



UNDERVISNINGS
MINISTERIET



Statusredegørelse for folkeskolens udvikling

—
2017/2018

Statusredegørelse for folkeskolens udvikling 2017/2018

Layout: Presse- og Kommunikationssekretariatet,
Undervisningsministeriet

Fotograf: Ulrik Jantzen, Lars Skaaning, Leitorp + Vadsbær

ISBN nr.: 978-87-603-3202-9 (webudgave)

Publikationen kan ikke bestilles. Der henvises til webudgaven.

© Undervisningsministeriet, november 2018

Statusredegørelse for folkeskolens udvikling

—

2017/2018



Indholdsfortegnelse

1 Indledning	7
2 Status på de nationale mål	9
2.1 Hovedresultater	9
2.2 Resultater på landsplan.....	11
2.3 Resultater opdelt på baggrundsvariable	14
3 Status på reformens indsatsområder	18
3.1 Flere fagtimer	19
3.2 Motion og bevægelse	20
3.3 Åben Skole	21
3.4 Lektiehjælp og faglig fordybelse.....	22
3.5 Understøttende undervisning	24
3.6 Den længere skoledag	26
3.7 Digitalisering	28
3.8 Pædagogisk ledelse, lærersamarbejde og samarbejde mellem lærere og pædagoger	29
3.9 Kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere	30
4 Litteratur	32
5 Bilag	34



1. Indledning

I forbindelse med aftalen om et fagligt løft af folkeskolen af 7. juni 2013 blev det besluttet, at udviklingen i folkeskolen efter indførelsen af reformen skal følges tæt. For at understøtte en løbende dialog om udviklingen er der med folkeskolereformen opstillet fire operative resultatomål for den faglige og trivselsmæssige udvikling i folkeskolen (jf. tabel 1).

Undervisningsministeriet skal årligt udarbejde en statusredegørelse, som beskriver status i forhold til folkeskolereformens resultatomål. Denne statusredegørelse er den fjerde af slagsen, idet der indtil nu er udarbejdet statusredegørelser for skoleårene 2014/2015, 2015/2016 og 2016/2017.

Statusredegørelsen for 2017/2018 adskiller sig en smule fra de foregående år. Udover at give en status på resultatomålene indeholder dette års statusredegørelse en sammenfatning af hovedresultaterne fra de mange analyser, som indtil nu er gennemført som led i det omfattende følgeforskningsprogram, der er igangsat i forbindelse med folkeskolereformen.

Følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen har til formål at dokumentere implementeringen og effekten af folkeskolereformens væsentligste initiativer og indsatsområder. Programmet er igangsat i forbindelse med folkeskolereformen og løber til 2020, hvor de sidste rapporter offentliggøres.

Statusredegørelsen sammenfatter den eksisterende viden fra følgeforskningen og giver dermed et kondenseret overblik over, hvordan det i 2018 går med implementeringen af folkeskolereformens centrale elementer.

Kapitel 2 i statusredegørelsen beskriver, i hvilket omfang de fire nationale resultatomål er indfriet både på landsplan, og når man stiller skarpt på udvalgte elevgrupper opdelt på relevante baggrundsvariable. Kapitel 3 sammenfatter eksisterende viden fra følgeforskningsprogrammet om centrale reformelementer som bevægelse, åben skole, lektiehjælp og faglig fordybelse, flere fagtimer mv. Statusredegørelsens kapitel 3 stammer fra et notat, som VIVE har skrevet på opdrag fra Undervisningsministeriet.



2. Status på de nationale mål

Opfølgningen på de nationale mål består af tre dele. En første del, som opsummerer hovedresultaterne, en anden del, som beskriver udviklingen i forhold til de enkelte resultatomål på landsplan og en tredje del, som viser udviklingen opdelt på en række baggrundsvariable (køn, forældres uddannelsesbaggrund og herkomst).

Med folkeskolereformen blev der opstillet tre overordnede nationale mål for faglighed, social baggrund og trivsel. De tre nationale mål er operationaliseret i fire resultatomål for folkeskolens faglige- og trivselsmæssige udvikling.

Tabel 1: Folkeskolereformens mål

Nationale mål	Resultatomål
1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan	1.1 Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test 1.2 Andelen af de allerdygtigste elever i læsning og matematik skal stige år for år
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater	2.1 Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik uanset social baggrund skal reduceres år for år
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis	3.1 Elevernes trivsel skal øges

2.1 Hovedresultater

Statusredegørelsen viser, at folkeskolen i skoleåret 2017/18 ikke er i mål i forhold til at indfri de fire resultatomål for den faglige og trivselsmæssige udvikling (resultatomål 1.1 – 3.1).

Vedvarende udfordringer med læsning på mellemtrinnet

I de nationale test i læsning er der i gennemsnit 72 procent, som opnår et godt resultat i skoleåret 2017/2018. Resultaterne i læsning er bedre i indskoling og udskoling sammenlignet med mellemtrinnet. Der er således flere elever, som opnår gode resultater på 2. og 8. klassetrin end på 4. og 6. klassetrin. Tilsvarende er andelen af elever med dårlige læseresultater lidt større på mellemtrinnet end i ind- og udskoling.

Siden 2014/2015 har tendensen været den samme for så vidt angår landsresultaterne i læsning. På mellemtrinnet er der færre, der læser godt og flere, der læser dårligt.

I matematik kan der ikke spores tilsvarende udfordringer på mellemtrinnet for så vidt angår resultaterne i de nationale test.

Andelen af elever med gode resultater i læsning og matematik er størst i udskoling

I både læsning og matematik er andelen af elever med gode resultater i 2017/2018 størst i 8. klasse, hvor resultatomål 1.1 næsten er indfriet. Blandt eleverne i 8. klasse er der i 2017/2018 78 procent af eleverne, som er gode til at læse, mens 79 procent af eleverne opnår gode resultater i matematik.

I perioden siden 2014/2015 har andelen af elever med gode resultater i læsning i tre af de fire skoleår været større på 8. klasses trin end på de øvrige. Tilsvarende har andelen af de allerdygtigste læsere også været størst i 8. klasse i hele perioden. I matematik er det ikke muligt at sammenligne resultaterne i udskolingen over tid, idet der i 2017/2018 for første gang er gennemført nationale test i matematik i 8. klasse.

Forældrenes uddannelse og herkomst afspejler sig i elevernes resultater i de nationale test

Andelen er elever med gode resultater i læsning og matematik varierer, hvis man opdeler eleverne efter deres forældres uddannelsesniveau. Andelen af elever med gode resultater i læsning og matematik er i gennemsnit 48 og 52 procent blandt elever, hvis forældre har grundskolen som højest fuldførte uddannelse. Blandt elever, hvis forældre har en lang videregående uddannelse eller ph.d. opnår 87 og 91 procent gode resultater i hhv. læsning og matematik.

Elever med dansk herkomst klarer sig bedre i de nationale test end efterkommere og særligt indvandrere. Blandt såvel indvandrere som efterkommere opnår elever med vestlig baggrund bedre resultater end elever med ikke-vestlig baggrund.

Elevernes trivsel er stort set uændret fra år til år

Den generelle skoletrivsel blandt eleverne i folkeskolen har ligget på et stabilt niveau siden implementeringen af folkeskolereformen. I 2017/2018 var elevernes gennemsnitlige trivselsscore på 3,7 på en skala fra 1 til 5, hvor 5 svarer til den højest mulige trivsel.

Samlet set tyder det ikke på, at eleverne har oplevet en fremgang i trivslen, siden reformen trådte i kraft i skoleåret 2014/2015 – hverken for så vidt angår den generelle skoletrivsel eller inden for de fire differentierede trivselsindikatorer (faglig trivsel, social trivsel, støtte og inspiration samt ro og orden).

I skoleåret 2017/2018 er trivslen højest inden for indikatoren social trivsel (4,1), mens den er lavest inden for støtte og inspiration (3,2). Tendensen har været den samme i hvert af årene siden reformen trådte i kraft. Den sociale trivsel vedrører elevernes opfattelse af deres eget tilhørsforhold til skolen og deres opfattelse af mobning og trivsel. Indikatoren støtte og inspiration belyser elevernes opfattelse af deres egen motivation og medbestemmelse.



2.2 Resultater på landsplan

I det følgende fremgår udviklingen i forhold til de fire resultatomål med udgangspunkt i resultaterne fra de nationale test og trivselsmålingen i folkeskolen. Baseline for at måle udviklingen er skoleåret 2014/2015, hvor reformen trådte i kraft.

Resultatomål 1.1: Mindst 80 procent skal være gode til at læse og regne i de nationale test

Det fremgår af tabel 2, at resultatomål 1.1 **ikke er indfriet** i skoleåret 2017/2018. På tværs af de fire obligatoriske nationale test i læsning er der i gennemsnit 72 procent af eleverne, som er gode til at læse. På landsplan er der 77 procent elever, som er gode til at regne.

Tabel 2: Andel elever (%), som er gode til at læse og regne i de nationale test (2014 – 2018)

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Resultatmål indfriet?
Læsning					
2. kl	75	76	76	76	Nej
4. kl	69	67	67	66	Nej
6. kl	72	71	70	68	Nej
8. kl	77	76	78	78	Nej
Gennemsnit	73	73	73	72	
Matematik					
3. kl	73	73	77	76	Nej
6. kl	74	74	75	77	Nej
8. kl	-	-	-	79	Nej
Gennemsnit	74	74	76	77	

Kilde: Styrelsen for It og Læring

Anm.: Elever er gode til at læse og regne, når de opnår et af følgende resultater i de nationale test: "God præstation", "Rigtig god præstation" eller "Fremragende præstation".

Anm.: Der er i skoleåret 2017/2018 indført en ny national test i matematik målrettet 8. klasse.

Tabel 2 viser, at der er flere gode læsere i indskolingen (76 procent) og i udskolingen (78 procent) sammenlignet med mellemtrinnet (67 procent i gennemsnit). Tabellen viser også, at der på mellemtrinnet er en større andel elever, som opnår gode resultater i matematik sammenlignet med i læsning.

Resultatmål 1.2: Andelen af de alldydigste elever i læsning og matematik skal stige år for år

Det fremgår af tabel 3, at resultatmål 1.2 ikke er indfriet i skoleåret 2017/2018. Andelen af de alldydigste elever i læsning og matematik er ikke steget fra 2016/2017 til 2017/2018.

Tabel 3: Andel elever (%), som er blandt de alldydigste i de nationale test i læsning og matematik (2014 – 2018)

Skoleår	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Resultatmål indfriet?
Læsning					
2. kl	7	9	9	9	Nej
4. kl	9	8	9	8	Nej
6. kl	6	6	5	5	Nej
8. kl	12	12	14	14	Nej
Gennemsnit	9	9	9	9	
Matematik					
3. kl	7	9	11	10	Nej
6. kl	8	9	9	8	Nej
8. kl	-	-	-	6	-
Gennemsnit	8	9	10	8	

Kilde: Styrelsen for It og Læring

Anm.: Elever er blandt de alldydigste i de nationale test i dansk og matematik, hvis de får følgende resultat i de nationale test: "Fremragende præstation".

Anm.: Der er i skoleåret 2017/2018 indført en ny national test i matematik målrettet 8. klasse.

På tværs af de fire nationale test i læsning er andelen af de allerdygtigste elever i gennemsnit 9 procent i skoleåret 2017/2018. Det er på niveau med andelen fra 2016/2017.

I matematik er den gennemsnitlige andel af de allerdygtigste elever faldet fra 10 procent i 2016/2017 til 8 procent i 2017/2018. Det skal bemærkes, at der i 2017/2018 er indført en ny national test i matematik på 8. klassetrin. Det gør det svært at sammenligne gennemsnittet i 2016/2017 med gennemsnittet fra 2017/2018. Ser man isoleret på de nationale test i matematik i 3. og 6. kl. er der dog også sket et mindre fald i andelen af de allerdygtigste elever – fra 10 procent i 2016/2017 til 9 procent i skoleåret 2017/2018.

Resultatmål 2.1: Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik uanset social baggrund skal reduceres år for år

Tabel 4 viser, at resultatmål 2.1 er **delvist indfriet** i skoleåret 2017/2018. Den gennemsnitlige andel af elever med dårlige resultater i læsning er uændret fra skoleåret 2016/2017. I matematik er den gennemsnitlige andel elever med dårlige resultater faldet fra 12 til 9 procent

Den positive udvikling i matematik skyldes, at der på 6. klassetrin er sket et fald på 4 procentpoint i andelen af elever med dårlige resultater. På 3. klassetrin er andelen steget med ét procentpoint siden 2016/2017.

Tabel 4: Andel elever (%) med dårlige resultater i de nationale test i læsning og matematik (2014 – 2018)

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Resultatmål indfriet?
Læsning					
2. kl	10	9	9	8	Ja
4. kl	13	13	14	14	Nej
6. kl	11	11	11	12	Nej
8. kl	10	9	9	9	Nej
Gennemsnit	11	11	11	11	
Matematik					
3. kl	12	12	10	11	Nej
6. kl	14	14	14	10	Ja
8. kl	-	-	-	6	-
Gennemsnit	13	13	12	9	

Kilde: Styrelsen for It og Læring

Anm.: Elever med dårlige resultater i de nationale test i læsning og matematik opnår et af følgende resultater: "Ikke-tilstrækkelig præstation" eller "mangelfuld præstation".

Anm.: Der er i skoleåret 2017/2018 indført en ny national test i matematik målrettet 8. klasse.

Resultatmål 3.1: Elevernes trivsel skal øges år for år

Tabel 5 viser, at resultatmål 3.1 ikke er indfriet. Fra skoleåret 2016/2017 til skoleåret 2017/2018 har der ikke været en stigning i elevernes trivsel. Det gælder både, når man kigger på den generelle skoletrivsel og på de fire differentierede trivselsindikatorer.

Tabel 5: Udviklingen i elevernes gennemsnitlige trivselsscore (2014-2018)

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Resultatmål indfriet?
Generel skoletrivsel (samlet score)	3,7	3,8	3,8	3,7	Nej
Faglig trivsel	3,7	3,8	3,7	3,7	Nej
Social trivsel	4,1	4,1	4,1	4,1	Nej
Støtte og inspiration	3,3	3,3	3,3	3,2	Nej
Ro og orden	3,7	3,8	3,8	3,8	Nej

Kilde: Styrelsen for It og Læring (trivselsmålingen for folkeskolen)

Anm.: Trivselsmålingen består af fire differentierede indikatorer og en generel trivselsscore.

Anm.: Der udregnes ikke indikatorer for 0.-3. klasse, derfor indgår de ikke i tabellen.

Anm.: Elevernes trivsel afrapporteres på en skala fra 1 til 5, hvor 5 svarer til den højeste mulige trivsel.

Der gennemføres trivselsmålinger på hvert klassetrin fra 0. – 9. klassetrin. For så vidt angår 4. til 9. klassetrin afrapporteres elevernes trivsel på fem indikatorer. Tabel 6 viser elevernes gennemsnitlige trivsel på hvert klassetrin fra 4. til 9. klasse.

Tabel 6: Elevernes gennemsnitlige trivselsscore opdelt på indikator og klassetrin (2017/2018)

	Faglig trivsel	Social trivsel	Støtte og inspiration	Ro og orden	Generel skoletrivsel (samlet score)
4. kl.	3,7	4,1	3,4	3,7	3,8
5. kl.	3,8	4,1	3,3	3,8	3,8
6. kl.	3,8	4,1	3,2	3,8	3,8
7. kl.	3,7	4,1	3,1	3,8	3,7
8. kl.	3,7	4,1	3,1	3,8	3,7
9. kl.	3,7	4,1	3,1	3,8	3,7

Kilde: Styrelsen for It og Læring

Anm.: Der udregnes ikke indikatorer for 0.-3. klasse, og derfor er disse ikke opgjort i tabellen.

2.3 Resultater opdelt på baggrundsvariable

I det følgende er skitseret udviklingen på de fire resultatmål med udgangspunkt i følgende baggrundsvariable: køn, forældres uddannelse og herkomst.

niveau med hinanden i de nationale test i matematik. Endelig fremgår det, at den generelle skoletrivsel er en smule højere for drengene end pigerne.

Det fremgår af tabel 7, at pigerne opnår bedre resultater i de nationale test i læsning sammenlignet med drengene. Det fremgår også, at piger og drenge samlet set er på

Tabel 7: Status på resultatmål opdelt på køn (2017/2018)

	Resultatmål 1.1 (Andel elever med gode resultater i læsning og matematik)		Resultatmål 1.2 (Andel af de allerdygtigste elever i læsning og matematik)		Resultatmål 2.1 (Andel elever med dårlige resultater i læsning og matematik)		Resultatmål 3.1 (Generel skoletrivsel)
	Læsning	Matematik	Læsning	Matematik	Læsning	Matematik	
Drenge	68	77	8	9	13	9	3,8
Piger	76	78	10	8	8	9	3,7

Kilde: Styrelsen for It og Læring

Anm.: Resultaterne i hhv. læsning og matematik (resultatmål 1.1 – 2.1) i tabellen er et gennemsnit af resultaterne af samtlige obligatoriske test i læsning (2., 4., 6. og 8. kl.) og i matematik (3., 6. og 8. kl.)

Anm.: For data om trivsel i 2017/2018 er der også en kategori for ukendt køn, da det dette år var muligt at besvare spørgeskemaet anonymt på papir.

Tabel 8 viser, at der er en positiv sammenhæng mellem elevernes resultater i de nationale test og forældrenes højeste fuldførte uddannelse. Det fremgår blandt andet, at det i gennemsnit er 87 procent af de elever, hvis forældre har en lang videregående uddannelse, der opnår et godt resultat i de nationale test i læsning. Den tilsvarende andel blandt elever, hvis forældre har grundskolen som højeste fuldførte undervisningstrin, er 48 procent

Det fremgår også af tabel 8, at den generelle skoletrivsel er en smule højere blandt elever, hvis forældre har gennemført en videregående uddannelse (KVU, MVU eller LVU) sammenlignet med elever, hvis forældre har grundskolen eller en gymnasial eller erhvervsuddannelse som højeste uddannelse.

Tabel 8: Status på resultatmål opdelt på forældres højeste fuldførte uddannelse (2017/2018)

Forældres højeste fuldførte uddannelse	Resultatmål 1.1 (Andel elever med gode resultater i læsning og matematik)		Resultatmål 1.2 (Andel af de allerdygtigste elever i læsning og matematik)		Resultatmål 2.1 (Andel elever med dårlige resultater i læsning og matematik)		Resultatmål 3.1 (Generel skoletrivsel)
	Læsning	Matematik	Læsning	Matematik	Læsning	Matematik	
Grundskolen	48	52	3	2	27	24	3,7
Gym+EUD	64	70	5	4	15	12	3,7
KVU+MVU	77	83	10	9	8	6	3,8
LVU+PhD	87	91	18	18	4	3	3,8
Uoplyst							3,8

Kilde: Styrelsen for It og Læring

Anm.: Resultaterne i hhv. læsning og matematik (resultatmål 1.1 – 2.1) i tabellen er et gennemsnit af resultaterne af samtlige obligatoriske test i læsning (2., 4., 6. og 8. kl.) og i matematik (3., 6. og 8. kl.)

Anm.: For data om trivsel i 2017/2018 er der også en kategori for uoplyst for forældres højeste fuldførte uddannelse, da det dette år var muligt at besvare spørgeskemaet anonymt på papir.

Anm.: Gym: Gymnasial uddannelse, EUD: Erhvervsuddannelse, KVU: Kort videregående uddannelse, MVU: Mellemlang videregående uddannelse, LVU: Lang videregående uddannelse.

Tabel 9 viser, at elever med dansk herkomst opnår bedre resultater i de nationale test sammenlignet med indvandrere og efterkommere.

Tabel 9: Status på resultatomål opdelt på herkomst (2017/2018)

		Resultatomål 1.1 (Andel elever med gode resultater i læsning og matematik)		Resultatomål 1.2 (Andel af de allerdygtigste elever i læsning og matematik)		Resultatomål 2.1 (Andel elever med dårlige resultater i læsning og matematik)		Resultatomål 3.1 (Generel skoletrivsel)
Herkomst		Læsning	Matematik	Læsning	Matematik	Læsning	Matematik	
Indvandrere	Ikke-vestlig	36	52	3	3	38	25	3,8
	Vestlig	55	71	4	5	21	12	3,7
Efterkommer	Ikke-vestlig	56	61	5	3	19	17	3,7
	Vestlig	70	74	7	7	11	10	3,7
Dansk		75	80	10	9	10	8	3,7

Kilde: Styrelsen for It og Læring

Anm.: Resultaterne i hhv. læsning og matematik (resultatomål 1.1 – 2.1) i tabellen er et gennemsnit af resultaterne af samtlige obligatoriske test i læsning (2., 4., 6. og 8. kl.) og i matematik (3., 6. og 8. kl.)



3. Status på reformens indsatsområder

I kapitel 3 sammenfatter VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd de centrale hovedresultater fra de mange analyser, som er udarbejdet i regi af følgeforskningsprogrammet indtil nu.

Sammenfatningen er afgrænset til at berøre følgende aspekter ved og elementer i reformen:

- Flere fagtimer
- Motion og bevægelse
- Den åbne skole
- Lektiehjælp og faglig fordybelse
- Understøttende undervisning (UUV)
- Den længere skoledag
- Digitalisering
- Pædagogisk ledelse, lærersamarbejde og samarbejde mellem lærere og pædagoger
- Kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere

Sammenfatningen af følgeforskningsresultaterne formidler primært viden fra VIVE (samt det tidligere KORA og det tidligere SFI).¹ Den nyeste viden fra 2018 og 2017 fremhæves, men nogle steder henvises også til tidligere rapporter fra 2015 og 2016. Sammenfatningen er således ikke en udtømmende gennemgang af resultaterne fra det omfattende følgeforskningsprogram, der er knyttet til folkeskolereformen, men fremhæver de mest centrale fund inden for de udvalgte emner.

For hvert af de udvalgte reformelementer gives en status på implementeringen. Det beskrives, hvilke erfaringer forvaltningen, skolelederne, lærerne og pædagogerne har haft med at arbejde med de forskellige indsatsområder, og der gives et indblik i, hvordan eleverne og forældrene oplever forandringerne.

Når man læser og vurderer resultaterne af følgeforskningen indtil nu, bør man tage i betragtning, at erfaringerne fra fx Sverige tilsiger, at man generelt må forvente, at det tager mellem 5 og 15 år, før man kan se virkningerne af en så omfattende og kompleks reform som folkeskolereformen.²

Derudover er folkeskolereformen blevet indført i en periode, som har været præget af andre forandringer på skoleområdet. For eksempel arbejder skolerne fortsat med at skabe inkluderende læringsmiljøer som følge af omstillingen til øget inklusion, som blev søsat et par år inden reformen. Desuden er der med L 409 blevet indført nye arbejdstidsregler for lærerne sideløbende med reformen – en proces, som har været præget af konflikt.

Sammenfatningen giver ikke en samlet vurdering af, hvorvidt reformen som helhed indtil videre har været en succes eller ej. I stedet fremhæves de resultater, hvor der indtil videre er påvist statistisk sikre virkninger af enkelte reformelementer på elevernes trivsel og faglige udvikling.

Evalueringsarbejdet i følgeforskningsprogrammet er ikke færdigt endnu. Alle spørgeskemadata er indsamlet, men der mangler endnu at blive gennemført grundige analy-

1) Foruden VIVE bidrager Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet, TrykFondens Børneforskningscenter ved Aarhus Universitet; VIA University College og Rambøll til følgeforskningen.

2) Thullberg, 2013.

ser af det samlede datamateriale, der nu dækker fem års udvikling fra 2014 til 2018, jf. afsnittet om data og metode nedenfor.

Datagrundlag og anvendte metoder

Følgforskningen bygger primært på data fra spørgeskemaer, som er blevet besvaret af elever, lærere, pædagoger, skoleledere, forældre, skolebestyrelsesformænd, forvaltningschefer og udvalgsformænd på et stort antal repræsentativt udvalgte skoler siden foråret 2014. Tallene fra 2018 bygger for eksempel på besvarelser fra over 29.000 elever fordelt på 216 skoler over hele landet. Der er knyttet registerdata til de fleste analyser. Det er for eksempel data om skolernes kendetegn og elevernes baggrundskarakteristika, som bruges til at korrigere for forskelle mellem skolerne og deres elevsammensætning. Derudover er der gennemført kvalitative interview med en lang række elever, lærere, pædagoger, skoleledere og andre relevante aktører ude på skolerne og i kommunerne.

Der ligger et solidt design bag følgeforskningsprogrammets analyser:

- Der foreligger en førmåling³ fra foråret 2014
- Alle relevante respondentgrupper følges over tid, og flere forskellige datakilder anvendes, det vil sige spørgeskemaer, registerdata, interview og observationer
- Repræsentativitet af de indsamlede spørgeskemadata tjekkes løbende
- De kvalitative casestudier er systematisk indsamlet, så de giver størst mulig variation.

Folkeskolereformen blev rullet ud over hele landet på én gang. Det vil sige, at alle folkeskoler har skullet gå i gang med at implementere reformen samtidig. I praksis har det vist sig, at skolernes konkrete udmøntning af enkeltelementerne både er foregået i meget forskellige tempi og i forskellige grader. VIVE har brugt denne variation aktivt som et metodisk greb til for eksempel at se på betydningen af, hvor langt en skole er kommet med at implementere et givet reformelement. Sammen med følgeforskningspanelets design, hvor de samme skoler, klasser og elever kan

følges over tid, betyder dette metodiske greb, at VIVE i nogle af analyserne med en rimelig sikkerhed kan tale om effekter. Derudover tages der i de fleste analyser også højde for relevante baggrundskarakteristika og kontekstuelle forhold, som hentes fra registerdata.

Detaljerede beskrivelser af metoden bag de enkelte analyser findes i de enkelte rapporter (se litteraturlisten til slut i statusredegørelsen).

3.1 Flere fagtimer

Folkeskolereformen medførte flere fagtimer på flere klassetrin. Elever i 4. og 5. klasse fik for eksempel tre ekstra lektioner om ugen i dansk, matematik og natur/teknik. De ekstra fagtimer er generelt blevet implementeret på alle landets skoler. Effekten af de flere fagtimer er for nuværende berørt i ét studie i regi af følgeforskningsprogrammet.

Centrale konklusioner

- Analyser af flere fagtimer i matematik som følge af folkeskolereformen viser en positiv betydning for elevernes faglige resultater i 9. klassesprøverne i matematik og særligt for piger.
- Der er ingen sammenhæng mellem flere timer i dansk og elevernes præstationer i 9. klassesprøverne i dansk.
- Elevernes faglige engagement er en central medierende faktor i sammenhængen mellem flere fagtimer og elevernes faglige resultater.

Status på implementering: Flere timer som konsekvens af reformen påvirker elevernes præstationer positivt

Et studie ser på betydningen af de ekstra fagtimer som følge af reformen og finder, at en forøgelse på 30 matematiktimer om året i 9. klasse fører til en forbedring af de faglige resultater i matematik med 0,45 karakterpoint, mens der ikke findes samme resultater for dansk. Studiet finder ligeledes, at de positive resultater for matematik modereres af elevernes faglige engagement. De elever, som har et middelniveau af faglig engagement, synes i særlig grad at have gavn af flere timer i matematik. Piger relativt til drenge har også gavn af flere timer, mens flere timer i matematik betyder lige så meget for elever med svag som stærk socioøkonomisk baggrund. Resultaterne fanger en kombination af flere fagtimer og et ændret indhold i undervisningen fra før til efter refor-

3) For skoleledere foreligger der relevante førmålinger helt tilbage til 2011.

men i det omfang, at der skete væsentlige indholdsmæssige ændringer for elever i 9. klasse fra 2014 til 2016.⁴

Fortsat behov for viden om effekten af flere timer kombineret med mere variation

Der mangler stadig viden om, hvordan reformens øgede timetal og samtidig indførelse af mere variation i undervisningen påvirker faglighed og trivsel blandt elever i indskolingen og på mellemtrinnet. Det, der også mangler viden om, er betydningen af meget kontra lidt variation i de flere fagtimer, som elever har fået.

3.2 Motion og bevægelse

Skolerne skal sikre, at alle elever er fysisk aktive gennemsnitligt 45 minutter i løbet af en almindelig skoledag. Målet er at fremme elevernes generelle sundhed og understøtte deres motivation, trivsel og læring. Den daglige bevægelse og motion kan både indgå i den fagopdelte undervisning, herunder idræt, og i den understøttende undervisning. Det kan være i form af kortvarige aktiviteter eller som længerevarende forløb, for eksempel i samarbejde med lokale idrætsforeninger. Skolerne og kommunerne bestemmer selv, hvordan det skal se ud i praksis hos dem.

Status på implementering: Hurtig start – svært at fastholde momentum for de ældste elever

Motion og bevægelse (herefter bevægelse) er et af de reformelementer, som skoleledelserne har prioriteret højt fra start. Allerede i reformens allerførste år havde en del ledere sat mål for den konkrete udmøntning. Kommuner og skoler arrangerede seminarer, pædagogiske dage og aftener om motion i undervisningen, og det har formentlig bidraget til den hurtige implementering.⁵

I indskolingen er der lige så meget bevægelse i 2018 som i reformens tidlige år. På mellemtrinnet og i udskolingen steg brugen af bevægelse fra før til lige efter reformen, men er siden faldet (jf. figur 1).

Centrale konklusioner

- Bevægelse var et af de reformelementer, som blev prioriteret højt fra start. Der er dog efterfølgende sket en mindre nedgang i brugen af bevægelse i de ældste klasser siden reformens første år.
- Der er en positiv sammenhæng mellem brug af bevægelse i undervisningen og elevernes faglige og generelle trivsel. Jo mere lærerne inddrager bevægelse i timerne, desto bedre faglige resultater opnår elever i 6. klasse i de nationale test.
- Bevægelse anvendes langt mere i indskolingen end på mellemtrinnet og i udskolingen. Jo ældre eleverne er, desto vanskeligere synes lærerne det er at koble bevægelsesaktiviteter til det faglige indhold. En ud af tre lærere efterspørger mere viden om netop dette.
- Mange elever er glade for at bevæge sig i skoletiden. Begejstringen er størst i indskolingen og på mellemtrinnet, mens udskolingseleverne er knap så positive. Det er også i udskolingen, at der er flest elever, der efter eget udsagn bevæger sig meget lidt i løbet af en almindelig skoledag.
- Både lærere og pædagoger oplever, at bevægelse gør eleverne mere læringsparate, og særligt blandt indskolingslærere er der flere i 2018 end i 2015, som oplever, at bevægelse gør eleverne læringsparate.

Nemtest at indføre bevægelse i indskolingen

Særligt i indskolingen er det lykkedes for lærere at gøre bevægelse til en naturlig del af hverdagen (jf. figur 1).

Indskolingseleverne oplever også selv, at der foregår en del bevægelse i deres dansk- og matematiktimer: 76 procent af eleverne i 2. klasse vurderede i 2018, at de for det meste eller nogle gange laver ting i timerne, hvor de skal bevæge sig.

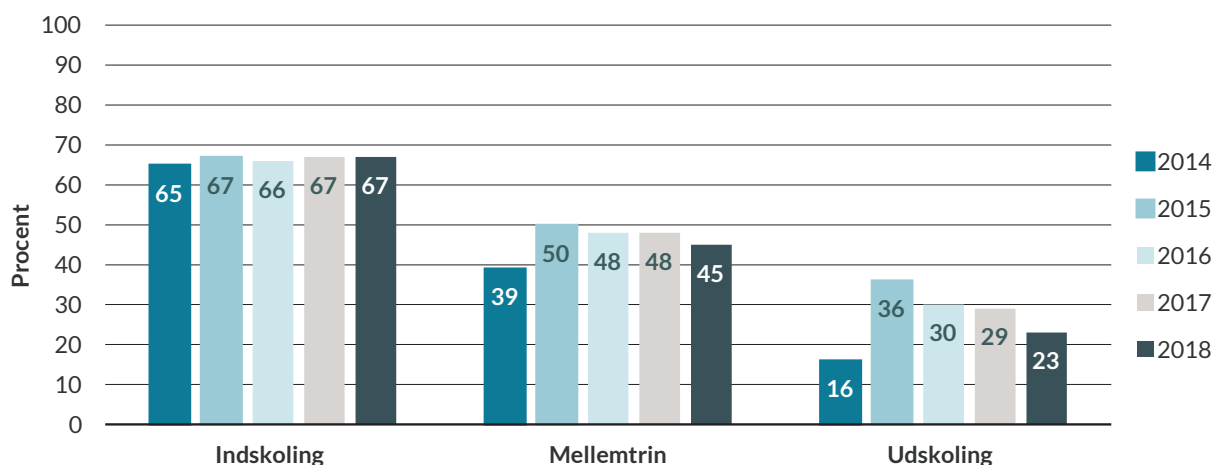
Lærerne i udskolingen oplever, at det er sværere at motivere udskolingseleverne til bevægelse i skoletiden, ligesom flere lærere i udskolingen oplever, at det ikke fremmer elevernes læring. De finder det også vanskeligere at inddrage bevægelsesaktiviteter på en meningsfyldt måde, og de prioriterer i højere grad de faglige krav, der stilles i folkeskolens ældste klasser. Bevægelse glider derfor nemt i baggrunden.⁶

4) Andreasen & Arendt, 2017

5) Bjørnholt m.fl., 2015; Jacobsen m.fl., 2017a; Kjer & Rosdahl, 2016; Winter, 2017.

6) Jacobsen m.fl., 2017a.; Jensen, Skov & Thranholm, 2018.

Figur 1: Procentandel af lærere, der anvender motion og bevægelse mindst to gange om ugen i dansk eller matematik



Kilde: Jensen, Skov & Thranholm, 2018.

Jo ældre eleverne bliver, desto mindre aktive siger de selv, at de er. Faktisk fortæller 25 procent af udskolings eleverne i 2017, at de er fysisk aktive i mindre end 15 minutter i løbet af en almindelig skoledag. På mellemtrinnet er det kun 5 procent af eleverne, der vurderer, at de kun er fysisk aktive i under et kvarter om dagen.⁷

Mange elever er glade for at bevæge sig i skolen

Mange elever udtrykker glæde ved bevægelse i skoletiden – særligt elever i indskoling og på mellemtrinnet. Udskolings eleverne er knap så positive. Eleverne forklarer i interview, at det særligt er i de 'tunge' fag, de har brug for at få frisk luft og bevægelsesafbræk. En del elever oplever, at en bevægelsesaktivitet i løbet af timen giver mere ro i klassen og styrker koncentrationen.⁸

Der er imidlertid også elever, som ikke altid oplever det lige positivt. Nogle af de yngste elever oplever, at sådanne aktiviteter kan forstyrre dem i deres skolearbejde.

Jo mere bevægelse i timerne, desto mere læring

Særligt i indskoling oplever flere lærere nu end tidligere, at eleverne bliver mere læringsparate af bevægelse i undervisningen. I 2018 sagde 72 procent af lærerne i indskoling, at eleverne bliver mere læringsparate af bevægelse. Det er en stigning på 11 procentpoint siden 2015.⁹

Bevægelse er også et af de reformelementer, hvor der i analyserne findes en sammenhæng med elevernes læring – også når der for eksempel kontrolleres for både observerede og uobserverede forskelle mellem eleverne. Jo mere lærerne inddrager bevægelse i timerne, desto bedre resultater opnår eleverne i de nationale test. Denne sammenhæng er fundet for elever i 6. klasse. Der er også fundet en positiv sammenhæng mellem bevægelse og elevernes oplevelse af ro i klassen i 2017.¹⁰ I 2018 viser analyser endvidere, at hyppig inddragelse af bevægelse i undervisningen har en stærkere positiv sammenhæng med elevernes faglige deltagelse og interesse for drenge end for piger. Desuden viser analyserne en relativt mindre positiv sammenhæng mellem fysisk aktivitet og elevernes faglige deltagelse for de sårbare elever. Dette kan hænge sammen med, at de særligt sårbare elever i mindre grad bryder sig om at være fysisk aktivitet i skoletiden end deres klassekammerater.¹¹

3.3 Åben Skole

Målet med Åben Skole er at styrke samarbejde med det omkringliggende samfund om undervisningen, hvilket kan føre til nye og anderledes undervisningsformer. Åben Skole kan foregå ved, at det omkringliggende samfund kommer ind på skolen og indgår i undervisningen dér. Men det kan også tage form af Udeskole, som er en bred beteg-

7) Arendt, Jensen & Nielsen, 2018.

8) Nielsen m.fl., 2015; Jacobsen m.fl., 2017a; Jacobsen m.fl., 2017b.

9) Jensen, Skov & Thranholm, 2018; Jacobsen et al, 2017a.

10) Jacobsen m.fl., 2017a; Jacobsen m.fl., 2017b.

11) Arendt, Jensen & Nielsen, 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Kjer, Nielsen & Friis-Hansen, 2018; Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017.

nelse for undervisning, der regelmæssigt og over længere tid foregår uden for skolens mure.

Status for implementering: Åben Skole fungerer lige- som før reformen

I 2018 er der stadig ikke megen udvikling i brugen af Åben Skole. I dansk og matematik foregår det på samme niveau som før reformen, og det er et af de reformelementer, skolerne har prioriteret mindst. Eleverne synes, at det er spændende, og de er fortsat positivt indstillede over for den åbne skole.¹²

Centrale konklusioner

- Lærerne vurderer, at Åben Skole kan fremme kvaliteten af undervisningen, og eleverne er glade for disse aktiviteter.
- Der er ingen udvikling i brugen af Åben Skole, når man spørger elever og lærere, mens skolelederne peger på en lille fremgang i antallet af undervisningsforløb som del af Åben Skole.
- Implementering af Åben Skole udfordres blandt andet, hvis ikke der er ildsjæle, som har interesse for arbejdet, og hvis ikke kommunen understøtter samarbejdet.

Eleverne er glade for Åben Skole

Generelt er eleverne glade for aktiviteterne i Åben Skole. Kun få elever vil hellere have undervisningen, som de plejer. Når eleverne er på tur uden for skolen eller har undervisning uden for skolen, oplever omkring 85 procent, at det enten er spændende og sjovt, eller at de lærer noget nyt. Analyser fra 2018 viser, at ture uden for skolen er forbundet med højere trivsel. Det gælder især for de sårbare elever.¹³

Åben Skole kræver for eksempel ildsjæle eller kommunal støtte

Åben Skole er svær at gøre til en del af skolens kerneopgave af flere grunde. Særligt for udeskoleundervisningen er det typisk få personer, som har de særlige kompetencer, såsom viden om friluftsliv eller lignende. Desuden kræver det meget tid og et særligt engagement at indarbejde udeskole som undervisningsmetode i en travl hverdag. Evalueringer af 12 forsøg viser desuden, at det er en

udfordring at integrere Åben Skole som en meningsfuld del af skolernes kerneopgaver. En udfordring, der blandt andet kan imødekommes, hvis kommunen går ind og understøtter samarbejdet.¹⁴

3.4 Lektiehjælp og faglig fordybelse

Skolerne er forpligtet til at give alle elever i folkeskolen hjælp til lektierne og til at fordybe sig fagligt. I det første år var det frivilligt for eleverne at deltage i lektiehjælpstimerne.¹⁵ Fra og med skoleåret 2015/2016 blev lektiehjælpen obligatorisk. Målet er at give alle elever relevant faglig støtte og udfordring af en kvalificeret voksen og at mindske den ulighed, der ligger i, at nogle elever kan få megen hjælp og støtte til skolearbejdet fra forældrene, mens andre ikke kan.

Status på implementering: Hver tredje skole er nået langt

I foråret 2017 var en tredjedel af skolerne ifølge skolelederne nået langt med at implementere lektiehjælp og faglig fordybelse på deres skole.¹⁶

I 2018 er tendensen den, at faglig fordybelse prioriteres højere end lektiehjælp. 68 procent af skolelederne giver faglig fordybelse en meget høj eller høj prioritering på deres skoler i 2018, mens 35 procent giver lektiehjælp en meget høj eller høj prioritering. 51 procent af skolelederne vurderer, at skolens ledelse har en klar fælles forståelse og handleplan for, hvordan den faglige fordybelse skal udmøntes. Det samme gælder kun for 34 procent, når det gælder lektiehjælp.¹⁷

14) Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Jacobsen m.fl., 2018.

15) I reformens første år var deltagelse i lektiehjælpstimerne frivillig, mens skolerne var pålagt at placere timerne sidst på dagen, så elever, der ikke deltog, enten kunne tage hjem eller i SFO/fritidsordning. Fra og med skoleåret 2015/2016 er det blevet obligatorisk for eleverne at deltage, og skolerne har fået frie tøjler i forhold til, hvornår på dagen lektiehjælpen finder sted. Derudover er skolerne frit stillet i forhold til, om lektiehjælpen organiseres som særskilte moduler, eller om den for eksempel afvikles i forbindelse med den fagopdelte undervisning. Der er ikke i regi af følgeforskningen lavet analyser af lektiehjælpen som den ser ud i dag.

16) Jensen, Arendt & Nielsen, 2018.

17) Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm 2018; Jensen, Skov & Thranholm 2018.

12) Arendt, Jensen & Nielsen, 2018; Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm, 2018; Jensen, Skov & Thranholm, 2018; Jacobsen m.fl., 2017a.

13) Arendt, Jensen & Nielsen, 2018.

Centrale konklusioner

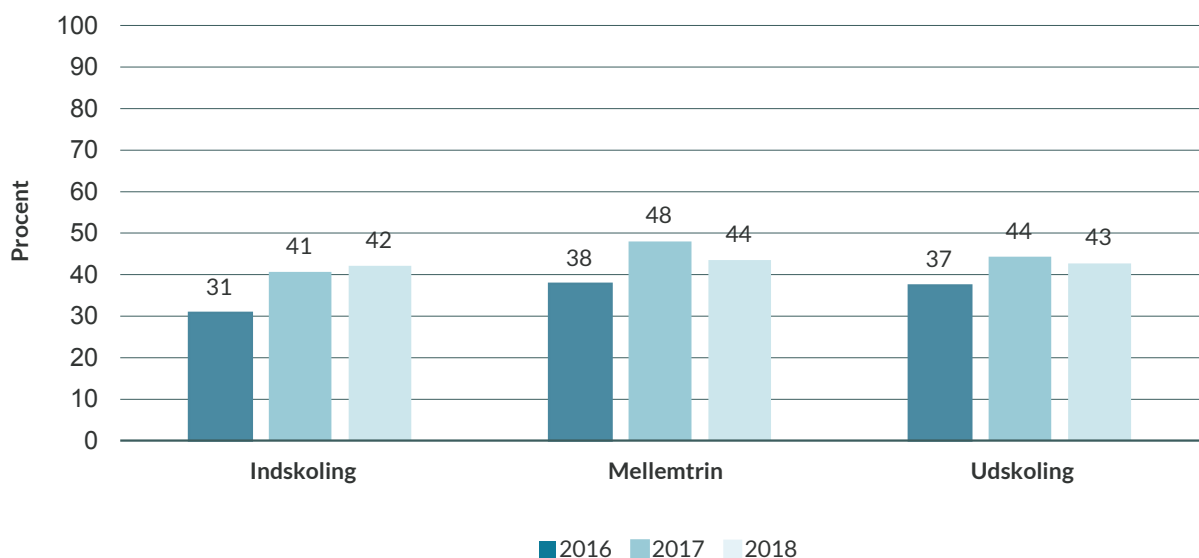
- Hver tredje skole er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse ifølge skolelederne i 2017.
- Lærere erfarer i stigende grad, at lektiehjælp og i særdeleshed faglig fordybelse fremmer elevernes læring. Særligt vurderer flere lærere og pædagoger, at faglig fordybelse fremmer elevernes læring, når det er en integreret del af undervisningen frem for at være særskilte timer på skemaet.
- Lærerne giver færre lektier for nu end før reformen.
- Langt de fleste elever oplever at kunne få hjælp til lektielæsningen, hvis de har brug for det. Dog oplever hver tiende elev ikke at kunne få hjælp til lektierne, hverken af en voksen i skolen eller af forældrene derhjemme.
- Analyser vedrørende reformens første år viser, at lektiehjælp hænger sammen med bedre faglige resultater for den gruppe af elever, som i mindre grad oplever, at de kan få hjælp til lektierne hjemmefra. En sådan positiv sammenhæng gælder ikke generelt for alle elever, men specifikt for denne elevgruppe.
- Hyppig deltagelse i lektiehjælpen hænger sammen med et højt fagligt engagement og gode lærer-/elev-relationer. Denne positive sammenhæng gælder for alle elever.



Lektiehjælp og faglig fordybelse erfares at fremme elevernes læring

Flere lærere og pædagoger mener i dag end tidligere, at lektiehjælp og faglig fordybelse i høj grad fremmer elevernes læring (jf. figur 2). Stigningen gælder for både lærere og pædagoger på alle klassetrin.¹⁸

Figur 2: Andel lærere og pædagoger, der i høj grad mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring



Kilde: Jensen, Skov & Thranholm.

Anm.: Tallene for 2016 er statistisk signifikant forskellige fra 2018 på et 5-procent-niveau.

18) Jensen, Skov & Thranholm. 2018.

Faglig fordybelse er bedre, når det integreres i fagundervisningen

Indholdet i faglig fordybelse består primært i at lave lektier, indhente forsømte opgaver eller at lave ekstra opgaver. I 2018 har flere lærere og pædagoger en oplevelse af, at faglig fordybelse fremmer læring, når det er en integreret del af undervisningen frem for at være særskilte timer på skemaet.¹⁹

Eleverne får færre lektier for

Eleverne bruger mindre tid på lektier derhjemme i dag end før reformen. Det kan til dels være et resultat af lektiehjælpen. Men resultaterne viser også, at lærerne generelt giver eleverne færre lektier for.²⁰ Nogle skoler tilstræber at blive lektiefrie, hvilket ikke er den direkte intention med reformen, men det synes at være en praktisk følge af reformen på i hvert fald nogle skoler.²¹

Cirka hver tiende elev får ikke den lektiehjælp, de har behov for

De fleste elever oplever at kunne få hjælp til lektierne, hvis de har brug for det. En mindre andel af folkeskolens ældre elever (11 procent) oplever dog, at de hverken kan få hjælp til lektierne af forældrene eller af en voksen i skolens lektiehjælp. Deres behov synes således ikke umiddelbart at blive dækket i den form, som lektiehjælpen har haft i løbet af de første år af reformen.²²

Lektiehjælp synes mest at gavne dem, der ikke kan få hjælp hjemme

De elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp af forældrene til lektierne, synes at have haft gavn af lektiehjælpen, som den så ud i reformens første år (skoleåret 2014/2015). Det kan aflæses på deres resultater i dansk- og matematikprøverne ved afslutning af 9. klasse. En sådan positiv sammenhæng findes kun for denne gruppe og ikke for eleverne generelt. I disse analyser tages der højde for forskelle i for eksempel elevernes baggrundskarakteristika og tidligere faglige præstationer.

For alle elever gælder dog, at hyppig deltagelse i lektiehjælpen hænger sammen med et højt fagligt engagement og gode lærer-/elev-relationer. Den sammenhæng gælder også, når man har taget højde for elevernes socioøkonomiske baggrundskarakteristika og tidligere niveauer af fagligt engagement.²³

3.5 Understøttende undervisning

Formålet med den understøttende undervisning (UUV) er at støtte den fagspecifikke undervisning, give variation i skoledagen og være med til at skabe rammerne for, at undervisningen kan differentieres. Tiden skal enten anvendes til læringsaktiviteter, der ligger direkte i forlængelse af den fagspecifikke læring, eller aktiviteter der understøtter elevernes læringsparathed. UUV kan varetages af lærere, pædagoger eller andet personale med relevante kvalifikationer. Det er op til skolerne selv at definere selve indholdet i UUV.

Status for implementering: Øget oplevelse af, at UUV fremmer læring

I de første år efter skolereformen har der været en løbende tilpasning af, hvordan den understøttende undervisning bliver organiseret på skolerne. Men flere steder har tilrettelæggelsen også båret præg af mere tilfældige og praktiske overvejelser samt skematiske forhold. I 2016 udtrykte skolerne generelt et behov for tid og ro til dette arbejde.²⁴

I 2018 mente hver tredje lærer og pædagog, at UUV i høj grad fremmer elevernes læring. I 2016 var det kun hver fjerde. Selvom niveauet forsat er lavt, signalerer udviklingen over tid, at flere skoler med tiden har fundet formen på UUV.

19) Jensen, Skov & Thraneholm, 2018.

20) Jensen, Arendt & Nielsen, 2018.

21) Jacobsen m.fl., 2017a.

22) Jensen, Arendt & Nielsen, 2018.

23) ibid.

24) Jacobsen m.fl., 2017a

Centrale konklusioner

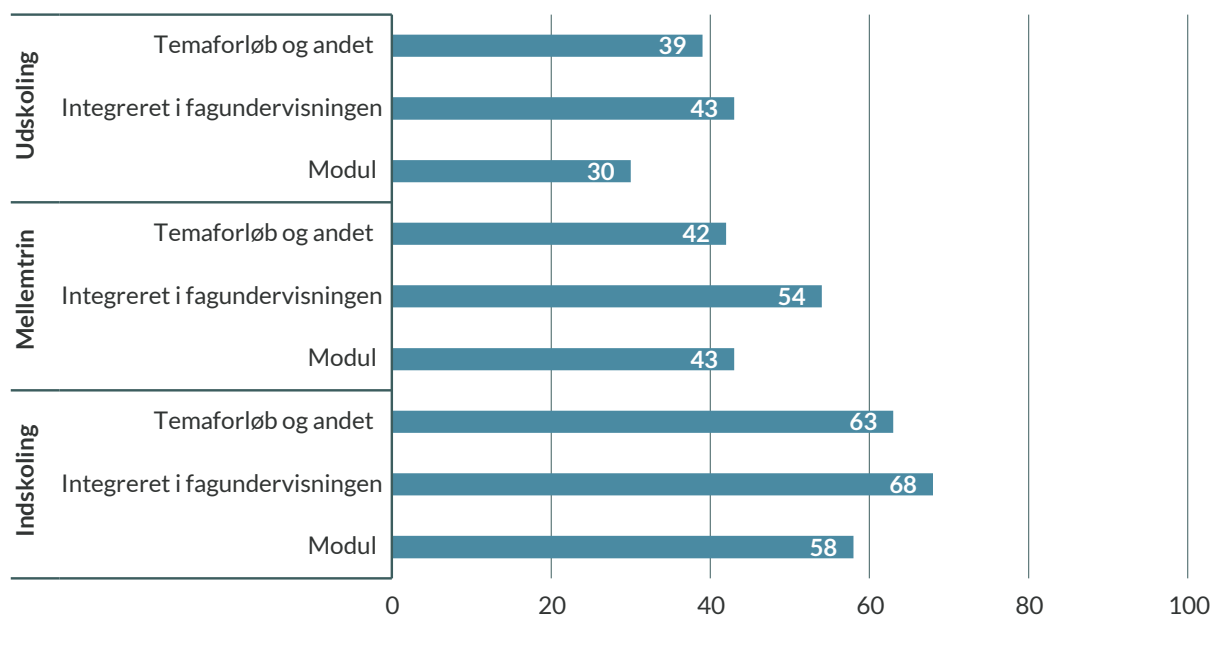
Der er endnu ingen analyser, der dokumenterer, om UUV har betydning for elevernes faglige udvikling eller trivsel. De oveordnede konklusioner er:

- Siden 2016 opleves UUV i højere grad at fremme elevernes læring. Både lærere og pædagoger fremhæver, at UUV i høj grad fremmer elevernes læring. Pædagogerne er generelt mere positive over for UUV end lærerne.
- De fleste skoler organiserer UUV som særskilte moduler. Men lidt flere lærere og pædagoger oplever, at UUV bedst fremmer elevernes læring, når det foregår som en integreret del af den fagspecifikke undervisning.
- UUV giver rum til at tilpasse aktuelle behov i klassen, men dette kræver god tid til planlægning.
- Mange skoler har haft en dialog omkring UUV i 2018, men der er stadig ikke en fælles forståelse af UUV på halvdelen af skolerne.

UUV fremmer læring bedst som del af fagspecifik undervisning

De fleste skoler organiserer UUV som særskilte moduler, men flere lærere og pædagoger oplever, at UUV fremmer elevernes læring bedst, når det bliver integreret i den fagspecifikke undervisning. Generelt fremhæver flere pædagoger end lærere, at UUV fremmer elevernes læring. Og lærerne i indskoling er generelt mere positivt indstillet end lærerne i udskoling.²⁵

Figur 3: Personalets oplevelse af, hvorvidt UUV i høj grad fremmer elevernes læring. Særsilt for organiseringsform og klassetrin, 2018. I procent.



Kilde: Jensen, Skov & Thranholm, 2018

Anm.: Der er signifikante forskelle mellem Modul og Integreret i fagundervisningen, men ikke mellem Tema-forløb og Modul.

25) Jensen, Skov & Thranholm, 2018.

Fleksible muligheder for at tilrettelægge efter behov

UUV giver lærere og pædagoger mulighed for at tilrettelægge undervisningen ud fra aktuelle behov, og på de fleste skoler består indholdet i UUV primært af øvelser i sociale færdigheder.

Trivsel og øvelser i sociale færdigheder fylder mest i indskolingen, mens det faglige fylder relativt mere i udskolingen. 87 procent af lærerne og pædagogerne i indskolingen svarer, at tiden blandt andet anvendes til øvelser som styrker samarbejdet. Det samme gælder kun for 52 procent af lærerne og pædagogerne i udskolingen. UUV giver også plads til timeløse fag.²⁶

Lærere og elever er blevet interviewet i 2016 og 2017 om deres oplevelse af UUV. De fremhæver begge, at UUV gør det muligt at tilrettelægge undervisningen fleksibelt, så den tilgodeser de aktuelle behov for klassen samt elevernes egne ønsker til indhold. Dog fremhæver de også, at der er brug for god rammesætning og struktur, hvis undervisningen skal lykkes. Det vil sige, at det er vigtigt, at der er tid til planlægning.²⁷

Fælles forståelse af UUV?

Interview med lærere og pædagoger fra efteråret 2016 viser, at på langt de fleste case-skoler er det op til den enkelte lærer, pædagog eller teamet at bestemme indholdet i UUV.

60 procent af skolelederne oplever i 2018, at de i meget høj grad har haft en dialog med det ansvarlige pædagogiske personale om udmøntningen af UUV. Men kun 44 procent af skolelederne oplever, at der i høj grad er skabt en fælles forståelse på skolerne om UUV.²⁸

3.6 Den længere skoledag

Med reformen fik elever på alle klassetrin en længere skoledag. Den øgede samlede undervisningstid skulle give plads til både flere fagopdelte timer og ny tid til understøttende undervisning.

26) Jensen, Skov og Thranholm, 2018; Jacobsen m.fl., 2017a.

27) Kjer, Nielsen & Friis-Hansen, 2018; Jacobsen m.fl., 2017a.

28) Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm, 2018.

Status på implementering: Flere timer, men variation tager tid

Forlængelsen af skoledagen var en ændring, der fandt sted med det samme fra og med skolestart i august 2014. Men indholdet i den mere varierede skoledag – i form af fx motion og bevægelse, understøttende undervisning og Åben Skole – udfoldede sig i forskellige tempi, idet skolerne først skulle definere, hvordan disse nye elementer skulle udmøntes på netop deres skole.

Centrale konklusioner

- Markant flere elever synes, at skoledagen er for lang efter reformen sammenlignet med før.
- I 2018 er der en anelse færre elever, som er kritiske over for skoledagens længde, end i 2016. Men det er stadig holdningen blandt flertallet af elever på mellemtrinnet og i udskolingen, at skoledagen er for lang.
- At eleverne oplever skoledagen som for lang er ikke ensbetydende med, at de trives dårligt. Den kritiske holdning til skoledagens længde er blevet spredt ud til en meget bredere elevgruppe – også til dem, som har en ganske høj generel skoletrivsel.
- Elever, der har mindst én lang skoledag på skoleskemaet om ugen i 2017, går til lidt færre fritidsaktiviteter.

Markant flere elever mener, at skoledagen er for lang

I 2018 mente mere end to tredjedele af eleverne på mellemtrinnet (68 procent), at skoledagen var 'lidt for lang' eller 'alt for lang'. Det er markant flere end i 2014, hvor andelen var 41 procent. Der er dog tale om et mindre fald siden 2016. Eleverne i udskolingen forholder sig endnu mere kritisk til skoledagens længde end eleverne på mellemtrinnet. I foråret 2014 syntes 52 procent af udskolingseleverne, at skoledagen var 'lidt for lang' eller 'alt for lang'. I 2016 var andelen steget til 88 procent. Dog er den faldet en smule siden (jf. figur 4). I 2018 er det især drenge, etnisk danske elever, og sårbare elever, som oplever, at skoledagen er for lang.²⁹

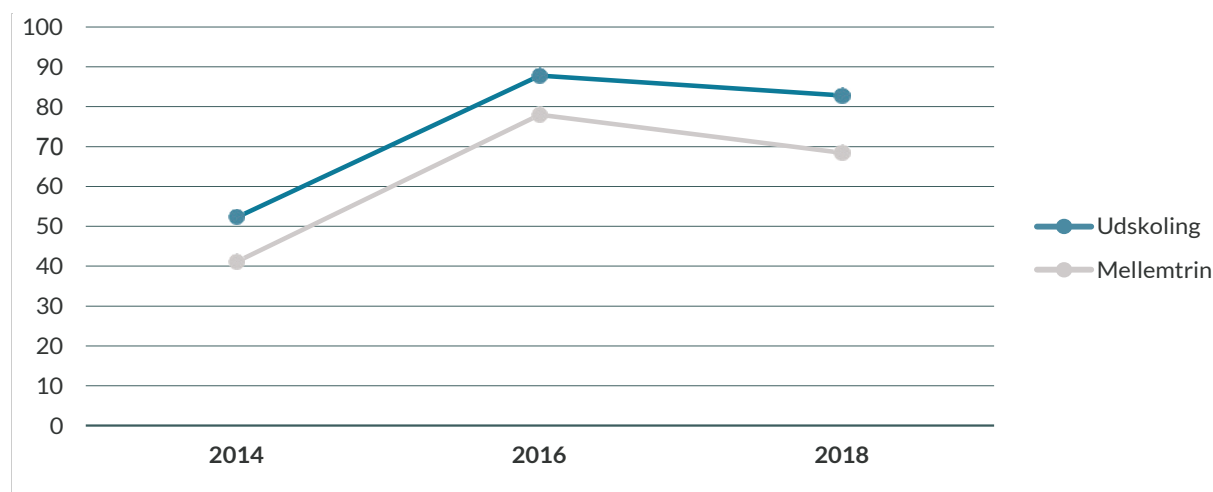
Ikke ensbetydende med dårlig trivsel

Elever, som finder skoledagen for lang, har en lavere gennemsnitlig trivsel end elever, som synes, den er passende. Det er imidlertid ikke ensbetydende med, at eleverne mistrives. Trivslen blandt elever, der synes, at skoledagen

29) Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017; Arendt, Jensen & Nielsen, 2018.

er for lang, ligger stadig på et ganske højt niveau: 0,7-0,8 på en indeksskala fra 0-1. Deres trivsel ligger på samme niveau både før og efter reformen. Den kritiske holdning til skoledagens længde er med andre ord blevet spredt ud til en bredere gruppe af elever – og således også til dem, som har en ganske høj generel skoletrivsel.³⁰

Figur 4: Andelen af elever, der synes, at skoledagen er lidt eller alt for lang



Kilde: Data fra Arendt, Jensen & Nielsen (2018): Elevernes oplevelse af skolen i folkeskolereformens fjerde år. VIVE.

Indhold og organisering er afgørende for de yngste

Skoledagens længde er et emne, som spontant er dukket op i kvalitative interview med de yngste elever. Elever på 2. og 4. klassetrin, som har medvirket i en mindre kvalitativ undersøgelse, forbinder lange skoledage med træthed. Selv de korteste dage, målt i antal timer, kan føles som de længste. Det kan ske, hvis undervisningen sidst på dagen for eksempel består af dobbelttimer, faget opleves som kedeligt og ensformigt, eleverne ikke får indflydelse på gruppedannelse, og opgaverne ikke opleves som passende niveaumæssigt.

Omvendt oplever eleverne, at tiden nærmest flyver afsted, når faget opleves sjovt og spændende, og når de får lov til at være med til at bestemme indhold og arbejdsform. Det, der fremstår som afgørende for de yngre elevers oplevelse af skoledagens længde, er således indhold, organisering og styring af dagens sidste timer på skoleskemaet.³¹

30) Arendt, Jensen & Nielsen, 2018.

31) Kjer, Nielsen & Friis-Hansen, 2018.

Små ændringer i eleverne fritidsliv, men tydelige sociale skel

Eleverne på mellemtrinnet og i udskoling går til lidt færre fritidsaktiviteter efter reformens indførelse, men udviklingen er ikke markant. I gennemsnit gik eleverne til 1,4 fritidsaktivitet om ugen i 2014, og det tal faldt til 1,3 i 2016. Der er stor variation i antal timer brugt på fritidsaktiviteter, og denne variation er større inden for skolerne end mellem skolerne. Det tyder på, at elevernes brug af fritidsaktiviteter i højere grad knytter sig til deres personlige præferencer end til forhold, der vedrører skolerne.

Reformen har dog en vis betydning for elevernes fritidsliv. Analyser viser, at elever, der har mindst én lang skoledag på skoleskemaet om ugen i 2017, går til lidt færre fritidsaktiviteter. Det gælder både for elever i indskoling og i udskoling, men ikke for elever på mellemtrinnet. En lang skoledag er for eleverne i udskoling at få fri efter klokken 15, og i 2017 går eleverne i udskoling til 0,08 færre fritidsaktiviteter, når de har mindst én lang skoledag om ugen.³²

32) Arendt & Skov, 2017.

3.7 Digitalisering

Reformen lægger vægt på, at man skal øge anvendelsen af it i folkeskolen. Der har været afsat en pulje på 500 millioner kroner i perioden 2012-2015 til at fremme brugen af it.

Status på implementering: Digitalisering er i opstartsfasen

Implementering af digitale læringsplatforme og digitale elevplaner var lige startet i 2016. Flere interview med skolenes aktører vidner om, at der er forskellige former for opstartsvanskeligheder. I 2018 anvender lærerne således ikke mere it i undervisningen, end de gjorde før reformen.

Centrale konklusioner

- Valg af læringsplatform er sket for relativt nyligt og har flere steder været en kommunal beslutning, hvilket har givet både fordele og ulemper. Processen har været præget af begyndervanskeligheder.
- It i undervisningen anvendes i nogen grad i udskolingen, men kun til dels i indskolingen.
- Lærere og elever i indskolingen fortæller, at brugen af tablets kan være med til at understøtte elevernes motivation for læring og styrke undervisningsdifferentieringen.
- Der er ikke lavet analyser af sammenhængen mellem it i undervisningen og elevernes læring. Men flere aspekter af skoleledelse har en positiv sammenhæng med, hvor meget lærerne anvender it i undervisningen.

Mange begyndervanskeligheder

Interview med lærere og skoleledere på i alt 25 skoler viser, at implementeringen af digitale læringsplatforme kun var i sin spæde start i 2016. For eksempel har man ventet på bedre tekniske løsninger, så skolerne ikke skulle "dobbelregistrere" i forskellige it-systemer.

Lærerne fremhæver også, at arbejdet med de digitale elevplaner har været begrænset, og at det er de færreste skoler, der er nået til at teste brugen af dem. Desuden har der været en del opstartsvanskeligheder. Der har været tekniske fejl og udfordringer med, at systemet ikke fungerer i forhold til det ønskede formål. Desuden har der været begrænsede it-kundskaber hos det undervisende

personale samt manglende tid til at sætte sig ind i de nye systemer.³³

Flere steder har valget af læringsplatform været en kommunal beslutning, eventuelt efter anbefaling fra en styregruppe nedsat blandt skolerne i kommunen. Fordelen ved denne beslutningsproces er, at man får en standardiseret løsning på tværs af alle skolerne i kommunen, og man sparer den enkelte skoleledelse for en masse arbejde. Ulempen er, at visse skoler har været nødt til at skifte til et helt nyt system, hvilket har forsinket implementeringsprocessen.³⁴ En omfattende evaluering af "It i folkeskolen" peger også på, at en standardiseret løsning kan være en udfordring for lærernes didaktiske frihed.³⁵

Mest it i undervisningen i udskolingen

Lærernes brug af it i undervisningen har været næsten konstant fra 2014 til 2018. Generelt anvendes it i undervisningen i nogen grad i udskolingen og til dels i indskolingen. Interview med elever i indskolingen samt observationer af timerne viser, at brugen af tablets understøtter elevernes motivation for læring. Lærerne fremhæver, at tablets er en alternativ læringsplatform, som både understøtter differentieret undervisning og motiverer læring hos mange elever.³⁶

Skoleledelse har betydning for læreres brug af it i undervisningen

Der er på nuværende tidspunkt ingen analyser, der undersøger sammenhænge mellem elevernes læring og brugen af it i undervisningen. Flere analyser viser imidlertid, at flere ledelsesaspekter har en positiv sammenhæng med lærernes brug af it i undervisningen. De lærere, der bruger forholdsvis meget it i undervisningen, vurderer, at blandt andet følgende ledelsesaspekter i høj grad kendetegner ledelsen på deres skole:

- Skoleledelsen har gode ledelseskompetencer
- Ledelsen involverer sig i høj grad i undervisningen (det vil sige at der foregår direkte pædagogisk ledelse)

33) Jacobsen m.fl., 2017a; Winter, 2017; Kjer & Jensen, 2018.

34) Winter, 2017.

35) Rambøll, 2018

36) Jensen, Skov & Thranholm, 2018; Kjer, Nielsen & Friis-Hansen, 2018.

- Ledelsen inddrager lærerne i den pædagogiske ledelse via professionelle læringsfællesskaber
- Ledelsen er god til at kommunikere³⁷.

3.8 Pædagogisk ledelse, lærersamarbejde og samarbejde mellem lærere og pædagoger

Det er en central intention i folkeskolereformen at styrke skolens ledelse. Det indbefatter både den administrative ledelse af skolen og ledelsen af undervisningen. Folkeskolereformen lægger endvidere op til styrket samarbejde mellem lærere og mellem lærere og pædagoger. Målet er blandt andet, at pædagoger skal indgå mere i undervisningen.

Status på implementeringen: Mere samarbejde på tværs af fagligheder

38 procent af skoleledelsen udøver et middel til højt niveau af pædagogisk ledelse i form af at involvere sig i undervisningens tilrettelæggelse. Men mod forventning er der ikke sket en forøgelse af den pædagogiske ledelse over årene. Der sker dog i stigende grad en uddelegering af den pædagogiske ledelse fra skolelederen til de personer, der er tættere på praksis såsom det enkelte lærerteam. Flere lærere fremhæver i 2018, at de har et større samarbejde med deres kolleger end i 2016 og 2017. Pædagogerne oplever også, at de bliver inddraget mere i samarbejdet om undervisningen end tidligere.

Centrale konklusioner

- Jo mere lederne involverer sig i den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen, desto bedre implementeres centrale områder af reformen.
- Der er mere samarbejde mellem det pædagogiske personale om undervisningen i 2018 end i 2015. Men professionelle læringsfællesskaber skal understøttes af ledelsen og tager tid at opbygge.
- I 2018 oplever flere pædagoger at blive inddraget i undervisningen end i 2016 og 2017.

Skoleledelsens pædagogiske ledelse påvirker implementeringen af reformens elementer

Skolens ledelse udøver ikke meget mere pædagogisk ledelse nu end tidligere. Det er til trods for, at analyser viser, at ledelsens direkte involvering i form af observation,

feedback og drøftelse af pædagogiske metoder kan øge lærernes implementering af nogle af reformens elementer i undervisningen.³⁸ I interview fortæller nogle skoleledere, at de ikke har arbejdet meget med pædagogisk ledelse, fordi de ikke har ønsket at presse for mange krav ned over det pædagogiske personale. Derfor har blandt andet lederobservationer af undervisningen været noget, som primært er blevet brugt som en form for brandslukning, når lærere har haft problemer i deres undervisning. Andre skoleledere fortæller, at mangel på tid forhindrer den slags involvering. Analyserne viser dog også en højere grad af uddelegering af pædagogisk ledelse til lærerteams.³⁹

Professionelle læringsfællesskaber tager tid at bygge op

Professionelle læringsfællesskaber fremmes blandt andet, når den pædagogiske ledelse bliver uddelegeret til mellemledere eller lærerteams. De enkelte teams kan for eksempel observere hinandens undervisning og give feedback eller drøfte pædagogiske metoder med hinanden. Skolelederne uddelegerer den pædagogiske ledelse mere til mellemledere og teams i dag, end de gjorde tidligere. Der er sket en stigning i uddelegeringen på 25 procent fra 2015 til 2018.

Lærerne samarbejder mere med deres kolleger omkring undervisningen, både når det gælder dialogen omkring undervisningens indhold, undervisningsmetoder og elevernes udbytte. I 2018 fremhæver to ud af tre lærere, at de i høj grad diskuterer undervisningen med kolleger. For udskoling er der eksempelvis tale om en fremgang på 11 procentpoint siden 2015 (svarende til en fremgang på 20 procent).⁴⁰

I 2018 inddrages pædagogerne i nogen grad i samarbejdet omkring undervisningen, og pædagogerne oplever, at de bliver inddraget mere i samarbejdet, end de gjorde tidligere. Fra 2016 til 2018 er deres oplevelse af at blive inddraget steget med 11 procentpoint (svarende til 21 procent).⁴¹

38) Winter (2017). Samme analyser ser også på sammenhængen mellem pædagogisk ledelse og elevernes læring og trivsel, men finder ingen statistisk sammenhæng her.

39) Jacobsen m.fl. 2017a; Winter, 2017.

40) Jensen, Skov & Thranholm, 2018. Analyser fra 2016 finder dog ikke nogen statistisk sammenhæng mellem pædagogernes formelle samarbejde og elevernes læring eller trivsel (Jacobsen m.fl. 2017a).

41) Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm, 2018.

37) Winter, 2017.

Det tager tid at skabe det gode samarbejde mellem lærere og pædagoger. Samarbejdet går bedst på de skoler, hvor man har længere tids erfaring med at involvere pædagogerne i skoledagen. Samarbejdet går også bedre de steder, hvor ledelsen aktivt italesætter ligeværd mellem professionerne og sikrer, at lærere og pædagoger har forberedelsestid sammen.⁴²

3.9 Kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere

Kompetenceudvikling skal sikre, at skolernes personale har de bedst mulige forudsætninger for undervisning og ledelse af folkeskolen. Målet er, at 95 procent af undervisningstimerne i folkeskolen i 2020 skal varetages af undervisere, som har undervisningsfagskompetence i faget. Skolelederne skal have et løft af deres generelle ledelseskompetencer og i særlig grad deres pædagogiske ledelseskompetencer. I økonomiaftalen mellem KL og regeringen blev der derfor afsat 1 milliard kroner til kompetenceløft af underviserne og 60 millioner kroner til kompetenceudvikling af skolelederne.

Status for implementering: Udfordringer i forhold til at indfri 95 procent-målsætningen

I 2018 føler næsten alle skoleledere (83 procent) sig fagligt rustet til at håndtere folkeskolereformen, og en stor del af skolelederne har gennemført formel lederuddannelse. To ud af tre skoleledere fremhæver også, at der ikke er mangel på kvalificerede lærere. Men hver tredje skole oplever en sådan mangel, der især skyldes vanskeligheder ved at rekruttere nye, gode lærere.

I 2017 mente hver fjerde forvaltningschef, at skoleforvaltningen i høj grad er udfordret med hensyn til at nå 95 procent-målsætningen, mens ca. halvdelen mente, at de i nogen grad er udfordret.⁴³ Den største udfordring er ifølge forvaltningerne de økonomiske omkostninger, der er forbundet med målsætningen – herunder i særdeleshed vikardækning.

42) Jacobsen m.fl., 2017a.

43) Bjørnholt m.fl., 2017; Bjørnholt, Mikkelsen, & Thränholm, 2018.

Centrale konklusioner

- To ud af tre ledere oplever ikke mangel på kvalificerede lærere.
- Der er en lille positiv sammenhæng mellem lærernes undervisningsfagskompetence* og elevernes læring i 6. klasse. Den samme sammenhæng findes ikke i 9. klasse.
- I indskolingen og på specialområdet kan der i særlig grad være andre hensyn at tage end lærerens fagkompetencer. For eksempel at eleverne ikke skifter mellem mange forskellige lærere i løbet af en dag m.m.
- Hver fjerde forvaltningschef fremhæver, at de i høj grad er udfordret, når det gælder at nå 95 procent-målsætningen, mens halvdelen mener, de i nogen grad er udfordret.
- Uformelle ledelseskompetencer har en betydelig positiv sammenhæng med lærernes undervisningspraksis. Men samme sammenhæng findes ikke, når det gælder skoleledernes formelle lederuddannelse.

Lille positiv sammenhæng for elevernes læring i 6. klasse

Der er en positiv sammenhæng mellem lærernes undervisningsfagskompetencer i faget og elevernes læring i matematik i 6. klasse. En sådan sammenhæng er fundet i analyser, der både kontrollerer for relevante lærerkarakteristika og ser på forskellen i testresultater i dansk og matematik for den samme elev, men hvor læreren i det ene fag har undervisningsfagskompetence, mens den anden ikke har. Der er dog ikke nogen sammenhæng mellem undervisningsfagskompetencer og elevers faglige deltagelse og interesse. Elever, der er blevet undervist af lærere med undervisningsfagskompetence i faget, klarer sig ikke bedre til 9. klasse afgangsprøve end andre elever.⁴⁴

Der er også andre hensyn end at have undervisningsfagskompetence

Lærere med undervisningsfagskompetence i et fag gør nogle ting anderledes end deres kolleger. De indgår i højere grad i formelt samarbejde med kolleger, og de anvender også i højere grad motion og bevægelse i undervisningen.

44) Denne sammenhæng er kun undersøgt for elevernes læring i dansk og matematik. Undersøgelsen tester også, hvorvidt der er forskel på resultaterne for den gruppe af elever, hvor forældrenes højeste uddannelse er grundskolen relativt til andre elever. For den gruppe af elever finder analysen en relativt stærkere positiv sammenhæng mellem lærernes undervisningsfagskompetencer og elevernes faglige resultater i matematik i 9. klasse. Analysen finder ikke en relativt stærkere sammenhæng for dansk i 9. klasse eller for dansk eller matematik i 6. klasse.

* Undervisningsfagskompetence henviser til, at lærere har undervisningskompetence fra læreruddannelsen i de fag, de underviser i, eller har opnået en tilsvarende kompetence via efteruddannelse mv.

Undervisningsfagskompetencer giver også en fagfaglig sikkerhed og overblik, så lærerne kan koncentrere sig om andre ting for at skabe en god undervisning. Særligt i udskolingen fremhæves undervisningsfagskompetencer at være vigtige.⁴⁵

Men blandt skoleforvaltningen, skolelederne og lærerne er der bred enighed om, at undervisningsfagskompetence blot er én blandt flere kompetencer, der er afgørende for at skabe en god undervisning. Der er også andre vigtige hensyn at tage. For eksempel kan erfaring og interesse gøre det ud for fagkompetence, ligesom det også er vigtigt, at eleverne ikke møder for mange forskellige lærere (få-lærere-princippet). Det er især vigtigt i indskolingen og på specialområdet.⁴⁶

Uformelle ledelseskompetencer understøtter lærernes undervisning

I forbindelse med folkeskolereformen er skoleledelsernes formelle kompetencer forøget gennem forskellige lederuddannelser. Men det viser sig, at skoleledernes formelle kompetencer ikke har nogen betydning for implementering af reformens intentioner i lærernes undervisningspraksis. Det har derimod ledelsens uformelle kompetencer, som de vurderes af skolens lærere.

Lærerne er her blevet bedt om at vurdere, om deres skoleledelse er kompetent, om de har et godt kendskab til pædagogiske metoder og er gode til at motivere medarbejderne til at yde en stor indsats. De lærere, der vurderer deres skolelederes kompetencer højt, er også de lærere, der formår at indarbejde dele af reformen i deres praksis. Det gælder for eksempel motion og bevægelse i undervisningen, anvendelse af it i undervisningen og undervisning efter fælles mål mv. De gennemførte undersøgelser viser således, at en øget formel kompetenceudvikling af skoleledelser ikke har haft den forventede positive sammenhæng med implementeringen af reformen eller elevernes læring.⁴⁷

45) Bjørnholt m.fl. 2017.

46) Ibid.

47) Winter, 2017.

4. Litteratur

- Andersen, S.C. M. K. Humlum & A.B. Nandrup (2016): *Increasing instruction time in school does increase learning*. Proceedings of the National Academy of Sciences Jul 2016, 113 (27) 7481-7484.
- Andreasen, A.G. & K.S. Arendt (2017): *Er det kun et spørgsmål om undervisningstid? Betydningen af elevengagement for effekten af undervisningstid på faglige præstationer*. Specialeafhandling. København: Københavns Universitet, Sociologisk Institut.
- Arendt K.S., V.M. Jensen & C.P. Nielsen (2018): *Elevernes oplevelse af skolen, i folkeskolereformens fjerde år*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Arendt K.A. & P.R. Skov (2017): *Den længere skoledags betydning for fritidsaktiviteter*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bingley, P., E. Heinesen, K. F. Krassel & N. Kristensen (2018): *The timing of instruction time: Accumulated hours, timing and pupil achievement*. The Rockwool Foundation Study paper no. 131. September 2018.
- Bjørnholt, B. & K.L. Krassel. (2016). *Midtvejs i en folkeskolereform*. København: KORA, Kommuner og Regioners forskning og analyseinstitut
- Bjørnholt, B., M.F. Mikkelsen & E. Tranholm (2018): *Skoleledernes oplevelser af folkeskolen i folkeskolereformens fjerde år. En kortlægning*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., N. Kristensen, R.H. Jacobsen, T.A. Bæk, K. Iversen, P.R. Skov, K. Justesen & J.M. Jensen (2017): *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. Rapport. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Bjørnholt, B., S. Boye, L.H. Flarup & K. Lemvig (2015): *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. Rapport. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018): *Arbejdet med den åbne skole – erfaringer fra 12 udviklingsprojekter*. Rapport. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Pædagogisk praksis i indskolingen*. Rapport. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Jacobsen, R.H., B. Bjørnholt, K.F. Krassel, E. Nørgaard, S.T. Jakobsen, L.H. Flarup, L. Munch, T. Møller-Hastrup, M.H. Nielsen & H. Nygaard (2017a): *En længere og mere varieret skoledag. Implementerings- og effektundersøgelse*. Rapport. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Jacobsen, R.H., B. Bjørnholt, M.M.Q. Andersen & A.L.T. Jordan (2017b): *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jacobsen R., Ladekjær, E., Jensen, S.V., Jensen, J.M. & Faurischou, E (2018): *Eketern Evaluering af projekt udvikling af udeskole*. Rapport. København: VIVE, Det Nationale Analyse- og Forskningscenter for Velfærd.
- Jensen, V.M., K.S. Arendt & C.P. Nielsen (2018): *Lektiehjælp og faglig fordybelse – en beskrivelse af reformelementet fra skoleledernes, lærernes, forældrenes og elevernes perspektiv*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

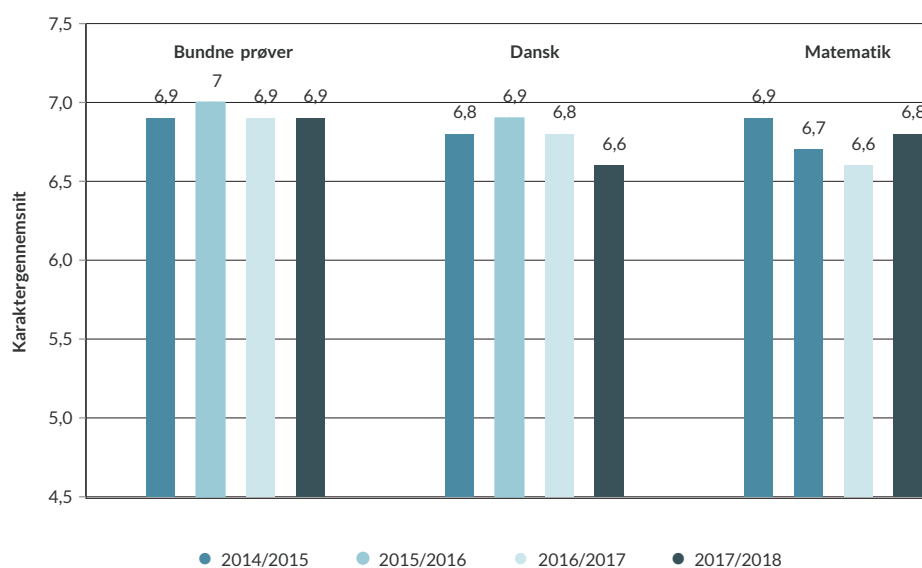
- Jensen, V.M., P.R. Skov & E. Thranholm (2018): *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag. Fjerde dataindsamling efter reformen*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen V.M. & K.S. Arendt (2015): *Undervisningstimer og elevpræstationer*. SFI-Tema København: SFI – Det nationale forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M.G., C.P. Nielsen & M. Friis-Hansen (2018): *De yngste elevers hverdag i folkeskolen. En kvalitativ undersøgelse i folkeskolereformens tredje år*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M.G. & V.M. Jensen (2018): *Styring, autonomi og pædagogisk ledelse af folkeskolerne under reformen*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M.G. & A. Rosdahl (2016): *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. Notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Mikkelsen, M.F. & M.G. Kjer (2018): *Longitudinal Development in Managerial Autonomy During an "Era of Performance Management": The Importance of Managerial Networking*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (Arbejdsrapport under udarbejdelse).
- Nielsen, C.P. M. Keilow & C. L. Westergaard (2017): *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år – en kortlægning*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nielsen, C.P. A.T. Hansen & V.M. Jensen (2015): *Folkeskolereformen – Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. Notat. SFI – Det nationale forskningscenter for Velfærd.
- Rambøll Management Consulting (2018): *Undersøgelse af forældreperspektiver på folkeskolen I 2014-2018*. Rapport. Aarhus N: Rambøll Management Consulting.
- Rambøll (2018): *Indsatsen for it i folkeskolen - evaluering*. Rapport. København S
- Thullberg, P. (2013): *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar (SOU).
- Winter, S.C. (red) (2017): *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementering af folkeskolereformen*. Rapport. København: SFI – Det nationale forskningscenter for Velfærd.

5. Bilag

5.1 Indikator: Karaktergennemsnit for prøverne i 9. klasse

I 2017/2018 opnåede eleverne i 9. klasse et karaktergennemsnit på 6,9 i de bundne prøver. Dette er stort set uændret i forhold til de forgående år. Der er et lille fald i karaktergennemsnittet i dansk, hvor det i 2016/2017 var 6,8 og i 2017/2018 var 6,6. Karaktergennemsnittet i matematik er steget med 0,2 i forhold til 2016/2017.

Figur 1: Karaktergennemsnit, 9. klasseprøver, dansk (alle fagdiscipliner), matematik (begge fagdiscipliner) og bundne prøver i alt



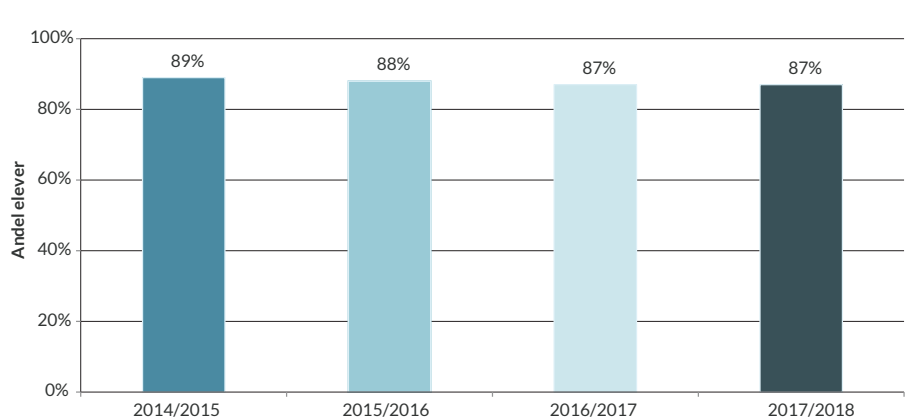
Anm.: Karaktergennemsnittet beregnes som et gennemsnit af de enkelte elevers gennemsnit i faget. En elev indgår i beregningen af karaktergennemsnittet i dansk og matematik, hvis vedkommende har aflagt mindst én prøve i faget. En elev indgår kun i beregningen af karaktergennemsnit i bundne prøver samlet, hvis eleven har aflagt mindst fire ud af de otte bundne prøver. Følgende skoletyper indgår: Folkeskoler, kommunale ungdomsskoler, dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder. Opgørelsen indeholder ikke privatister.

Kilde: Undervisningsministeriet

5.2 Indikator: Andel af 9. klasseelever med 2 eller derover i gennemsnit i både dansk og matematik

Over perioden fra 2014/15 til 2017/2018 er andelen af 9. klasseelever med 2 eller derover i både dansk og matematik faldet med omtrent 2 procentpoint fra 89 procent til 87 procent. Det skal bemærkes, at det er erfaret ved at sammenkøre karakterdata med Danmarks Statistiks elevregister, at der er et antal elever på 9. klassetrin, som ikke indberettes i karakterindberetningen.

Figur 2: Andelen af 9. klasseelever med 2 eller derover i både dansk og matematik



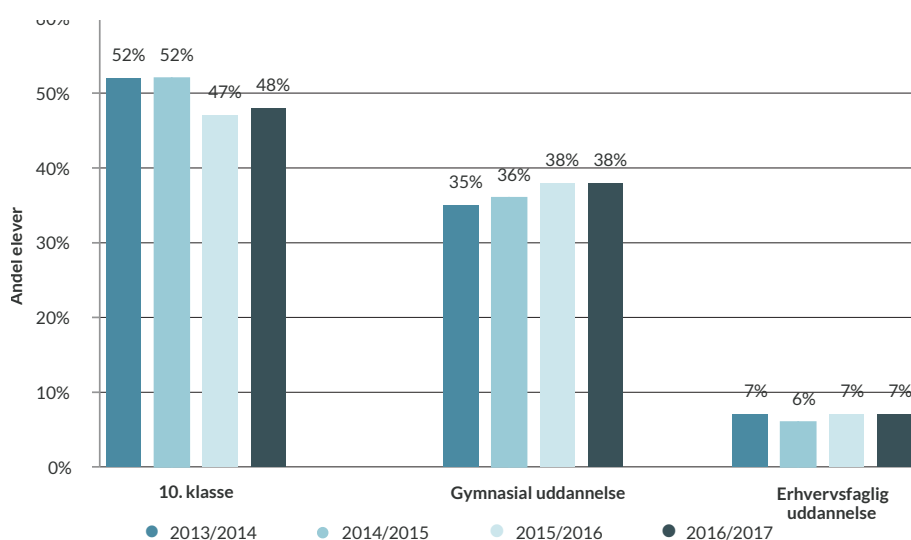
Anm: Andelen beregnes som antallet af elever, der har opnået et karaktergennemsnit på mindst 2 i både dansk og matematik i forhold til det samlede antal elever, der kendes fra karakterindberetningen. For hver elev beregnes et karaktergennemsnit af prøverne i dansk og et karaktergennemsnit af prøverne i matematik. Elever, der har aflagt alle prøver i både dansk og matematik, og som har opnået et karaktergennemsnit på mindst 2 i begge fag, opfylder kriteriet. Elever, der ikke har aflagt alle prøver i dansk og matematik, opfylder ikke kriteriet. Følgende skoletyper indgår: Folkeskoler, dagbehandlingstilbud og anbringelsessteder.

Kilde: Undervisningsministeriet

5.3 Indikator: Andel af elever, der tre måneder efter afsluttet 9. klasse er påbegyndt en ungdomsuddannelse (samt fordeling på ungdomsuddannelsestype og 10. klasse)

Andelen af elever, der påbegynder en gymnasial uddannelse tre måneder efter afsluttet 9. klasse, er steget med tre procentpoint fra skoleåret 2013/2014 og 2016/2017, hvor andelen er 38 procent. For de erhvervsfaglige uddannelser har udviklingen været stabil på omkring 7 procent.

Figur 3: Andel af elever, der tre måneder efter afsluttet 9. klasse er påbegyndt en ungdomsuddannelse (samt fordeling på ungdomsuddannelsestype og 10. klasse)



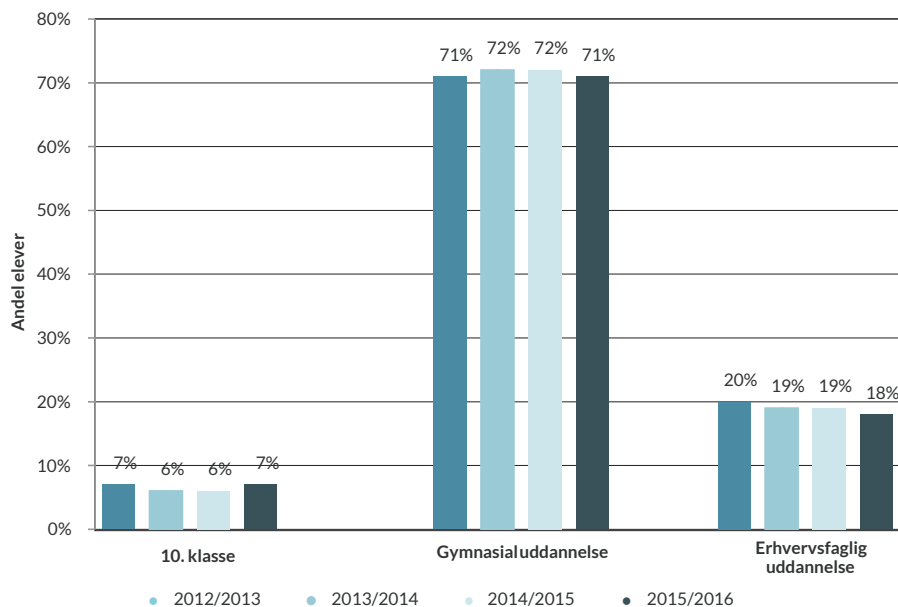
Anm: Andelen beregnes som antallet af elever, der har opnået et karaktergennemsnit på mindst 2 i både dansk og matematik i forhold til det samlede antal elever, der kendes fra karakterindberetningen. For hver elev beregnes et karaktergennemsnit af prøverne i dansk og et karaktergennemsnit af prøverne i matematik. Elever, der har aflagt alle prøver i både dansk og matematik, og som har opnået et karaktergennemsnit på mindst 2 i begge fag, opfylder kriteriet. Elever, der ikke har aflagt alle prøver i dansk og matematik, opfylder ikke kriteriet. Følgende skoletyper indgår: Folkeskoler, kommunale ungdomsskoler og specialskoler for børn.

Kilde: Undervisningsministeriet

5.4 Indikator: Andel af elever, der 15 måneder efter afsluttet 9. klasse er påbegyndt en ungdomsuddannelse (samt fordeling på ungdomsuddannelsestype og 10. klasse)

Andelen, der påbegynder en gymnasial uddannelse inden for 15 måneder efter afsluttet 9. klasse, er stort set uændret i forhold til de foregående år. Andelen, der påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse inden for 15 måneder efter afsluttet 9. klasse, er faldet en smule i forhold til de foregående år.

Figur 4: Andel af elever, der 15 måneder efter afsluttet 9. klasse er påbegyndt en ungdomsuddannelse eller 10. klasse



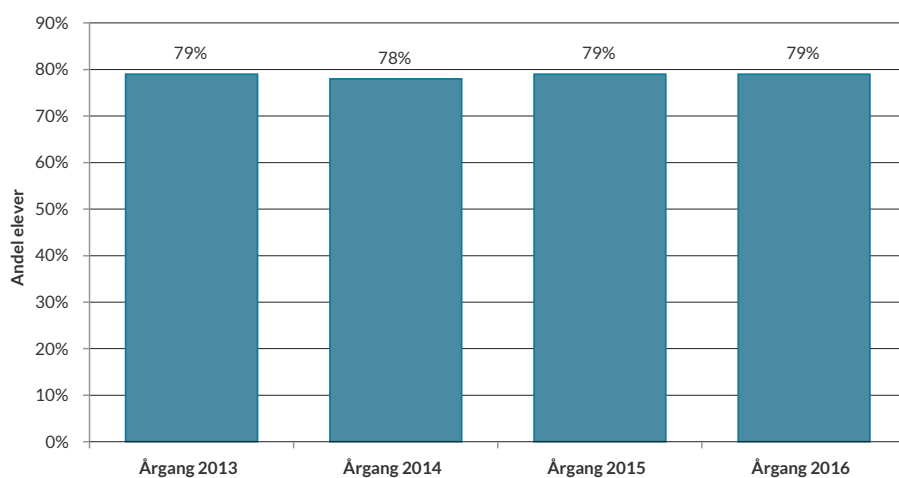
Anm: Årstallet angiver skolestart for 9. klasse. Følgende institutionstyper indgår: Dagbehandlingstilbud og behandlingshjem, folkeskoler og specialskoler for børn.

Kilde: Undervisningsministeriet

5.5 Indikator: Andelen af elever, der forventes at fuldføre mindst én ungdomsuddannelse inden for seks år efter afsluttet 9. klasse

Andelen af en 9. classes årgang, der forventes at fuldføre mindst én ungdomsuddannelse inden for seks år efter afsluttet 9. klasse, er uændret siden årgang 2013.

Figur 5: Andel af en ungdomsårgang, der forventes at fuldføre mindst en ungdomsuddannelse inden for seks år efter afsluttet 9. klasse



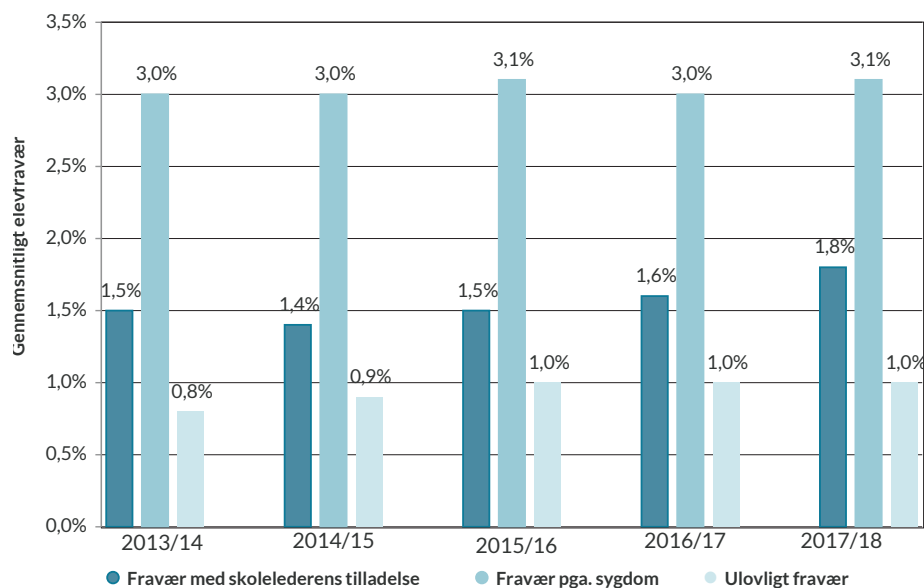
Anm: Opgørelsen inkluderer alle elever i grundskolen. Det vil sige elever i folkeskolen, frie grundskoler, efterskoler, dagbehandlingstilbud, kommunale ungdomsskoler og specialskoler.

Kilde: Undervisningsministeriet

5.6 Indikator: Elevfravær

Det samlede elevfravær var i 2017/2018 på 5,9 procent svarende til, at eleverne i gennemsnit er fraværende i næsten 12 dage på et skoleår. 3,1 procent af det samlede fravær udgøres af sygefravær, mens 1,8 procent er lovligt fravær. 1 procent af det samlede fravær er ulovligt fravær.

Figur 6: Elevfravær fordelt på fraværstype



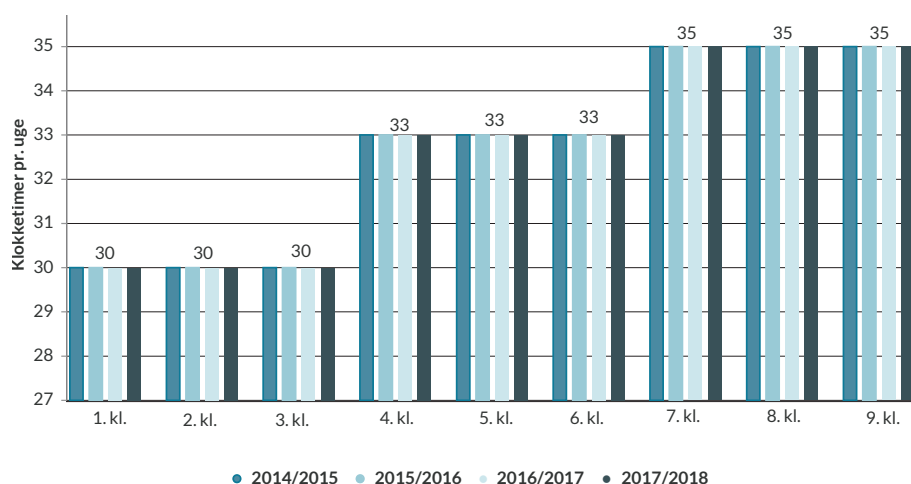
Anm: Opgørelsen inkluderer elever i folkeskolen og specialsoler for børn.

Kilde: Undervisningsministeriet

5.7 Indikator: Planlagt undervisningstimer

Skoleugens længde inklusive pauser er uændret fra 2014/15 til 2017/18. I opgørelsen af skoleugens længde indgår den fagdelte undervisning og den understøttende undervisning inklusive alle pauser.

Figur 7: Gennemsnitligt planlagt undervisningstimal pr. uge inkl. pauser fordelt på klassetrin



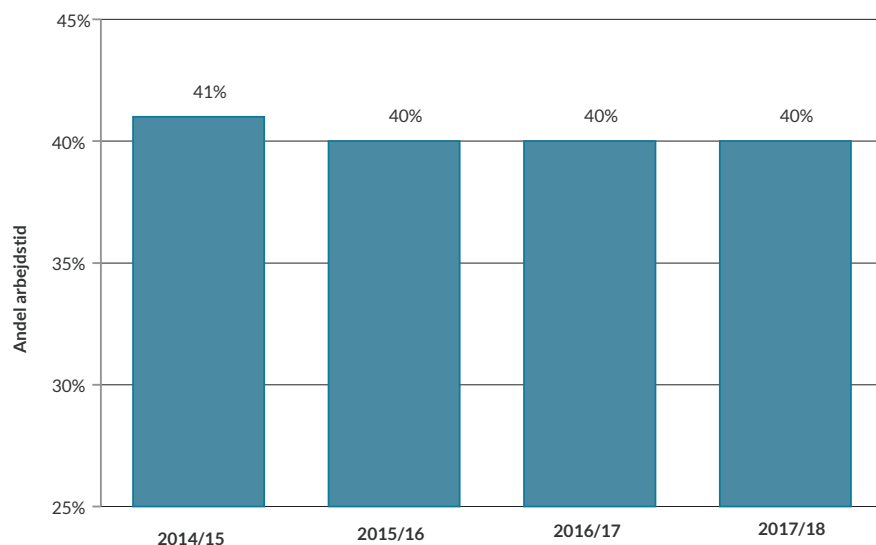
Anm: Opgørelsen inkluderer alle elever i grundskolen. Det vil sige elever i folkeskolen, frie grundskoler, efterskoler, dagbehandlingstilbud, kommunale ungdomsskoler og specialsoler.

Kilde: Undervisningsministeriet

5.8 Indikator: Lærernes planlagte tid med eleverne

I 2017/18 bruger folkeskolelærerne i gennemsnit 40 procent af deres arbejdstid på undervisning og øvrig tid sammen med eleverne. Dette tal har været stabilt siden 2014/15. Tallene er forbundet med nogen usikkerhed, da de angiver den planlagte arbejdstid, som den så ud ved skoleårets start.

Figur 8: Folkeskolelærernes andel af tid med eleverne inklusiv ferie og søgnehelligdage



Anm: Opgørelsen inkluderer alene lærere, der underviser i den almindelige folkeskole. Opgørelsen inkluderer skoler med andel tid med eleverne mellem 20 procent og 100 procent. Indbefatter fagopdelt og understøttende undervisning samt øvrig tid med eleverne.
Kilde: Undervisningsministeriet

5.9 Indikatorer på uvm.dk/kommunetal

Undervisningsministeriet har i 2017 lanceret det digitale værktøj, kommunetal.dk. Her kan borgere få overblik over, hvordan deres kommune klarer sig på folkeskoleområdet på en række centrale indikatorer.

Tabel 1 viser landsresultaterne for de enkelte indikatorer på uvm.dk/kommunetal.

Tabel 1: Landsresultater for indikatorer på uvm.dk/kommunetal

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Udgifter pr. elev	66.854 kr.	67.090 kr.	66.690 kr.
Andel elever i klasser med 25 eller flere elever	27 %	28 %	29 %
Andel der starter på ungdomsuddannelse	86 %	84 %	-
Andel elever i kommunale skoler	80 %	80 %	79 %
Andel elever med højest trivsel	92 %	93 %	93 %
Elevfravær	5,4 %	5,6 %	5,7 %
Karaktergennemsnit ved 9. klasses afgangsprøve	7,0	7,1	7,1
Undervisningstimer hvor læreren er uddannet i faget	82 %	83 %	85 %

