

Mathias Merrild Roerup Thorborg,  
Lars Qvortrup og Jens Rasmussen

# Folkeskolen efter reformen

*Hvad siger følgeforskningen?*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning  
NCS #4 · 2019

Aarhus Universitetsforlag  
Nationalt Center for Skoleforskning

Mathias Merrild Røerup Thorborg,  
Lars Qvortrup og Jens Rasmussen

# **Folkeskolen efter reformen**

*Hvad siger følgeforskningen?*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning  
NCS #4 · 2019

Aarhus Universitetsforlag  
Nationalt Center for Skoleforskning

# Indhold

- 1 Sammenfatning** 6
- 2 Baggrund, teori og metode** 10
  - Folkeskolereformen i 2013 10
  - Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen 12
  - Teorigrundlag for nærværende sammenfatning 15
  - Metodegrundlag for nærværende sammenfatning 16
- 3 Resume** 17
  - Elevernes faglige deltagelse, interesse og trivsel 17
  - Den længere skoledag 18
  - Motion og bevægelse 20
  - Den åbne skole 21
  - Lektiehjælp og faglig fordybelse 22
  - Understøttende undervisning 23
  - Styring og ledelse 24
  - Professionelt samarbejde 25
  - Kompetenceudvikling 26
  - Undervisning med Fælles Mål 27
- 4 Elevernes faglige deltagelse, interesse og trivsel** 29
  - Trivsel i indskoling 29
  - Trivsel på mellemtrinnet og i udskoling 31
  - Elevernes faglige deltagelse og interesse i skolen 32
  - Elevernes oplevelse af undervisningen og hverdagen i skolen i sammenhæng med faglig deltagelse og interesse samt generel skoletrivsel 32
  - Forældrenes oplevelser 34
  - Lærernes fokus på faglighed og trivsel 35

<b>5 Den længere skoledag</b>	36
Elevernes oplevelse af den længere skoledag	37
Den længere skoledag og elevernes trivsel	40
Skoledagens længde, SFO og fritidsaktiviteter	40
– SFO eller fritidsordning	41
Forældres oplevelse af barnets brug af fritidsaktiviteter	42
Forældres oplevelse af barnets brug af SFO/fritidsordning	43
<b>6 Motion og bevægelse</b>	44
Elevernes oplevelse af motion og bevægelse i skolen	44
Lærere og pædagogers oplevelse motion og bevægelse i skolen	46
Motion og bevægelse i sammenhæng med trivsel, læring, ro og orden	48
Forskelle mellem elevs og det pædagogiske personales oplevelser af motion og bevægelse i undervisningen	49
<b>7 Åben skole</b>	51
Hvor langt er skolerne med implementeringen af den åbne skole?	51
Hvordan den åbne skole er implementeret	53
Hvem samarbejdes der med?	54
Holdningen til den åbne skole	55
<b>8 Lektiehjælp og faglig fordybelse</b>	57
Implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse	57
En mindre gruppe elever laver ikke lektier	59
Organisering og indhold af lektiehjælpen	59
Sammenhæng mellem lektiehjælp og elevernes resultater	60
<b>9 Understøttende undervisning</b>	62
Implementering af den understøttende undervisning	62
Elevernes vurderinger af den understøttende undervisning	65
Understøttende undervisning og elevernes læring	66

<b>10 Styring og ledelse</b>	68
Ledelsesvilkår	68
Skoleledernes brug af mål- og resultatstyring på skoleniveau	70
Pædagogisk ledelse	71
Samarbejde med kommunen	73
Skolebestyrelse	73
<b>11 Professionelt samarbejde</b>	75
Samarbejde blandt det pædagogiske personale	75
Pædagoger i skolen	76
Samarbejdet mellem lærere og pædagoger	78
Udbyttet af samarbejdet	79
<b>12 Kompetenceudvikling</b>	81
Kommuner og skolars indsats med kompetenceudvikling	81
Kompetenceudvikling blandt lederne	84
Kompetenceudvikling blandt lærerne	85
Effekter af undervisningskompetence	86
<b>13 Undervisning med Fælles Mål</b>	88
Implementeringen af undervisning med Fælles Mål	88
Lærernes opfattelser af Fælles Mål	89
Elevernes opfattelser af Fælles Mål	90
Mulige betydninger af undervisning med Fælles Mål	91
<b>Referencer</b>	93

# 1 Sammenfatning

I forbindelse med den politiske aftale i 2013 om folkeskolereformen blev der igangsat et omfattende følgeforskningsprogram. I begyndelsen af 2019 er der offentliggjort 51 rapporter af et samlet omfang på ca. 5000 sider. De mange rapporter indeholder masser af viden om reformen og om folkeskolen, men det er svært at danne sig et overblik over de mange resultater. Derfor har vi forsøgt at lave en sammenfatning. Vi vurderer eller diskuterer ikke de mange rapporter. Den diskussion kan man finde andre steder. Vores mål er at give et billede af folkeskolen fem år efter reformen, vel vidende at andre sikkert ville fremhæve andre resultater og foretage andre prioriteringer.

Rapporten indledes med en kort sammenfatning til den travle læser. Efter en gennemgang af baggrund, teori og metode følger et lidt længere resume af vores resultater. Til sidst gennemgås resultaterne for hvert af de temaer, vi har udvalgt: Elevernes faglige deltagelse, interesse og trivsel. Den længere skoledag. Motion og bevægelse. Den åbne skole. Lektiehjælp og faglig fordybelse. Understøttende undervisning. Styring og ledelse. Professionelt samarbejde. Kompetenceudvikling. Samt undervisning med fælles mål.

Det er vigtigt at understrege, at vi ikke har fundet noget enkelt og overordnet mønster i de mange rapporter. For det første har resultaterne været mangfoldige. For det andet har processen været præget af modstridende interesser og af mange justeringer undervejs. Derfor er det ikke muligt at lave en samlet konklusion i retning af at reformen er ”lykkedes” eller ”mislykket”.

Alligevel vil vi gerne pege på nogle resultater og fund, som efter vores mening i særlig grad kan fremhæves, fordi de er interessante og

relevante, både i forhold til den offentlige debat om folkeskolereformen og i forhold til praksis på skolerne, i klasserne og i de kommunale forvaltninger.

Hvad angår *trivsel*, er det værd at notere, at den i perioden 2014-2018 har ændret sig meget lidt og at den hele tiden har ligget på et højt niveau. Danske elever trives gennemgående godt. Men det skal også noteres, at hvis eleverne skal føle, at de trives fagligt, dvs. i undervisningen, er det vigtigt, at:

- de har en positiv relation til deres lærer
- deres lærer sørger for ro i klassen og giver dem spændende opgaver
- der er tydelighed og klare mål i undervisningen.

Hvad angår *den længere skoledag* kan det noteres, at 80 pct. af eleverne på mellemtrinnet og i udskoling i 2018 mente, at deres skoledag er lidt eller alt for lang, hvorimod det i 2014 gjorde sig gældende for 46 pct. Resultater fra rapporterne peger på, at det er af betydning for elevernes oplevelse af skoledagens længde, *hvordan* timerne i slutningen af skoledagen tilrettelægges, og om eleverne oplever variation i form af eksterne aktiviteter i skoledagen.

Hvad angår *motion og bevægelse*, tyder flere rapporter på, at der er en positiv sammenhæng mellem på den ene side en øget inddragelse af motion og bevægelse i undervisningen og på den anden side elevernes læring, trivsel og oplevelse af ro og orden i klassen. Der er dog ikke sket nogen særlig udvikling af motion og bevægelse 2014-2018, og det appellerer mest til elever i indskoling og mindst til udskolingselever.

Hvad angår *den åbne skole*, er det et reformelement der ikke bruges i særlig høj grad. Alligevel har både lærere/pædagoger og elever positive erfaringer med det, fordi det giver mulighed for variation og virker fagligt motiverende. Men det er administrativt besværligt.

Hvad angår *lektiehjælp og faglig fordybelse*, skal det understreges, at de ikke fra starten var et obligatorisk reformelement. Erfaringerne og effekterne er generelt set spredte og ikke så tydelige. Det kan dog noteres, at elever, der ikke kan få hjælp til lektierne uden for skolen, øger deres karakterer i dansk en smule (0,27 karakterpoint) sammenlignet

med de deltagende elever, der godt kan få hjælp uden for skolen. Ligeledes kan der konstateres en stigning i antallet af lærere og pædagoger, der fra 2016 til 2018 vurderer, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring.

Hvad angår *understøttende undervisning (UU)*, er der ifølge skolelederne på over halvdelen af skolerne ikke formuleret en klar handleplan og en fælles forståelse af UU. UU organiseres tilsyneladende også på mange forskellige måder. Det er et af de områder, hvor pædagogerne spiller en stor rolle, især i indskoling. Siden 2016 er der sket en stigning i andelen af lærere og pædagoger, der mener, at UU fremmer elevernes læring.

Hvad angår *styring og ledelse*, synes der at være sket en forøgelse af den kommunale regulering i forhold til mål- og resultatstyring. Imidlertid opleves der en mindsket regulering i forhold til lærernes arbejdstid, mens reguleringen i forhold til indholdet af undervisningen synes at være det samme. Det kan også noteres, at der tilsyneladende ikke er sket store ændringer af ledelse på skolerne. Således ser det ud til, at graden af generel pædagogisk ledelse, som defineres som ledelsens brug af undervisningsobservation og feedback til lærerne om undervisningen, er på samme niveau som i 2011. Dog er der sket en stigning i skoleledelsens involvering i selve den pædagogiske undervisningspraksis.

Hvad angår *det professionelle samarbejde*, ser ud til at være styrket siden 2015. Således vurderer over to tredjedele af lærerne, at de i høj grad diskuterer undervisningen med deres kolleger, ca. 80 pct. af lærerne diskuterer i høj grad undervisningsmetoder, mens ca. 70 pct. i høj grad diskuterer elevernes faglige udbytte med deres kolleger. Dette tyder på en styrkelse af det professionelle teamsamarbejde på skolerne.

Hvad angår *kompetenceudvikling*, har den spillet en stor rolle i reformen, og der blev afsat betydelige midler til det. Den dominerende målsætning for kommunernes kompetenceindsats har været fuld kompetencedækning på de enkelte skoler. Når effekten af løft af uddannede lærere til undervisningskompetence i de fag, de underviser i, undersøges i forhold til elevernes faglige resultater, ser man ganske vist en



statistisk signifikant sammenhæng, men effekterne er meget beskedne. Dog vurderer lærerne, at undervisningskompetence medfører øgede fagdidaktiske kompetencer og sikkerhed i faget.

Hvad angår *undervisning med Fælles Mål*, er der fra 2014 til 2018 sket en betydelig stigning i andelen af lærere, der ikke anvender Fælles Mål i undervisningen, så det i dag er 22 pct., der angiver, at de ikke anvender Fælles Mål. Heroverfor står, at resultaterne fra et kvalitativt studie peger i retning af, at der er en positiv sammenhæng mellem på den ene side lærerens systematiske arbejde med Fælles Mål i undervisningen og elevernes oplevelse af, at målene bliver anvendt i deres læringsprocesser, og på den anden side elevernes faglige præstationer på klasseniveau.

## 2 Baggrund, teori og metode

Vores rapport sammenfatter resultater fra 30 af følgeforskningsprogrammets nuværende 51 rapporter. Der er skrevet mange andre publikationer om folkeskolereformen og dens konsekvenser, men i denne sammenfatning holder vi os til de rapporter, der er udgivet som en del af følgeforskningsprogrammet frem til udgangen af 2018. Når vi i denne sammenfatning ikke tager udgangspunkt i alle 51 rapporter, skyldes det, at de nyeste rapporter i programmet bygger videre på tidligere års resultater og derfor har akkumuleret den viden, der er på området, og at en del rapporter omhandler temaer, som vi ikke behandler i denne sammenfatning.

Sammenfatningen er således ikke en udtømmende gennemgang af alle resultater fra følgeforskningsprogrammet; den fremhæver de nyeste fund inden for udvalgte temaer med væsentlig betydning for skolens praksis med henblik på at danne et billede af status for implementeringen af folkeskolereformen.

Før vi præsenterer denne sammenfatning, er det imidlertid nødvendigt at præsentere en række forudsætninger for sammenfatningen, der omfatter såvel vilkårene for fremkomsten af de resultater, der præsenteres, som rapportens teoretiske og metodiske grundlag.

### Folkeskolereformen i 2013

Som grundlag for reformen af folkeskolen i 2013 blev der politisk identificeret en række udfordringer for folkeskolen, som blev omsat i en ambition om, at det faglige niveau i folkeskolen skulle forbedres (Undervisningsministeriet, 2013). På den baggrund blev der opstillet tre overordnede mål for folkeskolens udvikling, nemlig at:

- 1) folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
- 2) folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
- 3) tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. (Undervisningsministeriet, 2013)

For at kunne følge med i hvorvidt de overordnede mål for folkeskolen bliver opfyldt, blev målene operationaliseret i følgende resultatmål:

- 1) Mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test.
- 2) Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år.
- 3) Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik uanset social baggrund skal reduceres år for år.
- 4) Elevernes trivsel skal øges. (Undervisningsministeriet, 2013)

For at opfylde de nye mål for folkeskolen bygger reformen på tre gensidigt understøttende indsatsområder:

- En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring.
- Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere.
- Få klare mål og regelforenklinger. (Undervisningsministeriet, 2013)

Inden for de tre hovedområder er en lang række initiativer med betydning for elevernes faglige færdigheder, læring og trivsel blevet igangsat, heriblandt mere tid til fagundervisning og understøttende undervisning, øget inddragelse af motion og bevægelse i skoledagen, faglig fordybelse og lektiehjælp, en åbning af skolen over for det omgivende samfund, præcisering og forenkling af Fælles Mål samt øget professionelt samarbejde mellem pædagoger og lærere (Undervisningsministeriet, 2013).

## **Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen**

I forlængelse af reformen lancerede undervisningsministeriet et følgeforskningsprogram, som skulle følge op på folkeskolereformen og understøtte realiseringen af reformens mål (Undervisningsministeriet, s.d.).

Det tredelte formål med følgeforskningsprogrammet var, at:

- 1) skabe grundlag for, at aktører på alle niveauer i styringskæden omkring folkeskolen løbende har kunnet lære af erfaringer og resultater
- 2) dokumentere implementeringen og effekten af folkeskolereformen, herunder af de væsentligste initiativer i reformen
- 3) styrke den empiriske forskning om ledelse, undervisning og læring. (Undervisningsministeriet, s.d.)

Samtidig har programmet haft fokus på to overordnede spørgsmål:

- 1) Hvordan er indsatserne i folkeskolereformen blevet implementeret?
- 2) Hvilke effekter har indsatserne i folkeskolereformen haft? (Undervisningsministeriet, s.d.)

De tre indsatsområder blev i følgeforskningsprogrammet omsat til en række underområder, som der er etableret forskningsprojekter indenfor. Disse områder omhandler blandt andet elevernes syn på skolen, undervisning, kompetenceudvikling og skoleledelse. Yderligere er der indgået en række projekter i programmet, som var igangsat inden programmets begyndelse og derudover har det været planen, at der løbende skulle igangsættes forsøgs- og udviklingsprojekter med den hensigt at understøtte områder, hvor der har været brug for vidensudvikling (Undervisningsministeriet, s.d.).

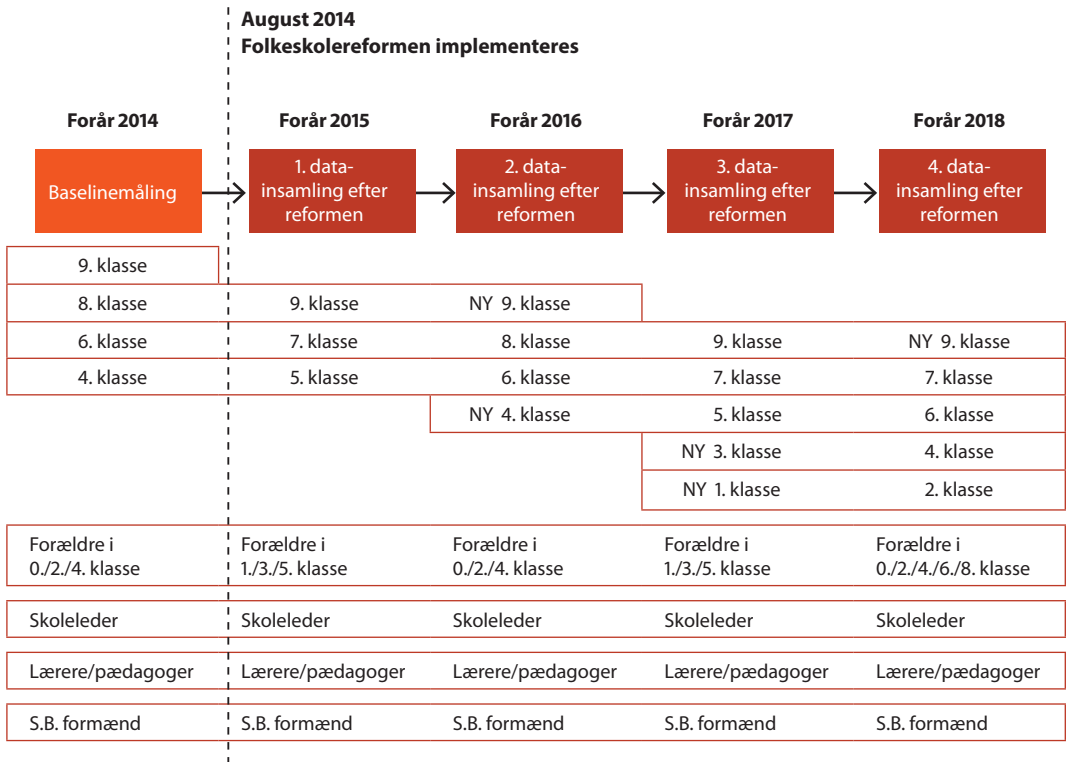
Som led i organiseringen af følgeforskningsprogrammet er der blevet etableret et samarbejde mellem syv evaluerings- og forskningsinstitutioner. Undervisningsministeriet ønskede ved programmets start, at så vidt muligt alle institutioner, der beskæftiger sig med pæda-

gogisk forskning, skulle indgå i programmet. Ønsket var, at programmet som en sideeffekt kunne bidrage til koordinering af den pædagogiske forskning i Danmark, og at der gennem samarbejde mellem institutionerne kunne opnås en synergieffekt af forskningen. Til at koordinere programmets forskningstemaer blev der nedsat en videnskabelig styregruppe med repræsentanter, for hver af de deltagende institutioner. Disse var:

- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)
- Aarhus Universitet, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)
- Aarhus Universitet, Trygfondens Børneforskningscenter
- VIA University College (VIA)
- SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) (nu VIVE)
- Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) (nu VIVE)
- Rambøll Management Consulting (Rambøll)

Samarbejdet mellem de syv evaluerings- og forskningsinstitutioner har først og fremmest været koncentreret omkring udviklingen af spørgeskemaer til fælles dataindsamling, som forskningsinstitutionerne hver især har kunnet tage udgangspunkt i (Undervisningsministeriet, s.d.). Alle institutionerne har beskæftiget sig med programmets valgte fokusområder, men med hvert sit særlige fokus på elever, pædagogisk personale, ledelse, forvaltning m. fl. (Undervisningsministeriet, s.d.).

Til dataindsamlingen er der blevet etableret et panel af 226 skoler, som er blevet fulgt årligt fra foråret 2014 til foråret 2018 (ifølge Undervisningsministeriets hjemmeside var der i 2014 1.094 og i 2018 1.082 folkeskoler opgjort som ”juridiske enheder”, jf. <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/antal-grundskoler>). Hvert forår er der blevet gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt skolernes elever, pædagogiske personale, ledere, bestyrelsesformænd og forældre (Undervisningsministeriet, s.d.). Processen for dataindsamlingen illustreres i nedenstående figur:



Figur 1. Dataindsamling i følgeforskningen (Undervisningsministeriet, s.d.)

Foruden spørgeskemaundersøgelserne er der gennemført en række kvalitative dataindsamlinger blandt de forskellige grupper af respondenter (Undervisningsministeriet, s.d.).

Samlet set er der som en finanslovsbevilling blevet afsat 75 mio. kr. til følgeforskningsprogrammet fra Ressourcecenter for Folkeskolen. Dertil er der i flere af projekterne indgået en væsentlig medfinansiering fra de institutioner, som har gennemført projekterne i programmet (Undervisningsministeriet, s.d.).

## Indholdsfortegnelse

## Teorigrundlag for nærværende sammenfatning

Den klassiske implementerings- og effektevaluering hviler på en antagelse af, at der er et enkelt, kausalt forhold mellem beslutninger, interventioner og effekter. Derfor søger den klassiske effektevaluering at besvare følgende to spørgsmål: Er effekten i overensstemmelse med de officielle politiske målsætninger? I hvilket omfang er de opnåede effekter en funktion af indsatsen? (Krogstrup, 2006: 76). Den bagvedliggende forestilling er, at forholdet mellem politisk beslutning, implementering og evaluering er som følger: et politisk flertal træffer en beslutning, der implementeres af en række implementerings-agenter. Når implementeringsprocessen er gennemført (evt. i forhold til en på forhånd defineret slutdato), foretages der en evaluering af implementeringen, som sammenligner de politisk fastsatte mål med de opnåede mål, og som eventuelt finder forklaringer på afvigelserne mellem intendede og realiserede mål.

Næppe nogen kan være i tvivl om, at dette ikke er situationen eller vilkåret for implementeringen af folkeskolereformen. Næsten samtidig med vedtagelsen af reformen gennemførte et flertal i Folketinget et indgreb i overenskomsten mellem Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening, Lov 409, som havde virkning fra august 2014, dvs. samtidig med at reformen blev gennemført. Hertil kommer, at præmisser og rammebetingelser er blevet ændret undervejs, ligesom nogle af målene er blevet ændret. Virkemidlerne har ofte været utilstrækkelige, og skiftende aktører har af forskellige grunde ikke fuldt ud kunnet tilslutte sig de beslutninger, som oprindeligt blev truffet, eller de mål som oprindeligt blev identificeret.

Derfor kan nærværende sammenfatning ikke læses som en klassisk rapport om eller sammenfatning af implementerings-evalueringer. Snarere sammenfatter den de mange evalueringer på baggrund af en viden om, at vilkårene ikke har været ideelle. Den er deskriptiv og svarer på spørgsmålet om, hvad resultaterne var, snarere end at være normativ, dvs. svare på spørgsmålet om, hvorvidt implementeringen er lykkedes.

## Metodegrundlag for nærværende sammenfatning

Intentionen bag denne sammenfatning er at beskrive udvalgte resultater med relevans for skolens praksis for at danne et billede af status for implementeringen af folkeskolereformen. På den baggrund har vi udvalgt ti temaer, som knytter sig til folkeskolereformens overordnede mål om elevernes faglighed og trivsel og til de virkemidler, som er blevet igangsat som led i reformen. Temaerne er valgt, fordi de repræsenterer centrale intentioner med reformen. De udvalgte temaer er:

- Elevernes faglige deltagelse, interesse og trivsel
- Den længere skoledag
- Motion og bevægelse
- Åben skole
- Lektiehjælp og faglig fordybelse
- Understøttende undervisning
- Styring og ledelse
- Professionelt samarbejde
- Kompetenceudvikling
- Undervisning med Fælles Mål

I gennemgangen af følgeforskningens rapporter har vi fokuseret på og udvalgt de resultater, som har relevans i forhold til de anførte temaer. Andre ville sikkert kunnet have valgt andre temaer og fremdraget andre resultater. Idealet er, at vores fremgangsmåde er transparent, dvs. at andre kan se, på hvilke præmisser vi har udvalgt de resultater, vi har fremdraget.



## 3 Resume

Med udgangspunkt i de ti udvalgte temaer har vi læst de mange rapporter igennem og uddraget resultater, som efter vores skøn var interessante og relevante i forhold til hvert enkelt tema. Vi har med andre ord ikke refereret eller sammenfattet rapporterne en efter en, men læst tematisk og på tværs af rapporterne. Andre læsere ville sandsynligvis kunne hæfte sig ved andre resultater. I resumeet gennemgår vi de ti temaer i kort form. I de ti kapitler, der følger efter resumeet, går vi de samme temaer igennem på en mere udførlig måde.

### **Elevernes faglige deltagelse, interesse og trivsel**

Hvad angår elever i indskoling, svarer 3,8 pct., at de ikke kan lide at gå i skole, mens mindre end 2 pct. siger, at de ikke leger med deres klassekammerater i frikvarteret. Den faglige trivsel blandt elever i indskoling er en smule lavere end den sociale trivsel, og en fjerdedel af eleverne i 2. klasse vurderer, at deres skoleopgaver enten er for lette eller for svære. Samtidig tilkendegiver over halvdelen af eleverne, at de i større eller mindre grad keder sig i undervisningen, mens omtrent en femtedel af eleverne oplever, at der ikke er arbejdsro i undervisningen (Arendt, Jensen, & Nielsen, 2018).

Hvad angår elever på mellemtrinnet og i udskoling er billedet af elevernes faglige og sociale trivsel mere eller mindre uforandret fra 2014 til 2018. Resultaterne viser, at eleverne overordnet set trives i skolen på både faglige og sociale parametre. Elever i udskoling er dog lidt mere kritiske end elever på mellemtrinnet, og sårbare elever trives dårligere end de øvrige elever (Arendt et al., 2018; Nielsen, Keilow, & Westergaard, 2017).

Med hensyn til elevernes faglige deltagelse og interesse kan der fra 2014 til 2018 spores en mindre stigning i andelen af elever, der udviser et højt niveau af faglig deltagelse og interesse. I 2018 er billedet, at to tredjedele af eleverne kan karakteriseres ved høj faglig deltagelse og interesse (Arendt et al., 2018; Hansen, Jensen, & Nielsen, 2017).

Når sammenhængen mellem elevernes oplevelse af undervisningen på den ene side og deres faglige deltagelse og trivsel på den anden side undersøges, viser der sig rimeligt klare forbindelser. Hvis eleverne skal have en overgennemsnitlig sandsynlighed for at udvise en større grad af faglig deltagelse og for at trives godt, er følgende forudsætninger afgørende: Eleverne skal opleve, at:

- de har en positiv relation til deres lærer,
- deres lærer sørger for ro i klassen og giver dem spændende opgaver
- der er tydelighed og klare mål i undervisningen (Arendt et al., 2018).

Resultater af forældrenes oplevelser af deres barns trivsel, undervisning og læringsmiljø viser, at der ikke er sket nogle markante ændringer fra 2014 til 2018. Næsten alle forældre oplever i større eller mindre grad, at deres barn trives i skolen, og at barnets lærere er gode til at understøtte trivslen. Der ses en lille stigning i andelen af forældre, der er positive i deres vurdering af lærerens evne til at skabe et godt socialt klima og ro i klassen. Dog ses der samtidig en stigning fra 43 pct. til 63 pct. i andelen af forældre, der i større eller mindre grad oplever, at der er meget forstyrrende støj i undervisningen (Rambøll, 2018a).

Som før reformen har lærerne i 2018 stort fokus på både elevernes trivsel og faglige udvikling. For indskolingslærere er fokus en smule mere rettet mod elevernes trivsel, hvorimod fokus for udskolingslærere i højere grad er rettet mod elevernes faglige udvikling og mod at forberede eleverne til en ungdomsuddannelse (Jensen, Skov, & Thranholm, 2018).

## Den længere skoledag

I 2018 mener 80 pct. af eleverne på mellemtrinnet og i udskoling, at deres skoledag er lidt eller alt for lang, hvorimod det i 2014 kun gjorde sig gældende for 46 pct. Holdningsændringen gælder for alle deltagende klassetrin (4., 6., 8. og 9. klasse), men der er en tendens til, at elever i udskoling er mest kritiske. Der kan dog spores et skifte i elevernes holdning til en mere moderat holdning i 2018 end i 2016 (Arendt et al., 2018; Nielsen et al., 2017).

Resultater peger samtidig på, at det er af betydning for elevernes oplevelse af skoledagens længde, *hvordan* timerne i slutningen af skoledagen tilrettelægges, og om eleverne oplever variation i skoledagen (Kjer, Nielsen, & Friis-Hansen, 2018; Nielsen, Keilow, & Jensen, 2016). Det at være henholdsvis træt eller klar synes i et elevperspektiv at have mere at gøre med typen af aktivitet, eleven deltager i, end med, hvornår på dagen aktiviteten ligger. I kvalitative interviews nævner eleverne, at nogle af de elementer i undervisningen, der gør dem mere klar, drejer sig om, at det er sjovt, at de selv har været med til at vælge, eller at der indgår praktiske eller musiske elementer. Omvendt synes det at sidde længe og stille på sin plads, og at skulle gøre noget andre har bestemt, at være relateret til oplevelsen af at være træt (EVA, 2017a).

Når sammenhængen mellem den længere skoledag og elevernes trivsel undersøges, viser resultaterne overordnet set, at der ikke er nogen sammenhæng mellem på den ene side tendensen til en generelt mere negativ holdning til skoledagens længde fra 2014 til 2018 og på den anden side elevernes trivsel (Arendt et al., 2018; Nielsen et al., 2016).

Når det undersøges, hvorvidt den længere skoledag har betydning for elevernes deltagelse i SFO/fritidsordning, viser resultaterne, at der er sket et mindre fald i andelen af elever, der går i SFO/fritidsordning. Samtidig er der sket et fald i det antal timer om ugen, eleverne gennemsnitligt er i SFO/fritidsinstitution. Endvidere viser det sig, at børn af forældre med et lavt uddannelsesniveau bruger mere tid i SFO/fritidsordning end børn af forældre med et højere uddannelsesniveau (Rambøll, 2018a).

Generelt dyrker eleverne efter eget udsagn tilnærmelsesvis det samme antal fritidsaktiviteter før skolereformen og to år inde i skolereformen, uagtet deres vurdering af skoledagens længde. Elever, som ikke har lange skoledage, deltager dog i lidt flere fritidsaktiviteter, og bruger ugentligt flere timer på fritidsaktiviteter, end elever med mindst én lang skoledag om ugen.<sup>1</sup> Dog er forskellen ikke markant, når der tages højde for elevbaggrund og lærernes implementering af den åbne skole samt brug af bevægelse i undervisningen (Arendt & Skov, 2017).

## Motion og bevægelse

Motion og bevægelse skal ifølge reformteksten både medvirke til at fremme elevernes sundhed og understøtte deres motivation og læring (Undervisningsministeriet, 2013). Bevægelse fremstår derfor både som et mål i sig selv og som et middel til at øge elevernes udbytte af undervisningen. Motion og bevægelse bliver ifølge lærerne i rimelig høj grad inddraget i undervisningen i folkeskolen. Der kan dog ikke spores nogen nævneværdig stigning i inddragelsen fra før reformen til nu (2018) (Jensen et al., 2018).

Det er særligt lærerne i indskoling, der inddrager motion og bevægelse i undervisningen. Det pædagogiske personale i udskoling efterspørger i størst grad viden på området (Jacobsen et al., 2017). Lærere på tværs af klassetrin tilkendegiver, at de oplever, at motion og bevægelse i undervisningen medvirker til øget læringsparathed blandt eleverne (Jensen et al., 2018).

Billedet af elevernes oplevelse af motion og bevægelse i undervisningen er mere eller mindre identisk med billedet før reformen. Elevernes oplevelse stemmer dog ikke helt overens med det pædagogiske personales. Indskolings elever udtrykker i højest grad, at de bevæger sig i undervisningen, hvorimod udskolings elever i mindst grad op-

---

1. En lang skoledag defineres i rapporten, for 1.-3. klassetrin, som en dag, der slutter senere end kl. 14. For 4.-6. klasse defineres en lang skoledag som en dag, der varer længere end til kl. 14.30. For udskoling defineres en lang skoledag som en dag, der slutter senere end kl. 15. (Arendt & Skov, 2017)

lever, at de er fysisk aktive. Elever i udskolingene udtrykker ligeledes mindst glæde ved at bevæge sig i løbet af skoledagen. Samtidig viser de nyeste resultater, at der er en stigning fra 25 pct. til 35 pct. i elever, der er meget lidt fysisk aktive i skolen på trods af, at det samlede billede af fysisk aktivitet er uforandret. Dette billede er igen tydeligst i udskolingene (Arendt et al., 2018; Kjer et al., 2018; Nielsen et al., 2017).

Endelig tyder følgeforskningens resultater på, at der er en positiv sammenhæng mellem øget inddragelse af motion og bevægelse i undervisningen og elevernes læring, trivsel og oplevelse af ro og orden i klassen (Jacobsen et al., 2017; Nielsen et al., 2017).

### Den åbne skole

Den åbne skole er det af seks undersøgte reformelementer, der har været næstlavest prioriteret blandt skolelederne. Der er dog siden reformens begyndelse sket en stigning i den årlige mængde af undervisningstilbud, som skolerne har gennemført sammen med lokale aktører (Bjørnholt, Mikkelsen, & Thranholm, 2018).

Den åbne skole anvendes generelt set ikke i særlig høj grad.<sup>2</sup> Dette gælder på tværs af klassetrinnene, hvilket vil sige at der ikke er forskel på indskoling, mellemtrin og udskoling (Jensen et al., 2018). Endvidere viser resultaterne, at både pædagoger og lærere gør brug af den åbne skole, men at de aktiviteter som pædagogerne igangsætter som del af den åbne skole, i mindre grad har karakter af undervisning (Jacobsen et al., 2017). Dette stemmer overens med, at eleverne kun i mindre grad oplever, at den åbne skole inddrages som element i deres undervisning (Arendt et al., 2018).<sup>3</sup>

---

2. At den åbne skole ikke anvendes i så høj grad, vurderes af forfatterne ved, at lærernes svar på tre spørgsmål samles og scores til 0,18 – 0,19 på en skala fra 0 – 1, hvor 0 = negativ og 1 = positiv (Jensen et al., 2018).

3. At eleverne kun i mindre grad oplever, at den åbne skole inddrages i deres hverdag, vurderes af forfatterne bag undersøgelsen ved, at når elevernes svar vedrørende den åbne skole samles og scores på en skala fra 0 – 1, hvor 0 = negativ og 1 = positiv, scorer 7 ud af 10 elever i den nederste tredjedel af skalaen, og blot 5 pct. af eleverne, scorer i den øverste tredjedel af skalaen (Arendt et al., 2018).

Selv om hverken det pædagogiske personale eller eleverne oplever, at den åbne skole anvendes i særlig høj grad, har begge parter positive erfaringer med dette reformelement. Over 90 pct. af lærere og pædagoger oplever, at det er meningsfuldt at samarbejde med eksterne aktører om undervisningen, og der er enighed blandt lærere og pædagoger om, at åben skole-forløb giver mulighed for variation, og at forløbene har en positiv indflydelse på henholdsvis elevernes motivation for at lære samt for deres konkrete faglige læring (EVA, 2018). To tredjedele af eleverne i følgeforskningens datamateriale oplever, at åbne skole-forløb er spændende, og knap halvdelen af eleverne oplever desuden, at de gennem forløbene lærer noget nyt (Arendt et al., 2018).

Det mest udfordrende aspekt ved at gøre brug af åben skole-forløb er ifølge lærerne det administrative arbejde i forhold til skemalægning og timefordeling, der er forbundet med planlægning af forløbene (EVA, 2018).

### **Lektiehjælp og faglig fordybelse**

Der er forskel på, hvordan skoler konkret har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse (Deding, Andersen, & Jørgensen, 2017), men ifølge skoleledere er der sket en positiv udvikling i implementeringsgraden fra 2016 til 2017 (Jensen, Arendt, & Nielsen, 2018). Endvidere er der en positiv sammenhæng mellem skoleledernes vurdering af vigtigheden af lektiehjælp og faglig fordybelse, og hvor langt skolerne er nået i implementeringen (Jensen, Arendt et al., 2018).

Det er undersøgt, hvor meget tid eleverne bruger på lektier uden for skolen, hvor meget tid deres forældre vurderer, at de bruger på lektier derhjemme, og hvor mange lektier lærerne vurderer, at de giver for. Her ses det, at både elever og forældre i 2017 vurderede, at der blev brugt mindre tid på lektier uden for skolen, end det var tilfældet i 2014, og yderligere vurderede lærerne i 2017, at de gav færre lektier for ugentligt, end de gjorde før reformen (Arendt, Baunkjær, & Rangvid, 2017; Jensen, Arendt et al., 2018).

Elevernes og det pædagogiske personales oplevelser af det konkrete indhold af lektiehjælpen og den faglige fordybelse varierer. Over en tredjedel af eleverne vurderer, at de bruger tiden til lektiehjælp til at slappe af, uagtet hvordan lektiehjælpen er organiseret. Det pædagogiske personale vurderer, at den faglige fordybelse bruges på at indhente lektier, der ikke er nået, på ekstra opgaver og på at drøfte trivselsrelaterede problemstillinger (Jensen et al., 2018).

Når sammenhængen mellem lektiehjælp og elevernes faglige engagement undersøges, viser resultaterne, at deltagelse i frivillig lektiehjælp øger sandsynligheden for at have et større fagligt engagement og en bedre relation til læreren. Yderligere viser det sig, at elever, der ikke kan få hjælp til lektierne uden for skolen, øger deres karakterer i dansk med 0,27 karakterpoint sammenlignet med de deltagende elever, der godt kan få hjælp uden for skolen. Denne gruppe elever oplever dog ikke et øget fagligt engagement eller en bedre relation til læreren ved deltagelse i den frivillige lektiehjælp. Der kan konstateres en stigning i antallet af lærere og pædagoger, der fra 2016 til 2018 vurderer, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring (Jensen, Arendt et al., 2018).

## Understøttende undervisning

Den understøttende undervisning (UU) varetages af både lærere og pædagoger. Pædagogerne spiller generelt den største rolle, men der er en tendens til, at pædagogerne i særlig grad varetager UU i indskolingen, mens lærerne hovedsageligt varetager UU i udskolingen (Jacobsen et al., 2017; Jensen et al., 2018).

Kvalitative fund peger på, at UU overordnet set er organiseret på tre forskellige måder på tværs af skoler. Enten er den integreret i den almindelige undervisning, organiseret som selvstændige bånd, samlet i valgfag eller i hele tema- eller fagdage (Jacobsen et al., 2017).

Ikke alle skoler har en klar pædagogisk retning for varetagelsen af UU. Gennem en kvalitativ undersøgelse identificeres der dog to overordnede tilgange til, hvordan undervisningen ansues pædagogisk og didaktisk. I den ene tilgang betragtes UU som en mulighed for at be-

skæftige sig med noget andet end det, der foregår i den normale undervisning. I den anden tilgang forstås UU som en mulighed for at beskæftige sig med mere af den undervisning, der allerede finder sted i fagundervisningen (EVA, 2016).

Under halvdelen af skolelederne vurderer, at der på deres skole er formuleret en klar handleplan og en fælles forståelse af UU, og samtidig viser det sig i kvalitative interviews, at lærere og pædagoger efterspørger klarere retningslinjer i forbindelse med UU (Bjørnholt et al., 2018; Jacobsen et al., 2017).

Følgforskningens nyeste resultater viser, at der siden 2016 er sket en stigning i andelen af lærere og pædagoger, der mener, at UU fremmer elevernes læring, således at over en tredjedel nu mener, at UU i høj grad fremmer elevernes læring. Pædagogerne fremstår i den forbindelse mere positive end lærerne (Jensen et al., 2018).

## Styring og ledelse

Samlet set oplever skolelederne en øget kommunal regulering i forhold til mål- og resultatstyring end før skolereformen. De oplever en mindsket regulering i forhold til lærernes arbejdstid, mens de oplever det samme niveau af regulering i forhold til indholdet af undervisningen, hvilket imidlertid ikke opfattes som en ”betydelig” grad af regulering. Samtidig oplever to tredjedele af lederne i 2018, at kommunen opstiller målindikatorer for elevernes faglighed og trivsel. Før reformens ikrafttræden oplevede under halvdelen af lederne, at dette var tilfældet (Bjørnholt et al., 2018).

Internt på skolerne synes reformen ikke at have ændret på niveauet af fastsatte mål og værdier. Størstedelen af skolerne fastsætter således mål for 1) elevernes faglige niveau, 2) hvad eleverne skal lære, 3) andelen af skolens elever, der efterfølgende tager en ungdomsuddannelse og 4) niveauet for elevernes trivsel. Der kan dog spores en stigning i skolerne gennemsnitlige brug af evaluerings- og opfølgingsredskaber fra 2011 til 2018. Stigningen kommer særligt til udtryk ved, at 80 pct. af lederne i 2018 anvender analyser af elevernes karakterer som evalue-



ringsredskab, hvorimod andelen i 2011 var 57 pct. Næsten alle anvender nationale test og trivselsmålinger som evalueringsredskaber. Yderligere ses en stigning i brugen af informationer om elevernes præstationer i forbindelse med igangsættelse af nye indsatser på skolen (59 pct. i 2015, 72 pct. i 2018) og i forbindelse med dialogen med skoleforvaltningen (53 pct. i 2015, 66 pct. i 2018) (Bjørnholt et al., 2018).

Graden af generel pædagogisk ledelse, som defineres som ledelsens brug af undervisningsobservation og feedback til lærerne om undervisningen, er på samme niveau som i 2011. Ledelsens deltagelse i specifik pædagogisk ledelse, som drejer sig om skoleledelsens involvering i selve den pædagogiske undervisningspraksis, er dog steget med 20 procentpoint siden 2011. Yderligere ses en mindre overordnet stigning i anvendelsen af distribueret ledelse, hvilket dog i størst omfang kommer til udtryk på større skoler (Bjørnholt et al., 2018). Følgeforskningens kvalitative fund på området sætter imidlertid spørgsmålstegn ved, om ledelserne reelt involverer sig mere i den specifikke pædagogiske ledelse, eller om de blot giver udtryk for, at det er vigtigt at involvere sig (Kjer & Jensen, 2018).

## **Professionelt samarbejde**

Det professionelle samarbejde mellem det pædagogiske personale ser ud til at være styrket siden 2015. Således vurderer over to tredjedele af lærerne, at de i høj grad diskuterer undervisningen med deres kolleger, ca. 80 pct. af lærerne diskuterer i høj grad undervisningsmetoder, mens ca. 70 pct. i høj grad diskuterer elevernes faglige udbytte med deres kolleger (Jensen et al., 2018). Resultaterne viser yderligere, at lærerne i lidt højere grad end pædagogerne diskuterer undervisning med deres kolleger, mens pædagogerne i lidt højere grad diskuterer pædagogiske metoder (Jacobsen et al., 2017). Endvidere er der en positiv sammenhæng mellem motivationen blandt lærerne og pædagogerne og graden af samarbejde om undervisningen og pædagogiske metoder (Jacobsen et al., 2017).

Pædagogerne føler sig i større grad rustede til at indgå i og varetage undervisningen, end det var tilfældet i 2016. Yderligere oplever pædagogerne en større grad af anerkendelse fra skoleledelsen, end det var tilfældet i 2015 (Jensen et al., 2018).

Der er stor forskel på, hvordan pædagogerne inddrages i skolen (EVA, 2017a). Pædagogerne vurderer selv, at de i høj grad indgår i såvel planlægningsfasen som i gennemførelsen af undervisningen. De varetager i særlig grad trivselsrelaterede aktiviteter, bidrager med faglig støtte til eleverne og spiller en stor rolle i varetagelsen af aktiviteter med bevægelse. De deltager ikke i markant grad i evalueringsopgaverne knyttet til undervisningen (Jensen et al., 2018).

Der er siden 2016 og 2017 sket en stigning i pædagogernes inddragelse i det overordnede samarbejde på skolerne fra 21 til 25 pct. Der ses ligeledes en stigning i antallet af pædagoger, der vurderer, at ledelsen understøtter lærer/pædagog-samarbejdet (Jensen et al., 2018). Yderligere ses, at lærer/pædagog-samarbejdet fungerer bedre og mere ligeværdigt på skoler med længere erfaring med samarbejdet (Jacobsen et al., 2017).

Slutteligt ser pædagogerne i højere grad end lærerne en værdi i at arbejde sammen om undervisningen. Lærerne vurderer hovedsageligt, at værdien af samarbejdet består i muligheden for at fremme elevernes trivsel og læringsmiljøet i klassen (EVA, 2017b).

## **Kompetenceudvikling**

Overordnet set er der sket en øget kommunal styring af kompetenceudviklingen af skolernes personale siden 2014. Kommunerne delegerer således i mindre grad end tidligere beslutninger om kompetenceudvikling og beslutninger om anvendelse af ressourcer i forbindelse med kompetenceudvikling til skolerne (Bjørnholt et al., 2017).

Den dominerende målsætning for kommunernes kompetenceindsats er fuld kompetencedækning på de enkelte skoler. Yderligere har forhold såsom uddannelse af vejledere og resourcepersoner, målorienteret undervisning og krav om kompetenceudvikling inden for

konkrete fag i særlig grad været i fokus i forbindelse med kommunernes krav til kompetenceindsatsen på skolerne. I den sammenhæng synes de kommunale krav til indsatsen ifølge resultaterne at afspejle sig i skolerne konkrete kompetenceudviklingsindsatser (Bjørnholt et al., 2017).

Den største udfordring for at nå målet om fuld kompetencedækning er ifølge skolelederne omkostningerne forbundet hermed, samt at skolerne dagligdag bliver forstyrret (Bjørnholt et al., 2017).

Når udviklingen i skoleledernes kompetenceudviklingsindsats undersøges, ses en stigning i antallet af ledere, der siden 2011 enten er i gang med eller har afsluttet en lederuddannelse af forskellig varighed. Samtidig vurderer 83 pct. af lederne i 2018, at de er fagligt rustede til reformen, hvilket er en stigning fra 61 pct. i 2015 til 69 pct. i 2017 (Bjørnholt et al., 2018; Kjer & Winter, 2016).

I forhold til kompetenceudviklingen blandt lærerne vurderer skolelederne i 2018, at der overordnet set ikke er mangel på kvalificerede lærere. Lederne vurderer, at de udfordringer der er hovedsageligt består i en mangel på kvalificerede ansøgere til lærerstillinger og i mindre grad i en mangel på kvalitet hos skolens eksisterende lærere (Bjørnholt et al., 2018).

Når effekten af løft af uddannede lærere til undervisningskompetence i de fag, de underviser i, undersøges i forhold til elevernes faglige resultater, ses det, at der er en statistisk signifikant sammenhæng, men at effekterne er meget beskedne. Lærerne vurderer dog generelt set, at undervisningskompetence medfører øgede fagdidaktiske kompetencer og sikkerhed i faget, så man, som underviser, kan fokusere på andre vigtige forhold i undervisningen (Bjørnholt et al., 2017).

## Undervisning med Fælles Mål

Følgforskningens nyeste resultater peger på, at hvor 9 pct. af lærerne i 2016 angav, at de ikke anvendte Fælles Mål i undervisningen, er andelen, som ikke anvender Fælles Mål, i 2018 steget til 22 pct. (Jensen et al., 2018).

Når eleverne spørges til deres oplevelser af tydelige mål i undervisningen, så oplever en mindre del af eleverne i 2018 tydelige mål i undervisningen, end det var tilfældet i 2014 og 2016 (Arendt et al., 2018).

En overvejende kvalitativ undersøgelse af 10 dansk- og 10 matematiklæreres anvendelse af Fælles Mål i skoleåret 2015/2016 viser, at disse lærere overordnet set har taget Fælles Mål til sig og anser dem for at være et velegnet didaktisk redskab, der dog primært fungerer som et supplement til de didaktiske valg, som lærerne i forvejen foretager (Rasmussen et al., 2017).

Dansklærerne i undersøgelsen har tilsyneladende større udfordringer end matematiklærerne med at nedbryde eller omsætte Fælles Mål til konkrete mål. Dansklærerne vurderer, at Fælles Mål kan skabe tydelighed i undervisningen, men udtrykker dog bekymring for, hvorvidt undervisning med Fælles Mål skaber de bedste betingelser for elevernes trivsel. De adspurgte matematiklærere er generelt positivt stemt for undervisning med Fælles Mål, men mener dog, at Fælles Mål giver mindre rum for spontane aktiviteter. Desuden efterspørger de kompetencer til arbejdet med Fælles Mål (Rasmussen et al., 2017).

Resultaterne peger yderligere i retning af, at der er en positiv sammenhæng mellem på den ene side lærerens systematiske arbejde med Fælles Mål i undervisningen og elevernes oplevelse af, at målene bliver anvendt i deres læreprocesser, og på den anden side elevernes faglige præstationer på klasseniveau. Sammenhængen gør sig hovedsageligt gældende i danskundervisningen (Rasmussen et al., 2017).

## 4 Elevernes faglige deltagelse, interesse og trivsel

Folkeskolereformens overordnede målsætning er, at det faglige niveau i skolen skal øges. Der skal fokuseres på, at alle elever skal udfordres, den sociale baggrunds betydning skal mindskes og elevernes trivsel skal øges (Undervisningsministeriet, 2013).

I dette afsnit undersøges følgeforskningens resultater vedrørende elevernes faglige deltagelse, interesse og trivsel. Første del omhandler elevernes trivsel. Efterfølgende gennemgås resultater vedrørende elevernes faglige deltagelse og interesse. Dernæst beskrives sammenhængen mellem elevens oplevelse af undervisningen og deres faglige deltagelse og trivsel. I afsnittets tredje del opsummeres væsentlige resultater om forældres og læreres perspektiver på elevernes trivsel og faglighed.

### Trivsel i indskolingen

Ved følgeforskningens fjerde dataindsamling fire år inde i reformen tegner der sig et positivt billede af indskolingselevernes generelle trivsel (Arendt et al., 2018). 54,8 pct. af 2. klasse-eleverne svarer 'ja, meget' til spørgsmålet 'kan du lide at gå i skole?' 41,3 pct. svarer 'ja, lidt' og blot 3,8 pct. svarer, at de ikke kan lide at gå i skole. Yderligere tilkendegiver 77,4 pct. af eleverne, at de 'for det meste' leger med klassekammerater i frikvarteret, 21,3 pct. svarer, at de 'nogle gange' leger med deres klassekammerater i frikvarteret, mens mindre end 2 pct. svarer, at de ikke leger med deres klassekammerater. Desuden svarer 40,3 pct., at de 'for det meste' kan lide at lave skolearbejde, mens 51,5 pct. siger, at de 'nogle

gange' kan lide at lave skolearbejde. 8,1 pct. af eleverne i 2. klasse svarer, at de ikke kan lide at lave skolearbejde (Arendt et al., 2018). Sidstnævnte resultat peger i retning af, at indskolingselevernes faglige trivsel er en smule lavere end deres sociale trivsel. Samtidig peger resultaterne på, at for den lille gruppe af elever, som ikke kan lide at gå i skole, er det især skolearbejdet, de ikke kan lide (Arendt et al., 2018).

Når resultaterne af indskolingselevernes oplevelse af undervisningen gennemgås, bekræftes billedet af, at elevernes faglige trivsel er lavere end deres sociale trivsel. De fleste elever kan godt lide dansk- og/eller matematiktimerne (93,1 pct.), men en større del af eleverne tilkendegiver samtidigt, at de, det meste af tiden (15 pct.) eller noget af tiden (45 pct.), keder sig i løbet af undervisningen. 25 pct. af eleverne synes, at de opgaver de stilles i undervisningen enten er for lette (15 pct.) eller for svære (10 pct.) (Arendt et al., 2018).

Yderligere oplever godt og vel en femtedel af indskolingseleverne, at der ikke er arbejdsro i undervisningen og blot 13 pct. oplever, at der 'for det meste er ro', når de skal arbejde i dansk- eller matematiktimerne (Arendt et al., 2018).

Når trivslen for forskellige elevgrupper i indskolingen undersøges, viser der sig forskelle. Piger er mere positivt indstillet over for deres skolearbejde end drengene. Samtidig findes der i 2018 en forskel på piger og drenges sociale trivsel. Denne forskel er dog så lille, at den ikke kan betragtes som betydningsfuld i praksis. Forskellen er mere markant på mellemtrinnet og i udskolingen. Indskolings elever med minoritetsetnisk baggrund giver udtryk for at være gladere for at gå i skole, og de er desuden gladere for skolearbejdet end elever med majoritetsetnisk baggrund. Yderligere leger elever, der bor med begge forældre med en erhvervskompetencegivende uddannelse, oftere med deres klassekammerater i frikvartererne (Arendt et al., 2018).

## Trivsel på mellemtrinnet og i udskolingen

Samlet set er det generelle billede af mellemtrins- og udskolingslevernes faglige og sociale trivsel mere eller mindre uforandret fra 2014 til 2018.<sup>4</sup> Eleverne trives både fagligt og socialt. Elever i udskolingen er dog en smule mere kritiske end elever på mellemtrinnet, og den største forskel mellem de to grupper ses i forhold til omfang af og glæde ved fysisk aktivitet i skolen (Arendt et al., 2018). Dette forhold kan ligeledes genkendes andetsteds i følgeforskningens analyser (Nielsen, Hansen, Jensen, & Arendt, 2015).

En undersøgelse af elevernes generelle skoletrivsel, som er målt på basis af en samling af tre spørgsmål, der drejer sig om, hvorvidt eleverne er glade for deres skole, er glade for deres klasse, og om de føler, de hører til på skolen, viser, at 72,3 pct. af eleverne har en score, der ligger i den øverste tredjedel af den anvendte skala. Under 5 pct. af eleverne har en score i den nederste tredjedel. Tallet for generel skoletrivsel er dog faldet en smule siden baselinemålingen i 2014 (74,5 pct. i 2014 mod 72,3 pct. i 2018) (Arendt et al., 2018).

Ser man på den generelle skoletrivsel for forskellige grupper af elever, viser resultaterne, at sårbare elever trives i mindre grad end de resterende elever<sup>5</sup>. Den gennemsnitlige trivselsscore for sårbare elevers generelle skoletrivsel ligger således på 0,64 på en skala fra 0 til 1, hvori-mod den for de øvrige elever ligger på 0,81 (Arendt et al., 2018; Nielsen et al., 2017). Ud over forskellen mellem sårbare og ikke-sårbare elever, kan der ikke spores væsentlige forskelle på det generelle trivselsniveau elevgrupperne imellem.

---

4. Trivselsbilledet blandt eleverne på mellemtrinnet og udskolingen er primært beskrevet gennem en række samlinger af forskellige spørgsmål, som hver især beskriver forskellige aspekter ved elevernes sociale og faglige trivsel. Resultaterne af elevernes besvarelser beskrives på en skala fra 0-1 (0 er mest negativ, 1 er mest positiv) i forhold til de givne spørgsmålsamlinger (Arendt et al., 2018).

5. Sårbare elever defineres, som elever med socioemotionelle udfordringer uden for normalområdet på et eller flere af de domæner, som målt ved hjælp af det internationalt anerkendte og validerede spørgeskema benævnt "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ). I 2017 blev 7. og 9. klasses elever bedt om at besvare SDQ foruden det årlige spørgeskema (Arendt et al., 2018; Nielsen et al., 2017).

## Indholdsfortegnelse

## **Elevernes faglige deltagelse og interesse i skolen**

Elevernes faglige interesse er belyst gennem fem spørgsmål, der berører elevernes oplevelse af og holdning til deres deltagelse i dansk og matematik samt til deres lektielæsning. Ud fra den enkelte elevs besvarelser af de fem spørgsmål, gives en samlet score på mellem 0 og 1 på en skala over den faglige interesse (Hansen et al., 2017). I 2018 ligger 65,2 pct. af eleverne på mellemtrinnet og i udskolingens i den øverste tredjedel af skalaen for faglig deltagelse og interesse (Arendt et al., 2018). Dette er mere eller mindre på niveau med niveauet i 2016 (65,5 pct.) (Hansen et al., 2017) og en smule højere end i 2014 (62,9 pct.) (Arendt et al., 2018). Gennemgående for målingerne udviser udskolingseleverne et lidt højere niveau af faglig deltagelse og interesse end eleverne på mellemtrinnet, men det drejer sig om marginale forskelle (Arendt et al., 2018).

Piger udviser generelt et højere niveau af faglig deltagelse og interesse og 70,4 pct. af pigerne karakteriseres i 2016 ved høj faglig deltagelse og interesse, mens det for drengene drejer sig om 62,0 pct. (Hansen et al., 2017). Samtidig er pigerne steget lidt mere end drengene fra 2014 til 2018 (Arendt et al., 2018). Desuden viser resultater, at elever, hvis forældre ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse, har opnået en mindre stigning i niveauet af faglig deltagelse og interesse over alle reformens igangværende år (Arendt et al., 2018). Som ved undersøgelsen af den generelle skoletrivsel, viser den største forskel sig igen mellem de sårbare elever og de øvrige elever. Der kan i den forbindelse spores en beskedent stigning i niveauet for de sårbare elever over tid (Arendt et al., 2018).

## **Elevernes oplevelse af undervisningen og hverdagen i skolen i sammenhæng med faglig deltagelse og interesse samt generel skoletrivsel**

I 2018 er der foretaget en analyse af sammenhængen mellem på den ene side elevernes oplevelse af deres undervisning og lærere og på den anden deres faglige deltagelse og interesse samt trivsel (Arendt et al.,



2018) <sup>6</sup>. Af analysen fremgår det, at der er rimeligt klare positive sammenhænge. Således ses det, at elever på mellemtrinnet og i udskoling, som i høj grad oplever at have en positiv relation til deres lærer, samtidig har mellem 38 og 42 procentpoint større sandsynlighed for at udvise et højt niveau af faglig interesse og deltagelse og mellem 26 og 37 procentpoint større sandsynlighed for at have høj generel trivsel i modsætning til de elever, der ikke oplever samme positive relation til læreren (Arendt et al., 2018). På samme vis har de elever, der i høj grad oplever tydelighed og klare mål i undervisningen, 27 procentpoint større sandsynlighed for også at udvise et højt niveau af faglig deltagelse og interesse, og over 20 procentpoint større sandsynlighed for ligeledes at have høj generel trivsel (Arendt et al., 2018). Billedet er det samme når elevernes oplevelser af forskellige karakteristika ved undervisning undersøges. Her ses det at elever, der i høj grad oplever, at deres lærer sørger for ro i klassen og giver dem spændende opgaver, har 32 procentpoint større sandsynlighed for at udvise et højt niveau af faglig deltagelse og interesse og mellem 22 og 25 procentpoint større sandsynlighed for at have høj generel trivsel (Arendt et al., 2018).

Således er en af analysens vigtigste pointer, at stort set alle de undersøgte parametre, der beskriver elevernes oplevelse af undervisningen og deres hverdag i skolen, hænger positivt sammen med elevernes faglige interesse og deltagelse samt generelle skoletrivsel (Arendt et al., 2018). Der er dog forskel på betydningen af de forskellige parametre. Parametre med størst betydning er relationen til læreren, at der er ro, at arbejdsopgaverne er spændende, og at eleverne oplever, at der er tydelige og klare mål i undervisningen (Arendt et al., 2018). Yderligere viser resultaterne, at elevernes oplevelse af undervisningen generelt set har en stærkere sammenhæng med deres faglige deltagelse end med deres trivsel (Arendt et al., 2018). En delanalyse af resultaterne viser yder-

---

6. Elevernes oplevelse af undervisningen og hverdagen i skolen er operationaliseret ved hjælp af fem spørgsmålsamlinger, der knytter sig til 1) lærer-elev relationen, 2) karakteristika ved undervisningen, 3) tydelighed og klare mål, 4) eksterne aktiviteter og 5) fysisk aktivitet (Arendt et al., 2018).

mere, at sammenhængen mellem på den ene side karakteristika ved undervisningen såsom ro og orden, samt tydelighed og klare mål og på den anden side trivsel er stærkere blandt elever med minoritetsetnisk baggrund end blandt majoritetsetniske elever og de sårbare elever. Relationen til læreren hænger dog ikke ligeså kraftigt sammen med de sårbare elevers generelle skoletrivsel, som med de øvrige elevers (Arendt et al., 2018).

## Forældrenes oplevelser

Der er ikke er nogle markante ændringer i forældrenes oplevelser af deres barns trivsel, undervisning og læringsmiljø fra 2014 til 2018 (Rambøll, 2018a).

I 2014 var 95 pct. af forældrene 'overvejende enige' eller 'enige' i, at deres barn trivedes i skolen. I 2018 er denne andel 96 pct. Der kan peges på en lille forskydning fra 2014 til 2018 i fordelingen mellem andelen af forældre, der er 'enige' og 'overvejende enige' således, at der i 2018 er 3 pct. færre forældre, der er 'enige' i, at deres barn trives i skolen (Rambøll, 2018a).

91 pct. af forældrene er 'enige' eller 'overvejende enige' i, at deres barns lærere er gode til at understøtte elevernes trivsel (Rambøll, 2018a). Der er dog ikke blevet spurgt til dette forhold ved baseline-målingen i 2014, hvormed udviklingen over tid ikke kan undersøges.

Forældrene er i 2018 en smule mere positive i deres vurdering af lærernes evne til at skabe et godt socialt klima end i 2014 (92 pct. i 2018 mod 90 pct. i 2014), samt i deres vurdering af, om lærerne er gode til at skabe ro i deres barns klasse (86 pct. i 2018 mod 84 pct. i 2014) (Rambøll, 2018a). Dertil kan det dog nævnes, at 63 pct. af forældrene er 'overvejende enige' eller 'enige' i, at der er meget forstyrrende støj i undervisningen, hvilket er en stigning fra 43 pct. i 2014 (Rambøll, 2018a).

Næsten alle forældre vurderer, at deres barn klarer sig fagligt godt i skolen (95 pct. i 2018 mod 94 pct. i 2014), og at deres barns faglighed er vigtig (99 pct. i 2018 og 99 pct. i 2014). Der er dog omkring en femtedel af forældrene, der i 2018 mener, at deres barn ikke bliver fagligt udfor-

dret i passende grad (Rambøll, 2018a). Denne andel, ser ud til at være mindre end ved baselinemålingen (78 pct. i 2018 mod 72 pct. i 2014) (Rambøll, 2018a).

### **Lærernes fokus på faglighed og trivsel**

Lærernes fokus på faglighed er vurderet ud fra deres fokus på at udvikle elevernes faglige viden og færdigheder, og at de udtrykker høje forventninger til elevernes præstationer, samt om lærerne har fokus på at forberede eleverne til en ungdomsuddannelse (Jensen et al., 2018).

Lærerne lægger både før reformen og i 2018 stor vægt på at udvikle elevernes faglige viden og færdigheder. Sammenlignende data, viser dog, at der, for lærere på samtlige klassetrin, er sket et fald i andelen, der lægger 'meget stor' vægt på udviklingen. Omvendt er der sket en stigning i andelen af lærere der, på tværs af klassetrin, lægger 'stor' vægt på udviklingen af elevernes faglige viden og færdigheder. Skiftet fra at færre lægger 'meget stor' vægt på udviklingen og flere lægger 'stor' vægt på udviklingen er mest markant blandt lærere i indskoling (Jensen et al., 2018).

Foruden fokus på udviklingen af elevernes faglighed, har lærerne ligesom før reformen, i 2018 massivt fokus på elevernes trivsel. Der kan dog ses en smule mindre fokus på trivsel blandt udskolingslærerne, end blandt lærere i indskoling og på mellemtrinnet. Således svarer 97 pct. af indskolingslærerne, at de 'lægger stor vægt' på elevernes trivsel, hvorimod tallet for mellemtrinnet er 94 pct., mens andelen blandt lærere i udskoling er 91 pct. Dette billede er det samme som i 2014 (Jensen et al., 2018).

## 5 Den længere skoledag

Alle elever skal have en længere skoledag med øget undervisningstid og nye og mere varierede undervisningsformer. Det har medført, at elever i indskolingen gennemsnitligt går omkring 30 timer i skole<sup>7</sup>, mens elever på mellemtrinnet går omkring 33 timer i skole og elever i udskolingen går omkring 35 timer i skole. Dette svarer for indskolingen til en stigning på mellem 8,9 timer og 5,5 timer ugentligt, for mellemtrinnet til en stigning på mellem 8,5 timer og 7,3 timer og for udskolingen til en stigning på mellem 8,4 timer og 4,8 timer ugentligt i forhold til 2014 (Undervisningsministeriet, 2013).

Den længere skoledag skulle give skolerne mere tid til fagundervisning og tid til understøttende undervisning. Den skulle yderligere give mere tid til, at der kunne arbejdes med varierede og differentierede læringsformer, der udfordrer fagligt stærke såvel som svagere elever. Endvidere skulle den længere dag sikre muligheden for, at alle elever er fysisk aktive dagligt (Undervisningsministeriet, 2013).

I dette afsnit sammenfattes resultater vedrørende den længere skoledag. I sammenfatningen fokuseres der på elevernes oplevelse af skoledagens længde, sammenhængen mellem skoledagens længde og elevernes trivsel, og afslutningsvis betydningen af skoledagens længde for elevernes mængde af fritidsaktiviteter og brug af SFO/fritidsklub.

---

7. Den 30. januar 2019 er der indgået en politisk aftale om justeringer af folkeskolen, hvilket blandt andet indebærer, at de yngste elevers skoleuge bliver forkortet med 3 timer (Undervisningsministeriet, 2019).

## Elevernes oplevelse af den længere skoledag

Som det fremgår af nedenstående figur 2, tegner der sig ved 4. dataindsamling i 2018 et billede af, at eleverne i både 2016 og 2018 mener, at deres skoledag er for lang. 82 pct. af eleverne svarer i 2016, at deres skoledag er "lidt" eller "alt for lang", mens andelen ved baselinemålingen i 2014, var 46 pct. (Nielsen et al., 2017). I 2018 er billedet overordnet set uforandret. Nu tilkendegiver 82,8 pct. af udskolingseleverne, at skoledagen er "lidt for lang" eller "alt for lang", mens det samme gælder for 68,4 pct. af eleverne på mellemtrinnet (Arendt et al., 2018). Andelen af elever, der oplever at skoledagen er for lang, er steget markant efter indførelsen af skolereformen. Holdningsændringen gælder for alle deltagende klassetrin (elever i 4., 6., 8. og 9. klasse), men elever i udskoling er mere kritiske end elever på andre klassetrin.

Hvor sammenhængen mellem elevernes holdning til skoledagens længde og deres socioøkonomiske baggrundskarakteristika var tydelig i 2014, er den sammenhæng mindsket efterfølgende, og den negative holdning er nu er bredt repræsenteret (Arendt et al., 2018; Nielsen et al., 2017).

På trods af, at størstedelen af eleverne i 2018 stadig synes, at skoledagen er for lang kan der fra 2016 til 2018 spores en tendens til en mere moderat vurdering. Færre elever svarer i 2018, at skoledagen er 'alt for lang', og flere elever svarer, at dagen er 'hverken for kort eller for lang' (Arendt et al., 2018).



Figur 2. Elevbesvarelser på spørgsmålet: "Hvad synes du om skoledagens længde?" fordelt på mellemtrinnet (4. og 6. klassetrin) og udskoling (8. og 9. klassetrin). 2014-2018. Vist i procent.

Anm.: Antal besvarelser: For mellemtrin 12.237 (2014), 11.734 (2016) og 11.885 (2018). For udskoling: 15.258 (2014), 8.537 (2016) og 9.166 (2018). Svarfordelingerne for både mellemtrin og udskoling er statistisk signifikant forskellige ved Pearsons chi 2-test – både hvad angår 2014 til 2018 og 2016 til 2018,  $p < 0,000$ .

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 1. dataindsamling (2014), 3. dataindsamling (2016) og 5. dataindsamling (2018). Beregninger foretaget af VIVE

(Arendt et al., 2018)

## Indholdsfortegnelse

I en kvalitativ undersøgelse af de yngste elevers hverdag beskrives det, hvordan den længere skoledag, af elever og lærere, italesættes som et fænomen, der overvejende konnoteres negativt – på trods af, at eleverne i undersøgelsen ikke har gået i skole før reformen, eller har gået i o. klasse og derfor ikke har oplevet en kortere skoledag (Kjer et al., 2018). Yderligere tyder undersøgelsens resultater på, at det er af afgørende betydning for oplevelsen af skoledagens længde, *hvordan* timerne i slutningen af skoledagen tilrettelægges (Kjer et al., 2018). På lignende vis peges der i en kvalitativ undersøgelse fra EVA på, at det at være henholdsvis træt eller klar i et elevperspektiv tilsyneladende har mere at gøre med typen af aktivitet, eleven deltager i end med, hvornår på dagen aktiviteten ligger. Eleverne nævner, at nogle af de elementer i undervisningen, der gør dem mere klar, drejer sig om, at det er sjovt, at de selv har været med til at vælge, eller at der indgår praktiske eller musiske elementer. Omvendt synes det, at sidde længe stille på sin plads og at skulle gøre, hvad andre har bestemt, at være relateret til oplevelsen af at være træt (EVA, 2017a). Dette er samtidig i tråd med resultater, der viser, at elevernes negative holdning til skoledagens længde i højere grad hænger sammen med deres oplevelse af manglende variation i form af eksterne aktiviteter i skoledagen i 2016 end i 2014 (Nielsen et al., 2016).

Som beskrevet er der blandt eleverne i 2018 en mere moderat holdning til skoledagens længde end i 2016, og til trods for at der ikke kan peges på en egentlig tendens, ser det ifølge Arendt et al. ud til, at svarfordelingen nærmer sig billedet fra før reformen (Arendt et al. 2018). Arendt et al. nævner, at en forklaring på ændringen i svarfordelingen eventuelt kan skyldes, at flere skoler har forkortet skoledagen (ved at gøre brug af § 16b og konvertere nogle af de understøttende undervisningstimer til to-voksen-timer i den fagspecifikke undervisning) (Arendt et al. 2018). En anden forklaring kan ifølge forfatterne være, at den større variation i skoledagen, som hænger positivt sammen med elevernes oplevelse af skoledagens længde, nu i større grad, er blevet implementeret (Arendt et al., 2018). Det er dog ifølge forfatterne ikke muligt, at give en entydig begrundelse for elevernes mere moderate holdning til skoledagens længde (Arendt et al., 2018).

## Den længere skoledag og elevernes trivsel

I både 2014 og 2016 trives elever, der finder skoledagen 'alt for lang' dårligere end gennemsnittet af alle elever. Samtidig trives elever, der hverken finder skoledagen 'alt for lang' eller 'alt for kort' bedre en gennemsnittet af alle elever (Nielsen et al., 2016). Resultaterne peger dog ikke på, at skiftet i retning af en generelt mere negativ holdning til skoledagens længde fra 2014 til 2016 hænger sammen med, at eleverne trives dårligere. Ifølge forfatterne bag resultaterne kan dette skyldes, at den negative holdning til skoledagens længde i 2016 er spredt over en bredere gruppe af elever, hvorved det ikke kan udledes, at elevernes trivsel påvirkes af deres (mere negative) oplevelse af skoledagens længde (Nielsen et al., 2016). Det påpeges dog af forfatterne, at det ikke har været muligt at måle årsagssammenhænge, og at det ikke har været muligt at identificere elever med særlige udfordringer, som ifølge forfatterne eventuelt kunne være dem, der i størst grad påvirkes af en lang skoledag (Nielsen et al., 2016).

Ved 4. dataindsamling er det overordnede billede af sammenhængen mellem elevernes oplevelse af skoledagens længde og deres trivselsniveau det samme som tidligere (Arendt et al., 2018). 2018-resultaterne viser dog, at en negativ sammenhæng mellem elevernes trivsel og deres oplevelse af skoledagens længde var mere udtalt før reformen end i reformens fjerde år. Til gengæld er en negativ holdning til skoledagens længde mere udbredt blandt eleverne efter reformen (Arendt et al., 2018).

## Skoledagens længde, SFO og fritidsaktiviteter

Resultater fra henholdsvis 2014, 2016 og 2018 vedrørende forholdet mellem elevernes oplevelse af den længere skoledag og elevernes deltagelse i fritidsaktiviteter viser, at eleverne efter eget udsagn generelt dyrker tilnærmelsesvis det samme antal fritidsaktiviteter før og fire år inde i skolereformen, uagtet deres vurdering af skoledagens længde (Arendt et al., 2018; Nielsen et al., 2016).



Når skoledagens faktiske længde og elevernes brug af fritidsaktiviteter undersøges, viser det sig, at elever, som ikke har lange skoledage, deltager i lidt flere fritidsaktiviteter end elever med mindst en lang skoledag om ugen (1,34 fritidsaktiviteter om ugen mod 1,26 fritidsaktiviteter om ugen) (Arendt & Skov, 2017). Samtidig ses det, at antallet af timer, elever på mellemtrinnet og i udskolingen ugentligt bruger på fritidsaktiviteter ligeledes hænger sammen med, om eleverne har lange skoledage eller ej. Således er der en større andel af elever, der bruger 4 eller flere timer på fritidsaktiviteter blandt de elever, der ikke har lange skoledage (44 pct.), i forhold til elever, der har lange skoledage (36 pct.) (Arendt & Skov, 2017). Når der tages højde for elevbaggrund (køn og alder) samt lærernes implementering af den åbne skole og brug af bevægelse i undervisningen, viser resultater, at elever, der har mindst én lang skoledag om ugen, går til 0,07 færre fritidsaktiviteter, sammenlignet med elever, der ikke har lange skoledage (Arendt & Skov, 2017). Arendt og Skov finder ikke nogen sammenhæng mellem antal timer eleverne bruger på fritidsaktiviteter og lange eller korte skoledage, når der tages højde for elevbaggrund, den åbne skole og bevægelse i undervisningen (Arendt & Skov, 2017).

### SFO eller fritidsordning

Den længere skoledag har flere steder medført, at SFO og fritidsordningernes åbningstider er blevet indskrænket. På den baggrund er det undersøgt, hvor stor en andel af eleverne i indskolingen, der går i SFO eller fritidsordning, og om der er sammenhæng mellem dette og elevernes trivsel (Nielsen et al., 2017). Da der ikke foreligger tal for brugen af SFO eller fritidsordning før reformen, er det nuværende niveau undersøgt. Resultater viser, at 62,0 pct. af eleverne i 1. klasse svarer, at de 'for det meste' er i SFO eller fritidsordning før eller efter skole, 26,6 pct. svarer, at de 'nogle gange' er. 11,4 pct. svarer, at de ikke går i SFO eller fritidsordning. Blandt elever i 3. klasse svarer 47,1 pct., at de 'for det meste' er i SFO eller fritidsordning, mens 28,4 pct. svarer, at de ikke benytter sig af tilbuddene (Nielsen et al., 2017). For 2018 kan det kon-

stateres, at 56 pct. af alle indskolings elever 'for det meste' er i SFO eller fritidsordning, 28 pct. er det "nogle gange", mens 16 pct. ikke går i SFO eller fritidsordning (Arendt et al., 2018).

Når disse svar sammenholdes med tal for elevernes generelle trivsel og oplevelse af at høre til i klassen, ses, at de elever, der 'for det meste' går i SFO/fritidsordning, svarer mest positivt på de spørgsmål, der betegner generel trivsel og tilhørsforhold sammenlignet med de elever, der kun nogle gange eller aldrig gør brug af SFO/fritidsordning. Yderligere viser det sig, at blandt de elever, der 'for det meste' kommer i SFO/fritidsordning, svarer 77,0 pct. af 1. klasserne og 84,9 pct. af 3. klasserne, at de 'for det meste' leger med kammeraterne i frikvartererne. Blandt de elever, der 'slet ikke' eller 'nogle gange' kommer i SFO/fritidsordning svarer 67,6 pct. og 66,9 pct. af 1. klasserne og 80,2 pct. og 78,8 pct. af 3. klasserne, at de 'for det meste' leger med klassekammeraterne i frikvarteret, hvilket for 1. klasserne er en forskel på 10 procentpoint (Nielsen et al., 2017). Forfatterne bag undersøgelsen understreger dog, at resultaterne er behæftet med usikkerheder, og at en dybere afklaring af forholdet mellem elevernes brug af SFO/fritidsordninger og deres trivsel vil kræve dybdegående undersøgelser (Nielsen et al., 2017).

### **Forældres oplevelse af barnets brug af fritidsaktiviteter**

Der forekommer en stigning i andelen af forældre, der svarer, at den længere skoledag besværliggør mulighederne for, at deres barn kan deltage i fritidsaktiviteter uden for skolen. 10,5 pct. af forældrene mente i 2015, at den længere skoledag i 'høj grad' eller 'meget høj grad' besværliggjorde deltagelsen i fritidsaktiviteter (Arendt et al., 2017). I 2016 og 2017 var andelen ca. 15 pct. (Arendt et al., 2017; Rambøll, 2018a), og i 2018 14 pct. (Rambøll, 2018a). Andelen af forældre, der svarer, at den længere skoledag 'slet ikke' besværliggør deltagelse i fritidsaktiviteter er faldet fra 53,5 pct. i 2015 til 46,4 pct. i 2017 og 45 pct. i 2018 (Arendt et al., 2017; Rambøll, 2018a).

Der ses ikke en ændring i antallet af timer, eleverne ifølge deres forældre bruger på organiseret sport og idræt fra 2014 til 2018. Andelen af

forældre, der oplever, at deres børn ingen tid bruger på andre fritidsaktiviteter end organiseret sport og idræt stiger imellem vinterhalvåret og sommerhalvåret fra 63,6 pct. til 68,0 pct. i vinterhalvåret og fra 66,4 pct. til 71,1 pct. i sommerhalvåret (Arendt et al., 2017; Rambøll, 2018a).

### **Forældres oplevelse af barnets brug af SFO/fritidsordning**

79 pct. af forældrene tilkendegav før reformen, at deres barn gik i SFO/fritidsordning, mens det i 2018 er 75 pct. Det er hovedsageligt de yngste elever, der ifølge deres forældre går i SFO/fritidsordning (Rambøll, 2018a).

Der er sket et fald i det antal timer, eleverne ifølge deres forældre gennemsnitligt er i SFO/fritidsordning fra 2014 til 2018. Eleverne var i gennemsnit 11,6 timer om ugen i SFO/fritidsordning i 2014, mens de i 2018 var der 8,7 timer gennemsnitligt om ugen. Børn af forældre med et lavt uddannelsesniveau bruger mere tid i SFO/fritidsordning end børn af forældre med et højere uddannelsesniveau (Rambøll, 2018a).

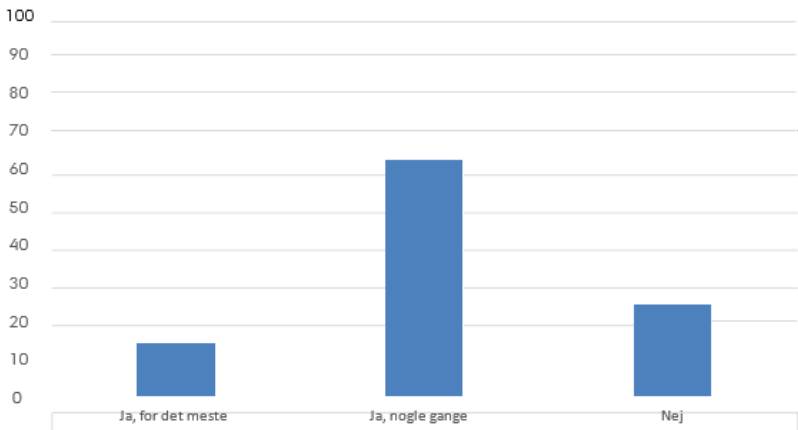
## 6 Motion og bevægelse

Med folkeskolereformen forpligtes alle skolens klassetrin til at inddrage bevægelse i skoledagen i et omfang, der gennemsnitligt svarer til 45 minutter hver dag. Dette skal medvirke til at fremme elevernes sundhed og understøtte deres motivation og læring (Undervisningsministeriet, 2013) og fremstår derfor både som et mål i sig selv og et middel til at fremme elevernes udbytte af undervisningen. Det er overordnet set skolelederens ansvar at sikre, at bevægelse bliver en fast daglig del af skoledagen for alle elever, men der er vide rammer for at udarbejde en specifik praksis, som passer ind i den konkrete kontekst på skolen, klassetrinnet og i den enkelte klasse. Bevægelse kan indgå i både den fagopdelte undervisning såvel som i den understøttende undervisning. Den specifikke udformning af bevægelsesaktiviteter kan samtidig variere fra at være bevægelsespåuser i undervisningen eller korte sekvenser som morgenløb, til større og kontinuerlige aktiviteter (Kjer et al., 2018; Undervisningsministeriet, 2013).

I dette afsnit samles resultater vedrørende implementeringen og effekter af obligatorisk motion og bevægelse i folkeskolen. De første afsnit omhandler elevernes og det pædagogiske personales oplevelser af motion og bevægelse i skolen, og efterfølgende fokuseres der på reformelementet i sammenhæng med elevernes trivsel og læring.

### **Elevernes oplevelse af motion og bevægelse i skolen**

For elever i indskoling gør det sig gældende, at størstedelen eleverne oplever, at bevægelse i større eller mindre grad bliver inddraget i deres undervisning. Dette er illustreret på figur 3 nedenfor.



Figur 3. Elevbesvarelser på spørgsmålet "Laver I ting i dansk/matematik, hvor I skal bevæge jer? For eksempel lege". Elever i 2. klasse i 2018. Andele i procent.

Anm.: Antal elevbesvarelser:  $N=6.411$  (2018).

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer 5, dataindsamling (2018). Beregninger foretaget af VIVE.

(Arendt et al., 2018)

Af resultaterne fremgår det således, at 62 pct. af eleverne i 2. klasse 'nogle gange' oplever at bevæge sig i dansk- og matematiktimerne, mens 14 pct. oplever, at de 'for det meste' bevæger sig (Arendt et al., 2018). Da der ikke er nogle data fra indskolingen før reformen, kan udviklingen ikke spores over tid, men resultater fra 2017 viser samme billede af indskolings elevernes fysiske aktivitet i undervisningen (Kjer et al., 2018).

For mellemtrinet og udskolingen er elevernes fysiske aktivitet målt via en række spørgsmål, der giver et billede elevernes oplevelse af, hvor meget tid de ugentligt bruger på at være fysisk aktive i skolen, samt deres holdning til at være fysisk aktive. Det samlede resultat af svarene repræsenteres ved en score på en skala fra 0 til 1. Resultaterne fra 4. dataindsamling viser, at 31,7 pct. af eleverne scorer i den øverste tredjedel af skalaen. Andelen af elever i den øverste tredjedel ved baselinemålingen var 31,5 pct. og billedet af elevernes fysiske aktivitet er derved

tilnærmelsesvis identisk før reformen og fire år inde i reformen (Arendt et al., 2018). Eleverne på mellemtrinnet scorer højere end eleverne i udskolingen. Forskellene er ikke markante, men baseret på målingerne fra 2014 og 2018, ser det ud til at forskellen er stigende (Arendt et al., 2018).

Ser vi på det ene spørgsmål, der drejer sig om, hvor meget tid eleverne bruger på at være fysisk aktive om ugen, bliver forskellene mellem elever på mellemtrinnet og elever i udskolingen tydeligere. 35,1 pct. af eleverne i 9. klasse oplevede i 2017 at være fysisk aktive i mindre end 15 minutter ugentligt i skolen. Andelen af elever i 9. klasse, der oplevede en sådan grad af inaktivitet, var i 2015 26,5 pct. For 5. klasserne ses der ligeledes en stigning i andelen af elever, der oplevede at være aktive mindre end 15 minutter ugentligt. Denne stigning er dog væsentlig mindre end for 9. klasserne (Nielsen et al., 2017). Der ses altså en stigning i gruppen af elever, der meget sjældent er fysisk aktive i skolen på trods af, at det samlede niveau af fysisk aktivitet er stabilt. Yderligere virker fysisk inaktivitet til at være et større problem i udskolingen end i indskolingen og på mellemtrinnet (Nielsen et al., 2017).

Yderligere kan det bemærkes, at de sårbare elever er mindre fysisk aktive i løbet af skoledagen og er mindre glade for at være det. Forskellen mellem denne gruppe elever og deres klassekammerater er vedvarende gennem alle dataindsamlingerne (Arendt et al., 2018).

## **Lærere og pædagogers oplevelse motion og bevægelse i skolen**

Ved 1. dataindsamling i 2015 tilkendegav 16 pct. af lærerne, at de inddrog motion og bevægelse hver dag, mens 79 pct. af lærerne inddrog motion og bevægelse mindst en gang om ugen. 22 pct. af lærerne inddrog motion og bevægelse mindre end en gang hver uge (Jacobsen, Flarup, & Søndergaard, 2015; Jensen et al., 2018). Ved 2. Dataindsamling i 2016 inddrog 13 pct. af lærerne bevægelse hver dag og 72 pct. af lærerne inddrog bevægelse mindst en gang om ugen. 28 pct. af lærerne inddrog bevægelse mindre end en gang om ugen, mens 2 pct. aldrig inddrog bevægelse (Jacobsen, Andersen, & Jordan, 2016; Jensen et al., 2018).

I 2017 tilkendegav 14 pct. af lærerne, at de inddrog motion og bevægelse i undervisningen hver dag. Andelen af lærere, der inddrog motion og bevægelse mindst en gang om ugen, var i 2017 75 pct. Som de foregående år vurderede 2 pct. af lærerne, at de aldrig inddrog motion og bevægelse i undervisningen (Jacobsen, Bjørnholt, Andersen & Jordan, 2017; Jensen et al., 2018). Ved sidste dataindsamling i 2018 inddrager 12 pct. af lærerne bevægelse i undervisningen dagligt og 67 pct. inddrager bevægelse ugentligt (Jensen et al., 2018).

Gennemgående viser resultaterne, at en forholdsvis stor andel af lærerne, både før og efter reformen, inddrager motion og bevægelse i deres undervisning. Motion og bevægelse blev dog inddraget mere i 2015 end i 2016, 2017 og 2018. Der kan spores en stigning fra 2016 til 2017, men i 2018 er niveauet næsten faldet til niveauet ved baselinemålingen i 2014 (Jensen et al., 2018).

Lærerne i indskolingen inddrager, i væsentlig højere grad, motion og bevægelse dagligt, end det er tilfældet for lærere på de øvrige årgange. Samtidigt inddrager lærerne i udskolingen, i væsentlig mindre grad, motion og bevægelse dagligt, end lærere på de øvrige årgange. Dette billede er gennemgående ved alle dataindsamlinger (Jacobsen et al., 2016; Jacobsen et al., 2017; Jacobsen et al., 2015; Jensen et al., 2018).

Lærere og pædagoger er også blevet spurgt til deres erfaringer med, hvorvidt motion og bevægelse i skoledagen fremmer elevernes læring. Resultaterne af dette spørgsmål viser, at 71 pct. af indskolingslærerne i 2018 vurderer, at eleverne bliver mere læringsparate ved inddragelsen af motion og bevægelse. I 2015 og 2017 gjorde det samme sig gældende for henholdsvis 60 pct. og 64 pct. af indskolingslærerne. Omvendt vurderer 24 pct. af indskolingslærerne i 2018, at eleverne ikke bliver mere læringsparate. I 2015 og 2017 lå denne andel på 31 pct. For lærerne på mellemtrinnet er erfaringerne lidt mindre positive, mens der blandt udskolingslærerne er færre lærere, der oplever, at eleverne bliver mere læringsparate ved inddragelsen af bevægelse i undervisningen end omvendt. Andelen af udskolingslærere der oplever, at eleverne bliver mere læringsparate ved inddragelse af motion og bevægelse, er dog større i 2018 (43 pct.) end i 2015 (37 pct.) (Jensen et al., 2018). Lærerne

har derved overvejende positive erfaringer med motion og bevægelse i sammenhæng med elevernes læringsparathed og de positive erfaringer synes samtidig at være styrket over tid. Der er flere lærere i 2017 og 2018 end i 2015, der vurderer, at motion og bevægelse gør eleverne mere læringsparate (Jensen et al., 2018). Samtidig har de lærere, der oftest inddrager motion og bevægelse i undervisningen, de bedste erfaringer med bevægelsens betydning for elevernes læringsparathed (Jensen et al., 2018).

Pædagogerne er i højere grad end lærerne positive over for motion og bevægelse. 91 pct. af pædagogerne, der er tilknyttet indskoling, vurderer i 2018, at motion og bevægelse i timerne fremmer læring (Jensen et al., 2018). På samme vis, som ved spørgsmålet om omfanget af inddragelsen af motion og bevægelse, har indskolings pædagoger i størst grad positive erfaringer med motion og bevægelse og elevernes læringsparathed, hvorimod de har mindst positive erfaringer med dette i udskoling (Jacobsen et al., 2017).

En stor del af både lærere og pædagoger udtrykker, ved dataindsamlingen i 2016, et behov for mere viden om inddragelse af motion og bevægelse i skolen. Særligt pædagogerne efterspørger mere viden og særligt efterspørges der viden blandt pædagoger og lærere på mellemtrinnet og i udskoling (Jacobsen et al., 2017). Resultaterne tyder ifølge forfatterne på, at der kan være en sammenhæng mellem udskolingslærernes mindre positive erfaringer med motion og bevægelse, deres tilsyneladende manglende viden om hvordan motion og bevægelse kan inddrages, og den mindre inddragelse af motion og bevægelse i undervisningen i udskoling (Jacobsen et al., 2017).

### **Motion og bevægelse i sammenhæng med trivsel, læring, ro og orden**

Forholdet mellem motion og bevægelse og elevernes trivsel og læring samt oplevelse af ro og orden er endvidere undersøgt. Her viser resultaterne, at motion og bevægelse har positiv betydning for alle tre parametre.



Således er brug af motion og bevægelse i undervisningen sammenfaldende med et bedre fagligt resultat i de nationale test for elever i 6. klasse (Jacobsen et al., 2017).

Yderligere viser resultater, at elever, der oplever at de ofte laver fysiske aktiviteter i dansk- og matematiktimerne, generelt er gladere for disse fag. Samme elever synes i højere grad, at opgaverne er sjove sammenlignet med elever, der ikke i samme grad oplever at lave fysiske aktiviteter i timerne (Nielsen et al., 2017). Desuden synes omfanget af fysiske aktiviteter i dansk- og matematiktimerne i indskolingens at have en positiv sammenhæng med elevernes overordnede glæde ved at gå i skole. Således svarer 70,2 pct. af eleverne i 3. klasse, der giver udtryk for, at der er 'meget' bevægelse i deres dansk- og/eller matematiktimer, samtidig 'ja, meget' til spørgsmålet om, hvorvidt de er glade for at gå i skole. For de elever, der udtrykker, at der ikke er fysiske aktiviteter i deres dansk- og/eller matematiktimer, er det 47,8 pct., der svarer 'ja, meget' til spørgsmålet om, hvorvidt de er glade for at gå i skole (Nielsen et al., 2017). Dette betyder, som forfatterne bag undersøgelsen beskriver, ikke, at den sidstnævnte gruppe af elever ikke kan lide at gå i skole. Deres svar er dog en smule mere afmålte (Nielsen et al., 2017).

Eleverne oplever mindre larm og uro i timerne, hvis læreren ofte inddrager motion og bevægelse i timerne (Jacobsen et al., 2017). Dette bakkes op af analyser af kvalitative interviews, hvori elever forklarer, at motion og bevægelse i undervisningen styrker deres koncentration og indlæringssevne (Jacobsen et al., 2017).

### **Forskelle mellem elevers og det pædagogiske personales oplevelser af motion og bevægelse i undervisningen**

Tilsyneladende ser der ud til at være et modstridende billede mellem lærernes og elevernes oplevelser af, i hvilken grad motion og bevægelse bliver inddraget i undervisningen. Således peges der i en undersøgelse på, at det er forholdsvis få elever i indskoling (14 pct.), der mener, at de laver 'mange' bevægelsesøvelser i dansk- og/eller matematiktimerne på trods af, at 24 pct. af det pædagogiske personale tilkendegiver, at de inddrager motion og bevægelse hver dag i undervisningen. En nær-

liggende forklaring på det skitserede misforhold kan, ifølge forfatterne bag undersøgelsen være, at der er forskellige definitioner af motion og bevægelse blandt elever, lærere og pædagoger (Jensen et al., 2018).

Et casestudie peger på, at skoler implementerer fysisk aktivitet i undervisningen på mange forskellige måder og samtidig er forøgelsen af motion og bevægelse et af de reformelementer, som eleverne i undersøgelsen er mest positive overfor og de har derfor store forventninger til implementeringen af tiltaget (Jacobsen et al., 2017). På den baggrund beskriver Jacobsen et al., hvordan skoleledere, lærere og pædagoger på flere skoler har valgt at eksplicitere hvad der forstås ved motion og bevægelse for at imødekomme misforholdet mellem forventninger og oplevelser blandt eleverne såvel som blandt pædagogerne og lærerne (2017). I og med, at elever muligvis definerer motion og bevægelse på en særlig måde, kan det ej heller tages for givet, at de elever, der svarer 'nej' til spørgsmål om, hvorvidt der eksempelvis bliver inddraget bevægelseslege eller -aktiviteter i dansk- og matematiktimerne, ikke alligevel har bevægelse i skoletiden, da dette jo også kan afstedkommes på andre måder (Arendt et al., 2018).

## 7 Åben skole

En af reformens ambitioner er, at skolen skal åbne sig over for det omgivende samfund. Skolen skal i højere grad inddrage det lokale idrætskultur- og foreningsliv. Dette skal sikres ved, at der skabes gensidige forpligtelser til samarbejde mellem skolen, foreninger, kulturinstitutioner, virksomheder og/eller andre offentlige institutioner. Hensigten er, at eleverne vil kunne stifte bekendtskab med forenings- og arbejdslivet, at den lokale sammenhængskraft styrkes, samt at der kan skabes mulighed for, at undervisningen kan tilpasses elever, der kan have gavn af, at undervisningen finder sted i andre rammer end skolens. Det er op til den enkelte skoleledelse at beslutte, hvordan den åbne skole udmøntes i praksis, men det kan både dreje sig om, at undervisning finder sted uden for skolen, eller at personer ude fra inviteres ind i skolen (Jensen et al., 2018; Undervisningsministeriet, 2013).

### **Hvor langt er skolerne med implementeringen af den åbne skole?**

Under halvdelen (40 pct.) af lederne vurderer, at den åbne skole har haft 'meget høj' eller 'høj' prioritet. Derved er den åbne skole det reformelement, som vurderes næstlavest af lederne blandt de elementer, som de er blevet bedt om at vurdere (Bjørnholt et al., 2018)<sup>8</sup>. Lederne vurderer desuden, at den åbne skole er det element, der i mindst grad er skabt en fælles forståelse af og en klar handlingsplan for på skolen. 38 pct. af skolelederne vurderer, at de i 'meget høj' eller 'høj' grad har

---

8. Foruden den åbne skole er skolelederne blevet bedt om at vurdere, hvor højt de har prioriteret understøttende undervisning, faglig fordybelse, bevægelse som en del af skoledagen, kompetenceudvikling af lærere og lektiehjælp (Bjørnholt et al., 2018).

haft en dialog med det ansvarlige pædagogiske personale om, hvordan den åbne skole skal udmøntes i praksis, hvilket ligeledes er det laveste niveau blandt reformelementerne (Bjørnholt et al., 2018).

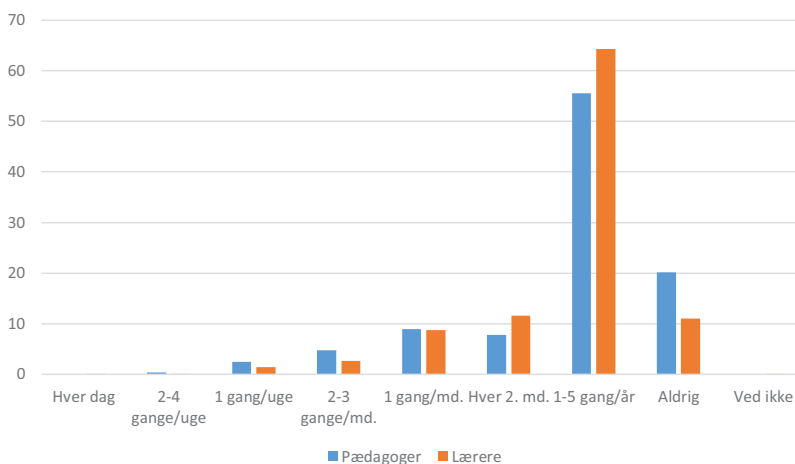
Foruden ovenstående spørgsmål, om skoleledelsens prioritering af den åbne skole, er ledelsens kontakt til andre aktører i lokalsamfundet undersøgt (Bjørnholt et al., 2018). I undersøgelsen er der blevet spurgt til ledelsens kontakt til kommunale dagtilbud, ungdomsskolen, lokale kunst-, musik- og kulturskoler, lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsforeninger samt repræsentanter for det lokale erhvervsliv. Ud fra svarene er der lavet en samlet vurdering af kontakten. Resultaterne viser, at 17 pct. af lederne vurderer, at de ikke har haft kontakt til lokale aktører. Dette er et lille fald fra 2015, hvor andelen var 21 pct. (Bjørnholt et al., 2018). Selv om godt og vel en femtedel af skolelederne vurderer, at de ikke har haft kontakt til lokale aktører, pointerer forfatterne bag undersøgelsen, at tallene ikke viser, hvorvidt andre medarbejdere i og omkring skolen har haft kontakt til lokalsamfundet (Bjørnholt et al., 2018). Dette bakkes op i en ny rapport fra EVA, hvori 81 pct. af de adspurgte lærere vurderer, at skolens ledelse ikke har spillet en nævneværdig rolle i de åben skoleforløb, som lærerne har gennemført (EVA, 2018).

Når skolebestyrelsesformændene spørges, hvor ofte forældrerepræsentanter har kontakt til forskellige aktører i og omkring skolen, ses det, at der tages markant sjældnere kontakt til det lokale foreningsliv end til andre aktører. Således svarer 58 pct. af formændene i 2018, at der aldrig tages kontakt. Dette er et lille fald siden 2014, hvor 63 pct. svarede det samme (Rambøll, 2018b).

Når det undersøges, hvilket antal undervisningstilbud skolerne årligt har gennemført i samarbejde med lokale aktører, viser det sig, at der er sket en markant stigning fra 2014 til 2018. I 2015 udgjorde antallet af tilbud således gennemsnitligt 14, hvorimod antallet i 2017 var steget til 19 og i 2018 til 20 (Bjørnholt et al., 2018). Disse resultater tyder ifølge forfatterne på, at der er sket en udvikling mod mere samarbejde, men at udviklingen de seneste to år er stagneret en smule (Bjørnholt et al., 2018).

## Hvordan den åbne skole er implementeret

For at undersøge, hvorvidt og hvordan reformelementet udmøntes konkret, er lærerne blevet spurgt om, hvor ofte de i deres undervisning får besøg af en voksen udefra, tager eleverne med på besøg uden for skolen, og hvor ofte undervisningen finder sted uden for skolen. Besvarelserne af de tre spørgsmål er samlet og scoret på en skala fra 0-1 (hvor 0 = negativ, 1 = positiv), og af besvarelserne fremgår det, at anvendelsen af den åbne skole generel set er ens på tværs af alle klassetrin. Samtidig viser resultaterne, at lærerne ikke i så høj grad anvender elementerne i den åbne skole i og med, de scorer 0,18-0,19, og yderligere ses der et fald i indskolingslærernes anvendelse siden starten af reformen (fra 0,22 til 0,19) (Jensen et al., 2018). Mere specifikt indikerer data fra 2016, at lærerne oftere end pædagogerne er involveret i implementeringen af den åbne skole, hvilket til dels fremgår af figur 4



Figur 4. Lærer- og pædagogbesvarelser på spørgsmålet "Hvor ofte tager du eleverne med på besøg uden for skolen (fx på museum, bondegård eller virksomhed)?" Vist i procent.

Kilde: Survey, lærere og pædagoger 2016. Pædagogbesvarelser: N=526.  
Lærerbesvarelser: N=2543.

(Jacobsen et al., 2017)

64 pct. af lærerne tilkendegiver, at de tager eleverne på besøg uden for skolen 1-5 gange årligt, mens dette gør sig gældende for 55 pct. af pædagogerne. Endvidere svarer 11 pct. af lærerne, at de 'aldrig' tager eleverne på besøg uden for skole, hvorimod dette gør sig gældende for 20 pct. af pædagogerne (Jacobsen et al., 2017). Yderligere viser data, at majoriteten af lærerne (56 pct.) angiver, at deres undervisning finder sted uden for skolen 1-5 gange om året. Blandt pædagogerne tilkendegiver 23 pct. dette. Samtidig vurderer 61 pct. af pædagogerne, at deres undervisning aldrig finder sted uden for skolen (Jacobsen et al., 2017). Som forfatterne bag resultaterne påpeger tyder fundene på, at pædagogerne tager del i den åbne skole, men at de aktiviteter, de involveres i, ikke har karakter af undervisning (Jacobsen et al., 2017).

Lærerne er desuden blevet spurgt om, hvor ofte voksne udefra inddrages i undervisningen. Her svarer under 15 pct. at dette sker hyppigere end 1-5 gange årligt, mens godt og vel 40 pct. svarer, at det sker 1-5 gange årligt. 45 pct. svarer, at voksne udefra aldrig inddrages i undervisningen (Jacobsen et al., 2017).

I tilføjelse til disse resultater, er eleverne blevet spurgt om deres oplevelser af den åbne skole. Her viser det sig, at eleverne i rimelig lav grad oplever, at de har en voksen udefra på besøg, at de er på ture, eller at de har undervisning uden for skolen. Når elevernes svar samles og scores på en skala fra 0-1, scorer 7 ud af 10 elever således i den nederste tredjedel på skalaen, hvilket vil sige, at de svarer overvejende negativt. Omvendt befinder blot 5,1 pct. af eleverne sig i den øverste tredjedel (Arendt et al., 2018).

### **Hvem samarbejdes der med?**

Ifølge en ny rapport fra EVA angiver lærere og pædagoger kulturinstitutioner, såsom museer og teatre, som den type af eksterne aktører, de i størst omfang samarbejder med (49pct.). Yderligere angiver 35 pct. af de adspurgte lærere og pædagoger, at de samarbejder med virksomheder. 25 pct. angiver, at de samarbejder med idrætsforeninger, mens 23 pct. angiver, at de har samarbejdet med 'andre', hvilket dækker over

en lang række af aktører, som ikke umiddelbart lader sig placere i hovedkategorierne (EVA, 2018).

EVA's undersøgelse viser desuden, at der er forskel på hvilke aktører, der bliver samarbejdet med afhængigt af klassetrin. I indskoling er den hyppigste samarbejdspartner kulturinstitutioner, hvorimod den i undskoling er virksomheder (EVA, 2018).

### **Holdningen til den åbne skole**

Overordnet set har både lærere og elever positive erfaringer med den åbne skole. 95 pct. af lærere og pædagoger oplever, ifølge EVA, at det i 'høj grad' eller 'nogen grad' er meningsfuldt at arbejde sammen med eksterne aktører om undervisningen, mens 90 pct. i 'høj grad' eller 'nogen grad' oplever, at værdien af samarbejdet, står mål med den indsats, der er lagt i arbejdet (EVA, 2018). Endvidere er der overvejende enighed blandt lærere og pædagoger om, at åben skoleforløb giver mulighed for at variere undervisningen (92 pct.), at forløbene har en positiv indflydelse på elevernes motivation for at lære (91 pct.), og at forløbene har en positiv indflydelse på elevernes faglige læring (88 pct.) (EVA, 2018).

For lærerne er de vigtigste parametre for anvendelsen af åben skoleforløb, at forløbene styrker elevernes faglige læring (89 pct.), deres trivsel og sociale fællesskab (80 pct.), samt at undervisningen bliver mere praksisnær og anvendelsesorienteret (79 pct.) (EVA, 2018).

Resultater fra EVA viser desuden, at lærere og pædagoger ikke oplever det som udfordrende at samarbejde med eksterne aktører. Således tilkendegiver 84 pct. af lærere og pædagoger, at det 'slet ikke' eller 'i mindre grad' har været udfordrende at skulle samarbejde med eksterne partnere, mens det i 72 pct. af forløbene 'slet ikke' eller 'i mindre grad' har været en udfordring at få støtte fra ledelsen. Det, som flest lærere og pædagoger angiver som udfordrende, er det praktiske og administrative arbejde i forhold til skemalægning og timestfordeling (EVA, 2018). I den sammenhæng ses det, at blandt de lærere, som fravælger åben skoleforløb, er de hyppigste årsager, at der ikke er økonomi til det

(42 pct.), at det er for krævende i forhold til transport og logistik (33 pct.), eller at det ikke er relevant for deres undervisning (33 pct.) (EVA, 2018).

Når elevernes oplevelser undersøges, ses det, at to tredjedele af eleverne på mellemtrinnet og i udskolingene synes, at det er 'spændende og sjovt', når de er på ture uden for skolen. Over halvdelen af eleverne synes også det er 'spændende og sjovt', når undervisningen finder sted uden for skolen. Samtidig vurderer 42 pct. af eleverne, at de 'lærer noget nyt', når de har besøg af en voksen udefra, mens meget få elever (2,8-6,7 pct.) mener, at de hellere vil have undervisning, som de plejer (Arendt et al., 2018).



## 8 Lektiehjælp og faglig fordybelse

Intentionen bag folkeskolereformens øgede fokus på lektiehjælp og faglig fordybelse knytter sig til målet om, at alle elever skal blive så dygtige, de kan, og at betydningen af familiemæssig og social baggrund for elevernes faglige præstationer skal reduceres (Jensen, Arendt, et al., 2018; Undervisningsministeriet, 2013). Dertil var der tilsyneladende store forskelle på den hjælp til lektierne, som eleverne i skoleåret 2014/15 oplevede at kunne få, og forskellene skyldtes til dels forskelle i familiebaggrund (Nielsen et al., 2015). Eksempelvis oplevede blot 56 pct. af eleverne med minoritetsetnisk baggrund, at de kunne få hjælp til lektierne derhjemme, mens dette gjaldt for 80 pct. af de majoritetsetniske elever. På samme vis oplevede blot 56 pct. af elever, hvis forældres højeste uddannelse er grundskolen, at de kunne få lektiehjælp derhjemme, mens dette gjorde sig gældende for 86 pct. af elever, hvis forældre har en videregående uddannelse (Nielsen et al., 2015).

Med dette afsnit sammenfattes resultater fra følgeforskningen vedrørende reformelementet 'lektiehjælp og faglig fordybelse'. Der fokuseres på implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse og lektiehjælpens betydning for elevernes læring.

### Implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse

Lektiehjælp og faglig fordybelse er blevet implementeret på forskellig vis på forskellige skoler, og skolerne har stor frihed til at beslutte, hvordan reformelementet implementeres i praksis (Jensen, Arendt et al., 2018). Nogle skoler har fokus på lektiehjælp og faglig fordybelse som et integreret element i undervisningen, mens andre skoler har valgt at have særskilte fordybelsestimer, med karakter af valgfag, hvor eleverne kan fordybe sig i særlige interesseområder (Deding et al., 2017).

Skolelederne er blevet bedt om at vurdere på en skala fra 1 til 10 (hvor 1 er 'slet ikke' og 10 er 'fuldt ud implementeret'), hvor langt skolen er kommet med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse. Her viser resultater, at der er en svag positiv udvikling fra 2016 til 2017. I alt placerede 28 pct. af skolelederne deres svar i de tre øverste svarmuligheder i 2016, mens det samme gjorde sig gældende for 33 pct. i 2017 (Jensen, Arendt et al., 2018). Hertil viser resultater, at skoler, hvor skolelederne mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse er meget vigtigt for elevernes læring, er nået længere med implementeringen af reformelementet. Dette viser sig ved, at 58 pct. af skolelederne både svarer bekræftende på, at skolen er nået langt med implementeringen, og at faglig fordybelse og lektiehjælp er vigtigt for at understøtte elevernes læring. Omvendt svarer kun 35 pct. af skolelederne bekræftende på, at reformelementet er vigtigt for elevernes læring blandt de skoler, som ikke er nået langt med implementeringen (Jensen, Arendt et al., 2018).

For det pædagogiske personale kan der ikke peges på samme forhold. Her viser resultaterne, at andelen af lærere og pædagoger, som mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring er den samme uanset, om skolen er nået langt i implementeringsprocessen eller ej (hhv. 43 og 44 pct.) (Jensen, Arendt et al., 2018)

Når det undersøges, hvor meget tid eleverne bruger på lektier uden for skolen, som indikator for, hvor langt skolerne er nået med implementeringen, viser det sig, at eleverne generelt bruger mindre tid på lektier uden for skolen i 2017 end i 2014. Der ses et fald i andelen af elever på både mellemtrinnet og i udskoling, der bruger henholdsvis 2 til 3 timer (mellemtrin 2014: 37 pct., 2017: 28,6 pct.; udskoling 2014: 37,8 pct., 2017: 31,7 pct.), 4 til 6 timer (mellemtrin 2014: 14,8 pct., 2017: 8 pct.; mellemtrin 2014: 23,5 pct., 2017: 12,4 pct.) eller mere end 7 timer på lektier uden for skolen (mellemtrin 2014: 7,2 pct., 2017: 4 pct.; udskoling 2014: 14,1 pct., 2017: 5,9 pct.). De største fald findes således i andelen, der bruger 4 til 6 timer. Samtidig er der en væsentlig stigning i andelen, der kun bruger op til 1 time ugentligt på lektier uden for skolen. For udskolingens elever ses en stigning fra 24,6 pct. til 50,1 pct. For mellemtrinnet ses en stigning fra 41 pct. til 59,4 pct. (Jensen,

Arendt, et al., 2018). Ændringen i elevernes vurdering af, hvor meget tid de bruger på lektier uden for skolen, stemmer overordnet set med forældrenes vurdering af samme spørgsmål, om end der ikke kan spores ligeså store ændringer blandt forældrene (Arendt et al., 2017).

Ud over elevernes oplevelser af at bruge mindre tid på lektier uden for skolen, vurderer lærerne samtidig, at de giver færre lektier for efter reformen. Således vurderer dansk- og matematiklærere på alle klassetrin, at de overordnet set giver færre minutters lektier for ugentligt og andelen af lærere, der slet ikke giver deres elever lektier for, er steget (Jensen, Arendt et al., 2018).

### **En mindre gruppe elever laver ikke lektier**

Fra 2014 til 2017 er der et mindre fald i andelen af elever, der ikke laver lektier. Dette gælder både for elever på mellemtrinnet og i udskoling, hvor faldet er størst blandt udskolingseleverne. Der er dog fortsat 11,8 pct. af eleverne på mellemtrinnet og 10,6 pct. af eleverne i udskoling, der ofte ikke laver deres lektier (Jensen, Arendt et al., 2018). Det ses i den forbindelse, at de elever, som ikke får lavet lektier mindst én gang om ugen, er karakteriseret ved, at de 1) i mindre grad oplever at kunne få hjælp til lektierne af deres forældre, 2) i mindre grad oplever støtte fra familien, 3) har i mindre grad høj faglig selvtilid, 4) har i mindre grad høje oplevede lærerforventninger og 5) er i højere grad lavt præsterende elever (Jensen, Arendt et al., 2018).

### **Organisering og indhold af lektiehjælpen**

Som beskrevet indledningsvist, er der stor frihed i måden, hvorpå skolerne vælger at organisere lektiehjælpen og den faglige fordybelse i praksis. Resultater fra 2017 viser dog, at der er sket en udvikling hen mod, at flere skoler vælger at integrere elementet i fagundervisningen og ikke placere det som en særskilt aktivitet (Jensen, Arendt et al., 2018).

Der er ingen ændring i elevernes oplevelse af indholdet af lektiehjælpen fra 2015 til 2016 (Jensen, Arendt et al., 2018). Det kan dog ikke siges, om indholdet har ændret sig som følge af skolernes omorganisering

af lektiehjælpen som del af den fagspecifikke undervisning (Jensen, Arendt et al., 2018). Resultaterne viser dog, at 38 pct. af eleverne i 2016 svarer, at de bruger tiden i lektiehjælpen til at slappe af (Jensen, Arendt et al., 2018). Forfatterne bag disse resultater peger således på, at det er en udfordring for skolerne at motivere eleverne til at udnytte tiden, de får til lektiehjælp uagtet, hvordan lektiehjælpen er organiseret (Jensen, Arendt et al., 2018).

Ifølge det pædagogiske personale varierer indholdet af den faglige fordybelse. Størstedelen af lærerne (77 pct.) vurderer, at tiden bruges på at indhente lektier, der ikke er blevet nået i den fagspecifikke undervisning, mens 32 pct. af lærerne fremhæver, at tiden bruges på at drøfte trivselsrelaterede problemstillinger i klassen. 49 pct. af lærerne vurderer, at tiden bruges på ekstra opgaver. Blandt pædagerne fremhæver 55 pct., at indholdet af faglig fordybelse udgøres af, at indhente lektier og opgaver, der ikke er blevet nået, mens 49 pct. mener, at tiden bruges på diskussion af trivselsmæssige problemstillinger. 51 pct. af pædagerne fremhæver, at faglig fordybelse bruges til ekstra opgaver (Jensen et al., 2018). Når klassetrin sammenlignes, tegner der sig et billede af, at faglig fordybelse hovedsagligt anvendes til indhentning af lektier på mellemtrinnet og i udskoling, mens diskussioner af trivselsrelaterede problemstillinger hovedsagligt finder sted i faglig fordybelse i indskoling (Jensen et al., 2018).

### **Sammenhæng mellem lektiehjælp og elevernes resultater**

Ser vi på sammenhængen mellem elevernes deltagelse i lektiehjælp og deres resultater, viser en undersøgelse, at der er en positiv sammenhæng mellem elevernes deltagelse i lektiehjælp og deres faglige engagement. Deltagelse i den frivillige lektiehjælp øger sandsynligheden for at have et højt niveau af fagligt engagement med 5,9 pct. (Jensen, Arendt et al., 2018).<sup>9</sup> Samtidig øger deltagelse i lektiehjælpen sandsynligheden for at

---

9. Jensen et al. baserer deres analyser af sammenhængen mellem elevernes deltagelse i lektiehjælpen og deres resultater på deltagelsen i den frivillige lektiehjælp i skoleåret 2014/2015 (2018).

have gode relationer med lærerne med 3 pct. Der findes dog ingen direkte sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælp og elevernes faglige resultater, når faglige resultater defineres som resultaterne ved 9. klasses prøver (Jensen, Arendt et al., 2018).

For elever, der i mindre grad oplever at kunne få hjælp til lektierne af forældrene, er der ingen sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen og deres faglige engagement eller deres relation til lærerne. Til gengæld viser resultaterne, at deltagelse i den frivillige lektiehjælp for denne gruppe elever hænger positivt sammen med deres resultater i dansk og matematik. Elever, der ikke kan få hjælp til lektierne af forældrene, øger således deres karakterer i dansk med 0,27 karakterpoint i forhold til de deltagende elever, der kan få hjælp af deres forældre (Jensen, Arendt et al., 2018).

Yderligere viser resultater, at der er en stigning i lærere og pædagoger, der mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring. Således svarede mellem 31-38 pct. af lærerne og pædagogerne på tværs af klassetrinnene i 2016, at lektiehjælp og faglig fordybelse 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' fremmer elevernes læring, mens andelen, der svarer det samme i 2018, er på mellem 42-44 pct. (Jensen et al., 2018). Til dette viser resultater, at det pædagogiske personale i højere grad oplever, at faglig fordybelse fremmer elevens læring, når elementet integreres i fagundervisningen, hvilket kommer til udtryk ved, at 60 pct. af indskolingens personale svarer, at faglig fordybelse 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' fremmer elevernes læring, når faglig fordybelse er integreret, mod 46 pct., når faglig fordybelse indgår som særskilte moduler (Jensen et al., 2018).

## 9 Understøttende undervisning

Den længere og mere varierede skoledag skal give mere tid til fagopdelte timer og til understøttende undervisning (Undervisningsministeriet, 2013). Der er ikke et centralt fastsat timetal til den understøttende undervisning. Timetallet besluttes lokalt og udgøres af den tid, som er tilbage, når tiden til undervisning i fag, emner og pauser er afsat (EVA, 2016). Det specifikke indhold af den understøttende undervisning planlægges og udmøntes ligeledes lokalt i kommuner og på skoler, men kan anvendes til forløb eller læringsaktiviteter, som enten har en direkte sammenhæng med fagundervisningen, eller som sigter mod at styrke elevernes læringsparathed, trivsel eller lignende (EVA, 2016).

I det følgende afsnit undersøges og sammenfattes resultater vedrørende den understøttende undervisning efter folkeskolereformen. Sammenfatningen vil dreje sig om implementeringsprocessen omkring den understøttende undervisning, elevernes vurdering af den understøttende undervisning og sammenhængen mellem den understøttende undervisning og elevernes læring.

### Implementering af den understøttende undervisning

Den understøttende undervisning varetages både af lærere og pædagoger. Pædagogerne spiller dog den største rolle, da 74 pct. af adspurgte pædagoger tilkendegiver, at de varetager den understøttende undervisning, mens det samme gør sig gældende for 44 pct. af lærerne (Jensen et al., 2018). I Jacobsen et al. peges der på, at der er en tendens til, at pædagogerne i særlig grad varetager undervisningen i indskoling, hvorimod lærerne i højere grad varetager den i udskoling (2017).

Kvalitative fund tegner et overordnet billede af, at den understøttende undervisning organisatorisk er implementeret på tre forskellige måder:

- 1) Som integreret element i den almindelige undervisning
- 2) Som selvstændige bånd eller timer
- 3) Som samlet i valgfag eller i hele tema- eller fagdage (Jacobsen et al., 2017).

Ifølge det pædagogiske personale organiseres den understøttende undervisning, uanset klassetrin, overvejende som selvstændige bånd eller timer (53-55 pct.), hvorimod den i mindre grad fungerer som en integreret del af undervisningen (38-39 pct.) og næsten ikke foregår som temaforløb eller lignende (6-8 pct.) (Jensen et al., 2018). På trods af, at den understøttende undervisning i mindst grad organiseres som hele tema- eller fagdage, er der ifølge kvalitative resultater rigtig gode erfaringer med denne form (Jacobsen et al., 2017). Særligt i udskolingen, hvor det tilsyneladende er sværest at implementere den understøttende undervisning på en meningsfuld måde for eleverne, viser denne organiseringsform sig givende. Formen er dog mere tidskrævende med hensyn til forberedelse og kræver en mere intensiv koordineringsindsats blandt det pædagogiske personale (Jacobsen et al., 2017).

Kvalitative resultater fra EVA viser, at skolerne i deres undersøgelse ikke har haft en klar pædagogisk retning for arbejdet med den understøttende undervisning. På den baggrund ses det eksempelvis, at reformelementet lokalt tager form som aktiviteter, der direkte supplerer den fagopdelte undervisning, som korte forløb om trivsel eller som mere tilfældige timer med karakter af fritimer eller frikvarter for eleverne (EVA, 2016). På trods af at der ikke kan findes en klar pædagogisk retning på tværs af skoler, identificerer EVA, i deres rapport fra 2016, dog to overordnede tilgange til, hvordan den understøttende undervisning anskues pædagogisk og didaktisk. Den ene tilgang er, at den understøttende undervisning betragtes som mere tid til noget andet end det, der normalt foregår i fagundervisningen. Den anden tilgang er omvendt en forståelse af, at den understøttende undervisning er

mere af den samme undervisning, som allerede finder sted i fagundervisningen (EVA, 2016). EVA peger i rapporten på, at den første af de to tilgange kan ses som et udtryk for, at nogle ledere, lærere og pædagoger oplever at være tidspressede i forsøget på at skulle leve op til de enkelte fags Fælles Mål og i den sammenhæng ikke oplever, at de kan eksperimentere med varierende læringsaktiviteter og -former i den normale fagundervisning. For denne gruppe bliver den understøttende undervisning derved til ekstra tid, som kan bruges til at arbejde med de tiltag, som de ikke oplever at kunne arbejde med i den normale undervisning (EVA, 2016). Den anden overordnede tilgang til den understøttende undervisning kommer, ifølge EVA's rapport, hovedsageligt til udtryk på skoler, hvor elementet er lagt ud som flere timer til fagene og derved ikke indgår som afgrænsede lektioner. Blandt disse skoler betragtes den understøttende undervisning ikke som noget nyt, men som et element, der altid har været en del af den samlede undervisning, hvormed det ej heller giver mening at frigøre afgrænsede lektioner til elementet (EVA, 2016).

Indholdet i den understøttende undervisning varierer, men de fleste af følgeforskningspanelets adspurgte lærere og pædagoger markerer, at tiden bliver anvendt til at styrke elevernes sociale kompetencer (56 pct. af lærere og 90 pct. af pædagoger), samarbejdsevner (56 pct. af lærere og 87 pct. af pædagoger) og trivsel (51 pct. af lærere og 72 pct. af pædagoger) (Jensen et al., 2018). I lidt mindre grad anvendes tiden til lave opgaver, der ikke er blevet nået (61 pct. af lærere og 36 pct. af pædagoger) og til at øve mere generelle redskaber, der kan anvendes i alle fag (27 pct. af lærere og 21 pct. af pædagoger) (Jensen et al., 2018). Af resultaterne fremgår det samtidig, at lærerne og pædagogerne varetager forskellige opgaver, og at pædagogerne primært varetager opgaver relateret til elevernes sociale kompetencer og trivsel (Jensen et al., 2018).

I forlængelse af ovenstående resultater, kan det nævnes, at 65 pct. af skolelederne vurderer, at reformelementet har haft 'høj' eller 'meget høj' prioritering. 44 pct. af lederne vurderer, at skolens ledelse 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' har formuleret en klar handleplan for og en



fælles forståelse af den understøttende undervisning på skolen (Bjørnholt et al., 2018). Dette kan sammenholdes med resultater fra kvalitative interviews, der viser, at lærere og pædagoger tilsyneladende efterspørger endnu klarere retningslinjer i forbindelse med den understøttende undervisning (Jacobsen et al., 2017).

### **Elevernes vurderinger af den understøttende undervisning**

Også eleverne har forskellige oplevelser med den understøttende undervisning (EVA, 2016; Kjer et al., 2018). I en analyse af elevernes oplevelser med reformelementet foretaget af EVA, spørges der til, hvad de oplever som særligt godt ved den understøttende undervisning. Af svarene fremkommer tre overordnede temaer. Det første drejer sig om samspillet mellem fordybelse og variation. Eleverne sætter pris på, at de i den understøttende undervisning får tid til at gå i dybden med et fag eller tema og ikke bliver afbrudt af skiftende lektionsskift. Samtidig oplever de at kunne arbejde med de tematikker, de går i dybden med, på varierende måder. Dette leder samtidig an til det andet identificerede tema – at den understøttende undervisning adskiller sig fra den øvrige undervisning. Således oplever eleverne især den understøttende undervisning som god, når den ikke ligner den 'normale' undervisning, som ifølge eleverne bærer præg af at være ensformig. Det tredje tema der fremkommer i EVA's undersøgelse er, at den understøttende undervisning også opleves som et tiltrængt pusterum i en skoledag, hvor meget af aktiviteten er lærerstyret, og hvor der ikke i så høj grad er plads til medbestemmelse (EVA, 2016).

Resultater af Kjer et al. bakker om EVA's undersøgelse og her peges der ligeledes på, at den understøttende undervisning kan give plads til øget elevmedbestemmelse, at eleverne kan opleve, at de kan lave noget andet end det, de er vant til i den 'normale' undervisning, og at den understøttende undervisning i den forbindelse ikke blot repræsenterer et afbræk fra – men et attraktivt alternativ til – den 'normale' undervisning (2018).

## Understøttende undervisning og elevernes læring

Af de nyeste resultater fremgår det, at der er sket en markant stigning i andelen af lærere og pædagoger, der mener, at den understøttende undervisning fremmer elevernes læring. I 2016 svarede mellem 25-29 pct. af lærerne og pædagogerne, at undervisningen 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' fremmer elevernes læring. I 2018 var andelen, der svarede det samme, steget til mellem 35-38 pct. Denne stigning gælder på tværs af alle klassetrin og stigningen er nogenlunde ens blandt pædagoger og lærere (Jensen et al., 2018).

Af de lærere og pædagoger, som tilkendegiver, at de varetager den understøttende undervisning, ses der ligeledes en stigning i andelen, som vurderer, at elevernes læring fremmes som følge af reformelementet (Jensen et al., 2018).

Pædagogerne oplever i højere grad end lærerne, at den understøttende undervisning fremmer elevernes læring. Således svarer 68 pct. af pædagogerne, der varetager undervisningen i indskoling, at elevernes læring fremmes, mens det samme gælder for 43 og 41 pct. af dansk- og matematiklærerne. Den samme fordeling gør sig gældende på mellemtrinnet, hvor 80 pct. af pædagogerne, der varetager undervisningen, svarer, at elevernes læring fremmes, hvorimod dette gør sig gældende for 40 og 43 pct. af dansk- og matematiklærerne. For udskoling ses det, at 52 pct. af pædagogerne vurderer, at den understøttende undervisning fremmer elevernes læring, hvorimod det samme gør sig gældende for 32 og 39 pct. af dansk- og matematiklærerne (Jensen et al., 2018). Samtidig beskrives det i forskningen, at undervisningen, når den eksempelvis er struktureret som forløb, kan være med til at styrke elevernes engagement og faglighed i og med, at de her får mulighed for at definere og forfølge deres egne interesser (Kjer et al., 2018). Denne form for understøttende undervisning kræver dog tilstrækkelig med styring og strukturering fra det pædagogiske personale (Kjer et al., 2018).

Samtidig giver de udvidede rammer i den understøttende undervisning gode muligheder for undervisningsdifferentiering. Igen er det dog i denne forbindelse, ifølge Kjer et al., vigtigt, at undervisningen ikke bliver for løst struktureret, da der i så fald er fare for, at de fagligt svagere elevers indsats ikke bliver fulgt og støttet (2018).

Afslutningsvis peges der i følgeforskningen på, at den understøttende undervisning bibringer muligheder for at arbejde med trivsel i klasserne, hvilket kan komme de sårbare elever til gavn (Jacobsen et al., 2017; Jensen et al., 2018).

## 10 Styring og ledelse

Skolereformen medfører ændrede rammer på alle niveauer i folkeskolen, hvilket stiller nye og skærpede krav til skoleledernes rolle (Undervisningsministeriet, 2013). Samtidig har reformen betydning for skoleledernes generelle opgaver i og med, at hensigten blandt andet er, at give ledelserne større handlefrihed samt styrke og udvikle den pædagogiske ledelse på skolen (Kjer & Jensen, 2018).

I det følgende afsnit vil følgeforskningens resultater vedrørende skolestyring og -ledelse blive gennemgået. Her vil være fokus på skoleledernes ledelsesvilkår, brugen af mål- og resultatstyring, den pædagogiske ledelse samt samarbejdet med kommunen. Yderligere vil fokus afslutningsvis være på skolebestyrelsens indflydelse på skolen.

### Ledelsesvilkår

Resultaterne vedrørende skoleledernes oplevelse af kommunal mål- og resultatstyring viser, at lederne samlet set oplever en øget kommunal regulering i forhold til mål- og resultatstyring (baseret på mål for elevernes faglige niveau og deres trivsel) siden 2015, mens de oplever en mindsket kommunal regulering i forhold til lærernes arbejdsforhold. Ledernes oplevelse af den kommunale regulering i forhold til indholdet af undervisningen er stabil siden 2015, og her oplever de ikke en stor grad af regulering (Bjørnholt et al., 2018).

I 2018 svarer 39 pct., at den kommunale regulering i 'høj' eller 'meget høj' grad ligger ud over de nationale mål og krav i forhold til elevernes faglige niveau, mens andelen i 2015 var 33 pct. Endvidere oplever 40 pct. i 2018, at reguleringen ligger ud over nationale krav og mål i forhold til elevernes trivsel, hvorimod andelen i 2015 var 24 pct. I forhold til lærernes arbejdstid oplevede 38 pct. af lederne i 2015, at den kommunale

regulering i 'høj' eller 'meget høj' grad lå ud over nationale mål og krav, mens andelen i 2018 er 30 pct. I forhold til undervisningens indhold mener 17 pct. i 2018, at reguleringen overstiger nationale mål, mens 18 pct. svarede det samme i 2015 (Bjørnholt et al., 2018).

Ud over oplevelsen af øget kommunal regulering i forhold til mål og resultater, viser forskningen, at en markant større andel af lederne i 2018 oplever, at kommunen fastlægger indikatorer til målopfølgning end det var tilfældet inden og i begyndelsen af reformen. I 2011 oplevede 38 pct. af lederne, at kommunerne fastlagde indikatorer til målopfølgning i forhold til elevernes faglige niveau, mens andelen er steget til 67 pct. i 2018. I forhold til elevernes trivsel er mønstret det samme. Her vurderede 45 pct. af lederne i 2015, at kommunerne opstillede målindeksatorer, hvorimod denne andel er steget til 66 pct. i 2018 (Bjørnholt et al., 2018). Samtidig oplever lederne i højere grad end tidligere, at kommunerne følger op på de opstillede mål for elevernes faglige niveau og trivsel (Bjørnholt et al., 2018).

På trods af, at følgeforskningens kvantitative fund viser, at lærerne oplever en øget grad af kommunal mål- og resultatstyring, peger kvalitative fund ikke entydigt på, at ledernes ledelsesrum opleves som mindre eller større efter reformens ikrafttræden (Kjer & Jensen, 2018). De interviewede ledere på seks skoler mener samlet set, at deres handlefrihed stadig er stor, selvom der er forskelle. Det kan dog konstateres, at flere skoleledere end tidligere fortæller, at kommunens projekter, tiltag og krav udfordrer skolens egen dagsorden (Kjer & Jensen, 2018).

De kvalitative resultater bekræfter, at ledere i større grad oplever, at kommunerne styrer skolerne med mål og resultater, men som forfatterne bag resultaterne påpeger, var dette også reformens bagvedliggende intention, og gennemgående er skolelederne på de seks skoler tilfredse med denne styringstilgang (Kjer & Jensen, 2018).

Foruden ledernes generelle oplevelser af deres ændrede ledelsesvilkår, har forskningen fokuseret på ledernes vurderinger af ledelsesvilkårenes betydning for elevernes læring. Her viser det sig, at skolelederne vurderer, at blandt forskellige kommunale krav er krav vedrørende personaleforhold (32 pct.), hvilke læringsplatforme skolen

skal anvende (26 pct.) og lokalaftaler om lærernes arbejdstid (22 pct.) mest hæmmende for elevers læring. Der er dog flere ledere (27 pct.), der vurderer at lokalaftaler er fremmende for elevernes læring. Det er ligeledes tilfældet, at den samme mængde ledere, der vurderer, at krav om læringsplatforme hæmmer elevernes læring, vurderer, at elevernes læring fremmes af disse krav (26 pct.). Af de undersøgte forhold er det således alene krav vedrørende personaleforhold, der af flere ledere vurderes som hæmmende for elevernes læring end som fremmende (17 pct.). Samtidig er lederne især positive over for et fælles kommunalt værdigrundlag. 29 pct. af skolelederne finder, at sådanne værdier er fremmende. Omvendt finder blot 5 pct. at de er hæmmende (Bjørnholt et al., 2018).

### **Skoleledernes brug af mål- og resultatstyring på skoleniveau**

For skolernes interne brug af mål- og resultatstyring, ses det, at reformen ikke har medført en ændring i skolernes gennemsnitlige brug af fastsatte mål og værdier. Skolerne fastsætter, som i 2011, mål eller værdier for de fleste områder i 2018 (Bjørnholt et al., 2018). Flest skoler fastsætter mål for elevernes trivsel (87 pct.) og faglige niveau (79 pct.), mens lidt færre fastsætter mål for, hvad eleverne skal lære (72 pct.) og hvor stor en andel af eleverne, der går videre til en ungdomsuddannelse (71 pct.) (Bjørnholt et al., 2018).

På trods af, at brugen af fastsatte mål og værdier ikke er steget siden reformens ikrafttræden, er skolernes gennemsnitlige brug af evaluerings- og opfølgingsredskaber steget fra 2011 til 2018. Der er dog forskel på, hvilke redskaber, der hovedsageligt anvendes (Bjørnholt et al., 2018). Næsten alle (98 pct.) skoleledere anvender i 2018 nationale test og trivselsmålinger som evalueringsredskaber. Omvendt anvender blot 49 pct. i 2018 skriftlige undersøgelser af forældrenes tilfredshed. I 2011 var andelen 38 pct. Yderligere anvender 80 pct. af lederne analyser af elevernes karakterer, hvilket også er en stigning fra 2011, hvor andelen, der anvendte disse analyser, var 57 pct. (Bjørnholt et al., 2018).

Skoleledernes brug af information om elevernes præstationer er steget fra 2015 til 2018. Lederne bruger i størst grad informationen i forbindelse med prioriteringen af nye indsatser (72 pct.) og i forhold til dialogen med skoleforvaltningen (66 pct.). Informationen bruges i lidt mindre grad i forbindelse med læringsmål for skolens elever (54 pct.) og i mindst grad i sammenhæng med udarbejdelse af budget for kommende år (37 pct.) (Bjørnholt et al., 2018).

Foruden ovenstående, er ledernes vurdering og brug af kvalitetsrapporter blevet undersøgt. Resultaterne viser, at majoriteten af lederne (71 pct.) er helt eller delvist enige i, at kvalitetsrapporterne er nyttige for dialog med skoleforvaltningen. 66 pct. vurderer, at de iværksætter konkrete tiltag på basis af kvalitetsrapporterne, mens 44 pct. vurderer at kvalitetsrapporterne bidrager med nyttig information om kvalitet på skolen. Der er ingen udvikling i ledernes vurdering og brug af kvalitetsrapporterne fra 2016 til 2018 (Bjørnholt et al., 2018).

### **Pædagogisk ledelse**

Skoleledernes pædagogiske ledelse er undersøgt med fokus på tre aspekter:<sup>10</sup>

- 1) Ledelsens generelle involvering, hvilket betegner, hvorvidt ledelsen har overværet undervisning i klasserne hos lærere, om de har givet feedback til lærere om deres undervisning, og om de har diskuteret lærernes undervisning med dem enkeltvis eller i mindre grupper.
- 2) Ledelsens specifikke involvering, som drejer sig om, hvorvidt skoleledelsen har været inddraget i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen i forhold til 1) opfyldelse af kravene i 'Fælles Mål', 2) den løbende tydeliggørelse af målene for undervisningen over

---

10. Når der i undersøgelsen spørges til den pædagogiske ledelse, spørges der til ledelsen i bred forstand og ikke blot til den overordnede leders pædagogiske ledelse (Bjørnholt et al., 2018).

- for eleverne, 3) tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt, 4) anvendelse af elevplaner som et middel til at tilpasse undervisningen til den enkelte elev, og 5) lærerfeedback til den enkelte elev om elevens udvikling.
- 3) Ledelsens anvendelse af distribueret ledelse, som betegner ledernes uddelegering af en del af den pædagogiske ledelse til andre faggrupper på skolen (Bjørnholt et al., 2018).

Resultaterne viser, at mængden af ledere, der vurderer, at de i 'middel' eller 'høj grad' er involveret i generel pædagogiske ledelse, er den samme som før reformen. I 2011 var ledelsen var involveret i generel pædagogisk ledelse på 45 pct. af skolerne, mens andelen i 2018 er 46 pct. (Bjørnholt et al., 2018). Der er omvendt sket en stigning på knap 20 procentpoint fra 2011 til 2018 i andelen af ledere, som vurderer, at ledelsen deltager i specifik pædagogisk ledelse, hvormed det nu er 64 pct. af lederne, der deltager i disse ledelsesaktiviteter (Bjørnholt et al., 2018). Yderligere ses det, at anvendelsen af distribueret ledelse er forøget fra 2015 til 2018. I særlig grad udøver konsulenter og undervisningsteams, i højere grad end tidligere, pædagogisk ledelse (Bjørnholt et al., 2018). I tilføjelse til dette, peger forfatterne bag resultaterne på, at ledelsen er mindre distribueret på små skoler end på store (Bjørnholt et al., 2018).

Kvalitative fund tegner et billede af, at lederne i højere grad taler om at anvende elevernes faglige resultater i den pædagogiske praksis. Ledelserne anvender resultaterne ved, for det første, at italesætte forventninger til elevens læring og udvikling, hvormed de ønsker at tydeliggøre over for det pædagogiske personale, hvilke resultater de enkelte elever og klasser skal opnå (Kjer & Jensen, 2018). For det andet forsøger lederne, på baggrund af resultater, at udfordre og bevidstgøre processer, som enten hæmmer eller styrker undervisningen (Kjer & Jensen, 2018). For det tredje anvender lederne resultater som grundlag for vurderinger af, hvordan skolens ressourcer på bedst mulig vis understøtter elevernes læring (Kjer & Jensen, 2018).



De kvalitative fund tegner samtidig et billede af, at lederne betoner vigtigheden af, at ledelsen involverer sig i den specifikke pædagogiske ledelse, men forfatterne bag fundene vurderer ikke, at ledelsen faktisk involverer sig mere end tidligere (Kjer & Jensen, 2018).

### **Samarbejde med kommunen**

Skoleledelsens samarbejde med kommunen belyses via en mængde spørgsmål, der beskriver, hvor ofte ledelsen samarbejder med udvalgte kommunale enheder omkring implementeringen af reformen, navnlig skoleforvaltningen, skole-/børne- og kulturudvalget, Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR) og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) (Bjørnholt et al., 2018).<sup>11</sup> 63 pct. af skolelederne angiver i den forbindelse, at de har mindst et månedligt møde med kommunen. Det er en stigning på 4 pct. fra 2011, men samme niveau fra 2015 og frem (Bjørnholt et al., 2018). Samarbejdet med kommunen blev således forøget i reformens startfase, men har efterfølgende ligget på et stabilt niveau (Bjørnholt et al., 2018).

Også ledernes oplevelser af støtte fra kommunen er i store træk uforandrede fra 2015 til 2018. Dog er procentdelen af ledere, der vurderer, at de i 'høj' eller 'meget høj grad' får tilstrækkelig med ressourcer fra kommunen, steget fra 8 pct. i 2015 til 12 pct. i 2018 (Bjørnholt et al., 2018). Henholdsvis 60 pct., 63 pct. og 61 pct. oplever, at de i 'høj' eller 'meget høj grad' får støtte i forbindelse med planen for implementeringen af reformen, at skoleforvaltningen har understøttet med konsulentbistand, og at kommunen har ydet god støtte generelt (Bjørnholt et al., 2018).

### **Skolebestyrelse**

74 pct. af skolebestyrelsesformændene var ved baselinemålingen 'delvist' til 'helt enig' i, at skolebestyrelsen har stor indflydelse på den retning, som skolen udvikler sig i. I 2018 er andelen steget til 89 pct.

---

11. Når der i undersøgelsen spørges til samarbejdet med kommunen, spørges der til ledelsen i bred forstand og ikke blot til den overordnede leders samarbejde med kommunen (Bjørnholt et al., 2018).

(Rambøll, 2018b). Det er hovedsageligt i relation til skole-hjem-samarbejdet, at skolebestyrelserne synes at have særlig indflydelse, hvilket kommer til udtryk ved, at 86 pct. af formændene i 2018 er 'delvist' til 'helt enige' i, at de har stor indflydelse på, hvordan der arbejdes med skole-hjem-samarbejdet. Omvendt er blot 41 pct. af formændene i 2018 'delvist' til 'helt enige' i, at bestyrelsen har stor indflydelse på, hvordan undervisningsdagen er organiseret (Rambøll, 2018b).

Skolebestyrelsesformændene er endvidere overvejende enige i, at de som forældrerepræsentanter har stor indflydelse på, hvordan skolens rammer og målsætning udmøntes. Således svarer 81 pct. i 2018, at de er 'delvist' til 'helt enige' i udsagnet, hvilket er en stigning fra 73 pct. i 2014. (Rambøll, 2018b).

## 11 Professionelt samarbejde

En af reformens målsætninger er, at samarbejdet mellem og på tværs af medarbejdergrupper skal styrkes. Dette skyldes blandt andet en forventning om, at et styrket samarbejde vil kunne forbedre tilrettelæggelsen og gennemførelsen af den længere og mere varierede skoledag, og om at pædagoger med reformen kan indgå i folkeskolens undervisning på nye måder (Jensen et al., 2018). Pædagoger kan således varetage afgrænsede undervisningsopgaver i 1.-3. klasse inden for sine kompetenceområder og kvalifikationer. Pædagoger kan ligeledes varetage den understøttende undervisning på alle klassetrin (Folkeskoleloven, 2017 § 29 & 30). Ændringerne har ifølge en rapport fra KORA medført en stigning i antallet af pædagoger i skolen (Flarup & Ejersbo, 2016), og altså samtidig medført et forøget fokus på, hvordan samarbejdet mellem pædagoger og lærere fungerer, hvad der karakteriserer det gode samarbejde, samt hvilken betydning samarbejdet har for elevernes faglighed og trivsel.

Med dette afsnit stilles der indledningsvis skarpt på resultater vedrørende det professionelle samarbejde blandt det pædagogiske personale generelt, og derefter fokuseres der på samarbejdet mellem pædagoger og lærere specifikt. Afslutningsvis sammenfattes resultater vedrørende udbyttet af det øgede samarbejde for elevernes faglighed og trivsel.

### **Samarbejde blandt det pædagogiske personale**

Som det fremgår af følgeforskningens nyeste resultater, er det professionelle samarbejde blandt det pædagogiske personale styrket fra 2015 til 2018 (Jensen et al., 2018). Når der spørges til den faglige dialog, tilkendegiver mellem 65 og 66 pct. af lærerne i 2018, at de 'i høj grad'

eller 'i meget høj grad' diskuterer undervisningen med deres kolleger, hvilket er en stigning på tværs af alle klassetrin på mellem 8 til 11 procentpoint (Jensen et al., 2018). Når der spørges til dialogen omkring pædagogiske metoder, svarer 78-84 pct. i 2018, at de 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' diskuterer deres undervisningsmetoder med deres kolleger. Dette er ligeledes en fremgang på 6-9 procentpoint fra 2015 (Jensen et al., 2018). Ydermere ses det, at 68-75 pct. af lærerne 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' diskuterer elevernes faglige udbytte med deres kolleger, hvilket for mellemtrinnet og udskoling er en stigning på 5-7 procentpoint siden 2016 (Jensen et al., 2018).

I forbindelse med disse fund, viser resultater fra KORA, at lærerne i højere grad end pædagogerne diskuterer undervisning med deres kolleger, mens pædagogerne i højere grad end lærerne diskuterer pædagogiske metoder med deres kolleger (Jacobsen et al., 2017).

Det kan samtidig nævnes, at KORA's resultater viser, at der er en positiv sammenhæng mellem lærere og pædagogers motivation og graden af samarbejde om undervisning og pædagogiske metoder. Dette kan ifølge forfatterne bag resultaterne skyldes, at samarbejde øger det pædagogiske personales motivation, eller at de mere motiverede lærere og pædagoger samarbejder mere (Jacobsen et al., 2017).

## **Pædagoger i skolen**

Af en kvalitativ undersøgelse fra EVA fremgår det, at der er stor variation i måden, hvorpå pædagoger ifølge deres ledere bliver inddraget i skolen. På nogle skoler varetager pædagogerne selv undervisningen, mens de på andre skoler indgår i undervisningen sammen med lærerne. På nogle skoler fastlægges pædagogernes arbejdsopgaver på skoleledelsesniveau, mens de på andre skoler fastlægges af de enkelte årgangs- eller klasseteams. Yderligere er undervisningsforberedelsen på nogle skoler fastsat som en fælles aktivitet mellem pædagogerne og lærerne, mens der på andre skoler ikke er afsat tid til fælles forberedelse (EVA, 2017a).

Pædagogerne selv svarer, at de i høj grad indgår i planlægningsfasen såvel som gennemførelsen af undervisning, idet 84-88 pct. af adspurgte pædagoger svarer, at de minimum 1 gang om ugen indgår i disse aktiviteter (Jensen et al., 2018). 89 pct. af pædagogerne svarer, at de minimum 1 gang om ugen varetager de trivselsrelaterede opgaver, mens 83 pct. af pædagogerne minimum 1 gang ugentligt bidrager med faglig støtte til eleverne (Jensen et al., 2018). I mindst grad varetager pædagogerne, efter eget udsagn, de evalueringsmæssige opgaver i forbindelse med undervisningen. Således evaluerer 61 pct. af pædagogerne selve undervisningen minimum 1 gang ugentligt, mens 42 pct. evaluerer elevernes læring minimum 1 gang ugentligt (Jensen et al., 2018). Endeligt spiller pædagogerne en stor rolle i gennemførelsen af aktiviteter med bevægelse i undervisningen, idet 86 pct. af pædagogerne tilkendegiver, at de varetager disse (Jensen et al., 2018).

Når pædagogerne spørges om deres egne oplevelser af kompetence i forhold til at indgå i og varetage undervisningen, viser svarene, at der er en fremgang i pædagogernes vurdering i løbet af reformen. I 2018 svarer 31 pct., at de 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' føler sig rustede til at indgå i undervisningen, hvilket er en stigning på fem procentpoint fra 2016. 52 pct. svarer, at de 'i nogen grad' føler sig rustede, hvilket er en stigning på 6 procentpoint fra 2016, mens 17 pct. 'i lav grad' eller 'slet ikke' føler sig rustede til at indgå i undervisningen, hvilket er et fald på 11 procentpoint fra 2016 (Jensen et al., 2018).

De nyeste resultater viser ydermere, at pædagogerne i dag har en større oplevelse af, at deres arbejde bliver anerkendt af skoleledelsen, end det var tilfældet ved reformens begyndelse. I 2015 oplevede 32 pct. 'i høj grad' eller 'i meget høj grad', at deres arbejde blev anerkendt, hvorimod denne andel i 2018 er steget til 40 pct. Desuden er andelen af pædagoger, der 'i lav grad', 'i meget lav grad' eller 'slet ikke' oplever, at ledelsen anerkender deres arbejde faldet fra 33 pct. i 2015 til 26 pct. i 2018 (Jensen et al., 2018).

## Samarbejdet mellem lærere og pædagoger

Baseret på en samling af spørgsmål til pædagogerne vedrørende graden af deres deltagelse i samarbejdet på skolen, er deres deltagelse steget med mellem 21 og 25 pct. siden 2016 og 2017 (Jensen et al., 2018). Samtidig oplever 45 pct. af pædagogerne, at skoleledelsen aktivt understøtter pædagog-lærer samarbejdet 'i høj grad' eller 'i meget høj grad', hvilket er en stigning på 9 procentpoint (Jensen et al., 2018). At ledelsens støtte til samarbejdet er essentielt, understøttes af resultater fra KORA og EVA, som viser, at på de skoler, hvor ledelsen aktivt italesætter ligeværd mellem pædagoger og lærere og agerer, som om der er ligeværd mellem pædagoger og lærere, synes samarbejdet at fungere bedre (EVA, 2017b; Jacobsen et al., 2017).

Når det undersøges, hvad der karakteriserer det gode samarbejde mellem lærere og pædagoger, viser kvantitative såvel som kvalitative fund, at det velfungerende samarbejde er kendetegnet ved, at der skabes en tydelig rollefordeling, som i større eller mindre grad formaliseres så alle parter opnår en klar forståelse af, hvordan de hver især bidrager til samarbejdet om elevernes læring og trivsel (EVA, 2017b). Yderligere er det vigtigt, at pædagoger og lærere får mulighed for, i fællesskab, at planlægge og evaluere undervisningen i de klasser, de er fælles om (EVA, 2017b). 80 pct. af de adspurgte lærere svarer i en spørgeskemaundersøgelse fra EVA, at de gennemsnitligt bruger 15 minutter eller mindre om ugen på fælles forberedelse og evaluering sammen med den pædagog, de arbejder tættest sammen med, mens følgeforskningens resultater viser, at pædagogerne gennemsnitligt bruger 30 minutter eller mindre på fælles planlægning og evaluering med lærerne, og at 26 pct. af pædagogerne slet ikke bruger tid på denne aktivitet (EVA, 2017b).

Det velfungerende samarbejde er ydermere karakteriseret ved, at pædagogernes kompetencer kommer i spil i forbindelse med undervisningen (EVA, 2017b). Dette er dels betinget af, at pædagogerne selv engagerer sig, og af, at lærerne er åbne over for pædagogernes kompetencer og anerkender deres bidrag som betydningsfuldt. At det vel-

fungerende samarbejde er betinget af en gensidig oplevelse af, at den anden faggruppes kompetencer bidrager positivt til undervisningen, kan knyttes til KORAs resultater, der viser, at samarbejdet mellem pædagoger og lærere fungerer bedre i indskoling end i udskoling (Jacobsen et al., 2017). Ifølge forfatterne er lærerne mere negativt stemte over for pædagogernes bidrag til undervisningen i udskoling, da det fagfaglige, ifølge lærerne fylder mere her, hvorimod trivsel og sociale relationer fylder mere i indskoling, hvilket betyder, at lærerne i højere grad føler, at pædagogerne kan bidrage positivt til undervisningen i indskoling (Jacobsen et al., 2017).

Afslutningsvist kan det noteres, at resultater viser, at på skoler, hvor der er en lang erfaring med at inddrage pædagoger i skolen – også for reformen – fremstår samarbejdet bedre og mere ligeværdigt. Dette antyder, ifølge forfatterne bag resultaterne, at et godt samarbejde tager tid at opbygge (Jacobsen et al., 2017).

### **Udbyttet af samarbejdet**

Det fremgår, at 91 pct. af pædagogerne 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' ser en værdi i, at lærere og pædagoger samarbejder om undervisningen. For lærerne er denne andel blot 50 pct. Blandt lærerne svarer 28 pct. dog, at de 'i nogen grad' ser en værdi i samarbejdet, mens dette gør sig gældende for 6 pct. af pædagogerne (EVA, 2017b).

Af resultaterne fra EVA's spørgeskemaundersøgelse fremgår det yderligere, at 75 pct. af lærerne er helt eller delvis enige i, at samarbejdet med pædagogerne har fremmet elevernes trivsel. 62 pct. af lærerne er helt eller delvis enige i, at samarbejdet har fremmet læringsmiljøet i klassen, mens 36 pct. af lærerne er helt eller delvis enige i, at samarbejdet har hævet det faglige niveau i klassen. Dog er 32 pct. af lærerne helt uenige i, at samarbejdet har hævet det faglige niveau i klassen (EVA, 2017b). Endvidere viser EVA's resultater, at lærerne vurderer, at det største udbytte af samarbejdet er kommet i form af muligheden for at variere undervisnings- og arbejdsformer. I mindre grad vurderer lærerne, at samarbejdet har givet mulighed for at nå målene med under-

visningen, og i mindst grad vurderer lærerne, at samarbejdet har givet udbytte i forbindelse med kvalificering og udvikling af pædagogisk og didaktisk praksis (EVA, 2017b).

Endelig viser EVA's resultater, at der er en umiddelbar sammenhæng mellem karakteristika ved det velfungerende pædagog-lærersamarbejde og lærernes vurderede udbytte af samarbejdet. Således oplever lærere, der vurderer, at både lærere og pædagogers kompetencer bringes i spil i undervisningen i højere grad, at samarbejdet har hævet elevernes faglige niveau, deres trivsel, samt læringsmiljøet i klassen. Det samme gør sig gældende for lærere, der vurderer, 1) at forskellighed er en styrke i samarbejdet, 2) at de modtager konstruktiv sparring, 3) at de bruger tid på fælles forberedelse og evaluering med pædagogerne, 4) at ledelsen afsætter tilstrækkelig tid til samarbejdet og 5) at ledelsen aktivt arbejder for et godt samarbejde (EVA, 2017b).



## 12 **Kompetenceudvikling**

Som led i folkeskolereformen er målet, at alle elever i 2020 skal undervises af lærere med faglig kompetence i undervisningsfaget (opnået enten via læreruddannelsen eller gennem efteruddannelse) (Undervisningsministeriet, 2013). Yderligere stiller reformen skærpede krav til skoleledernes rolle, hvilket betyder, at der er et øget behov for at styrke efteruddannelsesmulighederne for lederne, som blandt andet skal rustes til at styre gennem mål og resultater (Undervisningsministeriet, 2013).

I dette afsnit undersøges resultater vedrørende kompetenceudviklingen blandt det pædagogiske personale såvel som skolelederne. I første del fokuseres der på indsatsen omkring kompetenceudviklingen. Dernæst gennemgås resultater om kompetenceudviklingen blandt skolelederne og det pædagogiske personale, og afslutningsvis undersøges effekten af undervisningskompetence for elevernes faglige resultater.

### **Kommuner og skolers indsats med kompetenceudvikling**

Resultater peger på, at der siden 2014 er sket en øget kommunal styring med kompetenceudviklingen af skolernes lærere. Kommunerne fastsætter således i højere grad retningslinjer for udviklingen og delegerer i mindre grad beslutninger vedrørende kompetenceudviklingen til skolerne (Bjørnholt & Krassel, 2016; Bjørnholt et al., 2017). Dog viser skolechefernes svar i KORA's spørgeskemaundersøgelse, at forvaltningerne stadig i nogen grad delegerer beslutninger om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger til skolerne. Således svarer 34 pct., at forvaltningen i skoleåret 2016/2017 'i meget høj' eller 'høj grad' har

delegeret beslutning til skolerne, og 41 pct. vurderer, at det er tilfældet 'i nogen grad' (Bjørnholt et al., 2017). Det fremgår yderligere af svarene, at forvaltningerne i mindre grad har delegeret beslutningen om anvendelse af ressourcer på kompetenceudvikling til skoleledelserne (Bjørnholt et al., 2017). Samtidig viser KORAs resultater, at forvaltninger, der i højere grad delegerer beslutninger om kompetenceudvikling til skolerne, samtidig i højere grad delegerer beslutningen om anvendelse af ressourcer i forbindelse med kompetenceudviklingen til skolerne, hvilket ifølge forfatterne tyder på en sammenhæng i kommunernes indholdsmæssige og økonomiske styring af kompetenceindsatsen (Bjørnholt et al., 2017).

Når det undersøges, hvordan kommunerne styrer kompetenceindsatsen, ses det, at en markant del af skolecheferne (47,6 pct.) angiver, at forvaltningen har klare principper og retningslinjer for form og indhold af kompetenceudviklingen, hvis forvaltningen medfinansierer. Yderligere har 21,4 pct. en nedskrevet og vedtaget kompetenceudviklingspolitik, mens 17,9 pct. vurderer, at forvaltningen har en mere vejledende rolle i forhold til skolernes kompetenceudviklingsindsats. Kommunerne anlægger således overvejende en systematisk og strategisk tilgang til kompetenceudviklingen (Bjørnholt et al., 2017). Samtidig angiver hovedparten (75 pct.) af skolecheferne, at forvaltningerne 'i meget høj' eller 'høj grad' systematisk afdækker behovet for kompetenceudvikling på kommunens skoler, mens 21,2 pct. 'i nogen grad' vurderer, at dette gør sig gældende. Blot 3,6 pct. svarer, at kommunen 'i lav grad' eller 'slet ikke' afdækker skolernes behov for kompetenceudvikling systematisk (Bjørnholt et al., 2017).

Målsætningen om fuld kompetencedækning synes at være af særlig væsentlig betydning for den kommunale kompetenceindsats (Bjørnholt et al., 2017). Således vurderer 87 pct. af skolecheferne, at skolernes individuelle behov i forbindelse med at nå målsætningen 'i høj' eller 'meget høj grad' er et hensyn, der er af betydning i forvaltningens kompetenceudviklingsindsats (Bjørnholt et al., 2017). Andre væsentlige hensyn for forvaltningens indsats er ønsker om en generel kompetenceudvikling af pædagogiske medarbejdere og lokale målsætninger

om eksempelvis at styrke elevernes faglige resultater i et bestemt fag, hvorimod ønsker om ensartet kompetencedækning på alle kommunens skoler og skolernes egne ønsker til kompetenceudvikling vægter lidt lavere hos forvaltningerne (Bjørnholt et al., 2017).

Ud over målsætningen om fuld kompetencedækning er flere andre forhold også af betydning for kommunernes indsats, hvilket kommer til udtryk gennem forvaltningernes krav og forventninger til skolernes kompetenceindsats. Det ses blandt andet, at 73 pct. af skolecheferne vurderer, at uddannelse af vejledere og andre ressourcepersoner 'i høj' eller 'meget høj grad' har været i fokus i forvaltningens krav og forventninger. 71 pct. svarer endvidere, at målbaseret undervisning 'i høj' eller 'meget høj grad' har været i fokus, mens stor andel af skolecheferne vurderer, at også krav og forventninger om kompetenceudvikling inden for konkrete fag som dansk og matematik har været i fokus (Bjørnholt et al., 2017). I mindre grad har kommunerne forventninger til kompetenceudvikling inden for forhold som klasseledelse (53,6 pct.), inklusion (51,2 pct.), tværfagligt samarbejde (45,2 pct.), relationskompetence (44,6), lærerens faglige opdatering indenfor egne linjefag (29,8 pct.), bevægelse og motion (26,2 pct.) og sundhed og trivsel (13,4 pct.) (Bjørnholt et al., 2017).

Resultaterne af kommunale krav og forventninger til skolernes kompetenceindsats synes ifølge Bjørnholt et al. at afspejle sig i skolernes kompetenceindsats (2017). Således er 92,7 procent af skolecheferne 'enige' eller 'meget enige' i, at skolernes kompetenceudvikling direkte understøtter kommunens målsætninger for kommunens skoler (Bjørnholt et al., 2017).

Der er stor forskel på, hvorvidt forvaltningerne er udfordrede i forhold til at realisere målene om fuld kompetencedækning. 26,3 pct. af skolecheferne angiver, at forvaltningen 'i meget høj' eller 'høj grad' er udfordret, mens 26,2 pct. angiver, at det 'i lav grad', 'i meget lav grad', eller 'slet ikke' er tilfældet. Hovedparten af skolecheferne (47,6 pct.) vurderer, at forvaltningen 'i nogen grad' er udfordret i forhold til at nå målet om fuld kompetencedækning (Bjørnholt et al., 2017).

Den største udfordring for at nå målet om fuld kompetencedækning er ifølge forfatterne bag undersøgelsen omkostningerne ved kompetenceudvikling. Dette kommer til udtryk ved, at 76,2 pct. af skolecheferne 'i høj' eller 'meget høj grad' angiver, at det er en udfordring (Bjørnholt et al., 2017). Yderligere angiver 51,8 pct., at det er en udfordring, at skolernes dagligdag bliver forstyrret, når lærerne er på kursus og 25,3 pct. angiver, at der ikke er nok statslige puljemidler (Bjørnholt et al., 2017).

I tillæg til de kvantitative resultater vedrørende udfordringerne med at nå målet om fuld kompetencedækning, peger lærere og lederes udtalelser på, at der kan være andre specifikke udfordringer forbundet med kompetencedækningsønsket. Særligt konflikter ønsket om, at eleverne har så få lærere så muligt med målet om kompetencedækning (Bjørnholt et al., 2017). Specialundervisningsområdet er ligeledes udfordret af kompetencedækningsmålsætningen, da flere giver udtryk for, at det vigtigste, på dette område, er den gode relation mellem underviser og elev, og ikke om underviseren har undervisningskompetence (Bjørnholt et al., 2017). Yderligere kan kompetencemålsætningen være problematisk i forbindelse med det tværfaglige samarbejde og muligheden for at samle undervisningen på tværs af årgange (Bjørnholt et al., 2017).

### **Kompetenceudvikling blandt lederne**

For at få et indblik i skoleledelsernes kompetenceudviklingsproces er det undersøgt hvor mange ledere, der enten har afsluttet eller er i gang med lederuddannelser af forskellig varighed. Her viser det sig, at der er sket en markant stigning siden 2011 (Bjørnholt et al., 2018; Kjer & Winter, 2016). Fra 2011 til 2018 stiger andelen af ledere på kortere kurser (1-3-dages kurser) fra 81 pct. til 92 pct. Andelen af ledere, der har fuldført eller er i gang med en fuld diplomuddannelse i ledelse eller tilsvarende, stiger fra 67 pct. i 2011 til 86 pct. i 2018, mens andelen af skoleledere, der enten har afsluttet eller er i færd med en masteruddannelse i ledelse eller tilsvarende, stiger fra 10 pct. i 2011 til 23 pct. i 2018 (Bjørnholt et al., 2018).

Foruden indblikket i omfanget af ledernes uddannelse er det i 2017 og 2018 undersøgt, hvilke specifikke kompetencebehov lederne har. Det ses, at 52 pct. af lederne i 2018 markerer, at de har behov for kompetenceudvikling i forhold til at kunne udnytte data i udviklingen af undervisningen. Yderligere vurderer 49 pct., at de har behov for mere viden om effekter af forskellige former for undervisningspraksis. I lidt mindre grad, mener lederne, at de har behov for kompetenceudvikling i forhold til pædagogisk ledelse (24 pct.) og strategisk ledelse (24 pct.), og i mindst grad angives det blandt lederne, at der er behov for øgede kompetencer i forhold til personaleledelse (12 pct.) (Bjørnholt et al., 2018).

Hvorvidt skolelederne føler sig fagligt rustede til reformen er ligeledes blevet undersøgt, og her ses en stigende tendens siden 2015, hvor 61 pct. af lederne 'i høj' eller 'i meget høj grad' følte sig rustede. I 2016 var andelen 64 pct., i 2017 var andelen 69 pct., hvorefter der ses en markant stigning til 2018, hvor 83 pct. af lederne 'i høj' eller 'i meget høj grad' føler sig fagligt rustede til reformen (Bjørnholt et al., 2018).

### **Kompetenceudvikling blandt lærerne**

Skoleledelserne vurderer overvejende, at der ikke er mangel på kvalificerede lærere, i og med at 67 pct. i 2018 giver udtryk for, at der 'i mindre grad' eller 'slet ikke' er mangel på kvalificerede lærere, hvorimod 11 pct. af lederne mener, at der 'i temmelig høj' eller 'meget høj grad' er mangel på kvalificerede lærere (Bjørnholt et al., 2018). Sammenlignes tallene fra 2018 med tallene fra 2011, ses et markant skifte i og med at 88 pct. i 2011 vurderede, at der ikke var mangel på kvalificerede lærere, og blot 2 pct. mente, at der var mangel på kvalificerede lærere (Bjørnholt et al., 2018).

I tilføjelse til ovenstående resultater, vurderer de ledere, der oplever mangel på kvalificerede lærere, at årsagen hertil hovedsageligt er, at der er mangel på kvalificerede ansøgere til lærerstillinger (46 pct. i 2018), hvorimod de i mindre grad vurderer, at der er mangel på kvalifikationer hos skolens eksisterende lærere (9 pct. i 2018) (Bjørnholt et al., 2018).

På trods af at ledelsernes vurdering af at mangle kvalificerede lærere er steget siden 2011, oplever et øget antal undervisere, at de er fagligt rustet til at undervise, som reformen lægger op til. Gennemsnitligt føler underviserne sig dog blot 'i nogen grad' rustet (Kjer & Winter, 2016).

Målsætningen om fuld kompetencedækning synes altså at være særdeles vigtigt for den kommunale kompetenceindsats. KORA's kvalitative undersøgelse viser således også, at lærerne selv oplever, at undervisningsfag fylder mere i skolernes kompetenceindsats. Enkelte lærere i undersøgelsen har således eksplicit talt med deres leder om, hvordan de opnår kompetence inden for et fag (Bjørnholt et al., 2017).

Foruden det øgede fokus på undervisningsfag synes de kommunale kompetenceprojekter generelt at fylde meget i bevidstheden hos lærerne i KORA's undersøgelse. Der er dog i varierende grad opbakning til de kommunale projekter (Bjørnholt et al., 2017). Eksempelvis vurderer flere lærere, i forhold til indsatser for at styrke den læringsmålstyret undervisning, at de i forvejen arbejder læringsmålstyret og derfor kun får et begrænset udbytte af kurserne (Bjørnholt et al., 2017). Lærerne mener ikke, at de kommunale kurser er direkte unyttige, men de giver ifølge undersøgelsens forfattere udtryk for, at ressourcerne kunne anvendes mere hensigtsmæssigt ved eksempelvis at fokusere på udvikling af kompetencer indenfor områder som inklusion eller undervisning af børn med andre sprog end dansk (Bjørnholt et al., 2017).

## Effekter af undervisningskompetence

For at få et billede af virkningen af undervisningskompetence, er det undersøgt, hvilken effekt lærernes kompetence i dansk og matematik har på elevernes faglige resultater i fagene (resultater i nationale tests i 6. klasse og karakterer ved afgangseksamen i 9. klasse) (Bjørnholt et al., 2017).<sup>12</sup>

---

12. Som beskrevet i Bjørnholt et al. måles effekten af lærernes undervisningskompetence som en sammenligning mellem den samlede effekt af lærere med undervisningsfag fra læreruddannelsen samt lærere, der er vurderet til at have undervisningskompetence erhvervet på anden vis og lærere, der hverken har undervisningskompetence og eller er vurderet til at have kompetencer (2017).

Samlet set viser resultaterne, at effekten af at have en underviser med undervisningskompetence på 6. klasses testscore, er statistisk sikker, men, som forfatterne understreger, temmelig beskedne (Bjørnholt et al., 2017). Når effekten for henholdsvis dansk og matematik undersøges specifikt, ses det, at effekten på testscoren i matematik er markant større end for testscoren i dansk (Bjørnholt et al., 2017). Når resultaterne af afgangsprøven i 9. klasse lægges til grund, ses der ingen effekt af at blive undervist af en underviser med undervisningskompetence (Bjørnholt et al., 2017).

Som en udvidelse af effektanalysen er det yderligere undersøgt, om undervisningskompetence har særlig betydning for elever med lavere socioøkonomisk baggrund. Her ses det, at 9. klasses elever med lav socioøkonomisk status i særlig grad profiterer af at blive undervist af en underviser med undervisningskompetence (Bjørnholt et al., 2017).

De ovenfor beskrevne rimelig beskedne effekter af undervisningskompetence kontrasterer en smule til de overbevisninger, som lærerne i KORA's kvalitative interviews giver udtryk for. Således er der, blandt de interviewede lærere, generel enighed om, at undervisningskompetence har en betydning. Det giver, ifølge lærerne, fagdidaktiske kompetencer, et fagfagligt overblik og en sikkerhed i faget, så underviserne kan fokusere på andre forhold, der desuden er vigtige for at skabe god undervisning (Bjørnholt et al., 2017).

## 13 Undervisning med Fælles Mål

Fælles Mål blev revideret samtidig med folkeskolereformen for at understøtte indsatsen med at øge elevernes trivsel og faglighed (Jensen et al., 2018). Rammerne for Fælles Mål blev ændret i 2017, hvorved målene nu består af overordnede kompetencemål, som er bindende, og underliggende færdighedsmål og vidensmål, som er vejledende (Jensen et al., 2018; Undervisningsministeriet, 2018).

Afsnittet fokuserer på følgeforskningens resultater vedrørende implementeringen af undervisning med Fælles Mål, lærernes brug af Fælles Mål, elevernes oplevelser af mål samt mulige betydninger af undervisning med Fælles Mål for elevernes faglige præstationer.

### Implementeringen af undervisning med Fælles Mål

Reformens mange nye elementer kan for både skoleledere og lærere virke uoverskuelige og uoverkommelige at gennemføre på én gang (Kjer & Rosdahl, 2016). På den baggrund har det været en ledelsesmæssig strategi på flere skoler at reducere kompleksiteten i reformen ved indledningsvis at fokusere på og prioritere bestemte indsatsområder. Dette har medført, at de fleste skoler har valgt ikke at sætte et stærkt fokus på undervisning med Fælles Mål fra begyndelsen af reformen (Kjer & Rosdahl, 2016).

Lærernes anvendelse af Fælles Mål ser ikke ud til at være steget siden begyndelsen af reformen. Følgeforskningens nyeste resultater peger på, at hvor 9 pct. af lærerne i 2016 angav, at de ikke anvendte Fælles Mål i undervisningen, er andelen, som ikke anvender Fælles Mål, i 2018 steget til 22 pct. (Jensen et al., 2018).



Elevernes oplevelser af undervisning med Fælles Mål er undersøgt gennem en række spørgsmål såsom, hvorvidt eleven ved, hvad hans eller hendes lærer forventer, om læreren fortæller, hvordan eleven kan blive bedre, og hvordan eleven klarer sig i forhold til målene med undervisningen – forskellige spørgsmål der indkredser deres erfaringer med tydelighed og klare mål i undervisningen. På baggrund af elevernes samlede svar scores de med en score på mellem 0 og 1, hvor en score på 0 indikerer et negativt svar, mens en score på 1 indikerer et positivt svar. (Arendt et al., 2018). Af resultaterne af elevernes besvarelser fremgår det, at 62 pct. af eleverne i 2018 befinder sig i den øverste tredjedel af skalaen. Det er en lavere andel end i 2014 og 2016, hvor henholdsvis 68,6 pct. og 62,9 pct. af eleverne befandt sig i den øverste tredjedel. Faldet kommer særligt til udtryk ved, at færre elever scorer mellem 0,8 og 1,0. Andelen af elever, der befinder sig i den nederste tredjedel af indeksskalaen ligger stabilt på ca. 5 pct. for både 2014, 2016 og 2018 (Arendt et al., 2018). Når forskellen mellem indskoling, mellemtrin og udskoling undersøges, ser det ud til, at udskolings eleverne generelt svarer mindre positivt end eleverne på de andre klassetrin (Arendt et al., 2018).

### Lærernes opfattelser af Fælles Mål

Lærernes opfattelser af undervisning med Fælles Mål er undersøgt i et overvejende kvalitativt mixed methods-studie (Rasmussen et al., 2017). De 10 dansklærere og 10 matematiklærere, der indgår i undersøgelsen, anser overordnet set Fælles Mål for at være et velegnet didaktisk redskab (Rasmussen et al., 2017). Man skal dog være varsom med at generalisere disse resultater. Det interessante ved en kvalitativ undersøgelse som denne er de ræsonnementer om Fælles Mål, som de pågældende lærere udtrykker.

Dansklærerne ser imidlertid læringsmål som ét didaktisk redskab blandt flere, hvilket medfører, at målene primært fungerer som et supplement til det materiale og de didaktiske valg, lærerne benytter i forvejen (Rasmussen et al., 2017). Yderligere giver det lærerne udfor-

dringer at nedbryde og omsætte Fælles Mål, så de kan anvende dem på måder, der reelt understøtter elevernes læringsprocesser (Rasmussen et al., 2017).

Lærerne ser, at undervisning med Fælles Mål kan skabe tydelighed i undervisningen, men de udtrykker samtidig bekymring for, at et for ensidigt fokus på Fælles Mål kan betyde, at de ikke kan gennemføre den undervisning, som de oplever skaber de bedste betingelser for elevernes udbytte og trivsel (Rasmussen et al., 2017).

Matematiklærerne mener, at de altid har arbejdet med mål, og at de i arbejdet med Fælles Mål blot ekspliciterer tidligere implicite undervisningsmål (Rasmussen et al., 2017). De mener videre, at undervisning med Fælles Mål flytter fokus fra det sociale til det faglige, og at der bliver mindre rum for spontane initiativer i undervisningen (Rasmussen et al., 2017).

Matematiklærerne er, efter en begyndelse med en vis modvilje mod undervisning med Fælles Mål, generelt positivt stemt, hvilket til dels kan skyldes, at de oplever matematik som et fag, hvor det falder naturligt at nedbryde eller omsætte Fælles Mål til delmål. De efterspørger dog tid, til at tilegne sig kompetencer i at arbejde med alle facetter af Fælles Mål (Rasmussen et al., 2017).

## **Elevernes opfattelser af Fælles Mål**

I Rasmussen et al. peges der på, at de interviewede elever samlet set ved relativt lidt om læringsmål (2017). Dette er baseret på ét fokusgruppeinterview i hver af de tyve klasser. Eleverne har generelt svært ved at adskille læringsmål fra lærerens generelle instruktioner og introduktioner i undervisningen, men de elever, der undervises af lærere, der anvender læringsmål og ved, hvad læringsmål er, er glade for måden, det foregår på (Rasmussen et al., 2017). Eleverne giver udtryk for, at de oftest møder læringsmål i begyndelsen og afslutningen af undervisningsforløb, mens de ikke oplever, at målene bliver anvendt undervejs i forløbene (Rasmussen et al., 2017).

## Mulige betydninger af undervisning med Fælles Mål

For at undersøge mulige betydninger af Fælles Mål for eleveres faglige præstationer kobler Rasmussen et al. data fra nationale test med lærer- og elevudsagn i interviewundersøgelsen (2017). Som forfatterne understreger, må der tages forbehold for, at undervisning med læringsmål ikke kan betragtes som forklaring på klassernes forskellige præstationer i nationale test (Rasmussen et al., 2017). Det viser sig dog, at dansk-lærerne i de to højest præsterende klasser giver udtryk for at de har taget flere af dimensionerne ved undervisning med Fælles Mål til sig. De lægger Fælles Mål til grund for deres undervisningsplaner og orienterer eleverne om målene forud for forløb af forskellig varighed. Yderligere prøver lærerne at vurdere elevernes faglige niveau i sammenhæng med nedbrydning og fastlæggelse af mål for kortere forløb. Lærerne lægger ligeledes vægt på at ekspliciterer målene og repetere dem for og med eleverne i forløbene. Desuden anvender lærerne de ekspliciterede mål som afsæt for formative evalueringer efter forløbene (Rasmussen et al., 2017).

Lærerne i de to lavest præsterende klasser underviser også med Fælles Mål, men er mindre systematiske i arbejdet. Lærerne her giver udtryk for, at det er svært at nedbryde og omsætte Fælles Mål til konkrete mål, som eleverne kan forstå. Samtidig foretager lærerne ikke systematiske vurderinger af elevernes faglige niveau, hvilket ifølge dem selv er svært i og med, eleverne her arbejder med egne selvformulerede mål. Endvidere har lærerne i de to lavest præsterende klasser ikke stor erfaring med systematisk, formativ vurdering på baggrund af læringsmål (Rasmussen et al., 2017).

Eleverne i de to højest præsterende klasser kender betydningen af læringsmål og oplever, at målene bliver anvendt i deres læreprocesser. De er bevidste om, hvordan læreren anvender målene, og at hensigten med målene er at tydeliggøre, hvad det er, de skal lære. Samtidig er eleverne positivt stemt over for målene, da de gør det muligt for dem

at forholde sig til, hvad det forventes at de skal lære, og om de har lært det, der forventes (Rasmussen et al., 2017).

Eleverne i de to lavest præsterende klasser erindrer ikke, at deres lærer anvender mål i undervisningen. De mener ikke, at læreren anvender mål som afsæt for, hvad de skal lave i undervisningen, og de giver ikke eksempler på, at læreren giver dem feedback, hvor de informeres om deres læring i relation til læringsmål (Rasmussen et al., 2017).

For matematikundervisning, kan der ikke registreres nogle klare forskelle mellem lærere og elevers kendskab til og oplevelse af undervisning med Fælles Mål i de to højst og de to lavest præsterende klasser (Rasmussen et al., 2017).

## Referencer

- Arendt, K. S., Baunkjær, K., & Rangvid, B. S. (2017). *Forældres oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år – En kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Arendt, K. S., Jensen, V. M., & Nielsen, C. P. (2018). *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år – En kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Arendt, K. S., & Skov, P. R. (2017). *Den længere skoledags betydning for elevers fritidsaktiviteter*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., & Krassel, K. F. (2016). *Midtvejs i folkeskolereformen. En midtvejsmåling af den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Bjørnholt, B., Kristensen, N., Jacobsen, R. H., Bæk, T. A., Iversen, K., Skov, P. R., . . . Jensen, J. M. (2017). *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M. F., & Thranholm, E. (2018). *Skolelederens oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år: En kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Deding, M., Andersen, V. N., & Jørgensen, T. (2017). *Mellemtid for folkeskolen: Hvad gør en forskel i praksis?: Resultater fra følgeforskningsprogrammet for folkeskolereformen*. København: SFI – Det nationale Forskningscenter for Velfærd.
- EVA. (2016). *Understøttende undervisning – 5 spørgsmål til det fortsatte arbejde med understøttende undervisning*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2017a). *Den pædagogiske praksis i indskolingen*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2017b). *Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018). *Åben skole – en kortlægning af skolernes samarbejde med omverdenen*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.

- Flarup, L. H., & Ejersbo, N. (2016). *Inddragelse af pædagoger i skoledagen: De økonomiske overvejelser og konsekvenser*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Folkeskoleloven, (2017).
- Hansen, A. T., Jensen, V. M., & Nielsen, C. P. (2017). *Folkeskolereformen: Elevernes faglige deltagelse og interesse: En kvantitativ analyse af elevernes faglige deltagelse og interesse før og efter reformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Jacobsen, R. H., Andersen, M. M. Q., & Jordan, A. L. T. (2016). *En længere og mere varieret skoledag: Kortlægningsrapport, 2016*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Andersen, M. M. Q., & Jordan, A. L. T. (2017). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år: Kortlægning, 2017*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Krassel, K. F., Nørgaard, E., Jakobsen, S. T., Flarup, L. H., . . . Nygaard, H. (2017). *En længere og mere varieret skoledag: Implementerings- og effektundersøgelse*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Jacobsen, R. H., Flarup, L. H., & Søndergaard, N. M. (2015). *En længere og mere varieret skoledag*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Jensen, V. M., Arendt, K. S., & Nielsen, C. P. (2018). *Lektiehjælp og faglig fordybelse: En beskrivelse af reformelementet fra skoleledernes, lærernes, forældrenes og elevernes perspektiv*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V. M., Skov, P. R., & Thranholm, E. (2018). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M. G., & Jensen, V. M. (2018). *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M. G., Nielsen, C. P., & Friis-Hansen, M. (2018). *De yngste elevers hverdag i folkeskolen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M. G., & Rosdahl, A. (2016). *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M. G., & Winter, S. (2016). *Skoleledelse i folkeskolereformens andet år: En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

## Indholdsfortegnelse

- Krogstrup, H. K. (2006). *Evalueringsmodeller*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, C. P., Hansen, A. T., Jensen, V. M., & Arendt, K. S. (2015). *Folkeskolereformen: Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nielsen, C. P., Keilow, M., & Jensen, L. (2016). *Folkeskolereformen: Beskrivelse af 3. dataindsamling blandt elever og forskelle over tid*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nielsen, C. P., Keilow, M., & Westergaard, C. L. (2017). *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Rambøll. (2018a). *Undersøgelse af forældreperspektiver på folkeskolen i 2014-2018*. Aarhus: Rambøll.
- Rambøll. (2018b). *Undersøgelse af skolebestyrelsens arbejde og rolle i folkeskolen i 2014-2018*. Aarhus: Rambøll.
- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A., Molbæk, M., Kristensen, R. M., Reimer, D., Lorenzen, R., & Torre, A. (2017). *Undervisning med Fælles Mål i dansk og matematik: Et overvejende kvalitativt mixed methods studie*. DPU, Aarhus Universitet og UC VIA.
- Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2018). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*. (18/02314).
- Undervisningsministeriet. (2019). *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (s.d.). *Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen*. Hentet fra <https://www.stukuvn.dk/uvm-dk/folkeskolen/viden-og-kompetencer/foelgeforskningsprogram/om-foelgeforskningsprogrammet>.

## Folkeskolen efter reformen

© forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2019

Design, tilrettelægning og sats: Carl-H.K. Zakrisson

Bogen er sat med Myriad og Arno

Published in Denmark 2019

ISBN 978 87 7184 962 2

ISSN 2446 385x

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #4



Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

[www.unipress.dk](http://www.unipress.dk)



Nationalt Center for Skoleforskning

DPU, Aarhus Universitet

Niels Juelsgade 84

8200 Aarhus N

[www.ncs.au.dk](http://www.ncs.au.dk)



FAGFÆLLE-  
BEDØMT





Med afsæt i 51 rapporter giver forfatterne til *Folkeskolen efter reformen* et billede af folkeskolen fem år, efter at en bred forligskreds i Folketinget fra 2014 satte nye rammer for skolen, de professionelle og eleverne. Forfatterne læser på tværs af de omkring 5.000 siders følgeforskning og giver en sammenfatning af udviklingen inden for nogle af de mest centrale elementer i reformen. Hvad ved vi om:

- elevernes faglige deltagelse, interesse og trivsel?
- den længere skoledag og graden af motion og bevægelse i skolen?
- åben skole, lektiehjælp og faglig fordybelse?
- understøttende undervisning, styring og ledelse og professionelt samarbejde?
- kompetenceudviklingen af skolens ansatte og undervisning med Fælles Mål?

*Folkeskolen efter reformen* samler resultaterne fra følgeforskningen og giver alle, der interesserer sig for skolen og reformen, mulighed for at få et hurtigt overblik over, hvordan det går med reformelementerne i skolens hverdag.

