

Februar 2010

BERETNING OM EVALUERING OG KVALITETSUDVIKLING AF FOLKESKOLEN 2010

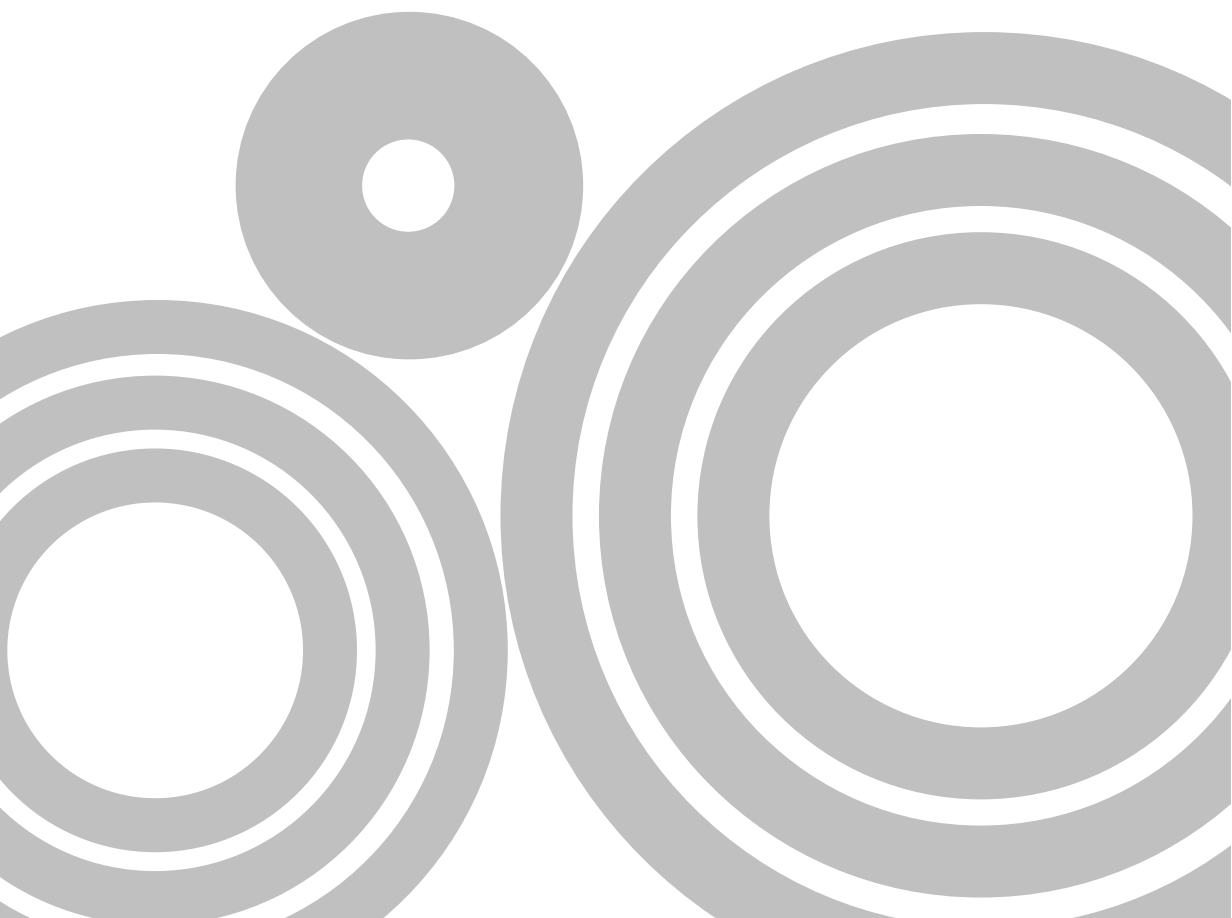
Afgivet af Formandskabet for Rådet for Evaluering
og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen



Februar 2010

BERETNING OM EVALUERING OG KVALITETSUDVIKLING AF FOLKESKOLEN 2010

Afgivet af Formandskabet for Rådet for Evaluering
og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen



BERETNING OM EVALUERING OG KVALITETSUDVIKLING AF FOLKESKOLEN 2010

**Afgivet af Formandskabet for Rådet for Evaluering og
Kvalitetsudvikling af Folkeskolen**

Redaktion: Lise Nordvig Rasmussen, Claus Jepsen og Rune
Hejlskov Schjerbeck, Sekretariat for Skolerådet

Produktion: Werner Hedegaard, Undervisningsministeriet,
Kommunikationssekretariatet

Grafisk tilrettelæggelse og layout: Scanprint A/S, Viby J
Omslag og grafik: MADE BY MAKERS, Århus

1. udgave, 1. oplag, marts 2010: 700 stk.

ISBN 978-87-92140-67-8

ISBN (WWW) 978-87-92140-68-5

Internetadresse: <http://www.skoleraadet.dk>

Udgivet af Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af
Folkeskolen (Skolestyrelsen) for Skolerådet

Bestilles (ISBN 978-87-92140-67-8) hos:

NBC Ekspedition

Telefon 56 36 40 40, fax 56 36 40 39 eller

e-post: ekspedition@nbcas.dk

Telefontid: Mandag-torsdag 9.30-16.00, fredag 9.30-15.00

eller hos boghandlere



541 006
Tryksag

Trykt på miljøcertificeret papir med vegetabiliske farver

Trykt af Scanprint A/S, Viby J

Printed in Denmark 2010

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til
Skolerådets sekretariat på e-post-adressen:

skoleraadet@skolestyrelsen.dk

Skolerådets hjemmeside: <http://www.skoleraadet.dk/>

Forord

Dette er den fjerde beretning fra formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen – i daglig tale Skolerådet.

Skolerådets opgave er at følge og vurdere kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen samt rådgive undervisningsministeren herom. Skolerådet ledes af et formandskab, der hvert år inden den 1. marts afgiver en beretning til undervisningsministeren om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen.

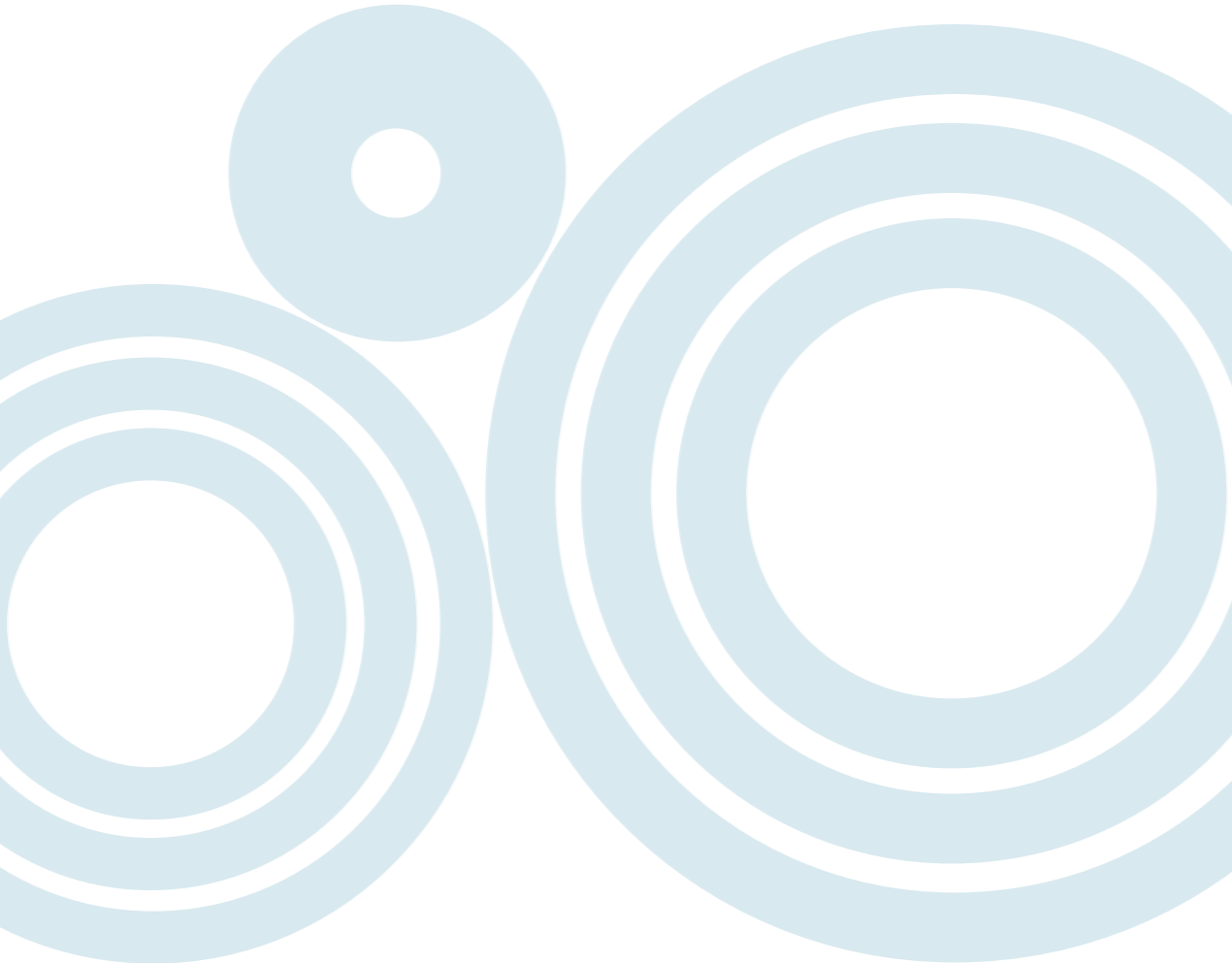
Beretningen falder i tre dele. Del I redegør for kvaliteten i folkeskolen. Del II behandler to fokusområder, som formandskabet har arbejdet med i 2009. Det drejer sig om elevens alsidige udvikling og opkvalificering af folkeskolens lærere. Del III redegør for skolerådets arbejde og udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen.

Skolerådet har drøftet beretningen på sit møde den 9. februar 2010. Et referat af rådsmedlemmernes synspunkter findes i beretningen.

Formandskabet for Skolerådet den 9. februar 2010.

Direktør Jørgen Søndergaard (formand for Skolerådet)
Professor Niels Egelund
Sektionsleder og Post.doc. Simon Calmar Andersen
Skoleleder Kirsten Birkving
Skoleleder Grethe Andersen

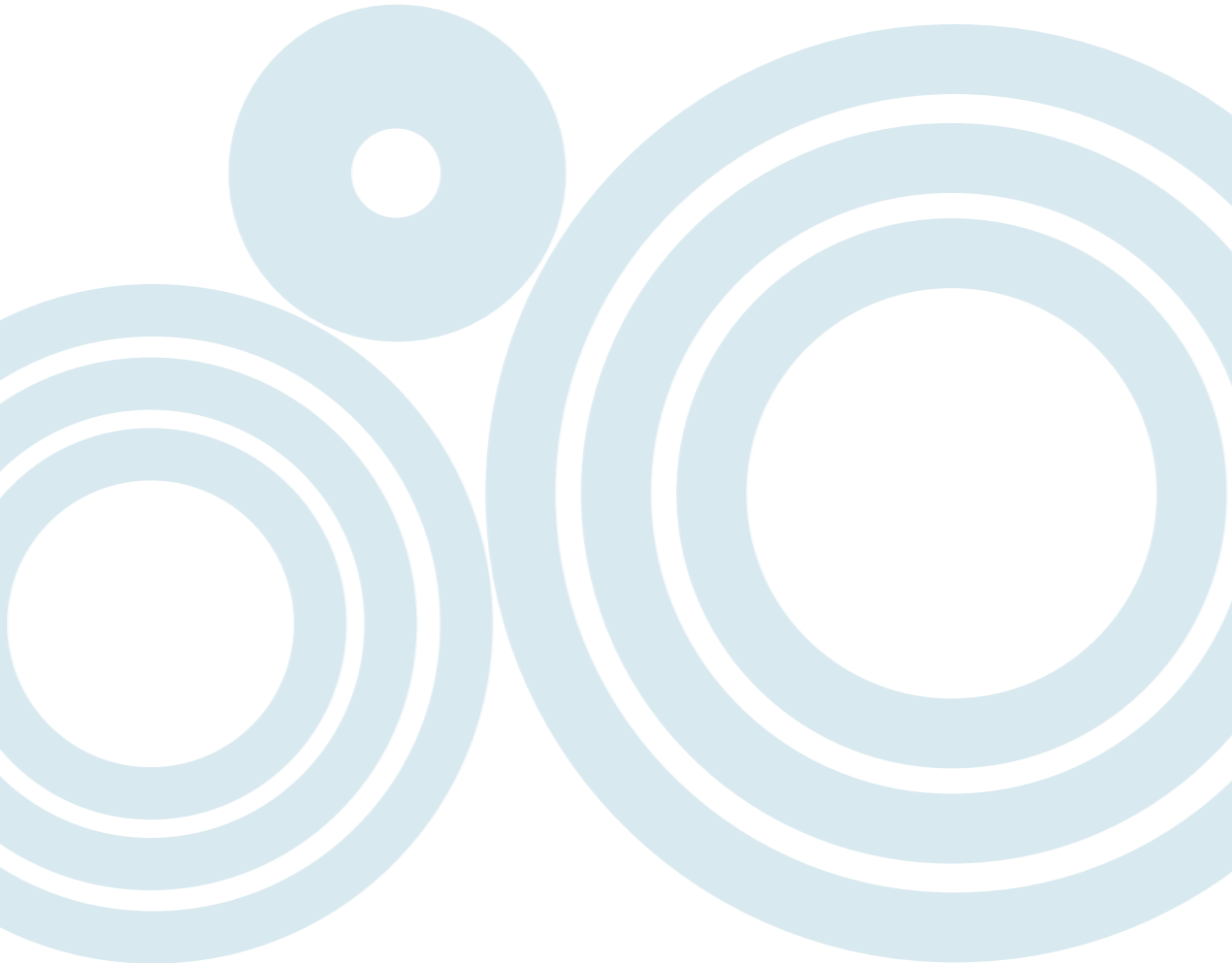
Indhold



Indhold

Forord	3
Bilag	
Referat af Skolerådets drøftelse	7
1. Resumé	20
DEL 1 – Kvaliteten i folkeskolen	32
2. Status og udfordringer på folkeskoleområdet	33
3. De faglige resultater og trivsel i folkeskolen	71
4. Status for arbejdet med evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen.	81
DEL 2 – Fokusområder	100
5. Elevens alsidige udvikling	101
6. Opkvalificering af folkeskolens lærere.	127
DEL 3 – Skolerådet	154
7. Skolerådets arbejde i 2009	155
8. Status for udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen	165
Bilag 1	
Medlemmer af Skolerådet i 2009	185
Bilag 2	
Status for formandskabets anbefalinger i 2009	186
Litteraturliste	193

Bilag



Referat af Skolerådets drøftelse

Referat af drøftelse af formandskabets beretning på møde i Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolerådet) den 9. februar 2010

Formanden for Skolerådet indledte med at redegøre for, at formandskabet i denne beretning har valgt at gøre status for udfordringerne på folkeskoleområdet, blandt andet ved at give et helhedsblik over folkeskolen. Baggrunden for denne status er, at formandskabet i efteråret 2009 blev beskikket for de næste tre år, og at det gav anledning til at gøre status. Han fortalte, at formandskabet i det forrige efterår var uvidende om, at der ville blive igangsat andre initiativer på folkeskoleområdet, ud over at regeringens Vækstforum skulle diskutere uddannelse på et møde. Formandskabet tænkte, at en status for udfordringerne i folkeskolen kunne gavne Vækstforums drøftelser.

Formanden knyttede også et par bemærkninger til de to fokusområder i årets beretning. Formandskabet fremhævede sidste år lærernes betydning for kvaliteten i folkeskolen og har i dette års beretning valgt særligt at fokusere på lærernes efteruddannelse. Tidligere beretninger har også berørt aspekter af elevernes alsidige udvikling, men formandskabet mente, at der var tendenser til et uhensigtsmæssigt ensidigt fokus på faglighed, og ville med kapitlet skabe større balance i beretningens behandling af folkeskolens formål.

Formanden gav herefter ordet til Skolerådets medlemmer.

Repræsentanten fra Danmarks Lærerforening (DLF) konstaterede, at beretningen er noget af det hidtil bedste fra formandskabet. Hun mente, at beretningen indeholder gode temaer og generelt også gode anbefalinger. Dog mente hun, at der var plads til forbedringer og uddybninger i nogle af beretningens afsnit. Blandt andet syntes hun, at formandskabet i afsnittet om læreruddannelsen gerne måtte anbefale undervisningsministeren, at der laves forsøg med en forskningsbaseret 5-årig læreruddannelse, det vil sige afgrænsede forsøg med en kandidatuddannelse i didaktik. Desuden mente hun, at de ti udvalgte temaer er vigtige, men at formandskabet kunne have nøjedes med ni. Hun argumenterede således for, at fremme af faglige kompetencer og alsidig udvikling hænger sammen og ikke bør skilles ad. Hun påpegede endvidere, at de to formål ikke er adskilt i de

netop reviderede Fælles Mål, og at en opstilling af Fælles Mål for elevernes alsidige udvikling kan medføre en sådan opdeling.

Hun problematiserede endvidere, at formandskabet bakker op om regeringens målsætning om, at danske elever skal i top-5 i PISA. Hun mente, at PISA er en for indskrænket målsætning at gå efter. Hun bemærkede, at der også er en sammenhæng mellem forældrenes løn og elevernes faglige resultater, men at det ikke medførte en anbefaling om højere løn til alle. Hun understregede yderligere, at der ikke er en sammenhæng mellem at ligge højt i PISA og elevernes gennemførelse af ungdomsuddannelse. Eksempelvis ligger Finland højere end Danmark i PISA-målingerne, men der er flere danske end finske elever, der gennemfører en ungdomsuddannelse. Hun understregede, at DLF bakker op om 95-procent-målsætningen, men mente, at man bør glemme målsætninger baseret på PISA og i stedet holde fast i 95-procent-målsætningen. Hun var bekymret for, at en faglig revision af faglige målsætninger vil fremstå som en tjekliste for lærerne og ikke som de pejlemærker, de bør være. Hun gjorde opmærksom på, at undervisningsministeren selv har kaldt trimål for pejlemærker, og mente, at hvis ikke Fælles Mål skal revideres, er det heller ikke nødvendigt at lave Fælles Mål for elevernes alsidige udvikling. Hun bemærkede endvidere, at EVA i sin evaluering af alsidig udvikling henviser til, at den alsidige udvikling er en integreret del af undervisningen. Hun erklærede sig desuden enig i, at alsidig udvikling skal italesættes bedre, og hun understregede, at der er behov for en debat om, hvad faglighedsbegrebet indeholder, og at hun gerne vil bidrage til en sådan debat. Hun mente, at formandskabets anbefalinger om evaluering af den alsidige udvikling og projektopgaverne er gode, og hun var enig i, at man i forbindelse med projektopgaven også bør evaluere elevernes faglighed.

Formanden for Skolerådet forklarede, at det ikke er formandskabets opfattelse, at de to elementer er adskilt i undervisningen. Anbefalingerne har alene til hensigt at skabe en balance i forhold til de målinger, der foretages af elevernes faglighed. Ambitionen er at skabe redskaber og værktøjer, der kan fremme arbejdet med den alsidige udvikling – ikke at lave særlige forløb i elevernes alsidige udvikling.

Repræsentanten for Danske Skoleelever (DSE) fortalte, at han havde været glad for at læse årets beretning. Han mente, at det er en god beretning, der også tager højde for noget af den kritik, der tidligere er kommet fra de øvrige medlemmer af rådet – blandt andet i forbindelse med et ønske om mere dialog med formandskabet. Han meddelte, at han tidligere har været af den opfattelse, at fælles holdninger i rådet ikke blev afspejlet i beretningen, men at beretningen i år i hans øjne har ramt plet. Han

bemærkede, at beretningen er velafbalanceret i forhold til top 5-målsætningen, og han bakkede op om de høje faglige målsætninger, idet disse efter hans opfattelse balanceres godt med den alsidige udvikling. Han ønskede dog at gøre opmærksom på, at ambitiøse mål formentlig vil være gavnlige for de fagligt stærke elever, men måske vil have negativ effekt for de fagligt mindre stærke elever. Han opfordrede til, at rådet er opmærksom på denne restgruppe. Han foreslog, at det blandt andet kan ske gennem en konkretisering af undervisningsdifferentieringen og gennem en styrkelse af de praktisk-musiske fag. Han roste anbefalingerne om den alsidige udvikling og især anbefalingen om flere projektopgaver. Han udtrykte håb om, at beslutningstagerne tager anbefalingerne til sig.

Han var glad for, at formandskabet har fokus på trivsel og undervisningsmiljøet og erklærede sig enig i, at der bør arbejdes for, at den nuværende lovgivning overholdes. Han gjorde opmærksom på, at Danske Skoleelever sammen med Skole og Samfund har givet et forslag til nye afgangsprøver, som forsøger at bidrage til en definition af elevernes alsidige udvikling og til en række kompetencer, som eleverne skal opnå i skolen. Til slut opfordrede han til, at folkeskolens parter bakker op om de centrale målsætninger. Han tilføjede, at folkeskolens parter i fællesskab bør formulere de visionære mål, og at beretningen er et godt skridt på vejen.

Repræsentanten for Danmarks Lærereforening (DLF) tilsluttede sig de rosende ord om beretningen og tilføjede, at det er den bedste hidtil.

Om efteruddannelse mente han, at det bør være en ret og pligt for alle lærere, og han påpegede, at det er et forslag, som DLF har stillet som et krav i den seneste forhandling om lærernes arbejdstid. Han mente, at lærerne hele tiden bør udvikle og opkvalificere sig, så de kontinuerligt lærer nye metoder og forbedrer deres praksis. Han roste, at formandskabet i beretningen gør opmærksom på, at korte kompetenceudviklingsforløb ikke batter noget. Han understregede, at DLF ligesom formandskabet går ind for målrettede midler til efteruddannelse. Han sagde dog, at de gældende SVU-regler er hindrende, fordi heltidsstudie er en forudsætning for, at der kan tildeles SVU. Denne forudsætning kan ikke indfries i mange efteruddannelsesforløb. Han opfordrede formandskabet til at arbejde for en mere fleksibel SVU-ordning.

Om beretningsafsnittet om feedback til lærerne bemærkede han, at lærerne efterspørger ledelsesfeedback. Han gjorde opmærksom på den nye arbejdstidsaftale fra efteråret 2009, som han mente lægger op til styrket feedback til lærerne. Han mente dog også, at lederne i stigende grad skal ud og

overvære undervisning, og at lærerne skal vænne sig til, at ledelsen blander sig konstruktivt for at skabe bedre undervisning. Han understregede, at alle lærere har brug for feedback, og at den ikke kun skal ske for at løse eventuelle problemer. Han problematiserede, at feedback kobles til løn, idet der er tale om aftaleforhold. Han argumenterede for vigtigheden af åbenhed i skolen og påpegede, at DLF har udarbejdet et udkast til et kvalitetssystem, der har til formål at skabe større gennemsigtighed i skolen.

Til sidst satte han spørgsmålstegn ved den analyse i beretningen, som påpeger, at elevens resultater ikke kun afhænger af elevens egen sociale baggrund, men også af klassens sociale baggrund. Han mente, at tidligere undersøgelser har vist, at hvis der er en balance i klassen, så har det ikke indvirkning på eleven. Han påpegede, at Skole og Samfund med beretningen i hånden kan gå ud til sine medlemmer og sige, at de ikke skal melde deres børn ind i socialt belastede skoler. Han ønskede en udbygning af dette punkt.

Formanden for Skolerådet svarede, at tidligere undersøgelser har vist, at forholdet mellem etnisk danske elever og elever med anden etnisk baggrund har betydning i relation til klassesammensætningens effekt på den enkelte elevs resultater. Hvis andelen af elever med anden etnisk baggrund kommer over et vist niveau, har det betydning for elevernes resultater. Den undersøgelse, der refereres til i beretningen, sonderer ikke mellem etnicitet og socioøkonomisk baggrund.

Medlem af formandskabet for Skolerådet, Niels Egelund, forklarede, at mere detaljerede data viser, at det er nogle særlige elevsammensætninger, som har betydning. Blandt andet har Niels Glavind vist, at det er vigtigt at forsøge at undgå store koncentrationer af elever med anden etnisk baggrund.

Repræsentanten fra Dansk Ungdoms Fællesråd og Idrættens Fællesråd i forening tilsluttede sig rosen af beretningen. Hun mente, at det er væsentligt, at formandskabet i beretningen sidestiller elevernes alsidige udvikling med folkeskolens øvrige mål. Hun opfordrede til, at det frivillige foreningsliv også integreres som en ressource på linje med de øvrige ressourcer, formandskabet identificerer i beretningen. Hun mente, at foreningslivet nemt kan integreres i arbejdet med at fremme den alsidige udvikling sammen med folkeskolen. For eksempel kan Ungdommens Røde Kors lave en lektiecafé, der medvirker til at bryde negativ social arv. Hun mente ligeledes, at der bør skabes en kultur, der sikrer en evaluering af elevernes alsidige udvikling, og at denne evaluering bør indgå i elevplanen. Hun var positiv over for, at der – som i andre lande – indføres et fag om citizenship education. Hun erklærede sig enig i behovet for en fælles de-

finition af alsidig udvikling, men mente, at der mangler globalt udsyn i de foreslåede definitioner. Efter hendes opfattelse er globalt udsyn en central kompetence, som elever i fremtiden får brug for. Endelig påpegede hun, at formandskabet i beretningen slet ikke omtaler betydningen af de uformelle læringsprocesser, hvor blandt andet det frivillige foreningsliv spiller en stor rolle.

Generelt var hun dog glad for beretningen og især for formandskabets overvejelser i relation til skolens arbejde med elevernes alsidige udvikling.

Repræsentanten for Skolelederne (SL) var enig i de øvrige organisationers ros. Han mente, at årets beretning er god og indeholder mange gode anbefalinger. Han tilføjede dog, at den måske indeholder for mange anbefalinger, og påpegede, at det vil blive vanskeligt at få dem alle gennemført. Efter skoleledernes opfattelse er der derfor behov for en prioritering af anbefalingerne.

Han konstaterede, at det for skolelederne ikke har den store betydning, hvilken placering Danmark har i PISA. Han medgav, at PISA-undersøgelserne har medført, at skolens indsats i forhold til læsning tages langt mere alvorligt end tidligere. Han advarede dog mod, at alle ressourcer anvendes på de områder, som PISA måler. Han ønskede ambitiøse mål for hele skolens virksomhed og mente, at der eventuelt bør opstilles mål for de øvrige formål i formålsformuleringen. I den sammenhæng er det skoleledernes opfattelse, at afgrænsningen af målene for elevernes alsidige udvikling ikke må blive for snæver.

I relation til beretningens afsnit om TALIS-undersøgelsen bemærkede skolelederne, at der er udfordringer i relation til samspillet mellem lærere og skoleledelse. Det er skoleledernes vurdering, at arbejdet med folkeskolens mål forudsætter god skoleledelse, herunder ikke mindst en tæt dialog mellem skoleledelsen og skolens medarbejdere. Han erklærede sig enig i, at den tætte dialog mellem lærer og leder skal styrkes, og han tilføjede, at dette også fremgår af den nye arbejdstidsaftale. Han mente dog ikke, at det er realistisk, at lederen i større udstrækning er til stede og følger undervisningen. Dialogen mellem skolelederne og lærerne kan derimod styrkes i relation til teamsamarbejdet.

Han påpegede, at dialogen kan indgå i formandskabets undersøgelse af skoleledelse, og understregede, at Skolelederne gerne deltager i udarbejdelsen af undersøgelsen. Han konkluderede, at de menneskelige faktorer har størst betydning for elevernes resultater, og at skoleledelsens fokus på menneskelige ressourcer er vigtig for skolens udvikling.

Repræsentanten for Skole og Samfund (SOS) takkede for en god beretning. Hun var enig i, at det ikke er tilstrækkeligt at fokusere på faglige færdigheder, og at der bør sættes fokus på elevernes alsidige udvikling. Hun understregede, at den alsidige udvikling kan styrkes, ved at skolen åbner op for lokalsamfundet – både så læreren kommer ud i samfundet, og samfundet kommer ind i skolen – så der i højere grad samarbejdes på området.

Hun fandt det bekymrende, at skolens fysiske og psykiske miljø ikke er bedre, at mange skoler ikke får udarbejdet en undervisningsmiljøvurdering. Hun opfordrede derfor til, at Dansk Center for Undervisningsmiljøes rolle styrkes. Hun delte i øvrigt bekymringen om skolens manglende evne til at bryde den negative sociale arv. Hun opfordrede i den sammenhæng til, at skoler bliver bedre til at udnytte alle forældres ressourcer og anvende dem til fordel for elevernes læring. Efter hendes opfattelse er der behov for mere viden på området, så den enkelte lærer ikke står alene med metodeudviklingen i forhold til skole-hjem-samarbejdet. Der bør med afsæt i den viden, der indsamles, udvikles redskaber, der kan stilles til rådighed for lærerne.

Hun påpegede, at elevernes trivsel er vigtig, og støttede anbefalingen om, at evalueringskulturen styrkes. I begge henseender mente hun, at skolebestyrelsen kan spille en rolle.

Repræsentanten for Dansk Arbejdsgiverforening (DA) takkede også for en god beretning. Hun fandt det positivt, at formandskabet havde valgt at indlede beretningen med en generel analyse af folkeskolens udfordringer.

I forhold til målene fandt hun det væsentligt at få præciseret folkeskolens betydning i forhold til de unges videre uddannelse. Hun tilkendegav, at det fra et aftagersynspunkt er vigtigt at se på sammenhængen mellem folkeskolen og videre uddannelse. Hun mente, at det er godt at have ambitiøse og balancerede mål for folkeskolen, og understregede, at det især er vigtigt at løse udfordringer i forbindelse med indvandrere og efterkommere og svagt motiverede drenge. Hun tilføjede, at hun ligeledes finder AKT-området væsentligt, og foreslog, at undersøgelsen af området bør gennemføres hurtigst muligt. Hun understregede desuden, at vejledningsindsatsen i udskolingen er vigtig. Mange elever har brug for vejledning, og det er relevant at se på, hvordan elever, der er uddannelsesparate, når de forlader folkeskolen, udfordres i deres uddannelsesvalg.

I forhold til folkeskolens ressourcer konstaterede hun, at der er påvist en sammenhæng mellem de lærere, der underviser, og elevernes resultater.

Hun bakkede derfor op om anbefalingen angående en opprioritering af efteruddannelsen af folkeskolens lærere, især fordi mange lærere snart går på pension. Hun tilkendegav, at beretningen berørte vigtige udfordringer i forbindelse med kommunerne. Hun påpegede desuden i forhold til beretningens afsnit om metoder, at det ifølge DA er vigtigt at fokusere yderligere på specialundervisningen og at følge op på specialundervisningens effekt.

Hun argumenterede endvidere for, at kommunerne bør fokusere på opfølgningen over for den enkelte skole i forbindelse med kommunalbestyrelsens årlige drøftelser af kvalitetsrapporterne, så undervisningen kan forbedres. Hun tilsluttede sig formandskabets fokus på governance og dets understregning af nødvendigheden af gennemsigtighed om resultaterne i folkeskolen og i kommunerne. Hun mente ligeledes, at det er relevant at fokusere på elevernes alsidige udvikling, og var enig i, at systematik på området kan sikre fælles standarder og praksisser.

Afslutningsvis nævnte hun, at det var hendes opfattelse, at skolens arbejde med elevernes alsidige udvikling bør tænkes sammen med arbejdet med de faglige kompetencer.

Formanden for Skolerådet gjorde opmærksom på, at årsagen til det forholdsvise korte afsnit om specialundervisning i beretningen er, at formandskabet i en tidligere beretning har anbefalet, at der igangsættes et udvalgsarbejde om specialundervisning. Udvalgsarbejdet er i gang, og formandskabet afventer udvalgets resultater, før der anbefales yderligere tiltag på området.

Repræsentanten for Danmarks Lærerforening (DLF) bemærkede, at DLF er enig i, at der skal sættes ambitiøse mål for fagligheden. Hun understregede dog, at hun anser faglighed som mere end det, der måles i målinger som PISA. Faglighed er efter hendes opfattelse et samlende begreb, som det også fremgår af formålsparagraffen. I tråd hermed er det afgørende, at arbejdet med elevernes alsidige udvikling tænkes sammen med de faglige mål for de enkelte fag. Hun understregede væsentligheden af, at lærerne i deres arbejde tager afsæt i Fælles Mål, men mente ikke, at der er behov for, at de netop reviderede Fælles Mål gennemgår endnu en revision. Hun argumenterede i stedet for en afklaring af, hvilke ressourcer der er nødvendige for at nå de mål, der allerede er formuleret. I den sammenhæng pegede hun for det første på, at det er vigtigt at sikre, at skolerne opfylder reglerne om minimumstimetallene. I tråd med beretningen pegede hun dernæst på, at rammerne for undervisningsdifferentiering bør undersøges, og at det skal ske inden for rammerne af helhedsskolen.

Endelig erklærede hun sig enig i formandskabets ønske om at undersøge, hvorfor behovet for specialundervisning er stigende.

Formanden for Skolerådet erklærede sig enig i, at mange lærere formår at integrere arbejdet med elevernes alsidige udvikling ved at undervise ud fra Fælles Mål. Han påpegede samtidig, at mange har brug for konkret vejledning, og at Fælles Mål for alsidig udvikling og et løft af Fælles Mål vil bidrage til at hjælpe lærerne i denne henseende. Endelig understregede han, at formandskabet ikke er af den opfattelse, at alsidig udvikling er adskilt fra faglig udvikling.

Repræsentanten for Danmarks Lærerforening (DLF) ønskede at fastholde, at det alsidige allerede er integreret i fagene. Efter hendes opfattelse er der behov for at fokusere på, hvad alsidig udvikling betyder i det enkelte fag, mens der ikke er behov for et særskilt måleredskab.

Repræsentanten for Danske Skoleelever (DSE) støttede formandskabets forslag om, at eleverne i højere grad bør inddrages i evalueringen af lærerne.

Han opfordrede desuden til, at den alsidige udvikling opprioriteres i forbindelse med evalueringer. En vurdering af elevens alsidige udvikling bør således også indgå i afgangsprøverne, idet lærerne ofte underviser efter indholdet af afgangsprøverne.

Han mente, at afsnittet om lærernes efteruddannelse er godt, og opfordrede til, at der skelnes mellem den efteruddannelse, lærerne gerne vil have, og hvad skolerne faktisk har brug for. Han argumenterede for, at efteruddannelsen målrettes problemerne i folkeskolen. I forhold til afsnittet om ressourcer, fremhævede han, at slutmålet er, at eleverne klarer sig bedre. I relation hertil argumenterede han for, at eleverne derfor bør få den undervisning, de har krav på. Hertil føjede han, at ressourcerne bør fordeles, så der bruges mere tid på undervisning og mindre på møder, så lærerne får mere tid sammen med eleverne.

Repræsentanten fra KL bemærkede, at der var god grund til at give beretningen pæne ord med på vejen.

Han bemærkede, at PISA-undersøgelsen i begyndelsen af årtiet havde affødt lidt af et chok i folkeskolen. Men fra at vi fornægtede undersøgelserne, har PISA medført, at vi har fået en evalueringskultur, og undersøgelserne har givet anledning til, at vi stiller kvalificerede spørgsmål om, hvordan vi kan gøre folkeskolen endnu bedre. Vi skal således se på, om der kommer noget ud af alle de penge, vi bruger på skolen. Dette skal

kontinuerlige evalueringer bidrage til. Men han var skeptisk over for en udvikling, hvor skolen indrettes på baggrund af resultaterne af PISA-undersøgelser.

Han mente, at det er vigtigt, at vi har større ambitioner i forhold til den faglighed, som fremtidens unge skal udrustes med. I relation til beretningens afsnit om elevernes alsidige udvikling, mente han, at begrebet overordnet skal ses i sammenhæng med den almene faglige udvikling. Nogle lærere har ikke de nødvendige kompetencer til at gennemføre en undervisning, hvor begge elementer inddrages. Den alsidige udvikling kan også styrkes, ved at forældrene i højere grad spiller en rolle og medvirker i undervisningen og ikke bare stiller krav. Endelig skal vi passe på med at måle for meget. Vi er gode til det kreative i Danmark, og læreren skal blive ved med at holde den evige undren ved lige gennem undervisningen. Det har vi brug for, da det er med til at skærpe nysgerrigheden.

Han mente, at det er vigtigt, at aktørerne bestræber sig på at overholde minimumstimetallet, og bemærkede, at det også kan handle om, at skolelederne skal blive bedre til at foretage en retvisende indberetning af skolernes timetal.

For så vidt angår skoleledelse bemærkede han, at nogle skoleledere mangler visioner om, hvad de vil med jobbet. Skolelederne skal bruge deres pædagogiske indsigt i skoleledelsen, herunder ikke mindst i forhold til en mere direkte coaching og feedback til lærerne.

I relation til spørgsmålet om efteruddannelse af lærerne bemærkede han, at udgangspunktet er godt, og at folkeskolen generelt er kendetegnet ved fint uddannede lærere. Han bemærkede, at statsministeren i den seneste tid har fået interesse for folkeskolen, og i den forbindelse har nævnt økonomi på folkeskoleområdet. Vi får ikke flere penge – måske endda færre penge – og det kommer også til at gælde i forbindelse med efteruddannelse af lærere. Lærerne skal derfor i højere grad efteruddanne sig selv. Det er således ikke kun et spørgsmål om formelle kurser, men også om, hvordan lærerne gebærder sig i undervisningen og skolens liv i øvrigt. En form for livslang læring for lærerne blandt andet inden for it-området.

Han afsluttede med at påpege, at vi skal passe på den diagnosticerings-tankegang, der er opstået i folkeskolen, og som i nogle sammenhænge har taget overhånd. Der bør således ikke ske yderligere forskydning i ressourceanvendelsen fra normalundervisningen til specialundervisningen.

Repræsentanten for Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser konstaterede, at beretningen også er god set fra et aftagersynspunkt. Hun tilføjede, at hun finder det vigtigt, at elever kommer velmotiverede og uddannelsesparate videre, og det er der fokuseret på i beretningen. Hun bemærkede endvidere, at hun finder de alsidige kompetencer vigtige, og at hun mener, at de skal prioriteres gennem hele undervisningsforløbet og eventuelt integreres i eksamensformer. Elevernes alsidige udvikling skal efter hendes opfattelse ligeledes integreres, når folkeskolens mål udformes. Hun sluttede med at bemærke, at faglige, sociale og personlige kompetencer er de tre vigtigste kompetencer, man skal lære i folkeskolen, og at beretningen på glimrende vis favner dem alle.

Repræsentanten fra Danske Regioner erklærede, at han havde læst beretningen med stor glæde. Han understregede, at det er vigtigt for Danske Regioner, at så mange unge som muligt bliver rustet til at indgå i samfundet. Han opfordrede til, at fremtidige ændringer sker på et videnskabsbaseret og systematisk grundlag. Han opfordrede blandt andet til, at der sættes mere fokus på specialundervisningen, AKT og skoleledelsens rolle, idet der er brug for alle tre ting, for at den almindelige undervisning kan fungere. For så vidt angår efteruddannelsen af lærerne opfordrede han til, at relationskompetencen fremhæves.

Repræsentanten for Danske Skoleelever (DSE) kommenterede indlægget fra repræsentanten fra KL om ressourcer i folkeskolen. Han opfordrede til, at kommunerne analyserer ressourceanvendelsen på folkeskoleområdet. Han påpegede i den sammenhæng, at Danmark har en af de dyreste folkeskoler i verden, og at nogle af pengene muligvis bruges forkert. Han argumenterede for, at der skal sendes et klart signal om, at en investering i folkeskolen er en investering i fremtiden, og at folkeskolen er det vigtigste velfærdsområde i kommunerne. Han opfordrede til, at kommunerne tager denne udfordring til sig.

Repræsentanten for Skolelederne påpegede, at IKT-teknologier ikke er belyst i årets beretning. Han påpegede, at it-strukturen i folkeskolen stort set ikke har forandret sig i de seneste år. Det er tillige hans opfattelse, at en mere systematisk anvendelse af den moderne teknologi i undervisningen kan sikre rationaliseringsgevinster og frigøre lærerkræfter til at øge fokus på det enkelte barn. Han ser det som en udfordring at overveje, hvordan man kan drive skole med en tredjedel af de lærere, der er i dag.

Formanden for Skolerådet konstaterede, at dette emne ikke er beskrevet i beretningen. Han gjorde opmærksom på, at der er afsat midler i form af en pulje, der har til formål at give støtte til udvikling af arbejdsbesparende teknologier i den offentlige sektor.

Repræsentanten for Danmarks Lærerforening (DLF) erklærede sig enig i, at det er vigtigt at være opmærksom på, hvordan pengene i folkeskolen bliver brugt. Om efteruddannelsen af lærerne ønskede han at understrege, at beretningen indeholder gode temaer om emnet. Han var enig i, at relationskompetencen er vigtig, idet en god relation til læreren øger lysten til skolearbejdet og dermed elevernes udbytte af undervisningen. Han bemærkede, at mange lærere har gode relationer til eleverne, men at der også er udfordringer på området. Han finder det vigtigt, at efteruddannelse målrettes mod lærernes individuelle behov, og anser dette som en væsentlig fremtidig udfordring for skolelederne og lærerne.

Repræsentanten for Landsforeningen for Ungdomsskoleledere (LUS) var enig i de positive bemærkninger til beretningen. Han påpegede desuden, at nogle af de forskningsresultater, der refereres til i beretningen, opstiller løsningsforslag, som dog ikke følges op. Han erklærede sig enig i, at der skal laves en undervisningsmiljøvurdering hvert år, og at der følges op på den. I forbindelse med de svage elever nævnte han, at hvis eleverne har den opfattelse, at de skal i skole blot for at få påpeget deres svagheder, vil de bare vente på at få fri. Angående elevernes alsidige udvikling bemærkede han, at det er det hele menneske, der skal udvikles, og at fritidsaktiviteter også har indflydelse på elevernes hverdag.

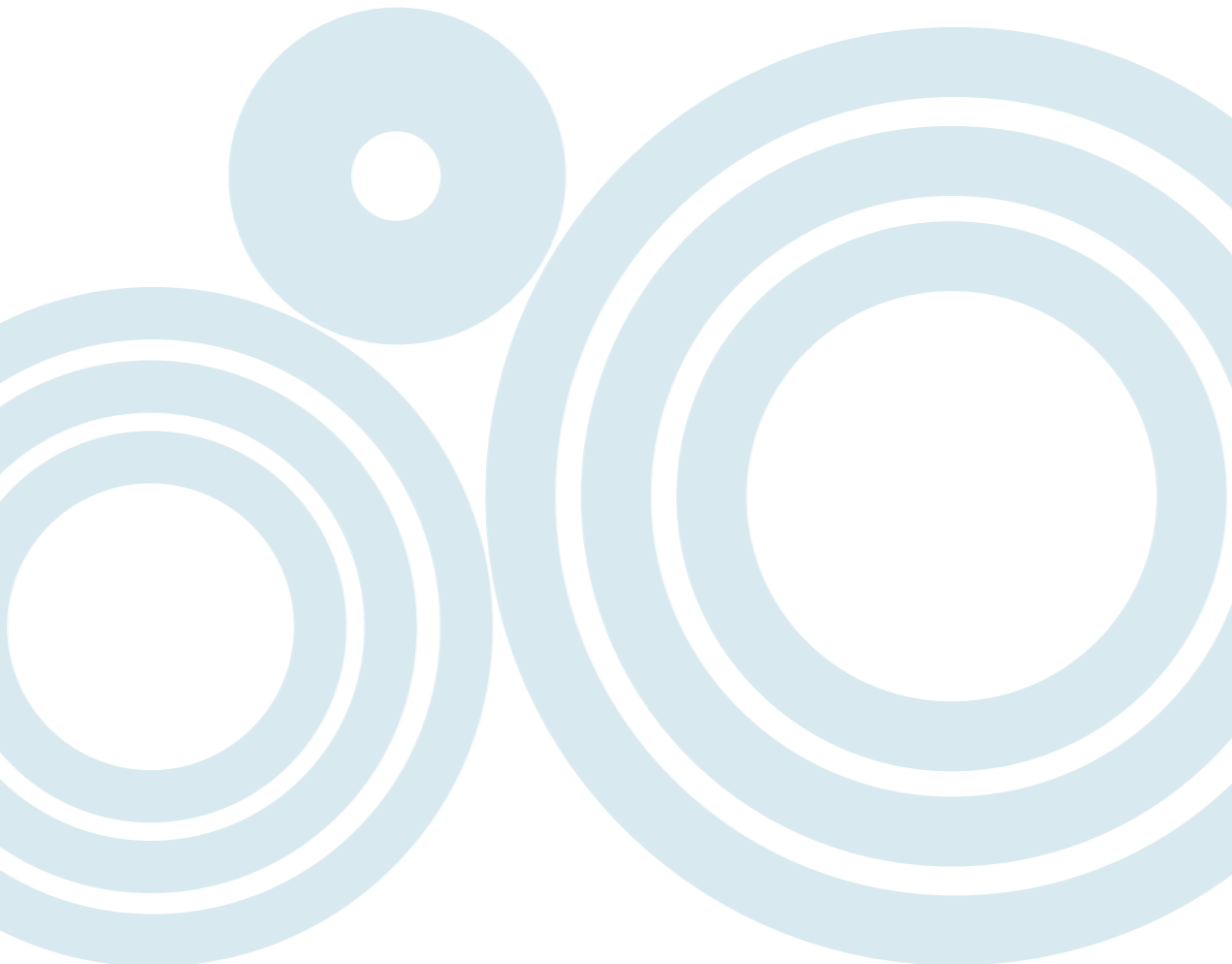
Skriftlige kommentarer fra medlemmer, som var forhindret i at deltage i mødet:

Repræsentanten for Børne- og Kulturchefforeningen (BKF) bemærkede, at det er positivt, at beretningen indeholder afsnit om elevernes alsidige udvikling, og at der er lagt større vægt på at skabe mål og evalueringsformer, som fokuserer på dette område. Foreningen tilsluttede sig formandskabets ti temaer for fremtidens folkeskole, men er dog ikke enig i, at der skal igangsættes en reform af Fælles Mål. Foreningen er enig i anbefalingerne om efteruddannelse af lærerne og påpegede, at især relationskompetencen, didaktiske kompetencer og klasseledelseskompetencer er vigtige. Foreningen delte ikke formandskabets synspunkt om, at undervisningsmiljøundersøgelserne ikke bliver gennemført. Registreringen i DCUM er frivillig og forbundet med usikkerhed. BKF anbefalede i stedet en undersøgelse af, i hvilket omfang vurderingen gennemføres i henhold til lovgivningen.

Repræsentanten for BUPL fandt det bemærkelsesværdigt, hvor lidt pædagoger og skolefritidsordninger indgår i beretningen. Foreningen fandt det positivt, at beretningen understreger elevernes alsidige udvikling, trivsel, forberedelse til videre uddannelse og tilegnelse af faglige kompetencer som fire ligeværdige mål med folkeskolen. Foreningen undrede sig over, at pædagogerne ikke nævnes som en af folkeskolens ressourcer, da pædagoger i skolen spiller en vigtig rolle især i forhold til arbejdet med de to første mål. Foreningen henstillede til, at formandskabet bør igangsætte evalueringer med henblik på at opnå mere viden om for eksempel lærer-pædagog-samarbejder.

Repræsentanten for LO konstaterede, at beretningen giver et godt billede af arbejdet i Skolerådet, og at de ti temaer bygger videre på en progression i rådets arbejde. Hun understregede, at folkeskolen er meget vigtig for at opfylde 95-procent-målsætningen og henstillede til, at Skolerådet fokuserer på overgangsvejledningen og samspillet med folkeskolens ældste klasser. Hun oplyste, at LO støtter en reform af Fælles Mål og øvrige initiativer, der kan fremme tilegnelsen af faglige resultater. Især skal der efter LO's opfattelse rettes en indsats mod de elever, der forlader folkeskolen med utilfredsstillende udgangspunkt. I den forbindelse skal man ifølge LO huske at fokusere på specialundervisningen. Hun oplyste desuden, at LO støtter anbefalingen om trinmål for den alsidige udvikling. Til slut understregede hun, at organisationen ønsker at fastholde fokus på hjemmets betydning for elevernes udbytte af undervisningen, samt at der er et behov for yderligere initiativer, der konkretiserer indsatsen om det enkelte barn, så forældrene ved, hvordan de kan støtte undervisningen på skolen.

Resumé



1. Resumé

Skolerådets opgave er at følge og vurdere kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen samt rådgive undervisningsministeren herom. Som led i denne rådgivning afgiver formandskabet hvert år en beretning. Nedenfor opsummeres hovedkonklusionerne i nærværende beretning.

1.1. Folkeskolens ti væsentligste udfordringer

Formandskabet for Skolerådet er i sommeren 2009 beskikket for en ny treårig periode og har valgt at indlede dette års beretning med en samlet vurdering af, hvordan det går, og hvilke udfordringer der er for den danske folkeskole.

Formålet er at bidrage til de løbende drøftelser blandt folkeskolens parter og aktører, herunder til det 360-graders serviceeftersyn af folkeskolen, som regeringen har annonceret som led i arbejdet i regeringens Vækstforum.

Pejlemærker for udviklingen de kommende ti år

Statsministeren har som led i sin 10-punkts-plan, der blev præsenteret i november 2009, formuleret et konkret mål for folkeskolen i 2020. Målet er, at danske skolebørn skal være i top 5 internationalt i 2020 – både for så vidt angår læsning, matematik og naturfag målt ved de regelmæssige, sammenlignelige PISA-undersøgelser og for så vidt angår engelsk målt i forhold til de ikke-engelsktalende lande.

Formandskabet vil gerne støtte op om de ambitiøse mål for folkeskolen. Det er en nødvendig betingelse for gode resultater, at der sættes ambitiøse mål. Det vil kræve en betydelig udvikling af folkeskolen – der ikke lader sig gøre uden nye politiske initiativer – i løbet af det næste årti at indfri de nævnte mål.

Det er samtidig formandskabets vurdering, at det ikke er tilstrækkeligt at fokusere snævert på elevernes faglige færdigheder. De næste ti års udvikling af folkeskolen skal således skabe grundlaget for, at danske elever også er blandt verdens bedste, når det for eksempel gælder evnen til at samarbejde samt at tænke og arbejde selvstændigt, innovativt og problemløsende.

Formandskabets bud på de ti væsentligste temaer

Formandskabet har identificeret følgende ti temaer, der er væsentlige i relation til en overordnet bedømmelse af folkeskolen og dermed også for en nærmere indkredsning af de udfordringer, folkeskolen står over for de kommende år.

De ti temaer knytter sig til fire overskrifter: Mål, ressourcer, metoder og governance.

Table 1.1. Formandskabets ti temaer for folkeskolen

Mål	1. Forberedelse til videre uddannelse
	2. Tilegnelse af faglige kompetencer
	3. Fremme den alsidige udvikling
	4. God trivsel – en forudsætning for læring
Ressourcer	5. Lærere og lærerkvalifikationer
	6. Skoleledelse
	7. Forældrene og samarbejdet med hjemmet
Metoder	8. Undervisningsdifferentiering
	9. En vidensbaseret skoleudvikling
Governance	10. Fokus på mål og resultater

Folkeskolens mål

Der er langt til målet om, at 95 pct. af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse. Andelen af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, er stagneret omkring 80 pct.

Folkeskolen kan styrke sit bidrag til 95-procent-målsætningen ved at forbedre de faglige resultater og motivationen til fortsat uddannelse blandt de elever, der klarer sig dårligst i skolen. Det kræver, at der sættes ind på i hvert fald tre felter:

- Den sociale arvs betydning for elevernes udbytte af skolen reduceres.
- Indvandrere og efterkommeres udbytte af skolegangen forbedres.
- Motivationen til fortsat uddannelse blandt de mindst motiverede elever, hvor der er overvægt af drenge, styrkes.

Der er ligeledes et godt stykke vej til, at Danmark, hvad angår faglige resultater, kan blande sig med top 5-landene i PISA. Der sker forbedringer i disse år blandt andet i målingerne i 4. klasse, mens der kun er sket små forbedringer i PISA-målingen blandt 15-årige.

Skal målet nås i 2020, skal der allerede nu igangsættes en reform af Fælles Mål med en dynamisk tilpasning af trin- og slutmål. Ambitionsniveauet skal hæves for de nye årgange af elever, så de når cirka et år længere med hensyn til kompetencer og færdigheder i løbet af det samlede skoleforløb svarende til cirka fire uger pr. år.

Baseret på elevernes vurderinger af egne alsidige kompetencer klarer den danske folkeskole sig pænt, men vurderingsgrundlaget er spinkelt. For at sikre, at arbejdet med elevernes alsidige udvikling prioriteres lige så højt som arbejdet med de ambitiøse faglige mål, foreslår formandskabet, at der:

- indføres trinmål for elevernes alsidige udvikling på 3., 6. og 8. klassetrin
- udvikles et redskab til at evaluere, om elevens alsidige udvikling svarer til trinmålene. Evalueringen af eleverne foreslås blandt andet baseret på en projektopgaver, der gennemføres på de nævnte klassetrin.

Undersøgelser dokumenterer, at danske folkeskoleelever generelt trives og er glade for at gå i skole. En mindre gruppe elever, hvoraf en del har mere alvorlige adfærds-, kontakt og trivselsproblemer (AKT), trives imidlertid ikke i folkeskolen. Ud over afhjælpning af konkrete trivselsproblemer på nogle af skolerne, er der behov for bedre metoder til at tackle AKT-problemerne.

Formandskabet har iværksat flere undersøgelser, som i løbet af de næste par år vil bidrage til et bedre grundlag for at øge målopfyldelsen for de fire mål:

- Folkeskolens betydning for gennemførelse af en ungdomsuddannelse
- Ungdomsskolens heltidsundervisning
- Højt præsterende skoler, herunder skoler, der lykkes med at overvinde negativ social arv
- Sammenligning mellem Danmark og Sverige om undervisning af andengenerationsindvandrelever
- Indsatsen i forhold til elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer.

Folkeskolens ressourcer

Når det gælder analysen af folkeskolens vigtigste ressourcer – lærerne, skoleledelsen og elevernes forældre – er en af konklusionerne, at skal der ske et kvalitetsløft i folkeskolen inden for de kommende ti år, er efteruddannelse den væsentligste kilde til opkvalificering af folkeskolens lærere. Der er således først og fremmest behov for, at efteruddannelsesindsatsen opprioriteres. Dette forudsætter, at der fortsat afsættes midler hertil. Samtidig skal kvaliteten af efteruddannelsen styrkes, så der anvendes længere forløb frem for korte kurser.

International forskning dokumenterer, at skoleledelsen har en afgørende betydning for skolens resultater ved at sætte ambitiøse mål og følge op på undervisningen med feedback til lærerne. Der er behov for fortsat efteruddannelse af lederne for at styrke netop disse sider af lederfunktionen. Formandskabet vil igangsætte en større undersøgelse af skoleledelse i Danmark for at belyse såvel arbejdsvilkår som ledelsens betydning for elevernes resultater.

Endelig kan skolerne styrke forældrenes bidrag ved at have en klar strategi for, hvordan de allerede ved skolestart vil engagere især de forældre, der er mindst aktive i forhold til skolen.

Metoder

For så vidt angår analysen af de metoder, der er af væsentlig betydning for at sikre en målrettet kvalitetsudvikling af folkeskolen – undervisningsdifferentiering og en vidensbaseret skoleudvikling – finder formandskabet, at det er en forudsætning for at opnå resultater, der i top 5 i PISA-sammenhæng, at alle elever på samtlige klassetrin når bedre resultater end i dag. Det forudsætter, at skolens lærere bliver endnu dygtigere til at tilrettelægge en undervisning, der udfordrer alle elever uanset deres niveau. Samtidig er der et stort behov for at gøre skoleudviklingen mere vidensbaseret gennem:

- forsøg, der lever op til eksperimentelle designkrav
- bedre interaktion mellem forskning og praksis,
- at give empiriske undersøgelser af skolens praksis en større vægt i uddannelse og efteruddannelse af skoleledere og vejledere m.fl.

Governance

Endelig konkluderer formandskabet i relation til analysen af governance, at folkeskolens område er kendetegnet ved en række organisatoriske og styringsmæssige udfordringer. Det er en politisk opgave at sætte klare mål og rammer for skolerne, mens skolernes ledelse og lærere har ho-

vedansvaret for indholdet og udviklingen af kvaliteten. Formandskabet understreger betydningen af, at folkeskolens parter meget mere entydigt tilslutter sig de centrale mål, der er fastsat. I den sammenhæng er det væsentligt at øge gennemsligtigheden, så folkeskolens forskellige interesser let kan følge med i, om og hvordan skoler og kommuner lever op til målene.

1.2. Kvaliteten i folkeskolen – behov for særlige indsatser i forhold til afgrænsede elevgrupper

Den enkelte elevs faglige resultater påvirkes af klassekammeraters sociale baggrund
Der er offentliggjort relativt få nye forskningsundersøgelser af elevernes faglige resultater i 2009, og undersøgelserne har primært været opfølgende analyser fra PISA 2006.

En af undersøgelserne viser, at elevsammensætningen på danske skoler har en selvstændig betydning for danske elevers resultater i PISA 2006-undersøgelsen, og at danske skoler har særlige udfordringer med elevernes sociale arv og indvandrerbaggrund. Mere specifikt viser analysen, at danske elevers testresultater i læse-, matematik- og naturfagstesten i PISA 2006 afhænger af den samlede elevgruppes sociale baggrund på skolen. De danske elevers resultater er således ikke kun præget af, hvilken social baggrund den enkelte elev har, men også af hvilke andre elever de går i skole med.

Den danske folkeskole står fortsat over for en stor udfordring, når det gælder om at bekæmpe effekterne af elevers negative sociale arv. Disse sammenhænge skal brydes, hvis elevernes færdigheder og andelen af unge, der påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse, skal øges.

Formandskabet har derfor igangsat en undersøgelse af de skoler, der kontinuerligt leverer høje faglige præstationer, herunder skoler der er særligt gode til at løfte elever med en svag social baggrund. Formandskabet vurderer, at det er vigtigt at styrke de forskningsbaserede forklaringer på, hvordan skolerne kan styrke indsatsen over for elever med en svag social baggrund, og hvordan skolerne undgår, at elevsammensætningen får en afgørende betydning for den enkelte elevs faglige resultater.

Danske skoleelever trives

Der er i de seneste år igangsat en række initiativer med henblik på at fremme trivsel i den danske folkeskole. Ligeledes er der foretaget en række undersøgelser med henblik på at afdække elevernes trivsel i

folkeskolen. Undersøgelserne viser, at danske folkeskoleelever generelt trives og er glade for at gå i skole. Dog viser undersøgelserne også, at en mindre gruppe elever ikke trives i folkeskolen, og at en del elever stadig oplever at blive mobbet.

Blandt det mindretal, der ikke trives og har problemer i skolen, findes formentlig en del elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer (AKT). Undersøgelser viser, at andelen af elever med AKT-relaterede problemer er steget markant inden for de seneste årtier, og at de lægger beslag på stadig flere ressourcer i specialundervisningen.

AKT-eleverne er en stor udfordring for folkeskolen, dels fordi AKT-indsatsen kræver store økonomiske ressourcer, dels fordi der formentlig findes en del elever med AKT-problemer, som ikke er motiveret til eller har faglige forudsætninger for videre uddannelse efter folkeskolen.

Formandskabet har derfor igangsat et forstudie af AKT-indsatsen i folkeskolen, som gennemføres af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Målet er i 2011 at igangsætte en større undersøgelse af AKT-indsatsen, der kan tilvejebringe forslag til, hvad der kan gøres for denne gruppe elever.

Formandskabet vurderer, at undervisningsmiljøloven, der blandt andet stiller krav om, at skolerne mindst hvert tredje år udarbejder en undervisningsmiljøvurdering, udgør et godt bidrag til skolernes arbejde med at forbedre skolens klima for såvel trivsel som faglige resultater. Formandskabet hæfter sig dog ved, at en del skoler tilsyneladende slet ikke gennemfører de lovpligtige evalueringer af undervisningsmiljøet.

Formandskabet anbefaler på den baggrund, at undervisningsministeren sikrer, at der føres tilsyn med, at skolerne følger Undervisningsmiljøloven. Formandskabet påpeger desuden, at kommuner og skoler med fordel kan gennemføre – og følge op på – trivselsundersøgelser hvert år (eventuelt af udvalgte områder, som der er behov for særlig fokus på) og ikke kun hvert tredje år.

1.3. Regelmæssig evaluering er vigtig

Skoleledelsen skal prioritere en regelmæssig evaluering af lærernes undervisning
Evalueringskulturen på de danske skoler kan fortsat styrkes. Det viser den internationale TALIS-undersøgelse af skoleledere og lærere.

Undersøgelsen viser blandt andet, at en del danske skoler og lærere sjældent evalueres, og lærerne oplever ikke at blive anerkendt for positive evalueringresultater, for eksempel i form af ændringer i lønnen eller ændringer i muligheden for faglig udvikling. Desuden vurderer en stor del af lærerne, at det ikke har konsekvenser, hvis en lærer over længere tid ikke gennemfører en god undervisning af eleverne.

Formandskabet vurderer, at der regelmæssigt bør gennemføres fagprofessionel evaluering af undervisningen både fra skoleledelsen og fra andre lærere. Derudover vurderer formandskabet, at skoleledelsen med fordel kan arbejde med evalueringer af den enkelte lærer fra forældre og elever, ligesom skoleledelsen bør følge den faglige progression blandt eleverne, for eksempel via de nationale test.

Kvalitetsrapporterne styrker kommunernes arbejde med kvalitetsudvikling

Hovedparten af landets kommuner vurderer, at kvalitetsrapporterne styrker kommunernes målstyring og kvalitetsudvikling af skolerne. Det viser resultater fra Partnerskab om Folkeskolen.

En analyse foretaget af EVA viser desuden, at kvalitetsrapporterne i 2008 – i højere grad end det var tilfældet i 2007 – opfylder de formelle krav. Kommunerne har taget rapporterne til sig som redskab og arbejder med at tilpasse rapporterne, så de giver mening i en lokal kontekst. Analysen viser dog også, at kommunerne finder, at der stadig er væsentlige udfordringer i arbejdet med kvalitetsrapporterne. I forhold til det nationale niveau efterlyses eksempelvis en skriftlig vejledning, der kan sikre større klarhed om, hvordan kvalitetsbekendtgørelsens mange krav operationaliseres i praksis. I forhold til det kommunale niveau peges der dels på behovet for at forbedre samarbejdet mellem de centrale aktører i og omkring kommunens skolevæsen, dels på behovet for at skabe klarhed om, hvordan det opfølgingsarbejde, der følger på baggrund af kvalitetsrapporten, gribes an.

Formandskabet anerkender, at forsøg med udfordringsretten kan skabe mulighed for gennemførelsen af frugtbare lokale forsøg, men advarer mod, at forsøgene bremser en fortsat udvikling af det kvalitetsarbejde, som kvalitetsrapporten har bidraget til. I den sammenhæng vurderer formandskabet, at det er vigtigt, at kommunalbestyrelserne mindst én gang årligt drøfter udviklingen i kommunens folkeskoler baseret på en samlet helhedsvurdering af skolernes resultater – såvel de faglige mål som alsidig udvikling, trivsel og fortsat uddannelse efter folkeskolen.

1.4. Klarere mål og rammer for arbejdet med elevernes alsidige udvikling

Folkeskoleloven har siden 1975 indeholdt forskellige formuleringer, som fremhæver en vision om at fremme elevens alsidige udvikling. I de seneste år har der været stor fokus på at styrke fagligheden i folkeskolen, hvilket kan skabe udfordringer for arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling.

En anden udfordring for skolers og kommuners arbejde med elevens alsidige udvikling er, at begrebet er diffust og behøver en klarere definition. Undervisningsministeriets vejledning om elevernes alsidige udvikling, der er udarbejdet inden for rammerne af Fælles Mål, er et eksempel herpå. Vejledningen giver inspiration til, hvordan der kan arbejdes med begrebet, men bidrager ikke med en entydig afgrænsning af begrebet.

Arbejdet med at omsætte de generelle – og ofte lidt diffuse – begrebsmæssige betragtninger om elevens alsidige udvikling til handling sker i kommuner og på skoler ved formulering af praktiske målsætninger, undervisningsmetoder og pædagogisk praksis. Lærernes refleksion over elevens alsidige udvikling og deres deltagelse i det konkrete arbejde med at fremme elevens alsidige udvikling bidrager til at skabe et fælles sprog på skolerne. Formandskabet er af den opfattelse, at der er stor værdi i, at lærerne reflekterer over arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling, men vurderer samtidig, at der er behov for klare mål og rammer, der hjælper til med at strukturere arbejdet.

Overordnede principper for arbejdet med elevens alsidige udvikling

Formandskabet vurderer, at arbejdet med elevens alsidige udvikling bør følge fire principper:

- Elevens alsidige udvikling skal prioriteres lige så højt som faglig udvikling.
- Elevens alsidige udvikling skal ske samtidig med den faglige udvikling.
- Elevens alsidige udvikling er et mål i sig selv og skal adskilles fra forudsætninger for læring.
- Arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling skal udmøntes i kommuner og på skoler i konkrete målsætninger.

Fælles Mål

Formandskabet er af den opfattelse, at indførelse af Fælles Mål, herunder trin- og slutmål, har bidraget til at løfte det faglige niveau på skolerne. Formandskabet anbefaler på den baggrund, at der indføres trin- og slut-

mål for elevens alsidige udvikling, således at målene for progressionen på bestemte tidspunkter i skolegangen bliver tydelige. Med Fælles Mål for elevernes alsidige udvikling vil skolerne få et grundlag for at tilrettelægge og evaluere arbejdet med elevernes alsidige udvikling. Formandskabet vurderer, at det vil være hensigtsmæssigt at indføre trinmål på 3., 6., og 8. klassetrin.

Evaluering baseret på projektarbejde

Formandskabet anbefaler, at der udvikles et værktøj til skoler og lærere til at vurdere elevens alsidige udvikling i forhold til de foreslåede trinmål.

Formandskabet anbefaler, at vurderingen blandt andet baseres på projektforsløb, der er tænkt sammen med de respektive trinmål for den alsidige udvikling, som formandskabet foreslår indført. Vurderingerne kan således med fordel kobles til projektforsløb på 3., 6. og 8. klassetrin. Projektopgaverne kan indeholde både humanistiske, naturvidenskabelige og praktisk/musiske elementer, men skal samtidig have fokus på at udvikle og afprøve de kompetencer, der indgår i den alsidige udvikling i forhold til de opstillede trinmål. Bedømmelsen af projektopgaverne bør derfor indeholde en evaluering af både den faglige del af opgaven og en evaluering af de alsidige kompetencer, der anvendes i løsningen af opgaven.

Fokus på større skriftlighed

Kommuner og skoler er generelt gode til at sætte den alsidige udvikling på dagsordenen ved for eksempel at udarbejde vejledningsmaterialer og retningslinjer for arbejdet. De er derimod mindre gode til at følge op på, hvordan skolerne faktisk varetager opgaven og arbejder med at fremme alsidigheden i den pædagogiske praksis. Både kommuner og skoler kan øge den professionelle fokus ved i højere grad at inddrage elevens alsidige udvikling i det skriftlige materiale, der laves i forvejen. Formandskabet anbefaler på den baggrund, at både kvalitetsrapporter og elevplaner indeholder refleksioner om arbejdet med elevernes alsidige udvikling samt resultaterne heraf.

1.5. Måltrettet efteruddannelse er den væsentligste kilde til opkvalificering af folkeskolens lærere

Behov for en måltrettet efteruddannelsesindsats

Opkvalificering af folkeskolens lærere har stor betydning for kvaliteten i folkeskolen. Specielt efteruddannelse kan medføre store forbedringer i elevernes læring. Lærerne deltager også i mange andre former for kompetenceudvikling som for eksempel deltagelse i kurser, konferencer,

Besøg på andre skoler og lignende. Der er dog et solidt grundlag for at konkludere, at der skal være tale om længerevarende forløb, hvis aktiviteterne skal have effekt på undervisningen.

Den internationale TALIS-undersøgelse viser, at langt hovedparten af danske lærere har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 18 måneder, men at en stor del af de danske lærere fortrinsvis deltager i kompetenceudviklende aktiviteter af forholdsvis kort varighed. Det til trods for, at der i perioden 2006-2009 er afsat målrettede midler til efteruddannelse af lærere i linjefag og vejledningsuddannelser inden for naturfag, matematik, geografi/biologi og læsning. Selvom undersøgelser fra UNI•C Statistik & Analyse viser, at der fortsat er et stort behov for at linjefagsuddannede lærere i de fleste fag i folkeskolen, er de afsatte midler hertil langt fra kommet i anvendelse.

Formandskabet anbefaler på den baggrund, at undervisningsministeren afsætter målrettede midler til efteruddannelse af lærere. Formandskabet vurderer, at der fortsat er behov for målrettede midler til efteruddannelse i linjefag og vejledningsfunktioner inden for dansk, matematik, naturfag, engelsk, specialpædagogisk bistand og dansk som andetsprog. Desuden anbefaler formandskabet, at undervisningsministeren sammen med kommunerne, professionshøjskolerne og universiteterne sørger for, at der etableres et bedre udbud af efteruddannelse til lærerne.

Opkvalificering på den enkelte skole

Lærerne kan også opkvalificeres på skolen via et godt fagprofessionelt fællesskab. Det er i den forbindelse vigtigt, at skoleledelsen fremsætter klare og ambitiøse mål for lærere og elever på skolen og sørger for, at undervisningen kan forløbe uden afbrydelser. Det er desuden vigtigt, at skoleledelsen tager ansvar for at udvikle et godt læringsmiljø for lærerne på skolen og for lærernes kompetenceudvikling, hvor der er mulighed for en faglig professionel sparring om den enkelte lærers undervisning.

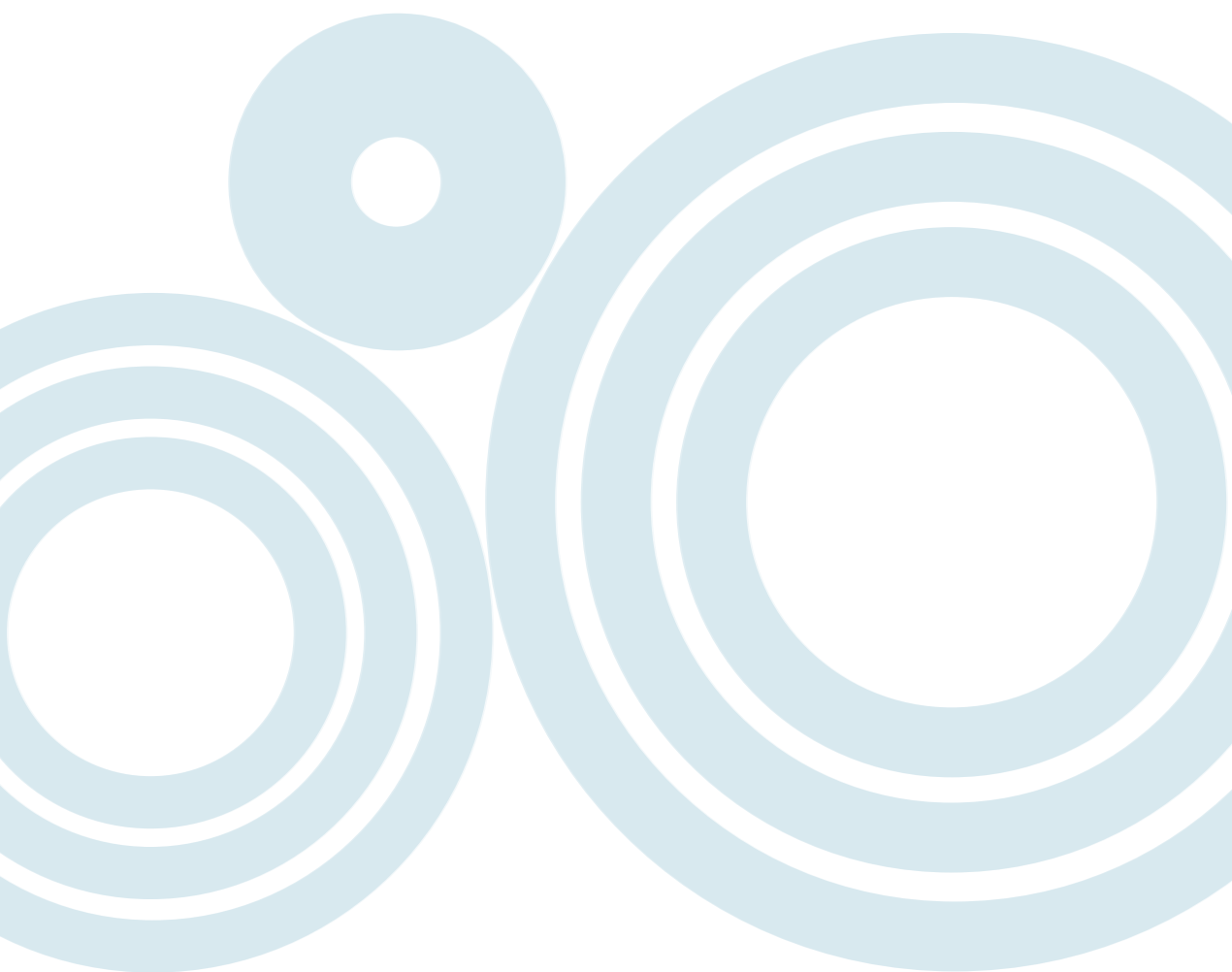
Det kan også ske ved, at skoleledelsen skaber klare rammer for skolens særlige ressourcepersoner, som for eksempel læsevejledere, AKT-vejledere, it-vejledere osv. En ny evaluering fra EVA af særlige ressourcepersoner i folkeskolen, som formandskabet har igangsat, viser netop, at særlige ressourcepersoner kan styrke undervisningen, specielt hvis de særlige ressourcepersoner får mulighed for at komme med faglig sparring om de øvrige læreres tilrettelæggelse af undervisningen. Det kræver imidlertid, at de særlige ressourcepersoner har tilstrækkelige kompetencer hertil, og at specielt skoleledelsen sørger for ordentlige rammer for ressourcepersonernes arbejde.

Formandskabet anbefaler kommunerne at sikre, at skolelederne tilegner sig de nødvendige kompetencer, når det gælder brugen af redskaber til kompetencevurdering af lærere og dialog med lærere om udvikling af deres kompetencer.

Formandskabet anbefaler desuden kommunerne at sikre, at alle skoler jævnligt udarbejder en udviklingsplan for skolens pædagogiske og faglige mål med fokus på høje forventninger til lærere og elever. Udviklingsplanen skal være en ramme for, hvordan skolens ledelse og medarbejdere vil samarbejde for skabe et stærkt fagprofessionelt fællesskab på skolen.

DEL 1

Kvaliteten i folkeskolen



2. Status og udfordringer på folkeskoleområdet

Formandskabet for Skolerådet er i sommeren 2009 ligesom rådets øvrige medlemmer beskikket for de næste tre år. Det er derfor naturligt at se på, hvordan det samlet set går med udviklingen af kvaliteten på folkeskoleområdet, og hvilke udfordringer der er.

Formandskabet har identificeret ti temaer, der er væsentlige i en overordnet bedømmelse af folkeskolen og dermed også for en nærmere indkredsning af de udfordringer, folkeskolen står over for de kommende år.¹

Formålet med kapitlet er med afsæt i disse ti temaer at tage temperaturen på folkeskolens aktuelle tilstand og komme med en række bud på, hvor der særligt er behov for mere viden og udvikling af praksis for at skabe en endnu bedre folkeskole.

Det er formandskabets håb, at en sådan temperaturmåling på folkeskoleområdet vil være et nyttigt bidrag til de løbende drøftelser blandt folkeskolens parter og aktører, herunder til det 360-graders serviceeftersyn af folkeskolen, som regeringen har annonceret som led i arbejdet i regeringens Vækstforum.

2.1. De langsigtede pejlemærker og rammer for udviklingen

Det er indledningsvis væsentligt at være opmærksom på den mangfoldighed, der præger folkeskolen. Der er cirka 1.600 folkeskoler i Danmark, og de er forskellige i mange henseender. Det gælder for eksempel elevtal, elev- og forældresammensætning, lærerkompetencer, ledelse, organisations- og undervisningsformer samt metoder.

Høj kvalitet forudsætter, at der til stadighed på hver enkelt skole arbejdes systematisk og målrettet med at udvikle kvaliteten af undervisningen og skolens øvrige aktiviteter. Formandskabets rådgivning på folkeskoleområdet tager afsæt i en overordnet arbejdsdeling mellem skolens hovedaktører. Det er politikernes hovedopgave at sætte mål for skolerne og give rammer for skolerens virke, der gør det muligt at leve op til målene, mens skolerne ledelse og lærere har hovedansvaret for indholdet og udviklin-

¹ Dokumentation for de betragtninger, formandskabet præsenterer i dette kapitel, er at finde i denne beretnings kapitel 4, 5, 6 og 7 eller beretninger, der tidligere afgivet af formandskabet.

gen af kvaliteten. Denne overordnede arbejdsdeling mellem aktørerne hviler på to væsentlige præmisser: (i) gennemsigtighed, så folkeskolens forskellige interessenter let kan følge med i, om og hvordan skolen lever op til de stillede mål, (ii) viden om, hvad der virker, så skolerne til stadighed opdateres om, hvordan forskellige tilgange, metoder osv. influerer på elevernes præstationer, udvikling og trivsel.

Pejlemærker for udviklingen de kommende ti år

Som led i en ny 10-punkts-plan præsenterede statsministeren i november 2009 et konkret mål for folkeskolen i 2020. Målet er, at danske skolebørn skal være i top 5 internationalt i 2020 – både for så vidt angår læsning, matematik og naturfag målt ved de regelmæssige, sammenlignelige PISA-undersøgelser og for så vidt angår engelsk målt i forhold til ikke-engelsktalende lande.

Formandskabet vil gerne støtte op om disse ambitiøse mål for folkeskolen – det er en nødvendig betingelse for gode resultater, at der sættes ambitiøse mål. Det vil kræve en betydelig udvikling af folkeskolen i løbet af de kommende ti år at indfri de nævnte mål.

Samtidig er det formandskabets vurdering, at det ikke er tilstrækkeligt at fokusere snævert på elevernes faglige færdigheder. Folkeskolen skal også sikre, at eleverne tilegner sig mange andre kompetencer og færdigheder, der fremmer elevernes alsidige udvikling. De næste ti års udvikling i folkeskolen skal skabe grundlaget for, at danske elever også er blandt verdens bedste, når det gælder for eksempel evnen til at samarbejde samt evnen til at tænke og arbejde selvstændigt, innovativt og problemløsende.

Rammerne for udviklingen

De økonomiske ressourcer, der bevilges til folkeskoleområdet, udgør naturligvis en central ramme for skolerens virke. Der er imidlertid ingen snæver sammenhæng mellem bevillinger og elevresultater, når de mange studier heraf inden for og på tværs af OECD-lande sammenfattes. Resultaterne er ikke entydige. Mange studier finder slet ingen sammenhæng, mens andre finder en positiv sammenhæng – men af meget beskedent størrelse – mellem bevillingernes størrelse og elevernes præstationer.²

² **Hanushek, Eric Alan (2003):** *The Failure of Input-based Schooling Policies* og **Hanushek, Eric Alan (1997):** *Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update.*

McKinsey&Company (2007): *How the world's best-performing school systems came out on top*; samt Lüdemann, Elke, Gabriela Schütz, Ludger Woessmann & Martin R. West (2009): *School accountability, autonomy and choice around the world*, som indeholder oversigter over en række studier, der ikke finder nogen systematisk sammenhæng mellem økonomiske ressourcer og elevpræstationer, mens Greenwald, Rob, Larry V. Hedges & Richard D Laine (1996): *The effect of school resources on student achievement*, indeholder en oversigt over studier, der finder en positiv, men svag sammenhæng mellem økonomi og elevresultater.

En ny dansk undersøgelse, der baserer sig på budgetdata fra danske kommuner og elevpræstationer, viser, at det har en positiv betydning, at skolens budget er stabilt over årene.³

Bevillingerne pr. elev varierer en hel del mellem skoler og kommuner i Danmark, men som helhed er den danske folkeskole som bekendt blandt verdens dyreste. De økonomiske rammebetingelser for at udvikle en folkeskole af høj kvalitet er derfor relativt gode.

2.2. Ti temaer

Formandskabet har identificeret ti temaer, der er væsentlige i en overordnet bedømmelse af folkeskolen og dermed også for en nærmere indkredsning af de udfordringer, folkeskolen står for de kommende år. Tilsammen giver de ti temaer et helhedsbillede af den aktuelle tilstand og af det sæt af udfordringer, der skal adresseres, for at opnå en folkeskole blandt de bedste i verden

Tabel 2.1. Formandskabets ti temaer

Mål	1. Forberedelse til videre uddannelse
	2. Tilegnelse af faglige kompetencer
	3. Fremme den alsidige udvikling
	4. God trivsel – en forudsætning for læring
Ressourcer	5. Lærere og lærer kvalifikationer
	6. Skoleledelse
	7. Forældrene og samarbejdet med hjemmet
Metoder	8. Undervisningsdifferentiering
	9. En vidensbaseret skoleudvikling
Governance	10. Fokus på mål og resultater

De første fire temaer har alle at gøre med de mål, der er fastsat for folkeskolens virke. De fire mål – forberedelse til videre uddannelse, tilegnelse af faglige kompetencer, fremme af den alsidige udvikling og god trivsel –

³ Andersen, Simon Calmar & Peter Bjerre Mortensen (2010): *Policy Stability and Organizational Performance: Is There a Relationship?*

er fire ligeværdige mål. Det er samtidig mål, der er kendetegnet ved, at de på en række punkter er overlappende og gensidigt understøtter hinanden. Endelig har målene det til fælles, at det er eleverne – og skolegangens effekt på eleverne – der her er i fokus.

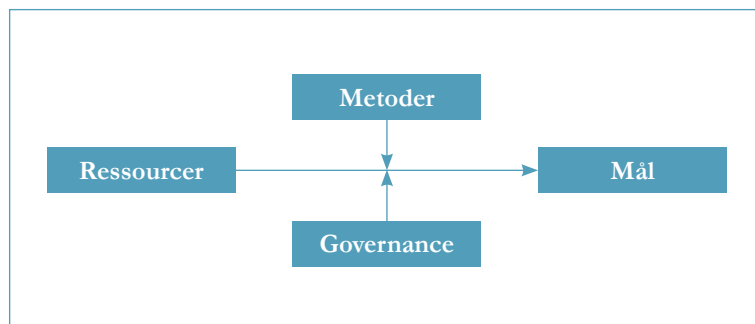
De tre følgende temaer berører folkeskolens vigtigste ressourcer. Folkeskolens lærere, skoleledelse og elevernes forældre udgør folkeskolens vigtigste ressourcer og spiller en nøglerolle i forhold til at realisere de ønskede mål.

Dernæst følger to temaer vedrørende overordnede metoder af væsentlig betydning for en målrettet kvalitetsudvikling af folkeskolen. Der er mulighed for at udvikle folkeskolens praksis ved blandt andet at sikre en effektiv undervisningsdifferentiering og en vidensbaseret skoleudvikling.

Endelig er governance overskriften for det sidste tema, der sætter fokus på de organisatoriske og styringsmæssige udfordringer, der er, når de mange aktører, der befinder sig mellem Folketinget og den enkelte elev, skal spille sammen om at udmønte folkeskolens ambitiøse mål.

Som det fremgår af beskrivelsen ovenfor er de ti temaer tæt relaterede. Relationen er illustreret i figuren nedenfor.

Figur 2.1. Relationen mellem ressourcer, metoder, governance og mål



Figuren viser, hvorledes målene – elevernes målopfyldelse – er påvirket af, hvordan de udfordringer, der knytter sig til de temaer, der er at finde under overskrifterne ressourcer, metoder og governance, gribes an.

2.3. Målene

Med udgangspunkt i folkeskolens formålsparagraf kan der opstilles to overordnede mål for folkeskolen, jf. boks 3.1:

1. Eleven skal opnå faglige kundskaber og færdigheder, personlige forudsætninger og samfundsforståelse.
2. Eleven skal have lyst til og være i stand til at gennemføre videre uddannelse.

Boks 2.1. Folkeskolens formål

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der:

- forbereder dem til videre uddannelse
- giver dem lyst til at lære mere
- gør dem fortrolige med dansk kultur og historie
- giver dem forståelse for andre lande og kulturer
- bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og
- fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne

- udvikler erkendelse og fantasi
- får tillid til egne muligheder og
- får baggrund for at tage stilling og handle.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Kilde: Lovbekendtgørelse nr. 593 af 24. juni 2009

Tema 1. Forberedelse til videre uddannelse – stadig langt til 95-procent-målsætningen

Det er et væsentligt mål med folkeskolen at forberede eleverne til videre uddannelse. I forlængelse heraf har regeringen fastsat målet om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Men der er stadig langt til målet: Omtrent 1/5 af alle unge gennemfører ikke en ungdomsuddannelse. De seneste år er andelen af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse, oven i købet faldet lidt. Andelen af unge, der går direkte fra folkeskolen og gennemfører en ungdomsuddannelse, er svagt stigende, mens andelen af lidt ældre unge, der får en ungdomsuddannelse er faldende.

Samtidig er der mellem såvel skoler som kommuner store forskelle på, hvor stor en andel af eleverne, der gennemfører en ungdomsuddannelse. Forskellene mellem gennemførelsesfrekvensen i landets kommuner er mere end 20 procentpoint. Der er således kommuner med gennemførelsesprocenter på omkring 70 pct., mens andre kommuner har en gennemførelsesprocent på over 90 pct.⁴

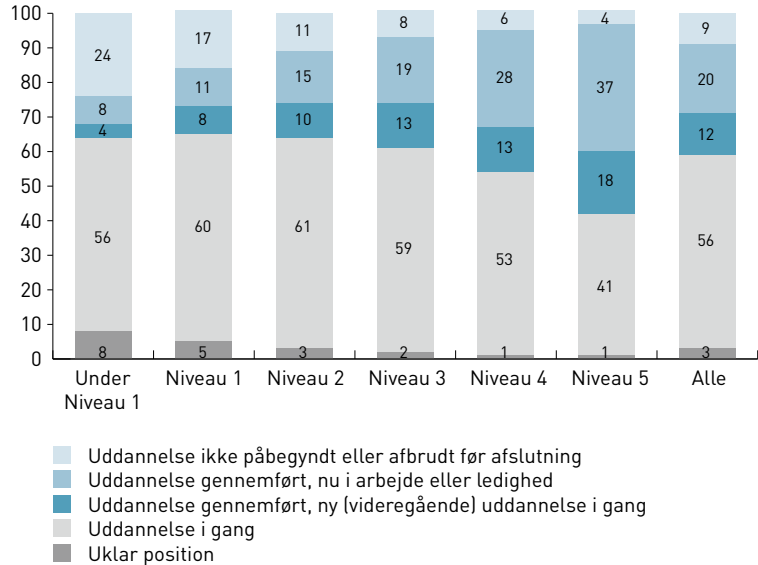
Disse utilfredsstillende resultater kan givetvis ikke henføres alene til folkeskolen – ungdomsuddannelserne må også ændres og forbedres, for at 95-procent-målsætningen kan nås. Folkeskolens bidrag består især i at sikre, at unge har faglige forudsætninger for videre uddannelse og lyst til fortsat uddannelse efter folkeskolen.

Undersøgelser viser ikke overraskende, at de unges faglige niveau i folkeskolen har betydning for, om de gennemfører en ungdomsuddannelse. Elever med højere score i PISA-test i folkeskolen gennemfører i højere grad en ungdomsuddannelse end elever med lavere PISA-score, jf. figur 2.2.⁵

4 UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Profiltresultater for kommunerne*.

5 Andersen, Dines (2005): *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*.

Figur 2.2. Danske elevers læseevnes betydning for gennemførelse af ungdomsuddannelse 4 år efter 9. klasse.



Anmærkning: Eleverne bliver på baggrund af læsetest i PISA inddelt i forskellige niveauer efter læseevne, hvor niveau 5 er bedst, mens unge under niveau 2 anses for uden funktionelle læseevner.

Kilde: Forløbsundersøgelsen af unge født i 1984 (PISA-Longitudinal).

Det er på den baggrund heller ikke overraskende, at der er en stærk overrepræsentation af unge med indvandrerbaggrund og unge fra hjem med begrænsede forældreressourcer, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Desuden er der markant flere drenge end piger, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, hvilket delvist kan forklares med drengenes ringere færdigheder i blandt andet dansk og læsning, men også hænger sammen med en svagere motivation til fortsat uddannelse blandt drengene.

Bortset fra, at der utvivlsomt er en sammenhæng mellem faglige resultater i folkeskolen og motivationen til videre uddannelse, findes der imidlertid kun begrænset viden om, hvordan skoler kan påvirke de unges motivation og adfærd ved overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelser.

Formandskabet har igangsat en evaluering af ungdomsskolens heltidsundervisning, der netop har nogle af de unge, der klarer sig forholdsvis dårligt i folkeskolen, som målgruppe. Endvidere har formandskabet igangsat en undersøgelse af folkeskolens betydning for at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. I dag har skolerne generelt begrænset viden om, hvordan deres elever efterfølgende klarer sig i ungdomsuddannelserne.

Når undersøgelsens resultater foreligger, vil formandskabet overveje at stille forslag om en mere systematisk information til skolerne om afgangselevernes videre forløb i ungdomsuddannelserne. Undersøgelsen skal endvidere belyse mulighederne for at fastsætte måltal for påbegyndelse og/eller gennemførelse af ungdomsuddannelser for den enkelte skole. For skoler med overvægt af elever fra ressourcetsvage hjem er 95 pct. et urealistisk højt mål, men det er ikke urealistisk, at de kan nå en højere andel end i dag. For at nå 95 pct. som landsgennemsnit skal skoler med overvægt af elever fra ressourcestærke hjem nå noget højere end 95 pct. For alle skoler uanset elevsammensætning skal der således ske en markant forbedring af elevernes efterfølgende gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

Folkeskolen kan styrke sit bidrag til 95-procent-målsætningen ved at sætte ind på i hvert fald tre felter:

1. Skolerne skal blive bedre til at bryde den negative sociale arv.
2. Indvandrerens og efterkommerens udbytte af skolegangen skal forbedres.
3. Skolerne skal søge at styrke motivationen til fortsat uddannelse blandt de mindst motiverede elever, hvor der typisk er en overvægt af drenge.

Elevernes sociale baggrund

Elevernes sociale baggrund har stor betydning for elevernes resultater. Den sociale baggrund slår således stærkt igennem på elevernes karakterer ved folkeskolens afgangsprøve. På de skoler, der har færrest elever med ufaglærte forældre, opnår eleverne i gennemsnit cirka et karakterpoint højere i dansk, matematik og engelsk, end eleverne på de skoler, der har flest elever med ufaglærte forældre. Det samme er tilfældet for skoler med henholdsvis flest og færrest elever med indvandrerbaggrund.⁶ Samtidig er der nogle skoler, hvor elever med ufaglærte forældre opnår gode resultater. Det er derfor interessant at identificere, hvad disse skoler gør anderledes end andre skoler.

⁶ Rangvid, Beatrice Schindler (2008): *Skolegennemsnit af afgangskarakterer ved folkeskolens afgangsprøve. Korrektion for social baggrund.*

Formandskabet har igangsat en undersøgelse af, hvad der kendetegner skoler, der år efter år har afgangselever med gode faglige resultater. Undersøgelsen har særlig fokus på skoler, der er gode til at løfte elever med en svag social baggrunds faglige resultater. Formandskabet igangsætter herudover en undersøgelse om samarbejdet mellem skole og socialforvaltning og andre offentlige myndigheder om elever med sociale problemer.

Formandskabet overvejer endvidere, hvordan der kan tilvejebringes information om skolernes resultater under hensyntagen til elevsammensætningen, således at skolerne og skolernes interessenter får et bedre billede af de enkelte skolers evne til blandt andet at mindske eller eventuelt helt overkomme effekterne af negativ social arv.

Indsatsen for indvandrere og efterkommere

Indvandrere og efterkommere opnår dårligere resultater i folkeskolen end de etnisk danske elever. Som nævnt er dette en medvirkende årsag til, at indvandrere og efterkommere også klarer sig markant dårligere end etnisk danske elever, når det gælder gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

Det er derfor positivt, at der både nationalt og lokalt er igangsat en række ambitiøse projekter, der sigter på at støtte indvandrere og efterkommere i skolen med henblik på at forbedre denne gruppes mulighed for videre uddannelse og beskæftigelse.

Formandskabet vil igangsætte en undersøgelse af forskelle i skoleresultater hos andengenerationsindvandrere i Danmark og Sverige, idet andengenerationsindvandrerelever i Sverige opnår markant bedre skoleresultater end i Danmark, hvorimod der ikke er stor forskel på, hvordan førstegenerationsindvandrere klarer sig i de to lande.

Formandskabet vil desuden igangsætte en undersøgelse af effekten af sprogvurderinger i skolestarten. Formålet er så tidligt som muligt at identificere elever, der har behov for en særlig indsats eller støtte til sprogudvikling.

Motivation til fortsat uddannelse

Det er ikke kun i Danmark, der er fokus på, at nogle drenge klarer sig relativt dårligt i skolen og er mindre motiverede for fortsat uddannelse efter grundskolen. Det gælder for eksempel også i USA og England. Forskningen tyder imidlertid ikke på, at der er store generelle kønsforskelle i

udbyttet af undervisningen.⁷ Det forhold, at et mindretal af drenge – og en endnu mindre andel i gruppen af piger – tilsyneladende mister lysten til at lære og deltage i undervisning undervejs i skoleforløbet, er således ikke et argument for kønsspecifik pædagogik. Omvendt tyder resultaterne fra et stort engelsk projekt, hvor en række skoler arbejdede med forskellige strategier for at forbedre drengenes udbytte af undervisningen, på, at det – hvis en række betingelser er opfyldt – kan have positiv effekt for både drengenes og pigers udbytte og holdning til at deltage i skolen.⁸

Et blandt mange elementer, der kan bidrage til at forbedre de svagt motiverede drengenes udbytte af undervisningen, er at sikre en bedre integration af brugen af it i undervisningen.⁹ En ny evaluering af lærernes brug af undervisningsmidler viser, at lærerne i højere grad bruger bøger end it-baserede undervisningsmidler i undervisningen.¹⁰ Evalueringen peger desuden på, at mange lærere og skoleledere efterspørger en bedre balance i brugen af bøger og it-baserede undervisningsmidler. I forhold til de drenge, der er mindst motiverede, kan der derfor muligvis være et potentiale i en mere hyppig og systematisk brug af it-baserede undervisningsmaterialer og hjælpemidler i undervisningen.

Som led i Projekt Skoleudvikling er der afsat 4,7 millioner kroner til forsøg med it-støttede undervisningsformer i perioden 2009-2011. Formålet med projektet er at udvikle – og indsamle viden om – særlige it-støttede undervisningsformer for at forbedre udbyttet af undervisningen for elever med særlige behov og andre udsatte elever. Puljen finansieres af midler fra satspuljeforliget for 2009.¹¹

7 Hattie, John (2009): *Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* gennemgår et stort antal studier af kønsforskelle og konkluderer, at lighederne er væsentligt mere fremherskende end forskellene, som gennemgående er ret små.

8 Younger, Mike & Molly Warrington (2005): *Raising Boys achievement*.

9 Younger, Mike & Molly Warrington (2005): *Raising Boys achievement*.

10 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Undervisningsmidler i folkeskolen*.

11 Projekt Skoleudvikling administreres af Skolestyrelsen. Projektet er nærmere beskrevet i afsnit 9.1. Initiativer på folkeskoleområdet.

Boks 2.2. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 1. Forberedelse til videre uddannelse

Vurdering

Der er langt til målet om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Andelen af elever, der opnår en ungdomsuddannelse, er stagneret ved cirka 80 pct.

Udfordring

Folkeskolen kan styrke sit bidrag til, at 95-procent-målsætningen nås ved at sætte ind på i hvert fald tre felter:

- Skolerne skal blive bedre til at bryde den negative sociale arv.
- Indvandrere og efterkommeres udbytte af skolegangen skal forbedres.
- Skolerne skal søge at styrke motivationen til fortsat uddannelse blandt de mindst motiverede elever, hvor der er overvægt af drenge.

Tema 2. Tilegnelse af faglige kompetencer – tegn på fremgang

Skuffende faglige resultater for de danske elever i PISA-undersøgelserne har medvirket til at sætte skub i en udvikling, der har haft fokus på at løfte det faglige niveau i folkeskolen.

Statsminister Lars Løkke Rasmussens nye 10-punkts-plan, der er lanceret i november 2009, markerer en fortsat ambition om at løfte fagligheden i folkeskolen. Statsministeren sætter konkrete mål for elevernes faglige færdigheder i læsning, matematik, naturfag og engelsk.

Boks 2.3. Uddrag fra statsminister Lars Løkke Rasmussens 10-punkts-plan

I 2020 skal danske skolebørn være i top 5 internationalt – både for så vidt angår læsning, matematik og naturfag målt ved de regelmæssige, sammenlignelige PISA-undersøgelser og for så vidt angår engelsk målt i forhold til ikke-engelsktalende lande.

Kilde: Rasmussen, Lars Løkke (2009), Landsmødetale november 2009.

Disse mål kan nogenlunde oversættes til, at danske elever i løbet af de næste ti år fagligt skal rykke sig svarende til cirka et klassetrin. I 2020 skal elever i 8. klasse med andre ord fagligt være på niveau med de elever, der tog folkeskolens afgangsprøve efter 9. klasse i 2009. Vel at mærke,

hvis de lande, Danmark normalt sammenligner sig med, ikke foretager et tilsvarende ryk opad med deres faglige resultater.

Danmark har et positivt udgangspunkt for en stræben efter dette mål. Der er indikationer af, at målrettet fokus på at forbedre de faglige resultater bærer frugt. Således viser de internationale PIRLS- og TIMSS-undersøgelser, at de danske 4.-klasse-elevs færdigheder inden for læsning, matematik og naturfag er forbedret betydeligt. I læsning, matematik og naturfag skønnes det, at der i løbet af de seneste 10-15 år er opnået en forbedring i elevernes færdigheder, der svarer til omtrent et klassetrin.

Det må formodes, at de gode resultater i læsning skyldes den store satsning på læsning i indskolingen. Først med de kommende PISA-målinger for 2009 og 2012 vil det vise sig, om forbedringerne i 4. klasse holder sig i resten af skoleforløbet.

Tabel 2.2. Danske elevers faglige færdigheder i international sammenligning

Læsning		
Land	PIRLS 2006-score (5. klasse)	PISA 2006-score (9. klasse)
Internationalt gennemsnit	500	492
Danmark	546	494
Finland	-	547
Sverige	549	507
Norge	541	484
Island	550	484
Matematik		
Land	TIMSS 2007-score (4. klasse)	PISA 2006-score (9. klasse)
Internationalt gennemsnit	500	498
Danmark	523	513
Finland	-	548
Sverige	503	502
Norge	473	490
Island	-	506
Naturfag		
Land	TIMSS 2007-score (4. klasse)	PISA 2006-score (9. klasse)
Internationalt gennemsnit	500	500
Danmark	517	496
Finland	-	563
Sverige	525	503
Norge	477	487
Island	-	491

Anmærkning: Det skal understreges, at resultaterne i PISA-, PIRLS- og TIMSS- undersøgelserne ikke er helt sammenlignelige. Testene foretages ikke under de samme forudsætninger, og det er heller ikke de samme lande, der deltager. Finland deltager for eksempel ikke i PIRLS- og TIMSS-undersøgelserne, mens Island ikke deltager i TIMSS. Det giver dog et billede af, hvor langt Danmark er fra en topplacering i de forskellige internationale undersøgelser af elevernes faglige færdigheder. I både PIRLS og PISA anvendes der en skala for elevernes besvarelser i testen, hvor der tildeles point i forhold til opgavens sværhedsgrad. Gennemsnittet for alle de deltagende lande sættes til 500 point. OECD-gennemsnittet for læsning i 2003 og 2006 er ikke normeret til 500, hvilket skyldes, at opgavesættene var de samme som i 2000. OECD-gennemsnittene på henholdsvis 494 og 492 er derfor udtryk for et reelt dårligere gennemsnit end i 2000 blandt deltagerlandene.

Kilde: Mejding, Jan & Louise Ronberg (2007): *PIRLS 2006 – en sammenfatning*, Allerup, Peter (2008): *Danske 4.-klasse-elever i TIMSS 2007*.

Udviklingen i elevernes faglige færdigheder efter afslutningen af grundskolen er knap så entydig. Naturfag er det eneste fag, hvor der er tydelig fremgang i elevernes resultater. Undersøgelsen viser samtidig, at der fortsat er for mange danske elever med utilstrækkelige læsekompetencer og for få virkeligt gode læsere ved afslutningen af folkeskolen. Mens 17 pct. af eleverne i 2003 var uden funktionel læsefærdighed, var der 16 pct. i 2006.

En måde, hvorpå der kan igangsættes en udvikling, der har til formål at højne det faglige niveau i overensstemmelse med statsministerens 2020-mål, er at gennemføre en justering af Fælles Mål i dansk, matematik, engelsk og naturfag.

En sådan justering af Fælles Mål for de nævnte fag vil indebære, at der bør ske en dynamisk tilpasning af trin- og slutmål de kommende år. Første trin i denne tilpasningsproces bør være at tilvejebringe konkrete ændringer i målene for indskoling, så eleverne ved indskolingens afslutning er 10-15 uger længere, end det er tilfældet for eleverne i dag. Processens andet trin retter sig mod mellemtrinnet, hvor målene for eleverne ved mellemtrinnets afslutning er, at niveauet skal være hævet svarende til 25-30 ugers undervisning sammenlignet med de nuværende mål. Det sidste trin i tilpasningen af trin- og slutmålene skal muliggøre, at eleverne ved afslutningen af 9. klasse arbejder hen imod slutmål, der ligger et helt klassetrin over det, der er målet i dag.

Det er formandskabets vurdering, at skal danske elever ligge i toppen i PISA-undersøgelserne i 2020, skal grundlaget for en reform af Fælles Mål med en dynamisk tilpasning af trin- og slutmål sikres i løbet af ganske få år. Der er behov for hurtig handling, da de elever, der starter i børnehaveklasse i august 2010, afslutter 9. klasse i 2020.

Udviklingen i elevernes faglige færdigheder fra 4. til 9. klasse er ikke belyst. Det bliver interessant at se resultaterne af PISA 2009, der offentliggøres i slutningen af 2010, da det her vil fremgå, om de markante fremgange for elevernes færdigheder i indskoling ligeledes vil kunne identificeres i elevernes faglige færdigheder i 9. klasse.

Boks 2.4. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 2. Tilegnelse af faglige kompetencer

Vurdering

Danmark ligger sammen med en række andre lande betydeligt under de lande, der er top 5 i PISA. Der sker forbedringer i disse år, men det tager lang tid, før de slår helt igennem i PISA-målingen.

Udfordring

Skal danske elever ligge i top 5 i PISA-undersøgelserne i 2020 i dansk, matematik, naturfag og engelsk, skal undervisningsministeren igangsætte en reform af Fælles Mål med en dynamisk tilpasning af trin- og slutmål i de nævnte fag.

Ambitionsniveauet skal hæves, så eleverne når cirka et år længere med hensyn til kompetencer og færdigheder i løbet af det samlede skoleforløb svarende til cirka fire uger pr. år.

Processen med at reformere Fælles Mål skal i gang med det samme, da de elever, der starter i børnehaveklasse i sommeren 2010 vil afslutte 9. klasse i sommeren 2020.

Tema 3. Fremme af elevernes alsidige udvikling – de danske elevers almene kompetencer er tilsyneladende gode, men vi har begrænset viden på området

Elevernes alsidige udvikling er en del af folkeskolelovens formålsparagraf og har været det siden 1975.

Trods formålsparagraffens eksplicitte mål om alsidig udvikling og folkeskolens tradition for elevens dannelse er der ikke nogen national praksis for at evaluere, hvordan der arbejdes med alsidig udvikling i skolen. Der er heller ikke noget samlet overblik over kompetenceniveauet, når det gælder elevernes alsidige udvikling.

I PISA-undersøgelserne og få andre undersøgelser er der dog gjort forsøg med at måle visse aspekter vedrørende elevernes alsidige udvikling. Generelt konkluderer undersøgelserne, at den danske folkeskoles mål om at tilgode elevernes almene udvikling er lykkedes relativt godt, idet eleverne gennemgående er motiverede og har tillid til deres faglige evner.

Det er formandskabets opfattelse, at der ikke er nogen modsætning mellem faglighed og alsidig udvikling – tværtimod er skolens bidrag til

elevernes alsidige udvikling uløseligt forbundet med god undervisning i skolens fag. Men den stærke fokus på at styrke de faglige resultater i folkeskolen, herunder brugen af PISA-resultater som den centrale succesindikator, kan rumme en risiko for mindre fokus på skolens arbejde med elevernes alsidige udvikling.

Det ville være ønskeligt med en indikator for alsidig udvikling, der kunne anvendes til at følge og sikre harmoni mellem endnu bedre faglige resultater og alsidig udvikling. En sådan indikator foreligger ikke i øjeblikket.

For at fremme elevernes alsidige udvikling i sammenhæng med de faglige resultater, vurderer formandskabet, at der også må være mål for, hvilket kompetenceniveau eleven skal nå i sin alsidige udvikling, ligesom der er med de faglige mål. En mulighed er at indføre Fælles Mål, herunder trin- og slutmål, for elevernes alsidige udvikling. Skolerne vil hermed få et værdifuldt grundlag for at tilrettelægge og evaluere arbejdet med elevernes alsidige udvikling.

Samtidig bør skolerne have værktøjer – i form af et evalueringsværktøj – der sætter dem i stand til at vurdere elevernes alsidige udvikling. Mange af de alsidige kompetencer, folkeskolen skal give eleverne, fremmes gennem projektarbejdsformen. Evalueringen af den alsidige udvikling kan derfor med fordel bygge på projektopgaver i 3., 6. og 8. klasse. Ved at knytte bedømmelsen heraf til de nye trinmål opnås dels en løbende prioritering af arbejdet med at fremme de kompetencer, der udvikles ved denne arbejdsform, dels et sikkert grundlag for at vurdere elevernes alsidige udvikling tre gange i skoleforløbet.

Fælles mål og værktøjer til at evaluere elevernes alsidige udvikling vil bidrage til skolens arbejde med at varetage den alsidige udvikling ud fra et fælles grundlag. De fleste skoler arbejder med elevernes alsidige udvikling som en implicit og naturlig del af skolen og undervisningen. Der kan opnås endnu større opmærksomhed om denne del af folkeskolens formål ved at inddrage alsidigheden i nogle af de skriftlige materialer, der i forvejen anvendes i og omkring skolerne. De fleste lærere er gode til at inddrage alsidig udvikling i elevplanerne. Det bør være en naturlig del af elevplanerne, at elevernes alsidige udvikling altid inddrages, så både lærere, elever og forældre overvejer elevens alsidige udvikling i den forbindelse.

Mange kommuner og skoler udarbejder forskelligt vejledningsmateriale om elevernes alsidige udvikling. Det er dog kun i mindre grad udbredt at inddrage den alsidige udvikling i kvalitetsrapporterne, der vil være et red-

skab til at skærpe opmærksomheden om denne side af skolens formål. Elevernes alsidige udvikling er et af folkeskolens formål, og kommunerne bør som en naturlig del af den vurdering, der laves i kvalitetsrapporten, forholde sig til kompetenceniveauet, når det gælder elevernes alsidige udvikling.

Boks 2.5. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 3. Fremme af elevernes alsidige udvikling

Vurdering

Baseret på elevernes vurderinger af egne alsidige kompetencer klarer den danske folkeskole sig pænt, men vurderingsgrundlaget er spinkelt.

Udfordring

For at sikre, at arbejdet med elevernes alsidige udvikling prioriteres lige så højt som arbejdet med en faglige udvikling, foreslår formandskabet, at der:

- indføres Fælles Mål, herunder trin- og slutmål, for elevernes alsidige udvikling
- udvikles et redskab til at evaluere, om elevens alsidige udvikling svarer til trinmålene. Evalueringen kan baseres på projektopgaver, der udarbejdes i 3., 6. og 8. klasse.

Tema 4. Elevernes trivsel – generelt god, men problemer på visse punkter

Der er i de seneste år igangsat en række initiativer med henblik på at fremme trivslen i den danske folkeskole. I denne sammenhæng kan fremhæves Undervisningsmiljøloven fra 2001, som har til mål at fremme elevernes sundhed og sikkerhed samt muligheder for udvikling og læring ved at sikre et godt psykisk, fysisk og æstetisk miljø på uddannelsesstederne. Loven stiller blandt andet krav om, at skolerne mindst hvert tredje år udarbejder en undervisningsmiljøvurdering.

Der er desuden foretaget en række undersøgelser med henblik på at afdekke elevernes trivsel i folkeskolen. Undersøgelserne dokumenterer, at danske folkeskoleelever generelt trives og er glade for at gå i skole. Dog er en del elever også af den opfattelse, at der på flere trivselsrelaterede områder er behov for forbedringer. Mobning, problemer med larm og støj samt et dårligt indeklima er nogle af de trivselsproblemer, der peges på i undersøgelserne, og som kan have negativ indflydelse på elevernes faglige præstationer og udvikling. Her ligger der en stor udfordring for kommuner og skoler.

Blandt det mindretal, der ikke trives og har problemer i skolen, findes formentlig en del elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer (AKT). Undersøgelser viser, at andelen af elever med AKT-relaterede problemer er steget markant inden for de seneste årtier, og at de lægger beslag på stadig flere ressourcer i specialundervisningen.¹²

AKT-eleverne er en stor udfordring for folkeskolen – dels fordi AKT-indsatsen kræver store økonomiske ressourcer, og dels fordi der formentlig findes en del elever med AKT-problemer, som ikke er motiveret til eller har faglige forudsætninger for videre uddannelse efter folkeskolen.

Formandskabet har derfor igangsat et forstudie af AKT-indsatsen i folkeskolen, som gennemføres af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Målet er i 2011 at igangsætte en større undersøgelse af AKT-indsatsen, der kan tilvejebringe forslag til, hvad der kan gøres for denne gruppe elever.

Boks 2.6. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 4. Elevernes trivsel

Vurdering

Undersøgelserne dokumenterer, at danske folkeskoleelever generelt trives og er glade for at gå i skole. En mindre gruppe elever, hvoraf en del har mere alvorlige adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer (AKT) trives imidlertid ikke i folkeskolen.

Udfordring

Udover afhjælpning af konkrete trivselsproblemer på nogle af skolerne, er der behov for bedre metoder til at tackle AKT-problemerne. Formandskabet har derfor igangsat et forstudie af foreliggende viden om AKT-indsatser som grundlag for en egentlig undersøgelse i 2011.

12 Nielsen, Inge Marie (2009): *AKT i skolen – et broget billede*; Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*; Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Specialundervisning og anden social-pædagogisk bistand*.

2.4. Ressourcer

Tema 5. Lærerkompetencer – behov for målrettede kompetenceløft og nye rekrutteringsstrategier

Læreren er den faktor i skolesystemet, der har størst indflydelse på elevens læring, herunder faglige resultater. Det gælder især lærerens kompetence til at etablere en social relation til hver enkelt elev, ledelse af undervisningen og fagdidaktiske kompetencer.¹³ Lærernes kompetencer er således helt afgørende, hvis man vil styrke kvaliteten i folkeskolen.¹⁴ Desværre ved vi alt for lidt om de danske læreres kompetencer inden for disse områder.

Til gengæld giver international forskning et ret solidt grundlag for en afgrænsning af, hvordan lærernes kompetencer kan styrkes. Lærernes kompetencer kan primært styrkes på tre måder:

- via læreruddannelsen
- via efteruddannelse
- via det professionelle faglige fællesskab, som læreren indgår i på skolen og eventuelt på tværs af skoler (herunder en stærk og kompetent skoleledelse).

Læreruddannelsen

Det er vigtigt, at der er høje ambitioner for læreruddannelsen. Det er afgørende for kvaliteten i folkeskolen, at lærerstuderendes forudsætninger og kompetencer højnes. Det er derfor af stor betydning, at de personer, der søger ind på læreruddannelsen har de nødvendige kvalifikationer til at fuldføre uddannelsen, og at der stilles høje krav undervejs i uddannelsen. Der er i dag alt for mange studerende på læreruddannelsen, der optages på dispensation. Brugen af dispensationer ved optagelse på studiet og valg af linjefag bør ophøre. Det vil bidrage til at begrænse frafaldet, der i dag er alt for højt, og styrke studiemiljøet. Ligeledes vil det formentlig kunne bidrage til at give uddannelsen en højere prestige.

Kvaliteten i læreruddannelsen kan desuden styrkes ved, at der i højere grad anvendes en forskningsbaseret undervisning. Det gælder især i for-

13 Hattie, John (2009): *Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*, Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar & Irene Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development*; Jacobs, Brian, Lars Lefgren & David Sims (2008): *The Persistence of Teacherintroduced Learning Gains*; Grönqvist, Erik & Jonas Vlachos (2008): *One size fits all? The effects of teacher cognitive and non-cognitive abilities on student achievement*.

14 Rangvid, Beatrice Schindler (2008): *Skolegennemsnit af afgangskarakterer ved folkeskolens afgangsprøve. Korrektion for social baggrund*.

hold til at sikre en opdateret forskningsmæssig viden om, hvad der virker i undervisningen, samt undervisning i, hvordan lærerne kan benytte evalueringer af egen undervisning til optimering af undervisningstilrettelæggelsen. En øget forskningsbaseret tilvejebringelse kan styrke samarbejdet mellem professionshøjskolerne og universiteter eller ved at indføre en akademisk overbygning i forhold til læreruddannelsen. Der er en sammenhæng mellem, hvor godt eleverne præsterer i PISA, og hvorvidt de undervises af en lærer med en akademisk læreruddannelse.¹⁵

Der er mange gode intentioner i de seneste ændringer af læreruddannelsen i forhold til styrkelse af linjefagene samt pædagogiske, psykologiske og didaktiske emner.¹⁶ Ændringerne i læreruddannelsen skal således efter formandskabets vurdering have ro til at virke. Fremtidige ændringer af læreruddannelsen skal have et solidt forskningsmæssigt grundlag. Det er dog meget væsentligt at have for øje, at det vil tage mange år, før effekterne af ændringerne i læreruddannelsen afspejler sig i forhold til kvaliteten i folkeskolen.

Efteruddannelse skal opkvalificere lærerne

Skal der inden for de næste ti år ske et kvalitetsløft i folkeskolen gennem en opkvalificering af lærerne, er efteruddannelse den væsentligste kilde. Der har i perioden 2007-2009 været afsat i alt 205 millioner kroner til efteruddannelse af lærere i linjefag og vejledningsuddannelser.¹⁷ Det har bidraget til en styrket linjefagsdækning i folkeskolen samtidig med, at flere lærere er blevet specialiserede, herunder til at vejlede andre lærere på skolen, for eksempel i forhold til læsning.¹⁸ Flere undersøgelser peger på, at specialiseringen af lærerne styrker kvaliteten i undervisningen.¹⁹

Der er fortsat brug for en markant opkvalificering af lærerne i folkeskolen, hvis Danmark skal i top i de internationale undersøgelser, og hvis flere unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Forskningsundersøgelser og evalueringer af folkeskolen peger på, at der skal ske en styrket kompetenceudvikling af folkeskolens lærere, når det gælder undervisningsdifferentiering, tilrettelæggelsen af undervisningen, skole-hjem-

15 OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*.

16 I 2003 blev læreruddannelsen suppleret med uddannelsen til meritlærer. Meritlæreruddannelsen giver personer med forudgående faglige og pædagogiske kvalifikationer mulighed for at erhverve sig uddannelse til lærer i folkeskolen via en kortere læreruddannelse.

17 Formandskabet for Skolerådet (2009): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2009*.

18 UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen – Gennemgang af resultater*

19 Egelund, Niels m.fl. (2001): *PISA 2000: Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*, Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcpersoner i folkeskolen*.

samarbejde, indsatsen over for de svageste elever og sammenhængen mellem forskningsbaseret viden og lærernes praksis. Det er formandskabets vurdering, at der også i de kommende år skal afsættes målrettede midler til efteruddannelse af lærerne. Det gælder i forhold til de nævnte problemstillinger, men også i forhold til efteruddannelse i linjefag og vejledningsfunktioner inden for dansk, matematik, naturfag, engelsk, specialpædagogisk bistand og dansk som andetsprog. Efteruddannelse er en af de sikreste veje til en styrket kvalitet i folkeskolen.

Det er vigtigt, at kommuner og skoler tager ansvar for lærernes kompetenceudvikling og sørger for, at kompetenceudviklingen sker ud fra de strategier og mål, som fastsættes i kommunernes kvalitetsrapporter og skolernes udviklingsplaner. Kompetenceudvikling er en nødvendig del af det at være lærer, og det er uacceptabelt, hvis nogle lærere – som det er tilfældet i dag – ikke modtager kompetenceudvikling.

Det fagprofessionelle fællesskab kan styrkes

Endelig tyder en del på, at flere skoler kan forbedre kvaliteten i undervisningen via et styrket professionelt fagligt fællesskab på skolerne og på tværs af skoler. De fleste internationale undersøgelser peger på, at skoleledelsen spiller en afgørende rolle for etableringen af et godt professionelt fagligt fællesskab på skolen, hvor lærere lærer af hinanden.²⁰

Stor udfordring i mangel på uddannede lærere

Undervisningen i folkeskolen varetages hovedsageligt af uddannede lærere. Folkeskolerne kan dog ansætte medarbejdere, der ikke er læreruddannede, i lærerstillinger, såfremt disse har særlige kvalifikationer til at undervise i et fag.²¹ Der er meget, der tyder på, at andelen af medarbejdere, der underviser i folkeskolen uden en læreruddannelse er stigende, og at næsten hver ottende underviser i folkeskolen i 2015 vil være uden en egentlig læreruddannelse. Det skyldes først og fremmest, at en meget stor del af de nuværende lærere i de kommende år vil gå på efterløn og pension, og at antallet af unge, der ansøger og gennemfører læreruddannelsen, er faldet drastisk de seneste år.²²

Der er ingen tvivl om, at de store forandringer i lærerstaben på skolerne bliver en stor udfordring for kommuner og skoler i de kommende år. Det gælder ikke mindst i forhold til opkvalificeringen, hvor det ser ud

20 Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar & Irene Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development*; Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*.

21 § 28 stk. 2 i folkeskoleloven. Gertz, Svend Erik (2006): *Folkeskoleleven med kommentarer*.

22 Formandskabet for Skolerådet (2009): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2009*.

til at langt hovedparten af de ikke-læreruddannede har en meget stærk faglighed fra en universitetsuddannelse – cirka otte pct. af underviserne i folkeskolen har i dag en universitetsuddannelse²³ – men i mindre grad har kompetencer inden for ledelse af undervisningen, sociale relationer til hver enkelt elev og didaktik. Formandskabet mener, det er positivt, at manglen på lærere fortrinsvis løses ved, at universitetsuddannede rekrutteres til folkeskolen, men mange kommuner og skoler bliver formentlig også nødt til at arbejde med alternative organisationsformer for undervisningen for at løse den stigende lærermangel. Det kan eksempelvis ske ved, at undervisningen i visse sammenhænge organiseres i større hold og ved brug af undervisningsassistenter.

Boks 2.7. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 5. Lærerkompetencer

Vurdering

Danske læreres formelle kvalifikationer er ikke helt på niveau med nogle af de lande, der er i top 5 i PISA. Målt ved linjefagsdækning er der en positiv udvikling i gang.

Udfordring

Skal der ske et kvalitetsløft i folkeskolen inden for de kommende ti år, er efteruddannelse et væsentligt indsatsområde. Behovet for efteruddannelse skærpes af, at nogle skoler kommer til at ansætte flere lærere uden læreruddannelse på grund af lærermangel.

Der er behov for fortsat at afsætte midler til efteruddannelse. Formandskabet har peget på områder, hvor en indsats er væsentlig. Samtidig skal:

- kvaliteten af efteruddannelsen styrkes, så der anvendes længere forløb frem for helt korte kurser
- skoleledelsen prioritere efteruddannelsen blandt skolens lærere, så det bidrager mest muligt til at forbedre skolens resultater.

23 Skolestyrelsen (2009): TALIS. *Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv.*

Tema 6. Skoleledelse

Dansk og international forskning viser, at succesfulde skoler er kendetegnet ved kompetent skoleledelse.²⁴ Vilkårene for skoleledelse er ændret betydeligt de seneste år, og der stilles nye krav til skoleledere i kraft af nye styrings- og organisationsformer. Samtidig er der et stigende ønske om pædagogisk vejledning fra lærernes side. God skoleledelse forudsætter, at ledelsen på en skole tilsammen dækker en række forskellige kompetencer. Det gælder blandt andet personaleledelse, pædagogisk ledelse, strategisk ledelse, økonomistyring og kommunikative kompetencer.

I sidste ende skal skoleledelsens succes måles på, om den kan bidrage til elevernes udbytte af at gå i skole. En international undersøgelse af skolelederens rolle i forhold til elevernes udbytte af undervisningen konkluderer, at skoleledelse har effekt på elevernes udbytte af undervisningen. Det gælder især, hvis skolelederen opstiller udfordrende mål og skaber trygge omgivelser for lærerne til at arbejde mod målene.²⁵

Undersøgelsen konkluderer ligeledes, at det har effekt på elevernes udbytte af undervisningen, når skolelederen formår at skabe et undervisningsmiljø uden forstyrrelser, har høje forventninger til lærerne og formår at skabe høje forventninger til eleverne hos lærerne. Skoleledelsens deltagelse i og fremme af lærernes læring og udvikling samt planlægning, koordinering og evaluering af undervisningen har også effekt på elevernes udbytte af undervisningen. I TALIS-undersøgelsen konkluderes det, at netop skoleledelsens opgave med at evaluere undervisningen – blandt andet ved at observere og give feedback til lærerne – i mange tilfælde løses utilstrækkeligt. Fire ud af fem skoleledere svarer således, at de aldrig eller sjældent overværer undervisningen i klasseværelserne.²⁶

Samlet set viser undersøgelserne, at en skoleledelse, der sætter undervisningen i centrum og har fokus på at forbedre skolens resultater, har størst effekt på elevernes resultater, mens effekten af skoleledere, der anvender motiverende virkemidler, har mindre – men stadig positiv – effekt. Skoleledelsens effekt på elevernes udbytte af undervisningen ser desuden ud til at være størst i de første år af skolen.

Formandskabet foreslår på baggrund af analysen af skoleledelse i beretningen fra 2009, at skoler og kommuner bør igangsætte lederudviklings-

24 Se for eksempel Mehlbye, Jill & Charlotte Ringmose (2004): *Elementer i god skolepraksis – "De gode eksempler"* og Mortimore, Peter & John MacBeath (eds.) (2001): *Improving School Effectiveness*.

25 Hattie, John (2009): *Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.

26 UNIC's beregninger for formandskabet for Skolerådet på baggrund af TALIS 2009.

programmer for lærere med lederpotentiale, så fremtidige rekrutteringsudfordringer løses, og den distribuerede ledelse fremmes. Formandskabet påpegede desuden, at skolens samarbejde med forvaltning, forældre og skolebestyrelse styrkes. Ledelsen på skolen varetager bedst sin funktion, hvis der fra kommunens side er opstillet klare mål og rammer for skolens arbejde, og hvis der er et godt samarbejde mellem forvaltningen og de enkelte skoler. Både kommuner og skoler kan overveje, hvordan eksempelvis samarbejdet om udarbejdelsen af den kommunale kvalitetsrapport kan bruges til at styrke samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse.

Selv om de internationale undersøgelser viser, at skoleledelse har effekt på elevernes udbytte af undervisningen, er der stadig en begrænset viden om de danske skolelederes måde at gribe arbejdet an på. Formandskabet fastslog i beretningen fra 2009 netop, at der mangler viden om forholdene i Danmark, herunder empiriske undersøgelser af både de rammer, som skoleledelse foregår inden for, og om de sammenhænge, der er mellem skoleledelse og den gode skole. Formandskabet vil de kommende år igangsætte to undersøgelser af skoleledelse. Den første skal kortlægge skoleledernes arbejdsopgaver, mens den næste har fokus på at undersøge skoleledelsens betydning for elevernes faglige resultater. På baggrund af disse evalueringer vil formandskabet behandle udfordringerne i relation til skoleledelse og komme med forslag til, hvor der eventuelt skal iværksættes yderligere initiativer.

Boks 2.8. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 6. Skoleledelse

Vurdering

Der foreligger stort set ingen viden om danske skolelederes kompetencer og adfærd. Sporadiske undersøgelser tyder, at der er meget stor variation med hensyn til, hvor tæt skoleledelserne følger den enkelte lærers undervisning, og hvornår der gribes ind over for utilfredsstillende undervisning.

Udfordring

International forskning dokumenterer, at skoleledelsen har en afgørende betydning for skolens resultater. Skoleledelsen skal sætte ambitiøse mål og følge op på undervisningen med feedback til lærerne.

Der er behov for fortsat efteruddannelse af lederne for at styrke netop disse sider af lederfunktionen.

Formandskabet har planlagt to undersøgelser om skoleledelse for at opnå et bedre grundlag for at komme med forslag til, hvordan folkeskolens ledelse bedst kan udvikles.

Tema 7. Samarbejde med forældrene – forældreengagement øger elevens udbytte af skolegangen

Forældre har en betydelig indflydelse på barnets muligheder i skolegangen. International forskning viser, at elevernes udbytte af undervisningen øges, når forældrene øger deres engagement i børnenes skoleaktiviteter.²⁷ En aktiv familiekultur med en konstruktiv indstilling til skolegangen og med alsidige kulturelle aktiviteter styrker elevernes faglige resultater og deres mulighed for efterfølgende at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Forskningen peger på betydningen af, at forældre aktivt støtter op om skolens arbejde og motiverer barnet til læring.²⁸

Meget tyder på, at elevplaner styrker undervisningen, og at det ikke mindst skyldes, at elevplanerne styrker forældrenes engagement i deres barns skolegang. Forældrene vurderer således, at de med elevplaner har et bedre indblik i barnets skolegang og har fået et større ansvar.²⁹ Nye forskningsresultater viser endvidere, at en god brug af elevplaner styrker skolernes undervisning af elever med særlige behov i forbindelse med den almindelige undervisning.³⁰ Indførelsen af elevplaner har således efter formandskabets vurdering styrket kvaliteten i undervisningen.

Kommuner og skoler kan med fordel styrke samarbejdet med forældrene i skolestarten. Forskningsresultater peger desuden på, at skolerne med fordel kan tilrettelægge samarbejdet med forældrene med udgangspunkt i forældrenes sociale og kulturelle baggrund.³¹ Det er i den sammenhæng vigtigt, at skolebestyrelserne tager ansvar for relationen mellem skolen og forældrene og vedtager klare rammer og principper for skole-hjem-samarbejdet i indskoling, mellemtrinene og udskoling. Skolebestyrelserne bør derfor vedtage en strategi for skole-hjem-samarbejdet i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling. Strategien bør beskrive, hvordan der opnås en differentieret indsats i forhold til at styrke skolens forskellige elevgrupper, og bør have særligt fokus på, hvordan skolen aktiverer de forældre, som er vanskeligst at engagere – både i ressourcestærke og -svage familier. Bestræbelsen på at aktivere forældrene bør særligt fokusere på skolestarten.

27 Nye, Chad, Herb Turner & Jamie Schwartz (2006): *Approaches to Parent Involvement for Improving the Academic Performance of Elementary School Age Children*; Fan, Xitao & Michael Chen (2001): *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*.

28 Rangvid, Beatrice Schindler (2009): *The Impact of Home Culture, Parental Involvement and Attitudes on Cognitive Skills of Immigrant Students in Denmark*.

29 Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Arbejdet med elevplaner – En national undersøgelse af erfaringer*.

30 Laustsen, Helen (2009): *Resultater af delprojektet "Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder"*.

31 Hvidtfeldt, Camilla (2008): *Hjemmets betydning for elevens præstationer i folkeskolen*.

Boks 2.9. Formandskabets konklusion i forhold til temaet*Tema 7. Samarbejde med forældrene**Vurdering*

Danske forældre er generelt positive over for skolen og støtter deres børn, men nogle skoler har begrænset eller ingen kontakt med en del forældre.

Udfordring

International forskning viser, at elevernes udbytte af undervisningen øges, når forældrene udtrykker positive holdninger til skolen og viser interesse for skolearbejdet. Derfor er det væsentligt at få alle forældre aktiveret i forhold til at støtte aktivt op om deres barns skolegang.

Skolebestyrelserne bør sørge for, at der udarbejdes en strategi for skole-hjem-samarbejdet i indskoling, på mellemtrinnet og i udskolingen. Strategien bør beskrive, hvordan der tilrettelægges en differentieret indsats i forhold til forskellige forældre- og elevgrupper.

Skoleledelsen skal sikre, at strategien implementeres af skolens lærere. Både skoleledelse og lærere skal særligt ved skolestarten gøre en ekstraordinær indsats for at aktivere forældrene.

2.5. Metoder*Tema 8. Undervisningsdifferentiering – alle elever udfordres*

Differentiering af undervisningen er ikke blot lovpligtig, men også afgørende for at få en helhedsskole for alle elever. Det gælder både for de dygtige elever og for de elever, der har sværere ved at følge med.

Boks 2.10. Folkeskolelovens bestemmelse om undervisningsdifferentiering

§ 18. Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Stk. 2. Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever.

I de fleste klasser er der stor spredning i elevernes faglige færdigheder – i en normal dansk folkeskoleklasse er der ofte fire til otte klassetrins forskel mellem top og bund. Denne niveauforskel kendes blandt andet fra afprøvningen af opgaver til de nationale test.³²

Flere undersøgelser tyder på, at der ikke sker en tilstrækkelig undervisningsdifferentiering i folkeskolen. En evaluering af elevplaner viser således, at der er store forskelle med hensyn til, i hvor stort et omfang skolerne arbejder med at fastsætte individuelle mål for den enkelte elev og for undervisningsforløb, samt i hvor høj grad skolerne anvender disse mål som grundlag for undervisningsdifferentiering.³³

Formandskabet vurderer, at undervisningsdifferentiering er en forudsætning for at udvikle kvaliteten i den danske folkeskole. Samtidig anser formandskabet undervisningsdifferentiering for at være en af de vanskeligste opgaver for skole og lærere.

Formandskabet ønsker desuden at understrege, at individuelle mål ikke er det samme som en individualisering af undervisningen. Der er ikke evidens for, at en individualiseret undervisning giver bedre resultater end holdundervisning.³⁴ Det bør således i høj grad være inden for rammerne af holdundervisningen, at vejen til en velfungerende undervisningsdifferentiering skal findes.

Formandskabet har bedt EVA om at gennemføre en evaluering af undervisningsdifferentiering i folkeskolen, som kan være med til at afdække området. Evalueringen offentliggøres april 2011.

Talenter

I de seneste år har der været en øget opmærksomhed på talenternes udviklingsmuligheder i folkeskolen, og der er igangsat og gennemført en række initiativer for de talentfulde elever. Initiativernes præcise omfang er imidlertid uvist, idet der ikke foreligger en samlet opgørelse på området. Samtidig er den eksisterende viden om initiativernes effekt yderst begrænset, idet der mangler systematiske analyser på området. Indtil videre foreligger der ingen analyser på landsplan og kun to større projektafrapporteringer på kommunalt plan.³⁵

32 Skolestyrelsen oplyser, at afprøvning af testopgaver i matematik, der er udarbejdet til tredje klasse og afprøvet af elever i 1.-5. klasse, viser, at de bedste 10 pct. af eleverne i 1. klasse er signifikant bedre end gennemsnittet for 3.-klasse-elever. Samtidig er de dårligste 10 pct. i 5. klasse signifikant dårligere end gennemsnittet i 3. klasse.

33 Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Arbejdet med elevplaner – En national undersøgelse af erfaringer*.

34 Hattie, John (2009): *Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.

35 Kirsten Baltzer, Ole Kyed, Poul Nissen og Kirsten Voigt (2006): *Skolens møde med elever med særlige forudsætninger: et forsknings- og udviklingsprojekt i Lyngby-Taarbæk Kommune 2001-2005* og Rasmussen, Anette og Helle Vilain (2008): *Et spadestik dybere: afsluttende rapport for følgeforskningen i Hjørring Kommune 2007-2008*.

Talentudvikling foregår på mange forskellige måder og både som en del af undervisningen (holddeling) og i form af specielle tilbud. Ofte anvendes begreberne talentfulde unge eller børn med særlige forudsætninger om samme målgruppe, der repræsenterer de dygtigste 15-20 pct. i en klasse.

Undervisningsministeriet har støttet en række projekter, blandt andet talentcentre, talentcamps og særlige talenttimer, med midler fra en pulje, som regeringen afsatte i 2006 og 2007 til at understøtte arbejdet med talentudvikling. Undervisningsministeriet indgår desuden i et netværk af skoler og kommuner, der arbejder med udvikling af børn med særlige forudsætninger.³⁶ Desuden har flere kommuner igangsat arbejde med talentudviklingen på skoler, blandt andet i form af talentklasser og talentcamps.³⁷

Med midler fra Undervisningsministeriet er et forskersteam på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole i øjeblikket ved at afslutte den første systematiske effektanalyse på området. Projektet skal evaluere erfaringerne fra eksisterende talentudviklingsprojekter og undersøge effekten af talentindsatsen – det vil sige hvorvidt og hvordan målrettet talentudvikling virker.

Undervisningsministeriet vil nedsætte en arbejdsgruppe, som får til opgave at udforme anbefalinger til en samlet strategi for forankring af talentarbejdet.

Formandskabet er bevidst om, at talenter i folkeskolen ikke er afgørende for at nå 95-procent-målsætningen. Talentudvikling er imidlertid vigtig for at sikre, at der er udfordringer for alle elever. To af de centrale spørgsmål i forhold til talentudvikling er dels, hvor meget der skal være integreret i den almindelige differentierede klasseundervisning, og hvor meget der skal foregå som særligt tilrettelagte tilbud, og dels, hvad talenterne skal bruge deres talent til. Skal de først og fremmest have flere udfordringer, eller skal de have mulighed for at nå længere end andre, og dermed nå en del af ungdomsuddannelsens pensum allerede i folkeskolen?

Formandskabets konkrete anbefalinger på talentområdet afventer resultaterne af de igangværende initiativer og undersøgelser.

36 Undervisningsministeriet (2008): *Redegørelse om talentudvikling for Folketingets Uddannelsesudvalg*.

37 Baltzer, Kirsten og Poul Nissen (2008): *Fokus på talent og dygtighed – en udfordring for skolen*.

Specialundervisning

I beretningen om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen fra 2008 konkluderede formandskabet, at der i dag kun findes begrænset viden om indhold, metoder, omfang, ressourceforbrug og effekt på eleverne af skolernes specialpædagogiske bistand. Formandskabet anbefalede, at undervisningsministeren igangsatte en række initiativer. Det indebærer blandt andet, at der skulle:

- Nedsættes et sagkyndigt udvalg, der blandt andet skal udarbejde konkrete bud på, hvordan specialundervisning og differentieret undervisning skal defineres, og om der er behov for at ændre folkeskoleloven, herunder hvilke konsekvenser det har i forhold til ressourcer, ansvar og roller. Begrebsafklaringen skal danne grundlag for en fremtidig systematisk dokumentation og dataindsamling på området, ligesom det er afgørende for en yderligere professionalisering af den specialpædagogiske indsats.
- Igangsættes indsamling af data om specialundervisning, der omfatter viden om kommunernes og skolernes ressourceforbrug, typer af bistand på forskellige klassetrin og i forhold til forskellige typer af behov samt evalueringer af bistandens virkninger.

Herudover pegede formandskabet på en række anbefalinger til kommuner og skoler for at sikre de nødvendige specialpædagogiske kompetencer, løbende evaluering og opfølgning samt fleksibel ressourcefordeling.

Andelen af elever i folkeskolen, der modtager specialpædagogisk bistand, og udgifterne hertil er fortsat stigende. De seneste tal viser, at det formentlig er næsten hver sjette elev, der modtager en eller anden form for specialundervisning

Der er en række bekymrende forhold. Det gælder for det første, at kommunegrænserne ser ud til at få større betydning for, hvilket tilbud elever med særlige behov får, og for det andet, at der er lange ventetider på at modtage vidtgående specialundervisning.³⁸ En undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen viser, at det mange steder ikke vil kunne lade sig gøre at sikre de nødvendige specialpædagogiske kompetencer.³⁹ Dertil er linjefagsdækningen for lav. Cirka 42 pct. af de lærere, der forestår den specialpædagogiske bistand, har hverken en linjefagsuddannelse eller tilsvarende kompetencer opnået på anden måde.

38 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning*.

39 UNIC Statistik & Analyse (2009): *Undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen*.

Der er fortsat mange tegn på, at grænsen mellem differentieret undervisning og specialpædagogisk bistand er uklar. En kortlægning viser, at lidt over én pct. af de elever, som er helt uden vanskeligheder i skolen, alligevel modtager en form for specialpædagogisk bistand.⁴⁰ Kortlægningen viser ligeledes tegn på, at normalbegrebet i folkeskolen er under pres, idet næsten 25 pct. af eleverne ifølge deres klasselærer har en vanskelighed i skolen. Der er grundlag for at pege på, at korte og intensive undervisningsforløb er effektive i forhold til de svageste elever, men det er problematisk, at netop denne undervisningsform mange steder anses for at være specialpædagogisk bistand frem for en form for differentieret undervisning.

Formandskabets konkrete anbefalinger på specialundervisningsområdet afventer resultaterne af det udvalgsarbejde om specialundervisningsområdet, som er igangsat af Finansministeriet med deltagelse af Undervisningsministeriet og Kommunernes Landsforening.

Boks 2.11. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 8. Undervisningsdifferentiering

Vurdering

Der arbejdes ganske meget med undervisningsdifferentiering i folkeskolen med henblik på at give udfordringer til alle elever. Hittidige undersøgelser viser, at det er en meget vanskelig opgave at løse, og at der fortsat er behov for at udvikle undervisningen på dette område.

Udfordring

Det er en forudsætning for at opnå resultater, der er i top 5 i PISA, at alle elever på samtlige klassetrin skal nå bedre resultater end i dag. Det forudsætter, at skolens lærere bliver endnu dygtigere til at tilrettelægge en undervisning, der udfordrer alle elever uanset deres niveau.

En række initiativer og undersøgelser er igangsat med henblik på at opnå mere viden om undervisningsdifferentiering, herunder talentudvikling og specialundervisning. Formandskabets konkrete anbefalinger i relation til undervisningsdifferentiering afventer resultaterne af de igangværende initiativer og undersøgelser.

40 Nordahl, Thomas & Niels Egelund (2009): *Bilder av situasjonen i dansk grunnskole. Noen resultater fra den første kartleggingsundersøkelsen i LP-modellen.*

Tema 9. En vidensbaseret skoleudvikling

Det er ikke kun i Danmark, at der i de seneste år har været en stigende interesse for på skoleområdet at skabe større viden om, hvad der har betydning – og hvad der ikke har betydning – for eleveres udbytte af undervisningen og skolegangen.

Internationalt er interessen for at skabe en vidensbaseret skoleudvikling vokset de seneste årtier. Dette har skabt grundlaget for en række banebrydende studier.⁴¹ Et af de nyeste og mest omfattende er John Hatties bog “Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement”.⁴²

Vi kan lære af erfaringer fra andre lande, men disse erfaringer kan ikke stå alene. Hvis folkeskolen skal udvikle sig, er det væsentligt, at der til stadighed igangsættes danske forsøg og eksperimenter i folkeskolen, så forskellige indsatser kan afprøves.

Der gennemføres mange forsøgs- og udviklingsprojekter, men det er kun sjældent, at disse tilrettelægges, så det er muligt at uddrage resultater, som har relevans for andre end dem, der deltager i forsøget.

Formandskabet har tidligere anbefalet, at Undervisningsministeriet udarbejder guidelines for forsøgs- og udviklingsprojekter med udgangspunkt i de eksperimentelle designkrav, der anvendes i forskningsverdenen, for at sikre, at der kan udledes holdbare konklusioner om forsøgenes virkninger. Det er formandskabets opfattelse, at mange forsøgs- og udviklingsprojekter uden store meromkostninger kan designes, så disse kriterier opfyldes. Formandskabet opfordrer til, at forsøgsdesignet indgår som et væsentligt prioriteringskriterium i forbindelse med tildeling af offentlig støtte til forsøgs- og udviklingsprojekter.

Når det handler om at skabe en vidensbaseret skole, er det samtidig en udfordring at sikre, at ny relevant viden når frem til kommunerne samt skolernes ledelse og lærere. Det forudsætter, at forskningsformidlingen prioriteres, og at modtagerne er i stand til at omsætte den ny viden til praksis. Det er i den sammenhæng positivt, at en række af folkeskolens interesseorganisationer har taget initiativ til at styrke interaktionen mellem forskellige uddannelsesinstitutioner og praksis på skoleområdet.⁴³

41 Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar & Irene Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development*, Mortimore, Peter og John Macbeath (red.) (2001): *Improving School Effectiveness*.

42 Hattie, John (2009): *Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*.

43 KL, Danmarks Lærerforening, BUPL, Børne- og kulturchefforeningen, Skolelederne, og Skole og Samfund (2009): *Fælles viden – Fælles handling. Ja, vi er klar!*

Formandskabet vurderer, at det vil være væsentligt, at der etableres efteruddannelses tilbud for eksempelvis skoleledere og vejledere på skolerne, således at disse grupper bliver bedre til at bruge forskningsresultaterne i tilrettelæggelsen af skolens undervisning og øvrige aktiviteter.

Boks 2.12. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 9. En vidensbaseret skole

Vurdering

Den danske folkeskole er ikke gennemsyret af forskningsbaseret viden og har ikke tradition for at anvende hele spektret af internationale forskningsresultater som grundlag for udviklingsarbejdet.

Udfordring

Et højere ambitionsniveau for skolen må gå hånd i hånd med en stærkere vidensbase for udvikling af skolens undervisning. Skolen kan med fordel drage nytte af den efterhånden ret omfattende internationale forskning på skoleområdet. Hvis folkeskolen skal udvikles, er det imidlertid vigtigt, at der til stadighed igangsættes forsøg og eksperimenter i Danmark.

Forsøgene skal leve op til de eksperimentelle designkrav, der anvendes i forskningsverdenen, for at der kan uddrages holdbare konklusioner om forsøgenes virkning. Undervisningsministeriet bør udarbejde guidelines for at sikre dette.

Udveksling af viden mellem forskning, uddannelsesinstitutioner og skolen skal styrkes.

Der skal udvikles nye efteruddannelses tilbud til eksempelvis ledere og vejledere på skolerne, så de bliver bedre i stand til at bringe forskningsresultater ind i skolens praksis.

2.6. Governance

Tema 10. Klare mål og rammer

Ansvar for at udvikle skolen er delt mellem en lang række aktører i og omkring skolen. Aktørerne fordeler sig på tre niveauer.

- skoleniveauet (skoleledelse, skolebestyrelse, lærere, forældre og elever)
- det kommunale niveau (kommunalbestyrelse og skoleforvaltning)
- det nationale niveau (Folketing, regering og Undervisningsministeriet).

Hvorvidt disse aktører kan sikre en høj kvalitet og realisere folkeskolens overordnede mål, afhænger i høj grad af samspillet mellem de mange aktører, der befinder sig mellem Folketinget og den enkelte elev.

Folkeskoleområdet står med andre ord over for en række organisatoriske og styringsmæssige udfordringer.

Formandskabet peger i den sammenhæng på, at der kan være grund til at understrege betydningen af, at nationale såvel som lokale politikere skal være omhyggelige med at fastsætte klare mål og rammer for folkeskolen. Ud over at sikre klarhed bør målet også være at prioritere langsigtede løsninger. Med klare mål og stabile rammer opnår de aktører, der er i og omkring skolen, de bedste forudsætninger for at udvikle en god skole med udfordringer for alle elever.

Der er imidlertid ikke altid overensstemmelse mellem de mål, der opstilles på det politiske niveau, og adfærden i kommuner og skoler.

Kommunerne skal støtte op om 95-procent-målsætningen

Et eksempel herpå er 95-procent-målsætningen, som udgør et af regeringens vigtigste uddannelsespolitiske mål. Målsætningen indgår i regeringens globaliseringsstrategi fra 2006, og Folketingets støtte hertil findes blandt andet i Velfærdsaftalen, der har bred støtte blandt Folketingets partier.

På trods heraf kan der herske tvivl om, hvorvidt alle folkeskolens aktører forpligter sig tilstrækkeligt til aktivt at forfølge 95-procent-målsætningen og foretage de handlinger, der er nødvendige for at bidrage til at nå målet.

Mange kommuner forholder sig således slet ikke til, hvordan kommunens skoler kan bidrage til, at målet nås.

De kommunale kvalitetsrapporter

Et andet eksempel er de kommunale kvalitetsrapporter. Formålet med den årlige kvalitetsrapport er at styrke ansvarsplaceringen i kommunalbestyrelsen samt sikre systematisk dokumentation og samarbejde mellem lokale politikere, forvaltning og skoler om evaluering og udvikling af kvaliteten i folkeskolen.

På baggrund af erfaringerne med arbejdet med de første to generationer af kvalitetsrapporter tyder meget på, at kommunalbestyrelsens årlige drøftelse af den kommunale kvalitetsrapport har bidraget til at styrke kommunikationen mellem politikere, forvaltning og skoler om kvalitetsudviklingen i kommunen.

EVA's evaluering af kvalitetsrapporter peger dog også på, at kommunerne ikke i tilstrækkelig høj grad bruger kvalitetsrapporterne som det strategiske udviklingsværktøj, det er tænkt som.⁴⁴ Det er væsentligt, at kvalitetsrapporten er handlingsanvisende, og at der følges op på kvalitetsrapporten. Der er imidlertid en række eksempler på, at kommunerne forholder sig helt passivt til, at enkelte skoler i kommunen opnår vedvarende dårlige resultater eller meget svingende resultater fra år til år.

Formandskabet finder desuden, at det er uheldigt, hvis ønsker om afbureaukratisering, herunder forsøg med udfordringsretten, bliver løftestang for at bremse en udviklingsproces, der er godt i gang i forbindelse med kommunernes arbejde med de kommunale kvalitetsrapporter. Formandskabet er af den opfattelse, at det – uagtet de forsøg, der er i gang – er vigtigt at fastholde kravet om, at kommunalbestyrelsen bør have en årlig drøftelse af udviklingen i kommunens folkeskoler, der blandt andet baserer sig på en samlet helhedsvurdering af niveauet i kommunens skoler.

Der er således fortsat et stykke vej til, at alle kommunalbestyrelser tager tilstrækkeligt aktivt medansvar for alle dele af folkeskolens mål og rammer.

Gennemsigthed som en grundlæggende præmis

Formandskabet anerkender, at der ofte vil være en lang række vanskeligheder, når ny lovgivning skal implementeres. Implementeringsudfordringer kan medvirke til at forsinke – eller ligefrem forhindre – at vigtige kvalitetstiltag kan få deres fulde virkning.

44 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter*.

Formandskabet appellerer til, at der på tværs af forvaltningsniveauer er en vilje til at sikre en gennemsigtighed, så folkeskolens forskellige interessenter let kan følge med i, om og hvordan skolen lever op til de stillede mål.

Det er i relation hertil væsentligt at sikre, at der sker en løbende forbedring af den sammenlignelige dokumentation på folkeskoleområdet. I mange tilfælde vil dokumentationen kunne stilles til rådighed for alle. Udvikling af en fælles dokumentationsplatform med centrale nøgletal for folkeskolen vil ud over gennemsigtighed kunne bidrage til en række forenklinger for både skoler, kommuner og stat.

Boks 2.13. Formandskabets konklusion i forhold til temaet

Tema 10. Klare mål og rammer

Vurdering

Entydig tilslutning til de centrale målsætninger og ambitioner for folkeskolen er en nødvendig forudsætning for at nå de opstillede mål. Denne forudsætning er ikke opfyldt i dag. Kommuner og skoler tager i varierende grad ansvar for, at for eksempel 95-procent-målsætningen realiseres og opfølgning overfor skoler med utilfredsstillende resultater. Kvalitetsrapporterne har bidraget til en forbedring.

Udfordring

Der er behov for at styrke kommunalbestyrelsernes opslutning bag de centrale mål og de nødvendige rammer for skolerne.

Der bør skabes en klar rollefordeling, hvor politikernes hovedopgave er at sætte mål for skolerne og give rammer for skolernes virke, der gør det muligt at leve op til målene, mens skolernes ledelse og lærere har ansvaret for indholdet.

Gennemsigtigheden skal øges, så folkeskolens forskellige interessenter let kan følge med i, om og hvordan skoler og kommuner lever op til målene. Et middel hertil vil være at styrke kvalitetsrapporternes rolle i kommunalbestyrelsernes arbejde.

2.7. Afrunding

Det er et langsigtet projekt at skabe målbare kvalitetsløft i folkeskolen – det tager ti år, før et initiativ i indskolingen får effekt på de elever, der går ud af folkeskolen.

Der er de seneste fem-seks år sket omfattende ændringer på folkeskoleområdet lige fra indførelse af Fælles Mål, ændring af prøveformer og indførelse af nye evalueringsredskaber. Det er først nu, at vi begynder at ane konturerne af, hvad der kommer ud af ændringerne.

Det er derfor formandskabets håb, at nye initiativer – og der vil være behov for nye tiltag for at nå de ambitiøse mål – kan tænkes sammen med igangværende initiativer, så de vil styrke og ikke modvirke den positive udvikling, der er i gang. På nogle områder er vidensgrundlaget så spinkelt, at resultaterne af de igangsatte undersøgelser må afventes, før der kan anbefales nye politiske initiativer.

Formandskabet vil gerne yde sit bidrag til, at kommende initiativer på folkeskoleområdet er baseret på veldokumenteret viden og langsigtede strategier, der giver en stabil retning for udviklingen mange år frem.

3. De faglige resultater og trivsel i folkeskolen

Afsnittet redegør for undersøgelser af eleverne i folkeskolens faglige resultater og trivsel i 2009. Afsnittet belyser desuden aspekter af, hvordan de to områder hænger sammen.

Der er kun i beskedent omfang offentliggjort nye forskningsundersøgelser af elevernes faglige resultater i 2009, og undersøgelserne har primært været opfølgende analyser fra PISA 2006. Til gengæld er der gennemført nye undersøgelser af elevernes trivsel.

3.1. Danske skoler har særlige udfordringer med elevernes sociale arv og indvandrerbaggrund

Elevsammensætningen på danske skoler har en selvstændig betydning for danske elevers resultater i PISA 2006-undersøgelsen. Det viser en ny undersøgelse, der er offentliggjort i efteråret 2009.⁴⁵ Undersøgelsen differentierer ikke i elevernes sociale baggrund i forhold til betydningen af henholdsvis socioøkonomiske forhold, som for eksempel forældrenes uddannelser, indkomst og hvorvidt faderen og moderen er samboende, og om eleven er indvandrer eller efterkommer. Det er således væsentligt at læse resultaterne i sammenhæng med, at både socioøkonomiske og etniske forhold kan have betydning for resultaterne, herunder at der specielt er forskel i andelen og sammensætningen af indvandrere og efterkommere i de forskellige nordiske lande.⁴⁶

45 Egelund, Niels og Flórin Eidesgaard (2009): *The influence from individual social background and school social background in the Nordic countries.*

46 Betydningen af andelen af indvandrer- og efterkommerelever er tidligere påvist i PISA Etnisk-undersøgelsen. Her fremgik det, at hvis andelen af indvandrere og efterkommere på en skole overstiger 10 pct., har det en signifikant negativ betydning for indvandrere og efterkommerelevernes resultater, mens at det har en signifikant negativ betydning for de danske elevers resultater, hvis andelen af indvandrere og efterkommere på skolen overstiger 50 pct. Smith, Nina og Peter Jensen (2007): *Etnisk koncentration i folkeskolen.*

Boks 3.1. Fakta om PISA 2006

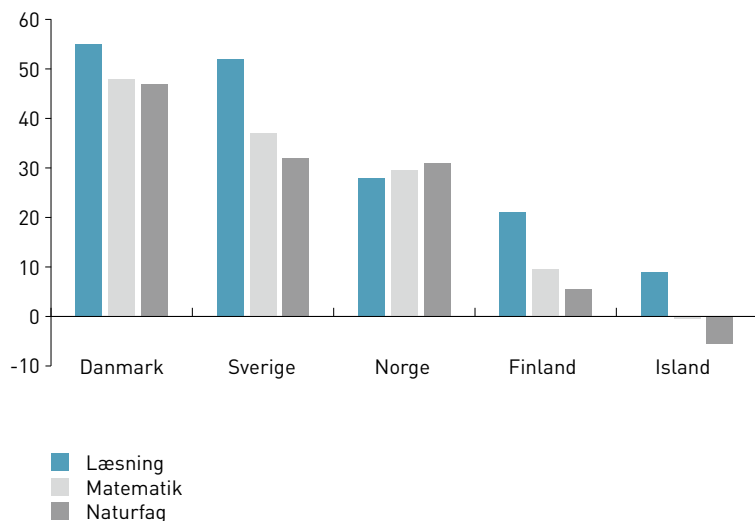
PISA er en international elevundersøgelse, der måler 15-åriges kompetencer i læsning, matematik og naturfag. Undersøgelsen gennemføres hvert tredje år med skiftende fokus: i 2000 var der fokus på læsning, i 2003 på matematik og i 2006 på naturfag. Alle tre fag er dog med hver gang for at kunne måle udviklingen i elevernes kompetencer over tid. Metoden i undersøgelsen er faglige test med opgaver inden for alle tre områder. Desuden indeholder PISA spørgeskemaundersøgelser af elever, skolens leder og forældre. Eleverne udvælges repræsentativt i deltagerlandene blandt 15-årige under uddannelse. I PISA 2006 deltog 57 lande, heraf samtlige 30 OECD-lande. I Danmark deltog 4.532 danske elever fra 211 offentlige og private skoler. Seks pct. af de udvalgte elever deltog ikke på grund af psykiske, fysiske eller sociale handicap.

Kilde: Egelund, Niels (2007): *PISA 2006 undersøgelsen – en sammenfatning*.

Undersøgelsen viser, at danske skoler har svært ved at bryde elevernes sociale arv. Faktisk viser undersøgelserne, at danske elevers testresultater i læse-, matematik- og naturfagstestene i PISA 2006 afhænger af den samlede elevgruppes sociale baggrund på skolen. Med andre ord er de danske elevers resultater ikke kun præget af, hvilken social baggrund den enkelte elev har, men også af hvilke andre elever de går i skole med. Samme tendens kan observeres i de øvrige nordiske lande – med undtagelse af matematik- og naturfagstestene på islandske skoler – men sammenhængen er ikke statistisk signifikant,⁴⁷ jf. figur 3.1.

47 Grunden til, at der ikke kan findes signifikante sammenhænge i de øvrige nordiske lande, er formentlig, at der er i disse lande er store forskelle mellem skolerne, mens der i Danmark kan se en relativ stabil sammenhæng. Egelund, Niels og Flórin Eidesgaard (2009): *The influence from individual social background and school social background in the Nordic countries*.

Figur 3.1. Skolens elevgruppes sociale baggrunds betydning for læse-, matematik og naturfagsscoren i PISA 2006



Anmærkning: Figuren viser den gennemsnitlige effekt, det har for den enkelte elevs læse-, matematik- og naturfagstestscore, hvis skolens elevers gennemsnitlige ESCS-værdi, der er en samling af indikatorer i PISA-undersøgelsen for elevens sociale og kulturelle baggrund, forøges med 1. Det skal understreges, at betydningen kun er signifikant for Danmark. Færøerne er ikke medtaget i denne figur, da der er tale om et lille antal skoler.

Kilde: Egelund, Niels & Flórin Eidesgaard (2009): *The influence from individual social background and school social background in the Nordic countries*.

Undersøgelse af højt præsterende skoler

Det er en stor udfordring for den danske folkeskole, hvis elevernes faglige færdigheder ikke blot afhænger af elevens egen sociale baggrund, men også af klassekammeraternes sociale baggrund. Det er en sammenhæng, der skal brydes, hvis Danmark skal have mulighed for at forbedre elevernes færdigheder, og hvis andelen af unge, der påbegynder og gennemfører en ungdomsuddannelse, skal øges.

Formandskabet har derfor valgt at igangsætte en undersøgelse af de skoler, der år efter år formår at levere høje faglige præstationer, herunder skoler der er særligt gode til at løfte elever med en svag social baggrund. Det er efter formandskabets vurdering meget vigtigt at få styrket de forskningsbaserede indsigter i, hvordan skolerne kan styrke indsatsen for netop elever med en svag social baggrund, herunder hvordan skolerne undgår, at elever med en svag social baggrund får en afsmittende effekt på de øvrige elevers faglige resultater.

3.2. Trivsel i den danske folkeskole

Trivsel er ikke et klart afgrænset eller fast defineret begreb, og der foreligger ikke noget samlet overblik over, hvordan tilstanden for trivslen er i den danske folkeskole. Der er i de seneste år imidlertid foretaget en række initiativer med henblik på at fremme trivslen.

Central i denne sammenhæng er Undervisningsmiljøloven fra 2001, som har til mål at fremme elevernes sundhed og sikkerhed samt muligheder for udvikling og læring ved at sikre et godt psykisk, fysisk og æstetisk miljø på uddannelsesstederne. Loven stiller blandt andet krav om, at skolerne mindst hver tredje år udarbejder en undervisningsmiljøvurdering, hvilket en del skoler dog tilsyneladende ikke lever op til.⁴⁸

Et andet vigtigt initiativ er Trivselserklæringen fra 2004, som er en erklæring underskrevet af en lang række centrale aktører på folkeskoleområdet om et nationalt samarbejde for social trivsel og mod mobning i folkeskolen.

To væsentlige udløbere af Trivselserklæringen er Skolernes Trivselsdag, der falder hvert år den første fredag i marts, og som siden 2007 har haft status af national mærkedag, samt kampagnen Sammen mod mobning – for trivsel, tolerance og tryghed, som blev lanceret i marts 2008 og afsluttet i 1. kvartal af 2009. Kampagnen har været med til at understrege vigtigheden af trivsel i folkeskolen.⁴⁹

Et af de seneste initiativer på trivselområdet blev taget i forbindelse med en ændring af folkeskoleloven i 2009 om præcisering af ansvarsforholdene i folkeskolen mv.⁵⁰ Lovændringen indebærer blandt andet, at alle skolebestyrelser fremover skal udarbejde et værdiregelsæt for skolen. Det skal indeholde retningslinjer for god adfærd på skolen samt pejlemærker for, hvordan skolen sikrer god trivsel og et godt undervisningsmiljø både psykisk og fysisk, herunder en overordnet antimobstrategi. Værdiregelsættet skal fremme fælles værdier, engagement og ansvarlighed. Det skal for eksempel også gælde i en eventuel skolefritidsordning.

Trivsel opfattes ikke blot som noget personligt, hvor individet er i centrum, men også som noget der afhænger af og påvirkes af det sociale og

48 De samlede resultater af skolernes undervisningsmiljøvurderinger offentliggøres ikke, men kun antallet af kommuner, hvis skoler har foretaget og offentliggjort en undervisningsmiljøvurdering. Fra 2001 til 2007 foretog og offentliggjorde 35 ud af 98 kommuner en undervisningsmiljøvurdering for alle skoler, mens de resterende 63 kommuner havde en eller flere skoler, som ikke opfyldte kravene. Formandskabet for Skolerådet (2008): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2008*.

49 Skolestyrelsen (2009): *Evaluering af kampagnen 'Sammen mod mobning – for trivsel, tolerance og tryghed'*.

50 Lov nr. 534 af 12. juni 2009

fysiske miljø, som børn færdes i. Ofte søger trivselsundersøgelser at måle elevens egen vurdering af trivslen. Fokus for trivselsundersøgelserne varierer. Nogle fokuserer på elevens psykiske og sociale trivsel, mens andre fokuserer på den fysiske trivsel. Nedenfor gøres der rede for resultaterne af to nye undersøgelser.

Eleverne er glade for at gå i skole, men påpeger behov for forbedringer

Den seneste rapport fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) om elevernes syn på undervisningsmiljøet i grundskolen viser, at de danske elever i mange henseender trives og er godt tilfredse med deres skole. 75 pct. af eleverne i 0.-3. klasse svarer 'ja' til, at de er glade for at gå i skole, og hele 88 pct. af eleverne i 4.-10. klasse svarer, at de 'altid' eller 'for det meste' er glade for deres skole.⁵¹

Rapporten viser desuden, at eleverne generelt har et godt forhold til deres klassekammerater og deres klasselærer. I indskoling er 87 pct. glade for den klasse, de går i, og 90 pct. svarer, at klasselæreren gør 'meget' for, at alle i klassen skal have det godt. Andelen af elever i 4.-10. klasse, der er positive over for klasselæreren, er lidt mindre, men til gengæld er 93 pct. i disse klasser 'altid' eller 'for det meste' glade for deres klasse.

Ifølge rapporten mener eleverne dog også, at der på adskillige områder er behov for forbedringer. Blandt andet er der et mindretal af elever, der ikke trives og har problemer i skolen.⁵² Blandt disse findes formentlig en del elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer (AKT), som der er blevet markant flere af inden for de seneste årtier.⁵³

Rapporten viser endvidere, at en del elever stadig oplever at blive mobbet. 17 pct. af eleverne i 4.-10. klasse svarer, at de har oplevet at blive mobbet inden for de seneste to måneder. Gennemsnittet for 0.-3. klasse var markant højere.⁵⁴ At mobning er et problem i folkeskolen understreges af en anden ny rapport fra Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet om relationer mellem lærere og elever i folkeskolen. Rapporten viser blandt andet, at en del elever i 7. klasse har en række negative oplevelser af relationen til deres lærere, for eksempel at blive ydmyget,

51 Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009): *Elevernes syn på undervisningsmiljøet i grundskolen – Landsresultater fra Termometeret 2008-2009.*

52 Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009): *Elevernes syn på undervisningsmiljøet i grundskolen – Landsresultater fra Termometeret 2008-2009.*

53 Nielsen, Inge Marie (2009): *AKT i skolen – et broget billede*; Danmark Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*; Danmark Evalueringsinstitut (2007): *Specialundervisning og anden socialpædagogisk bistand.*

54 Der skal dog tages forbehold i forhold til formuleringen af spørgsmålene, der er forskellige, ligesom spørgsmål til børn af denne karakter generelt kan variere meget, alt efter udformningen af spørgsmålet.

hånet og forfulgt. Desuden viser rapporten, at 10,5 pct. af eleverne i 7. klasse i løbet af det sidste halve år har oplevet at blive mobbet af læreren.⁵⁵

Endelig viser rapporten om elevernes syn på undervisningsmiljøet i grundskolen, at en del elever færdes i et undervisningsmiljø, der på andre måder risikerer at påvirke deres trivsel i en negativ retning. For eksempel oplever 55 pct. af eleverne 'hver dag' eller 'næsten hver dag' problemer med larm og støj, 46 pct. oplever med samme frekvens problemer med rengøringen på skolen, og 40 pct. oplever 'hver dag' eller 'næsten hver dag' problemer med ventilation og udluftning på skolen.

Boks 3.2. Fakta om elevernes syn på undervisningsmiljøet i folkeskolen

Rapporten baserer sig på udtræk fra Termometeret for henholdsvis 0.-3. klasse og 4.-10. klasse i skoleåret 2008-09. Termometeret er DCUM's elektroniske spørgeskema- og benchmarkingsystem, som skolerne kan bruge til at kortlægge skolens fysiske, psykiske og æstetiske undervisningsmiljø. Kortlægning er den første fase i den loypligtige undervisningsmiljøvurdering, UVM'en.

Termometeret indeholder spørgsmål inden for en række emner inden for undervisningsmiljø. Det gælder for eksempel generel tilfredshed; klassen og kammeraterne; mobning; konflikter; klasselæreren; timerne og undervisningen; stress; indretning, æstetik og udearealer; indeklima; aktivitetsmuligheder; sikkerhed; kost og rygning; helbred samt velbefindende. I skoleåret 2008-09 har antallet af elevbesvarelser i Termometeret været mellem:

- 26.953 til 35.556 besvarelser i 0.-3. klasse fordelt på 421 skoler
- 47.566 til 75.908 besvarelser i 4.-10. klasse fordelt på 614 skoler

Det svingende antal besvarelser skyldes, at skolerne har mulighed for at til- eller fravælge de forskellige emner i Termometeret, og derfor har nogle spørgsmål flere og nogle færre elevbesvarelser inden for de enkelte emner.

Kilde: Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009): *Elevernes syn på undervisningsmiljøet i grundskolen – Landsresultater fra Termometeret 2008-2009*.

55 Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009): *Relationer mellem lærere og elever 2009 – en undersøgelse af 7. klasse*.

Af rapporten fremgår det desuden, at besvarelsene fra skoleårene 2006-07 og 2007-08 nærmest er identiske med tallene fra 2008-09. Der er således ifølge elevernes besvarelser ikke sket en mærkbar ændring af undervisningsmiljøet inden for den seneste treårige periode.

Store problemer med skolernes indeklima

At der er store problemer med indeklimaet på danske skoler indikeres i et eksperiment foretaget i september 2009, hvor 20.000 børn målte vigtige parametre i forhold til indeklimaet i deres klasselokale.⁵⁶

Eksperimentet, som var arrangeret i et samarbejde mellem Dansk Naturvidenskabsfestival og Danmarks Tekniske Universitet, viste, at 44 pct. af klasserne var indholdet af CO₂ i luften under Arbejdstilsynets grænse på 1000 ppm. Det vil sige at 56 pct. af klasserne lå over et acceptabelt niveau.

Ifølge eksperimentet er årsagen til det dårlige indeklima for lidt ventilation i forhold til antallet af personer i klasselokalerne. I forhold til vores nabolande Sverige og Norge, der har meget lavere niveauer af CO₂, halter Danmark tilsyneladende bagefter med hensyn til ventilation af vores skoler. En væsentlig årsag til forskellen er, at der i langt højere grad benyttes mekanisk ventilation i Sverige og Norge. Undersøgelsen viser i forlængelse heraf, at nye skoler klarer sig bedre end de gamle med hensyn til indeklima.

At der er grund til at optimere skolernes indeklima fremgår af en række undersøgelser foretaget af Danmarks Tekniske Universitet i 2006-2007 med udgangspunkt i indeklimaet i klasselokaler på Rungsted Skole.⁵⁷ Undersøgelserne viser blandt andet, at et bedre indeklima i klasselokalet øger elevernes koncentration og præstationsevne, således at de klarer sig 10-20 pct. bedre i sprog- og matematikopgaver.

⁵⁶ Andersen, Birgitte, Geo Clausen, Eva Maria Larsen og Henriette Ryssing Menå (2009): *Masseeksperiment. Indeklima i klasselokaler*.

⁵⁷ Se for eksempel Wargocki, Pawel & David Peter Wyon (2006): *The performance of schoolwork by children is affected by classroom air quality and temperature*.

3.3. Formandskabets vurderinger og anbefalinger

De foreliggende oplysninger tyder på, at danske folkeskoleelever i mange henseender trives og er godt tilfredse med deres skole. Det er imidlertid også formandskabets indtryk, at en mindre gruppe af folkeskolens elever ikke trives. Formandskabet formoder, at der blandt disse er en del elever med AKT-relaterede problemer og har derfor igangsat et forstudie af AKT-indsatsen i folkeskolen. Studiet gennemføres af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) med henblik på i 2011 at kunne igangsætte en større undersøgelse af AKT-indsatsen, der kan tilvejebringe forslag til, hvad der kan gøres for denne gruppe elever.

Formandskabet vurderer, at løbende evalueringer af undervisningsmiljøet udgør et godt bidrag til skolernes arbejde med at forbedre skolens klima til gavn for såvel trivsel som faglige resultater. Undervisningsmiljøloven foreskriver, at den enkelte skole foretager en undervisningsmiljøvurdering hvert tredje år. Formandskabet hæfter sig i den forbindelse ved, at en del skoler tilsyneladende slet ikke gennemfører de lovpligtige evalueringer af undervisningsmiljøet.

Formandskabet finder desuden, at det er værd at bemærke, at en del elever i den danske folkeskole oplever mobning, larm og støj i klassen. Hertil kommer, at der er indikationer af, at mange skoler har et indeklima, der er så ringe, at det påvirker undervisningens resultater i negativ retning. Det er givet, at det er vanskeligt at skabe en sund skole med god trivsel og et højt fagligt niveau, hvis der er dårlige relationer og uro i klassen, og hvis det fysiske indeklima er for dårligt. Formandskabet finder det derfor bekymrende, at de nævnte undersøgelser tyder på, at indeklimaet i klasseværelserne ikke er i orden.

Formandskabet anbefaler

Formandskabet anbefaler, at

- undervisningsministeren sikrer, at der føres tilsyn med, at skolerne følger Undervisningsmiljøloven.
- kommuner og skoler med fordel kan gennemføre – og følge op på – trivselsundersøgelser hvert år og ikke kun hvert tredje år – eventuelt af udvalgte områder, som der er behov for særlig fokus på.

4. Status for arbejdet med evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen

Folketinget vedtog i 2006 to større ændringer af folkeskoleloven. Ændringerne havde blandt andet til formål at indføre en række nye redskaber, der kunne styrke evalueringen og kvalitetsudviklingen af folkeskolen.

I afsnittet gives der en status for arbejdet med de nye redskaber. Formandskabet gør rede for sit syn på arbejdet med evaluering og kvalitetsudvikling i folkeskolen, og hvordan dette arbejde kan styrkes yderligere.

4.1. Fremme af evalueringskultur

Med ændringerne af folkeskoleloven i 2006 fremgik det, at evalueringskulturen på skolerne skal fremmes. En ny undersøgelse fra 2009 – den internationale TALIS-undersøgelse – viser, at de danske skoler på en række områder kan forbedre deres evalueringsværktøjer og deres brug af evaluering. En del danske skoler og lærere evalueres sjældent, og lærerne oplever ikke at blive anerkendt for positive evalueringsresultater, for eksempel i form af ændringer i lønnen eller ændringer i muligheden for faglig udvikling. Undersøgelsen viser også, at en stor del af lærerne vurderer, at det ikke har konsekvenser, hvis en lærer over et længere tidsforløb ikke gennemfører en god undervisning af eleverne.

Boks 4.1. Fakta om TALIS

TALIS (Teaching and Learning International Survey) er en ny international OECD-undersøgelse blandt lærere og skoleledere. Det er den første internationale undersøgelse med fokus på kompetenceudvikling og holdninger til undervisning og pædagogisk ledelse. TALIS giver lærere og skoleledere mulighed for at bidrage til analyser af uddannelsesområdet og til udvikling af uddannelsespolitikken inden for de områder, som TALIS undersøger. Sammenligninger på tværs af landene i TALIS giver det enkelte deltagerland mulighed for at identificere andre lande med lignende udfordringer og for at lære af andre tilgange til uddannelse og læring. Undersøgelsen finder sted i 24 lande fordelt på fire kontinenter. I Danmark er der indgået besvarelser fra 115 skoleledere og 1.717 lærere.

Kilde: Skolestyrelsen (2009): *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*; OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

Danske skoler evalueres ikke særlig ofte

Der er en del danske skoler, som sjældent evalueres. 32 pct. af de danske lærere arbejder på skoler, der ikke har udarbejdet en selvevalueringsrapport mindst en gang inden for de seneste fem år, mens 53 pct. af lærerne arbejder på skoler, hvor der ikke er foregået ekstern evaluering inden for de seneste fem år, jf. tabel 4.1. Og 25 pct. af de danske lærere arbejder på skoler, hvor der hverken er foretaget intern eller ekstern evaluering i de seneste fem år.⁵⁸

Tabel 4.1 Andel lærere, der arbejder på skoler, hvor selvevaluering og ekstern evaluering er forekommet inden for de seneste fem år (pct.)

	Danmark	Norge	Island	TALIS-gennemsnit
Selvevaluering	68	74	89	80
Ekstern evaluering	47	64	82	70

Kilde: Skolestyrelsen (2009): *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*.

Ifølge skolelederne har evaluering kun for cirka 7 pct. af skolerne nogen indflydelse på aflønning og engangstillæg til lærerne, mens evaluering for 20 pct. af skolerne har indflydelse på skolens budget og for cirka hver fjerde skole for feedback til skolens lærere om deres præstationer. Evalueringerne har ifølge skolelederne noget større indflydelse på bistand til lærere, præstationsfeedback og evaluering af skolens præstationer og skoleledelsens præstationer, idet næsten halvdelen af skolelederne mener, at evalueringen her havde nogen eller stor indflydelse, jf. tabel 4.2.

58 OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

Table 4.2. Hvor stor en indflydelse en evaluering af skolen har for skolen på følgende områder (pct.)

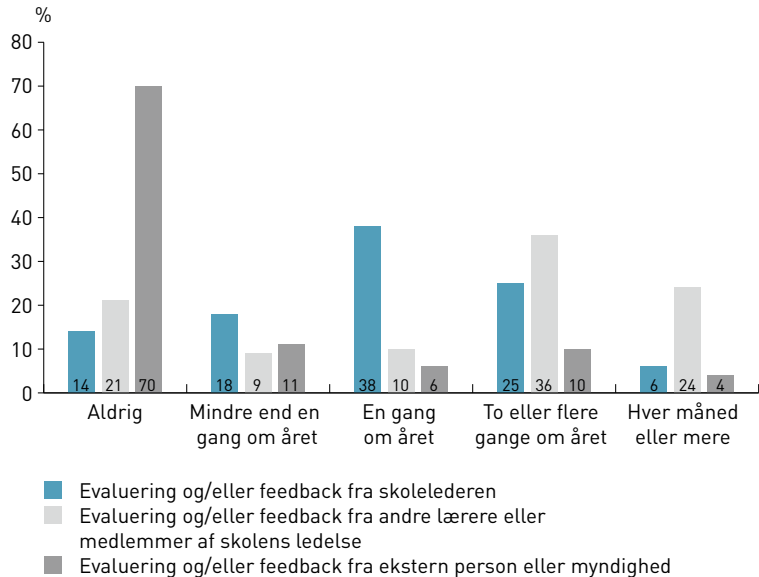
	Ingen indflydelse	Mindre indflydelse	Nogen indflydelse	Stor indflydelse	I alt
Skolens budget	58,5	19,5	20,0	2,0	100,0
Præstationsfeedbacken til skolen	33,4	23,1	37,0	6,5	100,0
Præstationsevaluering af skolens ledelse	32,7	19,1	39,6	8,7	100,0
Præstationsevaluering af den enkelte lærer	31,9	40,1	25,9	2,1	100,0
Den bistand, der blev ydet lærerne til at forberede deres undervisningsfærdigheder	27,9	31,1	31,0	10,0	100,0
Aflønning af og engangstillæg (løntillæg) til lærerne	83,4	9,4	7,2	0,0	100,0

Anmærkning: Spørgeskema til skolelederne. Tallene er afrundet så de summerer til 100.
 Kilde: Beregninger fra UNI•C for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Mange danske lærere evalueres sjældent

I Danmark er der en del lærere, der sjældent eller aldrig evalueres. 14 pct. af lærerne i TALIS-undersøgelsen oplyser, at de aldrig er blevet evalueret eller har aldrig modtaget feedback fra skolens ledere. 21 pct. af lærerne modtager aldrig evaluering eller feedback fra andre lærere eller andre medlemmer af skolens ledelse. Desuden er 70 pct. af de danske lærere aldrig blevet eksternt evalueret, jf. figur 4.1.

Figur 4.1. Andelen af lærere, der er blevet evalueret af skoleledelsen, andre lærere eller eksterne personer/myndigheder



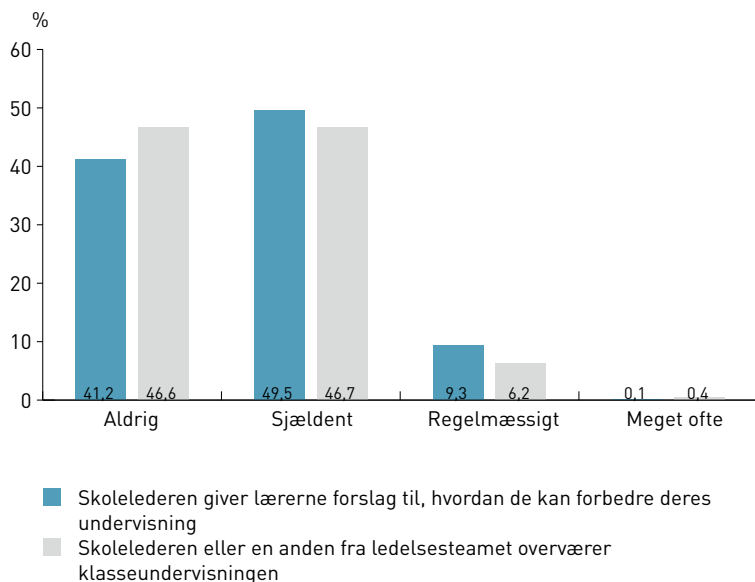
Kilde: Skolestyrelsen (2009): *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*.

Skolelederen observerer sjældent i undervisningen

Ifølge TALIS-undersøgelsen forestår skolelederne i begrænset omfang egentlig sparring med lærerne om deres undervisning. Undersøgelsen viser således, at skolelederen ifølge cirka 90 pct. af lærerne aldrig eller sjældent kommer med forslag til, hvordan lærerne kan forbedre undervisningen, jf. figur 4.2.

TALIS-undersøgelsen viser desuden, at skoleledelsen sjældent overværer lærernes undervisning. Ni ud af 10 lærere oplyser, at skolelederen eller en anden fra ledelsesteamet aldrig eller sjældent overværer klasseundervisningen, jf. figur 4.2.

Figur 4.2. Skoleledelsens overværelse af undervisningen og forslag til forbedring af undervisningen (pct.)



Anmærkning: Spørgeskema til lærerne i TALIS-undersøgelsen

Kilde: Beregninger fra UNI•C for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen til skolelederne oplyser hver femte skoleleder, at de ret ofte eller meget ofte overværer undervisningen i klasseværelserne.⁵⁹ Det tyder således på, at de skoleledere, der foretager observationer af undervisningen, koncentrerer deres observationer omkring et mindre antal læreres undervisning.

Evalueringer fører ikke til ændringer i lærernes undervisningspraksis

Der er stor variation i, hvad evalueringer af lærernes undervisning har indflydelse på. Det viser lærernes besvarelser i TALIS-undersøgelsen. Næsten 20 pct. af lærerne har oplevet nogen eller stor ændring af deres klasseledelse, håndtering af problemer med elevdisciplin og adfærd og vægtlægning i undervisningen på forbedring af testresultater, mens der for omkring 10 pct. af lærerne er sket nogen eller stor ændring af deres kendskab til og forståelse af linjefag, kendskab til og forståelse af fagdidaktik inden for linjefaget og har medført en udviklingsplan for forbed-

⁵⁹ Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

ring af undervisningen. I forhold til lærernes undervisning af elever med forskellige kulturel baggrund er der for cirka seks pct. af lærerne sket nogen eller stor ændring, jf. tabel 4.2

Tabel 4.3. Andelen af lærere, som oplever, at den evaluering eller feedback, som læreren har modtaget på skolen, har medført ændringer hos læreren (pct.)

	Ingen ændring	Mindre ændring	Nogen ændring	Stor ændring	I alt
Den måde hvorpå læreren styrer klassen	56,0	25,8	16,5	1,6	100,0
Læreren kendskab til og forståelse af sine linjefag	70,7	18,4	9,5	1,4	100,0
Læreren kendskab til og forståelse af fagdidaktik inden for sine linjefag	67,9	21,0	9,9	1,1	100,0
Udviklingsplan for forbedring af lærerens undervisning	66,2	21,4	10,8	1,6	100,0
Undervisning af elever med særlige behov	66,0	20,2	12,2	1,7	100,0
Læreren håndtering af problemer med elevdisciplin og -adfærd	54,9	25,6	16,9	2,6	100,0
Læreren undervisning af elever med forskellig kulturel baggrund	80,7	13,0	5,6	0,7	100,0
Den vægt læreren lægger på at forbedre elevernes testresultater	60,4	20,4	17,1	2,2	100,0

Anmærkning: Tallene er afrundet, så de summerer til 100.

Kilde: Beregninger fra UNI•C for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Danske lærere modtager ikke anerkendelse for gode præstationer

Mange lærere oplever ikke, at lærerne bliver anerkendt, hvis de har modtaget en positiv evaluering. Principielt har skolerne via ny løn mulighed for at belønne lærere, der leverer gode resultater via lønnen, men det sker ifølge TALIS-undersøgelsen kun for cirka to pct. af lærerne. TALIS-undersøgelsen viser også, at lærerne sjældent får anerkendelse på andre måder. For én ud af fire lærere har positive evalueringer medført nogen eller stor ændring i forhold til officiel anerkendelse fra skoleleders og/eller kollegers side og mulighed for faglig udvikling, mens en positiv evaluering for omkring én ud af fem lærere medfører nogen eller stor

ændring inden for ændret ansvarsområde, som gør jobbet mere attraktivt jf. tabel 4.3.

Tabel 4.4. Andelen af lærere, der vurderede, at den evaluering eller feedback, læreren har fået på skolen, har medført ændringer for læreren

	Ingen ændring	Mindre ændring	Nogen ændring	Stor ændring	I alt
En lønændring	95,3	2,5	1,7	0,6	100,0
Engangstillæg eller anden form for materiel belønning	92,7	4,5	2,0	0,7	100,0
Mulighed for faglig udvikling	53,0	21,4	21,4	4,2	100,0
En ændring af sandsynlighed for forfremmelse	91,3	4,0	4,2	0,5	100,0
Officiel anerkendelse fra lærerens skoleleders og/eller kollegers side	55,4	19,3	20,1	5,2	100,0
Ændringer i lærerens ansvarsområde, som gør lærerens job mere attraktivt	65,4	15,7	15,2	3,8	100,0
En plads i skolens udvalg/udviklingsgrupper (for eksempel udvikling af målsætninger og årsplaner for skolen)	70,3	13,4	11,9	4,5	100,0

Anmærkning: Tallene er afrundet så de summerer til 100.

Kilde: Beregninger fra UNI•C for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Tolerancen er stor over for en utilfredsstillende præstation fra en lærers side

Ifølge TALIS-undersøgelsen vurderer 41 pct. af lærerne, at vedvarende utilfredsstillende præstation fra en lærer tolereres af resten af lærerstaben.⁶⁰ Resultaterne af TALIS-undersøgelsen viser også, at svagheder i lærerens undervisning i de fleste tilfælde drøftes internt på de danske skoler. Hvis en lærerevaluering viser, at læreren har svagheder i undervisningen, sker der oftest det, at skolelederen sikrer, at læreren informeres om resultatet af evalueringen. Endvidere drøfter skolelederne og lærerne ofte initiativer til afhjælpning til de udfordringer, læreren står med, jf. tabel 4.4.

⁶⁰ Skolestyrelsen (2009): *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv.*

Tabel 4.5. Hvor ofte skolelederen foretager sig nedenstående, hvis en evaluering af en lærers arbejde blotlægger svagheder, eller hvis lederen vurderer, at en lærer leverer en utilfredsstillende præstation i undervisningen

	Aldrig	Nogle gange	Ofte	Altid	I alt
Skolelederen sikrer sig, at læreren informeres om resultatet	0,7	14,2	24,5	60,6	100,0
Skolelederen sikrer sig, at tiltag til afhjælpning af svagheder drøftes med læreren	0,0	9,2	25,3	65,5	100,0
Skolelederen eller andre på skolen udarbejder en udviklingsplan for læreren til afhjælpning af svaghederne i lærerens undervisning	6,4	32,7	39	21,8	100,0
Skolelederen eller andre på skolen pålægger læreren materielle sanktioner (for eksempel reduktion i årlig lønstigning)	95,6	3,6	0,7	0,0	100,0
Skolelederen eller andre på skolen indberetter den utilfredsstillende præstation til anden myndighed, der skal tage affære (for eksempel skoleforvaltningen)	75,2	23,4	0,8	0,7	100,0
Skolelederen sikrer sig, at lærerens indsats evalueres oftere	4,6	39,9	38,9	16,5	100,0

Anmærkning: Spørgeskema til skolelederne. Alle tal i pct. Tallene er afrundet, så de summerer til 100.
Kilde: Beregninger fra UNI•C for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Evalueringer indeholder ikke en vurdering af kvaliteten af lærernes indsats
Ifølge TALIS-undersøgelsen oplever 30 pct. af de danske lærere, at evalueringen ikke indeholdt en vurdering af kvaliteten af deres indsats. Endvidere er 38 pct. af lærerne er meget uenige eller uenige i, at skoleledelsen har effektive metoder til evaluering af, om en lærer yder en god eller en dårlig indsats.⁶¹

⁶¹ Skolestyrelsen (2009): *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv.*

4.2. God brug af elevplaner styrker den specialpædagogiske bistand

Elevplaner blev indført i juni 2006 efter en ændring af folkeskoleloven, der medførte, at folkeskolerne fra skoleåret 2006/07 skulle udarbejde elevplaner for alle elever.

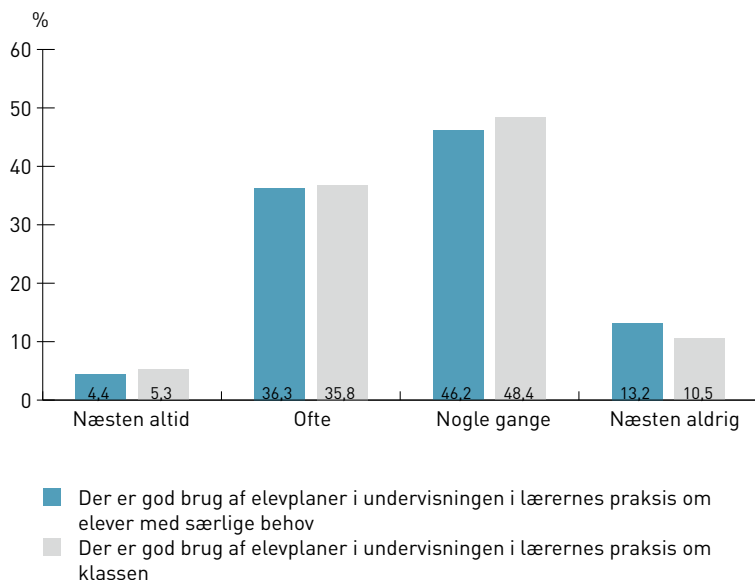
På vegne af formandskabet for Skolerådet gennemførte Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2007 og 2008 to evalueringer af implementeringen af elevplaner. Begge evalueringer viser, at flertallet af både forældre og lærere er glade for elevplaner, men også at skolernes implementeringsarbejde ikke er tilendebragt.⁶²

De to evalueringer havde ikke særligt fokus på elevplanernes betydning for elever med særlige behov, hvilket imidlertid er blevet belyst i et større forskningsprojekt af specialpædagogisk bistand til elever med særlige behov i den almindelige undervisning, som DPU offentliggjorde i foråret 2009.

Undersøgelsen viser, at en god brug af elevplaner styrker lærernes vurdering af effekten af den specialpædagogiske bistand. Der er således en signifikant positiv effekt, hvis observatorerne i undersøgelsen har observeret en god brug af elevplaner i undervisningen for effekten af den specialpædagogiske bistand. Undersøgelsen viser dog samtidig, at der for cirka 60 pct. af eleverne i undersøgelsen næsten aldrig eller kun nogle gange er en god brug af elevplaner. Undersøgelsen viser endvidere, at en god brug af elevplaner i forhold til elever med særlige behov oftest hænger sammen med, om der er en god brug af elevplaner i undervisningen i lærernes praksis om klassen, jf. figur 4.3.

62 Det første studie i 2007 undersøgte de første erfaringer med elevplaner fra seks udvalgte skoler, mens undersøgelsen i 2008 var en landsdækkende af elevplanernes betydning for lærernes undervisningspraksis, elevernes udbytte af den løbende evaluering, arbejdet med og opfølgning på mål og samarbejdet mellem skole og hjem. Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Arbejdet med elevplaner – En national undersøgelse af erfaringer*, Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Elevplaner: de første erfaringer*.

Figur 4.3. Brug af elevplaner i undervisningen i lærernes praksis om elever med særlige behov og praksis om klassen



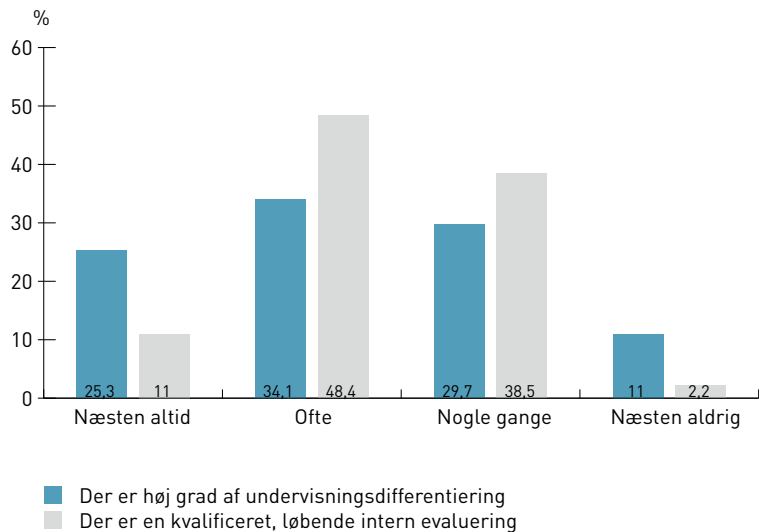
Anmærkning: Vurderingen af praksis i forhold til elevplaner er vurderet af observatorer, der har stået for undersøgelsen. Undersøgelsen viser signifikante sammenhænge mellem observatorernes vurdering af lærernes brug af elevplaner i undervisningen, dels i praksis om elever med særlige behov, og dels praksis om klassen, og klasselærerens egen vurdering af effekten af den specialpædagogiske bistand. Signifikant-niveauet er på henholdsvis 0,021 og 0,004.

Kilde: Laustsen, Helen (2009): *Resultater af delprojektet "Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder"*

Af bekendtgørelsen om elevplaner fremgår det, at elevplaner skal styrke grundlaget for planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen og derigennem forbedre udbyttet af undervisningen for den enkelte elev. I DPU's undersøgelse har man undersøgt sammenhængen mellem klasseobservationerne i undervisningen af elever med særlige behov, der modtager specialpædagogisk bistand i forbindelse med den almindelige undervisning og klasselærerens vurdering af effekten af den specialpædagogiske bistand efter et år. Undersøgelsen viser en sammenhæng mellem observatorernes vurdering af om undervisningen er kendetegnet af en høj grad af undervisningsdifferentiering og effekten af den specialpædagogiske bistand. Undersøgelsen viser imidlertid samtidig, at der er store forskelle fra klasse til klasse i forhold til om undervisningen er kendetegnet af en god undervisningsdifferentiering. For cirka 41 pct. af eleverne med særlige behov, der indgår i undersøgelsen, er der ifølge observationsstudierne ikke tale om en høj grad af undervisningsdifferentiering, jf. figur 4.4.

Elevplaner skal ligeledes styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen. Undersøgelsen viser således en sammenhæng mellem, om praksis omkring den enkelte elev med særlige behov er kendetegnet af god brug løbende evaluering og af klasselærerens vurdering af effekten af den specialpædagogiske bistand. Også her kan der imidlertid ses store forskelle fra klasse til klasse i undersøgelsen, jf. figur 4.4.

Figur 4.4. Lærernes praksis om elever med særlige behov i forhold til en høj grad af undervisningsdifferentiering og en kvalificeret løbende intern evaluering



Anmærkning: Vurderingen af praksis i forhold til elevplaner er vurderet af observatorer, der har stået for undersøgelsen. Undersøgelsen viser en signifikant sammenhæng mellem observatorernes vurdering af, om der er høj grad af undervisningsdifferentiering og en kvalificeret løbende intern evaluering i lærernes undervisning af elever med særlige behov og klasselærernes vurdering af effekten af den specialpædagogiske bistand. Signifikantniveauer på henholdsvis 0,02 og 0,036.
 Kilde: Laustsen, Helen (2009): *Resultater af delprojektet "Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder"*.

4.3. De kommunale kvalitetsrapporter som redskab til udvikling

Med ændringen af folkeskoleloven i 2006 er kommunernes ansvar for folkeskolen blevet præciseret ved, at kommunalbestyrelserne er forpligtet til at udarbejde en årlig kvalitetsrapport om kommunens skolevæsen.⁶³ Lovændringen forpligter desuden kommunalbestyrelsen til at udarbejde en handlingsplan, hvis deres kvalitetsrapport viser, at det faglige niveau på en skole ud fra en helhedsvurdering ikke er tilfredsstillende.

Ifølge Partnerskab om Folkeskolen, der er et fælles projekt mellem KL og 34 kommuner, understøtter kvalitetsrapporterne i høj grad målstyring og kvalitetsudvikling af undervisningen på skolerne. Som en del af arbejdet har 97 pct. af kommunerne tilkendegivet, at de er meget enige eller enige i, at kvalitetsrapporten understøtter en systematisk målstyring og kvalitetsudvikling af undervisningen på skolerne.⁶⁴

Som led i et treårigt projekt om kommunernes arbejde med de kommunale kvalitetsrapporter, der gennemføres på foranledning af formandskabet for Skolerådet, har EVA i juni 2009 offentliggjort resultaterne af delanalyse II. Analysen fokuserer på de kommunale erfaringer med kvalitetsrapporterne som et redskab til udvikling.

Analysen viser, at der er sket en overordnet positiv udvikling fra kvalitetsrapporterne i 2007 til rapporterne i 2008. Anden generation af kvalitetsrapporter opfylder i høj grad de formelle krav, og det vurderes, at kommunerne har taget kvalitetsrapporterne til sig som redskab. Med det formelle på plads har kommunerne nu mulighed for at tilpasse kvalitetsrapporterne, så de fungerer mest hensigtsmæssigt i den lokale kontekst. Dette er en opgave for både kommunalpolitikere, forvaltninger og skoler.

Ud fra analysen kan det yderligere konkluderes, at kommunerne, på trods af den positive udvikling, ofte mangler nogle støtteredskaber i arbejdet med kvalitetsrapporterne. Dette gør sig gældende på især tre områder; udarbejdelsen af det indholdsmæssige, samarbejdet om og opfølgningen på kvalitetsrapporterne.

På baggrund af analysen identificeres en række opmærksomhedspunkter, der kan bidrage til at øge kvaliteten i det videre arbejde med kvalitetsrapporterne:

63 Lov nr. 572 af 6. juni 2006 om ændring af lov om folkeskoleloven.

64 KL (2009): *Statusanalysen 2009 sammenlignet med 2007 – resultater og tendenser*.

- De fleste kommuner giver udtryk for, at det har været en udfordring at arbejde med flere af de elementer, som bekendtgørelsen om kvalitetsrapporterne stiller krav til. Der er behov for støtteredskaber for eksempel i form af en skriftlig vejledning for, hvordan nøgletal skal opgøres, hvordan god praksis på området skal offentliggøres, og hvordan der skabes bedre muligheder for at trække på allerede centralt indberettede data.
- Det anbefales, at afgangsprøvekaraktererne bliver korrigeret for elevernes sociale baggrund. Dataene vil være et vigtigt redskab for kommunerne til at give et billede af kvaliteten af kommunens skolevæsen og til at vurdere og reflektere over dette billede.
- For at kunne anvende kvalitetsrapporterne som et udviklingsredskab er det vigtigt med en klar rollefordeling. Kommunalbestyrelsen, forvaltningen og skolen skal blive bevidste om, hvad de hver især skal påtage sig i processerne med udarbejdelsen af kvalitetsrapporten.
- Kvalitetsrapporterne skal kunne anvendes som et redskab til dialog mellem skolevæsnets aktører. For at muliggøre dette skal en række forudsætninger være til stede. Rapporterne skal indeholde forvaltningens vurderinger af de oplysninger, der er beskrevet i kommunens kvalitetsrapport, de skal synliggøre de enkelte skolars styrker og svagheder og endelig skal der skabes en fælles forståelse blandt de lokale aktører for, hvordan man arbejder med at udvikle skolevæsnets kvalitet.
- For at øge sandsynligheden for at der bliver gjort noget ved de udfordringer, der beskrives i rapporterne, er det vigtigt, at kommunerne synliggør opfølgningen på rapporterne og i den forbindelse beskriver, hvor langt de er nået med at implementere opfølgningsinitiativerne.
- Analysen viser, at en stor del af kommunerne har valgt at fortolke handlingsplaner bredere end de formuleres i folkeskoleloven. Kommunerne lader ofte handlingsplanen omfatte det samlede skolevæsen og ikke kun enkeltskoler. Det er vigtigt, at den enkelte kommune er bevidst om, hvorvidt der er behov for eller kræves en handlingsplan, og om denne skal være rettet mod enkelte skoler eller det samlede skolevæsen.

Udfordringsretten giver mulighed for forsøg med kvalitetsrapporterne

Regeringen, KL og Danske Regioner har aftalt, at der i perioden 2009-2011 kan etableres forsøg med en udfordringsret, der giver folkeskoler mulighed for at søge om dispensation fra de gældende regler og afprøve nye måder at gøre tingene på i forhold til blandt andet kvalitetsrapporter. Dog skal formålet med lovgivningen være opfyldt under forsøgsperioden. Der må for eksempel laves forsøg med andre former for kvalitetsrapporter, men ikke forsøg med at afskaffe grundlæggende elementer i kvalitetsrapporterne.

Formandskabet vil følge kommunernes brug af og erfaringer fra udfordringsretten. Formandskabet vil her særligt have fokus på om udfordringsretten forhindrer en årlig drøftelse blandt kommunalpolitikkerne af udviklingen af kommunens folkeskoler, der baserer sig på en samlet helhedsvurdering af skolernes faglige niveau.

4.4. Nationale test

De nationale test i folkeskolen er et led i indsatsen for at fremme evalueringskulturen i folkeskolen. De nationale test blev indført ved lov i 2006. For folkeskoler er gennemførelse af test obligatorisk i udvalgte fag og klassetrin, mens frie grundskoler kan vælge at bruge dem på frivillig basis.

Efter tre år, hvor Skolestyrelsen har arbejdet med at kvalitetssikre testene, meddelte undervisningsministeren i efteråret 2009, at de nationale test gøres obligatoriske fra 2010. I 2007 blev de første tre test lanceret og efterfølgende evalueret. Evalueringen viste, at der var behov for forbedringer – især af testopgaverne – og undervisningsministeren erklærede derfor 2008 for et øve- og prøveår. Cirka 900 af landets skoler har i 2008 deltaget i at afprøve testopgaver. Afprøvningen blev afsluttet ved årets udgang, og i foråret 2009 blev pilottestfasen lanceret, hvor et antal skoler frivilligt kunne anvende testene.

En undersøgelse udarbejdet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning af forskning om pædagogisk brug af test i andre lande viser, at nogle forhold i forbindelse med test kan have negative virkninger, herunder særligt for svagt præsterende elever. Reviewet viser blandt andet, at der med fordel kan indføres respons- og fejltypenalyser som en del af bearbejdningen af testdata, som fremkommer af testene. Samtidig peger reviewet på at det væsentligt at se på lærernes kompetencer i forhold til brugen og fortolkningen af de nationale test, herunder testenes sammenhæng til andre former for test. Reviewet kan bruges til at lære af andre landes erfaringer, men det er værd at bemærke, at reviewet ikke vedrører de nationale test i Danmark.

Formandskabet har kritiseret, at de nationale test gentagne gange er blevet udskudt. Formandskabet anser det derfor for positivt, at de nationale test i 2010 er gjort obligatoriske, da formandskabet betragter de nationale test som et vigtigt kvalitetsudviklingsværktøj. Testene kan bidrage til at understøtte undervisningsdifferentieringen og giver både lærere, skoler og kommuner et redskab til at vurdere den faglige progression.

Formandskabet vil følge implementeringen af de nationale test i de kommende år. Her er det specielt vigtigt at se nærmere på den opfølgning som læreren, skolen og kommunen modtager efter testene. Det er ligeledes meget væsentligt at følge op på, hvordan skolerne får implementeret testene i deres praksis og benytter resultaterne i forhold til skolens praksis og undervisningen. Det gælder ikke mindst samarbejdet mellem den enkelte lærer, skoleledelse og særlige resourcepersoner, som for eksempel læse-, matematik- og naturfagsvejledere.

Boks 4.2. De nationale test

De nationale test er it-baserede og adaptive. En adaptiv test er en test, der automatisk tilpasser sig den enkelte elevs færdighedsniveau. Hvis eleven svarer rigtigt på et spørgsmål, kommer der efterfølgende et vanskeligere spørgsmål. Svarer eleven forkert, kommer der som det næste et lettere spørgsmål. Dette medvirker til at teste effektivt og præcist. Den viden, som læreren får om elevernes faglige niveau, understøtter øget undervisningsdifferentiering.

De obligatoriske test er planlagt gennemført i 2010 på følgende områder:

- Dansk læsning, på 2., 4., 6. og 8. klassetrin
- Engelsk på 7. klassetrin
- Matematik på 3. og 6. klassetrin
- Geografi på 8. klassetrin
- Biologi på 8. klassetrin
- Fysik/kemi på 8. klassetrin

Test i dansk som andetsprog (5. og 7. klassetrin) kan skolerne anvende på frivillig basis.

4.6. Formandskabets vurdering og anbefalinger – evalueringskulturen skal styrkes i lærernes undervisningspraksis

Det er formandskabets vurdering, at evalueringskulturen på de danske skoler er blevet styrket de seneste år. Blandt andet har indførelsen af elevplaner og kvalitetsrapporter styrket evalueringen og kvalitetsudviklingen for lærernes praksis og samarbejdet mellem kommuner og skoler.

Der er imidlertid fortsat stort rum for forbedringer på mange skoler. TALIS-undersøgelsen viser, at der desværre er en stor gruppe af lærere, der ikke får feedback fra kolleger, ledere eller andre. Her fremgår det, at op mod hver femte lærer sjældent modtager en egentlig evaluering af undervisningen. Det fremgår desuden, at forbedringspotentialet ikke er tilknyttet bestemte skoler, men at forskellene i høj grad er fra lærer til lærer. Det er skoleledelsens opgave og ansvar at sørge for, at alle lærere får en løbende kvalificeret faglig og pædagogisk evaluering af undervisningen. Skoleledelsen har stor indflydelse på elevernes læring. Det gælder især i forhold til at sætte klare mål for lærerne og skabe høje forventninger til både lærere og elever.⁶⁵ Det kræver, at skoleledelsen har effektive redskaber til at følge lærernes faglige og pædagogiske praksis, og at skoleledelsen benytter sig af dem.

Der bør regelmæssigt gennemføres fagprofessionel evaluering af undervisningen både fra skoleledelsen og fra andre lærere. Blandt de mest effektive metoder er, når der foregår systematiske observationer af undervisningen, deltagelse i mikroundervisning⁶⁶ eller når der gives feedback på baggrund af videooptagelser af undervisningen.⁶⁷ Derudover vurderer formandskabet, at skoleledelsen med fordel kan arbejde med evalueringer af den enkelte lærer fra forældre og elever, ligesom skoleledelsen også bør følge den faglige progression blandt eleverne, for eksempel via de kommende nationale test. International forskning viser endvidere, at en distribueret ledelse, hvor skoleledelsen sørger for gode rammer for mellemledere og andre pædagogisk kyndige vejledere kan styrke kvaliteten af undervisningen.⁶⁸

65 Hattie, John (2009): *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.

66 Mikroundervisning er en betegnelse, der bruges om undervisning af et lille antal elever i meget kort periode med henblik på, at læreren kan øve sig i et bestemt element i undervisningen. Evaluering og tilbagemelding til læreren fra elever og for eksempel skolelederen er et væsentligt element i mikroundervisning. Allen, Dwight W. og Arthur W. Eve (1968): *Microteaching. Classroom Management in a Diverse Society*.

67 Hattie, John (2009): *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.

68 Danmarks Evalueringsinstitut (2006): *Skoleledelse i folkeskolen*. Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar & Irene Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development*.

Formandskabet vurderer dog samtidig, at der er behov for et samlet overblik over skoleledernes arbejdsforhold. Derfor igangsætter formandskabet en undersøgelse af skoleledernes rammer og vilkår og vil efterfølgende følge op med en undersøgelse af, hvordan skolelederne kan styrke kvalitetsudviklingen på skolen.

Der er efter formandskabets vurdering behov for en større vidensudveksling om skolernes og lærernes praksis. En større vidensudveksling om, hvordan skoler og lærere kan arbejde med at styrke undervisningen vil med stor sandsynlighed også styrke kvalitetsudviklingen af skolerne. Der skal således være bedre mulighed for en kvalificeret eksternt evaluering og udveksling af viden specielt om de skoler, der konstant leverer høje præstationer.

Det er samtidig afgørende, at kommunerne i det hele taget, men måske især i forbindelse med kvalitetsrapporterne følger op på, hvordan den enkelte skole arbejder med evaluering og kvalitetsudviklingen på baggrund heraf. De første evalueringer af kvalitetsrapporterne viser, at kommunerne er kommet langt i forhold til at benytte kvalitetsrapporterne til en status for, hvordan det går den enkelte skole, men at der endnu er et stort udviklingspotentiale, når det gælder om at sikre refleksion og opfølgning i forhold til de indsamlede oplysninger. Det gælder både opfølgning i forhold til skoler, hvor der kan identificeres problemer i kvaliteten i undervisningen, og i forhold til at lære af de skoler, der leverer gode resultater.

I EVAs seneste evaluering af kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter er der indikationer af, at kvalitetsrapporterne endnu ikke er blevet et strategisk og overordnet værktøj i kommunerne, der anvendes til at fastsætte og følge op på kommunernes folkeskolepolitik. Derfor har formandskabet også valgt, at den tredje og sidste del af EVAs evaluering af kvalitetsrapporter skal fokusere på, hvordan kommunerne følger op på resultaterne i kvalitetsrapporterne. Det skal dog understreges, at meget tyder på, at kvalitetsrapporterne i høj grad har styrket kommunikationen mellem kommunen og skolerne, og at kvalitetsrapporterne derved i høj grad kvalificerer kommunernes kvalitetsudvikling af folkeskolerne.

Det er derfor ærgerligt, hvis ønsket om afbureaukratisering på folkeskolens område kommer til at bremse udviklingsarbejdet i kommunerne i forbindelse med udarbejdelsen af de kommunale kvalitetsrapporter. Formandskabet anerkender, at forsøg med udfordringsretten kan skabe

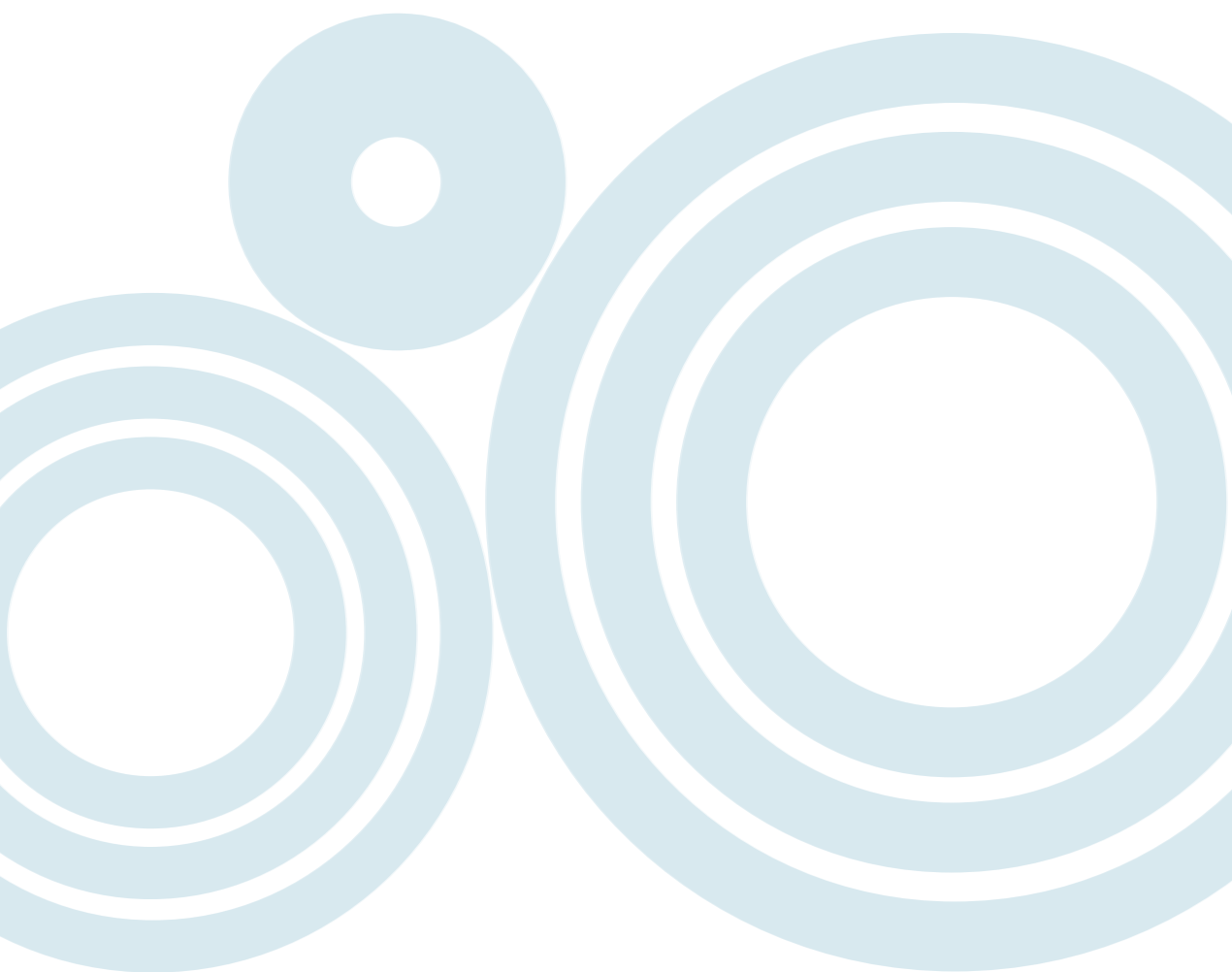
mulighed for gennemførelsen af frugtbare lokale forsøg.⁶⁹ Det er eksempelvis ikke sikkert, at det er nødvendigt hvert år at indsamle oplysninger om alle de indikatorer, der er omfattet af den gældende bekendtgørelse om kvalitetsrapporter.⁷⁰ Formandskabet er imidlertid af den opfattelse, at det er vigtigt at fastholde kravet om, at kommunalbestyrelsen bør have en årlig drøftelse af udviklingen i kommunens folkeskoler, der blandt andet baserer sig på en samlet helhedsvurdering af skolernes faglige niveau.

69 Regeringen, KL og Danske Regioner har aftalt, at der i perioden 2009-2011 kan etableres forsøg med en udfordringsret, der giver folkeskoler mulighed for at søge om dispensation fra de gældende regler og afprøve nye måder at gøre tingene på. Det er muligt at ansøge om forsøg inden for hele folkeskoleområdet. Skolerne kan lave forsøg med for eksempel elevplaner, kvalitetsrapporter og prøver. Dog skal formålet med lovgivningen være opfyldt under forsøgsperioden. Der må for eksempel gerne laves forsøg med andre former for elevplaner og kvalitetsrapporter, men ikke forsøg med at afskaffe grundlæggende elementer i elevplanerne eller kvalitetsrapporterne.

70 Bekendtgørelse om anvendelse af kvalitetsrapporter og handlingsplaner i kommunalbestyrelsernes arbejde med evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen nr. 162 af 22. februar 2007 (Kvalitetsrapportbekendtgørelsen)

DEL 2

Fokusområder



5. Elevens alsidige udvikling

I de seneste år har der været stor fokus på at styrke fagligheden i folkeskolen. Folkeskolens formålsbestemmelse fremhæver, at elevernes alsidige udvikling er et af de mål, som folkeskolen skal støtte og fremme. Folkeskolen skal ikke kun give eleverne de faglige forudsætninger til at uddanne sig videre efter skolen, men skal også udvikle eleverne alsidigt. Formandskabets sondring mellem folkeskolens tre formål – faglig udvikling, alsidig udvikling og trivsel – afspejles således også i folkeskolelovens formålsbestemmelse.

Afsnittet viser, at udfordringerne i relation til elevernes alsidige udvikling både hænger sammen med det store fokus på fagligheden, og at det er vanskeligt at definere og måle den alsidige udvikling. Det er imidlertid en vigtig del af skolen, som giver eleverne mange af de kompetencer, der sammen med faglige kvalifikationer sætter eleven i stand til at klare de udfordringer, der stilles i fremtidens samfund.

Afsnittet indledes med et historisk rids af elevernes alsidige udvikling i folkeskolen. På baggrund af nogle af de definitioner, der findes af elevernes alsidige udvikling, samles der op på de vigtigste elementer, der indgår i begrebet. Der redegøres ligeledes for nogle af de relativt få danske og internationale undersøgelser, der er lavet med henblik på at vurdere kompetenceniveauet, når det gælder danske skoleelevers alsidige kompetencer. Herefter redegør afsnittet for, hvordan skoler og kommuner arbejder med elevernes alsidige udvikling i dagligdagen samt for den sammenhæng, der er mellem elevernes alsidige og faglige udvikling. Til slut samler afsnittet op ved at pege på nogle principper, som formandskabet for Skolerådet finder vigtige at tage hensyn til i relation til elevernes alsidige udvikling.

5.1. Elevernes alsidige udvikling et vigtigt formål i folkeskolen

Dette afsnit giver et historisk rids af folkeskolens arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling, herunder de overordnede nationale rammer, samt rammerne for det kommunale niveau og for den enkelte skole.

Alsided udvikling har i mange år været et af folkeskolens vigtigste formål
Folkeskoleloven har siden 1975 indeholdt forskellige formuleringer, som fremhæver ønsket om at fremme elevernes alsidige udvikling. I formålsparagraffen fra 1975 står, at *“Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling”*.⁷¹ I 1993 blev formålsbestemmelsen ændret til at fremhæve, at folkeskolen skulle fremme den enkelte elevs alsidige personlige udvikling. Formålsparagraffen indledtes med, at *“Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling”*.⁷² Af formuleringen fremgår, at der ligger et individorienteret sigte i at udvikle eleven personligt.

I dag anvendes formuleringen elevens alsidige udvikling – og ordet personlige er hermed udeladt – da man med seneste ændring af formålsparagraffen ønskede at præcisere, at den enkelte elevs dannelse ikke har et rent individorienteret perspektiv.⁷³

Boks 5.1. Folkeskolelovens formålsbestemmelse om elevens alsidige udvikling

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Kilde: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 593 af 24. juni 2009.

Formålet med ændringen af formålsparagraffen i 2006 var at tydeliggøre, at formålet med folkeskolen er at give eleverne kundskaber og færdigheder, og at lade det fremgå af formålsparagraffen, at skolen skal forberede eleverne til videre uddannelse.⁷⁴ Fremhævingen af kundskabs- og færdighedsdimensionen skal blandt andet ses i sammenhæng med de initiativer, der blev igangsat i årene omkring 2006 med henblik på at øge fagligheden i folkeskolen. Man kan på den baggrund sige, at fagligheden

⁷¹ Lov om folkeskolen 26. juni 1975. Folketingstidende 1974-75, 2. samling tillæg C sp. 549.

⁷² Lov om folkeskolen nr. 509 af 30. juni 1993.

⁷³ Gertz, Svend Erik (2006): *Folkeskoleloven med kommentarer*.

⁷⁴ Undervisningsministeriet (2006): *L170 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*.

er sat i centrum og i højere grad er omdrejningspunkt for elevens udvikling. I faghæftet om elevens alsidige udvikling fra Fælles Mål understreges det imidlertid, at faglig udvikling ikke skal ske på bekostning af den alsidige udvikling.⁷⁵ Ændringen i formuleringerne af den alsidige udvikling er i højere grad udtryk for, at de sociale aspekter ved elevernes alsidige udvikling fremhæves, og betoner, at elevernes læring først og fremmest finder sted i skolens sociale fællesskaber.

I folkeskolelovens § 10, stk. 4, fremhæves det, at det både er i undervisningens enkelte fag og emner samt i tværgående emner og problemstillinger, at elevernes alsidige udvikling skal fremmes. Det fremgår videre af § 10, stk. 5, at Undervisningsministeriet kan udsende vejledende materiale om beskrivelsen af elevernes alsidige udvikling.⁷⁶ Selv om det er et formål med folkeskolen at udvikle eleverne alsidigt, er målene ikke operationaliserede i egentlige slutmål, og der er ikke opstillet trinmål eller lignende til at måle progressionen i arbejdet. Kommunalbestyrelsen er ifølge folkeskoleloven forpligtet til at sikre, at elevernes alsidige udvikling tilgodeses gennem læseplanerne eller på anden hensigtsmæssig måde.

5.2. Begrebsafklaring af elevernes alsidige udvikling

Folkeskolen skal sikre både faglig udvikling, alsidig udvikling og trivsel. For at fastholde fokus på hvert af de tre formål er det vigtigt, at det er klart for alle de relevante aktører, hvad der ligger i arbejdet med de enkelte mål. Når der ses på både kommuners, skolers og læreres arbejde med den alsidige udvikling, viser det sig, at begrebet er diffust og bør defineres klarere, så det bedre omsættes til den pædagogiske praksis på skolen. Uden en nærmere fælles definition af begrebet, er der risiko for, at begrebet bliver enten så overordnet eller uden indhold, at det ikke får indflydelse på den praktiske varetagelse i skolen.

I forarbejderne til ændringen af folkeskoleloven i 2006 uddybes det, at der med ordene alsidig udvikling menes *“alle sider af elevens personlighedsudvikling, dvs. den åndelige, intellektuelle, musiske, fysiske og sociale udvikling”*.⁷⁷ Alsidig udvikling er dog et abstrakt og komplekst begreb, som er vanskeligt at beskrive alene ud fra lovens tekst.

⁷⁵ Undervisningsministeriet (2003): *Faghæfte 24. Elevernes alsidige personlige udvikling*.

⁷⁶ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 593 af 24. juni 2009.

⁷⁷ Undervisningsministeriet (2006): *L170 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*.

Som led i Fælles Mål blev der udarbejdet en vejledning om elevernes alsidige udvikling.⁷⁸ Vejledningen er revideret i 2009.⁷⁹ Vejledningen beskriver, at der er tre forudsætninger for alsidig udvikling i skolen:

- Elevens lyst til at lære mere
- Elevens mulighed for at lære på forskellige måder
- Elevens mulighed for at lære sammen med andre.

I vejledningen understreges det, at de tre forhold alle i sig selv er forudsætninger for elevernes alsidige udvikling, men at den største pædagogiske succes opnås, når de optræder sammen.⁸⁰ Desuden vil arbejdet med at fremme den alsidige udvikling få størst værdi, hvis den ikke kun rettes mod eleverne, men også gælder lærere og pædagoger, som er elevernes vigtigste rollemodeller.

Faghæftets præcisering af de tre forudsætninger for elevernes alsidige udvikling er beskrevet i boks 5.2. nedenfor.

78 Undervisningsministeriet (2003): *Faghæfte nr. 24: Elevernes alsidige personlige udvikling.*

79 Undervisningsministeriet (2009): *Faghæfte nr. 47: Elevernes alsidige udvikling.*

80 Undervisningsministeriet (2009): *Faghæfte nr. 47: Elevernes alsidige udvikling.*

Boks 5.2. Tre forudsætninger for elevernes alsidige udvikling*Lyst til at lære mere*

En af de største drivkræfter for udvikling og læring er lysten til at lære. Elever bliver dygtigere af at være engagerede og initiativrige i skolen, og hvis eleven har lyst til at lære skabes en større energi. Centrale begreber, når det gælder elevernes lyst til at lære mere, er nysgerrighed, håndtering af følelser, kreativitet og innovation.

Mange måder at lære på

Faglig og alsidig udvikling er forudsætninger for hinanden. Der er således ikke tale om, at eleven først og fremmest skal tillære sig de hårde, faglige kompetencer frem for mere bløde, alsidige kompetencer. Centrale begreber i beskrivelsen af de mange måder at lære på er muligheden for at opsøge og bearbejde faglig information, bevægelse samt sundhed og æstetiske indtryk og udtryk.

Lære sammen med andre

Mennesket er socialt, og gode sociale relationer i skolen er afgørende for inspiration og tryk til læring. Eleven skal derfor lære at indgå i og bidrage til forskellige sociale fællesskaber. Centrale begreber i beskrivelsen af det at lære sammen med andre er deltagelse i fællesskaber, samarbejde, demokratiske processer og integritet og frihed.

Kilde: Undervisningsministeriet (2009): *Faghæfte 47. Elevernes alsidige udvikling*.

I faghæftet fra 2003 understreges det, at det øgede fokus på faglighed ikke skal ske på bekostning af den personlige udvikling og de almene kompetencer. Det fremhæves, at den alsidige udvikling ofte sker i fagene, og derfor ikke kan adskilles fra den faglige udvikling.⁸¹ Den alsidige udvikling er summen af det, der foregår i fagene, i tværfaglige sammenhænge og i skolens liv i øvrigt, herunder også eksempelvis i skolens SFO. Kommunalbestyrelsen er forpligtet til at sikre, at elevernes alsidige udvikling tilgodeses, og det er i høj grad op til kommuner, skoler og lærere at fortolke og prioritere de forskellige dimensioner i begrebet.

81 Undervisningsministeriet (2003): *Faghæfte nr. 24: Elevernes alsidige personlige udvikling*.

Begrebet er diffust og mangler en klar definition – dog enighed om visse elementer

En undersøgelse af elevernes alsidige udvikling i folkeskolen, som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført for formandskabet i 2009, viser, at skolerne har brug for mere konkrete formuleringer for at kunne skabe mening med begrebet.⁸²

På flere af skolerne hersker der forskellige forståelser af arbejdet med den alsidige udvikling. De kan spænde lige fra diffuse, overordnede begreber, om at den alsidige udvikling går ud på at skabe det hele menneske, til mere konkrete beskrivelser af arbejdsmetoder i arbejdet med eleven. Når lærere, ledere og kommuner skal give bud på, hvad det vil sige at være alsidigt udviklet, bruger de ord som for eksempel demokratisk menneske, helt menneske, at kunne spillereglerne, at have glæde ved at være i en sammenhæng, kreativitet, problemløsende og at kunne se løsninger.⁸³

I KL's projekt Partnerskab om Folkeskolen defineres de alsidige kompetencer i de fire dimensioner kreativitet, innovation, problemløsning og samarbejde. Kreativitet hentyder til evnen til at kunne få nye ideer, se nye muligheder og kombinere ny og gammel viden. Innovation henviser til at kunne bringe kreativiteten i spil, så den kreative idé omsættes til praktisk værdi for andre. Problemløsning er evnen til at opfatte og løse virkelige, tværfaglige problemstillinger, hvor vejen til løsningen ikke er umiddelbart tilgængelig, og færdighederne til løsningen ikke findes inden for ét fagområde. Samarbejde er evnen til at skabe og vedligeholde kontaktforhold, blandt andet i situationer med mennesker med anderledes meninger og anderledes social og kulturel baggrund.⁸⁴ I forhold til definitionen fra Fælles Mål er det kun problemløsningsdimensionen, der er ny.

I nogle lande udskilles dele af arbejdet med alsidig udvikling i egne fag

I andre lande er dele af elevernes alsidige udvikling samlet i et fag. I England er eksempelvis demokratiforståelse og medborgerskab gjort til et selvstændigt fag (Citizenship Education). I målbeskrivelserne for Citizenship Education fremgår det, at faget skal opretholde elevernes lyst og motivation til at lære, udvikle dem til selvsikre, glade og sunde individer og udvikle dem til ansvarlige medborgere, som bidrager positivt til samfundet.⁸⁵ Faget Citizenship Education er dog ikke den eneste måde, der

82 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alsidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

83 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alsidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

84 KL (2009): *Partnerskab om Folkeskolen. Statusanalyse. 2009 sammenlignet med 2007.*

85 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alsidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

arbejdes med de alsidige kompetencer på, idet der også indgår “cross-curriculum dimensions” i de fleste af skolens fag.

Alsidig udvikling er ikke det samme som forudsætninger for læring – men det ligner
 Anlægges der et bredt perspektiv på elevernes alsidige udvikling, vil det næsten kunne favne alt i skolen, der ligger ud over den rent faglige udvikling. Der er da også en tæt sammenhæng med områder som elevens trivsel og læringsmiljø. Man bør alligevel forsøge at adskille den alsidige udvikling fra det, der bedre kan betegnes som forudsætninger for læring, selv om de begge har betydning for den faglige udvikling. Det kan hjælpe til adskillelsen mellem de to at tænke på elevernes alsidige udvikling som en type “bløde” kompetencer, som kan anvendes sammen med de faglige kompetencer i og efter folkeskolen, mens forudsætninger for læring relaterer til, om eleverne har det godt i skolen, og om de rette forhold er til stede for optimal læring.

Table 5.1. Eksempler på forskellen mellem elevernes alsidige udvikling og forudsætninger for læring

Forudsætninger for læring	Elevens alsidige udvikling
Trivsel Undervisningsmiljø (Fravær af) mobning	Social udvikling/evne til samarbejde Kreativitet/innovation Praktisk-musiske udtryksformer Digitale/it-baserede kompetencer Fysisk udfoldelse

Som det fremgår af både folkeskoleloven, vejledningen fra Fælles Mål og EVAs undersøgelse af den alsidige udvikling, er alsidig udvikling noget, der sker i fagene, i tværgående emner og problemstillinger og i skolens liv i øvrigt. En mere præcis definition af begrebet alsidig udvikling forudsætter derfor, at der fokuseres på karakteristika, der går på tværs af fagene. Som det også fremgår af dette afsnit, er alsidig udvikling et bredt felt, som yderligere grænser op til forudsætninger for læring.

5.3. Undersøgelser af elevernes alsidige udvikling

Selv om elevernes alsidige udvikling indgår i folkeskolens formålsbestemmelse – og har gjort det siden 1975 – har der ikke været nogen national praksis med at evaluere, hvordan der er arbejdet med at udmønte målet i praksis. Der er heller ikke noget samlet overblik over, hvordan kompetenceniveauet er, når det gælder elevernes alsidige udvikling. Der har i nogle kommuner og på skoler været gennemført projekter, der har til formål at måle på elevernes trivsel eller undersøge læringsmiljøet i skolen.⁸⁶ Ligeledes indgår der i PISA-undersøgelserne elementer af elevernes personlige og sociale kompetencer. Idet den alsidige udvikling bør vægtes lige så højt som faglig udvikling, er det værd at bemærke, at imens der anvendes talrige evalueringer af de faglige elementer i elevens udvikling, er der kun ringe viden om, hvorvidt eleverne har gode alsidige kompetencer, eller hvordan alsidig udvikling bedst fremmes i skolen. Ud over at give et billede af, hvordan tilstanden af elevernes alsidige udvikling er, vil større brug af systematiske evalueringer og målinger være et middel til at sætte professionel fokus på udviklingen af elevernes alsidige udvikling og skabe større forståelse for arbejdet med at fremme den på skolerne.

I visse internationale undersøgelser måles elevens alsidige kompetencer

PISA 2000 er en af de første internationale undersøgelser, der forsøger at inddrage elevernes personlige og sociale kompetencer. De kompetencer, som PISA 2000 inddrager i sine målinger, er det, der internationalt kaldes Cross Curricular Competences (CCC), det vil sige de evner, der sammen med de faglige kundskaber skal sætte unge i stand til indgå konstruktivt som medlemmer af samfundet. Som i de øvrige temaer i PISA er det elevernes selvrapportering på spørgsmål med fast definerede svarkategorier, der testes. I undersøgelsen er elevernes personlige og sociale kompetencer belyst gennem begrebet selvreguleret læring, som udgøres af 14 skalaer fordelt på tre kategorier:⁸⁷

- *Læringsstrategier/ansvar for egen læring*, der blandt andet tester elevernes evne til at forbinde informationer med kendt, relevant viden, og kontrol med egen læringsproces.
- *Motivation*, der tester elevernes motivationelle præferencer i forbindelse med læring og samarbejde.
- *Selvopfattelse*, der tester elevernes egenkontrol, selvtillid og selvopfattelse i læringen.

86 Eksempelvis projektet Livsglæde som målestok i Fredericia, København, Køge og Sønderborg eller Mange måder at lære på i Vejle Kommune.

87 Andersen, Annemarie Møller m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*.

Undersøgelsen viser, at de danske elever med hensyn til læringsstrategier ligger lavere end flertallet af de andre lande, men opnår resultater, der minder meget om de resultater, eleverne fra de andre fire nordiske lande opnår. I Norden satses der tilsyneladende mere på andre læringsstrategier end i mange andre lande, hvor hukommelse og kontrol spiller en større rolle. Angående motivation er de danske elever – sammenlignet med elever i de andre nordiske lande – meget positive over for både samarbejde og konkurrence som motiverende faktorer, de er meget interesserede i fagene, men ligger relativt lavt med hensyn til indsats og vedholdenhed samt karrieremæssig motivation. Selvfølgelig er positiv blandt de danske elever. De har således en høj opfattelse af deres egne evner i skolefagene og forventer også, at de har en god kontrol over deres egen læring. Undersøgelsen konkluderer, at den danske folkeskoles mål om at tilgodese elevernes almene udvikling på en del felter lykkes godt, idet eleverne er motiverede og har tillid til deres faglige evner.⁸⁸

I OECD's review af den danske folkeskole fra 2004 bemærkes det også – blandt andet på baggrund af resultaterne i PISA 2000 – at danske skoler er gode til at udvikle selvsikre elever, der i højere grad end unge i andre lande har en høj grad af selvtillid og føler, at de styrer meget af deres egen uddannelse.⁸⁹

I PISA 2003 indgår igen målinger af personlige og sociale kompetencer, men i modsætning til den forrige undersøgelse knytter målingerne af disse kompetencer sig til læring i matematik, som er hoveddomænet i undersøgelsen.⁹⁰ Desuden indgår nye spørgsmål om elevernes holdning til skolegangen og deres sociale relationer.⁹¹

I relation til spørgsmålene om holdning til skolegangen ligger danske elever under gennemsnittet for landene i undersøgelsen, men har dog en relativ positiv opfattelse af skolegangen, jf. tabel 5.2. Der er en tendens til, at elever i tidligt industrialiserede, rige lande oplever skolen mindre positivt.⁹²

88 Møller Andersen, Annemarie m.fl. (2001): *Førventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*.

89 Undervisningsministeriet (2004): *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004*.

90 Formålet med dette er at undgå den indflydelse kulturelle normer kan have på besvarelsen af en række spørgsmål, der alene har holdningspræget karakter.

91 Mejding, Jan (red.) (2004): *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*.

92 Mejding, Jan (red.) (2004): *PISA 2003 – danske unge i en international sammenligning*.

Tabel 5.2. Danske elevers holdninger til skolegangen (i pct.)

	Svar			
	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig
Spørgsmål				
Skolen har ikke gjort meget for at forberede mig på voksenlivet, når jeg forlader skolen	5,2	26,9	50,0	17,8
Skolen har været tidsspilde	2,2	4,4	41,7	51,7
Skolen har hjulpet mig med at få selvtilid til at træffe beslutninger	13,8	58,1	21,4	6,7
Skolen har lært mig ting, der kan blive til nytte på en arbejdsplads	32,3	53,4	10,2	4,2

Kilde: Mejding, Jan (red.) (2004): *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*.

Skolen har også en vigtig funktion i at danne og styrke elevernes sociale kompetencer. Som det var tilfældet med holdninger til uddannelse, placerer danske elever sig med hensyn til de sociale relationer i skolen i midten eller lidt under gennemsnit blandt de deltagende lande, jf. tabel 5.3.

Tabel 5.3. Danske elevers sociale relationer i skolen (i pct.)

	Svar			
	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig
Spørgsmål				
Min skole er et sted, hvor jeg føler mig udenfor (eller holdes udenfor)	0,9	4,4	31,1	63,7
Min skole er et sted, hvor jeg let får venner	26,1	62,0	10,4	1,6
Min skole er et sted, hvor jeg føler mig hjemme	14,8	54,1	23,5	7,6
Min skole er et sted, hvor jeg tit føler mig forkert og på det forkerte sted	2,3	9,6	50,2	37,9
Min skole er et sted, hvor andre elever virker som om, de kan lide mig	21,0	70,8	6,1	2,0
Min skole er et sted, hvor jeg føler mig ensom	1,3	4,9	29,9	63,9

Kilde: Mejding, Jan (red.) (2004): *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*.

Overordnet konkluderer undersøgelsen, at der er en gruppe på cirka en tredjedel af alle danske elever, der oplever, at skolen forbereder dem til voksenlivet. En gruppe på cirka 15 pct. mener ikke, at de har lært ting, der er nyttige for arbejdslivet. Vedrørende de sociale relationer er eleverne mere positive, og de fleste elever er gode til at knytte relationer i skolen.⁹³

I PISA 2006 er de alsidige kompetencer i endnu højere grad knyttet til de faglige emner og især til naturvidenskab, som er hoveddomænet i PISA 2006. Især tillægges elevernes holdning til og interesse for naturfag og naturvidenskab vægt. Specifikt måles elevernes holdning til at foretage naturvidenskabelige undersøgelser, deres tiltro til egen evne til at lære naturfagene, deres interesse for naturfagene og naturvidenskab samt deres ansvarlighed for miljø og ressourcer.⁹⁴

I den internationale undersøgelse Civic Education Study (CIVED) er elevernes viden, holdninger og engagement i demokratiske principper og processer også forsøgt målt.⁹⁵ Undersøgelsen konkluderer blandt andet, at eleverne i Danmark, i lighed med de fleste lande i undersøgelsen, har en forståelse af de fundamentale demokratiske værdier og institutioner. De elever med størst viden om medborgerskab er mest åbne over for at deltage i aktiviteter, og skoler, der er baseret på demokratisk praksis, er de mest effektive til at fremme viden og engagement om medborgerskab.⁹⁶

Kommunale projekter måler alsidig udvikling

I KL's projekt Partnerskab om Folkeskolen, hvor 34 kommuner og KL har samarbejdet om at styrke folkeskolen og øge elevernes udbytte af undervisningen, er der målt forskellige dimensioner ved skolens hverdag. Foruden de faglige mål og de tre indsatsområder ledelse, evalueringskultur og faglighed samt inklusion/specialpædagogisk bistand, indgår også målinger af fire alsidige kompetencer, nemlig kreativitet, innovation, problemløsning og samarbejde. Ligesom i PISA er disse kompetencer målt gennem elevernes selvevaluering og lærernes vurdering af eleverne i form af spørgeskemaer.

93 Mejding, Jan (red.) (2004): *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*.

94 Egelund, Niels (red.) (2007): *PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning*.

95 IEA (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*.

96 Undersøgelsen ser på, hvordan uddannelsessystemerne forsøger at inddrage elevernes viden, holdninger og engagement i demokratiske problemstillinger ved at tilbyde kurser i faget, inddrage det i andre fag eller ved at samarbejde forældre og andre institutioner.

Projektet har gennemført en såkaldt statusanalyse både i 2007 og i 2009. Elever og lærere vurderes på en skala fra 1-5, og det kan således være vanskeligt på denne baggrund at sige noget eksakt om elevernes tilstand eller tilegnelse af kompetencer. I elevernes selv vurdering er der ikke sket ændringer i de fire kompetencer mellem de to målinger. Lærerne vurderer, at eleverne er blevet en smule bedre i forhold til kreativitet og innovation på de to år. Ved begge målinger vurderer eleverne sig selv lidt bedre på alle fire kompetencer, end lærerne gør.⁹⁷

Nogle kommuner har forsøgt at måle nogle af de bløde kompetencer

I nogle kommuner foretages målinger af andet end de faglige resultater. Enkelte kommuner – som for eksempel Københavns Kommune – har lavet egne undersøgelser, mens andre har deltaget i projekter, hvor alsidig udvikling forsøges målt i et samarbejde mellem flere kommuner. Fælles for målingerne er, at de måler aspekter af alsidig udvikling sammen med forudsætninger for læring. Der er således ikke tale om et komplet mål for elevernes kompetenceniveau, når der er tale om elevens alsidige udvikling.

Boks 5.3. Københavnerbarometeret og Livsglæde som målestok

I Københavns Kommune gennemføres undersøgelsen Københavnerbarometeret, som undersøger skolens undervisningsmiljø og giver et indblik i elevernes trivsel, livsglæde, medbestemmelse, mobning og konflikthåndtering. Herunder indgår målinger af flere af de temaer, der i Fælles Mål indgår i den alsidige udvikling, blandt andet indstilling til skolearbejde, tryghed, elevens refleksioner over egen læring og mening med undervisningen, psykisk undervisningsmiljø, livsglæde og oplevelse af medbestemmelse.

Undersøgelsen gennemføres som en elektronisk spørgeskemaundersøgelse i 4.-9. klasse på alle skoler, og resultaterne af undersøgelsen indgår blandt andet i kommunens kvalitetsrapport.

Københavns Kommune deltager også i projektet Livsglæde som målestok sammen med Fredericia, Køge og Sønderborg. Projektet er iværksat ud fra en præmis om, at glade børn lærer bedst. I alle de fire kommuner gennemføres elektroniske målinger af elevernes trivsel og livsglæde.

⁹⁷ KL (2009): *Statusanalysen 2009 sammenlignet med 2007 – resultater og tendenser.*

5.4. Arbejdet med elevernes alsidige udvikling

Kommuner, skoler og lærere arbejder med elevens alsidige udvikling dagligt, og dette arbejde med begrebet i praksis kan medvirke til at skabe klarhed over, hvad elevernes alsidige udvikling mere præcist indeholder. En sidegevinst af denne begrebsafklaring kan være, at indsatsen for at fremme arbejdet med den alsidige udvikling kvalificeres, hvis kommuner og skoler har større klarhed over, hvad der ligger i begrebet. Kommunerne er forpligtet til at tilgodese den alsidige udvikling, men det er ofte lærerne på den enkelte skole, der har ansvaret for at tænke den alsidige udvikling ind i undervisningen, og skolelederen, der har ansvaret for, at den alsidige udvikling varetages i den daglige praksis på skolen.

Kommuner og skoler udmønter de overordnede målsætninger for den alsidige udvikling
Kommunalbestyrelsen er ifølge folkeskoleloven forpligtet til at sikre, at elevernes alsidige udvikling tilgodeses gennem læseplanerne eller på anden hensigtsmæssig måde.⁹⁸ Denne ændring er indføjet i folkeskoleloven i 2003 ud fra et ønske om at tydeliggøre forpligtelsen til, at undervisningen skal fremme elevernes alsidige udvikling. Kommunerne kan varetage ansvaret ved – som anbefalet i bekendtgørelsen – at nedfælde i fagenes læseplaner, at den alsidige udvikling skal varetages. I undersøgelsen af elevernes alsidige udvikling fra EVA vises det, at kommunerne ofte udarbejder materialer, der sætter fokus på den alsidige udvikling. Hvorvidt det er gennem læseplanen eller andre dokumenter skelnes der ikke mellem i undersøgelsen. I nogle kommuner udarbejdes materialer, som fokuserer alene på den alsidige udvikling, og for eksempel opstiller trinmål for arbejdet, mens andre kommuner udarbejder dokumenter, der sætter fokus på dele af den alsidige udvikling.⁹⁹

Ifølge undersøgelsen er skolelederen også initiativtager til, at der på skolen udarbejdes dokumenter, der har til hensigt at gøre arbejdet med at fremme den alsidige udvikling mere konkret for lærerne. Fælles for mange af de vejledninger mv., der udarbejdes både i kommuner og på skoler til at støtte arbejdet med at fremme den alsidige udvikling, er ifølge EVAs undersøgelse, at de udarbejdes i samarbejde mellem kommuner, skoler og lærere. Det at have et skriftligt materiale til at vejlede og skabe mening med arbejdet er positivt, men mange lærere påpeger også, at selve arbejdet med og refleksionerne over udarbejdelsen af materialet oftere giver dem større mening med udfordringen med at fremme ele-

⁹⁸ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 593 af 24. juni 2009. § 40, stk.3.

⁹⁹ Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alsidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

vernes alsidige udvikling end selve materialet i sig selv. Det understreges således i undersøgelsen, at lærerne på flere skoler mener, at det ikke er dokumentet i sig selv, men snarere processen med at udarbejde det, der er afgørende for, om lærerne har de nødvendige pædagogiske og didaktiske værktøjer til at arbejde med at fremme den alsidige udvikling.¹⁰⁰ En vigtig årsag til, at det forholder sig på denne måde er, at udarbejdelsen af for eksempel vejledninger i højere grad kan bidrage med et fælles sprog, som lærerne ifølge undersøgelsen anser som et vigtigt redskab for deres arbejde med den alsidige udvikling. Hvis lærerne ikke er fuldstændig klar over begrebets rækkevidde, er der risiko for, at der ikke sættes tilstrækkelig fokus på den alsidige udvikling.

Lærerne har svært ved at sætte ord på arbejdet med alsidig udvikling

Som holdningen også er hos kommunale repræsentanter og skoleledere, mener lærerne, at den alsidige udvikling er en af de mest centrale opgaver i skolen. Både kommuner, skoleledere og lærere udtaler i interviewene i EVAs undersøgelse, at lærerne arbejder med den alsidige udvikling som en naturlig del af deres gerning og som en integreret del af undervisningen. Både kommuner og skoleledere har tillid til, at lærerne løser opgaven med at fremme elevernes alsidige udvikling godt.

I EVAs undersøgelse af den alsidige udvikling fremhæver de adspurgte lærere, at når de konkret arbejder med den alsidige udvikling, så gør de det ud fra følgende to forståelser af opgaven:¹⁰¹

- 1) Alsidig udvikling er noget, der sker i relation mellem lærer og elev og lærerens kendskab til eleven.
- 2) Alsidig udvikling sker gennem arbejdet med de faglige mål.

Når læreren arbejder med den alsidige udvikling ud fra den første forståelse, er det lærerens personlige kendskab til eleven, der bliver afgørende for arbejdet med elevernes alsidige udvikling. Arbejdet kobles således til lærerens egen personlighed, men dette øger risikoen for mindre dialog om opgaven og mindre mulighed for at identificere gode og dårlige aspekter ved undervisningen. Når den alsidige udvikling udvikles gennem fagene, arbejder lærerne med den i både tværgående forløb og projekter, og i fagene i alle faggrupper. De to forståelser skal ikke forstås sådan, at det er to forskellige metoder, hvor lærerne enten arbejder med

¹⁰⁰ Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alsidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

¹⁰¹ Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alsidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

den ene eller den anden tilgang. Der er snarere tale om, at lærerne har svært ved at beskrive, hvordan de arbejder med den alsidige udvikling, fordi opgaven kan synes enten åbenlys eller ukonkret. Undersøgelsen peger desuden på, at en årsag til, at lærerne har vanskeligt ved at definere begrebet, og dermed har svært ved at være præcise om deres arbejde med den alsidige udvikling, er, at de kan have tendens til at tænke det som noget tværfagligt eller noget, der primært ligger i de praktisk-musiske fag. Først efter nogen refleksion i interviewene bliver de opmærksomme på, at den alsidige udvikling er en del af alle fag i skolen, men forklarer så også, at de arbejder med at udvikle alsidigheden hele tiden.¹⁰² Dette peger på, at det at arbejde med den alsidige udvikling varetages, men er så indlejret i lærernes arbejde, at de sjældent reflekterer over det.

I undersøgelsen peges på, at den selvfølgelighed, som lærerne lægger i arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling, medfører en indforståethed i forhold til, hvad der reelt ligger i arbejdet med at fremme alsidig udvikling. De indbyrdes faglige diskussioner er derfor præget af et diffust sprog med så mange tolkningsmuligheder, at lærerne har svært ved at opnå en fælles forståelsesramme. I rapporten understreges det, at skolerne har brug for en skærpet bevidsthed om, hvad begrebet alsidig udvikling indeholder, og hvordan det omsættes i praksis.

Alstidig udvikling indgår ofte i elevplanerne

Som følge af ændringerne af folkeskoleloven i 2006 blev elevplanen indført som en skriftlig kilde til den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Elevplanen skal omfatte alle aspekter af undervisningen og dermed også den alsidige udvikling. I elevplanerne kan – men der skal ikke – indgå afsnit om elevens alsidige udvikling.¹⁰³ I bekendtgørelsen om elevplaner står, at elevplanen kan indeholde oplysninger om andre forhold relateret til elevens adfærd i undervisningssituationen og skolens dagligdag.¹⁰⁴ Spørgeskemaundersøgelser i forbindelse med EVAs evaluering af elevplanerne viser, at mange lærere inddrager den alsidige udvikling og sociale kompetencer i elevplanen, jf. tabel 5.4.

102 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alstidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

103 Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Arbejdet med elevplaner. En national undersøgelse af erfaringer.*

104 Bekendtgørelse nr. 703 af 23. juni 2006 om elevplaner i folkeskolen.

Table 5.4. Hyppighed af inddragelse af elevens alsidige udvikling og sociale kompetencer i elevplaner (pct.)

	Andel
Altid	72
Ofte	17
Sjældent	8
Aldrig	3

Anmærkninger: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der spurgte "Hvor ofte står der noget om elevens alsidige udvikling og sociale kompetencer i elevplanen? N= 967.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Arbejdet med elevplaner. En national undersøgelse af erfaringer.*

Evalueringen af elevplanerne viser, at både lærere, forældre og elever finder det vigtigt, at disse kompetencer indgår. Mange af de adspurgte elever i EVAs evaluering af elevplanerne giver som lærerne og forældrene udtryk for, at det er vigtigt, at elevplanen indeholder en vurdering af det sociale og trivselsmæssige aspekt. Eleverne mener, at det er vigtigt for dem at vide, hvordan læreren synes, at de fungerer i klassen og i samarbejdet med de andre elever. Andre elever fremhæver, at det er vigtigt for dem, at planen indeholder elementer, som ellers kan være svære at tage op, for eksempel den trivselsrelaterede mobning. Dette kræver, at elevplanen indeholder en del, hvor eleven selv kan skrive, eller at man inddrager materiale, som eleven selv har skrevet i forbindelse med udarbejdelsen af elevplanen. 29 pct. af de adspurgte lærere svarer, at de inddrager eleverne i formuleringen af fremadrettede mål for det sociale aspekt og elevernes alsidige udvikling.¹⁰⁵

Kommunerne ikke gode til at inddrage alsidig udvikling i kvalitetsrapporterne
Vendes blikket mod et andet af de andre nye redskaber til at øge dokumentationen i folkeskolen – kvalitetsrapporterne – ser billedet anderledes ud. EVAs undersøgelse af den alsidige udvikling peger på, at kommunerne ikke systematisk indsamler information om skolerens arbejde med den alsidige udvikling og derfor ikke har noget klart billede af, hvordan skolerne arbejder med det. Ingen af de kommuner, som indgår i undersøgelsen, bruger kvalitetsrapporten til at indsamle viden om skolerens arbejde med den alsidige udvikling. Dog mener flere af de kommunale repræsentanter, at de får indblik i den alsidige udvikling gennem informationer om beslægtede områder som trivsel og undervisningsmiljø. I de fleste tilfælde baserer kommuner dog deres viden om

¹⁰⁵ Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Arbejdet med elevplaner. En national undersøgelse af erfaringer.*

skolernes arbejde med at fremme den alsidige udvikling på tillid til, at lærerne løfter opgaven. På samme måde vier skolelederne ikke altid den alsidige udvikling stor opmærksomhed, men har tillid til, at lærerne på forsvarlig vis arbejder med den i undervisningen og skolens liv i øvrigt.¹⁰⁶

5.5. Sammenhæng med den faglige udvikling og trivsel

Før ændringen af folkeskolens formålsparagraf i 2006 blev den alsidige udvikling fra flere sider anset som en forudsætning for faglig udvikling. På trods af, at lærerne ifølge EVAs undersøgelse af og til føler en modsætning mellem faglig og alsidig udvikling, er der dog en stærk sammenhæng mellem den faglige udvikling på den ene side, og sociale kompetencer og især motivation på den anden side.

I den første kortlægning af LP-modellen i Danmark er sammenhængen mellem elevernes skolefaglige præstationer og de fire variabelområder adfærd, social kompetence, motivation/arbejdsindsats og trivsel undersøgt. Resultaterne af kortlægningen viser, at der er stærk sammenhæng mellem på den ene side både social kompetence og motivation/arbejdsindsats og på den anden side elevernes læringsudbytte og skolefaglige præstationer. Elever, der er motiverede, får det bedste læringsudbytte, mens social kompetence har den andenstørste sammenhæng med elevernes udbytte af undervisningen blandt de fire variabelområder.¹⁰⁷ Resultaterne viser således, at det ikke er en modsætning mellem at fungere godt skolefagligt og socialt, men tværtimod, at de to kompetenceområder supplerer hinanden.

TIMSS-undersøgelsen viser på samme måde, at der er sammenhæng mellem elevernes selvtillid i fagene matematik og naturfag, og deres faglige resultater i de to fag, jf. tabel 5.5.¹⁰⁸ De danske 4.-klasse-elever rangerer højt i den internationale sammenligning, når det gælder deres selvtillid i matematik og naturfag. Af tabel 5.5. ses det, at der er direkte sammenhæng mellem elevernes selvtillid og deres faglige resultater i både matematik og naturfag.

106 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alsidiig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

107 Nordahl, Thomas & Niels Egelund (2009): *Bilder av situasjonen i dansk grunnskole. Noen resultater fra den første kartleggingsundersøkelsen i LP-modellen.*

108 Allerup, Peter (2008): *Danske 4.-klasse-elever i TIMSS 2007.* Selv om de danske 4.-klasse-elever i den internationale sammenligning i mindre grad mener, at matematik og naturfag er spændende og fag, de kan lide at lære mere om, har det ikke betydning for de danske elevers resultater. Der kan til gengæld i den internationale undersøgelse ses en sammenhæng mellem, om 4.-klasse-eleverne finder matematik og naturfag spændende og er fag, de ønsker at lære mere i, og testscorene i matematik- og naturfagstestene. Det er altså unikt for de danske 4.-klasse-elever, at dette ikke har betydning for deres resultater.

Tabel 5.5. Matematik- og naturfagsscore i TIMSS for elever med høj, medium og lav selvtillid i fagene

		Selvtillid			
		Lav	Medium	Høj	Forskel mellem høj og lav
Fag		Point			
Matematik	Danmark	469	493	540	71
	Internationalt	429	449	500	71
Naturfag	Danmark	485	494	531	46
	Internationalt	437	453	497	60

Anmærkning: Tallene er udtryk for den gennemsnitlige score i undersøgelsen blandt eleverne fordelt efter indekset for høj, medium eller lav selvtillid i faget. Elevernes selvtillid i fagene findes ved at indekser deres besvarelser på spørgsmålene: Jeg er normalt god til matematik/naturfag, matematik/naturfag er sværere for mig end for mine kammerater, jeg er bare ikke god til matematik/naturfag og jeg lærer hurtigt tingene i matematik/naturfag.

Kilde: Allerup, Peter (2008): *Danske 4.-klasse-elever i TIMSS 2007*.

I PIRLS-undersøgelsen er der ligeledes resultater, der understreger en tydelig sammenhæng mellem elevernes vurdering af egen læsning såvel som deres indstilling til læsning og deres faktiske læsescore. Danmark og de øvrige nordiske lande er sammen med Israel, Østrig, Holland, Polen, Slovenien, Tyskland og Bulgarien kendetegnet ved at have flest elever i verden med høj positiv vurdering af egen læsning. Med undtagelse af Norge læser eleverne i de 11 lande også signifikant bedre end det internationale gennemsnit.¹⁰⁹

Bedre skoleklima vil give bedre præstationer

Formandskabet sonder som nævnt mellem tre formål med folkeskolen: faglig udvikling, alsidig udvikling og trivsel. I et afsnit, hvor der ses på den alsidige udviklings rolle i forbindelse med faglig udvikling, kan der dog også drages paralleller til nogle af de områder, der bedre betegnes som forudsætninger for læring, nemlig trivsel og skolens læringsmiljø. I TIMSS-undersøgelsen indgår også sammenligninger mellem skolens skoleklima og testresultater. Der er stærk statistisk sammenhæng mellem skolens skoleklima – blandt andet målt ved lærernes forventninger til

¹⁰⁹ Mejding, Jan og Louise Ronberg (2008): PIRLS 2006. *En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*.

eleverne – og elevernes resultater i testene.¹¹⁰ Undersøgelsens resultater er med til at underbygge, at der er sammenhæng mellem faglig udvikling og skolens andre formål.

5.6. Principper for elevernes alsidige udvikling

På baggrund af de forskellige definitioner og det praktiske arbejde med den alsidige udvikling på skolerne vil formandskabet opstille nogle principper for den alsidige udvikling, som formandskabet vurderer, bør tages i betragtning i arbejdet med at fremme den alsidige udvikling. Formandskabet vurderer, at følgende principper kan strukturere arbejdet med den alsidige udvikling.

- Elevens alsidige udvikling skal prioriteres lige så højt som faglig udvikling. Folkeskolen skal give faglige kvalifikationer, alsidige kompetencer og trivsel i skolegangen. Ønsket om at hæve elevernes faglige niveau må ikke ske på bekostning af et af de andre formål.
- Alsidig udvikling skal ske samtidig med den faglige udvikling. Langt størstedelen af arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling sker i fagene sammen med faglig udvikling. Man skal derfor altid bestræbe sig på, at undervisningen skal fremme begge typer kompetencer, og planlægge undervisningen, så begge dele tilgodeses.
- Elevens alsidige udvikling er et mål i sig selv og skal adskilles fra forudsætninger for læring. Trivsel, læringsmiljø osv. er nært beslægtet med den alsidige udvikling, men i modsætning til disse begreber giver den alsidige udvikling kompetencer, som kan anvendes i skolen eller udenfor.
- Kommuner og skoler bør lave konkrete og systematiske mål for arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling. Det er godt for kommuner og skoler at have overordnede retningslinjer for arbejdet, men specielt lærerne finder også stor nytte i selv at arbejde med, hvordan arbejdet gribes an, og hvad der præcist lægges i begrebet.

Det er ikke hensigten at opstille en fast formel for den alsidige udvikling eller fastlægge forskrifter for arbejdet med at fremme den. Det er formandskabets vurdering, at lærernes refleksioner over arbejdet med

110 Allerup, Peter (2008): *Danske 4.-klasse-elever i TIMSS 2007*. I undersøgelsen måles det ved at se på, om der er en sammenhæng mellem skoleledernes og lærernes vurdering af skolens skoleklima og den testscore, som 4.-klasse-eleverne på skolen præsterer i matematik- og naturfagstestene. Idet der indgår mange elementer i indekseringen af skoleklimaet, og disse elementer ikke alle er direkte knyttet til elevernes alsidige udvikling, giver det naturligvis en usikkerhed om, hvilke elementer der er afgørende for de gode resultater.

selv at fastlægge, hvordan der arbejdes med begrebet er vigtig. Der bør imidlertid være et værktøj til at hjælpe til med at strukturere arbejdet med at fremme den alsidige udvikling. Indholdet af sådan et værktøj kan med fordel udarbejdes på baggrund af de vilkår, der ifølge Fælles Mål-faghæftet er forudsætninger for vellykket alsidig udvikling, og som baseres på videnskabelig viden.

Boks 5.4. Forudsætninger for vellykket alsidig udvikling

- elevens fysiske og psykiske sundhedstilstand
- elevens oplevelse af at have tilstrækkelig kontrol over egen situation i skolen
- elevens oplevelse af lærerne som gode rollemodeller for læring, kreativitet og social ansvarlighed
- elevens oplevelse af engagement i undervisningen
- elevens oplevelse af et meningsfuldt fremtidsperspektiv via undervisningen
- elevens oplevelse af at kunne udfordre og bruge sine intellektuelle styrker (talenter/intelligenser), sine karakterstyrker og sine mest effektive læringsmåder
- elevens oplevelse af inspirerende æstetik i skolen
- elevens oplevelse af, at undervisningen har karakter af en opdagelsesrejse med eleven selv som hovedperson
- elevens oplevelse af at kunne være meningsfuldt bidragende (kreativ/innovativ) i skolen
- elevens oplevelse af både at være en unik person og være en anerkendt del af et socialt forpligtende fællesskab i skolen
- elevens oplevelse af, at skolen giver den enkelte en kombination af positivt medspil og positiv modspil i skolen.

Kilde: Undervisningsministeriet (2009): *Faghæfte 47. Elevernes alsidige udvikling*.

Det fælles sprog blandt alle aktører bør fremelskes

Varetagelsen af elevernes alsidige udvikling bør ikke ske alene på tillid til lærernes kvalificerede inddragelse, og det er vigtigt, at kommuner, skoler og lærere skaber et fælles sprog, som sætter dem i stand til at varetage arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling ud fra et fælles grundlag. Kommuner og skoler kan varetage ansvaret ved at vejlede og give retningslinjer, men det er vigtigt, at information også går den anden vej, og at lærere og skoler er eksplicite i forhold til, hvordan de arbejder med begrebet på skolen. Det tvinger skoler og lærere til en større grad af refleksion over arbejdet med at fremme den alsidige udvikling. Skolerne kan eksempelvis udarbejde et dokument, som beskriver, hvordan der

arbejdes med den alsidige udvikling på skolen. Noget lignende findes på dagtilbudsområdet, hvor varetagelsen af den alsidige udvikling tilgodeses ved, at det enkelte dagtilbud ifølge dagtilbudsloven er pålagt at inddrage dagtilbuddets mål for alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer og værdier i den pædagogiske læreplan. Læreplanen skal beskrive de pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene. Hvis noget lignende laves i folkeskolen, vil det for skoler og kommuner bidrage med information om varetagelsen af arbejdet, og for læreren er det anledning til at reflektere over opgaven.

Måling og dokumentationen af elevernes alsidige udvikling kan fremme professionel fokus

Som det blev vist i afsnit 5.3 er der i nogle sammenhænge gjort forsøg med at foretage målinger af elevernes alsidige udvikling. Det er formandskabets holdning, at evaluering og måling kan være medvirkende til både at sætte professionel fokus på udviklingen af elevernes alsidige udvikling og skabe større forståelse for arbejdet med at fremme den på skolerne og hos lærerne. Det er dog et af de områder i folkeskolen, der er sværest at foretage målinger af. I flere af de evalueringer, der foretages af den alsidige udvikling i dag, indgår elevernes selvrapportering eller lærernes vurdering af eleven, og ikke en demonstration af arbejdet med at fremme den alsidige udvikling i praksis. Formandskabet er af den opfattelse, at selvevalueringerne er et positivt redskab til at vurdere nogle af elevernes alsidige kompetencer, men de bør suppleres med objektive mål for kompetenceniveauet, når det gælder elevernes alsidige udvikling.

5.7. Formandskabets vurderinger og anbefalinger

Stor fokus på faglighed og stræben efter at øge elevernes faglige kompetencer skal ikke ske på bekostning af den alsidige udvikling. Formandskabet finder, at det er vigtigt at understrege, at faglig udvikling, alsidig udvikling og trivsel alle er vigtige og ligeværdige mål i folkeskolen, og at målene gensidigt understøtter hinanden.

Den alsidige udvikling er et uklart begreb, som skolerne har svært ved at amende
I vejledningen fra Fælles Mål beskrives elevernes alsidige udvikling, og der gives inspiration til, hvordan der kan arbejdes med begrebet. Der er dog ikke tale om nogen egentlig afklaring af begrebet. Da arbejdet med den alsidige udvikling i høj grad sker i de enkelte fag, er det oftest op til skolerne og lærerne at fortolke og prioritere de forskellige dimensioner i begrebet. EVAs evaluering viser dog, at både kommuner, skoler og lærere

kan have vanskeligt ved at definere begrebet og dermed udvikle den pædagogiske praksis. Den alsidige og den faglige udvikling er et hele og bør ses i sammenhæng. I beretningen har formandskabet givet sit bud på nogle principper for arbejdet med elevernes alsidige udvikling, og nogle kompetencer, der går på tværs af fag og bør fremmes som en del af den alsidige udvikling. Principperne for arbejdet med at fremme den alsidige udvikling er:

- Elevens alsidige udvikling skal prioriteres lige så højt som faglig udvikling.
- Elevens alsidige udvikling skal ske samtidig med den faglige udvikling.
- Elevens alsidige udvikling er et mål i sig selv og skal adskilles fra forudsætninger for læring.
- Arbejdet med at fremme elevens alsidige udvikling skal udmøntes i kommuner eller på skoler i konkrete målsætninger.

Fokus på elevernes alsidige udvikling bør skærpes

Indførelsen af Fælles Mål og de bindende trin- og slutmål har været med til at løfte det faglige niveau på skolerne. Elevernes alsidige udvikling er også en vigtig del af folkeskolens formål, og EVAs evaluering tyder på, at skolerne kan have brug for klare mål i tilrettelæggelsen af undervisningen og vurderingen af progressionen i elevernes alsidige udvikling. Trin- og slutmål vil give lærerne anvisninger til, hvilke mål der er for elevernes alsidige udvikling på bestemte klassetrin. Hvis skoler og lærere skal have forudsætningerne for at arbejde med sådanne trinmål, vil der tillige være behov for et værktøj til at vurdere, om målene for den alsidige udvikling også nås.

Det formandskabets opfattelse, at fokus på elevernes alsidige udvikling i undervisningen kan styrkes – og således i højere grad sidestilles med den faglige udvikling – blandt andet ved at indføre trinmål for undervisningen og evalueringer, der knytter sig til disse trinmål. Evalueringerne kan med fordel kobles til projektopgaveforløb, hvor både proces og resultat indgår i vurderingen. I dag er det i høj grad op til den enkelte skole, hvor meget der arbejdes med projektarbejdsformen, og først ved den obligatoriske projektopgave i 9. klasse skal det evalueres systematisk, hvordan eleven arbejder projektorienteret og sammen med andre. Den alsidige udvikling kan med fordel evalueres tidligere i skolegangen. En evaluering af elevernes alsidige udvikling gennem projektarbejde flere gange i skoleforløbet medvirker til at sikre, at skolen fokuserer på alsidig udvikling og får grundlag for at følge op i forhold til de elever, som ikke er udviklet svarende til de foreslåede trinmål.

Kommuner og skoler bør være bedre til at følge op på den alsidige udviklings tilstand

Kommuner og skoler er gode til at sætte den alsidige udvikling på dagsordenen ved for eksempel at udarbejde vejledningsmaterialer og retningslinjer for arbejdet, men mindre gode til at følge op på, hvordan skolerne rent faktisk varetager opgaven og arbejder med det i den pædagogiske praksis. En måde at øge kommunernes information og mulighed for opfølgning i forhold til elevernes alsidige udvikling er ved i højere grad at inddrage dette element i de kommunale kvalitetsrapporter. Det blev påpeget, at dagtilbud skal inddrage information om varetagelse af den alsidige udvikling i dagtilbuddets læreplan, hvori der også skal fremgå en beskrivelse af de pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene. Formandskabet er af den opfattelse, at folkeskolerne på en lignende måde bør blive bedre til at være eksplicite med, hvordan de arbejder med elevernes alsidige udvikling i folkeskolen, og at kommuner i højere grad bør sørge for at følge op på de vejledninger og retningslinjer, de giver. Opfølgningen kunne eksempelvis tage afsæt i tilvejebringelsen af dokumentation for, hvordan arbejdet er tilrettelagt, og hvilke resultater skolerne har nået. Derved gives skoler og kommuner også mulighed for at følge op på udviklingen.

Endnu en måde at øge fokus på elevernes alsidige udvikling er ved at inddrage dette mål i forbindelse med arbejdet med andre af de skriftlige materialer, der i forvejen udarbejdes på skolerne. Det blev i afsnittet vist, at elementer af elevens alsidige udvikling i forvejen inddrages i elevplanen af mange lærere. Det finder formandskabet en hensigtsmæssig måde at reflektere over den alsidige udvikling på og er samtidig en metode, som kan medvirke til at øge forældrenes engagement i barnets alsidige kompetencer. Der er stadig cirka 10 pct. af elevplanerne, hvor de alsidige og sociale kompetencer kun sjældent eller aldrig inddrages. Formandskabet er af den opfattelse, at lærerne altid bør tilstræbe at inddrage relevante elementer af elevens alsidige udvikling i elevplanerne.

Vi ved ikke, hvilke elementer i undervisningen der bidrager til alsidig udvikling

Da den alsidige udvikling ofte foregår i fagene sammen med den faglige udvikling, og det oftest er læreren i klassen, der udformer det præcise indhold i den, er det vanskeligt at få indblik i, hvad der rent faktisk er god pædagogisk praksis i forbindelse med udvikling af alsidigheden. Den viden, der indtil nu er indsamlet om undervisning i at fremme den alsidige udvikling, har belyst, hvordan lærerne selv vurderer undervisningen i alsidig udvikling eller måler elevernes sociale kompetencer eller trivsel. Hvis der skal skabes viden om, hvad det rent faktisk er, der skaber god alsidig udvikling, må man ind i klasserne og observere, hvilken læreradfærd der skaber den.

For at understøtte udviklingen af en pædagogiske praksis, der kan fremme god alsidig udvikling, kan det være en god idé at give skoler og lærere mulighed for at eksperimentere med undervisningen i alsidige kompetencer, så der kan skabes mere viden om, hvilke pædagogiske processer der skaber velfungerende alsidig udvikling, og efterfølgende sprede disse pædagogiske processer. Klare mål i forbindelse med arbejdet med at fremme elevernes alsidige udvikling og flere projektorienterede forløb i løbet af skolegangen vil gøre det lettere at sammenligne forskellige undervisningsmetoder og dermed skabe mere systematisk viden om effekterne af disse metoder.

Formandskabet anbefaler

Formandskabet anbefaler, at undervisningsministeren i lighed med de trin- og slutmål, der findes i Fælles Mål for fagene, indfører trin- og slutmål for elevernes alsidige udvikling, således at målene for progressionen på bestemte tidspunkter i skolegangen bliver tydelige. Med Fælles Mål for elevernes alsidige udvikling vil skolerne få et grundlag for at tilrettelægge og evaluere arbejdet med elevernes alsidige udvikling. Formandskabet vurderer, at det vil være hensigtsmæssigt at indføre trinmål på 3., 6., og 8. klassetrin.

Formandskabet anbefaler, at der udvikles et værktøj til skoler og lærere til at vurdere elevernes alsidige udvikling i forhold til de foreslåede trinmål.

Formandskabet anbefaler, at vurderingen blandt andet baseres på projektføreløb, der er tænkt sammen med de respektive trinmål for den alsidige udvikling, som formandskabet foreslår indført. Vurderingerne kan således med fordel kobles til projektføreløb på 3., 6. og 8. klassetrin. Projektopgaverne kan indeholde både humanistiske, naturvidenskabelige og praktisk/musiske elementer, men skal samtidig have fokus på at udvikle og afprøve de kompetencer, der indgår i den alsidige udvikling i forhold til de opstillede trinmål. Bedømmelsen af projekt-opgaverne bør derfor indeholde en evaluering af både den faglige del af opgaven og en evaluering af de alsidige kompetencer, der anvendes i løsningen af opgaven.

Formandskabet anbefaler, at skriftligheden i forhold til elevernes alsidige udvikling øges ved, at elevernes alsidige udvikling inddrages i de kommunale kvalitetsrapporter. Den helhedsvurdering, der foretages af hver enkelt skoles faglige niveau og det samlede skolevæsen, bør også medtage den alsidige udvikling.

Formandskabet anbefaler, at alle skoler sikrer, at elevens alsidige udvikling indgår i den enkelte elevs elevplan. I den forbindelse bør kommunerne hjælpe de sidste skoler, så lærere, elever og forældre altid i forbindelse med elevplanen overvejer elevens alsidige udvikling.

6. Opkvalificering af folkeskolens lærere

Læreren er afgørende for kvaliteten i undervisningen. Dette afsnit sætter fokus på lærernes opkvalificering i skolen, efter at de er kommet ud på arbejdsmarkedet. Afsnittet følger derved op på beretningen fra 2009, hvor formandskabet for Skolerådet kom med forslag til initiativer rettet mod lærernes beskæftigelsessituation og læreruddannelsen.

Læreruddannelsen skaber fundamentet for lærernes kvalifikationer til at undervise i folkeskolen. Når lærerne er trådt ud på arbejdsmarkedet findes der flere veje til at opkvalificere lærerne. Fokus er i dette afsnit på, hvordan effekten af lærernes undervisning kan styrkes via en opkvalificering af den enkelte lærer efter ansættelsen i folkeskolen.

Afsnittet viser, at det er vigtigt for kvaliteten i folkeskolen, at lærerne, også efter de er kommet ud på arbejdsmarkedet, opkvalificerer sig med henblik på at styrke undervisningen. Afsnittet viser endvidere, at det er vigtigt, at kommuner og skoler sætter rammerne for lærernes opkvalificering, både i form af efteruddannelsesaktiviteter og andre skoleeksterne kompetenceudviklingsaktiviteter, og i samarbejdet på skolen dels mellem skoleledelsen og lærerne og dels mellem lærerne indbyrdes.

Afsnittet indledes med en beskrivelse af, hvordan kvaliteten i undervisningen kan styrkes via en opkvalificering af lærerne. Derefter beskrives rammerne for opkvalificeringen af lærerne i folkeskolen. Der er primært fokus på den opkvalificering, der finder sted uden for skolen i form af efteruddannelse, men der beskrives også forhold på skolerne, der kan styrke lærernes undervisning. Herefter beskrives kommunernes og skolerne fokus på opkvalificeringen af lærerne, og til sidst sættes der fokus på, hvordan skoleledelsen kan styrke opkvalificeringen af lærerne, blandt andet via en styrket specialisering af lærerne på skolen.

6.1. Hvordan forbedres effekten af lærernes opkvalificering?

Opkvalificering af lærerne i folkeskolen kan ske på mange måder. De fleste lærere vil i løbet af deres arbejdsliv deltage i forskellige former for eksterne kompetenceudviklingsaktiviteter som efteruddannelse, kurser, deltagelse i konferencer, besøg på andre skoler osv. Foruden ekstern kompetenceudvikling foregår der en løbende opkvalificering på skolerne

via fagprofessionelle fællesskaber. Det sker både i forhold til koordinering af planlægningen af undervisningen, hvor lærerne udveksler undervisningsmateriale og tilrettelægger undervisningen eller i form af professionelt samarbejde, som for eksempel tværfaglige undervisningsforløb, undervisningsobservationer eller professionelle læringsaktiviteter.

Der findes kun ganske lidt dansk forskning om effekten af efteruddannelse af lærere i forhold til elevernes læring på skolen. Internationale forskningsundersøgelser viser imidlertid, at efteruddannelse blandt lærere kan have meget stor effekt på elevernes læring. Måltrettet kompetenceudvikling har efterfølgende vist en fremgang hos eleverne som helhed, der er dobbelt så stor som en sammenligningsgruppe.¹¹¹ Af PISA-undersøgelserne kan der ligeledes ses en signifikant effekt af, hvorvidt underviseren har en linjefagsuddannelse i det fag, som læreren underviser i.¹¹²

Opkvalificering af den enkelte lærer har stor betydning for kvaliteten i undervisningen. Internationale forskningsundersøgelser viser, at opkvalificeringen via efteruddannelse og professionelle faglige fællesskaber især har effekt, hvis lærerens egen læring har bestemte karakteristika. Det har således særlig stor effekt, hvis efteruddannelsen er målrettet den svageste elevgruppe. Efteruddannelse blandt lærere målrettet de 20 pct. af elever, der klarer sig dårligst, har efterfølgende vist læringsfremgang hos denne elevgruppe, der er tre til fire gange større end sammenligningsgruppen.¹¹³

Internationale forskningsresultater viser, at fagprofessionelle fællesskaber kan styrkes via en større grad af specialisering, hvor enkelte lærere påtager sig enkelte faglige udviklings- eller ledelsesopgaver i forhold til lærergruppen. En ny undersøgelse af brugen af særlige ressourcpersoner i folkeskolen understøtter de internationale resultater. Et stort flertal af skolelederne i undersøgelsen mener således, at skolens særlige ressourcpersoner styrker undervisningen af elever med særlige behov (98 pct.), skolens muligheder for inklusion (95 pct.), lærernes faglige kompetencer i forhold til almenundervisningen (91 pct.), lærernes planlægning og organisering af almenundervisningen (80 pct.) og skolens pædagogiske ledelse (95 pct.).¹¹⁴

111 Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar & Iren Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development*.

112 Andersen, Annemarie Møller m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*.

113 Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar & Iren Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development*.

114 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcpersoner i folkeskolen*.

Endvidere har det stor betydning, hvis læreren via opkvalificering eller efteruddannelsen får et nyt syn på elevernes læringspotentialer, herunder hvordan eleverne lærer bedst, og på den baggrund implementerer en ny undervisningspraksis i klasseværelset. Det er i den sammenhæng værd at understrege, at forskningsresultaterne understreger, at opkvalificering eller efteruddannelsen skal have fokus på, hvilken indflydelse læreren har på elevernes læring, frem for udelukkende at fokusere på eleverne. Dette understreger, at lærerens undervisning og ideer om undervisningen – på en konstruktiv måde – skal udfordres, og at læreren skal være villig til at udvikle sig og lære gennem hele arbejdslivet.

Derudover viser international forskning, at det ikke er ligegyldigt, hvilken form for kompetenceudvikling lærerne deltager i. Det er således flere gange påvist, at meget korte kompetenceudviklingsaktiviteter som faglige oplæg eller korte kurser sjældent medfører ændrede aktiviteter i undervisningen og styrker elevernes faglige resultater. Det er dog også påvist, at netop den slags aktiviteter er meget udbredt.¹¹⁵

6.2. Læreruddannelsen er fundamentet for den videre kompetenceudvikling

Undervisningen i folkeskolen varetages som udgangspunkt af uddannede lærere. Folkeskolerne kan dog ansætte personer, der ikke har gennemført uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen i lærerstillinger, såfremt de pågældende har særlige kvalifikationer til at undervise i et fag. Der er meget, der tyder på, at andelen af medarbejdere, der underviser i folkeskolen uden en læreruddannelse, er stigende, og at næsten hver sjette underviser i folkeskolen i 2015 vil være uden en egentlig læreruddannelse.¹¹⁶

Der er ingen tvivl om, at de store forandringer i lærerstaben på skolerne bliver en stor udfordring for kommuner og skoler i de kommende år. Det gælder ikke mindst i forhold til opkvalificeringen. Det ser ud til, at langt hovedparten af de ikke-læreruddannede har en meget stærk faglighed fra en universitetsuddannelse, men måske i mindre grad kompetencer inden for ledelse af undervisningen, sociale relationer til hver enkelt elev og didaktik.

¹¹⁵ Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar & Iren Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development*.

¹¹⁶ Formandskabet for Skolerådet (2009): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2009*.

Statslige initiativer for mere efteruddannelse af lærerne

Der har de seneste år været stor fokus på linjefagsuddannelse og vejlederuddannelse af lærere inden for en række særlige områder. En opgørelse fra Undervisningsministeriet viser imidlertid, at pengene langt fra er blevet brugt af kommunerne i den afsatte periode 2007-2009, jf. boks 6.1.

Boks 6.1. Forbrug af puljer til efteruddannelse af lærere i folkeskolen

En opgørelse over forbruget af de i alt 140 millioner kroner, som regeringen i 2007 afsatte som trækingsret til kommunerne til efteruddannelse af lærere, viser, at der er forbrugt:¹¹⁷

- Ca. 24,5 millioner kroner til uddannelse i linjefag i natur/teknik, matematik, geografi/biologi samt vejlederuddannelser i naturfag, matematik og engelsk ud af en pulje på 100 millioner kroner svarende til 24,5 pct. af puljen.
- Ca. 20,8 millioner kroner til efteruddannelse af vejledere i læsning ud af en pulje på 40 millioner kroner svarende til 52 pct. af puljen.

Det har medført, at:

- 533 lærere er uddannet i linjefag i natur/teknik
- 378 lærere er uddannet i linjefag i matematik
- 278 lærere er uddannet i linjefag i geografi/biologi
- 431 moduler i naturfagsvejlederuddannelsen er gennemført
- 429 moduler i matematikvejlederuddannelsen er gennemført
- 125 moduler i engelskvejlederuddannelsen er gennemført
- 2314 moduler i læsevejlederuddannelsen er gennemført

Anmærkning: Regeringen har i perioden 2007-2009 afsat 160 millioner kroner til efteruddannelse af lærere i naturfag, matematik, engelsk og læsning samt skoleledere. I forhold til antal gennemførte moduler inden for vejlederuddannelserne (pædagogisk diplomuddannelse) foreligger der ikke opgørelse over, hvor mange lærere der er tale om. En fuld vejlederuddannelse består af 5 moduler. Hvis det således for eksempel forudsættes, at lærerne på læsevejlederuddannelsen i gennemsnit har gennemført tre moduler i perioden, svarer dette til 770 lærere.

Forbedring af linjefagsdækningen i folkeskolen

Linjefagsdækningen i folkeskolen er de seneste år blevet forbedret, idet der er sket en stigning på mellem tre og 14 procentpoint fra 2006 til 2009 inden for fysik/kemi, engelsk, dansk, matematik, biologi, geografi og natur/teknik.¹¹⁸

¹¹⁷ Der blev derudover afsat 20 millioner kroner til efteruddannelse af skoleledere (Undervisningsministeriet 2006, 'Styrkelse af folkeskolen')

¹¹⁸ UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen – Gennemgang af resultater.*

Der er dog ifølge skoleledernes besvarelser i undersøgelsen fortsat store forskelle mellem fagene i forhold til linjefagsdækningen i folkeskolen, herunder lærernes formelle linjefagsuddannelse i fagene. Eksempelvis viser undersøgelsen af UNI•C, at lidt over 80 pct. af klasserne i sløjd, fransk, tysk og fysik/kemi undervises af en lærer med en formel linjefagsuddannelse i faget, mens under halvdelen af klasserne i undersøgelsen undervises af en lærer med formel linjefagsuddannelse i samfundsfag, historie, natur/teknik og kristendomskundskab i det pågældende fag.

UNI•Cs undersøgelse viser endvidere, at under en tredjedel af de lærere, der underviser i dansk som andetsprog, har en egentlig linjefagsuddannelse i faget. Til gengæld vurderer en stor del af skolelederne, at lærerne har kompetencer svarende til linjefag. Der er dog fortsat cirka 30 pct. af lærerne, der ikke har linjefagsuddannelse eller kompetencer svarende til linjefag. Undersøgelsen viser ligeledes, at en stor del af lærerne, der forestår den specialpædagogiske bistand, ikke har kompetencer, som svarer til en linjefagsuddannelse.¹¹⁹

Særlige ressourcepersoner er meget udbredt på skolerne

En undersøgelse som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført for formandskabet for Skolerådet af særlige ressourcepersoner i folkeskolen tyder på, at de særlige ressourcepersoner kan styrke undervisningen på skolen. Et spørgeskema blandt et repræsentativt udsnit af skolelederne viser således, at et markant flertal af skolelederne mener, at skolens særlige ressourcepersoner i høj grad (34 pct.) eller i nogen grad (57 pct.) har styrket lærernes faglige kompetencer i forhold til almenundervisningen.

Undersøgelsen viser, at brugen af særlige ressourcepersoner er meget udbredt på folkeskolerne, men også, at der er meget stor variation i skolerne brug af ressourcepersoner. It-vejledere, læsevejledere, koordinatorer for specialundervisning, AKT-vejledere og skolebibliotekarer er meget udbredt på de danske folkeskoler, mens under 30 pct. af skolerne har matematik-, motorik-, naturfags-, sundheds, evaluerings- og sprogfagsvejledere, jf. tabel 6.1.

¹¹⁹ UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen – Gennemgang af resultater*. Der er i undersøgelsen spurgt til uddannelse på niveau med linjefagsuddannelse, da linjefagsuddannelsen i specialpædagogik er relativt ny.

Tabel 6.1. Andel af skolerne, der har følgende typer af ressourcepersoner på skolen

It-vejledere	96 pct.
Læsevejledere	91 pct.
Koordinatorer for specialundervisning	90 pct.
AKT-vejledere/-lærere	89 pct.
Skolebibliotekarere	88 pct.
SSP-lærere	78 pct.
Dansk som andetsprogsvejledere/-lærere	46 pct.
Matematikvejledere	28 pct.
Motorikvejledere	18 pct.
Naturfagsvejledere	13 pct.
Sundhedsvejledere	12 pct.
Evalueringsvejledere	8 pct.
Vejledere i forhold til sprogfag	4 pct.

Anmærkning: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere. N=354-360.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

Evalueringen viser endvidere, at de særlige ressourcepersoner primært er tilknyttet en enkelt skole. To pct. af skolerne deler it-vejledere med anden skole, mens der er en pct. af skolerne, der deler naturfagsvejleder, matematikvejleder, læsevejleder, AKT-vejleder og dansk som andetsprogsvejleder.¹²⁰

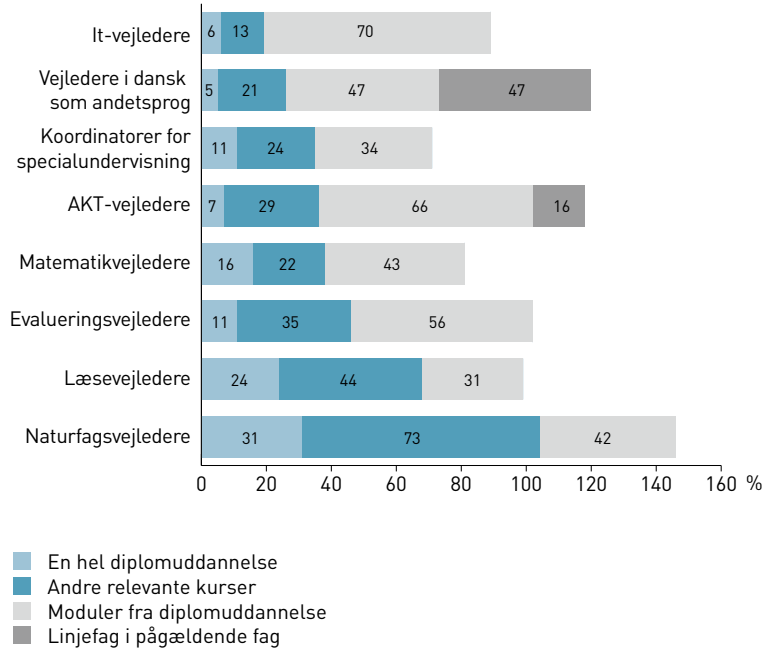
Særlige ressourcepersoners uddannelsesmæssige baggrund

Der er stor variation i ressourcepersonernes efteruddannelsesniveau – både når det gælder diplomuddannelse, moduler fra diplomuddannelse, andre relevante kurser og linjefag i pågældende fag. I forhold til andelen af ressourcepersoner med en hel diplomuddannelse (eller på tilsvarende niveau) eller moduler fra en diplomuddannelse, har naturfagsvejlederne det højeste uddannelsesniveau. Hvad angår de andre grupper, er der en stor andel af læsevejledere, som har dele af en diplomuddannelse. Der er forholdsvis få it-vejledere, som har en efteruddannelse bestående af et

¹²⁰ Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

antal diplomkurser eller en hel diplomuddannelse. For både dansk som andetsprogsvejledere og AKT-vejledere er det bemærkelsesværdigt, at der kun er en relativt lille andel, der har linjefag, en relevant diplomuddannelse eller dele heraf, jf. figur 6.1.

Figur 6.1. Andel af ressourcepersoner med følgende gennemførte uddannelser/kurser med relevans for området



Anmærkning: En ressourceperson kan optræde flere gange og procenterne i tabellen summerer derfor i alt op til over 100 pct.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

Lærerne bruger cirka 6,5 dage på kompetend udvikling

Den internationale TALIS-undersøgelse viser, at langt hovedparten af de danske lærere deltager i en eller anden form for kompetend udvikling. Det gælder fortrinsvis uformelle drøftelser med kolleger og kurser, mens andelen af lærere, der har deltaget i observationsbesøg på andre skoler eller videreuddannelse, er på henholdsvis 10 og 15 pct., jf. tabel 6.2.

Tabel 6.2. Andel af lærere, der inden for de seneste 18 måneder har deltaget i følgende faglige kompetenceudviklingsaktiviteter

Kompetenceudvikling	Andel lærere
Uformel drøftelse med kolleger om, hvordan undervisningen kan forbedres	90 pct.
Kurser/workshopper	81 pct.
Læsning af videnskabelige/undervisningsfaglige skrifter	77 pct.
Fordybelse i et fagligt relevant emne	52 pct.
Lærernetværk med henblik på faglig udvikling	44 pct.
Konferencer/seminarer	42 pct.
Mentorordning/coaching eller observation arrangeret af skolen	18 pct.
Videreuddannelse	15 pct.
Observationsbesøg på andre skoler	10 pct.

Kilde: Skolestyrelsen (2009): *TALIS – Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*.

Der er dog ifølge undersøgelsen cirka 6,7 pct. af lærerne, som slet ikke har deltaget i nogen form for kompetenceudvikling inden for de seneste 18 måneder.¹²¹ TALIS-undersøgelsen viser desuden, at de danske lærere på gennemførelsestidspunktet i gennemsnit havde benyttet 6,5 dage på kompetenceudvikling pr. år. Heraf var 2,7 dage obligatoriske ifølge lærerne. Variationen i omfanget af lærernes kompetenceudvikling er dog relativ stor. Der er således danske lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling i op til 63,3 dage i løbet af et år, og der er lærere, der har svaret, at de har haft 60 dages obligatorisk kompetenceudvikling.¹²²

Lærerens fag har lille betydning for omfang af kompetenceudvikling

TALIS-undersøgelsen viser ligeledes, at lærerens undervisningsfag kun i mindre omfang har betydning for, hvor mange dage der benyttes til

¹²¹ Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

¹²² Lærerne er i TALIS-undersøgelsen blevet spurgt om, hvor mange dage de har brugt på kompetenceudvikling de seneste 18 måneder. Dette tal er ganget med 2/3 for at få et gennemsnit for lærernes årlige tidsforbrug til kompetenceudvikling. Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

kompetenceudvikling. Undersøgelsen viser imidlertid, at lærere, der underviser i matematik, i gennemsnit kun har benyttet lige over seks dage til kompetenceudvikling om året, mens lærere, der underviser i samfundsfag og teknologi, i gennemsnit har benyttet over 7,3 dage til kompetenceudvikling, jf. tabel 6.3.

Tabel 6.3. Antal dage pr. år lærere i forskellige fag benytter til kompetenceudvikling

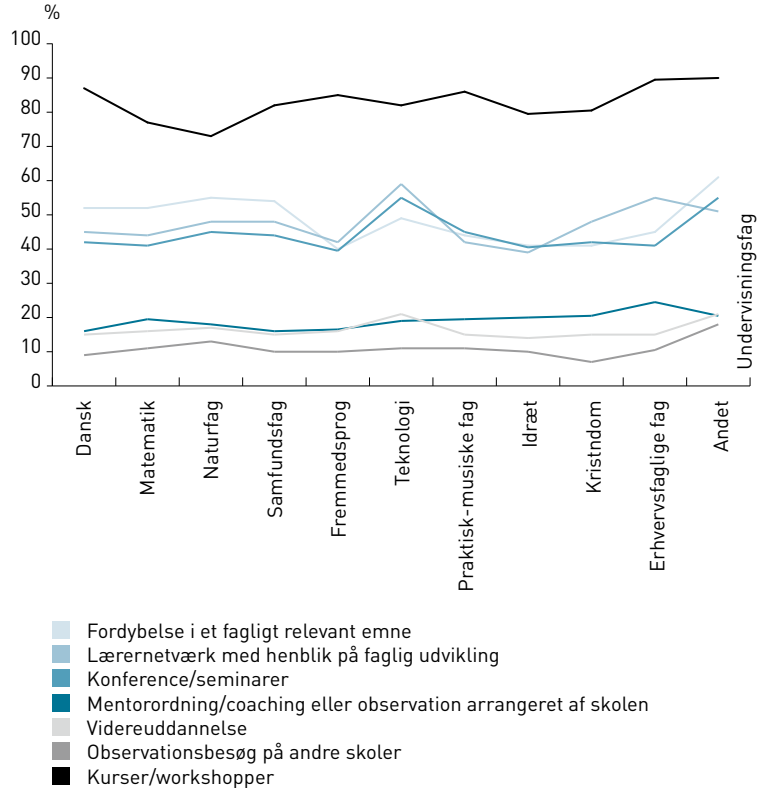
Fag	Antal dage pr. år
Teknologi	7,6
Samfundsfag	7,4
Kristendom	7,1
Naturfag	6,8
Fremmedsprog	6,7
Praktisk-erhvervsfaglige fag	6,5
Dansk	6,5
Praktisk-musiske fag	6,3
Idræt	6,3
Matematik	6,1
Andet	8,3

Anmærkning: Lærerne er i TALIS-undersøgelsen blevet spurgt om, hvor mange dage de har brugt på kompetenceudvikling de seneste 18 måneder. Dette tal er ganget med 2/3 for at få et gennemsnit for lærernes årlige tidsforbrug til kompetenceudvikling. Antal dage dækker over det gennemsnitlige antal dage som de lærere, der har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteten har benyttet på alle former for kompetenceudvikling. Alle dagene er således formentlig ikke kun brugt på denne kompetenceudviklingsaktivitet.

Kilde: Beregninger fra UNI•C for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

TALIS-undersøgelsen viser endvidere, at variationen i, hvilken form for kompetenceudvikling lærerne deltager i, kun i mindre grad afhænger af, hvilket fag man underviser i. Det fremgår dog, at lærere, der tilkender, at de underviser i teknologi, i højere grad end lærere i andre fag deltager i de forskellige former for kompetenceudvikling. Det fremgår således, at lidt over hver femte lærer, der underviser i teknologi, inden for de seneste 18 måneder har deltaget i videreuddannelse. Også lærere, der underviser i naturfag og idræt, ligger noget højere end de øvrige lærere. I disse fag har lidt over hver sjette lærer deltaget i videreuddannelse inden for de seneste 18 måneder, jf. figur 6.2.

Figur 6.2. Andel af lærere i forskellige fag, der har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 18 måneder



Anmærkning: De fleste lærere underviser i flere fag. Det er således ikke sikkert, at den pågældende kompetenceudviklingsaktivitet er gennemført med henblik på en styrket undervisning i det pågældende fag, men kan være fordelt i forhold til flere fag.

Kilde: Beregninger fra UNI•C for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Det er værd at bemærke, at der ikke ser ud til at være en sammenhæng mellem linjefagsdækning og lærernes deltagelse i kompetenceudvikling. Det er ud fra TALIS-undersøgelsen heller ikke muligt at identificere, at der inden for en række fag har været målrettede midler til videreuddannelse/linjefagsuddannelse. Det er blandt andet bemærkelsesværdigt, at relativt mange lærere, der underviser i idræt, har modtaget efteruddannelse, til trods for at der ikke har været målrettede midler til linjefagsuddannelse af idrætslærere.¹²³

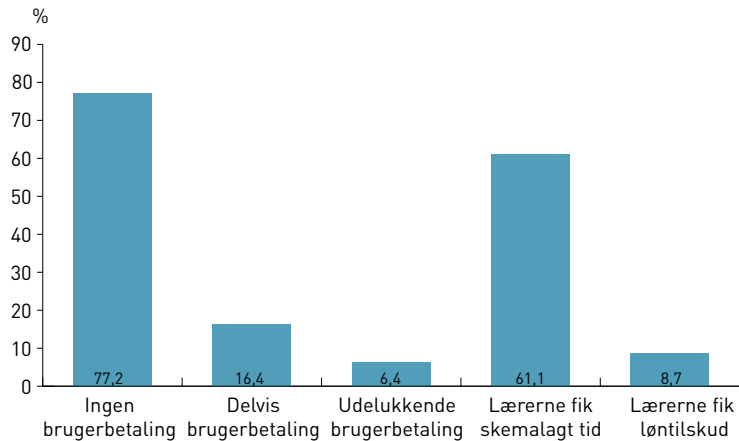
Finansiering af lærernes kompetenceudviklingsaktiviteter

Langt hovedparten af de lærere, der modtager efteruddannelse eller anden form for kompetenceudvikling, betaler ikke selv for deres uddannelse, og i langt de fleste tilfælde er kompetenceudviklingen en del af den enkelte lærers skema. Det skyldes, at rammerne for lærernes opkvalificering i høj grad er fastsat af lærernes arbejdstidsaftale.¹²⁴

TALIS-undersøgelsen viser, at der i et vist omfang finder delvis eller fuld selvfinansiering af lærernes kompetenceudvikling sted i Danmark. Cirka 16 pct. af lærerne har således deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste 18 måneder, hvor de delvist selv har betalt delvist for deltagelsen, og cirka seks pct. af lærerne har helt selv betalt helt for deres kompetenceudvikling, jf. figur 6.3.

123 Langt de fleste lærere underviser i flere fag. TALIS-undersøgelsen kan ikke dokumentere præcis, hvilke fag som den enkelte lærer har deltaget i kompetenceudvikling. Når lidt over 17 pct. af lærerne, der underviser i idræt, således har deltaget i videreuddannelse, er det ikke nødvendigvis ensbetydende med, at denne videreuddannelse er sket i faget idræt.

124 Man kan ikke søge Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) til fagspecifikke kurser eller korte kurser. Hvis man er i arbejde og er fyldt 25 år, kan der søges SVU til videregående uddannelse på åben uddannelse, hvis man følger uddannelsen på heltid, og hvis den har en bekendtgørelse. Kommunernes Landsforening, Finansministeriet, Undervisningsministeriet (2006): *Rapport fra arbejdsgruppen for efteruddannelse af lærere og skoleledere*, Kommunernes Landsforening, København Kommune, Frederiksberg Kommune & Lærernes Centralorganisation(2007): *Aftale om arbejdstid for lærere i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne*.

Figur 6.3. Økonomisk støtte til faglig kompetenceudvikling

Kilde: Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Mange mangler et passende udbud og støtte fra skoleledelsen til kompetenceudvikling
TALIS-undersøgelsen viser også, at en relativ stor del af de danske lærere, der gerne ville have deltaget i mere kompetenceudvikling, svarer, at manglende udbud af passende tilbud, manglende støtte fra arbejdsgiver, at deltagelsen var for dyr, og at deltagelsen var i konflikt med skema, er de væsentligste forklaringer på, at de ikke har deltaget i mere kompetenceudvikling, jf. tabel 6.5.

Tabel 6.5. Lærernes begrundelser, der bedst forklarer, hvorfor de ikke har deltaget i mere faglig kompetenceudvikling

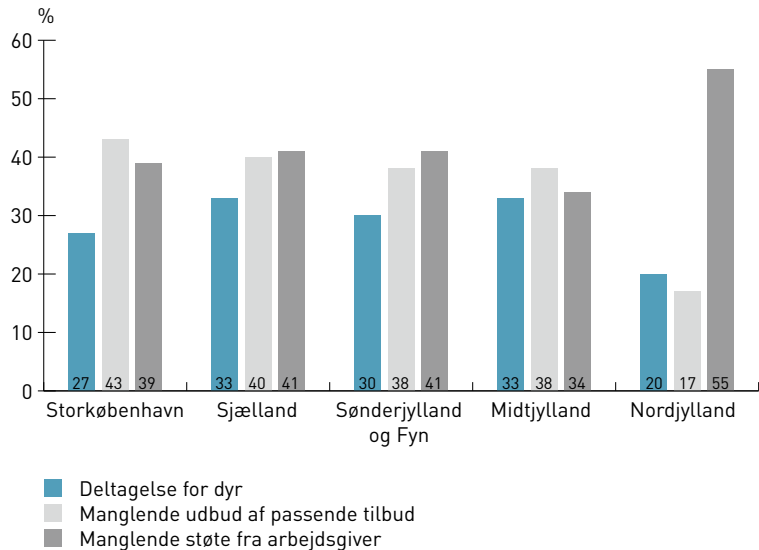
Manglende udbud af passende tilbud	42 pct.
Manglende støtte fra arbejdsgiver	38 pct.
Deltagelse var for dyr	30 pct.
Deltagelse var i konflikt med skema	24 pct.
Havde ikke tid af familiemæssige årsager	15 pct.
Havde ikke forudsætningerne	2 pct.

Anmærkning: Tallene i tabellen viser andelen af lærere, der har svaret, at følgende begrundelse bedst forklarer, at de ikke har deltaget i mere faglig kompetenceudvikling.

Kilde: Skolestyrelsen (2009): *TALIS – Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*.

Lærerne besvarelser varierer en del geografisk. Specielt besvarelser fra lærerne i Nordjylland adskiller sig fra lærerne i de øvrige regioner, idet betydeligt flere af disse her tilkendegiver, at de mangler et passende tilbud på kompetenceudvikling, mens de i mindre grad tilkendegiver, at kompetenceudviklingsaktiviteterne er for dyr, eller at der mangler støtte fra arbejdsgiveren, jf. figur 6.4.

Figur 6.4. Lærerne i forskellige regioners forklaring på manglende deltagelse i kompetenceudvikling



Anmærkning: Spørgeskema til lærerne. Det er kun de lærere, der har ønsket mere kompetenceudvikling, som har svaret på dette spørgsmål.

Kilde: Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

TALIS-undersøgelsen viser også, at omfanget af lærernes deltagelse i kompetenceudvikling varierer en del mellem regionerne. Lærere i Storkøbenhavn har således i gennemsnit benyttet 8,1 dage til kompetenceudviklingen pr. år, mens lærerne i Nordjylland i gennemsnit har benyttet 5,1 dage til kompetenceudvikling pr. år.¹²⁵

¹²⁵ Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Boks 6.2. Udbydere af efteruddannelse af lærere

Overordnet kan læreres muligheder for efter- og videreuddannelse opdeles i to forskellige former for kurser:

- Formelt kompetencegivende kurser
- Ikke-formelt kompetencegivende kurser.

De formelt kompetencegivende kurser reguleres efter bekendtgørelse og er en del af det offentlige efter- og videreuddannelsessystem.

Der videreuddannes her inden for tre niveauer:

- Enkeltfag, for eksempel linjefag
- Pædagogisk diplomuddannelse, for eksempel læsevejleder
- Masteruddannelse, for eksempel i evaluering af læring og undervisning.

Enkeltfag og diplomuddannelserne er på niveau med professionsbacheloruddannelserne. Diplomuddannelser og masteruddannelserne svarer til et års fuldtidsstudium, men foregår ofte på deltid. Diplomuddannelser udbydes efter lov om åben uddannelse, mens masteruddannelserne udbydes efter lov om universiteter. De formelt kompetencegivende efteruddannelser udbydes således af både professionshøjskoler, universiteter, aftenskoler, private skoler og udbydere og handelshøjskoler.

Kilde: Lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse for voksne. Vidar.dk (2008): *Kort om voksen og efteruddannelse*; Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Diplomuddannelserne* og Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Udbud af efteruddannelse til folkeskolens lærere*.

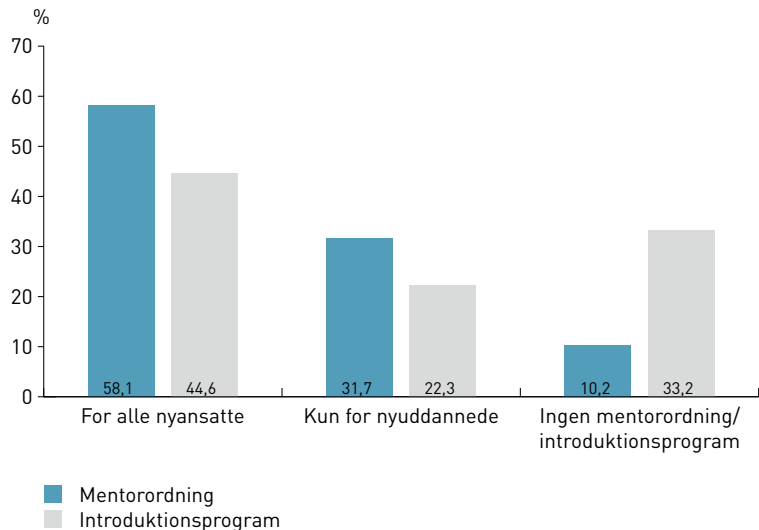
Den første opkvalificering sker i modtagelsen af de nyuddannede lærere. Der har de seneste år været fokus på sammenhængen mellem læreruddannelsen og den praksis, lærerne møder i folkeskolen efter endt uddannelse. Beregninger, som UNI•C Statistik & Analyse foretog for formandskabet til beretningen fra 2009, viser, at andelen af nyuddannede lærere, der finder anden beskæftigelse end i grundskolen eller ungdomsskolen, er stigende, ligesom flere nyuddannede lærere slet ikke finder beskæftigelse. Beregningerne viser endvidere, at andelen af nyuddannede lærere, der er ansat i grundskolen og ungdomsskolen, er lidt faldende i de første år efter lærernes dimission.¹²⁶

Ifølge TALIS-undersøgelsen har lidt over hver fjerde skole ikke et introduktionsprogram for nyansatte lærere, hvor der kan tages højde

¹²⁶ Formandskabet for Skolerådet (2009): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen*.

for overgangen fra uddannelse til beskæftigelse. Til gengæld viser TALIS-undersøgelsen, at brugen af mentorordninger for nyansatte lærere er meget udbredt på danske skoler. Kun for lidt over 10 pct. af skolerne er der således ikke en mentorordning for nyansatte lærere, jf. figur 6.5.

Figur 6.5. Andel af skoler, der har mentorordninger og introduktionsprogram for nyansatte



Kilde: Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Formandskabet har bedt EVA om i 2010 at gennemføre en evaluering af nyuddannedes overgang fra læreruddannelsen til folkeskolen for at give et bedre grundlag for fremtidige initiativer i forhold til at fastholde nyuddannede lærere i folkeskolen.

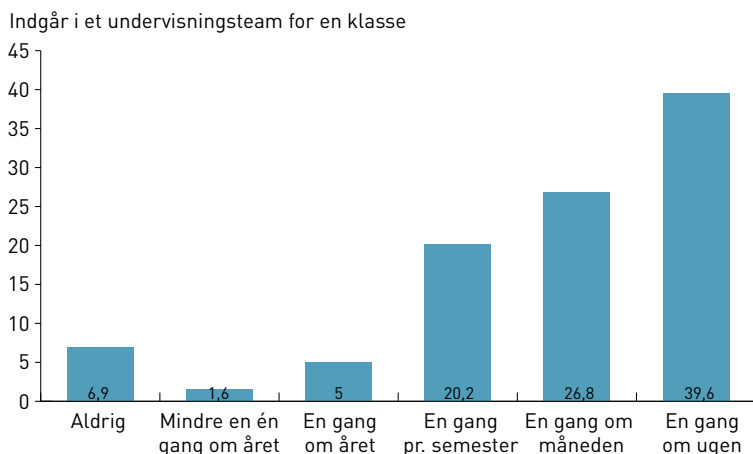
Teamet er oftest rammen for opkvalificering på skolen

Som udgangspunkt er den enkelte lærer ansvarlig for sin egen undervisning, men en stor del af skolerne organiserer i dag samarbejdet mellem lærerne i forskellige team for forskellige klassetrin og fag. Med arbejdstidsaftalen fra 2007 blev lærerteamet som hovedprincip grundlaget for planlægningen af lærernes arbejdstid, hvorved man ønsker et professionelt råderum over planlægningen og udførelsen af arbejdet. Målet er en helhedsplanlægning, der forudsætter et tæt samspil mellem skoleledelsen og lærerne om opstilling af mål for undervisningen og et

tæt samarbejde mellem lærerne indbyrdes om, hvorledes de opstillede mål nås.¹²⁷

Ifølge TALIS-undersøgelse deltager næsten 90 pct. af de danske lærere mindst en gang i semestret i et møde med et team for en klasse. 12 pct. af de danske lærere deltager imidlertid kun en gang om året eller færre gange i team om klassen. Således deltager lærerne i begrænset omfang i opkvalificerende kompetenceudvikling som en del af et team, jf. figur 6.6.

Figur 6.6. Lærernes deltagelse i et undervisningsteam for en klasse



Anmærkning: Spørgeskema til lærerne i TALIS 2009.

Kilde: Beregninger fra UNIC Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

6.3. Kommuner og skolars fokus på opkvalificering af lærerne

Det er kommunerne, der har det overordnede ansvar for opkvalificeringen af folkeskolens lærere, herunder lærernes efteruddannelse, øvrig kompetenceudvikling og opkvalificering på arbejdspladsen.

¹²⁷ Kommunernes Landsforening, København Kommune, Frederiksberg Kommune, Lærernes Centralorganisation (2007): *Aftale om arbejdstid for lærere i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne*.

EVA's evaluering af kommunernes arbejde med kvalitetsrapporterne viser, at kommunerne har et relativt stort fokus på efteruddannelse af lærerne. 65 pct. af de 20 kommuners kvalitetsrapporter, som EVA har gennemgået, viser således, at kommunerne har beskrevet opfølgingsaktiviteter i forhold til lærernes efteruddannelse. Det er betydeligt højere end de øvrige områder, som evalueringen gennemgår.¹²⁸

Det relativt store omfang af opfølgingsaktiviteter i forhold til lærernes efteruddannelse skyldes formentlig, at det er et lovkrav, at kvalitetsrapporterne indeholder opgørelser over linjefagsdækningen. 44 pct. af kommunerne i undersøgelsen svarer da også, at de har igangsat opfølgingsinitiativer i forhold til efteruddannelse af lærere som et resultat af kvalitetsrapportens resultater og konklusioner på området.¹²⁹ Det ser imidlertid ikke ud til endnu at have den store effekt på omfanget af efteruddannelse af folkeskolernes lærere, idet kommunerne de seneste år langt fra har brugt de målrettede midler til efteruddannelse af lærerne, jf. boks 6.1.

Der kan være flere forklaringer på, hvorfor kommunerne ikke har fået udnyttet midlerne til efteruddannelse. Blandt de mest plausible er, at efteruddannelsesaktiviteterne i meget høj grad finder sted i stedet for almindelig undervisning, og at indretningen af efteruddannelserne stiller store krav til de øvrige lærere på skolen og for vikardækning, da linjefagsuddannelserne typisk medfører, at læreren er helt væk fra skolen i omkring et helt skoleår. Endelig er der eksempler på, at efteruddannelse ikke bliver tilstrækkeligt kompenseret i lærernes skemalægning, fordi forberedelse og opgaver uden for efteruddannelsesundervisningen ikke godskrives som en del af lærerens arbejdstid.

Skolernes rammer for lærernes opkvalificering og efteruddannelse

Folkeskolerne og hermed lærernes arbejde tager udgangspunkt i de overordnede rammer, som kommunerne udstikker. Folkeskolernes opkvalificering af lærerne sker således med udgangspunkt i kommunens faglige og pædagogiske målsætninger og kommunale skolebudget. Kommunens pædagogiske målsætninger drøftes og fastsættes typisk ved forhandling mellem kommunen og lærerkreds i forbindelse med lærernes arbejdstidsaftale.

128 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter – Erfaringer med kvalitetsrapporter som et redskab til udvikling*.

129 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter – Erfaringer med kvalitetsrapporter som et redskab til udvikling*.

Ud over formelle efteruddannelser har kommuner og skoler mulighed for selv at tilrettelægge efteruddannelsesforløb for kommunens eller skolens medarbejdere eller tilkøbe efteruddannelse til lærerne via katalogkurser og rekvirerede kurser.¹³⁰ Her findes der både fagspecifikke kurser, der retter sig mod et særligt fag i folkeskolen, som for eksempel dansk og matematik og ikke-fagspecifikke kurser, som har et tværfagligt sigte, for eksempel pædagogiske og sociale emner. Endelig differentierer kurserne i deres længde fra at være et par timer til at forløbe over flere år.

Skolerne har dog selv stor indflydelse på omfanget af efteruddannelse og anden form for opkvalificering af skolens egne lærere. Det mener langt hovedparten af skolelederne i den internationale TALIS-undersøgelse. 90 pct. af de danske lærere arbejder således ifølge undersøgelsen på en skole, hvor skolelederen vurderer at have stor indflydelse på budgettet, herunder hvor meget af dette der benyttes til efteruddannelse.¹³¹

6.4. Skoleledelse og særlige ressourcepersoner

Skoleledelsen har stor betydning for elevernes læring. Det viser John Hatties syntese af metaanalyser af blandt andet skoleledelsens betydning for elevernes læring. Det gælder fortrinsvis ved, at skoleledelsen sætter klare ambitiøse mål for undervisningen, herunder både til lærerne og eleverne, og ved at sikre et undervisningsmiljø, der ikke er præget af afbrydelser.¹³²

Skoleledelsen spiller også en væsentlig rolle i forhold til at sikre godt læringsmiljø mellem lærerne på skolen, hvor der er mulighed for en faglig professionel udfordring af hver enkelt lærers undervisning. Skolelederen skal således sikre et trygt læringsmiljø både i klasseværelserne og uden for klasseværelserne, hvor den enkelte lærer har god adgang til supervision. Skolelederens effekt på undervisningen er specielt stor, hvis skolelederen selv direkte involverer sig i lærernes læring og udvikling, i form af planlægning, koordinering, evaluering af lærerne og i udvælgelsen af undervisningsmateriale. Det understreges endvidere i John Hatties syntese, at skoleledelsen skal være strategisk i ressourceudfordelingen, for eksempel i forhold til lærernes kompetenceudvikling. Et godt læringsmiljø for lærerne giver ikke alene bedre faglige resultater hos eleverne, men styrker

130 Rekvirerede kurser er de kurser, der ikke er indeholdt i kataloget, men som er særligt tilrettelagt for en afgrænset aftagergruppe, fx et udviklingskursus for alle medarbejdere på en skole.

131 Skolestyrelsen (2009): *TALIS – Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*.

132 Leithwood (2005): *Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front*.

i høj grad også lærernes tilfredshed med deres arbejde.¹³³ Ifølge andre internationale undersøgelser er det endvidere vigtigt, at skolelederen aktivt støtter den professionelle læring af medarbejderne og selv til tider tager del i de professionelle læringsforløb. Herunder er det vigtigt, at skoleledelsen sikrer en høj kvalitet i den pædagogiske vejledning af lærerne.¹³⁴

Der er endvidere en del internationale undersøgelser, der peger på, at en større distribuering af ledelsesopgaverne på skolen kan øge skolernes effektivitet, forstået som bedre faglige resultater hos eleverne. Forklaringen skal formentlig findes i, at der for lærerne er en lettere adgang til en højt kvalificeret faglig sparring om undervisningen, samt at en større delegering i sig selv vil fordrø mere professionsfaglig udvikling af viden på skolen.¹³⁵

Udviklingsplan for skolen har stor betydning

Det har stor betydning for skolens fagprofessionelle fællesskab, at skoleledelsen og lærerne har udarbejdet en udviklingsplan for skolen. TALIS-undersøgelsen viser således, at det, at skoleledelsen og lærerne har udarbejdet en udviklingsplan, har signifikant sammenhæng med, hvorvidt lærerne tilkendegiver at have deltaget i drøftelser om konkrete elevers læring, overværer andre læreres undervisning og giver feedback, drøfter og udvælger undervisningsmateriale, deltager i fælles aktiviteter på tværs af forskellige klasser og aldersgrupper (for eksempel projekter), indgår i et undervisningsteam om en klasse, har deltaget i faglige undervisningsaktiviteter, som for eksempel teamsupervision, om lærerne drøfter og koordinerer hjemmearbejde på tværs af fag, og lærerne sikrer fælles evalueringskriterier for vurdering af elevernes fremskridt.¹³⁶ TALIS-undersøgelsen viser imidlertid også, at næsten 30 pct. af lærerne tilkendegiver, at skolelederen og lærerne aldrig eller sjældent udarbejder en udviklingsplan for skolen, jf. figur 6.7.

133 Hattie, John (2009): *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.*

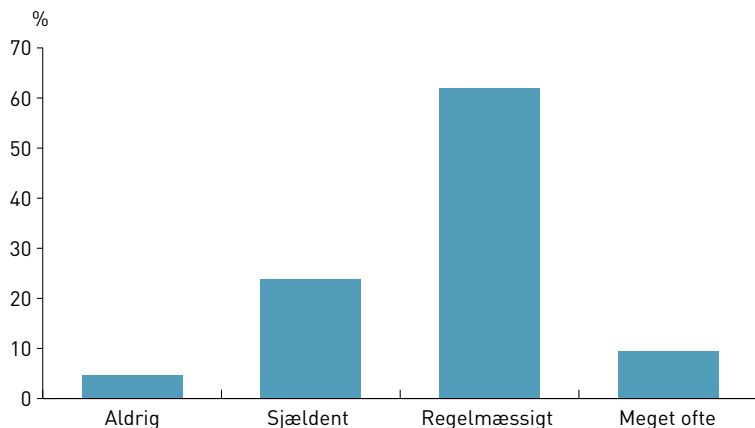
134 Leithwood (2005): *Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front.*

135 Leithwood, Kenneth (2005): *Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front.*

Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrart & Irene Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development.*

136 Sammenhængen er på et signifikantsniveau på 0,00 for hovedparten af spørgsmålene. For spørgsmålet om udveksling af materiale med kollegerne er signifikantsniveauet 0,02. Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Figur 6.7. Lærernes tilkendegivelse af, hvorvidt skolen udarbejder en udviklingsplan



Kilde: Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

TALIS-undersøgelsen viser endvidere, at der er sammenhæng mellem, hvorvidt lærerne tilkendegiver, at skolelederen sørger for, at lærerne arbejder efter skolens pædagogiske og faglige mål, og hvorvidt lærerne sikrer fælles evalueringskriterier for vurdering af elevernes fremskridt og deltager i faglige undervisningsaktiviteter, som for eksempel team-supervision.¹³⁷

Særlige ressourcepersoner kan styrke tilrettelæggelsen af undervisningen

Skolelederen skal spille en væsentlig rolle i den pædagogiske, didaktiske og faglige sparring med hver enkelt lærer. Det kan enten ske direkte mellem skoleledelsen og læreren, eller ved at skoleledelsen faciliterer kompetenceudviklingsaktiviteter for lærerne. EVAs evaluering af særlige ressourcepersoner i folkeskolen viser, at særlige ressourcepersoner i høj grad benyttes i forhold til konkret rådgivning. Over 80 pct. af skolelederne mener, at it-vejlederne, læsevejlederne og AKT-vejlederne i høj eller nogen grad giver sparring på konkrete spørgsmål fra andre lærere, og kun mellem nul til to pct. af skolelederne mener, at de nævnte vejledergrupper slet ikke giver konkret vejledning til andre lærere.

¹³⁷ Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på grundlag af TALIS 2009.

Meget tyder i øvrigt på, at ressourcepersonernes konkrete sparring på specifikke spørgsmål ofte foregår uformelt i frikvarteret. Både lærere og ressourcepersonerne peger på, at frikvarterrådgivning passer godt ind i de kollegiale samværsformer på skolerne, og ressourcepersonerne anvender derfor ofte denne form for uformel rådgivning i stedet for den kollegiale vejledning, som de har lært på deres uddannelse.¹³⁸

Det er meget forskelligt, i hvor høj grad ressourcepersonernes primære arbejdsopgaver er rettet mod at udvikle lærerens undervisning gennem vejledningsforløb end mod andre forhold, for eksempel enkeltelever. Det gælder specielt for AKT-vejlederne, mens it-vejlederne og læsevejlederne i højere grad gennemfører vejledningsforløb med lærer med henblik på udvikling af undervisning.

Behov for styrket opfølgning på lærernes kompetendevikling

Der findes ikke ret meget viden om, hvad kommuner og skoler gør for at styrke lærernes mulighed for at bruge og udbrede viden efter for eksempel et længere efteruddannelsesforløb. EVAs evaluering af særlige ressourcepersoner i folkeskolen viser imidlertid, at kommuner og skoler formentlig kan styrke kvaliteten i undervisningen, hvis tilrettelæggelsen af de særlige ressourcepersoners arbejde i højere grad sammentænkes med skolens øvrige opgaver. Der er ligeledes en del, der tyder på, at det kræver en betydelig ledelsesopbakning at få ændret på organisation og samarbejdsrelationer, hvis særlige ressourcepersoner skal få en central plads i skolens arbejde.

Flere skoler kan styrke tilrettelæggelsen af ressourcepersonernes arbejde

EVAs evaluering af særlige ressourcepersoner i folkeskolen viser, at skoleledelsen på mange folkeskoler ikke altid har et klart billede af, hvordan ressourcepersonerne på skolen bedst bruges i skolens organisation. Ifølge undersøgelsen er den særlige ressourcefunktion oftest opstået ved, at en lærer har taget eller er i gang med tage en uddannelse inden for området. Interviewene i undersøgelsen tyder således på, at mange ressourcepersoner kan stå meget alene med opgaven om at udforme funktionsbeskrivelse.¹³⁹

Undersøgelsen viser samtidig, at der er store forskelle mellem forskellige ressourcepersoners rammer for deres arbejde, herunder om der gives tilstrækkeligt med timer til opgaven i arbejdstidsaftalen mellem kommune og lærerkreds. Lidt over fire ud af ti skoler har således en funktionsbe-

138 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

139 Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

skrivelse af læse- og it-vejledernes arbejdsopgaver, mens hele 32 pct. af skolerne ikke har en funktionsbeskrivelse af AKT-vejledernes arbejde, og hele 46 pct. af skolerne ikke har en funktionsbeskrivelse for skolens dansk som andetsprogsvejledere, jf. tabel 6.6.

Tabel 6.6. Andelen af skoler med funktionsbeskrivelser – på de skoler, der har svaret, at de har funktionen

Læsevejledere (N=321)	81 pct.
It-vejledere (N=341)	81 pct.
AKT-vejledere/-koordinatorer (N=309)	68 pct.
Dansk som andetsprogsvejledere (N=157)	54 pct.

Anmærkning: Spørgeskema blandt skoleledere

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

Ifølge interviewene i EVAs evaluering er der meget forskellige holdninger til behovet for funktionsbeskrivelser. Ifølge nogle af de interviewede er det meget frustrerende, at der ikke er en klar beskrivelse af deres arbejde, mens andre mener, at en funktionsbeskrivelse ikke vil afspejle lærernes daglige arbejde og derfor er overflødige. Endelig giver nogle af de interviewede udtryk for, at antallet af timer til arbejdet ikke modsvarer de arbejdsopgaver, som er beskrevet i funktionsbeskrivelsen.¹⁴⁰

EVAs undersøgelse viser også, at det kun er en mindre andel af kommunerne, der går ind og udarbejder funktionsbeskrivelser for skolernes særlige ressourcepersoner. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen til skolelederne er der fælles kommunale funktionsbeskrivelser for lidt under en tredjedel af skolerne i forhold til læsevejledere (31 pct.), dansk som andetsprogsvejledere (28 pct.), it-vejledere (23 pct.) og AKT-vejledere (20 pct.).¹⁴¹

Vigtigt med ledelseshjælp til de særlige ressourcepersoner

EVAs evaluering viser ligeledes, at det kræver ledelseshjælp og anerkendelse, hvis den særlige ressourceperson på en god måde skal håndtere den udfordrende placering mellem skoleledelsen og de øvrige lærere. En stor del af ressourcepersonerne udtrykker et behov for, at ledelsen til stadighed er synlig og engageret i de arbejdsområder, som ressourcepersonerne varetager. Dette gør sig i særdeleshed gældende, fordi ressourcepersonerne kun i meget begrænset omfang besidder formel kompetence til at tage beslutninger.

¹⁴⁰ Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

¹⁴¹ Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

Det er desuden vigtigt, at det signaleres til lærere, der skal modtage vejledning, at det er en form for aflastning af dem og ikke et forsøg på kontrol. Det fremgår, at ressourcepersoner ofte oplever, at de skal gå en balancegang mellem tætte relationer til ledelsen og loyalitet i forhold til kolleger.

Ressourcepersonerne skal have stærke faglige forudsætninger og gode personlige kompetencer

Det fremgår endvidere af EVAs evaluering af særlige ressourcepersoner i folkeskolen, at de lærere, der skal varetage den specialiserede funktion, helst skal have nogle relevante faglige og personlige kompetencer, hvis samarbejdet med de øvrige lærere skal lykkes.

Undersøgelsen viser, at det er helt afgørende, at ressourcepersonen besidder relevant faglig indsigt, hvilket understreger behovet for, at det i de fleste tilfælde er vigtigt med kompetenceudvikling inden for det specialiserede område. Derudover peger undersøgelsen på, at det er vigtigt, at læreren har en legitimitet i det øvrige lærerkollegium, og at personen er udadvendt og opsøgende og derved formår at skabe efterspørgsel blandt skolens lærere.

Særlige ressourcepersoner opkvalificeres i høj grad via faglige netværk

Til gengæld viser EVAs evaluering, at de særlige ressourcepersoners ajourføring af viden ofte foregår via forskellige medier og i forskellige fora. En stor del af ressourcernes opdatering foregår i forskellige typer af faglige netværk. I disse netværk foregår der primært aktiviteter i form af henholdsvis videreformidling af ny viden inden for det faglige felt og en gensidig sparring og udveksling af erfaringer fra arbejdet på skolerne.¹⁴²

Der eksisterer imidlertid forskellige typer af faglige netværk, og betingelserne for at deltage er meget forskellige i kommunerne. Desuden er der ikke netværk for alle typer af ressourcepersoner i de enkelte kommuner, og det er ikke altid, at ressourcepersonerne oplever at kunne prioritere tiden til at deltage i netværksmøderne.¹⁴³

Særlige ressourcepersoner kan være brobygning mellem kommune og skole

Hvor det tidligere ofte var skolelederen, der var den primære forbindelse mellem skole og forvaltning, så bliver ressourcepersonerne i nogle tilfælde en kilde til viden om, hvad der sker på skolerne for forvaltningen.

¹⁴² Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

¹⁴³ Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

Ressourcepersonerne skaber dermed nye forbindelser mellem forvaltning og skole og mellem skolerne indbyrdes. Dermed kan ressourcepersonerne blive kvalitetssikrere på deres respektive faglige område og være med til at tage initiativer, hvilket tidligere næsten udelukkende var forbeholdt skolelederen.

6.5. Formandskabets vurderinger og anbefalinger – lærernes kompetenceudvikling skal styrkes

Der er meget, der tyder på, at lærernes kompetenceudvikling sker for tilfældigt. Det er tilsyneladende i høj grad op til den enkelte lærer selv at vurdere, hvilken form for kompetenceudvikling læreren skal deltage i. Der kan for eksempel ikke ses en nævneværdig forskel i lærernes kompetenceudvikling på tværs af fag. Samtidig er det formandskabets indtryk, at et stort omfang af kompetenceudviklingsstilbud er baseret på korte kurser på under 10 timer. Internationale forskningsresultater viser ellers, at netop den slags kompetenceudvikling ikke har effekt på undervisningen.

Et af de områder, hvor der er sket en udvikling, er i forhold til linjefagsdækningen. Det er et område, som kommunerne hvert år skal behandle i kvalitetsrapporterne. Samtidig har der i perioden fra 2006-2009 været afsat målrettede midler til efteruddannelse af lærere inden for natur/teknik, geografi, biologi, læsning, matematik og engelsk. Det har medført at kommunerne har igangsat en række initiativer i forhold til lærernes efteruddannelse.

Linjefagsdækningen er dog fortsat langt fra tilfredsstillende, hvis Danmark skal op blandt de fem bedste lande i internationale undersøgelser i fagene dansk, matematik, naturfag og engelsk. Der er fortsat behov for, at der afsættes målrettede midler til efteruddannelse af lærere i linjefag i disse fag i mange år endnu. Formandskabet vurderer desuden, at der er et stort behov for målrettede efteruddannelsesmidler i forhold til linjefagsuddannelse af lærere, der arbejder med elever med særlige behov og dansk som andetsprog. Det er to meget væsentlige områder for kvaliteten i folkeskolen, men også områder, der først de seneste år er blevet en del af læreruddannelsen. Der er derfor et stort behov for opkvalificering af lærere på disse to områder.

Der er endvidere behov for et fortsat fokus på efteruddannelse af vejledere inden for forskellige fag og tværgående opgaver på skolerne. Den større specialisering blandt lærerne ser ud til at være en klar gevinst for kvaliteten på skolerne, ikke mindst fordi det har styrket mulighederne for

højt kvalificeret pædagogisk vejledning af de enkelte lærere, og fordi den større specialisering giver styrkede muligheder i forhold til for eksempel undervisning af elevgrupper med indlæringsvanskeligheder eller trivelsesproblemer. Der er efter formandskabets vurdering fortsat brug for målrettede efteruddannelsesmidler på disse områder.

Samtidig skal udbuddet af efteruddannelse styrkes. Der er ikke noget samlet billede af, hvor mange timer og ressourcer der bruges på korte kursusforløb, men at dømme ud fra udbuddet synes der at være tale om et stort omfang. Der er behov for at forskyde vægten i efteruddannelse over mod længerevarende forløb.

Det er vigtigt, at kommuner og skoler tager ansvar for lærernes kompetenceudvikling og sørger for, at kompetenceudviklingen sker ud fra de strategier og mål, som fastsættes i kommunernes kvalitetsrapporter og skolernes udviklingsplaner. Kompetenceudvikling er en helt nødvendig del af det at være lærer, og det er uacceptabelt, hvis nogle lærere – som det er tilfældet i dag – ikke modtager kompetenceudvikling.

Skoleledelsen skal tage ansvar for lærernes kompetenceudvikling. Det gælder den kompetenceudvikling, der foregår i hverdagen, hvor lærerne styrker deres undervisning og fagprofessionelle udvikling via samarbejde. TALIS-undersøgelsen viser, at det er vigtigt, at skoleledelsen står i spidsen for jævnlige og udarbejde en udviklingsplan for skolens pædagogiske og faglige mål samt medarbejdernes professionelle samarbejde. Formålet hermed er at skabe de rette rammer for lærernes indbyrdes samarbejde og fagprofessionelle læring på arbejdet. Det er for eksempel vigtigt, at skoleledelsen er synlig i forhold til særlige ressourcepersoners arbejde og sørger for at facilitere de øvrige læreres brug af de særlige ressourcepersoners ekspertise.

Også i forhold til de kompetenceudviklingsaktiviteter, der foregår uden for skolen, herunder især efteruddannelse, skal skolelederen tage ansvar. Det bør være skoleledelsen, der i samarbejde med lærerne træffer beslutning om lærernes kompetenceudvikling – ikke lærerne selv. Dette nødvendiggør, at skoleledelsen er aktiv og synlig på skolen, sørger for løbende at følge kvalitetsudviklingen af skolens undervisning og benytter sig af de redskaber, som er til rådighed, for eksempel medarbejderudviklingssamtaler, tilfredshedsundersøgelser blandt elever og forældre, undervisningsobservationer og lignende. Skoleledernes arbejde hermed kan styrkes gennem efteruddannelse i brug af redskaber til kompetencevurdering og dialog med lærere om udvikling af deres kompetencer.

Men det er samtidig nødvendigt, at der udvikles redskaber, der kan bidrage til, at skolelederne kan få overblik over den enkelte lærers kompetencer. Det vil være nødvendigt i forhold til en god kompetenceudviklingsvurdering, som kan danne grundlag for dialog med den enkelte lærer om, hvor der kan være behov for kompetenceudvikling.

Formandskabet anbefaler

Formandskabet anbefaler, at undervisningsministeren fortsat afsætter målrettede midler til efteruddannelse af folkeskolens lærere. Formandskabet vurderer, at der som minimum fortsat er behov for målrettede midler til efteruddannelse i linjefag og vejledningsfunktioner inden for dansk, matematik, naturfag, engelsk, specialpædagogisk bistand og dansk som andetsprog. Formandskabet anbefaler ligeledes, at undervisningsministeren arbejder for at styrke kommunernes og skolernes incitament til at sende flere lærere på efteruddannelse og til at vælge længerevarende forløb frem for helt korte kurser.

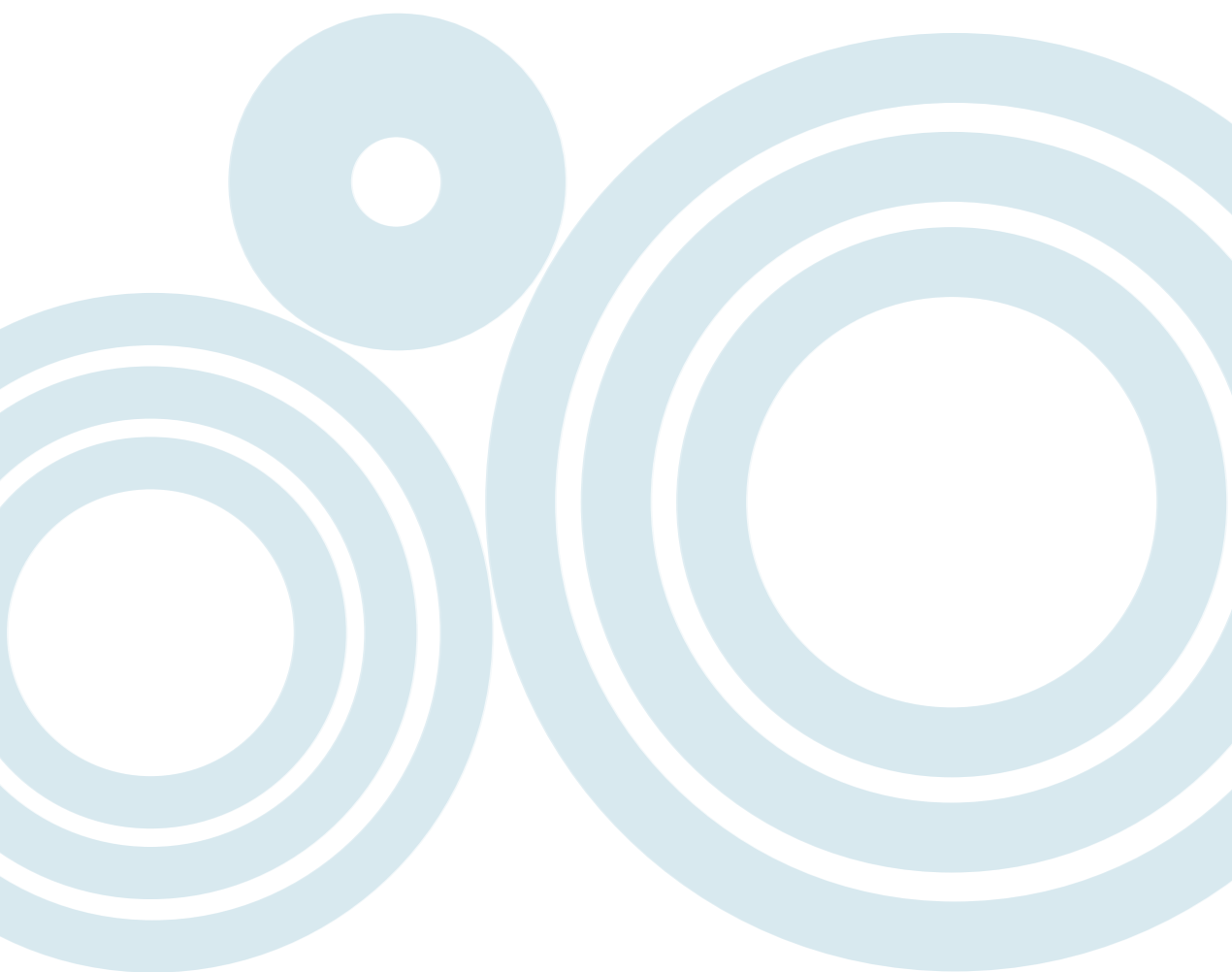
Formandskabet anbefaler ligeledes, at undervisningsministeren i samarbejde med kommunerne, professionshøjskolerne og universiteterne søger for at styrke udbuddet af længerevarende efteruddannelse til lærerne inden for de områder, hvor undersøgelser har vist, at der er udfordringer for folkeskolen. Det gælder områder som undervisningsdifferentiering, tilrettelæggelse af undervisningen, skole-hjem-samarbejde, indsatsen over for de svageste elever og sammenhængen mellem forskningsbaseret viden og lærerens praksis. Formandskabet anbefaler endvidere, at der igangsættes forsøg med udbud af linjefagsuddannelser og andre diplomuddannelser, hvor der er en større spredning af undervisningsmoduler, herunder placering af nogle moduler i ferie- og undervisningsfri perioder, så efteruddannelse bedre kan forenes med lærernes skema, hvilket specielt for små skoler med kun én eller få faglærere kan være en fordel.

Formandskabet anbefaler, at undervisningsministeren tager initiativ til, at der udvikles et værktøj, der kan bidrage til skoleledernes vurdering af den enkelte lærers kompetencer til at undervise.

Formandskabet anbefaler kommunerne at sikre, at alle skoler jævnlige udarbejder en udviklingsplan for skolens pædagogiske og faglige mål, herunder hvordan skolens medarbejdere vil samarbejde for et styrket fagprofessionelt fællesskab på skolen med fokus på høje forventninger til lærere og elever.

DEL 3

Skolerådet



7. Skolerådets arbejde i 2009

I dette afsnit præsenteres formandskabets og Skolerådets arbejde i 2009, og der redegøres for status for formandskabets anbefalinger i beretningen fra februar 2009.

7.1. Skolerådets opgaver

Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen – i daglig tale Skolerådet – er et uafhængigt råd, hvis opgaver og sammensætning er fastsat i folkeskoleloven.¹⁴⁴ Skolerådet blev nedsat af undervisningsministeren i efteråret 2006.

Skolerådet har til opgave at følge og vurdere kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen samt rådgive undervisningsministeren herom. Det gælder

- det faglige niveau og den pædagogiske udvikling i folkeskolen og ungdomsskolen,
- elevernes udbytte af undervisningen,
- skolens evne til at bidrage til bekæmpelsen af elevernes negative sociale arv og
- skolens evne til at øge integrationen af elever med anden etnisk baggrund end dansk.

Undervisningsministeren kan vælge at forelægge spørgsmål om folkeskolen og ungdomsskolen for Skolerådet.

Skolerådet ledes af et formandskab, som har særlig indsigt i forhold vedrørende folkeskolen. Formandskabet er udpeget af undervisningsministeren. Rådets øvrige 20 medlemmer består af repræsentanter fra en række centrale interesseorganisationer på folkeskoleområdet, se bilag 1 med oversigt over Skolerådets medlemmer i 2009.

Formandskabet har kompetence til selvstændigt at rådgive undervisningsministeren om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen og

¹⁴⁴ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 593 af 24. juni 2009.

har således ansvaret for beretningen og for andre udtalelser til undervisningsministeren. Skolerådet har kompetence til at drøfte og udtale sig om formandskabets beretning og andre udtalelser, før de afgives til undervisningsministeren. Et referat af rådets drøftelser skal ledsage beretningen og andre udtalelser til undervisningsministeren.

Formandskabet skal hvert år inden den 1. marts afgive en beretning til undervisningsministeren om kvaliteten i folkeskolen.

For at skabe sammenhæng mellem Skolerådets arbejde og Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) evalueringer af folkeskolen blev loven om Danmarks Evalueringsinstitut ændret i december 2006, således at formandskabet har fået kompetence til at beslutte, hvilke evalueringer EVA skal gennemføre på folkeskoleområdet.¹⁴⁵ Formandskabet kan også vælge at lade andre end EVA gennemføre evalueringer af folkeskolen. Der har på finansloven for 2009 været afsat 5,8 millioner kroner til evalueringer på folkeskoleområdet. Derudover er der i 2009 ekstraordinært afsat yderligere 2,2 millioner kroner med henblik på at finansiere undersøgelser og forskning inden for de indsatsområder, formandskabet har peget på.

7.2. Status for Skolerådets arbejde i 2009

I 2009 udløb formandskabets og Skolerådets første treårige beskikkelsesperiode, og der er beskikket nyt formandskab og Skoleråd. I formandskabet er der beskikket et enkelt nyt medlem, mens seks af Skolerådets medlemmer er nye. Fire medlemmer af formandskabet og 14 medlemmer af Skolerådet er genbeskikket. Se formandskabets og Skolerådets sammensætning i bilag 1.

Formandskabets første beretning fra 2007 havde karakter af et arbejdsprogram, hvori formandskabet beskrev det overordnede sigte med rådgivningen af undervisningsministeren. I beretningerne fra 2008 og 2009 blev det egentlige arbejde med at følge og vurdere kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen iværksat. I denne beretning er dette arbejde blevet fortsat, men der er også blevet gjort en mere omfattende status for folkeskolens kvalitet og indsatserne for at udvikle kvaliteten. Årsagen er, at formandskabet netop er startet på en ny beskikkelsesperiode, og at det på nuværende tidspunkt er passende at gøre status for det hidtidige arbejde.

¹⁴⁵ Lov nr. 1597 af 20. december 2006 om ændring af lov om Danmarks Evalueringsinstitut (evalueringer på folkeskoleområdet og dagtilbudsområdet).

Boks 7.1. Formandskabets rådgivning

Det overordnede sigte med formandskabets rådgivning er at styrke kvaliteten af folkeskolen og ungdomsskolen. Formandskabet finder det centralt, at denne rådgivning sker på baggrund af analyser og dokumentation af forholdene i danske skoler, men også på baggrund af analyser fra andre lande. Det er ligeledes vigtigt for formandskabet, at det fremgår, hvordan formandskabet vurderer analyser og fakta, og på hvilket grundlag formandskabet formulerer anbefalinger om nye initiativer på folkeskoleområdet. I den forbindelse vil formandskabet bestræbe sig på at formidle viden, dokumentation og vurderinger til alle relevante aktører i og omkring skolen.

Der gives i det følgende en status for formandskabets og Skolerådets arbejde i 2009.

Rådgivning skal baseres på analyser og dokumentation, herunder analyser fra andre lande

Denne beretning er baseret på en række undersøgelser og evalueringer, hvoraf nogle er evalueringer, som formandskabet selv har igangsat. Formandskabet har igangsat en række evalueringer på folkeskoleområdet, der er afsluttet i 2009, jf. boks 7.2. Evalueringerne er gennemført af EVA.

Boks 7.2. Evalueringer, der er afsluttet i 2009

- *Kommunernes varetagelse af ansvaret for den vidtgående specialundervisning efter kommunalreformen.* Offentliggjort i maj 2009.
- *Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporterne (delprojekt II).* Offentliggjort i juni 2009.
- *Undersøgelse af elevens alsidige udvikling.* Offentliggjort i december 2009.
- *Undersøgelse af lærerens brug af undervisningsmidler i folkeskolen.* Offentliggjort i december 2009.
- *Undersøgelse af særlige ressourcepersoners rolle i folkeskolen.* Offentliggjort i december 2009.

Formandskabet har i 2009 igangsat evalueringer, som EVA gennemfører i 2010 og 2011, jf. boks 7.3. Herudover planlægger formandskabet at igangsætte yderligere evalueringer i 2010 og årene fremover.

Boks 7.3. Evalueringer, der gennemføres i 2010 og 2011

- *Evaluering af ungdomsskolens heltidsundervisning.* Offentliggøres i december 2010.
- *Evaluering af undervisningsdifferentiering i folkeskolen.* Offentliggøres i april 2011.
- *Evaluering af de nye læreres møde med praksis.* Offentliggøres i juni 2011.
- *Kvalitetsrapporternes betydning for praksis (delprojekt III).* Offentliggøres i september 2011.

Mulighed for flere forskellige typer forsknings- og evalueringssydelser

Formandskabet kan som nævnt vælge at lade andre end EVA gennemføre evalueringer af folkeskolen. I 2009 har Skolestyrelsen på vegne af formandskabet indgået to rammeaftaler om forsknings- og evalueringssydelser på folkeskoleområdet. Med rammeaftalerne har formandskabet mulighed for at igangsætte evalueringer via miniudbud, som EVA ikke skal gennemføre som en myndighedsopgave.

Formandskabet ser behov for at afdække flere forskellige områder i og omkring folkeskolen og har planlagt en række evalueringer, hvoraf flere er igangsat.

Boks 7.4. Evalueringer via miniudbud, der gennemføres i 2010 og 2011

- *Undersøgelse af skoler, der bryder den sociale arv.*
- *Undersøgelse af folkeskolens betydning for overgangen til ungdomsuddannelse.*
- *Undersøgelse af effekten af skoleledelse.*
- *Undersøgelse af rammer og vilkår for skoleledelse.*
- *Undersøgelse af forskelle i skoleresultater hos andengenerationsindvandrere i Danmark og Sverige.*
- *Undersøgelse af effekten af sprogvurderinger i skolestarten.*
- *Undersøgelse af samarbejdet mellem skole, forvaltning og øvrige institutioner.*

Viden hentes også udefra og hos folkeskolens parter

Formandskabet har ud over de gennemførte og igangsatte evalueringer gennemført en række initiativer i 2009 for at indhente danske og internationale erfaringer med kvalitetsudvikling på folkeskoleområdet.

I forbindelse med formandskabets afgivelse af sin tredje beretning den 24. februar 2009 afholdt formandskabet et seminar om evaluering og kvalitetsudvikling. På seminaret blev der holdt oplæg om den danske undersøgelse af elevplaner og om de svenske erfaringer med elevplaner. Desuden

var der på seminaret oplæg ved en af forfatterne til den internationale undersøgelse "How the worlds best-performing school systems come out on top" fra McKinsey & Company, der blandt andet undersøger lærernes betydning for elevens læring og konkluderer, at læreren er den mest betydende faktor for succes, og at der skal sættes på uddannelse af lærere.

Den 5. oktober 2009 afholdt formandskabet for Skolerådet et fagligt seminar om elevens alsidige udvikling med forskellige oplæg om den alsidige udvikling og workshops, hvor eksperter og praktikere diskuterede nogle af de problemstillinger, der knytter sig til elevens alsidige udvikling i folkeskolen. Blandt andet blev det diskuteret, hvordan den alsidige udvikling defineres, og om den kan og bør måles.

Formidle viden til aktører i og omkring skolen

Formandskabet har fortsat de initiativer, der allerede i 2008 og 2009 blev igangsat med sigte på at formidle resultater af evalueringer og undersøgelser til interesserede på folkeskoleområdet.

Formandskabet for Skolerådet udsendte i maj 2009 debatavisen Skoleråd '09, som havde til formål dels at formidle beretningens temaer, dels at stimulere interessen for at opsøge og afprøve ny viden om, hvad der virker. Avisen blev trykt i et oplag på 25.000 eksemplarer og sendt til alle landets folkeskoler, skolebestyrelser og kommunale forvaltninger.

Skolerådet driver en hjemmeside til formidling af Skolerådets arbejde (www.skoleraadet.dk). På Skolerådets hjemmeside bliver der løbende præsenteret nye undersøgelser om folkeskolen, og der oplyses om væsentlige arrangementer, som afholdes af Skolerådet og andre.

Skolerådet udsender nyhedsbrevet Nyt fra Skolerådet, der udkommer cirka hver tredje måned. Nyhedsbrevet formidler et overblik over de mange undersøgelser om folkeskolen og orienterer om Skolerådets arbejde. Nyhedsbrevet blev udsendt fire gange i 2009.

Formandskabet for Skolerådet har deltaget i den offentlige debat med indlæg, artikler og interview i aviser, fagblade og tv.

Møder i formandskabet og Skolerådet

Skolerådet har afholdt to møder i 2009. De to ordinære møder blev afholdt henholdsvis den 24. februar 2009 og den 27. oktober 2009. På mødet den 24. februar 2009 var den netop offentliggjorte beretning for 2009 genstand for drøftelse. På efterårets Skolerådsmøde præsenterede formandskabet temaerne for beretningen for 2010, gav en status på

formandskabets anbefalinger fra 2008 og 2009 samt drøftede nogle af de nye undersøgelser, der er kommet i løbet af året. Derudover drøftede rådet et debatoplæg om udbredelsen af forskningsbaseret viden, som rådsmedlemmerne KL, Danmarks Lærerforening, BUPL, Børne- og Kulturchefforeningen, Skolelederne og Skole og Samfund udsendte i forbindelse med skolestart i 2009.

Formandskabet har afholdt seks møder i 2009.

7.3. Opfølgning på anbefalinger fra formandskabet

Formandskabet redegør i hver beretning for, hvordan der er fulgt op på de tidligere anbefalinger fra formandskabet. Se bilag 2 med en mere detaljeret status for formandskabets anbefalinger i 2009. Nedenfor beskrives opfølgningen i relation til de tre områder, der var særligt centrale for formandskabets beretning i 2009, samt for to centrale anbefalinger fra beretningen i 2008. Det gælder:

- Skoleledelse
- Skole-hjem-samarbejde
- Folkeskolens lærere
- Specialundervisning
- Korrektion af karakterer.

Skoleledelse

Formandskabet anbefalede i beretningen fra 2009 en klar ansvarsfordeling, således at skolebestyrelsen har indstillingsretten ved besættelse af stillingen som skoleleder, mens skolelederen har indstillingsretten for alle andre ansatte på skolen.

Undervisningsministeriet har oplyst, at skolelederen indgår i den kommunale organisation på samme måde som andre kommunale ledere. Skolelederen refererer til kommunalbestyrelsen, og det vil ifølge Undervisningsministeriet være i strid med lovens intentioner, hvis skolelederen bliver tillagt en formel kompetence i forhold til ansættelse af skolens pædagogiske personale. Der er ikke noget til hinder for, at en kommunalbestyrelse kan delegerer beføjelsen til at ansætte lærere ved skolen til skolelederen, hvis det ønskes lokalt. Formandskabet er af den opfattelse, at det er en god idé, at beføjelsen delegeres. Desuden er det glædeligt, at det – ifølge tal fra TALIS-undersøgelsen – allerede sker i praksis i de fleste kommuner.¹⁴⁶

¹⁴⁶ Beregninger fra UNI•C Statistik & Analyse for formandskabet for Skolerådet på baggrund af TALIS 2009.

Skole-hjem-samarbejde

Formandskabets anbefalinger vedrørende skole-hjem-samarbejdet rettede sig hovedsageligt mod skoler og kommuner og havde til formål at aktivere de hjem, der er meget passive i forhold til skolen. Den første af anbefalingerne handlede om, at alle skoler bør udarbejde en strategi for skole-hjem-samarbejdet, der sigter mod at give forældrene en aktiv rolle i forhold til styrkelse af barnets skolegang. Den anden anbefaling var rettet mod både skoler og kommuner og anbefalede, at de to aktører igangsætter udviklingsforsøg, der kan øge vidensgrundlaget for, hvordan elevernes resultater i skolen kan forbedres via et styrket skole-hjem-samarbejde og det lokale engagement hos forældrene.

Der er – efter formandskabets vidende – ikke lavet systematiske undersøgelser af, hvorvidt anbefalingerne er blevet fulgt af kommuner og skoler. Formandskabet ønsker dog at understrege vigtigheden af anbefalingen og pege på, at begge anbefalinger kan danne grundlag for at styrke skole-hjem-samarbejdet.

Folkeskolens lærere

En central konklusion i beretningen fra 2009 er, at lærerne er den faktor i skolesystemet, som har størst betydning for elevernes resultater. På den baggrund anbefalede formandskabet, at undervisningsministeren ikke tager initiativ til større ændringer af læreruddannelsen, før der er skabt et gennemarbejdet vidensgrundlag for ændringerne af uddannelsen. Formandskabet understregede desuden, at der bør strammes op på optagelseskravene til læreruddannelsen, så de lærerstuderendes forudsætninger og kompetencer højnes, og kvaliteten i uddannelsen således sikres fremadrettet.

Formandskabet følger i den forbindelse med interesse arbejdet i følgegruppen for ny læreruddannelse, som:

- er i gang med at implementere deres evalueringsprogram, som har til formål at tilvejebringe et datagrundlag for følgegruppens vurderinger og anbefalinger til eventuelle ændringer af læreruddannelsen
- i henhold til evalueringsprogrammet i efteråret 2009 fik gennemført en undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen, som skal indgå som grundlag for følgegruppens vurdering af balancen mellem de studerendes valg af linjefag i læreruddannelsen og behovet i folkeskolen
- er ved at gennemføre en undersøgelse af de studerendes valg af linjefag med fokus på de konsekvenser, som regler for valg af linjefag har
- vil igangsætte en undersøgelse af styrket faglighed i læreruddannelsen i foråret 2010.

Derudover anbefalede formandskabet, at undervisningsministeren igangsætter flere forsøgs- og udviklingsprojekter i læreruddannelsen for at skabe viden om, hvordan læreruddannelsen kan styrkes fremadrettet.

Formandskabet har med glæde erfaret, at Undervisningsministeriet den 27. februar 2009 udmeldte syv principper for forsøg med læreruddannelsen. Formålet er at understøtte, at uddannelsens attraktivitet – og dermed også rekrutteringen – øges, at den fremtidige linjefagsdækning i folkeskolen sikres, og at uddannelsen udvikles fagligt. Undervisningsministeriet har meddelt, at der er modtaget og godkendt ni forsøgsansøgninger fra professionshøjskolerne, og at det forventes, at professionshøjskolerne fra 2010 igangsætter forsøg med kombination af job og uddannelse i læreruddannelsen.

Formandskabet vil med interesse følge forsøgene og vurderer, at evalueringen af dem bør bidrage til den politiske stillingtagen i forbindelse med eventuelle justeringer og ændringer af læreruddannelsen fremover.

Derudover finder formandskabet det særdeles interessant, at flere professionshøjskoler er i dialog med universiteter om udvikling af nye læreruddannelsesforløb, herunder mulighed for bedre overgange for de studerende mellem læreruddannelsen og universitetsuddannelser.

Specialundervisning

I beretningen fra 2008 anbefalede formandskabet ministeren at igangsætte et udvalgsarbejde om specialundervisningsområdet. I kommuneaftalen for 2009 blev det aftalt at igangsætte et udvalgsarbejde, og udvalgsarbejdet fremhæves igen i kommuneaftalen for 2010. Det har taget lang tid at få dette udvalgsarbejde i gang, men formandskabet noterer sig nu, at udvalgsarbejdet er igangsat.

I beretningen fra 2008 blev det skønnet, at mere end 20 pct. af folkeskolens udgifter går til den specialpædagogiske bistand, at en stadig større andel af eleverne indgår i specialpædagogiske forløb, og at udgifterne er stigende. Alt tyder på, at denne udvikling fortsætter. Formandskabet forventer udfaldet af udvalgsarbejdet og følger med interesse, om udvalget følger formandskabets anbefalinger om at gennemarbejde specialundervisningsbegrebet og etablere en løbende indsamling af data, der kan bidrage til kvalitetsudviklingen af specialundervisningen fremover.

Korrektion af karakterer

Beretning 2008 indeholdt anbefaling fra formandskabet om, at der foretages en ændring af lov om gennemsnitlighed og åbenhed i uddannelserne mv., således at skolernes gennemsnitskarakterer fremover offentliggøres sammen med et korrigeret gennemsnit for på denne måde at få et mål for skolernes indsats.

Undervisningsministeren har meddelt, at Undervisningsministeriet som myndighed ikke skal foretage en sådan korrektion. Formandskabet finder det beklageligt, da det er formandskabets vurdering, at en korrektion kan bruges af skoler, kommuner og forældre til at få et mere nuanceret og retvisende billede af skolernes præstationer. I EVAs evaluering af kvalitetsrapporterne anbefaler ekspertgruppen, at korrigerede karakterer indgår i kvalitetsrapporten, da de vil være et vigtigt redskab for kommunerne til at give et billede af kvaliteten af kommunens skolevæsen. Formandskabet vil overveje, om der er andre måder at stille sådanne oplysninger til rådighed for de interesserede forældre, skoler og kommuner.

8. Status for udviklingen i folkeskolen og ungdomsskolen

Som led i Skolerådets opgave med at følge og vurdere kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen er det væsentligt at beskrive større ændringer, reformer og nye initiativer på området. I dette afsnit gøres der for det første rede for de lovændringer, der er gennemført på folkeskolens og ungdomsskolens område i 2009 samt resultaterne af større og relevante reform- og udvalgsarbejder. For det andet belyses udviklingen på folkeskole- og ungdomsskoleområderne med afsæt i udvalgte nøgletal. Afsnittet er en fast del af beretningen og kan benyttes til at følge udviklingen på området med hensyn til både lovgivning og nøgletal.

8.1. Initiativer på folkeskoleområdet

Der er på folkeskolens område gennemført fem lovændringer i 2009. Tre af lovændringerne er gennemført som led i regeringens afbureaukratiseringsreform og har alene til formål at forenkle rammerne for skolens arbejde. Ligesom i 2008 har det i 2009 været et selvstændigt mål at give parterne på folkeskolens område ro til udmøntningsarbejdet med de store lovinitiativer, der er vedtaget i 2006 og 2007.

Boks 8.1. Lovændringer på folkeskoleområdet 2009

- Præcisering af ansvarsforholdene i folkeskolen med videre. Loven indeholder en række ændringer af folkeskolelovens bestemmelser, der har til hensigt at præcisere og tydeliggøre ansvars- og kompetencefordelingen mellem de forskellige aktører i folkeskolen – kommunalbestyrelsen, skolebestyrelsen, skolelederen og lærerne.¹⁴⁷
- Samordning af elevplan, uddannelsesbog og uddannelsesplan. Loven indebærer, at elevplan, uddannelsesbog og uddannelsesplan samles i ét redskab på de klassetrin, hvor elever, forældre, lærere og vejledere i dag skal forholde sig til alle tre redskaber. Ved alene at forholde sig til ét redskab opnås en administrativ forenkling. Loven indebærer desuden, at der ikke længere stilles krav om udfærdigelse af en skriftlig uddannelsesbog fra 6. klassetrin.¹⁴⁸
- Ændring af procedure for henvisning til specialundervisning i enkelte fag. Det fremgår af loven, at inddragelse af pædagogisk-psykologisk rådgivning kan undlades ved henvisning af en elev til specialundervisning i enkelte fag, hvis skolens leder vurderer, at det ikke er nødvendigt, og hvis forældrene er enige heri.¹⁴⁹
- Ændring af censorordningen ved skriftlige afgangsprøver i folkeskolen. Loven indebærer en ændring af folkeskoleloven, som giver faglæreren mulighed for at deltage i bedømmelsen af elevernes skriftlige afgangsprøver i folkeskolen. Loven indeholder en ændring af folkeskolelovens bemyndigelsesbestemmelse til at fastsætte regler om censorer, således at undervisningsministeren kan fastsætte regler om, at de kommunalt udpegede censorer alene medvirker ved bedømmelsen i nærmere angivne fag.¹⁵⁰
- Sammenskrivning af læseplan og beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål. Lovændringen har til formål at forenkle reguleringen af indholdet i undervisningen i folkeskolen ved at sammenskrive læseplaner og beskrivelse af udviklingen i undervisningen frem mod trin og slutmål.¹⁵¹

Lovændringerne er trådt i kraft den 1. august 2009.

147 Lov nr. 534 af 12. juni 2009 om ændring af lov om folkeskoleloven (Præcisering af ansvarsforholdene i folkeskolen mv.).

148 Lov nr. 354 af 6. maj 2009 om ændring af lov om folkeskolen og lov om vejledning om uddannelse og erhverv (Samordning af elevplan, uddannelsesbog og uddannelsesplan).

149 Lov nr. 353 af 6. maj 2009 om ændring af lov om folkeskolen (Ændring af procedure for henvisning til specialundervisning i enkelte fag).

150 Lov nr. 535 af 12. juni 2009 om ændring af lov om folkeskolen (Ændring af censorordningen ved skriftlige afgangsprøver i folkeskolen).

151 Lov nr. 50 af 28. januar 2009 om ændring af lov om folkeskolen (Sammenskrivning af læseplan og beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål).

Regeringens afbureaukratiseringsprogram

I 2009 præsenterede regeringen en omfattende plan for afbureaukratisering i kommuner og regioner. I planen Mere tid til velfærd indgår 105 initiativer, der skal give kommuner og regioner mulighed for at give borgerne bedre offentlig service og velfærd.

Initiativerne er udarbejdet med det formål at reducere kravene til indberetninger og dokumentation og give mere frihed i opgaveløsningen. 31 af initiativerne vedrører Undervisningsministeriets område, hvor det på folkeskole- og vejledningsområdet vurderes, at det vil være muligt at frigøre 212 millioner kroner i 2011. Et beløb, der svarer til 318.000 ekstra undervisningstimer. 21 af forslagene vedrører direkte folkeskolen. Forslagene danner grundlag for betydelige forenklinger i organiseringen af undervisningen på de enkelte skoler. Blandt andet vil der være enklere regler om holddannelse og om anvendelsen af undervisere i indskolingen. Derudover vil det blive nemmere at lave heldagsskoler. Elevplaner og kvalitetsrapporter bevares, men kommunerne får mulighed for at afprøve enklere måder at udforme dem på. I 2009 har 172 skoler fået lov til at forsøge sig med forenklinger af elevplaner. Resultaterne vil blive evalueret i 2011, og på baggrund af erfaringerne vil regeringen tage stilling til, hvordan reglerne skal forenkles.

Som et led i afbureaukratiseringsprogrammet er der gennemført to undersøgelser, hvor den ene var en scanning af folkeskoleområdet, som mundede ud i et bruttokatalog med forslag til afbureaukratisering. Den anden kortlagde og målte tidsforbruget på de faktiske administrative opgaver i folkeskolen. Resultaterne fra begge undersøgelser indgår i Regeringens handlingsplan.

Regeringens Vækstforum

Regeringen har ved starten af det nye folketingsår i 2009 nedsat et vækstforum, der skal rådgive regeringen i det kommende år. Regeringen nedlægger samtidig Globaliseringsrådet, men Vækstforum bygger videre på Globaliseringsrådets arbejde.

Det nye Vækstforum er sammensat af førende erhvervsledere, forskere og andre og skal bidrage til at analysere og besvare fremtidige udfordringer og ruste dansk økonomi til fornyet vækst. Det skal blandt andet drøfte og rådgive regeringen om, hvordan der skabes en stærk konkurrenceevne, en stabil makroøkonomi og sunde offentlige finanser, hvordan der sikres en veluddannet arbejdsstyrke og høj beskæftigelse samt hvordan klimaforandringerne og konsekvenserne heraf skal imødekommes. I tilknytning til Vækstforum bliver der i løbet af 2010 gennemført

et såkaldt 360-graders-eftersyn af folkeskolen, der skal belyse, om der er områder, hvor folkeskolen kan forbedres.

Projekt Skoleudvikling

Projekt Skoleudvikling er målrettet skoler og kommuner og har til formål at rette en indsats mod de fagligt svage og udsatte elever, så de får bedre muligheder for at gennemføre en uddannelse. Projektet er opdelt i fem indsatsområder, inden for hvilke der skal gennemføres forsøg med nye metoder, som skal forbedre elevernes forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

1. Undervisningsassistenter/ lektiehjælp i folkeskolen

Formålet er at igangsætte forsøgsordninger med undervisningsassistenter, der for eksempel kan yde støtte til elever med faglige og/eller koncentrationsmæssige problemer, så de ikke skal henvises til specialundervisning.

2. Erhvervsklasser

Formålet er at bidrage til oprettelsen af flere erhvervsklasser og udvikling af alternative undervisningstilbud til bogligt svage og praktisk orienterede elever for derigennem at forbedre deres forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

3. Turbodansk – Intensiv og motiverende læseforløb i grundskolen

Formålet er at forbedre læsefærdighederne hos de bogligt svage elever på 6.-9. klassetrin, som får mulighed for udelukkende at koncentrere sig om læsning i en begrænset periode. Derudover skal elever på 6. og 7. klassetrin kunne tilbydes et praktisk forløb i kombination med fire kernefag eller med dansk og et eller flere af de øvrige kernefag.

4. It-støttede undervisningsformer

Formålet er at udvikle særlige it-støttede undervisningsformer for at forbedre udbyttet af undervisningen for elever med særlige behov og andre udsatte elever.

5. Lokale taskeforces for skoleudvikling

Formålet er at give kommuner og skoler mulighed for at nedsætte lokale taskeforces, der skal støtte det pædagogiske udviklingsarbejde. De kan bestå af personer med viden om organisering af udviklingsprojekter og kan komme fra blandt andet kommuner, professionshøjskoler, konsulentfirmaer og skoler.

Projekt Skoleudvikling administreres af Skolestyrelsen. Projektet er tre-årigt og forventes afsluttet i 2011.

Partnerskab om Folkeskolen

Partnerskab om Folkeskolen er et kommunalpolitisk samarbejde mellem KL og 34 kommuner. Projektet tager afsæt i forskning og undersøgelser om, hvad der har betydning for elevernes udbytte af undervisningen, med det formål at styrke netop dette udbytte. Partnerskabet opstillede med udgangspunkt i nogle væsentlige indsatsområder en række ønskede tilstande, som kommunerne kunne stræbe imod. Via selvevalueringer i kommunerne blev en statusanalyse gennemført ved samarbejdets indledning og afslutning i henholdsvis 2007 og 2009. Resultaterne er overordnet positive. Dog er udviklingen mere tydelig på nogle områder end andre.

De mest markante resultater findes i samarbejdet mellem politikere, forvaltninger og skoleledere, der på langt de fleste områder har udviklet sig i positiv retning i forhold til 2007. Blandt andet oplever skolelederne tydeligere signaler fra kommunalforvaltningen. Elevernes konkrete resultater er mere svingende, men overordnet er der tale om en mindre forbedring. Blandt andet er andelen af glade og trygge elever steget. En markant forbedring ses i forhold til kvalitetsrapporterne, der nu entydigt anses for at være et understøttende element til at sammentænke kommunernes målsætninger og understøtte kvalitetsudviklingen på skolerne.

8.2 Udviklingen i folkeskoler og ungdomsskoler

I dette afsnit redegøres for udviklingen på folkeskoleområdet, der belyses med afsæt i udvalgte nøgletal. Der er fokus på udviklingen i elevtallet, skolestørrelse og andel af elever med anden etnisk herkomst i folkeskolen. Herefter gøres rede for udviklingen i ressourceforbruget målt ved udviklingen i de offentlige udgifter på området, elev-lærer-ratioen i Danmark og udvalgte OECD-lande samt gennemførelse af ungdomsud-dannelse. Afslutningsvis belyses udviklingen på ungdomsskoleområdet.

Eleverne i folkeskolen

Det samlede antal elever i grundskolen faldt med cirka 9.000 i perioden 2006/07 til 2008/09, svarende til et fald på 1,3 pct. Folkeskolens elevantal faldt med 2,2 pct. eller knap 13.000 elever i perioden, mens de frie grundskoler omvendt oplevede en stigning på 4,1 pct. eller knap 4.000 elever. De frie grundskolers andel af det samlede elevtal steg dermed i perioden med 0,7 procentpoint.

Tablet 8.1. Elevudvikling opdelt på skoleform 2006/07-2008/09

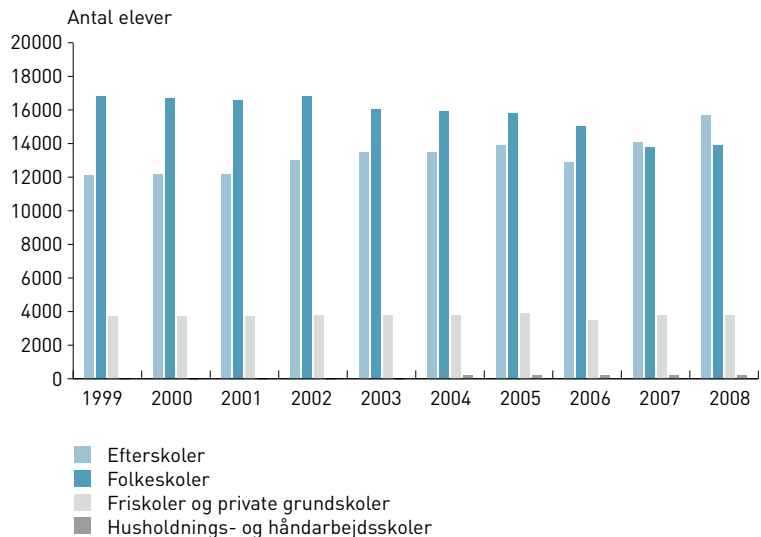
	2006/07		2007/08		2008/09		2006/07 til 2008/09
	Antal elever	Andel (pct.)	Antal elever	Andel (pct.)	Antal elever	Andel (pct.)	Ændring (pct.)
Folkeskolen	595.561	86,6	588.962	86,6	582.658	85,9	-2,2
De frie grundskoler	92.064	13,4	91.271	13,4	95.972	14,1	4,1
I alt	687.625	100,0	680.233	100,0	678.630	100,0	-1,3

Anmærkning: Elevantallet omfatter børnehaveklassen til og med 10. klasse. Kategorien i alt viser det samlede elevantal i folkeskolen og de frie grundskoler. I kategorien folkeskoler medtages også 10. klasse-centre, som er placeret på ungdomsskoler, samt ungdomskostskoler. Der indgår ikke tal for efterskoleelever eller elever på specialskoler i tabellen.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elevantal for grundskolen 2008/2009*.

Ud af samtlige 10. klasser på efterskoler, folkeskoler, friskoler og private grundskoler samt husholdnings- og håndarbejdsskoler, udgør folkeskolens 10. klasse i 2009 cirka 40 pct. af eleverne. Der er en tendens til, at flere elever vælger at tage 10. klasse på en efterskole, mens færre elever vælger at fortsætte det frivillige skoleår i folkeskolen, jf. figur 8.1.

Figur 8.1. 10.-klasse-elever 1999-2008



Anmærkning: Figuren viser antal elever for henholdsvis efterskoler, folkeskoler, friskoler og private grundskoler og husholdnings- og håndarbejdsskoler i 10. klasse. Tal for kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler samt specialskoler er ikke inkluderet.

Kilde: Undervisningsministeriets nøgletalsdatabase.

Samlet set er andelen af elever i 9. klasse, der vælger at gå i 10. klasse, faldet betydeligt. Over en seksårig periode er andelen af grundskoleelever, der efter 9. klasse påbegynder 10. klasse, faldet fra godt 55 pct. i 2003 til cirka 49 pct. i 2008.

Tablet 8.2. Overgang af 9.-klasse-elever til 10. klasse i grundskolen 2003-2008

		2003	2004	2005	2006	2007	2008
Grundskolen	Elever	30.931	31.796	32.155	30.760	29.917	34.162
	Pct.	55,4	53,8	51,6	48,3	47,1	49,3

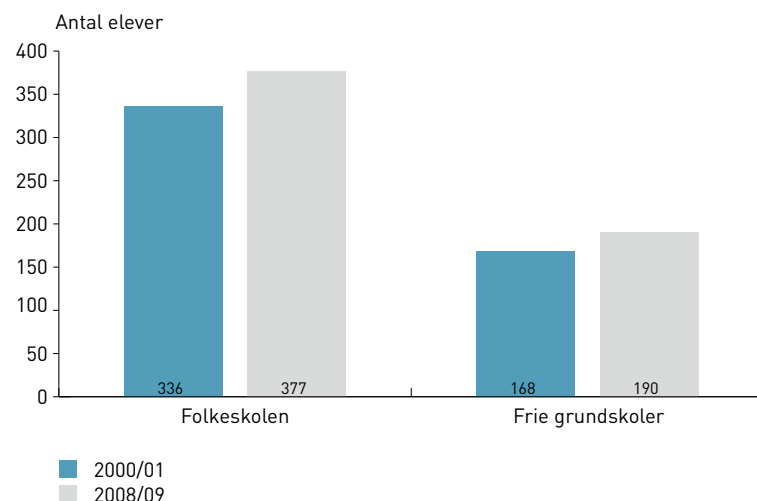
Anmærkning: Grundskolen inkluderer folkeskolen, de frie grundskoler og efterskoler. Overgangsfrekvensen er her opgjort tre måneder efter, at eleverne har forladt 9. klasse. De angivne årstal refererer til elevernes afgangår i 9. klasse.

Kilde: Undervisningsministeriets nøgletalsdatabase.

Skolestørrelse

Skolestørrelsen måles på antal elever på skolen. Fra skoleåret 2000/01 frem til 2008/09 steg antallet af elever på den enkelte skole for både folkeskolen og de frie grundskoler. På folkeskolens område er skolestørrelsen gennemsnitlig i perioden steget fra 336 elever til 377 elever svarende til en stigning på cirka 10 pct.

Figur 8.2. Gennemsnitligt antal elever pr. skole for skoleåret 2000/01 og 2008/09

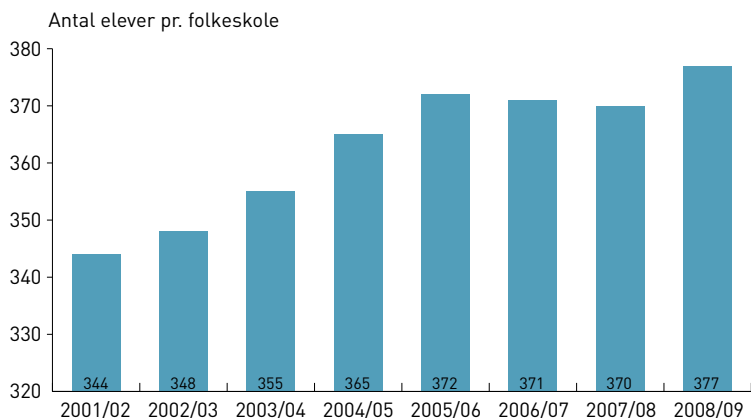


Anmærkning: I kategorien folkeskoler er kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler ikke indeholdt. Specialskoler, dagbehandlingstilbud og efterskoler er ikke medtaget.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elevtal for grundskolen 2008/2009*.

For skoleåret 2001/02 til 2005/06 steg den gennemsnitlige skolestørrelse i folkeskolen med 28 elever svarende til knap 8 pct., mens perioden 2005/06 til 2008/09 var præget af en mere stabil udvikling. Det svagt faldende elevtal i folkeskolen samlet set kan være en medvirkende årsag til stagnationen.

Figur 8.3. Gennemsnitligt antal elever pr. folkeskole for skoleåret 2001/02-2008/09



Anmærkning: Folkeskoler er inklusive 10. klasse-centre. Frie grundskoler og specialskoler er ikke medregnet.

Kilde: UNI•C Statistik og Analyse (2009): Elevtal i grundskolen 2008/09, Formandskabet for Skolerådet (2009): Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2009.

Indvandrere og efterkommere i grundskolen

Som det fremgår af tabel 8.3 er der i skoleåret 2008/09 knap 60.000 indvandrere og efterkommere i folkeskolen. I de frie grundskoler ligger tallet på næsten 10.000 elever med anden etnisk herkomst end dansk. Indvandrere og efterkommere udgør for både folkeskolen og de frie grundskoler cirka 10 pct. af elevtallet.

Tablet 8.3. Grundskolens elever fordelt på etnisk baggrund 2008/09

	Dansk	Pct.	Efterkommer	Pct.	Indvandrer	Pct.	Herkomst uoplyst	Pct.	Total
Folkeskoler	519.132	89,6	43.369	7,5	16.180	2,8	956	0,2	579.637
Frie grundskoler	85.336	88,9	7.549	7,9	2.111	2,2	976	1,0	95.972
I alt	604.468	89,5	50.918	7,5	18.291	2,7	1.932	0,3	675.609

Anmærkning: Elevtallet omfatter børnehaveklassen til og med 10. klasse. Kategorien i alt viser det samlede elevtal med anden etnisk herkomst end dansk i folkeskolen og de frie grundskoler. Der indgår ikke tal for efterskoleelever eller elever på specialskoler i tabellen. Grundet forskel i definitionen mellem tospogede på den ene side og indvandrere og efterkommere på den anden side er det ikke muligt at sammenligne data fra 2008/09 med data fra en længere årrække. Procenttallene er afrundede. Indsamlingen af data vedrørende alle elever i grundskolen overgik fra med skoleåret 2007/08 til Danmarks Statistik, der ud fra personnummer kan tilføje oplysning om etnicitet.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elevernes herkomst i grundskolen 2008/2009*, samt egne beregninger.

Elevernes etniske oprindelse er vist i følgende tabel, hvor det ses, at flest indvandrere og efterkommere stammer fra Tyrkiet og Mellemøsten.

Tablet 8.4. Top 10 for oprindelsesland for indvandrere og efterkommere i grundskolen 2008/09

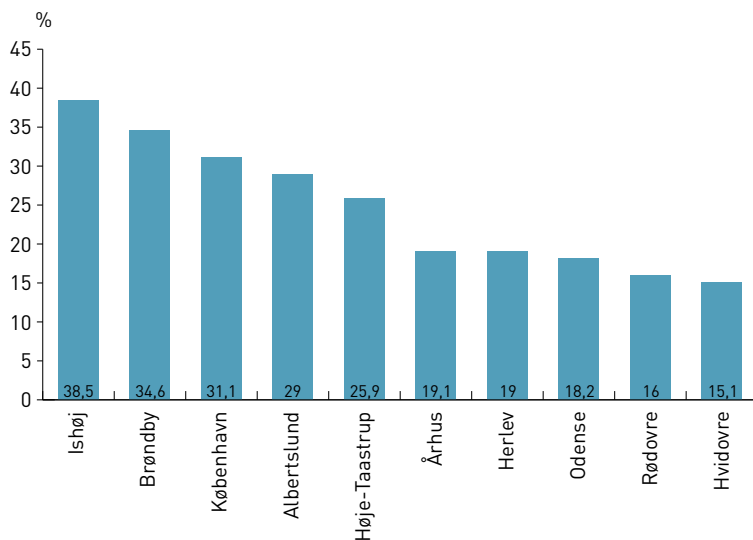
	Folkeskolen	Pct. af elevtal	Frie grundskoler	Pct. af elevtal	Total
Tyrkiet	10.028	1,72	1.279	1,33	11.307
Libanon	5.599	0,96	969	1,01	6.568
Irak	5.772	0,99	699	0,73	6.471
Somalia	3.813	0,65	555	0,58	4.368
Pakistan	2.952	0,51	76	0,08	3.028
Afghanistan	2.841	0,49	367	0,38	3.208
Bosnien-Herzegovina	2.807	0,48	104	0,11	2.911
Jugoslavien	2.469	0,42	119	0,12	2.588
Vietnam	2.096	0,36	414	0,43	2.510
Sri Lanka	1.838	0,32	459	0,48	2.297

Anmærkning: Antal elever er opgjort ved anvendelse af Danmarks Statistiks definition af herkomst, hvor anden etnisk herkomst end dansk dækker både indvandrere og efterkommere. Der skal tages forbehold for sammenligning med tal fra tidligere år grundet ændring i metoden af indberetningen af elevernes etnicitet i grundskolen. Total udgør antal elever i folkeskolen og de frie grundskoler. Den procentvise andel er udregnet ud fra et samlet elevantal i 2008/09 på 582.658 for folkeskolen og 95.972 for de frie grundskoler.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elevernes herkomst i grundskolen 2008/2009*, samt egne beregninger.

Koncentrationen af indvandrere og efterkommere er forskellig i landets kommuner. Ishøj Kommune havde i skoleåret 2008/09 den største andel af elever med anden etnisk herkomst end dansk. Andelen var på 38,5 pct. Derudover var Brøndby, København, Albertslund og Høje-Taastrup de kommuner, der i 2008/09 havde flest indvandrere og efterkommere.

Figur 8.4. De 10 kommuner med flest indvandrere og efterkommere i skoleåret 2008/09 (i pct.)



Anmærkninger: Skoletyper der medtages: Folkeskoler, frie grundskoler, efterskoler, kommunale ungdomsskoler, specialskoler for børn og dagbehandlingstilbud og -hjem.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elevernes herkomst i grundskolen 2008/2009*.

Udgifter i folkeskolen

Driftsudgifterne på folkeskoleområdet udgjorde 33,1 milliarder kroner i 2001 og 34,3 milliarder kroner i 2008 (2010-priser), hvilket svarer til en stigning på cirka 3,5 pct. i perioden, jf. tabel 8.5. I samme periode faldt anlægsudgifterne fra 4,6 milliarder kroner i 2001 til 2,8 milliarder kroner i 2008, hvilket svarer til et fald på knap 40 pct. Det skal hertil bemærkes, at anlægsudgifterne i 2001 lå på et historisk højt niveau. Udgifterne til den amtslige specialundervisning i perioden 2001-2006 er konstant stigende. Således var den amtslige specialundervisningsudgift, der i 2001 er på 3,1 milliarder kroner, i 2006 3,9 milliarder kroner. I 2007 sker der et markant fald i udgiften til de regionale tilbud, som dette år er på 0,7 milliarder kroner. Faldet i udgiften modsvarer af en stigning i udgiften til de kommunale specialskoler, der i 2006 er på 0,1 milliarder kroner og i 2007 og

2008 hhv. 3,4 og 4,2 milliarder kroner. Det fremgår tydeligt af tabellen, hvordan gennemførelsen af kommunalreformen flytter udgifter på specialundervisningsområdet fra regioner til kommuner. Desuden fremgår det af tabellen, at de samlede udgifter til specialundervisning er konstant stigende i perioden fra 2001 til 2008.

Den samlede offentlige udgift til folkeskolen er i 2008 41,8 milliarder kroner. Medregnes udgifter til de frie grundskoler, som i 2008 var 4,4 milliarder kroner¹⁵², er udgifterne til grundskolen i alt 46,2 milliarder kroner i 2008.

Tablet 8.5. Samlede offentlige udgifter på folkeskoleområdet 2001-2008 (2010-priser)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	Milliarder kroner							
Almindelige folkeskoler	33,1	34,1	34,5	34,8	35,0	35,1	34,4	34,3
Amtslig/regional specialundervisning	3,1	3,2	3,3	3,5	3,7	3,9	0,7	0,4
Kommunale specialskoler	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	3,4	4,2
Driftsudgifter i alt	36,3	37,4	38,0	38,4	38,7	39,1	38,6	39,0
Anlægsudgifter	4,6	4,3	4,4	3,9	3,7	3,2	2,7	2,8

Anmærkning: Tal omregnet til 2010-prisniveau. Udgifstallene er regnskabsførte udgifter baseret på udtræk fra Danmarks Statistiks databank. For drifts- og anlægsudgifterne gælder, at oplysningerne er baseret på udtræk fra regnskabsfunktion 3.01. Folkeskolen. For udgifter til specialundervisning i regionale tilbud er regnskabsfunktion 3.07. Specialundervisning i regionale tilbud anvendt. Udgifter for kommunale observationsskoler er baseret på udtræk fra regnskabsfunktion 3.08. Kommunale observationsskoler. Der tages forbehold for afrundinger i forbindelse med driftsudgifter i alt. Grundet kommunalreformen skal der tages et generelt forbehold for sammenligning af tal fra 2007 og tidligere.
Kilde: Undervisningsministeriet og Danmarks Statistik.

Driftsudgiften pr. elev i folkeskolen steg fra cirka 61.700 kroner pr. elev i 2000 til omtrent 64.800 kroner pr. elev i 2008. Dette svarer til en stigning på knap 5 pct., jf. tabel 8.6. De største stigninger i enhedsudgiften pr. elev sker fra 2000 til 2001, samt fra 2007 til 2008. Enhedsudgiften er højest i 2008, hvor udgiften er cirka 64.800 kroner pr. elev.

¹⁵² Finanslov for finansåret 2010, § 20.22.01. Frie grundskoler mv.

Tabel 8.6. Enhedsudgifter i folkeskolen 2000-2008 (2010-priser)

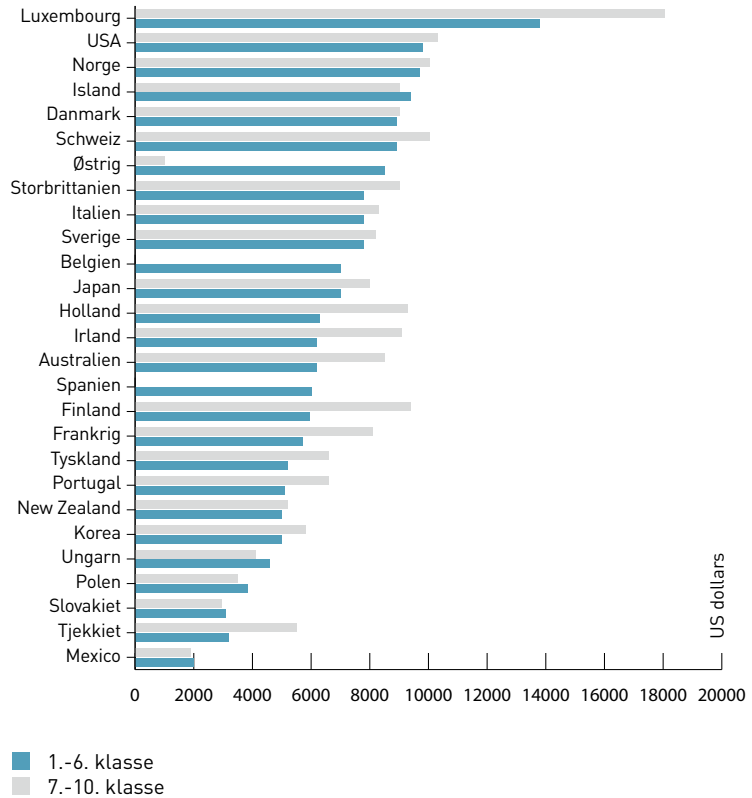
Udgift pr. elev i 1000 kroner	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	61,7	63,2	64,0	63,9	63,8	64,0	64,6	63,6	64,8

Anmærkning: Udregnet i 2010-prisniveau. Enhedsudgifterne er opgjort for alle institutionsbaserede udgifter, hvilket er nødvendigt af hensyn til sammenligneligheden før og efter kommunalreformen. Det anvendte elevtal er et samlet elevtal for hele folkeskolen og omfatter således børnehaveklasse til og med 10. klasse, inklusive elever i regionale tilbud, dagbehandlingstilbud mv., det vil sige alle kommunalt finansierede udgifter til folkeskoleforløb. Regnskabstallene er ikke korrigeret for opgaveændringer, for eksempel meropgaver ved forøgede timetalskrav eller for tjenestemandspensioner. Det anvendte elevtal – der til og med skoleåret 2006/07 indsamles af UNI•C og herefter indsamles af Danmarks Statistik – er et samlet elevtal for hele folkeskolen og omfatter således børnehaveklasse til og med 10. klasse, inklusive elever i regionale tilbud, dagbehandlingstilbud mv. Undervisningsministeriet oplyser, at der knytter sig en mindre usikkerhed til elevtallet.

Kilde: Undervisningsministeriet, Danmarks Statistik og UNI•C Statistik & Analyse.

Danmark rangerer højt på oversigten over driftsudgifter pr. elev sammenlignet med andre udvalgte OECD-lande i 2006, jf. figur 8.5. Det er dog nødvendigt at tage forbehold for direkte sammenligning af tallene grundet forskellige opgørelsesmetoder.

Figur 8.5. Årlig udgift for uddannelsesinstitutioner pr. elev for 1.-6. klasse og 7.-10. klasse (USD) i Danmark og udvalgte OECD-lande for året 2006



Anmærkning: Figuren viser det årlige udgiftsniveau pr. elev omregnet til US dollars for året 2006. Visse tal er udelukkende baseret på offentlige uddannelsesinstitutioner. Manglende tal for England, Belgien, Spanien og Grækenland skyldes, at de ikke er tilgængelige separat for 7.-10. klasse.
 Kilde: OECD (2009): *Education at a Glance* (Tabel B1.1a).

For at vurdere ressourceindsatsen i folkeskolen kan antallet af elever pr. lærer – elev-lærer-ratioen – anvendes. I folkeskolen har den gennemsnitlige elev-lærer-ratio ligget stabilt på 11,1 elever pr. lærer de seneste fire år. For de frie grundskoler ligger andelen højere med et gennemsnit på 12,3 elever pr. lærer de seneste fem skoleår.

Tablet 8.7. Elev-lærer-ratio i folkeskolen 2004/05-2008/09

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
	Antal elever pr. lærer				
Folkeskolen	11,5	11,1	11,1	11,1	11,1
Frie grundskoler	12,3	12,2	12,3	12,5	12,4

Anmærkning: Elev-lærer-ratioen beregnes ved at sammenholde antallet af lærerårsværk med antallet af elever. Tallene dækker 1. til 10. klasse. I beregningen af elev-lærer-ratioen er specialskoler ikke inkluderet, hvorimod kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler er inkluderet, da disse som oftest er 10. klasse-centre. Antallet af lærerårsværk er beregnet ud fra det samlede timeforbrug for lærerne divideret med et standardårsværk på 1.924 timer. Herved fås timeforbruget målt ved antallet af heltidsansatte. I opgørelsen af antallet af lærerårsværk er ligeledes inkluderet den tid, lederne anvender til undervisning.
Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elev/lærerratio – Antal elever pr. lærer i grundskolen.*

Andelen af elever pr. lærer i forhold til skolens størrelse er endnu en måde at vurdere ressourceindsatsen i grundskolen på. I tabel 8.8 ses en positiv sammenhæng mellem skolestørrelse og elev-lærer-ratio, hvilken gør sig gældende for både folkeskoler og frie grundskoler. Tendensen er kraftigst for de mindre skoler.

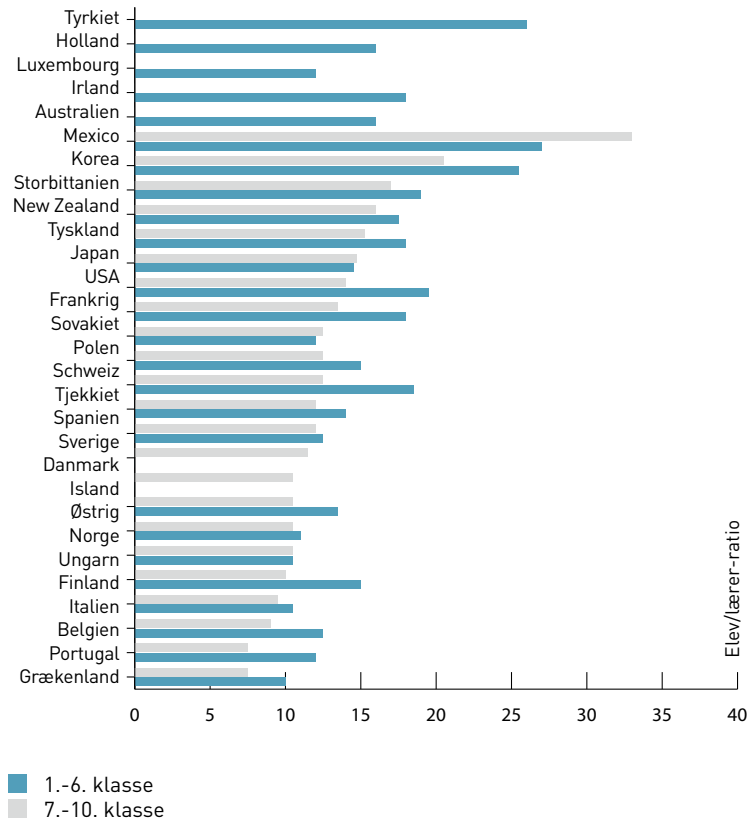
Tablet 8.8. Elev-lærer-ratioen efter skolestørrelse og antal skoler 2008/09

Skolestørrelse	Folkeskoler	Frie grundskoler
Elevtal	Elev-lærer-ratio	Elev-lærer-ratio
0-99	9,7	9,6
100-199	11,2	12,1
200-299	10,1	13,2
300-399	10,2	13,1
Over 400	11,7	14,0
Alle	11,1	12,4

Anmærkning: Tallene dækker 1. til 10. klasse. Folkeskoler inkluderer kommunale ungdomsskoler og ungdomskostskoler, da disse som oftest er 10.-klasse-centre. I beregningen af elev-lærer-ratioen er specialklasselever ikke inkluderet. Folkeskoler indeholder ikke efterskoler, specialskoler og dagbehandlingstilbud/behandlingshjem.
Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elev/lærerratio – Antal elever pr. lærer i grundskolen.*

Den danske elev-lærer-ratio i folkeskolen på 11,1 ligger på linje med andre nordiske lande i sammenligning med udvalgte OECD-lande, jf. figur 8.6. Spredningen for elev-lærer-ratio er internationalt relativ stor. Grækenland har en elev-lærer-ratio på 7,7, mens elev-lærer-ratioen i Mexico er på 33,3.

Figur 8.6. Elev-lærer-ratio i 1.-6. klasse og 7.-10. klasse for Danmark og udvalgte OECD-lande i året 2006



Anmærkning: Denne figur viser elev-lærer-ratioen for OECD-lande. Tallene er udelukkende baseret på offentlige institutioner. Tallet for 1.-6. klasse for Danmark og Island er inkluderet i tallet for 7.-10. klasse. Tallene for Tyrkiet, Holland, Luxembourg, Irland og Australien er ikke tilgængelige separat. Det skal påpeges, at der kan være forskelle mellem landene på, hvilke faggrupper der inddrages som lærere i beregningen af elev-lærer-ratioen.

Kilde: OECD (2009): *Education at a Glance* (Tabel D2.2.).

Gennemførelse af ungdomsuddannelse

Det er regeringens mål, at der i år 2015 er mindst 95 pct. af en ungdomsårgang, der gennemfører en ungdomsuddannelse. Andelen af elever, der forventes at gennemføre mindst en ungdomsuddannelse, er svagt faldende fra 2000 til 2007, hvor andelen er 83,9 pct.

Tablet 8.9. Forventet udvikling i andel af en ungdomsårgang med ungdomsuddannelse 1990-2007 (pct.)

	1990	1995	2000	2004	2005	2006	2007
	Andel af elever						
Mindst en ungdomsuddannelse	78,1	84,9	86,6	85,6	85,7	84,9	83,9
Uden kompetence	21,9	15,1	13,4	14,4	14,3	15,1	15,8
	Andel elever i kategorien 'Uden kompetence'						
Kun grundskole	6,8	5,9	3,8	3,4	3,4	3,7	4,2
Afbrudt ungdomsuddannelse	15,0	9,2	9,6	11,0	10,9	11,3	11,7
I alt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,7

Anmærkning: Modelanalyse af befolkningens uddannelsesmonstre og -niveau. I profilmodellen fremskrives en ungdomsårgangs samlede uddannelsesstatus, fra eleverne går i 9. klasse og 25 år frem. Beregningerne foretages under den antagelse, at de enkelte 9. klasse-årgange på deres vej gennem uddannelsessystemet vil have samme adfærd, som de 25 forudgående årgange havde i året. Beregningsmetoden er i år blevet ændret, hvilket betyder, at tallene er lidt højere og ikke kan sammenlignes med forrige beregninger. Tallene er desuden afrundede og kan derfor afvige en smule. Kategorien 'Uden kompetence' bruges om den gruppe elever, der ikke opnår uddannelse efter grundskolen.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Profilresultater 2007. Bilagstabeller.*

Den forventede andel af en ungdomsårgang med gennemført ungdomsuddannelse er faldet de senere år i alle fem regioner. Der er forskel på andelen mellem regionerne. Region Midtjylland er den region, hvor den forventede andel af en ungdomsårgang med mindst en ungdomsuddannelse er størst, mens forventede andel er lavest i Region Sjælland.

Tabel 8.10. Forventet andel af en ungdomsårgang med ungdomsuddannelse i regionerne 2007 (pct.)

	Region Nordjylland	Region Midtjylland	Region Syddanmark	Region Hovedstaden	Region Sjælland
	Andel af elever				
Mindst en ungdomsuddannelse	84,4	85,8	83,6	83,4	81,8
Uden kompetence	15,4	14,1	16,1	16,1	17,8
	Andel elever i kategorien 'Uden kompetence'				
Kun grundskole	4,3	4,6	4,1	4,3	4,2
Afbrudt ungdomsuddannelse	11,1	9,5	12,1	11,9	13,6
I alt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Anmærkning: Modelanalyse af befolkningens uddannelsesmonstre og -niveau. I profilmodellen fremskrives en ungdomsårgangs samlede uddannelsesstatus, fra eleverne går i 9. klasse og 25 år frem. Beregningerne foretages ud fra den antagelse, at de enkelte 9. klasse-årgange på deres vej gennem uddannelsessystemet vil have samme adfærd, som de 25 forudgående årgange havde i året. Beregningsmetoden er i 2009 blevet ændret, hvilket betyder, at tallene er lidt højere og ikke kan sammenlignes med forrige år. Tallene er afrundede og kan derfor afvige en smule. Kategorien 'Uden kompetence' bruges om den gruppe elever, der ikke opnår uddannelse efter grundskolen.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Profilresultater 2007. Bilagstabeller.*

Udviklingen på ungdomsskoleområdet

Der var godt 154.000 elever i landets ungdomsskoler i skoleåret 2007/08, hvilket er godt 4 pct. færre end i 2003/2004. Elever mellem 14 og 18 år er den største gruppe på skolerne og udgør lidt under 70 pct. af ungdomsskoleeleverne. Samlet set er antallet af elever på ungdomsskolerne faldende, dog ses en lille stigning blandt elever under 14 år.

**Tabel 8.11. Antal og andel af elever i ungdomsskolen
2003/04-2007/08**

	2003/04		2004/05		2005/06		2006/07		2007/08	
	Elever	Pct.	Elever	Pct.	Elever	Pct.	Elever	Pct.	Elever	Pct.
Under 14 år	38.124	23,7	40.119	25,2	41.856	26,0	39.804	25,3	41.627	27,0
Mellem 14 og 18 år	112.499	70,0	110.306	69,3	110.568	68,5	109.517	69,5	104.750	68,0
18 år og over	10.138	6,3	8.817	5,5	8.821	5,5	8.238	5,2	7.709	5,0
I alt	160.761	100,0	159.242	100,0	161.245	100,0	157.559	100,0	154.086	100,0

Anmærkning: Antal er CPR-elever. Unge under 14 år kan optages i ungdomsskolen for eksempel i forbindelse med flerårige hold i den almene undervisning, dagskolen, brobygningsforløb, aktiveringsprojekter, uddannelsesinitiativer for unge, der ikke er i arbejde eller uddannelse, samt særlige projekt- eller fritidsaktiviteter. Unge over 18 år kan optages i ungdomsskolen for eksempel i forbindelse med flerårige hold i den almene undervisning, dansk som andetsprog for 18-25-årige, dagskolen, brobygningsforløb, aktiveringsprojekter, uddannelsesinitiativer for unge, der ikke er i arbejde eller uddannelse, samt særlige projekt- eller fritidsaktiviteter.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse.

Udgifter

Udgifter på ungdomsskoleområdet steg fra 1.259 millioner kroner i 2004 til 1.278 millioner kroner i 2007 (2010-priser) svarende til en stigning på 1,5 pct., jf. tabel 8.12. Udgiften pr. elev er i forlængelse heraf steget og lå i 2007 på 8.186 kroner pr. elev (2010-priser), svarende til en stigning på godt 4 pct. fra 2004. Stigningen i udgifter pr. ungdomsskoleelev kan forklares ud fra de faldende elevtal.

**Tabel 8.12. Udgifter til ungdomsskoleområdet 2004-2007
(2010-priser)¹⁵³**

	2004	2005	2006	2007	2004-2007 ændring i pct.
	Kroner				
Udgifter (millioner kroner)	1.259	1.265	1.260	1.278	1,5
Udgifter pr. elev (kroner)	7.860	7.903	7.891	8.186	4,1

Anmærkning: Tallene er baseret på nettodriftsudgifter, da bruttoudgifter ikke er udtryk for det reelle udgiftsniveau. Eksempelvis medregnes den samme udgift to gange i bruttoudgifter ved mellemkommunale betalinger. Tallene er omregnet til 2010-niveau og er afrundede. Elevtallet er omregnet til finansår.

Kilde: Undervisningsministeriet og egne beregninger.

¹⁵³ Alle udgifter til ungdomsskolevirksomhed afholdes af kommunen. Kommunalbestyrelsen fastsætter en årlig beløbsramme, inden for hvilken ungdomsskolebestyrelsen fastlægger ungdomsskolens indhold og omfang.

Det seneste års generelle fald i antallet af elever, der benytter ungdomsskolen, findes på samtlige typer af undervisningstilbud bortset fra knallert- og heltidsundervisning og heltidsundervisning. De almene fag udgør den største del af ungdomsskolernes aktiviteter med hensyn til såvel antal elever som undervisningstimer. Det er bemærkelsesværdigt, at antallet af elever, der modtager heltidsundervisning, er steget med knap 30 pct. fra 2006/07 til 2007/08. Heltidsundervisningen har timemæssigt således i skoleåret 2007/08 næsten samme omfang om de almene fag.

Tablet 8.13. Holdelever, hold og timer fordelt efter undervisningsområde 2007/08

	Holdelever		Holdantal	Undervisningstimer		Under- visnings- timer pr. hold
	Antal elever	Andel (pct.)	Antal	Antal timer	Andel (pct.)	Timer pr. hold
Almene fag	194.810	82,7	11.730	303.339	43,6	25,9
Prøveforberedende fag	4.815	2,0	394	17.004	2,4	43,2
Specialundervisning	2.990	1,3	424	19.302	2,8	45,5
Undervisning for tosprogede	656	0,3	70	6.315	0,9	90,2
Knallertundervisning	29.959	12,7	2.272	60.027	8,6	26,4
Heltidsundervisning	2.339	1,0	230	289.627	41,6	1.259,2
I alt	235.569	100,0	15.120	695.614	100,0	-

Anmærkning: En holdelev registreres, hver gang en elev har fulgt undervisningen på et hold. Det vil sige, at samme elev kan optræde flere steder i opgørelsen.

Kilde: UNI•C Statistik & Analyse.

Heltidsundervisning

Heltidsundervisning i ungdomsskolen er kendetegnet ved undervisning på folkeskoleniveau fritaget de almindelige krav, der normalt knytter sig til denne. Det kan være krav om læreruddannelsen eller læseplaner for eleven. Dette giver den enkelte skole frihed til på egen hånd at tilrettelægge undervisning og struktur bedst muligt.

Heltidsundervisning i ungdomsskolen kan udgøre et reelt alternativ til folkeskolen. Fælles for eleverne i heltidsundervisningen er, at de af forskellige årsager ikke kan rummes i den almindelige folkeskole, og at

de har nogle særlige behov, som er specifikke fra elev til elev.¹⁵⁴ Gennem forskellige undervisningsmetoder, eksempelvis praksisfællesskaber, opnår eleverne både sociale og faglige kompetencer.

Der findes ingen nyere undersøgelser og evalueringer af resultater og effekter på heltidsundervisningsområdet i ungdomsskolen.

154 Heltidslærerforeningen i Ungdomsskolen (2008): *Nyt Fokus på ungdomsskolernes heltidsundervisning*.

Bilag 1. Medlemmer af Skolerådet i 2009

KL (2 medlemmer):

- Jane Findahl
- Jørn Sørensen

Regionsrådene i forening (1 medlem):

- Bent Krogh Petersen

Skole og Samfund (2 medlemmer):

- Jens Darket
- Benedikte Ask Skotte

*Danske Skoleelever og Danske Ungdomsskole-
elevers Netværk i forening (2 medlemmer):*

- Troels Boldt Rømer
- Casper Vincents Rasmussen
(indtil 1. september 2009)
- Ditte Silberbauer (fra 1. september 2009)

Skolelederne (1 medlem):

- Anders Balle

*Landsforeningen for Ungdomsskoleledere
(1 medlem):*

- Jørgen Naut (indtil 1. september 2009)
- Jørn Hansen (fra 1. september 2009)

Danmarks Lærerforening (2 medlemmer):

- Dorte Lange
- Gordon Ørskov Madsen

Uddannelsesforbundet (1 medlem):

- Tina Bøgehøve Christiansen
(indtil 1. september 2009)
- Jan Andreassen (fra 1. september 2009)

*Børne- & Ungdomspædagogernes Landsforbund
(1 medlem):*

- Allan Baumann

Børne- og Kulturbefforeningen (1 medlem):

- Anna Marie Illum

*Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede
Uddannelser (1 medlem):*

- Lars Mahler (indtil 1. september 2009)
- Mette Tram Pedersen
(fra 1. september 2009)

Rådet for de gymnasiale uddannelser (1 medlem):

- Lone Eibye Mikkelsen

*Danske Ungdoms Fællesråd og Idrættens
Fællesråd i forening (1 medlem):*

- Regitze Siggaard
(indtil 1. september 2009)
- Anemone Birkebæk
(fra 1. september 2009)

*De samvirkende Invalideorganisationer
(1 medlem):*

- Stig Langvad (indtil 1. september 2009)
- Morten Carlsson (fra 1. september 2009)

Danske Arbejdsgiverforening (1 medlem):

- Berit Toft Fihl

Landsorganisationen i Danmark (1 medlem):

- Lisa Schmidt

Formandskabet

(særligt udpeget af undervisningsministeren):

- Direktør Jørgen Søndergaard (formand)
- Prorektor Nina Smith
(indtil 1. juni 2009)
- Post.doc Simon Calmar Andersen
(fra 1. juni 2009)
- Professor Niels Egelund
- Skoleleder Grethe Andersen
- Skoleleder Kirsten Birkving

Bilag 2. Status for formandskabets anbefalinger i 2009

Formandskabets anbefalinger i Beretning 2009	
Anbefaling	Cirka en ud af 10 4.-klasse-elever går på en skole, hvor der er gennemgående problemer med lærernes arbejdsglæde, skole-hjem-samarbejde og elevernes opmærksomhed på skolen og lyst til at lære. Formandskabet anbefaler, at kommunen udarbejder en strategi for at styrke undervisningsmiljøet for disse skoler, da det har stor betydning for elevernes færdigheder.
Status	-
Anbefaling	<p>Formandskabet anbefaler, at skolerne arbejder systematisk med at udvikle skolens undervisning således, at der beskrives og følges op på individuelle mål for den enkelte elev som grundlag for en styrket undervisningsdifferentiering. Elevplaner kan med fordel benyttes i tilrettelæggelsen af undervisningen ved at tage udgangspunkt i de beskrevne målsætninger for den enkelte elev.</p> <p>Formandskabet anbefaler, at skoler og kommuner alene benytter sig af udfordringsretten i forhold til elevplaner med henblik på at styrke kommunens og skolernes arbejde i forhold til individuel målsætning, tilrettelæggelsen af undervisningen samt styrket skole-hjem-samarbejde.</p>
Status	Undervisningsministeriet har oplyst, at ministeriet på nuværende tidspunkt har givet godt 230 skoler tilladelse til at gennemføre forsøg med elevplaner. Forsøgene lægger sig hovedsageligt op ad modeller omtalt i rapporten fra afbureaukratiseringsudvalget om folkeskolen og indebærer, at alle fag skal overvejes, men ikke nødvendigvis omtales i elevplanen. Det overordnede sigte med udfordringsretten er at lempe de administrative byrder, mens de grundlæggende hensyn bag reglerne fortsat skal varetages i forsøgsperioden.
Anbefaling	Formandskabet anbefaler, at Undervisningsministeriet udarbejder en vejledning om arbejdet med de kommunale handlingsplaner.
Status	Undervisningsministeriet har oplyst, at ministeriet efter ønske fra KL ikke udarbejdede en vejledning i forbindelse med udstedelse af bekendtgørelsen om kvalitetsrapporter. EVA er ved at evaluere, hvordan kvalitetsrapporterne fungerer som kvalitetsudviklingsværktøj (forventes afsluttet 2010), og kvalitetsrapporter indgår i regeringens afbureaukratiseringsprogram, herunder udfordringsretten. Dette tages op med KL, når der på baggrund af evalueringen og erfaringer fra afbureaukratiseringen er taget stilling til, om der er behov for at justere på reglerne om kvalitetsrapporter.

Formandskabets anbefalinger i Beretning 2009	
Anbefaling	<p>For at sikre at sprogvurderinger fremover fungerer mest hensigtsmæssigt, anbefaler formandskabet, at kommunerne igangsætter undersøgelser af effekterne af sprogvurderinger. Undersøgelserne bør afklare, hvilke værktøjer og metoder der sikrer de bedste resultater, og desuden afdække ressourceforbrug.</p> <p>Formandskabet anbefaler, at undervisningsministeren tager initiativ til at sikre, at den tvivl, der fremgår af EVAs evaluering af sprogvurderinger om overdragelse af viden fra børnehave til skole og SFO og fritidshjem, omgående ryddes af vejen. Det er helt afgørende, at viden om barnets sprogdudvikling ikke går tabt i overgangen fra børnehave til folkeskole.</p> <p>Formandskabet anbefaler, at kommunerne udarbejder en model, som pædagoger, skolelærere og ledere benytter i samarbejdet om overleveringen af barnet fra børnehave til skole og SFO og fritidshjem. Modellen skal beskrive parternes forpligtelser herunder præcisere, at alle væsentlige overvejelser og initiativer i forhold til barnets sproglige udvikling skal dokumenteres skriftligt. Det er vigtigt, at der sker en samtidig overlevering af barnet fra daginstitution til skolen og SFO og fritidshjem. Modellen skal desuden understrege vigtigheden af deltagelse fra SFO og fritidshjem og afklare ansvars- og rollefordeling mellem børnehave, skole, SFO og fritidshjem.</p>
Status	<p>Undervisningsministeriet har oplyst, at der allerede i dag findes flere vejledningsmaterialer om overgangen fra børnehave til skole, herunder "På vej i skole" udarbejdet af Undervisningsministeriet og det daværende Velfærdministerium i februar 2009 og "Tosprogede børns overgang fra dagtilbud til skole" fra 2006. Undervisningsvejledning i Fælles Mål 2009, faghæfte 23, Børnehaveklassen, indeholder afsnittet Overdragelse af information/udveksling af oplysninger, i hvilket regelsættet om udveksling af oplysninger om børnene mellem skole og dagtilbud, herunder fortrolige oplysninger, er grundigt beskrevet. Af bekendtgørelsen om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelse for skolefritidsordninger fremgår det endvidere, at beskrivelsen skal angive, hvordan sammenhængen sikres ved overgang fra dagtilbud til skolefritidsordning, herunder ved videregivelse af oplysninger om børnene. Beskrivelsen skal i de tilfælde, hvor børnene starter i skolefritidsordningen på et tidligere tidspunkt end i forbindelse med skoleårets start i børnehaveklassen, desuden angive, om og i givet fald på hvilken måde arbejdet med dagtilbuddenes pædagogiske læreplaner videreføres indtil skoleårets start.</p> <p style="text-align: right;"><i>(fortsættes næste side)</i></p>

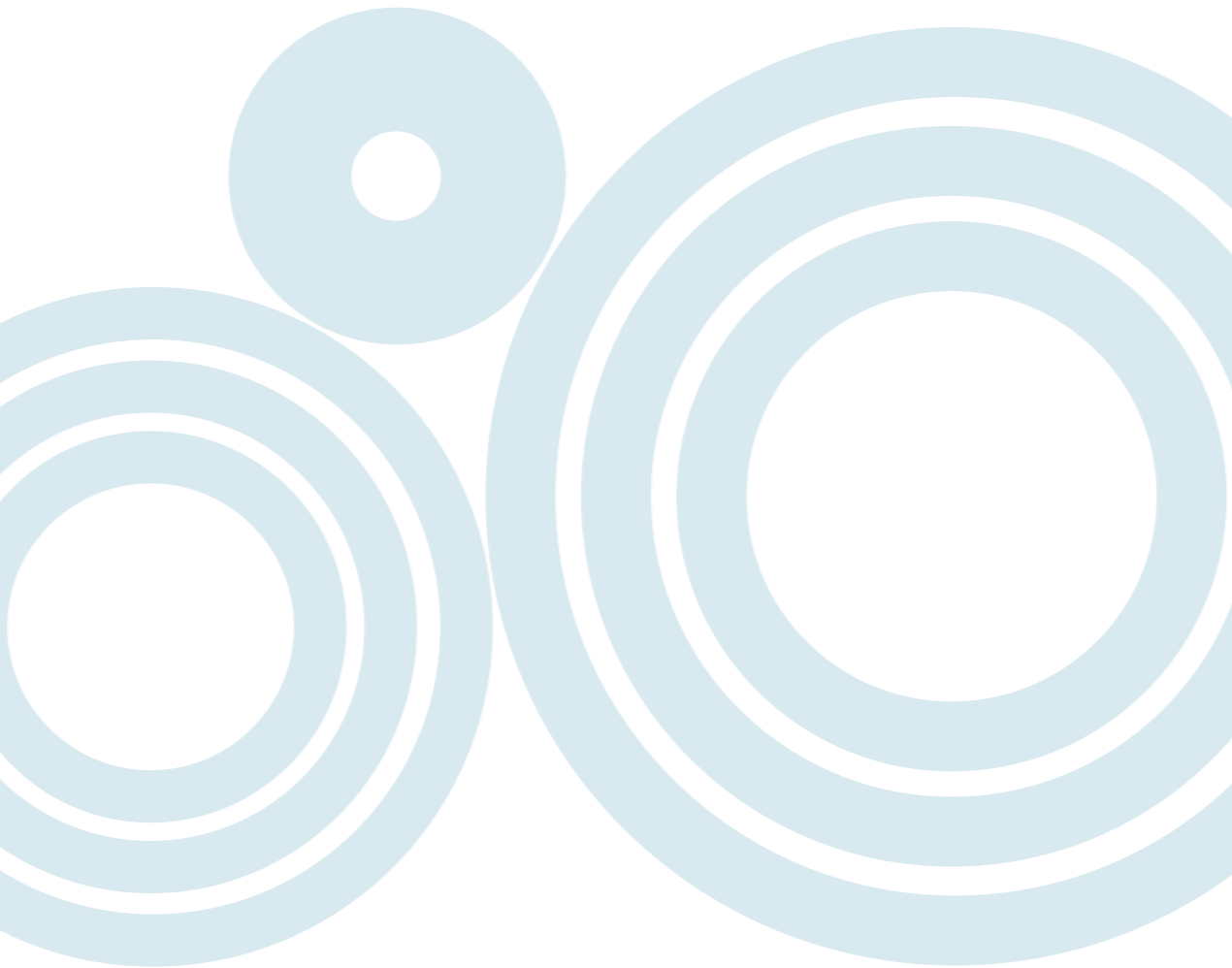
Formandskabets anbefalinger i Beretning 2009	
Status <i>(fortsat)</i>	<p>Undervisningsministeriet tilføjer, at der i skanningen på folkeskoleområdet i forbindelse med regeringens afbureaukratiseringsprogram er peget på, at der er tab af viden i overgang fra dagtilbud til skole.</p> <p>Undervisningsministeriet påpeger, at det er ministeriets vurdering, at der i et vist omfang er tale om en for strikt fortolkning af reglerne for videregivelse af oplysninger. Undervisningsministeriet vil følge op på anbefalingen som led i opfølgning på Mere tid til velfærd.</p>
Anbefaling	<p>Folkeskolen rummer mange dygtige lærere, som kan blive særdeles dygtige ledere i fremtiden. Formandskabet anbefaler, at skoler og kommuner anlagger en offensiv strategi i forhold til at løse de fremtidige rekrutteringsudfordringer og igangsætter lederudviklingsprogrammer for lærere med lederpotentiale. Udviklingen af sådanne programmer vil ikke alene være medvirkende til at løse de rekrutteringsudfordringer, folkeskolen står overfor. Programmerne vil dels bidrage til at fremme ønsket om den lærende organisation og dels være en attraktiv mulighed for lærere med fokus på karriereudvikling. Endelig vil programmerne medvirke til at styrke den distribuerede ledelse, som kan gøre skolen mere effektiv.</p>
Status	-
Anbefaling	<p>For at skoleledere kan varetage ledelsesopgaven bedst muligt, må de tildeles den tilstrækkelige autonomi til at forme skolens pædagogiske udvikling. Trods kompetencen til at lede og fordele arbejdet mellem skolens ansatte og ansvaret som pædagogisk leder, har skolelederen ingen formel kompetence, når det gælder ansættelsen af skolens pædagogiske personale, idet det er skolebestyrelsen, der har indstillingsret til kommunalbestyrelsen i forbindelse med ansættelse af ikke blot ledere, men også alle lærere på skolen. Da lærernes kompetencer er centrale for skolens pædagogiske udvikling er denne ansvarsfordeling uklar og uhensigtsmæssig. Formandskabet anbefaler en klar ansvarsfordeling, således at skolebestyrelsen har indstillingsretten ved besættelse af stillingen som skoleleder, mens skolelederen har indstillingsretten for alle andre ansatte på skolen. På den måde sikres det, at skolelederen, som er øverste pædagogiske ansvarlige på skolen, også har kontrol med, hvem der ansættes i de pædagogiske stillinger, som skolelederen efterfølgende har ansvar for, og skolebestyrelsen må inddrage evnen til at forvalte denne kompetence hos ansøgere til stillingen som skoleleder.</p>

Formandskabets anbefalinger i Beretning 2009	
Status	<p>Undervisningsministeriet har oplyst, at kommunalbestyrelsen har ansvaret for folkeskolen, og skolelederen refererer til kommunalbestyrelsen og indgår i den kommunale (enheds)organisation på samme måde som andre kommunale ledere. Formålet med de i foråret 2009 vedtagne ændringer af folkeskoleloven om præcisering af ansvarsforholdene i folkeskolen er netop at rydde eventuel tvivl herom af vejen. Ifølge Undervisningsministeriet ville det således være i strid med intentionerne med ændringerne, hvis skolelederen blev tillagt en formel kompetence i forhold til ansættelse af skolens pædagogiske personale. Det bemærkes, at i forlængelse heraf udvides skolelederens ledelsesrum for så vidt angår konkrete beslutninger mv. vedrørende skolens elever, idet det foreslås fastsat, at sådanne beslutninger ikke kan behandles af kommunalbestyrelsen. Der er ikke noget til hinder for, at en kommunalbestyrelse kan delegere beføjelsen til at ansætte lærere ved skolen til skolelederen, hvis det ønskes lokalt. Med hensyn til skolebestyrelsens rolle fremgår det af folkeskoleloven, at kommunalbestyrelsen i sager om ansættelse af lærere skal indhente udtalelse fra skolebestyrelsen, inden der træffes afgørelse, og skolebestyrelsen har omvendt pligt til at afgive udtalelse. Det blev i forbindelse med ovennævnte ansvarspræciseringer besluttet ikke at medtage forslaget om at ophæve skolebestyrelsens udtalelsesret i forhold til ansættelse af lærere ved skolen.</p>
Anbefaling	<p>Formandskabet anbefaler, at alle skoler udarbejder en strategi for skole-hjem-samarbejdet, der sigter mod at give forældrene en aktiv rolle i forhold til styrkelse af barnets skolegang. Strategien bør beskrive, hvordan der opnås en differentieret indsats i forhold til skolens forskellige forældregrupper. Skolebestyrelsen bør i den sammenhæng vedtage retningslinjer og mål for inddragelsen af forældrene i indskolingen, mellemtrinene og udskolingen.</p> <p>Formandskabet anbefaler, at kommuner og skoler igangsætter udviklingsforsøg, der kan øge vidensgrundlaget for, hvordan elevernes resultater i skolen kan forbedres via et styrket skole-hjem-samarbejde – og selvfølgelig det lokale engagement hos forældrene. Der bør især være fokus på de forældre, som er svære at aktivere i forhold til skole-hjem-samarbejdet. Det er vigtigt, at forsøgene tilrettelægges på en sådan måde, at de kan evalueres af en høj kvalitet, da det er forudsætningen for, at den indsamlede viden kan spredes til andre kommuner og skoler.</p>

Formandskabets anbefalinger i Beretning 2009	
Status	-
Anbefaling	<p>Formandskabet vurderer, at der er mange gode intentioner i de seneste års ændringer af læreruddannelsen. Formandskabet anbefaler, at undervisningsministeren ikke tager initiativ til større ændringer af læreruddannelsen, før der er skabt et gennearbejdet videngrundlag for ændringerne af uddannelsen. Det er i den sammenhæng afgørende, at der ikke slækkes på optagelseskravene til læreruddannelsen, og at kvaliteten i uddannelsen sikres fremadrettet.</p> <p>Formandskabet anbefaler, at undervisningsministeren igangsætter flere forsøgs- og udviklingsprojekter i læreruddannelsen. Forsøgene skal tilrettelægges med sigte på at fremkomme med viden om, hvordan læreruddannelsen kan styrkes fremadrettet. Som et led heri bør der åbnes for muligheden for forsøg med øget samarbejde mellem professionshøjskoler og universiteter.</p> <p>Kommuner og skoler opfordres til at igangsætte forsøg med at styrke skolernes læringsmiljø, herunder forsøg med læringsnetværk for lærerne på tværs af kommunens skoler med fokus på undervisningens betydning for elevernes læringsfremgang.</p> <p>Formandskabet anbefaler, at kommunerne udarbejder en strategi for arbejdet med en løbende kompetenceudvikling af lærerne i kommunen.</p>
Status	<p>Undervisningsministeriet har oplyst, at følgegruppen for ny læreruddannelse er i gang med at implementere deres evalueringsprogram, som har til formål at tilvejebringe et datagrundlag for følgegruppens vurderinger og anbefalinger til eventuelle ændringer af læreruddannelsen.</p> <p>I henhold til evalueringsprogrammet gennemførte UNI•C i foråret 2009 en undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen. Undersøgelsen indgår som grundlag for følgegruppens vurdering af balancen mellem de studerendes valg af linjefag i læreruddannelsen og behovet i folkeskolen.</p> <p>Derudover er UNI•C i færd med at gennemføre en undersøgelse af de studerendes valg af linjefag med fokus på konsekvenser af de med ny læreruddannelse indførte regler for valg af linjefag. <i>(fortsættes næste side)</i></p>

Formandskabets anbefalinger i Beretning 2009	
Status <i>(fortsat)</i>	<p>Endvidere vil følgegruppen i henhold til evalueringsprogrammet primo 2010 igangsætte undersøgelse af styrket faglighed i læreruddannelsen.</p> <p>Undervisningsministeriet udmeldte den 27. februar 2009 syv principper for forsøg med læreruddannelsen i henhold til § 10 i lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Baggrunden for udmeldelsen var, at ministeriet siden ikrafttrædelsen af loven (1. september 2007) har modtaget en række ansøgninger fra professionshøjskolerne om iværksættelse af forsøg. Formålet med principperne er at fastlægge klare, konsistente og ensartede rammer for forsøg. Formålet med forsøgene er at understøtte, at uddannelsens attraktivitet – og dermed også at rekrutteringen – øges, at den fremtidige linjefagsdækning i folkeskolen sikres, og at uddannelsen udvikles fagligt. Der er p.t. modtaget og godkendt 9 forsøgsansøgninger fra professionshøjskolerne som bl.a. indbefatter sidestilling af de fire naturfaglige linjefag (tilbud om fysik/kemi som lille linjefag), international linje og halvering af omfanget af de store linjefag historie og idræt. Endvidere forventes det, at professionshøjskolerne fra 2010 igangsætter forsøg med kombination af job og uddannelse i læreruddannelsen</p> <p>Evaluering af forsøgene skal bidrage til at kvalificere grundlaget for den politiske stillingtagen til behovet for eventuelle justeringer og ændringer af læreruddannelsen.</p> <p>Derudover er flere professionshøjskoler p.t. i dialog med universiteter om udvikling af nye læreruddannelsesforløb, herunder mulighed for bedre overgange for de studerende mellem læreruddannelsen og universitetsuddannelser.</p>

Litteraturliste



Litteraturliste

Allen, Dwight W. og Arthur W. Eve (1968): Microteaching. Classroom Management in a Diverse Society. *Theory Into Practice*, Vol. 7, No. 5.

Allerup, Peter (2008): *Danske 4.-klasse-elever i TIMSS 2007*. DPU.

Andersen, Annemarie Møller m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. AKF, DPU og SFI-SURVEY.

Andersen, Dines (2005): *4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF forlaget.

Andersen, Birgitte, Geo Clausen, Eva Maria Larsen og Henriette Ryssing Menå (2009): *Masseeksperiment. Indeklima i klasselokaler*. DTU.

Andersen, Simon Calmar & Peter Bjerre Mortensen (2010): "Policy Stability and Organizational Performance: Is There a Relationship?", *Journal of Public Administration Research and Theory*, Oxford University Press.

Baltzer, Kirsten, Ole Kyed, Poul Nissen og Kirsten Voigt (2006): *Skolens møde med elever med særlige forudsætninger: et forsknings- og udviklingsprojekt i Lyngby-Taarbæk Kommune 2001-2005*.

Baltzer, Kirsten og Poul Nissen (2008): "Fokus på talent og dygtighed – en udfordring for skolen", *Skolen*. nr. 9.

Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009): *Relationer mellem lærere og elever 2009 – en undersøgelse af 7. klasse*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Udbud af efteruddannelse til folkeskolens lærere*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2006): *Skoleledelse i folkeskolen*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Diplomuddannelserne*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Elevplaner: de første erfaringer*.

Danmark Evalueringsinstitut (2007): *Specialundervisning og anden socialpædagogisk bistand.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Arbejdet med eleplaner – En national undersøgelse af erfaringer.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Alsidig udvikling i folkeskolen. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling.*

Danmark Evalueringsinstitut (2009): *Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter – Erfaringer med kvalitetsrapporter som et redskab til udvikling.*

Danmark Evalueringsinstitut (2009): *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Undervisningsmidler i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning.*

Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009): *Elevernes syn på undervisningsmiljøet i grundskolen – Landsresultater fra Termometeret 2008-2009.*

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole.* DPU, Aarhus Universitet.

Egelund, Niels m.fl. (2001): *PISA 2000: Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning.* Danmarks Pædagogiske Universitet, Anvendt Kommunal Forskning og SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Egelund, Niels (red.) (2007): *PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Egelund, Niels (2007): *PISA 2006 undersøgelsen – en sammenfatning.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Egelund, Niels & Flórin Eidesgaard (2009): “The influence from individual social background and school social background in the Nordic countries”, Tomas Matti (red.): *Northern Lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic Countries.* Nordisk ministerråd.

Fan, Xitao & Michael Chen (2001): *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis.* Vol. 13, No. 1. Springer Netherlands.

Formandskabet for Skolerådet (2008): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2008*.

Formandskabet for Skolerådet (2009): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2009*.

Gertz, Svend Erik (2006): *Folkeskoleleven med kommentarer*. 10. udgave. Krogs Forlag.

Greenwald, Rob, Larry V. Hedges & Richard D Laine (1996): "The effect of school resources on student achievement", *Review of Educational Research*. Vol. 66, No. 3.

Grönqvist, Erik & Jonas Vlachos (2008): *One size fits all? The effects of teacher cognitive and non-cognitive abilities on student achievement*. IFAU – Institute for labour market policy evaluation.

Hanushek, Eric Alan (1997): "Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update", *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 19, No. 2.

Hanushek, Eric Alan (2003): "The Failure of Input-based Schooling Policies", *The Economic Journal*. Royal Economic Society, Vol. 113.

Hattie, John (2009): *Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. CPI Antony Rowe.

Heltidslærerforeningen i Ungdomsskolen (2008): *Nyt Fokus på ungdomsskolernes heltidsundervisning* Professionshøjskolen København.

Hvidtfeldt, Camilla (2008): "Hjemmets betydning for elevens præstationer i folkeskolen", Torben Tranæs: *Indvandrerne og det danske uddannelses-system*. Gyldendal, København.

IEA (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA Sekretariat.

Jacobs, Brian, Lars Lefgren & David Sims (2008): *The Persistence of Teacher-introduced Learning Gains*. National Bureau of Economic Research.

Kommunernes Landsforening, Finansministeriet & Undervisningsministeriet (2006): *Rapport fra arbejdsgruppen for efteruddannelse af lærere og skoleledere*. Personalestyrelsen.

Kommunernes Landsforening, København Kommune, Frederiksberg Kommune & Lærernes Centralorganisation (2007): *Aftale om arbejdstid for lærere i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne.*

KL (2009): *Partnerskab om Folkeskolen. Statusanalyse. 2009 sammenlignet med 2007.*

KL (2009): *Statusanalysen 2009 sammenlignet med 2007 – resultater og tendenser.*

KL, Danmarks Lærerforening, BUPL, Børne- og kulturchefforeningen, Skolelederne, og Skole og Samfund (2009): *Fælles viden – Fælles handling. Ja, vi er klar!.*

Laustsen, Helen (2009): Resultater af delprojektet 'Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder', Egelund, Niels, Susan Tetler og Grete Liv Andersen: *Effekter af specialundervisningen : pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Leithwood, Kenneth (2005): *Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front.* Journal of Educational Administration Vol. 43, No. 6.

Lüdemann, Elke, Gabriela Schütz, Ludger Woessmann & Martin R. West (2009): *School accountability, autonomy and choice around the world.* Edward Elgar Publishing Limited.

Mehlbye, Jill & Charlotte Ringmose (2004): *Elementer i god skolepraksis – "De gode eksempler",* AKF forlaget.

Mejding, Jan (red.) (2004): *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Mejding, Jan & Louise Rønberg (2007): *PIRLS 2006 – en sammenfatning.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Mejding, Jan & Louise Rønberg (2008): *PIRLS 2006. En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

McKinsey & Company (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top.*

- Mortimore, Peter & John Macbeath (red.) (2001): *Improving School Effectiveness*. Open University Press.
- Møller Andersen, Annemarie m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. Richard Larsen Grafik A/S, Brøndby.
- Nielsen, Inge Marie (2009): “AKT i skolen – et broget billede”, *Ceptra-sriben*. Nr. 4, CEPRA, University College Nordjylland.
- Nordahl, Thomas & Niels Egelund (2009): *Bilder av situasjonen i danske grunnskole. Noen resultater fra den første kartleggingsundersøkelsen i LP-modellen*. University College Nordjylland.
- Nye, Chad, Herb Turner & Jamie Schwartz (2006): *Approaches to Parent Involvement for Improving the Academic Performance of Elementary School Age Children*. Harvard Family Research Project.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- OECD (2009): *Education at a Glance*.
- Rangvid, Beatrice Schindler (2008): *Skolegennemsnit af afgangskarakterer ved folkeskolens afgangsprøve. Korrektion for social baggrund*. AKF.
- Rangvid, Beatrice Schindler (2009): *The Impact of Home Culture, Parental Involvement and Attitudes on Cognitive Skills of Immigrant Students in Denmark*. AKF.
- Rasmussen, Annette & Helle Vilain (2008): *Et spadestik dybere: afsluttende rapport for følgeforskningen i Hjørring Kommune 2007-2008*. Institut for Uddannelse, Læring og filosofi, Aalborg Universitet.
- Rasmussen, Lars Løkke (2009): *Landsmødetale november 2009*.
- Skolestyrelsen (2009): *Evaluering af kampagnen 'Sammen mod mobning – for trivsel, tolerance og trykbed'*.

Skolestyrelsen (2009): *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv.*

Smith, Nina og Peter Jensen (2007): “Etnisk koncentration i folkeskolen”, Niels Egelund og Torben Tranæs: *PISA Etnisk 2005*. Syddansk Universitetsforlag.

Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar & Irene Fung (2007): *Teacher Professional Learning and Development. Iterative Best Evidence Synthesis Programme*. Ministry of Education, New Zealand.

Undervisningsministeriet (2003): *Faghæfte 24. Elevernes alsidige personlige udvikling.*

Undervisningsministeriet (2004): *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004.*

Undervisningsministeriet (2006): *L170 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen.*

Undervisningsministeriet (2006): *Styrkelse af folkeskolen.*

Undervisningsministeriet (2008): *Redegørelse om talentudvikling til Folketingets Uddannelsesudvalg.*

Undervisningsministeriet (2009): *Faghæfte nr. 47: Elevernes alsidige udvikling.*

UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elevernes herkomst i grundskolen 2008/2009.*

UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Elev/lærerratio – Antal elever pr. lærer i grundskolen.*

UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Eleveal for grundskolen 2008/2009.*

UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Profileresultater 2007. Bilagstabeller.*

UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen.*

UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Undersøgelse af linjefagsdækningen i folkeskolen – Gennemgang af resultater.*

UNI•C Statistik & Analyse (2009): *Profilresultater for kommunerne*.

Wargocki, Pawel & David Peter Wyon (2006): "The performance of schoolwork by children is affected by classroom air quality and temperature", *Healthy Buildings 2006*. DTU.

Younger, Mike & Molly Warrington (2005): "Raising Boys achievement", *Research Report No. 636*, Department for Education and Skills, Cambridge.

BERETNING OM EVALUERING OG KVALITETSUDVIKLING AF FOLKESKOLEN 2010

Hvilke udfordringer står den danske folkeskole over for lige nu? Hvordan styrkes elevens alsidige udvikling i samspil med den faglige udvikling? Hvilke indsatser skal iværksættes for at opkvalificere folkeskolens lærere? Og hvilken viden findes om effekten af disse aktiviteter? Det er nogle af de spørgsmål, som denne beretning fra formandskabet for Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolerådet) belyser.

Det uafhængige Skoleråd blev nedsat i efteråret 2006 med henblik på at følge, vurdere og rådgive undervisningsministeren om kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen. Skolerådet ledes af et formandskab, der hvert år inden den 1. marts skal afgive beretning til undervisningsministeren om Skolerådets virksomhed med forslag til initiativer, der fremmer kvaliteten i folkeskolen og ungdomsskolen. Beretningen er den fjerde af sin art og er afgivet til undervisningsministeren efter drøftelse i Skolerådet den 9. februar 2010. Beretningen er ledsaget af et referat af Skolerådets drøftelse af beretningen.

ISBN 978-87-92140-67-8



9 788792 140098