

Elevplaner i folkeskolen

Bidrag til videns- og analysegrundlag for
Rådgivningsgruppen for en forenklet elevplan

INDHOLD

Elevplaner i folkeskolen

1	Resumé	5
----------	---------------	----------

2	Indledning	10
2.1	Undersøgelsens formål og fokus	10
2.2	Design og metode	11
2.3	Projektets organisering	14
2.4	Rapportens opbygning	14

3	Elevplanen i kontekst – et kort rids	16
3.1	Elevplanens lovgrundlag – kort fortalt	16

4	Elevplanen i praksis	20
4.1	Kommunal understøttelse og rammesætning af elevplansarbejdet handler primært om skabeloner	20
4.2	Elevplaner varierer i form og indhold	23
4.3	Elevplaner anvendes forskelligt og i begrænset omfang	30

5	Lærernes tidsforbrug i arbejdet med elevplaner	36
5.1	Forbehold for resultater om tidsforbrug	36
5.2	Resultater af spørgeskemaundersøgelsen	38

6	Elevplanens muligheder og udfordringer	46
6.1	Meningen med elevplanen fremstår uklar	46
6.2	Elevplanen som rituel opgave eller løftestang?	50
6.3	Politisk styring – gennem redskab eller tydelige visioner?	54

	Appendiks A – Metode	58
--	-----------------------------	-----------

1 Resumé

Med aftalen om justeringer af folkeskolen¹ besluttede folkeskoleforligskredsen i januar 2019 at nedsætte en rådgivningsgruppe for en forenklet elevplan (herefter benævnt Rådgivningsgruppen), der skal rette anbefalinger til forligskredsen om, hvordan elevplanen kan forenkles, så det undervisende personale, jf. aftaleteksten, får ”større frihed til at fokusere på kerneopgaven”. Med det formål at tilvejebringe et videns- og analysegrundlag for Rådgivningsgruppens arbejde har Center for Grundskole i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en undersøgelse, der retter blikket mod elevplaner i folkeskolen. Resultaterne af undersøgelsen præsenteres i denne rapport.

Med afsæt i et omfattende kvalitativt og kvantitativt datamateriale giver rapporten indblik i, hvordan der arbejdes med elevplaner i folkeskolens praksis, og den kaster lys over de muligheder og udfordringer, der synes at knytte sig til arbejdet.

Kort om elevplanen

Kravet om skriftlige elevplaner blev indført i folkeskoleloven i 2006 med det overordnede sigte at styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse og derigennem forbedre den enkelte elevs udbytte af undervisningen samt for at styrke samarbejdet mellem skole og hjem (jf. lov nr. 572 af 9. juni 2006). De nærmere regler om elevplanen blev udmøntet ved bekendtgørelse nr. 703 af 23. juni 2006. I bekendtgørelsen fra 2006 præsenteres elevplanens tre delmål, der fortsat står centralt i elevplanens lovgrundlag:

- Lærerens arbejde med at differentiere undervisningen og samarbejde med eleverne om at fastsætte mål (også jf. folkeskolelovens § 18)
- Arbejdet med løbende at evaluere elevens udbytte af undervisningen (også jf. folkeskolelovens § 13, stk. 2)
- Arbejdet med at styrke skole-hjem-samarbejdet.

Elevplanen blev altså født med flere delmål og har været justeret ad flere omgange siden 2006, senest i 2014 med præciseringen af, at elevplanen skal indeholde *individuelle* mål og med indførelsen af kravet om digitale elevplaner (jf. lov nr. 406 af 28. april 2014).

¹ Aftale indgået 30. januar 2019 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*.

Undersøgelsens resultater

Denne undersøgelse peger helt overordnet på, at en elevplan (i henhold til folkeskolelovens § 13b) skal indfri mange formål. Datagrundlaget vidner om, at den måske også skal indfri *for* mange formål. Ifølge lærere og ledere, der har gjort sig erfaringer med elevplaner i den almindelige undervisning i folkeskolen (herfra betegnet almenundervisningen eller almenområdet), risikerer en elevplan, der skal anvendes til for mange ting, at blive en ukonstruktiv beskæftigelse, der tager tid fra undervisningen og samværet med eleverne. For ledere og lærere, der arbejder med specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand, fx på en specialskole eller i en specialklasserække (herfra benævnt specialområdet), synes elevplanen imidlertid at leve et ganske andet liv. Her betragtes elevplanen som en uundværlig løftestang i arbejdet med at tilrettelægge undervisningen og evaluere elevens udbytte af et mere specialiseret tilbud. Forskellene mellem almen- og specialområdet genfindes i såvel det kvalitative som det kvantitative datamateriale.

Der er altså delte holdninger til elevplanen, og de delte holdninger synes uløseligt at knytte sig til spørgsmåle om anvendelse: Hvem skal bruge elevplanen – og til hvad?

Undersøgelsen synes helt grundlæggende at lægge op til større diskussioner om elevplanens formål og delmål: Hvordan indfries de forskellige delmål bedst muligt? Samlet eller hver for sig? Gennem lovgivning om et redskab eller gennem andre former for lovgivning, der sigter mod at kvalificere undervisningen gennem en styrket evalueringspraksis?

Elevplansarbejdet findes i mange varianter

En elevplan i praksis er ikke bare en elevplan. I skolehverdagen varierer både skolernes udarbejdelse og anvendelse af elevplaner. En nærmere analyse af både spørgeskemadata og interview tydeliggør, at lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter taler om elevplaner i mange varianter, former og størrelser. Nogle lærere gør brug af en afkrydsningsskabelon, når de udarbejder elevplaner. Andre tyer til egne formuleringer. Nogle afleverer et årligt eller halvårligt dokument. Andre noter og udfylder elevplanen mere løbende – eventuelt i tæt samarbejde med eleverne.

Det forhold, at man ikke kan tale om "elevplanen" i bestemt form, skal tages i betragtning, når man læser rapportens analyser og konklusioner. Når vi fx konkluderer, at holdninger til elevplanen er delte, og at der er stor forskel på, hvor meget tid den enkelte lærer bruger på at arbejde med elevplaner, må vi minde om, at der i praksis ikke findes én elevplan. Derfor må man hver gang spørge: Holdninger til hvilken elevplan? Tidsforbrug for hvilken elevplan?

Elevplanerne lever i praksis sjældent op til alle lovkrav på samme tid

På tværs af interviewene bemærker vi diskussioner og tvivl om, hvornår en praktiseret elevplan formelt set kan betegnes som en elevplan. I tråd med denne tvivl kan det på baggrund af undersøgelsens samlede datamateriale konstateres, at det ikke er alle elevplaner, der lever op til alle krav i bekendtgørelsen, fx om, at en elevplan både skal indeholde beskrivelser af status, individuelle mål og planer for opfølgning. Her kan det fx fremhæves, at 29 % af almenlærerne i spørgeskemaundersøgelsen svarer "ja" til, at elevplanerne indeholder en plan for, hvordan lærere skal følge op på de mål, der er angivet i elevplanen. Det kan også fremhæves, at 52 % af de lærere, der underviser i 8. og 9. klasse, har angivet, at elevplanerne rummer beskrivelser, der vedrører elevens uddannelsesvalg. Endelig er det væsentligt at bemærke, at 39 % af lærerne på almenområdet og 62 % af lærerne på specialområdet svarer, at de anvender de elevplaner, de har udarbejdet, når de tilrettelægger den daglige undervisning.

Elevplansarbejdet anvendes med forskellige sigter på almen- og specialområdet

En væsentlig konklusion i kortlægningen af elevplansarbejdet i praksis er, at der kan spores markante forskelle mellem almen- og specialområdet. Mens elevplaner på specialområdet synes at repræsentere et keredokument, der indfrir de tre delmål, der fremgår af folkeskolelovens § 13b, retter elevplanerne på almenområdet sig typisk mod en mere specifik brugssituation, fx en årlig skole-hjem-samtale, mens elevplanerne i mindre grad forbindes med en løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen og et afsæt for at tilrettelægge en differentieret undervisning.

Brug af læringsplatform siger ikke i sig selv noget om elevplanens form og indhold

Arbejdet med elevplaner finder ofte sted inden for rammerne af en læringsplatform. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 52 % af de respondenter, der angiver, at de gør brug af en bestemt skabelon eller et værktøj/redskab i elevplansarbejdet, at den skabelon eller det værktøj/redskab, de gør brug af, er udviklet af en it-udbyder/læringsplatform. Interviewene vidner imidlertid om, at man kan "gøre brug af" læringsplatforme på ret forskellige måder, der ikke i sig selv siger noget om elevplanens udtryk og indhold. Fx kan man udarbejde en elevplan i et Word-dokument og overføre det til en platform uden at gøre brug af platformens indbyggede elevplansskabelon.

Forældre og elever efterspørger ikke elevplaner – og mindes ikke at have modtaget en elevplan

De interviewede forældre, der alle er skolebestyrelsesmedlemmer, mindes ikke at have modtaget et dokument, der indeholder information om, hvordan det går med deres barn i skolen. I rollen som skolebestyrelsesmedlemmer mindes forældrene heller ikke at have hørt om kravet om elevplaner. Eleverne kan heller ikke genkalde sig at have modtaget et dokument, der minder om en elevplan. Skriftlig information i form af elevplaner efterspørges heller ikke, hverken af forældre eller elever. Forældrene giver udtryk for, at de har tillid til, at væsentlige informationer gives ved skole-hjem-samtaler, og at lærerne kontakter dem, hvis der er brug for at tale mere specifikt om faglige eller sociale udfordringer. De elever, der har gjort sig erfaringer med lærer-elev-samtaler, fortæller, at de er glade for en løbende dialog om deres udvikling, især når de oplever at få en grundig og konkret tilbagemelding fra lærere, der følger op på og interesserer sig for elevernes perspektiver på, hvordan undervisningen kan støtte bedre op om deres læring. De elever, der ikke mindes at have talt med deres lærere om deres udvikling og trivsel, fortæller, at de ville sætte pris på flere individuelle tilbagemeldinger fra deres lærere – helst i form af en mundtlig dialog.

Jo flere elevplaner lærerne udarbejder, desto mindre tid bruger de pr. elevplan

I spørgeskemaundersøgelsen giver de lærere, der har svaret, at de udarbejdede elevplaner i skoleåret 2018/19, deres bedste bud på, hvor mange elevplaner de udarbejdede på et år, og hvor mange klokketimer de brugte på hhv. at udarbejde og anvende elevplanerne. Det skal i den sammenhæng bemærkes, at det ifølge lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter kan være vanskeligt at sætte tid på elevplansarbejdet, der ofte er integreret i en række andre aktiviteter, fx skole-hjem-samarbejde eller lærer-elev-samtaler.

Vi kan på baggrund af lærernes besvarelser konstatere, at en almenlærer i gennemsnit var med til at udarbejde 55 elevplaner på et år, mens en lærer på specialområdet i gennemsnit bidrog til 16 elevplaner. En lærer på almenområdet brugte i gennemsnit 17 klokketimer på at udarbejde elevplaner, mens en lærer på specialområdet brugte 21 timer. Den gennemsnitlige tid brugt af én lærer på én elevplan er derved 18 minutter på almenområdet og 76 minutter på specialområdet. Det skal imidlertid bemærkes, at der er en stor spredning i, hvor mange elevplaner lærerne hver især var

med til at udarbejde, og hvor lang tid de brugte på den enkelte elevplan: Lærere, der primært underviste på de ældste klassetrin, bidrog fx til flere elevplaner end lærere, der underviste på de yngste klassetrin, og jo flere elevplaner en lærer var med til at udarbejde, desto mindre tid brugte han eller hun i gennemsnit på den enkelte elevplan. Dette resultat, der også tegner sig i interviewene med lærere, gør sig gældende for både almen- og specialområdet. Det er imidlertid væsentligt at holde sig for øje, at der i udskolingen typisk er mange lærere om at udarbejde en elevplan, og derfor kan den samlede tid brugt på én elevplan i udskolingen i princippet overstige den samlede tid brugt på én elevplan i indskolingen.

Elevplanens forskellige delmål risikerer at spænde ben for hinanden

På tværs af de kvalitative interview med lærere, ledere, forvaltningsrepræsentanter og forældre udtrykkes der tvivl om, hvad elevplanen egentlig skal bruges til. Ser vi på lovgrundlaget, kan vi konstatere, at elevplanen, der samlet set sigter mod at styrke den enkelte elevs udbytte af undervisningen, skal indfri et overordnet formål via de tidligere omtalte delmål, der knytter sig til forskellige brugssituationer (skole-hjem-samarbejdet, undervisningens tilrettelæggelse og den løbende evaluering). I interviewene hører vi, at elevplanen primært skrives med henblik på at informere forældrene om deres barns skolegang. Dette sker typisk en gang om året. Denne årlige afrapportering lægger ifølge lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter ikke op til, at elevplanen bruges som led i en løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Blandt lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter genlyder det, at elevplanen skal *for* mange ting, og de forholder sig især kritisk til tanken om, at elevplanen skal fungere som et didaktisk redskab for læreren.

For nogle repræsenterer elevplanen en rituel opgave, for andre en løftestang og et keredokument

Særligt interviewene med lærere vidner om, at holdninger til elevplanen ikke alene er delte. De er også præget af en ambivalens, der får det samlede datagrundlag til at fremstå relativt modsætningsfyldt.

Det skal først og fremmest bemærkes, at de kvantitative data vidner om en markant opbakning til elevplanen. Mens 76 % af lærerne på specialområdet svarer, at deres samlede holdning til, at der skal arbejdes med elevplaner i folkeskolen, er positiv eller overvejende positiv, angiver 52 % af lærerne på almenområdet en positiv eller overvejende positiv holdning. Interviewene med almenlærerne tegner imidlertid et mere ambivalent billede. På den ene side bakker lærerne op om, at der skal være en skriftlighed og systematik i evalueringen af elevernes udbytte af undervisningen. På den anden side rettes der en kritik mod elevplanen som et konkret redskab, der skal indfri for mange formål på samme tid. Vi sporer altså en klar ambivalens blandt lærerne, og denne ambivalens træder også frem af interview med forvaltningsrepræsentanter og ledere, der peger på, at intentionen med elevplanen på mange punkter fremstår ganske fornuftig, men elevplanen som lovpligtigt redskab er måske ikke svaret.

Analysen af de kvalitative interview peger på, at holdninger til, at der skal arbejdes med elevplaner i folkeskolen, hænger uløseligt sammen med oplevelser af elevplanens værdi. For nogle fremstår elevplanen som en rituel opgave, der tager tid fra undervisningen og samværet med eleverne. For andre er elevplanen et didaktisk redskab. I rapporten præciseres det, at de delte holdninger til elevplanen må ses i lyset af, hvilken variant af den praktiserede elevplan interviewpersonerne taler om. Nogle taler primært om elevplanen som et færdigt produkt, en slags statusrapport, der afleveres en eller to gange om året, mens andre taler om en evalueringspraksis, der indebærer, at man kontinuerligt forholder sig til den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Det

skal i denne sammenhæng bemærkes, at det er vigtigt at skelne mellem elevplanen på specialområdet og almenområdet. Som det fremgår løbende i rapporten, italesættes elevplanen som et keredokument på specialområdet, hvor undervisningen i højere grad er specialiseret, og hvor der er brug for at kunne tilvejebringe den dokumentation, der er brug for til at sikre, at eleverne får et passende undervisningstilbud.

Politikerne opfordres til at tænke visionært og langsigtet

Elevplanen har løbende og siden indførelsen i 2006 været udsat for kritik. Denne undersøgelse peger på, at kritikken mod elevplanen fortsat er markant og bør tages alvorligt, særligt på almenområdet. Men holdninger til elevplanen er ikke desto mindre præget af ambivalens. Der rejses ganske vist fortsat en kritik af elevplanen som obligatorisk *redskab*, blandt andet fordi elevplanens forskellige delmål og brugssituationer synes at stå i vejen for hinanden. Der bakkes samtidigt op om *intentionerne* bag elevplanen, forstået som et ønske om fortsat at styrke den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. En klar opfordring, der i særlig grad lyder fra forvaltningsrepræsentanter og skoleledere, er, at evalueringskulturen i folkeskolen bedst styrkes gennem visioner, brede forlig og langsigtede strategier – og ikke gennem lovgivning om et specifikt redskab.

Om datagrundlaget

Undersøgelsen hviler på et omfattende datamateriale bestående af en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse gennemført blandt folkeskolelærere samt en række interview gennemført med lærere (23), ledere (otte), forvaltningsrepræsentanter (otte), forældre/skolebestyrelsesmedlemmer (15) og elever (12). Alle data er bearbejdet og inkluderet i en systematisk analyse, der sigter mod at give nuancerede svar på undersøgelsens hoved- og delspørgsmål.

2 Indledning

Denne rapport indeholder resultaterne af en undersøgelse af arbejdet med elevplaner i folkeskolen. Kravet om skriftlige elevplaner blev indført i folkeskoleloven i 2006 med det overordnede sigte at styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse og derigennem forbedre den enkelte elevs udbytte af undervisningen samt for at styrke samarbejdet mellem skole og hjem (jf. lov nr. 572 af 9. juni 2006). De nærmere regler om elevplanen blev udmøntet ved bekendtgørelse nr. 703 af 23. juni 2006. I bekendtgørelsen fra 2006 kobles elevplanen til tre delmål. Den kobles til:

- Lærerens arbejde med at differentiere undervisningen og samarbejde med eleverne om at fastsætte mål (også jf. folkeskolelovens § 18)
- Arbejdet med løbende at evaluere elevens udbytte af undervisningen (også jf. folkeskolelovens § 13, stk. 2)
- Arbejdet med at styrke skole-hjem-samarbejdet.

Elevplanen blev altså født med flere delmål. Elevplanen har været justeret ad flere omgange siden 2006, senest i 2014 med bl.a. kravet om digitale elevplaner. De overordnede krav til elevplanen er imidlertid uændrede: Elevplanen skal fortsat indeholde en måldel, en statusdel og en opfølgingsdel, og sigtet med elevplanen er fortsat at maksimere den enkelte elevs udbytte af undervisningen gennem de tre skitserede delmål.

Med aftalen om justeringer af folkeskolen² besluttede folkeskoleforligskredsen i januar 2019 at nedsætte Rådgivningsgruppen for en forenklet elevplan (herefter benævnt Rådgivningsgruppen), der skal rette anbefalinger til forligskredsen om, hvordan elevplanen kan forenkles, så det undervisende personale, jf. aftaleteksten, får ”større frihed til at fokusere på kerneopgaven”. Med det formål at tilvejebringe et videns- og analysegrundlag for rådgivningsgruppens arbejde, har Center for Grundskole i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en undersøgelse af anvendelse af elevplaner i folkeskolen. Resultaterne af undersøgelsen præsenteres i denne rapport.

2.1 Undersøgelsens formål og fokus

Det overordnede formål med undersøgelsen er at bidrage til at danne et videns- og analysegrundlag for Rådgivningsgruppens anbefalinger om forenkling af elevplanen.

² Aftale indgået 30. januar 2019 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*.

Undersøgelsen retter fokus mod følgende spørgsmål:

1. Hvilke typer af elevplaner (fx afkrydsningsskemaer eller detaljerede beskrivelser) gør forskellige kommuner, skoler og lærerteams brug af, og hvordan anvendes disse forskellige typer af elevplaner af lærere, forældre og elever? Hvilke rammer udstikkes fra kommuner og skoler, og hvordan understøttes lærerne i arbejdet?
2. Hvor mange ressourcer bruger forvaltningsrepræsentanter, skoleledere, lærere og forældre samlet set på arbejdet med elevplaner, herunder på udarbejdelse, justering og opfølgning? Hvordan varierer ressourceanvendelsen på tværs af forskellige typer af elevplaner?
3. Hvilke erfaringer gør forvaltningsrepræsentanter, ledere, lærere, forældre og elever sig med de forskellige typer af elevplaner, de aktuelt arbejder med, og hvordan kobler arbejdet med elevplaner sig til det øvrige arbejde med den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen?
4. Hvilke eventuelle behov og ønsker har de forskellige aktører til rammer, redskaber e.l., der kan understøtte arbejdet med at evaluere og følge op på elevernes faglige udvikling og trivsel?

Formål og spørgsmål lægger samlet set op til en beskrivelse af, hvordan arbejdet med elevplaner tager sig ud i praksis, og en synliggørelse af de udfordringer og muligheder, der identificeres i analysen af data.

2.2 Design og metode

Undersøgelsen rummer samlet set tre metodiske elementer, der tilsammen sigter mod at kvalificere Rådgivningsgruppens arbejde:

- Indledende desk research
- Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere
- Kvalitative interviews med hhv. forvaltningsrepræsentanter, skoleledere, lærere, elever og forældre.

Nedenfor beskrives de enkelte metodiske elementer.

2.2.1 Desk research om elevplanens baggrund, formål og udvikling

Undersøgelsen blev indledt med en desk research, der har fokus på at tilvejebringe kontekstuel viden om elevplanens baggrund, formål og udvikling. Desk researchen retter blikket mod de faglige og politiske intentioner, der lå bag indførelsen af elevplanen i 2006, og den giver et rids af nogle af de centrale pædagogiske og didaktiske diskussioner, der har knyttet sig til elevplanen, siden den blev indført. Desk researchen bidrager til undersøgelsen ved at tilvejebringe et vidensgrundlag for Rådgivningsgruppen og ved at rammesætte undersøgelsen og kvalificere projektgruppens analytiske arbejde.

2.2.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere tilvejebringer et billede af, hvordan lærere udarbejder og anvender elevplaner, og hvilke perspektiver de har på elevplansarbejdet. Undersøgelsen afdækker blandt andet lærernes forskellige praksisformer (herunder udarbejdelse, indhold og fokus,

brugssituationer og opfølgning), og den kortlægger lærernes rammer og tidsforbrug samt deres vurderinger af elevplanens anvendelighed.

Spørgeskemaet er udarbejdet og pilottestet af EVA. Dataindsamlingen er gennemført af Danmarks Statistik (DST), der har gjort brug af registre over danske folkeskolelærere til at foretage en repræsentativ stikprøve. Spørgeskemaet blev udsendt elektronisk (webspørgeskema) via e-Boks til i alt 2.028 lærere i perioden 21. oktober – 3. december 2019. Respondenter, der ikke besvarede skemaet, modtog efterfølgende to rykkere via e-Boks, og DST fulgte efterfølgende op telefonisk. I alt besvarede 1.153 lærere spørgeskemaet, hvilket giver en samlet svarprocent på 56,4.

Beskrivelser af rykkerprocedurer og bortfaldsanalyse findes i appendiks A, der også indeholder en nærmere redegørelse for opgørelsen af almen- og specialområdet som særskilte delpopulationer. Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen fremgår af Elevplaner i folkeskolen, tabelrapport.

2.2.3 Kvalitative interview med forvaltningsrepræsentanter, skoleledere, lærere, forældre og elever

EVA har i løbet af efteråret 2019 gennemført en række kvalitative interview, der samlet set har haft til formål at give viden om forskellige aktørers anvendelse af og erfaringer med elevplaner:

- Telefoninterview med forvaltningsrepræsentanter
- Telefoninterview med skoleledere
- Telefoninterview med elever
- Fokusgruppeinterview med lærere
- Fokusgruppeinterview med forældre/skolebestyrelsesrepræsentanter.

Telefoninterview med forvaltningsrepræsentanter

Vi har gennemført otte telefoninterview med forvaltningsrepræsentanter (skolechefer og konsulenter) med det formål at få indblik i kommunale erfaringer med og perspektiver på arbejdet med elevplaner. Interviewene giver samlet set indtryk af, hvordan forskellige kommuner rammesætter og understøtter skolernes arbejde med elevplaner, hvordan skolerne arbejder med elevplaner, og hvordan dette arbejde fylder i skolernes hverdag – både fra et anvendelses- og ressourceperspektiv. Interviewene kaster desuden lys over de forskellige muligheder og udfordringer, forvaltningsrepræsentanterne forbinder med elevplansarbejdet.

Telefoninterview med skoleledere eller pædagogiske ledere

Vi har gennemført otte telefoninterview med skoleledere fra forskellige kommuner (to skoleledere er fra specialområdet). Interviewene med ledere giver samlet set indblik i, hvordan arbejdet med elevplaner gribes an på skoleniveau (lærernes udarbejdelse, anvendelse og opfølgning), og hvilken rolle ledelsen spiller i arbejdet med at rammesætte og følge op på elevplansarbejdet. I interviewene belyses desuden de forskellige kommunale krav og forventninger, skoler er underlagt, og hvilket ressourceforbrug lederne forbinder med elevplansarbejdet. Endelig kaster interviewene lys over de muligheder og udfordringer, lederne identificerer i elevplansarbejdet.

Telefoninterview med elever

Vi har gennemført 12 enkeltinterview med elever fra mellemtrin og udskolingen. Interviewene er gennemført telefonisk og med blik for, at elever muligvis arbejder med evalueringsformer, der ikke går under betegnelsen "elevplaner". I praksis betyder dette blik, at vi er gået eksplorativt til værks og har søgt at kortlægge de forskellige evalueringsformer, eleverne har kendskab til. Interviewene

giver samlet set indblik i elevernes forskellige perspektiver på, hvordan de oplever at blive inddraget i den løbende evaluering af deres udbytte af undervisningen, og hvordan eventuelle elevplaner fungerer som redskab til at tydeliggøre progression, mål og opfølgning. For elever i 8. og 9. klasse har interviewene søgt at tilvejebringe viden om koblinger mellem arbejdet med elevplanerne og afklaring af uddannelsesvalg.

Fokusgruppeinterview med lærere

Vi har gennemført tre fokusgruppeinterview med lærere, der er rekrutteret fra skoler beliggende i omegnen af hhv. København, Kolding og Odense. Samlet set deltog 23 lærere (heraf tre lærere fra specialområdet) i interviewene. Interviewene giver viden om, hvordan lærere griber arbejdet med elevplaner an (indhold, form og detaljeringsgrad), og hvad de anvender elevplanerne til. Interviewene kaster derudover lys over, hvordan elevplanen indgår som et element i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, hvilket ressourceforbrug lærerne forbinder med elevplansarbejdet, og hvordan lærerne føler sig understøttet i arbejdet med elevplaner. Endelig giver interviewene indblik i lærernes diskussioner af elevplanens værdi og de muligheder og udfordringer, lærerne forbinder med elevplanen.

Fokusgruppeinterview med forældre/skolebestyrelsesmedlemmer

Vi har gennemført tre fokusgruppeinterviews med forældre (skolebestyrelsesmedlemmer), der er rekrutteret fra skoler beliggende i omegnen af hhv. København, Kolding og Odense. Samlet set deltog 15 forældre i interviewene³. I interviewene med forældre har vi ligesom i elevinterviewene taget højde for, at elevplaner kan antage mange forskellige former, og at nogle forældre muligvis har gjort sig erfaringer med evalueringsredskaber, der går under andre betegnelser end "elevplanen". Det skal bemærkes, at de interviewede forældre alle er skolebestyrelsesmedlemmer, og interviewene er tilrettelagt med blik for, at forældrene ikke er gennemsnitlige forældre, men netop forældre, der har en særlig viden, adgang og relation til skolen. Det betyder på den ene side, at vi er opmærksomme på, at forældrene ikke kan betragtes som gennemsnitlige forældre. På den anden side kan vi forvente, at netop disse forældre har gode forudsætninger for at vide, hvad en elevplan er – og modsat, hvis disse forældre ikke ved, hvad en elevplan er, har skolens øvrige forældre det nok heller ikke. I interviewene har vi spurgt ind til forældrenes dobbelte perspektiv på arbejdet med elevplaner: 1) Vi har indledningsvist spurgt ind til skolebestyrelsens arbejde med at fastsætte principper om samarbejdet mellem skole og hjem, herunder principper for underretning af hjemmene om elevernes faglige og almene udvikling. I den sammenhæng har vi spurgt ind til skolebestyrelsesrepræsentanternes indtryk af, hvilke erfaringer, behov og ønsker skolens øvrige forældre har til den løbende evaluering af deres børns udbytte af undervisningen, og 2) vi har søgt at få kendskab til forældrenes erfaringer med at få indblik i deres barns udvikling i skolen, eventuelt gennem en elevplan.

Udvælgelse og rekruttering af interviewpersoner

I undersøgelsen har vi bestræbt os på at få indblik i spændet og diversiteten i arbejdet med elevplaner og holdninger til elevplaner. For alle interview gør det sig derfor gældende, at vi har søgt at udvælge interviewpersoner med afsæt i en maksimal variationsstrategi, der blandt andet hviler på følgende udvælgelseskriterier: Perspektiver fra ledere, kommunale repræsentanter, lærere, forældre og elever fra kommuner og skoler, der har gjort sig erfaringer med forskellige typer af elevplaner (fx detaljerede beskrivelser og afkrydsningsskemaer, præformulerede sætninger fra digitale læremidler mv.), perspektiver fra interviewpersoner, der repræsenterer hhv. indskoling, mellemtrin og

3 For hvert af de tre fokusgruppeinterview havde vi inviteret og fået bekræftelser fra cirka otte deltagere. Grundet afbud på dagen gennemførte vi tre fokusgrupper med færre deltagere end planlagt.

udskoling, perspektiver fra almen- og specialundervisningsområdet og endelig perspektiver fra interviewpersoner fra forskellige dele af landet.

I praksis var det imidlertid vanskeligt at rekruttere lærere til interviewene, og det betyder, at den variation, vi finder i interviewene med lærere, i højere grad afspejler en (tilfældig) variation, som er opstået, ved at der deltager lærere fra forskellige kommuner og skoler, end en mere strategisk variation, som er opnået gennem en systematisk kriteriebaseret udvælgelse.

Det analytiske arbejde

I det analytiske arbejde er vi både gået deduktivt og induktivt til værks. I dataindsamlingen har vi taget afsæt i de krav til elevplanen, der er defineret i folkeskolelovens § 13b: Hvordan griber lærerne denne opgave an, og hvilke erfaringer gør de sig med dette arbejde? Her er vi gået deduktivt til værks. Vi har jf. folkeskolens § 13, stk. 2, samtidigt taget højde for, at lærere kan gøre brug af forskellige strategier og redskaber i deres arbejde med at evaluere og følge op på elevernes udbytte af undervisningen, og at elevplanen kan indgå som et mere eller mindre væsentligt element i dette arbejde. Her er vi gået mere induktivt, åbent og eksplorativt til værks i dataindsamlingen.

I den formelle analysefase har vi kodet samtlige interviewdata inden for en tematisk ramme, et såkaldt analytisk framework. Denne form for kodning har gjort det muligt for projektgruppen at læse på tværs af 1) alle interviewdata, der siger noget om det samme tema eller delspørgsmål (fx "Hvilke udfordringer og muligheder ser du i det aktuelle arbejde med elevplaner"), og 2) alle interviewdata, der knytter sig til en bestemt interviewperson. Projektgruppen har anvendt frameworket til at gennemføre en systematisk, tematisk analyse af data grupperet under samme delspørgsmål/tema. Alle interviewdata, der kan kaste lys over et delspørgsmål/tema, er inkluderet i analyseprocessen – også data, der kan betragtes som enkeltstående udsagn.

2.3 Projektets organisering

En projektgruppe fra EVA har det praktiske og metodiske ansvar for gennemførelsen af projektet og udarbejdelsen af denne rapport. Projektgruppen består af:

- Chefkonsulent Mia Lange (projektleder)
- Seniorkonsulent Nina Hein
- Seniorkonsulent Bjarke Frydensberg
- Chefkonsulent Mikkel Bergqvist
- Juniorkonsulent Franciska Dis Brodersen
- Juniorkonsulent Emil Valentin Petersen.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten består ud over resumé og indledning af to analytiske kapitler og et metodeappendiks. Som bilag til rapporten findes desuden en tabelrapport (Elevplaner i folkeskolen, tabelrapport), der præsenterer resultater af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere.

Kapitel 3 indeholder en kort gennemgang af elevplanens historie og udvikling, hvor justeringer i lovgrundlaget ad flere omgange har haft betydning for elevplanens formål. Kapitel 4 tegner et bil-

lede af, hvordan elevplansarbejdet tager sig ud i praksis, både hvad angår form, indhold, udarbejdelse og anvendelse. Kapitel 5 adresserer spørgsmålet om ressourceforbruget i arbejdet med elevplaner. Kapitel 6 stiller skarpt på nogle af de centrale muligheder og udfordringer, interviewpersonerne forbinder med elevplanen.

3 Elevplanen i kontekst – et kort rids

Siden kravet om elevplanen blev vedtaget i Folketinget i 2006, har elevplanen været justeret ad flere omgange, senest i forbindelse med folkeskolereformen (2013/14) og i forlængelse heraf med udstedelse af bekendtgørelsen om digitale elevplaner (BEK nr. 704 af 23.6.2014). Dette kapitel skitserer justeringerne af kravene til elevplanen, og det henviser til nogle af de pædagogiske tendenser, politiske dagsordener og initiativer, der tilsammen var med til at bane vejen for, at Folketinget i 2006 vedtog, at elevplaner skal være et obligatorisk redskab til løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

3.1 Elevplanens lovgrundlag – kort fortalt

I august 2006 blev den skriftlige elevplan indført i folkeskolen, og de nærmere indholdskrav blev i forlængelse heraf udmøntet i bekendtgørelse nr. 703 af 23. juni 2006. Det fremgår blandt andet af bekendtgørelsen om elevplaner, at alle elever skal have en skriftlig elevplan, at elevplanen skal indeholde oplysninger om resultater af den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i alle fag, samt at den skal indeholde oplysning om den besluttede opfølgning på resultaterne af den løbende evaluering.

Formålet med indførelsen af elevplaner var eksplicit at styrke grundlaget for undervisningens tilrettelæggelse og derigennem forbedre udbyttet af undervisningen for den enkelte elev. Elevplanen skulle styrke både den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen og samarbejdet mellem skole og hjem. Den skulle indeholde oplysninger om resultater af den løbende evaluering af undervisningen i alle fag samt oplysning om eventuelle aftaler om opfølgningen på disse resultater (jf. lov nr. 572 af 9. juni 2006).

Siden 2006 er lovgivningen om elevplanen blevet justeret flere gange. I 2009 blev bekendtgørelsen om elevplaner i folkeskolen i forlængelse af vedtagelsen af lov nr. 354 af 6. maj 2009 ophævet og erstattet af bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen. De to bekendtgørelser indeholdt samme formål og krav om indhold, men adskilte sig ved, at der i bekendtgørelsen fra 2009 blev skelnet mellem elevplaner fra 0.-7. klassetrin, elev- og uddannelsesplaner for 8. og 9. klassetrin samt uddannelsesplaner for 10. klassetrin. Ændringen var udtryk for et ønske om at gøre elevplanerne i udkolingen mere uddannelsesrettede og danne grundlag for elevens valg af videre uddannelse (jf. lov nr. 354 af 6.5.2009). Senest, i forbindelse med vedtagelse af folkeskolereformen (2013/14) og i forlængelse heraf indførelsen af bekendtgørelsen om krav til digitale elevplaner (BEK nr. 704 af 23.6.2014), ændredes lovgrundlaget til det aktuelt gældende. I dag er elevplaner og elev- og uddannelsesplaner igen integreret i ét redskab – under den samlede betegnelse ”elevplanen”. Elevplanen skal være digitalt tilgængelig, men fortsat indeholde individuelle mål og status for elevens læring samt en beskrivelse af, hvordan der skal følges op. For elever i 8. og 9. klasse skal elevplanen desuden indeholde oplysninger til brug for vurdering af elevens uddannelsesparathed.

Aktuelt står elevplanen igen over for en ændring. I den politiske aftale *Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – Justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole* fra 2019 indgår et initiativ til en forenkling af elevplanen. En Rådgivningsgruppe er i maj 2019 blevet nedsat for at formulere anbefalinger til folkeskoleforligskredsen om en forenklet elevplan (se boks).

Forenkling af elevplanen



Det undervisende personale skal have større frihed til at fokusere på kerneopgaven. Aftalepartierne er enige om, at elevplanen i folkeskolen skal forenkles, og at de eksisterende planer i udkolingen så vidt muligt skal integreres, så tiden bruges på undervisning frem for registreringer. Aftalepartierne ønsker, at den forenkledede elevplan opleveres som et brugbart og let tilgængeligt redskab, der understøtter samarbejdet mellem elever, forældre og skole om elevens udbytte af undervisningen og arbejdet med elevens uddannelsesvalg.

(Fra *Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – Justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole*, 30.1.2019).

3.1.1 Vejen mod elevplanen

En række forskellige dagsordener og politiske intentioner var i spil i årene op til elevplanens indførelse. Nedenfor følger et rids.

Den individuelle elevplan i specialundervisningen

Elevplanens ansats i Danmark skal findes i specialundervisningen. Fra 1980 begyndte man at anvende *individuelle elevplaner* for elever i vidtgående og almindelig specialundervisning. Denne praksis blev formaliseret i 1990 med "Undervisningsministeriets vejledning om folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver særlig støtte". Det blev anbefalet at arbejde med en individuel plan for elevens undervisning, når al undervisning i et eller flere fag gives som specialundervisning.

Øget politisk fokus på elevernes faglige niveau

Fra politisk hold blev der op igennem 1980'erne fremført en kritik af 1970'ernes skolepædagogik. Kritikken gik på, at folkeskolen var præget af for lidt faglighed. Dette blev begyndelsen på et nyt politisk fokus på at styrke det faglige niveau i folkeskolen, som siden har forbundet sig med andre begivenheder og forståelser og har vokset sig større gennem 1980'erne, 1990'erne, og 2000'erne. Endnu i dag er dette fokus centralt i dansk uddannelsespolitik.

Fra undervisningsindhold til undervisningsudbytte

I folkeskoleloven gældende fra 1975 til 1993 var det primært undervisningens *indhold*, der var i fokus. Dette ændrede sig med den nye folkeskolelov i 1993, hvor der med indførelsen af *Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for folkeskolen* (CKF) som noget nyt blev sat formelt fokus på, hvilke færdigheder og kundskaber man ønskede, at eleverne fik ud af undervisningen – altså undervisningens *udbytte*. I 1993 blev også § 18 om *undervisningsdifferentiering* tilføjet til folkeskoleloven. Denne paragraf handler om, at undervisningen i alle fag skal tilrettelægges sådan, at den svarer til de enkelte elevers behov og forudsætninger og således skal give alle elever mulighed for at nå så langt i uddannelsessystemet, som deres evner rækker – uanset socioøkonomisk baggrund.

I 1996 udgav Undervisningsministeriet ”Temahæfte 16: Skolen og specialundervisning – om at lave individuelle undervisningsplaner”. Hæftet blev præsenteret som et redskab til at differentiere undervisningen ved hjælp af individuelle undervisningsplaner, dette med henblik på at skabe de bedste pædagogiske udviklingsmuligheder for elever, der har brug for specialundervisning. Med udgivelsen blev der skabt en forbindelse mellem idéen om individuelle elevplaner i specialundervisningen og det nye fokus på undervisningsdifferentiering. Disse to ideer – den individuelle elevplan og undervisningsdifferentiering – var ti år senere en del af grundlaget for lovkravet om den individuelle, skriftlige elevplan for alle elever (2006).

PISA 2000 og fornyet fokus på elevernes faglige resultater

Med resultaterne af Danmarks første deltagelse i PISA-undersøgelsen (Programme for International Student Assessment) i 2000 blev det politiske fokus på at højne elevernes faglige niveau yderligere forstærket. Mod forventning lå de danske skoleelevers resultater i en række centrale fag under gennemsnittet i forhold til lande, vi normalt sammenligner os med. Resultaterne udløste politisk bekymring og mediedebat om danske elevers faglige niveau.

Indførelse af Klare Mål

I 2001 blev det politiske initiativ *Klare Mål* vedtaget. Initiativet indførte som noget nyt vejledende delmål og bindende slutmål for de enkelte fag. Formålet med Klare Mål var, at en større gennemsigtighed i målene for undervisningen skulle styrke samtalen mellem lærer og elev om undervisningens tilrettelæggelse og evaluering og fremme skole-hjem-samarbejdet. I 2003 blev *Klare Mål* afløst af *Fælles Mål*, hvormed de vejledende delmål fra *Klare Mål* blev gjort til bindende, nationale trinmål på bestemte klassetrin.

Anbefalinger om styrket, skriftlig evalueringskultur

I 2003 gennemførte OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) et review af kvaliteten af den danske grundskoles resultater. Reviewet kombinerede blandt andet erfaringerne fra PISA-undersøgelsen i 2000 med en analyse af skolepolitikken i Danmark og foretog med egne ord ”en grundig undersøgelse af folkeskolens effektivitet”. Reviewet pegede på en række svagheder ved den danske grundskole, heriblandt manglende stærk tradition for eleverevaluering og feedback. Det blev anbefalet, at Undervisningsministeren i samarbejde med relevante parter skulle igangsætte forskellige udviklingsprojekter, bl.a. med det sigte at ”oprette en dansk model for vurdering af elevernes udbytte af skolegangen” (fra: OECD rapport om grundskolen i Danmark – 2004 – Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5 – 2004).

Parallelt med OECD’s review undersøgte EVA i 2004, hvordan det i praksis på skolerne stod til med den undervisningsdifferentiering, der havde været et lovkrav siden 1993. I rapporten *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen* (EVA, 2004) konkluderedes følgende: ”Evalueringens dokumentation giver et billede af at lærerne i deres team bruger meget tid på at drøfte elever med særlige faglige og sociale problemer i det de refererer til som en ’rundt om bordet’-gennemgang. Disse elevgennemgange er ofte præget af en manglende systematik, dokumentation og skriftlighed, og de baseres ofte på lærernes uformelle iagttagelser af eleverne. På grund af den manglende systematik, risikerer lærerne at basere deres vurderinger af eleverne på et usikkert og utilstrækkeligt grundlag.”

På baggrund af undersøgelsens analyser og konklusioner anbefales det i rapporten, at ”skolerne indfører en større grad af systematik og skriftlighed i forbindelse med lærernes løbende iagttagelser og behandlingen af disse på teammøderne” (EVA, 2004). Således udkom i 2004 både OECD’s review og en evaluering fra EVA, der begge pegede på behovet for en styrket evalueringskultur.

De ovenfor skitserede pædagogiske og politiske initiativer og dagsordener – indførelsen af individuelle elevplaner i specialundervisningen, politisk fokus på at højne danske skoleelevers faglige

niveau i skolen, didaktisk/pædagogisk fokus på elevernes undervisningsudbytte frem for på undervisningens *indhold*, lovgivning om undervisningsdifferentiering, PISA-undersøgelsen fra 2000, indførelsen af *Klare Mål* og siden *Fælles Mål*, OECD- og EVA-undersøgelser med anbefalinger om styrket, systematisk evalueringspraksis på skolerne – synes alle at have bidraget til at forme grundlaget for at indføre individuelle elevplaner som obligatorisk redskab for alle elever i 2006.

Erfaringer fra forsøg med elevplaner

Som led i Udfordringsretten (2008-2015) er der gennemført en række forsøg med elevplanen. Forsøgene rummer fx erfaringer med fravigelse af kravet om at lave elevplaner for alle fag og erfaringer, der på anden vis handler om at forenkle udarbejdelsen af elevplaner, fx i form af enkle skemaer til udfyldelse. Undervisningsministeriet gennemførte desuden i 2013 en kvalitativ undersøgelse af forældres, læreres, lederes og elevers oplevelser af og erfaringer med elevplaner på 16 udvalgte skoler. Undersøgelsen pegede på, at der var et tydeligt ønske fra alle parter om, at elevplanen skulle videreudvikles på en række punkter, bl.a. ved at formålet med elevplanen blev tydeliggjort.

Erfaringerne fra forsøg og undersøgelse var, at elevplanerne i praksis var meget forskellige i form, indhold og omfang og ikke levede op til intentionerne om, at elevplanen skulle indgå som et led i den løbende evaluering. Elevplanen blev hovedsageligt anset for at være et arbejdsredskab for læreren i forbindelse med skole-hjem-samarbejdet. Det var et ønske fra både lærere, elever og forældre, at elevplanerne skulle flytte fokus fra status til konkrete, fremadrettede mål. Målene skulle kunne evalueres, og elevplanen skulle indeholde forslag til handlinger, der kunne støtte elevens udvikling frem mod målene. Disse ønsker blev søgt opfyldt gennem de ændringer, der blev foretaget i forbindelse med folkeskolereformen (2013/14), hvor elevplanen blev delvist forenklet og fik større fokus på individuelle mål for den enkelte elevs læring.

Elevplanen – et redskab med mange formål

Den obligatoriske elevplan kan ses som et politisk tiltag, der gennem sin levetid har haft til opgave at løse (stadigt) flere samtidige behov og udfordringer i folkeskolen. Elevplanen skulle i første omgang (2006) fremme den skriftlige, systematiske evalueringskultur, så undervisningen i højere grad kunne tilrettelægges og differentieres med blik for at fremme den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Samtidig skulle elevplanen styrke skole-hjem-samarbejdet gennem fokus på opfølgning på og fastholdelse af aftaler indgået mellem skole og forældre. Senere (2009) skulle elevplanen desuden danne grundlag for elevernes Uddannelsesparathedsvurdering og valg af videre uddannelse. Med folkeskolereformens ændringer i folkeskoleloven (2013/14) kom især individuelle mål for den enkelte elevs læring i fokus for elevplanen sammen med kravet om, at elevplanen skulle være digital, så den løbende kunne dokumentere resultater, mål og processer vedrørende den enkelte elevs læring.

4 Elevplanen i praksis

En elevplan i praksis er ikke en fast størrelse. Elevplanen tager sig forskelligt ud fra kommune til kommune, fra skole til skole og endelig fra klasse til klasse. Det kan vi konstatere på baggrund af undersøgelsens samlede datamateriale. I dette kapitel rettes fokus mod elevplaner i praksis: Hvordan rammesættes de lokalt? Hvordan tager de sig ud? Hvordan bliver de udarbejdet? Og hvad bliver de brugt til?

Kapitlet består af fire afsnit, der samlet set tegner et billede af elevplaner i praksis. I afsnit 4.1 skitseres de kommunale rammer og vilkår, skolerne og den enkelte lærer er underlagt i arbejdet med elevplaner. I afsnit 4.2 præsenteres de forskellige typer af elevplaner, der træder frem af datamaterialet. Endelig giver afsnit 4.3 indblik i elevplanens forskellige brugssituationer (fx som redskab i skole-hjem-samarbejdet og som redskab i den løbende evaluering).

4.1 Kommunal understøttelse og rammesætning af elevplansarbejdet handler primært om skabeloner

Det er lærerne, der har ansvar for at udarbejde elevplaner, og det er lærerne, der skal sørge for, at der bliver fulgt op på de mål og aftaler, der noteres i elevplanerne. Selvom de indholdsmæssige krav til elevplanen langt hen ad vejen fremgår af folkeskolelovens § 13 b, stiller lovgrundlaget ikke specifikke krav til elevplanens form og detaljeringsgrad – ud over at elevplanen skal være digital og udarbejdes mindst en gang årligt. Det er altså op til kommunerne, skolerne og i sidste ende lærerne at finde en passende form og detaljeringsgrad.

I afsnittet, der retter blikket mod den kommunale rammesætning og understøttelse af elevplansarbejdet, præsenteres tre nært beslægtede forhold, der har betydning for skolernes og i sidste ende lærernes arbejde med elevplaner:

- **Central eller decentral styring af det kommunale skolevæsen**
Mens nogle kommuner stiller specifikke krav til, hvordan og hvor ofte lærere skal udarbejde elevplaner, lægger andre kommuner op til, at den enkelte skole finder en meningsfuld proces og form inden for rammerne af folkeskoleloven.
- **Kommunal understøttelse i form af elevplansskabeloner**
På tværs af kommunerne bemærkes det, at man traditionelt har understøttet elevplansarbejdet ved at stille en elevplansskabelon til rådighed. I nogle kommuner stiller man krav om, at elevplaner skal følge denne skabelon. I andre kommuner lægges beslutningen ud til den enkelte skole.
- **Krav om digitale læringsplatforme**
Krav om digitale elevplaner kobles i interviewene til krav om digitale læringsplatforme. Mens kravene om digitale læringsplatforme ikke i sig selv introducerer nye krav til elevplansarbejdet, er en central pointe i afsnittet, at den praktiske indførelse af digitale læringsplatforme i nogle kommuner lægger op til nye typer af elevplaner – og skærpede krav til skolernes elevplansarbejde.

4.1.1 Central eller decentral styring af elevplanens form og detaljeringsgrad

Interviewene med forvaltningsrepræsentanter vidner om, at elevplanen har været omdiskuteret, siden den blev indført i 2006. Først opstod diskussion om lokale krav og tolkninger af elevplanens form, omfang og detaljeringsgrad, og en del af disse diskussioner kredede om, hvordan lærerne i praksis kunne udarbejde en elevplan, der levede op til lovgrundlaget og ikke tog for meget tid fra øvrige opgaver. I de fleste kommuner nedsatte man i sin tid en lokal arbejdsgruppe eller indgik et samarbejde med den lokale lærerkreds om, hvordan elevplansarbejdet kunne eller skulle gribes an. I den sammenhæng valgte man typisk at udvikle eller indkøbe en elevplansskabelon, som lærerne kunne støtte sig til i arbejdet med at udarbejde elevplaner. Mens man i nogle kommuner valgte at stille krav til skolerne om at bruge den indkøbte eller lokalt udviklede skabelon, valgte man i andre kommuner alene at stille skabelonen til rådighed.

Interviewene med forvaltningsrepræsentanter og skoleledere tegner umiddelbart et billede af to overordnede, kommunale styringsmodeller, der har sat rammerne for skolernes arbejde med elevplaner:

- **Decentral styring, hvor forvaltningen ikke stiller krav til elevplanens form og udtryk**
I nogle kommuner opererer man traditionelt set med et decentralt skolevæsen, og her har forvaltningen lagt det ud til den enkelte skole at leve op til de krav, der fremgår af folkeskolelovens § 13 b. Det er derved op til den enkelte skole at afgøre, om skolen skal have en fælles linje i elevplansarbejdet, eller om den enkelte afdeling eller det enkelte team skal have mulighed for at lægge sig fast på en form og et indhold, der giver mening – inden for rammerne af lovgrundlaget.
- **Central styring, hvor kommunale krav og rammer fastlægger formen på elevplaner**
I andre kommuner stilles der traditionelt mere specifikke krav til skolerne, fx om at bruge en bestemt skabelon eller opdatere elevplanen et vist antal gange om året. I disse kommuner spiller krav til elevplaner i nogle tilfælde sammen med andre kommunale indsatser og projekter, fx om at gøre læring og progression synlig for eleverne ved hjælp af systematiske elev- eller lærings-samtaler. Mens forvaltning, ledere og lærere i de kommuner, der arbejder med specifikke indsatser (fx om at synliggøre læring for eleverne), kan beskrive ret præcist, hvordan der arbejdes mundtligt og skriftligt med den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, bruges betegnelsen "elevplan" ikke nødvendigvis om de dokumenter, fx referater af lærer-elev-samtaler, som lærere og elever udarbejder for at fastholde en systematisk dialog om elevernes læring og trivsel. Med andre ord ser vi altså både kommuner, der stiller specifikke krav til elevplansarbejdet, og kommuner, der stiller specifikke krav til arbejdet med den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

Frem til 2014 har elevplanen, som en skolechef udtrykker det, "nok levet et relativt stille liv", forstået på den måde, at skolerne og lærerne er nået til enighed om en passende form og et passende tidsforbrug. Senest, med indførelsen af krav om digitale elevplaner og digitale læringsplatforme, synes lokale diskussioner om elevplanen imidlertid at være blusset op igen. Diskussionerne, der præsenteres nedenfor, knytter sig tæt til den kommunale understøttelse af arbejdet med elevplaner.

Kommunal understøttelse af arbejdet med elevplaner

Det korte svar på, hvordan kommunerne understøtter skolernes arbejde med elevplaner, er ifølge forvaltningsrepræsentanterne, at forvaltningen stiller en skabelon til rådighed. I de første år var dette typisk i form af en elevplansskabelon, der blev udfyldt og udleveret til elev og forældre en gang om året. I de senere år har nogle kommuner valgt at overgå til elevplansskabeloner, der er givet af de digitale læringsplatforme. Disse skabeloner kalder typisk på, at lærerne fokuserer på specifikke undervisningsforløb i fagene – et vist antal gange i løbet af et skoleår.

Skiftet fra én type skabelon til en anden synes at have givet anledning til overvejelser og diskussioner på tværs af kommunerne, og ifølge forvaltningsrepræsentanterne er der tale om, at oprindelige diskussioner om elevplanens form og detaljeringsgrad er ”blusset op på ny”. På tværs af de deltagende kommuner og skoler går det igen, at de elevplansskabeloner, kommunerne oprindeligt stillede til rådighed, er kendetegnede ved at give lærerne mulighed for at udfylde en elevplan relativt hurtigt, fx gennem et afkrydsningssystem for de enkelte fag og områder, men også give plads til mere fyldige og detaljerede beskrivelser af den enkelte elevs faglige og alsidige udvikling.

Med indførelsen af krav til kommunerne om at stille digitale læringsplatforme til rådighed har man i alle kommuner indgået aftale med en udbyder af en læringsplatform, fx *Meebook*, *Minuddannelse* eller *EasyIQ*, som rummer forskellige elevplansskabeloner, der lægger op til et mere løbende og digitalt arbejde med elevplaner. Særligt interviewene med forvaltningsrepræsentanter og skoleledere vidner om, at indførelsen af læringsplatforme og kravet om digitale elevplaner har givet anledning til lokale genforhandlinger af elevplanen. I kommuner, der hidtil har lagt det ud til skolerne at lægge sig fast på en form, men nu stiller krav om, at skolerne gør brug af de skabeloner, der er indlejret i en given læringsplatform, er krav til elevplanene, som en skolechef udtrykker det, ”kommet ind ad bagvejen”. I kommuner, der primært arbejder ud fra en central styringsmodel, hører vi også om gamle diskussioner, der er blusset op igen, fordi den form og logik, der følger af læringsplatformenes indbyggede skabeloner, typisk lægger op til en ny praksis, hvad angår arbejdet med elevplaner.

Interviewene vidner om, at kommunerne fortsat er ved at lande en lokal løsning, der enten lægger op til, at skolerne gør brug af en læringsplatforms indbyggede elevplansskabelon, at skolerne gør brug af en lokal model, eller at skolerne selv finder en løsning, der lever op til lovgrundlaget:

- **Krav om at gøre brug af de elevplansskabeloner, der er indlejret i læringsplatformene:** I nogle kommuner har man ifølge de interviewede forvaltningsrepræsentanter valgt at stille krav til skolerne om at bruge den elevplansskabelon, der er indkøbt via en digital læringsplatform, og herfra enten stillet krav om, hvor mange forløb lærerne årligt skal gøre til genstand for evaluering, eller ladet det være op til skolerne selv at finde en passende detaljeringsgrad.
- **Krav om at gøre brug af en lokalt tilpasset skabelon:** I andre kommuner har man taget aktivt stilling til, om de skabeloner, en indkøbt læringsplatform tilbyder, bakker op om den type elevplaner, man ønsker at udvikle. I nogle af disse kommuner har man ifølge forvaltningsrepræsentanterne overordnet set ”købt” skabelonens logik, men er gået i dialog med udbyder om at videreudvikle skabelonen, så den bliver mere brugervenlig. I andre kommuner har man fundet læringsplatformens skabelon omstændelig og uegnet til kommunikation med forældre, og derfor har man truffet beslutning om, at lærerne skal gøre elevplanen digitalt tilgængelig via et notefelt i læringsplatformen, men arbejde med en mere simpel skabelon, der minder om den oprindelige skabelon, kommunen har stillet til rådighed for skolerne.
- **Krav om at finde en lokal løsning, der lever op til lovgrundlaget:** Endelig peges der i nogle kommuner på, at man fortsat ønsker at signalere til skolerne, at de skal finde den lokale løsning, de finder mest meningsfuld inden for rammerne af folkeskolelovens § 13 b.

Kommunale krav om læringsplatforme siger ikke nødvendigvis noget om elevplanens form og indhold

Samlet set kan vi konstatere, at man i nogle af de deltagende kommuner fortsat er i gang med at lægge sig fast på, hvordan man rammesætter og understøtter elevplansarbejdet bedst muligt. I nogle kommuner stilles der krav om, at skolerne gør brug af de digitale læringsplatforme i elevplansarbejdet, men dette krav siger vel at mærke ikke i sig selv noget om kommunens krav til elevplanens form og indhold. Der kan være tale om et krav om at benytte den elevplansskabelon, der

er indlejret i en specifik læringsplatform, eller der kan alene være tale om et krav om at gøre elevplanen digitalt tilgængelig via læringsplatformen.

4.2 Elevplaner varierer i form og indhold

I dette afsnit retter vi opmærksomheden mod de forskellige typer af elevplaner, vi har identificeret i datamaterialet. Vi kan på baggrund af afsnittet konstatere, at der i praksis synes at være stor forskel på, hvad lærerne taler om, når de taler om elevplaner. Mens nogle lærere henviser til korte elevplaner, der rummer en afkrydsningsliste, præformulerede udsagn eller en kort prosatekst om, hvordan det går med den enkelte elev, taler andre lærere om elevplaner, der indeholder lange og detaljerede beskrivelser af faglige forløb og mål for den enkelte elevs alsidige udvikling.

En analytisk pointe, der indledningsvis er væsentlig at fremhæve, er, at det netop ikke er helt simpelt at udarbejde en karakteristik af elevplaner i praksis. Én ting er, at elevplaner varierer i form og indhold. Noget andet er, at der synes at herske en høj grad af tvivl og usikkerhed om, hvornår en udarbejdet elevplan formelt set kan siges at udmærke sig som en elevplan i mere formel forstand. Nogle lærere og ledere pointerer fx, at grænsen mellem elevplansarbejdet og andre opgaver i skolen er flydende, og i interviewene sporer vi både indbyrdes uenighed og tvivl om, hvorvidt de forskellige elevplaner der udarbejdes, kvalificerer sig til at blive kaldt elevplaner. Endelig må vi konstatere, at hverken de interviewede forældre eller elever mindes at have set eller modtaget en elevplan.

4.2.1 En læringsplatform kan huse forskellige typer af elevplaner

Data fra interviewene og fra spørgeskemaundersøgelsen vidner om, at arbejdet med elevplaner ofte finder sted inden for rammerne af en læringsplatform. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 52 % af de respondenter, der angiver, at de gør brug af en bestemt skabelon eller et værktøj/redskab, når de udarbejder elevplaner, at den skabelon eller det værktøj/redskab, de gør brug af, er udviklet af en it-udbyder/et element i en læringsplatform. Interviewene vidner imidlertid om, at man kan gøre brug af læringsplatforme på ret forskellige måder, der ikke i sig selv siger noget om elevplanens udtryk og indhold. Disse måder er i fokus i dette afsnit.

Som beskrevet i forrige afsnit følger en elevplans form og indhold ikke altid den logik, der er givet af en læringsplatforms elevplansskabelon. I nogle tilfælde gør lærerne brug af den skabelon, der er indlejret i den platform, de benytter lokalt. I andre tilfælde er elevplanerne alene uploadet og gjort tilgængelige via en læringsplatform. Med andre ord kan en kommunes beslutning om, at elevplaner skal være tilgængelige via læringsplatform, udmøntes på flere forskellige måder i praksis. I datamaterialet kan der overordnet spores to tilgange:

- **Lærere tager udgangspunkt i læringsplatformenes elevplansskabeloner:** Når nogle af de interviewede lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter henviser til, at elevplansarbejdet foregår via en læringsplatform, tales der konkret om, at elevplanerne udarbejdes med afsæt i skabeloner, der fx kan trække beskrivelser af faglige forløb og mål fra de digitale læremidler, der anvendes i undervisningen. Herfra kan lærere og elever – gennem afkrydsninger eller tekst – løbende notere, hvordan det går med elevens målopfyldelse i konkrete forløb.
- **Lærere udarbejder elevplaner ”i hånden” og uploader til læringsplatforme:** For nogle af de interviewede lærere repræsenterer læringsplatformen en mere teknisk eller praktisk anordning i elevplansarbejdet, forstået på den måde, at lærerne i udgangspunktet bevæger sig uden om de strukturer og skabeloner, der ligger i en given læringsplatform. I stedet laves elevplanen så at

sige i hånden, fx med afsæt i en lokalt udarbejdet elevplansskabelon, og den uploades derefter til platformen, så den er digitalt tilgængelig.

Samlet set kan vi på tværs af kvalitative og kvantitative data konstatere, at læringsplatformene ofte bliver benyttet i elevplansarbejdet, men vi må på samme tid præcisere, at platformene benyttes på forskellige måder. En henvisning til, at elevplaner gøres tilgængelige via fx *Mebook*, *MinUddannelse* eller *Easy/Q* siger ikke i sig selv noget om elevplanernes form, opbygning og indhold.

4.2.2 Elevplanernes form og opbygning varierer

På tværs af data fra spørgeskemaundersøgelse og interview tegner der sig flere forskellige billeder af elevplanens udtryk. En elevplan kan fx være en kort tekst, der opsummerer væsentlige pointer om eleven. En elevplan kan også være en lang tekst eller et afkrydsningsdokument, der i nogle tilfælde suppleres med lærere eller elevers egne ord om eleven.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere giver et indblik i udbredelsen af forskellige typer af elevplaner, hvad angår disses form og opbygning. I nedenstående tabel ses en kategorisering af lærernes svar på, hvilke typer af tekst (afkrydsning eller egne formuleringer) der rummes i de elevplaner, de udarbejder:

TABEL 4.1

Tre typer af elevplaner

Elevplanerne i den pågældende klasse rummer:	Specialområdet (n = 303)	Almenområdet (n = 655)
Kun lærerens egne formuleringer	61 %	21 %
Kun standardtekst eller afkrydsning	7 %	27 %
Både lærerens egne formuleringer og standardtekst/afkrydsning	31 %	50 %
Andet	2 %	3 %
Total	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Spørgsmålsformuleringen lød: "Tænk på de elevplaner, du senest har været med til at udarbejde i den pågældende klasse. Svar ja/nej til om følgende udsagn passer på dit arbejde med elevplaner".

Bemærk, at kategorien "Kun standardtekst eller afkrydsning" er en sammenlægning af følgende svarmuligheder: "Elevplanen rummer standardtekster/præformulerede sætninger", "Elevplanen rummer et skema med afkrydsningsfelter" samt "Elevplanen rummer et skema med smileys eller andre symboler".

Tabellen viser helt overordnet, at der særligt på almenområdet synes at være forskel på, hvilke typer af tekst (afkrydsning eller egne formuleringer) elevplanerne rummer. Lærernes svar indikerer, at det på almenområdet er mest udbredt at udarbejde elevplaner, der både rummer lærerens egne formuleringer og standardtekst/afkrydsning (50 %), mens det er mindst udbredt at udarbejde elevplaner, der kun rummer lærerens egne formuleringer (21 %). På specialområdet er elevplaner, der alene rummer lærerens egne formuleringer, mest udbredte (61 %).

Den variation, der afspejler sig i resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, understøttes af interviewene, hvor lærerne særligt taler om tre typer af elevplaner – og vel at mærke diskuterer, hvorvidt den tredje type kan gøre det ud for en elevplan:

- Elevplanen som afkrydsningsdokument
- Elevplanen som tekstdokument
- Elevplanen som referat af lærer-elev-samtaler.

De tre typer præsenteres nedenfor.

Elevplanen som afkrydsningsdokument

Elevplanen som afkrydsningsdokument er et dokument, der primært rummer lærere og/eller elevs vurderinger af elevernes standpunkt, progression eller trivsel gennem afkrydsning. I interviewene tales der typisk om to typer af afkrydsningsdokumenter. Den ene type genereres via læringsplatformenes forskellige elevplansskabeloner. Den anden type udarbejdes via simple afkrydsningskemaer, fx i et Word-dokument, der lægger op til, at lærer og elev foretager hver deres vurdering forud for en skole-hjem-samtale. I nogle tilfælde henviser lærerne til, at de gør brug af vurderingsredskaber, der er tilgængelige på nettet, fx værktøjet *Klassetrivsel.dk*, hvor lærere selv kan udvælge og sammensætte spørgsmål, der sætter fokus på noget specifikt, fx elevens deltagelse i undervisningen. Selvom det er forskelligt fra skole til skole og fra lærer til lærer, hvilke værktøjer der tages i brug, vidner interviewene om, at selve afkrydsningstilgangen, der beskrives som simpel og hurtig, er en velkendt tilgang blandt lærerne.

Elevplanen som tekstdokument

Elevplanen som tekstdokument præsenteres i al sin enkelthed som en tekst, der giver et statusbillede af, hvordan det går med den enkelte elevs faglige udvikling, trivsel og deltagelse i undervisningen. Særligt på specialområdet henviser nogle af de interviewede lærere og ledere direkte og indirekte til den elevplan, der tilbyder et nuanceret helhedsindtryk af eleven som et ideal i elevplansarbejdet. Lærere og ledere fortæller dog, at det sjældent forholder sig sådan, at man starter forfra ”på en blank side”, hver gang man laver en ny elevplan, for det tager tid at producere en sammenhængende tekst, der tager afsæt i de mange individuelle forhold, der kunne være relevante at beskrive. Af samme grund er det ifølge lærerne ret almindeligt, at man i praksis trækker på diverse standardformuleringer, som man (selv eller i teamet) har samlet i et dokument. Det betyder konkret, at man gør brug af en række standardsætninger og alligevel udarbejder elevplaner, der indeholder en regulær tekst snarere end en række markeringer i form af kryds eller smileys. Elevplanen som tekstdokument kan derved både være et langt dokument, der giver et nuanceret og helhedsorienteret billede af elevens faglige progression og trivsel, og et dokument, der indholdsmæssigt minder om et mere standardiseret afkrydsningsdokument.

Elevplanen som referat af lærer-elev-samtaler

Elevplanen som referat af lærer-elev-samtaler præsenteres som en form for alternativ elevplan, forstået på den måde, at der ifølge de lærere, der har gjort sig erfaringer med lærer-elev-samtaler, lægges mere vægt på samtalen og processen end på selve elevplanen (produktet). En lærer fortæller fx, hvordan man på den skole, hun arbejder på, holder lærer-elev-samtaler seks gange om året. Lærer og elev noterer deres refleksioner og beslutninger i et dokument (elevplanen), der gøres tilgængeligt på læringsplatformen og fungerer som et støttedokument, der sikrer, at pointer og refleksioner fastholdes og kan tages op på den efterfølgende samtale: Har læreren fulgt op? Har eleven fulgt op? Hvad er der sket, og hvad er næste skridt? Når det er væsentligt at notere, at denne elevplanspraksis både giver anledning til diskussion og begejstring blandt de øvrige interviewede lærere, handler det, som vi kommer nærmere ind på i kapitel 6, om, at lærerne på den ene side udtrykker tvivl om, hvorvidt der reelt er tale om en elevplan (lever den op til lovgrundlaget?), men på den anden side tilslutter sig idéen om at bruge mindre tid på at udarbejde elevplaner og mere tid på at være i dialog med eleverne.

4.2.3 Elevplanen rummer primært beskrivelser af fag og status

Mens interviewene med forvaltningsrepræsentanter, ledere og lærere byder på relativt detaljerede beskrivelser af elevplanernes form og opbygning (jf. forrige afsnit), er det mere vanskeligt at indfange et nuanceret billede af elevplanernes indhold og fokus. Ledere og forvaltningsrepræsentanter henviser primært til lærerne, når vi beder dem om at fortælle om indholdet. I fokusgruppeinterviewene med lærerne fortæller der imidlertid om indhold på et relativt overordnet niveau, fx i vendinger om, at elevplanerne rummer beskrivelser af, ”hvordan det går med eleverne”, ”hvordan de klarer sig i fagene” og ”hvordan de engagerer sig i undervisningen”. Fokusgruppeinterviewene giver anledning til særligt at notere tre forhold, der uddybes nedenfor:

- I elevplansarbejdet er der først og fremmest fokus på fagene
- I elevplansarbejdet i 8. og 9. klasse er det vanskeligt at skelne mellem, hvad der skal indgå i Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV), og hvad der skal indgå i elevplanen
- Elevplanerne rummer primært beskrivelser af status og mål – og i mindre grad beskrivelser af opfølgning.

Elevplansarbejdet retter primært fokus mod fagene

I fokusgruppeinterviewene er lærerne ikke alene blevet bedt om at sætte ord på, hvordan en elevplan tager sig ud, men også hvad den konkret indeholder. Her går det igen i lærernes svar, at elevplanen indeholder beskrivelser af, hvordan det går med eleverne i fagene, og direkte adspurgt fortæller lærerne, at ”vi laver elevplaner i de fag, vi skal”. Nogle lærere præciserer, at det netop er en af de beslutninger, der er truffet på skoleniveau – at der med andre ord udarbejdes elevplaner i de fag, der er omfattet af de minimumskrav, som fremgår af folkeskolelovens § 13b, stk. 3. På direkte spørgsmål om elevplanernes øvrige indhold, fx beskrivelser af elevens alsidige udvikling og trivsel, svarer lærerne typisk mere tøvende. Det synes til dels at handle om, at emner som ”trivsel”, ”alsidig udvikling” og ”elevernes deltagelse i undervisningen” er svære at skille klart ad, hvorfor lærerne også tale om disse emner i flæng eller under mere samlede betegnelser som fx ”trivselsdelen” eller ”det sociale”. For lærere, der underviser på almenområdet, kan det også handle om, at det vil være forskelligt fra elev til elev, hvor meget der er behov for at gå ind i ”trivselsdelen”. I tilfælde, hvor eleven er udfordret socialt eller trivselsmæssigt, og hvor der er behov for opfølgning fra både skole og hjem, synes det ifølge nogle af lærerne relevant at fokusere mere på ”trivselsdelen” end i tilfælde, hvor det vurderes at gå godt med eleven, og hvor der ikke er behov for tiltag. Ifølge de interviewede lærere vil der i praksis være en tilbøjelighed til, at man retter et særskilt blik mod de ikke-faglige elementer, når en elev udviser vanskeligheder eller ser ud til at være i mistrivsel.

Ser vi nærmere på resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, tegner der sig også her et billede af, at elevplanerne først og fremmest har fokus på elevens faglige udvikling. Som illustreret i tabellen nedenfor svarer 93 % af lærerne på specialområdet og 89 % af lærerne på almenområdet ”ja” til, at de elevplaner, de senest har været med til at udarbejde, har fokus på elevens faglige udvikling. Det er imidlertid værd at bemærke – i lyset af de kvalitative interview, der indikerer, at der primært er fokus på fagene – at en stor andel af almenlærerne svarer ”ja” til, at de elevplaner, de udarbejder, har fokus på elevens alsidige udvikling (76 %), trivsel (70 %) og deltagelse i undervisningen (73 %). Det er samtidigt værd at bemærke, at lærerne på specialområdet i lidt højere grad end lærerne på almenområdet angiver, at de har fokus på elevens faglige og alsidige udvikling såvel som elevens trivsel og deltagelse i undervisningen.

TABEL 4.2

Tænk på de elevplaner, du senest har været med til at udarbejde i den pågældende klasse. Svar ja/nej til om følgende udsagn passer på dit arbejde med elevplaner:

Udsagn om arbejde med elevplaner	Specialområdet (n = 284)			Almenområdet (n = 616)		
	Ja	Nej	Ved ikke	Ja	Nej	Ved ikke
Elevplanerne har fokus på elevens faglige udvikling	93 %	6 %	1 %	89 %	7 %	3 %
Elevplanerne har fokus på elevens alsidige udvikling	92 %	7 %	1 %	76 %	20 %	4 %
Elevplanerne har fokus på elevens trivsel	87 %	12 %	1 %	70 %	26 %	4 %
Elevplanerne har fokus på elevens deltagelse i undervisningen	82 %	14 %	4 %	73 %	21 %	6 %
Elevplanerne rummer beskrivelser, der vedrører elevens uddannelsesvalg	46 %	47 %	7 %	52 %	36 %	12 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Bemærk, at spørgsmålet alene er stillet til lærere, der underviser på 1.-9. klassetrin og tidligere har angivet, at de mindst én gang hvert andet år har udarbejdet elevplaner i den klasse, de har valgt at lægge til grund for deres besvarelse. Bemærk yderligere, at sidste udsagn: "Elevplanerne rummer beskrivelser, der vedrører elevernes uddannelsesvalg" alene er stillet til de lærere, der underviser på 8. eller 9. klassetrin (Specialområdet: n = 74; Almenområdet: n = 139).

Selvom en stor andel af respondenterne netop har angivet, at de elevplaner, de udarbejdede sidste skoleår, havde fokus på elevens faglige udvikling, er det fortsat væsentligt at bemærke, at ikke alle respondenter har svaret "ja" til, at der er fokus på elevens faglige udvikling. 7 % af almenlærerne svarer fx "nej" til, at elevplanerne havde fokus på elevens faglige udvikling, og 3 % svarer "ved ikke". Igen tegner datamaterialet et billede af, at elevplaner ikke alene tager sig forskelligt ud i praksis, men det er heller ikke alle elevplaner, der lever op til de krav, som fremgår af folkeskoleloven.

Halvdelen af elevplanerne i 8. og 9. klasse rummer beskrivelser, der vedrører elevens uddannelsesvalg

I interviewene med lærere og ledere går det igen, at der er en opmærksomhed på, at de ældste elever får mange vurderinger og tilbagemeldinger. Dels får de karakterer, men de får også både elevplaner og UPV. Blandt nogle af lærerne bemærkes det, at eleverne måske får for mange tilbagemeldinger, der samlet set bidrager til en unødigt præstationskultur. Rent praktisk fortæller lærerne også, at de og deres kolleger i udskolingen er i tvivl om, hvad der skal indgå i UPV'en, og hvad der skal indgå i elevplanen, og i nogle tilfælde henviser lærerne til, at det giver mening alene at beskæftige sig med elevens uddannelsesvalg i UPV og fx reservere elevplanen til elevens faglige og personlige udvikling. Denne pointe fra de kvalitative interviews kan muligvis være med til at kaste lys over det forhold, at en væsentlig andel af de lærere, der besvarer spørgeskemaet med afsæt i 8. eller 9. klasse, *ikke* svarer "ja" til, at elevplanerne rummer beskrivelser, der vedrører elevens uddannelsesvalg. Som det fremgår af tabellen i forrige afsnit (tabel 4.2), svarer 46 % af lærerne på specialområdet og 52 % af lærerne på almenområdet "ja" til, at de elevplaner, de har været med til at udarbejde, indeholder beskrivelser, der vedrører elevernes uddannelsesvalg. Her er der altså tale om, at en stor andel af lærerne ikke lever op til det særskilte lovkrav, der vedrører elevplanerne i 8. og 9. klasse. Den lave andel kan imidlertid afspejle, at lærerne arbejder med flere planer på samme tid, og at de i nogle tilfælde aktivt vælger at reservere ét dokument til ét fokus og et andet dokument til et andet fokus.

Elevplanenerne rummer primært beskrivelser af status og mål

I den gældende lov om elevplaner i folkeskolen fremgår det, at elevplanen skal indeholde individuelle mål for den enkelte elevs læring, en status for arbejdet og en opfølgingsdel, der beskriver, hvornår og hvordan lærer, elev og evt. forældre følger op på målene. I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet bedt om at angive, hvilke elementer der indgik i de seneste elevplaner, de udarbejdede. Svarfordelingerne kan ses i tabellen nedenfor.

TABEL 4.3

Elevplanernes indhold

Svar ja/nej til om følgende udsagn passer på dit arbejde med elevplaner:	Specialområdet (n = 303)			Almenområdet (n = 655)		
	Ja	Nej	Ved ikke	Ja	Nej	Ved ikke
Elevplanerne indeholder individuelle mål for den enkelte elevs læring	91 %	8 %	1 %	66 %	29 %	5 %
Elevplanerne indeholder en statusdel, der beskriver den enkelte elevs progression	83 %	14 %	3 %	62 %	29 %	10 %
Elevplanerne indeholder en plan for, hvordan lærere skal følge op på de mål, der er angivet i elevplanen	54 %	38 %	8 %	29 %	59 %	11 %
Elevplanerne indeholder en plan for, hvordan eleven skal følge op på de mål, der er angivet i elevplanen	38 %	55 %	7 %	41 %	50 %	9 %
Elevplanerne indeholder en plan for, hvordan forældrene skal følge op på de mål, der er angivet i elevplanen	20 %	71 %	9 %	23 %	65 %	11 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Bemærk, at tabellen kun indeholder besvarelser fra de lærere, der tidligere har angivet at have udarbejdet elevplaner i deres pågældende klasse.

Tabellen giver indledningsvist anledning til at bemærke, at respondenterne i signifikant højere grad svarer, at elevplanerne indeholder individuelle mål og statusbeskrivelser end planer for opfølgning på de mål, der er angivet i elevplanen. 66 % af de adspurgte lærere på almenområdet og 91 % af lærerne fra specialområdet svarer fx, at elevplanerne indeholder individuelle mål. Til sammenligning svarer 41 % af de adspurgte lærere på almenområdet og 38 % af lærerne fra specialområdet, at elevplanerne indeholder en plan for, hvordan eleven skal følge op på de mål, der er angivet i elevplanen. Overordnet indikerer lærernes svar, at det ikke er alle elevplaner, som indeholder de beskrivelser af opfølgning, der stilles krav om. Særligt på almenområdet er det bemærkelsesværdigt, at 29 % af lærerne angiver, at elevplanerne indeholder en plan for, hvordan lærerne skal følge op på de mål, der er angivet i elevplanen. Dette er i tråd med lærernes diskussioner i interviewene. Her går det igen, at lærerne ikke umiddelbart ser elevplanerne som et didaktisk redskab, der kan hjælpe dem med at følge op på undervisningen. Men at de ikke umiddelbart tillægger elevplanen værdi som didaktisk redskab, er ifølge lærerne ikke ensbetydende med, at de ikke tager højde for deres elevers forskellige forudsætninger, når de tilrettelægger undervisningen.

Retter vi blikket mod kravet om ”individuelle mål for den enkelte elev”, skal det på baggrund af de kvalitative interview med lærerne anføres, at ”individuelle mål” synes åben for diskussion og fortolkning. I nogle tilfælde taler lærerne om målene eller de ”individuelle mål” som de mål, der fremgår af *Fælles Mål*, dvs. som de mål, der fungerer som pejlemærker for, hvad alle elever skal lære. Andre lærere henviser til, at de formulerer individuelle mål for eleverne, og at dette af og til sker i

dialog med eleverne. Her kan der ifølge lærerne være tale om specifikke faglige og/eller sociale mål, der typisk følges op på i et antal fastlagte, årlige lærer-elev-samtaler. Det fremstår imidlertid relativt uklart, om det individuelle ligger i selve målet, fx i form af en operationalisering af målet, eller om det individuelle snarere knytter sig til, at den pågældende elev skal gøre noget aktivt, fx arbejde hårdere for at opfylde et givent mål, eller at eleven fx skal blive bedre til at møde til tiden. Med andre ord taler lærerne om lidt forskellige ting, når de taler om individuelle mål, og det skal igen understreges, at særligt lærerne på almenområdet typisk henviser til, at en elevplan rummer beskrivelser af, ”hvordan det går med den enkelte elev”, og i lærernes konkrete beskrivelser skelnes der ikke nødvendigvis klart mellem status, mål og opfølgning.

Her ser vi en kontrast til specialområdet, hvor de interviewede lærere og skoleledere understreger, at det er afgørende, at en elevplan både giver status og peger fremad ved at tydeliggøre de mål, de tiltag og den evaluering, der skal finde sted i den kommende periode. Fx fortæller en skoleleder:



Den gode elevplan er jo altid den plan, som ikke kommer til at ligne en statusplan, men som virkelig er et dynamisk dokument. Forstået på den måde, at når vi skal til at skrive, så har vi evalueret på de ting, vi skal, og så det ikke er sådan ”øh, hvordan er det nu lige nu?”

I skolelederens udtalelse ligger en implicit forståelse af, at elevplanen er et fælles redskab, der bliver udarbejdet og brugt i teamet. Denne forståelse kommer, som vi skal se nærmere på i nedenstående afsnit, særligt til udtryk på specialområdet.

4.2.4 Samarbejdet om elevplaner tager sig forskelligt ud

I såvel interview som spørgeskemaundersøgelse har vi søgt at afdække, hvordan elevplanerne bliver til – og her har vi særligt interesseret os for lærernes samarbejde og ledelsens involvering. Både det kvalitative og kvantitative materiale peger på, at der er væsentlige forskelle at spore – ikke mindst mellem almen- og specialområdet.

I interviewene med almenlærere hører vi den gennemgående fortælling, at arbejdet med at udarbejde elevplaner foregår hos den enkelte faglærer, der forholder sig til elevens faglige udvikling i det pågældende fag. Det er typisk klasselæreren, der har til opgave at bidrage med perspektiver om elevens trivsel. Når lærerne uddyber og begrunder, hvorfor de ikke udarbejder elevplaner i fællesskab, lyder det direkte svar, at det er svært at finde tid til at mødes og gennemgå alle elever og blive enige om, hvad der skal noteres. Det skal i den sammenhæng bemærkes, at lærerne på almenområdet (jf. kapitel 6) fortæller, at de har svært ved at se formålet med elevplansarbejdet – og der er ingen tvivl om, at deres prioritering af tid skal ses i lyset af afvejninger af, hvorvidt deres fælles tid er givet godt ud, hvis den bruges på elevplansarbejde.

På specialområdet hører vi om en anderledes praksis. Her er det ifølge lærerne mere almindeligt, at der foregår et tæt samarbejde om, hvad der skal stå i elevplanerne, og at faglærerne efterfølgende har til opgave at notere deres bemærkninger i det enkelte fag. Hvor ledelsen på almenområdet ifølge lærere og ledere spiller en minimal eller ingen rolle i udarbejdelsen af elevplaner, fortæller de interviewede lærere på specialområdet modsat, at ledelsen typisk er direkte involveret i arbejdet. De interviewede ledere forklarer tilsvarende, at de gennemlæser alle elevplaner grundigt – ofte ad flere omgange i takt med at de justeres – og i sidste ende godkender dem.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi også søgt at afdække, hvordan elevplanerne bliver udviklet. Nedenstående tabel illustrerer svarfordelinger på spørgsmål om lærernes arbejde med at udvikle elevplaner – individuelt og i fællesskab.

TABEL 4.4

Svar ja/nej til følgende udsagn om dit arbejde med at udvikle elevplaner

	Specialområdet (n = 303)			Almenområdet (n = 655)		
	Ja	Nej	Ved ikke	Ja	Nej	Ved ikke
Hver lærer skriver et bidrag til elevplanen	68 %	30 %	2 %	55 %	41 %	4 %
Teamet (årgangs- eller klasseteam) udfylder elevplanerne sammen	53 %	45 %	2 %	30 %	66 %	4 %
Teamet (årgangs- eller klasseteam) mødes til en fælles gennemgang af elevplanerne	61 %	37 %	2 %	34 %	62 %	4 %
Andet	18 %	50 %	32 %	14 %	54 %	32 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Bemærk, at spørgsmålet alene er stillet til lærere, der tidligere har angivet, at de mindst én gang hvert andet år har udarbejdet elevplaner i den klasse, de har valgt at lægge til grund for deres besvarelse.

Af tabellen fremgår det blandt andet, at 55 % af almenlærerne og 68 % af lærerne fra specialområdet har angivet, at hver lærer skriver et bidrag til elevplanen. Tabellen giver imidlertid ikke indblik i, hvor stor en andel af disse respondenter der *også* svarer ja til, at teamet udfylder elevplaner sammen eller mødes til en fælles gennemgang af elevplanerne. En nærmere analyse af data viser imidlertid, at:

- 31 % af almenlærerne og 16 % af lærerne fra specialområdet *alene* har svaret "ja" til, at hver lærer skriver et bidrag til elevplanen.
- 24 % af almenlærerne og 52 % af lærerne fra specialområdet har *både* svaret "ja" til, at hver lærer skriver et bidrag til elevplanen, *og* at teamet udfylder elevplanerne sammen eller mødes til en fælles gennemgang.
- 20 % af lærerne fra specialområdet og 21 % af almenlærerne *alene* har svaret "ja" til, at teamet enten udfylder elevplaner sammen eller mødes til en fælles gennemgang af elevplanerne.

Spørgeskemaundersøgelsen bakker altså i store træk op om den hypotese, der fremsættes af de interviewede lærere og ledere fra specialområdet; nemlig at det er mere almindeligt på specialområdet at samarbejde om udarbejdelsen af elevplaner, mens det på almenområdet er mere almindeligt, at lærerne leverer individuelle bidrag til elevplanen. Det skal noteres, at kategorien "Andet" er relativt stor, hvilket blandt andet kan dække over, at nogle lærere, fx klasselæreren eller kontaktlæreren, udarbejder elevplaner i samarbejde med eleverne på baggrund af lærer-elev-samtaler. Kategorien "Andet" dækker også – jf. EVA's gennemgang af svar i "åben svar"-kategori – over, at der er tale om en gråzone for nogle af lærerne, og derfor har de vanskeligt ved at svare entydigt på spørgsmålet.

4.3 Elevplaner anvendes forskelligt og i begrænset omfang

Hele tanken med at udarbejde elevplaner er selvfølgelig, at de bringes i anvendelse. Mens nogle lærere fortæller, at de primært gør brug af elevplaner i forbindelse med skole-hjem-samtalen, bemærker andre lærere, at elevplansarbejdet knytter sig til elevsamtaler, der har fokus på den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Et centralt budskab i interviewene er

imidlertid, at arbejdet med elevplaner spiller en meget lille rolle i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. Arbejdet med elevplaner beskrives af nogle lærere som rituelt og spild af tid, netop ud fra det perspektiv, at elevplanen sjældent gør en forskel for nogen, hverken for elever eller forældre. Denne udfordring bør ses i sammenhæng med, at en elevplan ikke er en ensartet størrelse, og at formålet med elevplanen fremstår relativt uklart for både forvaltningsrepræsentanter, ledere, lærere, forældre og elever. Denne diskussion uddybes i kapitel 6. I dette afsnit rettes fokus alene på, hvordan elevplanen bliver bragt i anvendelse.

4.3.1 Elevplaner anvendes forskelligt

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet bedt om at svare på, hvornår de anvender de elevplaner, de har udarbejdet. Nedenstående tabel viser svarfordelingerne for de forskellige brugssituationer, lærerne er blevet bedt om at forholde sig til.

TABEL 4.5

Tag igen udgangspunkt i den klasse, du tidligere har lagt til grund for din besvarelse. Du skal nu svare på, hvornår du og dit team anvender de elevplaner, I har udarbejdet.

	Specialområdet (n = 303)			Almenområdet (n = 655)		
	Ja	Nej	Ved ikke	Ja	Nej	Ved ikke
Når vi laver årsplan og/eller aktivitetsplaner for skoleåret	48 %	45 %	7 %	26 %	67 %	7 %
Når vi tilrettelægger den daglige undervisning	63 %	33 %	4 %	39 %	56 %	5 %
Når vi gennemfører elevsamtaler	62 %	32 %	6 %	69 %	26 %	5 %
Når vi gennemfører skole-hjem-samtaler	91 %	7 %	2 %	89 %	9 %	2 %
Når vi er i dialog med forældre på andre tidspunkter end ved skole-hjem-samtalen	53 %	40 %	8 %	41 %	51 %	8 %
Når vi samarbejder med PPR eller socialforvaltningen om elever med særlige udfordringer eller særlige behov	83 %	12 %	5 %	47 %	44 %	9 %
Når vi har samtaler med eleverne om deres uddannelsesplaner	65 %	27 %	8 %	62 %	27 %	11 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Bemærk, at spørgsmålet alene er stillet til lærere, der tidligere har angivet, at de mindst én gang hvert andet år har udarbejdet elevplaner i den klasse, de har valgt at lægge til grund for deres besvarelse. Bemærk yderligere, at sidste udsagn: "Når vi har samtaler med eleverne om deres uddannelsesplaner" kun er stillet til de lærere, der underviser på 8. eller 9. klassetrin (Specialområdet: n = 74; Almenområdet: n = 139 for dette item).

Af tabellen kan det udledes, at lærerne på såvel special- og almenområdet oftest angiver skole-hjem-samtalen som en anledning, hvor elevplanen bringes i anvendelse. Hhv. 91 % og 89 % af special- og almenlærerne svarer "ja" til, at de anvender de elevplaner, de har udarbejdet, når de gennemfører skole-hjem-samtaler. På almenområdet fremstår elevsamtaler som den næstmest hyppige situation, hvor elevplanen bringes i anvendelse, mens den næstmest hyppige situation, der angives på specialområdet, er samarbejdet med PPR eller socialforvaltningen om elever med særlige udfordringer eller særlige behov. Samlet set kan vi på tværs af svarfordelingerne konstatere, at elevplanen ser ud til at blive bragt i anvendelse i flere forskellige situationer på specialområdet end

på almenområdet. Denne konstatering er i tråd med de kvalitative data, der samlet set peger på, at elevplanen defineres som et centralt redskab på specialområdet, men på almenområdet fremstår det mere uklart, hvad elevplanen skal bruges til.

Vi kan på samme tid konstatere, at hverken forældre eller elever kan genkalde sig, at de har modtaget en elevplan. Dette resultat står i kontrast til lærernes beskrivelser af, at elevplaner primært anvendes i skole-hjem-samarbejdet.

4.3.2 På specialområdet anvendes elevplanen mere målrettet og i flere sammenhænge

Undersøgelsens data peger tydeligt på, at elevplanen anvendes meget forskelligt på tværs af almen- og specialområdet. Som bemærket i forrige afsnit kan vi på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen konstatere, at lærerne på specialområdet i højere grad end lærerne på almenområdet angiver, at elevplanen anvendes i mange forskellige situationer i skolen – heriblandt i årsplanlægningen og i tilrettelæggelsen af den daglige undervisning. I interviewene fortæller lærere og ledere fra specialskoler, at elevplanen er et helt centralt dokument, og af samme grund beskrives den af lærere på specialområdet stort set samstemmende som et "helt uvurderligt redskab". I kapitel 6 vender vi tilbage til denne pointe og kobler den tæt til lærernes beskrivelser af formålet med elevplanen.

4.3.3 Elevplanen anvendes som forberedelse til skole-hjem-samtaler

Blandt almenlærerne hersker der, som vi vil komme nærmere ind på i kapitel 6, stor tvivl om, hvad meningen med elevplaner egentlig er. Det formål og den anvendelsessituation, der tydeligst kan spores i interviewene med lærerne, er, at elevplanen kan spille en rolle i skole-hjem-samtalen. Her bemærkes det, at arbejdet med elevplaner fungerer som forberedelse til skole-hjem-samtalen, og det betyder ifølge lærerne, at elevplaner typisk udarbejdes med opmærksomhed på, hvad en elevs forældre har brug for at vide om deres barns skolegang.

Af samme grund fortæller lærerne, at det kan give anledning til stor frustration, når de oplever, at forældre ikke læser de elevplaner, lærerne har udarbejdet. Når det primære formål for lærerne er at kommunikere til forældrene, og forældrene ikke læser de elevplaner, der er udarbejdet, henvises der til spildt tid. Fx fortæller en lærer:



Det [*MinUddannelse*] fungerer ikke til [forældrene]. Der er simpelthen for mange muligheder. De sidste to år, når jeg har haft skole-hjem-samtaler [...], der har jeg spurgt forældrene: "Har I været inde og kigge på *MinUddannelse*?", og "Nej, det har vi ikke", "Nej, det har vi ikke", "Nej, desværre". Jeg tror, jeg har haft to forældre, der har sagt "Ja, vi har faktisk været inde og kigge".

Både blandt lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter hører vi den forklaring gå igen, at de elevplaner, der udarbejdes med afsæt i læringsplatformenes forskellige elevskabeloner, ikke altid er lette for forældrene at tilgå, dels fordi de skal bruge NemID eller UNI-login, når de skal have adgang til elevplanen, og når de har fået adgang, vil der typisk være tale om et langt og spredt dokument, som man selv skal stykke sammen gennem en række klik gennem forskellige fag.

Trods læreres henvisninger til, at de færreste forældre læser elevplanerne, peger interviewene endtydigt på, at elevplanen primært bliver anvendt som led i forberedelse til skole-hjem-samtalen og som kommunikationsvej til forældrene. Her ser vi, som vi kommer nærmere ind på i kapitel 6, en

diskrepans i datagrundlaget. Interviewene med forældrene, der alle er skolebestyrelsesrepræsentanter, fortæller, at de ikke erindrer, at de har set en elevplan – men at de bliver orienteret om deres børns skolegang på skole-hjem-samtalerne.

4.3.4 Elevplanen som afsæt for elevsamtaler

Både interview- og spørgeskemadata vidner om, at nogle lærere anvender elevplanen som et redskab i afholdelsen af elevsamtaler. Jf. tabel 4.5 angiver 69 % af lærerne på almenområdet, at de anvender de elevplaner, de har udarbejdet, når de gennemfører elevsamtaler. Det skal i den sammenhæng bemærkes, at vi ved fra interviewene, at ordet ”elevsamtaler” kan tolkes relativt bredt, forstået på den måde, at mens nogle lærere understreger, at de altid har talt med eleverne om, hvad de skal blive bedre til (elevplaner eller ej), henviser andre lærere til mere formaliserede samtaler, der fx indgår i en skoles årshjul.

I interviewene gives der forskellige eksempler på koblingen mellem elevsamtaler og elevplanen. En lærer forklarer om den praksis, de har udviklet på skolen:



[Elevsamtalen er] en-til-en, altså hvor jeg sidder og snakker med eleven om deres mål. Så skal eleverne finde tre specifikke mål, ikke sådan noget med ”Nå, men jeg vil gerne være bedre til dansk”. [Men] ”Hvad er det *helt specifikt* du gerne vil være bedre til i dansk?”, [og så kan elevens svar være] ”Nå, men jeg kunne godt tænke mig at være bedre til at finde adjektiver i teksten, eller jeg vil gerne være bedre til at forstå det moderne gennembrud”, og så sætter vi tre faglige mål, og måske nogle af dem har brug for nogle sociale mål. Så har vi så de der seks samtaler om året, og der er så sat et kvarter af til hver elev.

Som nævnt i forrige afsnit er koblingen til elevplaner typisk, at der tages noter og referat af elevsamtalerne, som tilføjes til elevplanen, der danner udgangspunkt for det fremadrettede arbejde og samarbejde om eleven. De lærere, der arbejder på skoler/i kommuner, der arbejder med strukturrede, rammesatte lærer-elev-samtaler, fremhæver typisk samtalen med den enkelte elev som meningsfuld og brugbar og som et konkret afsæt for at arbejde med mål, evaluering og feedback.

Det skal bemærkes, at de elever, vi har interviewet, fortæller, at de ikke kan erindre, at de har modtaget et dokument, der retter fokus mod deres læring, udvikling og trivsel (en elevplan), men nogle af eleverne har, som vi vender tilbage til i afsnit 6.2, gjort sig erfaringer med lærer-elev-samtaler.

4.3.5 Elevplanen som anledning til at tænke eleverne igennem

De interviewede lærere fra almenområdet fortæller samlet set, at elevplanerne stort set ikke anvendes i arbejdet med at tilrettelægge undervisningen. Når vi i interviewene spørger åbent ind til elevplanens anvendelse, henviser lærerne primært til, at elevplanerne bruges i forbindelse med skole-hjem-samtalerne og i nogle tilfælde som en fastholdelse af den løbende evaluering. Når vi efterfølgende spørger mere direkte ind til, hvilken rolle elevplanen spiller som didaktisk redskab, svarer lærerne samlet set, at elevplanen ikke fungerer som et redskab i deres tilrettelæggelse af undervisningen. Alligevel fortæller nogle af lærerne – ved nærmere eftertanke – at selve gennemgangen af elever kan fungere som en struktur, der sikrer, at man som lærer systematisk tænker hver enkelt elev igennem. Derfor fortæller nogle af lærerne, at elevplanen i en vis udstrækning kan give dem en overordnet status for, hvordan det går – ikke bare for klassen som helhed, men for hver elev i klassen. Fx fortæller en lærer:



Når vi sidder og laver dem [elevplanerne], så tænker jeg, at det ikke er altid, de skal bruges til noget, men der er også en eller anden tilfredshed over, at man tænker, ”Nu har jeg faktisk været hver enkelt elev igennem”, og jeg [...] kan huske, at de har deltaget på en eller anden måde, jeg kan huske, hvordan de er. Så jeg ved, jeg har styr på hele klassen, og ikke bare tænker, ”Jamen, det går godt med klassen som helhed, men hvordan går det med Otto?”. Når [elevplanerne] er lavet, så giver det en eller anden tilfredshed i, at nu har jeg været hele klassen igennem.

Gennem arbejdet med elevplanerne kan man ifølge lærere blive opmærksom på elevernes forskellige udfordringer – faglige såvel som trivselsmæssige – og elevplanen kan derved bruges som et redskab, der sikrer, at man systematisk retter blikket mod alle elever i klassen. Resultatet kan være didaktisk og pædagogisk refleksion, der retter sig mod den enkelte elev. Nøgleordet i lærernes fortællinger er dog, at gennemgangen giver en status, der med lærernes egne ord primært eksisterer ”i baghovedet”. Der lader ikke til at være nogen egentlig systematik i, hvordan refleksionerne eller elevplanen efterfølgende bringes i spil i tilrettelæggelsen af undervisningen. Netop dette forhold bevirker, at lærerne samlet set konkluderer, at de ikke kan se, hvordan elevplanen skal bidrage til at kvalificere undervisningen. Blandt de mest kritiske og skeptiske røster lyder det blandt andet, at man som lærer efter udarbejdelsen af elevplanerne opnår lettelsen over, ”at det nu er overstået”.

4.3.6 Et summativt eller formativt sigte med elevplanen

I lærernes og ledernes fortællinger om, hvordan de arbejder med elevplaner, identificerer vi to overordnede tilgange til arbejdet med mål, evaluering og feedback: en summativ og en formativ tilgang.

Når elevplanen fx anvendes til at orientere forældrene i forbindelse med årlige eller halvårlige skole-hjem-samtaler, er der som udgangspunkt tale om en summativ evalueringspraksis. Her er formålet at redegøre for, hvordan eleven overordnet arbejder og deltager i undervisningen, og hvordan eleven klarer sig fagligt. Blikket rettes som udgangspunkt ikke fremad, og der er ikke tale om en løbende og systematisk evalueringspraksis. Elevplanen bidrager i denne tilgang med en status på, hvordan eleven har klaret sig i løbet af skoleåret.

Når der fx udarbejdes elevplaner i forbindelse med lærer-elev-samtaler, synes der i højere grad at være tale om en formativ evalueringspraksis, hvor læreren og eleven på et mere individuelt niveau taler sammen om elevens læring. Her rettes opmærksomheden i højere grad fremad. Det vil sige, at der tales om elevens progression, og hvad der skal til, for at eleven kan udvikle sig i faget. Tilsvarende henvises der på specialområdet til, at elevplanen hele tiden bringes i anvendelse, blandt andet fordi der løbende skal tages stilling til, om eleverne modtager det rette tilbud.

Uanset om lærerne arbejder summativt eller formativt i arbejdet med elevplaner, er det på baggrund af datamaterialet vigtigt at understrege, at en lærer godt kan have et summativt sigte med elevplanen, der fx udleveres til forældrene én gang om året, men arbejde formativt med elevernes udbytte af undervisningen som en integreret del af undervisningsopgaven. Fx fremhæver en lærer fra almenområdet, at hun udarbejder (summative) elevplaner, fordi de er et lovkrav, men den mere løbende, formative evaluering finder sted i den daglige undervisning:



Fordi det nytter jo ikke noget, når du er færdig med at arbejde med ligninger, og så kan du sige, ”Nå, der var sgu lige en tredjedel, der ikke nåede det. Det var surt, nu går vi videre med geometri, bum.” Altså, vi bliver nødt til undervejs i forløbet at finde ud af, ”Hov, hun hænger i bremsen, vi skal lige have noget ekstra på.” Det er jo imens, vi underviser, at vi tilretter for at få de sidste med. Det er jo ikke, når løbet er kørt, at så venter vi til næste år, hvor det [ligninger] kommer igen. Der synes jeg ikke, det [elevplanen] giver så meget i forhold til, hvordan du kan forbedre din undervisning.

Elevplanens formative eller summative sigte synes samlet set at spille en stor rolle for, hvordan lærerne taler om de elevplaner, de udarbejder. Blandt lærerne er der i store træk enighed om, at formativ evaluering er nødvendig for at sikre, at alle elever får et optimalt udbytte af undervisningen. Det store spørgsmål, der rejses i kapitel 6, er ifølge lærerne, om elevplanen kan fungere som et formativt redskab.

Opsamling på elevplanen i praksis – og et rids af tre typer elevplaner

Interview og spørgeskemadata tegner samlet set et billede af, at elevplaner tager sig meget forskelligt ud i praksis. Mens de interviewede elever og forældre ikke mindes at have modtaget elevplaner og derfor ikke kan beskrive dem, giver interviewene med lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter indtryk af, at elevplaner kan være alt fra en 360-graders beskrivelse af en elev til et stikordsreferat fra en lærer-elev-samtale, et omfattende eller simpelt afkrydsningsdokument eller en kort samlet statusbeskrivelse. I nogle tilfælde bliver elevplanen udarbejdet i et tæt samarbejde mellem lærerne. I andre tilfælde er der tale om et mere individuelt projekt. Med andre ord er det vanskeligt at tale om elevplanen i bestemt form.

Hæver vi os imidlertid op over de mange forskellige varianter og retter blikket mod, hvad elevplanerne anvendes til, kan vi imidlertid helt overordnet identificere tre typer elevplaner:

- **Elevplanen som kernedokument:** På specialområdet henvises der til, at elevplanen fungerer som et omfattende dokument, der giver en grundig beskrivelse af elevens faglige, sociale og personlige udvikling og herfra sætter mål og retning for, hvad der skal ske med eleven. Dette dokument retter sig mod alle de tre delmål eller anvendelsessigter, der fremgår af folkeskolelovens § 13 b: skole-hjem-samarbejdet, den løbende evaluering af undervisningen samt tilrettelæggelsen af undervisningen.
- **Elevplanen, der indfrier et enkelt delmål:** På almenområdet henvises der til en række forskellige elevplaner, der overordnet set har det til fælles, at de er udarbejdet med blik for en specifik anvendelsessituation, fx skole-hjem-samtalen eller den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen. Elevplaner, der indfrier et enkelt delmål, har typisk også det til fælles, at de netop sjældent egner sig til at indfri flere delmål. Den elevplan, der ifølge lærerne fungerer godt som en årlig informationsskrivelse til forældrene, fungerer ikke som redskab i en løbende evalueringspraksis – og vice versa. Dette skisma behandles i kapitel 6.
- **Elevplanen som rituel praksis:** På almenområdet bemærker vi, at nogle af de interviewede lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter taler om elevplanen som en pligtaflevering, der ikke vurderes at have en reel værdi, hverken for forældre, elever eller lærere. Der kan fx være tale om en relativt mekanisk afkrydsningspraksis eller et kortfattet dokument, der udarbejdes hurtigt, men ikke sigter mod en specifik brugssituation.

5 Lærernes tidsforbrug i arbejdet med elevplaner

Spørgsmål om lærernes tidsforbrug er et af flere centrale spørgsmål, STUK ønsker at få belyst i denne undersøgelse. I dette kapitel præsenterer vi både beregninger af, hvor mange timer lærere skønner, at de brugte på elevplansarbejdet i skoleåret 2018/19, og vi præsenterer en række beregninger, der gør det muligt at betragte spørgsmål om lærernes tidsforbrug som andet og mere end et gennemsnit. Inden vi præsenterer beregningerne, understreger vi – med henvisning til rapportens øvrige kapitler – vigtigheden af, at lærernes tidsforbrug ses i lyset af, at en elevplan i praksis ikke er en ensartet størrelse, at beregninger af tidsforbrug dækker over væsentlige variationer, og endelig at svarprocenten for de spørgsmål, der handler om lærernes tidsforbrug, er relativt lav.

5.1 Forbehold for resultater om tidsforbrug

Beregninger af lærernes tidsforbrug i elevplansarbejdet kan ikke stå alene. Det kan vi konkludere på baggrund af undersøgelsens samlede datagrundlag. I dette afsnit tydeliggør vi en række forbehold, der bør tages i betragtning, når man retter opmærksomheden mod den tid, der gennemsnitligt bruges på elevplansarbejdet. I afsnittet præsenterer vi fire nært beslægtede forbehold:

- En elevplan er ikke bare en elevplan
- Der er stor forskel på, hvor mange elevplaner den enkelte lærer er med til at udarbejde
- Svarprocenten for spørgsmål om lærernes tidsforbrug er relativt lav
- Lærerne er blevet bedt om at afgive deres bedste bud på, hvor meget tid de brugte på elevplansarbejdet i skoleåret 2018/19.

5.1.1 En elevplan er ikke bare en elevplan – og holdninger til elevplanen er delte

Beregninger af lærernes tidsforbrug skal ses i lyset af den kompleksitet, vi præsenterer i rapportens øvrige kapitler.

Vi vil særligt fremhæve det forhold, at form og indhold varierer fra elevplan til elevplan: Både data fra interview og spørgeskemaundersøgelse peger på, at elevplaner findes i mange former og mange længder (jf. kapitel 4).

Vi vil desuden gøre opmærksom på, at holdninger til elevplanen synes at have betydning for, hvor mange kræfter og dermed hvor meget tid den enkelte lærer vælger at lægge i elevplansarbejdet. Spørgeskemaundersøgelse og kvalitative interviews indikerer, som beskrevet i kapitel 6, at lærerne

har delte holdninger til elevplanen. I alt har 52 % af lærere på almenområdet angivet en positiv eller overvejende positiv holdning til, at der skal arbejdes med elevplaner. På specialområdet har i alt 76 % af respondenterne angivet en positiv eller overvejende positiv holdning til, at der skal arbejdes med elevplaner i folkeskolen. I de kvalitative interview hører vi særligt almenlærerne udtrykke sig kritisk om at være underlagt kravet om at skulle udarbejde elevplaner – også i tilfælde hvor de peger på det meningsfulde i at styrke den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Interviewene vidner om, at nogle lærere betragter elevplanen som en form for ”pligt-afløsning” eller ”produkt”, som hverken lærere, forældre eller elever får gavn af. Nogle lærere, særligt på specialområdet, omtaler dog elevplanen som en løftestang i undervisningen, og fra disse lærere hører vi, at det giver mening at bruge tid på at udarbejde en grundig elevplan.

5.1.2 Der er stor forskel på, hvor mange elevplaner den enkelte lærer er med til at udarbejde

Både det kvantitative og kvalitative datamateriale giver indblik i, at der er stor forskel på, hvor mange elevplaner den enkelte lærer er med til at udarbejde. Nogle lærere fortæller fx, at de bidrager til mange elevplaner, fordi de underviser i mange fag i mange klasser, eller fordi de laver elevplaner flere gange om året. Andre lærere fortæller modsat, at de som klasselærere eller kontaktlærere bidrager til relativt få elevplaner, men til gengæld er de ene om at formulere sig om elevens trivsel, alsidige udvikling og deltagelse i undervisningen. Alle kvantitative beregninger af, hvor meget tid den enkelte lærer bruger på at bidrage til at udarbejde elevplaner, skal ses i dette lys. Når vi i dette kapitel skriver, at lærerne ”bidrog til” eller ”var med til” at udarbejde elevplaner, handler det netop om, at elevplanen sjældent udarbejdes af en enkelt lærer, og at en lærers gennemsnitlige tidsforbrug på at bidrage til én elevplan ikke nødvendigvis er det samme som den tid, der er brugt på at udarbejde den samlede elevplan.

5.1.3 Svarprocenten for spørgsmål om lærernes tidsforbrug er relativt lav

Svarprocenten for de spørgsmål, der specifikt handler om, hvor meget tid lærerne skønner at have brugt på at udarbejde og anvende elevplaner i skoleåret 2018/19, er signifikant lavere end svarprocenterne for de resterende spørgsmål⁴. Den relativt lave svarprocent er ikke umiddelbart overraskende, da både pilottest og kvalitative interview viser, at det kan være særdeles vanskeligt at svare på, hvor meget tid en lærer samlet set bruger på at arbejde med elevplaner i løbet af et skoleår. Det er der ifølge lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter mange forklaringer på, blandt andet at arbejdet med at udarbejde elevplaner ofte er integreret i en række andre aktiviteter, fx til skole-hjem-samarbejdet og den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Som anført nedenfor har vi bestræbt os på at få en så høj svarprocent som muligt og med afgivelse af så præcise tidsestimater som muligt. Alligevel er det vigtigt at være opmærksom på, at lærerne selv bemærker, at det er vanskeligt at isolere arbejdet med elevplaner som en særskilt aktivitet.

5.1.4 Lærerne er blevet bedt om at afgive deres bedste bud på, hvor meget tid de brugte på elevplansarbejdet i skoleåret 2018/19

Da spørgsmålet om tidsforbrug står centralt i opdraget fra STUK, har vi bestræbt os på at få så mange respondenter som muligt til at angive et kvalificeret skøn på deres tidsforbrug:

⁴ For lærere, der primært underviser på almenområdet, er n = 493. For lærere, der primært underviser på specialområdet, er n = 254. Det skal bemærkes, at svarfordelingen for de lærere, der har besvaret spørgsmål om tidsforbrug, matcher svarfordelingen for den samlede stikprøve.

- I bestræbelserne på at få så realistiske og præcise tidsangivelser som muligt har vi i spørgsmål om tidsforbrug alene medtaget besvarelser fra respondenter, der angiver, at de udarbejdede elevplaner i skoleåret 2018/19. Det indebærer, at lærere, der fx har svaret, at de ikke har udarbejdet elevplaner i de sidste tre år (hhv. 6 % på almenområdet og 5 % på specialområdet), ikke er blevet bedt om at svare på spørgsmål, der vedrører deres tidsforbrug.
- I bestræbelserne på at få så mange besvarelser som muligt tydeliggjorde vi i spørgeskemaet, at respondenterne skulle komme med deres bedste bud på et skønnet tidsforbrug, og vi valgte i den sammenhæng at undlade en "Ved ikke"-kategori. De respondenter, der forsøgte at gå videre i deres besvarelse af skemaet uden at angive et estimat, blev endnu en gang opfordret til at komme med deres bedste bud, og herfra fik de mulighed for at svare, at de ikke ønskede at afgive svar på spørgsmålet.

5.2 Resultater af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere giver svar på, hvor mange elevplaner den gennemsnitlige lærer skønner at have udarbejdet i skoleåret 2018/19, og hvor mange klokketimer han eller hun skønner at have brugt på dette arbejde. De deskriptive svarfordelinger, der kan udledes af spørgeskemaundersøgelsen, giver mulighed for at få indblik i en række simple, deskriptive svar på, hvor meget tid lærerne i gennemsnit brugte på elevplansarbejdet i skoleåret 2018/19. Disse svar kan imidlertid ikke stå alene. I afsnittet præsenterer vi derfor en række statistiske sammenhænge, der vidner om, at det kan være vanskeligt at tale om ét gennemsnitligt tidsforbrug i arbejdet med elevplaner.

5.2.1 Så mange elevplaner vurderer en lærer i gennemsnit at have været med til at udarbejde i skoleåret 2018/19

I spørgeskemaet blev respondenterne bedt om at angive, cirka hvor mange elevplaner de var med til at udarbejde i skoleåret 2018/19. Det opgjorte gennemsnit for de lærere, der angav, at de var med til at udarbejde mindst én elevplan i det pågældende skoleår, viser, at en lærer på almenområdet i gennemsnit bidrog til at udarbejde cirka 55 elevplaner, mens en lærer på specialområdet i gennemsnit bidrog til 16 elevplaner.

Da vi ser en stor spredning i lærernes svar på dette spørgsmål, har vi konstrueret en række intervaller af svar, der illustreres i nedenstående tabel. Af tabellen kan det fx udledes, at 32 % af almenlærere angav, at de bidrog til 1-25 elevplaner, mens 22 % af almenlærere angav, at de bidrog til flere end 75 elevplaner. Tabellen vidner dermed om, at der er stor forskel på, hvor mange elevplaner den gennemsnitlige lærer på almenområdet var involveret i at udarbejde. Til sammenligning kan vi konstatere, at 87 % af lærerne på specialområdet angav, at de bidrog til mellem 1 og 25 elevplaner om året, mens 2 % af lærerne på specialområdet angav, at de bidrog til flere end 75 elevplaner om året. Spredningen på specialområdet er altså væsentligt mindre.

TABEL 5.1

Cirka hvor mange elevplaner var du med til at udarbejde i løbet af skoleåret 2018/19?

Intervaller: Antal elevplaner	Specialområdet (n = 303)	Almenområdet (n = 654)
0	1 %	4 %
1-25	87 %	32 %
26-50	8 %	27 %
51-75	2 %	15 %
75+	2 %	22 %
Total	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Spørgsmålsformuleringen lyder: "Hvor mange elevplaner var du ca. med til at udarbejde i løbet af skoleåret 2018/19? Her skal du ikke tænke på en specifik klasse, men på alle de elevplaner, du var med til at udarbejde."

Note: Respondenterne er blevet bedt om at angive et specifikt antal elevplanerne. Intervallerne er kategorier konstrueret af EVA.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet bedt om at angive, hvilket klassetrin de underviste på i flest lektioner i skoleåret 2018/19. En nærmere analyse af sammenhængen mellem det klassetrin, lærerne har angivet, og det antal elevplaner, de angiver at have udarbejdet på et år, giver en indikation af, at lærere, der underviste på de ældste klassetrin, bidrog til flere elevplaner end lærere, der underviste på de yngste klassetrin. Dette gør sig gældende for både almen- og specialområdet. Sammenhængen mellem klassetrin og antal udarbejdede elevplaner illustreres i nedenstående tabel.

TABEL 5.2

Gennemsnitligt antal udarbejdede elevplaner pr. lærer opgjort på klassetrin

Klassetrin	Specialområdet (n = 296)	Almenområdet (n = 629)
0. klasse	7,2 elevplaner	23,2 elevplaner
1.-3. klasse	13,1 elevplaner	46,9 elevplaner
4.-6. klasse	16,1 elevplaner	56,5 elevplaner
7.-9. klasse	20,2 elevplaner	69,9 elevplaner

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019

Note: Bemærk, at de respondenter, der tidligere har angivet, at de ikke har været med til at udarbejde elevplaner i 2018/19, ikke er medregnet i gennemsnittet.

En oplagt forklaring på ovennævnte sammenhæng er, at eleverne i løbet af deres skoletid får flere og flere fag, der skal indgå i elevplanen, og derved vil flere og flere faglærere skulle bidrage til den enkelte elevplan. Denne pointe underbygges af det kvalitative datamateriale, der peger på, at lærere i udskolingen typisk er involveret i at udarbejde elevplaner i flere fag og i flere klasser.

5.2.2 Så mange timer vurderer lærerne, at de har brugt på at udarbejde elevplaner i skoleåret 2018/19

I spørgeskemaet blev respondenterne bedt om at afgive deres bedste bud på, hvor mange klokke-timer de samlet set brugte på at udarbejde elevplaner i skoleåret 2018/19. Vi har konstrueret en række kategorier (tidsintervaller) af svar, der illustrerer spredningen i lærernes tidsforbrug. Spredningen fremgår af nedenstående tabel, der fx viser, at 20 % af almenlærerne har svaret, at de brugte 1-5 timer på at udarbejde elevplaner, mens 24 % af almenlærerne har skønnet, at de brugte mere end 20 timer.

TABEL 5.3

Hvor mange klokketimer har du samlet set brugt på at udarbejde elevplaner i løbet af skoleåret 2018/19?

Intervaller: Antal timer	Specialområdet (n = 254)	Almenområdet (n = 493)
0	2 %	4 %
1-5	9 %	20 %
6-10	20 %	31 %
11-15	18 %	11 %
16-20	19 %	10 %
20+	32 %	24 %
Total	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Bemærk, at en stor andel respondenter har valgt ikke at svare på dette spørgsmål (se notatets indledning for uddybning af dette forhold).

Note: Spørgsmålsformuleringen lyder: "Hvor mange klokketimer har du samlet set brugt på at udarbejde elevplaner i løbet af skoleåret 2018/19? Der tænkes alene på den tid, du har brugt på at udarbejde og ikke anvende og følge op på elevplaner. Her skal du ikke tænke på en specifik klasse, men på alle de individuelle elevplaner, du var med til at udarbejde". Respondenterne blev bedt om at angive deres svar ved at indsætte et antal timer i følgende sætning: "Jeg skønner, at mit samlede tidsforbrug på udarbejdelse af elevplaner i 2018/19 var cirka [] klokketimer."

Note: Intervallerne er kategorier konstrueret af EVA.

Vi har opgjort det gennemsnitlige timeforbrug for de lærere, der angav en værdi højere end 0 timer, (se tabel 5.3), og opgørelsen viser, at en lærer på almenområdet i gennemsnit angav at have brugt 17 klokketimer på at udarbejde elevplaner, mens en lærer på specialområdet i gennemsnit angav at have brugt 21 klokketimer. Dette gennemsnit dækker vel at mærke over en stor variation, både hvad angår antallet af udarbejdede elevplaner (se tabel 5.1) og antal klokketimer brugt på udarbejdelsen (se tabel 5.3). En oplagt forklaring på denne variation kunne være, at variationen i tidsforbrug følger variationen i antal udarbejdede elevplaner (jf. tabel 5.2, der viser, at jo højere et klassetrin, en gennemsnitlig lærer underviser på, desto flere elevplaner skønner han eller hun at have udarbejdet). En nærmere analyse af lærernes tidsangivelser opgjort på klassetrin viser imidlertid, at der *ikke* er signifikante forskelle på, hvor mange årlige klokketimer lærere fra 1.- 9. klasse brugte på at udarbejde elevplaner i skoleåret 2018/19. Fordelingen opgjort på klassetrin fremgår af nedenstående tabel.

TABEL 5.4

Gennemsnitligt antal klokketimer brugt pr. lærer på at udarbejde elevplaner i skoleåret 2018/19 opgjort på klassetrin

Klassetrin	Specialområdet (n = 248)	Almenområdet (n = 473)
0. klasse	14,5 timer	13,3 timer
1.-3. klasse	21,3 timer	16,9 timer
4.-6. klasse	21,8 timer	16,8 timer
7.-9. klasse	22,3 timer	18,4 timer

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Sammenholder vi lærernes angivelser af, hvor mange elevplaner de udarbejdede i skoleåret 2018/19 med deres angivelser af den tid, de brugte på at udarbejde elevplaner, kan vi konkludere, at den gennemsnitlige tid brugt af én lærer på at bidrage til én elevplan er 18 minutter på almenområdet og 76 minutter på specialområdet. Opgørelsen er illustreret i nedenstående tabel.

TABEL 5.5

Gennemsnitligt antal minutter brugt pr. lærer pr. elevplan i skoleåret 2018/19

Specialområdet (n = 250)	Almenområdet (n = 473)
76 minutter	18 minutter

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Følgende spørgsmål ligger til grund for beregning af gennemsnittet: "Hvor mange elevplaner var du ca. med til at udarbejde i løbet af skoleåret 2018/19?" og "Hvor mange klokketimer har du samlet set brugt på at udarbejde elevplaner i løbet af skoleåret 2018/19?"

Note: Kun respondenter, der både har angivet, hvor mange elevplaner de har udarbejdet, og hvor mange timer de har brugt på at udarbejde elevplaner, indgår i tabellen.

Det skal bemærkes, at ovennævnte gennemsnit dækker over en stor spredning, både hvad angår antal elevplaner og tid brugt på udarbejdelse. Vi har derfor set nærmere på sammenhængen mellem det antal elevplaner, respondenterne har angivet, og den tid, de skønner at have brugt på at udarbejde elevplaner. Her sporer vi en signifikant sammenhæng, der illustreres i nedenstående tabel. Tabellen illustrerer samlet set, at jo flere elevplaner en lærer angiver at have udarbejdet i skoleåret 2018/19, desto mindre tid skønner han eller hun i gennemsnit at have brugt på den enkelte elevplan. Mens en lærer på almenområdet, der fx angav at have bidraget til udarbejdelsen af 1-25 elevplaner på et år, gennemsnitligt brugte 44 minutter pr. elevplan, brugte en almenlærer, der angav at have bidraget til 51-75 elevplaner, i gennemsnit 23 minutter pr. elevplan.

TABEL 5.6

Gennemsnitligt antal minutter pr. elevplan fordelt på, hvor mange elevplaner læreren har udarbejdet i skoleåret 2018/19

Antal elevplaner udarbejdet	Specialområdet (n = 250)	Almenområdet (n = 473)
1-25	110 minutter	44 minutter
26-50	47 minutter	24 minutter
51-75	24 minutter	23 minutter
75+	19 minutter	10 minutter

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Respondenter, der ikke har udarbejdet elevplaner i skoleåret 2018/19, er ikke medregnet i gennemsnittet. Kun respondenter, der både har angivet, hvor mange elevplaner de har udarbejdet, og hvor mange timer de har brugt på at udarbejde elevplaner, indgår i tabellen.

Note: Følgende spørgsmål ligger til grund for beregning af gennemsnittet: "Hvor mange elevplaner var du ca. med til at udarbejde i løbet af skoleåret 2018/19?" og "Hvor mange klokketimer har du samlet set brugt på at udarbejde elevplaner i løbet af skoleåret 2018/19?"

Note: I tabellen er der taget udgangspunkt i den kategorisering, der er anvendt i tabel 5.1.

Som tidligere anført (jf. tabel 5.2) indikerer lærernes svar, at de bidrager til flere og flere elevplaner, jo højere klassetrin de underviser på. Samtidigt er der ikke væsentlige forskellige at spore i deres angivelser af, hvor mange klokketimer de brugte på at udarbejde elevplaner på et år (jf. tabel 5.4). Vi har foretaget en beregning, der viser, at jo højere klassetrin lærerne underviser på, desto kortere tid brugte de jf. deres timeestimat i gennemsnit på at bidrage til én elevplan i skoleåret 2018/19. Dette forhold gør sig gældende for både special- og almenområdet. Beregningen er illustreret i nedenstående tabel.

TABEL 5.7

Gennemsnitligt antal minutter brugt på at bidrage til at udarbejde én elevplan i skoleåret 2018/19 fordelt på klassetrin

Klassetrin	Specialområdet (n = 248)	Almenområdet (n = 473)
0. klasse	119 minutter	34 minutter
1.-3. klasse	91 minutter	23 minutter
4.-6. klasse	83 minutter	17 minutter
7.-9. klasse	61 minutter	15 minutter

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Respondenter, der ikke har udarbejdet elevplaner i skoleåret 2018/19, er ikke medregnet i gennemsnittet. Kun respondenter, der både har angivet, hvor mange elevplaner de har udarbejdet, og hvor mange timer de har brugt på at udarbejde elevplaner, indgår i tabellen.

Det skal for en god ordens skyld igen bemærkes, at de gennemsnitlige tidsangivelser ovenfor alene siger noget om, hvor meget tid én gennemsnitlig lærer angiver at have brugt på at *bidrage* til at udarbejde en elevplan, men ikke noget om, hvor lang tid det samlet set tog for alle involverede lærere at udarbejde en færdig elevplan. Som tidligere nævnt får eleverne flere og flere fag i løbet af deres skoletid, og derfor vil flere og flere faglærere skulle bidrage til den enkelte elevplan. Derved vil lærernes kollektive tid brugt på at udarbejde én elevplan formodentlig øges, i takt med at klasstrinnet øges.

Så mange timer vurderer lærerne, at de har brugt på at *udarbejde og følge op på elevplaner i skoleåret 2018/19*

Lærerne blev også bedt om at angive, hvor mange klokketimer de skønner at have brugt på at *anvende og følge op* på elevplaner i skoleåret 2018/19. Vi har opgjort gennemsnittet for lærernes samlede tid brugt på elevplansarbejdet, dvs. den tid, de har brugt på såvel udarbejdelse af og opfølgning på elevplaner. Opgørelsen viser, at en lærer på almenområdet i gennemsnit brugte 33 klokketimer på at udarbejde og følge op på elevplaner, mens en lærer på specialområdet i gennemsnit brugte 38 klokketimer på at udarbejde og følge op på elevplaner. Opgørelsen er illustreret i nedenstående tabel.

TABEL 5.8

Gennemsnit af en lærers samlede tid (i klokketimer) brugt på at *udarbejde og følge op på* elevplaner i skoleåret 2018/19

Specialområdet (n = 195)	Almenområdet (n = 372)
38 timer	33 timer

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Gennemsnittet er udregnet på baggrund af angivelser af svar på følgende spørgsmål: "Hvor mange klokketimer har du samlet set brugt på at *udarbejde* elevplaner i skoleåret 2018/19" og "Hvor mange klokketimer skønner du, at du samlet set brugte på at *anvende og følge op* på individuelle elevplaner i undervisningen og i skole-hjem-samarbejdet?".
Note: Respondenter, der har svaret, at de har brugt tid på at udarbejde elevplaner, er medtaget i beregningen. Nogle af disse respondenter har svaret, at de har brugt 0 timer på at anvende og følge op på elevplaner, og deres angivelser (0) er medregnet i gennemsnittet.

Da der spores en stor spredning i lærernes tidsangivelser, har vi konstrueret en række kategorier (tidsintervaller) af svar, der illustreres i nedenstående tabel.

TABEL 5.9

Lærernes samlede tid brugt på at *udarbejde* samt *anvende og følge op på* elevplaner i skoleåret 2018/19

Antal timer	Specialområdet (n = 199)	Almenområdet (n = 390)
0	2 %	3 %
1-10	9 %	23 %
11-20	25 %	27 %
21-30	18 %	16 %
31-40	15 %	8 %
40+	32 %	23 %
Total	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Tabellen over lærernes samlede tidsanvendelse for elevplaner er dannet ved en integration af spørgsmålene "Hvor mange klokketimer skønner du, at du samlet set brugte på at anvende og følge op på individuelle elevplaner i undervisningen og i skole-hjem-samarbejdet?" og "Hvor mange klokketimer har du samlet set brugt på at udarbejde elevplaner i løbet af skoleåret 2018/19?".

Note: Respondenter, der har svaret, at de har brugt tid på at udarbejde elevplaner, er medtaget i beregningen. Nogle af disse respondenter har svaret, at de har brugt 0 timer på at anvende og følge op på elevplaner, og deres angivelser (0) er inkluderet i beregningen.

Af tabellen kan det fx bemærkes, at andelen af almenlærere, der svarer, at de brugte 1-10 timer på at udarbejde elevplaner (23 %), svarer til andelen af almenlærere, der brugte mere end 40 timer på opgaven (23 %). Tilsvarende kan det bemærkes, at 34 % af lærerne på specialområdet angav, at de brugte 1-20 timer, mens 32 % af lærerne på specialområdet angav, at de brugte mere end 40 timer på opgaven. For begge respondentgrupper synes der altså at være tale om en relativt stor variation i, hvor meget tid den enkelte lærer har angivet at bruge på elevplansarbejdet. Igen må vi henlede opmærksomheden mod, at en elevplan kan tage sig meget forskelligt ud (jf. kapitel 4). Som vi vil se nærmere på i kapitel 6, skal variationen også ses i lyset af, at holdninger til elevplanerne er delte. For nogle lærere synes elevplansarbejdet at handle om, at man er forpligtet til at levere et årligt produkt. For andre lærere synes elevplansarbejdet at være et element i en mere integreret og dynamisk evalueringspraksis.

Opsamling på lærernes tidsforbrug i arbejdet med elevplaner

Spørgsmål om lærernes tidsforbrug er ét af flere centrale spørgsmål, STUK ønsker at få belyst i denne undersøgelse. Datagrundlaget vidner om, at der ikke findes ikke ét, men flere svar på dette spørgsmål, og svarene skal læses i lyset af en række væsentlige forbehold. For det første er det ifølge lærerne vanskeligt at angive et timeforbrug, primært fordi arbejdet med at udarbejde elevplaner ofte er integreret i en række andre aktiviteter. For det andet er der i praksis stor forskel på, hvad en elevplan dækker over, ligesom der er stor forskel på, hvordan og hvor

meget den enkelte (fag)lærer bidrager i elevplansarbejdet.

I spørgeskemaundersøgelsen er de lærere, der har angivet, at de har været med til at udarbejde mindst én elevplan i skoleåret 2018/19, blevet bedt om at give deres bedste bud på, hvor mange timer de brugte på hhv. at udarbejde og anvende elevplaner i skoleåret 2018/19. På baggrund af lærernes besvarelser konkluderer vi følgende:

- En lærer var i gennemsnit med til at udarbejde 55 elevplaner på almenområdet og 16 elevplaner på specialområdet.
- En lærer på almenområdet brugte i gennemsnit 17 klokke timer på at udarbejde elevplaner, mens en lærer på specialområdet i gennemsnit brugte 21 timer.
- Det gennemsnitlige antal minutter, én lærer brugte på at bidrage til én elevplan, er 18 på almenområdet og 76 på specialområdet.
- Der er en stor spredning i, hvor mange elevplaner lærerne hver især var med til at udarbejde: Lærere, der primært underviste på de ældste klassetrin, bidrog til flere elevplaner end lærere, der underviste på de yngste klassetrin.
- Der er *ikke* signifikante forskelle på, hvor mange klokke timer lærere fra forskellige klassetrin gennemsnitligt angiver at have brugt på at udarbejde elevplaner på et år.
- Jo flere elevplaner en lærer var med til at udarbejde, desto mindre tid brugte han eller hun i gennemsnit på den enkelte elevplan.
- En lærer på almenområdet brugte i gennemsnit 33 klokke timer på at udarbejde og følge op på elevplaner, mens en lærer på specialområdet i gennemsnit brugte 38 klokke timer på at udarbejde og følge op på elevplaner.

6 Elevplanens muligheder og udfordringer

Undersøgelsen hviler på et rigt datamateriale, hvad angår erfaringer med, perspektiver på og holdninger til elevplanen. Helt overordnet set kan vi konstatere, at holdninger til elevplanen både er mange og delte: Nogle fortæller om elevplanen som en løftestang og en mulighed for at maksimere elevernes udbytte af undervisningen. Andre ser i højere grad elevplanen som en rituel opgave eller ”pligtaflevering”, der tager tid fra undervisningen og samværet med eleverne. På tværs af holdninger til elevplanen sporer vi på samme tid en ambivalens: Intentionen med elevplanen er måske god nok, men er elevplanen den rette løsning?

De delte holdninger, der præsenteres i dette kapitel, skal ses i lyset af de forrige kapitlers redegørelser for, at elevplansarbejdet tager sig forskelligt ud fra kommune til kommune, fra skole til skole og endelig fra lærer til lærer. Vi indleder derfor dette kapitel med at understrege vigtigheden af at være opmærksom på, at holdninger til elevplanen ganske vist er delte – men at man hele tiden må forholde sig til spørgsmålet: *Hvilken elevplan taler man om, når man siger, at holdningerne om den er delte?*

Kapitlet rummer tre afsnit, der alle retter fokus mod de holdninger, perspektiver og diskussioner, vi identificerer i datamaterialet. I det første afsnit ser vi nærmere på den tvivl og usikkerhed, der træder frem, når interviewpersonerne forholder sig til formålet med elevplanen: Hvad skal elevplanen bruges til? Hvem skal den skrives til? I andet afsnit fremhæver vi en række nært beslægtede diskussioner, der står centralt i datamaterialet. Diskussionerne kredser overordnet om, hvorvidt elevplanen kan kvalificere undervisningen eller ej, og i afsnittet præciseres det, at nogle aktører primært taler om elevplanen som et færdigt produkt, der afleveres en eller to gange om året, mens andre taler om en evalueringspraksis, der indebærer, at man kontinuerligt forholder sig til den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. I tredje afsnit præsenterer vi en kritik eller et retorisk spørgsmål, der bliver formuleret på lidt forskellig vis på tværs af interviewene: Hvis man ønsker en styrket evalueringspraksis i skolen, er elevplanen da den rette løsning? Skal man lovgive om noget så konkret som brug af et redskab? Det centrale budskab her er, at der hersker enighed om, at evalueringskulturen kan styrkes, og at det er vigtigt, at der er systematisk fokus på den enkelte elevs læring. Der hersker derimod tvivl om, hvorvidt elevplanen er det rette redskab til at styrke en ønsket evalueringspraksis.

6.1 Meningen med elevplanen fremstår uklar

På tværs af de kvalitative interview med lærere, ledere, forvaltningsrepræsentanter og forældre udtrykkes der tvivl om, hvad der egentlig er formålet med elevplanen. Analysen af datamaterialet peger på, at denne tvivl har betydning for arbejdet med elevplanen. Ser vi på lovgrundlaget, kan vi

konstatere, at elevplanen, der samlet set sigter mod at styrke den enkelte elevs udbytte af undervisningen, skal indfri et overordnet formål via forskellige delmål, der knytter sig til forskellige brugsituationer.

Da elevplanen blev indført i 2006, blev den jf. kapitel 3 præsenteret som et redskab, der ved hjælp af løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen kunne styrke grundlaget for undervisningens tilrettelæggelse og ad den vej forbedre udbyttet af undervisningen for den enkelte elev. Elevplanen havde desuden til formål at styrke samarbejdet mellem skole og hjem. I 2009 føjede bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen det formål til elevplanen, at den for elever i 8. og 9. klasse – foruden de oprindelige formål – skulle danne grundlag for elevens valg af ungdomsuddannelse. I forbindelse med folkeskolereformen i 2013/14 blev formålet med elevplanen skærpet under henvisning til, at elevplanen – gennem arbejdet med individuelle mål – skal bidrage til, at alle elever bliver udfordret, så de bliver så dygtige, som de kan.

Elevplanen skal altså opfylde forskellige krav, og interviewene vidner om, at de forskellige krav risikerer at spænde ben for hinanden og sløre for elevplanens overordnede formål.

6.1.1 Elevplaner – til hvem, hvornår og hvorfor?

Spørgsmålet om, hvem der egentlig er målgruppen for elevplanen, står centralt i den skepsis, der kommer til udtryk blandt de interviewede lærere: ”Hvem er den til? Hvem skal bruge den? Hvem laver vi egentlig det her arbejde for?” Spørgsmål af denne type går igen blandt de interviewede lærere, og blandt skoleledere hører vi en tilsvarende bekymring.

Blandt de interviewede forældre, der alle er skolebestyrelsesmedlemmer, træder tvivlen om elevplanens formål også tydeligt frem. På tværs af interviewene med forældre optræder spørgende bud på, hvad formålet med elevplanen kan være. Blandt disse bud er fx, at elevplanen er et skjult effektiviseringsredskab, der skal erstatte skole-hjem-samtalerne, eller at elevplanens formål er at udgøre en slags karakterbog for de små klasser. En af de interviewede forældre gætter på, at elevplanen måske skal forstås som et didaktisk værktøj for lærerne, men den pågældende forælder understreger på linje med de øvrige forældre, at der er tale om vedkommendes bedste bud på elevplanens formål. Forældrenes tvivl skal vel at mærke ses i lyset af, at de ikke erindrer at have modtaget en elevplan, og at de heller ikke har berørt spørgsmål om elevplanen i deres skolebestyrelsesarbejde.

Det største kritikpunkt, der fremføres af de kommunale repræsentanter, er, at lærerne ofte har svært ved at se, hvorfor de skal udarbejde elevplaner. I interviewene udtrykkes der særligt en problematisering af det forhold, at elevplanerne både er tænkt som et informationsværktøj til forældrene og som et didaktisk, formativt redskab til lærerne. Elevplanen skal, som en skolechef udtrykker det, ”virkelig, virkelig, virkelig mange ting”, der hurtigt kommer til at ”spænde ben for hinanden”. Når elevplanen udarbejdes med skole-hjem-samtalen for øje, sker der ifølge en af skolecheferne hurtigt det, at man fokuserer på en årlig og summativ tilbagemelding til forældrene. Denne summative tilgang er vanskelig at få til at spille sammen med en mere formativ evalueringspraksis, der retter blikket mod samspillet mellem undervisningen og elevens progression.

Den samlede analyse af de kvalitative interview peger entydigt på, at elevplanens forskellige formål rummer den risiko, at elevplanen – på almenområdet – hurtigt fremstår som relativt meningsløs. Analysen peger også på, at det delmål, der handler om at styrke skole-hjem-samarbejdet, synes at få betydeligt mere opmærksomhed end de delmål, der handler om at kvalificere undervisningen.

6.1.2 Elevplaner skrives primært til forældre, men forældre efterspørger dem ikke

Særligt én forståelse af formålet med elevplanen træder frem af interviewene med lærere og ledere fra almenområdet, nemlig at elevplaner udarbejdes med henblik på at informere forældre om deres barns skolegang. I fokusgruppeinterviewet er det altså særligt skole-hjem-samtalen, der træder i forgrunden. Den dominerende opfattelse blandt lærere er dog, at forældrene kun sjældent læser de elevplaner, der udarbejdes. Netop det forhold, at forældrene ikke efterspørger elevplanerne og tilsyneladende ikke læser dem, synes at give anledning til frustrationer hos de lærere, der har brugt tid på elevplansarbejdet. Her henvises der til, at man bruger mange timer på at udarbejde dokumenter, der ikke bliver læst. Fx fortæller en lærer:



... Når vi så kommer til skole-hjem-samtalen, kan vi se, at de [forældrene] ikke har haft tid til at kigge på det [elevplanen]. Og så siger de, ”Det, vi har brug for, når vi sidder her nu, det er at kigge jer i øjnene som lærere og lige få at vide, hvordan det står til, og hvad vi kunne gøre bedre”. Det vægter de [forældrene] langt højere end en masse dokumenter og papirer, som vi sidder og laver. Så kan man godt føle lidt, at det var spildt arbejde, det, man brugte tid på.

På den ene side hører vi altså ledere og lærere pege på, at elevplanen primært udarbejdes med forældrene og skole-hjem-samarbejdet for øje. På den anden side hører vi dem fortælle, at elevplanen ikke efterspørgeres og sjældent bliver læst af de forældre, den henvender sig til.

I det kvantitative datamateriale ser vi tilsvarende et mønster, der peger i retning af, at elevplanen oftest udarbejdes med skole-hjem-samtalen for øje. Som vi konstaterede i afsnit 4.3, svarede 89 % af lærerne på almenområdet og 91 % af lærerne på specialområdet, at de anvender de elevplaner, de har udarbejdet, i forbindelse med skole-hjem-samtaler. Ser vi på, hvordan lærerne vurderer elevplanen som redskab i skole-hjem-samarbejdet, kan vi, jf. nedenstående tabel, bemærke en større spredning i lærernes svar, særligt på almenområdet. Som illustreret i nedenstående tabel angiver hhv. 18 % og 37 % (i alt 55 %) af lærerne på almenområdet og 32 % og 35 % (i alt 67 %) på specialområdet, at de i høj grad eller i nogen grad oplever, at de elevplaner, de har været med til at udarbejde, er et godt redskab i skole-hjem-samarbejdet.

TABEL 6.1

I hvilken grad oplever du, at de elevplaner, du har været med til at udarbejde, er et godt redskab i skole-hjem-samarbejdet?

	Specialområdet (n = 320)	Almenområdet (n = 696)
I høj grad	32 %	18 %
I nogen grad	35 %	37 %
I mindre grad	24 %	29 %
Slet ikke	6 %	13 %
Ved ikke	3 %	3 %
Total	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Bemærk, at dette holdningsspørgsmål er stillet til alle lærere, der har angivet, at de underviste i 0.-9. klasse i skoleåret 2018/19, og derved også stillet til lærere, der har angivet, at de ikke har udarbejdet elevplaner i de seneste tre år.

I lærerinterviewene gengives – i tråd med svarfordelingerne i tabellen oven for – forskellige syn på, hvor brugbare elevplanerne er i skole-hjem-samarbejdet. En opfattelse er, at elevplanerne potentielt kan styrke skole-hjem-samarbejdet, hvis de altså læses af forældrene. For i så fald kan begge parter være forberedte. En anden opfattelse blandt lærerne er dog, at elevplanen som produkt er overflødig, fordi læreren kan formidle indholdet mundtligt og drøfte indholdet med elever og forældre, uden at forældrene har læst en skriftlig elevplan forud for samtalen.

Forvaltningsrepræsentanterne sætter også spørgsmålstejn ved, om forældrene bør være den primære modtager af elevplanen. Fx peger nogle af skolecheferne på, at de godt kunne tænke sig, at eleverne ”kom først”, dvs. at elevplanen først og fremmest bliver lavet med blik for elevernes læring, mens andre minder om, at elevplanen egentlig først og fremmest burde være et pædagogisk værktøj, der lægger op til teamdrøftelser af spørgsmål som fx ”Hvis vi har den her gruppe elever, hvordan skal vi så tilrettelægge vores undervisning, så eleverne lærer det, de skal?”. Formålet med elevplanerne er altså til diskussion blandt de forskellige aktører, der indgår i undersøgelsen. Hvis elevplanen primært skrives med det formål at informere forældrene én eller to gange om året, er det vanskeligt at anvende elevplanen som et didaktisk redskab, der kan kvalificere undervisningen.

Der tales forskelligt om elevplanens formål på almen- og specialområdet

Både interview og spørgeskemadata peger på, at elevplansarbejdet tillægges forskellig betydning på almen- og specialområdet. Blandt lærere og ledere fra specialområdet synes formålet med elevplanen at stå langt mere klart og meningsfuldt end på almenområdet, og der peges i det hele taget på, at elevplanen fungerer som et meget vigtigt redskab i den specialpædagogiske undervisning. Som vi kan se af spørgeskemaundersøgelsen (jf. tabel 4.5) svarer signifikant flere lærere på specialområdet, at de anvender de elevplaner, de har udarbejdet, når de tilrettelægger den daglige undervisning: Hhv. 63 % af lærerne på specialområdet og 39 % af lærerne på almenområdet svarer ”ja” til, at de anvender de elevplaner, de har udarbejdet, når de tilrettelægger den daglige undervisning. Som illustreret i forrige kapitel vidner lærernes angivelser af tidsforbrug tilsvarende om, at den gennemsnitlige lærer på specialområdet bruger signifikant mere tid på den enkelte elevplan end den gennemsnitlige lærer på almenområdet.

Særligt for specialområdet gør det sig gældende, at der er behov for at arbejde med dokumentation af elevernes individuelle forudsætninger og behov, fx i samarbejdet med PPR, og her peges der samstemmigt på elevplanen som et værktøj, der kan bidrage til at tydeliggøre en retning for, hvad der skal ske med eleven, og hvordan forskellige aktører kan samarbejde om at støtte op om eleven. Som en lærer fra en specialskole opsummerer, er elevplanen et værktøj, som hun ville have svært ved at undvære, fordi den sætter en tydelig retning for, hvad der skal ske med eleven:



Ude ved os bliver det brugt som et værktøj, en status, og [...] en retningsplan, så alle omkring barnet kan se, hvor vi er udviklingsmæssigt, og hvordan vi bevæger os videre.

Ikke overraskende bliver arbejdet med elevplaner vurderet mere positivt blandt lærere på specialområdet end blandt lærere på almenområdet. Dette gør sig, som anført i nedenstående afsnit, både gældende i interviewene og i spørgeskemaundersøgelsen.

Der er en relativt stor opbakning til, at der skal arbejdes med elevplaner, men opbakningen er præget af ambivalens

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne afslutningsvis blevet bedt om at angive deres samlede holdning til, at der skal arbejdes med elevplaner i folkeskolen. Mens hhv. 25 % og 51 % (i alt 76 %) af lærerne på specialområdet svarer, at deres holdning er positiv eller overvejende positiv, angiver hhv. 10 % og 42 % (i alt 52 %) af lærerne på almenområdet, at deres holdning er positiv eller overvejende positiv. Svarfordelinger kan ses af nedenstående tabel.

TABEL 6.2

Hvad er din samlede holdning til, at der skal arbejdes med elevplaner i folkeskolen?

	Specialområdet (n = 320)	Almenområdet (n = 696)
Positiv	25 %	10 %
Overvejende positiv	51 %	42 %
Overvejende negativ	18 %	37 %
Negativ	4 %	10 %
Ved ikke	1 %	0 %
Total	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, EVA 2019.

Note: Bemærk, at dette holdningsspørgsmål er stillet til alle lærere, der har angivet, at de underviste i 0.-9. klasse i skoleåret 2018/19, og derved også stillet til lærere, der har angivet, at de ikke har udarbejdet elevplaner i de seneste tre år.

Det skal først og fremmest bemærkes, at godt halvdelen (52%) af lærerne på almenområdet altså overvejende angiver en positiv holdning til, at der skal arbejdes med elevplaner. Andelen af lærere fra specialområdet, der overvejende angiver en positiv holdning (76%), er endnu højere.

Holder vi svarfordelingen op imod interviewene med lærere, bemærker vi særligt to ting. Ledere og lærere på specialområdet bakker i højere grad end lærerne på almenområdet op om elevplanen – på trods af at elevplanen også på specialområdet har flere formål og tilmed bruges i forskellige sammenhænge og taler til forskellige målgrupper. På almenområdet ser vi umiddelbart et mere modsatrettet billede, når vi sammenholder de kvantitative og kvalitative data. Mens interviewene ret entydigt peger i retning af, at lærerne på almenområdet har vanskeligt ved at finde mening i elevplansarbejdet, peger data fra spørgeskemaundersøgelsen på, at godt halvdelen af de adspurgte lærere har en overvejende positiv holdning til, at der skal arbejdes med elevplaner i folkeskolen. En mulig forklaring på denne diskrepans kan være, at interviewene med almenlærere også er præget af en høj grad af ambivalens. På den ene side bakker lærerne op om, at der skal være en skriftlighed og systematik i evalueringen af elevernes udbytte af undervisningen. På den anden side rettes der en kritik mod elevplansarbejdet i praksis, fx at elevplanen skal indfri for mange formål, at lokale skabeloner er vanskelige at bruge, at man har for mange elever at udfylde elevplaner for osv. Vi sporer altså en klar ambivalens blandt lærerne, og denne ambivalens går jf. afsnit 6.2 og 6.3 igen i interview med såvel lærere, forvaltningsrepræsentanter og ledere, der samstemmigt peger på, at intentionen med elevplanen på mange punkter fremstår ganske fornuftig.

6.2 Elevplanen som rituel opgave eller løftestang?

På tværs af interviewene med de forskellige aktørgrupper får vi indblik i en række diskussioner, der fremstår nært forbundne og typisk knytter sig til større spørgsmål om elevplanens formål og lærernes tidsforbrug. Et spørgsmål, der særligt træder frem af interviewene med de forskellige informanter, er, om elevplanen er anstrengelserne værd, eller, som en lærer udtrykker det, om ”den tid, man bruger på at lave elevplaner, står mål med effekten?”.

I datamaterialet identificerer vi et spænd mellem to overordnede perspektiver på dette spørgsmål.

- **Elevplanen som en rituel opgave:** Nogle interviewpersoner betragter elevplanen som en ”tidsrøver” og en ekstra opgave, der tager tid fra undervisningsopgaven og samværet med eleverne, men sjældent bliver bragt i anvendelse. Fra dette perspektiv refereres der til elevplanen som et produkt, en pligtaflevering eller et årligt, summativt nedslag, der gør status for den enkelte elev.
- **Elevplanen som en løftestang:** Andre interviewpersoner omtaler det arbejde, der knytter sig til elevplanen, som en (potentiel) løftestang, der kan kvalificere undervisningen og styrke elevernes læring. Fra dette perspektiv refereres der i mindre grad til elevplanen som et dokument og i højere grad til en mere dialogorienteret og formativ evalueringspraksis, der kan kvalificere undervisningen og bidrage til et systematisk og helhedsorienteret blik på den enkelte elev.

I de følgende afsnit udfolder vi de to perspektiver på elevplanen.

6.2.1 Elevplanen som en rituel opgave

”Elevplaner og ressourcer har aldrig gået hånd i hånd”. Sådan lyder det fra en af de interviewede lærere, der beskriver elevplanen som en ”pligtaflevering”, der tager tid fra undervisningen. Ifølge nogle af de interviewede lærere hænger det sådan sammen, at jo flere elever man underviser, og jo mere tid man skal bruge på at udarbejde elevplaner, desto mere rituel og meningsløs fremstår opgaven. Det hænger ifølge lærerne sammen med, at lærere, der underviser i mange fag og i klasser med mange elever, har en væsentligt større elevplansopgave end kolleger, der underviser færre elever i færre fag. Særligt i 8. klasse kan man, som nogle af lærerne er inde på, stå i en situation, hvor man som faglærer skal udarbejde flere hundrede elevplaner om året. I disse tilfælde er opgaven så omfattende og overvældende, at der kan opstå en form for negativ spiral, hvor man, som lærerne udtrykker det, bare ”krydser af”, ”indsætter standardsætninger” og ”indsætter flokklær”, som ingen får noget ud af – hverken elever, forældre eller lærere. Samtidigt bemærkes det i interviewene, at det ikke kun er faglærere i udskolingen, der har en særlig opgave i forbindelse med elevplanerne. Kontaktlærere eller klasselærere, der underviser de samme elever i mange lektioner hver uge, kan også stå med en mere omfattende elevplansopgave end deres kolleger, fordi de typisk tager sig af den del af elevplanen, der handler om elevernes trivsel og alsidige udvikling.

Vores nærmere analyse af interviewene peger på, at lærere, der primært italesætter elevplaner som en pligtaflevering, der tager tid fra undervisningen, typisk henviser til elevplanen som et produkt, de afleverer, fordi der stilles krav om det. Nogle af disse lærere fortæller i fokusgrupperne, at de egentlig godt kan se et potentiale i at bruge mere tid på den løbende evaluering af den enkelte elevs udbytte af undervisningen – især når de hører kolleger fortælle positivt om elevplaner, der fx baserer sig på løbende samtaler med eleverne. Men når de retter blikket mod egen praksis, fortæller de, at de først og fremmest udarbejder elevplaner, fordi de skal, og at de tyer til forskellige former for tidsbesparende afkrydningsmodeller, der igen bestyrker dem i, at arbejdet med elevplaner er spild af tid. En lærer udtrykker sin skepsis på følgende måde:



Altså, det bliver bare så formelt med det elevplansræs. Og så laver man de der nemme versioner, hvor man laver en tredeling af formuleringerne: den gode, den dårlige og den middelmådige, og så retter man lige en lille smule til. Men, for filan, det er da bare for at skrive noget, der ser pænt ud for forældrene. Og jeg er voldsomt imod de lange elevplaner, som kommer ud af alle de forløb [afkrydningskemaer i de digitale læringsplatforme]. Jeg kan slet ikke se, at det giver mening.

Som anført i afsnit 4.2.3 kan vi på baggrund af både de kvalitative og kvantitative data konstatere, at nogle lærere primært udarbejder elevplaner, der indeholder en form for årlig statusbeskrivelse af, hvordan de enkelte elever klarer sig fagligt (og socialt) i skolen. Når elevplanen udarbejdes som

en årlig statusopgørelse og fx ikke forholder sig til, hvad der skal til, for at eleverne indfrier bestemte mål, bliver elevplanen hurtigt opfattet som en form for karakterbog uden særlig værdi – af såvel lærere, forvaltningsrepræsentanter, ledere og forældre. Fx problematiserer nogle af de interviewede forældre (der vel at mærke ikke kan huske at have set en elevplan) netop det forhold, at det vil være vanskeligt at følge ordentligt op på en aftale, der noteres i et dokument, som afleveres én gang om året. Hvis elevplanen skulle have en reel værdi, burde den, som en forælder understreger, netop være et dokument, man vælger at følge op på løbende, hvor skole og hjem forpligter sig selv og hinanden på de aftaler, man har indgået.

Dette skisma – at jo mindre tid lærerne bruger på elevplansarbejdet, og jo mindre relevant den virker for dem, desto mere markant er oplevelsen af, at de spilder tiden – fremhæves også af forvaltningsrepræsentanter og skoleledere. Både forvaltningsrepræsentanter og skoleledere udtrykker bekymring for, at arbejdet med elevplaner i nogle tilfælde bliver instrumentelt, dvs. et årligt produkt, som lærerne afleverer, fordi de skal. Ifølge en af skolecheferne er der tale om en form for ond cirkel:



Hvis det bliver en afkrydsningsliste, så glipper formålet. Hvis drøftelserne ikke er gode og ikke handler om elevens udvikling, så er elevplanerne lige meget.

I de tilfælde, hvor elevplanen netop forbliver en afkrydsningsliste eller et produkt, der ikke giver anledning til didaktisk nysgerrighed og refleksion, er der ifølge skolecheferne netop tale om en rituel opgave, der alene ”kalder på at sætte flueben” og ”hakke noget af”. Denne ”fluebenspraksis”, der især associeres med de digitale læringsplatformes elevplansskabeloner, betyder på den ene side, at opgaven bliver overskuelig og overkommelig for den enkelte lærer, men på den anden side at opgaven fremstår meningsløs eller, som både skoleledere og skolechefer advarer om, måske ligefrem skadelig. For det første kan en afkrydsningspraksis skabe, hvad en skolechef betegner som en form for ”falsk tryghed”, hvor elevplanerne kan fremstå som garant for, at ”der er fat i alle elever”, også når dette ikke er tilfældet. For det andet kan elevplaner, der afleveres som en (årlig eller halv-årlig) statusopgørelse over elevens faglige standpunkt, komme til at fungere som endnu en karakterbog, der er med til at måle og veje eleverne uden at rette opmærksomheden mod deres progression og uden at bidrage med konkrete eksempler på, hvad lærer, elever og forældre skal gøre for at styrke den enkelte elevs læring og trivsel. Som en skolechef udtrykker det:



Elevplanen bliver ligesom en karakterbog, der bliver udleveret, når man går på sommerferie. Ikke et redskab, men en ting, der lige skal klares – og hvordan gør vi det nemmest?

De interviewede skoleledere og skolechefer udtrykker en klar bevidsthed om, at der i intentionen med elevplanen også ligger et fremadrettet, formativt sigte. Men de erkender samtidig, at planen i praksis især bruges til at vurdere og formidle en status over elevens faglige standpunkt. En leder peger på, at det er svært at få elevplanen til at blive til det dynamiske dokument, den burde være, dels fordi det dynamiske element drukner i hverdagens arbejde, og dels fordi lærere, mener han, har en opfattelse af elevplaner som noget, der handler om status. Skolecheferne synes at være overvejende enige i, at hverken lærere eller elever kan bruge årlige statusopgørelser til ret meget. De fremhæver, at elevplanen først bliver brugbar for eleven, når den bliver et redskab, der bruges i hverdagen til at anskueliggøre for eleven, hvor langt denne er kommet i forhold til sine mål, og hvordan denne skal følge op på målene. I praksis repræsenterer elevplanen imidlertid ikke dette redskab, for som en skolechef peger på, er man aldrig rigtigt kommet i gang med det, der var intentionen med elevplanerne, nemlig at de skulle give anledning til, at lærerne spørger sig selv: ”Hvor er denne elev i mit fag i forhold til de her mål, og hvilken undervisning skal jeg så levere?” Grunden til, at elevplanen ikke synes at give anledning til, at lærerne stiller disse spørgsmål, skal ifølge den pågældende skolechef findes i, at elevplanen (som årligt nedslagspunkt) slet ikke lægger op til en vekselvirkning imellem, hvad eleven skal lære, og hvordan undervisningen skal se ud.

Elevplanen som løftestang i undervisningen

”Gennem arbejdet med elevplaner bliver man tvunget til at tænke alle elever igennem”. Sådan lyder meldingen fra andre lærere, der anser arbejdet med elevplaner som en potentiel løftestang i undervisningen. Som en lærer udtrykker det, giver elevplansarbejdet en sikkerhed for, at man ikke ”overser elever, der putter sig”, og som en anden lærer forklarer, giver arbejdet anledning til, ”at man reflekterer over hver enkelt elev, og over, hvordan man får alle elever derhen, hvor de skal hen”. Selvom elevplanen ifølge disse lærere måske i udgangspunktet fremstår som en form for årlig pligtaflevering, henviser de til, at de altid oplever, at de gør sig nogle tanker om nogle elever, de ellers ikke ville have fået øje på i klassebilledet.

For andre lærere, vi har interviewet, gør det sig gældende, at de udtrykker en tvivl om, hvorvidt de elevplaner de er med til at udarbejde, fx i forbindelse med lærer-elev-samtaler, kan betegnes som egentlige elevplaner. Disse lærere henviser til, at de ikke tænker på elevplansarbejdet som en decideret skriftlig aktivitet eller som et produkt, der skal afleveres, men mere som en dialogisk aktivitet, der kalder på, at pointer og mundtlige aftaler mellem lærer og elev nedfældes på skrift, fx i et Word-dokument eller i et notefelt i den digitale læringsplatform. En central pointe fra disse lærere er, at de betragter elevplansarbejdet (eller rettere sagt deres arbejde med løbende evaluering) som ét af flere elementer i en evalueringspraksis, der retter fokus mod koblingen mellem undervisningen og elevernes læring og trivsel. En udskolingslærer mindes i den sammenhæng, hvordan hendes skoles tidligere elevplanspraksis aldrig kom til at give mening for hverken lærere eller elever:



Jeg er kun engelsklærer, så jeg havde også den der [faglæreropgave] med at skulle skrive for 150 elever, og det var så en gang om året. Så kigger man lige hurtigt på [elevplanen] som elev ”Bum, bum, bum skal forbedre sig i... være mere aktiv eller sådan noget i timerne”. Og jeg havde måske 15 standardting, som jeg så lige kunne *copy paste* ind i elevplanen. Men vi følte ikke som lærere, at de fik nok, fordi det kun var en gang om året, så glemte man det hurtigt som elev.

Sidenhen er skolen ifølge læreren gået over til en praksis, hvor seks årlige skoledage skemalægges som dage med læringssamtaler. Her afholder kontaktlærere samtaler med eleverne, der som læreren udtrykker det, ”pludselig får lov til at snakke i et kvarter og får min og de andre læreres udelte opmærksomhed – og det er der mange af eleverne, der blomstrer og rykker sig af.” De mål og aftaler, der konkret bringes i spil i de seks årlige samtaler, fastholdes ifølge læreren i et notefelt i den digitale læringsplatform. Men essensen i elevplansarbejdet er ifølge læreren ikke noterne eller ”elevplanen” i sig selv, men det arbejde, der retter sig mod den løbende og systematiske dialog med eleverne og de refleksioner over undervisningen, som samtalerne giver anledning til at sige højt.

Som det fremgår af afsnit 4.3, kan ingen af de elever, vi har interviewet, erindre, at de har modtaget et dokument, der retter fokus mod deres læring eller trivsel. Nogle af eleverne har imidlertid gjort sig positive erfaringer med lærer-elev-samtaler, og disse elever fremhæver netop det, der ovenfor beskrives som essensen af elevplanen: at lærerne løbende er i dialog med eleverne om deres udvikling og trivsel, og at lærerne bruger samtalerne med eleverne til at kvalificere undervisningen. Eleverne efterspørger ikke nødvendigvis feedback i en skriftlig form (her henviser nogle af de interviewede udskolings elever til, at de allerede får karakterer), men udtrykker et ønske om individuelle samtaler, hvor de har mulighed for at tale med lærerne om, hvad der skal til, for at de får mere ud af undervisningen.

Netop denne pointe, at essensen i elevplansarbejdet ikke nødvendigvis ligger i selve dokumentet, træder tydeligt frem i interviewene med forvaltningsrepræsentanter og skoleledere, der efterlyser elevplansarbejdet som et mindset snarere end et produkt, der skal afleveres én eller to gange om

året. Fra et forvaltningsperspektiv fremhæves det på linje med læreren citeret ovenfor, at systematikken og dialogen om og med den enkelte elev bør stå centralt i elevplansarbejdet. Forvaltningsrepræsentanterne understreger samtidig vigtigheden af to centrale forhold. For det første pointeres det, at indholdet i elevsamtaler fastholdes skriftligt, så der løbende kan følges op. Ellers går man, som en skolechef problematiserer, ”tilbage til lærerens subjektive vurdering, der ikke er ekspliciteret, men er inde i hans eller hendes hoved”. For det andet fremhæver nogle af de interviewede skolechefer, at elevplansarbejdet først har en reel værdi, når det giver anledning til didaktiske refleksioner over undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Først her kan elevplansarbejdet, som en skolechef forklarer, blive en reel løftestang:



Hvis en elevplan skal give mening, skal det jo have en betydning. Så skal man ikke bare sætte kryds ved, at eleverne er over middel. Så skal det jo have betydning for ens undervisning, fx at man ser, at man kan flytte sin undervisning et helt nyt sted hen.

Her ligger der ifølge en anden skolechef en ledelsesopgave i at minde lærerne om, hvad elevplanen potentielt set kan, ved at skabe opmærksomhed om, hvordan de elevplaner lærerne har udarbejdet, bruges, og hvad de giver anledning til:



At elevplanerne ikke bare er 25 selvstændige dokumenter, hvor man som lærer kan sige, at man har givet besked videre til hjemmet, men at man som lærer interesserer sig for, hvad man kan få øje på, når man læser på tværs: ”Gud, jeg kan se, at jeg i min klasse har sat 15 kryds i ”Virkelig flot” i skriftligt dansk. De elever skal da have en helt anden type udfordringer”. Så ville elevplanerne være et redskab til udvikling af praksis.

Men som de interviewede skolechefer pointerer, synes de gode intentioner bag elevplanen aldrig helt at være slået igennem i praksis: Elevplanen kunne i princippet være en løftestang i undervisningen, men fordi formålet fremstår uklart for lærerne, og fordi de bliver præsenteret for et redskab, der skal bruges til alt for mange ting, mister elevplanen hurtigt sin værdi.

6.3 Politisk styring – gennem redskab eller tydelige visioner?

I de forrige afsnit har vi peget på, at der er delte holdninger til elevplanen. Vi har beskrevet, hvordan der blandt interviewpersonerne spores en usikkerhed om formålet med elevplaner, og vi har noteret, hvordan elevplaner, særligt blandt lærere, enten beskrives som en rituel pligtaflevering eller som en (potentiel) løftestang. Vi vil afslutningsvis rette opmærksomheden mod den helt overordnede ambivalens, der træder frem af datamaterialet og umiddelbart får holdninger til elevplanen til at fremstå relativt tvetydige:

Modstand mod elevplanen som obligatorisk redskab: På den ene side sporer vi en ret markant modstand mod elevplanen som et *redskab*, der skal anvendes til at indfri forskellige delmål i skolen. Denne modstand kommer særligt tydeligt til udtryk på almenområdet.

Opbakning til intentionerne bag indførelsen af elevplanen: På den anden side sporer vi en opbakning til det, der samlet set kan betegnes som *intentionerne* bag elevplanen, og som i interviewene fx bliver beskrevet som ønsket om at reflektere sammen over undervisningen og elevernes læring og skabe en mere tydelig sammenhæng mellem undervisningens tilrettelæggelse og elevernes forudsætninger og potentialer. Opbakningen til intentionerne forbindes i nogle af interviewene med en bekymring for, at læreres overvejelser over elevernes læring forbliver individuelle refleksioner, der ikke kan deles med hverken elever, forældre eller kolleger.

Det overordnede spørgsmål, der træder frem af datagrundlaget, synes at kredse om, hvorvidt den aktuelle elevplan er svaret på, hvordan man opbygger en evalueringskultur, der kan styrke samspillet mellem undervisningens tilrettelæggelse og elevernes forudsætninger og potentialer. Det hurtige svar – hvis man ser på svarene fra almenområdet – er nej. Det mere udfoldede svar følger nedenfor.

6.3.1 Modstand mod elevplanen som redskab og lovkrav

Den modstand, der rejses mod elevplanen, dækker overordnet set over to forskellige kritikpunkter. Det ene kritikpunkt er, at elevplanen skal så mange ting, at de forskellige delmål og anvendelses-sigter spænder ben for hinanden. Dette kritikpunkt er udfoldet i afsnit 6.1 og 6.2. Det andet og nært beslægtede kritikpunkt er, at indførelsen af elevplanen kan opfattes som udtryk for en politisk mistillid til lærernes arbejde. I interviewene med både lærere og forældre peges der netop på, at kravet om elevplanen ses som koblet til et politisk ønske om øget kontrol med lærernes arbejde.

Det politiske ønske, der henvises til i interviewene, relaterer sig samlet set til den tiltagende kritik af skolens faglighed og evalueringskultur, der dominerede skoledebatten på det tidspunkt, hvor det blev besluttet, at alle skoler skulle udarbejde elevplaner for alle elever (2006). Samme år indførtes også de obligatoriske nationale test og den resultatbaserede nationale præstationsprofil, som elever, skoler og kommuner kunne vurdere deres egne resultater i forhold til. Da grundlaget for elevplanen blev ændret i 2014, skete det i forbindelse med folkeskolereformen og dermed også konflikten om lærernes arbejdstidsaftale. På denne kontekstuelle baggrund kunne den skærpede lovgivning om digitale elevplaner opfattes som et led i en større bevægelse imod øget kontrol med lærernes arbejde. Elevplanen kobles mere eller mindre direkte til disse forskellige tiltag. En lærer siger for eksempel:



Det med, at vi skal ændre os, og det er ikke godt nok, vi skal kontrolleres noget mere, så man kan se, hvad vi laver. Jeg tror stadig, nogen – det gør jeg – sidder med en følelse af, at jeg skal kontrolleres. Gør jeg det godt nok? Det bliver tydeligt [i arbejdet med elevplaner].

Blandt de interviewede lærere udtrykkes imidlertid det dilemma eller den ambivalens, at man faktisk godt kan se, at det giver mening at udføre det stykke evaluering- og refleksionsarbejde, som elevplanerne potentielt set kunne fordre. Samtidig udtrykker særligt nogle af lærerne en modvilje mod at arbejde med en løbende evaluering ud fra de detaljerede krav, der er blevet dem pålagt ved lov. Derved er der risiko for, at arbejdet med elevplanen bliver reduceret til, hvad en lærer betegner som: ”Tjek, vi har gjort det, vi skulle”.

Mens særligt nogle af lærerne italesætter et behov for at arbejde mere systematisk med den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, forholder de sig fortsat kritiske over for elevplanen som redskab – også i de tilfælde, hvor de taler om, at de kan se elevplanen som en løftestang i undervisningen, fx fordi de har gjort sig gode erfaringer med at afholde systematiske lærer-elev-samtaler.

6.3.2 En efterspørgsel efter tydelige og langsigtede visioner frem for et lovpligtigt redskab

Et svar, der går igen i interviewene med skolechefer, kommunale konsulenter og skoleledere, er, at (hoved)formålet med at arbejde med elevplaner skal fremstå mere entydigt og meningsfuldt for lærerne. Det vil det måske i højere grad gøre, hvis man fra politisk hold ”gør brug af det lange lys”, som en skolechef udtrykker det, i stedet for at lovgive i detaljer om et redskab. Blandt forvaltningsrepræsentanter og skoleledere peges der netop på det problematiske i, at man forsøger at skabe

skoleudvikling ved at lovgive om brug af et redskab, der skal indfri for mange ønsker. En skolechef problematiserer dette forhold på følgende vis:



Man har fra ministeriets side i højere grad lagt sig fast på kvantitative bindinger end på at tydeliggøre, hvad man vil have ud af elevplanen. Der er brug for, at formålet med elevplanen er mere tydeligt.

Blandt forvaltningsrepræsentanter og ledere sporer vi imidlertid også en klar ambivalens, hvad angår kravet om, at der skal udarbejdes elevplaner. For selvom de forholder sig kritisk til kravet om elevplanen, bekymrer de sig samtidig ved tanken om, at krav om evaluering og brug af data ruller helt tilbage. Ifølge forvaltningsrepræsentanter og ledere ville det næppe være tilfældet, at alle lærere helt af sig selv ville foretage en grundig halv- eller helårlig gennemgang af deres elevers udbytte af undervisningen. En skolechef påpeger i den forbindelse, at der stadig er brug for, at der arbejdes med at flytte lærernes fokus fra undervisning til læring:



Rent fagligt mener jeg slet ikke, at vi er i mål med at flytte mindsettet fra fokus på lærerens undervisning til elevernes læring. Så jeg mener faktisk, at det er vigtigt fortsat at have redskaber til at understøtte den udvikling, men om det lige hedder elevplaner, det ved jeg så ikke.

Denne pointe, at man ikke er nået i mål med den vision, som elevplanen udsprang fra, går igen i interviewene med forvaltningsrepræsentanter og skoleledere. På den ene side sætter de spørgsmålstegn ved, om elevplanen giver mening, fordi et krav om at bruge et bestemt redskab ikke nødvendigvis skaber den udvikling, man ønsker. På den anden side peger de på, at en stadigt skiftende politisk kurs på skoleområdet skaber uro og usikkerhed. Og i den sammenhæng efterlyser nogle af de interviewede skoleledere og skolechefer en overordnet retning for, hvad man vil med evalueringskulturen i folkeskolen.

Opsamling – elevplanens muligheder og udfordringer

Holdninger til elevplanen er både mange og delte: Nogle peger på elevplanen som en løftestang, der giver mulighed for at kvalificere undervisningen og maksimere elevernes udbytte. Andre ser i højere grad elevplanen som en rituel praksis, der tager tid fra undervisningen og samværet med eleverne. De delte holdninger skal naturligvis ses i lyset af, at elevplansarbejdet tager sig forskelligt ud fra kommune til kommune, fra skole til skole og endelig fra lærer til lærer. I diskussionerne må man derfor hele tiden forholde sig til spørgsmålet: *Hvilken elevplan taler man om, når man siger, at holdningerne om den er delte?* I diskussionerne må man samtidigt skelne skarpt mellem almenområdet og specialområdet.

Et af de større kritikpunkter, der anføres af de interviewede lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter, er, at elevplanen skal for mange ting, der i praksis hurtigt spænder ben for hinanden: En elevplan, der fx sigter mod at informere forældrene én gang om året, egner sig ifølge interviewpersonerne ikke som didaktisk redskab, der skal anvendes i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Og vice versa. Det første sigte er summativt. Det andet er formativt. Et andet væsentligt kritikpunkt, der anføres i interviewene, er, at elevplanen typisk skrives til forældrene, men ifølge lærerne læser forældrene den sjældent, og de interviewede forældre efterspørger den heller ikke. Set i dette lys forbindes elevplansarbejdet med spildtid.

Alligevel spores der en klar ambivalens i datamaterialet. For mens der rettes en ret markant kritik af elevplanen som obligatorisk *redskab*, bakkes der op om *intentionerne* bag redskabet. Der er ifølge interviewpersonerne behov for at forholde sig systematisk til samspillet mellem undervisningen og den enkelte elevs læring. Der er fortsat behov for en styrket evalueringskultur. Det store spørgsmål, undersøgelsen rejser på baggrund af datamaterialet, er følgende: Hvis man ønsker en styrket evalueringspraksis i skolen, er svaret da at lovgive om et konkret redskab?

Appendiks A – Metode

Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i folkeskolen

Formål og fokus

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere i folkeskolen er at tilvejebringe et kvantitativt billede af, hvordan lærere udarbejder og anvender elevplaner, og hvilke perspektiver de har på elevplansarbejdet. Undersøgelsen afdækker blandt andet lærernes forskellige praksisformer (herunder udarbejdelse, indhold og fokus, brugssituationer og opfølgning), og den kortlægger lærernes rammer og tidsforbrug samt deres vurderinger af elevplanens anvendelighed.

Spørgeskemaundersøgelsen tager højde for, at arbejdet med elevplaner kan tage sig forskelligt ud for lærere, der arbejder med almenundervisningen, og for lærere, der arbejder med specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand (benævnt specialområdet). Som følge heraf stiller EVA overordnet skarpt på en distinktion af besvarelser fra hhv. almen- og specialområdet og opdeler disse i to strata. Grundet de relativt få respondenter på specialområdet er der her foretaget en totalundersøgelse, hvor samtlige lærere på specialskoler har haft mulighed for at deltage i undersøgelsen. Dette er gjort for at give EVA mulighed for at se selvstændigt på specialområdet med tilstrækkelig sikkerhed. For lærere i folkeskoler på almenområdet er der foretaget en stikprøve af den samlede population. Bemærk, at spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelsen primært retter sig mod arbejdet med elevplaner i skoleåret 2018/19, og tolkninger af data og resultater bør derfor anses med forbehold for dette tidsmæssige perspektiv.

Udarbejdelse og pilottest

Spørgeskemaet til undersøgelsen blandt lærere i folkeskolen er udarbejdet og pilottestet af EVA. Syv lærere, heraf to lærere fra specialområdet, deltog i pilottesten. På baggrund af kommentarerne fra pilotgruppen blev der foretaget mindre justeringer i spørgeskemaet, blandt andet i rækkefølgen af spørgsmål, antallet af spørgsmål samt præciseringer af ordlyden af bestemte spørgsmål og svar-kategorier.

Population og stikprøve

Dataindsamlingen er varetaget af Danmarks Statistik (DST), der via registeroplysninger har afgrænset undersøgelsens population i den danske befolkning. Først og fremmest er der hentet oplysninger fra institutionsregisteret, der identificerer personer, som er ansat på enten en *folkeskole* eller en *specialskole for børn*. Ydermere skal disse personer igennem e-indkomstregisteret (eIR) *minimum være registreret med 60 timers beskæftigelse i undervisning* for august 2019. Herefter er oplysninger om højest fuldførte uddannelse anvendt til at danne den endelige population, hvor uddannelseskoderne *folkeskolelærer* og *pædagog* blev udvalgt som populationskriterie. Inklusio-

nen af personer med en pædagogisk uddannelse er foretaget for at inkludere børnehaveklasseledere, der blev yderligere identificeret via en DISCO-kode for deres stillingsbetegnelse. Folkeskoler, der udelukkende havde elever indskrevet i 10. klasse, blev desuden frasortet.

Ovenstående populationsafgrænsning resulterede i en samlet population på i alt 35.917 personer. Med udgangspunkt i den samlede population blev der dannet en nettostikprøve på i alt 2.028 lærere og børnehaveklasseledere inddelt i de to strata, hhv. almen- og specialområdet. For almenområdet blev der foretaget en stikprøve af populationen. For specialområdet blev der foretaget en totalundersøgelse, hvor hele populationen indgik. Der blev foretaget en simpel tilfældig stikprøve, hvor respondenter der i samme periode havde deltaget i EVA's spørgeskemaundersøgelse om teamsamarbejde og professionelle læringsfællesskaber, blev frasortet. Frasorteringen blev foretaget for at undgå, at respondenter skulle deltage to gange med kort tidsmellemlum.

For at øge målenøjagtigheden og styrke kvaliteten af det datamateriale, der danner grundlag for rapportens resultater og konklusioner, har EVA indledningsvist i spørgeskemaet indsat filterspørgsmål, der har til hensigt at frasortere lærere, der falder uden for undersøgelsens målgruppe og rammer. Disse filterspørgsmål frasorterer lærere, der ikke har undervist i skoleåret 2018/19, da størstedelen af spørgsmålene i spørgeskemaet tager udgangspunkt i netop dette skoleår. Filterspørgsmålene frasorterer desuden lærere, der udelukkende har undervist i 10. klasse i skoleåret 2018/19. For de lærere, der underviste i flest lektioner på 0. klassetrin, og for lærere, der underviste i 8. eller 9. klasse i 2018/19, stilles der spørgsmål, som specifikt relaterer sig til hhv. arbejdet med elevplaner i børnehaveklasserne og arbejdet med beskrivelser af elevernes uddannelsesvalg. Modsat er der indsat filtre, der bevirker, at spørgsmål, der ikke har relevans for 0. klasse, ikke stilles til lærere, der underviste i flest lektioner på 0. klassetrin.

Gennemførelse

DST stod for at indsamle data ved brug af en kombination af web- og telefoninterview. Spørgeskemaundersøgelsen samt en invitation til deltagelse blev tilsendt alle personer udtrukket til undersøgelsen via digital post og med brev (til respondenter, der ikke modtager digital post). Invitationsbrevet indeholdt informationer om undersøgelsens baggrund og formål samt information om databrug og datasikkerhed. Kontaktinformationer til personer i de to strata blev udtrukket gennem CPR-registret, og ved manglende besvarelser (efter første påmindelse) blev respondenter forsøgt kontaktet telefonisk af DST's interviewkorps.

Spørgeskemaundersøgelsen forløb over en tidsperiode fra 21. oktober 2019 til 3. december 2019. Nedenfor fremgår en tidsmæssig oversigt over udsendelsesprocedure og indsamlingsmetode for undersøgelsens samlede forløb:

21. oktober 2019 – Udsendelse af invitation til deltagelse til samtlige personer i nettostikprøve via digital post og brev.

28. oktober 2019 – Første påmindelse tilsendes via brev dem, der endnu ikke har besvaret undersøgelsen.

6. november 2019 – Telefoninterview påbegyndes.

20. november 2019 – Anden påmindelse tilsendes via digital post dem, der endnu ikke har besvaret undersøgelsen.

1. december 2019 – Telefoninterview afsluttes.

3. december 2019 – Dataindsamling for undersøgelsen afsluttes.

Svarprocent

Det samlede antal besvarelser for spørgeskemaundersøgelsen var 1.153, hvilket giver en svarprocent på 56. I stikprøven for almenområdet var 1.549 personer udtrukket, hvoraf 883 besvarede spørgeskemaet, hvilket er en svarprocent på 57. For hele population på specialområdet var 479 personer udtrukket, hvoraf 270 afgav besvarelse, hvilket giver en svarprocent på 56. Af de samlede besvarelser blev 72 % indsamlet via web, og 29 % blev indhentet gennem telefoninterview. Bemærk, at det kun er fulde besvarelser, der indgår i optællingen af de endelige svarprocenter.

Om svarprocenten for spørgsmål angående lærernes tidsforbrug i arbejdet med elevplaner

EVA gør opmærksom på, at svarprocenten for de spørgsmål, der specifikt handler om, hvor meget tid lærerne skønner at have brugt på at udarbejde og anvende elevplaner i skoleåret 2018/19, er signifikant lavere end svarprocenterne for de resterende spørgsmål. Dette resultat er ikke umiddelbart overraskende, da både pilottest og kvalitative interview peger på, at lærerne finder det vanskeligt at svare på, hvor meget tid de samlet set bruger på at arbejde med elevplaner i løbet af et skoleår – blandt andet fordi arbejdet med elevplaner ofte er integreret i andre aktiviteter, der knytter sig til undervisning og skole-hjem-samarbejde. Da spørgsmålet om tidsforbrug stod centralt i opdraget fra STUK i henhold til nærværende undersøgelse, har EVA bestræbt sig på at få så mange respondenter som muligt til at angive et skøn af deres tidsforbrug. Dette er gjort ved for det første at tydeliggøre, at respondenterne skulle komme med deres bedste bud på et skønnet tidsforbrug, og for det andet ved at undlade en "Ved ikke"-kategori. De respondenter, der forsøgte at gå videre i deres besvarelse af skemaet uden at angive et estimat, blev endnu en gang opfordret til at komme med deres bedste bud og herfra fik de mulighed for at svare, at de ikke ønskede at afgive svar på spørgsmålet. For lærere, der primært underviser på almenområdet, er der 493 besvarelser. For lærere, der primært underviser på specialområdet, er der 254 besvarelser. EVA har i den forbindelse foretaget yderligere en analyse, hvor vi sammenligner den mindre gruppe af respondenter, der har besvaret spørgsmålet om tidsangivelser, med hele respondentgruppen. Vi har specifikt undersøgt, om de to respondentgrupper i gennemsnit har udarbejdet samme antal elevplaner i løbet af året. Analysen viser, at der ikke er forskelle mellem de to grupper, og at de udarbejder samme antal elevplaner om året.

Bortfald

EVA har gennemført en bortfaldsanalyse, hvor der er foretaget en sammenligning mellem fordelinger af besvarelser med fordelinger blandt populationen på følgende registervariable, målt på individniveau: køn, alder, familietype, geografi og familieindkomst. Nedenstående tabel viser fordelingen af besvarelser for de to strata (hhv. almen- og specialområdet) sammenholdt med populationen.

TABEL A.1

Bortfaldsanalyse

	Almenområdet		Specialområdet	
	Besvarelser (n = 883)	Population (n = 35.428)	Besvarelser (n = 270)	Population (n = 489)
Køn				
Mænd	28,7 %	28,1 %	34,8 %	37,8 %
Kvinder	71,3 %	71,9 %	65,2 %	62,2 %
Alder				
18-34 år	13,9 %	18,8 %	8,5 %	11,2 %
35-44 år	29,9 %	30,2 %	24,8 %	27,4 %
45-54 år	32,5 %	28,7 %	31,1 %	31,5 %
55 år og derover	23,7 %	22,3 %	35,6 %	29,9 %
Familietype				
Enlige u. børn	12,7 %	14,2 %	11,5 %	12,3 %
Enlige m. børn	8,5 %	8,7 %	8,5 %	10,6 %
Par u. børn	23,2 %	22,8 %	28,9 %	24,9 %
Par m. børn	55,6 %	54,3 %	51,1 %	52,1 %
Geografi				
Nordjylland	14,0 %	12,1 %	7,0 %	7,2 %
Midtjylland	25,4 %	24,6 %	18,9 %	16,2 %
Syddanmark	22,2 %	22,4 %	23,0 %	22,1 %
Hovedstaden	24,8 %	26,8 %	38,5 %	42,1 %
Sjælland	13,6 %	14,1 %	12,6 %	12,5 %
Ækvivaleret disponibel indkomst (familieindkomst)				
1-200.000	10,2 %	14,0 %	10,7 %	11,7 %
2-300.000	40,2 %	40,1 %	32,2 %	32,5 %
3-400.000	34,4 %	31,0 %	31,5 %	33,3 %
400.000 eller derover	15,2 %	14,9 %	25,6 %	22,5 %

Kilde: Danmarks Statistiks opgørelse over bortfaldet ved spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i folkeskolen (2019).
 Note: *Ækvivaleret disponibel indkomst* er en vægtet indkomst, der anvender en såkaldt ækvivalensskala. Herved tages der højde for, at en familie på to voksne forbruger mere, men ikke behøver en dobbelt så stor indkomst som en familie med kun én voksen. Skalaen afspejler også, at børn ikke behøver en lige så stor indkomst som voksne for at opnå samme levestandard.

Bortfaldsanalysen viser, at der generelt ikke er store forskelle mellem besvarelses- og populationsfordelinger. De største forskelle ses for baggrundsvariablen "Alder", hvor det unge personale (18-34 år) er svagt underrepræsenteret blandt besvarelsene, mens det ældre personale omvendt er svagt overrepræsenteret. Dette gælder både for almen- og specialområdet. Den største forskel mellem besvarelses- og populationsfordelinger er på 6 procentpoint, hvilket må betragtes som en mindre afvigelse. EVA vurderer, at data er repræsentative for de målte personalekarakteristika med nogle mindre afvigelser i forhold til alder, og at den gennemførte bortfaldsanalyse ikke giver anledning til at vægte data.

Analyse af data

Data fra spørgeskemaundersøgelsen er primært brugt deskriptivt til opdelingen af besvarelser for lærere på almen- og specialområdet. Størstedelen af krydsene illustrerer dermed en opdeling i almen- og specialområdets stillingtagen til spørgsmålene stillet i undersøgelsen. Ligeledes er en række kontinuerte variables værdier blevet kategoriseret i intervaller, der har til formål at danne et klarere overblik over variablenes fordelinger. Der er redegjort for alle konstruktioner af intervaller samt sammenlægnings- og ændringer af variable i noterne til de enkelte tabeller i rapporten.

EVA har i bearbejdningen af de kvantitative data identificeret ganske få besvarelser omhandlende tidsestimater og antalsangivelser, der i ekstrem grad afviger fra gennemsnittet. På baggrund af interne faglige og metodiske drøftelser, er realistiske grænseværdier blevet fastlagt for de berørte spørgsmål, og de få afvigelser (outliers), der overstiger disse grænseværdier, er efterfølgende blevet fjernet.

Elevplaner i folkeskolen

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7182-403-2

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk