

Aalborg Universitet



Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2015

Qvortrup, Lars; Egelund, Niels; Nordahl, Thomas

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Qvortrup, L., Egelund, N., & Nordahl, T. (2017). *Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2015*. 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 providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

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



Lars Qvortrup
Niels Egelund
Thomas Nordahl

Skoler

Læringsrapport 2015

Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk,
Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vest-
himmerland kommuner

Skoler

Læringsrapport 2015

Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk,
Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vest-
himmerland kommuner

Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2015
Lars Qvortrup, Niels Egelund og Thomas Nordahl

1. udgave, 2017

Forfatterne:

- Professor Lars Qvortrup, leder af Nationalt Center for Skoleforskning, NCS, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
- Professor Niels Egelund, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
- Professor Thomas Nordahl, leder af Senter for Praxisrettet Uddanningsforskning, SEPU, Høgskolen i Innlandet

©2017 Aalborg Universitetsforlag og forfatterne

ISBN: 978-87-7112-627-3
ISSN: 2246-4395

Skriftserieredaktion:

Professor Thomas Nordahl, SePU, Høgskolen i Hedmark
Professor Bengt Persson, RCIW, Högskolan i Borås
Professor Lars Qvortrup, LSP, Institut for læring og filosofi, AAU

Redigering og korrektur:

Lars Qvortrup
Annemette Helligsø

Udgiver:

Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Indhold

Forord.....	6
Resume.....	9
Mål og principper.....	9
Dataindsamling i efteråret 2015	10
Metode.....	11
Hvad skal data bruges til?	12
Resultater af den første kortlægning	12
Præsentation af resultaterne	14
Professionel dømmekraft.....	29
 Kapitel 2: Program For Læringsledelse	 31
Kortlægning og læringsrapporter	33
Data- og forskningsinformeret skoleudvikling	34
Hvorfor?	35
Capacity Building og professionel kapital	37
Hvordan skal data bruges?	43
 Kapitel 3: Teori- og metodeafsnit	 48
Kortlægningsundersøgelsen	50
Brug af statistiske analyser.....	51
Validitet og reliabilitet.....	55
Hvad kan data og analyser bruges til?	56
Etiske overvejelser	58
 Kapitel 4: Analyseafsnit	 61
Svarprocent.....	61
Præsentation af resultater i rapporten	61
Socioøkonomisk baggrundsvariabel	64
 Kapitel 5: Elevdata	 67
Adfærd	77
Relationer mellem eleverne.....	80
Relationer mellem eleverne og klasselærer	83
Undervisning.....	86
Forventning om mestring.....	97

Kapitel 6: Klasselærerdatabasis	101
Tilpasning	101
Skolefaglige præstationer	104
Kapitel 7: Lærerdatabasis	111
Kompetence	111
Samarbejde om undervisningen	112
Samarbejde om eleverne	115
Undervisning	116
Sammenligning mellem elev- og læreroplevelse af struktur og feedback i undervisningen	118
Kapitel 8: Pædagogdatabasis	121
Kompetence	121
Samarbejde	123
Forhold til eleverne	124
Det pædagogiske arbejde	125
Kapitel 9: Ledelsesdatabasis	127
Moderne skoleledelse	127
Situationen i Danmark	128
Kapitel 10: Forældredatabasis	131
Kapitel 11: Forskelle mellem dansksproglige og minoritetssproglige elever	135
Kapitel 12: Korrelationsanalyser	138
Kapitel 13: Referencer	141

Forord

D. 28. oktober 2014 bevilgede A. P. Møller Fonden 21 millioner kroner til "Program for forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling", i daglig tale: *Program for læringsledelse*. I programmet deltager tretten kommuner med i alt 242 skoler (matrikler), godt 10.000 lærere, pædagoger, ledere og andre fagprofessionelle samt ca. 79.000 elever. De tretten kommuner er Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland. Programmet ledes af LSP, og det gennemføres i samarbejde med COK.

De 13 kommuner dækker tilsammen et bredt spektrum af danske kommuner. Målt på antallet af elever og medarbejdere udgør Program for læringsledelse ca. 1/10 af den samlede folkeskole. Det betyder, at deltagerne kan lære af hinanden på tværs af kommunegrænserne, at programmets storskalafordele kan udnyttes, og at det vil give et realistisk billede af fremtidens folkeskole. Kommunerne er indstillet på, at de med deltagelse i Program for Læringsledelse investerer i en omfattende udvikling af systemer og kompetencer hos alle medarbejdere og ledere for at kunne arbejde forskningsinformeret og målrettet, og at alle kommer til at indgå i et tværkommunalt samarbejde og netværk.

Baggrunden for programmet er det paradigmeskifte, der er sket i løbet af de seneste år: Den pædagogiske praksis er ikke længere defineret så meget af pensum som af læringsmål, og begrebet synlig læring har vundet indpas. Læreres, pædagogers og lederes fælles ansvar er, at alle elever lærer mest muligt og trives bedst muligt. Derfor er begrebet læringsledelse kommet i centrum: Pædagoger og lærere leder elevernes læring, og det samme gør skoleledere og forvaltningsmedarbejdere ved at arbejde læringscentreret og sætte klare mål og rammer for læring.

Læringsledelse foregår i undervisningen, den foregår i lærer- og pædagog-team og i skoleledelse. Den er defineret ved at der skal sættes læringsmål, og at læring, trivsel og udvikling skal gøres synlig, så både lærere, pædagoger og elever ved, om de er på rette vej, og så de kender udgangspunktet for deres læringsindsatser.

Målet med programmet er at udvikle den pædagogiske praksis, medarbejdernes kompetencer og skolernes måde at fungere på, så alle bliver professionelle læringsledere, og så alle parter omkring folkeskolen anerkender lærere og pædagoger for netop det: At det er dem, der i kraft af deres kompetencer og professionelle indsats sikrer at hver enkelt elev stimuleres til at lære, trives og udvikle sig bedst muligt.

Programmet startede i foråret 2015 og slutter 1. januar 2020. I september-oktober 2015 udfyldte alle elever, lærere, pædagoger, ledere og forældre elektroniske spørgeskemaer. Herudfra blev der gennemført en kortlægning i form af dataindsamling, analyse og udarbejdelse af institutionsprofiler om elevernes læring og trivsel, om undervisernes trivsel, indsatser og elevvurderinger, og om ledernes indsatser. Kortlægningens resultater blev samlet i en læringsrapport for hver enkelt deltagende kommune, der afdækker lærings- og trivselsresultater, påviser sammenhænge mellem pædagogiske indsatser og læringsresultater, og giver anbefalinger til, hvordan der effektivt kan iværksættes en vedvarende udvikling, der forbedrer elevernes læring og trivsel. Samtidig samles alle resultater i en fælles læringsrapport for alle tretten kommuner. Det er den rapport, der foreligger her.

Resultatet af kortlægningen blev kort efter dataindsamlingen gjort tilgængelig i form af profiler for hver enkelt kommune og skole, så skoleledelse og forvaltning kan se profiler for den enkelte skole, sammenligne resultater internt i kommunen og på tværs af de deltagende kommuner i programmet. Via skolens profiler kan skolens ledelse, lærere og pædagoger se profiler for den enkelte klasses eller årgangs lærings- og trivselsresultater. Profilerne kan blandt andet brydes ned på køn og fx vise forskelle mellem drenge og pigers trivsel og læring. Profilerne bruges i lærernes og pædagogernes daglige arbejde med at styrke elevernes læring og trivsel. Desuden kan teamet omkring den enkelte klasse bruge kortlægningens resultater på klasseniveau i forbindelse med tilrettelæggelse af en differentieret og målstyret undervisning, skolehjem samarbejde og så videre.

På basis af læringsrapporten og den enkelte skoles resultater har aktørerne identificeret en række udviklingsaktiviteter med fokus på kompetenceudvikling for medarbejdere og ledere via forløb baseret på forskellige læringstilgange som seminarer, workshops, e-læring, evidensbaserede udviklingssamtaler, praksisnære udviklingsforløb og strategiske indsatser. Disse aktiviteter bliver gennemført i det efterfølgende skoleår, dvs. fra august 2016 til maj 2017.

I september-oktober 2017 gentages kortlægningen. Ved at sammenligne resultaterne med den indledende kortlægning får man et evidensbaseret billede af effekten for elevernes læring og trivsel af de gennemførte kompetenceudviklingsindsatser og pædagogiske initiativer. Herefter fortsættes indsatsen med nye, reviderede eller supplerende kommunale indsatser og evt. nye udviklingsmål i yderligere to år, således at den samlede udviklingsindsats i Program for læringsledelse har en varighed på fire år. I september-oktober 2019 gennemføres en afsluttende kortlægning, så man kan identificere de vedvarende effekter af indsatsen, og så man kan beslutte, om det er den måde, man vil drive skole på fremover.

Som sagt er nærværende rapport den første samlede rapport for alle tretten kommuner i Program for læringsledelse. For det første udgør den en slags "baseline-rapport" for hele programmet. I 2018 kommer den anden rapport,

som vil vise, om indsatserne i 2016-2017 har båret frugt. I 2020 kommer den tredje og afsluttende rapport. For det andet giver nærværende rapport – med forbehold for repræsentativitet – et billede af hele den danske folkeskole i efteråret 2015 baseret på 10 procent af alle skoler, elever medarbejdere og forældre.

God fornøjelse med læsningen.

Niels Egelund, Thomas Nordahl og Lars Qvortrup

Resume

Et partnerskab bestående af tretten kommuner, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling (LSP) ved Aalborg Universitet og Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK) har i fællesskab skabt et skoleudviklingsprogram med titlen "Program for læringsledelse – Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling". Partnerskabet bag programmet repræsenterer med de tretten deltagende kommuner over 200 skoler (matrikler), knap 80.000 folkeskoleelever og ca. 10.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger, skoleledelse), dvs. ca. ti procent af det samlede antal folkeskoler, fagprofessionelle, forældre og elever i Danmark. De tretten kommuner er: Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland. Programmet støttes af A. P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal, i daglig tale A. P. Møller Fonden.

Mål og principper

Målet for programmet er, at de deltagende skoler efterlever skolereformens mål om, at de skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som de kan, at de skal mindske betydningen af elevernes sociale baggrund i forhold til faglige resultater, og at de skal styrke tilliden til og trivslen i folkeskolen gennem respekt for professionel viden og praksis. Om målet nås, afgøres ved at sammenligne skolernes resultater ved projektstart, efter to år og ved projektets afslutning efter fire år i forhold til en operationalisering af de tre mål. Det vigtigste virkemiddel er "capacity building", dvs. styrkelse af kommunernes, skolernes og medarbejdernes individuelle og sociale kompetence. Derfor er den centrale indsats, at programmet gennem alle fire år gennemfører omfattende praksisbaserede kompetenceudviklingsforløb for alle de professionelle deltagere med det formål at kvalificere skolernes pædagogiske praksis.

Grundantagelsen i programmet er, at forudsætningerne for at nå dette mål er:

- At de deltagende skoler og kommuner arbejder efter klare mål for læring, trivsel og udvikling
- At de pædagogiske indsatser er informeret af den bedst mulige viden om eleverne, medarbejderne og forældrene, blandt andet i form af kvalitetsprofiler og læringsrapporter og af forskningsbaseret viden om, hvad der med stor sandsynlighed virker bedst
- At den afgørende forudsætning for at styrke skolernes indsats er at styrke medarbejdernes professionelle kapital, dvs. at gennemføre kompetenceudvikling for lærere, pædagoger og ledelser

- At grundprincippet for arbejdet i skoler og forvaltning er samarbejde på alle niveauer baseret på læringsledelse organiseret som professionelle læringsfællesskaber.

Grundlaget for at kunne sætte mål, vide om målene nås og identificere hensigtsmæssige pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling, der er tæt knyttet til praksis, er den bedst mulige viden om, hvad situationen på skolerne er: Hvad er elevernes læringsresultater? Trives de, og udvikler de sig? Hvordan arbejder og samarbejder lærerne og pædagogerne? Hvordan prioriterer ledelserne deres tid? Og hvordan vurderer forældrene deres egne muligheder for at medvirke i børnenes udvikling? Derfor gennemfører programmet hvert andet år en stor dataindsamling, hvor alle elever, klasselærere, forældre, lærere, pædagoger og skoleledere deltager. Resultaterne gøres tilgængelige i form af kvalitetsprofiler for kommunerne, skolerne og de enkelte klasser. Ligeledes analyseres de mange data, og resultatet præsenteres i form af læringsrapporter. Der publiceres en rapport for hver enkelt kommune og en fællesrapport for alle tretten kommuner. På basis af resultaterne kan man på skolerne i en dialog mellem ledelser og medarbejdere vælge, hvilke pædagogiske indsatser man skal prioritere, og man kan beslutte sig for, hvilke former for kompetenceudvikling der i særlig grad er brug for. Når de pædagogiske indsatser og kompetenceudviklingen har virket igennem et skoleår, gennemføres den næste dataindsamling. Derigennem kan man se, om indsatserne virkede, og om kursen skal justeres.

Grundstrukturen i Program For Læringsledelse er:

Sept.-okt. 2015	Første dataindsamling
1. februar 2016	Læringsrapporter offentliggøres
Foråret 2016	Identifikation af pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling
Skoleåret 2016-2017	Gennemførelse af pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling
Sept.-okt. 2017	Anden dataindsamling
1. februar 2018	Læringsrapporter offentliggøres: Virkede indsatserne? Skal kursen justeres?
Foråret 2018	Identifikation af nye pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling
Osv.	

Dataindsamling i efteråret 2015

I uge 38-41 (21. september-11. oktober) 2015 gennemførte de deltagende kommuner den første store dataindsamling. Der er samlet data ind fra seks kilder: Elever, klasselærere, forældre, lærere, pædagoger og skoleledelse. For hver af disse kilder er der afgivet svar på en række spørgsmål, der i de fleste tilfælde har skullet gives på en fire- eller femtrins skala, hvor man erklærer sig mere eller

mindre enig i et udsagn. For elever fra 0. til 3. klassetrin har der været 29 spørgsmål, for elever fra 4. til 9. klasse har der været 86 spørgsmål. Elevernes klasselærere har besvaret 66 spørgsmål, mens alle lærere har besvaret 73 spørgsmål. Pædagogerne på skolen har besvaret 32 spørgsmål. Forældrene har afgivet svar på 44 spørgsmål, og skoleledelserne har svaret på 43 spørgsmål. De enkelte spørgsmål indgår i næsten alle tilfælde i nogle grupper eller områder, der har et overordnet tema, fx trivsel, adfærd, relationer til lærere, læringsudbytte, samarbejde osv. Svarprocenterne var som følger:

Elevbesvarelser	91 procent
Klasse-/kontaktlærerbesvarelser	96 procent
Forældrebesvarelser	54 procent
Lærerbesvarelser	88 procent
Pædagogbesvarelser	82 procent
Skoleledelsesbesvarelser	91 procent

Det betyder, at næsten 70.000 elever, over 40.000 forældre og godt 8.500 fagprofessionelle (lærere, pædagoger og medlemmer af skoleledelser) har besvaret spørgeskemaet. Klasse- eller kontaktlærere har udfyldt over 74.000 spørgeskemaer angående deres elever. Alt i alt omfatter datamaterialet ca. 10 procent af den danske folkeskoles medarbejdere, elever og skoler, og med den høje svarprocent og det omfattende antal spørgsmål og temaer er der tale om et enestående materiale.

Alle disse data er blevet omsat til kvalitetsprofiler for kommuner, skoler og klasser, der er tilgængelige på Program For Læringsledelses portal. Samtidig har forskerne analyseret data. Resultatet af dette arbejde foreligger nu i form af læringsrapporter. Forskningen er med andre ord kommet ind i klasselokalerne, ikke for at fortælle, hvad lærere og pædagoger skal gøre, men for at skabe grundlag for velinformeret problemløsning.

Metode

Der gøres rede for analysemetoder i hovedrapporten, som vi derfor henviser til. Her skal vi blot oplyse, at resultaterne præsenteres i en 500-pointskala. 500-pointskalaens logik og oversigt svarer til den visning, der fx finder sted i PISA-undersøgelserne. I skalaen er 500 point altid gennemsnittet for de resultater, som præsenteres. En forskel på én standardafvigelse er det samme som 100 point. Det er en generelt vedtaget norm, at for at man kan tale om statistisk sikkerhed, skal der være mindre end 5 % risiko for, at forskellen skyldes statistisk tilfældighed. Dette svarer på 500-skalaen til 5 point. Ved sammenligninger mellem kommunale gennemsnit og samtlige kommuners gennemsnit skal der dermed være tale om en forskel på +/- 5 point, eller omsat til tal på skalaen resultater på mindre end 495 eller mere end 505 point.

I vurderingen af om forskelle mellem resultater er store eller små, bruger vi i denne rapport følgende tommelfingerregel, når vi sammenligner kommuner:

Variation i forhold til gennemsnittet:

- 0 til 5 point er en variation, der kan skyldes tilfældigheder
- 6 til 10 point er en lille variation
- 11 til 20 point er nogen variation
- 21 til 30 point er stor variation
- 31 og op er en meget stor variation

Hvad skal data bruges til?

Hensigten med dette materiale er at skabe det bedst mulige grundlag for at styrke lærernes, pædagogernes, ledelsernes og forældrenes indsats for at forbedre den danske folkeskole og at give eleverne stemme i denne indsats. Derfor er det vigtigt at understrege, at data ikke skal bruges til kontrol, men til udvikling. Data, som er omsat til kvalitetsprofiler og læringsrapporter, er de fagprofessionelles redskab til at styrke indsatsen til gavn for elevernes læring, trivsel og udvikling.

Forudsætningen for at forbedre indsatsen er, at alle fagprofessionelle kan besvare følgende fire grundlæggende spørgsmål:

1. Hvad er det, vi ønsker, at vores elever skal vide og kunne som et resultat af den pædagogiske indsats?
2. Hvordan kan vi se, om de har erhvervet sig de tilsigtede kundskaber og færdigheder?
3. Hvordan vil vi gribe ind i forhold til de elever, der har det svært, og berige læringen for de dygtige elever?
4. Hvordan kan vi forbedre vores professionelle praksis?

Forudsætningen for at kunne arbejde på denne måde er, at lærerne, pædagogerne og lederne har det bedst mulige kendskab til elevernes læring, udvikling og trivsel, og at de ved så meget som muligt om sammenhængen mellem pædagogiske indsatser og læring. Data – uanset om data findes som tal, kvalitative observationer, videooptagelser med videre – giver ikke i sig selv svaret, men data er en forudsætning for, at de fagprofessionelle i forhold til eleverne og i deres professionelle fællesskab kan vælge de rigtige svar, dvs. de mest hensigtsmæssige pædagogiske indsatser.

Resultater af den første kortlægning

Som sagt er data fra indsamlingen i september-oktober 2015 blevet bearbejdet, og resultaterne er blevet gjort tilgængelige for alle skoler og kommuner i form af kvalitetsprofiler og kommunale læringsrapporter. Men data er også bearbejdet på tværs af kommunerne. Resultaterne af denne analyse præsenteres i den foreliggende fælles læringsrapport. Hensigten er at vise, hvordan situationen er på de over 200 deltagende skoler. Hvor går det godt? Hvor er der udfordringer? Hvor kan der med fordel sættes ind?

Samtidig giver den fælles læringsrapport også et billede af situationen i den danske folkeskole i bred forstand. Det skal understreges, at de tretten deltagende kommuner ikke er udvalgt med henblik på at være repræsentative. Alle kommuner deltager, fordi de har tilmeldt sig, været aktive i ansøgningsarbejdet og fordi de er overbevist om, at Program For Læringsledelse er til gavn for skolerne og eleverne. Men samtidig skal det tilføjes, at der er både små og store kommuner, kommuner fra både Jylland, Fyn og Sjælland og fra såvel landdistrikter som større byer. Der er en stor geografisk og demografisk spredning. På denne baggrund og med dette forbehold er det derfor rimeligt at antage, at resultaterne fortæller meget om, hvordan situationen er i den danske folkeskole i bred forstand. Og igen er det vigtigt at tilføje: Hensigten er ikke at levere sensationer om folkeskolen. Hensigten er at give et retvisende billede af folkeskolen, så alle dens aktører – lærerne, pædagogerne, lederne, børnene og forældrene – kan vælge indsatser, der virker, og foretage hensigtsmæssige prioriteringer.

De data, som præsenteres i den foreliggende læringsrapport, peger blandt andet på følgende udfordringer:

- Elevernes vurdering af trivsel, undervisning og adfærd, elevernes vurdering af deres egen indsats og lærernes vurdering af eleverne afhænger af forældrenes uddannelsesmæssige baggrund. Det er med andre ord ikke lykkedes at bryde den sociale arv.
- Forældrenes vurdering af egen indsats i forhold til børnenes skolegang afhænger af deres uddannelsesmæssige baggrund. Heller ikke her er det lykkedes at bryde den sociale arv.
- Elevernes vurdering af trivsel og undervisning og lærernes vurdering af eleverne afhænger af elevernes køn. På de fleste områder klarer pigerne sig bedre end drengene.
- Elevernes trivsel og læring og lærernes vurdering af eleverne afhænger af elevernes etniske baggrund. På mange områder klarer elever med dansk etnisk baggrund sig bedre end elever med anden etnisk baggrund. Men samtidig skal det tilføjes, at elever med anden etnisk baggrund oplyser at være glade for at gå i skole. De trives, især i undervisningen.
- Ledelserne bruger mere tid på at opretholde en god atmosfære på skolen og på at varetage administrative opgaver end på at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og elevernes faglige fremgang. Tallene viser imidlertid også, at der er et klart ønske om at prioritere de sidstnævnte opgaver – de opgaver der handler om læringsledelse – højere.
- Der er klare forskelle på de deltagende kommuner med hensyn til elevernes trivsel, læring og vurdering af undervisningen, med hensyn til lærernes og pædagogernes samarbejde og med hensyn til lærernes vurdering af eleverne. Der er med andre ord klare geografiske forskelle i den danske folkeskole. Forskellene bliver endnu større, når man indregner forskellene mellem de enkelte skoler i en kommune.
- Forskellene på de deltagende kommuner kan ikke forklares af forskellen på kommunernes socioøkonomiske indeks. Det tyder på, at en del af

forklaringen skal findes i forskelle mellem kommunernes almene skolekultur.

Præsentation af resultaterne

Ovenfor er resultaterne af den første kortlægning blevet præsenteret i overskriftsform. I dette afsnit præsenterer vi resultaterne lidt mere udførligt. De læsere, der er interesseret i detaljerne, kan gå på jagt i hovedrapporten. Her kan man også finde definitioner på de forskellige kategorier (trivsel, fagtrivsel, matematik osv.).¹

Elevernes vurdering af trivsel, undervisning og adfærd, elevernes vurdering af deres egen indsats og lærernes vurdering af eleverne afhænger af forældrenes uddannelsesmæssige baggrund. Det er med andre ord ikke lykkedes at bryde den sociale arv.

Resultaterne under dette tema er fremkommet ved, at vi har sammenholdt elevernes udsagn om trivsel, undervisning, mestringsforventninger og relation til lærerne samt lærernes vurdering af eleverne med forskelle i forældrenes uddannelsesmæssige baggrund.

Hvis man sammenligner trivsel for elever i 0.-3. klasse med forældrenes uddannelsesbaggrund, fremgår det at elever, hvis forældres uddannelse stoppede efter folkeskolen, vurderer deres trivsel til 488-492, mens elever, hvis forældre har mere end fire års videregående uddannelse, vurderer deres trivsel til 506-507. Allerede i 0.-3. klasse afhænger elevernes oplevelse af trivsel med andre ord af forældrenes uddannelsesmæssige baggrund.

Endnu større bliver forskellene i de ældre klasser. Elevernes vurdering af deres faglige trivsel, som bygger på syv elevsvar som fx: *"Jeg synes, det er vigtigt at gå i skole for at lære noget"* og *"Jeg kan godt lide at læse"*, går fra 482-490 for elever hvis forældres uddannelse stoppede efter folkeskolen, til 515-519 for elever hvis forældre har mere end fire års videregående uddannelse, dvs. en forskel på ca. 30. Lige så stor er forskellen, hvis man spørger eleverne om, hvorvidt de udviser undervisnings- og læringshæmmende adfærd, dvs. om de forstyrrer sig selv og andre med deres adfærd, og om de er mentalt fraværende og dermed hindrer muligheden for egen læring.

Også lærerne vurderer eleverne forskelligt afhængigt af elevernes sociale baggrund. Disse tal er fremkommet ved, at klasselæreren vurderer hver enkelt elev ud fra en lang række spørgsmål. Disse vurderinger kan vi efterfølgende sætte i relation til forældrenes baggrund. Som det fremgår af tabellen, er der en meget stor forskel (ca. 80 point) med hensyn til lærerens vurdering af elevernes faglige præstationer i 0.-9. klasse. Men også vurderingen af elevernes tilpasning til un-

¹ Der vil være en del gentagelser af teksten i hovedrapporten i nærværende resumé

² Når der fx står "488-492" menes der, over alt i rapporten, 488-492 point på 500-skalaen

dervisningen er forskellig, afhængig af elevernes sociale baggrund. Elever, hvis forældres uddannelse stoppede efter folkeskolen, vurderes til 463-467, mens elever hvis forældre har mere end fire års videregående uddannelse, vurderes til 519-523, dvs. en forskel på ca. 55 point. Dette er en meget betydelig forskel. Om disse forskelle i vurdering skyldes reelle forskelle i elevernes faglige præstationer og adfærd, eller om de skyldes lærernes vurdering af disse fænomener, kan ikke afgøres. Men under alle omstændigheder er det bemærkelsesværdigt, at der også med hensyn til vurderingen af elevernes adfærd er så stor forskel.

Vi har sammenfattet disse resultater i følgende tabel:

Elevers trivsel m.v. i forhold til forældres uddannelsesniveau (tallet for moderen står først)

	Elevers vurdering af trivsel 0-3 klasse	Elevers vurdering af faglig trivsel 4-9 klasse	Elevers vurdering af læringshæmmende adfærd 4-9 klasse	Elevers oplevelse af struktur i undervisn. 4-9 klasse	Elevers forventning om mestring 4-9 klasse	Lærers vurdering af tilpasning 4-9 klasse	Lærers vurdering af faglige præst. 0-9 klasse
Mere end 4 års videregående uddannelse	506-507	515-519	509-514	500-501	516-519	519-523	531-535
1-4 års videregående uddannelse	500-502	502-506	504-507	500-502	503-507	505-508	509-513
Gymnasium	501-506	503-512	506-514	504-503	505-510	503-507	500-508
Erhvervsuddannelse	498-497	490-492	493-495	498-498	490-492	488-492	479-486
Folkeskole	488-492	490-482	474-473	505-501	478-479	463-467	446-457

Som det fremgår af tabellen, synes bruddet på kurven at ligge mellem erhvervsuddannelse og gymnasium. Børn, hvis forældre har en erhvervsuddannelse eller hvis uddannelse stoppede med folkeskolen, ligger lavere end børn, hvis forældre har studentereksamen og eventuelt en kort eller lang videregående uddannelse. Dette kan tyde på, at forældrenes kulturelle kapital spiller en rolle for børnenes skolegang.

Forældrenes vurdering af egen indsats i forhold til børnenes skolegang afhænger af deres uddannelsesmæssige baggrund. Heller ikke her er det lykkedes at bryde den sociale arv.

Til brug i kortlægningen er der stillet spørgsmål til forældrene om støtte i skolearbejdet. Der er i alt stillet 12 spørgsmål, der går på forældrenes optagethed af

deres børns faglige og trivselsmæssige funktion i skolen, deres syn på vigtigheden af uddannelse, deres samtaler med barnet om de daglige ting i skolen og endelig er der fem spørgsmål om lektier. Eksempler på spørgsmål er: *"Jeg/vi er optaget af, at vores barn skal klare sig fagligt godt i skolen."* *"Jeg/vi er optaget af, at vores barn skal forstå, at skolegang og uddannelse er vigtig"*. *"Jeg/vi spørger ofte vores barn om, hvilke lektier det har for"*. *"Jeg/vi har ofte konflikt med vores barn i forbindelse med lektiesituationen herhjemme"*.

Som det fremgår af tabellen, er der en meget stor forskel på forældrenes vurdering af deres indsats i forhold til og støtte til børnenes skolegang afhængig af deres sociale baggrund. De forældre, hvis uddannelse stoppede efter folkeskolen, vurderer deres støtte til skolearbejdet til 453-471, mens de forældre, der har mere end fire års videregående uddannelse, vurderer deres støtte til skolearbejdet til 514-518. Det vil sige, at forskellen er på over 60 point, hvilket er en meget betydelig forskel. Disse tal siger ikke noget om, hvorvidt lektiecafeer eller fordybelsestid på skolen er en god idé, men de taler et tydeligt sprog om, at der er brug for at støtte de elever, hvis forældre vurderer, at de ikke selv kan bidrage tilstrækkeligt til børnenes skolegang.

Forældrenes vurdering af deres støtte til skolearbejde m.v. i relation til uddannelsesniveau (tallet for moderen står først)

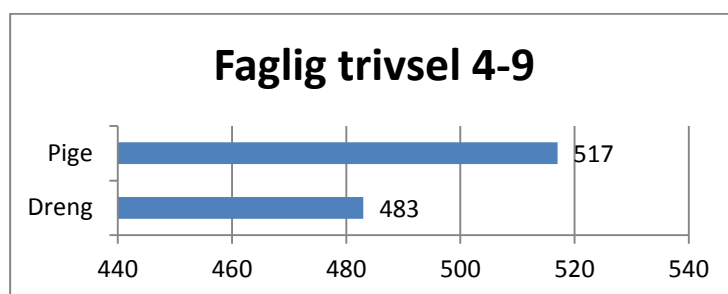
	Støtte til skolearbejde m.v.
Mere end 4 års videregående uddannelse	518-514
1-4 års videregående uddannelse	509-511
Gymnasium	494-497
Erhvervsuddannelse	487-494
Folkeskole	453-471

Elevernes vurdering af trivsel og undervisning og lærernes vurdering af eleverne afhænger af elevernes køn. På de fleste områder klarer pigerne sig bedre end drengene.

Det er kendt fra anden forskning, at forskelle på elevernes trivsel, læring og anerkendelse er betinget af deres køn. Piger klarer sig gennemgående bedre end drenge, og de møder også en større grad af anerkendelse fra lærerne. Dette mønster bekræftes af nærværende undersøgelse. Der foreligger mange fund i undersøgelsen, men i dette resumé præsenterer vi kun nogle få. Flere kan man finde i hovedrapporten.

Som det fremgår af den følgende tabel, har pigerne en højere faglig trivsel end drengene. Forskellen er på 34 point, hvilket er en klar forskel.

Elevernes vurdering af faglig trivsel i 4.-9. klasse i relation til køn



De øvrige kønsrelaterede resultater er sammenfattet i følgende tabel:

Elevernes vurdering af en række skolerelaterede faktorer samt klasselærerens vurdering af en række elevfaktorer i relation til køn

	Pige	Dreng
Elevers vurdering af støtte og interesse fra læreren 4-9 klasse	512	487
Elevers vurdering af social trivsel	494	506
Elevers vurdering af feedback fra læreren	494	506
Lærerens vurdering af elevers tilpasning	532	469
Lærerens vurdering af skolefaglige præstationer 0-9 klasse	513	487
Lærerens vurdering af motivation og arbejdsindsats 4-9 klasse	526	475

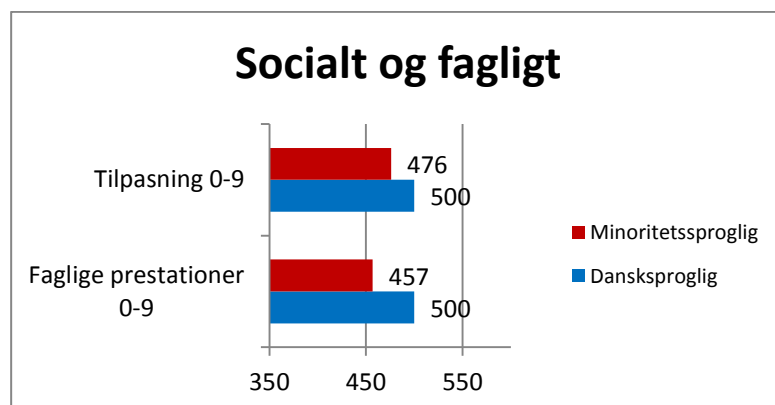
De fleste af variablerne forklarer sig selv (definitioner kan findes i hovedrapporten), men to variabler bør uddybes: Lærerens vurdering af tilpasning går på en bred række af adfærdstræk, herunder om eleven er opmærksom i timerne, følger instruktioner, bruger tiden fornuftigt, ignorerer forstyrrelser fra andre, fuldfører opgaver til tiden, skifter aktiviteter uden at protestere og rydder op efter sig. Eksempler på spørgsmål er: *"Er opmærksom, når du underviser eller giver besked"*. *"Laver skolearbejdet korrekt"*. Med hensyn til elevernes skolefaglige præstationer er grundlaget for resultatet, at klasselærerne har vurderet hver enkelt elevs skolefaglige præstationer på en fem-trinsskala, som går fra "meget høj", "høj", "middel", "lav" til "meget lav". Spørgsmålene til lærerne er indledt med: *"Elevers faglige præstation i"* fulgt af henholdsvis *"dansk er"*, *"matematik er"*, *"engelsk er"*, *"naturfag er"*, *"læsning er"* og *"praktisk/musiske fag er"*. Til brug i denne kortlægningsrapport er der anvendt et gennemsnit af vurderingen af seks faglige områder.

Som det fremgår af tabellen, ligger pigerne højere end drengene med hensyn til vurderingen af støtte og interesse fra læreren. Forskellen svarer til vurderingen af faglig trivsel. Der er også meget store forskelle i lærerens vurdering af pigers og drenges tilpasning til skolen, deres skolefaglige præstationer og deres motivation og arbejdsindsats i pigernes favør. Som før nævnt kan man ikke vide, om dette skyldes reelle forskelle i pigers og drenges adfærd og præstationer, men det kan falder i øjnene, at der er så stor forskel i lærernes vurdering af pigers og drenges motivation og arbejdsindsats i 4.-9. klasse, fordi det jo er en didaktisk opgave, at alle elever er motiveret og yder en god arbejdsindsats.

Elevernes trivsel og læring og lærernes vurdering af eleverne afhænger af elevernes etniske baggrund. På mange områder klarer elever med dansk etnisk baggrund sig bedre end elever med anden etnisk baggrund. Men samtidig skal det tilføjes, at elever med anden etnisk baggrund er glade for at gå i skole. De trives, især i undervisningen.

Alle de resultater, som er blevet præsenteret ovenfor, kan også sættes i relation til den baggrundsvariabel, om eleverne har en dansksproglig eller en minoritetssproglig baggrund. I denne præsentation viser vi kun fire resultater, som til sammen illustrerer vilkårene for de minoritetssproglige elever. Først præsenterer vi to resultater baseret på klasselærerens vurdering af eleverne, nemlig deres sociale tilpasning og deres faglige præstationer. Derefter præsenterer vi to resultater baseret på elevernes egne vurderinger af deres sociale og faglige trivsel.

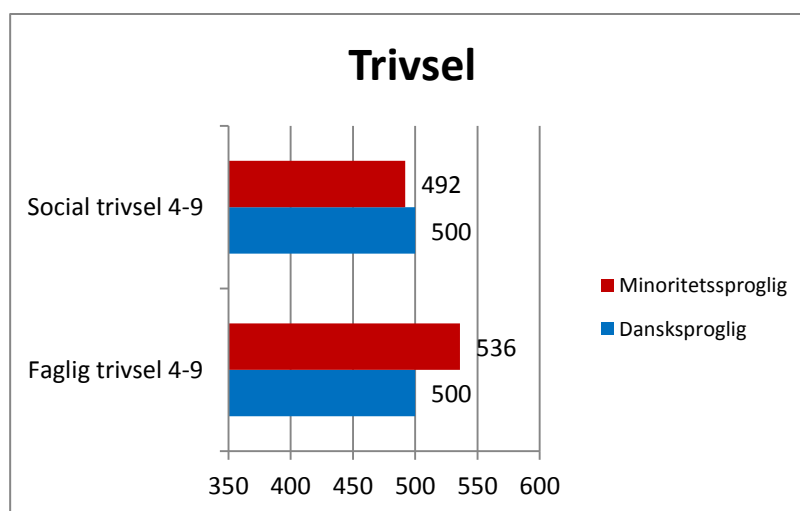
Klasselærerens vurdering af elevernes sociale tilpasning og faglige præstationer i relation til elevernes minoritets- eller dansksproglige baggrund



Som det fremgår af tabellen, er der en meget klar forskel i klasselærerens vurdering af elevernes sociale tilpasning og faglige præstationer i forhold til om eleverne har en dansksproglig eller minoritetssproglig baggrund. Hvad angår vurdering af social tilpasning, ligger de minoritetssproglige elever 24 point under de dansksproglige. Hvad angår de faglige præstationer, ligger de minoritetssproglige elever hele 43 point under de dansksproglige. Man kan ikke ud fra besvarelsene sige, om dette er udtryk for at de minoritetssproglige elever er dårligere

socialt tilpasset og har dårligere faglige præstationer end de dansksproglige, eller om det skyldes lærernes forskellige vurderinger af de to grupper.

Elevernes vurdering af deres sociale og faglige trivsel i relation til deres minoritets- eller dansksproglige baggrund



Som det fremgår, er der kun en beskedne forskel på otte point på elevernes vurdering af deres egen sociale trivsel. De dansksproglige elever trives en smule bedre end de minoritetssproglige. Derimod er der en meget klar forskel på 36 point med hensyn til elevernes vurdering af deres faglige trivsel, dvs. om de kan lide skolearbejdet i klassen, og det forholder sig – måske overraskende – sådan, at eleverne med minoritetssproglig baggrund trives bedre fagligt end eleverne med en dansksproglig baggrund.

Ledelserne bruger mere tid på at opretholde en god atmosfære på skolen og på at varetage administrative opgaver end på at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og elevernes faglige fremgang. Tallene viser imidlertid også, at der er et klart ønske om at prioritere de sidstnævnte opgaver – de opgaver der handler om læringsledelse – højere.

I 2012 blev resultatet af den store, internationale undersøgelse af elevernes læsefærdigheder, PIRLS, offentliggjort. Data var blevet indsamlet i 2011. Et af spørgsmålene handlede om, hvad lederne brugte deres tid på, fordi man derudfra kunne få et billede af, hvordan ledelsesopgaverne prioriteres. Resultatet var, at danske skoleledere brugte betydeligt mindre tid end gennemsnittet af udenlandske kolleger på at fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger, udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger, følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og følge elevernes faglige fremgang. Til gengæld brugte de danske skoleledere meget tid på at opretholde en god atmosfære på skolen. Desuden kan man formode (det

var imidlertid ikke med i den internationale undersøgelse), at de brugte meget tid på administration m.v.

Resultatet af PIRLS-undersøgelsens spørgsmål om skoleledelse var som følger (lederne havde tre svarmuligheder: Lidt tid, nogen tid og meget tid). Resultatet blev opgjort på den måde, at man opgav andelen af elever, hvis ledere havde sagt at de brugte "meget tid" på den pågældende opgave:

Ledernes vurdering af tidsforbrug, PIRLS 2011

Andel elever i procent hvis skoleledere i det forgange år har brugt "meget tid" på at:	Danmark
Fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger	24
Udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger	20
Følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen	6
Følge elevernes faglige fremgang	11
Opretholde en god atmosfære på skolen	67

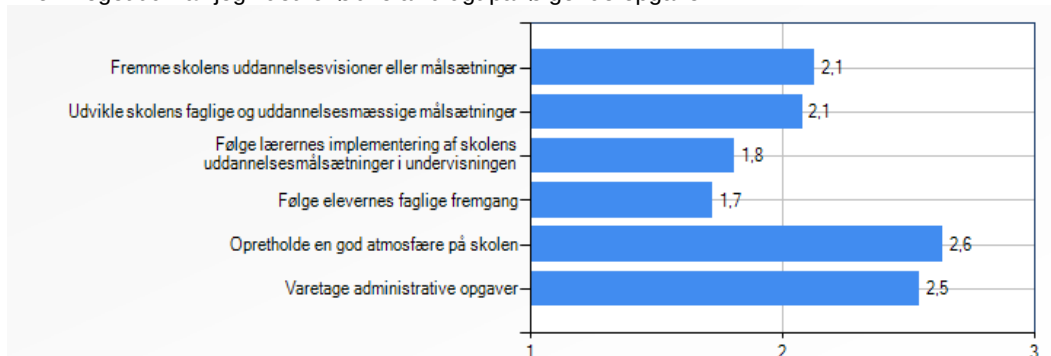
(Mejding og Rønberg 2012)

I dataindsamlingen i september-oktober 2015 gentog vi spørgsmålene fra PIRLS 2011. Svarene kan ikke direkte sammenlignes med PIRLS-undersøgelsen, fordi vi i den danske undersøgelse ikke udtrykker resultatet i form af andelen af elever, hvis ledere havde sagt at de brugte "meget tid" på en given opgave. Derimod sammentalte vi ledernes svar direkte og udtrykte det som gennemsnittet af de tre svarmuligheder "lidt tid", "nogen tid" og "meget tid". Til gengæld kan man godt aflæse, hvordan ledelsesopgaverne prioriteres indbyrdes.

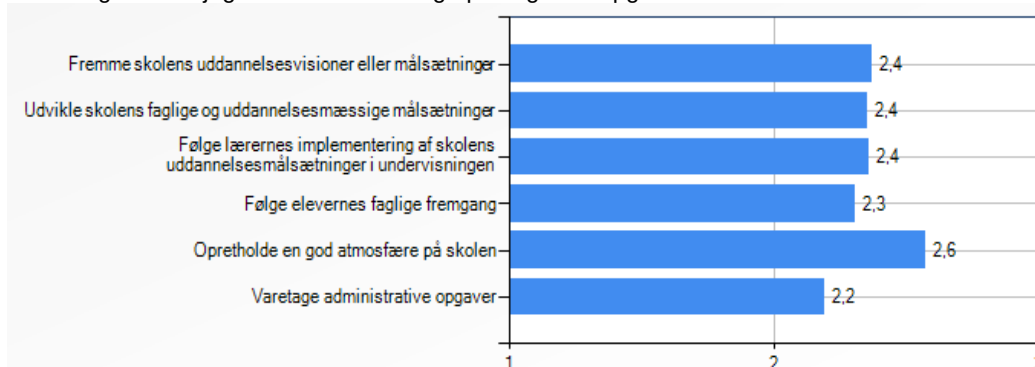
I undersøgelsen blev lederne både spurgt om, hvor meget tid de havde brugt i det forgangne år, og hvor meget tid de ønskede at bruge i det indeværende skoleår.

Ledernes vurdering af tidsforbrug på en række opgaver

Hvor meget tid **har** jeg i det forløbne år brugt på følgende opgaver



Hvor meget tid **vil** jeg i dette skoleår bruge på følgende opgaver



Som det fremgår, prioriteres opgaven med at opretholde en god atmosfære på skolen stadigvæk højest, både hvis man refererer den gældende praksis, og hvis man ser fremad. Det er også tydeligt at varetagelsen af administrative opgaver fylder meget i skoleledelsens hverdag. Men man kan også bemærke at de øvrige opgaver – de der kan betegnes som kerneopgaver for moderne læringsledelse – blev prioriteret højere i efteråret 2015 end de blev i 2011. Der er med andre ord klare tegn på, at der faktisk sker en gradvis omprioritering af ledelsesopgaverne i den danske folkeskole, selv om opgaverne med at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og at følge elevernes faglige fremskridt stadigvæk ligger relativt lavt. Interessant er det også, at hvis lederne kigger fremad, er der et klart ønske om at reducere varetagelsen af administrative opgaver, ligesom der sker en opprioritering af opgaverne med at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og elevernes faglige fremskridt. Meget tyder med andre ord på, at de an-

befalinger, som kan læses i den internationale forskningslitteratur, og som mange har hørt om eller selv set fx ved studiebesøg i Ontario i Canada, også har haft en afsmittende effekt både på den tid, lederne faktisk bruger på de forskellige opgaver og – især – på ønsker om at prioritere indsatserne fremadrettet.

Der er klare forskelle på de deltagende kommuner med hensyn til elevernes trivsel, læring og vurdering af undervisningen, med hensyn til lærernes og pædagogernes samarbejde og med hensyn til lærernes vurdering af eleverne. Der er med andre ord klare geografiske forskelle i den danske folkeskole. Forskellene bliver endnu større, når man indregner forskellene mellem de enkelte skoler i en kommune.

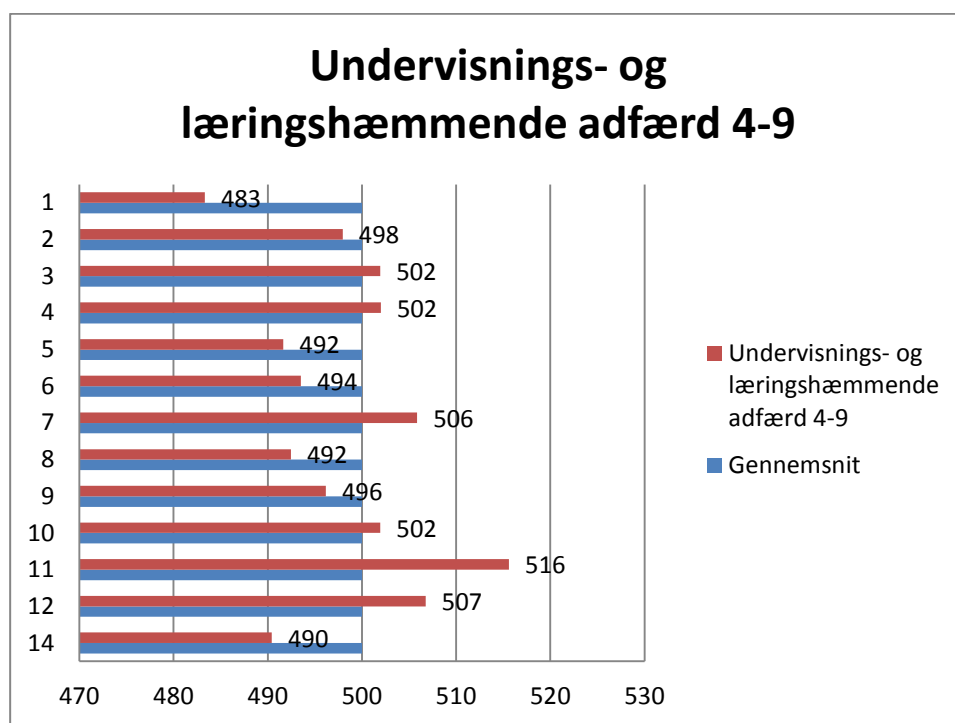
Som allerede nævnt er der ved siden af den fælles læringsrapport for de tretten kommuner i Program For Læringsledelse udarbejdet en læringsrapport til hver af de tretten kommuner, hvor der især er fokus på de enkelte skoler i forhold til det kommunale gennemsnit.

Dette betyder, at der er mulighed for at sammenligne kommunerne indbyrdes i forhold til et meget stort antal variable. Nogle af disse resultater præsenteres i dette afsnit.

Først vil vi gengive to tabeller, så man kan se, hvordan resultaterne præsenterer sig grafisk, og så man kan få to eksempler på, hvordan tabellerne fortolkes. Det skal nævnes, at kommunerne er anonyme og repræsenteres ved tallene 1 til 14. Når der er 14 tal, skyldes det, at der blev gennemført en prøvekørsel af spørgeskema med videre på en skole, der ikke er med i Program For Læringsledelse. Den havde nummer 13. Derfor er kommune 13 (benævnt som "13" eller "K13") ikke med i tabellerne.

Den første tabel præsenterer gennemsnitstallene for kommunerne med hensyn til elevernes svar på, om de udviser undervisnings- og læringshæmmende adfærd.

Elevernes vurdering af om de udviser undervisnings- og læringshæmmende adfærd (4.-9. klasse)



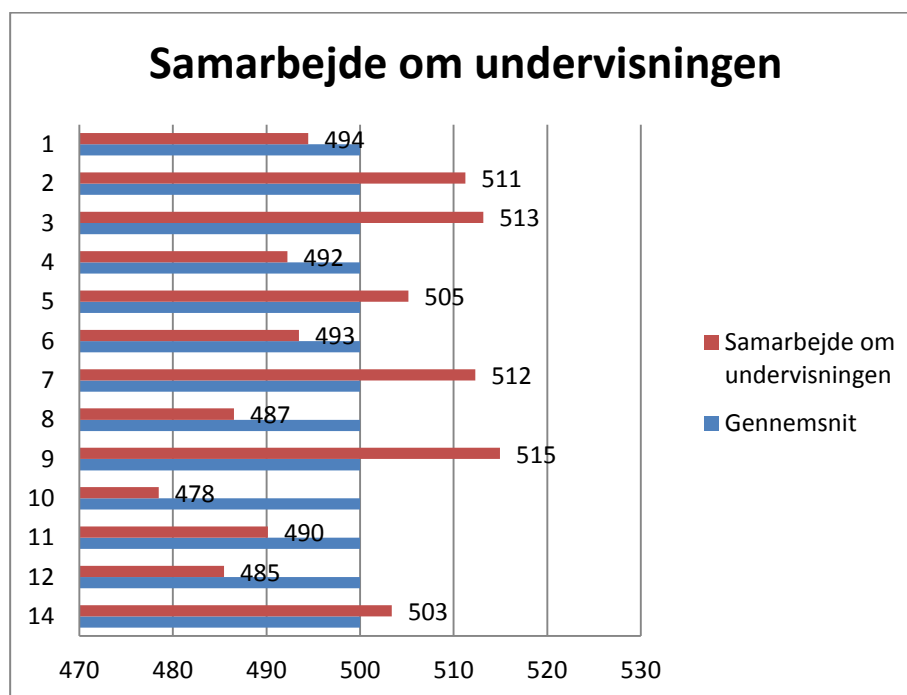
Grafen viser, at 5 kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. 2 kommuner ligger 6-10 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens 4 kommuner ligger 6-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommuner ligger 16 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens en kommuner ligger 17 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 33 point, hvilket repræsenterer en klar variation.

Teamsamarbejde blev introduceret systematisk efter folkeskoleloven af 1993. Lærersamarbejde om undervisningen har en central placering i skolereformen af 2014. I den internationale litteratur er der stort fokus på betydningen af et godt samarbejde mellem lærerne, ofte udtrykt med begrebet "professionelle læringsfællesskaber". Der findes allerede resultater fra en omfattende dansk undersøgelse (Winter og Nielsen, 2014), som viser, at jo hyppigere lærerne deltager i klasseteams, desto bedre faglige præstationer har eleverne. Derfor er det vigtigt at se, hvordan lærerne vurderer deres samarbejde om undervisningen.

Lærernes samarbejde om undervisningen afbilleder svar på fire spørgsmål, hvor af følgende to er eksempler: "*Lærerne samarbejder i høj grad om mål, indhold og*

metoder i undervisningen". "Den enkelte lærer skal tage hensyn til andre læreres undervisning i sin egen undervisning". Spredningen mellem kommunerne er som følger:

Samarbejde om undervisningen



Grafen viser, at kun to kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. Fire kommuner ligger 11-15 point over 500 og dermed noget over gennemsnittet, mens 4 kommuner ligger 6-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet, og tre kommuner ligger 13-22 point under gennemsnittet og dermed noget eller meget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 37 point, hvilket repræsenterer en klar variation, og hertil kommer, at det samlede billede viser, at der er en tydelig spredning mellem kommunerne med hensyn til lærernes vurdering af samarbejde om undervisningen.

En række elev- lærer- og pædagogsvar fordelt på kommuner

Varia- bel/Kommune	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K14
Elevernes vur- dering af:													
Trivsel 0-3	487	502	493	505	506	494	502	493	504	505	506	508	500
Faglig trivsel 4- 9	482	499	503	495	487	498	508	497	504	497	508	505	498
Læringshæm- mende adfærd 4-9	483	498	502	502	492	494	506	492	496	502	516	507	490
Læringskultur	483	496	496	507	494	496	501	497	499	504	517	504	491
Støtte og inte- resse fra lære- ren	480	499	493	510	493	490	504	490	500	507	512	506	505
Matematik	485	495	498	499	494	490	507	499	503	504	515	502	494
Lærernes vur- dering af:													
Egenkompe- tence	490	499	508	489	495	483	517	492	506	495	499	512	490
Samarbejde om undervis- ningen	494	511	513	492	505	493	512	487	515	478	490	485	503
Feedback til eleverne	525	506	483	494	501	503	509	488	510	496	496	507	493
Pædagogernes vurdering af:													
Egenkompe- tence	491	539	509	491	520	503	477	537	473	498	506	492	502

Nogle af de variabler, der vises i tabellen, er allerede defineret ovenfor. Nogle af de øvrige præsenteres kort som følger (udførlige definitioner finder man i hovedrapporten):

- Variablen "trivsel" er beregnet ud fra elevsvar på fem spørgsmål om forskellige aspekter af trivsel. Eksempler på spørgsmål er: *"Jeg kan godt lide at gå i skole"*. *"Jeg har det godt i klassen"*.
- "Faglig trivsel" bygger på syv elevsvar inden for området, eksempelvis: *"Jeg synes, det er vigtigt at gå i skole for at lære noget"* og *"Jeg kan godt lide at læse"*.

- Ved læringskultur ses på, hvorledes eleverne samarbejder med hinanden i klassen, og det bedømmes gennem fire elevsvar, eksempelvis: *"Vi kan godt lide at hjælpe hinanden med opgaver og lektier i min klasse"*, samt gennem den ihærdighed, eleverne lægger i det, eksemplificeret med spørgsmålet: *"Vi får som regel gjort det, vi skal, i timerne"*.
- Støtte og interesse fra lærere på 4.-9. klassetrin bedømmes ved ni spørgsmål, hvoraf følgende er eksempler: *"Jeg har god kontakt med min klasselærer (kontaktlærer)"*. *"Min klasselærer (kontaktlærer) opmuntrer mig, når det, jeg er i gang med, ikke vil lykkes"*.
- Når lærerne udtaler sig om deres egne kompetencer, fortæller det ikke nødvendigvis noget om deres faktiske præstationer, men også om deres selv vurdering, både af deres præstationer og af vilkårene for deres arbejde. Svarene fortæller derfor også noget om skolekulturen og om lærernes *"self-efficacy"*, dvs. deres forventninger til at kunne mestre undervisningen på en god måde under de givne omstændigheder. Eksempler på spørgsmål er: *"Jeg er i stand til at opretholde ro og orden i klasseværelset"*. *"For det meste synes jeg, det er meget tilfredsstillende at være lærer på denne skole"*.
- I variabelen *"feedback til eleverne"* indgår der fire bredt dækkende spørgsmål, hvoraf følgende er eksempler: *"Jeg giver mundtlig evaluering undervejs i timerne"*. *"Jeg giver eleverne tydelige anvisninger på, hvordan de kan forbedre deres læring fremadrettet"*.
- Pædagogernes kompetence beskrives med fire spørgsmål, der i høj grad er parallelle med de spørgsmål, der er stillet til lærerne. Det drejer sig om tillid til egen kompetence, entusiasme og engagement, tilfredshed med jobbet og mulighederne for at udvikle sig fagligt.

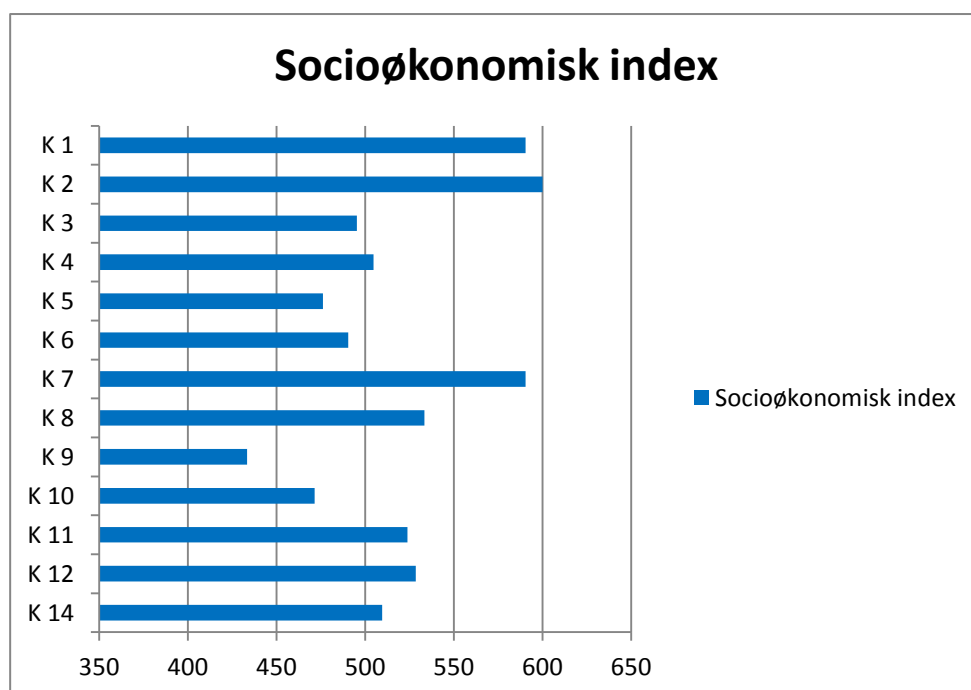
Som det fremgår af tabellen, er der en klar spredning mellem kommunerne for alle de variabler, der præsenteres i tabellen. Ofte er forskellen mellem den lavest og den højest placerede kommune på 25-30 point, dvs. godt en kvart standardafvigelse. Dette er et ganske højt tal, når man tænker på, at vi er oppe i et stort antal respondenter. Der er med andre ord tale om en klar geografisk spredning mellem danske kommuner. Hertil kommer, at nogle kommuner ligger lavt på mange variable, mens andre omvendt ligger højt på mange variable. Som det fremgår af næste afsnit, kan dette ikke sættes direkte i relation til kommunernes socioøkonomiske niveau. Derfor er der noget, der tyder på, at der er tale om forskelle mellem det, der med et bredt begreb kan betegnes som kommunernes skole- og uddannelseskultur. Dette giver anledning til den antagelse, at skole- og uddannelseskultur kan påvirkes. Den optimistiske konklusion på dette emne er derfor, at man, fx på basis af samarbejde mellem kommunerne med brug af *"best practice"* eksempler vil kunne inspirere og støtte hinanden til bedre resultater og til en indsnævring af de forskelle, som fremgår af nærværende rapport.

Det er relevant at tilføje, at spredningen er endnu større, hvis man ser på forskellene mellem skolerne i den enkelte kommune. Disse forskelle er ofte større end forskellene mellem kommunerne indbyrdes. Dette emne behandles imidlertid ikke i nærværende fælles læringsrapport for de tretten kommuner.

Forskellene på de deltagende kommuner kan ikke forklares af forskellen på kommunernes socioøkonomiske indeks. Det tyder på, at en del af forklaringen skal findes i forskelle mellem kommunernes skolekultur.

Man hører ofte det udsagn, at skolen og skolesystemet er et produkt af de bagvedliggende socioøkonomiske forhold, således at en skole eller et skolesystem i et relativt fattigt område alt andet lige har dårligere resultater end en skole eller et skolesystem i et relativt velhavende område. Vi har ikke i læringsrapporten gennemført nogen systematisk analyse af korrelationer mellem socioøkonomiske baggrundsvariable og pædagogiske resultater i skolerne og kommunerne, men hvis man sammenligner den socioøkonomiske profil for de tretten kommuner med de mange resultater angående elevernes læring, trivsel med videre, fremgår det umiddelbart, at der ikke er nogen sammenhæng. Nogle af de kommuner, der scorer lavt med hensyn til trivsel og læring, ligger højt på det socioøkonomiske indeks, mens omvendt nogle af de kommuner, der scorer højt med hensyn til trivsel og læring, ligger lavt på det socioøkonomiske indeks. For andre kommuner er tendensen sammenfaldende, når man sammenligner vurdering af pædagogisk kvalitet og læringsudbytte med det socioøkonomiske indeks. Dette tyder på, at der ikke er nogen entydig eller systematisk sammenhæng mellem på den ene side uddannelses- og læringsresultater og på den anden side kommunernes socioøkonomiske situation. Dette peger på, at forskellene mellem elevernes trivsel og læring fra kommune til kommune i lige så høj grad skal forklares af forskelle mellem kommunernes skole- og uddannelseskultur.

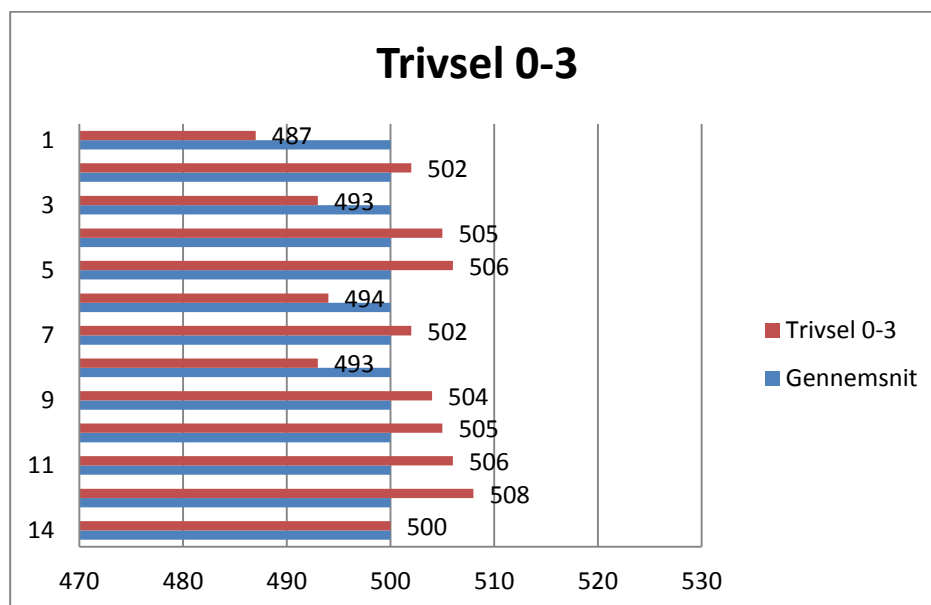
Kommunernes socioøkonomiske indeks: kommunespredning



Tekst til graf: Det socioøkonomiske indeks er et nøgletal, der måler kommunens relative udgiftsbehov i forhold til andre kommuner på basis af en række socioøkonomiske kriterier, der indgår med forskellig vægt i beregningen. Det er kriterier som f.eks. "Antal 20-59-årige uden beskæftigelse" og "Antal psykiatriske patienter". Den præcise definition kan findes i Social- og Indenrigsministeriets publikation "Kommunal Udligning og Generelle Tilskud 2008", side 40. Vi har her omregnet tallet til 500 point skalaen og spejlvendt den, således at kommuner med et relativt højt socioøkonomisk udgiftsbehov ligger lavt og omvendt.

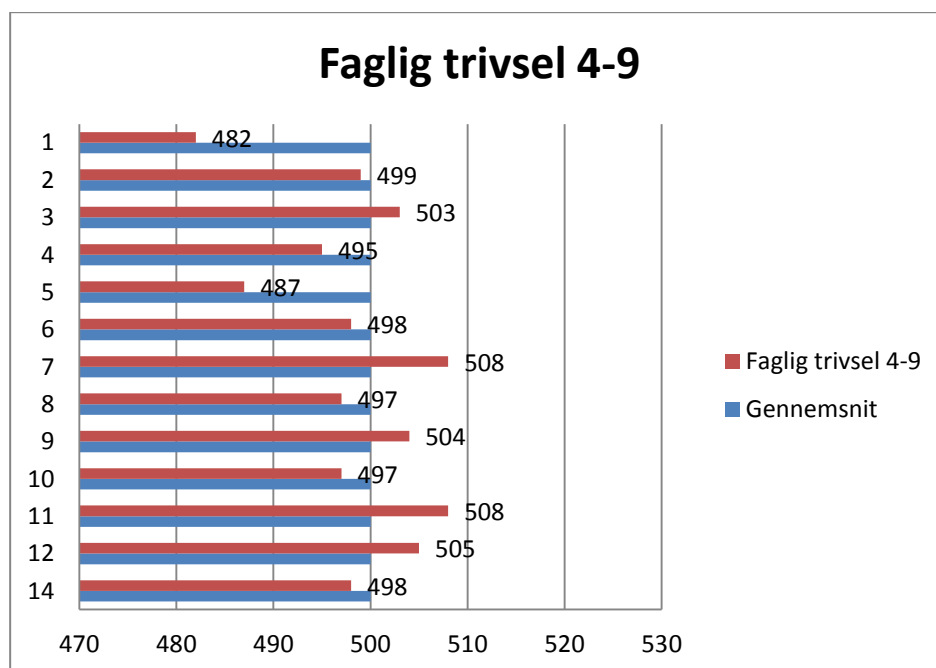
Det socioøkonomiske indeks kan sammenlignes med mange resultater, hvor kommunerne sammenlignes, men her er kun valgt to, nemlig elevernes trivsel i 0.-3. klasse og elevernes fagtrivsel i 4.-9. klasse.

Trivsel 0-3 kommunespredning



Tekst til graf: Variablen "trivsel" er beregnet ud fra elevsvar på fem spørgsmål om forskellige aspekter af trivsel. Eksempler på spørgsmål er: "Jeg kan godt lide at gå i skole". "Jeg har det godt i klassen".

Faglig trivsel 4.-9. klasse



Tekst til graf: "Faglig trivsel" bygger på syv elevsvar inden for området, eksempelvis: "Jeg synes, det er vigtigt at gå i skole for at lære noget" og "Jeg kan godt lide at læse".

Vi har som sagt ikke gennemført en systematisk analyse af forholdet mellem socioøkonomisk indeks og fx trivsel i 0.-3. klasse og fagtrivsel i 4.-9. klasse, men en umiddelbar sammenligning mellem tabellerne viser som allerede nævnt, at nogle kommuner, der ligger højt i det socioøkonomiske indeks, scorer lavt med hensyn til trivsel og faglig trivsel (fx kommune 1 og kommune 8), mens omvendt nogle kommuner, der ligger lavt i det socioøkonomiske indeks, scorer højt med hensyn til trivsel og fagtrivsel (fx kommune 9). Andre kommuner ligger højt i det socioøkonomiske indeks og også højt med hensyn til trivsel og faglig trivsel (fx kommune 7).

Professionel dømmekraft

En af de vigtigste, men også en af de vanskeligste opgaver i samfundet, er den som lærere, pædagoger og skoleledere varetager: I kraft af pædagogiske indsatser at stimulere alle børn til at udvikle sig så godt som muligt fagligt, socialt og

personligt. I klassen og i andre sammenhænge skal der hele tiden træffes beslutninger om, hvad det er mest hensigtsmæssigt at gøre. Her spiller den konkrete situation og den enkelte lærers og pædagogs uddannelse, erfaringer og engagement en stor rolle. Men indsatsen kan styrkes, hvis der er relevante data til rådighed, for ved hjælp af disse data kan man skabe et endnu bedre grundlag for intelligent problemløsning, for samarbejde mellem fagprofessionelle og for problembaseret og praksisnær kompetenceudvikling. Med adgang til valide og relevante data kan man styrke lærernes, pædagogernes og ledernes professionelle dømmekraft (Qvortrup 2015).

Hensigten med datamaterialet og kvalitetsprofilerne, som er tilgængelige for alle skoler og kommuner på Program For Læringsledelses portal, og med læringsrapporterne er at give alle, der har interesse for og indflydelse på den danske folkeskole – forældre, politikere, lærere, pædagoger og skoleledere – det bedst mulige grundlag for at styrke den pædagogiske og faglige indsats, blandt andet ved at pege på de udfordringer, der findes. Som professor Thomas Nordahl fra Norge har peget på, har vi brug for lærere, pædagoger og skoleledere, som ser den enkelte elev, etablerer en god relation til ham eller hende, og som har et moralsk mål med og en emotionel tilknytning til deres arbejde. Brug af data betyder ikke, at disse vigtige kvaliteter skal fjernes. Men data i form af kvalitetsprofiler og læringsrapporter kan bidrage til, at lærernes, pædagogernes og skoleledernes vurderinger opnår en højere grad af gyldighed, og at pædagogiske indsatser vælges på et sikrere grundlag. Herigennem kan brugen af data øge sandsynligheden for, at den enkelte elev udvikler sig godt fagligt, socialt og personligt og derigennem realiserer sine muligheder (Nordahl 2015).

Kapitel 2:

Program For Læringsledelse

Et partnerskab bestående af tretten kommuner, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling (LSP) ved Aalborg Universitet og Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK) har i fællesskab udviklet et skoleudviklingsprogram med titlen "Program for læringsledelse – Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling". Partnerskabet bag programmet repræsenterer med de tretten deltagende kommuner over 200 skoler (matrikler), knap 80.000 folkeskoleelever og ca. 10.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger, skoleledelse), dvs. ca. ti procent af det samlede antal folkeskoler, fagprofessionelle, forældre og elever i Danmark. De tretten kommuner er: Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland. Programmet støttes af A. P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal, i daglig tale A. P. Møller Fonden.

Målet for programmet er, at de deltagende skoler efterlever skolereformens mål om:

1. At de skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som de kan
2. At de skal mindske betydningen af elevernes sociale baggrund i forhold til faglige resultater
3. At de skal styrke tilliden til og trivslen i folkeskolen gennem respekt for professionel viden og praksis

Om målet nås, afgøres ved at sammenligne skolerne ved projektstart, efter to år og ved projektets afslutning efter fire år i forhold til en operationalisering af de tre mål. Det vigtigste virkemiddel og derfor den centrale indsats er, at programmet gennem alle fire år indeholder omfattende kompetenceudviklingsforløb for alle de professionelle deltagere med det formål at kvalificere skolens pædagogiske praksis.

Programmets hypotese er, at hvis pædagogiske indsatser og professionel kompetenceudvikling systematisk understøttes af og bevidst gennemføres på grundlag af data for læring, udvikling og trivsel, vil dette føre til en markant, dokumenterbar forøgelse af børns læring og trivsel, af forældrenes tillid til skolen og af medarbejdernes professionelle selvanerkendelse. Det er ligeledes forventningen, at gennemførelsen af projektet med deltagelse af tretten kommuner vil føre

til en varig styrkelse af den danske folkeskole, og at det vil skabe international opmærksomhed i skolekredse og blandt uddannelsesforskere.

Midlet til at nå dette mål er en omfattende kompetenceudviklingsindsats, som er baseret på følgende principper:

- Kompetenceudvikling skal være forskningsbaseret, dvs. være baseret på eksisterende forskningsviden om forholdet mellem pædagogiske indsatser og elevernes læring og trivsel
- Kompetenceudvikling skal være evidensinformeret, dvs. informeret af de data om elevernes læring og trivsel, som indsamles og analyseres som en del af projektet
- Kompetenceudvikling skal være kollektiv og teambaseret
- Kompetenceudvikling skal være praksisnær
- Kompetenceudvikling skal forankres i lærernes, pædagogernes og ledelsens organisatoriske kultur

Der vil især blive lagt vægt på gennem data- og forskningsinformeret kompetenceudvikling at sikre, at lærere, pædagoger og ledere arbejder på basis af viden om elevernes læring og trivsel, og at indsatsen er fokuseret på lærings-, trivsels- og kompetencemål.

Programmet bidrager til:

- At der udarbejdes en forskningsbaseret kortlægning af elevernes læring og trivsel. Formålet er, at den enkelte skole og skoler og skoleforvaltninger i fællesskab anvender data som afsæt for et målrettet ledelses- og teamsamarbejde med fokus på at udvikle et læringsmiljø, der fremmer elevernes læring og trivsel
- At der udvikles en systematisk og målrettet plan for kompetenceudvikling og kvalitetsforbedring for hver enkelt skole og kommune på basis af kortlægningen
- At der på basis af forskningsviden og kortlægning gennemføres et sammenhængende og praksisnært kompetenceløft og kapacitetsopbygning for lærere, pædagoger og ledere, for hver enkelt skole og for det samlede, kommunale skolevæsen med fokus på kollektiv, teambaseret kompetenceudvikling

Ved at tage udgangspunkt i forskningsbaseret viden om forholdet mellem pædagogiske indsatser og læringsudbytte sikrer programmet, at kompetenceudviklingen er baseret på princippet om, at pædagogiske indsatser skal være bestemt af synlig læring, dvs. tegn på læringsudbytte. Ved at tage udgangspunkt i kortlægningen af elevernes læring og trivsel sikrer programmet, at kompetenceudviklingen kan ske i forhold til og i samspil med de potentialer og udfordringer, der findes i den enkelte kommune, skole og klasse. Ved at gøre kompetenceudviklingen kollektiv og teambaseret sikrer programmet, at kompetenceudvikling ikke individualiseres, men styrker skolernes professionelle kapital. Kompetenceudvikling, skoleudvikling og udvikling af pædagogisk praksis ses dermed i programmet som tre sider af samme sag.

I Program For Læringsledelse præsenteres en køreplan for kompetenceudvikling, som er baseret på data, der præsenteres i form af kortlægninger af elevernes læring og trivsel, samt en oversigt over organisering, pædagogiske formater, læringstilgange og kompetencemålsbeskrivelser.

Succeskriterierne for programmet er:

- At der efter to år kan registreres en dokumenteret effekt af indsatsen i form af bedre resultater for elevernes læring og trivsel og en reduktion af betydningen af elevernes sociale baggrund for de faglige resultater i overensstemmelse med de mål, som er vedtaget nationalt
- At der ligeledes efter to år kan registreres en øget tillid til og trivsel i folkeskolen blandt andet gennem en styrket respekt for læreres, pædagogers og skolelederes professionelle viden og praksis
- At der efter fire år kan dokumenteres en vedvarende og samlet praksis- og kulturændring i de involverede skoler og kommuner med hensyn til at arbejde på et forskningsinformeret og målstyret grundlag.

Program For Læringsledelse bygger på et gensidigt samarbejde mellem LSP, COK og de tretten kommuner: Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland.

Kortlægning og læringsrapporter

Programmets varighed er fire år. Det starter med, at alle elever³, klasse- eller kontaktlærere som har vurderet den enkelte elevs kompetencer, pædagogiske medarbejdere i skolen (lærere og pædagoger), forældre og skolens ledelse udfylder elektroniske spørgeskemaer. Herudfra gennemføres der en kortlægning på baggrund af en dataanalyse. Resultatet er institutionsprofiler om elevernes læring og trivsel, om undervisernes trivsel, indsatser og elevvurderinger, og om ledernes indsatser. Institutionsprofilerne udgør grundlaget for en kompetenceindsats, som sikrer, at alle – lærere, pædagoger, ledelser og forvaltninger – arbejder med fokus på læring og med baggrund i sikker viden om elevernes læring, udvikling og trivsel.

Kortlægningens resultater samles i en læringsrapport for hver enkelt deltagende kommune, der afdækker lærings- og trivselsresultater og sammenhænge mellem pædagogiske indsatser og læringsresultater. Herudfra kan der udarbejdes velbegrundede forslag til, hvordan der kan iværksættes en vedvarende udvikling, der forbedrer elevernes læring og trivsel. Det er en sådan læringsrapport, du sidder med i hånden.

Resultatet af kortlægningen gøres tilgængelig i form af skole- og kommuneprofiler, så skoleledelse og forvaltning kan se profiler for den enkelte skole, sammenligne resultater internt i kommunen samt på tværs af de deltagende kommuner i programmet. Via skolens profiler kan skolens ledelse, lærere og pædagoger se profiler for den enkelte klasses eller årgangs lærings- og trivselsresultater. Profi-

³ 0.-3. klasse og 4.-10. klasse

lerne kan blandt andet brydes ned på køn og fx vise forskelle mellem drenge og pigers trivsel og læring. Profilerne bruges i lærernes og pædagogernes daglige arbejde med at styrke elevernes læring og trivsel. Desuden kan teamet omkring den enkelte klasse bruge kortlægningens resultater på klasseniveau i forbindelse med tilrettelæggelse af en differentieret og målstyret undervisning, skole-hjem samarbejde med videre.

På basis af læringsrapporten og den enkelte skoles resultater identificerer aktørerne en række udviklingsaktiviteter med fokus på kompetenceudvikling for medarbejdere og ledere via forløb baseret på forskellige læringstilgange som seminarer, workshops, e-læring, evidensbaserede udviklingssamtaler, praksisnære udviklingsforløb og strategiske indsatser.

Efter en periode på to år gentages kortlægningen. Ved at sammenligne resultaterne med den indledende kortlægning får man et evidensbaseret billede af effekten for elevernes læring og trivsel af de gennemførte kompetenceudviklingsindsatser og pædagogiske initiativer. Herefter fortsættes indsatsen med nye, reviderede eller supplerende kommunale indsatser og evt. nye udviklingsmål i yderligere to år, således at den samlede udviklingsindsats i Program For Læringsledelse har en varighed på fire år. Efter disse fire år gennemføres en afsluttende kortlægning, så man kan identificere de vedvarende effekter af indsatsen, og tage beslutninger for den fortsatte skoleudvikling.

Den første dataindsamling blev gennemført i uge 38-41 (21. september-11. oktober) 2015. Svarprocenterne var som følger:

Elevbesvarelser	91 procent
Klasse-/kontaktlærerbesvarelser	96 procent
Forældrebesvarelser	54 procent
Lærerbesvarelser	88 procent
Pædagogbesvarelser	82 procent
Skoleledelsesbesvarelser	91 procent

Det betyder, at næsten 70.000 elever, over 40.000 forældre og godt 8.500 fagprofessionelle (lærere, pædagoger og medlemmer af skoleledelser) har besvaret spørgeskemaet. Klasse- eller kontaktlærere har udfyldt over 74.000 spørgeskemaer angående deres elever.

Data- og forskningsinformeret skoleudvikling

Den afgørende forudsætning for at der kan gennemføres en målrettet og velbegrundet opbygning af medarbejders og institutioners professionelle kapacitet, og at der kan sættes ind med målrettede og velbegrundede pædagogiske indsatser, er, at der findes pålidelige og relevante data om skolen, dvs. om elevernes læring, trivsel og udvikling, om lærernes og pædagogernes arbejde, om ledelsen og om forældrenes rolle og relation til skolen. "I skolen har vi brug for en velfunderet dokumentation som grundlag for pædagogiske indsatser. Alt andet vil være som at famle sig frem i blinde" (Helmke 2013: 13).

Men hvis vi bruger data som grundlag for den pædagogiske indsats, risikerer vi så ikke, at der bliver for meget fokus på paratviden og overfladelæring og for lidt fokus på dybdelæring og på social og personlig udvikling? Svaret er, at også de sociale og personlige dimensioner af elevers udvikling kan kortlægges. De spørgsmål, der bruges i nærværende kortlægning, handler også om elevernes sociale kompetencer og personlige udvikling, og undersøgelsen giver mulighed for at vurdere sammenhængen mellem faglig, social og personlig udvikling. Ligeledes er der også data for lærernes og pædagogernes måde at arbejde på og deres arbejdsvilkår, som relateres til formålet med skolen: Elevernes alsidige læring, udvikling og trivsel.

Men hvad sker der med lærernes, pædagogernes og ledernes professionelle dømmekraft? Bliver den ikke svækket eller indsnævret, når man skal arbejde med udgangspunkt i data? Som Thomas Nordahl svarer: Nej: Det professionelle skøn og de unikke lærere, som løfter eleverne, vil altid eksistere i skolerne, men det er ikke tilstrækkeligt, hvis man ønsker at løfte alle eleverne på en skole eller i en kommune. Man må på baggrund af data udvikle den kollektive kapacitet i skolen ved at engagere alle lærere i diskussioner om, hvad der er god undervisning, hvordan den ser ud, og hvilke resultater den giver, således at lærernes og pædagogernes samarbejde styrkes (Nordahl 2015: 15).

Som Thomas Nordahl konkluderer:

Vi har brug for lærere, pædagoger og skoleledere, som ser den enkelte elev, etablerer en god relation til denne, og som også har en moralsk mening og emotionel tilknytning til deres arbejde (Sharrat og Fullan 2012). Brug af data handler ikke om, at disse vigtige kvaliteter skal fjernes. Det handler om, at data vil bidrage til, at lærernes, pædagogernes og skoleledernes vurderinger bliver mere gyldige, og at de pædagogiske tiltag vil øge sandsynligheden for, at den enkelte elev udvikler sig godt fagligt, socialt og personligt og derigennem realiserer sine muligheder (Nordahl 2015: 17).

Hvorfor?

At udvikle den danske folkeskole, så man styrker alle elevers læring, udvikling og trivsel, er vigtig i et samfundsmæssigt perspektiv. Men der er også klare gevinster for alle de centrale aktører: Lærerne og pædagogerne, lederne, skoleejerne og eleverne.

Lærerne og pædagogerne

Denne måde at drive skole på er vigtig for lærerne og pædagogerne, fordi den styrker kerneopgaven med at fremme elevernes læring og trivsel. Den afledte effekt er, at den løfter lærernes og pædagogernes professionelle status og omdømme. I den canadiske provins Ontario blev et tilsvarende program for alle provinsens 5000 skoler sat i gang fra årsskiftet 2003-2004, og et af de veldokumenterede resultater er, at undervisernes anseelse i befolkningen er sat markant i vejret. Fra at lærere og pædagoger lå lavt på "troværdighedslisten" i offentligheden, ligger de nu højt placeret. Det skyldes, at politikerne og ikke mindst forældrene kan se, at lærerne yder en professionel indsats. Desuden ta-

ler resultaterne deres eget sprog. Læringsudbyttet er øget, når man måler det i et internationalt perspektiv, og fra udlandet strømmer folk til Ontario for at se, hvordan man har gjort.

Det centrale er imidlertid, at denne måde at drive skole på styrker undervisernes professionelle dømmekraft. Lærere og pædagoger arbejder evidens-informeret. Det betyder, at de bruger forskningsviden til at træffe pædagogiske valg som grundlag for den daglige praksis, skole-hjem samarbejde og i deres teamarbejde. Det betyder, at de har klare data om effekten af pædagogiske indsatser for elevernes læring, udvikling og trivsel. Konsekvensen er ikke, at nogen fortæller dem, hvilke metoder de skal bruge. Konsekvensen er, at valget af metoder og pædagogiske indsatser er informeret af data og af forskningsviden.

Skolelederne

Med folkeskolereformen er der blevet stillet nye krav til skoleledelse: De skal lede en skole, hvor alle har fokus på elevernes læring. Den internationalt kendte forsker Viviane Robinson har præciseret, hvad det kræver: Lederne skal skabe klare mål og forventninger. De skal prioritere ressourcerne. De skal sikre kvalitetsundervisning. De skal gå i spidsen for lærernes og pædagogernes kompetenceudvikling. Og de skal sikre klare og gode rammer for skolens aktiviteter.

Netop denne måde at lede skolen på understøttes af program for læringsledelse: Programmet sikrer, at ledelsen kan ske på et solidt datagrundlag. Det bidrager til, at der kommer fokus på læring, udvikling og trivsel. Det giver ledelsen redskaber til at bruge data til at fremme skolens kerneopgave, og det sikrer, at udviklingen sker i kraft af udvikling af medarbejdernes professionelle kompetencer.

Skoleejerne

Denne måde at drive skole på er ligeledes vigtig for skoleejerne, dvs. for politikere og medarbejdere i skole- eller børne/unge-forvaltninger. Vi har igennem en række år har været vidne til en såkaldt "accountability-udvikling". At en indsats er "accountable" betyder dels, at den kan måles, dels at nogen kan holdes ansvarlig for den. Skoleejerne kan fortælle borgerne, hvad de får for skattekrone, og de kan fortælle forældrene, hvorfor man vælger én og ikke en anden fremgangsmåde.

Det er imidlertid vigtigt, at "accountability" udvikles til "responsibility". Det er vigtigt, at data stilles til rådighed og bruges som redskaber for ledere og medarbejdere og ikke som kontrol. Konsekvensen af at bruge data er, at man kan lede med bedre begrundelse og bedre dokumentation. Enhver indsats – uanset om det handler om skolestruktur eller kompetenceudvikling – bør være begrundet i dens effekt for elevernes læring, trivsel og udvikling. Om indsatsen lykkes, kan og bør efterfølgende dokumenteres.

Eleverne

Sidst, men ikke mindst, er denne måde at drive skole på vigtig for eleverne. Fra Ontario og fra andre internationale indsatser ved vi, at eleverne får en bedre og mere udbytterig skolegang på skoler, der har datainformeret skoleudvikling: De lærer mere, udvikler sig til stærkere individer og borgere, samtidig med at af-

standen mellem såkaldt stærke og svage elever reduceres. Et af resultaterne er, at flere elever i folkeskolen rustes til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Samfundsperspektivet

Aktuel forskning i Norge viser, at der er en meget stærk sammenhæng mellem mestring i skolen og fremtidig livskvalitet. Af dem, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse med studie- eller erhvervskompetence, er omkring 20 procent som 25-årige afhængige af det offentlige, sociale system. Mange af dem vil sandsynligvis have brug for støtte fra det offentlige resten af livet (Nordahl 2015: 7).

Det moderne samfund er et videnssamfund, hvor flere og flere må have formelle kompetencer, dvs. kunne læse, skrive, regne og tale engelsk på et så højt niveau, at de kan varetage opgaver i arbejdslivet og deltage i samfundslivet. Det moderne samfund er et globaliseret samfund, hvor den enkelte skal kunne forholde sig til og agere i forhold til flygtningestrømme, migration, internationale konflikter og udviklingen af et grænseløst verdensmarked for varer og arbejdskraft. I et sådant samfund står almen dannelse og kompetenceudvikling ikke i modsætning til hinanden, men er tværtimod hinandens forudsætninger: Dannelse uden kompetence er indholdsløs. Kompetence uden dannelse og værdier er retningsløs. Derfor er udviklingen af en skole, der respekterer folkeskolens formål og mål, og som bruger data og forskningsviden som grundlag for professionel udvikling, et moralsk imperativ for alle der har med skoleudvikling at gøre.

Capacity Building og professionel kapital

I slutningen af 1800-tallet rejste den amerikanske pædagog og forsker John Tilden Prince til Tyskland. Han var sendt ud af det såkaldte Massachusetts Board of Education for at hente inspiration til forbedring af skolerne hjemme i Massachusetts. "Ask any teacher of the elementary or secondary schools in Germany the reason for any particular method or practice, and you will find him ready with an answer", skrev han i sin store rapport fra rejsen til Tyskland (Prince 1892: 232). Først og fremmest var han imponeret af den didaktiske viden og uddannelse, de tyske lærere havde: "Less difference in the quality of teaching and greater uniformity in the results, than with us are observable. Few teachers will be found who have not a definite object in all their work, and who do not strive to reach that object in a systematic and methodical way. (...) ...they have well studied opinions, both in regard to the object to be reached and the means to be taken to reach it." (Prince 1892: 75).⁴

Professionel dømmekraft

Allerede dengang opfattede man undervisning som en målorienteret aktivitet. Den professionelle lærer skulle søge at nå de mål for elevernes tilegnelse af viden og færdigheder, som var beskrevet på forhånd, på en systematisk og metodisk måde. Og han eller hun skulle kunne gøre rede for såvel undervisningsmålene som midlerne til at nå disse mål. Der blev kort sagt stillet tre krav til den tids underviser:

⁴ Citaterne er taget fra Hoppman 2007: 109

1. Undervisningen skulle være målorienteret
2. Underviseren skulle være metodeansvarlig
3. Underviseren skulle være empirisk, metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret.

Sammenlignet med dette har intet ændret sig. Også i dag forventer man, at underviseren i sin undervisning tilstræber at nå de lærings-, trivsels- og dannelsesmål, som er defineret forud for undervisningen. Dette er et grundlæggende princip for og krav til offentlig undervisning i et demokratisk samfund, nemlig at det er et demokratisk flertal, der identificerer målene med undervisningen, og at det er underviserens opgave at realisere disse mål.

Også i dag forventer man, at underviseren er metodeansvarlig. Ja, dette begreb bør i virkeligheden sættes i stedet for valget mellem at være metodebundet eller at hylde såkaldt "metodefrihed": Undervisning er for kompleks til, at man udefra eller på forhånd kan identificere en bestemt metode, der løser alle problemer. Men alternativet er ikke "metodefrihed", hvis det skal forstås som friheden til at gøre, hvad der falder én ind som underviser. Nej, underviseren skal i kraft af sit kendskab til metoder og fremgangsmåder være i stand til at vælge de metoder og fremgangsmåder, som sandsynligvis virker bedst, og han eller hun skal være i stand til at gøre rede for sine valg.

Endelig forventer man også i dag, at underviseren er empirisk, metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret. "Empirisk" velorienteret betyder, at underviseren har kendskab til klassens og den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle viden og færdigheder. "Metodisk" og "teoretisk" velorienteret og reflekteret betyder, at han eller hun kan gøre rede for sine metodevalg, og at han eller hun kan begrunde disse valg teoretisk.

Alt dette kan sammenfattes i det begreb, som den tyske filosof Immanuel Kant definerede hundrede år før John Tilden Prince besøgte Tyskland: Begrebet dømmekraft (Kant: 1971 [1790]). Den, der udøver dømmekraft, er i stand til at kombinere almen viden med den konkrete, komplekse situation. Dømmekraften er "bestemmende", siger Kant, når man slutter fra det almene til det konkrete. Man ved, hvilke metoder og fremgangsmåder der sandsynligvis virker bedst, og derfor vælger man blandt disse. Virker de ikke som forventet, må man naturligvis vælge andre fremgangsmåder. Dømmekraften er "reflekterende", siger Kant, når man slutter fra det konkrete til det almene, dvs. når man står i den konkrete undervisningssituation og reflekterer over den med henvisning til sin metodiske og teoretiske viden. Underviserne udøver professionel dømmekraft.

Professionel dømmekraft i dag

Selv om meget, som det fremgår, er det samme i dag som i slutningen af 1800-tallet, er der også meget, der har ændret sig. Først og fremmest er mulighederne for at udøve professionel dømmekraft, dvs. arbejde målorienteret, udvise metodeansvarlighed og være empirisk, metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret, blevet styrket gennem uddannelsesforskningen. Herudover har vi også skærpet forståelsen af, hvad det vil sige at udøve professionel dømmekraft i den komplekse virkelighed, som undervisning repræsenterer. Vi er i dag bedre end

tidligere til at foretage målbeskrivelser, vi er bedre til at levere data om elevernes udgangspunkt og resultater, og vi er bedre til at pege på metoder og fremgangsmåder, som sandsynligvis virker bedre end andre metoder og fremgangsmåder.

En af inspirationskilderne inden for den empiriske, statistiske og effektorienterede uddannelsesforskning er John Hattie, som med bogen *Visible Learning* (Hattie 2009) præsenterede et af de første, globale studier af forholdet mellem undervisningsindsatser og læringsudbytte. Et vigtigt mål med bogen er at udvikle en sammenhængende forklaring på de vigtigste kilder til påvirkning af elevernes læring, fastslår Hattie (Hattie 2009: 6).

Begrænset rationalitet

I forhold til denne udvikling af uddannelsesvidenskaben hører man ofte den indvending, at moderne uddannelsesforskere arbejder ud fra en forudsætning om, at bestemte indsatser udløser bestemte effekter. Hattie med flere skulle med andre ord arbejde ud fra en antagelse om, at der findes en simpel kausal relation mellem indsats og effekt. Denne opfattelse er forkert. De allerfleste moderne uddannelsesforskere fremhæver, at der ikke kan antages at være noget simpelt forhold mellem påvirkning og effekt, men at mennesker lærer og handler i sociale situationer og/eller i kraft af egen-dynamikker og intentioner. Det er på denne baggrund, at for eksempel moderne forståelser af motivation forstået som mestringsforventninger (Bandura 1977) eller af feedback-strukturer og -mekanismer (Hattie og Timperley 2008) er blevet udviklet.

Helt parallelt med denne udvikling har vi også skærpet vores forståelse af, hvad det vil sige at udøve professionel dømmekraft i den komplekse virkelighed, som undervisning repræsenterer. Det teoretiske gennembrud skete i 1960'erne med den amerikanske nobelpristager Herbert A. Simon's bog *The Theory of the Artificial*. Her gjorde han det klart, at der er en principiel forskel mellem at udøve dømmekraft i forhold til naturlige systemer, og i forhold til det han kalder "artificielle", dvs. socialt skabte, systemer. I naturlige systemer hersker der simpel kausalitet, hvilket vil sige, at en bestemt påvirkning hver gang udløser den samme effekt. I sociale systemer kan man kun identificere sandsynligheder for, at en bestemt påvirkning har en bestemt effekt. Årsagen er, siger Simon, at kompleksiteten i det system aktøren påvirker, er større end den kapacitet, aktøren selv kan mobilisere. Man arbejder med andre ord under betingelse af "begrænset rationalitet", "bounded rationality".

Simon indkredser betydningen af "bounded rationality" med følgende spørgsmål: Hvordan arbejder man med veldefinerede indsatser i forhold til veldefinerede mål, i situationer, hvor kompleksiteten af det, man forsøger at forandre, er større end kapaciteten hos professionsudøveren? Svaret er, at enhver underviser, ligesom andre professioner der arbejder med mennesker, må arbejde ud fra det vilkår, at der i en given situation er flere muligheder, end der er virkemidler. Netop under dette vilkår bliver feedback et nøglebegreb, fordi underviseren hele tiden må indhente information om, hvorvidt den indsats, der bruges, fører til det ønskede mål, eller om indsatsen skal modificeres. Enhver underviser har altså brug for at have klare, operationelle mål, en præcis viden om elevernes og un-

dervisningens forudsætninger, og klare data om, hvorvidt indsatsen lykkes eller ikke lykkes (og derfor skal modificeres), uanset om disse data foreligger som kvantitative eller kvalitative data og indsamles i form af tal, videooptagelser eller personlige iagttagelser.

Målet for fx John Hattie er at styrke undervisernes professionelle dømmekraft i netop den betydning, som blev præsenteret ovenfor. Hensigten med uddannelsesforskningen er, så sikkert som muligt at identificere hvad der med størst mulig sandsynlighed fører til læring og udvikling, skriver han. Derfor skelner han eksplicit mellem kausalitet og korrelation. Korrelation henviser til sandsynlighedsbaserede beskrivelser af sammenhænge mellem pædagogiske indsatser og læringseffekter. For at undgå forestillingen om, at der kan anvises simple opskrifter på, hvad der virker, understreger Hattie: "Målet er ikke at frembringe endnu en "hvad virker" opskrift" (Hattie 2009: 6). Nej, målet er at skabe grundlag for det, han kalder "intelligent problemløsning" (ibid.).

Det samme gør sig gældende for en anden af de mest fremtrædende moderne uddannelsesforskere, Viviane Robinson. I den omfattende metaanalyse af, hvilke ledelsesmæssige virkemidler der har størst sandsynlighed for at fremme elevernes læring, som hun i 2009 sammen med Margie Hohepa og Claire Lloyd lavede for undervisningsministeriet i New Zealand, understregede hun: "Det er en misforståelse at tro, at BES (Best Evidence Synthesis, dvs. en syntese af den bedst kendte viden) dikterer eller kan bruges til at anbefale best practice. Der findes ikke regler om, hvad der er den bedste praksis i enhver given situation. Men indsigt i den bedst kendte evidensbaserede viden er et fremragende udgangspunkt, når man vil finde ud af, hvad der er god praksis i en bestemt kontekst" (Robinson, Hohepa og Lloyd 2009: 49-50).

Capacity Building

Den sidste konsekvens, man kan drage af disse forudsætninger er, at et afgørende virkemiddel er at styrke undervisernes handlingskapacitet. Kun ved at forøge deres handlingskapacitet kan man sandsynliggøre, at lærerne kan nå de opstillede lærings- og dannelsesmål, selv om vilkåret er begrænset rationalitet. For når udfordringen er, at opgaven (at påvirke og stimulere den enkelte elev og fællesskabet af elever) overstiger underviserens kapacitet, er svaret at forøge undervisernes handlingskapacitet, vel vidende at de altid vil arbejde under betingelsen af et rationalitetsunderskud og derfor må benytte sig af feedback som løbende korrektionsmekanisme.

Men hvad vil det sige at styrke undervisernes handlingskapacitet? Det har Andy Hargreaves og Michael Fullan givet et bud på i bogen *Professional Capital* (Hargreaves og Fullan 2012). Deres udgangspunkt er, at heller ikke på et samfundsmæssigt niveau kan man operere med simple stimulus-respons modeller. Man kan ikke styrke skolen og elevernes læring eller udvikling ved at anvende udefrakommende incitamenter, som man for eksempel har set det i New Public Management paradigmet. De giver to eksempler på denne tænkning: Den ene, som man fandt i Bush-periodens "No child left behind", var at udvikle mekanismer, hvorefter man kunne aflønne lærere i forhold til elevernes performance. Det andet var at forsøge at gøre undervisning så simpel som mulig ved at indsnævre

curriculum, indføre undervisningsteknologi, styre lærer-performance ved hjælp af hyppige tests (den såkaldte "teach-to-the-test" formel) osv. (Hargreaves og Fullan 2012: xii-xiii og 18-22).

Erfaringen viser, at disse strategier ikke har haft den ønskede effekt, og som det fremgår, er der teoretisk velbegrundede forklaringer herpå. I stedet må man styrke skolernes professionelle kapital. Det er nemlig ikke korrekt, at undervisning er en teknisk set simpel aktivitet, som kan læres ved hjælp af en kort uddannelse, og som kan styres ved hjælp af hårde performance-data. Men det er heller ikke korrekt, at den pædagogiske indsats er en ubeskrivelig og ikke-generaliserbar form for sublim og nærmest mysteriøs praksis (Hargreaves og Fullan 2012: 27). Nej, god pædagogisk praksis er teknisk set sofistikeret og krævende, den forudsætter et højt uddannelsesniveau og løbende kompetenceudvikling og foregår, som Hargreaves og Fullan – fuldstændig i overensstemmelse med Kants analyse af dømmekraften – skriver, ved hjælp af "klog dømmekraft der informeres af evidens og erfaring" (Hargreaves og Fullan 2012: 14). Netop derfor er det en misforståelse, hvis man slutter, at "evidens-baserede strategier ikke er vigtige". Tværtimod er en reflekteret brug af sådanne strategier en afgørende forudsætning for at nå brede og dybe læringsmål (Hargreaves og Fullan 2012: 11).

Samtidig er det en misforståelse at tro, at det er den enkelte lærers indsats, der er afgørende. "Det mest misbrugte aktuelle resultat af uddannelsesforskning er, at 'lærerens kvalitet er den enkeltfaktor, som er vigtigst for elevens læring'", skriver Hargreaves og Fullan (2012: 15), fordi det skjuler den kendsgerning, at det er fællesskabet af læreres indsats, der gør en forskel. Elever, der klarer sig godt, har et helt hold af gode lærere. Det handler om, at underviserne (lærerne så vel som pædagogerne) skal samarbejde, og at hele professionen skal være veluddannet. God undervisning forudsætter med andre ord individuelt kompetente medarbejdere, medarbejdere der samarbejder, og som udøver dømmekraft i den konkrete undervisningssituation, dvs. handler på basis af evidens og erfaring.

Derfor omfatter professionel kapital i uddannelsessystemet tre kapitalformer: Individuel kapital, social kapital og beslutningskapital. Individuel – eller som det hedder hos Hargreaves og Fullan: menneskelig – kapital er et begreb for al den viden og alle de færdigheder, som en kompetent lærer og pædagog nødvendigvis må besidde for at kunne stimulere hver enkelt elev og gruppen af elever til bedst muligt at realisere deres lærings- og udviklingspotentialer. Social kapital er et begreb for læreres, pædagogers og lederes mulighed for og evne til at samarbejde. En skole skal udvikle et fælles ideal og fælles mål for den pædagogiske indsats, og den skal skabe et professionelt sprog for det pædagogiske personale. Man skal arbejde sammen, for eksempel som team omkring klasse, fag eller årgang. Beslutningskapital er et begreb for udøvelsen af professionel dømmekraft. Det er et begreb for "den kapital, professionelle tilegner sig og akkumulerer igennem struktureret og ustruktureret erfaring, praksis og refleksion" (Hargreaves og Fullan 2012: 93).

Professionelle læringsfællesskaber: Underviseren som læringsleder

Inden for de seneste år er der sket en ændring i forståelsen af, hvordan opgaven som underviser skal beskrives: Formidler underviseren et stof? Nej, det er mere præcist at beskrive underviserens opgave som den at være leder af elevernes læring. Spørgsmålet efter timen er ikke, om læreren nåede stoffet, men om eleverne lærte det, der var planlagt.

I begrebet læringsledelse ligger der to ting: For det første ligger der i begrebet, at undervisningens mål skal være læringsmål. Det betyder, at lærerens rolle er at lede elevernes læring, dvs. sikre at de når de læringsmål, der er stillet op. Faget, stoffet og undervisningen er midler til at sikre, at hver enkelt elev når de krævede og tilstræbte læringsmål.

For det andet ligger der i begrebet, at elevernes læringsudbytte er kommet i centrum, og at læreren skal være leder af elevernes læreprocesser, hvilket betyder, at han eller hun skal kunne aflæse tegn på læring: Hvordan kan jeg se, om eleven har nået sine læringsmål, og hvad gør jeg, hvis det ikke er tilfældet? Her er det begreberne fra John Hattie's "synlig læring", der kommer i centrum. Underviseren er med andre ord læringsleder.

Men hvor stammer begrebet fra? Nogle af de første, der introducerede begrebet, var Richard DuFour og Robert Marzano. DuFour har en baggrund som underviser og skoleleder, Marzano er uddannelsesforsker. I 2011 udgav de *Leaders of Learning*, der på dansk hedder *Ledelse af læring*. Det centrale budskab i bogen er, at undervisning er læringsledelse, dvs. ledelse af elevernes læring. Det andet budskab er, at ledelse er en kollektiv og ikke bare en individuel aktivitet. Derfor er begrebet PLC, "Professional Learning Communities" eller på dansk PLF, professionelle læringsfællesskaber, et omdrejningspunkt for hele bogen. Det tredje budskab er, at læringsledelse foregår på alle niveauer: Læringsledelse foregår i kommunens skoleforvaltning, som skal arbejde med pædagogisk ledelse og derfor være tæt på skolerne. Den foregår i den enkelte skoles ledelse, som skal have fokus på elevernes læring og for undervisernes undervisning, og som derfor skal arbejde tæt på praksis, sætte klare læringsmål, skabe et fælles pædagogisk sprog blandt underviserne, levere data om elevernes standpunkt og udvikling og sørge for kompetenceudvikling af alle medarbejdere. Den foregår i underviser-team, som skal arbejde som professionelle læringsfællesskaber, dvs. skal arbejde ud fra en dagsorden med fire afgørende spørgsmål: Hvad ønsker vi, at eleverne skal vide? Hvordan kan vi vide, om vores elever lærer det, vi ønsker? Hvordan vil vi reagere, når eleverne ikke når de mål, vi har defineret? Hvordan differentierer vi undervisningen, så alle stimuleres bedst muligt? Og den foregår i klassen, hvor den enkelte underviser er læringsleder, dvs. er leder af elevernes læring. Underviserne skal formulere klare læringsmål. De skal hele tiden tjekke elevernes læring, dvs. gennem formelle og uformelle feedback-processer samle tegn på læring. De skal sikre, at undervisningen virker. Og de skal vide, hvad de skal gøre, når eleverne ikke lærer det, der forventes.

Uanset om det professionelle læringsfællesskab karakteriserer samarbejdet mellem forvaltning og skoler, mellem medlemmerne af den enkelte skoles ledelse,

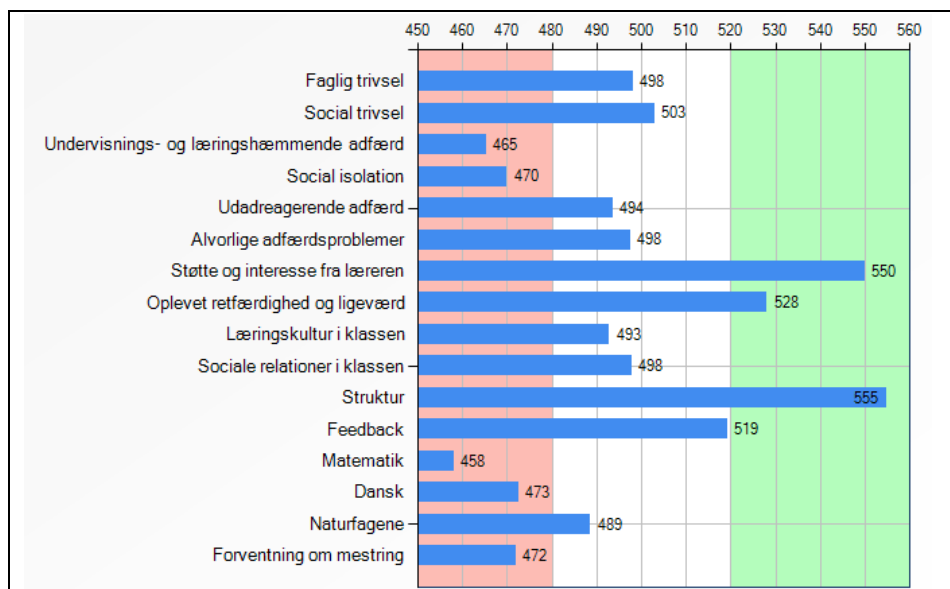
eller mellem lærere eller pædagoger i deres klasse-, fag- eller specialteam, bør man arbejde med henblik på at besvare følgende fire grundlæggende spørgsmål:

1. Hvad er det, vi ønsker, at vores børn/elever skal vide og kunne som et resultat af den pædagogiske indsats?
2. Hvordan kan vi se, om de har erhvervet sig de tilsigtede kundskaber og færdigheder?
3. Hvordan vil vi gribe ind i forhold til de børn/elever, der har det svært, og berige læringen for de dygtige børn/elever?
4. Hvordan kan vi forbedre vores professionelle praksis?

Forudsætningen for at kunne arbejde på denne måde er, at vi har det bedst mulige kendskab til elevernes læring, udvikling og trivsel, og at vi ved så meget som muligt om sammenhængen mellem pædagogiske indsatser og læring. Data – uanset om data findes som tal, kvalitative observationer, videooptagelser med videre – giver ikke i sig selv svaret, men data er en forudsætning for, at vi i forhold til eleverne og i vores professionelle fællesskab kan vælge de rigtige svar, dvs. de mest hensigtsmæssige pædagogiske indsatser.

Hvordan skal data bruges?

Hvordan kan de data, som er tilgængelige på Program For Læringsledelses portal omsættes til en konkret praksis på den enkelte skole? Lad os som illustration tage et eksempel fra en anonym skole blandt de mere end 200 skoler, der deltager i programmet. Tabellen er baseret på elevdata.



I figuren benyttes den samme beregningsmetode som i PISA-undersøgelserne. 500 point er gennemsnittet, og 100 point svarer til én standardafvigelse. Som det fremgår, scorer skolen meget højt på nogle områder, nemlig elevernes oplevelse af støtte og interesse fra læreren og deres oplevelse af struktur i undervisningen. Til gengæld ligger den lavt med hensyn til elevernes oplevelse af undervisnings- og læringshæmmende adfærd, social isolation, matematik, dansk og

forventning om mestring. Det er nærliggende at antage, at der er sammenhæng mellem de forskellige kategorier, således at den lave vurdering af matematik og dansk kan hænge sammen med de dårlige resultater for undervisnings- og læringshæmmende adfærd og for forventning om mestring.

Dette giver mange muligheder for at undersøge situationen yderligere, men man kunne forestille sig, at ledelsen på grund af en årrække med svage resultater i folkeskolens prøve i matematik beslutter sig for at se nærmere på de to faktorer, der hedder "læringshæmmende adfærd" og "forventning om mestring". Hvis vi fokuserer på mestringsforventninger, er næste skridt at se på, hvordan eleverne har besvaret de fire enkeltspørgsmål, der tilsammen udgør kategorien "forventning om mestring". De lyder:

- "Jeg synes altid, jeg kan klare de opgaver jeg får stillet"
- "Jeg prøver altid forfra, hvis jeg har lavet en fejl"
- "Jeg giver op, hvis jeg synes, at opgaverne er for vanskelige"
- "Jeg bliver ved, selv om det jeg skal lave på skolen er svært"

Af svarene på enkeltspørgsmålene fremgår det, at især spørgsmålene "Jeg synes altid, jeg kan klare de opgaver jeg får stillet" og "Jeg giver op, hvis jeg synes, at opgaverne er for vanskelige" scorer lavt. Endvidere vil det være relevant at indkredse, om disse svar er relateret til netop matematik. Hvis det er tilfældet, kunne man sætte mestringsforventninger på som tema for de kommende drøftelser i matematik-teamet og helt konkret bede dem om at følge de kvantitative data op med kvalitative observationsdata, for eksempel i form af kollega-observation med fokus på feedback og self-efficacy.

Et helt praktisk redskab kunne være at benytte et skema, der på baggrund af skolens læringsmål strukturerede analysen (identifikation af opretholdende faktorer), de ledelsesmæssige tiltag, forslagene til pædagogiske tiltag og begrundelsen for analyse og tiltag (i form af det forskningsmæssige grundlag).

	ANALYSE
Mønstre og sammenhænge	<i>Beskriv de mønstre og sammenhænge, som I har valgt at have fokus på i kortlægningen</i>
Udfordringer	<i>Hvilke udfordringer har I med afsæt i disse data valgt at arbejde videre med?</i>
	MÅL OG BARRIERER
Målsætninger	<i>Hvilke overordnede målsætninger relaterer disse udfordringer sig til?</i>
Barrierer for målopfyldelse	<i>Hvilke barrierer har I i jeres analysearbejde identificeret for de valgte udfordringer?</i>
	INDSATSER
Pædagogiske tiltag og strategier	<i>Vælg to-tre fokuserede indsatser</i>
Ledelsesmæssige tiltag	<i>Hvordan vil I støtte som ledelse? Prioriteringer, teamledere og kompetenceindsatser</i>
Forskningsmæssigt grundlag	<i>Hvilke forskningsmæssige begrundelser findes der for de foreslåede indsatser?</i>

(tabellen er inspireret af Nordahl 2015: 71-74)

Hvis man udfyldte denne tabel på grundlag af det eksempel, der blev givet ovenfor, kunne resultatet være som følger:

	ANALYSE
Mønstre og sammenhænge	• Elevernes oplevelse af matematik ligger næsten en halv standardafvigelse fra gennemsnittet
Udfordringer	• I 2012-15 har skolen præsteret under gennemsnit i folkeskolens prøve i matematik (9. klasse)
	MÅL OG BARRIERER
Målsætninger	• Resultater svarende til landsgennemsnittet i folkeskolens prøve i matematik
Barrierer for målopfyldelse	• For meget undervisnings- og læringshæmmende adfærd • Lave forventninger om mestring
	INDSATSER
Pædagogiske tiltag og strategier	• En tydelig og støttende (autoritativ) klasseledelse • Udvikling af mestrings-orienterede didaktiske tiltag med henblik på at styrke elevernes mestringsoplevelse
Ledelsesmæssige tiltag	• Temadag om feedback i matematikundervisning • Mestringsforventninger som tema for matematikteamet. • Igangsættelse af kollegaobservation med fokus på feedback i relation til self-efficacy
Forskningsmæssigt grundlag	• Klasseledelse reducerer læringshæmmende adfærd og har god effekt på læring (Hattie 2009: 102) • Styrkelse af "self-efficacy på opgaveniveau" har stor effekt på læring (Hattie og Yates 2014: 288f)

En moderne skoleledelse skal varetage følgende nøgleopgaver:

- Ledelsen skal formulere et (begrænset) antal målbare lærings-, udviklings- og trivselsmål
- Ledelsen skal identificere et (begrænset) antal udfordringer (hvor målene ikke nås)
- Ledelsen skal identificere symptomer på udfordringerne
- Ledelsen skal identificere barrierer for målopfyldelsen
- Ledelsen skal identificere hensigtsmæssige pædagogiske indsatser
- Ledelsen skal iværksætte ledelsesmæssige indsatser med særlig henblik på styrkelse af individuel og social kapital (individuelle kompetencer og styrkelse af teamarbejdet)
- Ledelsen skal referere til det forskningsmæssige grundlag for analysen og for forslagene til pædagogiske indsatser.

I alle tilfælde bør arbejdet være baseret på sikker, empirisk viden (i form af kvantitative data, observationer m.v.) om lærings-, trivsels- og udviklingsresultater samt pædagogiske indsatser og rammebetingelser, og om den mulige sammenhæng mellem effekter og indsatser. Alle indsatser skal gennemføres i samarbejde med lærerne og pædagogerne på skolen.

Det samme gælder for moderne lærere og pædagoger. Også de skal arbejde med klare mål udtrykt i tegn på læring, udvikling og trivsel. Også for dem er udgangspunktet data (i form af tal, observationer, erfaringer osv.), der omsættes til pædagogiske indsatser. Den pædagogiske indsats er informeret af forskningsbaseret viden om, hvad der sandsynligvis virker bedst. Den skal hele tiden kombineres med lærernes og pædagogernes erfaringer med den konkrete gruppe elever. Også for lærerne og pædagogerne er det vigtigt at kunne dokumentere, om målene faktisk nås, og hvad der sandsynligvis er grunden til, at de blev nået eller ikke nået. Denne dokumentation er vigtig for den videre pædagogiske indsats og for samarbejdet med forældrene til klassens elever. Sidst, men ikke mindst, er den vigtig for samarbejdet mellem lærere og mellem pædagoger i professionelle læringsfællesskaber og som grundlag for den løbende kompetenceudvikling. For som det tidligere er blevet nævnt, er det afgørende hele tiden at udvikle og udvide den professionelle kapital på skolen: Medarbejdernes individuelle kapital, den sociale kapital og skolens og medarbejdernes beslutningskapital.

Kapitel 3:

Teori- og metodeafsnit

Denne læringsrapport omhandler den første kortlægningsundersøgelse, som er gennemført i de tretten kommuner i Program For Læringsledelse i uge 38-41 (21. september - 11. oktober) 2015. I Program For Læringsledelse skal der, som nævnt ovenfor, foretages en kvantitativ kortlægningsundersøgelse hvert andet år i de deltagende skoler i løbet af projektperioden, dvs. i alt tre gange (T1 – T3).

Kortlægningsundersøgelsen har seks informantgrupper:

- Elever⁵
- Pædagoger
- Lærere
- Kontaktlærere/klasselærere⁶
- Ledelse
- Forældre

Udvalget af skoler og informanter, som deltager i kortlægningen, er bestemt af antallet af deltagende skoler i den enkelte kommune. Der vil blive redegjort for svarprocenten i de forskellige respondentgrupper i kapitel 3, analyseafsnittet.

I T1 drejer kortlægningens resultater sig om, hvordan de forskellige informanter oplever skolens indhold ved projektets start. Den anden og tredje (T2 og T3) kortlægning vil blive gennemført i 2017 og 2019 og vil kunne indikere skolernes og kommunens udvikling i projektperioden. Foruden at de enkelte institutioner i kommunen skal kunne anvende kortlægningsresultaterne til at analysere, diskutere og arbejde med at udvikle egen praksis, kan kommunens samlede resultater også anvendes på kommunalt niveau, fx som grundlag for nye kommunale initiativer og udviklingsområder. Derudover er kortlægningens resultater også interessante, fordi de giver et billede af, hvordan den enkelte skole opleves af både eleverne, forældrene, de pædagogiske medarbejdere og ledelsen, og det kan være interessant at sammenligne disse resultater for at kunne finde forskelle og ligheder i informanternes oplevelser og erfaringer.

Kortlægningen repræsenterer et øjebliksbillede af forholdene i skolerne i de tretten kommuner. Der er ikke i T1 gennemført longitudinelle undersøgelser, hvor

5 I kortlægningen deltager skolens elever fra 0. til 10. klasse som informanter

6 I nogle kommuner bruger man begrebet klasselærer, i andre benytter man kontaktlærere

udvikling over tid bliver studeret. Der er heller ikke benyttet kvasi-eksperimentelle metoder, hvor man sammenligner en interventionsgruppe med en neutral gruppe.

T1 giver mulighed for at pege på forskelle mellem elevers trivsel, inklusion og læringsudbytte. Ud fra dette er det muligt at identificere mulige sammenhænge og forklaringer i form af statistiske korrelationer. Når kortlægningsundersøgelsen gentages efter to og fire år (T2 og T3), kan vi sammenligne situationen i 2015 (T1) med situationen i 2017 (T2) og 2019 (T3), og vi kan sammenholde den med de interventioner som er sket på institutions- og kommuneniveau og med hensyn til pædagogisk praksis og kompetenceudvikling. Det betyder, at vi først i 2017 og 2019 kan komme nærmere en analyse af årsager og sammenhæng. I analysen af resultaterne fra denne første kortlægning har vi valgt at fokusere på følgende temaer:

- Elevdata:
 - Trivsel
 - Adfærd
 - Relationer mellem elever
 - Relationer mellem elever og klasselærer
 - Undervisning
 - Forventning om mestring
- Klasselærerdato
 - Tilpasning
 - Skolefaglige præstationer
- Lærerdato
 - Lærerkompetence
 - Samarbejde om undervisningen
 - Samarbejde om eleverne
 - Undervisning
- Pædagogdato
 - Pædagogkompetence
 - Samarbejde
 - Forhold til eleverne
 - Det pædagogiske arbejde
- Forældredato
- Piger og drenge i kommunen
 - Social og faglig funktion – vurderet af lærerne
 - Trivsel – vurderet af eleverne
- Minoritetssproglige og dansksproglige elever
 - Social og faglig funktion – vurderet af lærerne
 - Trivsel – vurderet af eleverne

I dette metode- og analysekapitel præsenteres de metodiske tilgange for kortlægningen. Kapitlet indeholder et afsnit om brug af statistiske analyser og til sidst et kort afsnit om vurdering af resultater vist som 500 pointskala, som er den præsenterationsform, kortlægningsresultaterne primært vises i.

Kortlægningsundersøgelsen

Kortlægningsundersøgelsen har som allerede nævnt seks forskellige informant-grupper: Elever⁷, klasse- eller kontaktlærere som har vurderet den enkelte elevs kompetencer, lærere, pædagoger, forældre og skolens ledelse.

Operationalisering af måleinstrument

I kortlægningen for skolen er der brugt et særskilt spørgeskema til hver af de seks informantgrupper. Udgangspunktet har været at kortlægge det, der kan betragtes som centrale områder i hver enkelt skole, hvad angår undervisningen og andre pædagogiske aktiviteter, sociale relationer, kommunikation, elevernes kompetencer og faglige færdigheder, medarbejdernes samarbejde med hinanden, samt forældrenes samarbejde med skolen og hinanden.

Kortlægningsværktøjet for elever fra 0. – 3. klasse er bygget op over samme principper og design som det, LSP gennem nogle år har brugt for både 4-5 årige dagtilbudsbørn og for børn i de første skoleklasser. Børnene hører spørgsmålene, som også er illustreret ved hjælp af en tegning. De svarer ved at klikke på én af tre eller fire mulige smileys. Dette spørgeskema rummer 29 udsagn, som den enkelte elev selv skal besvare. Der er god dokumentation for, at børn som informanter er pålidelige. Således viser analyser af børnenes svar, at disse svar fordeler sig i overensstemmelse med normalfordelingskurver, hvilket indikerer, at der ikke er tale om systematisk bias i børnenes svar. Når der kommer kritiske eller kontroversielle fund frem i materialet, bør de derfor diskuteres og tages alvorligt.

For eleverne i 4. – 10. klasse er spørgeskemaet udformet som 86 tekstbaserede spørgsmål, som den enkelte elev selv skal svare på. Elever med læsevanskeligheder kan få hjælp med oplæsning af dette tekstbaserede spørgeskema via oplæsningsprogram.

Operationaliseringen af måleinstrumenterne er foretaget på baggrund af de faktorer, som ifølge forskningen har betydning for elevernes trivsel, læring og udvikling (Nordahl et al. 2012). Måleinstrumenterne, som er anvendt i den kvantitative kortlægningsundersøgelse for skolen, er inspireret af måleinstrumenter, der tidligere er brugt i en række undersøgelser i både danske og norske skoler (Nordahl et al. 2010, Nordahl et al. 2013). I undersøgelsen er spørgeskemaerne delt op i to hovedområder. Det ene område er relateret til *kontekstuelle variabler* i skolen, så som læringsmiljø, undervisning, relationer, trivsel, specialundervisning og skolekultur, mens det andet omhandler *individvariabler*, så som adfærd, social kompetence og elevens skolefaglige kompetence.

Kontekstuelle variabler

Inden for kontekstuelle variabler henviser Hattie (2009) til faktorer i læringsmiljøet, som er vigtige såvel for elevens sociale som faglige læring og udvikling. Betingelser, som er vigtige i disse sammenhænge, er bl.a. faktorer som lærer-elevrelationer og relationer mellem elever, elevernes generelle trivsel, inklusion, ele-

⁷ 0.-3. klasse og 4.-10. klasse

vernes syn på skolen og deres oplevelse af undervisningens indhold og arbejds-metoder.

Relationer i skolen antages at være vigtige betingelser for elevernes deltagelse og handlinger i skolen. Disse relationer betragtes her som en del af skolens læringsmiljø, og det er dokumenteret, at relationerne mellem eleverne og lærerne er væsentlige for elevenes erfaringer, læringsudbytte og adfærd i skolen (Hattie 2013).

Elevernes trivsel i skolen betragtes her som et udtryk for elevens erfaringer af læringsmiljøet og er kortlagt gennem et særligt måleinstrument. Den vigtigste aktivitet i skolen er den undervisning, som til enhver tid gennemføres. Denne undervisning er kortlagt gennem spørgeskemaer både til lærere og elever. Områdets kontekstuelle variabler er operationaliseret og kortlagt på følgende områder:

- Undervisning med vægt på matematik, dansk og naturfag
- Relationer mellem elev og lærer
- Relationer mellem elever
- Elevernes trivsel og inklusion

Individ variabler

Individvariablerne er kortlagt gennem fire individuelle variabelområder. Tre af disse har stærke sammenhænge med elevernes læringsudbytte og trivsel. Dette gælder håndtering af elevernes adfærd (Hattie 2009), elevernes sociale kompetence (Ogden 1995; Nordahl & Dobson 2009, Hattie 2009) og af elevernes motivation og arbejdsindsats (Manger 2009).

I undersøgelsen er adfærd kortlagt gennem elevernes egen-vurdering. Social kompetence defineres som et sæt af færdigheder, kundskaber og holdninger, som er nødvendige for at mestre forskellige sociale miljøer, som gør det muligt at etablere og opretholde sociale relationer, og som bidrager til trivsel og udvikling (Ogden 1995). Social kompetence kan ses som en individuel variabel, der knytter sig til både kundskaber og holdninger hos den enkelte, og de færdigheder, den enkelte tager i brug.

Den sidste individuelle faktor er elevernes skolefaglige resultater og arbejdsindsats. Flere empiriske studier viser en stærk sammenhæng mellem kvaliteten af forskellige forhold i læringsmiljøet og elevernes faglige præstationer (Nordahl et al. 2013: 67-68). De skolefaglige præstationer er i undersøgelsen kortlagt gennem lærervurderinger. For 7. -9. klasse er standpunktskarakterer medregnet.

Brug af statistiske analyser

Frekvensanalyser

For at få en indledende oversigt over materialet, både når det gælder det substantielle indhold og spredningen i svarene, er der gennemført frekvensanalyser

på item-niveau for alle variablerne. Frekvensfordelingen giver et billede af materialet inden for de forskellige måleinstrumenter.

Faktor- og reliabilitetsanalyser

Inden for alle skalaområder er der gennemført faktor- og reliabilitetsanalyser i kortlægningsundersøgelsen. Måleinstrumenterne er udviklet for at dække hovedbegreber og underbegreber ved hjælp af repræsentative spørgsmål. Indholdet i spørgeskemaerne er valgt ud fra, hvilket meningsindhold der bedst belyser den undersøgte problemstilling. Hensigten med faktoranalyserne er derfor at komme frem til faktorer og begrebsområder, som kan anvendes i de videre statistiske analyser.

Der er i den kvantitative kortlægningsundersøgelse taget udgangspunkt i faktorstrukturer baseret på tidligere brug af måleinstrumenter (Ogden 1995, Nordahl 2000 & 2005, Sunnevåg & Aasen 2009, Nordahl et al. 2012).

Baseret på disse faktorstrukturer er der lavet delskalaer eller faktorer af dataene. Der er desuden udviklet sumscorer; det vil sige summen af alle spørgsmålene inden for et tema eller hovedbegreb. For at undersøge, hvor pålidelige eller stabile disse faktorer og sumscorer er, er der endvidere foretaget reliabilitetsanalyser ved brug af Cronbach Alpha⁸.

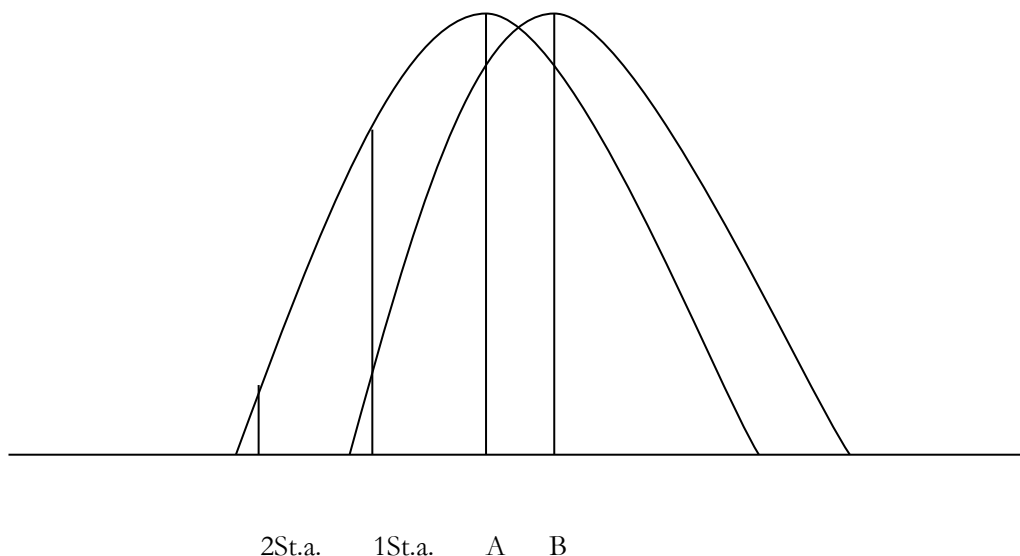
Variansanalyser og effektmål

I læringsrapporterne har det været meget væsentligt at finde frem til forskelle og ligheder mellem kommunens skoler. Den relative forskel mellem skoler er vurderet ud fra standardafvigelser i målingerne. Det vil sige, at forskellene mellem de aktuelle institutioner er angivet i standardafvigelser. Dette statistiske mål på forskellene anvendes i T1 som en hjælp til at vurdere den praktiske betydning af forskelle mellem institutionerne i den enkelte kommune. I næste kvalitetsrapport for anden kortlægningsundersøgelse (T2) vil dette mål desuden kunne anvendes til at vurdere den praktiske betydning af størrelsen på ændringen mellem de to målinger (T1 og T2).

I figuren nedenfor er der gjort et forsøg på at fremstille varians og gennemsnit i to skoler (A og B) (jf. Nordahl 2015). 68 % af variationen i målingen vil være inden for +/- en standardafvigelse, og 95 % af variationen vil befinde sig inden for +/- to standardafvigelser. Forskellene i gennemsnittet i figuren er tilnærmet en halv standardafvigelse. Der er en standardafvigelse fra gennemsnittet A til strengen 1 St.a.⁹, og forskellen mellem A og B er ca. halvdelen af dette.

8 Målemetode i forhold til pålidelighed og sammenhæng i data

9 St.a. = Standardafvigelse



Figur 1: Spredning og forskelle i standardafvigelse

Statistisk indebærer dette, at den reelle forskel i scorer på en variabel mellem eksempelvis to skoler er divideret med den gennemsnitlige størrelse på standardafvigelse til variablen. Dette kan udtrykkes ud fra følgende formel:

$$\text{Forskellen i standardafvigelse} = \frac{\text{Resultat skole A} - \text{minus} - \text{resultat skole B}}{\text{Gennemsnitlig standardafvigelse (vægtet)}}$$

Med vægtet standardafvigelse menes her, at der er beregnet et gennemsnit af standardafvigelsen på målingerne, som er vægtet for forskellen på størrelserne i udvalgene af skole A og B's elever og lærere.

Dette gælder særlig spredningen i materialet og forskelle mellem middelværdier på de forskellige variabler. Fordelen med at udtrykke forskelle i standardafvigelse er, at forskelle på forskellige variabelområder kan vurderes i forhold til hinanden, og at man tager højde for variationen i materialet. Svagheden med brug af standardafvigelse er, at det er et mere usikkert mål, når variansen i målingerne ikke er normalfordelt.

500-pointskalaen

Alle skoler, som deltager i kortlægningen, har adgang til en digital portal, hvor man både gennemfører kortlægningsundersøgelsen og efterfølgende kan læse resultaterne. Resultaterne kan læses på to måder i portalen, enten som gennemsnitsværdier og standardafvigelser eller på en 500-pointskala. 500-pointskalaens logik og oversigt svarer her til den visning, der fx finder sted i PISA-undersøgelserne. 500-pointskalaen tager både hensyn til gennemsnit og standardafvigelse. I skalaen er 500 point altid gennemsnittet for de resultater, som præsenteres. Alle matematiske beregninger som spredning og standardafvigelser er altid indeholdt i de aktuelle 500 point. Dette betyder, at gennemsnittet for alle institutioner inden for alle fokusområder altid er 500 point uafhængigt af, hvilken skala, der er anvendt i forhold til svaralternativer eller antal spørgsmål i hvert fokusområde.

I denne beregningsmåde er en forskel på 1 standardafvigelse det samme som 100 point. Dette giver et mere eksakt mål på forskelle, end hvis man kun ser på gennemsnitsresultater. Der gives dermed også et mere entydigt og sammenligneligt billede af datamaterialet.

Når man skal sammenligne gennemsnit, er det vigtigt at inddrage overvejelser om såkaldt statistisk signifikans. Dermed menes, om der er sikkerhed for, at de forskelle, som observeres, ikke alene skyldes tilfældigheder. Det er en generelt vedtaget norm, at forudsætningen for at tale om statistisk signifikans eller sikkerhed, er, at der er mindre end 5 % risiko for, at forskellen skyldes statistisk tilfældighed. Dette svarer på 500-skalaen til 5 point. Ved sammenligninger mellem kommunale gennemsnit og samtlige kommuners gennemsnit, skal der dermed være tale om en forskel på ± 5 point, eller omsat til tal på skalaen, resultater på mindre end 495 eller mere end 505 point. Det er, som ved de kommunale gennemsnit, vigtigt at inddrage spørgsmålet om statistisk signifikans, og ved et 5 % sikkerhedsinterval, vil det stadig være ± 5 point, der gælder. Når det gælder sammenligninger mellem skoler, er det, på grund af de betydelige forskelle der altid vil være mellem skoler, og den begrænsede datamængde, der bygges på, formålstjenligt at vælge et mere restriktivt signifikansniveau. Derfor har vi i kortlægningsrapporterne for de enkelte kommuner valgt, at forskelle i gennemsnit skal være mere end ± 10 point, for at de betragtes som statistisk sikre. Omsat til 500 skalaen skal der dermed være tale om mindre end 490 point eller mere end 510 point, for at en skole ligger under eller over det gennemsnitlige.

Lidt anderledes er vurderingen, når man ser på en enkelt kommunes resultater i forhold til gennemsnittet af alle tretten kommuner. Her er udsvingene mindre, og derfor skal der mindre forskelle til for at tale om "noget", "meget" og "overordentlig meget". I denne rapport bruger vi følgende tommelfingeregler, når vi sammenligner kommuner:

Variation i forhold til gennemsnittet:

- 0 til 5 point er en variation, der kan skyldes tilfældigheder
- 6 til 10 point er en lille variation
- 11 til 20 point er nogen variation
- 21 til 30 point er stor variation

- 31 og op efter er en meget stor variation

Indbyrdes variation:

- 0 til 10 point er en variation, der kan skyldes tilfældigheder
- 11 til 20 point er en lille variation
- 21 til 40 point er nogen variation
- 41 til 60 point er stor variation
- 61 og op efter er en meget stor variation

Når en kommune eller skole har set sin fordeling på gennemsnit, bliver den oplagte opgave at se på, hvordan svarfordelingen faktisk er, og dermed hvad der er, som betinger en bestemt placering, og det bør så føre til diskussion af, om og i givet fald hvorledes kommunen eller skolen vil opbygge de kompetencer, der kan føre til en ændring.

Det skal for en ordens skyld understreges, at denne tommelfingerregel for fortolkning af forskelle adskiller sig fra John Hattie's mål for effekter på læringsudbytte, som man finder i Visible Learning (Hattie 2009: 9 og 15-18). Årsagen er, som allerede nævnt, at konteksten er anderledes.

Validitet og reliabilitet

Nedenfor er foretaget en vurdering af validitet og reliabilitet i kortlægningens spørgeskemaundersøgelser og bearbejdningen af denne. Vurderingen af den kvantitative undersøgelses gyldighed indeholder mange forskellige tilgange til begrebet validitet. Normalt skelner man mellem intern validitet, ekstern validitet og konstruktionsvaliditet, og de tre validitetsbegreber bør supplere hinanden i enhver kvantitativ analyse.

Reliabilitet

Begrebet reliabilitet betegner "pålidelighed". Det handler derfor om, hvorvidt en anden forsker ville opnå samme resultat, hvis han eller hun gennemførte en identisk analyse. Derfor er fejlvarians et element, der bruges, når man vurderer pålideligheden af en given analyse, og det betragtes som et udtryk for målingens nøjagtighed. Med udgangspunkt i den totale varians, den "sande" varians og fejlvariansen i en måling, vil man kunne beregne reliabiliteten i en måling. Reliabilitet kan således defineres som forholdet mellem den sande varians og den totale varians eller forholdet mellem fejlvariansen og den totale varians. Beregningen af reliabilitet forudsætter, at man har mere end en variabel eller et item for at måle det samme fænomen. For at sikre målingernes nøjagtighed anvendes der derfor kun i ringe grad resultater fra et enkelt item i præsentationen af det empiriske materiale i denne undersøgelse.

Begrebsvaliditet

Begrebsvaliditet indebærer en drøftelse af, om det teoretiske begreb, der tages sigte på at måle, faktisk bliver målt gennem de operationaliseringer, som er foretaget af det aktuelle begreb eller fænomen. Dette nødvendiggør en afklaring af det begreb, som skal måles, og en operationalisering af begrebet i tema, underbegreber, udsagn eller spørgsmål (Cohen 2007).

De underbegreber og spørgsmål, der er valgt i kortlægningen, skal på den bedst mulige måde dække det begreb, der studeres. For analyserne af datamaterialet er konsekvensen, at det må vurderes om den teoretiske begrebsmodel, der er udviklet, får metodologisk og substantiel støtte i det konkrete materiale. Lave korrelationer mellem svarene på de enkelte spørgsmål og den ringe støtte til teoretiske faktorstrukturer vil kunne indikere en lav begrebsvaliditet i materialet.

I præsentationen af resultaterne er det gennem faktor- og reliabilitetsanalyser vurderet, om datamaterialet afspejler det, som måleinstrumenterne var tiltænkt at måle. Det vil sige, om der er sammenhæng mellem datamaterialet og de teoretiske begrebskonstruktioner samt faktorstrukturer i tidligere brug af måleinstrumenterne. I de tilfælde, hvor der ikke findes tilfredsstillende sammenhænge, er der valgt begreber, som bygger mere på det empiriske materiale end på de forventede teoretiske forklaringer.

Ud fra faktor- og reliabilitetsanalyser anses endvidere begrebsvaliditeten som tilfredsstillende, idet resultaternes overensstemmelse med begrebskonstruktionerne er relativt god. Inden for enkelte begrebsområder er validiteten imidlertid en smule lav. Men den vurderes alligevel som tilfredsstillende, fordi hensigten med denne kortlægningsundersøgelse er at vurdere generelle resultater inden for enkelte fænomener eller områder i skolen.

Ekstern validitet

Mulighederne for at generalisere resultaterne fra et forskningsprojekt vil som oftest indebære en vurdering af udvalgets repræsentativitet i forhold til populationen. I denne kortlægningsundersøgelse er dette ikke noget problem, fordi udvalget er det samme som populationen, og idet der desuden er en tilfredsstillende svarprocent. Det skal tilføjes, at man i rapporten kan sammenholde resultater for den enkelte kommune med resultaterne for samtlige tretten kommuner. Selv om disse tretten kommuner med hensyn til antal skoler, pædagogiske personale, lærere, elever og forældre udgør ca. 10 procent af det samlede antal skoler, pædagogiske personale, lærere, elever og forældre, er de deltagende skoler og kommuner ikke nødvendigvis fuldt ud repræsentative, hvorfor generaliseringer til for eksempel nationalt niveau skal foretages med stor varsomhed.

Hvad kan data og analyser bruges til?

I det følgende kapitel fremlægger vi resultaterne af den indledende kortlægning i de tretten kommuner, der deltager i Program for Læringsledelse. Grundprincippet for den kortlægning, som LSP anvender i sine forsknings- og udviklingsprojekter er, at man er nødt til at fokusere på de indsatser, som lærere, pædagoger og ledelse har indflydelse på. Vi ved eksempelvis fra John Hattie (2009), at ca. 50 procent af læringsudbyttet kan forklares ud fra de evner, skolens elever allerede har, og vi ved også, at forholdene i hjemmene spiller en rolle på ca. 10 procent. Til gengæld ved vi også, at godt 30 procent af læringsudbyttet kan føres tilbage til lærernes indsats.

Det er indlysende, at vi må bruge vores energi, fokusere vores analyser og rette vores indsatser mod at påvirke de faktorer, som vi selv har indflydelse på. Skolerne har de elever, de har, eller udtrykt anderledes: Forældrene har sendt de

bedste børn, de har, i tillid til at skolen bruger deres professionelle tilgang til at skabe gode læringsmiljøer, der understøtter alle børns læring og trivsel. De data, der præsenteres i kortlægningen, er i høj grad rettet mod de faktorer, der kan påvirkes.

Det betyder, at vi fokuserer på to typer data: På den ene side fokuserer vi på information om elevers læring, udvikling og trivsel. På den anden side fokuserer vi på information om den pædagogiske praksis, som eleverne møder og deltager i. Enhver pædagogisk indsats må rette sig mod at tilrettelægge den pædagogiske praksis på en sådan måde, at man stimulerer den enkelte elev bedst muligt i forhold til hans eller hendes evner og potentialer, og at man i videst muligt omfang når de resultater angående læring, udvikling og trivsel, som man har identificeret på forhånd og/eller har forpligtet sig på, fordi de stammer fra demokratisk vedtagne nationale eller lokale mål.

En yderligere konsekvens er, at de data, vi indsamler i dag, bør danne grundlag for vores indsatser i morgen. Det er ikke sådan, at man automatisk kan "aflede" specifikke indsatser af specifikke data, for der findes ikke en simpel, kausal relation mellem indsats og effekt. Men det betyder, at visse indsatser med stor grad af sandsynlighed kan forventes at have bestemte effekter. Sådanne sammenhænge kan analyseres ved hjælp af korrelationsanalyser. Allerbedst er det at gennemføre longitudinelle studier, dvs. studier over tid, fordi man så har bedre mulighed for at identificere forholdet mellem indsats og effekt, men denne mulighed foreligger ikke, når der er tale om en såkaldt T1-undersøgelse. Det må med andre ord følge senere i projektet. Men alligevel kan man godt studere sammenhænge mellem parallelle indsatser og fremføre formodninger om sammenhænge. Konsekvensen er, at man som forsker ikke kan anvise bestemte metoder, som lærere, pædagoger eller ledere skal følge, men at man, som John Hattie med henvisning til John Dewey skriver, ved hjælp af evidens kan skabe grundlag for en "intelligent pædagogisk indsats" (2009: 247). Det betyder, at lærere, pædagoger og ledere arbejder evidens- og data-informeret, ikke evidens- og data-baseret.

At arbejde evidens- og datainformeret indebærer, at data for hele kommunen og de enkelte skoler og klasser skal være tilgængelige, at de enkelte lærere, pædagoger og ledere skal arbejde ud fra disse data, at de skal bruges som grundlag for møder og samarbejde i skolerne, fx. i teams, at man skal gennemføre tidlige, hurtige og kontinuerlige interventioner med udgangspunkt i disse data, at man – netop fordi resultatet ikke er givet med kausal sikkerhed – skal følge op på indsatserne med løbende evaluering og forslag til ændringer eller modifikationer, og at man skal udvikle professionelle læringsfællesskaber, hvor man drøfter hinandens veldokumenterede indsatser på baggrund af tilgængelige data og forskningsbaseret viden om, hvad der sandsynligvis virker mest hensigtsmæssigt. Dette gælder både på forvaltningsniveau, i forholdet mellem forvaltning og skoler og i samarbejdet mellem skoleledelser på tværs af skolerne. Men det gælder naturligvis også på skoleniveau, dvs. i ledelsen, i forholdet mellem ledelse og medarbejdere og i samarbejdet mellem lærere og mellem pædagoger. Overalt er grundprincippet, at der skal dannes professionelle læringsfællesskaber.

Endelig betyder det, at man skal lære af hinanden, både som enkelt-aktører, som team og som institutioner i samspil med andre institutioner. Ofte siger man, at netop *vores* kommune, skole eller klasse er så speciel, at vi ikke kan lære af andre, fordi netop *vores* elever er unikke, *vores* forældre er anderledes end andre forældre og *vores* medarbejdere eller kolleger enten ikke kan eller ikke ønsker at gøre det, som har vist sig at gå godt i andre institutioner. Over for dette står, at de data, der frembringes i nærværende undersøgelse, og de sammenhængsstudier de resulterer i, demonstrerer, at man godt kan generalisere, at elever, klasser, institutioner og pædagogiske indsatser (og effekterne af dem) faktisk er sammenlignelige, fuldstændig ligesom man også kan foretage sammenligninger og generaliseringer, hvad angår andre sociale sammenhænge, uden at man naturligvis kan reducere disse ofte komplekse sammenhænge til simple kausalforhold.

Etiske overvejelser

Frem til 1970-erne var forskning om og med børn præget af et udviklingspsykologisk syn, hvor det at etablere begreber om og kendetegn på børns udviklingsfaser stod centralt. Man havde her et syn på barnet som værende et ikke-kompetent individ, overfor hvilket den voksne stod som ansvarlig og kompetent. Dette syn bidrog til, at børn og barndommen i høj grad blev usynliggjort, og at forskningen næsten aldrig inkluderede barnets og elevens egen stemme.

I løbet af de senere år er den humanistiske og samfundsvidenskabelige forskning om børn ekspanderet, og forståelsen af børn som kompetente, sociale og kulturelle aktører er blevet mere udtalt. Men forholdet voksen–barn vil altid bære præg af asymmetri, hvor den voksne har definitionsmagt (Bae 2006). Dette kræver, at den voksne ikke misbruger barnets fortrolighed eller loyalitet i forsknings-sammenhæng.

Når forskningsmæssige valg skal tages, vil formålet med forskningen altid afvejes i forhold til de etisk betragtet mest hensigtsmæssige metoder. Det gælder både spørgsmålene til elever i indskoling og på mellemtrin og i udskoling. Når elever i 0.-3. klasse i denne undersøgelse inddrages i besvarelse af et digitalt spørgeskema uden tekst, men med illustrationer og lyd, er det et forsøg på at tilpasse metoden til det enkelte barns potentialer og kompetencer. Samtidig stilles der ikke-ledende spørgsmål, der er tilpasset børnenes alder. Spørgsmålene bliver læst op af en menneskelig stemme, med illustrationer/farver/lyde, og ingen rigtige eller forkerte svar. Tilsvarende hensyn er taget i forhold til de ældre elever, nemlig at spørgsmålene er tilpasset disse elevers kompetencer og alder.

Anonymitet i besvarelsene

I kortlægningens resultater er der indsat en nedre grænse for, hvor mange besvarelser der skal til, for at man kan få resultatet at se. Grænsen er for kortlægningen sat til syv for både børn, forældre, elever, lærere og pædagoger og ledere. Dette skyldes både vores eget ønske, men også Datatilsynets bestemmelser

om anonymitet. Derfor indgår der ingen visninger i kortlægningen ved færre end syv besvarelser¹⁰.

Børn som informanter

Der kan rejses mange spørgsmål, når små børn er informanter i forskning. Som forskere har vi et ansvar i forhold til at optræde med ydmyghed og respekt i mødet med børns ytringer. Det drejer sig om at synliggøre børn, men ikke "at udstille dem" efterfølgende. Det drejer sig også om, at forskningen til enhver tid må tage hensyn til og tilpasse sig barnets individuelle behov.

Når børns egne perspektiver kommer frem, vil voksne kunne få indblik i, at hverdagslivet i skolen ser anderledes ud fra barnets side. Dette vil give mulighed for at tilpasse skolens indhold og arbejds måder til det enkelte barn eller til elevgrupper, for eksempler klasser. Det vil også kunne bidrage til, at forældre enten får bekræftet deres antagelser eller får ny information om barnets perspektiver. Men en dokumentation af barnets være- og tænke måde vil også kunne give de voksne et grundlag for forstærket voksenmagt. Det er dermed en stor udfordring at udvikle dokumentation parallelt med bevidsthed om og refleksion over egne holdninger til børn (Eide & Winger 2006).

Det at stole på og respektere børns svar og opfattelser, drejer sig om børns troværdighed. "Taler børn sandt?" hører man ofte, at der bliver spurgt. I hvilken grad påvirkes barnet af kontekst eller andre aktører, og erindrer barnet hændelser eller egne følelser korrekt? Dette er vanskelige spørgsmål, men vores svar er, at et menneskes oplevelse i princippet altid er sandfærdig, og at sandfærdighed også vil kunne ændre sig eller udvikle sig. Vi svarer alle sammen på baggrund af den kontekst, vi lever i, de erfaringer vi har gjort, og den måde vi forstår verden på. Netop derfor skelner vi, som den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas gør, mellem sandhed og sandfærdighed: Når man siger, at noget er "sandt", refererer man til videnskabelige sandhedskriterier. Når man siger, at et udsagn er "sandfærdigt", refererer man til troværdighed, dvs. til at et bestemt individ udtrykker sin oplevelse oprigtigt (Habermas 1981).

Videre vil informanter, uanset om de er børn eller voksne, både påvirke og påvirkes af den kontekst, de befinder sig i. Når vi i denne undersøgelse efterspørger børns subjektive oplevelser, erfaringer og perspektiver, når det gælder egen virkelighed i klassen og i skolen, vil de svar, som børn giver, både være sandfærdige i øjeblikket og indgå i en kontekst, uden at dette ændrer barnets troværdighed. Børn betragtes derfor i denne kortlægning som troværdige.

¹⁰ Det betyder, at vi ikke i kommunernes læringsrapporter viser ledelsesdata, fordi der sjældent er mere end syv personer i en ledelse. Derimod indgår ledelsesdata i de generelle analyser på tværs af kommunerne.

Kapitel 4:

Analyseafsnit

Svarprocent

Det samlede antal respondenter og svarprocenter for hver respondentgruppe er som følger:

Udvalg	Kortlægning	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Alle tretten kommuner	Elev	76 835	69 921	91 %
Alle tretten kommuner	Klasselærer	76 849	74 127	96,5 %
Alle tretten kommuner	Forældre	76 835	41 712	54,3 %
Alle tretten kommuner	Lærer	6 981	6 160	88,2 %
Alle tretten kommuner	Pædagog	2 105	1 720	81,7 %
Alle tretten kommuner	Skoleledelse	695	630	90,6 %

Præsentation af resultater i rapporten

Som det fremgår af foranstående tabel, er der samlet data ind fra seks kilder: Elever, klasselærere, forældre, lærere, pædagoger og skoleledelse. For hver af disse kilder er der afgivet svar på en række spørgsmål, der i de fleste tilfælde har skullet gives på en fire- eller femtrins skala, hvor man erklærer sig mere eller mindre enig i et udsagn. For elever fra 0. til 3. klassetrin har der været 29 spørgsmål, for elever fra 4. til 9. klasse har der været 86 spørgsmål. Elevernes klasselærere har besvaret 66 spørgsmål, mens alle lærere har besvaret 73 spørgsmål. Pædagogerne på skolen har besvaret 32 spørgsmål. Forældrene har afgivet svar på 44 spørgsmål, og skoleledelserne har svaret på 43 spørgsmål. De enkelte spørgsmål indgår i næsten alle tilfælde i nogle grupper eller områder,

der har et overordnet tema, fx trivsel, adfærd, relationer til lærere, læringsudbytte, samarbejde osv.

Alt i alt er der dermed tale om et overordentlig omfattende datamateriale, der ved en detaljeret fremstilling af alle 373 spørgsmål ville kunne føre til en rapport på omkring 500 sider. I denne rapport er der foretaget et udvalg resultater fra de mest centrale overordnede temaer. De enkelte skoler og kommuner i kortlægningen kan ved hjælp af deres brugernavn og password se svarfordelingen på alle 373 spørgsmål på portalen <https://kortlaegning.lsp.aau.dk/pfl>

Resultaterne præsenteres i rapporten grafisk som vandrette søjlediagrammer, der derefter kommenteres med tekst. De deltagende kommuner er anonymiseret og betegnes med et tal fra 1 til 14 (hvilket skyldes at nr. 13 bortfaldt før undersøgelsen, men efter at kode-tallene var blevet valgt).

Kvantitative data er ikke interessante i sig selv, men kun hvis de sammenlignes med et andet tal. Der er normalt flere muligheder for sammenligninger:

- Man kan sammenligne diakront, dvs. med tilsvarende undersøgelser med samme respondentgruppe (skole, klasse eller kommune) gennemført tidligere, fx ét eller to år tidligere. Her er det vigtigt, at undersøgelsesmetoden er den samme og at omstændighederne også er sammenlignelige, fx at undersøgelsen blev gennemført på samme tidspunkt af året for de to undersøgelser
- Man kan sammenligne synkront, dvs. med tilsvarende undersøgelser gennemført på samme tidspunkt, men med andre respondenter, fx én kommune med en anden, én kommune med gennemsnittet af de andre, én skole med en anden og/eller én skole med gennemsnittet af de andre
- Man kan sammenligne normativt, dvs. resultaterne fra én respondentgruppe (én kommune, skole eller klasse) med nogle på forhånd fastsatte krav eller forventninger til en bestemt type resultater, fx angående elevernes læringsudbytte eller trivsel, lærernes samarbejde osv.

I den foreliggende undersøgelse er der ikke mulighed for at sammenligne diakront, fordi det er første gang, at dataindsamlingen foregår. Derimod kan der sammenlignes synkront, så man fx kan se, hvor meget en enkelt kommune adskiller sig fra de andre eller fra gennemsnittet af de deltagende kommuner. Herudover kan man sammenligne piger og drenge, og man kan sammenligne elever med forskellig socio-økonomisk baggrund (i den foreliggende undersøgelse sammenligner vi ud fra forældrenes uddannelsesniveau). Der er også mulighed for at bruge tallene normativt, fx hvis man har forventninger om at en bestemt kommune skal ligge over det nationale gennemsnit, eller at fx 90 % af eleverne skal trives godt. I den nærværende rapport har vi især fokus på sammenligninger mellem kommunerne og mellem den enkelte kommune og gennemsnittet af kommuner. Der ligger en klar interesse i at kunne se, hvordan en kommune placerer sig i forhold til andre kommuner i Program For Læringsledelse.

I graferne er det samlede gennemsnit sat til en værdi på 500 med en såkaldt standardafvigelse på 100. Dette svarer til, at to tredjedele af kommunerne/skolerne vil ligge med værdier mellem 400 og 600 point. Fordelen ved denne fremgangsmåde er, at den tager højde for både variation i gennemsnit og spredning og samtidig giver en stor overskuelighed.

Når man skal sammenligne gennemsnit, er det vigtigt at inddrage overvejelser om såkaldt statistisk signifikans. Dermed menes, om der er sikkerhed for, at de forskelle, som observeres, ikke alene skyldes tilfældigheder. Det er en generelt vedtaget norm, at for at man kan tale om statistisk signifikans eller sikkerhed, skal der være mindre end 5 % risiko for, at forskellen skyldes statistisk tilfældighed. Men hvordan skal man så vurdere større eller mindre afvigelser? I denne rapport bruger vi følgende tommelfingerregel:

Variation i forhold til gennemsnittet:

- 0 til 5 point er en variation, der kan skyldes tilfældigheder
- 6 til 10 point er en lille variation
- 11 til 20 point er nogen variation
- 21 til 30 point er stor variation
- 31 og op efter er en meget stor variation

Indbyrdes variation:

- 0 til 10 point er en variation, der kan skyldes tilfældigheder
- 11 til 20 point er en lille variation
- 21 til 40 point er nogen variation
- 41 til 60 point er stor variation
- 61 og op efter er en meget stor variation

Det skal imidlertid understreges, at også små variationer kan være vigtige. Hvis for eksempel 4 procent ud af 1000 børn siger, at de ikke trives, drejer det sig om 40 børn, og det er naturligvis vigtigt. Eller hvis man med en målrettet pædagogisk indsats kan reducere 4 procent, der ikke trives, til 2 procent, har man sørget for, at der er 20 børn, der har fået det bedre.

Når en kommune har set sin placering i forhold til gennemsnittet af de tretten kommuner, bliver den oplagte opgave at analysere, hvordan svarfordelingen faktisk er og hvilke bagvedliggende faktorer, som betinger en bestemt placering. Det bør føre til diskussion af, om og i givet fald hvorledes kommunen vil opbygge de kompetencer eller gennemføre de pædagogiske initiativer, der kan føre til en ændring.

Endelig skal det nævnes, at nærværende rapport også er relevant som udtryk for situationen generelt i den danske folkeskole. Med et samlet sæt af spørgeskemaer med i alt 373 spørgsmål, med svar fra knap 70.000 elever, næsten 9.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger og ledere) og mere end 40.000 forældre og med en svarprocent på ca. 90 (for forældrenes vedkommende over 50), er der tale om et særdeles righoldigt og omfattende datamateriale, som belyser både læring, trivsel og udvikling for eleverne, samarbejde, arbejdsvilkår og pæ-

dagogiske indsatser for lærere, pædagoger og ledere og forældres deltagelse i og syn på skolens arbejde. Der er ikke i udvælgelsen af kommuner tilstræbt statistisk repræsentativitet, fordi kommuner har meldt sig frivilligt til at deltage i Program For Læringsledelse. Men der deltager kommuner fra både Sjælland, Fyn og Jylland, der er store og små kommuner, og der er både land- og bykommuner, så bortset fra at der ikke deltager nogen storbyer (København, Aarhus, Odense eller Aalborg), må man sige, at med en deltagelse af ti procent af alle skoler, elever, forældre og fagprofessionelle og en bred geografisk og demografisk spredning, giver tallene et særdeles dækkende – og, med det store datamateriale: bredt, nuanceret og dybgående – billede af tilstanden i den danske folkeskole i slutningen af 2015.

Det bør for en ordens skyld tilføjes, at når dataindsamling og analyse gentages i 2017 og igen i 2019, vil der blive langt bedre mulighed for at identificere årsags-sammenhænge og til at vurdere, om de indsatser, som er gennemført som resultat af nærværende dataindsamling og analyse, har haft de forventede effekter. Specielt skal det understreges, at ligesom man i den pædagogiske indsats i forhold til eleverne skelner mellem det, der på engelsk hedder "achievement" og "improvement", er det også i forhold til kommunerne vigtigt at skelne mellem resultater og fremskridt. Som det vil fremgå, er der undertiden betydelige forskelle mellem de enkelte kommuners resultater, ligesom der er stor forskel på børns og elevers situation i forhold til deres socio-økonomiske baggrund. Den danske folkeskole skaber ikke ensartede muligheder for alle, hverken i et demografisk eller socio-økonomisk perspektiv. Det bør man naturligvis analysere og handle på. Men det afgørende er, at der sker fremskridt fra 2015 til 2017 og 2019, og at vi bliver i stand til klarere at identificere de virkemidler, som muliggør fremskridt. Vi skal have den størst mulige indsigt i, hvad der virker på både nationalt, kommunalt, institutionelt og individuelt niveau, for først derigennem kan vi benytte os af de strukturelle og pædagogiske virkemidler, vi har til rådighed, og først derigennem kan vi bedst muligt opbygge den professionelle kapital på skolerne, som er en afgørende forudsætning for at virkeliggøre intentionerne om at skabe en skole, hvor alle elever bliver udfordret, så de bliver så dygtige, som de kan, hvor betydningen af social baggrund i forhold til elevernes udvikling reduceres mest muligt, og hvor tilliden til og trivslen i folkeskolen styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

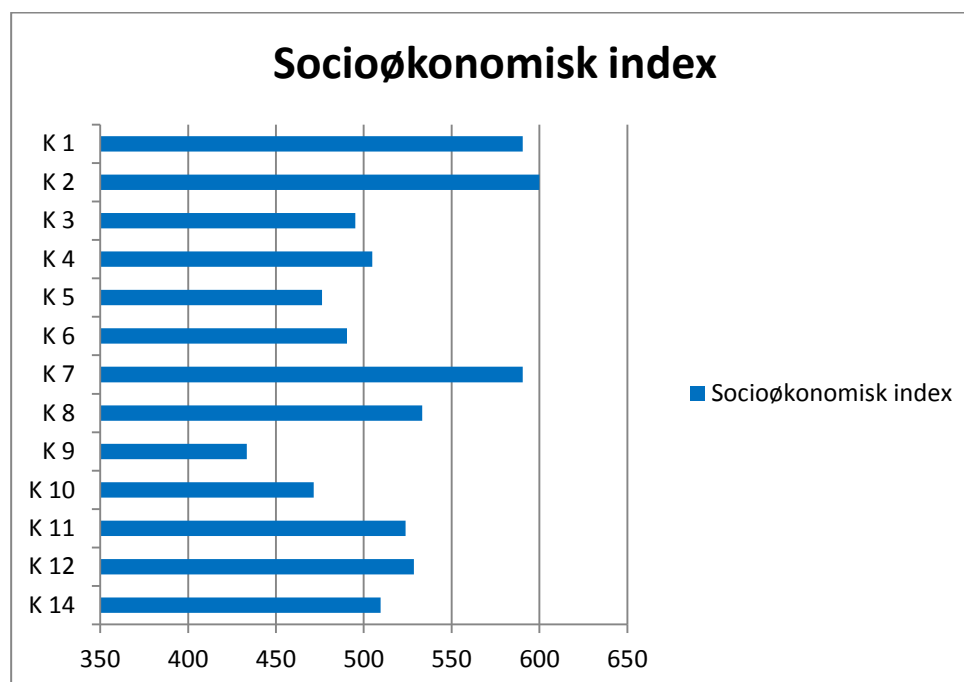
Socioøkonomisk baggrundsvariabel

Man hører ofte den påstand, at skolen og skolesystemet er et produkt af de bagvedliggende socioøkonomiske forhold, således at en skole eller et skolesystem i et relativt fattigt område alt andet lige har dårligere resultater end en skole eller et skolesystem i et relativt velhavende område. Vi har ikke i den nærværende rapport gennemført nogen systematisk analyse af korrelationer mellem socio-økonomiske baggrundsvariable og pædagogisk performance i skolerne og kommunerne, men vi præsenterer den socioøkonomiske profil for de tretten kom-

muner baseret på det socioøkonomiske indekstal, sådan som det præsenteres på hjemmesiden for Social- og Indenrigsministeriets kommunale nøgletal. Det socioøkonomiske indeks er et nøgletal, der måler kommunens relative udgiftsbehov i forhold til andre kommuner på basis af en række socioøkonomiske kriterier, der indgår med forskellig vægt i beregningen. Det er kriterier som f.eks. "Antal 20-59-årige uden beskæftigelse" og "Antal psykiatriske patienter". Den præcise definition kan findes i Social- og Indenrigsministeriets publikation "Kommunal Udligning og Generelle Tilskud 2008", side 40. En værdi over 1 betyder, at kommunen har et større udgiftsbehov relativt til gennemsnittet af kommunerne, imens en værdi lavere end 1 betyder et lavere udgiftsbehov relativt til gennemsnittet.

I den nedenstående grafik er det socioøkonomiske indeks præsenteret "spejlvendt", således at et højt tal (over 500) er udtryk for et relativt lavt udgiftsbehov, mens et lavt tal (under 500) er udtryk for et relativt højt udgiftsbehov. Alt andet lige betyder det, at en kommune, der har et relativt lavt omfang af socioøkonomiske udgifter (og derfor af problemer) ligger højt i tabellen, mens en kommune med et relativt højt omfang af socioøkonomiske udgifter (og derfor af problemer) ligger lavt i tabellen. Profilen for de tretten deltagende kommuner er som følger:

Kommunernes socioøkonomiske indeks



Man kan sammenligne denne profil med de forskellige resultater af den pædagogiske indsats på de følgende sider, og uden at vi som sagt har gennemført en systematisk analyse, er det tydeligt, at der ikke er et sammenfald mellem de to typer af profiler, således at en kommune der ligger højt i den ovenstående profil

også ligger højt i de efterfølgende afbildninger af effekten af pædagogiske indsatser eller omvendt.

Kapitel 5:

Elevdata

Trivsel

Elevernes trivsel har en stor betydning for deres læring og udbytte af skolegangen. Dette samspil har en helt umiddelbar appel, men der er også god dokumentation for sammenhængen på danske data (Andersen og Winter, 2011 og Vittrup, 2011). I den daglige pædagogiske debat er der en tilbøjelighed til at betragte læring som en modsætning til trivsel, men i denne rapportes sammenhæng ses trivsel som en af forudsætningerne for optimal læring.

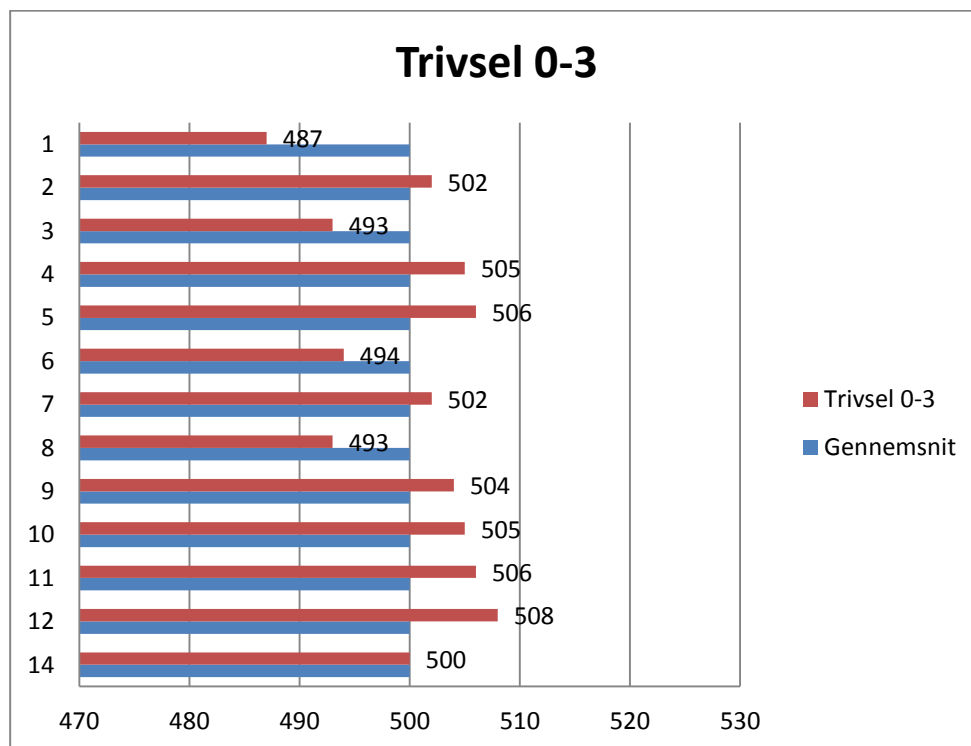
Da skolen både har en faglig og en social funktion, er det valgt, at eleverne på skolens mellemtrin og udskoling har skullet vurdere den faglige og sociale trivsel hver for sig gennem særskilte spørgsmål. Området trivsel måles derfor for eleverne på 0-3. klassetrin under variabelnavnet "trivsel" og for eleverne på 4-9. klassetrin under variabelnavnene "faglig trivsel" og "social trivsel".

For 0.-3. klassetrin gælder, at variabelen "trivsel" er beregnet ud fra elevsvar på fem spørgsmål om forskellige aspekter af trivsel. Eksempler på spørgsmål er: *"Jeg kan godt lide at gå i skole"*. *"Jeg har det godt i klassen"*.

For 4.-9. klassetrin vurderes trivsel som nævnt på to områder, faglig trivsel og social trivsel. Faglig trivsel bygger på syv elevsvar inden for området, eksempelvis: *"Jeg synes, det er vigtigt at gå i skole for at lære noget"* og *"Jeg kan godt lide at læse"*. Social trivsel bygger på tre spørgsmål, der kan eksemplificeres med: *"Jeg har det godt i min klasse"*.

Trivsel 0.-3. klasse. Spredningen mellem kommunerne

Trivsel 0-3 kommunespredning



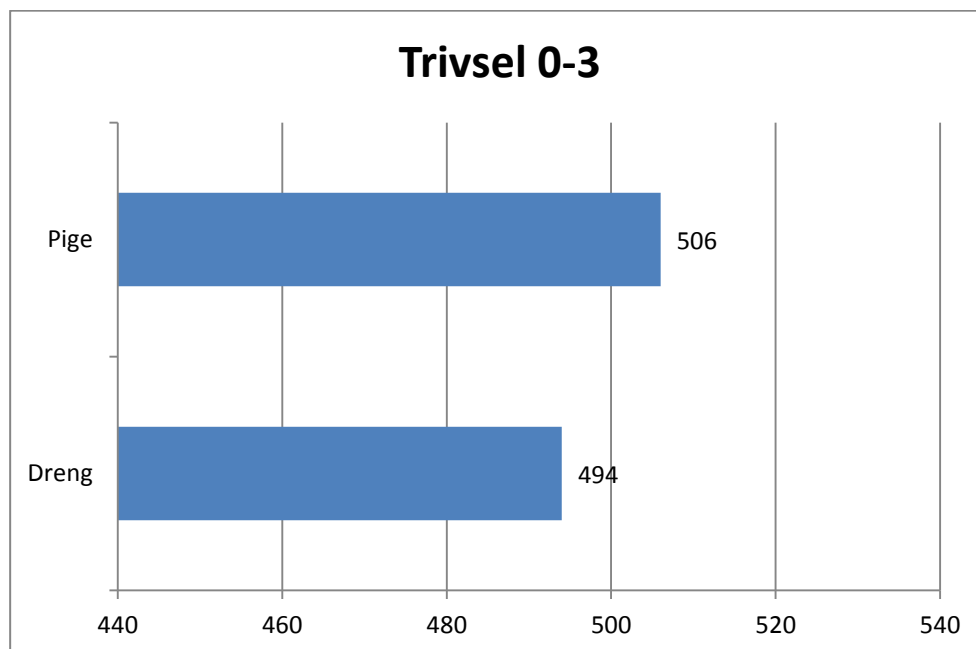
Grafen for kommunegennemsnit for trivsel i 0.-3. klasse viser, at seks kommuner ligger inden for gennemsnit (495-505), tre kommuner ligger lidt over gennemsnit (6-8 point over), tre kommuner ligger lidt under gennemsnit (6-7 point). Én kommune ligger 13 point og dermed klart under gennemsnittet. Spredningen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 25 point, hvilket kan betegnes som en stor forskel. Det betyder, at der er $\frac{1}{4}$ standardafvigelse mellem den gennemsnitlige trivsel for børn i 0.-3. klasse i den højest og den lavest placerede kommune.

Trivsel i forhold til køn og til forældrenes uddannelsesniveau

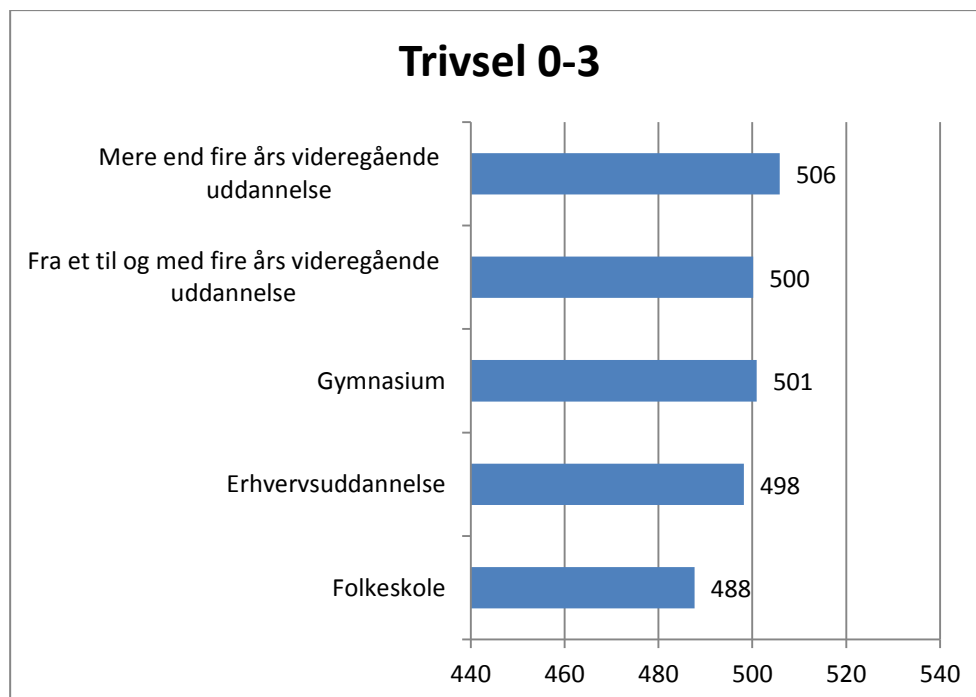
Ud over interessen for at se, hvordan kommunerne er placeret i forhold til hinanden, er det interessant at se, hvordan eleverne synes, de trives i relation til deres forældres uddannelsesniveau. Allerede i 1997 konstaterede Erik Ib Schmidt i en debatbog om velfærdsstaten, at "der er stadig en tendens til, at økonomiske, sociale og kulturelle uligheder videreføres fra generation til generation" (Schmidt 1997: 15). Netop derfor var det både naturligt og fornuftigt med folkeskolereformen i 2013 som det andet af de tre hovedmål at sige, at folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater. Da trivsel opfattes som en af forudsætningerne for den bedst mulige læring og da trivsel naturligvis er en ret for alle elever, er det interessant at se, om der er

forskelle i trivsel betinget af elevernes køn og/eller deres forældres uddannelsesniveau.

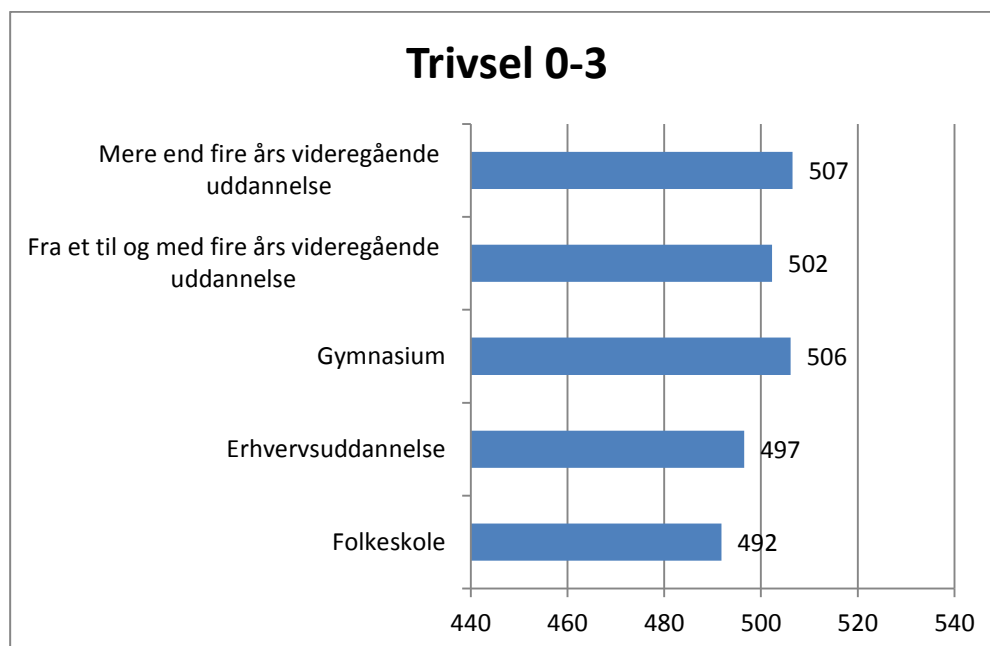
Trivsel 0-3 i relation til køn



Trivsel 0-3 i relation til moderens uddannelsesniveau



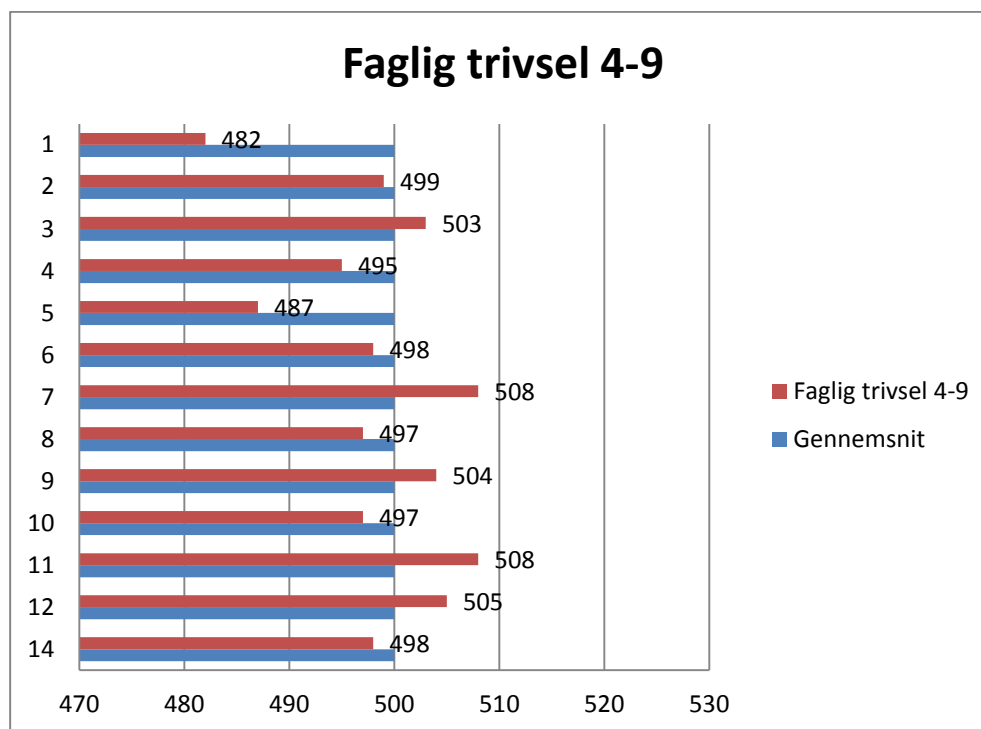
Trivsel 0-3 i relation til faderens uddannelsesniveau



Som det fremgår, er der en lille, men signifikant forskel – på 12 point – mellem drenes og pigers opfattelse af deres egen trivsel. Lidt større er forskellen på oplevelsen af egen trivsel i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 506-507 point, mens børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 488-492 point, og der er en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des bedre trives børnene – allerede i 0.-3. klasse.

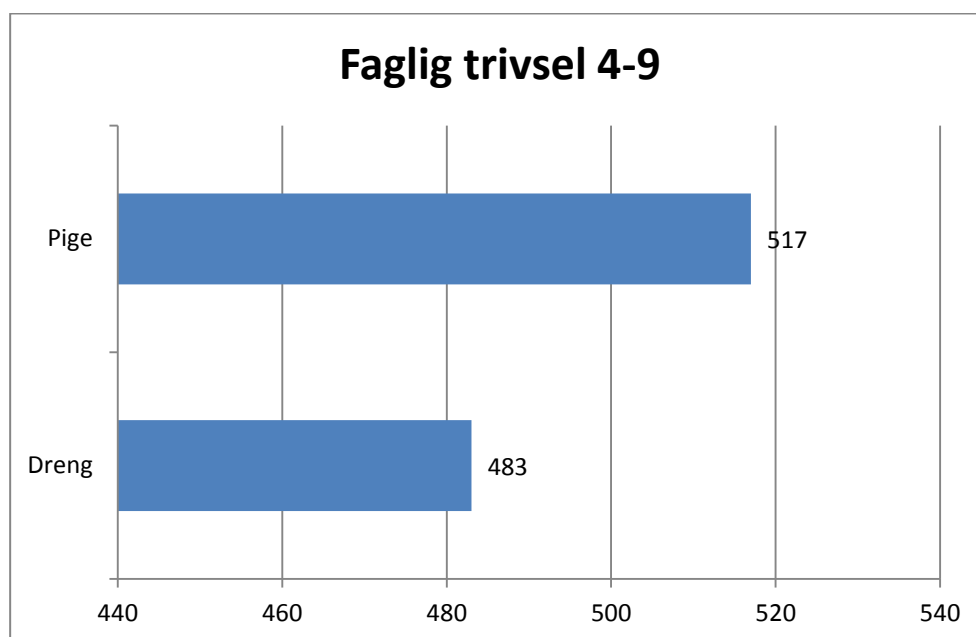
Samlet set tyder dette på, at skolen passer bedre til piger end til drenge, og at den ikke fuldt ud neutraliserer forskellene i forældrenes uddannelsesbaggrund. Hvad det sidste angår, er det i særlig grad bemærkelsesværdigt, når det drejer sig om trivsel, fordi der ikke er nogen indlysende begrundelser for at børns trivsel i skolen skulle afhænge af deres familiebaggrund.

Faglig trivsel 4.-9. klasse

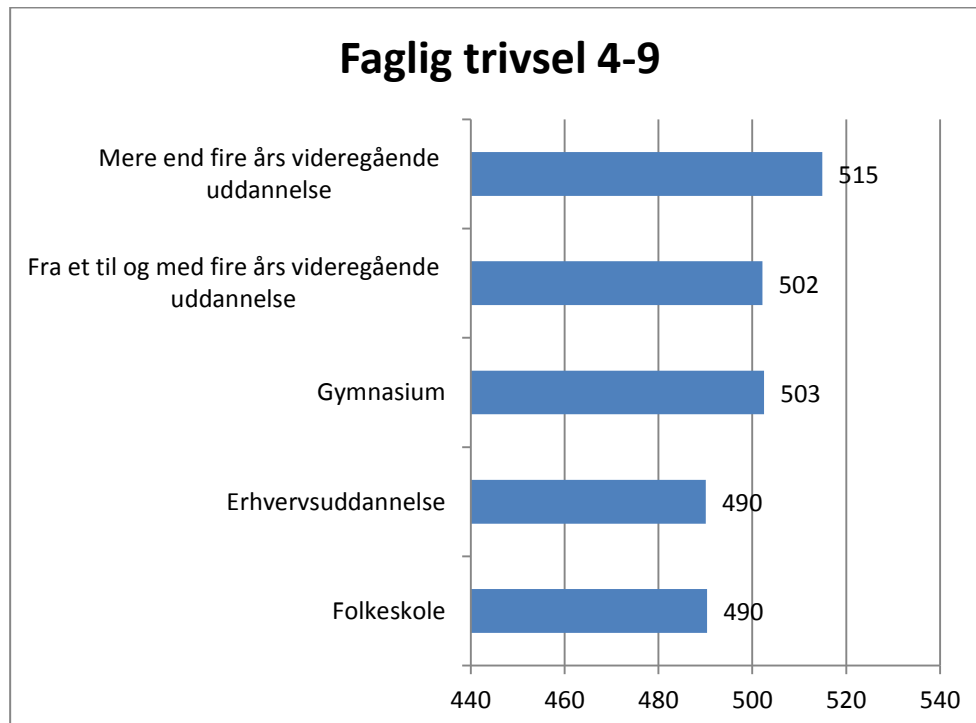


Grafen viser, at der for faglig trivsel på 4. til 9. klassetrin er en spredning kommunerne imellem, der ligner spredningen for trivsel på 0. til 3. klassetrin. Ni kommuner ligger mindre +/- 5 point fra det samlede gennemsnit og kan derfor ikke antages at være forskellige fra gennemsnittet. To kommuner ligger lidt over gennemsnittet 8 point, mens to kommuner ligger noget under gennemsnittet med 13 og 18 point. Forskellen mellem den lavest og den højest placerede kommune er 26 point, dvs. $\frac{1}{4}$ standardafvigelse.

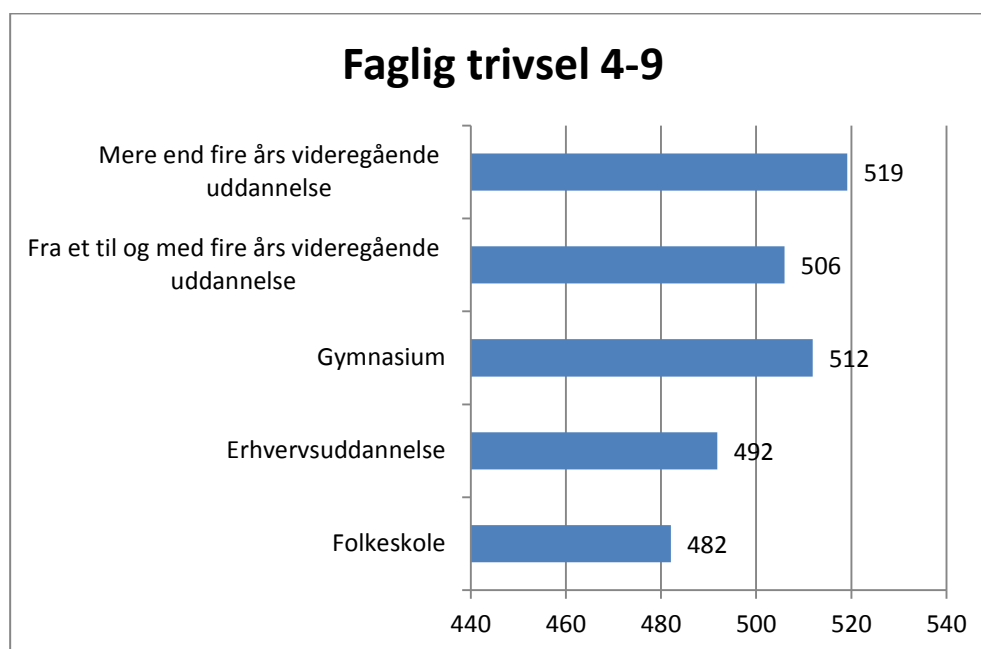
Faglig trivsel 4-9 klasse i relation til køn



Faglig trivsel 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



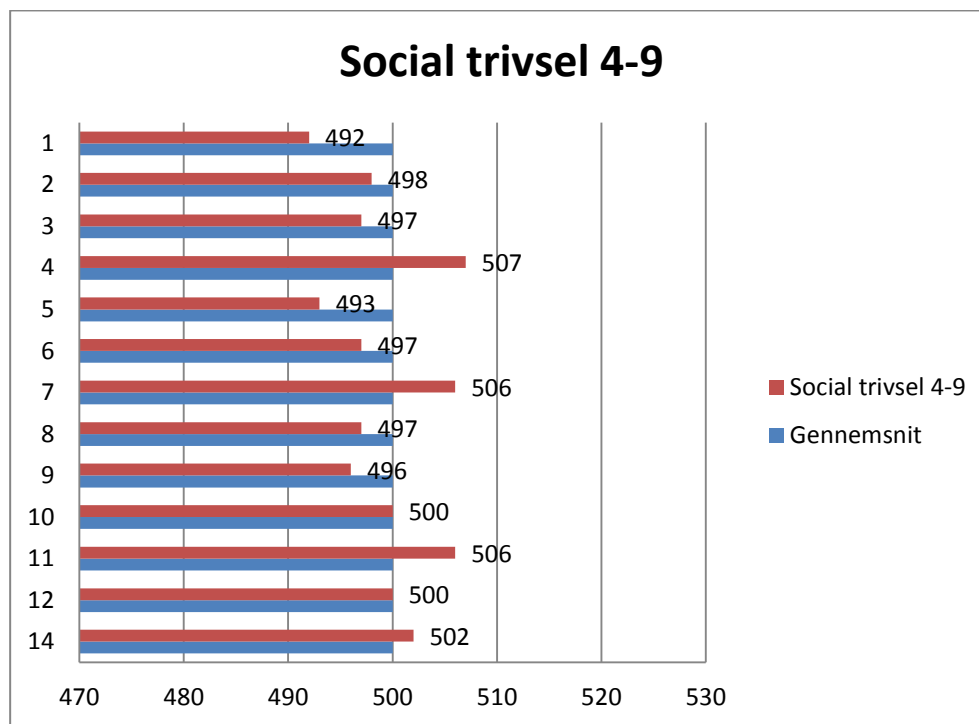
Faglig trivsel 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



Som det fremgår, er der en klar forskel – på 34 point – mellem drenge og pigers opfattelse af deres egen faglige trivsel, dvs. på spørgsmål om de kan lide de forskellige fag og prioriterer at lære noget. Det svarer til 1/3 standardafvigelse. Lige så stor er forskellen på oplevelsen af egen faglige trivsel i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 515-519 point, mens børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 482-490 point, dvs. en forskel på 37 point. Der er en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des bedre trives børnene fagligt.

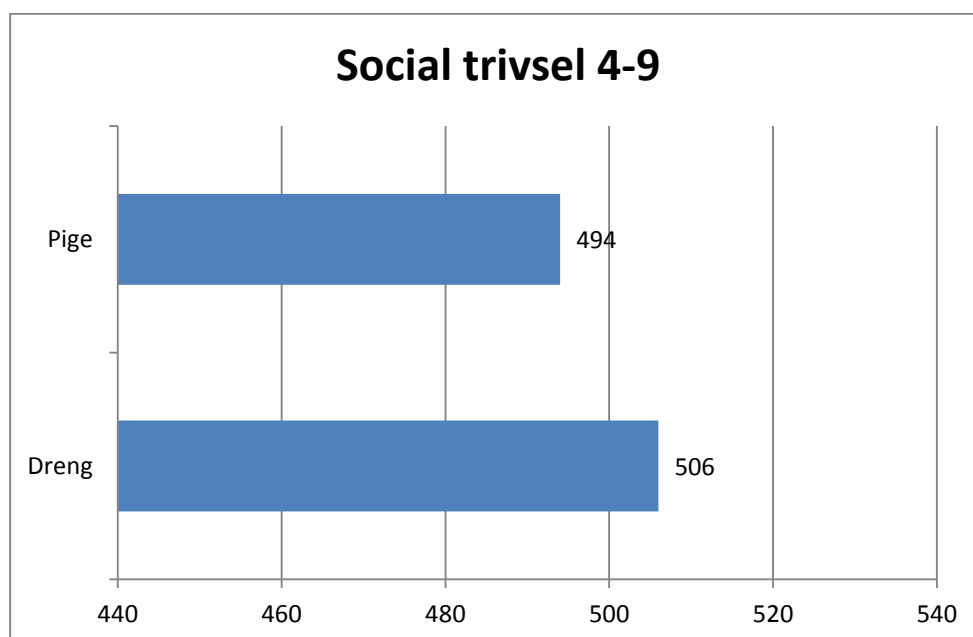
Samlet set tyder dette på, at skolen passer bedre til piger end til drenge, også i 4.-9. klasse, og at den ikke neutraliserer forskellene i forældrenes uddannelsesbaggrund.

Social trivsel 4.-9. klasse

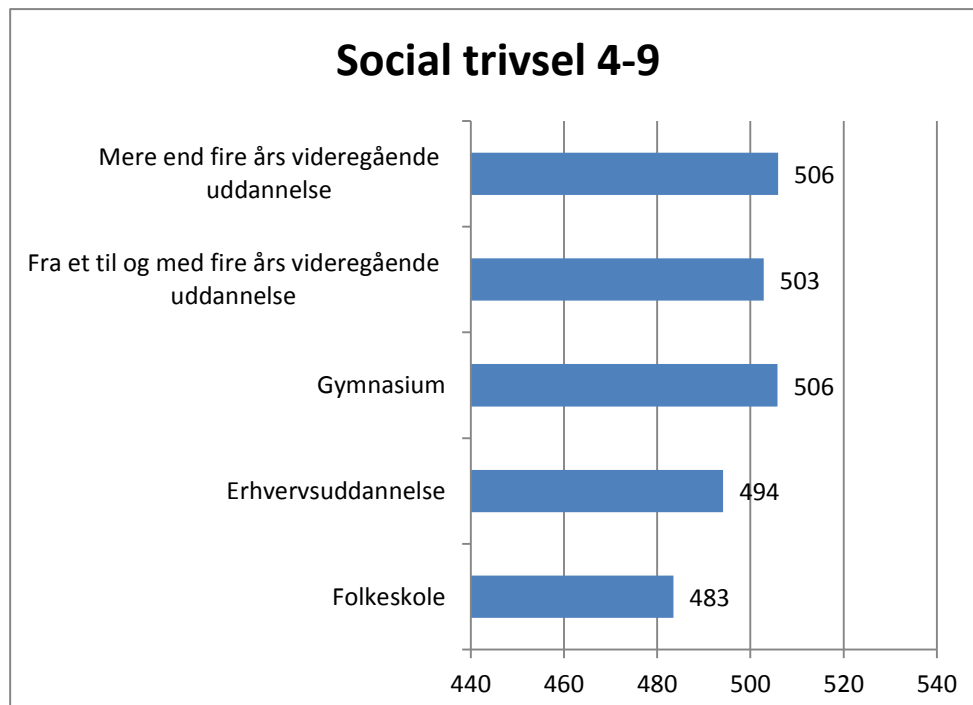


Grafen viser, at der for social trivsel på 4. til 9. klassetrin er en spredning kommunerne imellem, der ligner spredningen for faglig trivsel og for trivsel på 0. til 3. klassetrin. Otte kommuner ligger mindre end +/-5 point fra det samlede gennemsnit og kan derfor ikke antages at være forskellige fra gennemsnittet. Tre kommuner ligger lidt over gennemsnittet med 6-7 point, mens to kommuner ligger lidt under gennemsnittet med 7 og 8 point. Forskellen mellem den lavest og den højest placerede kommune er 15 point. Forskellene mellem social trivsel i 4-9 klasse er med andre ord mindre end forskellene mellem faglig trivsel i samme aldersgruppe.

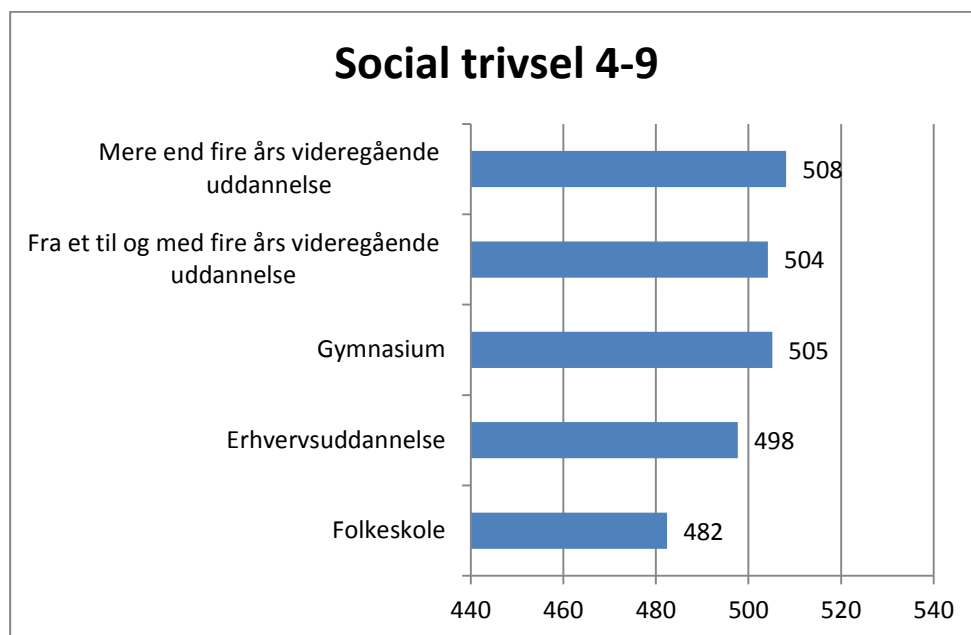
Social trivsel 4-9 klasse i relation til køn



Faglig trivsel 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



Faglig trivsel 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



Det er interessant at konstatere, at mens der var en klar forskel – på 34 point – mellem drenge og pigers opfattelse af deres egen faglige trivsel, dvs. på spørgsmål om de kan lide de forskellige fag og prioriterer at lære noget, i pigernes favør, vender spørgsmålet om social trivsel (om eleverne trives i klassen osv.) den modsatte vej. Drenge oplever, at deres sociale trivsel er 12 point bedre end pigernes. Hvad angår forskellen på oplevelsen af egen trivsel i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund, er tendensen den samme som i de andre kategorier. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 506-508 point, mens børn af forældre der alene har en folkeskoleuddannelse ligger på 482-483 point, og der er en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des bedre trives eleverne, også mht. social trivsel i 4.-9. klasse. Dog er forskellen ikke helt så stor som forskellen på faglig trivsel.

Samlet set tyder dette på, at spørgsmålet om trivsel i relation til køn ændrer sig fra indskoling til mellemtrin og udskoling, således at pigerne hele vejen igennem trives bedst fagligt, men at drengene trives socialt bedst i 4.-9. klasse. I alle aldersgrupper og såvel fagligt som socialt er mønstret, at skolen ikke neutraliserer forskellene i forældrenes uddannelsesbaggrund. I 4.-9. klasse er forskellene størst med hensyn til faglig trivsel, men også socialt trives børn med forældre med en lang uddannelse bedre end børn med forældre med en kortere uddannelse.

Adfærd

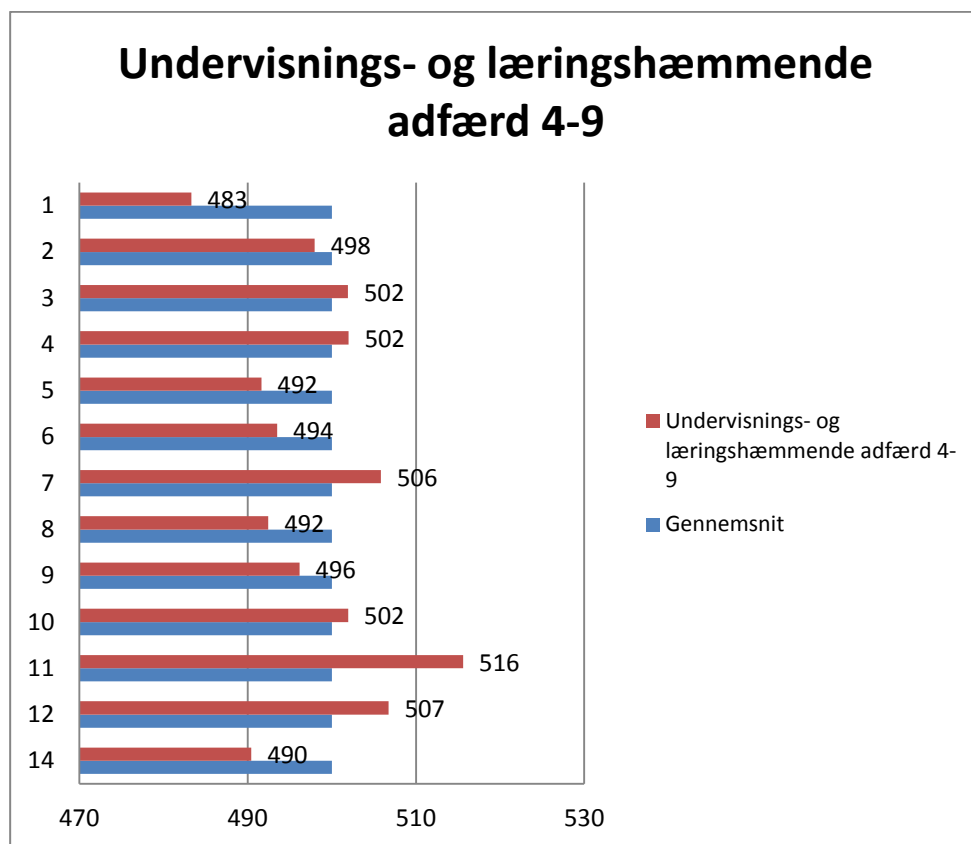
Noget af det, der er mest generende for udviklingen og opretholdelsen af et godt læringsmiljø, er forekomsten af forstyrrende adfærd, idet en sådan nedsætter læringsmulighederne både for eleven, der forstyrrer, og de andre elever i klassen. Forstyrrende elever har været et hyppigt emne i den pædagogiske debat siden midten af 1990'erne, og der har været mange tiltag, som skulle forebygge og dæmpe urolig adfærd, senest rapporten "Ro og klasseledelse i folkeskolen. Anbefalinger fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse" (Undervisningsministeriet, 2014).

At forstyrrende adfærd i skolen har en sammenhæng med lavere fagligt elevudbytte er dokumenteret i samtlige PISA-undersøgelser, senest i PISA 2012, hvor uro i danske klasser har en negativ effekt på op til et halvt års læring, selv når der korrigeres for elevernes sociale baggrund (Egelund, 2013). Internationale metaanalyser viser, at negativ klasserumsadfærd har en effekt på 0,68 og dermed placerer sig som nr. 16 ud af 150 undersøgte faktorer (Hattie, 2013).

I denne undersøgelse er forekomsten af undervisnings- og læringshæmmende adfærd vurderet ud fra elevernes besvarelse af 13 spørgsmål, der først og fremmest går på, om eleven forstyrrer sig selv og andre med sin adfærd, men også på, om eleven er mentalt fraværende og dermed hindrer muligheden for egen læring. Spørgsmålene er kun stillet til elever på 4. til 9. klassetrin. Eksempler på spørgsmål er: *"Jeg taler højt, laver lyde og opfører mig fjollet, når vi skal være stille"*. *"Jeg er rastløs og sidder uroligt på min plads. Jeg drømmer mig væk og tænker på andre ting"*.

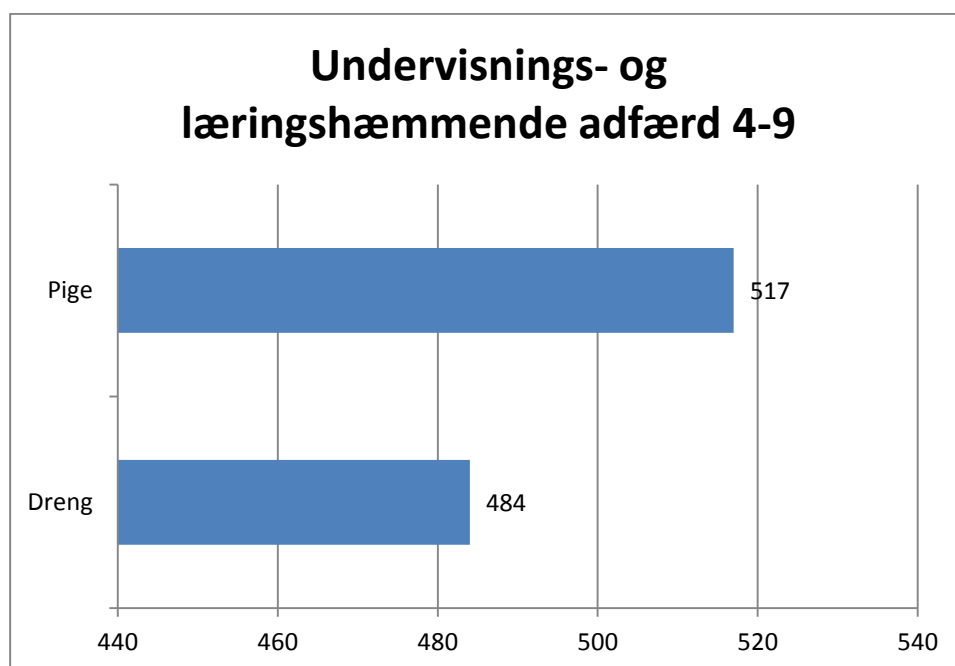
Når svarene fra de 13 spørgsmål gøres op statistisk, bliver de vendt således, at jo mere undervisnings- og læringshæmmende adfærd, der forekommer, des lavere bliver den gennemsnitsværdi, der opnås. Dette gøres for at opnå det generelle billede, at jo højere et gennemsnit er, des bedre er læringsmiljøet.

Undervisnings- og læringshæmmende adfærd 4.-9. klassetrin

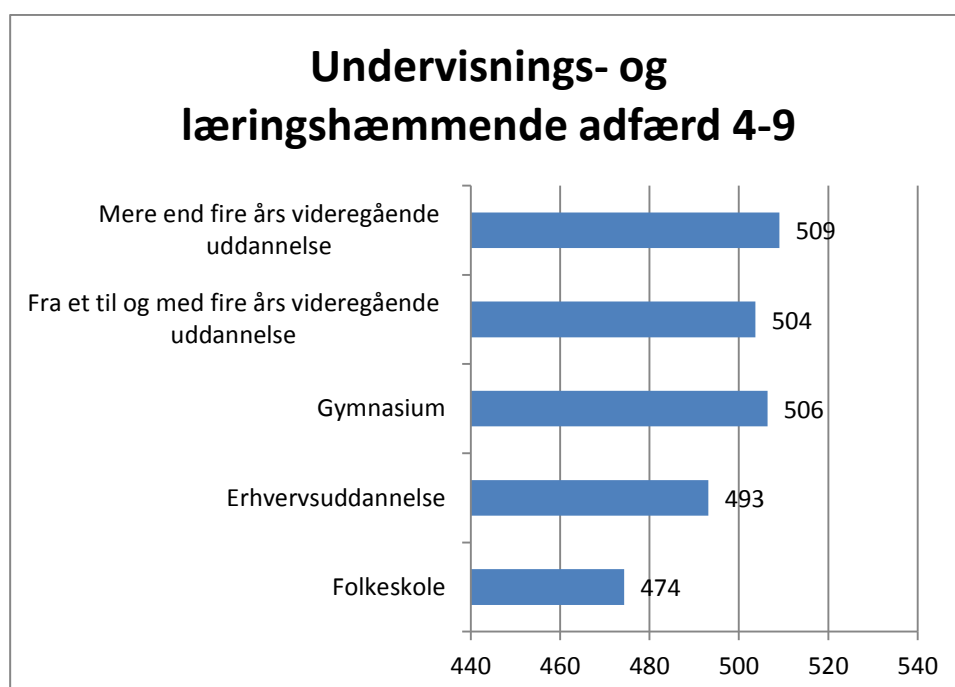


Grafen viser, at 5 kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. 2 kommuner ligger 6-10 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens 4 kommuner ligger 6-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 16 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens en kommune ligger 17 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 33 point, hvilket repræsenterer en klar variation.

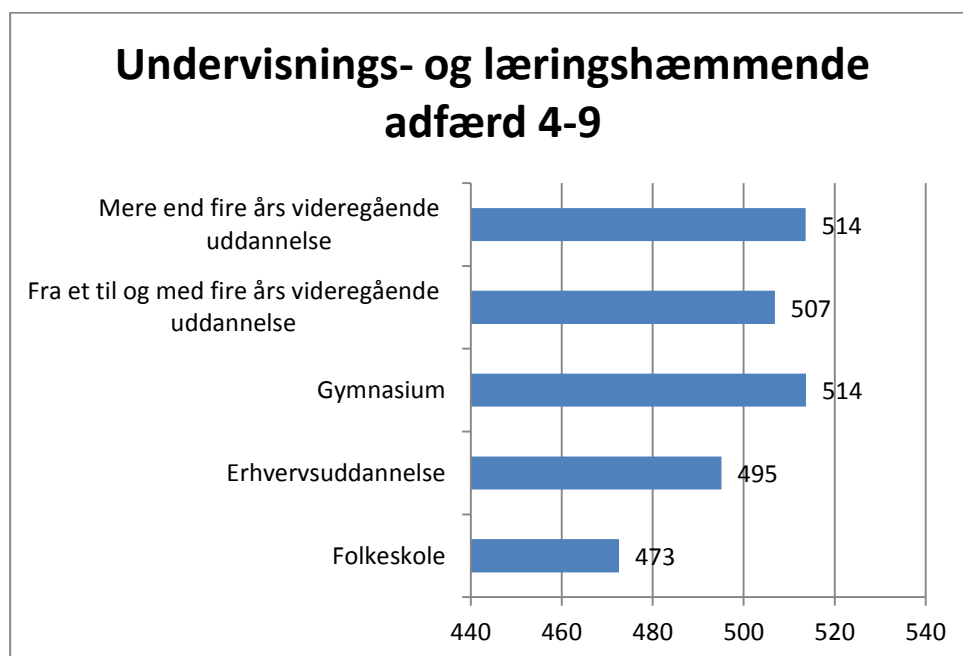
Undervisnings- og læringshæmmende adfærd 4-9 klasse i relation til køn



Undervisnings- og læringshæmmende adfærd 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



Undervisnings- og læringshæmmende adfærd 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



Som det fremgår, er der en klar forskel – på 33 point – mellem drenge og pigers opfattelse af deres undervisnings- og læringshæmmende adfærd. Hvad angår forskellen på oplevelsen af undervisnings- og læringshæmmende adfærd i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund er tendensen den samme som i de andre kategorier. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 509-514 point, mens børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 473-474 point, og der er en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des højere scorer eleverne mht. deres vurdering af egen undervisnings- og læringshæmmende adfærd i 4.-9. klasse.

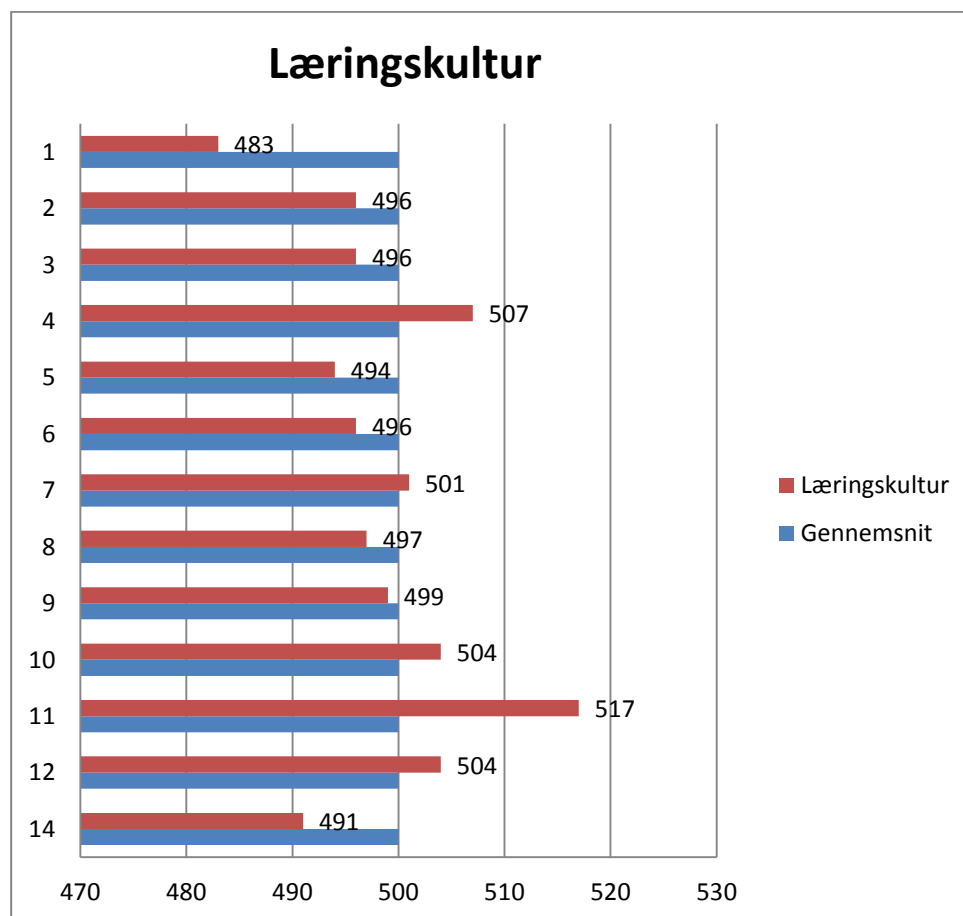
Relationer mellem eleverne

Relationerne eleverne indbyrdes er vigtige som et mikrosystem, der får betydning for elevernes udviklingsproces og læring gennem et gensidigt samspil over flere år. Dette er belyst både teoretisk og empirisk i international forskning, McCaslin og Good (1996) siger således, at læring er funderet i en social situation, og det er lige netop det, der udnyttes i cooperative learning. Relationer mellem elever er hverken inddraget i PISA eller i Hatties undersøgelser, hvor fokus udelukkende er på lærer-elev relationen, der dækkes senere i denne rapport.

Relationer mellem eleverne måles gennem de to variable "Læringskultur i klassen" og "Sociale relationer i klassen". I denne rapport fokuserer vi kun på læringskulturen.

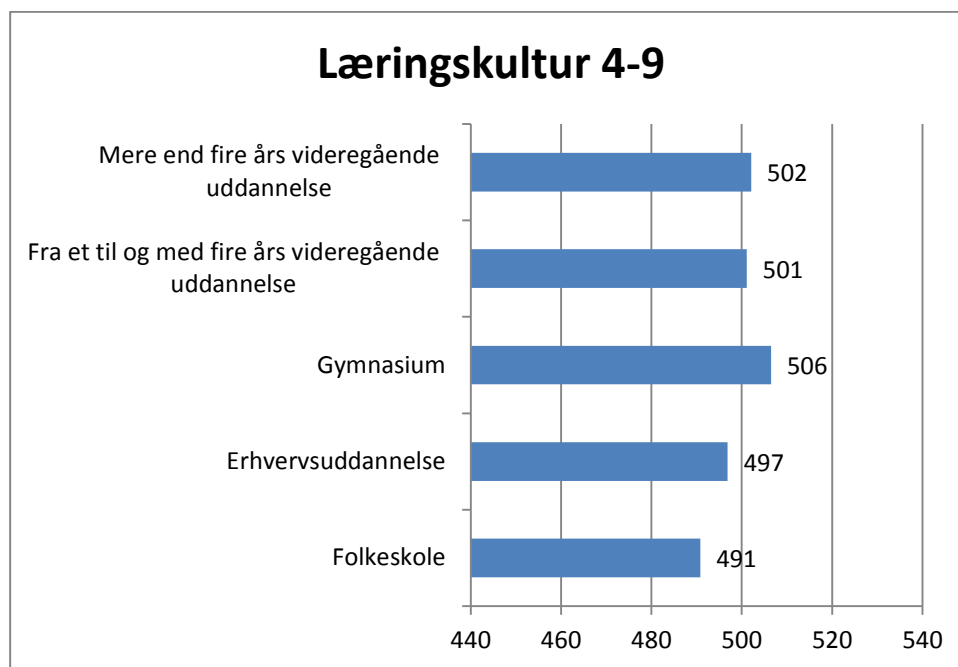
Ved læringskultur ses på, hvorledes eleverne samarbejder med hinanden i klassen, og det bedømmes gennem fire elevsvar, eksempelvis: *"Vi kan godt lide at hjælpe hinanden med opgaver og lektier i min klasse"*, samt gennem den ihærdighed, eleverne lægger i det, eksemplificeret med spørgsmålet: *"Vi får som regel gjort det, vi skal, i timerne"*.

Læringskultur i klassen 4.-9. klasse

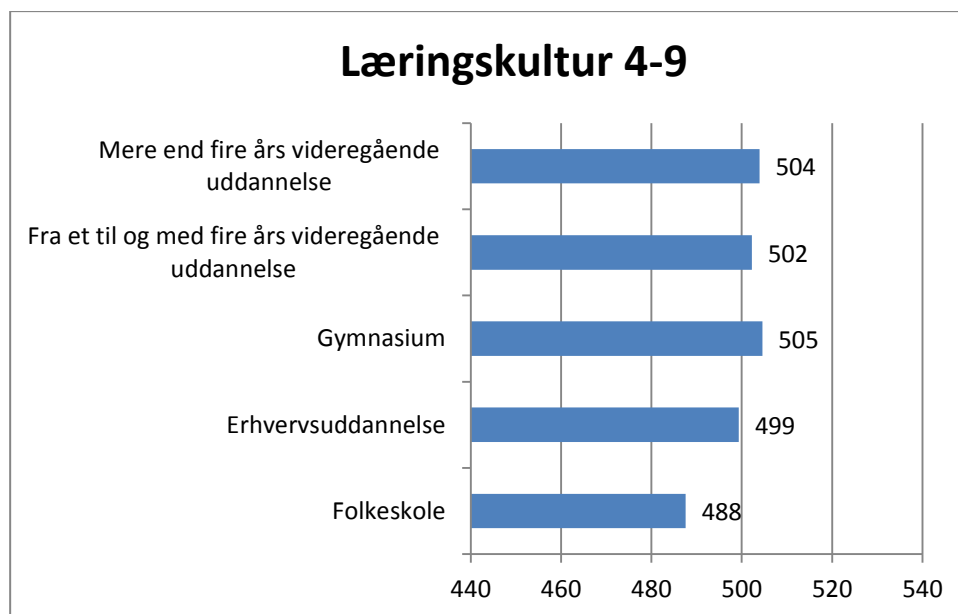


Grafen viser, at otte kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. En kommune ligger 6-10 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens to kommuner ligger 6-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 17 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens en kommune ligger 17 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 34 point, hvilket repræsenterer en klar variation.

Læringskultur i klassen i 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



Læringskultur i klassen i 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



Hvad angår forskellen på oplevelsen af læringskultur i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund er tendensen den samme som i de andre kategorier. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 502-504 point, mens børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 488-491 point, og der er en lille, men tydelig tendens til at jo højere uddannelse

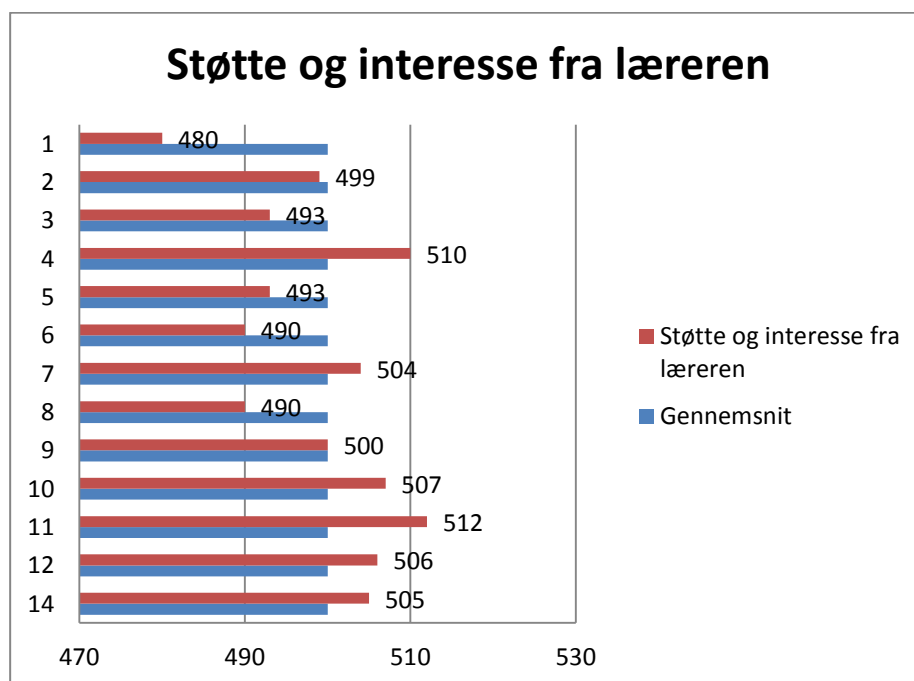
forældrene har, des højere scorer eleverne mht. oplevelsen af læringskultur i 4.-9. klasse.

Relationer mellem eleverne og klasselærere

Relationen mellem elever og lærere er helt naturligt en meget væsentlig kvalitetsfaktor, og den har været genstand for en omfattende forskningsmæssig indsats. Ikke mindst har den systematiske forskningskortlægning af lærerkompetencer fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning rettet opmærksomheden på relationskompetencens betydning (Nordenbo m.fl., 2008). Også Hattie (2013) har analyseret området og fundet, at lærer-elevrelationen har en effektstørrelse på 0,72 og placerer sig som nr. 12 af 150. På dansk grund har PISA vist, at lærer-elevrelationen efter korrektion for social baggrund betyder 33 PISA-point, hvad der svarer til næsten et års tilvækst i læring (Egelund, 2013).

Relationen mellem eleverne og deres klasselærer måles i nærværende rapport gennem variabelen "støtte og interesse fra læreren" på 4.-9. klassetrin. Støtte og interesse fra lærere på 4.-9. klassetrin bedømmes ved ni spørgsmål, hvoraf følgende er eksempler: *"Jeg har god kontakt med min klasselærer (kontaktlærer)". "Min klasselærer (kontaktlærer) opmuntrer mig, når det, jeg er i gang med, ikke vil lykkes"*.

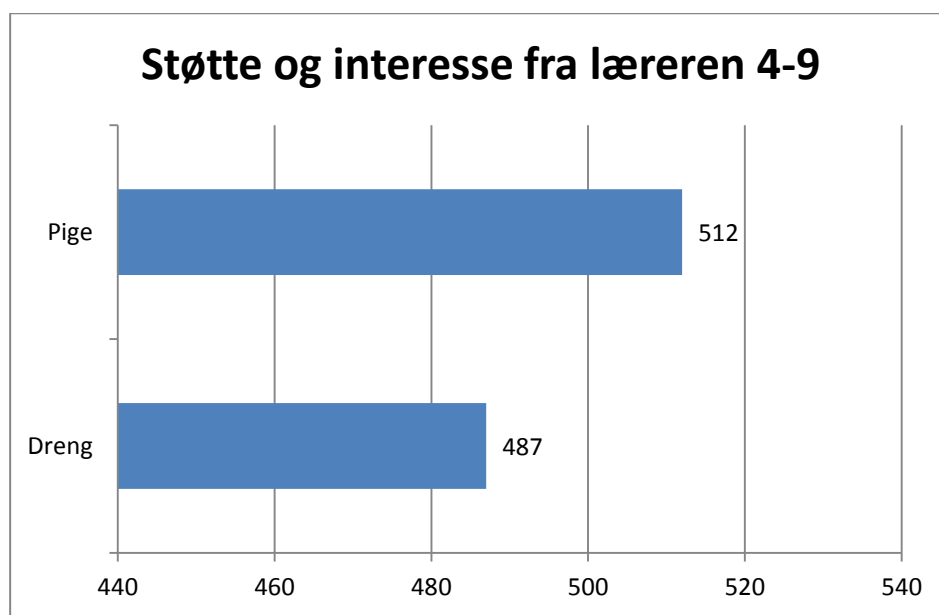
Støtte og interesse fra læreren i 4.-9. klasse



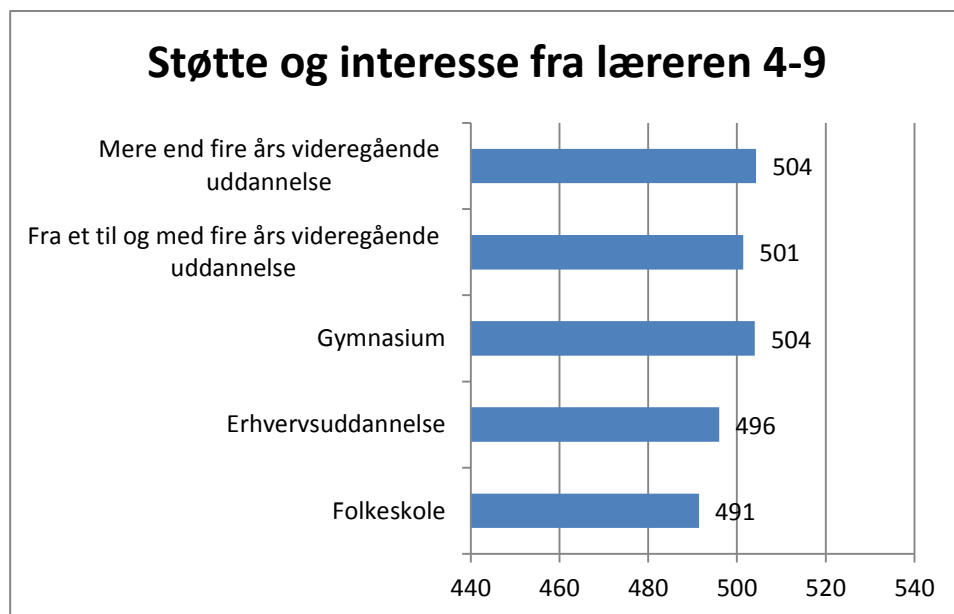
Grafen viser, at 4 kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. 3 kommuner ligger 6-10 point

over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens 4 kommuner ligger 6-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 12 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens en kommune ligger 20 point under gennemsnittet og dermed lidt til noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 32 point, hvilket repræsenterer en tydelig variation.

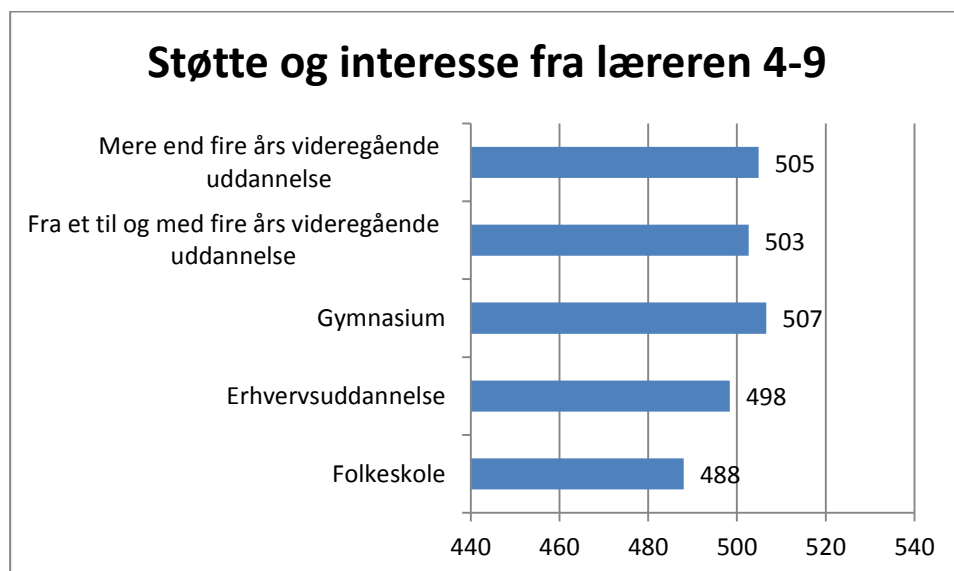
Støtte og interesse fra læreren i 4-9 klasse i relation til køn



Støtte og interesse fra læreren i 4-9 klasse i relation til moderens uddannelses-niveau



Støtte og interesse fra læreren i 4-9 klasse i relation til faderens uddannelses-niveau



Som det fremgår, er der en klar forskel – på 25 point – mellem drenes og pigers opfattelse af støtte og interesse fra læreren. Hvad angår forskellen på oplevelsen af støtte og interesse fra læreren i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund, er tendensen den samme som i de andre kategorier. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 504-505 point, mens børn af

forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 488-491 point, og der er en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des højere scorer eleverne mht. støtte og interesse fra læreren i 4.-9. klasse.

Undervisning

Det næste område, der dækkes, er undervisningen som eleverne oplever den. Der stilles ikke spørgsmål til de yngste elever, mens eleverne på 4.-9. klassetrin besvarer spørgsmål om undervisning, som indgår i fem forskellige variabelområder:

- Struktur
- Feedback
- Matematik
- Dansk
- Naturfag

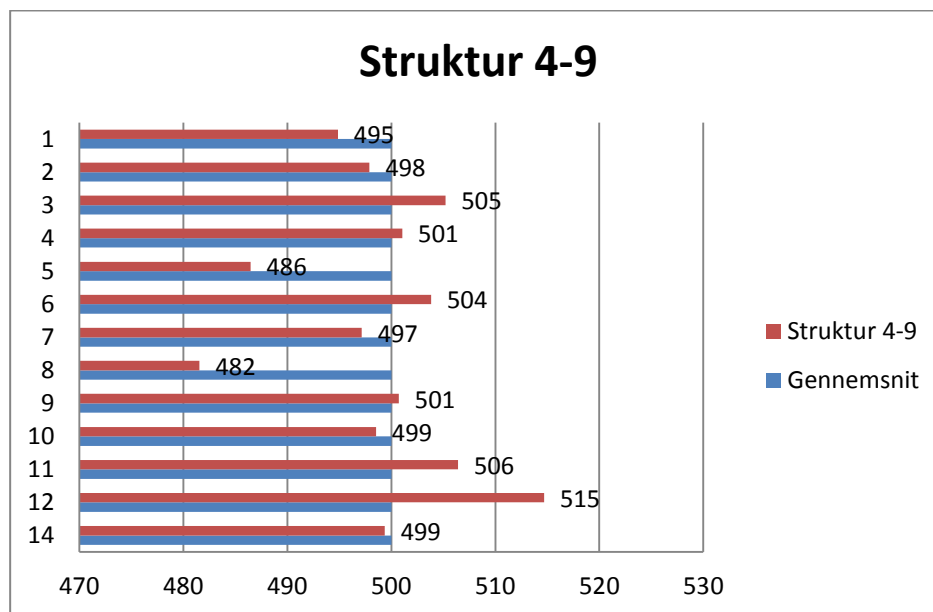
Det første område, struktur, går på de aspekter af klasserumsledelse, som elever tydeligt mærker, og klasserumsledelse er netop det middel, der anvendes til at undgå de negative effekter, der kommer af læringshæmmende adfærd. Oliver m.fl. (2011) har publiceret en systematisk forskningsoversigt, der viser, at klasserumsledelse har positive effekter på problematisk adfærd og reducerer dermed uro og forstyrrende adfærd. På dansk grund har Winter og Nielsen (2014) påvist disse effekter på et ganske stort datamateriale. Struktur vurderes af eleverne fra 4.-9. klassetrin ved hjælp af fire spørgsmål, hvoraf to eksempler er: *"Læreren er i klassen, når timen begynder"*. *"Læreren taler med os om, hvad vi har lært i timen"*.

Feedback defineres af Hattie og Yates (2014) som den indsats, der gør det muligt for den lærende at lukke kløften mellem den aktuelle status og det ønskede præstationsniveau: Hvor står jeg nu? Hvorhen ønsker jeg at komme? Hvordan lukker jeg kløften? I Visible Learning syntesen bliver feedback forbundet med en effektstørrelse på 0,73, hvilket indikerer, at det er en af de stærkest virkende faktorer i forhold til sammenhængen mellem pædagogisk indsats og læring, og feedback opnår derved at blive placeret som nr. 10 ud af 150 indsatser i undervisning. Samtidig fremhæver mange feedback-forskere, at variationen mellem forskellige feedbackformers effektivitet er enorm. Sådan noget som ros har en forsvindende og undertiden negativ effekt for læring, og heller ikke summativ feedback (opgaveretning osv.) spiller nogen stor rolle. Derimod har de former for feedback, der gør læringsmålet kendt, og som afklarer, hvordan eleven når fra

sin nuværende position til det ønskede læringsmål en meget betydelig rolle (Hattie og Yates 2014: 105f). Endelig kan det konstateres, at med mindre der er skabt et overdrevent fokus på test og karakterer, er elever ikke fortids-, men fremtidsorienterede. De ønsker at vide, hvordan de kan forbedre deres arbejde, så de kan klare sig bedre næste gang (Hattie og Yates 2014: 103). Vurderingen af feedback sker gennem fem spørgsmål til eleverne, nemlig: *"Læreren giver mig skriftlig tilbagemelding på opgaver og lektier"*, *"Læreren giver mig mundtlig tilbagemelding, mens jeg arbejder med opgaver i timerne"*, *"Læreren fortæller mig, hvad jeg skal gøre, for at lære mere"*, *"Jeg får tilbagemelding fra læreren på min arbejdsindsats i timerne"* og *"Jeg taler med min lærer om, hvordan jeg lærer"*. I det følgende gengiver vi kun resultaterne for kategorien "feedback", men som ovenstående indikerer, er der grund til at gå ind og se på svarene på enkeltspørgsmålene, dels fordi effekten af dem er forskellig, dels fordi eleverne oplever, at de forskellige feedbackformer bruges i meget forskelligt omfang. Således viser de generelle resultater, at der er et gennemsnit på 3,44 på spørgsmålet *"Læreren giver mig skriftlig tilbagemelding på opgaver og lektier"*, mens gennemsnittet for spørgsmålet *"Jeg taler med min lærer om, hvordan jeg lærer"* er på 2,73, for begges vedkommende fordelt på en skala mellem 1-5 fra "nej, aldrig" til "ja, altid".

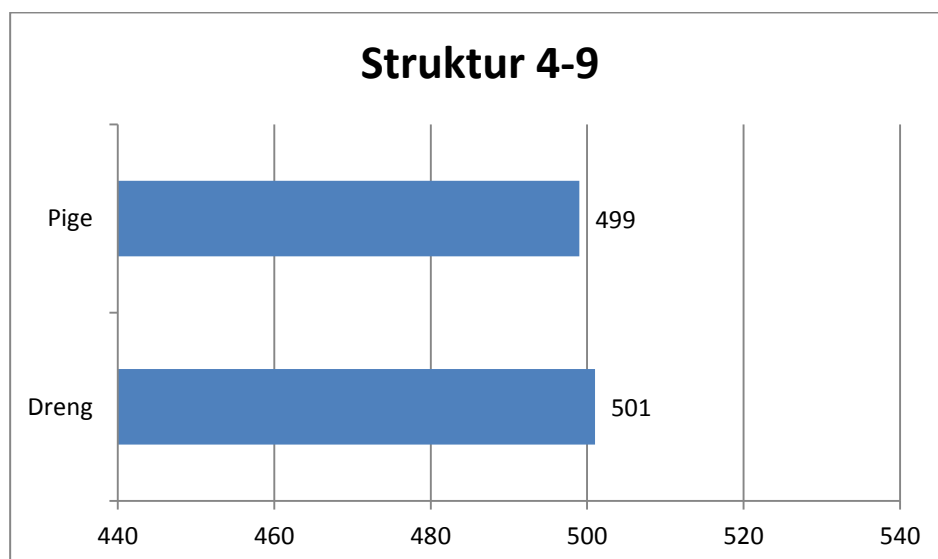
Undervisningen i fagene matematik, dansk og naturfag vurderes af elever ud fra, om de kan lide fagene ved spørgsmål som: *"Jeg kan godt lide matematik"*. samt ved hjælp af spørgsmål, der går på nogle af de "klassiske" aktiviteter i de tre fag, eksempelvis: *"Vi diskuterer forskellige måder at løse en opgave på i matematiktimerne"*. *"Min dansklærer taler med os om de tekster, vi har læst"*. *"Vi arbejder tit med eksperimenter i naturfag"*.

Oplevet struktur i 4.-9. klasse

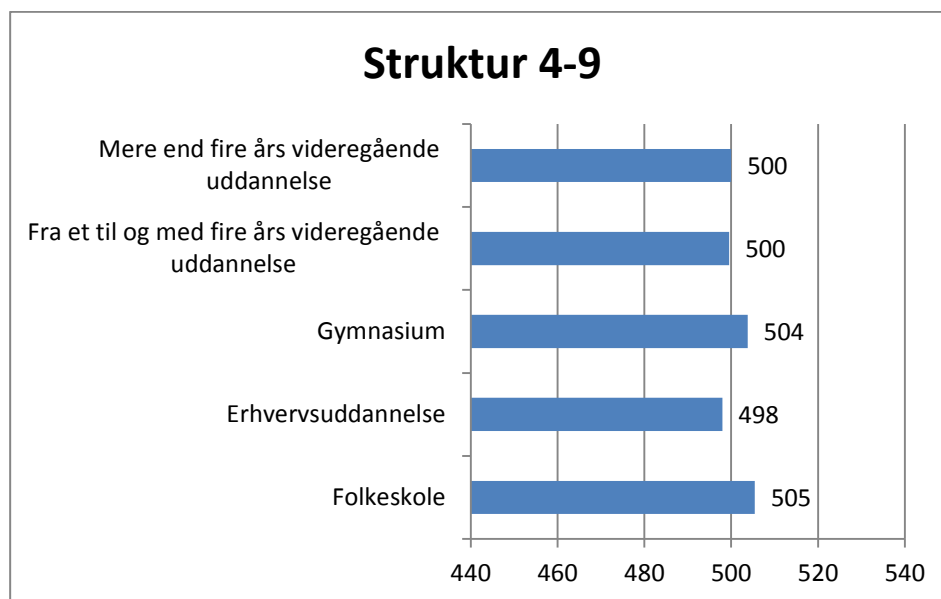


Grafen viser, at ni kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. En kommune ligger 6 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens en kommune ligger 15 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens to kommuner ligger henholdsvis 14 og 18 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 33 point, hvilket repræsenterer en klar variation.

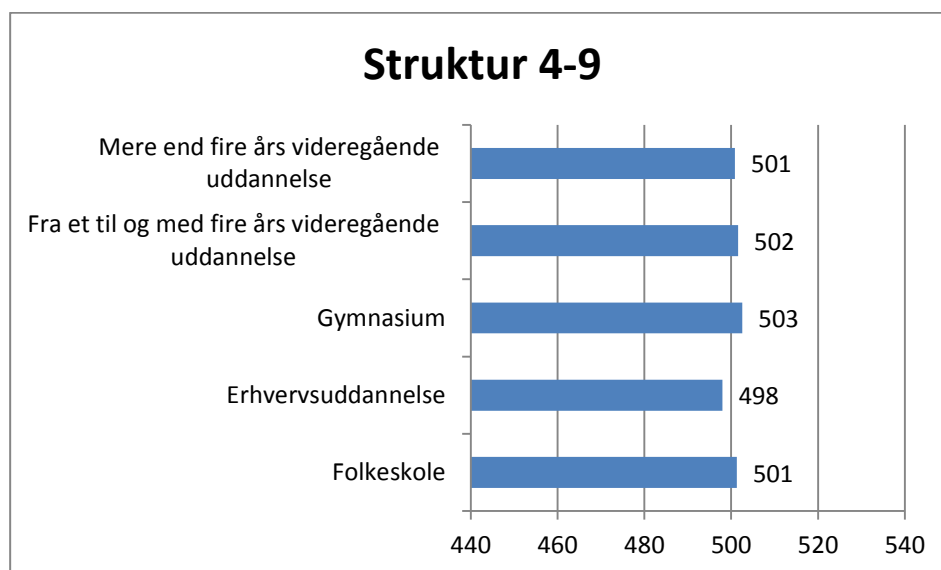
Oplevet struktur i 4-9 klasse i relation til køn



Oplevet struktur i 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau

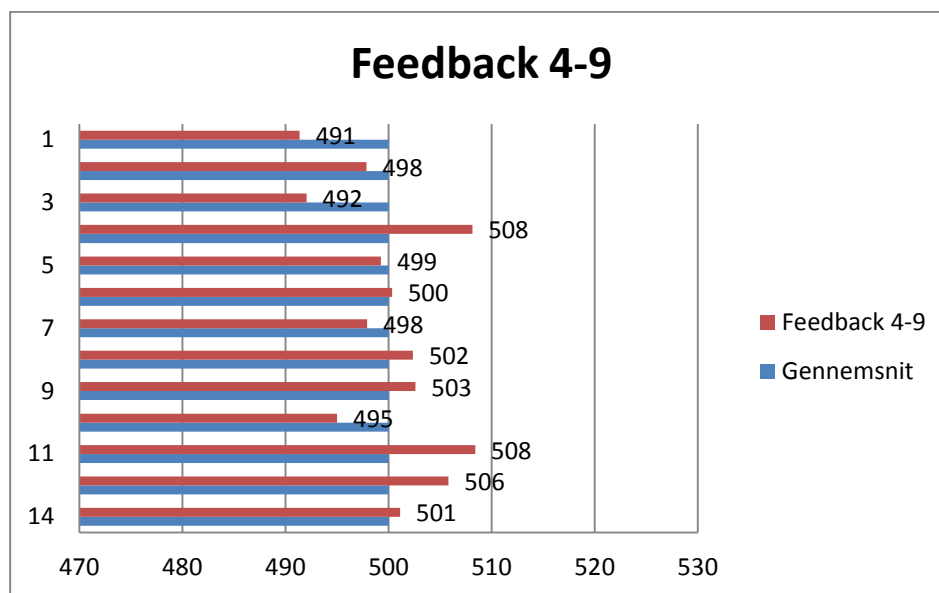


Oplevet struktur i 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



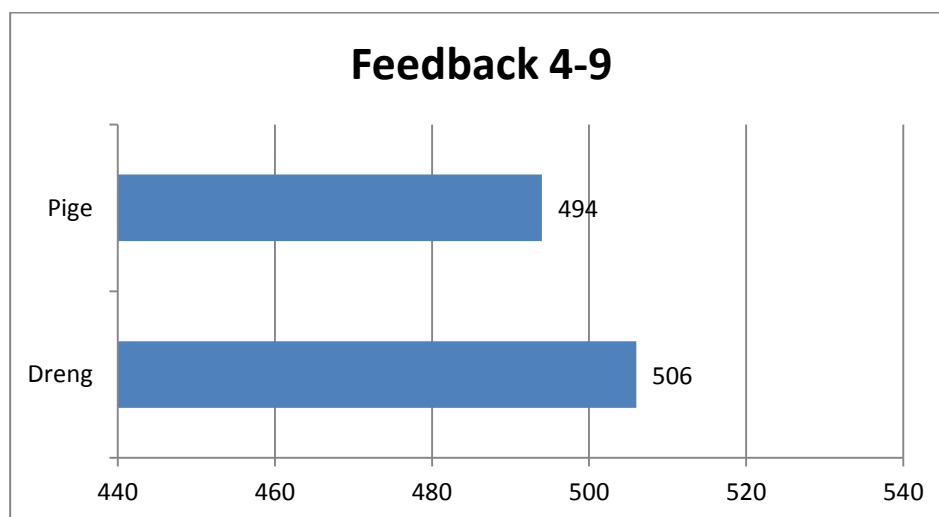
Som det fremgår, er oplevelsen af struktur i undervisningen hverken afhængig af køn eller forældrenes uddannelsesbaggrund. I forhold til begge baggrundsvariable er der ikke nogen forskel som ikke kan skyldes statistisk tilfældighed.

Oplevelse af feedback i 4.-9. klasse

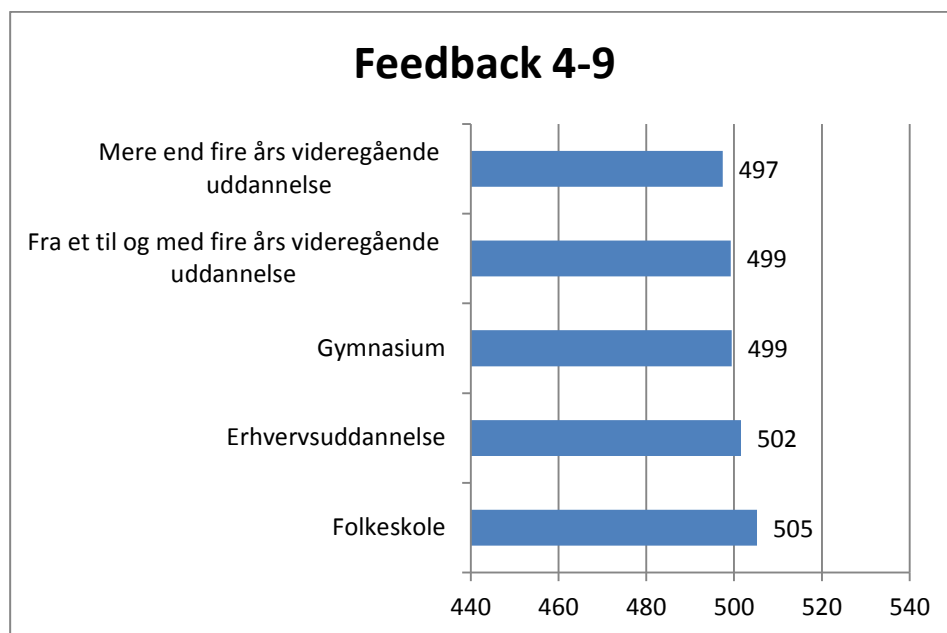


Grafen viser, at otte kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. Tre kommuner ligger 6-10 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens to kommuner ligger 6-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. Der er med andre ord ikke tale om nogen stor variation mellem kommunerne.

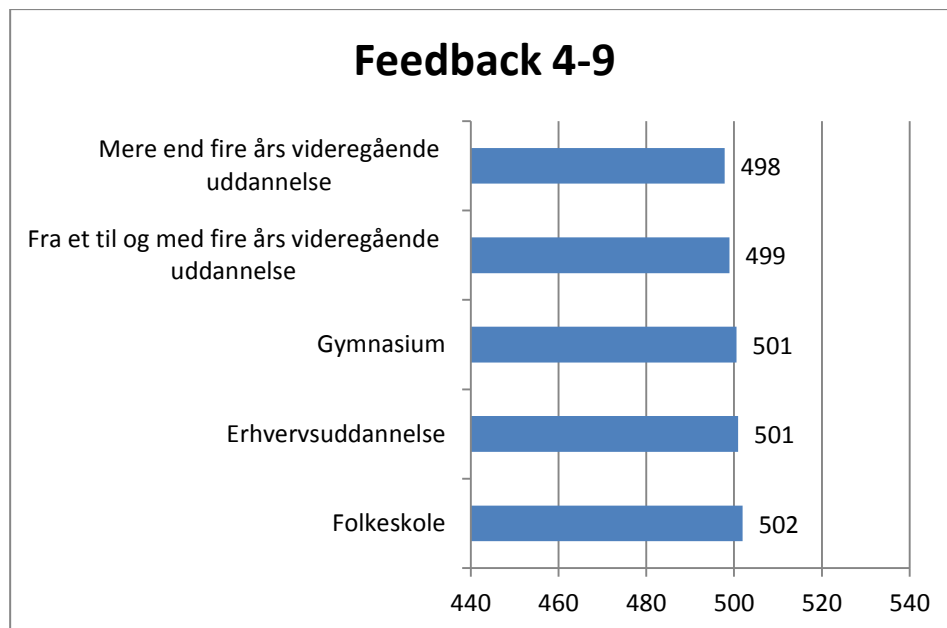
Oplevelse af feedback i 4-9 klasse i relation til køn



Oplevelse af feedback i 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



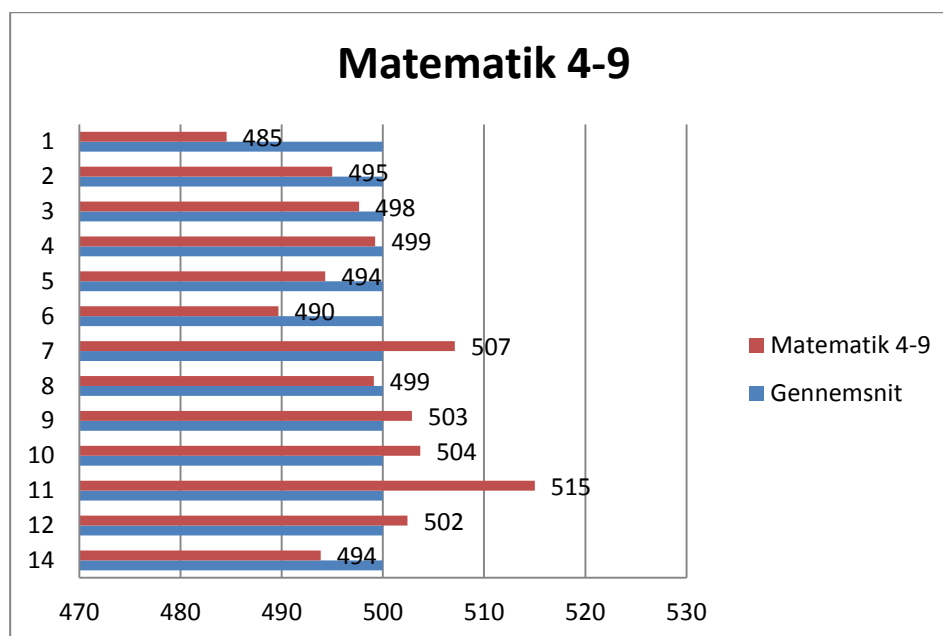
Oplevelse af feedback i 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



Det er interessant at notere sig, at med hensyn til oplevelsen af feedback scorer drengene lidt højere end pigerne. Hvad angår forskellen på oplevelsen af feedback i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund, er det ligeledes interessant at se, at der kun er en ubetydelig forskel mellem oplevelsen af feedback i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund, således at der er en spinkel tendens til,

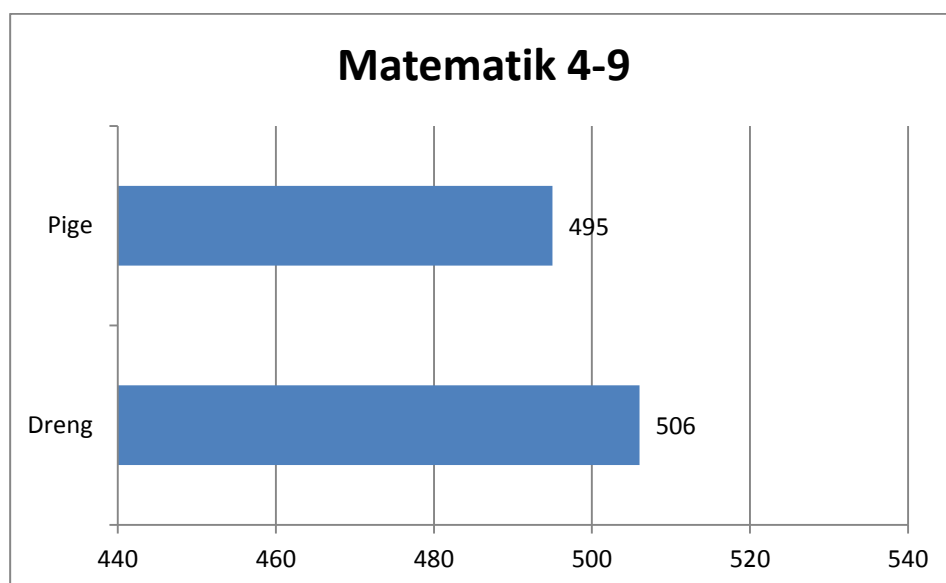
at børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse oplever en lille smule mindre feedback end børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse.

Matematik i 4.-9. klasse

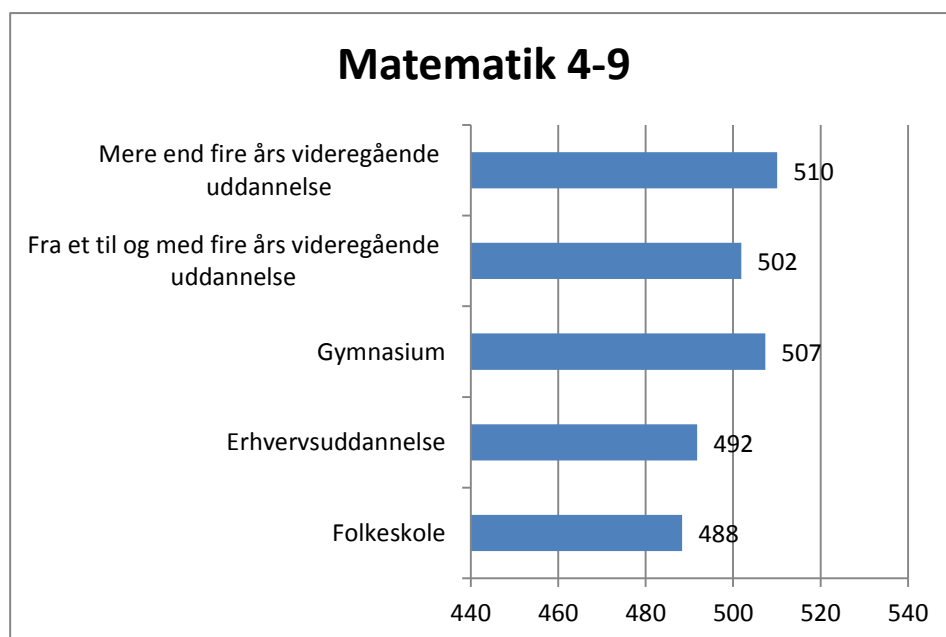


Grafen viser, at syv kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. En kommune ligger 7 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens tre kommuner ligger 6-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 15 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens en kommune ligger 15 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 30 point, hvilket repræsenterer en klar variation.

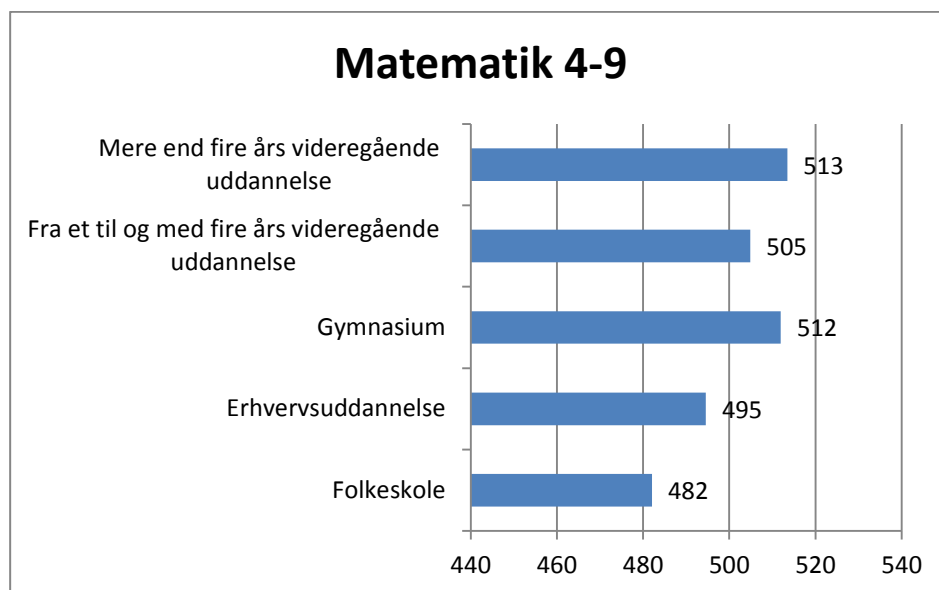
Matematik i 4-9 klasse i relation til køn



Matematik i 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau

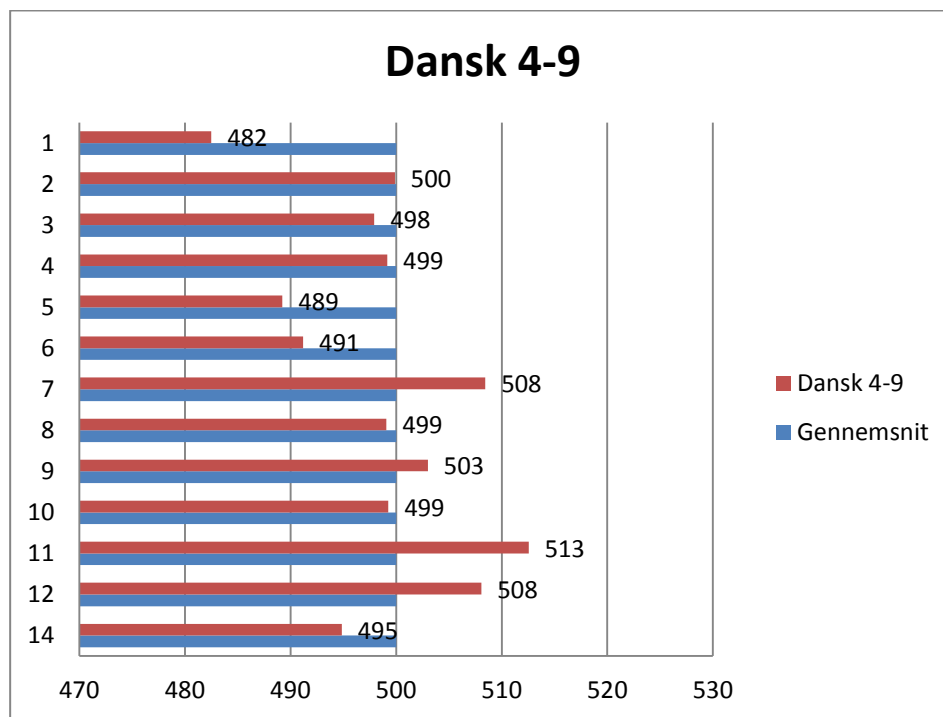


Matematik i 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



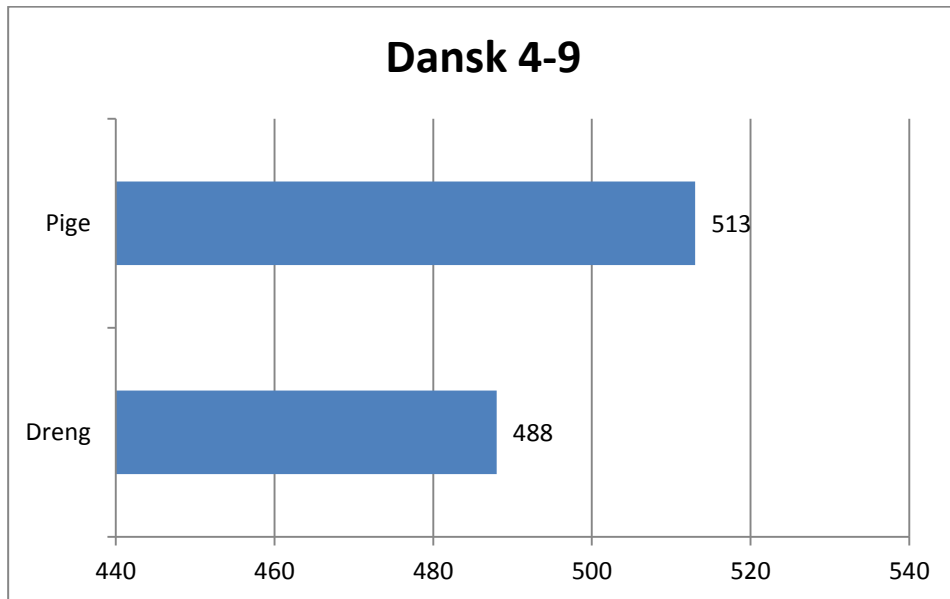
Som det fremgår, gentages den kønsstereotype forskel – på 11 point – mellem drenges og pigers opfattelse af matematik. Hvad angår forskellen på oplevelsen af matematik i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund er tendensen igen den samme som i tidligere kategorier. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 510-513 point, mens børn af forældre der alene har en folkeskoleuddannelse ligger på 482-488 point, og der er en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des højere scorer eleverne mht. matematik i 4.-9. klasse.

Dansk i 4.-9. klasse

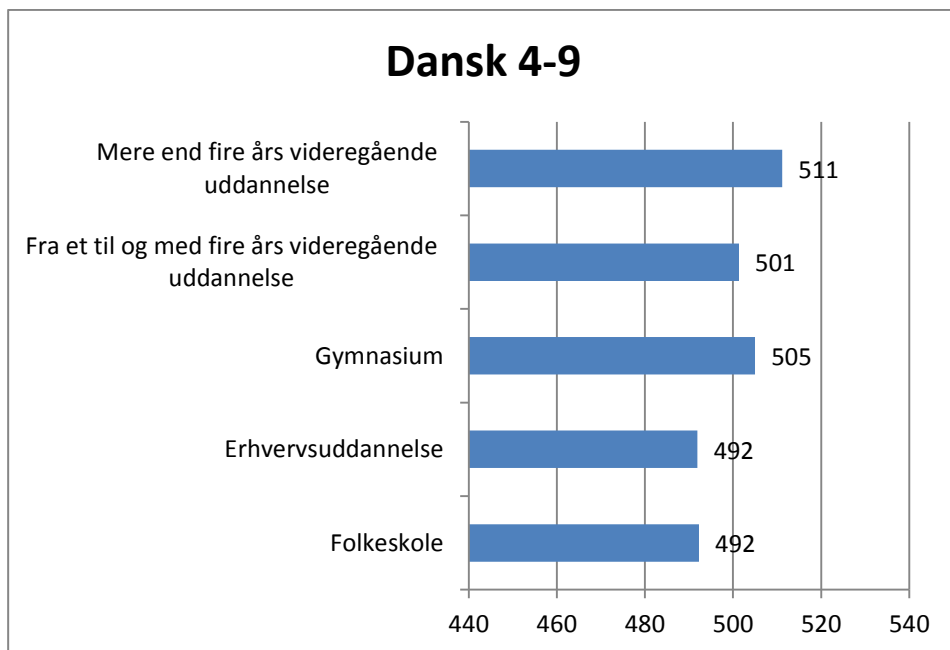


Grafen viser, at syv kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. To kommuner ligger 8 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens en kommune ligger 9 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 13 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens to kommuner ligger henholdsvis 11 og 18 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 31 point, hvilket repræsenterer en klar variation.

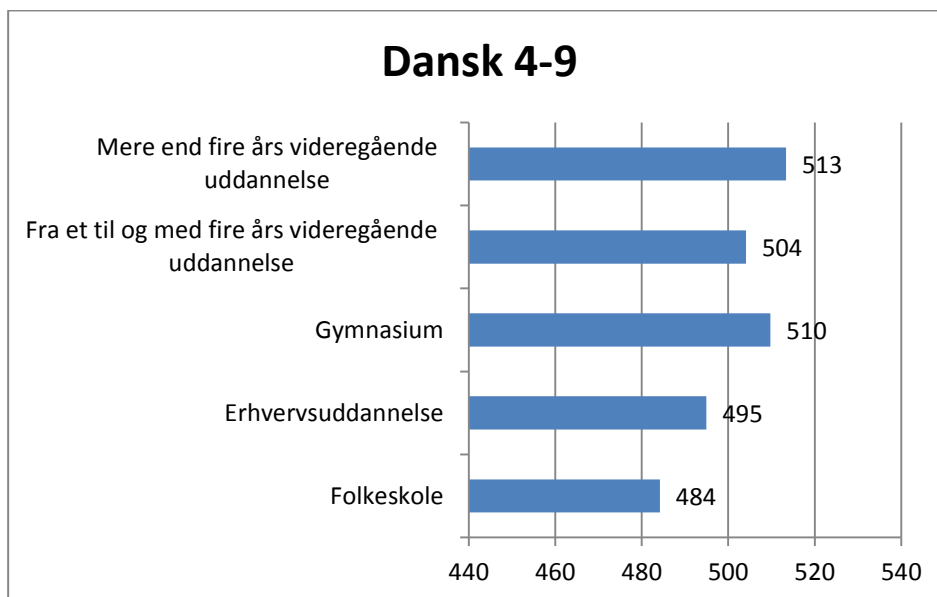
Dansk i 4-9 klasse i relation til køn



Dansk i 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



Dansk i 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



Som det fremgår, er der en meget klar forskel – på 25 point – i pigernes favør mellem drenges og pigers opfattelse af dansk. Hvad angår forskellen på oplevelsen af dansk i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund er tendensen den samme som i de andre kategorier. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 511-513 point, mens børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 484-492 point, og der er en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des højere scorer eleverne mht. vurderingen af dansk i 4.-9. klasse.

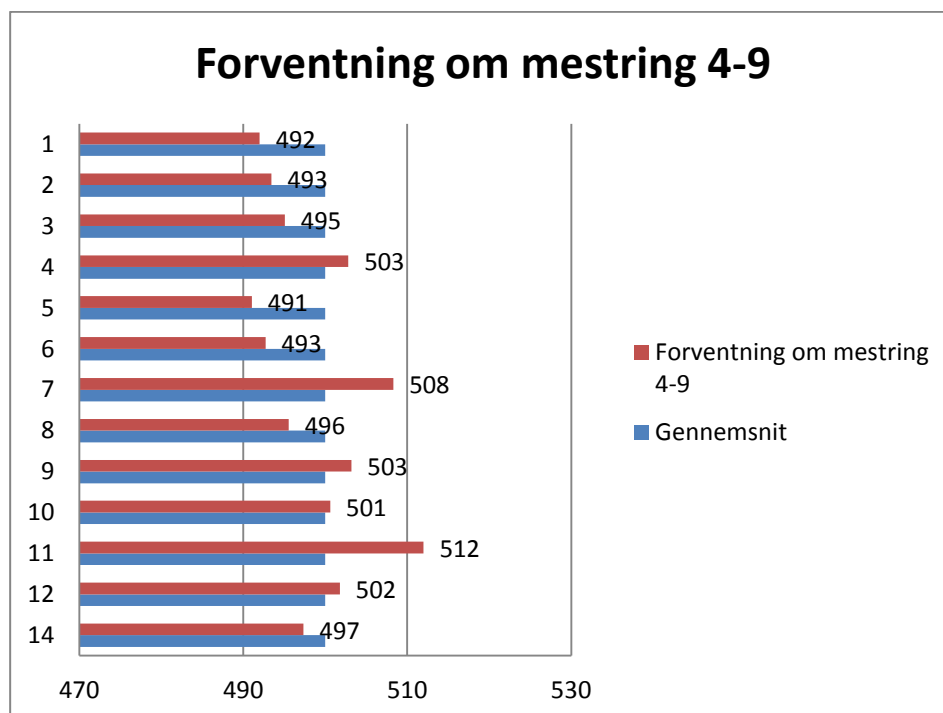
Forventning om mestring

Den måde, mennesker motiveres og handler på, hænger sammen med troen på egen formåen. Det er imidlertid vigtigt at skelne mellem forskellige former for selvtillid. Hattie og Yates (2014) identificerer tre selvtillidsniveauer, nemlig det generelle selvværd, opfattet kompetence på domæneniveau, og selvtillid på opgaveniveau, nemlig selvmestring. Albert Bandura (1986) var den første der beskrev det sidstnævnte fænomen systematisk. Han anvender begrebet "self efficacy", der vanskeligt kan oversættes til dansk som andet end det, at et menneske føler, at man har tilstrækkelige forudsætninger for at mestre en given opgave. Ofte oversættes begrebet som "mestringsforventninger". Hvis man ikke har det, vil man hurtigt begrænse indsatsen eller give op. Det er også dokumenteret, at høje forventninger om at lykkes med en opgave har en positiv effekt på præstation og læring (Schunk m.fl., 2008). Heroverfor står, at generelt selvværd ofte har en neutral eller oven i købet kan have en negativ effekt på læring. Dette står i modstrid med mange af de intuitive opfattelser, der har gjort sig gældende. I 1970'erne havde mange den opfattelse, at hvis man udviklede positivt selvværd hos eleverne, ville andre positive resultater som motivation, social ansvarlighed og præstationer følge som resultater heraf. Men som Hattie og Yates på bag-

grund af omfattende empiriske undersøgelser konkluderer: "Denne teori er interessant, optimistisk, udfordrende – men forkert." (Hattie og Yates 2014: 285).

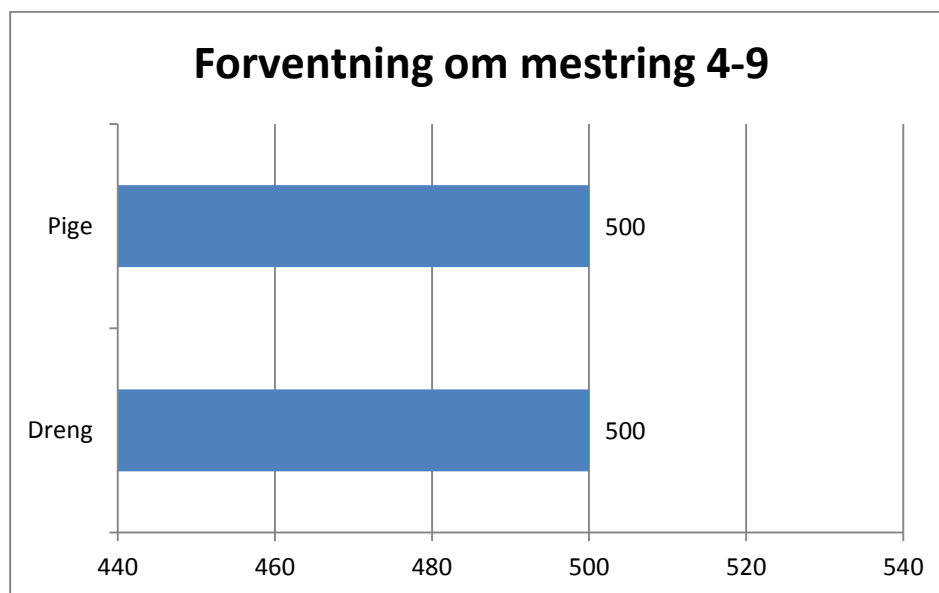
I kortlægningen indgår forventning om mestring, og den bedømmes ved hjælp af fire spørgsmål til eleverne. To eksempler på dette er: "*Jeg bliver ved, selv om det jeg skal lave på skolen er svært*". "*Jeg giver op, hvis jeg synes, at opgaverne er for vanskelige*". Den sidste af de to er naturligvis vendt om i resultaterne.

Oplevelsen af mestring i 4.-9. klasse

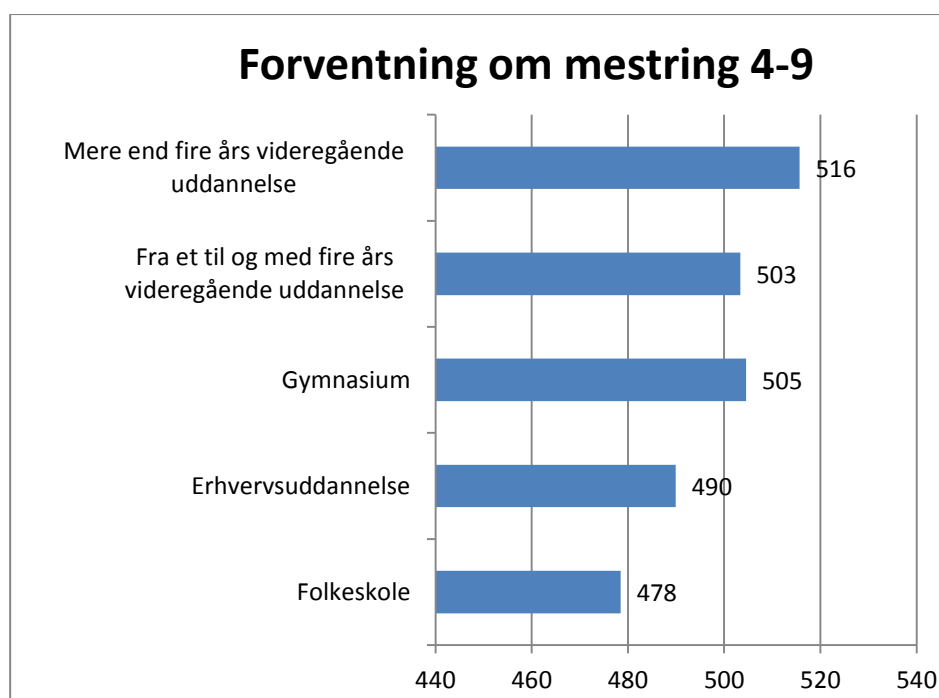


Grafen viser, at syv kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. En kommune ligger 8 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens fire kommuner ligger 7-9 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 12 point over gennemsnittet og dermed noget over. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 21 point, hvilket repræsenterer en beskedne variation.

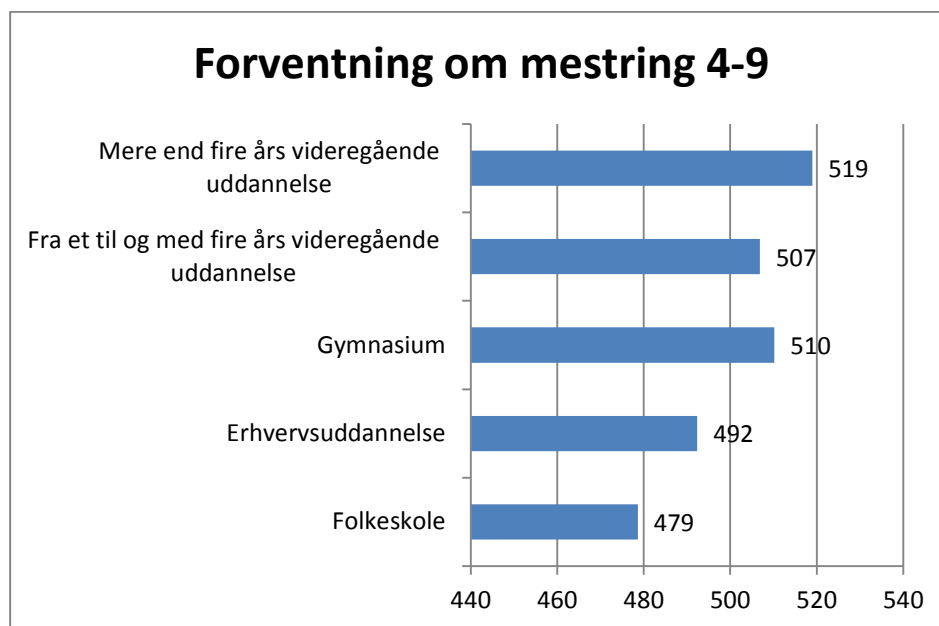
Oplevelsen af mestring i 4-9 klasse i relation til køn



Oplevelsen af mestring i 4-9 klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



Oplevelsen af mestring i 4-9 klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



Som det fremgår, er der ingen forskel mellem drenge og pigers opfattelse af mestring. Hvad angår forskellen på oplevelsen af mestring i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund, er tendensen meget klar og den samme som i de andre kategorier. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 516-519 point, mens børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 478-479 point, og med en forskel på ca. 30 point der er en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des højere scorer eleverne mht. oplevelse af mestring i 4.-9. klasse. Den kan tilføjes, at ikke alene er oplevelsen af mestring en vigtig forudsætning for læring, men det fortæller også noget om forholdet til fag og undervisning.

Kapitel 6:

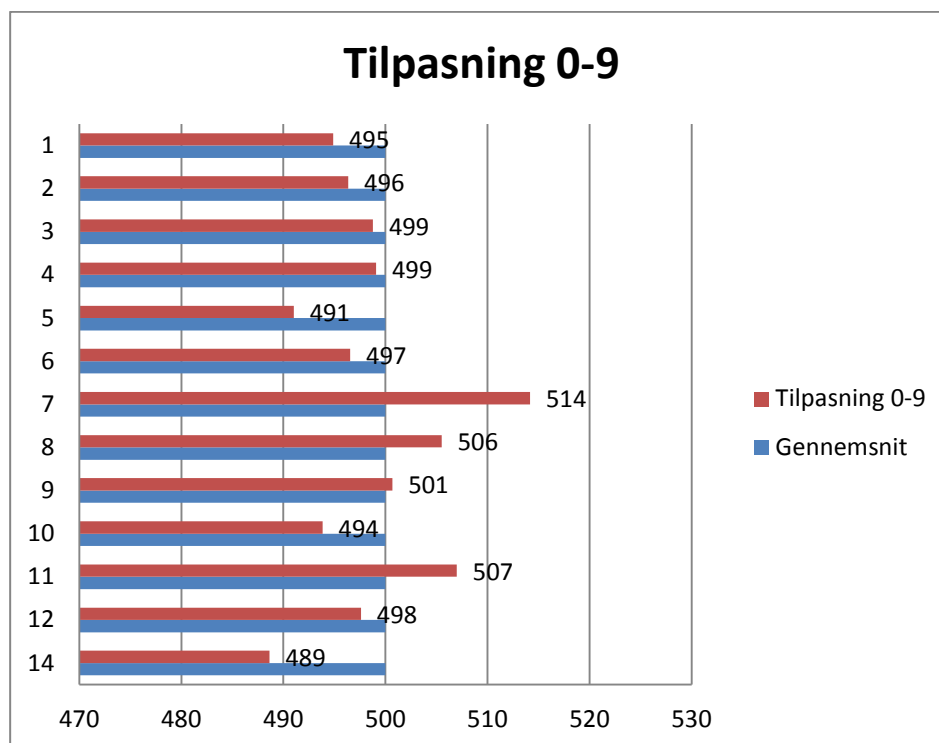
Klasselærerdatab

Tilpasning

Mens alle vurderinger beskrevet tidligere i denne rapport er foretaget af eleverne selv, er de følgende bedømmelser foretaget af elevernes klasselærere. Det første område, der belyses, er elevernes tilpasning til skolens normer. Det går på en bred række af adfærdstræk, herunder om eleven er opmærksom i timerne, følger instruktioner, bruger tiden fornuftigt, ignorerer forstyrrelser fra andre, fuldfører opgaver til tiden, skifter aktiviteter uden at protestere og rydder op efter sig. Eksempler på spørgsmål er: *"Er opmærksom, når du underviser eller giver besked"*. *"Laver skolearbejdet korrekt"*.

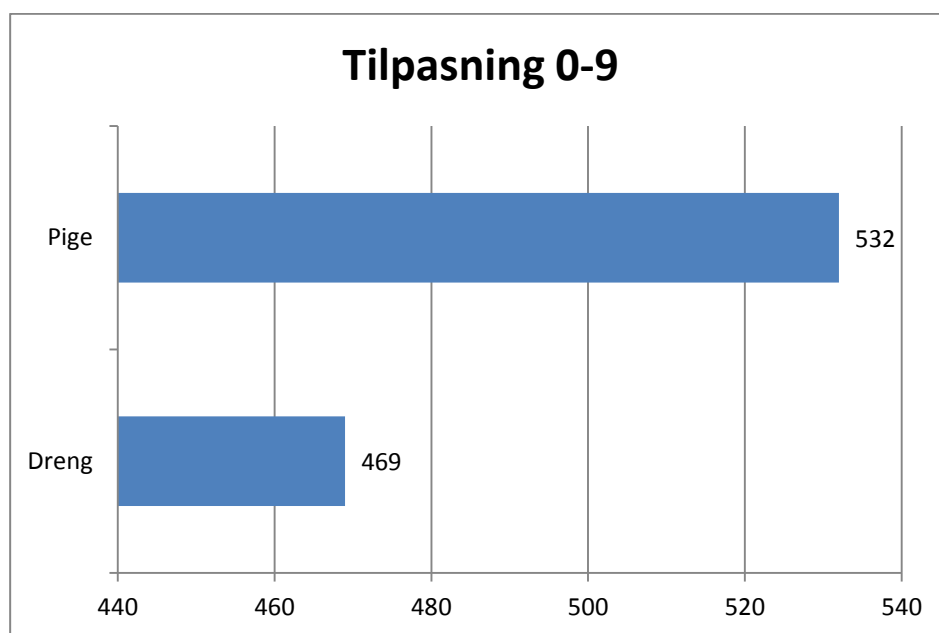
Her er det i forhold til de tidligere tal og grafiske repræsentationer et andet billede der tegnes, for nu ser vi på klasse- eller kontaktlærernes vurdering af den enkelte elevs tilpasning og i næste afsnit af den enkelte elevs skolefaglige præstationer i forhold til elevens køn og baggrund. Det er naturligvis ikke sådan, at klasselæreren vurderer den enkelte elev i forhold til køn og social status. Eleverne vurderes individuelt, og efterfølgende kan vi sætte disse vurderinger i relation til køn og til forældrenes uddannelsesmæssige baggrund og se, hvordan vurderingerne fordeler sig.

Vurdering af elevens tilpasning i 0.-9. klasse

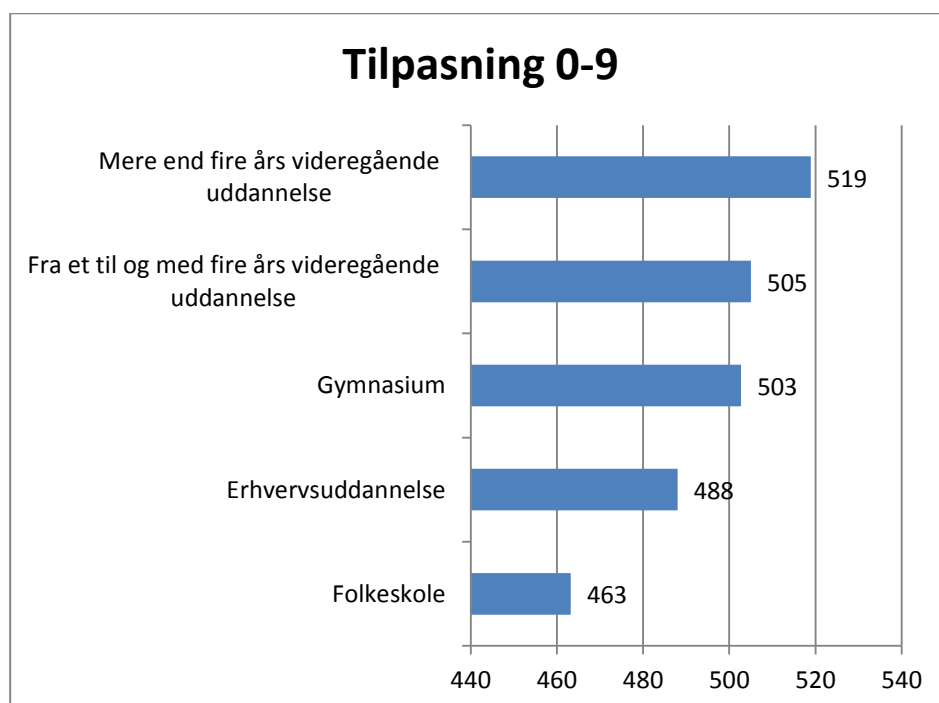


Grafen viser, at syv kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. To kommuner ligger 6-7 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens to kommuner ligger 6-9 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 14 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens en kommune ligger 11 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 25 point, hvilket repræsenterer en moderat til klar variation.

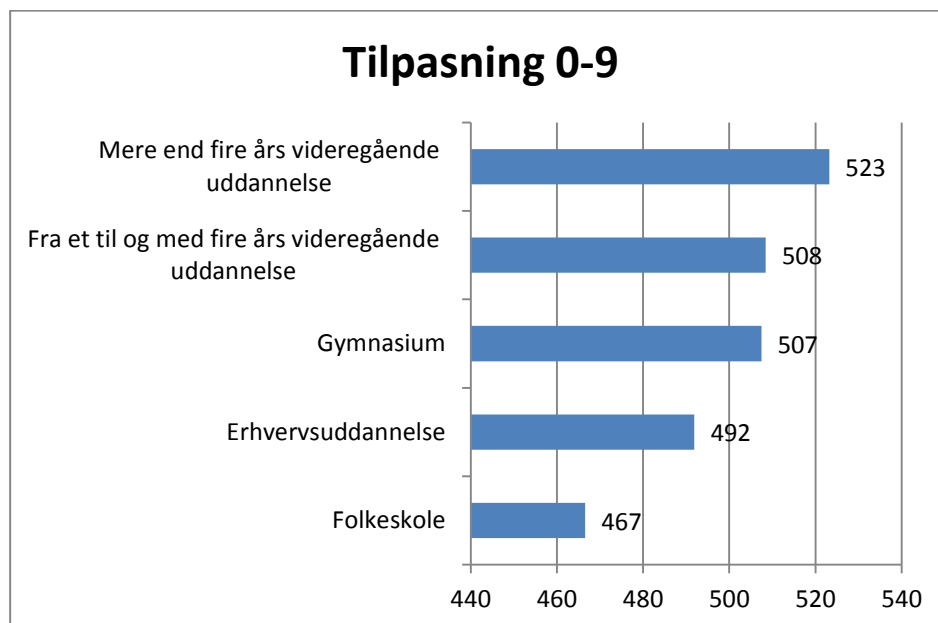
Vurdering af elevens tilpasning i 0.-9. klasse i relation til køn



Vurdering af elevens tilpasning i 0.-9. klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



Vurdering af elevens tilpasning i 0.-9. klasse i relation til faderens uddannelsesniveau

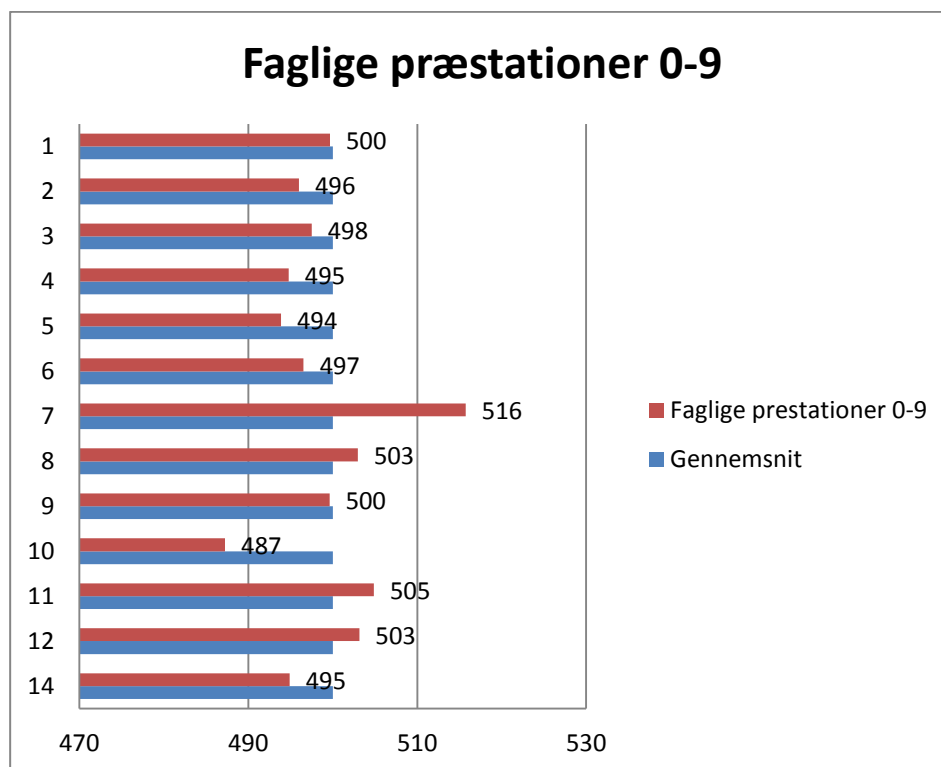


Som det fremgår, er der en meget stor forskel – på 63 point – på klasselærernes vurdering af drenges og pigers tilpasning til klassens normer. Det er naturligvis ikke muligt at sige, om dette skyldes forskelle i elevernes adfærd, eller om det skyldes forskelle i lærernes vurdering af elevernes adfærd, men uanset om det er det ene eller det andet, er der tale om en tydelig udfordring. Hvad angår forskellen på oplevelsen af tilpasning i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund, er tendensen den samme som i de andre kategorier, men også her større end i forhold til tidligere variable. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 519-523 point, mens børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 463-465 point, og der er således en meget klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des højere vurderer klasselærerne elevernes tilpasning til klassens normer.

Skolefaglige præstationer

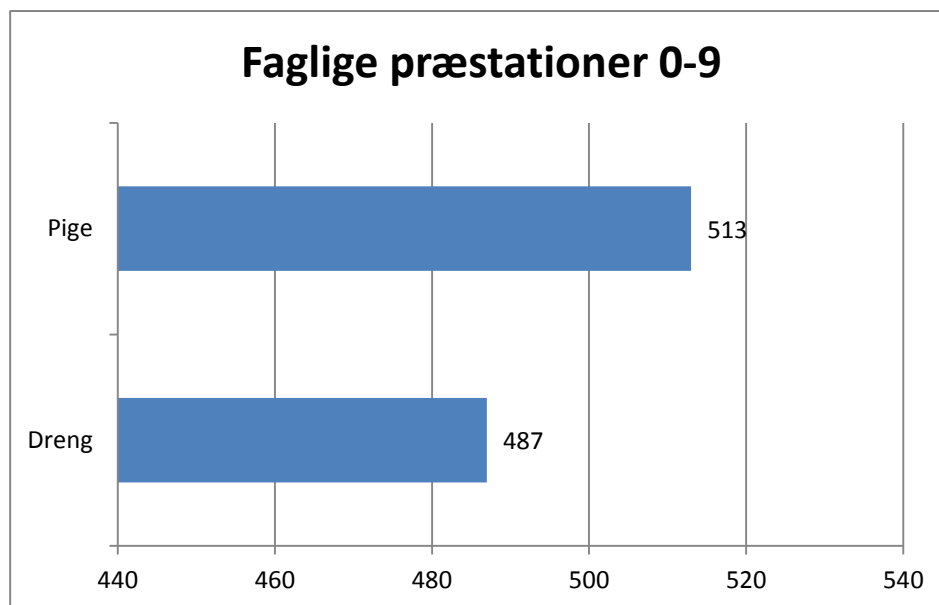
Klasselærerne har vurderet eleverne skolefaglige præstationer på en fem-trinsskala, som går fra "meget høj", "høj", "middel", "lav" til "meget lav". Spørgsmålene til lærerne er indledt med: "*Elevens faglige præstation i*" fulgt af henholdsvis "*dansk er*", "*matematik er*", "*engelsk er*", "*naturfag er*", "*læsning er*" og "*praktisk/musiske fag er*". Til brug i denne kortlægningsrapport er der anvendt et gennemsnit af vurderingen af de seks faglige områder, og det giver resultater som vist i det følgende.

Klasselærerens vurdering af skolefaglige præstationer i 0.-9. klasse

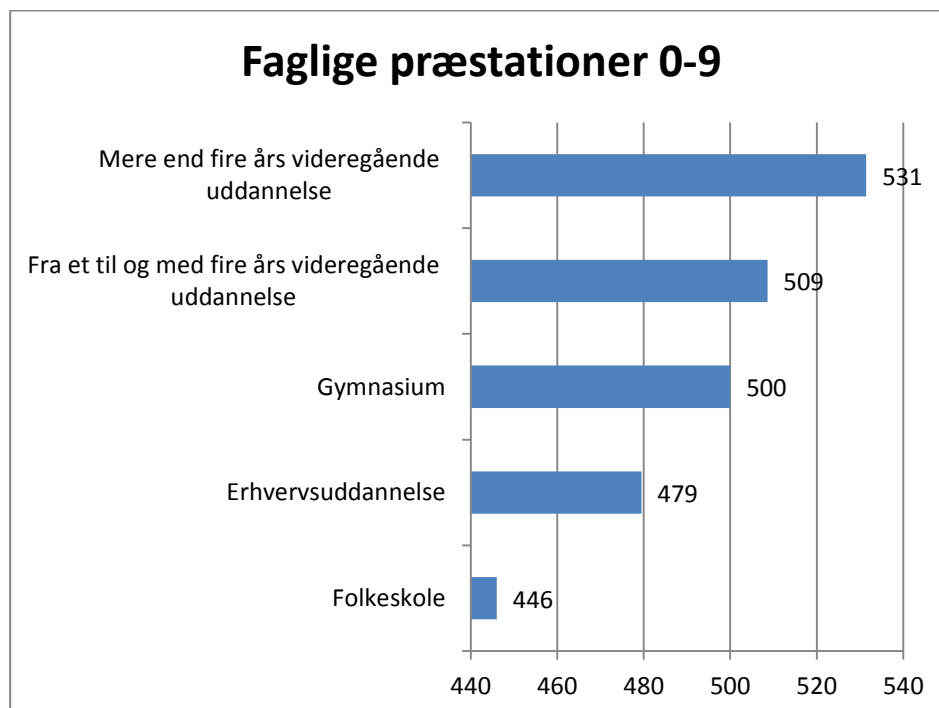


Grafen viser, at ti kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. En kommune ligger 6 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 16 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens en kommune ligger 13 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 29 point, hvilket repræsenterer en vis variation. Dog er det dominerende billede, at langt de fleste kommuner ligger inden for gennemsnitsområdet.

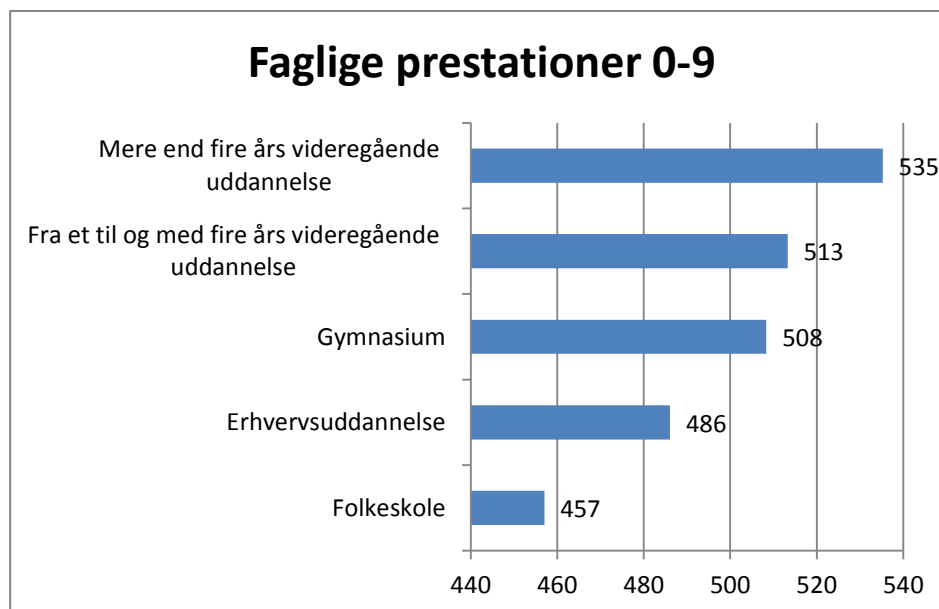
Klasselærerens vurdering af skolefaglige præstationer i 0.-9. klasse i relation til køn



Klasselærerens vurdering af skolefaglige præstationer i 0.-9. klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



Klasselærerens vurdering af skolefaglige præstationer i 0.-9. klasse i relation til faderens uddannelsesniveau

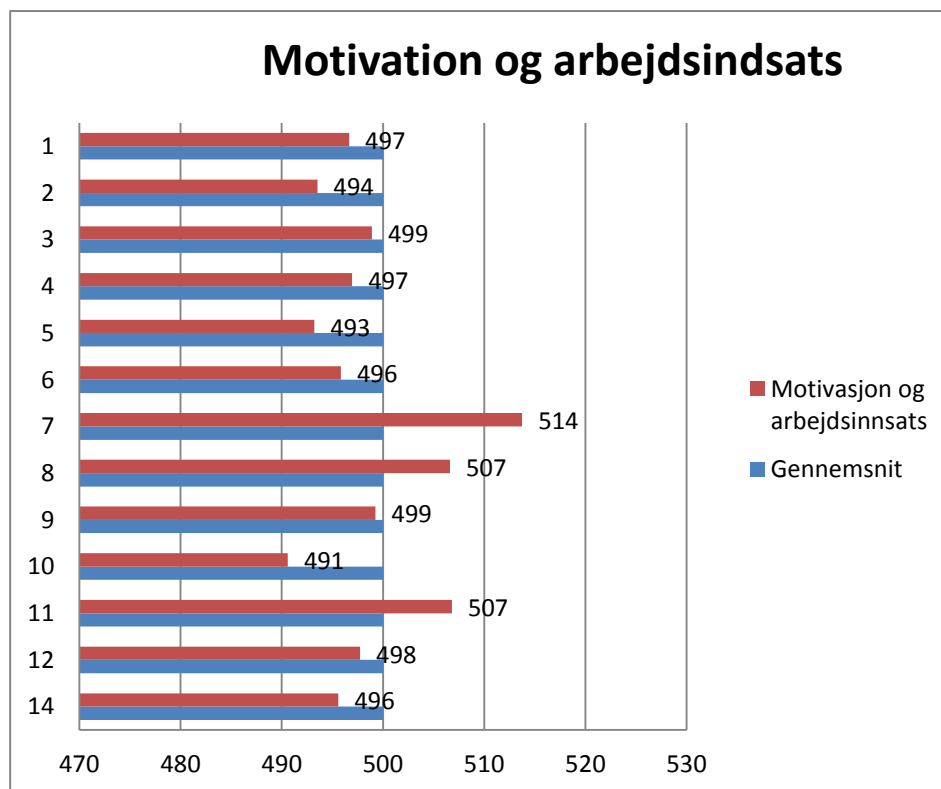


Som det fremgår, er der en klar forskel – på 26 point – mellem klasselærernes vurdering af drenges og pigers faglige præstationer. Hvad angår forskellen på klasselærernes vurdering af drenges og pigers faglige præstationer i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund, er der nogle voldsomt store forskelle, som enten kan udtrykke at elever fra forskellig social baggrund faktisk klarer sig meget forskelligt, eller at deres præstationer vurderes forskelligt. I begge tilfælde er det et udtryk for, at der er problemer med at bryde den sociale arv. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 531-535 point, mens børn af forældre der alene har en folkeskoleuddannelse ligger på 446-457 point. Det vil sige, at forskellen er på ca. 85 point, hvilket er en overordentlig stor forskel. Der er således en klar tendens til, at jo højere uddannelse forældrene har, des højere vurderes elevernes faglige præstationer i 0.-9. klasse.

Klasselærerens vurdering af elevernes motivation og arbejdsindsats i 0.-9. klasse

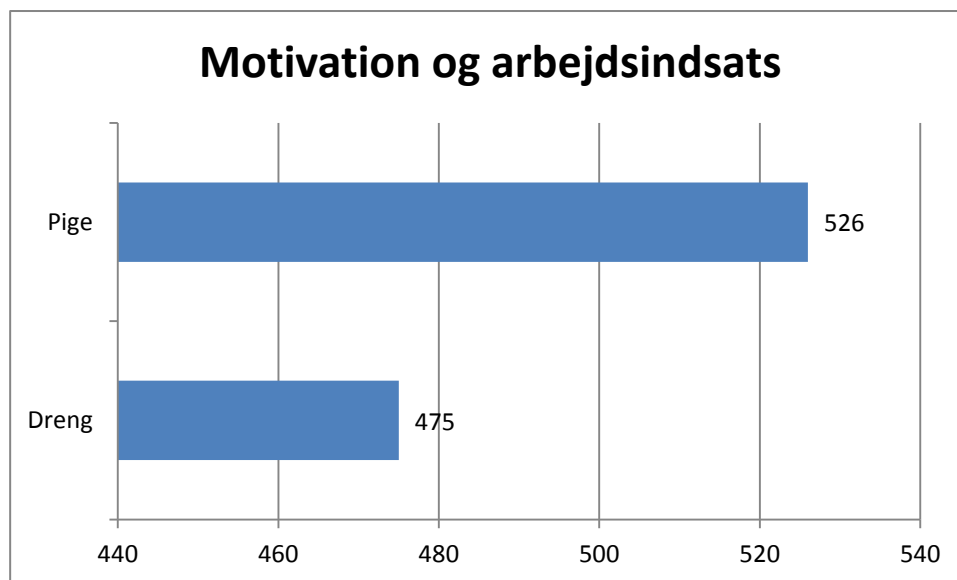
Den sidste variabel, vi ser på med hensyn til klasselærernes vurdering af eleverne, er klasselærerens vurdering af elevernes motivation og arbejdsindsats. Spørgsmålet er, om billedet her er anderledes end i forhold til faglige præstationer? Man kunne jo eventuelt forvente, at mens der er forskel mellem de faglige præstationer, kan motivation og arbejdsindsats godt vurderes ensartet på tværs af køn og social baggrund.

Klasselærerens vurdering af elevernes motivation og arbejdsindsats i 0.-9. klasse

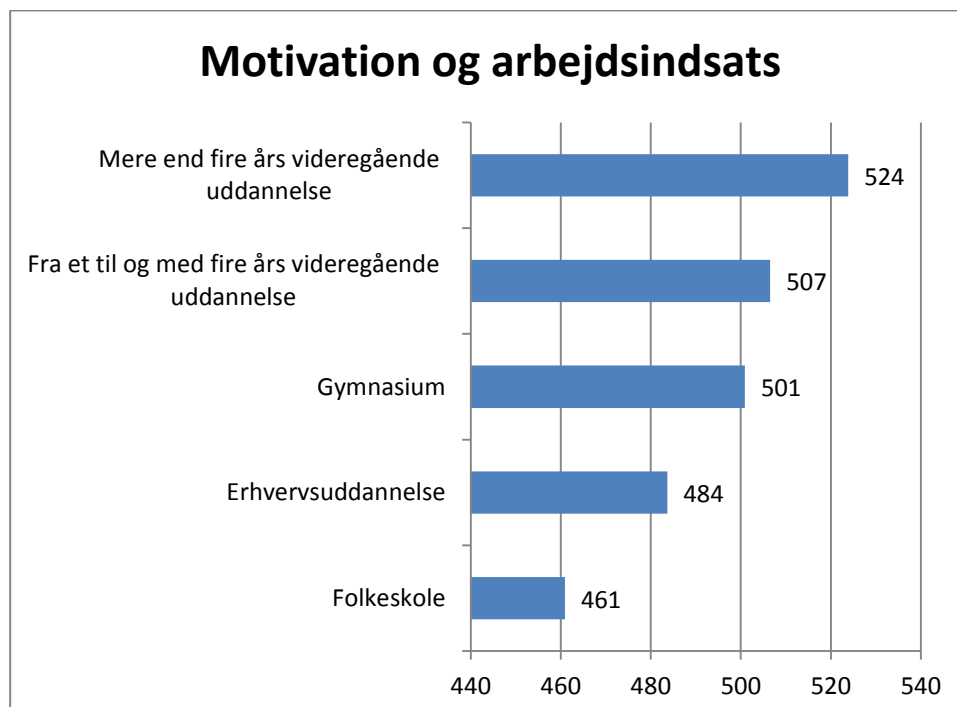


Grafen viser, at syv kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. To kommuner ligger 7 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens tre kommuner ligger 6-9 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 14 point over gennemsnittet og dermed noget over. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 23 point, men hovedindtrykket er, at forskellene mellem kommunerne er beskedne.

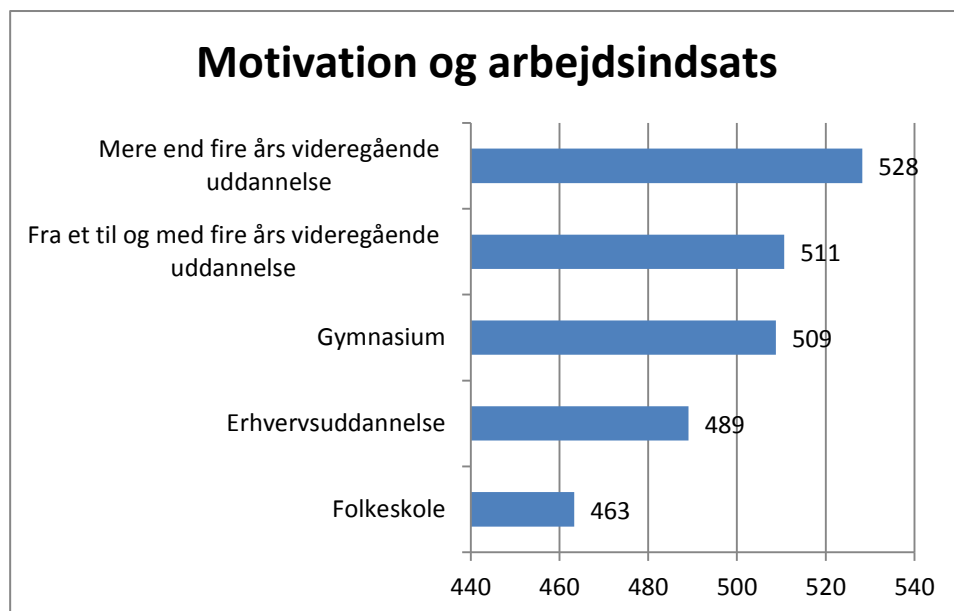
Klasselærerens vurdering af elevernes motivation og arbejdsindsats i 0.-9. klasse i relation til køn



Klasselærerens vurdering af elevernes motivation og arbejdsindsats i 0.-9. klasse i relation til moderens uddannelsesniveau



Klasselærerens vurdering af elevernes motivation og arbejdsindsats i 0.-9. klasse i relation til faderens uddannelsesniveau



Som det fremgår, er der en meget betydelig forskel – på 51 point – mellem klasselærernes vurdering af drenge og pigers motivation og arbejdsindsats. Hvad angår forskellen på klasselærernes vurdering af elevernes motivation og arbejdsindsats i relation til forældrenes uddannelsesbaggrund, er forskellen også her overordentlig stor. Børn af forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 524-528 point, mens børn af forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 461-463 point, og der er en meget klar tendens til at jo højere uddannelse, forældrene har, des højere scorer eleverne mht. klasselærernes vurdering af deres motivation og arbejdsindsats.

Kapitel 7:

Lærerdatab

Skolernes lærere har udfyldt et spørgeskema, som vedrører deres egne kompetencer, samarbejde om undervisningen, skolens vedligeholdelse, samarbejde om eleverne, struktur i undervisningen, feedback i undervisningen, motivation og arbejdsindsats, adfærdsproblematik, støtte til og kontakt med eleverne, læringskultur og relation mellem eleverne samt nogle tillægsspørgsmål til arbejdet som lærer.

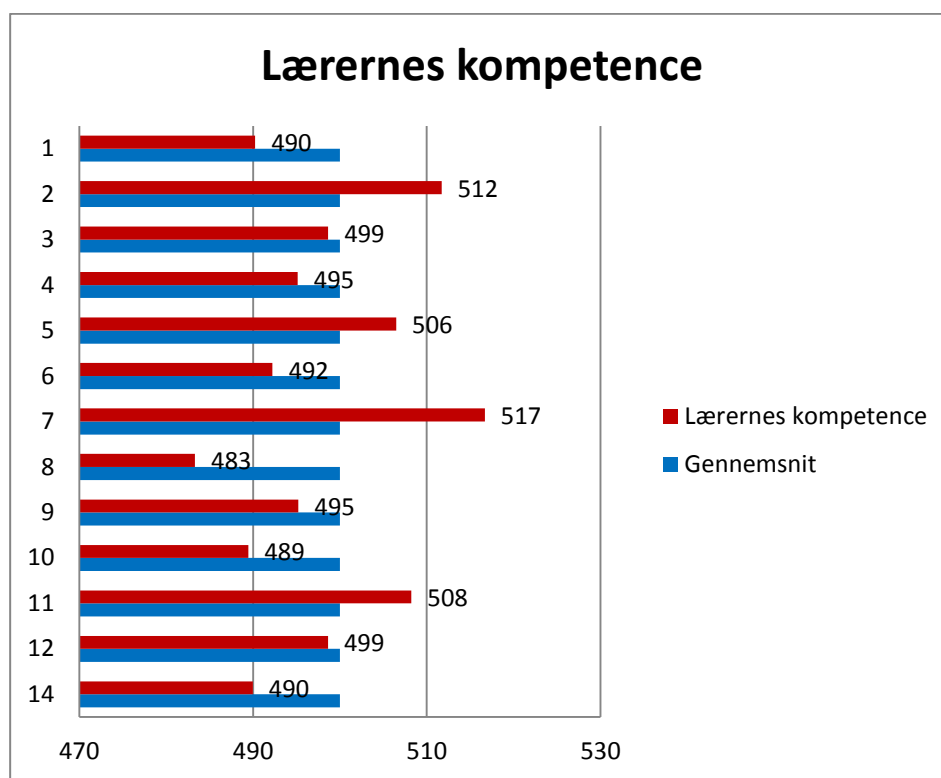
Kompetence

Lærernes kompetencer anses for at være den mest afgørende enkeltfaktor, som påvirker elevernes læring. Dette er dokumenteret i en række forskningsprojekter. Blandt disse kan nævnes Chetty, R.; Friedman, J.N. og Rockoff, J.E. (2014), McKinsey (2010) og på dansk grund Produktivitetskommissionen (2013).

Nordenbo m.fl. (2008) har peget på, at relationskompetence, klasseledelseskompetence og fagdidaktisk kompetence er nøglefaktorer. Relationerne mellem lærere og elever er dækket i elevspørgsmålene. I kortlægningen anvendes lærerdatab til at dække lærerens entusiasme og engagement, tilfredshed med at være lærer på skolen, tillid til sig selv som underviser, evne til at lede klassen og mulighederne for at udvikle sig selv på skolen. Svarene på spørgsmålene er sket på en fire-trinsskala, som går fra *"passer dårligt"*, *"passer nogenlunde"*, *"passer godt"* til *"passer meget godt"*. Eksempler på spørgsmål er: *"Jeg er i stand til at opretholde ro og orden i klasseværelset"*. *"For det meste synes jeg, det er meget tilfredsstillende at være lærer på denne skole"*.

Når lærerne udtaler sig om deres egne kompetencer, fortæller det ikke nødvendigvis kun noget om deres faktiske præstationer, men også om deres selvbedømmelse, både af deres præstationer og af vilkårene for deres arbejde. Det fremgår da også af de generelle tal, at der er stor forskel på besvarelsen af de forskellige spørgsmål under dette variabelområde: Spørgsmålet *"Jeg er entusiastisk og engageret i elevernes arbejde"* opnår tallet 3,51 (på en skala fra 1 til 4), mens spørgsmålet *"For det meste synes jeg, det er meget tilfredsstillende at være lærer på denne skole"* opnår tallet 3,0. Svarene fortæller derfor også noget om skolekulturen og om lærernes *"self-efficacy"*, dvs. deres forventninger til at kunne mestre undervisningen på en god måde under de givne omstændigheder.

Vurdering af kompetencer



Grafen viser, at fire kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. To kommuner ligger 6-8 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens tre kommuner ligger 8-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. To kommuner ligger 12 og 17 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens to kommuner ligger 11 og 17 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 34 point, hvilket repræsenterer en klar variation. Billedet viser også en ganske stor spredning mellem kommunerne.

Samarbejde om undervisningen

Teamsamarbejde blev introduceret systematisk efter folkeskoleloven af 1993. Lærersamarbejde om undervisningen har en central placering i skolereformen af 2014, og EVA har sat en undersøgelse i gang, som vil blive publiceret i slutningen af 2016. Der findes dog allerede resultater fra en omfattende dansk undersøgelse (Winter og Nielsen, 2014). Denne viser, at jo hyppigere lærerne deltager i klasseteams, desto bedre faglige præstationer har eleverne. Forskerne finder også, at den positive sammenhæng eksisterer, på trods af at nogle lærere sandsynligvis mødes oftere i klasseteams, når der er problemer med fx uro og mistriivsel i klassen.

En af de forskere, der har undersøgt spørgsmålet om lærersamarbejde mest omhyggeligt, er Helen Timperley. I 2007 udgav hun sammen med sine kolleger Aaron Wilson, Heather Barrar og Irene Fung en undersøgelse for undervisningsministeriet i New Zealand, *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]* (Timperley, H., Wilson, A, Barrar, H. and Fung, I. 2007). Et af de emner, de behandler i rapporten, er professionelle læringsfællesskaber (se Timperley, H., Wilson, A, Barrar, H. and Fung, I. 2007: 205-209). Rapporten har efterfølgende dannet grundlag for Helen Timperley's bog *Realizing the Power of Professional Learning* (Timperley 2011).

Hovedbudskabet i rapporten er, at teamarbejde ikke i sig selv gør en forskel for elevernes læring. Det handler om hvordan det struktureres og rammesættes. Imidlertid er det også vigtigt, at der skal være plads til udøvelse af professionel dømmekraft. Timperley's forslag er "rammesat autonomi, "framed autonomy". Teamarbejdet skal udøves på baggrund af en kultur af professionel tillid, der understøtter professionel kritik og åbenhed i en ramme af gensidig tillid og respekt. Det er ligeledes vigtigt, at teamarbejde gennemføres med brug af eksternt input i form af forskningsbaseret viden, således at sædvaner udfordres af udefrakommende viden. Endelig er det vigtigt, at teamarbejde gennemføres på grundlag af data om eleverne, uanset om data findes i form af kvantitative data, kollegaobservationer, videooptagelser eller andre datakilder. Endelig viser de forskningsresultater, der gennemgås i Timperley et al. 2007, at vellykket teamarbejde hele tiden har fokus på forholdet mellem læringsudbytte og pædagogiske indsatser, dvs. på en overbevisning om at undervisere har en effekt på elevernes læring og udvikling uanset hvilke eksterne barrierer, der findes.

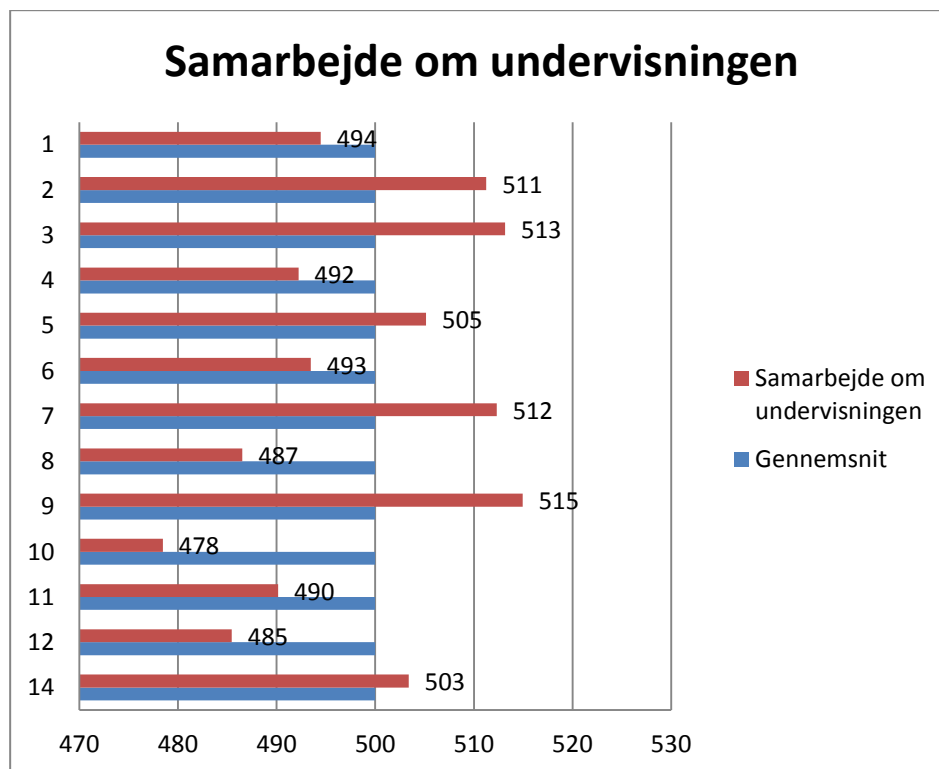
Disse resultater kan sammenfattes i følgende seks punkter om forudsætninger for effektivt teamarbejde:

1. Teamarbejde skal tilrettelægges og struktureres bevidst. Det skal rammesættes
2. Teamarbejde skal rammesættes, men der skal også være plads til udøvelse af professionel dømmekraft. Opskriften er "rammesat autonomi, "framed autonomy"
3. Teamarbejdet skal udøves på baggrund af en kultur af professionel tillid, der understøtter professionel kritik og åbenhed i en ramme af gensidig tillid og respekt
4. Teamarbejde skal gennemføres med brug af eksternt input i form af forskningsbaseret viden
5. Teamarbejdet skal gennemføres på grundlag af data om eleverne, uanset om data findes i form af kvantitative data, kollegaobservationer, videooptagelser eller andre datakilder
6. Teamarbejdet skal gennemføres med et gennemgående fokus på forholdet mellem læringsudbytte og pædagogiske indsatser

Lærersamarbejde dækkes på to områder i kortlægningen, dels samarbejde om undervisningen, der dækkes i indeværende afsnit, dels samarbejde om elever, som dækkes i det følgende afsnit.

Lærernes samarbejde om undervisningen dækkes ind af deres svar på fire spørgsmål, hvor af følgende to er eksempler: *"Lærerne samarbejder i høj grad om mål, indhold og metoder i undervisningen"*. *"Den enkelte lærer skal tage hensyn til andre læreres undervisning i sin egen undervisning"*.

Samarbejde om undervisningen

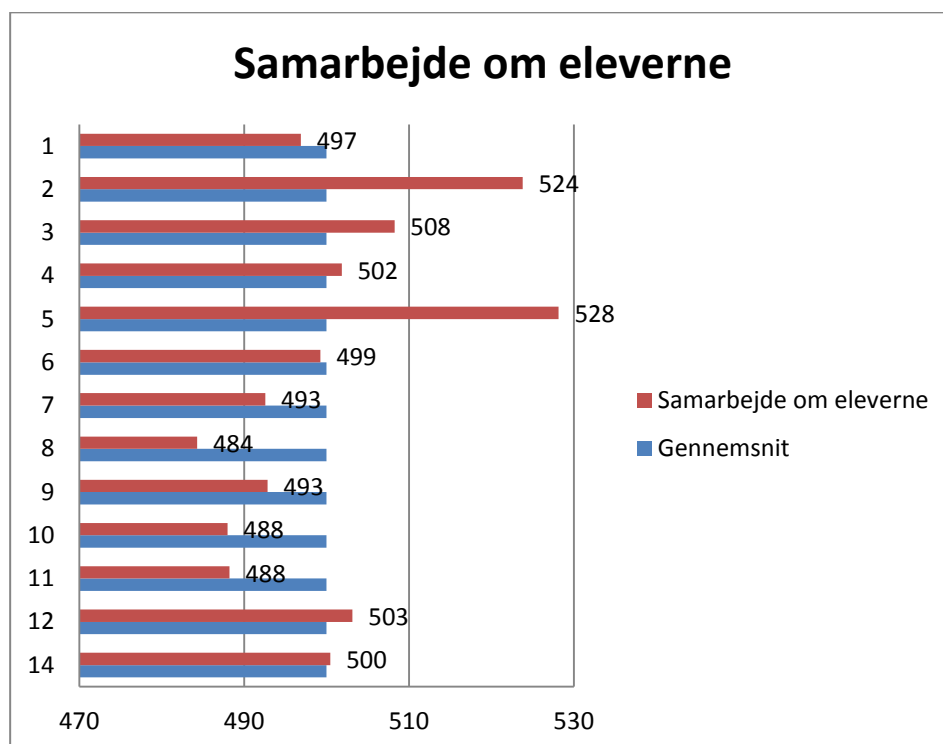


Grafen viser, at kun to kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. Fire kommuner ligger 11-15 point over 500 og dermed noget over gennemsnittet, mens 4 kommuner ligger 6-10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet, og tre kommuner ligger 13-22 point under gennemsnittet og dermed noget eller meget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 37 point, hvilket repræsenterer en klar variation, og hertil kommer at det samlede billede viser, at der er en tydelig spredning mellem kommunerne med hensyn til lærernes vurdering af samarbejde om undervisningen.

Samarbejde om eleverne

Kortlægningen af lærernes samarbejde om eleverne går på samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Området dækkes ind af fem spørgsmål, hvoraf følgende to er eksempler: "På skolen har pædagogerne og lærerne et fælles forpligtende ansvar i forhold til alle elever i skolen". "Lærerne og pædagogerne er enige om, hvad der er uacceptabel elevadfærd".

Samarbejde om eleverne



Grafen viser, at fem kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. En kommune ligger 8 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens to kommuner ligger 7 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. To kommuner ligger henholdsvis 24 og 28 point over gennemsnittet og dermed meget over, mens tre kommuner ligger 12, 12 og 14 point under gennemsnittet og dermed noget under.

Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 44 point, hvilket repræsenterer en stor variation. Billedet demonstrerer først og fremmest at der er meget store forskelle mellem kommunerne med hensyn til, om der er udviklet et godt samarbejde mellem lærere og pædagoger, eller om der ikke er. To kommuner skiller sig ud og har skabt et godt samarbejde, mens en del kommuner ikke har.

Undervisning

Kvaliteten i undervisningen dækkes i kortlægningen af tre områder, udvikling af læringsstrategier, brug af feedback og struktur i undervisningen. I denne rapport fremdrager vi to af områderne: Struktur og feedback.

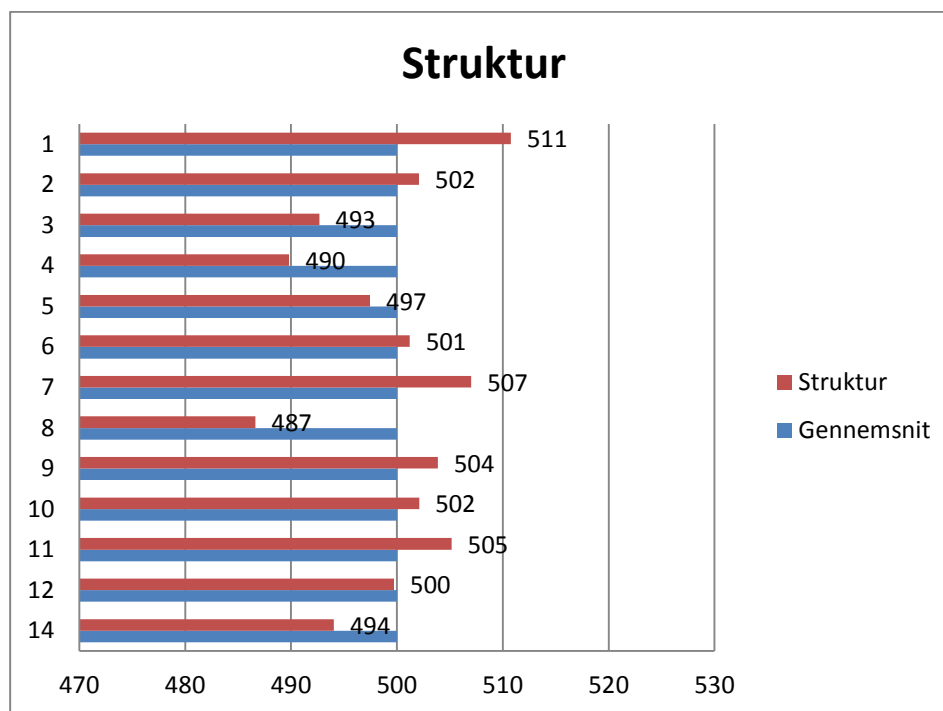
Udvikling af læringsstrategier bygger på, om lærerne fremmer elevernes metakognitive strategier, en indsats, der ifølge Hattie (2013) har en effektstørrelse på 0,69, eller om lærerne søger at fremme andre strategier og i øvrigt tager hensyn til elevernes forskelligheder. Området dækkes af fem spørgsmål, hvoraf følgende to er eksempler: *"Min undervisning sigter på, at eleverne opnår overblik og større viden ved hjælp af forskellige læringsstrategier". "Jeg differentierer det faglige indhold således, at alle elever opnår læring som er i overensstemmelse med timens intention"*.

Struktur i undervisningen er begrundet i afsnittet om eleverne. I lærerskemaet indgår fire spørgsmål om struktur, som dækker lærertydelighed, der i Hattie (2013) har en effektstørrelse på 0,75, samt klasseledelse. Spørgsmålene er fx: *"Jeg har en tydelig voksenprofil og påtager mig en aktiv ledelse af undervisningen". "Der er god arbejdsro i mine timer"*.

Feedback er ligeledes nævnt i afsnittet om eleverne. Det er en effektiv, men også differentieret mekanisme til at styrke elevernes læring. I lærersvarene indgår der fire bredt dækkende spørgsmål, hvoraf følgende er eksempler: *"Jeg giver mundtlig evaluering undervejs i timerne". "Jeg giver eleverne tydelige anvisninger på, hvordan de kan forbedre deres læring fremadrettet"*.

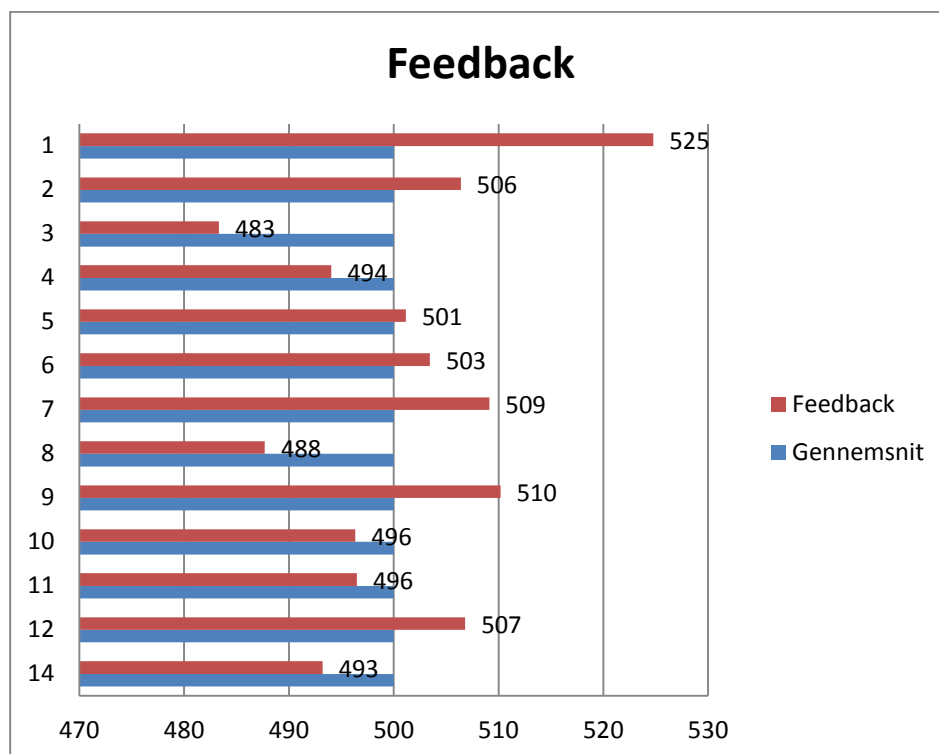
Til sammen viser svarene på spørgsmål om struktur og feedback noget om, hvor langt man ifølge lærerne er kommet med at udvikle læringscentrerede undervisningsstrategier og –metoder.

Struktur



Grafen viser, at syv kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. En kommune ligger 7 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens tre kommuner ligger 6, 7 og 10 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 11 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens en kommune ligger 13 point under gennemsnittet og dermed noget under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 24 point, hvilket repræsenterer en tydelig, men ikke stor variation. Samlet set er billedet forholdsvis stabilt med hensyn til lærernes opfattelse af struktur i undervisningen.

Feedback



Grafen viser, at fire kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. Tre kommuner ligger 7-10 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens to kommuner ligger 6 og 7 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet.

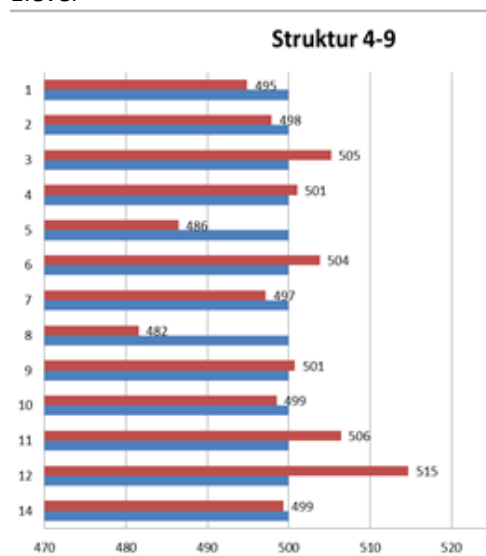
Tre kommuner skiller sig ud: En kommune ligger hele 25 point over gennemsnittet og dermed meget over, mens to kommuner med 12 og 17 point under gennemsnittet ligger klart under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 42 point, hvilket repræsenterer en stor variation.

Sammenligning mellem elev- og læreroplevelse af struktur og feedback i undervisningen

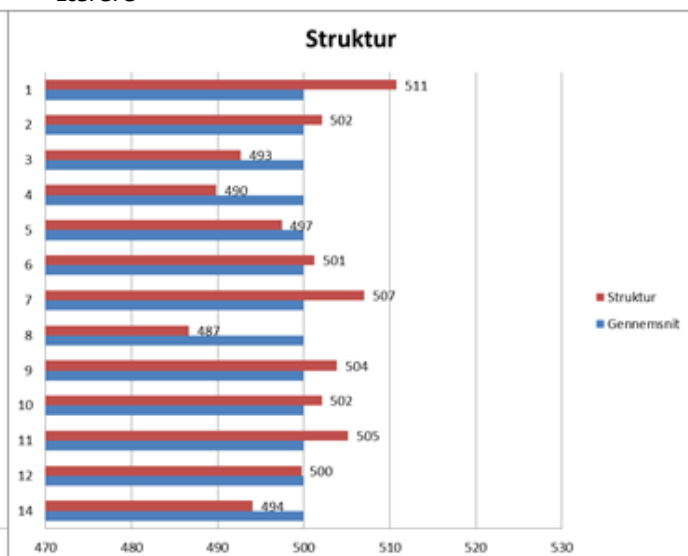
Det kan være interessant at sammenligne elevvurderinger og lærervurderinger af de samme variabelområder for at se, om der er sammenfald eller forskel mellem de to. I den foreliggende kortlægning er det relevant at sammenligne oplevelse af henholdsvis struktur og feedback af elever og lærere.

Struktur

Elever



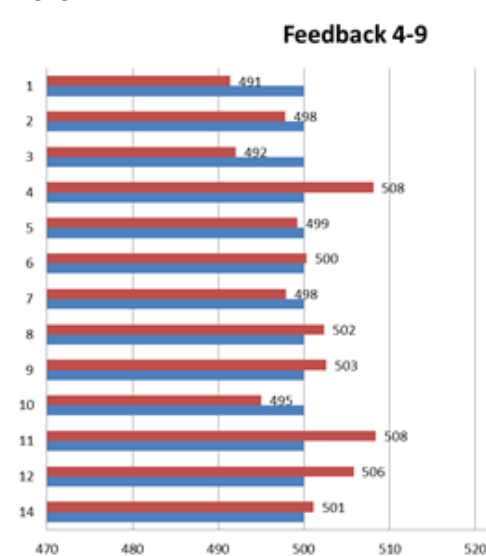
Lærere



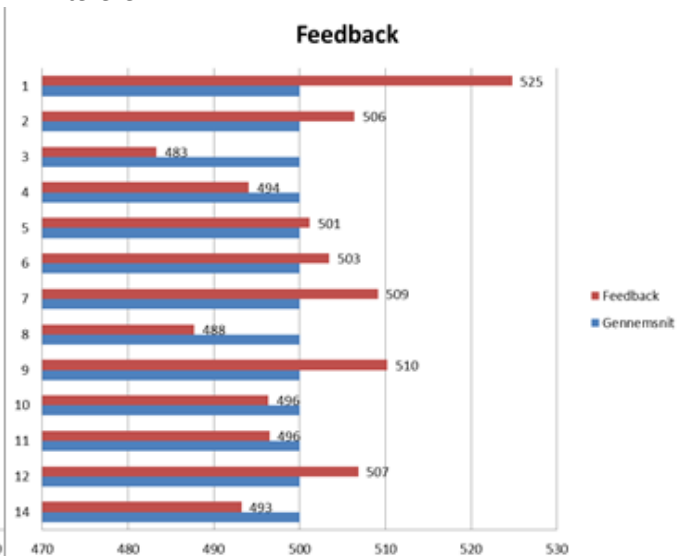
Hvis man sammenligner lærernes og elevernes oplevelse af struktur, kan man konstatere, at der ikke er nogen klar forskel i tre af kommunerne. I fem kommuner er tendensen den samme (dvs. at både lærere og elever oplever struktur over eller under gennemsnit), men i fem kommuner er tendensen modsat (dvs. at hvis lærere oplever struktur over gennemsnittet, oplever eleverne at den er under gennemsnittet, og omvendt).

Feedback

Elever



Lærere



Hvis man sammenligner lærernes og elevernes oplevelse af feedback, kan man konstatere, at der ikke kan siges at være nogen tendens i to af de tretten kommuner. I fire er der et sammenfald, dvs. at både elever og lærere oplever enten

meget eller lidt feedback i undervisningen. I syv af kommunerne er der forskel i oplevelsen af feedback: Eleverne oplever feedback under gennemsnit, mens lærerne oplever at de giver meget feedback, eller omvendt. Det er interessant, at der i et flertal af kommunerne er modsatrettede oplevelser.

Der er to måder at fortolke dette på. Den ene er, at hvis mønstret er det samme, understøtter det at der er en sammenhæng mellem læreres og elevers vurdering af pædagogisk praksis. Den anden er, at hvis mønstret er forskelligt – hvis fx elever oplever en lav grad af struktur, mens underviserne oplever en høj grad af struktur – kan det for eksempel fortolkes som det, der i en undersøgelse af forholdet mellem lærer- og elevoplevelser på erhvervsgymnasiale uddannelser i Nordjylland blev kaldt ”didaktisk blindhed”: At lærerne har vanskeligt ved at sætte sig i elevernes sted, hvad angår oplevelsen af undervisningen. Dette er et relevant spørgsmål at forfølge på skole- og klasseniveau (Qvortrup et al. 2015).

Kapitel 8:

Pædagogdata

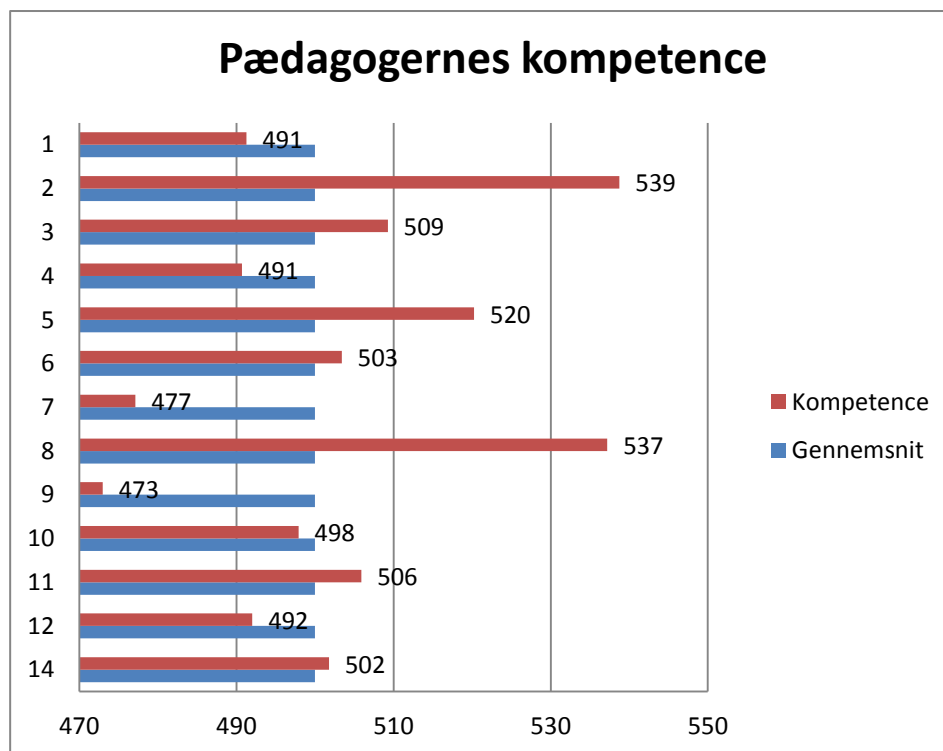
Pædagoger har siden omkring 1970 været til stede i skolen som børnehaveklasseledere og fra ca. 1980 som personale i skolefritidsordninger. Pædagoger har også været involveret i ordninger med samordnet skolestart, men det er først med skolereformen, at pædagoger for alvor er blevet en del af skolen, og der er derfor på nuværende tidspunkt meget lidt systematisk viden om, hvad pædagogers funktion betyder for elevernes læring. Rambøll (2012) har imidlertid vist, at hvis der har været pædagoger i indskolingen, øges elevernes afgangsprøvekarakterer. Dyssegaard og Larsen (2013) har endvidere kortlagt, hvordan pædagoger kan gøre en forskel i forbindelse med inklusion, og der peges her på nødvendigheden af et tæt samarbejde mellem lærer og pædagog.

I kortlægningen har pædagoger udfyldt et spørgeskema, der dækker pædagogernes arbejde, herunder deres kompetencer, deres samarbejde med lærere, skolens fysiske rammer og vedligehold, deres forhold til eleverne, det pædagogiske arbejde, deres motivation og arbejdsindsats og forhold vedrørende elevers adfærd. Det skal understreges, at der er forskel på kommunernes ansættelsespolitik i forhold til pædagogiske medarbejdere. Dette kan være noget af forklaringen på forskellene mellem pædagogernes besvarelser fra kommune til kommune. Dette aspekt er ikke undersøgt i nærværende rapport.

Kompetence

Pædagogernes kompetence beskrives med fire spørgsmål, der i høj grad er parallelle med de spørgsmål, der er stillet til lærerne. Det drejer sig om tillid til egen kompetence, entusiasme og engagement, tilfredshed med jobbet og mulighederne for at udvikle sig fagligt. Som eksempler på spørgsmål kan nævnes: *"Jeg har tillid til mig selv som fagprofessionel"*. *"Jeg kan udvikle mig som pædagog på min skole"*.

Kompetence



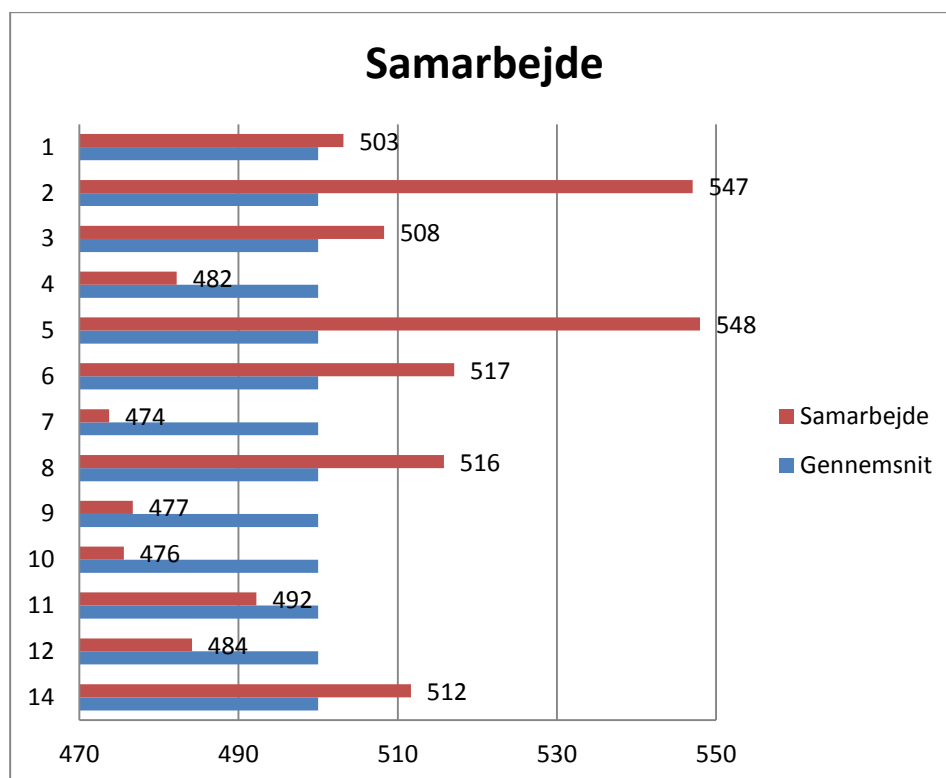
Grafen viser, at tre kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. To kommuner ligger 6 og 9 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens tre kommuner ligger 8, 9 og 9 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. En kommune ligger 20 point over gennemsnittet og dermed noget over. To kommuner ligger meget markant over gennemsnittet med 37 og 39 point, mens to kommuner ligger klart under gennemsnittet med 23 og 27 point under. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 66 point, hvilket repræsenterer en meget stor variation.

Der er tale om en meget markant forskel mellem den højest placerede og den lavest placerede kommune med hensyn til pædagogernes oplevede kompetencer. Det tyder på, at pædagogerne i forskellige kommuner har forskellige oplevelser af egenkompetence, engagement og mulighed for at udvikle sig fagligt. Tallene tyder også på, at der i to kommuner er rettet fokus mod pædagogfaget. Det er vigtigt at være opmærksom på dette, da det er almindeligt anerkendt, at opbygningen af professionel kapital (menneskelig kapital, social kapital og beslutningskapital) er en afgørende forudsætning for at opnå gode resultater med hensyn til elevernes læring, udvikling og trivsel (Hargreaves og Fullan 2015).

Samarbejde

Området samarbejde er for pædagogernes vedkommende belyst med fem spørgsmål, der indholdsmæssigt er identiske med de spørgsmål, der blev stillet til lærerne. To eksempler på spørgsmål til pædagogerne er: *"Det er almindeligt, at pædagoger og lærere planlægger deres aktiviteter i skolen i fællesskab"*. *"Der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem pædagoger og lærere på skolen om de fleste forhold, som vedrører elevernes udvikling"*.

Samarbejde med lærerne



Grafen viser, at kun en kommune ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellig fra gennemsnittet. En kommune ligger 8 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens en kommune ligger 8 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. Tre kommuner ligger 12-17 point over gennemsnittet og dermed noget over, mens to kommuner ligger 16-18 point under gennemsnittet og dermed noget under. To kommuner ligger med 47 og 48 point særdeles meget over gennemsnittet, mens tre kommuner med 23, 24 og 26 point ligger meget under gennemsnittet.

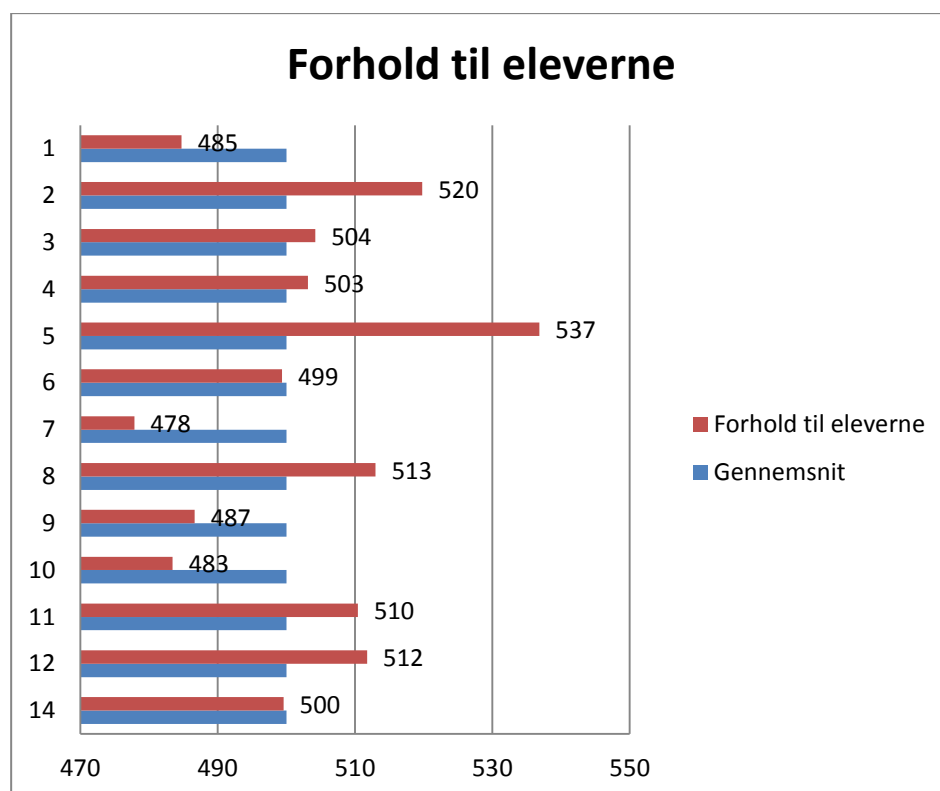
Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 74 point, hvilket repræsenterer en meget stor variation. Tre kommuner er markant positive både med hensyn til pædagogernes oplevede kompetence og samarbejde med lærerne, mens to kommuner er tydeligt negative med hensyn

til begge variabelområder. Dette tyder på, at samarbejde mellem pædagoger og lærere og pædagogernes roller og opgaver på skolerne er af relativ ny dato og derfor endnu ikke stabiliseret. Nogle steder har man tilsyneladende fokuseret på det, mens man andre steder ikke er kommet så langt.

Forhold til eleverne

Pædagogernes forhold til eleverne er belyst med fire spørgsmål, hvoraf de to inddrager lærerne, mens de andre to kun angår pædagogerne. Eksempler på spørgsmål for de to kategorier er: *"Pædagoger og lærere på skolen tager ansvar også for de elever, som de ikke selv kender eller underviser"*. *"Det sker ofte, at eleverne vil diskutere og tale med pædagogen om deres interesser, og om ting som optager dem uden for skolen"*.

Forhold til eleverne



Grafen viser, at fire kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. Tre kommuner ligger 10-13 point over 500 og dermed noget over gennemsnittet, mens tre kommuner ligger 13, 15 og 17 point under 500 og dermed noget under gennemsnittet. To kommuner ligger 20 og 37 point over gennemsnittet og dermed meget over,

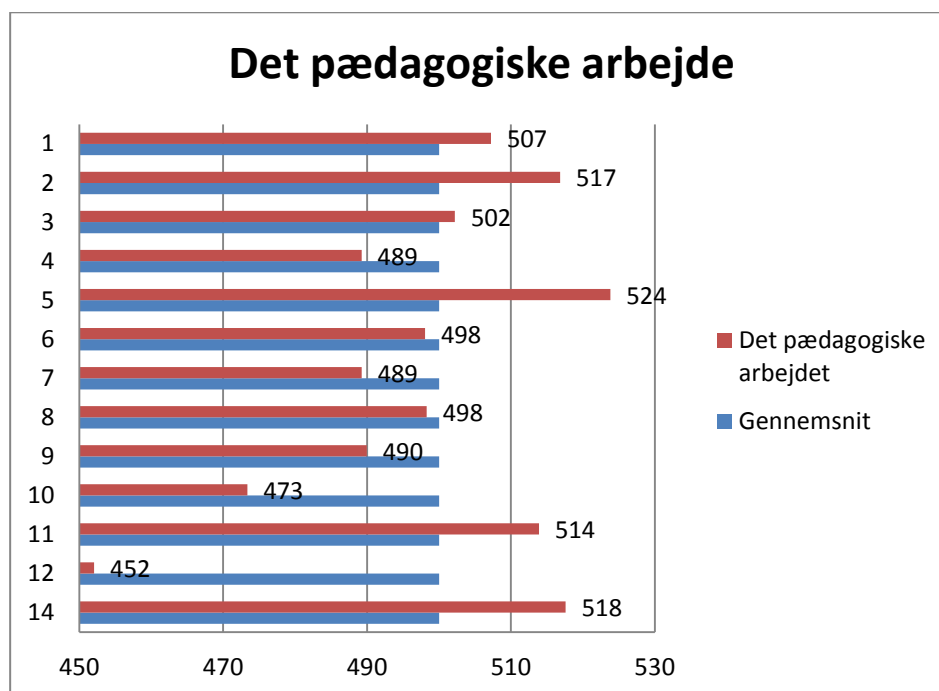
mens en kommune ligger 22 point under gennemsnittet og dermed meget under.

Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 59 point, hvilket repræsenterer en stor variation. Man kan se det samme mønster med hensyn til positive og negative udsving, så dette synes at bekræfte, at nogle kommuner har haft fokus på pædagogernes arbejde, mens andre ikke har.

Det pædagogiske arbejde

Spørgsmålene om det pædagogiske arbejde dækker med syv spørgsmål bredt over pædagogers arbejdsfelt i den almindelige undervisning, i SFO'en og i aktiviteter uden for skolen. Der er også spørgsmål, som specifikt vedrører opgaver med at holde ro og orden, og der er spørgsmål, som går på kendskabet til skolens pædagogiske målsætninger. Tre eksempler er: *"Organiserer du det pædagogiske arbejde, så eleverne kan samarbejde for at løse opgaver?"*. *"Aktiviteter i SFO er koordineret med lærernes undervisning"*. *"Bruger du lokalmiljøet eller nærmiljøet omkring skolen aktivt i det pædagogiske arbejde?"*

Det pædagogiske arbejde



Grafen viser, at tre kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. En kommune ligger 7 point over 500 og dermed lidt over gennemsnittet, mens tre kommuner ligger 10, 11 og 11 point under 500 og dermed lidt eller noget under gennemsnittet. Fire kommuner ligger 14, 17, 18 og 24 point over gennemsnittet og dermed noget

eller meget over, mens to kommuner ligger 27 og 48 point under gennemsnittet og dermed meget eller særdeles meget under.

Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 72 point, hvilket repræsenterer en meget stor variation. Igen kan det samlede mønster fra de andre pædagogdata genkendes, idet det dog må bemærkes – og kan undre – at kommune 12, som ellers har ligget positivt, ligger så langt under gennemsnittet med hensyn til vurderingen af det pædagogiske arbejde.

Kapitel 9:

Ledelsesdata

Moderne skoleledelse

En sammenfatning af den empiriske, effektorienterede internationale uddannelsesforskning om skoleledelse kan lyde som følger:

- Skoleledelse skal have fokus på at opbygge skolens professionelle kapital, sådan som den er beskrevet af Hargreaves og Fullan, dvs. som en styrkelse af individuel kapital, social kapital og beslutningskapital (Hargreaves og Fullan 2012).
- Skoleledelse skal udvikle skolen på grundlag af forskningsinformeret viden om, hvilke indsatser der sandsynligvis virker bedst.
- Skoleledelse skal udøve pædagogisk orienteret skoleledelse, dvs. læringsledelse. Det betyder at den skal formulere klare undervisningsmål, udarbejde klare undervisningsstrategier, dvs. skabe et analytisk og metodisk fokus på skolen, identificere klare indsatsområder og sætte høje standarder og forventninger blandt såvel lærere og pædagoger som elever og forældre inden for en ramme for skolens aktiviteter af professionel tillid. Men som Viviane Robinson siger: "Hvis ledere skal opbygge tillid, kræver det, at de aktivt tackler adfærd, der opfattes som tillidsbrud – herunder præstationer, der anses for dårlige" (Robinson 2015: 46).
- Skoleledelse skal skabe rammer for at medarbejderne samarbejder i professionelle læringsfællesskaber. Det vil sige, at den skal sikre, at lærerne og pædagogerne i deres team arbejder ud fra en overordnet dagsorden med fire punkter: Hvad ønsker vi, at eleverne skal vide? Hvordan kan vi vide, om vores elever lærer det, vi ønsker? Hvordan vil vi reagere, når eleverne ikke når de mål, vi har defineret? Hvordan differentierer vi undervisningen, så alle stimuleres bedst muligt?
- Nøgleordet for skoleledelse er læringsledelse, og læringsledelse skal praktiseres på alle niveauer i en kommune: Den bør foregå i kommunens skoleforvaltning, som skal arbejde med pædagogisk ledelse og derfor være tæt på skolerne, i den enkelte skoles ledelse, som skal have fokus på elevernes læring og for undervisernes undervisning, og som derfor skal arbejde tæt på praksis, sætte klare læringsmål, skabe et fæl-

les pædagogisk sprog blandt underviserne, levere data om elevernes standpunkt og udvikling og sørge for kompetenceudvikling af alle medarbejdere, og i det enkelte team af lærere og/eller pædagoger, som skal arbejde som professionelle læringsfællesskaber (DuFour og Marzano 2015).

Situationen i Danmark

Hvordan er situationen blandt skoleledere i Danmark? Svarer deres praksis til det, forskningen jævnfør den ovenstående gennemgang siger? Svaret er, at skolelederne godt ved, hvad man bør gøre, men ikke er der – helt – endnu.

I 2012 blev resultatet af den store, internationale undersøgelse af elevernes læsefærdigheder, PIRLS, offentliggjort. Data var blevet indsamlet i 2011. Et af spørgsmålene handlede om, hvad lederne brugte deres tid på, fordi man derudfra kunne få et billede af, hvordan ledelsesopgaverne prioriteres. Resultatet var, at danske skoleledere brugte betydeligt mindre tid end gennemsnittet af udenlandske kolleger på at fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger, udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger, følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og følge elevernes faglige fremgang. Til gengæld brugte de danske skoleledere meget tid på at opretholde en god atmosfære på skolen. Desuden kan man formode (det var imidlertid ikke med i den internationale undersøgelse), at de brugte meget tid på administration m.v.

Resultatet af PIRLS-undersøgelsens spørgsmål om skoleledelse var som følger (lederne havde tre svarmuligheder: Lidt tid, nogen tid og meget tid). Resultatet blev opgjort på den måde, at man opgav andelen af elever, hvis ledere havde sagt at de brugte "meget tid" på den pågældende opgave:

Andel elever i procent hvis skoleledere i det forgange år har brugt "meget tid" på at	Danmark	Internationalt gennemsnit
Fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger	24	59
Udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger	20	59
Følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen	6	48
Følge elevernes faglige fremgang	11	55
Opretholde en god atmosfære på skolen	67	68

(Mejding og Rønberg 2012)

Det er vigtigt at understrege, at man ikke kan sammenligne den enkelte indsats i Danmark med det internationale gennemsnit, fordi indsatserne lagt sammen ikke skal give 100 procent. Lidt flot sagt viser tallene, at udenlandske ledere bruger mere tid på "det hele", end de danske siger, at de gør. Derimod siger undersøgelsen noget om, hvordan de forskellige dimensioner prioriteres indbyrdes, og hvor de udenlandske ledere prioriterer dem nogenlunde lige højt, er der store

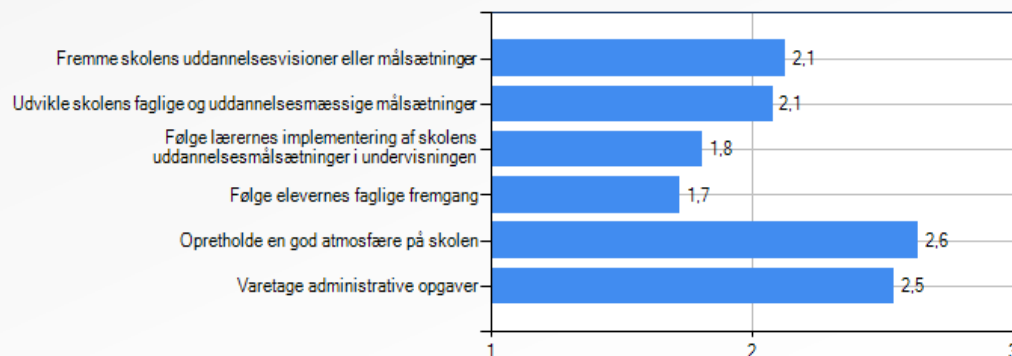
forskelle mellem dimensionerne blandt danske ledere. De har brugt mindst tre gange så meget tid på at opretholde en god atmosfære på skolen som på enhver anden aktivitet. Og opgaverne med at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og at følge elevernes faglige fremgang fylder markant mindre end andre ledelsesopgaver.

I dataindsamlingen i september-oktober 2015 i "Program for læringsledelse" gentog vi spørgsmålene fra PIRLS 2011. Svarene kan ikke direkte sammenlignes med PIRLS-undersøgelsen, fordi vi i den danske undersøgelse ikke udtrykker resultatet i form af andelen af elever, hvis ledere havde sagt, at de brugte "meget tid" på en given opgave. Derimod sammentalte vi ledernes svar direkte og udtrykte det som gennemsnittet af de tre svarmuligheder "lidt tid", "nogen tid" og "meget tid". Til gengæld kan man godt aflæse, hvordan ledelsesopgaverne prioriteres indbyrdes.

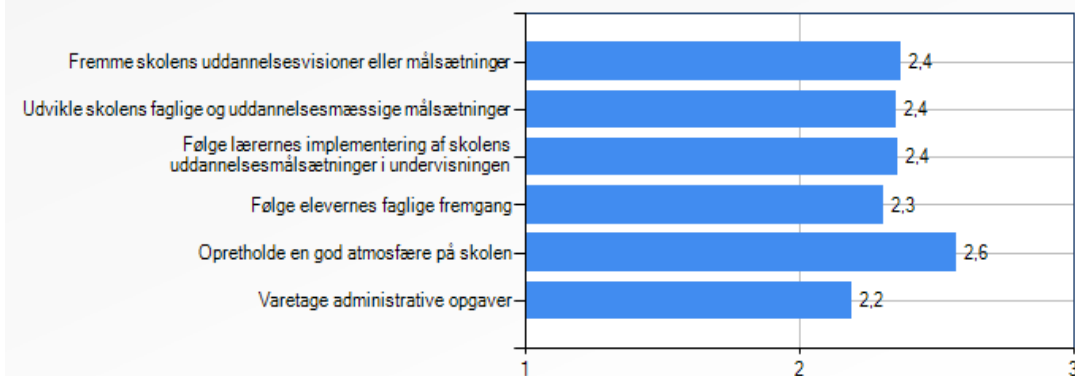
I undersøgelsen blev lederne både spurgt om, hvor meget tid de havde brugt i det forgangne år, og hvor meget tid de ønskede at bruge i det indeværende skoleår. Undersøgelsen var derfor både summativ og fremadrettet.

Resultaterne var som følger:

Hvor meget tid **har** jeg i det forløbne år brugt på følgende opgaver



Hvor meget tid **vil** jeg i dette skoleår bruge på følgende opgaver



Som det fremgår, prioriteres opgaven om at opretholde en god atmosfære på skolen stadigvæk højest, både hvis man refererer den gældende praksis, og hvis man ser fremad. Det er også tydeligt, at varetagelsen af administrative opgaver

fylder meget i skoleledelsens hverdag. Men man kan også bemærke, at de øvrige opgaver – de der kan betegnes som den moderne ledelses kerneopgaver – blev prioriteret højere i efteråret 2015 end de blev i 2011. Der er med andre ord klare tegn på, at der faktisk sker en gradvis omprioritering af ledelsesopgaverne i den danske folkeskole, selv om opgaverne med at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og at følge elevernes faglige fremgang stadigvæk ligger relativt lavt. Interessant er det også, at hvis lederne kigger fremad, er der et klart ønske om at reducere varetagelsen af administrative opgaver, ligesom der sker en opprioritering af opgaverne med at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og elevernes faglige fremgang. Meget tyder med andre ord på, at de anbefalinger, som kan læses i den internationale forskningslitteratur, og som mange har hørt om eller selv set fx ved studiebesøg i Ontario i Canada, også har haft en afsmitende effekt både på den tid, lederne faktisk bruger på de forskellige opgaver og på ønsker om at prioritere indsatserne fremadrettet.

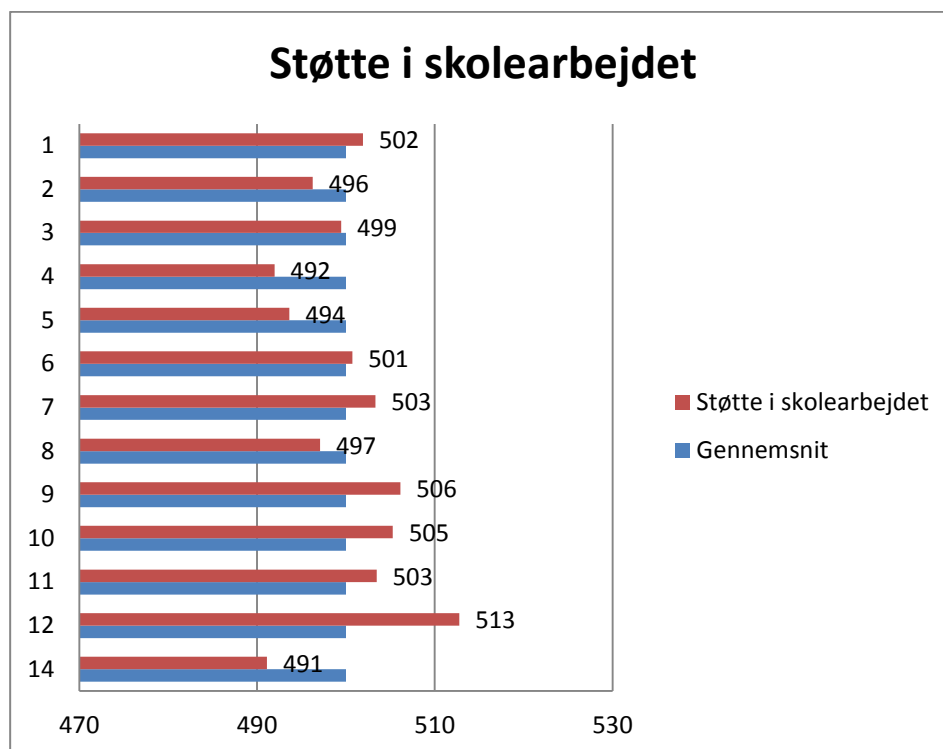
Kapitel 10:

Forældredata

Der er generelt set relativt lidt forskning vedrørende forældrenes deltagelse og indflydelse på deres børns skolegang på såvel dansk som internationalt niveau. I samarbejde med biblioteket på DPU har en række forskere gennemført litteraturen for undervisningsministeriets Ressourcecenter for inklusion og specialundervisning (Larsen, 2014). De finder frem til, at forsknings- og vidensfeltet i forhold til forældresamarbejde er meget sammensat, og at den består af en række forskellige tilgange med forskellige målsætninger og erkendelsesinteresser. De siger videre, at forskningen peger på, at både formål og konkrete rammer for samarbejdet er uklare for såvel lærere som forældre. I øvrigt er den helt overvejende del af den danske forskning af kvalitativ karakter. Dataindsamlingen i forbindelse med kortlægningen er dermed en ny tilgang, hvor sammenligningsgrundlaget er stort set ikke eksisterende, men hvor muligheden for at frembringe ny viden til gengæld er stor.

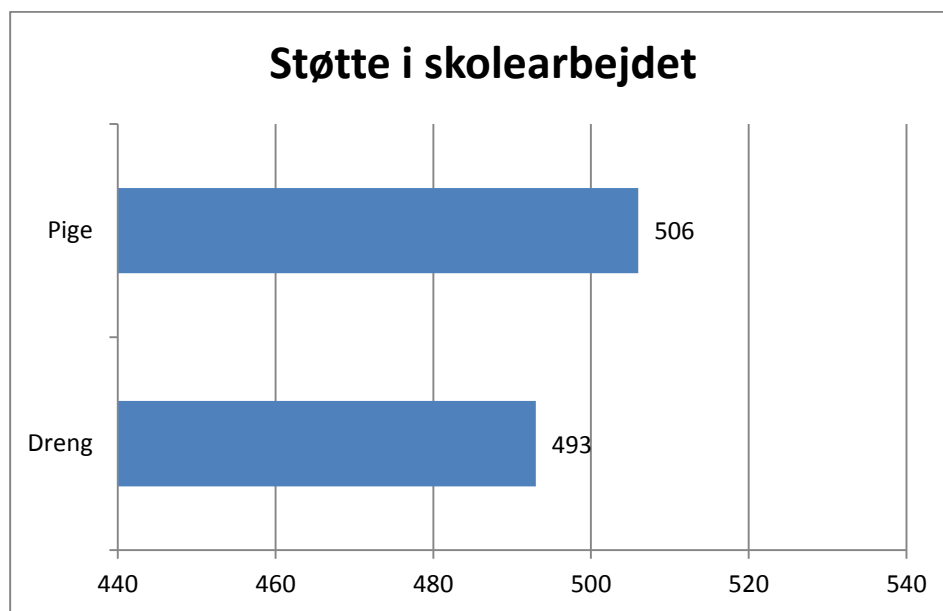
Til brug i kortlægningen er der stillet spørgsmål til forældrene om støtte i skolearbejdet. Der er i alt stillet 12 spørgsmål, der går på forældrenes optagethed af deres børns faglige og trivselsmæssige funktion i skolen, deres syn på vigtigheden af uddannelse, deres samtaler om barnet om de daglige ting i skolen og endelig er der fem spørgsmål om lektier. Eksempler på spørgsmål er: *"Jeg/vi er optaget af, at vores barn skal klare sig fagligt godt i skolen."* *"Jeg/vi er optaget af, at vores barn skal forstå, at skolegang og uddannelse er vigtig"*. *"Jeg/vi spørger ofte vores barn om, hvilke lektier det har for"*. *"Jeg/vi har ofte konflikt med vores barn i forbindelse med lektiesituationen herhjemme"*. Svarene er afgivet på en fire-trins skala, hvor forældre skal udtrykke deres enighed med udsagnene.

Forældrenes vurdering af støtte til skolearbejdet

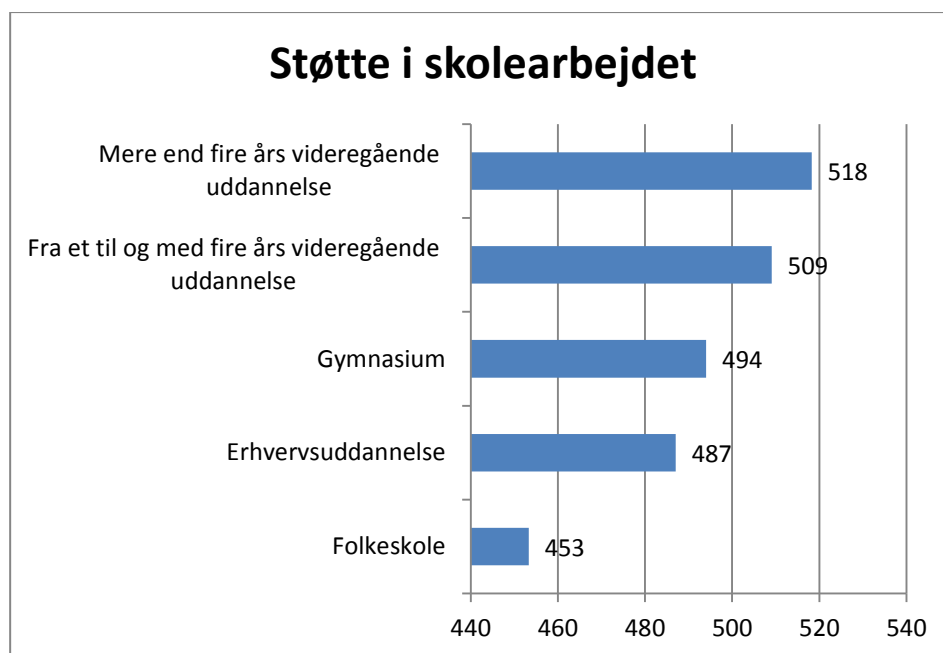


Grafen viser, at otte kommuner ligger inden for +/- 5 point fra 500 og derfor ikke kan antages at være forskellige fra gennemsnittet. To kommuner ligger 6 og 13 point over 500 og dermed lidt eller noget over gennemsnittet, mens tre kommuner ligger 6, 8 og 9 point under 500 og dermed lidt under gennemsnittet. Forskellen mellem den højest og den lavest placerede kommune er på 22 point, hvilket repræsenterer en beskeden variation. Der er med andre ord ikke stor variation mellem kommunerne med hensyn til forældrenes vurdering af deres støtte til skolearbejdet.

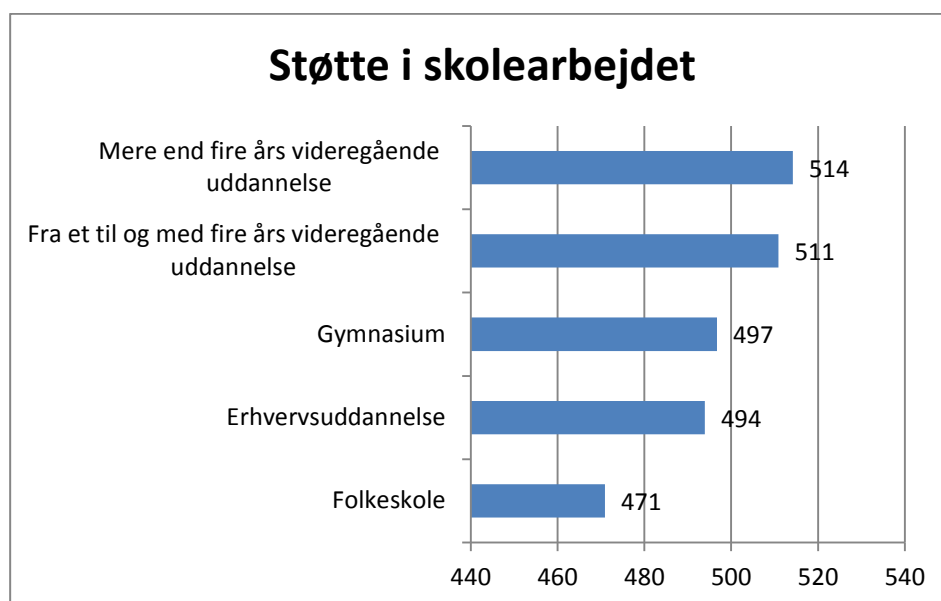
Støtte i skolearbejdet i relation til køn



Støtte i skolearbejdet i relation til moderens uddannelsesniveau



Støtte i skolearbejdet i relation til faderens uddannelsesniveau



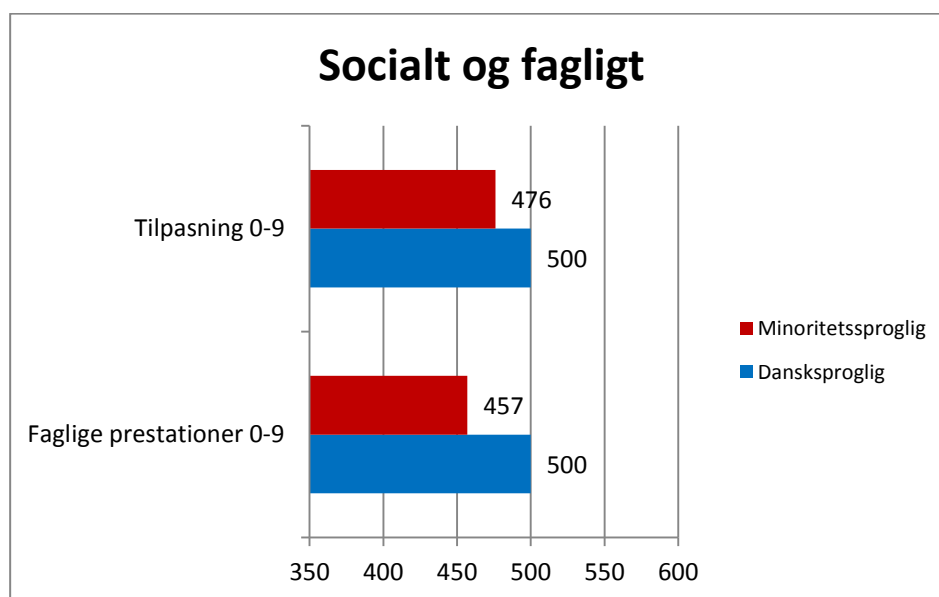
Som det fremgår, er der en beskedent, men klar forskel – på 13 point – mellem støtte i skolearbejdet fra forældrene til henholdsvis drenge og piger. Hvad angår forskellen på forældrenes oplevelse af at yde støtte i skolearbejdet i relation til deres egen uddannelsesbaggrund, er tendensen meget klart den samme som i de andre kategorier. Forældre med mere end fire års videregående uddannelse ligger på 514-518 point, mens forældre, der alene har en folkeskoleuddannelse, ligger på 453-471 point, og der er en klar tendens til at jo højere uddannelse, forældrene har, des mere oplever de at kunne yde støtte i skolearbejdet. Sammenholdt med de tidligere tabeller om den sociale skævhed i elevernes skolegang kaster det et perspektiv ind over diskussionen af lektiecafeer, fordybelsestid m.v.

Kapitel 11:

Forskelle mellem danskeproglige og minoritetssproglige elever

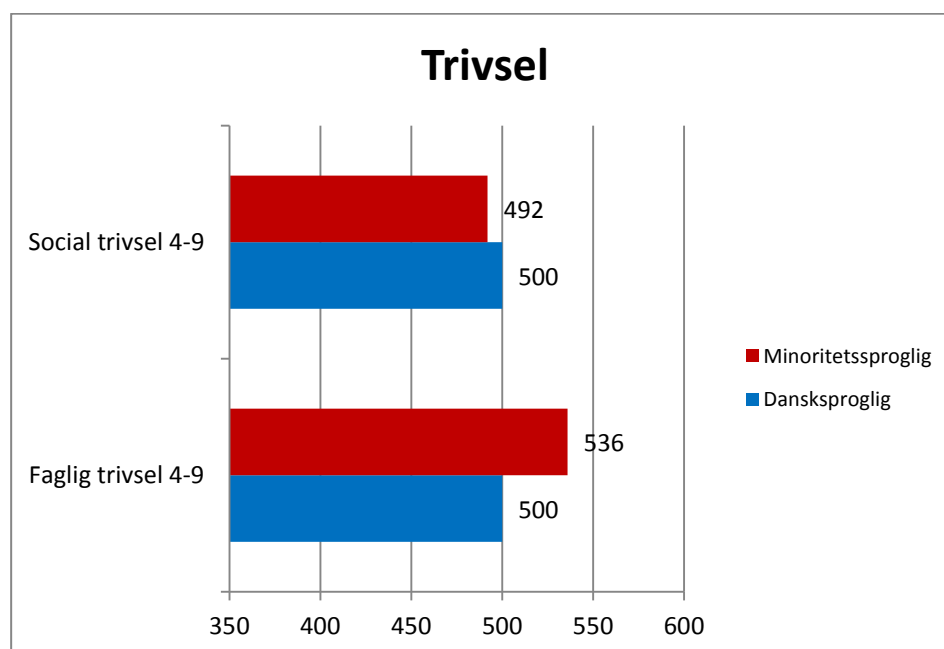
Alle de resultater, som er blevet præsenteret ovenfor, kan også sammenlignes i forhold til den baggrundsvariabel, om eleverne har en dansksproglig eller en minoritetssproglig baggrund. I denne præsentation viser vi kun seks resultater, som til sammen illustrerer vilkårene for de minoritetssproglige elever. Først præsenterer vi to resultater baseret på klasselærerens vurdering af eleverne, nemlig deres sociale tilpasning og deres faglige præstationer. Derefter præsenterer vi to resultater baseret på elevernes egne vurderinger af deres sociale og faglige trivsel. Til sidst præsenterer vi to resultater baseret på elevernes egne vurderinger af deres indbyrdes relationer.

Klasselærerens vurdering af elevernes sociale tilpasning og faglige præstationer



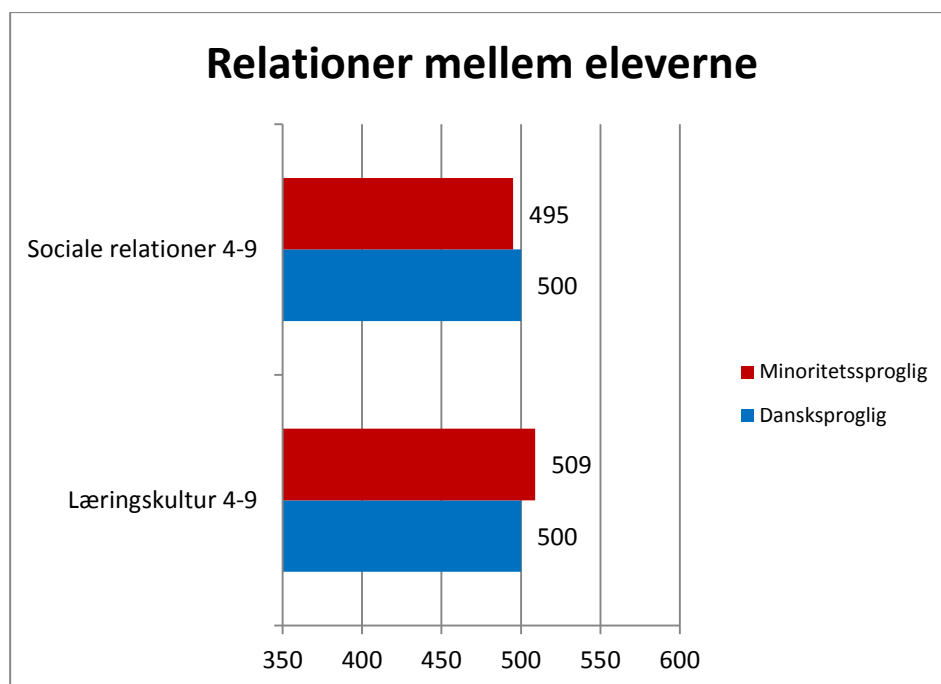
Som det fremgår af tabellen, er der en meget klar forskel i klasselærerens vurdering af elevernes sociale tilpasning, og faglige præstationer i forhold til om eleverne har en dansksproglig eller minoritetssproglig baggrund. Hvad angår vurdering af social tilpasning ligger de minoritetssproglige elever 24 point under de dansksproglige. Hvad angår de faglige præstationer, ligger de minoritetssproglige elever hele 43 point under de dansksproglige. Man kan ikke ud fra besvarelsene sige, om dette er udtryk for, at de minoritetssproglige elever er dårligere socialt tilpassede og har dårligere faglige præstationer end de dansksproglige, eller om det skyldes lærernes forskellige vurderinger af de to grupper.

Elevernes vurdering af deres sociale og faglige trivsel



Som det fremgår, er der kun en beskedne forskel på otte point på elevernes vurdering af deres egen sociale trivsel. De dansksproglige elever trives en smule bedre end de minoritetssproglige. Derimod er der en meget klar forskel på 36 point med hensyn til elevernes vurdering af deres faglige trivsel, dvs. om de kan lide skolearbejdet i klassen, og det forholder sig overraskende nok sådan, at eleverne med minoritetssproglig baggrund trives bedre fagligt end eleverne med en dansksproglig baggrund.

Elevernes vurdering af deres indbyrdes relationer



Som det fremgår, er der kun beskedne forskelle mellem elevernes vurdering af deres sociale relationer og af læringskulturen, hvis de to vurderinger sættes i relation til, om eleverne har en dansksproglig eller minoritetssproglig baggrund. De dansksproglige elever vurderer de sociale relationer i 4.-9. klasse en smule højere end de minoritetssproglige elever gør. Til gengæld vurderer de minoritetssproglige elever læringskulturen i 4.-9. klasse lidt højere end de dansksproglige elever gør. Man kan forsigtigt formode, at dette kan hænge sammen med, at de minoritetssproglige elever vurderede den faglige trivsel højere end de dansksproglige elever gjorde.

Kapitel 12:

Korrelationsanalyser

I dette afsluttende kapitel skal der præsenteres to korrelationsskemaer. Det ene omhandler forholdet mellem trivsel, relation elev-lærer, relation mellem elever og undervisning for elever i 0.-3. klasse. Det andet omhandler forholdet mellem faglig trivsel, undervisnings- og læringshæmmende adfærd, relationen mellem lærer og elev, læringskulturen, forventning om mestring, skolefaglige præstationer og motivation og arbejdsindsats for elever i 4.-9. klasse.

Korrelation er i statistik et mål for sammenhængsgraden mellem et sæt af to variable. En høj korrelation betyder, at det ene sæt af variable kan forudsiges fra det andet og omvendt, eller at begge variable i en vis udstrækning enten er et resultat af samme fælles årsag, eller at de er kommet til at dele et fælles betydningsindhold. Korrelation betyder således ikke nødvendigvis, at der er en direkte årsagssammenhæng mellem to variable.

Korrelation udtrykkes som en koefficient, r , der er normeret til at ligge mellem -1 , der svarer til omvendt proportionalitet, og $+1$, svarende til direkte proportionalitet. Værdien 0 svarer til, at de to variable er uafhængige. Jo nærmere r er til yderpunkterne $-1,00$ eller $+1,00$, des tættere er sammenhængen mellem de to variable.

Korrelationer 0.-3. klasse

	Trivsel	Relation elev - lærer	Relation mellem eleverne	Undervisning
Trivsel	1	0,43 **	0,48 **	0,41 **
Relation elev - lærer		1	0,54 **	0,44 **
Relation mellem elever			1	0,44 **
Undervisning				1

** = Korrelationerne er signifikante på 0,01 niveau

For eleverne i 0.-3. klasse er korrelationerne mellem relation lærer-elev og relation elev-elev og korrelationen relation lærer-elev og undervisning efter vores mening interessante, idet der er tale om en meget betydelig sammenhæng

(0,54) mellem de to forhold. Hvilket forhold eleverne har til deres lærer, har også en høj grad af sammenhæng med relationen til de andre elever, og til hvordan de oplever undervisningen (0,44). Man bemærker også, hvordan der er en klar sammenhæng mellem trivsel og de øvrige tre variable, relation elev-lærer (0,43), relation mellem eleverne (0,48) og undervisning (0,41).

Korrelationer 4.-9. klasse

	Faglig trivsel	Underv/læringsh adfærd	Relation lærer - elev	Lærings-kultur	Forvent. om me-string	Skolefaglige præstationer	Motivation og arbejds-indsats
Faglig trivsel	1	0,54 **	0,42 **	0,38 **	0,51 **	0,29 **	0,37 **
Underv- og læringsh. adfærd		1	0,37 **	0,38 **	0,53 **	0,32 **	0,44 **
Relation lærer -elev			1	0,45 **	0,38 **	0,13 **	0,21 **
Læringskultur				1	0,43 **	0,13 **	0,18 **
Forventning om mestring					1	0,33 **	0,36 **
Skolefaglige præstationer						1	0,72 **
Motivation og arbejdsindsats							1

** = Korrelationerne er signifikante på 0,01 niveau

For eleverne i 4.-9. klasse er korrelation mellem forventning om mestring og både undervisnings- og læringshæmmende adfærd og skolefaglige præstationer interessante. Elevens forventninger til sin egen mestring har en klar sammenhæng med både adfærd (0,53) og læringsudbytte (0,33). Endvidere er sammenhængen mellem skolefaglige præstationer og motivation og arbejdsindsats overordentlig stærk (0,72). Elever, som arbejder godt og sætter sig mål, har også gode skolefaglige præstationer. Sammenhængen mellem relation mellem elev og lærer og læringskultur er også ganske høj (0,45).

Alt i alt er der dermed klare tegn på, at der er mange gode grunde til at arbejde på at hæmme undervisnings- og læringshæmmende adfærd og at styrke relationsdannelsen, idet der er en stor sammenhæng mellem de to forhold og læringskulturen i klassen, elevernes forventninger om mestring, elevernes motivation og arbejdsindsats og deres skolefaglige præstationer.

Kapitel 13:

Referencer

- Andersen, F. Ø. (2010): *Verdens bedste folkeskole - finsk og dansk læringsmiljø*. Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, L. B.; Bogetoft, P.; Christensen, J. G. & Tranæs, T. (red.) (2014): *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*. Rockwool Fondens Forskningsenhed. Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, S.K. og Winter, S.C. (2011):
Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne. SFI, 11:17.
- Ainscow, M. (2007): *Towards a more inclusive education system: where next for special schools?* I: Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Albrechtsen, T. R. S. (2013): *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bae, B. (1997): *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopfattelse*. Oslo: TANO.
- Bae, B. (2006): *Dialoger mellom førskolelærere og barn. En fortolkende studie*. Høgskolen i Oslo.
- Bandura, A. (1977): *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. In: *Psychological Review* 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S.; Wallace, M.; Hawkey, K. & Greenwood, A. (2005): *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol:
www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). *Nature nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio ecological model*. *Psychological Review*, 101, 568–586.

- Bronfenbrenner, U. & Evans, G.W. (2000). *Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings*. Social Development, 9 (1), 115–125.
- Chetty, R.; Friedman, J.N. og Rockoff, J.E. (2014): "Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates". *American Economic Review*. Vol. 104 (9). s. 2593-2632.
- Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Cohen, L. (2007): *Research methods in Education*. New York: Routledge.
- DCUM (2011): *Trivsel og mistrivsel blandt skolebørn*. Dansk Center for Undervisningsmiljø. <http://dcum.dk/nyheder/trivsel-og-mistrivsel-blandt-skoleboern>
- DuFour, Richard og Marzano, Robert J. (2011): *Leaders of Learning. How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R. og Marzano, R. (2015): *Ledere af læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Due P, Diderichsen F, Meilstrup C, Nordentoft M, Obel C, Sandbæk A. (2014): *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Dyssegaard, C.B. og Larsen, M.S. (2013): *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Eide; N. og Winger, B. J. (2006): *Dilemmaer ved barns medvirkning. Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
- Egelund, N. (red.) (2012) PISA 2012 - *Danske unge i en international sammenligning*. KORA.
- Egelund, N. (red.) (2013) PISA 2012 – *Danske unge i en international sammenligning*. Dafolo.
- Egelund, N. & Tetler, S. (2010): *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Emanuelsson, G. (1995). *Språk, symboler och ut-trycksformer*. Nämnaren 22(2).
- EVA (2012): *Fælles Mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Frønes, I. og Strømme, H. (2010): *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

- Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007): *The new meaning of educational change* (4th Ed.). New York: Teachers College Press.
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. Ohio: Charles Merrill.
- Habermas, J. (1982): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hansen, O. H. (2013): *Stemmer i fællesskabet*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Heckman, J. & Cuhna, F. (2010): *Investing in Our Young People*. National Bureau of Economic Research (NBER). Working Paper no. w16201.: <http://www.nber.org/papers/w16201.pdf>
- Helmke, A. (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnostisering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hopmann, S. (2007): *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. In: European Educational Research Journal, volume 6 number 2.
- Kant, I. (1971 [1790]): *Kritik der Urteilkraft*. Stuttgart: Reclam.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002): *Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions*. Journal of Personality and Social Psychology, 82(6), 1007-1022.
- Katz, S; Earl, L. M. & Jaafar, S. B. (2009): *Building and Connecting Learning Communities: The Power of Networks for School Improvement*. California: Corwin.
- Kunnskapsløft K-06. (2006): Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lamer, K., & Hauge, S. (2006): *"Fra rammeprogram til handling". Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på*

veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna: Høgskolen i Oslo.

- Lamer, K. (2013): *Det ved vi om – Social competence*. Frederikshavn: Dafolo.
- Larsen, M.R. (red.)(2013): *Forældresamarbejde og inklusion. Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Undervisningsministeriet
<https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Ressourcer/140815%20Rapport%20om%20foraeldresamarbejde%20og%20inklusion%20med%20bilag.pdf>
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2013): *The structure of reading comprehension skills: A latent variable growth study from second to seventh grade*.
- Levin, B. (2008): *Thinking About Knowledge Mobilization. A discussion paper prepared at the request of the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/LevinDiscussionPaperEN.pdf>
- Levin, B. (2010): *How to Change 5000 Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Levin, B. (2012): *System-wide improvement in education*. Education Policy Series, vol. 13. The International Academy of Education (IAE) and The International Academy of Education and the International Institute for Educational Planning (IIEP-UNESCO):
http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2012/EdPol_13.pdf
- Manchester (2012): *Manchester Inclusion Standard*. Fra:
http://www.manchester.gov.uk/info/200086/schools_and_learning/1944/manchester_inclusion_standard/1.
- Manger, T. (2009): *Det ved vi om motivation og mestring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009): *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011): *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McCaslin, M. og Good, T.L. (1996): *The Informal Curriculum. I The Handbook of Educational Psychology*, Berliner, D.C og Calfee, R.C. (eds). New York: American Psychological Association/Macmillan.

- Mejdning, J. og Rønberg, L. (2012): *PIRLS 2011. En international undersøgelse om læsekompetencer i 4. klasse*. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogik (DPU)
- Mourshed, M.; Chijioke, C. og Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey, November 2010).
http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools
- Nielsen, A. A. & Christoffersen, M. N. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling*. SFI-rapport.
- Nielsen, L. T. (2012): *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i teams*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nordahl, T. (2000): *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA – rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA Rapport 19/05:
<http://www.hioa.no/Om-HioA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2005/Laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse>
- Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsetser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009.
- Nordahl, T. & Dobson, S. (2009): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. K. (2010). *Uligheder og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger*. København: Hans Reitzel forlag
- Nordahl, T.; Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. M. (2012a): *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.

- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H. Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012b): *Kvalitet i dagtilbuddet - set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. og Qvortrup, L. (2012): "Kvalitet i barnehagen – hva sier barna?" In: Paideia. Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis nr. 4, 2012, pp. 7-18.
- Nordahl, T. (2013): *Dette ved vi om – Anvendelse af pædagogisk analyse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, R. (2015): *Det ved vi om Datainformeret forbedringsarbejde i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T.; Qvortrup, L.; Hansen, L. S. & Hansen O. (2013): *Resultater fra kartleggingsundersøgelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for Forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet:
<http://aauforlag.dk/Shop/andre/rapporter/resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kr.aspx>
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N, Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Universitetet i Århus.
- Nordenbo S.E., Moser T. (2009): *Forskningsskrtlægning og forskervurdering av Skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0 til 6 årige*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Norwich, B. (2007): *Dilemmas of inclusion and the future of education*. I: Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded? the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Nottingham, J. (2013): *Nøglen til læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer*. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3.
- Oliver, R.M.; Wehby, J.H. og Rechtsly, D.J. (2011): *Teacher classroom management Practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior*. Campbell Systematic Review. Society for Research on Educational Effectiveness, 2011, 4.
- Persson, B., & Persson, E. (2012): *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Prince, J.T. (1892): *Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools*. Boston: Lee & Shepard.

- Produktivitetskommissionen (2013): *"Uddannelse og innovation"*. Analyserapport 4.
- Qvortrup, L. (2012): *Inklusion – en definition. Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, 5/12, s. 5-17, University College Nordjylland.
- Qvortrup, L. (2012): *Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Dafolo, Frederikshavn.
- Qvortrup, L. (2014a): *Folkeskolereformen: Principper, udfordringer og inspiration*, udgivet i: *Skolen i en reformtid – muligheder og udfordringer*, Seriehæfte no. 8, maj 2014, University College Nordjylland.
- Qvortrup, L. (2014b): *"Den moderne pædagog – dannelse, relevans og autoritet"*. I: Ida Kornerup og Torben Næsby (red.): *Pædagogens grundfaglighed*. Dafolo: Frederikshavn. pp. 11-25.
- Qvortrup, L. (2015): *Forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, Lars, Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen (2015): *Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2014*. FULM-serien, Aalborg Universitetsforlag.
- Rambøll (2012): *Evaluering af forsøg med skolestart*. Rapport.
- Robinson, V. (2011): *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2015): *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Robinson, V., Hohepa, M. og Lloyd, C. (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, NZ: New Zealand Ministry of Education.
- Salamanca-deklarationen (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sharratt, L. og Fullan, M. (2012): *Putting Faces on the Data*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009): *Self-efficacy theory*. I: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (red.), *Handbook of motivation at school* (s. 35-54), New York: Routledge.

- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. og Meece, J.L. (2008): *Motivation in education – theory, research and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Simon, H. A. (1996 [1969]): *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Skolerådet for evaluering og kvalitetssikring af folkeskolen (2012): *Skoleråd '12*. Debatis fra formandskabet for Skolerådet. Skolerådet: København.
- Skrtec, T.M: (1991): *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love.
- Sunnevåg, A-K. & Aasen, A. (2010): *Implementering av LP-modellen*. Hamar: Rapport (Høgskolen i Hedmark) 3-2010.
- Timperley, H. (2011): *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire: Open University Press.
- Timperley, H., Wilson, A, Barrar, H. and Fung, I. (2007): *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- UVM (2010): *"It og mediekompetencer i folkeskolen: Faghæfte 48"*:
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-It-og-mediekompetencer-i-folkeskolen>
- Winter, S.C. og Nielsen, V.L. (red.) (2014): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI. 13:09
- Wittrup, J. (2011): *Folkeskolens faglige kvalitet. Analyse af Skolernes Undervisningseffekt*. Rapport. Aarhus: KREVI – Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut.

Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for læring og Filosofi,
Aalborg Universitet