

Til
Ministeriet for Børn og Undervisning

Dokumenttype
Rapport

Dato
Oktober 2012

EVALUERING AF HELDAGSSKOLER RAPPORT



EVALUERING AF HELDAGSSKOLER RAPPORT

INDHOLD

1.	Resumé	1
1.1	Konklusioner	1
2.	Introduktion	3
2.1	Heldagsskolens mål og midler	3
2.2	Metode	8
2.3	Læsevejledning	9
3.	Heldagsskolernes primære virkemidler	10
3.1	Anvendelse af ekstra timer hovedsageligt til faglige formål	10
3.2	Anvendelse af ekstra timer til andre formål	14
3.3	Samarbejdet med pædagoger	16
3.4	Heldagsskolen som et tilbud om en struktureret hverdag	18
4.	Heldagsskolens betydning for elevernes faglige resultater	19
5.	Virkemidler med betydning for elevernes faglige resultater	22
5.1	De generelle rammer	23
5.2	Prioritering af de ekstra timer	25
5.3	Samarbejde mellem lærere og pædagoger	26
5.4	Opsamling	28
6.	Særlige opmærksomhedspunkter i forbindelse med opstart og implementering af heldagsskoler	30
6.1	Mindre udfordringer af praktisk karakter	32
7.	Konklusioner	34
7.1	Heldagsskolernes primære virkemidler	34
7.2	Heldagsskolernes betydning for elevernes faglige resultater	35
7.3	Virkemidler og rammer med betydning for elevernes faglige resultater	36
7.4	Erfaringer med opstart af heldagsskoler	36

BILAG

Bilag 1

Metodebilag

Bilag 2:

Interviewguide til strukturerede interviews med skoleledere

1. RESUMÉ

En række kommuner har i de senere år fået dispensation fra folkeskoleloven og dermed mulighed for at organisere heldagsskoletilbud, hvor eleverne får en længere sammenhængende undervisningsdag. Forsøgene med udvidelsen af undervisningstiden var på evalueringstidspunktet etableret på 12 skoler, fordelt over syv kommuner på tværs af landet.

De overordnede mål med etablering af heldagsskoler er:

- en styrket skolegang med fokus på elevernes sproglige, faglige og sociale udvikling
- at tiltrække en større andel af lokalområdet børn til skolerne og
- at skabe en udfordrende, tryk og sammenhængende hverdag med tæt integration af undervisning og fritidsliv.

Det væsentligste middel hertil er at udvide undervisningstiden. Bag dette ligger en kæde af overvejelser om, hvordan den udvidede undervisningstid kan anvendes til at nå de opstillede mål.

Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) er i samarbejde med ph.d. Simon Calmar Andersen af Ministeriet for Børn og Undervisning blevet bedt om at evaluere de 12 heldagsskoler. Fokus har været på at sammenligne det faglige niveau for elever på heldagsskolerne med det faglige niveau for sammenlignelige elever på sammenlignelige skoler, der ikke har indført heldagsskole-tilgangen. Formålet har været at vurdere, om heldagsskolen bidrager til at styrke elevernes faglige kompetencer, i og med at dette er et af hovedmålene med heldagsskolen.

Derudover er der gennemført en implementeringsanalyse, hvis formål det har været:

- At beskrive, hvad heldagsskolen kan gøre og gør anderledes end andre skoler (identificere heldagsskolens særlige virkemidler).
- At vurdere om særlige virkemidler er særligt effektive i relation til de observerede resultater.

1.1 Konklusioner

Rambøll har i samarbejde med Simon Calmar Andersen gennemført en statistisk analyse, der sammenligner resultaterne af de nationale test¹ for heldagsskoleleverne med resultaterne af de nationale test for sammenlignelige elever på sammenlignelige skoler (lignende elevgrundlag), der ikke er heldagsskoler. Sammenlignelige elever defineres i denne sammenhæng som elever med samme socioøkonomiske baggrund (forældres uddannelse og indkomst) og med samme immigrationsbaggrund (indvandrere/efterkommere eller dansk forældrebaggrund).

Der er i evalueringen anvendt en række forskellige sammenlignings- og beregningsmetoder, men i ingen af disse analyser skiller heldagsskoleeleverne sig statistisk signifikant ud fra tilsvarende elever med hensyn til deres resultater i de nationale test, der er blevet anvendt i analysen. På baggrund af denne analyse er evalueringens overordnede konklusion, at data tyder på, at eleverne hverken bliver bedre eller dårligere rent fagligt af at gå i en heldagsskole.

Det bør dog nævnes, at de tolv heldagsskoleforsøg alle er blevet gennemført på særligt udsatte skoler. Der er dermed en mulighed for, at de skoler, der af kommunerne er blevet udvalgt til at deltage i forsøg med heldagsskoler, har nogle helt særlige karakteristika, som gør, at deres forudsætninger var anderledes – dårligere eller bedre – end på skoler, der ellers har samme elevgrundlag. Da der kun foreligger data fra de nationale test tilbage til 2010, og da der ikke har været foretaget egentlige lodtrækningsforsøg med heldagsskolemodellen, har det ikke været muligt at undersøge for dette. Evalueringen kan dermed ikke anvendes til at konkludere, om indførelse af heldagsskole kan virke anderledes på skoler med en anden elevsammensætning eller andre udfordringer/mål.

¹ Der er alene anvendt obligatoriske test.

Det kan heller ikke afvises, at heldagsskolerne har en positiv (eller negativ) betydning for andre forhold, som ikke måles af de nationale test, fx elevernes trivsel, alsidige udvikling eller faglige niveau på områder, som ikke indfanges af de nationale test. Grundet manglen på sammenlignelige data, har det ikke været muligt at gennemføre analyser af effekten på andre forhold.

Der har ikke i forbindelse med forsøgene været opstillet retningslinjer for, hvordan skolerne skulle udmønte den ekstra undervisningstid. Det betyder, at der har været store forskelle på indholdet af de tolv heldagsskoler. Det er derfor interessant at se på, om det har betydning, hvilke virkemidler der særligt har været anvendt på de forskellige skoler. Når der sammenlignes mellem heldagsskolerne viser det sig, at graden af implementering af nogle af heldagsskolens virkemidler har en statistisk signifikant sammenhæng med elevernes resultater ved de nationale test.

Følgende virkemidler og rammer viser sig i den gennemførte kvantitative analyse af have en positiv effekt på elevernes faglige udvikling:

- klart kommunalt fokus på faglige resultater
- fokus på tæt kontakt mellem elever og lærere
- kultur, hvor hele personalet vil heldagsskolen
- ekstra tid til projekter, udflugter m.m.
- ekstra tid til at arbejde med sociale kompetencer
- sunde måltider
- mere/bedre forældresamarbejde
- lærere og pædagoger fælles om at planlægge undervisningen
- lærere og pædagoger deltager i samme efteruddannelse
- lærere og pædagoger fælles om forældresamtaler.

Mange af disse virkemidler og rammer går igen på de skoler, der opnår de bedste resultater – og ofte i kombination på den enkelte skole. Derfor er det ikke muligt inden for denne evaluerings rammer statistisk at afgøre, om det er det ene eller det andet virkemiddel – eller kombinationen af dem – der skaber resultaterne.

Det er ligeledes værd at bemærke, at de fleste af disse virkemidler og rammer kan implementeres på skoler, der ikke er heldagsskoler. Det er dermed ikke muligt at konkludere, at en heldagsskole, der i høj grad anvender ovenstående virkemidler, nødvendigvis vil klare sig bedre end en ellers sammenlignelig skole, der ikke er en heldagsskole. Ifølge det interviewede personale på heldagsskolerne har de dog øget mulighed for at arbejde (intensivt) med disse virkemidler, hvilket indikerer, at de alt andet lige bør have bedre forudsætninger for at skabe gode resultater, hvis de anvender den ekstra undervisningstid optimalt.

Supplerende analyser understøtter denne tese, idet det viser sig, at 5 af de 12 heldagsskoler klarer sig signifikant bedre end lignende skoler, der ikke er heldagsskoler, mens omvendt 5 andre heldagsskoler klarer sig signifikant dårligere end tilsvarende ikke-heldagsskoler. De sidste to heldagsskoler klarer sig på niveau med andre lignende skoler.

Generelt viser resultaterne, at heldagsskolerne samlet set ikke har en signifikant sammenhæng med elevernes faglige resultater. Men resultaterne viser også, at der er mange måder at arbejde inden for heldagsskolerammen, og nogle af disse kan tilsyneladende have positive effekter. Med de tilgængelige datamuligheder er det imidlertid vanskeligt at afgøre, hvordan rammerne bedst udfyldes. Fremadrettet viser evalueringen dermed, at hvis der arbejdes videre med heldagsskolerammen, er der behov for mere sikker viden om, hvilke krav der skal stilles til indholdet af heldagsskolerammen, hvis udkommet skal være til gavn for elevernes læring og udvikling.

2. INTRODUKTION

En række kommuner har i de senere år fået dispensation fra folkeskoleloven og dermed mulighed for at organisere heldagsskoletilbud, hvor eleverne får en længere sammenhængende undervisningsdag. Dispensation er givet efter ansøgning til Ministeriet for Børn og Undervisning. Forsøgene med udvidelsen af undervisningstiden er på evalueringstidspunktet etableret i syv kommuner på tværs af landet, men er primært koncentreret i de store byer og de københavnske vestegnskommuner.

Ved en politisk aftale mellem partierne bag forliget om folkeskoleloven af 10. januar 2008 blev det besluttet at gennemføre en evaluering af de igangværende forsøg med heldagsskoler. På baggrund af evalueringen skal forligskredsen tage stilling til det videre forløb.

Formålet med evalueringen er at vurdere, om etablering af en heldagsskole kan bidrage til at håndtere de faglige, sociale og integrationsmæssige udfordringer på skoler med mange elever med en svag hjemmebaggrund og mange tosprogede elever. Konkret skal evalueringen kortlægge, a) *hvordan udviklingen på den enkelte skole har været med hensyn til en række faktorer relateret til folkeskolens formålsparagraf, herunder elevernes læring, trivsel og integration, og b) analysere, hvordan de enkelte elementer i forsøgene har bidraget til de opnåede resultater.*²

På baggrund af ovenstående har Rambøll i samarbejde med ph.d. Simon Calmar Andersen gennemført en hypotesedreven virkningsevaluering, hvor der er fokus dels på at undersøge den læringsmæssige effekt af virkemidlerne i heldagsskoleforsøgene³, dels på de barrierer og drivkræfter, der kan være for at sikre en optimal implementering heraf. I det følgende beskriver vi heldagsskolens overordnede mål og midler og gennemgår kortfattet de 12 forskellige forsøg.

2.1 Heldagsskolens mål og midler

Målet med heldagsskolen kan aflæses igennem kommunernes og skolernes ansøgning om dispensation til at udvide undervisningstiden. Generelt kan der på tværs af skolerne peges på tre overordnede mål med heldagsskolen:

- en styrket skolegang med fokus på elevernes sproglige, faglige og sociale udvikling,
- at tiltrække en større andel af lokalområdets børn til skolerne og
- at skabe en udfordrende, tryk og sammenhængende hverdag med tæt integration af undervisning og fritidsliv.

Midlet til at nå dette mål er først og fremmest udvidet undervisningstid. Den udvidede undervisningstid kan dog anvendes på forskellig vis. Skolerne har især haft fokus på en øget indsats i forhold til dansk som andetsprog og et øget timetal i udvalgte eller alle fag.

Heldagsskolen består dog ikke kun af udvidet undervisningstid, om end dette kan betragtes som det væsentligste og overordnede virkemiddel. Enkelte skoler har søgt dispensation for holddannelse med henblik på at kunne danne hold på tværs af årgange og klasser, og de fleste skoler har søgt at integrere SFO'ens pædagoger i skoledagen for aktivt at anvende pædagogernes kompetencer i heldagsskoletilbuddet. Det er intentionen, at den øgede holddannelse skal skabe mere undervisningsdifferentiering, mens inddragelsen af pædagogerne primært skal bidrage til øget fokus på det sociale miljø og elevernes sociale kompetencer. Derudover inddrages pædagogerne ofte i undervisningsrelaterede aktiviteter såsom ekskursioner og projektarbejde.

Det er væsentligt at bemærke, at alle de 12 heldagsskoleforsøg er indført på særligt udsatte skoler. Alle ansøgninger omkring dispensation til at udvide undervisningstiden og dermed etablere heldagsskoler nævner heldagsskolen som led i en styrket integrationsindsats eller henviser til tilstedeværelsen af en stor andel ressourcetsvage familier og et stort antal tosprogede elever. Dette

² Jf. evalueringssoplæg fra UVM (MBU).

³ Da der ikke eksisterer sammenlignelige statistiske data for trivsel og integration, har indeværende evaluering fokus på den læringsmæssige effekt i form af resultaterne for de nationale test. For kvalitative evalueringer af heldagsskolens betydning for trivsel og integration, se Brøndum og Fliess, 2009, samt Rambøll, 2011.

understreger, "at heldagsskoler både på kommunalt og på landspolitisk plan prioriteres som et vigtigt uddannelsespolitisk initiativ i forhold til en bestemt elevgruppe" (se også Holm & Valentin, 2007: 4-5). Dermed evaluerer indeværende rapport heldagsskolens betydning for elever på særligt udsatte skoler. Evalueringen kan dermed ikke anvendes til at konkludere, om heldagsskolen kan have effekter på skoler med en anden elevsammensætning eller andre udfordringer/mål.

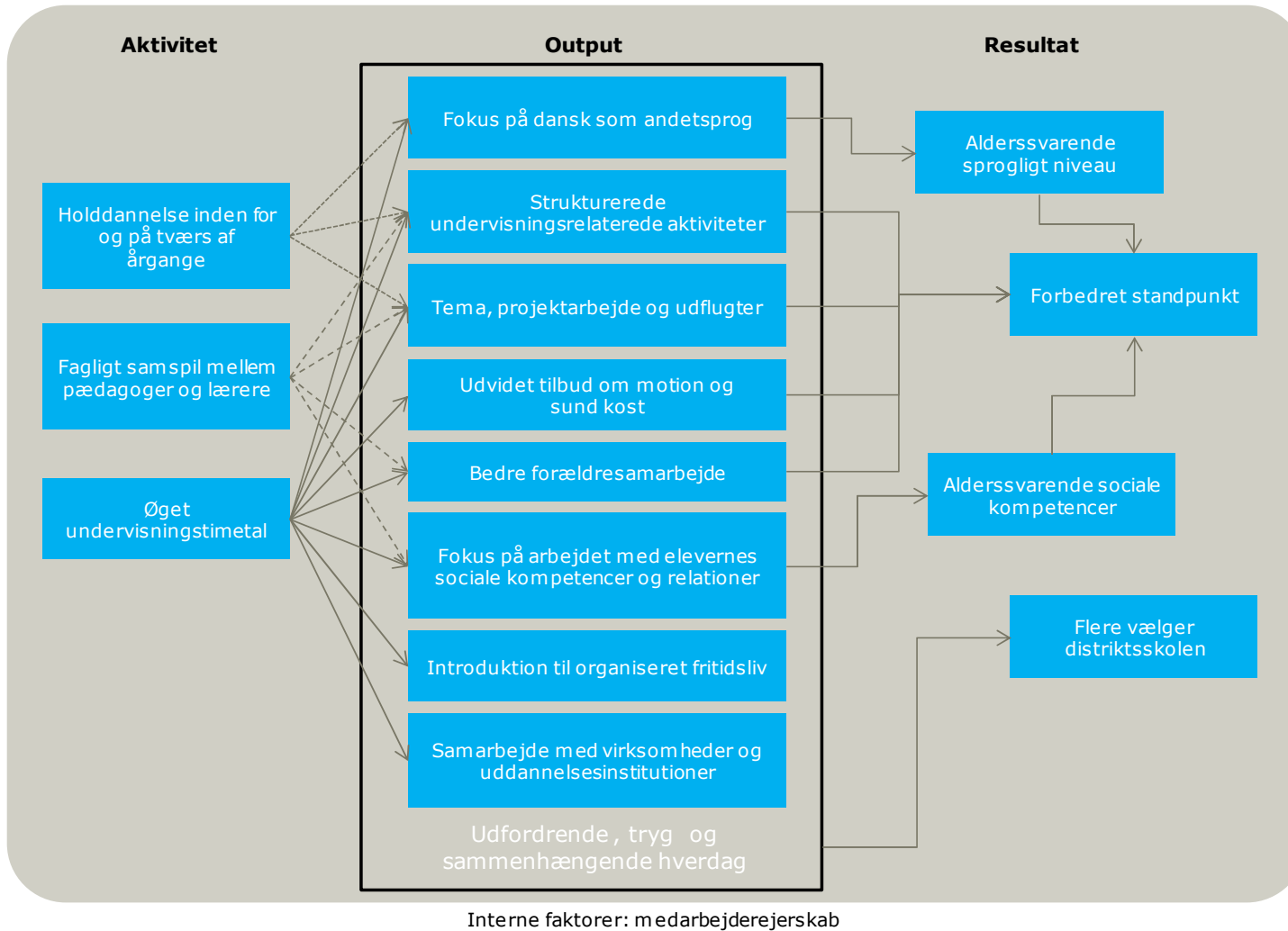
I figur 2.1 nedenfor præsenterer vi en forandringsteori⁴ for heldagsskolen. Forandringsteorien opsummerer, hvad heldagsskolerne selv beskriver som deres særlige virkemidler og ønskede resultater. Den er udarbejdet baseret på de gennemførte dokumentstudier og casebesøg.

Forandringsteorien illustrerer, hvordan de tre primære virkemidler (samarbejde mellem pædagoger og lærere, øget undervisningstid og øget anvendelse af holddannelse) giver nye muligheder i selve undervisningen. De nye muligheder består primært i øget fokus på virkemidler, som allerede er integreret i den danske grundskole, såsom dansk som andetsprog, projektarbejde, temaer og udflugter, forældresamarbejde m.m. Samlet set kan disse virkemidler beskrives som rammerne for en udfordrende, tryk og sammenhængende hverdag, hvilket var et af heldagsskolens mål. Det er skolernes og kommunernes formodning, at øget fokus på disse centrale virkemidler vil bidrage til at styrke elevernes sproglige, faglige og sociale kompetencer samt øge andelen af forældre fra distriktet, der vælger skolen til deres børn.

⁴ Hermed menes en grafisk fremstilling af de bagvedliggende antagelser om sammenhængen mellem aktiviteterne i heldagsskolerne og de forventede resultater. Med andre ord en grafisk fremstilling af, hvordan heldagsskolen forventes at bidrage til de ønskede resultater.

Figur 2.1: En overordnet forandringsteori for heldagsskolen⁵

Rammer: tid som heldagsskole; tid til forberedelse; klarhed om formål og rammer; fagpolitik; forældreopbakning



⁵ De stiplede linjer er alene anvendt af grafiske hensyn for nemmere at give overblik over, hvor linjerne fører hen.

2.1.1 Kort om de 12 heldagsskoleforsøg

Selv om forsøgene alle handler om udvidelse af skolernes undervisningstid, så er det væsentlig at have sig for øje, at forsøgene ikke er ens. Der er ikke tale om 12 skoler, som iværksætter nøjagtigt samme tiltag. Der vil dels være tale om forskelle mellem de syv kommuner, dels forskelle mellem de 12 skoler, der deltager i forsøgene. Nedenstående tabel 2.1 illustrerer, at det bl.a. varierer, hvor længe de enkelte skoler har været heldagsskoler, hvor mange årgange der er en del af heldagsskolen, samt hvor lang tid skoledagen varer.

Tabel 2.1: De 12 heldagsskoleforsøg

Skolenavn	Kommune	Antal år som heldagsskole	Årgange i heldagsskolen	Skoledag (ca.)
Abildgårdskolen	Odense	6	0.-6. klasse <ul style="list-style-type: none"> • 0-3. kl. (2006/07-) • 4. kl. (2010/11-) • 5. kl. (2011/12-) • 6. kl. (2012/13-) 	8.00-15.30 (14.30)*
Bakkeskolen	Esbjerg	3	0.-6. klasse	8.00-16.00
H.C. Andersen Skolen	Odense	6	0.-6. klasse <ul style="list-style-type: none"> • 0.-3. klasse (2006/07-) • 4. kl. (fra 2010/11-) • 5. kl. (fra 2011/12-) • 6. kl. (fra 2012/13-) 	8.00-15.30 (14.30)*
Hillerødgades Skole ⁶	København	3	0.-9. klasse	8.00-15.00
Humlehaveskolen ⁷	Odense	5	0.-4. klasse <ul style="list-style-type: none"> • 0.-3. klasse (2006/07-) • 4. klasse (2010/11-) 	8.00-15.30
Klostervængets Skole	København	5	0.-9. klasse	8.00-15.00
Nørrevangsskolen ⁸	Slagelse	2	0.-10. klasse	8.00-16.00
Selsmoseskolen	Høje Taastrup	6	0.-6. klasse	8.00-16.00
Strandgårdskolen	Ishøj	4	0.-6. klasse	8.00-15.30
Søndervangsskolen	Aarhus	6	0.-9. klasse <ul style="list-style-type: none"> • 0.-3. kl. (2006/07-) • 4.-6. kl. (2007/08-) • 7.-9. Kl. (2008/09-) 	8.00-16.00
Tingbjerg Skole	København	4	0.-9. klasse	8.00-15.30
Tovshøjskolen	Aarhus	6	0.-9. klasse <ul style="list-style-type: none"> • 0.-3. kl. (2006/07-) • 4.-6. kl. (2007/08-) • 7.-9. Kl. (2008/09-) 	8.00-16.00

* Fra skoleåret 2011/2012 er skoledagen fra kl. 8.00-14.30.

Heldagsskolerne varierer i forhold til, hvor lang tid forsøget har kørt. De første seks heldagsskoler, hovedsagelig fra Aarhus og Odense, startede op i skoleåret 2006/2007 og har altså snart eksisteret i seks år. De næste fem skoler blev løbende igangsat de følgende tre år. En enkelt skole har kun kørt forsøget i to år.

⁶ Nedlægges per 1. august 2013.

⁷ Nedlagt per 1. august 2011.

⁸ Nedlagt per 1. august 2012.

Derudover er der på nogle skoler forskel på, hvor længe de forskellige årgange på skolerne har modtaget undervisning i heldagsskolen. Syv heldagsskoler har implementeret heldagsskolen for alle involverede årgange på én gang, mens fem er startet med at implementere heldagsskolen for en afdeling eller en årgang ad gangen.

Ovenstående tabel viser desuden, at skoledagens længde varierer mellem de forskellige heldagsskoler. De fleste heldagsskoler har lektioner i tidsrummet fra kl. 8.00 til enten kl. 15.30 eller 16.00. Fra skoleåret 2011/2012 har heldagsskolerne i Odense dog reduceret skoledagen til at forløbe fra kl. 8.00 til 14.30.

Det er væsentligt at fremhæve, at også rammerne for de 12 forsøg adskiller sig. Det er eksempelvis forskelligt, på hvis initiativ heldagsskolerne blev oprettet, og hvor god tid skolerne føler de havde til at forberede heldagsskolens opstart.

Tabel 2.2: På hvis initiativ blev heldagsskolerne oprettet?

	Kommunen	Skolen	Fælles	Total
På hvis foranledning blev heldagsskolen oprettet?	8	1	3	12

I langt de fleste tilfælde er heldagsskolen blevet oprettet på foranledning af kommunen. Det skal dog nævnes, at mange af skolerne fremhæver, at de var fuldstændig enige i forslaget, og at de selv kunne være kommet med et lignende udspil. I kun et enkelte tilfælde er heldagsskolen indført på selvstændigt initiativ fra skolen. I tre tilfælde anfører skolerne, at det ikke giver mening at sondre mellem, hvem der kom med udspillet, idet de ikke kan huske, hvor det kom fra, eller at forslaget blev til i samarbejde.

Tabel 2.3: Havde I tilstrækkelig tid til at forberede starten af heldagsskolen?

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Tilstrækkelig med tid	2	1	4	3	2	12

De 12 skoler føler i varierende omfang, at de havde tilstrækkelig tid til at forberede starten af heldagsskolen. Tre af de 12 skoler peger på, at de ikke føler, at de havde tilstrækkelig tid til at udvikle, arbejde videre med og reflektere over heldagsskolens formål og rammer. Dette betød, at heldagsskolen fik en hovedkulds start, hvor man ikke fik udført de nødvendige organisationsændringer, skabt en fælles forståelse af og ejerskab til heldagsskolens formål og virke eller diskuteret, hvilke konkrete ændringer det ville give ned i den enkelte undervisningstime. I den forbindelse peger en skole på det uheldige i at starte alle klasser på én gang. Andre skoler har i dialog med kommunen besluttet at starte etapevist, hvilket fremhæves som en god løsning, idet det gav mulighed for en trinvis læring i processen. På den måde kunne man bruge de gode og mindre gode erfaringer til at sikre en bedre implementering af heldagsskolen på de andre klassetrin.

Fem skoler anfører at de i høj eller i meget høj grad havde tilstrækkelig tid til at forberede opstarten af heldagsskolen (>1 år). På en af skolerne anvendte de denne tid til at diskutere i dybden, hvad de som skole ville med heldagsskolen. Derudover anvendte de tiden til at besøge andre heldagsskoler og høre om deres erfaringer. To andre heldagsskoler endte med at få endnu bedre tid end planlagt, idet deres initiale ansøgning blev afvist. På den ene af disse blev den ekstra tid særligt anvendt til at involvere alle parter. Her holdt man møder og seminarer med lærere såvel som byrådspolitikere og forældre om fx forældresamarbejde, indhold i skoledagen, den samlede køreplan for implementeringen af heldagsskolen osv. På den anden skole, der også havde god tid, fortæller de, at de på trods af tiden følte sig pressede. Dette skyldtes, at rammerne for økonomi blev udmeldt meget sent af kommunen. De havde svært ved at udarbejde en konkret plan, da de ikke vidste, om det var økonomisk bæredygtigt.

Derudover adskiller skolerne sig i forhold til de virkemidler, der anvendes. Virkemidlerne vil blive behandlet nærmere i kapitel tre. Først beskriver vi evalueringens metodiske tilgang.

2.2 Metode

Evalueringsens to formål imødekommes ved at gennemføre to analyser:

- 1) En analyse af hvordan elever på heldagsskoler har klaret sig fagligt i forhold til lignende elever på skoler med det samme elevgrundlag, men som ikke er heldagsskoler.
- 2) En analyse af hvordan heldagsskoler, der har organiseret sig på forskellig vis, klarer sig i forhold til hinanden.

Den første del baseres på de nationale testresultater fra foråret 2010 og 2011 for alle elever i hele landet. I forhold til at undersøge om heldagsskolernes elever har opnået bedre faglige resultater end lignende elever på lignende skoler, rummer de nationale test en række fordele:

- De standardiserede, computerbaserede test gør det muligt at sammenligne elever på tværs af skoler og kommuner.⁹ Dels fordi det er de samme test, der anvendes over hele landet, hvilket gør det muligt at sammenligne resultater for elever på heldagsskoler med elever på andre skoler, og dels fordi det computerbaserede testsystem betyder, at resultaterne ikke er påvirket af en eksaminators subjektive vurdering. Elever, der svarer det samme, vil opnå samme resultat, hvilket gør resultaterne meget sammenlignelige. Ulemper ved de nationale test er, at der kun foreligger resultater fra 2010 og 2011, hvormed det er svært at måle en udvikling over tid¹⁰.
- Testene registreres på elevernes CPR-nummer, hvilket gør det muligt at koble resultaterne med registerdataoplysninger om elevernes sociale og økonomiske baggrund, indvandrerbaggrund og ikke mindst resultat fra den nationale test året før. På grund af deres sociale baggrund må elever på heldagsskoler rent statistisk forventes at klare sig dårligere i de nationale test end en gennemsnitlig elev i resten af landet. For at det ikke skal lede til den fejlslutning, at heldagsskolerne har en negativ effekt på eleverne, er det vigtigt at sammenligne heldagsskoleelever med lignende elever på skoler med lignende elevsammensætning. Det er i meget vid udstrækning muligt at gøre dette ved at koble de nationale test med registerdata fra UNI-C og Danmarks Statistik. Navnlige er det muligt at følge samme elev fra det ene år til det næste. Det betyder, at vi i de statistiske analyser har haft mulighed for at tage højde for elevernes faglige udgangspunkt i 2010 og på den måde isoleret at undersøge, om (nogle af) heldagsskolerne er i stand til at løfte eleverne mere på et år end andre lignende skoler.¹¹
- En sådan kobling med registeroplysninger om elevernes sociale baggrund vil endvidere give mulighed for at se, om heldagsskolerne har en særlig positiv (eller negativ) effekt på bestemte grupper af elever, herunder drenge, børn med indvandrerbaggrund eller børn af lavtuddannede forældre.

Det er vigtigt for evaluator at understrege, at disse data ikke kan give fuldstændig sikkerhed for, om eventuelt bedre (eller dårligere) resultater på heldagsskolerne faktisk er en effekt af heldagsskolerne, eller om det skyldes andre faktorer, som der ikke foreligger data for.

Det er dog evaluators vurdering, at de detaljerede oplysninger om elevernes faglige niveau året før og deres sociale baggrund gør, at sammenligningsgruppen med rimelighed kan antages at være meget sammenlignelig med eleverne på heldagsskolerne – og dermed vil det give en relativ stærk undersøgelse af det første formål om at analysere heldagsskolernes betydning for elevernes læring.

⁹ Det skal bemærkes, at alle data er blevet anonymiseret, inden der gives adgang til dem, så det ikke er muligt at identificere enkelte elever i undersøgelsen.

¹⁰ Elever, der tog folkeskolens afgangsprøve i 2011, har på den anden side tilbragt det meste af deres skoletid i en almindelig skole (dvs. ikke en heldagsskole), hvorfor afgangsprøvens resultater vil være mindre velegnede som datagrundlag end de nationale test.

¹¹ De statistiske regressionsanalyser tager højde for, at resultater for elever på samme skole ikke er uafhængige af hinanden ved hjælp af såkaldte klyngekorrigerede, robuste standardfejl. Andre modeller, såsom multilevel- og random effects-modeller, har også været anvendt, uden at det har påvirket resultaterne substantielt. Analyserne har som udgangspunkt anvendt resultaterne af de nationale test målt på en Rasch-skala, men supplerende analyser har anvendt resultater omregnet til en percentilskala. Det har heller ikke påvirket resultaterne substantielt.

Den anden del af formålet vedrører en undersøgelse af, hvad de forskellige heldagsskoler interne organisering og indsatser har betydet. Denne del er blevet gennemført i tre trin:

- Først har vi taget udgangspunkt i et studie af eksisterende undersøgelser af heldagsskoler med henblik på at identificere faktorer, som antages at have betydning for målene med heldagsskolerne (bl.a. pædagogers tilstedeværelse på skolen, udvidet undervisningsdag og gratis fritidsaktiviteter).¹²
- Denne viden har vi suppleret med kvalitative casestudier på fire heldagsskoler med henblik på at verificere, supplere og operationalisere de identificerede virkemidler. Casestudierne har bestået af heldagsbesøg med interviews og observation af undervisningen. På baggrund af disse kvalitative undersøgelser opstilles hypoteser om, hvilke faktorer (organiseringer og aktiviteter) der er særligt betydningsfulde for elevernes læring og integration.
- Dernæst har vi via en telefonisk rundspørge til alle heldagsskoler indsamlet oplysninger om, hvordan de 12 heldagsskoler har prioriteret deres arbejde i forhold til de faktorer, som hypoteserne hævder skulle have en effekt.

Vi har samlet oplysningerne fra rundspørgen i et datasæt, som er blevet koblet sammen med datasættet for de nationale test. Det giver mulighed for at analysere, om forskellene i de måder, hvorpå heldagsskolerne arbejder og organiserer sig, gør en forskel, der afspejler sig i elevernes resultater.

I disse analyser er det undersøgt, hvilke virkemidler der hver for sig har en klar og statistisk signifikant sammenhæng med elevernes resultater, når der samtidig tages højde for elevernes sociale baggrund. Også i disse analyser udnyttes registeroplysningerne til at sammenligne elever med samme socioøkonomiske baggrund, men på heldagsskoler der arbejder forskelligt.

Det skal dog bemærkes, at skolerne ofte anvender flere af virkemidlerne på samme tid. Det er derfor ikke muligt statistisk at adskille betydningen af det ene virkemiddel fra det andet. Derfor sammenholdes de statistiske resultater efterfølgende med de kvalitative casestudier med henblik på at tegne et samlet billede af de heldagsskoler, som lykkes bedst.

Metoden er yderligere præciseret i Bilag 1.

2.3 Læsevejledning

I kapitel 3 præsenteres heldagsskolernes primære virkemidler. Med virkemidler menes måden, hvorpå den udvidede undervisningstid, integrationen af SFO'ens pædagoger og den øgede holddannelse på tværs af klasser og årgange er implementeret. Virkemidlerne er med andre ord de aktiviteter, der gør heldagsskolerne anderledes end andre danske grundskoler med en stor andel tosprogede elever.

Kapitel 4 indeholder en analyse af heldagsskolernes betydning for elevernes faglige resultater gennem sammenligning med de faglige resultater for lignende elever på lignende skoler.

I kapitel 5 ser vi nærmere på betydningen af måden, hvorpå heldagsskolen er implementeret.

I kapitel 6 præsenteres en række særlige opmærksomhedspunkter i forbindelse med opstarten og implementeringen af heldagsskoler. Formålet med dette kapitel er at pege på nogle af de større og mindre praktiske udfordringer, der med fordel kan tages hånd om, inden nye heldagsskoler opstartes.

Kapitel 7 konkluderer.

Bilag 1 indeholder en mere detaljeret beskrivelse af den anvendte metode og Bilag 2 den anvendte interviewguide til rundspørgen på de 12 heldagsskoler.

¹² Rambøll Management, 2011.

3. HELDAGSSKOLERNES PRIMÆRE VIRKEMIDLER

I dette kapitel præsenteres de særlige virkemidler, der kendetegner heldagsskolerne, og i hvilken udtrækning de benyttes på de forskellige skoler. Senere i rapporten (i kapitel 6) vil en kvantitativ analyse undersøge, hvorvidt en varierende grad af implementering af virkemidlerne kan være med til at forklare, hvordan skolernes elever præsterer i relation til faglige resultater i nationale test. I dette kapitel fokuserer vi udelukkende på at *beskrive* de særlige virkemidler, der eksisterer for heldagsskoler samt at give et indtryk af implementeringen af virkemidlerne på skolerne.

Kapitlet baseres på de strukturerede telefoninterviews med skoleledelsen på de 12 heldagsskoler, hvor vi har undersøgt skolernes implementering af virkemidler. Derudover inddrages erfaringer fra casebesøg på fire skoler samt tidligere evalueringer af heldagsskolerne i Aarhus (Brøndum & Fliess, 2009) og København (Rambøll, 2011).

3.1 Anvendelse af ekstra timer hovedsageligt til faglige formål

I det følgende vil vi se på prioriteringer af den ekstra undervisningstid, der er knyttet til faglige mål.

Forforståelse og elevernes begrebsverden

Som allerede nævnt er det et kendetegn i Danmark, at heldagsskolerne er etableret i særligt udsatte områder, der bl.a. er kendetegnet ved tilstedeværelsen af mange tosprogede familier. Dette gør dansk som andetsprog (DSA) til en aktuell udfordring på mange skoler, da mange af elevernes sproglige forudsætninger er på et utilfredsstillende niveau. Derfor fremhæver skolerne, at arbejdet med elevernes forforståelse og elevernes begrebsverden er en særlig prioritering. Ud af 12 skoler angiver ni skoler, at de i meget høj grad prioriterer arbejdet med forforståelse og elevernes begrebsverden, på to skoler prioriteres det i høj grad, mens en skole prioriterer det i nogen grad. Skolerne prioriterer bl.a. dansk som andetsprog ved at have et stort fokus på dansk som andetsprogskompetencer i deres rekruttering og i deres efteruddannelse af personalet. Med den store andel tosprogede og de særlige udfordringer de har i forhold til det sproglige, ser skolerne DSA som en dimension, der ikke blot skal indgå i dansk, men generelt i alle skolens fag.

Tablet 3.1: Prioritering af arbejde med forforståelse m.m.

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Elevernes forforståelse og begrebsverden	0	0	1	2	9	12

Arbejdet med forforståelse blev også fremhævet af informanterne i Rambølls (2011) evaluering af heldagsskoler i Københavns Kommune samt i de gennemførte casebesøg. Her blev det anført, at eleverne i heldagsskolerne har et stort behov for forklaring af ord og begreber, da disse elever ikke har den grundlæggende viden om det danske sprog med hjemmefra. Ligeledes fremgik det af interviewene, at informanterne så forforståelse som en forudsætning for at kunne gennemføre den øvrige undervisning, hvorfor området prioriteres højt. Under casebesøgene og observationer på flere skoler var det tydeligt, hvor meget arbejdet med elevernes forforståelse og begrebsverden fylder.

Som et eksempel kan nævnes en 0. klasse, hvor eleverne skulle fortælle om en bog, de havde læst. Her spurgte børnehaveklasselederen kontinuerligt ind til forskellige begreber i fortællingen og bad eleverne forklare betydningen af ordene.

På en anden skole var et par eftermiddagstimer blevet konverteret til undervisning på skolens udendørsareal. Børnene var i gang med en del aktiviteter såsom at lave bål, bage snobrød, snitte træfigurer m.m. Arbejdet med sproget gik igen i alle de små umiddelbart uforpligtende samtaler mellem elever og lærer, som eksempelvis en elev, der lige skulle mindes om det rette ord for tændstikker, hvilket udviklede sig til en kort samtale om, hvornår man ellers kan bruge tænd-

stikker og til hvad. Dette er et eksempel på, at fritidsaktiviteter anvendes til at arbejde med elevernes sprog¹³.

Mange af skolerne har også sproget som en central del af udsmykningen på vægge og gulve. I sløjde findes der billeder af de forskellige redskaber, og nedenunder er det rette navn skrevet. På en skole kan børnene gå en tur på de mest anvendte ord i det danske sprog, der ligger som en strategisk placeret løber forskellige steder på skolens gangareal. Sproget som billeder, på skrift og i tale omgiver generelt børnene hele dagen.

Temaer, projekter, udflugter og "ud af klasseværelset"-aktiviteter

Mange af skolerne prioriterer, at den ekstra undervisningstid anvendes til projektarbejde og aktiviteter, der involverer at tage eleverne med på udflugter. I de kvalitative interviews forklarer flere lærere, at mange af deres elever aldrig har været uden for lokalområdet. Således ser de den ekstra undervisningstid som en mulighed for at udvide elevernes horisont og introducere dem for kulturelle oplevelser, de ellers ikke ville få. De strukturerede interviews illustrerer, at området er lidt mindre prioriteret end fx dansk som andetsprog, idet syv skoler i meget høj grad prioriterer det, mens henholdsvis tre og to i nogen eller i mindre grad prioriterer temaer og udflugter.

Tabel 3.2: Prioritering af temaer, udflugter m.m.

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Tværfaglige projekter/udflugter	0	2	3	0	7	12

Fra de gennemførte besøg er det tydeligt, at mange af heldagsskolerne har en del "ud af klasseværelset"-aktiviteter i form af udflugter, samarbejde med eksterne, projektuger mv. Som en af lærerne påpeger, tør man eksperimentere lidt mere med denne type aktiviteter, fordi man har mere tid på en heldagsskole:

"Nu har vi tiden til, at vi ikke får stress, hvis der er ting som teater, forårskoncert. [...] Det er jo socialisering med sang, teater osv. Det er vigtigt."

Historie er et andet oplagt fag, hvor der gøres brug af den bedre mulighed for ekskursioner. Eksempelvis tog en klasse til København og så på bygningsværker fra Christian IV's tid, i forbindelse med, at historieundervisningen havde fokus på den periode. Det er lærernes vurdering, at det samme havde været muligt uden heldagsskolen, men at det bruges langt mere på heldagsskolen, både fordi dagen er længere, og fordi der er flere timer til at nå igennem det obligatoriske stof.

I forhold til elevernes faglige niveau peger respondenterne på, at eleverne har behov for fysisk at se og opleve det, de lærer om. Ifølge lærerne øger det elevernes begrebsforståelse, hvilket som tidligere nævnt ses som en af de primære faglige udfordringer for eleverne på de 12 heldagsskoler. Temaer, udflugter m.m. har dog ofte et mere direkte integrationsmæssigt formål, idet eleverne møder og prøver nogle af de ting, som mere ressourcestærke forældre vil kunne foretage sig sammen med deres børn i fritiden. Dette virkemiddel har dermed et dobbelt formål, hvor selve den faglige målsætning kan op- eller nedprioriteres.

Strukturerede undervisningsrelaterede aktiviteter med klare faglige mål

Et af de mulige virkemidler, som man kan forestille sig anvendt i heldagsskolen, er en alternativ og mere legende tilgang til undervisning. I modsætning til den mere tværfaglige og projektbase-rede undervisning foregår dette som en integreret del af undervisningen i ét fag og/eller i én time og er snævert knyttet op på de faglige mål for dette fag. Forskning peger på, at undervisningsrelaterede aktiviteter kun kan forventes at have en effekt på elevernes kompetencer, hvis der er en

¹³ Eftermiddagstimerne var i dette tilfælde ikke knyttet op på et fag, projekt eller tema, som klassen arbejdede med i de andre undervisningstimer, hvorfor det her betegnes som en fritidsaktivitet, hvor der arbejdes med sprog.

tæt og konkret sammenhæng mellem formiddagens undervisning og eftermiddagens undervisningsrelaterede aktiviteter, og hvis undervisning generelt nytænkes.¹⁴

De strukturerede interviews viser, at seks af skolerne prioriterer strukturerede undervisningsrelaterede aktiviteter i nogen grad, mens fem gør det i høj grad. En skole angiver, at de prioriterer strukturerede undervisningsrelaterede aktiviteter i mindre grad. I de kvalitative interviews forklarer nogle af lærerne, at den ekstra tid til fagene gør, at de tør tage flere chancer i deres tilgang til undervisningen. De føler ikke længere, at de partout skal haste igennem det faglige stof, uanset om alle er med eller ej. I stedet forsøger de at eksperimentere med nye måder at formidle faget på. Mange nævner, at det giver mulighed for en mere praktisk baseret tilgang til undervisning, hvor man kan benytte skolens omgivelser til at konkretisere det, man ønsker at lære børnene. Eksempelvis kan man besøge en byggeplads og få et indtryk af, hvad det er. Dernæst kan man bruge de næste mange matematiktimer på matematikopgaver, der relaterer sig til en byggeplads, fx udregne areal, lave regnskab osv.

Table 3.3: Prioritering af strukturerede undervisningsrelaterede aktiviteter

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Strukturerede alternative aktiviteter	0	1	6	5	0	12

Selvom skolerne i interviewene angiver, at det er et område, der prioriteres, så er det tydeligt i casebesøgene, at det er svært at sætte en finger på, præcis hvad det er, man gør anderledes. På de besøgte skoler både i forbindelse med denne evaluering og evalueringen af Københavns Kommunes heldagsskoler blev konsulenterne præsenteret for:

- en del traditionel klasseundervisning, fx tavleundervisning, opgaveløsning i grupper eller individuelt, film osv.
- en del projektarbejde, fx opførelse af teaterstykker eller større tværfaglige projektuger.
- ekskursioner til både museer, teatre, naturparker mv.; nogle gange med konkrete faglige mål (eksempelvis fokus på specifik historisk periode som eksemplet med Christian IV ovenfor).
- undervisningsrelaterede aktiviteter, der kan have karakter af fri leg, som fx elever der laver bål og snitter træ, og elever der laver en markedsplads.

Tages eksemplerne med bålet og markedspladsen, er det bemærkelsesværdigt, at når lærerne bliver spurgt, hvordan disse aktiviteter er tænkt ind i den konkrete undervisning i faget, så viser det sig, at det er de ikke. I begge tilfælde arbejdes der aktivt med sproget, men ikke i relation til et specifikt emne i et specifikt fag. En anden skole har et eksempel på en mere direkte sammenhæng:

"Rent fagligt kan vi planlægge nogle ting, som bliver behandlet på mange forskellige måder. Et eksempel er, at vi lige har haft et forløb om fisk. Om morgenen taler vi fagligt om fisk, og så kan vi hente fisk på havnen og stege dem over bål om eftermiddagen."

Generelt nævner næsten ingen af lærerne selv muligheden for at undervise mærkbart anderledes/bruge alternative undervisningsmetoder i et givent fag som et vigtigt element ved heldagsskolen. Spørges der konkret ind til det, kan de nævne enkelte eksempler, men flere peger selv på, at det ikke fylder meget i heldagsskolen.

Så selvom den ekstra tid måske frigør overskud til nytænkning, så er der visse barrierer. En af barriererne mod denne alternative tilgang til undervisning er ifølge respondenterne, at det er svært at frigøre sig fra sine vaner. Således henfalder man ofte til at gøre tingene, som man hele tiden har gjort. Dette var ligeledes evaluators vurdering i evalueringen af heldagsskolerne for Københavns Kommune (Rambøll, 2011). Her blev det anslået, at den udvidede skoledag resulterede

¹⁴ Se bl.a. Fischer, N. & Klieme, E. (in press). Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In J. Ecarus, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (Eds.) *Extended Education – an International Perspective*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

rede i mere projektarbejde, mere fokus på dansk som andetsprog og flere ekskursioner, men ikke markant anderledes undervisning i det enkelte fag.

Inddragelse af pædagogerne kan være et vigtigt redskab til at bryde med vaner. På en af de skoler, hvor pædagogerne er særligt godt integreret, også i den almindelige undervisning, fortalte en af lærerne om forskellige situationer, hvor den tilknyttede pædagog havde inspireret ham til at tænke anderledes. Pædagogen foreslog eksempelvis på et tidspunkt, at de frem for at tale abstrakt om at måle højder, vinkler og arealer skulle gå ud og måle noget op. Hun kunne også foreslå en hurtig løbetur eller leg, når hun fornemmede, at energiniveauet var lavt.

Holddannelse af elever på baggrund af faglige hensyn

Ifølge gældende regler undervises eleverne på alle klassetrin i deres klasse i den overvejende del af skoletiden (folkeskolelovens § 25, stk. 6). I loven står bl.a. følgende om holddannelse på forskellige klassetrin (LBK nr. 998 af 16/08/2010):

Stk. 4. I børnehaveklassen og på 1.-7. klassetrin kan undervisningen organiseres i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin. Holddannelsen kan ske af praktiske og pædagogiske grunde. Den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, jf. § 13, stk. 2, kan inddrages som en del af grundlaget for den pædagogisk begrundede holddannelse. Hvis den løbende evaluering indgår som en del af grundlaget, kan holddannelsen inden for det enkelte fag tidligst ske efter skoleårets begyndelse og kun omfatte dele af det enkelte fags stofområder samt kun ske for kortere kurser.

Stk. 5. På 8.-10. klassetrin kan undervisningen organiseres i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin. Holddannelsen kan ske af praktiske og pædagogiske grunde eller på grundlag af en løbende evaluering af elevernes forskellige behov, jf. § 13, stk. 2, og § 18, stk. 4. Holddannelse på grundlag af en løbende evaluering kan ikke fastlægges på forhånd for et helt skoleår ad gangen.

Derudover er det muligt at lave aldersintegrerede klasser for 0.-2. klassetrin efter beslutning af kommunalbestyrelsen (§ 25, stk. 7).

Det er ikke nødvendigvis en del af heldagsskolen at anvende holddannelse i større omfang end på almindelige skoler. Dog har halvdelen af heldagsskolerne ansøgt og fået dispensation fra reglerne om holddannelse. Fx søgte nogle af skolerne om dispensation fra § 25, stk. 4, så holddannelse kunne bruges i samme omfang på 1.-7. klassetrin som for 8.-10. klassetrin. Derudover søgtes der dispensation fra § 25, stk. 6, således at holddannelser i længere perioder kunne udgøre det væsentligste undervisningsforum i fagundervisning, som ligger ud over det af Ministeriet for Børn og Undervisning fastlagte minimumstimetal (se fx Dispensationsansøgning vedr. heldagsskoler i Aarhus Kommune, 15. marts 2006).

Det er derfor heller ikke overraskende, at skolernes benyttelse af holddeling varierer en hel del. En enkelt skole anfører, at de slet ikke benytter sig af holddeling, mens henholdsvis tre og fire af skolerne i mindre eller i nogen grad prioriterer at bruge de ekstra timer til holddeling. Endelig angiver fire skoler, at de i høj eller i meget høj grad prioriterer at benytte holddeling.

Tabel 3.4: Prioritering af holddannelse

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Holddannelse	1	3	4	2	2	12

På enkelte skoler giver de udtryk for, at holddannelse er vigtig for at kunne tilpasse undervisningen til eleverne, som ifølge lærerne kan have meget forskellige faglige niveauer inden for en klasse:

“Der er stor forskel på det faglige og sproglige niveau hos elever på samme klassetrin. Heldags-skolen giver os bedre rammer til at kunne håndtere dette pga. holdddeling inkl. niveaudeling, uden at elever ekskluderes fra deres egne klasser i det meste af undervisningstiden.”

Holdddeling anvendes på disse skoler til at inddele eleverne efter interesse, kompetencer eller særlige behov på tværs af klasser og årgange, således at undervisningen bedre kan tilpasses den enkelte elev. Tværgående holdddeling kan være et mere eller mindre fast element på skolerne. Enkelte skoler benytter sig i meget høj grad af holdddeling og opdeler løbende årgange i forskellige hold. På andre skoler er eleverne inddelt i faste klasser inden for de enkelte årgange, og holdddeling iværksættes på tværs af klasser, når der er særligt behov eller interesse. En enkelt af de undersøgte skoler kører med en rullende ind- og udskoling, hvor holddannelse anvendes i meget stort omfang. Udover dette eksempel synes holdddeling på tværs af årgange primært at blive anvendt i projektforløb.

3.2 Anvendelse af ekstra timer til andre formål

I det følgende vil vi beskrive prioriteringen af virkemidler, som måske i mindre grad er direkte knyttet til faglige formål, men som fx kan fungere som forudsætninger for indlæring eller skridt på vej til videre uddannelse.

Arbejde med elevernes sociale kompetencer og relationer

Et af de virkemidler, der i meget høj grad anvendes på heldagsskolerne, er arbejdet med elevernes sociale kompetencer og relationer. I de strukturerede interviews siger henholdsvis fire og fem af skolerne, at de i høj eller i meget høj grad prioriterer dette. Arbejdet med elevernes sociale kompetencer og relationer hænger muligvis ikke direkte sammen med elevernes faglige præstationer, men det nævnes som en væsentlig forudsætning for at fokusere på det faglige. Sociale kompetencer og relationer er bl.a. et centralt element i den klasserumskultur, som forskning påpeger som værende vigtig for elevers faglige udbytte af undervisningen¹⁵.

Tabel 3.5: Prioritering af arbejdet med sociale kompetencer og relationer

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Sociale kompetencer/relationer	0	0	3	4	5	12

Som et eksempel på forskellen i forhold til tidligere praksis nævner en lærer, at man ikke tidligere havde tilstrækkelig tid i timerne til at udrede de eventuelle konflikter, der var opstået i løbet af frikvarteret. Resultatet var således, at den uløste konflikt blokerede for, at både de involverede elever og resten af klassen lærte noget i løbet af timen. I dag er der bedre tid til at starte timerne med at udrede konflikterne, finde en løsning og tale om, hvordan man skal agere i en lignende situation fremadrettet og derved forebygge fremtidige konflikter.

“I dag er der ikke de samme problemer med eleverne. Slagsmål, konflikter, mobning brugte vi meget tid på før. Det har vi arbejdet meget med. I dag er børnegruppen meget mere harmonisk, og det skyldes socialiseringen her. Førhen hang børnene jo på gaderne, hvor regler og strukturer var fraværende [...] I dag, når børnene er blevet udsluset, undre vores børn sig over de urolige elever på andre skoler. Før heldagsskole blev der råbt meget mere på vores skole.”

Under casebesøgene og observationerne på flere skoler var det tydeligt, hvor meget arbejdet med sociale kompetencer fyldte. Som et eksempel kan nævnes en 2. klasse, der havde matematik og var organiseret i mindre grupper, der skulle lave forskellige opgaver og talspil. Læreren måtte hele tiden inddrages i gruppernes arbejde for at få samarbejdet til at fungere. I evalueringen af timen spurgte læreren ind til, hvordan det var gået og eventuelle årsager til, at det var gået, som det gjorde. Derudover diskuterede eleverne, hvad man kunne gøre i lignende situationer.

¹⁵ Se bl.a. Regina M. Oliver, Joseph H. Wehby, Daniel J. Reschly (2011) – Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior (Campbell Review); Damber, Ulla (2012) – Differences Between Over-achieving and Under-achieving Classes in Reading: Teacher, Classroom, and Student Characteristics.

De sociale udfordringer på de undersøgte heldagsskoler illustreres meget godt ved en samtale Rambøll havde med en nyansat lærer og en lærer, der havde været på skolen fra før den blev en heldagsskole. Læreren, der havde været længe på skolen, fortalte om, hvordan stemningen og sproget havde været nærmest truende før heldagsskolen blev oprettet, men at der nu er rigtig god kontakt med børnene og forældrene og en helt anden stemning. Den nyansatte lærer, der kom fra en anden kommunal skole, smiler lidt før hun indrømmer, at hun stadig kan blive chokeret over, hvor rå tonen er, og at hun ikke kan forestille sig, hvordan det har været tidligere, men at hun nu sætter pris på den forskel, hun kan gøre for disse børn. På trods af at lærerne mærker forbedringer, er der altså stadig tale om skoler, der står over for helt særlige udfordringer.

Introducere eleverne til et organiseret fritidsliv

Et af virkemidlerne, som relaterer sig mere til fritidsaspekterne i heldagsskolen, handler om at introducere eleverne til et organiseret fritidsliv. Det vil sige, at skolerne i samarbejde med klubber og foreninger introducerer eleverne til sport, musik o.l. Dette aspekt er formodentlig mest relevant i forhold til de heldagsskoler, der omfatter mellemtrin og/eller udskoling. Det er syv af skolerne, der i høj grad prioriterer at introducere deres elever til et organiseret fritidsliv, mens fire gør det i nogen grad, og en skole gør det i mindre grad.

Tabel 3.6: Prioritering af introduktion til organiseret fritidsliv

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Introducere til organiseret fritidsliv	0	1	4	7	0	12

Give eleverne et udvidet tilbud om motion i skoletiden

Ud over at introducere elever til sportsklubber o.l. prioriterer nogle skoler at tilbyde deres elever ekstra motion i skoletiden. Flere af skolerne har selv oprettet fodboldskoler, ligesom flere fx benytter sig af løbebånd i skoletiden. To af skolerne prioriterer det udvidede tilbud om motion meget højt, mens fire prioriterer det højt. Ligeledes er der fire skoler, der i mindre grad prioriterer det, og to skoler, der i nogen grad prioriterer det.

Tabel 3.7: Prioritering af udvidet tilbud om motion

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Udvidet tilbud om motion	0	4	2	4	2	12

Give børnene et eller flere sunde måltider i skoletiden

De fleste af skolerne har en eller anden form for tilbud, der giver eleverne mulighed for at få mad i skolen. Men omfanget af tilbuddet varierer en del. Nogle skoler har en bod, hvor eleverne kan købe forskellig mad, som fx boller, frugt og salat. Andre tilbyder gratis frugt og fx lidt brød om formiddagen og/eller eftermiddagen. Endelig er der skoler, der er såkaldte "madskoler", hvor eleverne kan få frokost og mellemmåltider. Karakteristisk for madskoler er, at skolerne laver maden i egne køkkener, at lærerne spiser sammen med eleverne, at eleverne melder sig til for en måned eller længere ad gangen, og at ambitionen er, at så godt som alle elever skal deltage i ordningen. Således ses tilbud om mad som en vigtig forudsætning for indlæring. Fem af skolerne prioriterer at give eleverne sunde måltider meget højt, en skole prioriterer det højt, mens henholdsvis fem og en skole prioriterer det i nogen eller i mindre grad.

Tabel 3.8: Prioritering af sunde måltider

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Sunde måltider	0	1	5	1	5	12

Der er begrænset forskningsmæssigt belæg for at konkludere, at sund kost (morgen-, frokost- og mellemmåltid) mindsker elevernes sygedage/fraværsdage og øger deres koncentration (Kristjansson m.fl., 2006) samt øger deres akademiske performance efter to år (Hollar m.fl., 2010), men flere skoler fremhæver vigtigheden af tilstrækkelig kost. De forklarer, at eleverne ikke har fået morgenmad og derfor mister koncentrationen, såfremt de ikke får nærende mad i skolen.

Samarbejde med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner

Enkelte skoler prioriterer at samarbejde med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner. For eksempel er der skoler, der har virksomhedsadoption, hvor en klasse har tæt kontakt til en virksomhed i lokalområdet og besøger virksomheden jævnligt i løbet af deres skolegang. Andre skoler arrangerer virksomheds- og studiepraktik samt hjælper med at formidle studiejob. Disse aktiviteter ses som et vigtigt skridt for at hjælpe eleverne til at få øjnene op for erhverv og studievalg efter skolen. To skoler prioriterer det meget højt, mens fire skoler og tre skoler i nogen eller i mindre grad prioriterer det. Endelig er der tre skoler, der slet ikke prioriterer området. Det sidstnævnte tal skal ses i sammenhæng med, at samarbejdet med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner er mest relevant i forhold til de heldagsskoler, der også omfatter udskolingen.

Tabel 3.9: Prioritering af samarbejde med virksomheder eller uddannelser

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Samarbejde med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner	3	3	4	0	2	12

Forbedret forældresamarbejde

Så godt som alle heldagsskolerne har en række tiltag i forhold til at skabe gode rammer for forældresamarbejdet. Rigtig mange skoler har efterhånden fået en skole-hjem-vejleder tilknyttet, der vejleder skolerne om skole-hjem-samarbejdet, og som arrangerer en række aktiviteter i relation til dette samarbejde samt forestår en stor del af det konkrete forældresamarbejde sammen med lærere og pædagoger. Flere rapporter peger da også på, at forældresamarbejde er vigtigt for skoler med mange fagligt svage elever (OECD, 2012; se også EVA (2012) om det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner). Syv af skolerne prioriterer samarbejdet i høj grad og to skoler i meget høj grad. Når to og en skole angiver, at det prioriteres i nogen og i mindre grad, så handler det primært om, at selv om det prioriteres højt, så prioriteres det ikke meget anderledes, end før skolen blev en heldagsskole.

Tabel 3.10: Prioritering af forældresamarbejde

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Forældresamarbejde	0	1	2	7	2	12

3.3 Samarbejdet med pædagoger

Det er ikke en principiel del af heldagsskolekonceptet, at pædagoger indgår i undervisningsdelen, men overgangen til heldagsskolen har på mange skoler betydet, at SFO-tilbuddet som udgangspunkt reduceres eller helt nedlægges. Dette skaber et overskud af pædagoger, og på mange skoler har man valgt at integrere fritidspædagoger i den almindelige undervisning. Derudover har nogle af skolerne i forvejen haft pædagoger ansat, fx til AKT-arbejde eller i børnehaveklassen. Integrationen af pædagoger i den almindelige undervisning er sket på flere forskellige måder. I det følgende vil vi gennemgå nogle af de forskellige funktioner, pædagogerne har på skolerne, og beskrive, hvordan pædagogerne er integreret organisatorisk på skolerne.

Integration af pædagoger

I det følgende afsnit vil vi kort redegøre for, hvordan pædagogerne er integreret på heldagsskolerne.

Tabel 3.11: Integration af pædagoger

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Deltagelse i samme team	0	0	0	6	6	12
Deltagelse i forældresamtaler	0	0	5	4	3	12
Deltagelse i samme efteruddannelse	0	3	1	6	2	12
Børnehaveklasseledere (lærere)	6	0	1	1	4	12

Teamsamarbejdet er på de fleste skoler en meget vigtig institution. Det viser sig også, at pædagogerne i høj (seks skoler) eller i meget høj grad (seks skoler) indgår i samme teams som lærerne. Pædagogerne indgår primært i årgangsteams og nogle steder også i kerneteams (team for den enkelte klasse). På enkelte skoler indgår pædagogerne i fagteams. Pædagogernes deltagelse i yderligere teamarbejde indskrænkes dog af det begrænsede antal pædagoger i forhold til lærere, hvilket betyder, at de ikke kan nå at indgå i alle former for teamarbejde.

På alle skolerne deltager pædagogerne i forældresamtaler. Deltagelsen er på nogle skoler betinget af, om der er specielle problemstillinger, der skal tages op med hjemmet, som pædagogen vurderes mest kompetent til at tage sig af. På andre skoler deltager både lærer og pædagog, i det omfang det er muligt, mens forældresamtaler i indskolingen på enkelte skoler går på skift mellem pædagoger og lærere.

Endelig er der aspektet om, hvorvidt pædagoger og lærere deltager i den samme efteruddannelse. På seks af skolerne gør de det i høj grad og på to af skolerne i meget høj grad. På tre af skolerne deltager pædagoger og lærere i mindre grad i samme efteruddannelse, og for en af skolerne gør de det i nogen grad. Nogle af skolerne anfører, at der selvfølgelig vil være stor forskel på kurser til de to personalegrupper, da lærerne i høj grad deltager i fagspecifikke kurser omkring læsning og talforståelse. Andre skoler satser på mere tværfaglige kurser og sender både pædagoger og lærere på de samme kurser, fx i dansk som andetsprog, specialundervisning og AKT-problemstillinger.

Det faktum, at SFO på mange af heldagsskolerne nedlægges eller reduceres i omfang, giver mulighed for, at de "overskydende" pædagoger kan ansættes som børnehaveklasseledere. Fire af skolerne har i meget høj grad valgt at anvende de overførte pædagoger som børnehaveklasseledere, og en af skolerne har valgt det i høj grad. Halvdelen af skolerne har ikke valgt særligt at anvende de overførte pædagoger til denne funktion.

Pædagogernes funktion i heldagsskolen

Pædagogernes funktioner varierer som udgangspunkt i forhold til, hvilken afdeling de er tilknyttet. Ofte er pædagogerne i indskolingen "klassepædagoger", hvor de er tilknyttet bestemte klasser og indgår i en del af timerne. Også på mellemtrinnet forekommer det, at pædagoger fungerer som klassepædagog, om end det er mindre hyppigt forekommende. Derudover er der stadig pædagoger, der har arbejdsopgaver i forhold til det reducerede SFO-tilbud. På mellemtrinnet og udskolingen har pædagoger ofte en form for AKT-funktion, hvor de efter behov arbejder med enkeltelever, grupper af elever eller klasser i forhold til bestemte problemstillinger. Derudover har mange pædagoger ansvar for at organisere lege og spil i frikvartererne.

Tabel 3.12: Pædagogernes funktioner i heldagsskolen

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Total
Konflikthåndtering	0	1	2	6	3	12
Planlægning af undervisning	0	3	5	1	3	12
Ekstra hånd i praktiske/musiske fag	0	1	7	4	0	12
Undervisningsforløb	1	4	2	3	2	12
Inspiration til undervisning	0	5	2	4	1	12

Skolerne fremhæver pædagogernes styrke i forhold til at arbejde med børnenes sociale kompetencer og indbyrdes relationer. Dette afspejler sig bl.a. i, at tre af skolerne angiver, at pædagogerne i meget høj grad deltager i arbejdet med konflikthåndtering, og seks skoler angiver, at de gør det i høj grad. I timerne kan pædagogerne fx sætte hurtigt ind ved optakten til en konflikt, mens læreren kan fortsætte undervisningen af de andre elever.

Pædagogerne deltager også i nogen grad (fem skoler) i planlægningen af undervisningen. Tre af skolerne angiver, at de gør det i meget høj grad, en skole i høj grad og tre i mindre grad. Formen af planlægningen varierer. De fleste skoler fortæller, at en del af den fælles undervisningsplan-

lægning sker ved pædagogens deltagelse i fx årgangsteams. På andre skoler sker samarbejdet mere direkte mellem den enkelte lærer og pædagog.

Derudover kan pædagogen indgå som en ekstra hånd i fx mere praktiske fag, såsom idræt, sløjd og billedkunst. Her kan det være nyttigt at have en ekstra voksen, der kan hjælpe med udførelsen og forberedelsen af opgaverne. Fire skoler angiver, at pædagogerne i høj grad indgår som en ekstra hånd, og syv skoler angiver, at de i nogen grad indgår som en ekstra hånd, mens en af skolerne svarer, at de i mindre grad anvendes som en ekstra hånd.

Som hovedregel fungerer pædagoger ikke som lærere, da det er lærerne og ikke pædagogerne, der har ansvaret for de faglige mål. Alligevel har pædagogerne i varierende grad ansvar for at køre egne undervisningsforløb. Her understreger skolerne dog, at det i mindre grad drejer sig om fag-faglige forløb og i højere grad fx projekter omhandlende leg og læring.

Endelig er der også skoler, som beretter, at pædagogerne bidrager med inspiration til undervisningsrelaterede aktiviteter – enten som del af forberedelsen af undervisningen eller i den konkrete undervisningssituation. Dette kan være i form af at foreslå alternative, mere legende eller mere fysisk aktive læringsaktiviteter – ofte ved at inkludere områder uden for klasselokalet.

En af skolerne angiver, at det sker i meget høj grad, fire skoler i høj grad og to skoler i nogen grad. Men der er også mange skoler (fem), hvor pædagogerne i mindre grad bidrager med inspiration til undervisningsrelaterede aktiviteter. På nogle skoler, hvor pædagogerne bidrager med inspiration, har man øremærket timer, hvor pædagogerne i fællesskab har været ansvarlige for forløb, som de er blevet enige om i dialog med lærergruppen. Disse forløb fungerer, udover undervisning af børnene, som inspiration for lærerne, hvor de kan få ideer til legende læring, der kan inddrages i undervisningen.

3.3.1 Opsummering

Opsummerende i forhold til pædagogernes rolle på skolerne er det Rambølls vurdering, at det er svært for pædagogerne at komme ind i lærerens klasseværelse og kræve et ansvar, der reflekterer pædagogens faglighed. I mange tilfælde vil pædagogen – lettere karikeret – sidde og vente på, at en social katastrofe indtræffer eller alternativt gå læreren til hånd ved at hjælpe med praktiske opgaver. Enkelte skoler har dog formået i relativt høj grad at inddrage og integrere pædagogerne. Dette er opnået gennem en meget aktiv og direkte indsats fra skoleledelsens side.

3.4 Heldagsskolen som et tilbud om en struktureret hverdag

Afsluttende vil vi nævne et par ord om et forhold, som ikke udgør et egentligt virkemiddel, men som på sin vis sammenfatter nogle af heldagsskolernes selvforståelse. I casestudierne gav enkelte af skolerne udtryk for, at det på sin vis ikke var så meget, hvad man konkret gjorde, der havde en betydning for elevernes udvikling. Snarere var det selve det forhold, at eleverne var på skolen i en lang periode i stedet for at være hjemme. Inden heldagsskolens opstart var der begrænset søgning til skolernes SFO. Dette indebar, at eleverne efter skole gik direkte hjem eller strejfedede rundt i nabolaget uden at deltage i organiserede fritidsaktiviteter.

Ifølge nogle af skolerne er alternativet til en heldagsskole, at børnene opholder sig i et hjem, hvor:

- der ikke er mulighed for hjælp til lektielæsning
- der ikke er voksne, der sætter tydelige grænser
- det ikke nødvendigvis er muligt at få besøg af sine klassekammerater
- børnene ser (ofte udenlandsk) fjernsyn
- børnene ikke kommer uden for deres lokalområde
- der ikke tales dansk.

I modsætning hertil kan heldagsskolen tilbyde nogle af de ting, børnenes hjemmemiljø ikke kan. Børnene får stimuleret deres sprog, og de bliver trænet i de sociale spilleregler gennem undervisningen, men også gennem samværet med klassekammeraterne. På den måde giver heldagsskolen en mulighed for en mere struktureret hverdag, end hvad eleverne ellers ville have. Dette forventes særligt at have betydning for elevernes sociale kompetencer, men også det faglige gennem øget anvendelse af dansk og ikke mindst muligheden for at få hjælp til lektielæsning.

Dette syn på heldagsskolen cementerer heldagsskolen som en særlig integrationsindsats. Heldagsskolen ses blandt skolens personale som et bedre tilbud såvel socialt, kulturelt som fagligt, end det der kan tilbydes af elevernes familie. Dette syn ville sandsynligvis blive udfordret, såfremt heldagsskolen som koncept blev bredt ud til at dække flere forskellige skoler og ikke kun skoledistrikter med mange tosprogede og/eller ressourcetsvage familier. På den måde ville man fremtvinge en mere målrettet vision om, hvad en heldagsskole kan.

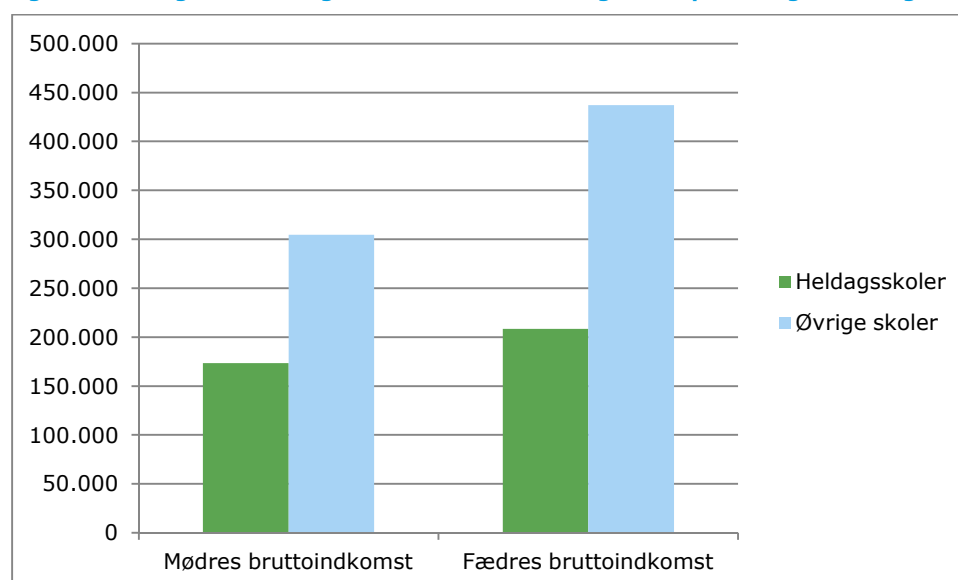
4. HELDAGSSKOENS BETYDNING FOR ELEVERNES FAGLIGE RESULTATER

I indeværende kapitel undersøges det, om eleverne på heldagsskolerne klarer sig fagligt bedre end sammenlignelige elever. Sammenlignelige elever er her defineret som elever med samme socioøkonomiske baggrund, der går på en skole med samme elevgrundlag som heldagsskolerne, men som ikke er en heldagsskole. Sammenligningsgruppen ligner dermed eleverne fra heldagsskolerne både på personlige karakteristika (socioøkonomisk baggrund, dansk som andetsprog) og på skolekarakteristika. Det sidste er vigtigt, da tidligere undersøgelser viser, at kammeraternes socioøkonomiske baggrund og faglige niveau har betydning for den enkelte elevs faglige resultater.

På denne baggrund er det undersøgt, om eleverne på heldagsskolerne har bedre faglige resultater i de nationale test end elever på sammenlignelige skoler (se bilag 1 for yderligere uddybning af metoden).

Når det skal undersøges, om heldagsskolernes elever er fagligt dygtigere end elever på andre skoler, er det som nævnt vigtigt at tage højde for elevernes sociale baggrund. Figur 4.1 og 4.2 viser forskellen i elevsammensætningen mellem heldagsskoler og andre skoler i landet. Af figur 4.1 ses det, at bruttoindkomsten for forældrene til elever på heldagsskoler er omkring halvt så stor som gennemsnittet for øvrige skoler i landet.

Figur 4.1: Den gennemsnitlige indkomst for mødre og fædre på heldagsskoler og øvrige skoler

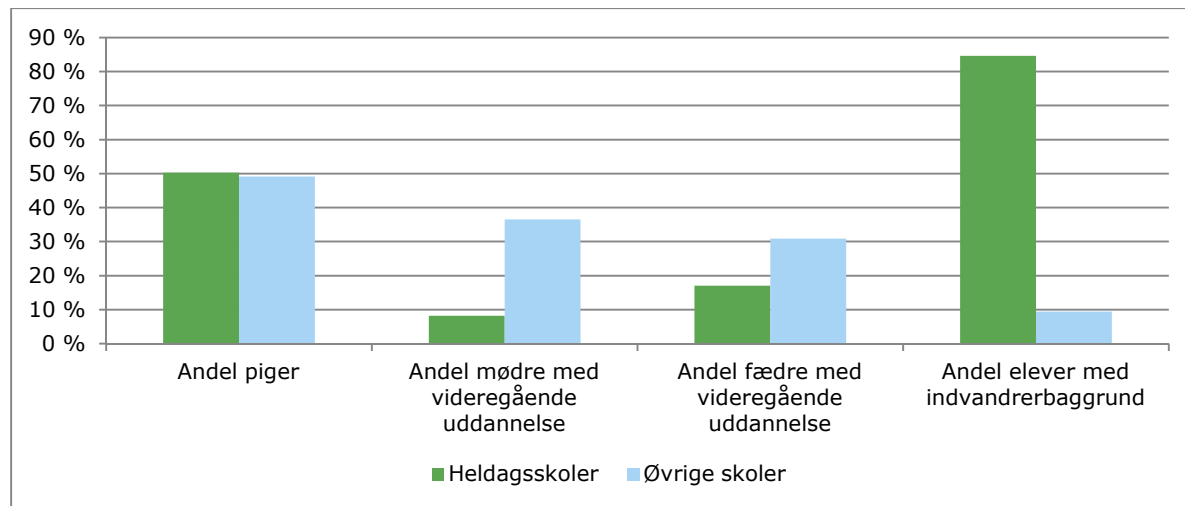


Kilde: UNI-C og egne beregninger.

Figur 4.2 viser fordelingen af elever på heldagsskoler sammenlignet med øvrige skoler. Her ses det, at mens der i begge skoletyper er en ligelig fordeling af drenge og piger, er andelen af elever, hvis mor eller far har en videregående uddannelse, betydeligt lavere på heldagsskolerne. Til gengæld er andelen af elever med indvandrerbaggrund (indvandrere eller efterkommere af ind-

vandrere) på 85 pct. på heldagsskolerne i gennemsnit, mens den er lige under 10 pct. på de øvrige skoler.

Figur 4.2: Elevsammensætning på heldagsskoler og øvrige skoler



Kilde: UNI-C og egne beregninger.

Det vides fra mange danske undersøgelser, at såvel elevernes egen som deres skolekammeraters sociale baggrund betyder meget for, hvordan de klarer sig i skolen.¹⁶ I analyserne er der taget højde for disse forskelle ved at sammenligne elever med samme sociale baggrund og skoler med samme elevsammensætning (på de i Figur 4.1 og Figur 4.2 anvendte parametre).

Resultaterne viser, at når man på den måde tager højde for elevernes sociale baggrund, er der ikke statistisk signifikant forskel på elevernes resultater ved de nationale test. Heldagsskoleeleverne klarer sig i nogle test lidt bedre og i andre lidt dårligere end andre elever, men resultaterne er så svingende, at det formentlig skyldes de tilfældigheder, der altid vil være i sådanne resultater. Resultaterne er undersøgt på følgende nationale test:

- Alle klassetrin fra 2. til 4. under ét
- De enkelte klassetrin, 2., 3. og 4. for sig
- De enkelte profilområder i dansk/læsning i 2. klasse, matematik i 3. klasse og dansk/læsning i 4. klasse.

På ingen af disse delområder klarer heldagsskoleeleverne sig signifikant anderledes end lignende elever på lignende skoler.¹⁷

Det er efterfølgende undersøgt, om særlige grupper af elever på heldagsskolerne klarer sig bedre end tilsvarende grupper på andre skoler, men det er heller ikke tilfældet for hverken:

- Piger
- Dreng
- Elever med indvandrerbaggrund
- Elever med dansk oprindelse
- Elever, hvis mor har en videregående uddannelse
- Elever, hvis mor ikke har en videregående uddannelse
- Elever, hvis far har en videregående uddannelse
- Elever, hvis far ikke har en videregående uddannelse.

¹⁶ Se fx Simon Calmar Andersen: "The Impact of Public Management Reforms on Student Performance in Danish Schools", *Public Administration*, Vol. 86, nr. 2, 2008, s. 541-558.

¹⁷ Endvidere er en række forskellige måder at opstille den statistiske model afprøvet, uden at det har ændret ved hovedresultaterne. For en uddybning se bilag 1.

Endelig er det blevet undersøgt, om det har betydning, hvor længe en skole har fungeret som heldagsskole. Heller ikke her er signifikante sammenhænge blevet identificeret.

Samlet må det derfor konkluderes, at der ikke er noget i de tilgængelige data, der indikerer, at eleverne bliver bedre eller dårligere rent fagligt af at gå på en gennemsnitlig heldagsskole, end de ville være blevet af at gå på en lignende skole, som ikke var heldagsskole.

Det skal samtidig understreges, at det ikke dermed kan afvises, at heldagsskolerne har en positiv (eller negativ) betydning for andre forhold, som ikke måles af de nationale test – det være sig elevernes trivsel, alsidige udvikling eller faglige niveau på områder, som ikke indfanges af de nationale test. Det kan heller ikke helt afvises, at der er særlige karakteristika ved de elever, der går på heldagsskole, som ikke opfanges af de tilgængelige data, og som kan skjule en positiv eller negativ effekt af heldagsskolerne.

Eksempelvis er de 12 heldagsskoleforsøg alle blevet gennemført på særligt udsatte skoler. Der er dermed en mulighed for, at de skoler, der af kommunerne er blevet udvalgt til at deltage i forsøg med heldagsskoler, har nogle helt særlige karakteristika, der gør, at deres forudsætninger var anderledes – dårligere eller bedre – end på skoler der ellers har samme elevgrundlag. Da der kun foreligger data fra de nationale test tilbage til 2010, og da der ikke har været foretaget egentlige lodtrækningsforsøg med heldagsskolemodellen, har det ikke været muligt at undersøge for dette. Evalueringen kan dermed ikke anvendes til at konkludere, om indførelse af heldagsskole kan virke anderledes på skoler med en anden elevsammensætning eller andre udfordringer/mål.

For eksempel kan det ske, at elever og forældre på heldagsskoler i udgangspunkt er mindre engagerede i skolen end elever og forældre med samme baggrund på andre skoler, hvis det netop er skoler med lavt engagerede elever og forældre, der er blevet udvalgt til at være heldagsskoler. Omvendt kan det også ske, at heldagsskoletilbuddet er med til at tiltrække særligt engagerede elever og forældre. Da der ikke foreligger data for engagement og lignende forhold, som kan have en sammenhæng med elevernes faglige niveau, kan der ikke kontrolleres for dette i analyserne. Men da det er muligt at tage højde for elevernes faglige udgangspunkt året inden samt deres sociale baggrund på nogle meget væsentlige parametre (forældres etniske, uddannelsesmæssige og økonomiske baggrund) – som ofte også vil have en sammenhæng med engagement og lignende, vurderes denne usikkerhed at være af mindre betydning.

Endelig er det væsentligt at være opmærksom på, at disse analyser har betragtet heldagsskolerne under ét. Men selvom heldagsskolerne i gennemsnit ikke ser ud til at løfte elevernes faglige niveau mere, end andre skoler gør, så er der forskel på, hvordan de enkelte heldagsskoler klarer sig i forhold til andre skoler. Supplerende analyser viser således, at elever på 5 af de 12 heldagsskoler klarer sig signifikant bedre end lignende elever på lignende ikke-heldagsskoler,¹⁸ mens omvendt 5 andre heldagsskoler klarer sig signifikant dårligere end tilsvarende ikke-heldagsskoler. De sidste to heldagsskoler klarer sig på niveau med andre lignende skoler.

Derfor ser vi i de næste analyser på, om de forskellige måder, som heldagsskolerne driver skole på, har en målelig effekt på elevernes faglige resultater.

¹⁸ Også når det traditionelle 5 % -signifikansniveau justeres for, at der i den type analyser foretages 12 samtidige signifikanstest.

5. VIRKEMIDLER MED BETYDNING FOR ELEVERNES FAGLIGE RESULTATER

I det foregående kapitel blev det konkluderet, at heldagsskolerne samlet set ikke klarer sig bedre end lignende skoler med tilsvarende elevsammensætning. Som det fremgik af kapitel 2 og 3, er der dog forskel på, hvordan de enkelte heldagsskoler arbejder, og hvilke rammer de har at arbejde indenfor. I det følgende analyseres det, om der kan ses nogen sammenhæng mellem disse forhold og så elevernes resultater ved de nationale test. Grundlæggende anvendes de samme data og metoder som i de foregående kapitel, men der ses alene på heldagsskolerne og effekten af deres forskellige virkemidler.

De undersøgte virkemidler er blevet beskrevet i kapitel 3 og opridses således blot kort herunder.

Tabel 5.1: Heldagsskolernes rammer og virkemidler

Virkemidler
Rammer
➤ klart kommunalt fokus på faglige resultater
➤ fokus på tæt kontakt mellem elever og lærere
➤ kultur, hvor hele personalet vil heldagsskolen
Faglige formål
➤ ekstra tid til projekter, udflugter m.m.
➤ ekstra tid til at arbejde med sociale kompetencer
➤ flere strukturerede alternative undervisningsaktiviteter
➤ ekstra holddeling
➤ arbejde med forforståelse og begrebsverden (dansk som andetsprog)
Andre formål
➤ sunde måltider
➤ udvidet tilbud om motion
➤ introduktion til organiseret fritidsliv
➤ samarbejde med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner
➤ mere/bedre forældresamarbejde
Samarbejde mellem pædagoger og lærere
➤ lærere og pædagoger fælles om at planlægge undervisningen
➤ lærere og pædagoger deltager i samme efteruddannelse
➤ lærere og pædagoger fælles om forældresamtaler
➤ lærere og pædagoger deltager i fælles teams
➤ pædagoger fungerer som børnehaveklasseledere
➤ pædagoger fungerer som hjælp til konflikthåndtering
➤ pædagoger fungerer som ekstra hånd i praktiske/musiske fag
➤ pædagoger står for egne undervisningsforløb
➤ pædagoger bidrager med inspiration til undervisningen

Alle de nævnte virkemidler er undersøgt et for et, samtidig med at der er taget højde for elevernes faglige niveau i de nationale test i 2010 samt deres sociale baggrund. Dermed bliver det muligt at se, om elever på de heldagsskoler, der har benyttet det konkrete virkemiddel, har nået bedre resultater i 2011 end elever med det samme faglige og sociale udgangspunkt, der går på en heldagsskole, som ikke implementerer virkemidlet i samme omfang.

Det skal understreges, at mange af skolerne benytter de samme virkemidler, og da der kun er 12 heldagsskoler i alt, er det ikke muligt rent statistisk at afgøre, om det navnlig er det ene eller det andet virkemiddel, der har haft betydning for elevernes faglige resultater. Det kan i mange tilfælde også være en kombination. Derfor sammenholdes de virkemidler og arbejdsrammer, som hver især har en statistisk sammenhæng med elevernes resultater (ud over hvad der kan tilskri-

ves de øvrige virkemidler), med de kvalitative casestudier af heldagsskolerne med henblik på at forklare de positive resultater.

Resultaterne præsenteres i det følgende og grafisk i en række figurer. Figurerne viser, hvor meget bedre eleverne klarer sig på de skoler, der anvender de forskellige virkemidler i forskellige grader i forhold til elever på de skoler, der anvender virkemidlerne mindst. De helt små søjler i figurerne markerer de svarkategorier, der fungerer som sammenligningsgrundlag, eller som ikke adskiller sig signifikant fra sammenligningsgrundlaget¹⁹.

Forskellene mellem skolerne er målt i point på en såkaldt Rasch-skala, som anvendes i forbindelse med de nationale test. Højden af søjlerne fortæller således noget om, hvor meget *bedre* eleverne klarer sig på skoler, der anvender virkemidlet i en eller anden grad, i forhold til de skoler der anvender det mindst. Resultaterne fra de nationale test fordeler sig på denne Rasch-skala fra -7 til 5,5 med et gennemsnit lidt over 0 og med en standardafvigelse (som er et mål for den gennemsnitlige spredning mellem elevernes resultater) på 0,9. Figurerne viser forskelle på omkring 0,5 til 1,2 point på Rasch-skalaen, svarende til mellem en halv og næsten halvanden standardafvigelse, hvilket er relativt meget.

Det skal dog bemærkes, at der knytter sig en statistisk usikkerhed til disse beregninger. Blandt andet er det vanskeligt statistisk at adskille betydningen af de enkelte virkemidler. Flere af virkemidlerne er implementeret på alle heldagsskoler med signifikant bedre resultater på de nationale test, hvormed det ikke er muligt statistisk at vurdere, om det er et enkelt af virkemidlerne, kombinationen af virkemidlerne eller hvert af virkemidlerne, der skaber de målte resultater.

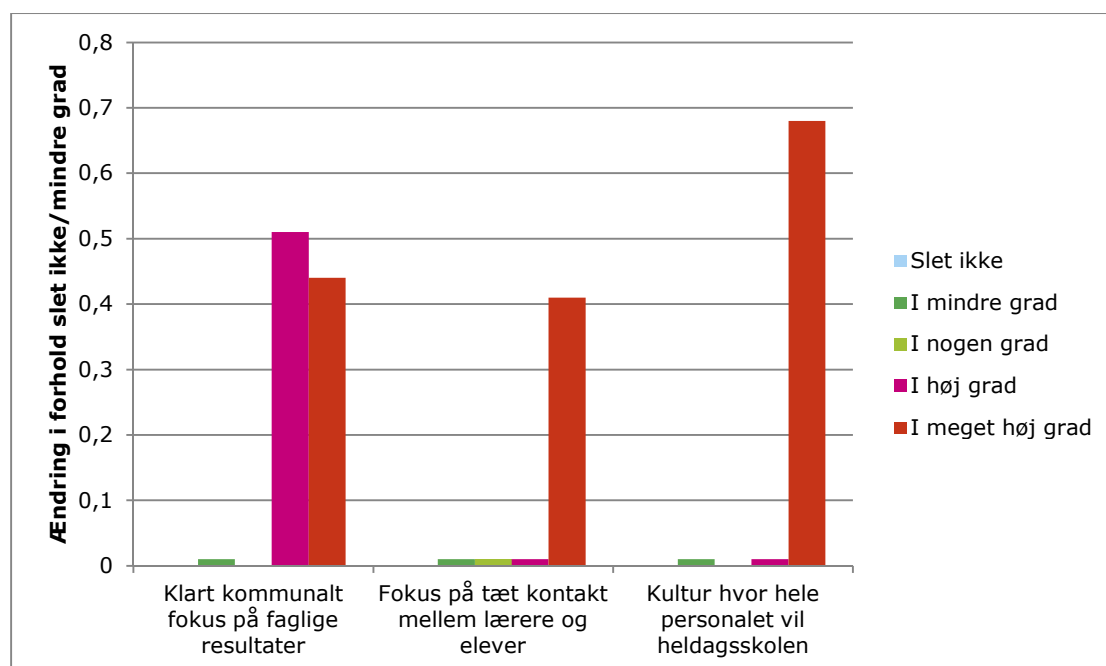
5.1 De generelle rammer

Enkelte af de generelle rammer for heldagsskolerne viser sig at have en statistisk sammenhæng med elevernes resultater. Dette gælder kommunens fokus på elevernes faglige resultater, skolens fokus på tæt kontakt mellem lærere og elever og det at have skabt en kultur, hvor hele personalet vil heldagsskolen.

Elever på heldagsskoler, hvor ledelsen i høj eller i meget høj grad vurderer, at kommunen har fokus på faglige resultater, har signifikant bedre resultater i de nationale test end elever på heldagsskoler, hvor kommunen ikke har fokus på faglige resultater. Resultatet er vist grafisk i figur 5.1.

¹⁹ I hver af figurerne er sammenligningsgrundlaget (referencekategorien) den laveste svarkategori, som nogen skole har anvendt. I langt de fleste tilfælde er det svarkategorien "I mindre grad", idet meget få skoler har svaret "Slet ikke" på spørgsmålene. Svarkategorier, som ikke adskiller sig statistisk signifikant på 5 %-niveau, er markeret med en meget lille søjle, da forskellen til sammenligningskategorien ikke er klarere, end at den med en vis sandsynlighed kan skyldes tilfældigheder.

Figur 5.1: Sammenhæng mellem de generelle rammer og elevernes resultater



På de skoler, som Rambøll har besøgt som led i evalueringen, er der tendens til sammenhæng mellem kommunens og skoleledelsens syn på vigtigheden af faglige resultater. Det kan nogle gange være svært at vurdere, om det er skoleledelsens fokus på faglige resultater, der smitter af på kommunen eller omvendt. På en af de besøgte skoler er fokus på fagligheden meget tydelig. Det er bl.a. ét af fire mål, der løbende følges op på:

- Skole for alle distriktets børn – måles direkte på andel af distriktets børn, der går på skolen
- Faglig og pædagogisk spydspids – måles på elevernes faglige niveau
- Kendt for at gøre en positiv forskel – måles på, hvordan skolen omtales i lokale medier
- Lyst til og forudsætninger for et rigt fritidsliv – måles ikke.

Ledelsesteamet på skolen arbejder meget strategisk med at nå disse mål. I forhold til at styrke elevernes faglighed arbejdes der eksempelvis systematisk med forskellige metoder, der i forskningen har vist sig effektive. Dette inkluderer metoder såsom at uddanne personale til at være vejledere inden for områder, der er vigtige for skolen. Vejledere skal kende til den nyeste viden inden for deres felt, og de hjælper deres kolleger til at undervise efter de metoder og tilgange, der er specialiserede i. Dette gøres gennem at være medpraktiserende, dvs. undervise og planlægge samme med kollegerne ved brug af de tilgange/metoder, som vejlederen vejleder i.

Kommunalt fokus på faglig udvikling kan dermed føre til eller være en indikator på skoleledelsens fokus på faglig udvikling. Det er ikke overraskende, at et fokus på faglig udvikling hos skoleledelsen kan føre til styrket faglig udvikling hos eleverne, idet dette fokus alt andet lige vil afspejle sig i måden, hvorpå lærerne underviser, og det fokus, de har i deres undervisning. Dermed promoveres en kultur med høje forventninger til elevernes faglige kunnen, hvilket forskning peger på kan have positiv indflydelse på elevernes læring.²⁰

Som en af lærerne på skolen med et meget klart ledelsesmæssigt og kommunalt fokus på faglighed udtrykker det:

“Vi har pillet ved nogle af de ting, som ikke gav mening. Der er nu fokus på, at børnene skal lære noget og ikke bare rutiner om fx lærerens organisering. Der er ikke bare 2 timers fast undervisning hver uge, nu lægges det mere ud til den enkelte lærer [de enkelte årgangsteam], at man skal nå et mål, og så må lærerne finde de bedste metoder hertil.”

²⁰ Se bl.a. OECD's rapport: "Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools" (2012).

Figur 5.1 viser også, at de heldagsskoler, som i meget høj grad har fokus på en tæt kontakt mellem elev og lærer, fx gennem kontaktlærer eller ved at benytte samme underviser i flere fag, har bedre resultater ved de nationale test, end de skoler der slet ikke eller i mindre grad har fokus på tæt kontakt. For skoler, der i høj eller i nogen grad har fokus på tæt kontakt mellem elever og lærer, er der ikke signifikant forskel i forhold til skoler, der slet ikke eller i mindre grad har dette fokus.

På især én af de besøgte skoler var tæt kontakt mellem elever og lærere helt essentielt for undervisningen. Skolen kører med årgangsteams, hvor en gruppe af lærere følger en årgang og underviser dem i næsten alle fag. Hver lærer og pædagog er kontaktperson for en gruppe elever, som de har særligt fokus på i relation til forhold uden for undervisningen (forældresamtaler, når der opstår konflikter, fravær osv.). Dette giver et rigtig godt indblik i den enkelte elev, fx ser man, at de har styrker i ét fag og eventuelt kan bruge de styrker i et andet fag. Man ved, når der har været problemer i timen før eller i hjemmet, og kan derfor bedre forstå og handle, når de er urolige eller umulige osv.

Dette helhedssyn på eleverne fylder meget på alle de besøgte skoler. Der er generelt enighed om, at denne forståelse for den enkelte elev betyder meget for, hvordan læreren og pædagogen interagerer med eleven, og at det kan have betydning for elevernes læring. Endelig peger forskning på, at prioriteringen af positive lærer-elev-relationer kan have en positiv effekt på elevernes læring.²¹

Endelig ses det af figur 5.1, at på de skoler, hvor det i meget høj grad er lykkedes at skabe en kultur, hvor *hele* personalet vil heldagsskolen og alle dens elementer, er elevernes resultater også bedre, end der hvor det kun er lykkedes i nogen grad.

Der har ikke i interviewene været spurgt nærmere ind til, hvilke dele af personalet det har været svært at motivere for heldagsskolen. Fra de gennemførte casebesøg er det dog tydeligt, at medarbejdernes engagement i hele ideen bag heldagsskolen er afgørende for heldagsskolens resultater. Som ved alle andre større forandringsprocesser kan enkelte negative medarbejdere hurtigt skabe en dårlig stemning. Det er bl.a. derfor, at så mange ledere giver udtryk for, at det er vigtigt, at de får frihed til at afskedige eller forflytte medarbejdere, der ikke vil heldagsskolen. Som lærerne på en af skolerne udtrykker det:

"Ud over relationen til eleven er der vores relation til hinanden. Vi er tvunget til hele tiden at samarbejde og udvikle os. Det er super vigtigt, at der er denne mentalitet her, at vi skal udvikle os sammen." Læreren suppleres af en kollega: *"Ja, men vi er også alle sammen rekrutteret til det her projekt. Alle dem der er her vil det her projekt."*

At fælles vision og mission har betydning for resultater, er ikke kun relevant for heldagsskoler. Det kan dog være ekstra vigtigt for heldagsskoler i opstartsfasen, fordi der her er tale om skoler midt i en stor forandringsproces, og forandringer skabes kun, hvis langt størstedelen af personalet vil den samme forandring, da det er dem, der bærer forandringen ud i klasselokalet. Dette kan være forklaringen på den potentielle positive indflydelse på elevernes resultater.

5.2 Prioritering af de ekstra timer

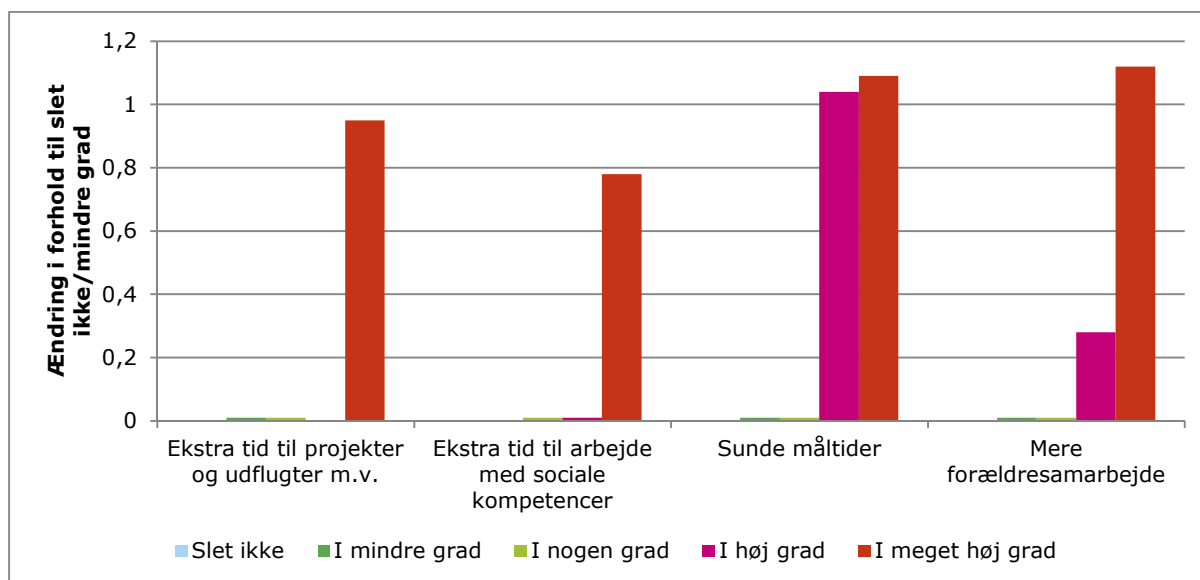
Kernen i heldagsskolerne er, at de har flere timer hver dag, hvor eleverne går i skole. Analyserne viser, at der er en sammenhæng mellem, til hvad skolerne prioriterer de ekstra timer og ressourcer, og elevernes faglige udbytte.

Figur 5.2 viser overordnet set, at kun i de tilfælde, hvor heldagsskolerne prioriterer nogle bestemte områder højt eller meget højt, ser det ud til at gøre en forskel for eleverne. Generelt peger resultaterne også på, at elevernes faglige progression er størst, hvor skolerne prioriterer at bruge den ekstra tid på aktiviteter, der ikke er snævert faglige. Det drejer sig om:

²¹ Se bl.a. OECD's rapport: *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (2012).

- Temaer, projekter, udflugter og andre "ud af klasseværelset"-aktiviteter, som ofte vil være tværfaglige projekter med fokus på kultur og samfund
- At arbejde med elevernes sociale kompetencer og relationer, fx i forhold til samarbejde og konflikthåndtering
- At give børnene et eller flere sunde måltider i skoletiden
- Tid til mere og bedre forældresamarbejde.

Figur 5.2: Prioritering af de ekstra timer – og forbedring af elevernes resultater



Blandt respondenterne i de gennemførte casebesøg er antagelsen, at især den ekstra tid til at arbejde med sociale relationer samt tiden til projekter og udflugter har betydning for elevernes faglige udvikling. Med hensyn til de sociale kompetencer er der især fokus på konflikthåndtering. Argumentet er, at eleverne har svært ved at tage imod læring, hvis de er optaget af konflikter med andre elever. Konflikter kan ligeledes være forstyrrende for resten af klassen.

I forhold til tiden til projekter og udflugter er argumentet, at eleverne har behov for at opleve det, de skal lære om, og for sammenhængende forløb. I begge tilfælde er det et særligt behov, de tosprogede elever har, fordi det er vigtigt, at sproget kobles ordentligt på undervisningen, hvilket bedst gøres gennem visualisering og gentagelse.

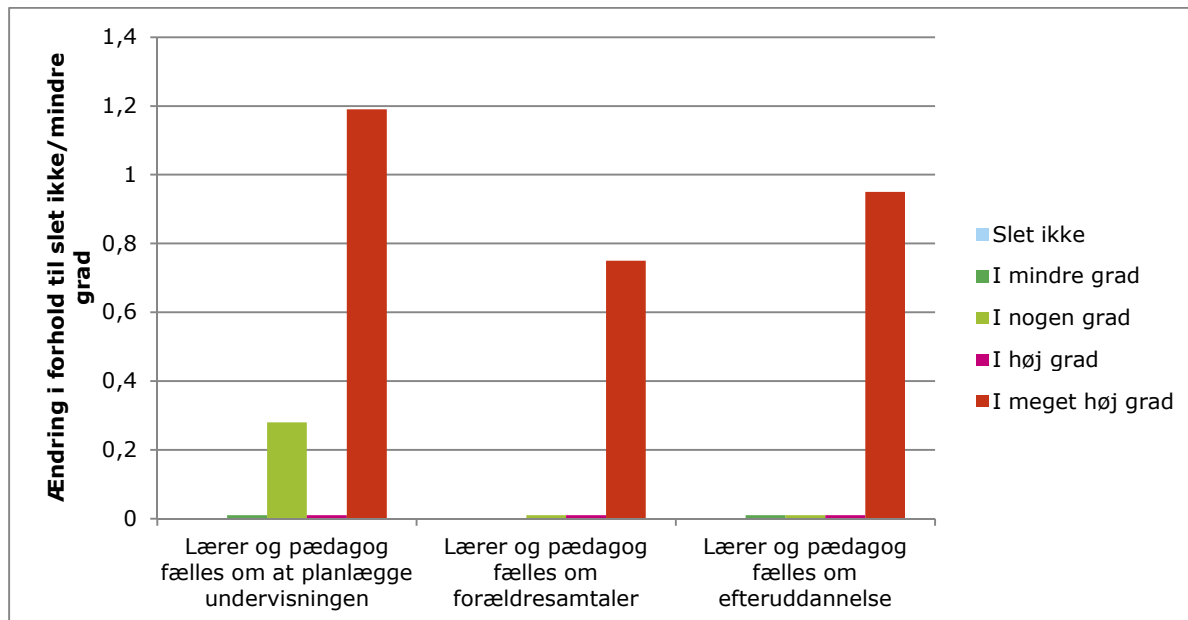
Respondenterne har mindre fokus på sunde måltider og forældresamarbejde som vigtige forudsætninger for elevernes faglige udvikling. Der er en generel anerkendelse af behovet for at involvere forældrene, særligt med hensyn til at sikre at eleverne kommer i skole. Forældresamarbejdet har på de fleste skoler en mere integrationspræget karakter end et fokus på elevernes faglige udvikling. Det er indtrykket fra flere af de besøgte skoler, at lærerne og/eller familiekoordinatorer er meget tætte på hele familien, og at de ofte hjælper med ting, der ikke har direkte relation til børnenes skolegang. En familiekoordinator rådgiver ofte om kontakt til kommunen, mens nogle lærere inviteres til familiefester og bryllupper osv. Der er på mange skoler skabt en tillidsrelation mellem skole og familie, hvilket for eleverne betyder, at der følges op, hvis de ikke kommer i skole, og som kan gøre det nemmere at tage nogle af de svære samtaler, når der er faglige eller sociale problemstillinger. Sammenhængen til elevernes faglige niveau kan ligge i den øgede tilstedeværelse, samt i elevernes viden om, at deres familie orienteres, hvis der er problemer, hvilket kan betyde, at de gør sig mere umage fagligt og skaber færre problemer socialt, hvilket giver mere ro til læring.

5.3 Samarbejde mellem lærere og pædagoger

Heldagsskolerne giver nogle andre muligheder for, at lærere og pædagoger kan samarbejde tættere om arbejdet med eleverne. Også på dette område skiller nogle forhold sig ud. For det første viser det sig, at på de skoler, hvor lærere og pædagoger i meget høj grad er fælles om at planlægge undervisningen, er de faglige resultater for eleverne noget bedre.

For det andet ser det ud til at være en fordel, når lærere og pædagoger i meget høj grad er fælles om at deltage i forældresamtaler på skolen. Og for det tredje er der en tilsvarende tendens til, at når lærere og pædagoger deltager i den samme efteruddannelse, er elevernes resultater også noget bedre end på de heldagsskoler, hvor det kun sker i mindre grad.

Figur 5.3: Samarbejde mellem lærere og pædagoger ift. elevernes faglige resultater



Som tidligere påpeget er det ofte i samarbejdet mellem lærere og pædagoger, at tilgangen til undervisningen ændres mærkbart. Det er, når de to fagligheder mødes, at leg og læring bedst kombineres, og at barnets sociale kompetencer og elevernes sociale relationer inkluderes som en vigtig del af undervisningen. Fælles efteruddannelse giver gode forudsætninger for mødet mellem de to fagligheder, fordi det giver et fælles sprog, et fælles fokus og ikke mindst en fornemmelse af ligestilling. Fælles efteruddannelse kan dermed være en forudsætning for et godt samarbejde om at planlægge og gennemføre undervisningen, hvilket igen antages at have positiv indflydelse på undervisningssituationen og i sidste ende elevernes faglige kompetencer. Et par citater fra de gennemførte interviews kan illustrere mulighederne i samarbejdet mellem lærere og pædagoger:

- *"Pædagoger er ikke vant til røv-til-bænk og bognær undervisning. Pædagoger tænker helt automatisk, at børnene skal ud og have fingrene i det. Det er der også mange lærere, der er opmærksomme på, men det er alligevel et andet udgangspunkt, de har som lærere. I sidste ende får lærerne måske ikke lige lavet de aktiviteter, hvor eleverne får fingrene i det."*
- *"Jeg går meget ned og bare prøver at gøre tingene på en anden, mere kreativ måde end læreren. Ramme dem der har behov for dét. Det er noget, jeg synes, har virket."*
- *"Jeg kan bidrage med fx det sociale, hvordan de har det, og hvordan de trives."*
- *"Ca. 60 % af tiden bliver læring leget ind i børnene – især i indskolingen. Vi har fx udeskole en gang om ugen. Det kan handle om at finde og kategorisere insekter, og eleverne slutter af med at skrive logbog om det. I de ældre klasser er det mere fagligt. Fx matematikspil om at dividere – børnene oplever ikke, at det er læring. Her er der også et mål om at få de stærke til at yde støtte til svage. Så de sociale relationer inddrages også. Der er mål med det hele."*
- *"Lærerne har en årsplan og nogle læreplaner, som de er hængt op på. De har hele tiden noget, de skal nå, og nogle gange så prioriterer de det frem for at løse konflikter. Men de"*

kan også godt se, at hvis konflikterne ikke bliver løst, så lytter halvdelen af klassen ikke efter, når læreren underviser."

Det første og sidste citat illustrerer meget godt det billede, som både lærere og pædagoger tegner på de caseskoler, hvor pædagogerne inddrages aktivt i undervisningen. På disse skoler er der generelt en fælles forståelse af, hvor man vil hen, og hvilke midler man skal bruge, men at de forskellige faglige udgangspunkter gør, at pædagogerne en gang imellem minder lærerne om, at læring kan leges ind, og at de sociale konflikter skal løses. Den anden vej rundt kan lærerne en gang imellem minde pædagogerne om, at disse børn har behov for at blive klædt godt på rent fagligt, hvis de skal have de bedste muligheder i det danske samfund. Kombinationen gør altså, at begge faggrupper bliver bedre til at gøre det, de godt ved, at de bør gøre, men som de nogle gange glemmer, fordi det ikke er en del af deres kernefaglighed. Det er dette, der antages at give den faglige effekt.

En direkte sammenhæng mellem pædagogernes deltagelse i forældremøder og elevernes faglige resultater har ikke været nævnt i interviewene. Begge faggrupper peger dog på, at deltagelse af pædagoger betyder, at der kommer mere fokus på også at tale sociale kompetencer i forbindelse med forældremøderne. Det er respondenternes vurdering, at den fælles deltagelse i forældremøderne kan skabe et helhedssyn på barnet, der kan gøre forældremødet til en mere behagelig oplevelse for barnet, dets forældre samt læreren og pædagogen. Dette kan åbne for et bedre forældresamarbejde og nogle af de positive effekter, der forventes at være forbundet med dette.

5.4 Opsamling

En lang række af de implementerede virkemidler og rammer synes ikke umiddelbart at have betydning for elevernes faglige resultater. Dette gælder:

- arbejde med forforståelse og begrebsverden
- strukturerede alternative undervisningsaktiviteter
- ekstra holddeling
- introduktion til organiseret fritidsliv
- udvidet tilbud om motion
- samarbejde med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner
- lærere og pædagoger deltager i fælles teams
- pædagoger fungerer som børnehaveklasseledere
- pædagoger fungerer som hjælp til konflikthåndtering
- pædagoger fungerer som ekstra hånd i praktiske/musiske fag
- pædagoger står for egne undervisningsforløb
- pædagoger bidrager med inspiration til undervisningen.

Blandt de resterende virkemidler og rammer synes der at være en statistisk signifikant sammenhæng mellem graden af deres implementering og elevernes faglige resultater. Dette gælder:

- klart kommunalt fokus på faglige resultater
- fokus på tæt kontakt mellem elever og lærere
- kultur, hvor hele personalet vil heldagsskolen
- ekstra tid til projekter, udflugter m.m.
- ekstra tid til at arbejde med sociale kompetencer
- sunde måltider
- mere/bedre forældresamarbejde
- lærere og pædagoger fælles om at planlægge undervisningen
- lærere og pædagoger deltager i samme efteruddannelse
- lærere og pædagoger fælles om forældresamtaler.

Mange af disse virkemidler går igen på de skoler, der opnår de bedste resultater, og ofte i kombination på den enkelte skole. Derfor er det ikke muligt inden for denne evalueringens rammer statistisk at afgøre, om det er det ene eller det andet virkemiddel, der skaber resultaterne.

Det er ligeledes værd at bemærke, at de fleste af disse virkemidler kan implementeres på skoler, der ikke er heldagsskoler. Det er dermed ikke muligt at konkludere, at en heldagsskole, der i høj

grad anvender ovenforstående virkemidler, nødvendigvis vil klare sig bedre end en ellers sammenlignelig skole, der ikke er en heldagsskole. Ifølge det interviewede personale på heldagsskolerne har de dog øget mulighed for at arbejde (intensivt) med disse virkemidler, hvilket indikerer, at de alt andet lige bør have bedre forudsætninger for at skabe gode resultater, hvis de anvender den ekstra undervisningstid optimalt.

6. SÆRLIGE OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER I FORBINDELSE MED OPSTART OG IMPLEMENTERING AF HELDAGSSKOLER

I og med at flere og flere skoler overvejer at overgå til heldagsskoler, er Rambøll blevet bedt om at se nærmere på særlige udfordringer, der opstår ved opstarten af heldagsskolerne. Formålet hermed er at opsummere de mest gennemgående udfordringer og skolernes egne løsningsforslag for at bidrage til, at eventuelle nye heldagsskoler kan lære af erfaringerne fra de skoler, der allerede har prøvet at overgå til heldagsskoler. Hermed er det intentionen, at hvis nye heldagsskoler startes op, så kan de undgå nogle af de "børnesygdommene", som de eksisterende 12 heldagsskoler kæmpede med.

Kapitlet er baseret på de strukturerede telefoninterviews med skoleledelsen fra de 12 heldagsskoler, hvor skolelederne bl.a. er blevet bedt om at fortælle om udfordringerne ved at overgå til at blive en heldagsskole. Derudover inddrages erfaringer fra de eksplorative casebesøg på fire skoler.

Kommunens rolle forud for opstarten af heldagsskole

Som allerede nævnt mener respondenterne, at det er vigtigt, at der er en klar vision med heldagsskolen. Kommunen bør så vidt muligt formulere klare mål med at etablere en heldagsskole, således at såvel personale som forældre og samarbejdspartnere kan forstå, hvorfor de skal igennem en organisationsændring, hvorfor de skal investere tid og ressourcer i en heldagsskole, og ikke mindst hvilke mål de skal arbejde sammen om at nå. Kommunen kan ligeledes med fordel facilitere det indledende arbejde med at definere, *hvordan* skolen/skolerne skal nå disse mål (se nedenfor om medarbejderejerskab). Dette vurderes særligt vigtigt, fordi mange af respondenterne reelt har haft svært ved at konkretisere, præcist hvad det er, man kan gøre anderledes/bedre på en heldagsskole, og dermed hvordan heldagsskolen forventes at kunne bidrage til de opstillede mål. Det er Rambølls vurdering, at hvis det ikke er klart, *hvad* man skal gøre anderledes/bedre, så er der risiko for, at heldagsskolen ender med "blot" at blive en længere skoledag. Det er i princippet i orden, at heldagsskolen "blot" er en længere skoledag, men kun hvis det er et bevidst valg.

Som en del af de rammevilkår, der bør være på plads inden opstarten, fremhæver syv ud af 12 respondenter udfordringer i forbindelse med fagpolitik, overenskomster og arbejdstid.

Flere skoleledere peger på udfordringen med at få afklaret overenskomster, arbejdstidsaftaler, ansættelsesforhold, der netop er baseret på andre typer arbejde, og en anden undervisningsgang end heldagsskolen. Enkelte skoler peger på, at fagpolitik har haft indflydelse på muligheden for at arbejde hen imod en fælles lærer-pædagog-kultur.

De fagpolitiske udfordringer er blevet kompliceret af, at skolerne har oplevet, at de selv har måttet tage en masse af disse principielle drøftelser, mens de samtidig har skullet implementere ændringerne i heldagsskolen. Derfor nævnes det som en mulig løsning, at kommunen fra centralt hold sørger for, at disse overordnede rammevilkår er på plads, inden skolen overgår til at blive heldagsskole.

En respondent udtrykker udfordringen på følgende måde:

"Det er forkert, at det er en skoleledelse, der skal forhandle med forskellige grupper. Det må være forvaltningen. Det skal også være klart, hvad dispensationen indeholder, og hvordan det fortolkes. Vi har brugt det første år på at få sat nogle af de ting på plads. Havde vi gjort det inden, kunne vi være kommet i gang før."

Skoleledernes anbefalinger i forbindelse med kommunens rolle ved opstart af heldagsskoler:

- Planlæg i god tid, og hav rammerne på plads
- Overvej, hvad målet er med heldagsskolen, og hvordan den ekstra undervisningstid bedst bidrager hertil
- Giv tid og støtte til organisationsforandringen internt på skolerne, så der udarbejdes fælles mål, delmål, inspiration til den konkrete undervisning og ejerskab, inden heldagsskolen starter
- Facilitér netværksdannelse med andre heldagsskoler
- Udfør processtøtte og løbende dialog med skolen.

Forældretilslutning

At skabe forældreopbakning ses som en stor udfordring, især da den udvidede skoledag ifølge skolerne opfattes som en voldsom ændring for de fleste forældre. Dertil kommer, at mange af eleverne i de nuværende heldagsskoler kommer fra ressourcetsvage hjem, fx uddannelsesmæssigt og med svage danskkompetencer, hvilket kan vanskeliggøre kommunikationen. Forældretilslutning og -opbakning til heldagsskolen opfattes på den anden side som værende vigtigt, både for at undgå at forældrene flytter deres børn til en anden skole, og fordi det generelt opfattes som vigtigt, at forældrene støtter deres børns skolegang.

Ifølge skolerne kan mange forældre i starten være uforstående over for den udvidede skoledag, fordi de oplever det som lang tid at undvære deres børn. Derfor ligger der en udfordring i at få fortalt forældrene, hvad indholdet af heldagsskolen er, og at det er andet end traditionel klasseundervisning. En skoleleder beskriver forældreudfordringen på følgende måde: *"Mange tror, at eleverne sidder i et mørkt lokale fra kl. 8-16, og det er udfordrende at forklare, at vi har et bredere undervisningsbegreb"*.

For det andet ligger det svære i, hvordan der præcist kommunikeres til én bestemt gruppe forældre på en måde, så man undgår, at de kommer til at føle sig som "andenrangsborgere", fordi netop deres børn skal gå længere tid i skole. Dette har den fare, at heldagsskolerne kan komme til at blive betragtet som en form for stigmatiserende magtanvendelse i forhold til bestemte grupper af elever. Dette forhold nævnes også af flere respondenter i evalueringen, som har fundet det udfordrende at kommunikere ud til elevernes forældre, hvorfor deres børn og ikke andre børn skal være i skolen i så lang tid. Man skal således ikke blot legitimere formålet med heldagsskolen og eventuelle gavnlige konsekvenser, men man skal også forholde sig til det faktum, at heldagsskolerne er målrettet særlige grupper af elever. Dette binder an til det tidligere anførte, nemlig det nødvendige i at have formuleret et klart formål med heldagsskolen, som man kan kommunikere ud til elevernes forældre.

Nogle skoler fortæller, at de har haft held med at imødekomme disse udfordringer ved at inddrage forældrene tidligt i processen og give dem ejerskabsfølelse. Dette kan fx gøres ved at afholde introduktionsmøder til forældrene i god tid, fx i skoleåret inden deres egne børn skal starte eller ved at inddrage skole-hjem-vejledere, som lærerne kan trække på i det ofte svære samarbejde.

Skoleledernes anbefalinger i forbindelse med at skabe forældrenes accept ved opstart af en heldagsskole:

- Hav en klar strategi for, hvordan formålet med heldagsskolen skal kommunikeres ud
- Giv forældrene medejerskab ved at inddrage dem i heldagsskolen, især før deres børn begynder i skolen
- Benyt skole-hjem-vejledere til kommunikationen.

Medarbejderejerskab

Kommunens og forældrenes støtte er ifølge skolelederne vigtige forudsætninger for at få en heldagsskole godt fra start. Det store arbejde for skolelederne ligger dog i – blandt medarbejderne – at skabe en fælles forståelse af og et fælles medejerskab til heldagsskolen. For at skabe medejerskab blandt personalet er det vigtigt at involvere dem i forløbet med opstarten af heldagsskolen for at skabe en fælles forståelse af, hvad man vil med heldagsskolen, og hvordan det skal realiseres. Alle skolerne angiver, at de har involveret personalet om end i varierende grad.

Den primære udfordring i forbindelse med involvering af personalet er det tidligere nævnte tidspres. Såfremt skolen har kort tid, fra beslutningen om heldagsskolen er truffet, og til det nye skoleår starter, er det svært at nå en omfattende involvering af personalet. Derudover fortæller enkelte af skolerne, at det har været særligt udfordrende at involvere personalet i de tilfælde, hvor kommunen meget sent eller først efter heldagsskolens start melder de økonomiske og organisatoriske rammer ud. En skoleleder peger bl.a. på, at personalegruppen indledningsvist var negativt indstillet over for heldagsskolen som idé. Af helt andre årsager blev implementeringen af heldagsskolen udskudt med et år, hvilket gav en særlig mulighed for at diskutere, udvikle og arbejde med ideen. Da heldagsskolen skulle igangsættes, var modstanden vendt til engagement i langt størstedelen af personalegruppen.

På trods af inddragelse har alle skoleledere oplevet medarbejdere, der har været modstandere af heldagsskolen, og som de ikke har kunnet motivere for ideen. Flere skoleledere peger i den forbindelse på, at det er vigtigt, at medarbejdere, der ikke ønsker at arbejde på en heldagsskole, gives andre muligheder eller kan fritstilles. Som eksempel tilbød en kommune medarbejderne på heldagsskolen mulighed for at blive forflyttet til en anden skole, hvis de ikke ønskede at arbejde på heldagsskolen. Dette tog enkelte lærere imod.

Skoleledernes anbefalinger i forbindelse med at skabe medejerskab og fælles vision:

- Giv personalet mulighed for at vælge heldagsskolen fra. Sig tydeligt, at det er helt i orden ikke at ønske at arbejde på en heldagsskole, men at ledelsen og kommunen i det tilfælde opfordrer (og eventuelt hjælper) til at finde arbejde på en anden skole.
- Sørg for at inddrage hele personalet, således at der udvikles en fælles vision for heldagsskolen. Inddragelsen skal ske i god tid, inden heldagsskolen skal implementeres.
- Sæt ord på, hvordan de forskellige medarbejdergrupper sammen og hver for sig kan bidrage til, at heldagsskolen når sine mål.

6.1 Mindre udfordringer af praktisk karakter

I det følgende nævnes kort udfordringer af mere praktisk karakter. Fælles for disse udfordringer er, at de ikke fremstår som de mest påtrængende udfordringer, men stadig fremhæves som værd at overveje skulle andre ønske at starte en heldagsskole.

Ombygning

Det er en fordel at tænke skolens fysiske rammer ind i heldagsskolens koncept om kobling af leg og læring og læringsstile og fx igangsætte en ombygning af heldagsskolen i forbindelse med overgangen til heldagsskole. Nogle skoler peger dog på, at en sådan, ofte langvarig, ombygning kan være opslidende i forbindelse med de andre omfattende organisatoriske ændringer. Derfor er det vigtigt med opbakning fra kommunen, så skoleledelsen får rum til at være strategiske og pædagogiske ledere (se også Rambøll, 2011).

Ombygning kan være en god idé, da gode fysiske rammer kan være et vigtigt element i at tænke skolen anderledes. Læsehjørner, rum til fysisk aktivitet og gode udendørsarealer kan alt sammen inspirere til anderledes undervisning, hvilket er vigtigt med den lange skoledag. Rambøll besøgte bl.a. en skole med små læsehjørner (små runde rum bygget ind i væggen og foret med puder), som helt tydeligt blev flittigt brugt, når der var læsestund. På andre skoler er der aktivt brug af udendørsarealer, der ofte er blevet tilpasset til forskellige læringsstile og læringsrelaterede aktiviteter. Der findes også skoler med en relativt stor andel af rum velegnet til en mere legende tilgang til læring; det kan være med bogstavsmåtter og andre spil til aktiv læring.

På en skole savner de bedre fysiske rammer:

"En anden udfordring er, at vores rammer ikke er gode nok. Vi var på besøg på en naboskole, hvor børnene drømmende så på sofaer m.m. Der skal laves nogle andre rammer, så der bliver mulighed for nogle andre aktiviteter. Vi står stadig bare i en klasse, hver gang vi skal lave noget."

Mødetider

En udfordring af logistisk karakter, som mere end halvdelen af skolelederne har udpeget, er,

hvornår skolens ansatte holder møder, og hvornår skoleledelsen kan ordne papirarbejde, når skolen har åben fx kl. 8-16. Denne udfordring kan imødegås på forskellig vis, fx ved at årgangsteams skiftes til at dække andre årganges undervisning, når de pågældende medarbejdere holder møder, ekstra administrative medarbejdere til kontorarbejdet mv.

Elevernes fritidsaktiviteter

En anden udfordring er, hvordan skolen vælger at forholde sig til elevernes sports- og fritidsaktiviteter, der med den udvidede skoledag kan komme til at foregå i skoletiden. Det kan være en logistisk udfordring i forhold til, at nogle skoler vælger at transportere eleverne til deres fritidsaktiviteter, og overvejelser angående andelen af elever, der skal fritages fra undervisning mv.

Budgetmæssige udfordringer

Nogle skoler tilkendegiver, at det er en udfordring, at det ikke reelt er muligt at sammenligne omkostningerne, som er forbundet med en heldagsskole, med omkostningerne forbundet med at drive en almindelig skole med samme elevgrundlag. Udfordringen består primært i, at for heldagsskolen indregnes omkostninger for SFO'en i skolens budget, hvorved heldagsskolen i sammenligning med andre skoler kommer til at fremstå dyrere, end den er. Skolerne kan hermed føle, at de konstant skal retfærdiggøre sig selv, fordi de virker dyrere, end de er.

7. KONKLUSIONER

Analysen af de 12 heldagsskoler viser, at skolerne implementerer heldagsskolernes virkemidler i forskellig grad, og at graden af implementeringen af de forskellige virkemidler kan have betydning for elevernes faglige niveau. Overordnet er der dog ikke en direkte og signifikant sammenhæng mellem heldagsskolen og elevernes faglige niveau, da sammenlignelige elever på sammenlignelige skoler har samme faglige niveau som eleverne på heldagsskolerne. Dette kapitel uddyber disse overordnede konklusioner.

7.1 Heldagsskolernes primære virkemidler

Heldagsskolerne har en lang række virkemidler, der kan implementeres for at nå målet om at styrke elevernes sproglige, faglige og sociale kompetencer. Mange af disse virkemidler har andre skoler med en stor andel tosprogede elever også til rådighed, men heldagsskolerne har bedre mulighed for at implementere dem grundet de flere timer og den længere skoledag. De flere timer betyder grundlæggende, at der er mere tid til at eksperimentere, til at anvende anderledes undervisningsmetoder og til at stoppe op og forklare/fordybe sig/forfølge en uventet vinkel. Den længere dag betyder særligt bedre mulighed for konstant social og sproglig påvirkning af eleverne samt bedre mulighed for ekskursioner.

På tværs af de 12 skoler er der særligt fokus på følgende virkemidler:

- Dansk som andetsprog og udvikling af elevernes forforståelse (ni ud af 12 skoler har i meget høj grad fokus på dette, to skoler i høj grad og den sidste i nogen grad).
- Udvikling af elevernes sociale kompetencer (fem skoler har i meget høj grad fokus på sociale kompetencer og relationer, fire skoler i høj grad og de sidste tre i nogen grad).

De resterende virkemidler implementeres i lidt mere varieret grad på tværs af de 12 skoler:

- Strukturerede undervisningsrelaterede aktiviteter i det enkelte fag er i høj eller i nogen grad i fokus på 11 af de 12 skoler. Besøgene og interviewene viser dog, at det er et virkemiddel, som det kan være svært at holde fokus på i hverdagen.
- Holddeling anvendes i meget høj grad på to skoler og slet ikke på én skole. De resterende skoler anvender det i højere, i nogen eller i mindre grad.
- Ni skoler har i høj eller i meget høj grad fokus på styrket forældresamarbejde, mens en skole kun i mindre grad har fokus herpå.
- Syv skoler har i meget høj grad implementeret "ud af klassen"-aktiviteter, såsom udflugter, tværfagligt projektarbejde osv. De resterende fem skoler anvender dette i nogen eller i mindre grad.

En anden forskel mellem skolerne kan findes i måden, hvorpå pædagoger integreres og involveres. På tværs af de 12 skoler indgår pædagoger i høj eller i meget høj grad i de samme teams som lærerne; mange skoler anvender især pædagoger som hjælpende hånd i de praktiske/musiske fag (i høj eller i nogen grad på 11 skoler) samt til at løse konflikter (i meget eller i høj grad på ni skoler).

På andre skoler har pædagogerne mere eller mindre bibeholdt rollen som pædagoger. De kan være ansvarlige for børnehaveklasserne (i høj grad på fire skoler), tage sig af sociale konflikter, stå for aktiviteter i frikvartererne, have ansvaret for børnene, der kommer før klokken 8, og for eftermiddagsaktiviteter. Deres egentlige involvering i selve undervisningen er begrænset.

En del skoler har formået i høj grad at integrere pædagog- og lærerkompetencer. Pædagogerne indgår i undervisningen (i høj eller i meget høj grad på fem skoler), bidrager til at planlægge undervisningen (i høj eller i meget høj grad på fire skoler) eller giver inspiration til alternative undervisningsmetoder (i høj eller i meget høj grad på fem skoler).

Derudover implementeres forskellige aktiviteter udenom den egentlige undervisning i forskellig grad. Dette gælder samarbejde med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner, sund kost (i

meget høj grad på fem af skolerne), motion og introduktion til organiseret fritidsliv (i høj grad på syv skoler).

Tabellen nedenfor giver et overblik over, i hvilken grad de 12 heldagsskoler har implementeret heldagsskolernes primære virkemidler.

Tablet 7.1: Grad af implementering af virkemidler

Virkemidler	Gennemsnitlig grad af implementering*
Arbejde med forforståelse og begrebsverden (dansk som andetsprog)	4,7
Lærere og pædagoger deltager i fælles teams	4,5
Ekstra tid til at arbejde med sociale kompetencer	4,2
Fokus på tæt kontakt mellem elever og lærer	4,1
Ekstra tid til projekter, udflugter m.m.	4,0
Pædagoger fungerer som hjælp til konflikthåndtering	3,9
Mere/bedre forældresamarbejde	3,8
Sunde måltider	3,8
Lærere og pædagoger fælles om forældresamtaler	3,8
Lærere og pædagoger deltager sammen i efteruddannelse	3,6
Introduktion til organiseret fritidsliv	3,5
Flere strukturerede alternative undervisningsaktiviteter	3,3
Udvidet tilbud om motion	3,3
Lærere og pædagoger fælles om at planlægge undervisningen	3,3
Pædagoger fungerer som ekstra hånd i praktisk/musiske fag	3,3
Pædagoger står for egne undervisningsforløb	3,1
Pædagoger bidrager med inspiration til undervisningen	3,1
Ekstra holddeling	3,1
Pædagoger fungerer som børnehaveklasseledere	2,8
Samarbejde med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner	2,6

* Gennemsnittet kan variere fra 1 til 5, hvor 5 betyder højest grad af implementering gennemsnitlig på tværs af skoler.

7.2 Heldagsskolernes betydning for elevernes faglige resultater

Heldagsskolernes betydning for elevernes faglige udbytte af deres skolegang er undersøgt ved at sammenligne deres resultater ved de nationale test i 2011 med resultater fra lignende elever (socioøkonomisk baggrund) på lignende skoler (samme elevgrundlag), der ikke er heldagsskoler.

Der er anvendt en række forskellige sammenlignings- og beregningsmetoder, men i ingen af disse analyser skiller heldagsskoleeleverne sig statistisk signifikant ud fra tilsvarende elever på lignende skoler. Det kan derfor konkluderes, at der ikke er noget i de tilgængelige data, der antyder, at eleverne bliver bedre eller dårligere rent fagligt af at gå på en heldagsskole.

Det skal samtidig understreges, at det ikke dermed kan afvises, at heldagsskolerne har en positiv (eller negativ) betydning for andre forhold, som ikke måles af de nationale test – det være sig elevernes trivsel, alsidige udvikling eller faglige niveau på områder, som ikke indfanges af de nationale test.

Det kan heller ikke helt afvises, at der er særlige karakteristika ved de elever, der går på heldagsskole, som ikke opfanges af de tilgængelige data, og som kan skjule en positiv eller negativ effekt af heldagsskolerne. For eksempel kan det ske, at elever og forældre på heldagsskoler i udgangspunktet er mindre engagerede i skolen end elever med samme baggrund på andre skoler, hvis det netop er skoler med lavt engagerede elever og forældre, der er blevet udvalgt til at være heldagsskoler. Omvendt kan det også ske, at heldagsskoletilbuddet er med til at tiltrække særligt engagerede elever og forældre. Da der ikke foreligger data for engagement og lignende forhold,

der kan have en sammenhæng med elevernes faglige niveau, kan der ikke kontrolleres for dette i analyserne. Men da det er muligt at tage højde for elevernes faglige udgangspunkt året inden og deres sociale baggrund på nogle meget væsentlige parametre (forældres etniske, uddannelsesmæssige og økonomiske baggrund), som ofte også vil have en sammenhæng med engagement og lignende, vurderes denne usikkerhed at være af mindre betydning.

7.3 Virkemidler og rammer med betydning for elevernes faglige resultater

En del af både de rammer, heldagsskolernes arbejder indenfor, og måden, de arbejder på inden for de særlige rammer, har en klar og statistisk signifikant sammenhæng med, hvor meget bedre resultater eleverne har opnået ved de nationale test på et år sammenlignet med elever med tilsvarende social baggrund.

Følgende rammer og virkemidler har tilsyneladende en positiv effekt på elevernes faglige udvikling:

- Klart kommunalt fokus på faglige resultater, fx gennem klare mål og kommunens løbende opfølgning på udviklingen i elevernes faglige resultater.
- Fokus på tæt kontakt mellem elever og lærere, fx gennem små årgangsteams, der står for størstedelen af undervisningen i en klasse eller gennem kontaktlærere og lignende ordninger.
- En kultur, hvor hele personalet vil heldagsskolen.
- Fokus på elevernes sociale kompetencer og relationer, sandsynligvis fordi det mindsker konfliktniveauet i skolen, hvormed eleverne og lærerne bedre kan fokusere på indlæring.
- "Ud af huset"-undervisningsaktiviteter og projektarbejde. Ifølge respondenterne er dette afgørende for tosprogede elever, der lærer bedre, hvis de får lov at opleve det, de skal lære om.
- Inddragelse af pædagoger gennem fælles efteruddannelse, fælles forældresamtaler og pædagogernes deltagelse i planlægningen af undervisningen. Det tætte samarbejde mellem de to faggrupper betyder, at begge faggrupper bliver bedre til at inddrage de bedste elementer fra den anden faggruppe og implementere det i egen praksis.
- Øget fokus på forældresamarbejdet. Det er alment kendt fra forskningen, at forældrenes opbakning er afgørende for elevens læring. Konkret nævnes der i de gennemførte interviews, at eleverne i højere grad kommer i skole, at konflikter tages i opløbet, og at forældrene generelt har mere fokus på, hvordan deres børn klarer sig i skolen.
- Sund kost. Som flere respondenter og noget forskning peger på, så lærer mætte og sunde børn bedre.

Mange af disse faktorer går igen på de skoler, der opnår de bedste resultater. Derfor er det ikke muligt statistisk at afgøre, om det er det ene eller det andet virkemiddel – eller en kombination af disse, der skaber resultaterne.

Det er ligeledes værd at bemærke, at de fleste af disse virkemidler kan implementeres på skoler, der ikke er heldagsskoler. Det er dermed ikke muligt at konkludere, at en heldagsskole, der i høj grad anvender ovenforstående virkemidler, nødvendigvis vil klare sig bedre end en ellers sammenlignelig skole, der ikke er en heldagsskole. Ifølge det interviewede personale på heldagsskolerne har de dog øget mulighed for at arbejde (intensivt) med disse virkemidler, hvilket indikerer, at de alt andet lige bør have bedre forudsætninger for at skabe gode resultater, hvis de anvender den ekstra undervisningstid optimalt.

7.4 Erfaringer med opstart af heldagsskoler

Rambøll har på tværs af de 12 heldagsskoler indsamlet erfaringer med at opstarte og drive en heldagsskole, som kan være relevante for andre skoler og kommuner, der overvejer at starte samme projekt. Erfaringerne bygger på respondenternes vurdering af, hvad der har været de primære udfordringer og løsninger for heldagsskolen. Nedenfor præsenteres de primære anbefalinger herfra i forhold til kommunens rolle, at skabe accept blandt forældre og at skabe medejerskab og en fælles vision blandt skolens personale.

Skoleledernes anbefalinger i forbindelse med kommunens rolle ved opstart af heldagsskoler:

- Planlæg i god tid, og hav rammerne på plads
- Overvej, hvad målet er med heldagsskolen, og hvordan den ekstra undervisningstid bedst bidrager hertil.
- Giv tid og støtte til organisationsforandringen internt på skolerne, så der udarbejdes fælles mål, delmål, inspiration til den konkrete undervisning og ejerskab, inden heldagsskolen starter.
- Facilitér netværksdannelse med andre heldagsskoler.
- Udfør processtøtte og løbende dialog med skolen.

Skoleledernes anbefalinger i forbindelse med at skabe forældrenes accept ved opstart af en heldagsskole:

- Hav en klar strategi for, hvordan formålet med heldagsskolen skal kommunikeres ud.
- Giv forældrene medejerskab ved at inddrage dem i heldagsskolen, især før deres børn begynder i skolen.
- Benyt skole-hjem-vejledere til kommunikationen.

En vigtig udfordring har på alle skoler været at sikre medejerskab og en fælles vision for heldagsskolen blandt medarbejderne. I denne forbindelse er skoleledernes anbefalinger i forbindelse med at skabe medejerskab og fælles vision at:

- Give personalet mulighed for at vælge heldagsskolen fra. Sig tydeligt, at det er helt i orden ikke at ønske at arbejde på en heldagsskole, men at ledelsen og kommunen i det tilfælde opfordrer (og eventuelt hjælper) til at finde arbejde på en anden skole.
- Sørge for at inddrage hele personalet, således at der udvikles en fælles vision for heldagsskolen. Inddragelsen skal ske i god tid, inden heldagsskolen skal implementeres.
- Sætte ord på, hvordan de forskellige medarbejdergrupper sammen og hver for sig kan bidrage til, at heldagsskolen når sine mål.

Opsummerende viser resultaterne, at heldagsskolerne samlet set ikke har en signifikant sammenhæng med elevernes faglige resultater. Men resultaterne viser også, at der er mange måder at arbejde på inden for heldagsskolerammen, og nogle af disse kan tilsyneladende have positive effekter. Nogle af heldagsskolerne klarer sig faktisk signifikant bedre end sammenlignelige ikke-heldagsskoler. Det tyder på, at der nogle måder at arbejde med heldagsskole på, der har en positiv effekt – mens andre måder at gribe det an på ligefrem kan have negative effekter på elevernes faglige resultater.

Fremadrettet viser evalueringen dermed, at hvis der arbejdes videre med heldagsskolerammen, er der behov for at opnå mere sikker viden om, hvilke krav der skal stilles til indholdet af heldagsskolerammen, hvis udkommet skal være til gavn for elevernes læring og udvikling. Et lodtrækningsforsøg kombineret med klare krav til indholdet i heldagsskolen og en detaljeret analyse af, hvordan skolerne implementerer disse krav, er det bedste grundlag for at opnå denne viden.

BILAG 1 METODEBILAG

I det følgende dokument redegør Rambøll og ph.d. Simon Calmar Andersen for den anvendte metode og det datamateriale, der ligger til grund for rapportens konklusioner.

Overordnet om data og metode

Helt grundlæggende består denne rapports datamateriale af to overordnede kilder:

a) Kvantitative kilder:

- nationale testresultater i 2010 og 2011 for 2. 3. og 4. klasses elever.
- Registerdata om socioøkonomiske forhold.

b) Kvalitative kilder:

- Dokumentstudier
- Eksplorative kvalitative interviews på fire caseskoler
- Strukturerede interviews med repræsentanter for de 12 heldagsskoler.

I de følgende afsnit beskrives for det første de statistiske analyser, som er udført for at undersøge, om heldagsskolernes elever klarer sig bedre ved de nationale test end elever på andre skoler. Dernæst beskrives, hvordan data om heldagsskolernes virkemidler er fremskaffet. Disse kvalitative data indsamlet på baggrund af telefoninterviews er kvantificeret til brug for sammenkobling med de kvantitative data. Kvantificeringen er fremkommet ved, at skolerne er tildelt point, alt efter i hvilken grad de har implementeret et givet virkemiddel. Endelig beskrives de analyser, der er gennemført for at belyse sammenhængen mellem implementeringen af heldagsskolernes forskellige virkemidler og elevernes faglige resultater.

Regressionsanalyser af nationale test resultater

Som grundlag for de kvantitative analyser i rapporten er anvendt et datasæt over elever, der har deltaget i de obligatoriske nationale test i 2010 og 2011 for 2. 3. og 4. klasse, herunder blandt andet deres testresultater, deres køn, indvandrerstatus og deres forældres uddannelsesbaggrund. En samlet oversigt over de data, der er anvendt i analyserne, ses i tabel A1. Datasættet er stillet til rådighed af UNI-C, og alle data er anonymiseret, inden vi har fået adgang til dem via Danmarks Statistik.

Tabel A1: Deskriptiv statistik over de anvendte variabler

VARIABLE	Antal	Gennemsnit	Std.afv.	Min	Max
National testresultat (Rasch-skala)	95031	.9088539	.9432645	-7	5.554991
National testresultat (pointskala)	95030	53.52504	25.02812	1	100
ELEVARIABLE					
Indvandrere/efterkommer af indvandrere	95031	.093117	.2905978	0	1
Køn (Piger)	95031	.4956804	.499984	0	1
FORÆLDREARIABLE					
Mors højeste fuldførte uddannelse*					
1	95031	.15496	.3618684	0	1
2	95031	.3706264	.4829751	0	1
3	95031	.0637161	.2442477	0	1
4	95031	.0503625	.218693	0	1
5	95031	.2495712	.4327671	0	1
6	95031	.0853195	.2793581	0	1
7	95031	.0073871	.0856304	0	1
Fars højeste fuldførte uddannelse*					
1	95031	.1816986	.385598	0	1
2	95031	.4074986	.4913716	0	1
3	95031	.0526775	.2233901	0	1
4	95031	.0872242	.2821648	0	1
5	95031	.1338511	.340494	0	1
6	95031	.0955583	.2939861	0	1
7	95031	.0113437	.1059014	0	1
Moders bruttoindkomst (kr.)	94207	308162.1	212556.6	-1748469	2.89e+07
Faders bruttoindkomst (kr.)	93033	444602.8	431308.9	-1.02e+07	3.15e+07
SKOLEVARIABLE					
Andel/gennemsnit på skolen af:					
Indvandrere/efterkommere	95031	.0944676	.1355358	0	1
Piger	95031	.4938402	.0685069	0	1
Mødre med videregående uddannelse	95031	.3870356	.1474971	0	1
Fædre med videregående uddannelse	95031	.3252434	.14487	0	1
Mødres bruttoindkomst	95031	308048.2	54415.07	10561	963174
Fædres bruttoindkomst	95031	446376.7	138797.4	-132078.2	1900578

* Numrene for forældrenes uddannelse henviser til en ordinal rangordning af uddannelseslængden.

Analyserne af, om heldagsskolernes elever klarer sig bedre ved de nationale test end elever på andre skoler, er foretaget som regressionsanalyser med kontrol for de ovenfor nævnte faktorer. Det vil sige, at analyserne sammenligner resultatet for elever, som har samme resultat ved foregående nationale test, samme køn, indvandrerstatus, forældreuddannelse og -indkomst og som går på skoler, hvor andelen af indvandrere/efterkommere, piger, mødre og fædre med videregående uddannelse samt forældres gennemsnitsindkomst er den samme som for heldagsskoleelever.

Hovedudfordringen, når effekten af heldagsskoler skal estimeres i denne type regressionsanalyser, er at sikre, at de forskelle, man måtte finde mellem heldagsskoleelevers resultater og andre elevers resultater, alene kan tilskrives heldagsskolerne og ikke alle mulige andre faktorer, som for eksempel at eleverne var fagligt bedre allerede i udgangspunktet, eller at de får mere hjælp fra deres forældre. Ved at anvende de tilgængelige registerdata om elevernes faglige niveau i 2010 samt deres egen og deres skolekammeraters forældrebaggrund med videre sikres det, at analyserne alene estimerer forskellen i nationale resultater for elever, der ligner hinanden på alle disse parametre.

Selvom der på den måde både direkte og indirekte er taget højde for mange af de faktorer, der på én gang kan tænkes at være særlige for heldagsskolernes elever og som samtidig kan påvirke elevernes faglige niveau, kan det – som det generelt er tilfældet ved den slags analyser – ikke udelukkes, at andre forhold, som der ikke er data for, kan påvirke resultaterne i enten positiv eller negativ retning. Kun egentlige lodtrækningsforsøg eller andre kilder til såkaldt eksogen variation kan helt overvinde den usikkerhed i analyserne.

Navnlig må man tage forbehold for, at de tilgængelige data ikke med sikkerhed opfanger alle særlige karakteristika ved de elever, der går på heldagsskole, og som kan have en positiv eller negativ effekt på elevernes resultater, uafhængigt af heldagsskolernes indsats. For eksempel kan det ske, at elever og forældre på heldagsskoler i udgangspunktet er mindre engagerede i skolen end elever med samme baggrund på andre skoler, hvis det netop er skoler med lavt engagerede elever og forældre, der er blevet udvalgt til at være heldagsskoler. Omvendt kan det også ske, at heldagsskoletilbuddet er med til at tiltrække særligt engagerede elever og forældre. Da der ikke foreligger data for engagement og lignende forhold, der kan have en sammenhæng med elevernes faglige niveau, kan der ikke kontrolleres for dette i analyserne. Men da det er muligt at tage højde for elevernes faglige udgangspunkt året inden og deres sociale baggrund på nogle meget væsentlige parametre (forældres etniske, uddannelsesmæssige og økonomiske baggrund) – som ofte også vil have en sammenhæng med engagement og lignende, vurderes denne usikkerhed at være af mindre betydning.

Det skal også bemærkes, at heldagsskolerne kan have en positiv (eller negativ) betydning for andre forhold, som ikke måles af de nationale test – det være sig elevernes trivsel, alsidige udvikling eller faglige niveau på områder, som ikke indfanges af de nationale test.

Regressionsanalyserne er udført med klyngekorrigerede, robuste standardfejl, som tager højde for, at resultaterne for elever på samme skole hænger mere sammen statistisk, end de gør med elever fra andre skoler. Resultatet af hovedanalysen er angivet i tabel A2.

Tabel A2. Sammenhæng mellem heldagsskoleelever og testresultater i nationale test (Rasch-skala) kontrolleret for resultatet året inden

	Koefficient	Std. fejl
Heldagsskole	.0421	.111
National testresultat (Rasch-skala) året inden	.3430**	.00385
Indvandrere/efterkommer af indvandrere	-.1600**	.0122
Køn (pige)	.0104	.0057
Mors højeste fuldførte uddannelse		
1	-.0064	.0235
2	.100**	.0235
3	.1639**	.0254
4	.175**	.0262
5	.231**	.0241
6	.336**	.0261
7	.402**	.0393
Fars højeste fuldførte uddannelse		
1	-.043*	.0215
2	.027	.0210
3	.123**	.0226
4	.084**	.0228
5	.169**	.0216
6	.201**	.0227
7	.275**	.0334
Moders bruttoindkomst (kr.)	3.70e-08	2.86e-08
Faders bruttoindkomst (kr.)	4.21e-08**	8.65e-09
Andel/gennemsnit på skolen af:		
Indvandrere/efterkommere	-.252**	.0523
Piger	.143	.0856
Mødre med videregående uddannelse	-.100	.0892
Fædre med videregående uddannelse	.104	.0934
Mødres bruttoindkomst	-1.73e-07	3.26e-07
Fædres bruttoindkomst	2.45e-07**	8.05e-08
Konstant	.274**	.0835
N (elever)	92299	
N (skoler)	1599	
R2	0.26	

**signifikant på 1 %-niveau; * signifikant på 5 %-niveau.

For at undersøge robustheden af resultaterne er der foretaget en række alternative specificeringer af modellen. Det drejer sig om at måle resultaterne på Rasch-skalaen og percentilskalaen, som er de to skalaer, de nationale test opgøres i samt i de enkelte fag og de enkelte profilområder under de enkelte fag for sig selv for 2. 3. og 4. klasse (hvor heldagsskolen kan forventes at have største betydning). Der er også foretaget en selvstændig analyse af de elever, der ikke har skiftet skole i perioden, idet effekterne kunne tænkes at være anderledes for de elever, der har gået på samme skole i længere tid. Alle disse alternative specificeringer er gennemført med alle kontrolvariable. I tabel A3 vises af pladshensyn kun koefficient og standardfejl for heldagsskoleindikatoren. Der er ikke nogen statistisk signifikant sammenhæng mellem heldagsskole og resultaterne i nogen af disse alternative specificeringer.

Tabel A3. Alternative specificeringer af modellen i forhold til modellen i tabel A2

Forskel til hovedanalysen	Koefficient	Std. fejl
Uden kontrol for resultatet året før	-.0278	.1102
Percentilskalaen som afhængig variabel	1.011	2.889
Kun elever uden skoleskift	.0349	.1141
Læsning, 2. kl. profil 1	-.0737	.1167
Læsning, 2. kl. profil 2	-.1386	.2006
Læsning, 2. kl. profil 3	-.2434	.1955
Læsning, 2. kl. samlet	-.1520	.1584
Matematik, 3. kl. profil 1	.0459	.1141
Matematik, 3. kl. profil 2	.0038	.0936
Matematik, 3. kl. profil 3	.0009	.1321
Matematik, 3. kl. samlet	.0116	.1102
Læsning, 4. kl. profil 1	-.0985	.1091
Læsning, 4. kl. profil 2	-.0609	.1483
Læsning, 4. kl. profil 3	-.0208	.1291
Læsning, 4. kl. samlet	-.0543	.1223

Note: Kontrolvariable som i tabel A2 er ikke vist, men inkluderet i analysen.

Endvidere er der foretaget en række analyser af delgrupper af de samlede elever for at undersøge, om heldagsskolen ser ud til at have en særlig positiv effekt for nogle grupper af elever. Resultaterne for disse delgrupper er vist i tabel A4. Som i tabel A3 er alle kontrolvariablerne udeladt af pladshensyn. Med en enkelt undtagelse er der heller ikke her nogen signifikante resultater. Undtagelsen gælder for elever med dansk forældrebaggrund, hvor der er en negativ korrelation. Supplerende analyser viser dog, at denne sammenhæng heller ikke er signifikant, når der kontrolleres for det foregående års resultat i den nationale test. Endvidere skal man være varsom med at tolke på enkeltstående signifikante sammenhænge, når der er foretaget så mange model-specifikationer, som tilfældet er her, idet det må forventes, at der af rent tilfældige årsager vil være enkelte signifikante korrelationer.

Det omtalte datasæt er suppleret med data om heldagsskolernes brug af forskellige virkemidler. Dette er gjort for at kunne analysere, om der er en sammenhæng mellem heldagsskolernes varierende grad af implementering af virkemidler og deres elevers faglige resultater. I det følgende vil vi forsøge at redegøre for, hvordan vi har indhentet disse data.

Identificering af virkemidler og kategorisering af skolers implementering af disse

De statistiske analyser er kombineret med kvalitative data, som er blevet kodet for at muliggøre en undersøgelse af sammenhængen mellem heldagsskolernes implementering af forskellige virkemidler og deres elevers faglige resultater.

Dokumentstudier

Indledningsvist gennemførtes et dokumentstudie, hvis formål det var at udvikle hypoteser vedrørende sammenhængen mellem heldagsskolernes virkemidler og de ønskede resultater. Følgende dokumenter blev systematisk analyseret:

- Alle ansøgninger og andre dokumenter fra de 12 heldagsskoler, udleveret i en mail fra Ministeriet for Børn og Undervisning d. 20-04-2012
- Andersen, Simon Calmar: "The Impact of Public Management Reforms on Student Performance in Danish Schools", *Public Administration*, Vol. 86, nr. 2, 2008, s. 541-558.
- Brøndum og Fliess (2009) – Evaluering af magnet- og heldagsskoler i Århus Kommune: http://www.broendum-fliess.dk/filer/Arhus_Kommune_-_Evaluering.pdf
- Campbell Review: Programs on Student Outcomes

- Damber, Ulla (2012) – Differences Between Over-achieving and Under-achieving Classes in Reading: Teacher, Classroom, and Student Characteristics
- Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (2011) – Indsatser for tosprogede elever
- Fischer, N. & Klieme, E. (in press). Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (Eds.) *Extended Education – an International Perspective*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich
- Hollar m.fl. (2010) - Effect of a Two-Year Obesity Prevention Intervention on Percentile Changes in Body Mass Index and Academic Performance in Low-Income Elementary School Children
- Hough, David and Bryde Suzanne (1996) – The effects of Full-day Kindergarten on Student Achievements and Affect.
- Kristjansson m.fl. (2006) – School Feeding for Improving the Physical and Psychosocial Health of Disadvantaged Students (Campbell Review)
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing
- Rambøll og Simon Calmar Andersen (2011) – Evaluering af heldagsskoler i Københavns Kommune: <http://www.kk.dk/~media/B8DBF9652D504B4AA5294C2B743936F9.ashx>
- Rambøll (2008) – Sammenfatning af erfaringerne fra "Dette virker på vores skole"
- Rambøll og DPU (2011): Evaluering af forsøg med intensive og motiverende læseforløb – Turbodansk.
- Rambøll (2012) – Evaluering af helhetlig skoledag, delrapport 2 (Norge).
- Regina M. Oliver, Joseph H. Wehby, Daniel J. Reschly (2011) – Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior (Campbell Review)
- Ress and Sabia (2010) – Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health.
- Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, Sugai (2008) – Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. In *Education & Treatment of Children*, West Virginia University Press.
- Susan Goerlich Zief, Sherri Lauver, Rebecca A. Maynard (2006) – Impacts of After-School.

Det skal bemærkes, at Rambøll har fokuseret på litteratur om heldagsskoler, da det er heldags-skolernes særlige virkemidler, der skal evalueres.

Eksplosive interviews og observation

Rambøll gennemførte fire casebesøg med henblik på yderligere at identificere og specificere virkemidler, der er særlige for heldagsskolerne, og som forventes at kunne bidrage til de ønskede resultater.

Det var vigtigt, at de fire caseskoler repræsenterede forskellige typer heldagsskoler, og at de har haft tid til at implementere og reflektere over deres virkemidler. Med dette formål for øje udvalgte Rambøll skoler ud fra følgende kriterier:

- Der udvalgte blandt de heldagsskoler, der har haft længst tid til at implementere heldagsskolens virkemidler
- Der udvalgte fra forskellige kommuner med henblik på at sikre, at forskellige tilgange til heldagsskolerne afdækkedes.

På den baggrund blev følgende skoler udvalgt:

- Abildgaardskolen i Odense
- Tovshøjskolen i Aarhus
- Selsmosekolen i Høje-Taastrup
- Strandgaardskolen i Ishøj.

I casebesøgene var der særligt fokus på at få verificeret, at listen med virkemidlerne og forventede resultater var relevant og udtømmende. Derudover søgte Rambøll at få specificeret, hvorvidt virkemidlerne er specifikke for heldagsskoler (eller i hvilken form de bliver til noget specifikt for heldagsskolerne), eller om de også kan være/er implementeret på andre skoler med samme elevsammensætning. Endelig var det et mål at få uddybet, hvordan virkemidlerne forventes at bidrage til de ønskede resultater. Der blev gennemført interview med ledelsen, lærere og pædagoger. Der blev ligeledes gennemført enkelte observationsstudier.

Som supplement til disse besøg blev der gennemført telefoniske interviews med kommunale repræsentanter i alle deltagende kommuner samt forældrerepræsentanter på tre af de fire skoler²².

Totalt er der gennemført interviews med:

- 4 kommunale repræsentanter
- 5 forældre
- 9 skoleledere
- 16 pædagoger
- 18 lærere, udvalgt så de repræsenterer forskellige fag og klassetrin.

Strukturerede interviews og scoring af heldagsskolernes virkemidler

På baggrund af de indledende dokumentstudier og casebesøgene udformede Rambøll en liste med de vigtigste virkemidler, valgt ud fra deres forventede bidrag til de ønskede resultater. Dette for at fokusere den efterfølgende dataindsamling på de forventede mest effektfulde virkemidler. Herefter udvikledes en interviewguide til et struktureret interview, der gjorde det muligt at klassificere de 12 heldagsskoler i forhold til, i hvilket omfang de har implementeret de forskellige virkemidler.

Der indgår primært lukkede spørgsmål i interviewguiden, da spørgsmålene skulle anvendes i den efterfølgende kvantitative analyse. Interviewene blev gennemført som strukturerede interviews, hvor interviewerens spurgte ind til hvert spørgsmål, og på baggrund af svarene har tildelt den enkelte skole point efter grad af implementering. Det er dermed interviewerens, der i sidste ende har besluttet, hvordan skolen skal indplacere på hvert spørgsmål. Dette er gjort på baggrund af:

- Hvor nemt respondenter har ved at komme med gode eksempler

²² På en af skolerne havde de ikke en fungerende forældrebestyrelse, og der blev derfor ikke gennemført interview.

- Graden af organisering/strukturering respondenten kan referere til (har personalet eksempelvis været på kursus i dansk som andetsprog, er der større sandsynlighed for, at det er implementeret i høj grad, end hvis der blot er en generel hensigt om at alle skal bruge det)
- Respondentens egen vurdering af hvor højt virkemidlet er vægtet.

Der er med andre ord tale om strukturerede interviews og ikke telefonsurvey. De fleste af spørgsmålene måler graden af enighed/implementering (1-5) eller er dikotome (ja/nej). Interviewguiden til de strukturerede interviews kan findes som et appendiks til metodebilaget.

Rambøll tog kontakt til samtlige 12 skoler med heldagsskoleforsøg med henblik på at gennemføre dybdegående telefoniske interviews med den ansvarlige person på skolen, der har størst viden om forsøgsarbejdet (skoleleder, afdelingsleder eller anden interviewperson). Interviewene havde til formål at få et udtømmende datagrundlag fra den enkelte skole om implementeringen af heldagsskoleforsøgene. Efterfølgende blev disse data kodet og koblet til de nationale testdata (se næste afsnit).

Regressionsanalyser af heldagsskolernes virkemidler og elevernes faglige resultater

Som nævnt var formålet med indsamlingen af data om heldagsskolernes virkemidler at undersøge, om graden af implementering af virkemidler har en statistisk signifikant sammenhæng med elevernes faglige resultater.

Tabel A4. Sammenhæng mellem heldagsskole og resultat i nationale test (2.-4. klasse, Rasch-skala)

Delgruppe	Koefficient	Std. fejl
Indvandrere/efterkommere	.1297	.1053
Dansk forældrebaggrund	-.4170**	.1412
Drenge	-.1289	.1197
Piger	-.0616	.1227
Mor uden videregående uddannelse	-.1116	.1127
Mor med videregående uddannelse	-.1819	.1572
Far uden videregående uddannelse	-.1471	.1165
Far med videregående uddannelse	.0378	.1224

**signifikant på 1 %-niveau.

Note: Kontrolvariable som i tabel A2 er ikke vist, men inkluderet i analysen.

En forklaring på, at eleverne på heldagsskolerne i gennemsnit ikke adskiller sig signifikant fra lignende elever på lignende skoler, kan være, at dette gennemsnit dækker over stor variation fra nogle skoler, der klarer sig signifikant bedre til nogle skoler, der klarer sig signifikant dårligere. Dette bekræftes af en analyse, hvor elever på de enkelte heldagsskoler (i anonymiseret form) sammenlignes med lignende elever på lignende ikke-heldagsskoler. Denne analyse foretager en såkaldt Bonferroni-justering af signifikansniveauet, som er en konservativ måde at tage højde for, at når man sammenligner så mange skoler på én gang, kan enkelte ske at have bedre resultater alene af tilfældige årsager. Det traditionelle 5 %-signifikansniveau er således justeret til 0,4 % (5%/12 sammenligninger = 0,4 %). Resultatet er vist i tabel A5.

Tabel A5. Sammenligning af de enkelte heldagsskoler og resultat i nationale test (2.-4. klasse, Rasch-skala)

Heldagsskole	Koefficient	Standardfejl
a	1.010*	0.036
b	0.561*	0.040
c	0.234*	0.026
d	0.175*	0.042
e	0.124*	0.039
f	0.082	0.039
g	0.005	0.040
h	-0.099*	0.030
i	-0.126*	0.042
j	-0.320*	0.032
k	-0.325*	0.033
l	-0.424*	0.044

*signifikant på 5 %-niveau, Bonferroni-justeret.

I analysen af virkemidlerne er datasættet suppleret med data om heldagsskolernes brug af virkemidler. De kvantitative analyser af virkemidlerne er afgrænset til heldagsskolernes elever, da det er de skoler, der er indsamlet data om. Regressionsmodellerne er foretaget på samme måde som hovedanalysen. Da brugen af mange af virkemidlerne er korreleret – skoler, som bruger et af virkemidlerne, bruger også nogle af de andre – er det ikke muligt at foretage selvstændige analyser af de enkelte virkemidler. Det betyder omvendt, at det ikke er muligt at sige ud fra den enkelte model, om det netop er dette virkemiddel eller om det er det virkemiddel i kombination med andre, der har en positiv sammenhæng med heldagsskoleelevernes resultater. Endvidere skal det igen bemærkes, at når der foretages så mange regressionsanalyser, er det sandsynligt, at nogle estimater bliver signifikante alene af tilfældige årsager.

I nedenstående afrapportering er derfor alene vist signifikante koefficienter for de virkemidler, hvor der er en sammenhæng med en entydig tendens, således at mere brug giver bedre (eller dårligere) resultater.

Tabel A6: Signifikante koefficienter for virkemidler

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Klart kommunalt fokus på faglige resultater				.51	.44
Fokus på tæt kontakt mellem lærere og elever					.41
Tilstrækkelig med tid til overgang til heldagsskole		1,14	.71	.37	1,45
Kultur hvor hele personalet vil heldagsskolen					.68
Ekstra tid til projekter og udflugter mv.					.95
Ekstra tid til at arbejde med sociale kompetencer					.78
Sunde måltider				1,04	1,09
Mere forældresamarbejde				.28	1,12
Lærer og pædagog fælles om at planlægge undervisningen			.28		1,19
Lærer og pædagog fælles om forældresamtaler					.75
Lærer og pædagog deltager i samme efteruddannelse					.95

Forbehold

I det ovenstående har vi redegjort for vores fremgangsmåde i den foreliggende rapport om de 12 heldagsskoleforsøg og deres effekter. Dette metodebilag skulle gerne bidrage til en dybere forståelse af det datagrundlag og den metode der ligger til grund for rapportens konklusioner.

I det følgende vil vi fremdrage enkelte forbehold i forhold til rapportens konklusioner. Først og fremmest tydeliggøres de forhold ved selve forsøgets design, der gør, at man ikke kan generalisere rapportens konklusioner til at omhandle heldagsskolen som sådan. Dernæst tydeliggøres de forhold ved datagrundlaget som gør, at man må tage enkelte forbehold for undersøgelsens resultater.

Forbehold for generalisering af rapportens resultater

De gennemførte forsøg med heldagsskoler har nogle karakteristika, som gør, at man ikke umiddelbart på baggrund af evalueringens resultater kan konkludere, hvorvidt heldagsskolen i sig selv er en god ide. Den foreliggende evaluering er således ikke en evaluering af heldagsskolen som grundlæggende idé, men en evaluering af heldagsskolen som den har været implementeret på 12 forskellige skoler. Dette skyldes især to forhold:

- a) Snæver målgruppe: I den foreliggende rapport har vi testet heldagsskolens effekt på faglige resultater for en særlig type elever. Dvs. vi har testet, om heldagsskolen har en betydning, således at fortrinsvis tosprogede elever på heldagsskoler klarer sig bedre end sammenlignelige tosprogede på almindelige skoler i relation til deres præstation i nationale test. Vi finder, at de hverken klarer sig bedre eller dårligere end sammenlignelige elever.

Det forhold, at vi kun har undersøgt skoler med et bestemt type elevgrundlag – idet forsøgene kun er iværksat på disse skoler – gør, at vi ikke kan vide, om heldagsskolen havde haft en positiv (eller negativ) betydning for de faglige resultater på skoler med en anden elevsammensætning. Dvs. det er muligt, at en folkeskole med en mere jævn fordeling af etnisk danske elever og tosprogede elever ville kunne have gavn af at indføre heldagsskole, men vi kan ikke vide det pga. karakteren af de nuværende forsøg.

- b) Forsøg med vide rammer: Forsøgene med heldagsskoler har det til fælles, at de alle indebærer en udvidelse af timetallet. Derudover varierer de på en række parametre. Dette skyldes, at man ikke fra centralt hold har stillet andre krav, end at man skulle leve op til den eksisterende lovgivning. Således har vi ikke testet effekten af et fast defineret koncept, men derimod en løs betegnelse, hvis primære fællestræk er en længere skoledag. Havde man derimod opstillet ens mål og stillet krav til implementeringen af heldagsskolen, kunne man nemmere have vurderet, hvilke elementer af heldagsskolen der har eller ikke har betydning. Skulle man implementere nye heldagsskoleforsøg med et mere velbeskrevet indhold, kunne man forestille sig, at der ville være andre effekter. I den nuværende evaluering er det svært at afgøre præcist, hvilke af heldagsskolens virkemidler der gør en forskel.

Det ovenstående betyder, at resultaterne om heldagsskolens manglende effekter kun kan generaliseres til elever på skoler med et lignende elevgrundlag, og at vi udelukkende kan sige, at flere timer i sig selv ikke nødvendigvis fører til bedre resultater.

Forbehold for de konkrete konklusioner/fund

Der er ingen tvivl om, at den statistiske analyse giver et stærkt udgangspunkt for at vurdere det faglige udbytte af heldagsskolen, forstået som om, om eleverne på de 12 heldagsskoler klarer sig bedre eller dårligere end sammenlignelige elever på almindelige skoler. Dog er der aspekter ved datagrundlaget, der gør, at vi må tage visse forbehold.

- a) Begrænset analyse af udvikling over tid: De nationale test blev først fuldt implementeret fra 2010, og vi har således kun data fra 2010 og 2011. Principielt ville det have været hensigtsmæssigt, såfremt vi kunne have fulgt eleverne fra inden starten af heldagsskolen og til i dag. Vi kan ikke vide, om heldagsskolernes elever initialt lå usædvanligt lavt, men at de nu er lykkedes med at løfte eleverne op på det niveau, man skulle forvente. Ligeledes kan man forestille sig, at den faglige udvikling kommer i ryk. Pga. den manglende tidsserie kan vi ikke

kontrollere for muligheden for, at nogle skoler har haft en stor udvikling, fx efter 2-3 år, mens udviklingen nu er stagneret. Dog gav en analyse, der sammenlignede heldagsskolernes resultater efter hvilket år de startede som heldagsskole, ingen signifikante effekter, hvilket kunne indikere, at dette ikke udgør noget problem.

- b) Sammenligning mellem elever, men mindre mellem skoler: De statistiske analyser er baseret på at sammenligne elev til elev. Det betyder, at vi har undersøgt, hvorvidt en elev på en heldagsskole klarer sig bedre eller dårligere end en sammenlignelig elev på en almindelig skole. Vi har søgt at tage højde for skoleforhold ved at kontrollere for den gennemsnitlige socioøkonomiske elevsammensætning på skolen (se rapporten s. 19-21). Selvom vi statistisk har forsøgt at kontrollere for skoleforhold, kan det være svært fuldstændig at kontrollere for, at der er tale om 12 skoler fra meget udsatte områder, der har haft en række udfordringer.

Ligeledes sammenligner vi ikke elever på heldagsskoler med elever på skoler, der ingen indsats får. De fleste skoler har en eller anden form for indsats, når der er så mange tosprogede og socialt dårligt stillede. Dette forhold kan vi ikke kontrollere for som sådan. Det vi undersøger er således, om heldagsskoleindsatsen giver noget *ud over* de indsatser, der er iværksat på andre skoler.

BILAG 2: INTERVIEWGUIDE TIL STRUKTUREREDE INTERVIEWS MED SKOLE- LEDERE

Skole	
Informant	
Interviewer	
Referent	
Dato	

Intro til respondenter

Rambøll gennemfører i øjeblikket en evaluering af forsøg med heldagsskoler for Ministeriet for Børn og Undervisning. Formålet med evalueringen er at vurdere, om etablering af en heldagsskole kan bidrage til at håndtere de faglige, sociale og integrationsmæssige udfordringer, som ofte kendetegner skoler med mange elever med en svag hjemmebaggrund og mange tosprogede elever. Dette bl.a. med henblik på at kunne beslutte, om heldagsskolen som idé på sigt skal bredes ud til flere skoler.

Evalueringen vil omfatte dataindsamling på 12 skoler i syv kommuner, der alle har fået godkendt forsøg med udvidelse af undervisningstiden (heldagsskoler).

Dette interview skal bruges til at se på sammenhængen mellem skolens organisering af undervisningen og resultaterne i de nationale test. Skolernes interviewsvar og testresultater vil på ingen måde fremgå af rapporten. Vi er udelukkende interesseret i på et overordnet plan at se på, hvilke initiativer der har mest effekt. Resultaterne kan bruges til at komme med anbefalinger, så heldagsskoler såvel som almindelige skoler kan blive endnu bedre.

Vi vil komme ind på fire overordnede emner:

- Vigtige rammer og aktiviteter som skolen gennemfører, uafhængigt af det at være en heldagsskole, men som antages at have stor betydning for elevernes faglighed. Dette fordi vi også skal kunne kontrollere for andre faktorer end heldagsskolen, der kan have betydning for elevernes faglige udvikling
- Opstarten af heldagsskolen, men henblik på at kunne belyse om elementer i opstartsfasen kan have haft betydning for heldagsskolens efterfølgende resultater
- Heldagsskolens kerneelementer, nemlig en længere skoledag/flere timer og inddragelse af pædagoger, og hvordan disse elementer konkret er valgt implementeret på skolen. Dette med henblik på at kunne belyse, hvad der virker.
- De praktiske udfordringer ved at starte og køre en heldagsskole, da vi gerne vil kunne hjælpe eventuelt kommende heldagsskoler med at undgå nogle af de børnesygdomme, der altid opstår.

Fra ansøgningerne (interview hvis det ikke fremgår af ansøgningerne) udfyldes følgende:

Skolenavn	
År skolen blev en heldagsskole (evt. implementeret i forskellige tempi for forskellige årgange)	
Årgange inkluderet i heldagsskolen	
Antal lærer og pædagog årsværk (stillinger hvis vi ikke kan få årsværk)	
I hvilket tidsrum er skolegang obligatorisk? (kl. 8.00-15.00; kl. 8.00-15.30; kl. 8.00-16.00)	

Eksterne faktorer (uden nødvendig sammenhæng til heldagsskolen)

Vi ringer til dig i forbindelse med evalueringen af heldagsskolen, men vi ved også, at der på skolen sker mange ting, der ikke er direkte sammenhængende med heldagsskolen.

Vi har besøgt fire skoler samt gennemgået relevant forskning for at identificere elementer ved skolen, der generelt har indflydelse på elevens faglige resultater, herunder tosprogede elevs faglige resultater. Jeg vil gerne have, at vi kort taler om og i hvilket omfang disse elementer er implementeret på jeres skole.

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Kommentarer
Klart kommunalt fokus på faglige resultater						
Klart (skole) ledelsesmæssigt fokus på faglige resultater						
Dansk som andetsprog i alle fag						
Særligt fokus på forældresamarbejde (person ansat alene til at varetage denne opgave/mange eftermiddags- og aftenaktiviteter for familie/familieklasse etc.)						
Fokus på tæt kontakt mellem elev og lærer gennem kontaktlærere, samme underviser i flere fag, følger årgangen etc.						
Konkret refleksion over sammenhæng mellem skema og generel tilgang til undervisningen (fleksibelt skema til selvstyrende team/ moduler for mere fordybelse etc.)						
Coaching/sparring på undervisning fra interne eller eksterne eksperter						
Efteruddannelse af lærere på baggrund af konkret behov på skolen, herunder at sikre at flere får samme uddannelse, så der kan ske fortsat udvikling på skolen, og give de uddannede ansvar for de områder, de er efteruddannet i						

Skriv her, hvis de nævner andre centrale faktorer med betydning:

Opstarten af heldagsskolen

Var det skolen selv eller kommunen, der foreslog at oprette heldagsskole?

- Kommune
- Skole
- Fælles

Hvor lang tid gik der fra det stod klart, at skolen skulle være heldagsskole og til den første år-gang startede (angiv i ca. måneder)?: _____

De næste spørgsmål skal bruges til at afdække, i hvilket omfang heldagsskolen er hele personalets projekt.

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Kommentar
Vurderer du overordnet set, at I havde tilstrækkelig med tid til at forberede de ændringer, der skulle gennemføres i forbindelse med overgangen til heldagsskolen?						
I hvilket omfang har personalet været med til at udvikle en strategi for det overordnede formål med heldagsskolen og dens generelle implementering?						
I hvilket omfang er det lykkedes at skabe en kultur, hvor HELE personalet vil heldagsskolen og alle dens elementer?						

Ekstra timer/den længere dag

Heldagsskoleformen indebærer som udgangspunkt, at antallet af undervisningstimer forøges sammenlignet med ikke-heldagsskoler, hvilket igen resulterer i en længere skoledag.

Hvordan har I fordelt de ekstra klokketimer inden for de forskellige fagblokke? Venligst angiv antal ekstra klokketimer per elev. OBS – vi vil hellere have en cirka angivelse af ekstra klokketimer per elev til fagblokke end de officielle tal til de tre fagblokke.

	Indskoling	Mellemtrin	Udskoling	Kommentarer
Sproglige				
Naturvidenskabelige				
Praktiske/musiske				
Andet (beskriv hvad)				

Hvad prioriterer du – som leder – at de ekstra timer i skolen bruges på? Hvad har du kommunikeret ud til personalet, at de skal prioritere i forhold til de flere (undervisnings)timer?

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Kommentarer
Undervisningstid						
Bedre tid til at arbejde med forståelse og elevernes begrebsverden (integrere dansk som andetsprog i alle timerne)						
Temaer, projekter, udflugter og ud af klasseværelset aktiviteter (fokus på kultur/samfund/oplevelser – vil ofte være tværfaglige projekter)						
Strukturerede undervisningsrelaterede aktiviteter med klare <u>faglige</u> mål. Alternative/legende tilgange til undervisning, men som integreret del af undervisningen i ét fag/en time.						
Arbejde med elevernes sociale kompetencer og relationer i forhold til fx samarbejde og konflikthåndtering						
Holddeling af elever på baggrund af faglige hensyn (undervisningsdifferentiering)						
Fritidsliv/sundhed/eksternt samarbejde						
Introducere elever til et organiseret fritidsliv						
Give eleverne et udvidet tilbud om motion i skoletiden						
Give børnene et eller flere sunde måltider i skoletiden						
Samarbejde med virksomheder eller uddannelsesinstitutioner						
Mere/bedre forældresamarbejde						

Inddragelse af pædagoger

Hvordan har man fra ledelsens side prioriteret, at pædagogerne/de pædagoguddannede lærere skal indgå i skolens hverdag?

	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Kommentarer
Børnehaveklasseledere og lærere						
Ansvarlige for (undervisnings) forløb med elever der har behov for særlig faglig støtte/at lære på en anden måde (primært ved holddeling)						
Hjælp til ad hoc at håndtere elever i konfliktsituationer						
En ekstra hånd i praktiske fag (idræt, sløjd, billedkunst o.l.)						
Give inspiration til undervisningsrelaterede aktiviteter i de enkelte timer?						

Hvor institutionaliseret er integrationen af pædagog- og lærerfaglige kompetencer?

	Aldrig	Sjældent	En gang imellem	For det meste	Altid	Evt. kommentarer
Indgår lærere og pædagoger i fælles teams?						
Indgår lærere og pædagoger i alle teams på skolen (pædagogiske, faglige, årgangs etc.)						
Er lærere og pædagoger fælles om at planlægge undervisningen?						
Er lærere og pædagoger fælles om forældresamtaler?						
Deltager lærere og pædagoger i den samme efteruddannelse?						

Udfordringer ved overgang til heldagsskolen

Kan du fortælle lidt om de eventuelle udfordringer, der har været ved at overgå til at blive en heldagsskole? Her tænker jeg på mere praktiske udfordringer såvel som faglige udfordringer.

Hvad har de største udfordringer været i relation til:

- Opstart:
 - Skabe medarbejderejerskab?
 - Fagpolitik, arbejdstidsregler, samarbejde mellem faggrupper?
 - Hvornår holder man møder, når der er undervisning fra kl. 8-16?
- Her og nu:
 - Budgetlægning (skolen kan ikke sammenlignes med andre)?

- Hvad gør man med de nye SFO-elever, der nogle steder kommer fra dagtilbud et halvt år før, de skal starte i børnehaveklasse?
- Hvornår skal lederen tage sig af alt papirarbejdet, når de er elever og lærere på skolen fra kl. 8-16?
- Har udfordringerne ændret sig over tid?