsledelse.

I andre analyser af samarbejdet i folkeskolen er det tidligere fremhævet, at for at teamsamarbejdet skal have reel effekt på elevernes læring, skal det organiseres i samarbejde omkring klasser, og lærerne skal mødes hyppigt herom (Winter & Nielsen, 2013). I forskning om teamsamarbejdet i den danske folkeskole har Tingleff Nielsen (2012:257) desuden fundet, at samarbejdet ofte kommer til at handle om undervisningens praktiske og organisatoriske forhold. Men hvis samarbejdet skal virke, skal det være centreret om elevernes læring og om refleksioner over, hvordan lærernes undervisning understøtter denne læring (DuFour 2004; Bolam et al., 2005). Derfor bør der arbejdes på at sikre, at lærerne samarbejder i klasseteams med hyppige møder, hvor der kan opstå koordinering mellem fagene og fælles forståelse for enkelte elevers potentialer og læring.

I interviewene kan vi se, at når lærerne samarbejder, oplever de selv, at det øger kvaliteten af deres undervisning. Statistisk kan vi dog ikke påvise, at dette sker ved hjælp af vore kvantitative data i Program for Læringsledelse. Dog kan vi – som vi vil vise det i det følgende – se en sammenhæng mellem samarbejdet og lærernes oplevede kompetencer og tilfredsheden med deres arbejde.

### Samarbejde og lærerens udvikling

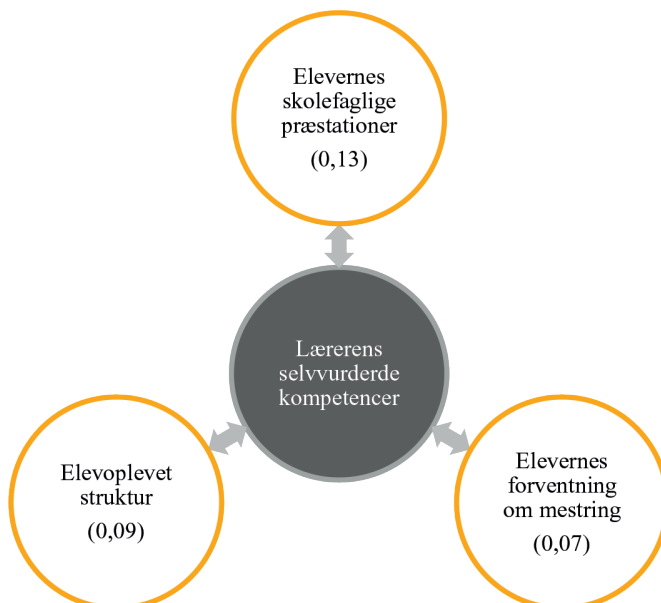
Korrelationsanalyser af data fra vor kvantitative empiri viser, at der er sammenhæng mellem samarbejde om undervisningen og lærernes vurdering af sig selv som kompetente fagprofessionelle. Korrelationskoefficienten er 0,33.

Lærere, der samarbejder meget, vurderer således egne kompetencer mere positivt end lærere, som samarbejder mindre. Det er ikke muligt at finde frem til, hvad der kommer først – altså om lærerne, der samarbejder, oplever sig mere kompetente, eller om lærerne, der vurderer sig selv som kompetente, opsøger mere samarbejde. Analyserne viser blot, at der er en sammenhæng mellem de to forhold.

Ligesom ved analysen af mulig korrelation mellem lærersamarbejde og elevfaglige præstationer udebliver også korrelationerne mellem lærernes vurdering af egne faglige kompetencer og ønskede resultater for eleverne. For lærernes egen kompetencevurdering har kun svag sammenhæng med elevernes skolefaglige præstationer, elevernes forventning om mestring og elevernes oplevelse



Figur 60



Figur 61: Baseret på svar fra lærere og elever fra 4.-9. klasse

af struktur i undervisningen. Korrelationskoefficienterne er under 0,3, hvilket fremgår af følgende figur:

Lærernes oplevelse af at være kompetente fagprofessionelle kan altså ikke direkte sammenholdes med positive virkninger på eleverne. Det er vigtigt at være opmærksom på, at når lærerne udtaler sig om deres egne kompetencer, fortæller det ikke nødvendigvis noget om deres faktiske præstationer, men om deres selvvurdering. Vi kan altså ikke ud fra vort kvantitative materiale sige noget om sammenhængen mellem lærernes reelle kompetencer og elevresultater, men derimod vise, at dét, at lærerne selv oplever sig som



Figur 62



Figur 63

kompetente, ikke nødvendigvis resulterer i positive virkninger hos eleverne.

Analyserne viser også, at samtidig med, at de lærere, som samarbejder, udtrykker en oplevelse af at være kompetente (jf. Figur 60), oplever de, at de udvikler sig som lærere på skolen. Dette er illustreret i Figur 62. Her er korrelationskoefficienten 0,32.

Samarbejde er altså med til at styrke lærernes vurdering af deres kompetencer (Figur 60) og oplevelsen af, at de udvikler sig som lærere på skolen (Figur 62).

Selv om de positive virkninger på elevernes læring ikke statistisk kan dokumenteres i den kvantitative kortlægning, beskriver korrelationsanalysen altså, at der er en sammenhæng mellem lærersamarbejde og lærernes oplevelser af sig selv som kompetente undervisere og oplevelsen af at udvikle sig som lærer.

Lærernes selvvaluerede kompetencer hænger også sammen med, om de oplever at udvikle sig som lærere på skolen. Her ser vi en stærk korrelation, som illustreret i Figur 63:

Lærerne i interviewundersøgelsen er opmærksomme på, at de kan lære af hinanden og udvikle deres undervisning. De siger blandt andet:

*“Jeg er egentlig bare meget interesseret i at have nogen at spille bold med. Når man får respons på det man laver, så udvikler man sig.”*

*“Man udvikler sig jo hele tiden ved at snakke med andre”*

*“Mine ideer bliver meget bedre, når jeg sparrer med nogen”*

*“[Når man samarbejder] har man en erkendelse af, at man ikke selv er perfekt, og man kan se, hvad den anden kan bidrage med”*

Udtalelser som disse viser, at lærerne gerne vil udvikle deres undervisning og deres kompetencer, og at de oplever at det sker, når de sparrer med deres kolleger. De har alle motivation for at udvikle sig og de har en fælles forståelse af, at undervisning og ide-generering bliver bedre i fællesskab. Den læring, der sker i samarbejdet, kan i lærernes egen optik give muligheder for fælles problemløsninger og udvidede handlemuligheder (jf. Lave, 2010). Lærerne har også en udtalt forståelse af, at samarbejdet er med til at udvikle og sikre deres arbejdsglæde. Lærerne siger blandt andet:

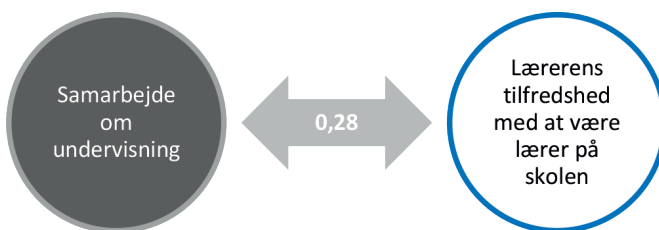
*“Samarbejde er altafgørende for ens trivsel i arbejdet”*

*“Det er lidt ligesom, når man siger, at eleverne skal trives for at lære. Jamen hvis vi trives i samarbejdet, så tror jeg også på, at vi underviser bedre.”*

At samarbejde kan bidrage til arbejdsglæde, kan vi også se i vor kvantitative empiri. Her viser korrelationsanalyser, at lærernes samarbejde om undervisningen har en positiv sammenhæng med lærernes tilfredshed med at være lærer på skolen (Figur 64).

Men endnu stærkere er sammenhængen mellem egen kompetencevurdering og deres tilfredshed med at være lærer på skolen, hvilket vi skal se i det følgende.

I en dansk undersøgelse beskriver en stor del af lærerne arbejdet i skolen som hårdt og frustrerende (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2019). Forskerne bag undersøgelsen peger på den voksende internationale interesse for at koble lærernes trivsel med elevernes trivsel og læring som interessant i den sammenhæng (Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2019; Acton & Glasgow, 2015; Kidger et al., 2016; Roffey,



Figur 64



Figur 65

2012). Når folkeskolens aktører gerne vil skabe gode forudsætninger for elevernes læring og trivsel, er lærernes egen trivsel således også en afgørende faktor. I kortlægningen kan vi se, at lærernes selvvaluerede kompetencer har tæt sammenhæng med deres tilfredshed med at være lærere på skolen (Figur 65).

Det ser altså ud til, at lærernes oplevelse af sig selv som kompetente kan styrkes ved at samarbejde (Figur 60), og at der med egen øget kompetencevurdering medfølger en øget tilfredshed med at være lærer og øget mulighed for at udvikle sig som lærer (Figur 65).

Sammenhængen mellem lærernes samarbejde og elevernes faglige præstationer udebliver altså, som vi påviser det, i vores kvantitative empiri, da den normative fortælling om lærersamarbejds faglige gevinst hos eleven ikke kan genfindes i statistikken. Om lærerne oplever et tæt samarbejde med deres kolleger, hænger imidlertid sammen med, om de oplever at udvikle sig som lærer på skolen (Figur 62) samt deres tilfredshed med at være lærer på skolen (Figur 63).

Flere danske undersøgelser viser samme resultater om de positive effekter, samarbejde har på trivslen (Wiedermann, 2005; Win-

ter & Nielsen, 2013). En undersøgelse viser, at lærerne på højt præsterende skoler vurderer deres arbejdssituation klart positivt, mens en del af de adspurgte lærere på lavt præsterende skoler er kritiske over for både elever, forældre og ledelse (Winter & Nielsen, 2013). Undersøgelsen viser også, at lærerne på de højt præsterende skoler i højere grad fokuserer på faglige mål for elevernes læring. Disse fund kan understøtte antagelsen om, at lærersamarbejde også i en dansk sammenhæng potentielt kan føre til bedre skolefaglige præstationer. At sammenhængen udebliver i de i kvantitative analyser, kan skyldes, at kortlægningsdata ikke indeholder information om, hvilket form for samarbejde lærerne deltager i eller kvaliteten af samarbejdet. Det vil derfor være centralt fremover at have fokus på lærersamarbejdets form og kvalitet, når man søger at opnå en øget effekt på elevernes resultater gennem lærernes samarbejde om undervisningen. Én ting er dog klart, samarbejde og trivsel hænger sammen.

I interviewundersøgelsen peger lærerne på, at den gode relation er vigtig, og at det gode samarbejde giver plads til forskelligheder. Samtidig udtrykker de stor forståelse for, at der er forskellige måder at udføre kerneopgaven på. Der er en holdning om, at *“man ikke behøver gøre tingene ens”*, og at lærernes forskelle kan være med til at styrke kvaliteten i både samarbejdet og undervisningen. Men hvis forskellene bliver for store, er der risiko for konflikt.

### Konflikter i samarbejdet

Når samarbejdet fungerer, oplever lærerne, at de trives bedre, og at de er mere kompetente. Men det er ikke altid, at samarbejdet kommer dertil. Lærerne fortæller, at det kræver tid og tillid at få samarbejdet til at fungere, og i nogle situationer opstår der brydninger, konfrontationer, dårlig stemning og i værste fald ophør af samarbejdet. Af spørgeskemaundersøgelsen i Program for Læringsledelse fremgår det, at næsten hver fjerde lærer ikke oplever, at de lærere, som har samme klasse, samarbejder om planlægningen af undervisningen, ligesom hver fjerde ikke mener, at ‘den enkelte lærer skal tage hensyn til andre læreres undervisning i sin egen undervisning’. Hvorfor disse lærere ikke oplever at samarbejde med deres kolleger eller ikke mener, der skal tages hensyn til andres undervisning, vides ikke, men det kan muligvis være på grund af spændinger i lærerstaben.

Interviewundersøgelsen viser, at konflikter eller spændinger mellem lærerne er svære at sætte tydelige begreber på. Lærerne



har svært ved at udtrykke, hvorfor noget samarbejde er sværere end andet, og de har vanskeligt ved at beskrive, hvorfor et samarbejde fejler. En lærer beskriver, at et samarbejde kan være udfordrende, *“hvis man har et meget forskelligt syn på læring eller pædagogik, så kan der være nogle brydninger.”* En anden siger, at udfordringer kan opstå *“hvis man er for forskellige eller på grund af egenrådighed.”* I litteraturen er det påpeget, at der blandt lærere ofte findes en forståelse af, at *alle lærere tænker ens*, og at lærere deler samme grundholdning til undervisningspraksis og tilgangen til børn (de Lima, 2001). I vore interviews med danske folkeskolelærere finder vi imidlertid mange eksempler på lærere, som taler om forskellighed i praksis og i visse tilfælde direkte uenigheder blandt kolleger både om undervisningspraksis og tilgangen til eleverne.

Blandt lærerne er der i en vis udstrækning en forståelse af, at forskellighed kan være en kvalitet, der kan være med til at udvikle egen praksis. Korrelationsanalyserne viser også, at der er sammenhæng mellem samarbejde og oplevede kompetencer. Men samtidig udfordrer det samarbejdet, hvis holdningen til kerneopgaven om undervisning og ‘håndteringen’ af eleverne bliver *for* forskellige. Læring er ofte forbundet med processer, som opfattes som problematiske og som forekommer, når konflikter, spændinger og forskellighed begynder at blive opfattet som fornuftige (Lave, 2010). Læring er ikke udelukkende en bevidst bevægelse, og derfor må vi antage, at disse spændinger kan være gode for lærernes udvikling (Lave & Wenger, 2003). Samtidig bliver vi nødt til at være opmærksomme på, at spændinger kan blive så store, at de resulterer i ikke-deltagelse og dermed også mindsker lærernes handlemuligheder. Hvis spændinger skal virke fornuftige, kræver det i det mindste, at lærerne kan tale om dem og om deres forskelligheder i samarbejdet.

Lærerne er forsigtige, når det kommer til uenigheder med kollegerne. Vi har spurgt lærerne, hvad de gør, når de i et teamsamarbejde oplever at være uenige med kollegerne om didaktiske forhold i undervisningen. Til det svarer lærerne blandt andet:

*“Jeg kan gøre rigtig mange ting, men jeg kan jo ikke gå ind og klare undervisningen for ham. Jeg kan ikke gå ind og gøre dit arbejde.”*

*“Jeg kan ikke bestemme, hvordan hun skal køre sin undervisning.”*

Lærerne her har begge oplevet at have klasseværelse ved siden af en kollega, hvor de kan høre, at læreren skælder meget ud, og at eleverne er urolige. De har begge forsøgt at tilbyde kollegerne hjælp ved at tale om metoder i undervisningen, men uden at det førte til forandringer. Den manglende udvikling skaber en oplevelse af frustration. Lærerne går fra at tale om samarbejde som positivt og fra at betegne eleverne som *vores elever*, til at sige, at forskelligheder kan resultere i, at man trækker sig og i stedet sørger for *sin egen klasse*. Om dét at trække sig siger lærerne blandt andet, at “*Man blander sig ikke medmindre de spørger*” og “*Vi har ikke mandat til at gå ind i og blande os i hinandens undervisning*”. En lærer udtrykker også, at når samarbejdet bryder sammen, kan det medføre afmagt, og “*Så håber man bare på, at det er sidste gang vi skal have en klasse sammen*”.

Når lærernes forsigtige indblanding ikke fører til forandringer, begrænses samarbejdet, eller det stopper ligefrem. Hvis der ikke sker noget, så lader lærerne stå til i stedet for at blive ved med at forsøge at skabe gode rammer for undervisning for alle skolens elever. Det vidner om en praksis, hvor der ikke er skabt et rum, hvor det er muligt at tale og reflektere sammen om undervisningsmetoder og elevernes læring.

En af de interviewede lærere beskriver, at ens professionelle læreridentitet og læreren som person nogle gange er svære at adskille, ‘*fordi man jo giver noget af sig selv.*’ En anden lærer beskriver også, at hvis hans kolleger:

*“stillede spørgsmålstegn ved, om jeg kunne bruge min person til at danne relationer, eller bruge min person til at skabe et drive (...) Så vil jeg da tage det som et, ikke bare et professionelt nederlag, jeg vil tage det som et menneskeligt nederlag”*

At læreren vil tage kritiske spørgsmål fra sine kolleger som et menneskeligt nederlag, vidner om, at det er svært at adskille lærernes profession og lærernes identitet. En anden lærer forklarer også, at det er rigtigt svært at sige til ens kollega, hvis man er pædagogisk uenig i deres lærerpraksis, da det grundlæggende er kollegaens holdning til andre mennesker, man forsøger at *pille ved*. En tredje udtaler: “*Jeg ville have det sindssygt dårligt over at gøre en kollega ked af det. Vi er nok lidt for ordentlige.*” Læreren udtrykker her, at det kan gøre en kollega ked af det, hvis man stiller spørgsmål ved deres undervisning eller håndtering af elever. Forsigtigheden med hensyn til at spørge ind til andres praksis, blandet med muligheden for at træk-

ke sig og koncentrere sig om sin egen undervisning, begrænser lærernes handlemuligheder, og deres læringsrum bliver indskrænket. Det lader til, at lærerne befinder sig i en situation, hvor der er uafklarede og ubestemte regler for, hvordan man skal gå til en kollega og løse spændingerne. I princippet kan spændinger eller forskellige syn på lærerpraksissen være et potentiale for udvikling af lærernes læring (Pedersen & Nielsen, 2009). Uløste konflikter og uafklarede situationer kan danne grundlag for konstruktive løsninger og øgede handlemuligheder for nye tænkemåder og metodeløsninger, som kan være vej til at løse de komplekse problemstillinger, som lærerne skal håndtere (de Lima, 2001; Lave, 2010). Men når lærerne vælger ikke at blande sig, og trækker sig i stedet for at reflektere over forskellighederne i samarbejdet, sker der ingenting. Der er på den måde et læringspotentiale i spændingerne, som forbliver uløst.

Lærerne fortæller samtidig, at det gode samarbejde indeholder plads til at fejle og tale om udfordringer, men det er tydeligt, at uenigheder kan gøre, at lærerne mister modet og tilliden til at dele med hinanden. Om udfordringer siger lærerne, at det er vigtigt at *“kunne lægge det op på bordet og snakke om det”*. Hermed er der en forståelse af, at et samarbejde skal bruges til at få talt om uenigheder. Men det ser ud til, at lærerne mangler et udviklingsrum, hvor der er klare procedurer for, hvordan man håndterer uenigheder, inden de bliver til konflikter. I teorien om professionelle læringsfællesskaber og andre samarbejdsformer blandt professionelle lægges der vægt på, at gode samarbejds muligheder har brug for særlige spilleregler for, hvordan man forholder sig kritisk, reflekterende og undersøgende i forhold til egen og andres undervisningspraksis, samt at man er villig til at lære af hinanden (Mitchell, 2015; Timperley, 2011).

Lærerne har en opfattelse af, at tillid er vigtigt, og at tillid opstår, når relationen bygger på et personligt kendskab eller ligefrem venskab. I stedet vil det være konstruktivt at vende forestillingen om tingenes sammenhæng om. Hvis lærerne arbejder professionelt sammen i et velleddet samarbejde med procedurer for, hvordan man sammen forholder sig konstruktivt undersøgende og reflekterende både til andres og egen praksis, vil det føre til, at der opstår professionel tillid. Når lærerne lærer af hinanden, vil tillid og mod opstå i samarbejdet.

Samarbejde mellem lærere kan potentielt øge lærernes arbejds glæde og oplevede kompetencer, som vi har påvist med korrelationsanalyserne. Men samarbejde er ikke noget, der opstår ud af den blå luft. Samarbejde ender heller ikke altid i homogene fællesskaber

med harmoni og enighed. Et samarbejde kan opleves besværligt, og for at det kan fungere optimalt, er der brug for klare spilleregler. Et vigtigt element i lærernes samarbejde bør være skoleledelsen, som skal være med til at sikre et optimalt miljø for lærernes læring (Robinson, 2015). Vi vil undersøge, hvordan ledelsesdimensionen ser ud i vore data.

### Lærernes samarbejde med skoleledelsen

I interviewundersøgelsen beskriver lærerne, at de søger vejledning hos skoleledelsen, når udfordringerne i deres arbejdet bliver for store. Lærerne beskriver dog dét at gå til ledelsen som at trykke på *panikknappen* – et valg, lærerne først træffer, når alle andre muligheder er afprøvet. Det er altså først, når tingene brænder på, at ledelsen bliver inddraget. Men at henvende sig til ledelsen kan ifølge lærerne være svært. Det kan føles som at “gå bag om ryggen” på kolleger, som en lærer formulerer det. At indblende ledelsen betragtes dermed som en sidste udvej, som oven i købet kan give en fornemmelse af at “stikke en kollega”, som en anden lærer formulerer det.

Formuleringer som disse giver et indtryk af, at ledelsen ikke nødvendigvis betragtes som en mulig samarbejdspartner – hverken når det kommer til at sikre et effektivt lærersamarbejde eller en løsning af lærernes mere individuelle udfordringer. Ledelsen er noget, man går til, når alt andet er afprøvet, hvilket indikerer en afstand mellem ledelseslaget og lærerne.

Når skoleledelsen inviteres ind i samarbejdet på et sent tidspunkt i forhold til udfordringerne, kan det dog skabe frustration hos lærerne. Når læreren går til ledelsen, er det med en forventning om, at ledelsen har løsninger. En af lærerne siger:

*”Hvis jeg kommer til hende [skolelederen] og siger, hvad kan vi gøre? Har du nogle ideer? Har du nogle ressourcer, et eller andet? Så kan hun sige: ”Har I selv gjort hvad I kunne?”. Ja selvfølgelig har vi dét, ellers ville jeg jo ikke komme til dig. Eller ”Jeg vender lige tilbage”, og så sker der ikke mere.”*

I interviewundersøgelsen beskriver flere af lærerne, hvorfor lederne ikke opfattes som værende behjælpelige i sådanne situationer. Lærerne har nemlig ikke en oplevelse af, at ledelsen ved, hvad der foregår i de enkelte klasser. Der er et udtrykt ønske om mere synlighed og nærvær. Ifølge lærerne bør lederne vise sig mere på gulvet, så de ved, hvad lærerne arbejder med. En lærer beskriver ønsket således:

*“Jeg gad godt, hvis de kom lidt mere ud. Det er måske lidt ligesom politikere, der sidder og siger ‘I skolen, der skal det være sådan og sådan’. Jamen har I været der?... Det er nemt at stå og sige, at nu skal vi nå det og det og det og det. Men prøv at komme ud og se, hvad vi i virkeligheden står med.”*

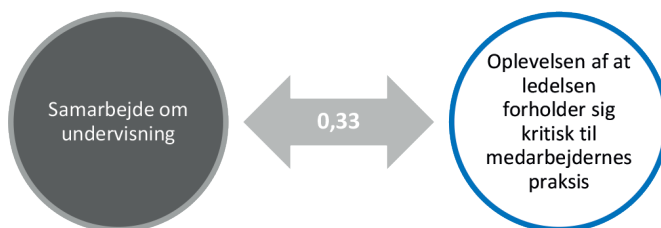
En anden lærer foreslår, at *“de [skolelederne] burde jo være hele dage i alle klasser”*. Hun fortsætter med at fortælle, at skoleledelsen *“kan finde på at sige, at det gik så godt med den klasse eller den elev, men de ved det jo ikke. De har aldrig været der.”* Hermed understreges ønsket om, at ledelsen får kendskab til, hvad der foregår i de enkelte klasser.

Alle lærerne giver udtryk for, at de gerne vil have lederen ud i undervisningssituationer. De vil gerne have sparring fra ledelsen, men sparringen skal udspringe af ledelsens indsigt i lærernes konkrete praksis og ikke i et andethåndsindtryk af, hvad lærerne arbejder med. Ledelsen må gerne komme ud i klasserne til andet end emneuger og skolefester, og en lærer siger: *“De må godt se, når det er svært også”*. Lærerne inviterer på den måde ledelsen ind i et tættere samarbejde, hvor der kan skabes et mulighedsrum for undersøgende og kritisk refleksion i forhold til egen læring og praksis. Det kræver dog, at lederne viser sig som synlige samarbejdspartnere med viden om de enkelte klasser og lærere.

Når Program for Læringsledelse i den kvantitative spørgeskemaundersøgelse har spurgt lærerne, om deres ledelse forholder sig kritisk til medarbejdernes praksis, er der en relativ stor andel af lærerne, som ikke oplever, at dette er tilfældet. 22% af lærerne mener, at det ‘passer dårligt, at ledelsen forholder sig kritisk til medarbejdernes praksis’, mens 40% mener, at det ‘passer nogenlunde’. De kvantitative data viser samtidig, at der er en positiv sammenhæng mellem lærernes samarbejde og deres oplevelse af, at ledelsen forholder sig kritisk til deres lærerpraksis. Korrelationskoefficienten er 0,33 (Figur 66).

Det ser altså ud til, at lærere, hvis ledere forholder sig kritisk til deres praksis, også er lærere, som samarbejder mere. Sammenholdes dette med ønsket om professionel sparring, der fremtræder i interviewundersøgelsen, og lærernes oplevelse af, at skoleledelsen ikke ved hvad der foregår, tyder det på, at ledelsen, i hvert fald på nogle skoler, med fordel kan blive en mere aktiv deltager i samarbejdet med lærerne.

De kvantitative data viser samtidig, at kun 83% af skoleledelsen er enige i, at de skal forholde sig kritisk til medarbejdernes praksis.



Figur 66

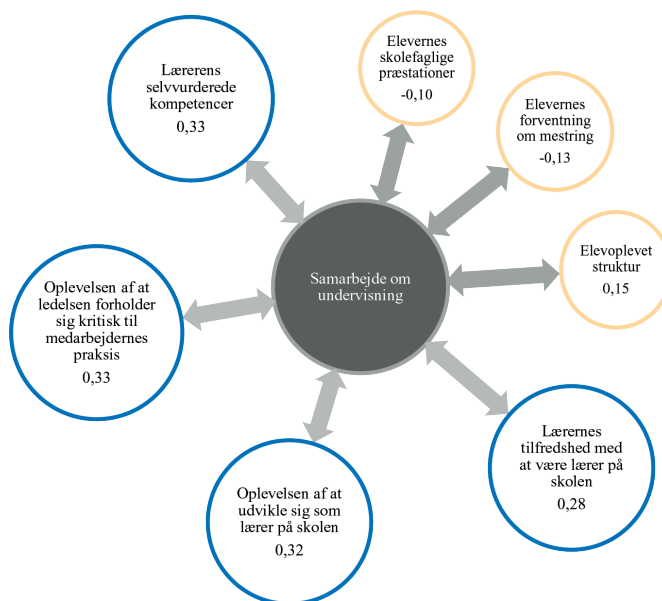
Den resterende del af skolelederne svarer, at de kun i mindre grad skal forholde sig kritisk til medarbejdernes praksis. Tidligere undersøgelser viser desuden, at danske lærere angiver, at de sjældent får feedback fra deres skoleledelse, og at den feedback de får, ikke er baseret på grundig vurdering af deres undervisning (EVA, 2014). Tilsammen rejser det spørgsmålet om, hvad de resterende 17% af skolelederne, som af lærerne ikke opleves at forholde sig kritisk til deres praksis, gør i stedet? En vigtig opgave fremover i elevcentreret skoleudvikling bliver hermed – både for at optimere lærernes samarbejde i sig selv, men også for at opnå den ønskede effekt på elevernes udbytte af undervisningen ved øget samarbejde mellem lærerne – at skoleledelserne går mere tydeligt, aktivt, kritisk og kompetent ind i den pædagogiske ledelse af lærernes praksis.

### Perspektiver

I dette kapitel har vi undersøgt forestillingen om sammenhængen mellem teamsamarbejdet og elevpræstationer, og om hvilke fordele samarbejde kan give i folkeskolen. Lærerne har en oplevelse af, at samarbejde er med til at øge kvaliteten af deres undervisning. Dog kan vores korrelationsanalyser ikke bekræfte denne oplevelse. Vi kan til gengæld påvise, at der er sammenhæng mellem samarbejde og lærernes trivsel og faglige kompetencer. Lærerne vil gerne udvikle sig, og lærere, der samarbejder, oplever også, at de udvikler sig. Sammenhængen mellem lærersamarbejdet om undervisningen og de undersøgte faktorer fremgår af Figur 67, der sammenfatter korrelationsanalyserne.

Når samarbejdet ikke lykkes, er det udfordrende for lærerne at håndtere. Dette skyldes blandt andet, at det for lærerne er svært at adskille læreren som person og som professionel, og derfor bliver det svært for lærerne at tale om forskelligheder.

Lærerne er meget tydelige om, hvad de godt kunne tænke sig i



Figur 67

deres kommende udviklingsarbejde. De vil gerne have sparring på egen praksis, grundighed og opfølgning. Lærerne vil gerne have en tydelig og synlig skoleledelse, der ved, hvad der foregår i de enkelte klasser og undervisningssituationer – både de gode og de mindre gode. Lærerne vil gerne have et samarbejde med skoleledelsen med et fokus på læring og udvikling. Samtidig er der dog en vis afstand mellem lærerne og skoleledelsen, der lige nu resulterer i, at lærerne først går til ledelsen som en sidste udvej, og at man ikke fortæller om udfordringer, fordi det føles som at gå bag ryggen på kollegerne. Den professionelle sparring mellem lærere og leder skal være drevet af en fælles interesse for læring og for udvikling af lærernes undervisning. Som Robinsons forskning i skoleledelse påpeger, er det en central opgave for skoleledelsen at sikre et trygt og velordnet miljø og lede lærernes læring og udvikling (Robinson, 2015).

Et konstruktivt samarbejde mellem lærerne indbyrdes og mellem lærerne og skoleledelsen skal bygge på en kontekstnær forståelse af lærernes arbejde og udfordringer. Det er vigtigt at få skabt et udviklingsrum, hvor der er klare procedurer for, hvordan man håndterer forskelligheder, og hvor det bliver muligt at forholde sig reflekterende og undersøgende til egen og andres undervisningspraksis.

# Skolen er for alle – men mere for nogle end for andre

Om reproduktion og chanceulighed i folkeskolen 2019



I dette kapitel belyser vi betydningen af tre baggrundsfaktorer for elevernes skolefaglige præstationer ud fra de nyest tilgængelige data fra skoleudviklingsprojektet Program for Læringsledelse. De tre baggrundsfaktorer er:

1. forældrenes uddannelsesniveau
2. elevens køn
3. elevens kulturbaggrund eller modersmål

Formålet er at dokumentere, hvad status er i folkeskolen i dag omkring disse vigtige faktorer, og om der har været en udvikling siden 2015, samt at komme med bud på hvilke udfordringer folkeskolen skal arbejde videre med i relation hertil for at skabe en folkeskole, der understøtter *alle* børns læring og (faglige og sociale) skoleglæde.

Analysen er afgørende for at forstå, hvilke magtfulde sociologiske faktorer man er oppe imod, når man arbejder med skoleudvikling. Sociologiske faktorer såsom uddannelsesniveau, køn og etnicitet er velkendte i forskningen både i Danmark og internationalt som forhold, der på mange måde determinerer eller kraftigt påvirker elevers veje igennem uddannelsessystemet (Hansen, 2003; Minello & Blossfeld, 2017; Kulic, Skopek, Triventi & Blossfeld, 2019). Folkeskolereformen har som erklæret mål og hensigt at reducere denne påvirkning, og vores analyse er således rettet mod en hovedopgave i



folkeskolen, nemlig at tilbyde lige muligheder for alle elever uanset baggrund.

Undersøgelsen er baseret på en omfattende mængde data, hvor 70.000-77.000 elevers skolefaglige præstationer er blevet vurderet af hver elevs kontaktlærer på tre forskellige måletidspunkter fra 2015-2019. Der er yderligere blevet indsamlet data om forældrenes uddannelsesniveau, hvor der var næsten 40.000 forældrebesvarelser i 2015 og mere end 20.000 i 2019.

Den sociale reproduktion i uddannelsessystemet er veldokumenteret, både internationalt og i Danmark (Sirin, 2005). Forældrenes uddannelsesniveau har en stærk indflydelse på elevernes skoleliv, hvilket ofte aktualiseres i deres skolefaglige præstationer samt deres vej igennem uddannelsessystemet, blandt andet i forhold til uddannelsesvalg. En af folkeskolereformens centrale intentioner har været at mindske den sociale baggrunds indflydelse: *“Folkeskolens elever skal blive så dygtige, som de kan og trives – uanset social baggrund. En række initiativer følger og evaluerer folkeskolens udvikling”* (UVM, 2020). Det er derfor væsentligt at undersøge, hvorvidt social baggrund stadig er en lige så betydningsfuld faktor for elevernes skolefaglige præstationer her fem år efter folkeskolereformen, eller om folkeskolen har præsteret at reducere eller minimere den sociale baggrunds betydning. Program for Læringsledelse har ligesom folkeskolereformen haft til hensigt at mindske betydningen af den sociale reproduktion ved at styrke de fagprofessionelles kompetencer. Det er derfor interessant og lærerigt for alle i folkeskolen at lægge datamateriale fra programmet til grund for en analyse.

Ud over den sociale baggrund spiller elevernes køn en afgørende rolle, såvel i forhold til deres skolefaglige præstationer som for deres videre færd igennem uddannelsessystemet. Piger præsterer generelt bedre end drenge, både i folkeskolen og i gymnasiet (EVA, 2005). I Program for Læringsledelses tidligere kortlægninger har vi kunnet se, at der er forskel på kontaktlærernes vurdering af drenge og pigers skolefaglige præstationer samt deres motivation og arbejdsindsats, hvor piger generelt vurderes mere positivt (Qvortrup et al., 2016; Nordahl 2018). Vi ønsker derfor også med data fra 2019 at belyse kønsuligheden i forhold til skolefaglige præstationer og i forhold til forskellige klassetrin.

I Program for Læringsledelses tidligere kortlægning i 2017 (Nordahl, 2018) blev den kulturelle baggrunds betydning for elevernes skolefaglige præstationer undersøgt. Her kunne man blandt andet se, at minoritetssprogede elever i gennemsnit præsterer mindre

godt end dansksprogede. Størst var forskellen på minoritetssprogede med ikke-vestlig baggrund og dansksprogede elever – i gennemsnit mere end ét skoleårs læring. I nærværende analyse undersøger vi også den kulturelle baggrunds betydning, med særligt fokus på den overordnede udvikling fra 2015 til 2019, og vi belyser forskelle på klassetrin med henblik på at afdække de områder, hvor udfordringerne er størst.

Nærværende analyse skal ses som et bidrag til den løbende evaluering af folkeskolens udvikling. For at få greb om udviklingsdimensionen tages der i analysen afsæt i data fra Program for Læringsledelse for henholdsvis T1 (første måling i efteråret 2015) og T3 (den afsluttende måling i efteråret 2019), hvorved det er muligt at skitsere udviklingen af elevernes skolefaglige præstationer fra 2015 til 2019. Det grundlæggende spørgsmål er altså, om skolen reelt lykkes med den faglige inklusion, eller om nogle elever har bedre chancer for at opnå bedre skolefaglige præstationer end andre.

## Metode

Inden vi begynder analysen, vil vi beskrive forudsætningerne for den. Vi argumenterer for valget af variable under inddragelse af teori og eksisterende forskning, og vi uddyber og tydeliggør hvilken empiri, der er blevet anvendt.

Først beskrives, hvordan begrebet ‘social baggrund’ er operationaliseret (dvs. målt), og dernæst forklares det, hvordan lave svarprocenter er håndteret i forhold til forældrebesvarelsene, som indgår i de dele af analysen, hvor forældrenes uddannelsesniveau benyttes som uafhængig variabel.

### *Social baggrund og forældrenes uddannelsesniveau*

Social baggrund er et begreb, der dækker over flere forskellige betydninger eller aspekter. Der kan f.eks. være tale om, at eleverne er vokset op i en traditionel kernefamilie eller at forældrene er skilt. Det kan også dreje sig om forældrenes forskellige indkomstforhold, forskellig uddannelse for forældrene eller eventuelt forældrenes og børnenes etnicitet. Ofte drejer det sig om en kombination af sociale og økonomiske forhold, der udgør betingelserne for den enkelte elevs skoleliv.

For at undersøge indflydelsen af elevernes sociale baggrund med kvantitativ metode er det derfor nødvendigt at *operationalisere* begrebet og gøre det konkret og kvantificerbart (Field, 2018).

I data fra Program for Læringsledelse indgår der flere væsentlige

baggrundsvARIABLE for eleverne. Her er forældrenes uddannelsesniveau den væsentligste baggrundsvARIABLE, når vi taler om (u)lighed i skolen (Nordahl, 2018). Flere metaanalyser har også vist, at netop forældrenes uddannelsesniveau har en stærk indflydelse på elevers faglige præstationer i skolen (Hattie, 2009).

### *Moderens uddannelsesniveau som baggrundsvARIABLE*

I kortlægninger i Program for Læringsledelse er der blevet spurgt ind til både faderens og moderens uddannelsesniveau. Tidligere undersøgelser har vist, at kvaliteten af elevernes hjemmemiljø er stærkt afhængig af moderens uddannelsesniveau (Desforges & Abouchaar, 2003). En højtuddannet moder kan generelt skabe gode betingelser for, at eleven kan stimuleres intellektuelt i hjemmet, f.eks. gennem kognitivt udfordrende interaktioner med henblik på problemløsning (ibid.). Dette blev også fundet i en anden undersøgelse, hvor særligt betydningen af hjemmemiljøet blev fremhævet som essentielt i forhold til børns kognitive udvikling (Melhuish et al., 2001).

I forlængelse heraf viser forskning, at det ingen betydning har for kvaliteten af elevernes hjemmemiljø, hvorvidt moderen er hjemmegående eller er udearbejdende (Hattie, 2009).

Vi kan i vores datasæt fra Program for Læringsledelse se, at det ifølge forældrenes egne svarangivelser primært er mødrene, der påtager sig hovedansvaret for skolesamarbejdet: 53% af mødrene påtager sig hovedansvaret for skolesamarbejdet, hvilket kun gælder for 3,8% af fædrene. De resterende 43,2% af besvarelserne angiver, at forældrene deltager ligeligt i skolesamarbejdet. Det er påfaldende, at fædrene uhyre sjældent påtager sig hovedansvaret for skolesamarbejdet.

Der kan således argumenteres for, at især moderens uddannelsesniveau er en vigtig baggrundsvARIABLE i forhold til elevers sociale baggrund. Det skal dog påpeges, at variablerne for henholdsvis faderens og moderens uddannelsesniveau er stærkt korreleret ( $r = 0,49$ ).<sup>1</sup> Der er altså en stærk tendens til, at moderen og faderen har det samme eller nogenlunde det samme uddannelsesniveau. Derfor vil resultaterne være tilnærmelsesvis de samme, uanset om moderens eller faderens højeste uddannelsesniveau indgår som variabel i analyserne.

Ud fra ovenstående overvejelser har vi anvendt moderens højeste uddannelsesniveau som baggrundsvARIABLE i analysen af elevernes sociale baggrund og skolefaglige præstationer.

---

<sup>1</sup> Styrke af korrelation: 0,1 = lille. 0,3 = middel. 0,5 = stærk (Field, 2018).

### Metode til håndtering af manglende forældrebesvarelser

Dele af analysen (hvor forældrebesvarelser indgår) er på grund af varierende svarprocent for forældregruppen i kommunerne baseret på et *udsnit* af kortlægningen i Program for Læringsledelse. Denne tilgang har vi valgt, idet svarprocenten for forældrene generelt har været lav i 2019. Heldigvis har svarprocenten været tilfredsstillende i fem kommuner, hvorfor det stadig er muligt at udarbejde en tilnærmelsesvis repræsentativ analyse, hvor mere end 10.000 forældrebesvarelser indgår. Analysen sker således på baggrund af et datasæt, der er nogenlunde normalfordelt i forhold til spredningen i forældrenes socioøkonomiske baggrund. Det har vi kunnet fastslå, idet vi har undersøgt variansen imellem de afgivne forældrebesvarelsers oplyste uddannelsesniveau. Derfor har en egentlig frafaldsanalyse ikke været nødvendig.

For at kunne beskrive udviklingen fra 2015 til 2019, er det endvidere nødvendigt, at der i kommunerne er en tilstrækkelig stor svarprocent for *begge* måletidspunkter. I følgende tabel vises svarprocenterne for de cases, der specifikt ligger til grund for analysen af social baggrund og skolefaglige præstationer, hvor der er anvendt både kontaktlærer- og forældrebesvarelser.

I de dele af analysen, hvor der ikke indgår forældrebesvarelser, er *hele* datamaterialet blevet anvendt.

Kommune	Svarprocent T1 (2015)	Svarprocent T3 (2019)
Kommune 1	37,5%	19,6%
Kommune 2	71,5%	50,8%
Kommune 3	54,0%	49,1%
Kommune 4	61,5%	40,2%
Kommune 5	56,8%	46,5%
Kommune 6	50,4%	24,5%
Kommune 7	49,8%	22,6%
Kommune 8	46,9%	43,0%
Kommune 9	39,8%	26,1%
Kommune 10	47,6%	20,3%
Kommune 11	51,4%	22,4%
Kommune 12	58,0%	31,0%
Kommune 14	60,0%	27,9%

Tabel 1. Komplette cases for samkøring af skolefaglige præstationer (kontaktlærere) og moderens uddannelsesniveau (forældre)

I Tabel 1 ses procentandelen af *komplette cases* for skolefaglige præstationer og moderens uddannelsesniveau ud fra henholdsvis kontaktlærerbesvarelser og forældrebesvarelser (markeret med gråt). En 'komplet case' betyder, at der ikke er nogle manglende svar fra hverken forældre eller kontaktlærere i forhold til specifikke elever. Analysen forudsætter derfor, at både forældre og kontaktlærere har besvaret alle relevante spørgsmål.

Det er særligt de manglende forældrebesvarelser i den nyeste kortlægning i 2019, som har reduceret antallet af komplette cases betydeligt. Forældresvarprocenten er nemlig faldet markant fra T1 (2015) til T3 (2019).

Tidligere undersøgelser har vist, at det er svært at få en høj procentandel af især forældrebesvarelser i surveys, hvorfor det vurderes som acceptabelt, når svarprocenten er omkring 50 (Nordahl, 2018).

Kommune 2 har mere end 50% komplette cases for de respektive variable (henholdsvis kontaktlærerens præstationsvurdering og forældrenes angivelse af (moderens) uddannelsesniveau) på begge måletidspunkter (T1 og T3), men også kommune 3 og 5 kommer tæt på. Kommune 4 og 8 er også inkluderet, fordi de som de eneste af de resterende kommuner har mere end 40% komplette cases for begge målinger. Ved at udvælge disse 5 kommuner, hvor vi samtidigt har undersøgt deres spredning i forhold til normalfordelingen, reduceres indflydelsen af systematisk frafald. Med systematisk frafald menes, at der typisk er visse respondentgrupper (f.eks. forældre med fysisk eller psykisk svækket helbred, forældre hvor hovedsproget ikke er dansk eller lavt uddannede forældre), der undlader at besvare spørgeskemaer generelt, hvilket kan svække resultaternes repræsentativitet.

I mangel af bedre vurderes denne tilgang derfor som den optimale. Der er ikke brugt nogen statistisk metode til at forøge svarprocenten baseret på sandsynlighed. Dette har vi vurderet som unødvendigt, eftersom der stadig er 11.408 komplette cases tilbage baseret på en acceptabel svarprocent.

Svarprocenterne i tabellen ovenfor kan ikke direkte findes i den kortlægningsportal, som de deltagende kommuner har til rådighed. Svarprocenterne er beregnet ved som beskrevet at optælle antallet af komplette cases for hver kommune og derefter udvælge de kommuner, der har størst svarprocent. Ved at gøre dette styrkes resultaternes generaliserbarhed i forhold til folkeskolen som helhed, hvilket er et mål for analysen.

Det skal understreges, at kommuner med lav forældresvarprocent kun er udeladt i de dele af de følgende analyser, hvor der indgår forældrebesvarelser. Dette gælder specifikt *Del 1: Social baggrund og*

*skolefaglige præstationer.* I de andre analysedele, hvor den analyserede baggrundsvariabel er oplyst af kontaktlæreren, anvendes datamaterialet for hele kortlægningen.

### *Analyse*

Den følgende analyse og dens delanalyser omhandler overordnet sammenhængen mellem 0.-9. klasses elevernes skolefaglige præstationer og forskellige baggrunds faktorer. Tre baggrunds faktorer belyses nærmere: (1) Forældrenes uddannelsesniveau, (2) elevernes køn og (3) elevernes etnicitet.

Efter hver analysedel følger en opsamling, og afslutningsvis følger en samlet konklusion for analysen om skolefaglige præstationer og diverse baggrundsvariable samt perspektiver på, hvad skolen bør/kan gøre ved disse forhold.

### Del 1: Social baggrund og skolefaglige præstationer

Skolefaglige præstationer er i Program for Læringsledelse kortlagt via kontaktlærernes vurderinger af hver enkelt elev. Skolefaglige præstationer er én faktor, som sammenfatter elevernes præstationer i flere fag, baseret på teori fra Harter (1985, 2012) og Gresham og Elliot (1990) og senere tilpasset af Sørlie og Nordahl (1998).

Faktoren er specifikt baseret på kontaktlærervurderinger af hver elevs skolefaglige præstationer i engelsk, dansk, matematik, naturfag, læsning og praktisk/musiske fag og er opdelt i en værdiskala fra 1-5, hvor: 1=meget lav, 2=lav, 3=middel, 4=høj, 5=meget høj. En høj score er relateret til en høj præstation.

Faktoren giver altså et *helhedsbillede* af elevens faglige præstationer ud fra 6 enkeltspørgsmål om niveauet i de nævnte fag/fagområder. Nogle elever er f.eks. gode til matematik og mindre gode til dansk, eller omvendt, mens andre er gode til naturfagene, selvom de ikke kan synge rent i musik, osv. Netop derfor er et gennemsnit af elevens skolefaglige præstationer i flere fag og fagområder mere troværdigt. Forudsætningen for faktorens anvendelse er dog, at der er en sammenhæng mellem elevernes præstationer i de enkelte fag. En måling af skalaens interne reliabilitet viser, at dette i høj grad er tilfældet, idet 'Cronbach's Alpha' er  $> 0,90$ , hvilket er meget højt (jf. Jensen, 2017).

Der er altså en stærk tendens til, at elever med høje skolefaglige præstationer i ét fag også har høje skolefaglige præstationer i andre fag (eller omvendt), hvilket også fremgår af Tabel 2, der viser korrelationskoefficienterne mellem de enkelte fag eller fagområder såsom læsning.

Dansk	Matematik	Engelsk	Naturfagene	Læsning	Praktiske/musiske fag	Praktiske/musiske fag
Dansk	1,000	0,716	0,657	0,645	0,838	0,529
Matematik	0,716	1,000	0,608	0,682	0,649	0,495
Engelsk	0,657	0,608	1,000	0,624	0,660	0,460
Naturfagene	0,645	0,682	0,624	1,000	0,603	0,563
Læsning	0,838	0,649	0,660	0,603	1,000	0,475
Praktiske/musiske fag	0,529	0,495	0,460	0,563	0,475	1,000

*Tabel 2. Korrelationskoefficienter for spørgsmålene om elevens faglige præstationer i de enkelte fag, T3 (2019)*

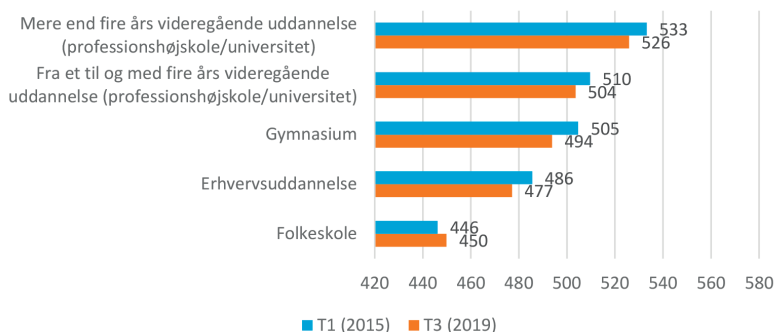
En korrelationskoefficient ligger imellem  $-1$  og  $+1$  og er et standardiseret mål for, hvor stærk sammenhængen er mellem to kvantitative variable. Jo tættere værdien kommer på  $+1$  (eller  $-1$ ), desto stærkere er sammenhængen, mens en værdi på  $0$  betyder, at der ingen sammenhæng er (Field, 2018). Der er en perfekt korrelation imellem identiske items (markeret med gråt i tabellen). Som tabellen viser, findes den stærkeste sammenhæng mellem dansk og læsning ( $r = 0,84$ ). Dette betyder, at elever med høje skolefaglige præstationer i dansk typisk også er dygtige til at læse, hvilket naturligvis giver god mening.

Tabellen viser altså, at elever, som præsterer højt i ét fag, typisk også præsterer højt i andre fag (eller omvendt). En mindre stærk sammenhæng ses mellem de praktiske/musiske fag og de øvrige fag (især i forhold til engelsk, hvor  $r = 0,46$ ). Dette er dog stadig en temmelig stærk sammenhæng. Skalaen lever op til det ofte anvendte kriterium, at ingen korrelationer mellem de enkelte items i faktoren må være mindre end  $0,3$  (de Vaus, 2002; Field, 2018).

I denne analyse bruger vi data fra de fem kommuner i kortlægningen, hvor svarprocenten for forældrene er størst, og hvor der er flest komplette cases (jf. metodeafsnittet). I analysen er de skolefaglige præstationer omsat til 500-pointskalaen, der også kendes fra PISA-undersøgelserne. Her svarer 1 standardafvigelse til 100 point, og 500 point er skalaens midtpunkt eller gennemsnit.

I følgende figur er gennemsnittet for elevernes skolefaglige præstationer i T1 sat til 500 point. Ifølge Hatties (2009) standardtolkninger af standardafvigelser er en forskel på  $0,2$  (20 point) 'lille',

## Skolefaglige præstationer 0.-9. klasse & moders uddannelse



Figur 68: Skolefaglige præstationer (vurderet af kontaktlæreren) efter moderens højeste uddannelse. N = 11.408

mens en forskel på 0,4 (40 point) er 'mellem' og en forskel på 0,6 (60 point) er 'stor'. Dette er et godt udgangspunkt til fortolkning af forskelle (og effekter) på uddannelsesområdet. I forhold til skolefaglige præstationer specifikt viser uddannelsesforskning tilmed, at en forskel på 0,4 standardafvigelse svarer til ca. ét skoleårs læring (Nordahl, 2018; Hattie, 2009).

Som det fremgår af figuren, er det generelle billede, at der har været en mindre tilbagegang i elevernes skolefaglige præstationer siden 2015 (som vurderet af kontaktlæreren). Alle grupper er faldet lidt (6 til 11 point), på nær kategorien 'folkeskole', der har opnået en mindre fremgang (+4 point). Forskelle under 5 point på kommuneniveau kan være statistisk tilfældige (Qvortrup et al., 2016) og skyldes almindelige usikkerheder og udsving, hvorfor sidstnævnte forskel ikke bør tillægges al for megen vægt.

Figuren viser tydeligt, at der er sammenhæng mellem skolefaglige præstationer angivet i 500-pointskalaen og moderens uddannelsesniveau. Størst er forskellen på ydergrupperne. Elever, hvor moderen har mere end fire års videregående uddannelse, er i T3-målingen hele 76 point bedre i skolefaglige præstationer end 'folkeskolekategorien'. Dette betyder, at elever, hvor moderen har grundskolen som højeste uddannelse, i gennemsnit er ca. to skoleår bagud i forhold til de bedst stillede elever. Figuren viser også, at elever, hvor moderen har en erhvervsuddannelse som højeste uddannelse, i 2019 ligger 23 point under 500 point-gennemsnittet, mens folkeskolegruppen ligger 50 point under gennemsnittet.



Dette betyder, at på trods af Program for Læringsledelses (og folkeskolereformens) målsætning om at reducere den sociale arvs betydning, så kan vi ikke se en nævneværdig ændring siden 2015. Selvom forskellene er blevet reduceret en anelse siden T1 (2015), så udgør de stadig en væsentlig udfordring, hvis folkeskolen skal nå sin målsætning om at give alle elever de samme muligheder for læring uanset deres sociale baggrund. Tendensen er gennemgående den, at jo højere uddannelsesniveau moderen har, desto mere sandsynligt er det, at eleven præsterer godt i skolen og oplever en højere grad af *faglig deltagelse*, hvor begrebet faglig deltagelse er inspireret af Etienne Wengers og Jean Laves begreber om praksisfællesskaber og om legitim og perifer deltagelse i disse (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999). Ved at bruge begrebet faglig deltagelse får vi netop muligheden for at tale om *grader* af denne, idet vi ser faglig deltagelse – dvs. den enkelte elevs faglige aktivitet – som et kontinuum fra perifer til legitim deltagelse i det praksisfællesskab, som typisk udgøres af elevens klasse. En elev med lave skolefaglige præstationer har en større sandsynlighed for at være en perifer deltager i klassens faglige aktiviteter.

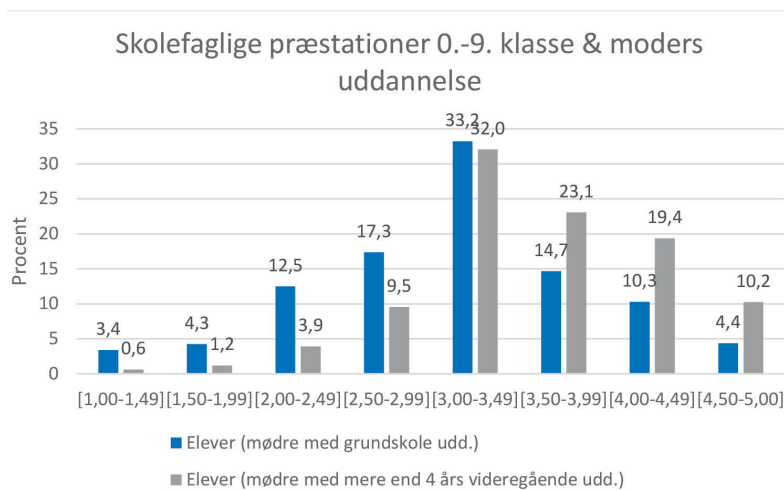
Det skal nævnes, at tidligere analyser af data fra T2 (2017) viste mindre forskelle end her. Nordahl (2018) fandt en forskel på yderkategorierne på 53 point, mens den i T3 altså ligger på 76 point. Spændet mellem eleverne er dermed blevet noget større i 2019, end når der sammenlignes med resultaterne fra T2 (Nordahl, 2018: 43).

Der er i figuren ikke forskel på elever, hvor moderen har en videregående uddannelse på 1-4 år eller en gymnasial uddannelse, når man medtænker en statistisk usikkerhedsmargin. De resterende grupper er forskellige fra hinanden, hvilket betyder, at resultaterne om sammenhæng mellem stigende skolefaglige præstationer og stigende niveau i moderens uddannelse forsigtigt kan perspektiveres til den danske folkeskole som helhed.

For at illustrere hvor stor forskellen er på elevernes skolefaglige præstationer *i gennemsnit* (vurderet af kontaktlærerne på en skala 1-5), vil vi sammenligne resultaterne for to elevgrupper: (1) Elever, hvor moderen har grundskolen som højeste uddannelse, og (2) elever, hvor moderen har mere end 4 års videregående uddannelse. Førstnævnte gruppe vises i Figur 69 med den blå søjle ( $n = 785$ ), mens sidstnævnte gruppe vises med den lysegrå søjle ( $n = 1.440$ ).

Som Figur 69 viser, er resultaterne tilnærmelsesvis normalfordelt omkring gennemsnittet for begge variable.

Gennemsnittet er forskelligt for begge elevgrupper, hvorfor der reelt er tale om to normalfordelinger fra forskellige populationer.



Figur 69: Præstationsgennemsnit for elever (N = 2.225), fordelt efter moderens højeste uddannelse, T3 (2019)

Gennemsnittet er på 2,50 for eleverne, hvor moderen har en grundskoleuddannelse, og det er 3,50 for eleverne, hvor moderen har mere end fire års videregående uddannelse. Der er altså åbenlyse forskelle på de to elevgrupper, hvilket indikerer, at elevernes præstationer stærkt afhænger af moderens uddannelsesniveau. Der er et tydeligt mønster, hvor flere elever med lavt uddannede mødre befinder sig i den lave ende af skalaen, mens flere elever med højtuddannede mødre befinder sig i skalaens høje ende. Hovedparten af eleverne ligger omkring gennemsnittet i intervallet [3,00-3,49].

I den lave ende af frekvensfordelingen er de blå søjler højest. Der er i alt 20,2% af eleverne, hvor moderen har grundskolen som højeste uddannelse, som vurderes til at have lave skolefaglige præstationer (med en score under 2,50) mod 5,7% i den anden elevgruppe med de højtuddannede mødre. Omvendt er der 52,7% procent af eleverne med højtuddannede mødre, som har høje skolefaglige præstationer (med en score over 3,49) mod 29,4% i den anden elevgruppe. Det drejer sig altså om ganske store forskelle, men samtidig er det også åbenlyst, at det ikke udelukkende handler om social arv, eftersom der stadig er elever, som har høje skolefaglige præstationer (eller omvendt) uanset moderens uddannelsesniveau.

Vi kan med andre ord se, at den sociale arvs indflydelse stadig er en realitet, hvilket også blev konkluderet i de tidligere kortlægninger (jf. Nordahl, 2018). Det er dog vigtigt at understrege, at social arv ikke

skal forstås som et simpelt deterministisk forhold. Det fremgår af frekvensfordelingen, at det ikke nødvendigvis er sådan, at elever *altid* vurderes som havende lave skolefaglige præstationer, hvis forældrene er lavt uddannede, men *risikoen* eller *sandsynligheden* for, at eleverne opnår gode skolefaglige præstationer, er ulige fordelt. Der er altså ikke tale om et årsags-virkningsforhold (kausalitet) mellem to forhold, men derimod om en såkaldt korrelation baseret på sandsynlighed.

Teori og forskning støtter dette. Sociologien påpeger, at elevernes "individuelle" præstationer er påvirket af deres omgivelser og afhænger af den kulturelle kapital, de har til rådighed (Bourdieu & Passeron, 2006; Bourdieu, 1984). Bourdieus konceptualisering af kulturel kapital påpeger, at denne oparbejdes gennem generationer og føres videre igennem familien. Kommer man fra en akademisk familie, har man bedre forudsætninger for at klare sig i uddannelseskapløbet (Bang, 2015). Dette komplementerer den udbredte commonsense forståelse i samfundet, at vi som individer qua vores fri vilje har mulighed for at forme vores liv og opnå succes – hvis blot vi gør en ordentlig indsats. Ifølge sociologen Anders Petersen (2016) lever vi i et præstationssamfund, hvor ansvaret i høj grad individualiseres trods det faktum, at vi påvirkes af sociale og kulturelle forhold, vi ikke er herrer over. Forsøget på at leve op til præstations-samfundets krav kan føre til stress, frustration og i værste fald depression. Nogle forskere mener endvidere, at præstationsorienteringen i særdeleshed næres af uddannelsessystemet, hvor der har været et øget fokus på test og karakterer de seneste år (Katznelson et al., 2015). Af denne grund er det vigtigt, at vi bevarer forståelsen for, at elevernes faglige præstationer er påvirket af deres sociale baggrund, så vi undgår at individualisere problemstillingen i for høj grad. Et af analysens formål er således at påpege de velkendte kulturelle og sociologiske mønstre, der stadigvæk eksisterer i uddannelsessystemet, og som folkeskolereformen endnu ikke har gjort væsentligt mindre, men har som erklæret mål og hensigt at gøre noget ved.

Omvendt kan vores viden om den sociale baggrunds indflydelse på elevernes læring få uheldige konsekvenser, hvis det ligefrem resulterer i, at bestemte elevgrupper *stigmatiseres*. Hvis en elev f.eks. kommer fra et socialt belastet hjem, og læreren følgelig sænker sine forventninger til eleven ud fra en viden om, at elever fra socialt belastede familier typisk præsterer dårligere rent fagligt, så kan det ende med, at eleven får lave forventninger til sig selv, hvilket fører til dårligere faglige præstationer, hvorved det i sidste ende bliver til en selvopfyldende profeti (Christensen, 2016).

Af denne grund kritiserer sociologen Morten Ejrnæs begrebet social arv for at være misvisende og i sidste ende farligt, fordi man alt for let kan få den fejlagtige forståelse, at børn per automatik får samme sociale problemer som deres forældre. Men problemer nedarves ikke fra generation til generation ligesom øjenfarve eller højde (Christensen, 2016). Ejrnæs argumenterer derfor kraftigt for, at vi bør droppe begrebet social arv og i stedet tale om chanceulighed i forhold til livschancer og risici (Ejrnæs, 2010; Christensen, 2016). Vi mener her, at netop kombinationen af disse to begreber social arv og chanceulighed er vigtig, og at begreberne komplementerer hinanden og på den ene side leverer en strukturel forståelse og begrebsliggørelse (social arv) og på den anden side en forståelse af 'mønsterbrydning' og aktørernes agens (mulighed for at handle) inden for en sandsynlighedsramme (chanceulighed) (Hansen, 2003).

Vi skal altså være ekstra forsigtige med at tolke årsagssammenhænge direkte ud fra de fremanalyserede resultater, for selv om vi har kunnet dokumentere en stærk tendens til, at elever præsterer bedre, jo højere deres forældre er uddannet, så gælder dette ikke for *alle* elever. Derfor er det vigtigt, at lærere og praktikere fortsat arbejder på at reducere den negative indflydelse fra elevernes sociale baggrund og at de placerer ansvaret for elevernes læring i skolen og hos de fagprofessionelle selv – samtidig med at man som lærer har en forståelse for, at elever er påvirket af sociale baggrundsforhold, som ofte har indflydelse på deres faglige præstationer og grad af deltagelse i skolen. En pædagogik, der på den ene side praktiserer empati og forståelse for elevernes situation og omstændigheder og på den anden side har en grundlæggende positiv forventning til elevens faglige præstationer, er således essentielt.

Afslutningsvis er det væsentligt at undersøge, hvorvidt elevernes sociale baggrund påvirker deres skolefaglige præstationer allerede fra indskolingen. Tidligere forskning har vist, at den sociale baggrund allerede gør sig gældende, når børnene starter i skole. En forklaring, som anføres herpå, er, at elever fra hjem med højtuddannede forældre ved skolestart har et større ordforråd (Hattie, 2009). Det er også muligt, at uligheden vokser gradvist, efterhånden som sværhedsgraden stiger med klassetrinnene. For at få større klarhed over dette vil vi undersøge, hvordan elevernes skolefaglige præstationer fordeler sig på klasseniveau.

I følgende krydstabel ses kontaktlærernes vurdering af elevernes skolefaglige præstationer for henholdsvis indskoling (0.-3. kl.), mel-

lemtrin (4.-6. kl.) og udskoling (7.-9. kl.) for to grupper af elever med enten de lavest eller højest uddannede mødre.

Skalaen fra 1-5 er inddelt i fire kategorier eller intervaller, hvor: 1= [1,00-1,99], 2= [2,00-2,99], 3= [3,00-3,99], 4= [4,00-5,00]. En høj score er relateret til høje skolefaglige præstationer. Det skal bemærkes, at elever i kategorien 'Høj' (score=3) ligger nærmest gennemsnittet for alle elever.

Moders uddannelse	Klasse-trin	Skolefaglige præstationer				Total
		Meget lav	Lav	Høj	Meget høj	
Folkeskole (grundskole-uddannelse)	Indsko-ling	11,2%	28,6%	48,7%	11,5%	100%
	Mel-lemtrin	10,3%	34,7%	40,5%	14,5%	100%
	Udsko-ling	13,8%	34,8%	40,6%	10,7%	100%
	<b>Total</b>	<b>11,7%</b>	<b>32,3%</b>	<b>43,8%</b>	<b>12,2%</b>	<b>100%</b>
Mere end fire års videregående uddannelse	Indsko-ling	1,6%	11,6%	58,8%	28,1%	100%
	Mel-lemtrin	1,8%	12,9%	52,3%	33,0%	100%
	Udsko-ling	2,4%	17,9%	52,0%	27,7%	100%
	<b>Total</b>	<b>1,8%</b>	<b>13,5%</b>	<b>55,1%</b>	<b>29,6%</b>	<b>100%</b>

Tabel 3: Elevers ( $N=2.225$ ) skolefaglige præstationer på tre klasseniveauer, fordelt efter moderens uddannelsesniveau, T3 (2019)

Tabel 3 viser, at der allerede i indskoling er store forskelle på elevernes skolefaglige præstationer, alt efter moderens uddannelsesniveau.

I første gruppe, hvor moderens højeste uddannelse er folkeskolen ( $(n = 785)$ ), er der 39,8% af indskolingens elever, som har enten lave eller meget lave skolefaglige præstationer mod 13,2% i den anden gruppe med højtuddannede mødre ( $(n = 1.440)$ ). Elevernes skolefaglige præstationer er lavere for begge grupper i udskoling, hvor hele 48,6% af eleverne med lavt uddannede mødre har enten lave eller meget lave skolefaglige præstationer, mod 20,3% af eleverne med højtuddannede mødre.

Omvendt er der en langt større procentandel af eleverne med højtuddannede mødre, der har meget høje skolefaglige præstationer. I indskolingen ses f.eks. meget høje skolefaglige præstationer for 28,1% af eleverne med højtuddannede mødre, mod kun 11,5% af eleverne med lavt uddannede mødre. Forskellene er nogenlunde ensartet på alle klassetrin, hvor der dog ses en generel tendens til, at kontaktlærerne vurderer færre elever til at have meget høje skolefaglige præstationer i udskolingen. Dette gælder for begge elevgrupper.

Ud fra krydstabuleringen må det altså konkluderes, at uligheden, som hænger sammen med forældrenes (her målt ved moderens) uddannelsesniveau, allerede eksisterer i indskolingen, og at den varer ved gennem hele skoleforløbet.

### *Opsamling*

Resultaterne viser, at der eksisterer en klar social reproduktion i skolen, hvor vi kan se en differentiering elevgrupperne imellem i forhold til deres skolefaglige præstationer alt efter forældrenes (moderens) uddannelsesniveau. Nogle elevgrupper har med baggrund heri en større *risiko* for en perifer faglig deltagelse i klassens praksisfællesskab. Især elever af forældre med grundskolen som højeste uddannelse ligger langt fra de andre elever præstationsmæssigt. Dette kan få store konsekvenser for eleverne i deres videre uddannelses- og arbejdsliv og i bredere forstand for deres deltagelse i samfundet. Resultaterne er ikke i overensstemmelse med folkeskolens ambitioner om at skabe en skole, hvor social baggrund ikke længere spiller en rolle i forhold til elevernes skolefaglige præstationer.

Forskellen på elever med de lavest og højest uddannede mødre er i 2019 på 76 point (526 – 450), hvilket svarer til næsten to skoleårs læring i gennemsnit (Nordahl, 2018). Indbyrdes er der ingen statistisk signifikant forskel på elever, hvor moderen har enten en gymnasial uddannelse eller en videregående uddannelse på 1-4 år. Men der er en generel tendens til, at elevernes skolefaglige præstationer stiger i takt med moderens uddannelsesniveau.

Dette gælder dog ikke for alle elever, og vi kan således pege på vores dobbelte forklaring i forhold til social arv og chanceulighed. Når moderen har en lavere uddannelse, er der større risiko for, at eleven har lavere skolefaglige præstationer. Der er derfor en tydelig chanceulighed til stede i folkeskolen.

Ses der på elevernes skolefaglige præstationer i henholdsvis indskolingen (0.-3. kl.), på mellemtrinnet (4.-6. kl.) og i udskolingen (7.-9. kl.) er forskellene temmelig ensartede i størrelse. Kortlægning-

gen viser, at der allerede er en klar forskel på elevernes skolefaglige præstationer i indskolingen, alt efter moderens uddannelsesniveau, og den forbliver på nogenlunde samme niveau gennem hele skoleforløbet. Dette understøtter nyere forskning om, at indsatser for at komme den sociale arv til livs må starte så tidligt som muligt, allerede i indskolingen eller sågar inden skolestart (Ringsmose & Svinth, 2019; Heckman, 2006).

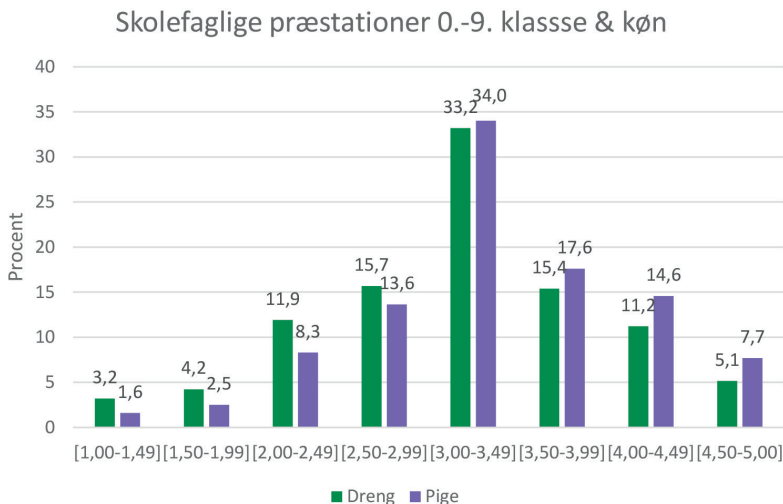
## Del 2: Køn og skolefaglige præstationer

Den følgende analyse er baseret på besvarelser fra alle kommunerne i T3 (2019), hvor i alt 66.835 elever hver især er blevet vurderet af hver enkelt elevs kontaktlærer i forhold til deres faglige præstationer.

I den følgende figur angives kontaktlærernes præstationsvurderinger opdelt i 8 intervaller, hvor de grønne søjler er drengene, og de lilla søjler er pigerne.

Som det fremgår af figuren, er elevernes skolefaglige præstationer opdelt efter køn tilnærmelsesvis normalfordelte, hvor de fleste elever befinder sig omkring gennemsnittet. Normalfordelingen betyder, at målinger af forskelle på 500-pointskalaen bliver så præcise som muligt.

Gennemsnittet for skolefaglige præstationer er i T3 for alle elever på 3,18. Det betyder, at der er flest elever omkring middelkategorien



Figur 70: Kontaktlærernes vurdering af elevernes (N = 66.835) skolefaglige præstationer, fordelt efter elevens køn, T3 (2019)

[3,00-3,49]. Det fremgår af figuren, at der er ca. lige mange drenge og piger i middelkategorien. I den høje ende af skalaen er der flere piger (de lilla søjler er højest i alle høje intervaller), mens der omvendt er flere drenge i den lave ende af skalaen (de grønne søjler er højest i alle lave intervaller). 35% af drengene har en gennemsnits-score under 3,00 mod 26% af pigerne, og 39,9% af pigerne har en gennemsnitsscore over 3,49 mod 31,7% af drengene.

I kortlægningen i 2017 kunne man se, at drenge generelt møder større udfordringer end piger i folkeskolen, hvilket blandt andet fremgik af forskelle i lærervurderinger. Det ses både i forhold til skolefaglige præstationer, sociale færdigheder og arbejdsindsats, hvor drenge generelt vurderes lavere af lærerne (Nordahl, 2018).

Figur 70 viser, at dette billede ikke har ændret sig i den nyeste måling. I kortlægningen i 2019 ser vi således stadigvæk forskel på kønnene i forhold til vurderingen af deres skolefaglige præstationer. Drenge har rent fagligt større vanskeligheder i folkeskolen, hvilket på længere sigt kan have store konsekvenser for disse drenge, især hvis de ikke kan fuldføre deres uddannelse.

Analysen har vist, at tidlig marginalisering i ungdomsårene forringer både uddannelses- og beskæftigelseschancer for de unge, at de marginaliserede grupper i samfundet typisk er lavere uddannet, og mange af dem har forladt skolesystemet tidligt (Benjaminsen et al., 2015). Lavere skolefaglige præstationer og mangelfuld faglig deltagelse kan således have store samfundsmæssige konsekvenser på lang sigt.

At drenge og piger præsterer forskelligt fagligt, er ikke noget nyt fænomen. I rapporten *Køn, karakterer og karriere* af EVA (EVA, 2005: 103) fremgår det, at drenge havde en lavere gennemsnitskarakter end piger ved folkeskolens afgangsprøve i 1985 og 1997. Gennemsnitskaraktererne lå på 8,36 for drengene mod 8,84 for pigerne i 1985 og 8,15 for drengene mod 8,52 for pigerne i 1997 (på 13-skalaen). Der er dog kommet et større samfundsmæssigt fokus på forskelle i drenge og pigers faglige præstationer de seneste år, hvorfor det kan virke som et nyt fænomen, men tendensen har altså været kendt i årtier (Mortensen, 2017). Der har været en diskussion blandt hjerneforskere om, hvorvidt årsagen til kønsforskelle i faglig indlæring skyldes, at piger modnes hurtigere og derfor har et større neuralt potentiale end jævnaldrende drenge, hvilket blandt andet har stor betydning for deres koncentrationsevne (EVA, 2005). Hvad årsagen er, kan statistikkerne fra kortlægningen desværre ikke fortælle os direkte, men ud fra denne diskussion er det relevant at se på, hvornår kønsuligheden sætter ind: Er den størst i indskolingen,



på mellemtrinnet eller i udskoling? Eller har forskellen samme størrelse i indskoling og helt frem til udskoling?

I følgende krydstabel er kontaktlærernes vurdering af elevernes skolefaglige præstationer i vort datasæt opdelt i henholdsvis indskoling (0.-3. kl.), mellemtrin (4.-6. kl.) og udskoling (7.-9. kl.) for både drenge og piger. Skalaen fra 1-5 er inddelt i fire kategorier eller intervaller, hvor: 1= [1,00-1,99], 2= [2,00-2,99], 3= [3,00-3,99], 4= [4,00-5,00]. En høj score er relateret til høje skolefaglige præstationer.

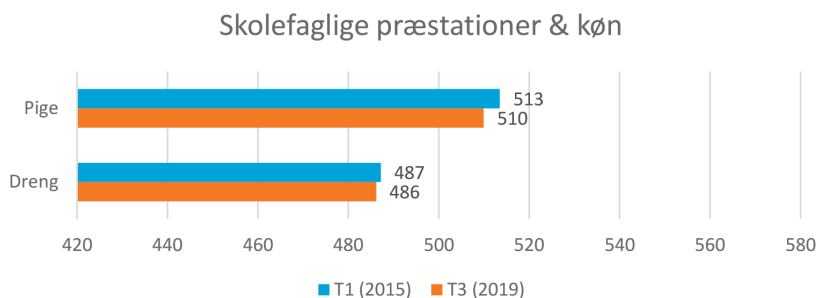
Klassetrin	Køn	Skolefaglige præstationer				Total
		Meget lav	Lav	Høj	Meget høj	
Indskoling	Dreng	5,4%	24,2%	52,8%	17,6%	100%
	Pige	3,3%	20,3%	54,3%	22,1%	100%
	<b>Total</b>	<b>4,4%</b>	<b>22,3%</b>	<b>53,5%</b>	<b>19,8%</b>	<b>100%</b>
Mellemtrin	Dreng	8,4%	28,3%	46,3%	17,0%	100%
	Pige	4,0%	22,4%	50,6%	23,0%	100%
	<b>Total</b>	<b>6,2%</b>	<b>25,4%</b>	<b>48,4%</b>	<b>19,9%</b>	<b>100%</b>
Udskoling	Dreng	9,0%	31,1%	45,7%	14,2%	100%
	Pige	5,2%	23,5%	49,4%	21,8%	100%
	<b>Total</b>	<b>7,2%</b>	<b>27,4%</b>	<b>47,5%</b>	<b>17,9%</b>	<b>100%</b>

Tabel 4. Krydstabel over drenge og pigers ( $N = 66.835$ ) skolefaglige præstationer for tre klasseniveauer. T3 (2019)

Som krydstabuleringen viser, er der flere drenge end piger med meget lave skolefaglige præstationer på alle tre klassetrin. I indskoling har 29,6% af drengene lave eller meget lave skolefaglige præstationer mod 23,6% af pigerne. På mellemtrinnet gælder dette for 36,7% af drengene mod 26,4% af pigerne, og i udskoling for 40,1% af drengene mod 28,7% af pigerne.

Det lader altså til, at forskellene på drenges og pigers faglige præstationer allerede er til stede i indskoling og rent faktisk *intensiveres* på mellemtrinnet og yderligere udbygges i udskoling, hvor der gradvist er flere drenge, som har enten lave eller meget lave skolefaglige præstationer.

For at illustrere, hvordan forskellene mellem drengenes og pigernes skolefaglige præstationer ser ud i forhold til hinanden og over tid, har vi udarbejdet følgende diagram, hvor pigers og drenges skolefaglige præstationer for 0.-9. klasse indgår for henholdsvis T1



Figur 71: Drenges og pigers skolefaglige præstationer vurderet af kontaktlæreren ift. T1-gennemsnittet for alle elever på 500 point.

(2015) og T3 (2019), og hvor T1-gennemsnittet for alle elever (dvs. for både drenge og piger) er sat til 500 point.

Som Figur 71 viser, svarer forskellen på drenges og pigers skolefaglige præstationer til 26 point i T1 (2015) og 24 point i T3 (2019).

Ud fra eksisterende forskning ved vi, at en forskel på 0,4 standardafvigelser (40 point) svarer til ca. ét skoleårs læring (Hattie, 2009; Nordahl, 2018), hvorfor forskellen på drenge og piger i gennemsnit udgør ca. et halvt skoleårs læring. Den sociale baggrund i form af moderens uddannelsesniveau har således – som vi har set ovenfor – en større indvirkning på elevernes skolefaglige præstationer end deres køn, men køn er givetvis en væsentlig faktor i forhold til elevernes skolefaglige præstationer. Desuden kan disse risikofaktorer eksistere i kombination og dermed forstærke hinanden. Er man dreng og har lavt uddannede forældre, er man således statistisk set i endnu større risiko for rent fagligt at klare sig dårligt i skolen.

Det fremgår endvidere af figuren, at forskellen på drenge og piger har ligget stabilt siden 2015, og sandsynligvis også før kortlægningen, hvor der sidenhen kun er sket en minimal reduktion på 2 point. En forskel under 5 point kan være statistisk tilfældig (Qvortrup et al., 2016), hvorfor denne diminutive ændring ikke bør tillægges nogen egentlig betydning.

### Opsamling

Analysen viser, at der i gennemsnit stadigvæk er forskel på drenges og pigers skolefaglige præstationer. Der er flere piger blandt elever med høje eller meget høje skolefaglige præstationer, mens der omvendt er flere drenge med lave eller meget lave skolefaglige præstationer. Kontaktlærerne vurderer således piger til i gennemsnit at være dygtigere i

forhold til deres skolefaglige præstationer. Målt på 500-pointskalaen er der 24 points forskel på drenge og piger i T3, hvilket svarer til ca. et halvt skoleårs læring (Nordahl, 2018; Hattie, 2009). Forskellen på drenges og pigers skolefaglige præstationer, bedømt af kontaktlærerne, har ikke forandret sig signifikant fra T1 (2015) til T3 (2019). Den fremanalyserede forskel på drenges og pigers skolefaglige præstationer foreligger allerede i indskolingen (0.-3. kl.), og forskellen bliver større på mellemtrinnet (4.-6. kl.) og i udskolingen (7.-9. kl.).

### Del 3: Kulturbaggrund og skolefaglige præstationer

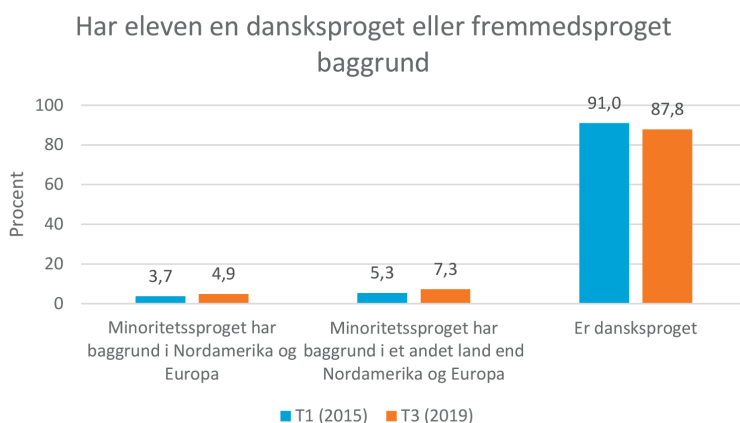
Det er tidligere blevet vist i analyser af Program for Læringsledelses kortlægningsresultater fra 2015 og 2017 (Qvortrup et al., 2016; Nordahl, 2018), at minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund generelt præsterer lavere end dansksprogede elever (Nordahl, 2018). Dette medfører, at dansksprogede elever typisk har en højere grad af faglig deltagelse i skolerne end minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund. Kulturbaggrund er dermed en væsentlig baggrundsvariabel i kortlægningen.

Kontaktlærerne har direkte svaret på spørgsmålet: *“Kryds af, om eleven har en dansksproget eller fremmedsproglig baggrund. Med fremmedsproglig menes elever, som har et andet modersmål end dansk”*. Her har kontaktlærerne haft tre svarmuligheder: (1) *“Minoritetssproget har baggrund i Nordamerika og Europa”*, (2) *“Minoritetssproget har baggrund i et andet land end Nordamerika og Europa”*, og (3) *“Er dansksproget”*.

Vort datasæt udviser således følgende fordeling mellem de tre kulturelle baggrunde:

Som Figur 72 viser, er hovedparten af eleverne dansksprogede: 91% i T1 og 87,8% i T3. Der er kommet ganske få procent flere minoritetssprogede elever til siden 2015 (ud fra kontaktlærernes vurdering).

Ifølge et nyt analysenotat baseret på tal fra Social- og Indenrigsministeriet (Danmarks Lærerforening, 2019) er den gennemsnitlige klassekvotient steget siden 2009 og var i 2019 oppe på 21,7 elever, hvor 28% elever gik i klasser med 25 elever eller flere. Ser man på de enkelte kommuner, er klassekvotienten steget i 91 af 98 kommuner siden 2009. Procentandelene i figuren svarer derfor til, at der i en typisk klasse på 21,7 elever er 1,1 elev, som har sproglig baggrund i Nordamerika eller Europa, mens 1,6 elev har sproglig baggrund i et ikke-vestligt land. Minoritetssprogede elever er ofte ikke jævnt fordelt hverken i kommunerne eller i klasserne på kommunernes skoler. Om en mere jævn fordeling af disse elever kunne støtte den



Figur 72: Spørgsmål til kontaktlæreren om elevens modersmål, T3 (2019)

pædagogiske og didaktiske opgave i forhold til at sikre disse elevers deltagelse i klassens praksisfællesskaber og mindske den chanceulighed, som vi vil se i den følgende analyse, må undersøges nærmere.

I analysen af sammenhængen mellem kulturbaggrund og faglige præstationer (begge belyst via kontaktlærerbesvarelsener) kan vi bruge hele datasættet fra Program for Læringsledelse og ikke kun udvalgte cases, da svarprocenten for kontaktlærerne har været imponerende høj i alle kortlægningerne i alle kommuner. Det fremgår af følgende tabel.

	Svarprocent T1 (2015)	Svarprocent T3 (2019)
De samlede kommuner	94,5%	95,9%

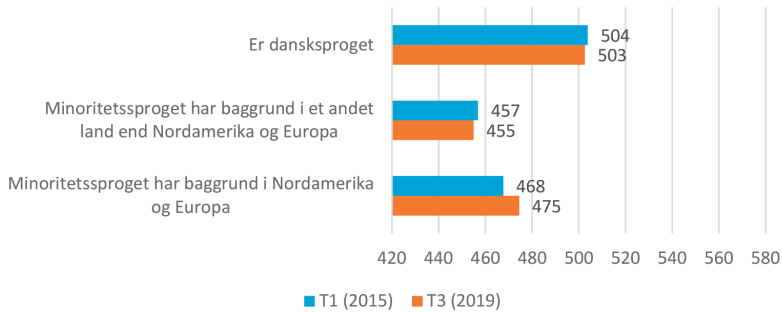
Tabel 5. Svarprocent for kommunerne samlet for kulturbaggrund samt skolefaglige præstationer (komplette cases)

Sammenholder vi elevernes faglige præstationer (som vurderet af kontaktlærerne) med deres kulturbaggrund (som oplyst af kontaktlærerne) fremkommer følgende billede:

Som Figur 73 illustrerer, ligger de dansksprogede elever ikke overraskede omkring gennemsnittet på 500, da de som vist ovenfor udgør 91% af populationen i T1 (2015).

Der er ikke sket nogen egentlig udvikling fra T1 til T3 for nogen af elevgrupperne. Billedet af de dansksprogede elever er stadig omkring 500 i 2019. Minoritetsprogede elever med baggrund i Nordamerika og Europa ligger lidt under gennemsnittet i 2015. Målingen er her blevet forbedret siden T1 (+7 point), så de skolefaglige præstationer for denne gruppe er altså gået lidt frem. Men de ligger dog stadig 25

## Skolefaglige præstationer 0.-9. klasse & kulturbaggrund



Figur 73: Elevers skolefaglige præstationer sammenholdt med deres kulturbaggrund. 500 er gennemsnittet for skolefaglige præstationer for alle elever i T1 (2015)

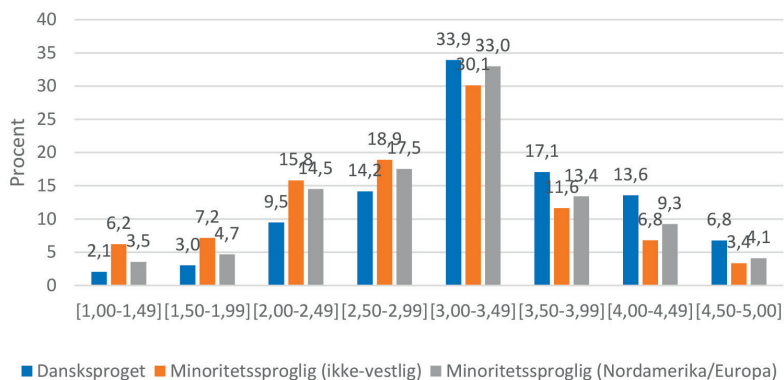
point under T1-gennemsnittet, hvilket svarer til ca. et halvt skoleårs læring (jf. Nordahl, 2018). Minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund ligger dårligst placeret og har derfor de største inklusionsudfordringer i skolerne. De ligger stadig på samme niveau i T3 som i T1, 45 point under T1-gennemsnittet på 500 point. Forskellen på de dansksprogede elever og de minoritetssprogede med ikke-vestlig baggrund er således i 2019 på 48 point. I gennemsnit er der således mere end ét skoleårs forskel på dansksprogede og minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund, eftersom 40 point (0,40 standardafvigelser) svarer til ét skoleårs læring (jf. Nordahl, 2018; Hattie, 2009).

Størrelsen af disse pointforskelle understreger nødvendigheden af at have fokus på at løfte minoritetssprogede elever mere rent fagligt og sikre, at de har en høj grad af faglig deltagelse i skolen.

Kulturbaggrund er som risikofaktor tæt knyttet til forældrenes uddannelse, idet en større andel af de minoritetssprogede elever har lavt uddannede forældre. I kortlægningen kan vi se, at 11,6% af eleverne med sproglig baggrund i Nordamerika eller Europa har mødre med grundskolen som højeste uddannelse, mens dette gælder for hele 34,7% af de minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund. Til sammenligning har kun 4,6% dansksprogede elever mødre med grundskolen som højeste uddannelse. Disse tal viser, at der i realiteten eksisterer en *kombination* af risikofaktorer, som influerer på elevernes skolefaglige præstationer.

I T2-rapporten (Nordahl, 2018) blev det tilsvarende konkluderet, at især kombinationen af visse baggrundsvariable øger risikoen markant for faglige udfordringer i folkeskolen. Dette gælder eksem-

## Skolefaglige præstationer 0.-9. klasse & kulturbaggrund



Figur 74: Frekvensfordeling over kontaktlærereens vurdering af elevernes (N = 66.651) skolefaglige præstationer, fordelt efter elevernes modersmål, T3 (2019)

pelvis for drenge med minoritetssproget baggrund, hvor forældrene har en lav uddannelse. Der bør allerede ved skolestart være særlig opmærksomhed på disse elevers deltagelsesbaner i klassens praksisfællesskab.

Ligesom for den sociale baggrunds indflydelse på elevernes skolefaglige præstationer skal det understreges, at der ikke udelukkende er tale om *kulturel social arv* qua elevernes kulturelle baggrund, eftersom der også er minoritetssprogede elever med høje skolefaglige præstationer, hvilket følgende figur illustrerer. Kortlægningen antyder, at der er nogle tydelige *risici og chanceuligheder* forbundet med at være minoritetssproget, men der er også eksempler på minoritetssprogede elever, som har høje eller endog meget høje skolefaglige præstationer.

Som Figur 74 tydeligt illustrerer, ligger gennemsnittet for eleverne, uanset deres modersmål, i samme interval [3,00-3,49], omkring T3-gennemsnittet for alle elever på 3,18. Der skal gøres opmærksom på, at hver kategori er opgjort i procent (ikke antal) for at gøre andelen sammenlignelige. Der er flere dansksprogede elever ( $n = 58.584$ ) end minoritetssprogede ( $n = 8.067$ ), hvorfor en opgørelse i procent er lettere at fortolke. Hvis tallene lægges sammen for en enkelt elevgruppe, giver det 100% (mindre afvigelser kan dog forekomme, idet tallene er afrundet).

I figuren ses en klar tendens til, at en større andel af de dansksprogede elever har skolefaglige præstationer i den høje ende af skalaen, sammenlignet med de minoritetssprogede elever. 20,4% af de dansksprogede elever har meget høje skolefaglige præstationer (på 4 eller derover),

mod 13,4% af de minoritetssprogede elever med nordamerikansk eller europæisk baggrund og 10,2% med ikke-vestlig baggrund.

Omvendt ses der er en tendens til, at en større andel af de minoritetssprogede elever vurderes af kontaktlæreren til at udvise lave skolefaglige præstationer. Af de dansksprogede elever er der således 14,6%, der har skolefaglige præstationer under 2,50 på skalaen fra 1-5 (under middel). Det samme gælder for 22,7% af de minoritetssprogede elever med nordamerikansk eller europæisk baggrund og for 29,2% af eleverne med ikke-vestlig baggrund. Tallene antyder, at særligt elever med ikke-vestlig baggrund er i risiko for at opleve en faglig perifer deltagelse, hvilket dog som nævnt også hænger sammen med, at elever i denne gruppe oftere har forældre med lav uddannelse.

Afslutningsvis skal det belyses, om uligheden begrundet i kulturel baggrund er ens for alle klassetrin. For at gøre resultaterne mere overskuelige inddeles klassetrin igen i indskoling (0.-3. kl.), mellemtrin (4.-6. kl.) og udskoling (7.-9. kl.).

Variablen for skolefaglige præstationer er i det følgende inddelt i fire kategorier eller intervaller: 1= [1,00-1,99], 2= [2,00-2,99], 3= [3,00-3,99], 4= [4,00-5,00]. En høj score er relateret til høje skolefaglige præstationer. Eksempelvis er en gennemsnitsscore på 1 'Meget lav', mens en gennemsnitsscore på 4 er 'Meget høj'.

Der skal gøres opmærksom på, at kategorien 'Høj' (score=3) ligger tættest på alle elevers gennemsnit på 3,18 (hvorfor en 'Høj' score i relativ forstand kan ansues som en middelkategori).

Kulturbaggrund	Klassetrin	Skolefaglige præstationer				Total
		Meget lav	Lav	Høj	Meget høj	
Minoritetssproget (Nordamerika/Europa)	Indskoling	7,0%	34,3%	45,5%	13,2%	100%
	Mellemtrin	8,1%	32,5%	47,4%	12,0%	100%
	Udskoling	13,6%	35,9%	40,1%	10,4%	100%
	<b>Samlet</b>	<b>9,0%</b>	<b>34,2%</b>	<b>44,7%</b>	<b>12,1%</b>	<b>100%</b>
Minoritetssproget (ikke-vestlig)	Indskoling	10,3%	32,7%	44,5%	12,5%	100%
	Mellemtrin	10,8%	34,7%	42,8%	11,6%	100%
	Udskoling	18,4%	35,0%	37,5%	9,1%	100%
	<b>Samlet</b>	<b>13,0%</b>	<b>34,0%</b>	<b>41,8%</b>	<b>11,2%</b>	<b>100%</b>
Dansksproget	Indskoling	3,9%	20,4%	53,7%	22,1%	100%
	Mellemtrin	5,3%	23,3%	48,8%	22,6%	100%
	Udskoling	6,8%	25,8%	48,4%	19,0%	100%
	<b>Samlet</b>	<b>5,2%</b>	<b>22,8%</b>	<b>50,7%</b>	<b>21,4%</b>	<b>100%</b>

Tabel 6. Krydstabel over kulturbaggrund, klassetrin og skolefaglige præstationer (N = 66.651), T3 (2019)

Tabellen viser, at der er en overordnet tendens (på tværs af kulturel baggrund eller modersmål) til, at en større andel af eleverne vurderes til at have lave/lavere skolefaglige præstationer i udskoling.

For alle 3 elevgrupper stiger andelen af elever med meget lave skolefaglige præstationer i udskoling. Den samme tendens ses allerede i nogen grad på mellemtrinnet, men tallene antyder, at der først sker en større ændring i udskoling (dvs. fra 7.-9. kl.).

Minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund vurderes af kontaktlæreren til at have større vanskeligheder i udskoling. Vi kan se, at 18,4% af eleverne i denne kategori vurderes til at have meget lave skolefaglige præstationer af kontaktlærerne. Data fortæller ikke noget om, hvorvidt disse elever er gået fra bedre til dårligere skolefaglige præstationer, eller om forklaringen er, at de først er startet i skole på et senere klassetrin, hvor de faglige krav givetvis er tilsvarende store.

Det skal dog igen understreges, at den største andel af eleverne vurderes til at have høje (dvs. gennemsnitlige) /meget høje skolefaglige præstationer, uanset deres modersmål. Derfor er det vigtigt ikke at stigmatisere elever med anden etnisk baggrund eller forvente lavere faglige præstationer af disse elever af kulturelle årsager, eftersom tallene viser, at hovedparten af eleverne ligger fint placeret, selv om der ses en tendens til, at minoritetssprogede elever *i gennemsnit* ligger lavere. Årsagen til dette lavere gennemsnit kan også skyldes andre sociale og økonomiske baggrundsforhold og kombinationer af disse, og den etniske baggrund kan derved komme til at skygge for andre betydningsfulde sociologiske faktorer. Vi mener, at vejen frem er, at de fagprofessionelle fokuserer pædagogisk og didaktisk på at understøtte *alle* elevers deltagelse i klassens faglige og sociale praksisfællesskab, uanset hvilke 'markører' eleverne end fremviser (hvad angår køn, etnicitet, socioøkonomisk baggrund mm.)

### *Opsamling*

De fleste elever (næsten 9 af 10) er efter kontaktlærernes bedømmelse dansksprogede. En lidt større andel af eleverne i vores datasæt er minoritetssprogede i 2019 sammenlignet med 2015.

Der ses en tendens til, at minoritetssprogede elever i gennemsnit vurderes til at have lavere skolefaglige præstationer end dansksprogede elever. Målt på 500-pointskalaen er der en forskel på ca. et halvt skoleårs læring på dansksprogede og minoritetssprogede elever med baggrund i Nordamerika eller et andet europæisk land end Danmark. Forskellen på dansksprogede og minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund er noget større og svarer i gennemsnit



til lidt over ét skoleårs læring. Ud fra analysen på klassetrin blev det klargjort, at forskellen på dansksprogede og minoritetsprogede elevers faglige præstationer har en tendens til at vokse gennem skoletiden.

Ligesom for køn skal det understreges, at kulturel baggrund ikke determinerer kontaktlærerens vurdering af elevernes skolefaglige præstationer, eftersom nogle elever har høje skolefaglige præstationer uanset kulturel baggrund eller modersmål. Analysen viser dog, at elever med minoritets sproget baggrund befinder sig i en mere marginal position rent fagligt, og at udfordringen er størst i forhold til den faglige deltagelse på mellemtrinnet og i udskoling.

### Konklusion om reproduktion og chanceulighed i folkeskolen 2019

Følgende konklusion er baseret på analyser af tre baggrundsvariable for elevernes skolefaglige præstationer for 0.-9. klasse: (1) elevens sociale baggrund i form af moderens uddannelse, (2) elevens køn og (3) elevens kulturelle baggrund (modersmål) i tre kategorier (dansk, nordamerikansk/europæisk og ikke-vestlig).

I de tre analysedele var de væsentligste konklusioner:

#### **Elevers sociale baggrund**

- Der er en overordnet tendens til, at jo højere forældrenes uddannelse er (målt ved moderens højeste uddannelse), desto bedre er elevernes skolefaglige præstationer.
- Forskellen på eleverne med de lavest og højest uddannede mødre er ca. 2 skoleårs læring *i gennemsnit* (målt til 76 point på 500-pointskalaen).
- Der foregår stadig en tydelig social reproduktion i folkeskolen uden store forandringer siden T1 (2015).
- Forskellene er allerede til stede ved skolestart i indskoling (0.-3. kl.) og forbliver på nogenlunde samme niveau på mellemtrinnet (4.-6. kl.) og i udskoling (7.-9. kl.), hvilket understreger vigtigheden af en tidlig indsats.

#### **Elevers køn**

- Der er signifikant forskel på drenges og pigers gennemsnitlige skolefaglige præstationer, 24 point målt på 500-pointskalaen i 2019, hvilket svarer til ca. et halvt skoleårs læring (jf. Nordahl, 2018).
- Der er allerede en mindre forskel på drenges og pigers skolefaglige præstationer i indskoling (0.-3. kl.), men forskellene bliver intensiveret på mellemtrinnet (4.-6. kl.) og i udskoling (7.-9. kl.).

- Der er både drenge og piger, der vurderes til at have høje skolefaglige præstationer (og omvendt) hvorfor køn ikke *determinerer* (eller forudsiger) graden af skolefaglige præstationer for den enkelte elev, men vi kan se tendens til, at der er større *risiko* for, at drengene har en mere perifer faglig deltagelse i skolen.

### **Elevers kulturelle baggrund**

- Minoritetssprogede elever har større risiko for at udvise lavere skolefaglige præstationer.
- Minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund ligger i gennemsnit mere end ét skoleår bagud i læring sammenlignet med dansksprogede elever (jf. Nordahl, 2018).
- Minoritetssprogede elever med baggrund i Nordamerika eller Europa ligger i gennemsnit ca. et halvt skoleårs læring bagud sammenlignet med dansksprogede elever.
- Der *er* elever med minoritetssproget baggrund, som har høje skolefaglige præstationer, hvorfor kulturel baggrund (modersmål) på ingen måde *determinerer den enkelte elevs* faglige præstationer.
- Forskellen på minoritets- og dansksprogede elever er til stede i indskoling (0.-3. kl.), og forskellen bliver større på mellemtrinnet (4.-6. kl.) og især i udskoling (7.-9. kl.), hvilket antyder, at inklusionsudfordringerne er størst for de ældste elever.

### **Kombinationen af risikofaktorer**

- Ligesom i T1 og T2 konkluderes det yderligere, at især *kombinationen* af risikofaktorer er problematisk. Der er f.eks. en høj andel (29,2%) af de minoritetssprogede elever med ikke-vestlig baggrund, hvis mødre har grundskolen som højeste uddannelse, hvilket kan forstærke inklusionsudfordringerne yderligere. Der er således især risiko for, at minoritetssprogede drenge med lavt uddannede forældre har ekstra udfordringer i skolen. Her er der behov for yderligere forskning for at klarlægge, hvordan disse risikofaktorer interagerer og påvirker hinanden.
- Det er en pædagogisk og didaktisk opgave i skolen og en vigtig opgave i systematisk skoleudvikling at understøtte og afhjælpe disse kombinerede risikofaktorer for chanceulighed. Dette kan understøttes ved at give lærere og pædagogerne et kompetenceløft, der fokuserer på disse udsatte grupper og deres vej i uddannelsessystemet og skolen.



# Efterord

Denne sidste fællesrapport i Program for Læringsledelse har kun kunnet præsentere et udpluk af al den viden, der kan genereres ud fra programmets enorme datagrundlag gennem tre kortlægninger i 2015, 2017 og 2019. Kommunernes skolechefer har oplyst, at alle kommuner og skoler vil arbejde videre med at udnytte egne data i deres videre forbedringsarbejde. Vi kommer også til at arbejde videre med data fra programmet i vores forskning. Data kommer således til at fortælle videre om liv og læring i den danske folkeskole og danne basis for fremtidige forbedringer på området.

I denne rapport har vi fokuseret på at udvide de temaer, som kommunerne har fået præsenteret i hver deres kommunale læringsrapport, til et samlet kommunalt niveau for alle 13 deltagende kommuner. I fællesrapporten udpeger vi desuden nogle af de fælles udviklingspotentialer og udfordringer, som kommunerne i Program for Læringsledelse står over for ved programmets afslutning.

Analyserne leverer imidlertid også viden, som bør bruges til generel skoleudvikling i Danmark og internationalt. På denne måde rækker Program for Læringsledelse ud over de deltagende kommuner og skoler og leverer, hvad vi vil kalde overskridende fund, som både nationalt og internationalt vil kunne danne grundlag for forbedringer i skolen, til gavn for en bredere gruppe. Vi vil i det følgende opsummere de væsentligste af disse overskridende fund.

I resumeerne i Kapitel 1 så vi de tre 'Lærdomme' udfoldet. Her kunne vi tydeligt se de muligheder og udfordringer, som vi står

overfor i 2019 ved programmets afslutning. I den første Lærdom så vi, at eleveres interesse for skolen var faldet betydeligt, og vi kunne se generelle træk, der viste, at elevernes interesse for skolens faglige aktiviteter falder i takt med årgangene, dvs. eleverne er mindst interesserede i de faglige aktiviteter, når de forlader skolen. Vi så også her en forskel imellem pigernes og drengenes interesse for skolen, et parallelt fald igennem hele folkeskolen, hvor pigerne er de mest interesserede og forbliver dette igennem hele skoletiden. Omvendt så vi i elevernes sociale skoleglæde, at drengene er de mest positive og ligeledes fastholder dette forspring i social skoleglæde i forhold til pigerne igennem hele folkeskolen.

I den anden Lærdom kunne vi se udfordringer i elevernes vurdering af de forskellige fagområder i folkeskolen. Eksempelvis kunne vi se, at elevernes vurdering af naturfagene praktisk talt har været uændret igennem alle tre kortlægninger, og at kun godt 30% af eleverne vurderer undervisningen i naturfagene positivt. Naturfagene er vigtige for eleverne i folkeskolen, for at de senere kan vælge og gennemføre en uddannelse, hvor naturfaglig viden og naturfaglige færdigheder spiller en stor rolle. Vi må desværre konstatere, at mange af de indsatser, som kommunerne har igangsat inden for dette fagområde, ikke har ændret elevernes vurdering af naturfagene, når man ser på de deltagende kommuner som helhed.

I den tredje Lærdom har vi kunnet konstatere, at det kompetencearbejde, som kommunerne og skolerne har udført siden 2015, bl.a. i regi af Program for Læringsledelse, har gjort en forskel, idet lærerne både angiver en oplevelse af forøgede kompetencer og forøget samarbejde om eleverne i 2019 sammenlignet med 2015. Men vi kan se en udfordring i samarbejdet om selve undervisningen, hvor ikke mindre end to tredjedele af samtlige lærere i 2019 *ikke* oplever, at der eksisterer noget særligt samarbejde, kollektivt og professionelt, om undervisningen.

I kapitel 2 gik vi derfor i dybden med lærernes undervisningsrelaterede samarbejde. Hvordan kan et sådant samarbejde komme til at smitte af på eleverne på den gode måde, og hvilke krav stiller det til skoleledelserne. Lærerne efterspørger en tydelig pædagogisk ledelse, der er tæt på praksis. Præcis denne nye rolle for pædagogiske ledere er et af hovedelementerne i professionelle læringsfællesskaber, men det er samtidig en rolle, der konstant trues af det krydspres, lederne står overfor i forhold til administration, dokumentation og de mange ekstra ledelsesopgaver, der er opstået de seneste år. Men før den pædagogiske ledelse kommer tættere på praksis, er det svært

at se, hvordan intentionerne med lærernes professionelle læringsfællesskaber og lærernes ønsker om professionel ledelsessparring og ledelsesstøtte kan realiseres.

I kapitel 3 satte vi med vore analyser af vigtige baggrundsvariable fokus på 'chanceulighed' i folkeskolen, men pointerede i den forbindelse samtidig, at man i folkeskolen har mulighed for – ja, en pligt til – at ændre vilkårene og deltagelsesmulighederne for de elever, der oplever chanceuligheden på egen krop, og som altså er potentielt udsatte elever. En af hovedpointerne er desværre en 'gammel' sociologisk pointe, idet vi kan fastslå en klar sammenhæng imellem elevernes skolefaglige præstationer, som vurderet af kontaktlærerne, og elevernes forældres (mødres) uddannelsesniveau. Vi påpegede i analyserne, at dette ikke er kausale forhold, som skolen kan skubbe fra sig som udelukkende en samfundsudfordring, men at der er tale om en 'chanceulighed', der kan og bør arbejdes med pædagogisk og didaktisk.

Vi fokuserede på begrebet deltagelse i klassefællesskabet som et praksisfællesskab, der nødvendigvis er et situeret læringsfællesskab, i stedet for andre begreber såsom eksklusion og inklusion. Hermed kan vi tydeliggøre de muligheder, som praksisfællesskaberne i folkeskolen har, i forhold til at understøtte elevernes faglige og sociale deltagelse som et *kontinuum*, der kan og skal arbejdes med. Vore analyser af data viser, at enkelte grupper af elever, som f.eks. elever af forældre med lav uddannelse og minoritetssprogede elever, fremstår som udsatte i skolesystemet. En folkeskole, der ønsker at give alle børn lige muligheder uanset baggrund, har derfor en fortsat skoleudviklingsopgave foran sig.

Udgangspunktet for fortsat skoleudvikling er godt for de kommuner og skoler, der har deltaget i Program for Læringsledelse, da lærerne angiver, at de har fået forøgede kompetencer de seneste år. Skolernes ledelser står derfor her i 2020 med en kompetent gruppe af fagprofessionelle, der netop ønsker at samarbejde om eleverne, så de kan hjælpe med at levere en skole, der er god for *alle* elever uanset baggrund. Den pædagogiske ledelses opgave bliver sammen med kommunerne at levere de rammer og den systematik, der skal til for at realisere og udnytte lærernes kompetencer. Først når dette realiseres, kan eleverne mærke, at folkeskolen er blevet et bedre være- og lærested.



# Referencer

- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2018, Vol. 30 (1).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bang, L. (2015). *Projekt Ung-Til-Ung – mobilitet, mønsterbrydning, modstand og naturvidenskab i Region Nordjylland*. Aalborg <http://ntsnet.dk/sites/default/files/Evalueringsraport.pdf>
- Benjaminsen, L., Andrade S. B., Andersen, D., et al. (2015), *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark: en registerbaseret kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for velfærd.
- Bolam, R. et al. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research report 637, University of Bristol.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (2006.) *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. 1. bogklub. København: Gyldendals Bogklubber.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R. & Vaaben, N. (2019). *Når Verdens bedste job bliver for hårdt: en undersøgelse af, hvordan lærere har*



- det i folkeskolen*. Ledelse, Organisation og Forvaltning, Københavns Professionshøjskole. [https://www.ucviden.dk/portal/files/62121412/N\\_r\\_verdens\\_bedste\\_job\\_bliver\\_for\\_h\\_rdt.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/62121412/N_r_verdens_bedste_job_bliver_for_h_rdt.pdf)
- Christensen, E. (2016). Forsker: Vi er inficeret med forkert forståelse af social arv. *Folkeskolen* nr. 21 2016. <https://www.folkeskolen.dk/597439/forsker-vi-er-inficeret-med-forkert-forstaaelse-af-social-arv>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications,
- Danmarks Lærerforening (2019). *Flere elever går i store klasser*. Analysenotat. København: Danmarks Lærerforening Maj 2018
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills.
- Dufour, R. (2004), What Is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, vol. 61, nr. 8
- Ejrnæs, M. (2010) *Det ved vi om – Social arv*. Frederikshavn: Dafolo.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- EVA (2005). Knudsen, A.-E., Zlotnik, G., Hasse, C., et al. *Køn, karakterer og karriere: Drenges og pigers præstationer i uddannelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2014). *TALIS 2013: OECD's lærer- og lederundersøgelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-10/Elevernes\\_oplevelse\\_af\\_skoledagen\\_og\\_undervisningen\\_2018.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-10/Elevernes_oplevelse_af_skoledagen_og_undervisningen_2018.pdf)
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics / North American Edition*. 5. Los Angeles: Sage.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2003). *Hvad er værd at kæmpe for – i skolen? Samarbejde om forbedring*. Aarhus: Klim.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children:*

- revision of the perceived competence scale for children*. University of Denver.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self*. New York: Guilford Press
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Heckman J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*. DOI: 10.1126/science.1128898.
- Ho, A. D. & Yu, C. C. (2015). Descriptive statistics for modern test score distributions: Skewness, kurtosis, discreteness, and ceiling effects. *Educational and Psychological Measurement*, 75(3), 365-388.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, J. M. (2017). Faktoranalyse. In: Hussain, A. M. & Lauridsen, J. T. (red.): *Videregående kvantitative metoder*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur (195-223).
- Katznelson, N., Dam Jørgensen, H.E. & Sørensen N. U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund*. 1. udg. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R. & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82.
- Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., & Blossfeld, H.-P. (2019). Social Background and Children's Cognitive Skills: The Role of Early Childhood Education and Care in a Cross-National Perspective. *Annual Review of Sociology*, 45, 557-579.
- Kutseyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135.
- Lave, J. (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. (2010). Situeret læring og praksis i forandring. *Nordiske udkast*, nr. 1/ 2, 9-18
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- de Lima, J. (2001.) Forgetting about Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change. *Journal of Educational Change* 2 (97–122).
- Marzano, R. J. et al. (2016). *Næste skridt i professionelle læringsfællesskaber: kollaborative teams der transformerer skolens praksis*. (R. J. Marzano, (Ed.): 1. udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Melhuish, E., Quinn, L., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., McSherry, K. & McCrory, M. (2001). *Cognitive and Social/behavioural development at 3-4 years in relation to family background*. Belfast, Northern Ireland: The Stranmillis Press.
- Minello, A., & Blossfeld, H.-P. (2017). From parents to children: the impact of mothers' and fathers' educational attainments on those of their sons and daughters in West Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5) (686-704).
- Mitchell, D. (2015), *Hvad der virker i inkluderende undervisning: evidensbaserede undervisningsstrategier*. 2.oplag, Frederikshavn: Dafolo.
- Mortensen, B. S. (2017). Har piger altid været bedre til at gå i skole? Blog, Folkeskolen, 28, aug. 2017. Available at: <https://www.folkeskolen.dk/614125/har-piger-altid-vaeret-bedre-til-at-gaa-i-skole>.
- Nordahl, T. (2018) *Læringsrapport 2017: Muligheder og udfordringer ud fra kortlægningsresultaterne*. Aalborg: Institut for Læring og Filosofi.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Rechsly, D. J. (2011): Teacher classroom management Practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Review* 2011, 4. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Pedersen, M. & Nilsen, K. (2009). Læring, konflikter og arbejdsdeling – en udvidelse af den socialt situerede læringsforståelse. *Psyké og logos*, 30 (652-671).
- Petersen, A. (2016), *Præstationssamfundet*. (Sociologi nr. 11) København: Hans Reitzels Forlag.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4) (270-290).
- Qvortrup, L., Egelund, N. & Nordahl, T. (2016). *Læringsrapport 2015: Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2017*. Aalborg: Aalborg Univeritetsforlag.

- Qvortrup, L. & Egelund, N. (2018). *Læringsrapport 2017/skoler. Resultater fra kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2017*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ringsmose, C. & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. DPU, Aarhus Universitet.
- Robinson V. (2015), *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4) (8–17).
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (red.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge (35-54).
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*. DOI: 10.3102/00346543075003417.
- Stobart, G. (2016). *Ekspert i læring – et opgør med myterne om medfødte evner*. Frederikshavn: Dafolo.
- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. København: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Open University Press.
- UVM (2020). Nationale mål. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal>
- de Vaus, D. (2002). Building Scales. In: *Surveys in social research*. 5th ed. Routledge, s. 180–186.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiedermann, F. (2005). Teamsamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver. *Tidsskrift for arbejdsliv* 7. årgang nr. 1.
- Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (red.) (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI-rapport, København.
- Ågård, D. & Keller, S. (2019). *Pædagogisk ledelse i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.



# Reliabilitetsanalyser

Der er gennemført reliabilitetsanalyser i forbindelse med kortlægningens forskellige faktorer (fokusområder). Reliabilitet betyder 'pålidelse' og analyserne er udført med henblik på at undersøge, hvor pålidelige og stabile kortlægningens forskellige variable er. Pålidelse betyder også, at en måling skal være konsistent og afspejle en faktor på gyldig vis. Sagt på en anden måde, så skal gentagne målinger kunne give samme resultat for den samme person og ikke være et udtryk for tilfældighed. De indikerer, at udsagnene samlet giver et godt billede af det område, de måler, og at de forstås relativt ens af informanterne i de forskellige undersøgelser (Field, 2018).

Analyserne er foretaget ved brug af Cronbach's Alpha, der er en målemetode til at undersøge skalaers pålidelse og interne sammenhæng. Ved Cronbach's Alpha ligger kravet til en god indre konsistens på  $> 0,70$ . En Cronbach's Alpha mellem  $0,60 - 0,69$  anses som acceptabel; mellem  $0,70 - 0,79$  som god; mellem  $0,80 - 0,90$  som meget god, og  $> 0,90$  som meget stærk (Cohen et al., 2011: 639 – 640).

Som det fremgår af de nedenstående tabeller, så vurderes reliabilitetsværdierne på de fleste fokusområder i kortlægningen som tilfredsstillende. I tilfælde af reliabilitet under  $0,7$  er dette kommenteret i analyserne, eftersom det her må understreges, at konklusioner på baggrund af faktoren må foretages med varsomhed. På et par variabler er reliabilitetsværdien meget lav (under  $0,60$ ), og dermed ikke tilfredsstillende (Cohen et al., 2011). Disse variabler beholdes

dog, da de udtrykker substantielt vigtige forhold i skolehverdagen. Det er vigtigt, at variabler med lav reliabilitetsværdi tolkes med en vis forsigtighed. Det skal slutteligt nævnes, at tillægsspørgsmålene for de forskellige respondentgrupper ikke er medtaget.

## Elever

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha (T3)	Reference
Skoleglæde 0-3	5	0,57	<i>Rutter et al. (1979), Goodlad (1984), Nordahl (2005)</i>
Adfærd 0-3	7	0,68	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Relation mellem elev og lærere 0-3	5	0,70	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Relation mellem eleverne 0-3	5	0,74	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Undervisning 0-3	7	0,72	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Interesse for skolen 4-10	7	0,73	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Social integration 4-10	3	0,71	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Undervisning og læringshæmmende adfærd 4-10	13	0,81	<i>Gresham &amp; Elliotts (1990), bearbejdet af Sørlie &amp; Nordahl (1998)</i>
Social isolation 4-10	4	0,77	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Udadreagerende adfærd 4-10	4	0,71	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Alvorlige adfærdsproblemer 4-10	3	0,59	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Støtte og interesse fra læreren 4-10	9	0,90	<i>Moss &amp; Trickett (1974), bearbejdet af Sørlie &amp; Nordahl (1998)</i>
Oplevet retfærdighed og ligestilling	5	0,56	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Læringskultur i klassen 4-10	4	0,67	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>

Sociale relationer i klassen 4-10	9	0,87	<i>Moss &amp; Trickett (1974), Nordahl (2000; 2005)</i>
Struktur 4-10	4	0,69	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Feedback 4-10	5	0,78	<i>Hattie &amp; Timperley (2007)</i>
Matematik 4-10	4	0,74	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Dansk 4-10	4	0,79	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Naturfagene 4-10	4	0,71	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Forventning om mestring 4-10	4	0,70	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>

### Kontaktlærere

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha (T3)	Reference
Sociale kompetencer: Tilpasning til skolens normer 0-10	10	0,96	<i>Gresham &amp; Elliotts (1990), bearbejdet af Sørlie &amp; Nordahl (1998)</i>
Sociale kompetencer: Selvkontrol 0-10	9	0,96	<i>Gresham &amp; Elliotts (1990), bearbejdet af Sørlie &amp; Nordahl (1998)</i>
Sociale kompetencer: Positiv selvhævdelse 0-10	11	0,91	<i>Gresham &amp; Elliotts (1990), bearbejdet af Sørlie &amp; Nordahl (1998)</i>
Motivation og arbejdsindsats 0-10	4	0,97	<i>Skaalvik (1992) &amp; Nordahl (2005)</i>
Skolefaglige præstationer 0-10	6	0,91	<i>Harter (1985), Gresham &amp; Elliott (1990)</i>
Karakterer 0-10	6	0,92	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>



## Forældre

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha (T3)	Reference
Inklusionsspørgsmål	4	0,81	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Støtte i skolearbejdet	12	0,67	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Lektiehjælp	1	N/A	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Information om og samarbejde med skolen	11	0,79	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Kontakt mellem forældrene i klassen	7	0,88	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>

## Lærere

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha (T3)	Reference
Lærernes kompetence	5	0,73	<i>Grosin (1991), Rutter et al. (1979)</i>
Samarbejde om undervisningen	4	0,78	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Samarbejde om eleverne	5	0,85	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Vedligehold i skolen	2	0,79	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Struktur i undervisningen	4	0,77	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Feedback i undervisningen	4	0,79	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Udvikling af læringsstrategier	5	0,78	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Motivation og arbejdsindsats	3	0,85	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Adfærdsproblematik	4	0,73	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Støtte til og kontakt med eleverne	11	0,86	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Læringskultur og relationer mellem eleverne	11	0,82	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>

## Pædagoger

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha (T3)	Reference
Kompetence	4	0,69	<i>Grosin (1991), Rutter et al. (1979)</i>
Samarbejde	5	0,85	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Vedligehold i skolen	2	0,78	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Forhold til eleverne	4	0,60	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Det pædagogiske arbejde	7	0,55	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Motivation og arbejdsindsats	3	0,59	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Adfærdsproblematik	5	0,55	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>

## Skoleledelse

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha (T3)	Reference
Tid brugt på forskellige opgaver	6	0,63	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Tid at bruge fremover på forskellige opgaver	6	0,55	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Pædagogisk ledelse	8	0,64	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Ledelse af skolens arbejdsmiljø	12	0,82	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>
Skolekultur	7	0,75	<i>Qvortrup et. al. (2017)</i>



# Analyserede spørgsmål/svar

# 2

## Elev-spørgsmål om Skoleglæde

Faktor/ klasse	Respon- dent	Spørgsmål
Skoleglæde 0.-3. klasse	Elev	<i>Jeg kan godt lide at gå i skole. Jeg synes tit, at det er kedeligt i timerne. Jeg har det godt i klassen. Jeg kan godt lide frikvartererne. Jeg bliver ikke drillet af andre elever.</i>
Interesse for skolen 4.-9. klasse	Elev	<i>Jeg kan godt lide at gå i skole. Jeg synes, det er vigtigt at gå i skole for at lære noget. Jeg synes tit, det er kedeligt i timerne. Det er vigtigt for mig at få gode karakterer. Jeg kan godt lide at læse. Jeg kan godt lide at skrive. Jeg kan godt lide at regne.</i>
Social integration 4.-9. klasse	Elev	<i>Jeg har det godt i min klasse. Jeg har det godt i frikvartererne. Jeg bliver tit mobbet af de andre elever.</i>
Social isolation 4.-9. klasse	Elev	<i>Jeg er ked af det i skolen. Jeg føler mig ensom i skolen. Jeg er sammen med de andre elever i frikvarterne. Jeg bliver holdt udenfor i skolen.</i>
Udadreager- ende adfærd 4.-9. klasse	Elev	<i>Jeg bliver uvenner med andre elever i skolen. Jeg slås med andre elever i skolen. Jeg svarer igen, når læreren irriterer mig eller irrettesætter mig. Jeg bliver nemt vred i skolen.</i>

## Elev- og kontaktlærerspørgsmål om undervisning

Faktor + klasse	Respondent	Spørgsmål
Undervisning 0.-3. klasse	Elev	<p><i>Jeg kan godt lide matematik i skolen.</i>  <i>Jeg synes, jeg er dygtig til matematik.</i>  <i>Jeg forstår det, læreren vil lære os.</i>  <i>Jeg kan godt lide at læse.</i>  <i>Jeg er dygtig til at læse.</i>  <i>Jeg kan godt lide natur og teknik.</i>  <i>Jeg synes, jeg er dygtig til natur/ teknologi.</i></p>
Dansk 4.-9. klasse	Elev	<p><i>Jeg kan godt lide dansk.</i>  <i>Jeg kan godt lide mundtlig dansk.</i>  <i>Jeg følger med, når læreren forklarer noget i dansk-timerne.</i>  <i>Min dansklærer taler med os om de tekster, vi har læst.</i></p>
Matematik 4.-9. klasse	Elev	<p><i>Jeg kan godt lide matematik.</i>  <i>Jeg følger med, når læreren forklarer noget i matematiktimerne.</i>  <i>Vi diskuterer forskellige måder at løse opgaverne på i matematiktimerne.</i>  <i>Min lærer forklarer tingene, så jeg forstår det.</i></p>
Naturfagene 4.-9. klasse	Elev	<p><i>Jeg kan godt lide naturfag.</i>  <i>Jeg følger godt med når læreren forklarer noget i naturfagene.</i>  <i>Vi arbejder tit med eksperimenter i naturfag.</i>  <i>Vi er tit uden for klasselokalet i naturfag.</i></p>
Skolefaglige præstationer 0.-9. klasse	Kontaktlærer	<p><i>Elevens faglige præstation i dansk er.</i>  <i>Elevens faglige præstation i matematik er.</i>  <i>Elevens faglige præstation i engelsk er.</i>  <i>Elevens faglige præstation i naturfag er.</i>  <i>Elevens faglige præstation i læsning er.</i>  <i>Elevens faglige præstation i praktisk/musiske fag er.</i></p>

## Elev- og lærerspørgsmål om feedback og struktur i undervisningen

Faktor årgang	+	Respon- dent	Spørgsmål
Feedback 4.-9. klasse		Elev	<p>Læreren giver mig skriftlig tilbagemelding på opgaver og lektier.</p> <p>Læreren giver mig mundtlig tilbagemelding, mens jeg arbejder med opgaver i timerne.</p> <p>Jeg får tilbagemelding fra læreren på min arbejdsindsats i timerne.</p> <p>Læreren fortæller mig, hvad jeg skal gøre for at lære mere.</p> <p>Jeg taler med min lærer om, hvad jeg lærer.</p>
Feedback 0.-9. klasse		Lærer	<p>Jeg giver mundtlig evaluering undervejs i timerne.</p> <p>Jeg giver eleverne evaluering på deres arbejdsindsats.</p> <p>Jeg giver eleverne tydelige anvisninger på, hvordan de kan forbedre deres læring fremadrettet.</p> <p>Jeg inddrager eleverne i min vurdering af deres arbejde.</p>
Struktur 4.-9. klasse		Elev	<p>Læreren er der, når timen begynder.</p> <p>Læreren siger, hvad det er, vi skal lære i timerne.</p> <p>Læreren taler med os om, hvad vi har lært i timen.</p> <p>Læreren giver tydelig besked om, hvad vi skal gøre i timen.</p>
Struktur 0.-9. klasse		Lærer	<p>Jeg har en tydelig voksenprofil og påtager mig en aktiv ledelse af undervisningen.</p> <p>Jeg giver klare og konkrete beskeder.</p> <p>Jeg fremstår som et tydeligt og trygt samlingspunkt for eleverne.</p> <p>Der er god arbejdsro i mine timer.</p>

## Lærer- og pædagogspørgsmål om kompetencer og samarbejde

Faktor	Respondent	Spørgsmål
Kompetence	Lærer	<i>Jeg har stor tillid til mig selv som underviser. Jeg er i stand til at opretholde ro og orden i klasseværelset. Jeg er entusiastisk og engageret i elevernes arbejde. For det meste synes jeg, det er meget tilfredsstillende at være lærer på denne skole. Jeg udvikler mig som lærer på skolen.</i>
Kompetence	Pædagog	<i>Jeg har tillid til mig selv som fagprofessionel. Jeg er entusiastisk og engageret i mit arbejde. For det meste synes jeg, det er meget tilfredsstillende at være pædagog på min skole. Jeg kan udvikle mig som pædagog på min skole.</i>
Samarbejde om undervisning	Lærer	<i>Lærerne samarbejder i høj grad om mål, indhold og metoder i undervisningen. Det er almindeligt, at lærere, som har den samme klasse, planlægger undervisningen i fællesskab. Den enkelte lærer skal tage hensyn til andre læreres undervisning i sin egen undervisning. Der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem lærerne om de fleste forhold vedrørende undervisningen.</i>
Samarbejde om eleverne	Lærer	<i>På skolen har pædagogerne og lærerne et fælles forpligtende ansvar i forhold til alle elever i skolen. På skolen støtter og hjælper pædagogerne og lærerne hinanden til at forstå og løse problemer i klassen eller med enkeltelever. Lærerne er enige om, hvad der er uacceptabel elevadfærd. Lærere og pædagoger tager ansvar også for de elever, som de ikke selv kender eller underviser. Pædagogerne og lærerne taler med eleverne om deres interesser og om ting, som optager dem uden for skolen.</i>
Samarbejde	Pædagog	<i>43387 Lærere og pædagoger samarbejder i høj grad om indhold og metoder i det pædagogiske arbejde på min skole. 43388 Pædagoger og lærere støtter og hjælper hinanden til at forstå og løse problemer i klassen eller med elever, som forstyrrer undervisningen. 43389 Det er almindeligt, at pædagoger og lærere planlægger deres aktiviteter i skolen i fællesskab. 43390 Pædagoger og lærere er enige om, hvad der er uacceptabel elevadfærd. 43391 Der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem pædagoger og lærere på skolen om de fleste forhold, som vedrører elevernes udvikling.</i>

# Interviewguide til lærerinterviewundersøgelse

## Start med at fortælle om dig selv:

- Hvor mange år har du arbejdet i folkeskolen?
- Er du uddannet lærer?
- Hvilke fag/klasser underviser du i?
- Hvilken skole arbejder du på og hvor mange elever er på skolen?

## Samarbejde:

- Hvad betyder samarbejdet for dig?
- Kan du beskrive hvordan samarbejde ser ud for dig?
- Hvem samarbejder du med?
- Hvad samarbejder ud med dem om?
- Er det organiseret i formelle eller uformelle møder?
- Hvad lavede I på jeres sidste teammøde? Hvad talte I om?
- Hvordan har arbejdstidsaftalen haft indflydelse på samarbejdet?
- Hvad er formålet med samarbejdet?
- Hvad er vigtigt i samarbejdet?
- Hvad samarbejder man om i et velfungerende samarbejde?
- Hvad trækker samarbejdet i en positiv og negativ retning?
- Hvordan ville du ønske samarbejdet så ud?
- Hvad burde samarbejdet handle om?
- Hvilke kompetencer skal man have, for at kunne samarbejde som lærer?
- Er der noget du oplever, andre ofte har svært ved?
- Hvad har du selv svært ved i samarbejdet?



- Kan du beskrive, hvordan din planlægning normalt foregår?
- Hvor er du henne, hvilke materialer bruger du?
- Inddrager du kolleger?
- Sender du mails undervejs?

I én af dine klasser er der en elev, som du oplever ikke trives eller lærer nok i din undervisning.

- Hvad gør du i den situation?
- Inddrager du nogen af dine kolleger, eller gør du selv noget?

Hvad gør du, hvis du er uenig med én af dine samarbejdspartnere?

- I forhold til måden de underviser, deres metoder eller deres relationer til eleverne?
- Hvordan håndteres uenigheder?
- En del forskning har fundet frem til, at lærere er dårlige til at håndtere uenigheder og konflikter med hinanden – hvorfor tror du det er sådan?
- Samtidig viser forskning også, at tillid er godt for samarbejdet, men hvordan opstår tillid i et samarbejde?
- Hvad sker der, hvis man ikke har tillid til hinanden?

### **Skoleledelse set fra et lærerperspektiv**

Nu skifter vi perspektivet lidt, jeg vil gerne høre noget om din skoleleder:

- Kan du starte med at fortælle, hvad er din skoleleders vigtigste rolle?
- Hvad laver din skoleleder i dag?
- Har din skoleleders arbejde ændret sig, mens du har været lærer, tror du?
- Kan du fortælle om en situation, hvor du har involveret din leder?
- Er det normalt for dig at inddrage lederen?
- Hvad bruger du din skoleleder til?
- I hvilke situationer har du noget med din skoleleder at gøre?
- Hvor er din skoleledelse placeret, og er det muligt at komme i kontakt med dem?
- Kan du fortælle om en situation, hvor din skoleleder har inddraget dig?
- Er det noget der ofte sker?
- Hvad er rigtig godt i forhold til din skoleledelse?
- Er der noget, som de er gode til? Situationer, hvor de er gode osv.?
- Hvad er udfordringer i forhold til ledelsen?

- Hvordan ville du ønske, samarbejdet med ledelsen så ud?
- Hvordan støtter skoleledelsen det pædagogiske udviklingsarbejde?
- Hvordan burde det pædagogiske udviklingsarbejde se ud?
- Hvordan ville du ønske, det så ud? Inden for rammerne i dag – og hvis du helt selv kunne bestemme?

Hvis du skulle give et råd til en ny lærer i folkeskolen, hvad skulle det så være?



I bogen præsenteres en forskningsbaseret analyse af resultaterne fra 5 års skoleudviklingsarbejde i 13 kommunale skoleforvaltninger. Analysen tager afsæt i en spørgeskemaundersøgelse med skolens primære brugere, elever og lærere, gentaget tre gange med to års mellemrum for at følge udviklingen frem til 2020. I fokus er elevernes læring og trivsel. Det viser sig som vigtige resultater, at eleverne er glade for at gå i skole, men at deres skoleglæde falder hele vejen gennem skoletiden og dermed er på sit laveste niveau, når de står over for det vigtige valg om, hvordan de skal videre efter folkeskolen. Også deres faglige interesse er under pres, så snart de kommer over indskolingen. Dette er vigtige udfordringer at arbejde med i den danske folkeskole de kommende år. Disse og mange andre resultater dokumenteres i bogen med kvantitative data hentet fra den landssækkende spørgeskemaundersøgelse. Så bogen leverer både stof til eftertanke og kan inspirere både de deltagende kommuner og alle andre kommuner til at fokusere det videre skoleforbedringsarbejde på områder med størst effekt for børns læring og skoleglæde.