

Fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen

Evaluering af rammeforsøg i folkeskolen
Juni 2020



Indholdsfortegnelse

1. RESUME.....	1
2. INDLEDNING.....	3
2.1 Evaluerings undersøgelsesspørgsmål.....	4
2.2 Metode og datagrundlag.....	5
2.3 Læsevejledning.....	7
3. EVALUERINGSDESIGN.....	9
3.1 Implementeringsevaluering.....	10
3.2 Virkningsevaluering.....	10
3.3 Betydning af konteksten.....	10
3.4 Forandringsteori.....	11
4. IMPLEMENTERING AF INDSATSERNE.....	13
4.1 Gennemførelsesgrad og motivation for deltagelse.....	14
4.2 Om indsatserne.....	15
4.2.1 Indsatsernes målgrupper.....	16
4.2.2 Indsatsernes faglige fokus.....	18
4.2.3 Indsatsernes omfang og varighed.....	19
4.3 Allokering af frigivne ressourcer.....	19
4.3.1 En indsats til alle.....	21
4.3.2 Frigivne ressourcer tilfalder klassen/årgangen.....	22
4.3.3 Frigivne ressourcer tilfalder enkelte, udvalgte elever/klasser.....	23
4.4 Tilrettelæggelse af indsatserne.....	24
4.4.1 Holddeling.....	25
4.4.2 Tolærerordning.....	27
4.4.3 Turbo- og talentforløb.....	29
4.4.4 Tematiske indsatser.....	31
4.4.5 Skemalægning, lærersamarbejde og tid til fælles forberedelse.....	33
5. VIRKNING.....	37
5.1 Trin på vejen.....	38
5.1.1 Faglig støtte.....	38
5.1.2 Motivation.....	41
5.1.3 Skole-fritidsbalance.....	44
5.1.4 Uddannelsesparathed.....	47
5.2 Elevernes udbytte.....	49
5.2.1 Faglighed.....	50
5.2.2 Trivsel.....	56
5.3 Skolens og lærernes udbytte.....	63
6. KONKLUSION.....	68

1. Resume

Rammeforsøget med mere fleksible muligheder for tilrettelæggelse af skoledagen har givet 50 skoler mulighed for at fravige § 14 b (om undervisningens samlede varighed) og § 16 a (om understøttende undervisning) i folkeskoleloven (før ændringerne i maj 2019). Skolerne får dermed øgede muligheder for at tilrettelægge skoledagen i overensstemmelse med lokale prioriteringer, ønsker og behov med fokus på pædagogiske kvalitetsunderstøttende aktiviteter. Forsøget løber fra skoleåret 2017/18 til og med skoleåret 2019/20.

Rammeforsøget evalueres i denne rapport. Evalueringen afdækker dels forsøgets effekt på elevernes faglighed og trivsel og dels implementeringen af forsøget.

Evalueringen viser, at skolerne har implementeret rammeforsøget på vidt forskellige måder, og de har dermed i høj grad udnyttet den fleksibilitet, der er indlagt i forsøget. Dog er der på nuværende tidspunkt ikke tydelige tegn på, at forsøget har haft den effekt på elevernes faglighed og trivsel, som var forventet.

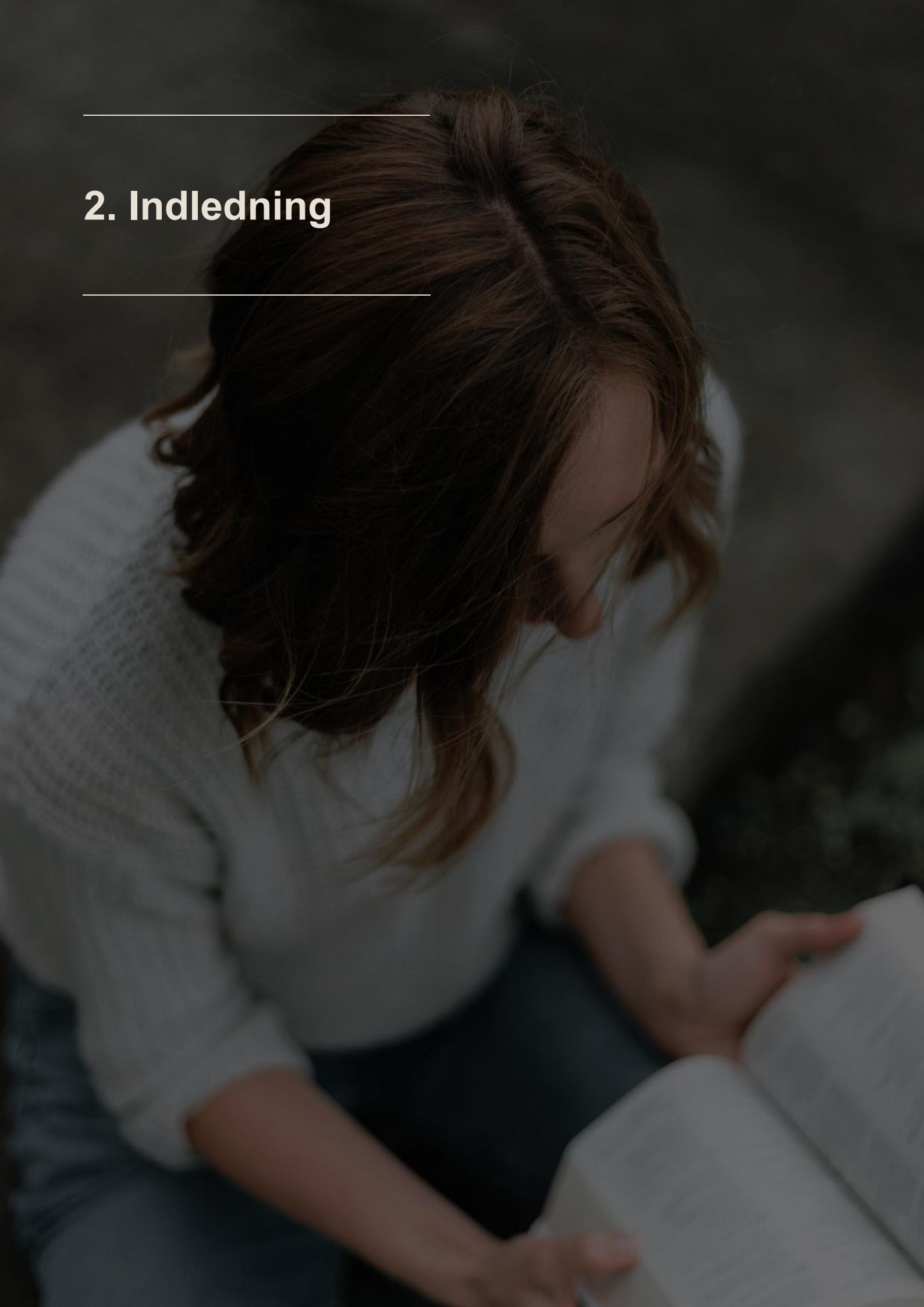
I forhold til **implementering** af forsøget finder evalueringen at:

- Alle skoler, der har ansøgt om deltagelse i forsøget, har til Epinions kendskab implementeret forsøget. Dog er to skoler droppet ud af forsøget efter skoleåret 2017/18, mens en enkelt skole er stoppet med forsøget efter skoleåret 2018/19.
- De frigivne ressourcer er overordnet set brugt på fire forskellige typer af indsatser: tolæror-
ordning, holddeling, turboforløb (/talentforløb) og tematiske indsatser, som er karakteriseret ved at have fokus på et bestemt tema som fx uddannelsesparathed, innovation eller teater, fremfor en særlig form i undervisningen. 43 pct. af skolerne har brugt én indsatstype, mens 57 pct. har benyttet sig af flere typer af indsatser.
- Antallet af timer, som skolerne har reduceret skoledagen med, varierer fra 0,75 til 5 timer ugentligt.
- Evalueringen af implementeringen af forsøget baseret på caseinterviews tyder på, at særligt skemalægning og lærersamarbejde er vigtigt for at sikre en vellykket implementering af den mere fleksible skoledag.

Med hensyn til **effekterne** af forsøget finder evalueringen at:

- Ser man på tværs af datakilderne, tyder effektanalysen på, at eleverne under rammeforsøget har omtrent samme trivsel og faglighed som elever uden for forsøget, og at elever, lærere og forældre alle er lidt gladere for skoledagen under rammeforsøget.
- Resultaterne af registeranalysen viser samlet set, at der ikke er signifikante effekter af deltagelse i rammeforsøget på nogen af trivselsmålene eller på faglig udvikling i læse- og matematikfærdigheder. Der findes dog i registeranalyserne en signifikant negativ effekt ift. læsning for elever, hvis timetal er reduceret med mere end to timer pr. uge.
- Generelt set peger surveys og særligt caseinterviews på, at der er en positiv oplevelse af rammeforsøgets effekter på trivsel og faglig udvikling blandt elever, lærere og forældre. Dette skyldes måske nærmere, at disse er glade for skoledagen under rammeforsøget, end at der faktisk er en effekt. På hvilket grundlag effekten er vurderet, er således uvist.

2. Indledning



2. Indledning

Over en treårig periode deltager 50 skoler fordelt på 39 kommuner i Børne- og Undervisningsministeriets rammeforsøg, der giver skolerne mulighed for større fleksibilitet i tilrettelæggelse af skoledagen. Forsøgsskolerne har fået mulighed for at afkorte skoledagen og erstatte dele af den understøttende undervisning med andre typer af faglige forløb, herunder bl.a. tolærerordning, holddeling og turbo-/talentforløb.

I forsøget, der løber fra skoleåret 2017/18 til og med skoleåret 2019/20, får skolerne mulighed for at fravige folkeskolelovens § 14 b om undervisningens samlede varighed og § 16 a om understøttende undervisning (jf. folkeskoleloven før maj 2019 - se også nedenfor). Skolerne har dermed fået større frihed og fleksibilitet i forhold til at tilrettelægge skoledagen ud over de muligheder, der allerede eksisterer efter folkeskolelovens § 16 a om understøttende undervisning. I praksis betyder implementering af forsøget, at man afkorter skoledagen ved at reducere antallet af understøttende undervisningstimer. Ressourcerne fra disse fjernede timer skal i stedet bruges til andre kvalitetsunderstøttende indsatser som fx tolærerordning i andre timer.

Det overordnede formål med forsøget er at få viden om, hvorvidt man kan tilrettelægge undervisningen på en anderledes måde med indsatser, der har til formål at gøre eleverne så dygtige som muligt. Forsøget er yderligere uddybet nederst på side 4.

Forsøget ændrer ikke i øvrigt ved det overordnede formål med folkeskolen, jf. lovens formålsbestemmelse, eller med folkeskolereformens intentioner. De deltagende skoler skal fortsat leve op til de øvrige krav i folkeskoleloven, herunder varieret undervisning med motion og bevægelse, åben skole, lektiehjælp og faglig fordybelse mv.

Det er en præmis, at de mere fleksible muligheder bliver anvendt på kvalitet i undervisningen og dermed til at igangsætte nye aktiviteter, der bidrager til elevernes læring.

Denne evaluering undersøger implementeringen og virkningen af rammeforsøget med særligt fokus på betydningen af elevernes faglighed og trivsel.

Udover nærværende evalueringsrapport er der udarbejdet et digitalt inspirationshæfte i E-bogsformat. Inspirationshæftet beskriver anbefalingerne fra evalueringen samt råd til den gode planlægning af en fleksibel skoledag. Hæftet kan findes på EMU.dk.

Uddrag af folkeskoleloven

§ 14 b. Undervisningstiden tilrettelægges således, at den i et skoleår har en samlet varighed af

- 1) mindst 1.110 timer i børnehaveklassen og på 1.-3. klassetrin,
- 2) mindst 1.320 timer på 4.-6. klassetrin og
- 3) 1.400 timer på 7.-9. klassetrin.

§ 16 a. Undervisningen i folkeskolens fag, jf. §§ 5, 9 og 11, og obligatoriske emner, jf. § 7, suppleres af understøttende undervisning. Den understøttende undervisning skal anvendes til at understøtte en varieret skoledag gennem undervisningsforløb og -aktiviteter m.v., der har direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, eller som sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.

§ 16 b. Kommunalbestyrelsen kan, for så vidt angår den understøttende undervisning, efter indhentet udtalelse fra skolebestyrelsen og efter ansøgning fra skolens leder godkende at fravige reglerne om en mindste varighed af undervisningstiden i § 14 b, stk. 1, nr. 1, og i helt særlige tilfælde § 14 b, stk. 1, nr. 2 og 3, i op til 1 skoleår med henblik på yderligere faglig støtte og undervisningsdifferentiering for bestemte klasser ved hjælp af ekstra personale i klassen.

2.1 Evalueringens undersøgelsesspørgsmål

Evalueringen af rammeforsøgets implementering skal besvare følgende spørgsmål:

1. Hvordan er rammeforsøget blevet implementeret?
2. Hvilke fordele og udfordringer oplever de involverede lærere, pædagogisk personale, ledere og elever ved gennemførelsen af forsøgsindsatserne?

Med hensyn til rammeforsøgets virkning skal evalueringen besvare følgende spørgsmål:

3. Hvilke lærings- og trivselsmæssige effekter har der samlet set været for eleverne ved at deltage i rammeforsøget?
4. Hvilken betydning har de specifikke indsatser i forsøgene haft for elevernes faglige udvikling og trivsel?
5. Er de lokalt fastsatte (af skoler/kommuner) succeskriterier for rammeforsøget opnået?
6. Hvilke oplevede resultater har der været ved at deltage i rammeforsøget?

Udover at levere viden om forsøgets implementering og effekt vil evalueringen således også bidrage til skolers kommende arbejde med at planlægge en mere fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen.

Om rammeforsøget

Rammeforsøget med fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen blev lanceret i år 2017, hvorefter kommunerne kunne ansøge om deltagelse på vegne af skolerne med henblik på at opnå en 3-årig godkendelse til deltagelse i rammeforsøget fra skoleåret 2017/2018 og frem til 2019/2020. I alt 50 skoler fra 39 kommuner har opnået godkendelse til at deltage i rammeforsøget.

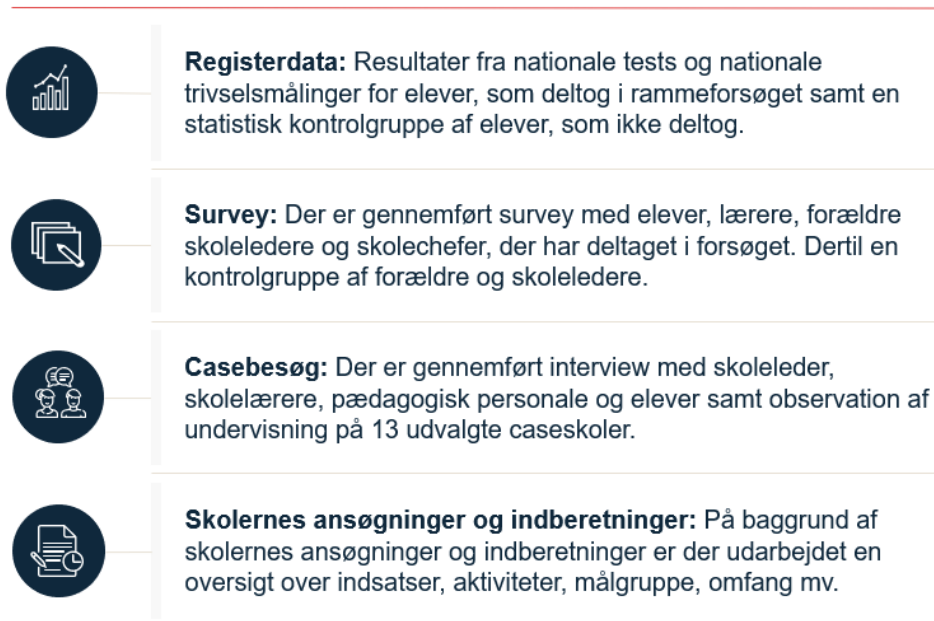
Principper for rammeforsøg med fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen:

- Der vil efter ansøgning kunne gives tilladelse til, at en kommune for en konkret skole kan fravige folkeskolelovens § 14 b og § 16 a og derved afkorte skoledagen.
- Ansøgningen skal indeholde en pædagogisk faglig begrundelse for hver enkelt klasse ift., hvad der ønskes opnået med forsøget.
- Det vil være kommunalbestyrelsen, der indgiver ansøgningen om deltagelse i forsøget med en eller flere af kommunens skoler.
- Kommunerne skal i forsøgsansøgningen beskrive de pædagogiske formål med forsøget, herunder hvilke ændringer de vil foretage i undervisningen, og hvilken effekt de forventer, der kommer ud af forsøget.
- Forsøgsgodkendelsen gives med start fra skoleåret 2017/18. Forsøget løber frem til og med udløbet af skoleåret 2019/20.
- Ressourcer, der evt. måtte spares som led i forsøget, skal blive på skolen og én til én bruges til aktiviteter, der bidrager til øget kvalitet og elevernes læring.
- Ved afkortningen af skoledagen skal kommunalbestyrelsen tilbyde eleverne plads i skolens skolefritidsordning eller i et andet relevant fritidstilbud i de timer, som fravigelsen vedrører. Det gælder kun elever, der i forvejen deltager i fritidstilbudet.
- Kommunalbestyrelsen må ikke opkræve særskilt betaling fra forældrene for den udvidede SFO-tid.
- Der skal indhentes tilslutning til deltagelse i forsøget fra skolebestyrelserne på skolerne.
- Det vil være en betingelse, at mindst to kommuner ansøger og opfylder betingelserne for at rammeforsøget gennemføres.
- Der gives med forsøget ikke tilladelse til at fravige de øvrige regler i folkeskolelovgivningen, ligesom der fortsat skal gives noget understøttende undervisning.
- De deltagende skoler skal modtage kommunal bevilling på samme måde, som kommunens øvrige skoler.
- Forsøget kan omfatte hele skoler, hele klassetrin, flere klasser eller en enkelt klasse.
- Der vil maksimalt kunne gennemføres forsøg med halvdelen af skolerne eller afdelingerne i en kommune, idet der lægges vægt på en geografisk spredning af de deltagende skoler.
- Forsøget bliver evalueret, og det er en betingelse for deltagelse i forsøget, at de deltagende skoler forpligter sig til at deltage i evalueringen.

2.2 Metode og datagrundlag

Evalueringen bygger på en mixed methods tilgang, der benytter sig af både kvalitativt og kvantitativt data. Nedenfor præsenteres datagrundlaget kort. En fuldstændig beskrivelse af alle datakilder, herunder indsamling og analyse, kan findes i rapportens metodebilag.

Figur 1. Evalueringens datakilder



Effekten af rammeforsøget undersøges vha. registerdata. Her sammenlignes resultaterne af nationale tests og trivselsmålinger for elever, der har indgået i forsøget, med en kontrolgruppe af elever. Dette gøres gennem den statistiske metode *coarsened exact matching*, hvor der konstrueres en kontrolgruppe bestående af elever, der *ikke* har deltaget i rammeforsøget, men som på så mange relevante faktorer som muligt ligner de elever, der *har* deltaget i rammeforsøget.

For at kontrollere for uobserverede karakteristika kombineres matchingen med et såkaldt *difference in difference* design, hvor effektmålet er forskellen mellem de to gruppers udvikling i trivsel eller faglighed fra førmålingen til eftermålingen. Antagelsen bag modellen er, at de to grupper ville have udviklet sig på samme måde, hvis ikke indsatsgruppen deltog i rammeforsøget. Dette beskrives nærmere i metodebilaget.

Registeranalysen afdækker både effekten af rammeforsøget som helhed og indsatserne enkeltvis.

Den oplevede virkning af rammeforsøget samt opnåelsen af lokalt fastsatte succeskriterier undersøges gennem en række surveys samt kvalitative casebesøg.

Der er gennemført survey med følgende respondenter (se også metodebilag for yderligere beskrivelser):

- **Elever:** Der er gennemført en midtvejsmåling i efteråret 2018 og en slutmåling i foråret 2019. 1.836 elever har besvaret både midtvejs- og slutmålingen, der bruges til at afdække den oplevede virkning af forsøget¹ (det er ikke muligt at angive en nøjagtig svarprocent, da den præcise population af elever er ukendt). Elever fra i alt 34 forskellige indsatskoler har besvaret surveyen, hvorved 70 pct. af skolerne i forsøget er repræsenteret. Målt på en række baggrundsvariable er de 35 skoler sammenlignelige med de skoler, der ikke indgår i analyserne (se metodebilaget for en balancetabel). Analysresultaterne argumenteres derfor at være repræsentative for samtlige af indsatskolerne.
- **Lærere:** Der er gennemført en midtvejsmåling i efteråret 2018 og en slutmåling i foråret 2019. 149 lærere besvarede både midtvejs- og slutmålingen, der bruges til at afdække den oplevede virkning af forsøget.
- **Skoleledere:** I alt har 45 skoleledere fra de 50 deltagende skoler besvaret surveyen, som blev gennemført i efteråret 2018. Det giver derved en svarprocent på 90 pct. For at kunne afdække skoleledernes oplevede effekt af indsatsen er surveyen videre blevet gennemført blandt 63 skoleledere på skoler, der ikke indgår i rammeforsøget. Disse udgør derved kontrolgruppen, hvilket muliggør et sammenligningsgrundlag i analyserne.
- **Forældre:** I alt har 918 forældre til børn i forsøget besvaret surveyen. Formålet med forældresurveyen er at afdække forældrenes oplevelse af, hvorvidt rammeforsøget har haft en effekt på deres børns faglige udvikling og generelle trivsel. For at være i stand til dette er forældresurveyen blevet besvaret af i alt 520 forældre til børn, der ikke deltager i forsøget. Disse udgør derved kontrolgruppen, hvilket muliggør et sammenligningsgrundlag i analyserne.

Med hensyn til elev- og lærersurvey, der er foretaget i to runder, er det dog vigtigt at påpege, at planlægningen af evalueringen har betydet, at der ikke var mulighed for at foretage en baseline-måling. Der er derfor foretaget en midtvejsmåling i november-december 2018 og slutmåling i maj-juni 2019. Begge målinger er således foretaget i rammeforsøgets år 2 med kun et halvt års mellemrum, hvilket begrænser mulighederne for at identificere en udvikling over tid. Antallet af respondenter er dertil højere for lærerne i slutmålingen. Derfor er der i en række af graferne for surveybesvarelser kun vist resultatet for slutmålingen, da der ikke identificeres relevante forskelle fra midtvejs- til slutmåling og kan opnås større datagrundlag ved at tage udgangspunkt i slutmålingen.

Derudover er der afholdt casebesøg på 13 skoler i løbet af foråret 2019 med henblik på at afdække, hvordan de forskellige målgrupper har oplevet rammeforsøgets indsatser. Her indgår særligt følgende kvalitative datakilder i virkningsevalueringen:

- **Fokusgruppeinterview med lærere og evt. pædagogisk personale.** I alt er 12 fokusgruppeinterviews med lærere og pædagoger blevet gennemført. Interviewene har en varighed af ca. 90 minutter.

¹ Det er ikke muligt at angive en nøjagtig svarprocent, da den præcise population af elever er ukendt. Skolerne har kun opgivet antallet af klasser, der deltager i forsøget og ikke antallet af elever. Desuden er surveybesvarelserne indhentet af kontaktpersoner på skolerne. Epinion har således ikke kendskab til præcist hvor mange elever, der har fået muligheden for at svare på undersøgelsen. Et forsøg på at udregne en population og dermed en svarprocent vil derfor blive meget upræcist.

- Gruppeinterview med elever. I alt er 12 gruppeinterviews blevet gennemført. Interviewene har en varighed af ca. 30-45 minutter.
- Observation af undervisning. I alt er 17 undervisningssituationer blevet observeret. Observationerne har typisk en varighed af 1-2 lektioner.

Implementeringen af rammeforsøget undersøges gennem survey med lærere, skoleledere og skolechefer samt gennem de kvalitative casebesøg.

Den konkrete implementering af rammeforsøget, herunder antal timer, som skoledagen er forkortet, samt tilrettelæggelsen af indsatserne, undersøges gennem følgende datakilder:

- Kvantitativ indholdsanalyse af skolernes ansøgninger og indberetninger
- Survey med lærere (se ovenfor)
- Survey med skoleledere (se ovenfor)
- Survey med skolechefer: I alt har 30 skolechefer fra de 39 kommuner besvaret surveyen, som blev gennemført i efteråret 2018.
- Dybdegående interview med skoleledere: I alt 13 skoleledere er blevet interviewet i forbindelse med casebesøgene. Interviewene har en varighed af ca. 45-60 minutter.
- Fokusgruppeinterview med lærere og evt. pædagogisk personale. I alt er 12 fokusgruppeinterviews med lærere og pædagoger blevet gennemført. Interviewene har en varighed af ca. 90 minutter.
- Gruppeinterview med elever. I alt er 12 gruppeinterviews blevet gennemført. Interviewene har en varighed af ca. 30-45 minutter.

De oplevede fordele og udfordringer under implementering af rammeforsøget er blevet undersøgt gennem de kvalitative interviews med både involverede lærere, pædagogisk personale, ledere og elever.

For samtlige dataindsamlinger gælder, at der er gjort en ihærdig indsats for at indsamle flest mulige besvarelser. Både lærere, skoleledere og kontaktpersoner på skoler (til elevsurvey) har fået indtil flere påmindelser (pr. mail og sommetider telefon) for at give de bedste betingelser for en høj svarprocent.

2.3 Læsevejledning

Rapporten er inddelt i seks kapitler. **Kapitel 1** (ovenfor) indeholder et kort resumé af evalueringen og dens resultater. **Kapitel 2** udgøres af en indledning til evalueringen og dens undersøgelses-spørgsmål, en kort beskrivelse af metode og datagrundlag samt denne læsevejledning. **Kapitel 3** beskriver evalueringdesignet for undersøgelsen. **Kapitel 4** præsenterer resultaterne vedrørende implementeringen af forsøget på de deltagende skoler, herunder opmærksomhedspunkter i forbindelse med tilrettelæggelse af en mere fleksibel skoledag. **Kapitel 5** præsenterer resultaterne vedrørende virkningen af rammeforsøget. Her rapporteres dels resultater for trin på vejen herunder faglig støtte, motivation, skole-fritids balance og uddannelsesparathed baseret på surveydata og kvalitativt data, og dels resultater for elevernes faglighed og trivsel baseret på registerdata, surveydata og kvalitativt data. **Kapitel 6** konkluderer på samtlige resultater af evalueringen.

A person is sitting on a tall stack of books, reading a magazine. The person is wearing dark blue jeans with the cuffs rolled up. The background is a plain, light-colored wall. The text "3. Evalueringsdesign" is overlaid on the left side of the image, with horizontal lines above and below it.

3. Evalueringsdesign

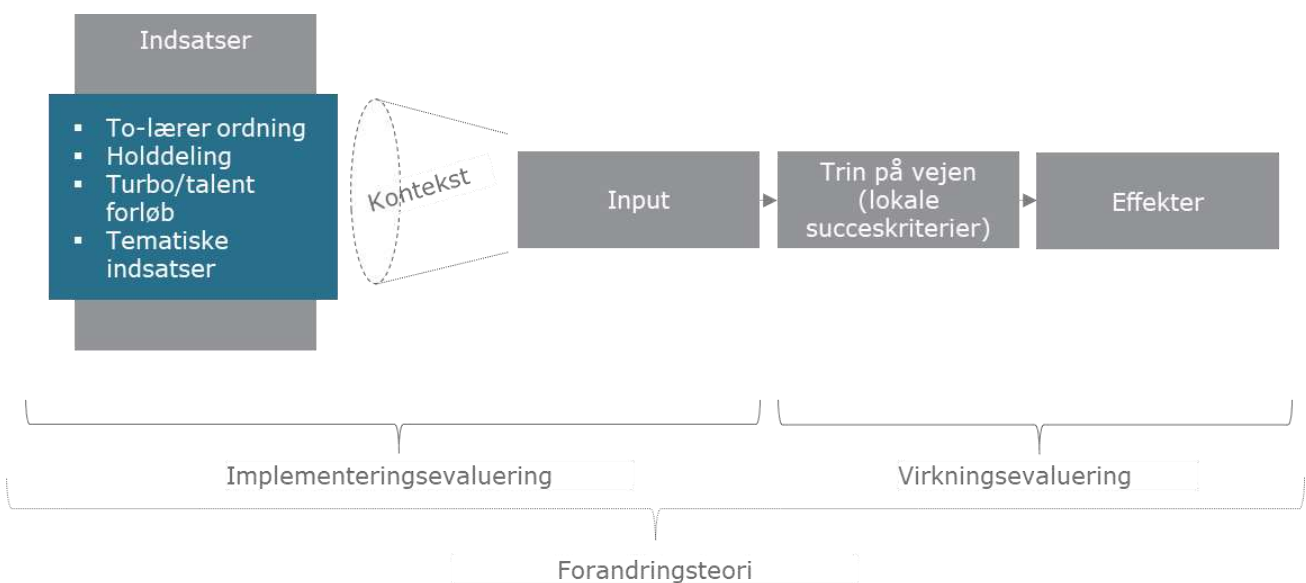
3. Evalueringsdesign

Evalueringen tager form som en virkningsevaluering, hvor vi undersøger sammenhængen mellem implementering og virkning gennem brug af en **forandringsteori**.² Med dette design undersøger vi dels forsøgets effekt på elevernes faglighed og trivsel samt opnåelsen af lokale succeskriterier, dels hvorledes forsøget er implementeret, herunder betydningen af implementeringskonteksten for forsøgets virkning.

Nedenstående figur illustrerer sammenhængen mellem implementerings- og virkningsevalueringen. Figuren tager udgangspunkt i, at det oprindelige input, stammende fra rammeforsøget, frigivne ressourcer som følge af en kortere skoledag, konverteres til en eller flere kvalitetsunderstøttende indsatser som eksempelvis tolærerordning, holddeling eller lignende. Disse indsatser implementeres i en bestemt kontekst, der varierer fra skole til skole, og giver inden for denne kontekst et konkret input (forskelligt fra skole til skole), nogle lokale succeskriterier og udmunder i nogle endelige effekter.

Implementeringsevalueringen beskæftiger sig i denne proces med indsatser, kontekst og input, mens virkningsevalueringen fokuserer på de lokale succeskriterier og effekter af forsøget. Forandringsteorien (se afsnit 3.4) opsummerer til gengæld hele processen.

Figur 2. Evalueringsdesign



I det følgende beskrives først operationaliseringen af implementeringsevalueringen, dvs. hvilke faktorer og variable analysen inddrager. Herefter følger operationaliseringen af virkningsevalueringen og dernæst konteksten. Endeligt præsenteres den fulde forandringsteori med de forventede resultater og effekter for hver indsatstype.

² Se mere her: Bredgaard, Thomas, Julia Salado-Rasmussen og Stella Mia Sieling-Monas (2016). "Virkningsevaluering" i T. Bredgaard, (red.) *Evaluering af offentlig politik og organisationer*, Hans Reitzels forlag; Dahler-Larsen og Krogstrup (2009). *Nye veje i evaluering*. Viborg: Academica; Chen, Huey T. (2015). *Practical program evaluation*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2. edition

3.1 Implementeringsevaluering

Fokus for implementeringsevalueringen er de input, som skolerne selv tilføjer indsætterne. Det vil sige, hvordan skolerne har tilrettelagt indsætterne, og hvilke ressourcer de har tilført, herunder:

- Type og indhold af indsætter
- Målgruppe for indsætter
- Omfang og varighed af indsætter
- Ressourceallokering
- Undervisningen og underviserne
- Skemalægning og fælles forberedelse

Herudover afdækkes gennemførelsesgraden for rammeforsøget, dvs. andelen af skoler, der blev udtaget til forsøget, som også har gennemført forsøget. Da rammeforsøget netop tilføjer fleksibilitet og frie rammer ift. tilrettelæggelsen af skoledagen, er det i denne evaluering ikke meningsfuldt at undersøge fideliteten³ af implementering, idet hver skole i rammeforsøget tilrettelægger sine indsætter på sin egen måde.

3.2 Virkningsevaluering

Virkningsevalueringen har til formål at undersøge, om de forventede lokale succeskriterier (trin på vejen) og effekter af rammeforsøget er blevet realiseret. De lokale succeskriterier er identificeret gennem en kvantitativ indholdsanalyse af de deltagende kommuners ansøgninger. Samlet set går følgende fire succeskriterier på tværs af de deltagende skoler:

- Øget faglig støtte til eleverne
- Øget motivation hos eleverne
- Øget personlig trivsel og balance mellem skole og fritid hos eleverne
- Øget uddannelsesparathed (kun for udskolingselever)

De forventede effekter af indsætterne hos eleverne er følgende:

- Øget faglighed
- Øget trivsel

3.3 Betydning af konteksten

Konteksten, som indsætterne implementeres i, forventes ligeledes at kunne have betydning for indsætternes effekt. Betydningen af den skolespecifikke kontekst undersøges gennem følgende faktorer:

- Skolens grad af beslutningskompetence ift. deltagelse i rammeforsøget
- Skolens tidligere erfaring med indsætten

³ Undersøgelse af fidelitet henviser til en undersøgelse af, om skolerne har implementeret en foreskrevet indsats præcist

- Hvorvidt skolen tidligere har anvendt § 16 b4
- Skolens størrelse

Betydningen af elevspecifikke baggrundsfaktorer undersøges ift. følgende faktorer:

- Køn
- Alder
- Etnicitet
- Socio-økonomisk baggrund (forældrenes uddannelsesniveau)

3.4 Forandringsteori

På baggrund af de deltagende kommuners ansøgninger har vi udviklet en forandringsteori, som er præsenteret nedenfor. Det skal bemærkes, at forandringsteorien skal ses som en overordnet ideal-model, der illustrerer skolernes forventninger til forsøget.

Forandringsteorien læses fra venstre mod højre og er udtryk for forventningerne til rammeforsøget, som de er beskrevet i de oprindelige ansøgninger til projektet. Kolonnen yderst til venstre angiver inputtet, altså at skolen deltager i rammeforsøget om fleksibel skoledag. Herefter følger de lokale succeskriterier, der forventes at være trin på vejen mod de endelige effekter, nemlig øget faglighed og trivsel.

Forandringsteorien udtrykker med andre ord de forventninger, der var til forsøgets virkning forud for forsøgets ikrafttræden, hvorfor resultaterne af evalueringen kan afvige fra denne model.

Figur 3. Forandringsteori⁵



⁴ Hvormed reglerne om den understøttende undervisning kunne fraviges ved godkendelse af kommunalbestyrelsen og timerne konverteres til to-lærer undervisning indtil maj 2019 (se boks på side 3). Regelændring i maj 2019 betød dog, at kun indskolingsklasser kunne ansøge om § 16 b, mens der for de store klasser blev tilføjet § 16 d. I denne rapport henviser "tidligere brug af § 16 b" dog til benyttelse af paragraffen før forsøgets start i skoleåret 2017/18, hvorfor denne regelændring ikke har indflydelse på dette parameter i analysen.

⁵ Antallet af timer skoledagens forkortes med er baseret på skolernes ansøgninger, hvorfor tallet afviger fra de reelle tal, der rapporteres andre steder i rapporten (0,75-5 timer).

4. Implementering af indsatserne



4. Implementering af indsatserne

I dette afsnit undersøges implementeringen af indsatserne. Først præsenteres gennemførelsesgraden og skolernes motivation for at deltage i forsøget. Herefter beskrives indsatserne, herunder også hvordan de frigivne ressourcer er allokeret samt tilrettelæggelsen af indsatserne. Implementerings-evalueringen bygger på surveys med skolechefer, skoleledere og lærere samt interviews med skoleledere, lærere og elever foretaget under de kvalitative casebesøg.

Afsnittet har til formål at besvare evalueringens undersøgelsesspørgsmål 1-2 (se afsnit 2.1).

1. Hvordan er rammeforsøget blevet implementeret?

Evalueringen viser, at skolerne har implementeret rammeforsøget på vidt forskellige måder, og de har dermed i høj grad udnyttet den fleksibilitet, der er indlagt i forsøget. Det varierer på tværs af skolerne, hvor mange timer, de har forkortet skoleugen med, hvilke fag, de har rettet aktiviteterne imod, hvordan de har allokeret de frigivne ressourcer som følge af den forkortede skoleuge samt hvilke typer indsatser, de har valgt at bruge.

2. Hvilke fordele og udfordringer oplever de involverede lærere, pædagogisk personale, ledere og elever ved gennemførelsen af forsøgsindsatserne?

Lærere og pædagoger er generelt tilfredse med forsøget, og udtrykker i caseinterviewene begejstring for den lavere elev-lærerratio, der giver mulighed for at give eleverne mere opmærksomhed og i højere grad differentiere undervisningen. Udfordringerne kan primært opstå i forbindelse med skemalægning og samarbejdet mellem lærerne, men opleves ikke hos alle.

Lederne er ligeledes positive over for forsøget. Caseinterviewene viser tilfredse skoleledere, der er glade for den øgede fleksibilitet i planlægningen for både lærere og elever. Udfordringer med lærersamarbejde og skemalægning kan også være udfordringer, der angår ledelsen, men ikke altid. Udfordringerne for lederne kan i højere grad handle om manglende engagement fra lærerne – det påpeges, at indsatserne skal drives "nedefra" af lærerne (ofte ildsjæle), og ikke pådannes ovenfra, for at skabe nogle succesfulde indsatser.

Eleverne udtrykker i caseinterviewene, at de ser fordele i, at de kan lære flere elever at kende ved fx holddeling, muligheden for at få hjælp af flere lærere og endeligt at de har kortere skoledage, så de får mere fritid sammen med deres venner eller til aktiviteter og lektier. Der kan være udfordringer knyttet til den praktiske udformning af indsatserne, fx manglende koordination lærerne i mellem eller utilfredshed med holdopdelingen. Det overordnede indtryk er dog, at fordelene er større end udfordringerne.

Evalueringen af implementeringen viser, at skolerne i høj grad har brugt rammeforsøgets beføjelser til en fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen og på meget forskellig vis. For det første varierer antallet af timer, som skolerne har reduceret skoleugen med fra 0,75 til 5 timer. 59 pct. af skolerne har gennemsnitligt reduceret skoleugen med 2 timer eller mindre. 41 pct. har gennemsnitligt reduceret antallet af timer med mere end 2 timer. For det andet varierer typen af indsats, som skolerne har iværksat. Hvor nogle har anvendt én type af indsats til alle elever, har andre skoler anvendt en endnu mere fleksibel tilgang, hvor både indsatserne og målgruppen for indsatserne er ændret løbende undervejs i forsøget. I forlængelse heraf varierer for det tredje allokeringen af de frigivne ressourcer.

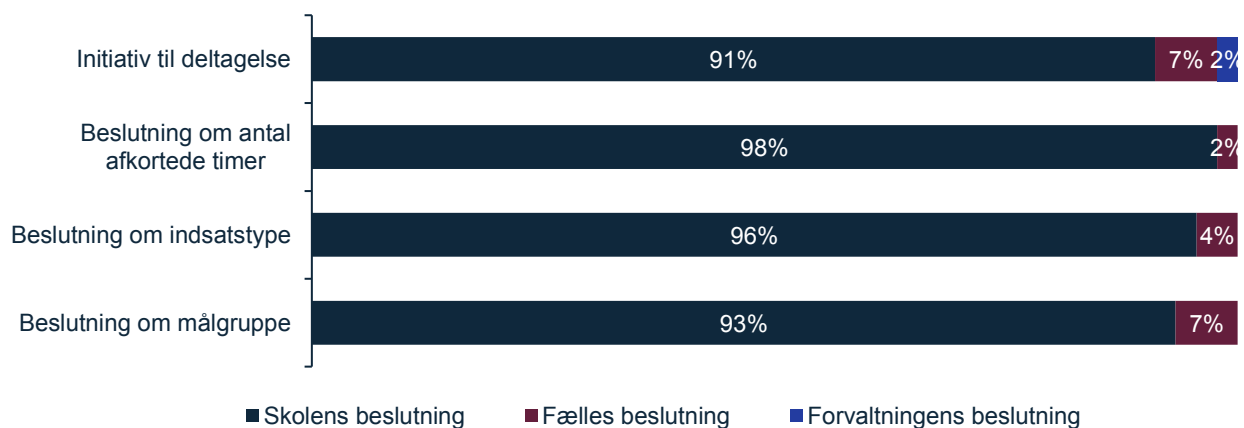
I det følgende afdækkes først gennemførelsesgraden af indsatserne, dernæst beskrives indsatsernes indhold, ressourceallokeringen og endeligt opsamles de gode erfaringer og opmærksomhedspunkter ved tilrettelæggelse af indsatserne.

4.1 Gennemførelsesgrad og motivation for deltagelse

Stort set alle skoler, der har ansøgt om deltagelse i forsøget, har også implementeret forsøget og er fortsat i gang med det (skoleåret 2019/20). Ifølge indberetninger sendt fra skolerne, og efterfølgende kontakt med skolerne, er der to skoler, der kun gennemførte forsøget i skoleåret 2017/18, mens en enkelt skole er stoppet med rammeforsøget efter skoleåret 2018/19. Der er til Epinions kendskab ikke nogen af de skoler, der har ansøgt om deltagelse i forsøget, som ikke er kommet i gang med det på noget tidspunkt. Dog er to af de deltagende skoler fra én kommune under forsøgsperioden blevet slået sammen til én skole, hvorfor det endelige antal deltagende skoler er 49.

Initiativet til at deltage i rammeforsøget kommer primært fra skoleledelsen, som også har haft høj beslutningskompetence ift. forsøgets indhold og gennemførelse. Det fremgår af survey med skolelederne, at det i langt de fleste tilfælde er skolen selv (enten personale, ledelse eller begge), der har truffet beslutning om deltagelse i og udformning af forsøget. Forvaltningen har kun for 2 pct. af skolerne truffet beslutning om at søge deltagelse i forsøget, hvor det altså ikke har været den enkelte skole, der har truffet beslutning om deltagelse. De få skoler, hvor det ikke har været skolens egen beslutning, hvordan forsøget skulle organiseres, har forvaltningen og skolen truffet beslutningen i fællesskab. Således tyder det på, at skolerne i høj grad har indgået i beslutningen om at deltage i forsøget, samt hvordan forsøget skulle udformes på deres skole.

Figur 4. Initiativ- og beslutningstagere i ansøgningsprocessen (N=45)



Kilde: Skoleledersurvey 2018. Spørgsmålsformulering: 1) Hvem tog initiativ til, at I skulle deltage i rammeforsøg med mere fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen? 2) Hvem har besluttet, hvor meget skoledagen skal afkortes under rammeforsøget? 3) Hvem har besluttet, hvilken type af indsatser skolen skal tilbyde under rammeforsøget? 4) Hvem har besluttet, hvilke af skolens elever/klassetrin, der skal tilbydes en ekstra indsats under rammeforsøget?

Motivationen for at deltage i projektet har primært været et ønske om at skabe en kortere skoledag med højere kvalitet for eleverne. Af de kvalitative interviews med skoleledere fremgår det, at en stor del af skolerne ser forsøget som en god mulighed for at tilføre et kvalitetsløft samtidig med, at elever og læreres ønsker om en kortere skoledag imødekommes.

En skoleleder fortæller:







Skoleleder: Det gjorde vi, fordi vi oplevede at både lærere og elever syntes, at det var blevet nogle lange skoledage. Lærerne pegede på, at eleverne manglede overskud, havde koncentrationsudfald, der var øgede konflikter i klasserne, og det var svært at lave spændende undervisning efter kl. 14. Derfor så vi rammeforsøget, som muligheden for at skrue noget sammen, som gav mening. Samtidig ligger vi i et halvtungt område socialt set, og der er en del elever, som har brug for et ekstra løft.

4.2 Om indsatserne

Forsøget har givet skolerne forholdsvis frie rammer til at planlægge, hvordan de ekstra timer fra den afkortede skoledag bedst udnyttes på den givne skole. En kodning af skolernes indberetninger til Epinion viser, at indsatserne fordeler sig i fire typer (se nedenstående tabel).

Flere skoler benytter sig af mere end én indsats, hvorfor tallene i tabellen summerer til mere end 100 pct. Blandt de 44 skoler, der har indsendt indberetninger til ministeriet, benytter 25 skoler sig af mere end én indsats (57 pct.). Omvendt har 19 af skolerne blot gjort brug af én type indsats (43 pct.).

Tabel 1. Rammeforsøgets indsats typer og fordeling heraf

Indsats type	Beskrivelse	Antal skoler (i pct.)
 Holddeling	En eller flere klasser opdeles i mindre hold. De afkortede understøttende undervisningstimer benyttes på disse timer, så der er en ekstra lærer til fx to eller tre klasser. Klasserne kan således inddeles i mindre hold. Holddelingen sker fx pba. elevernes faglige niveau, køn eller interesseområde.	50 pct.
 Tolærerordning	To lærere er til stede i én klasse samtidig. Lærerne kan enten skiftes til at føre ordet, eller der kan være en primær underviser, der fører ordet, og en sekundær, der hjælper med at skabe ro, svare på spørgsmål o.lign. Ordningen kan fx være med henblik på at støtte fagligt svage elever. Tolærerordning kan også bestå af en lærer og en pædagog.	55 pct.
 Turbo- og talentforløb	En eller flere elever fra en klasse eller en årgang udtages til mere eller mindre intensive forløb, der er tilpasset eleven/elevgruppens faglige behov. Forløbene kan både være målrettede fagligt svage eller stærke elever.	32 pct.
 Tematiske indsats- ser	Indsatsen har til formål at understøtte elevernes udvikling inden for et særligt område – fx trivsel, bevægelse eller et fag-fagligt emne. Oftest er det specifikke lærere med særlige kundskaber inden for fagområdet, der varetager indsatsen, fx IT-undervisere, læsevejledere eller AKT-vejledere ⁶ .	48 pct.

Kilde: Indberetninger fra de deltagende skoler (n=44)

⁶ Adfærd, Kontakt og Trivsel-vejledere

Blandt de skoler, der har anvendt mere end én indsats, er det særligt holddeling og tolærerordning, der anvendes i kombination med andre indsatser.

Tabel 2. Kombinationer af indsatser

Indsatskombination	Procent
Tolærerordning og tematisk indsats	44 pct.
Tolærerordning og turbo-/talentforløb	28 pct.
Holddeling og tolærerordning	40 pct.
Holddeling og tematisk indsats	40 pct.
Holddeling og turbo-/talentforløb	28 pct.
Tematisk indsats og turbo-/talentforløb	24 pct.

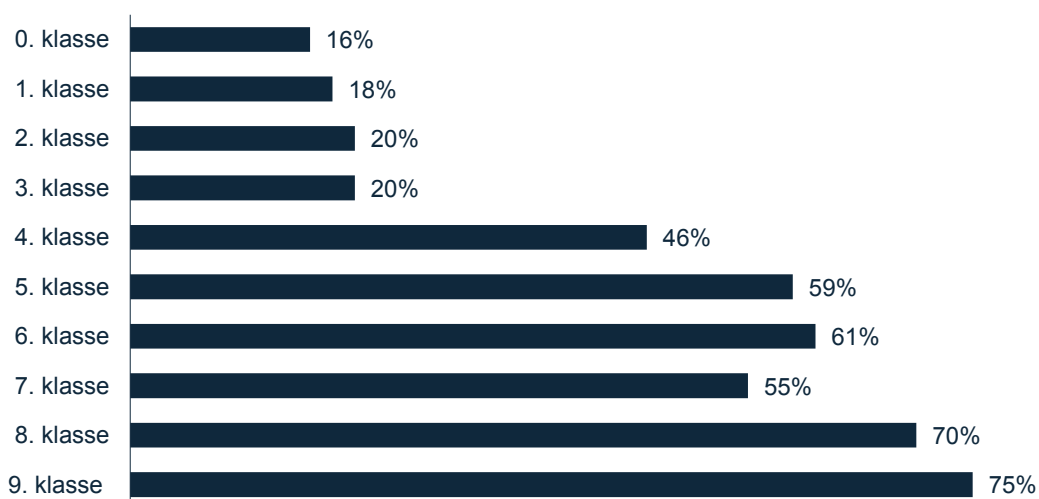
Kilde: Indberetninger fra de deltagende skoler, der har anvendt mere end en indsats (n=25)

En mere detaljeret beskrivelse af indsatserne findes i afsnit 4.4. Inden da beskrives den mere overordnede tilrettelæggelse af rammeforsøget, samt hvordan skolerne har valgt at fordele de frivillige ressourcer.

4.2.1 Indsatsernes målgrupper

Indsatserne er oftest rettet mod mellemtrinnet (4.-6. klasse) og udskoling (7.-9. klasse). Mellem 46-61 pct. af skolerne har valgt at rette indsatsen mod en eller flere klasser på mellemtrinnet, og mellem 55-75 pct. af skolerne har rettet den mod en eller flere klasser i udskoling. Mindre end en fjerdedel af skolerne har implementeret indsatsen på en eller flere klassetrin i indskoling. Den nedenstående figur viser, hvilke klassetrin, der har deltaget i indsatsen. Som det også fremgår af figuren, omfatter forsøget på mange skoler flere klassetrin, hvorfor resultaterne summerer til mere end 100 pct.

Figur 5. Hvilke klassetrin indsatserne er rettet mod (N=44)



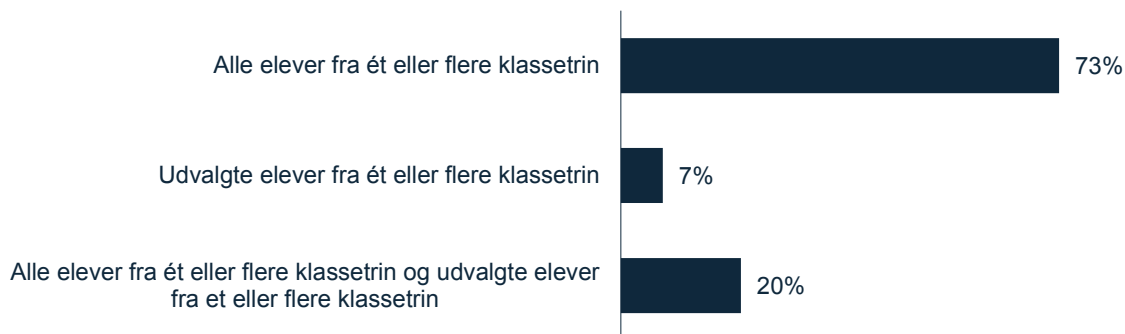
Kilde: Indberetninger fra skolerne. **Note:** Skolerne har kunne have indsatser på flere forskellige klassetrin.

På tværs af rammeforsøgets forskellige indsatser er der stor variation i, hvilke elever indsatserne er rettet imod. På nogle skoler har fokus været at løfte en mindre, udvalgt elevgruppe, mens det på

andre skoler har været centralt at nå en bred gruppe af elever fx én eller flere årgange. Prioriteringen udmønter sig i en forskel på, hvordan rammeforsøgets frigivne ressourcer fordeles mellem de elever, der er inkluderet i forsøget (se mere herom i afsnit 4.3).

På de fleste af skolerne har der dog været fokus på at rette indsatsen mod en bred gruppe af elever fremfor den mindre, udvalgte gruppe af elever. På 73 pct. af skolerne har indsatsen været rettet mod alle elever på samme klassetrin eller flere klassetrin. På 7 pct. af skolerne har indsatsen været henvendt mod udvalgte elever på ét eller flere klassetrin. På de resterende 20 pct. af skolerne har man anvendt en kombination af ovenstående, hvor en eller flere af indsatserne har været rettet mod alle elever fra ét eller flere klassetrin, og en eller flere af de andre indsatser har været henvendt udvalgte elever fra ét eller flere klassetrin. Fordelingen af hvilke grupper af elever, der har deltaget i indsatsen, er illustreret i figuren nedenfor.

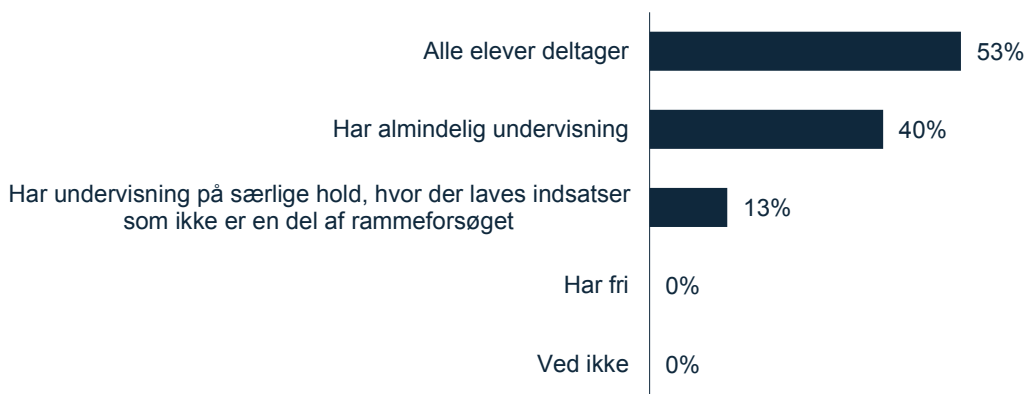
Figur 6. Deltagende elevgrupper i indsatserne (N=44)



Kilde: Indberetninger fra skolerne.

Ifølge skolelederne er det på lidt over halvdelen af skolerne alle eleverne i klassen, der deltager i indsatsen, og således indgår i det særlige undervisningsforløb i forbindelse hermed. På de skoler, hvor ikke alle klassens elever deltager, har de resterende elever enten almindelig undervisning eller undervisning på særlige hold, hvor der laves indsatser, som ikke er en del af rammeforsøget. Således har eleverne, der ikke er en del af rammeforsøget, almindelig undervisning på 40 pct. af skolerne, mens de på 13 pct. af skolerne har undervisning på særlige hold. Ingen af skolelederne angiver desuden, at de resterende elever har fri, mens indsatsen rettes mod bestemte elever.

Figur 7: Aktiviteter for de elever, der ikke indgår i den særlige undervisning knyttet til forsøget (N=45)

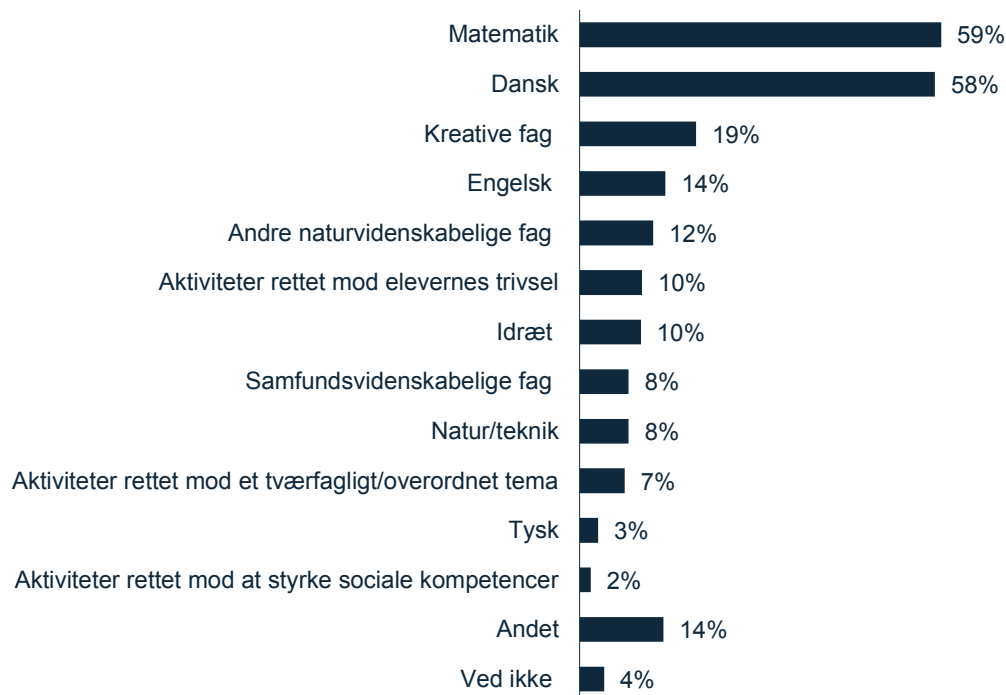


Kilde: Skoleledersurvey 2018. Spørgsmålsformulering: Hvad laver elever, som ikke er med i en af indsatserne i rammeforsøget, men går i klasse med eller på klassetrin, hvor andre elever deltager i forsøget?

4.2.2 Indsatsernes faglige fokus

Når det kommer til fag-fokus, er indsatserne oftest rettet mod fagene dansk og matematik. Engelsk er det tredje mest hyppige fag, som indsatserne er rettet mod. Det er også værd at bemærke, at indsatsen sammenlagt er blevet brugt i naturvidenskabelige fag og natur/teknik på 20 pct. af skolerne, og mod kreative fag, såsom musik og billedkunst, på 19 pct. af skolerne. Andet-kategorien indeholder bl.a. svømning, FabLab⁷ og læsebånd. Fordelingen af, hvilke fag indsatsen er rettet mod, fremgår af figuren nedenfor.

Figur 8. Fag, indsatserne rette sig mod (N=219)

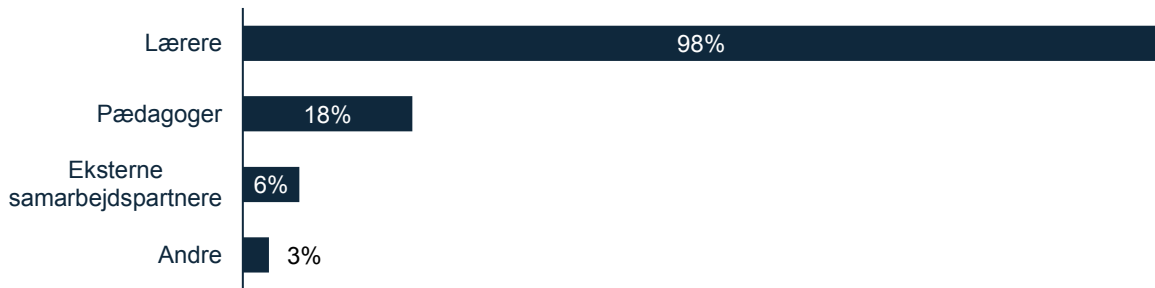


Kilde: Lærersurvey 2018. Spørgsmålsformulering: Retter indsatsen sig mod et eller flere bestemte fag? **Note:** Lærerne har kunnet angive flere forskellige kategorier. Kategorien *Kreative fag* indeholder fagene *musik, billedkunst, madkundskab* og *håndværk og design*. Kategorien *Andre naturvidenskabelige fag* indeholder fagene *biologi, fysik/kemi* og *geografi*. Kategorien *Samfundsvidenskabelige fag* indeholder fagene *historie, kristendomskundskab* og *samfundsfag*.

På langt de fleste skoler er det lærerne, der varetager undervisningen i indsatsen. Nedenstående figur viser, at det i langt størstedelen af tilfældene er en lærer, der varetager undervisningen i indsatsen. Pædagoger har varetaget undervisningen i indsatsen på 18 pct. af skolerne. Det er særligt i indskolingsklasserne, der benyttes pædagoger til eksempelvis at være den anden voksne i en tolærerordning. Eksterne samarbejdspartnere er fx Zoologisk Have, virksomheder eller andre uddannelsesinstitutioner fx gymnasier. Disse inddrages på forskellig vis i de lokale forløb, fx et turboforløb, hvor udfordrede elever tages med i Zoologisk Have og bliver undervist om dyrene af en dyrepasser, og derefter skal skrive en stil om et dyr. Et andet eksempel er et talentforløb, hvor fagligt stærke elever indgår i projektarbejde med gymnasieelever. Fordelingen af, hvem der har varetaget undervisningen, er illustreret i figuren nedenfor.

⁷ Fablab er en forkortelse for FabrikationsLaboratorium, hvor der kan fremstilles næsten alt ved brug af teknologier som fx 3D-printere. Undervisningen ifm. laboratoriet omhandler i høj grad designprocesser, innovation og brug af digitale teknologier.

Figur 9. Hvem varetager undervisningen i indsatsen? (N=216)



Kilde: Lærersurvey 2018. Spørgsmålsformulering: Hvem varetager undervisningen i indsatsen?

Note: Lærerne har kunnet angive flere forskellige kategorier.

Der er forskel på, om skolerne har enkelte nøglepersoner eller flere forskellige undervisere tilknyttet indsatsene. På nogle skoler har man prioriteret fagfagligheden hos underviserne, mens det på andre skoler har haft større betydning at sikre en tæt relation mellem underviser og elever.

4.2.3 Indsatsernes omfang og varighed

Langt de fleste indsats forløber over hele skoleåret 2018/19, og det er således kun få skoler, hvor indsatsene er mere afgrænsede rent tidsmæssigt. 88 pct. af lærerne på forsøgsskolerne giver udtryk for, at indsatsen/indsatserne strækker sig over hele skoleåret, mens kun 2 pct. angiver 4-6 måneder, og ingen angiver 1-3 måneder. 5 pct. angiver en anden tidsperiode, hvoraf de fleste giver udtryk for, at deres indsats kører i udvalgte perioder i løbet af skoleåret fx i forbindelse med turboforløb.

Figur 10. Varigheden af indsatsene (N=250)



Kilde: Lærersurvey 2018. Spørgsmålsformulering: Hvor lang tid strækker indsatsen sig over i skoleåret 2018/19?

4.3 Allokering af frigivne ressourcer

Ved at afkorte skoledagen kan skolerne få frigivet ressourcer, som givet forsøgets rammer skal blive på skolerne og én til én anvendes på aktiviteter, der bidrager til øget kvalitet og elevernes læring. I forsøget er der dog lagt op til, at den nøjagtige anvendelse af de frigivne ressourcer besluttet på den enkelte skole, i det der skulle være tale om en mulighed for fleksibel tilrettelæggelse. Det er derfor forskelligt, hvordan skolerne i forsøget har valgt at omfordele ressourcerne, selvom outputtet i alle tilfælde har været en eller flere kvalitetsunderstøttende undervisningsindsatser.

Baseret på de kvalitative casestudier kan der identificeres tre modeller for skolernes anvendelse af de frigivne ressourcer: 1) Én indsats til alle; 2) brugen af frigivne ressourcer tilfalder klassen/årgangen og kan variere på tværs heraf og 3) frigivne ressourcer tilfalder enkelte, udvalgte elever/klasser (se nedenstående tabel).

Modellerne varierer i forhold til målgruppen for indsatsen – om de frigivne ressourcer anvendes på alle elever eller blot udvalgte årgange, enkelte klasser eller enkelte elever. Lærernes grad af ”metodefrihed” og medbestemmelse ift. type af indsats varierer på tværs af de tre modeller – her er lærernes medbestemmelse størst, når de frigivne ressourcer tilfalder én klasse eller årgang. De tre modeller sammenfattes i modellen nedenfor.

Tabel 3. Modeller for anvendelse af frigivne ressourcer

	Én indsats til alle (3 caseskoler)	Frigivne ressourcer tilfalder klassen/årgangen (6 caseskoler)	Frigivne ressourcer tilfalder enkelte, udvalgte elever/klasser (4 caseskoler)
Fordeling af ressourcer	Ressourcerne tildeles alle elever, der får forkortet skoledagen, i samme form. Fordelingen foregår således 1:1.	Ressourcerne tildeles alle elever, der får forkortet skoledagen, men i forskellig form, da ressourcerne bruges mere fleksibelt med forskellige indsatser til forskellige klasser/årgange.	Ressourcerne tildeles til enkelte elever eller klasser, der vurderes at have særligt behov for det. Det er således ikke alle elever, der får forkortet skoledagen, som modtager en indsats.
Hvem får en kortere skoledag	Alle elever på skolen/årgangen	Alle elever på skolen/årgangen	Alle elever på skolen/årgangen
Hvem bruges de frigivne ressourcer på?	Alle elever, der har fået en kortere skoledag	Alle elever, der har fået en kortere skoledag	Udvalgte elever eller klasser
Hvem beslutter typisk, hvordan ressourcerne bruges?	Ledelsen	Lærerne (fx årgangsteamet)	Ledelse, det pædagogiske læringscenter (PLC) eller vejledere
Får alle elever den samme indsats?	Ja	Nej	Nej
Typiske indsatser	Holddeling og tolærerordning	<ul style="list-style-type: none"> • Tolærerordning og holddeling • Tematiske indsatser og ressource-lærere, der kan bruges i klassen • Værktøjskasse (Lærerne kan frit vælge mellem alle typer af indsatser) 	<ul style="list-style-type: none"> • Værktøjskasse (alle indsatser til rådighed) • Turbo-/talentforløb for udvalgte elever

Erfaringerne med de tre modeller er forskellige, dog er der samlet set gode erfaringer med en fleksibel anvendelse af ressourcerne, da det dels sikrer medejerskab til lærerne, dels sikrer, at indsatsene målrettes elevernes behov. Omvendt bliver muligheden for systematisk at afprøve én indsats mindre.

Nedenfor beskrives de tre modeller enkeltvis.

4.3.1 En indsats til alle

På tre af caseskolerne anvendes en 1:1 model, hvor alle elever, der har fået en reduceret skoledag, modtager den samme indsats. På den ene skole har 7. og 8. årgang indgået i forsøget, og her er de frigivne ressourcer anvendt til tolærerordning i dansk og matematik. Her har alle klasser på de to årgange modtaget to timer med tolærerordning.

På de to andre skoler er der anvendt holddeling. På den ene skole er det mellemtrinnet og udskoling, der indgår i forsøget. Her har klasserne fået reduceret skoleugen med to timer og har til gengæld fået tre holddelingstimer til dansk og tre holddelingstimer til matematik. På den anden skole, som er en udskolingsskole, har alle klasser fået reduceret skoleugen med fem timer og modtager al dansk og matematikundervisning som holddeling, dvs. her foregår ingen klasseundervisning i dansk eller matematik.

Caseeksempel: Holddeling for alle klasser i dansk og matematik i sammenlagt seks timer om ugen

Alle klasser på mellemtrinnet og i udskoling har fået reduceret deres skoledag med to timer om ugen. De frigivne ressourcer anvendes til henholdsvis tre timers holddeling i dansk og matematik.

På eksempelvis 6. årgang er der tre klasser, som opdeles i fire hold. Udover klassernes egne lærere tilkøbes en faglærer fra 5. årgang fast til holddelingen. Inddelingen af hold kan variere fra gang til gang, dvs. der er ikke tale om faste hold. Den enkelte lærers forberedelsespulje er den samme.

"Vores model med at omlægge ressourcen 1:1, hvor vi i vores tankegang tænker det årgangsbestemt, er den helt rigtige måde at få ressourcerne i spil. Så en time mindre i hver klasse giver 3 ekstra gange på årgangen. Og det giver noget tyngde, at de har tre ugentlige timer, de kan bruge i de her forløb. Det er lige pludselig tre moduler om ugen" (skoleleder)

Erfaringerne med 1:1-modellen er generelt, at ordningen synes at fungere godt. De kritiske overvejelser om modellen handler primært om, at det sommetider kunne være en fordel at arbejde mere fleksibelt med ressourcerne, så man ikke er "låst fast" på en bestemt indsats, hvis en anden brug af ressourcerne senere bliver mere relevant. Desuden fremhæves det på en af skolerne, der benytter sig af denne model, at forsøget indledningsvist er blevet iværksat meget topstyret, hvor brugen af holddeling har været besluttet fra ledelsens side. Efterfølgende er man på skolen, med en ny ledelse, blevet mere opmærksomme på, at denne fremgangsmåde ikke har været hensigtsmæssig i forhold til at give lærerne ejerskab over indsatserne og udnytte deres tætte kendskab til elevernes behov.



Skoleleder: Det skal komme fra lærerne. Det er derfor, at det har været et længere og mere sejt træk at få medejerskab over det her med holddeling. Det er jo kommet oppefra. (...) Holddeling skal blive en del af en værktøjskasse, som vi kan blive inspireret af. Rammeforsøget har skubbet på for, at vi er blevet mere innovative, men det kunne man også være blevet på mange andre måder.

Fordelen ved, at den samme indsats udrulles på tværs af klassen er, at det giver mulighed for systematisk at afprøve indsatsen, evaluere den og justere herefter. De tre skoleledere giver i interviewene udtryk for, at rammeforsøget således har givet dem mulighed for på systematisk vis at arbejde på en ny måde på skolen.

4.3.2 Frigivne ressourcer tilfalder klassen/årgangen

På seks af de 13 caseskoler tilfalder de frigivne ressourcer enten klasser eller årgangen. Her får alle elever i forsøget en kortere skoledag, og de frigivne ressourcer anvendes i klasserne eller på årgangen, men ikke nødvendigvis alle elever oplever at få en indsats. Indsatserne her er typisk meget forskelligartede fra skole til skole, og meget karakteristisk for denne model er, at alle skolerne benytter sig af flere end én type indsatser.

På tre af skolerne tildeles de frigivne ressourcer de enkelte klasser, hvor det så er klassens lærere, der bestemmer, hvordan ressourcerne skal anvendes – typisk i samarbejde med årgangsteamet. Her giver den fleksible organisering mulighed for, at indsatserne løbende kan tilpasses undervisningsforløbenes karakter og formål samt elevernes behov. Det betyder også, at indsatsen kan tage forskellige former på tværs af enkelte klasser på samme skole. En skoleleder fortæller i den forbindelse:



Skoleleder: Nogle lærerteams har valgt at sige, at her har vi to klasser, hvor vi holddeler – hvor vi bruger vores to lærere til holddeling. Andre steder siger man, at det er vigtigt at være to mand i klassen. Andre steder bruger man det til samtaler med eleverne eller konflikthåndtering. (...) Den lærerkraft, som er sparet væk, den lærerkraft får man på et andet tidspunkt i klassen, men ikke nødvendigvis samme dag (...) De timer, der er sparet op i 4.b, bliver brugt i 4.b. - måske i samarbejde med 4.a.

Citatet illustrerer en generel pointe om, at lærerne under denne type af resourcefordeling har mulighed for at pulje de frigivne ressourcer, og på den måde forbruge dem på et senere tidspunkt, uden at ressourcerne går tabt eller tilfalder andre klasser eller elever.

På samme vis har den ene af de tre skoler valgt at 'mærke' lærerressourcerne som grønne og røde. De røde er 'låst' som rammeforsøgsressourcer og kan dermed ikke bruges til intern vikardækning, som er en anden post, der kan kræve lærerressourcer, hvis ikke den dækkes af eksterne vikarer. Det indskrænker fleksibiliteten i resourceallokeringen men sikrer samtidig, at de frigivne ressourcer faktisk bruges som den tiltænkte ekstra lærerressource.

På to andre skoler har man valgt at anvende de frigivne ressourcer på såkaldte ressource lærere. Her tildeles lærere med en særlig faglig viden, fx læsevejledere eller naturvidenskabslærere, de frigivne ressourcer, således at lærerne kan indgå som en ekstra ekspertise i kortere forløb i de enkelte klasser. Her afsættes typisk undervisningsblokke med de forskellige klasser, der er inkluderet i ramme forsøget. Ressource lærerne er på begge skoler koblet med tolærerordning, idet klassens egen lærer også er til stede under forløbet.

Caseeksempel: Ressource lærere på tværs af årgange

På en skole er dele af de frigivne ressourcer anvendt på to ressource lærere i teknologiforståelse og fablab. Ressource lærerne har hver uge fået frigivet fire timer fra 8-12, hvor de kan invitere klasser ind på skift. De har både tid til forberedelse og tid sammen med klassen inden for de fire timer.

Klasserne har typisk haft fablab-forløb⁸ over tre-fire gange med de to lærere.

På den sidste skole anvendes de frigivne ressourcer bredt og på tværs af årgange. Det er en mindre skole, og man har derfor valgt at lave valgfag på tværs af klasser i både indskoling og på mellemtrinnet. De frigivne ressourcer anvendes i den forbindelse til ekstra lærer- og pædagogressourcer i valgfagsundervisningen, som dækker over både teater, hjemkundskab og håndværk og design.

4.3.3 Frigivne ressourcer tilfaldt enkelte, udvalgte elever/klasser

På fire af skolerne tilfaldt de frigivne ressourcer enkelte udvalgte elever eller klasser. Her rettes ressourcerne mod særlige grupper af elever fx fagligt svage, fagligt stærke, ordblinde elever el.lign., eller mod klasser med udfordringer. I denne model får alle elever således en kortere skoledag, mens det kun er en mindre gruppe af elever, der samtidig får en ekstra indsats i undervisningen fx gennem turboforløb.

På tre af skolerne anvendes udelukkende turbo-/talentforløb, hvor ressourcerne anvendes til at tilgodese udvalgte elever. Der er særligt tale om forløb rettet mod elever, der har udfordringer inden for et givent fag eller emne, og som har brug for et løft eller elever, der savner udfordring i den almindelige undervisning. Emnerne er dog typisk brede og kan gå fra at være fagfaglige til mere kreative og praktiske, hvilket betyder, at en stor del af skolernes elever oplever at komme på et forløb.

På den fjerde og sidste skole indgår de frigivne ressourcer i en fælles "værktøjskasse" indeholdende mange forskellige indsatser, som på baggrund af data fordeles ud til de elever eller klasser, som har behov for det. Indsatserne i værktøjskassen dækker over læsetræning (fx VAKS⁹), turbo-matematik, lektiecafe for udvalgte elever, tolærerordning og holddeling (med en ekstra lærer på årgangen), timer til trivsels- og inklusionsvejledere samt læsevejleder. Helt konkret betyder det, at imens en klasse i en periode kan have tolærerordning, er der en anden årgang, der har holddeling, samt udvalgte elever på tværs af årgange, der modtager forskellige individuelle indsatser. Formålet

⁸ Fablab er en forkortelse for FabrikationsLaboratorium, hvor der kan fremstilles næsten alt ved brug af teknologier som fx 3D-printere. Undervisningen ifm. laboratoriet omhandler i høj grad designprocesser, innovation og brug af digitale teknologier.

⁹ Systematisk specialundervisningsmateriale til ordblinde børn.

med denne måde at forvalte de frigivne ressourcer på er primært at "løfte bunden". Skolelederen uddyber:



Skoleleder: Alle har fået en kortere skoledag, men det er ikke alle, der får noget igen. Det er en omprioritering af ressourcer over hele linjen. Vi får løftet bunden. Det går ud på at flytte nogen fra 00 til 4. Nogle forældre er bekymrede, men så kan jeg lægge data foran dem og sige, at deres børn jo lærer nok.

Caseeksempel: Fælles pulje til forskellige udvalgte indsatser (værktøjskassen)

På en skole indgår de frigivne midler i en fælles pulje, som bestyres af PLC. Ressourcerne til puljen kommer fra 0.-2. klasse, som alle har fået fem lektioner mindre om ugen.

Det er fra ledelsens side ikke bestemt, hvem eller hvordan ressourcerne skal anvendes – de indgår i en "værktøjskasse", hvorudfra PLC i samarbejde med lærerne kan beslutte, hvilken indsats den enkelte elev eller klasse skal have.

Eleverne eller klasserne udvælges på baggrund af data, mere specifikt de obligatoriske og frivillige nationale test. Fokus er på elevernes eller klassernes progression – eller mangel på samme. Det kan eksempelvis være en 7. klasse, hvor det faglige niveau og progression er meget lavt, hvorfor klassen i en periode har tolærerordning, eller det kan være en ekstra indsats til ordblinde elever ifm. eksamen.

"Det er en flerstrengt strategi. Jeg har sørget for, at vi har medarbejdere, der arbejder struktureret og målrettet med børnene hele tiden. Det er datadrevet og systemiseret. Det giver et overblik over præcis hvilke elever, vi skal sætte ind overfor. Vi bruger elevernes data. Nu kan lærerne meget bedre tolke på den data, der ligger på eleverne. Lærerne tænker meget mere over den data, vi har" (skoleleder).

4.4 Tilrettelæggelse af indsatserne

I dette afsnit beskrives tilrettelæggelsen af de fire typer indsatser. Da dette er en evaluering af ramme-forsøget, præsenteres her eksempler på muligheder inden for forsøget, og ikke jævnfør den ellers gældende lovgivning på området. Fælles for alle indsatser er, at de kræver øget samarbejde mellem lærerne – nogle gange på tværs af klasser og årgange. Skolernes erfaringer hermed beskrives i afsnit 5.3. Det bør desuden fremhæves, at evalueringen også finder, at skolernes brug af de følgende indsatstyper ikke nødvendigvis har været konsekvent gennem hele forsøgsperioden. Flere skoler rapporterer, at de løbende har måtte justere deres indsatser eller har afprøvet forskellige modeller undervejs i forsøget. Det er således ikke altid dén indsats, skolen har beskrevet i sin ansøgning og startet forsøget med, som nødvendigvis har været gældende i hele forsøgsperioden.

4.4.1 Holddeling

Holddeling indebærer, at en eller flere klasser opdeles i mindre hold. De afkortede UU-timer benyttes på disse holdtimer, så der er en ekstra lærer til fx to eller tre klasser. Klasserne kan således inddeles i mindre hold. Holddelingen sker fx på baggrund af elevernes faglige niveau, køn eller interesseområde.

I alt 50 pct. af skolerne i forsøget har valgt at allokere ressourcer fra rammeforsøget til holddeling. Indsatsen forudsætter, at der kobles ekstra lærerressourcer til den enkelte klasse eller årgang.

Opdelingen af elever i hold sker typisk ud fra forskellige kriterier, som varierer løbende. Holdene vil ofte være faste i forbindelse med et forløb, hvorefter der vil dannes nye hold til det næste forløb, men holdene kan også skifte oftere alt afhængig af lærernes planlægning. De fem caseskoler, der benytter sig af holddelinger, fortæller, at eleverne inddeles i forskellige hold alt efter de faglige, pædagogiske og/eller didaktiske mål med undervisningen. I den ene time kan det være niveaudeling, i en anden time kan holddelingen ske ud fra elevernes kreative eller innovative kompetencer, mens det i et tredje tilfælde kan være ud fra elevernes køn.

Ifølge caseskolerne betyder den varierende holddeling, at eleverne oplever, at de har forskellige kompetencer, og at der derfor heller ikke er tale om en opdeling i A og B hold. En skoleleder fortæller i den forbindelse:



Skoleleder: Vi har også arbejdet med et bredt talentbegreb. Det her brede talentforløb og give flere børn en oplevelse af at lykkes og mestre noget ind i en kontekst. Det giver de skiftende hold også, så vi ikke får placeret nogle børn på "bund"-holdet. Så vi giver børn tryghed og tillid til egen læring og være en del af en skoledag.

Det betyder ikke, at niveauopdeling ikke forekommer, og at den ikke italesættes. Eleverne ved godt, hvornår de opdeles efter fagligt niveau, men flere af de interviewede elever påpeger, at den niveauopdelte undervisning opleves positivt, da de oplever at få en undervisning, som passer til dem. En elev fra 8. klasse fortæller:



Interviewer: Tænk på holddeling; hvis en anden skole vil gøre det samme, hvad vil I så anbefale den skole?
Elev: Inddel efter niveau! Fx i matematik er vi delt på niveau. Det fungerer rigtig godt, at dem, der har brug for forklaring, de kan få det. Samtidig kan dem, der ikke har brug for lang forklaring, slippe for det.

Fælles undervisning i form af holddeling kræver også mulighed for fælles forberedelse for lærerne. Dette har i de kvalitative casebesøg vist sig særligt at være en udfordring der, hvor der indgår faglærere fra en anden årgang i undervisningsteamet, idet fælles forberedelsestid oftest er tilrettelagt med udgangspunkt i de enkelte årgange. På én skole har man løst udfordringen ved at ændre på mødefrekvensen for årgangsteamet. Således mødes lærerne tre uger i streg med deres årgangsteam, og den fjerde uge er fri til at mødes med holddelingslærerne.

Elevernes relationer til lærerne er ligeledes vigtigt at indtænke i holddelingen. Her har skolerne dels gode erfaringer med at tilknytte den samme ekstralærer i holddelingen, dels med at undtage enkelte elever, der trives mindre godt i meget skiftende og dynamiske rammer, fra holddelingen. For disse elever kan det være nødvendigt at holde dem i samme klasselokale, som de er vant til, eller sammen med en lærer, de har god relation til, hvis der er tale om en meget relationsafhængig elev. Det er således vigtigt fortsat at holde den enkelte elev for øje, hvis der arbejdes med sådanne skiftende rammer, som holddeling ofte vil være.

På en skole, hvor der arbejdes med holddeling i mange timer, udtrykker en enkelt lærer også frustration over, at relationen til eleverne mindskes, fordi læreren har mange elever i korte perioder – i modsætning til den typiske klassestruktur med klasselærer, klassens time osv. Omvendt oplever en anden lærer på skolen en stor værdi i at blive bekendt med rigtig mange af skolens elever, så der er tale om en mere fælles skole og ikke bare de enkelte klasser med deres tilhørende lærer.

Nedenstående tabel opsummerer caseskolernes gode erfaringer og opmærksomhedspunkter ift. holddeling.

Tabel 4. Gode erfaringer og opmærksomhedspunkter i forbindelse med holddeling.

Gode erfaringer og opmærksomhedspunkter

Fokus på lærerens faglighed. Der er gode erfaringer med at tilknytte faglærere til holddelingen. Det sikrer undervisning med høj faglig kvalitet, og det letter forberedelsestiden for ekstralæreren, da læreren skal undervise i kendt fagstof.

Fokus på relationer. Det er vigtigt, at det så vidt muligt er den samme ekstra lærer, som indgår i holddelingsteamet. Det giver mulighed for at opbygge gode og varige relationer med eleverne. Overvej, om relationsafhængige elever (fx elever med en diagnose) skal følge en fast lærer under holddelingen uanset kriterier for inddeling i hold.

Tid til fælles forberedelse. Der skal afsættes tid til fælles forberedelse for lærerne, der indgår i holddelingen. Dette er særligt vigtigt at holde for øje, når der indgår lærere fra andre årgange, og som derfor ikke indgår som en del af årgangsteamet.

Timing for holddeling skal overvejes. Nogle skoler har gode erfaringer med at anvende holddeling ved opstart af nye/sammenlagte klasser, da det øger elevernes sammenhold på tværs og giver eleverne mulighed for at have undervisning med tidligere klassekammerater. Andre skoler har omvendt god erfaring med at vente med holddeling ved nye/sammenlagte klasser for at give tid og ro til dannelse af nye relationer indenfor den enkelte klasse.

Vigtigt med afstemte og klare retningslinjer. Flere elever fortæller, at de oplever, at lærerne ikke altid har afstemt retningslinjerne for elevernes arbejde – fx om eleverne skal skrive hele opgaveløsningen eller blot svaret. Her oplever flere elever, at de indimellem må lave deres arbejde om, fordi de enkelte lærere ikke har fælles retningslinjer for, hvordan eleverne skal aflevere deres arbejde.

Holddeling skal øves. Holddeling kan være en ny måde at arbejde på, og flere af caseskolerne fortæller, at de har god erfaring med i starten at afprøve det i kortere perioder efterfulgt af fælles refleksion over udbytte og eventuelle justeringer.

4.4.2 Tolærerordning

Ved tolærerordning er to lærere til stede i én klasse samtidig. Lærerne kan enten skiftes til at føre ordet, eller der kan være en primær underviser, der fører ordet, og en sekundær, der hjælper med at skabe ro, svare på spørgsmål o.lign. Ordningen kan fx være med henblik på at støtte fagligt svage elever.

Tolærerordning er den mest anvendte indsats blandt skolerne i forsøget (55 pct. af skolerne benytter tolærerordning). Her prioriteres ressourcer til, at to undervisere tilkobles en enkelt klasse i udvalgte timer. Casebesøgene viser, at det varierer på tværs af skoler, hvorvidt den ekstra ressource er af pædagogisk eller lærerfaglig baggrund. Endvidere er det også forskelligt, i hvor høj grad den ekstra ressource inkluderes i selve udførelsen af undervisningen eller indgår i en mere understøttende funktion. Endeligt varierer det, hvorvidt den ekstra underviser er fast i en klasse, eller om timerne indgår i en pulje, som alle forskellige klasser kan trække på. I dette tilfælde er tolærerordningen typisk koblet med en tematisk indsats, fx fokus på et særligt fagligt emne, hvor ressourcelæreren kan bruges på tværs af klasser (se også afsnit 4.3.2 for et eksempel).

Der er i de kvalitative casestudier en tendens til, at tolærerordningen typisk har et fagfagligt sigte i udskolingen, hvor det i indskolingen og mellemtrinnet i flere tilfælde er pædagoger, der inddrages som ekstra ressourceperson i stedet for læreruddannede, idet fokus er på det kreative eller det relationelle. En skoleleder fortæller i den forbindelse, at det kan være en udfordring at finde den rette lærer i udskolingen, da lederen ser det som afgørende for udbyttet, at den ekstra lærer er en linjefagslærer:



Skoleleder: Det skal være linjefagslærere, der er ekstralæreren, ellers rykker det ikke. Så kan du heller ikke gå ind på lige vilkår. Hvis du ikke har uddannelsen, så rykker det ikke. Du skal som lærer føle, at du kan overgive ansvaret. For der er kun én af lærerne, der skal have dem op til eksamen.

I indskolingen og på mellemtrinnet vil samspillet mellem pædagoger og lærere ofte være mere relevant, fordi der her er flere pædagogiske og relationelle opgaver, hvor pædagogiske ressourcer bedre kan sættes i spil. Det handler således om at udnytte de forskellige kompetencer, som pædagoger og lærere besidder – ikke mindst fordi de pædagogiske ressourcer udgør en mindre omkostning for skolerne. På en af caseskolerne beskrives et meget veletableret lærer-pædagog samarbejde, hvor lærer og pædagog komplementerer hinanden på en effektiv måde.



Lærer: Jeg har planlagt det fagfaglige, og så har han (pædagogen) planlagt nogle trivselsforløb, og så har vi bare fundet ud af at arbejde godt sammen. Vi planlægger hver vores forløb, men vi kan også bytte roller.

Udover at tilstedeværelsen af både lærer og pædagog giver gode muligheder for sideløbende at fokusere på både faglighed og trivsel, beskriver lærer og pædagog på denne caseskole også, hvordan indsatsen giver mulighed for bedre sammenhæng mellem skole og SFO for elever i indskolingen, herunder en bedre kommunikation mellem skole og hjem. Pædagogen fortæller:



Pædagog: I og med at jeg har så mange timer i klassen og har en større indsigt i, hvad der sker i skolen, så kan jeg tage en snak med forældrene nede i SFO'en.

Uanset om det er en lærer eller pædagog, som udgør den ekstra ressource i tolærerordningen, er der generelt på caseskolerne fokus på, at den ekstra person ikke bliver en såkaldt "radiator-lærer", men i stedet indgår som en aktiv ressource i undervisningen – om det er af faglig karakter eller som støtte for udfordrede elever med særlige behov for læreropmærksomhed i undervisningen. Her pointerer flere interviewede ledere, lærere og pædagoger, at tid til fælles forberedelse er meget vigtigt, således begge lærere/pædagoger indgår på lige fod i undervisningen. Det er med andre ord ledelsens opgave at sætte tid af til fælles forberedelse, herunder også at sikre, at der reelt er et tidsrum, hvor de to lærere/pædagoger kan mødes. Dette kan være svært, særligt når der er tale om et samarbejde mellem lærer og pædagog, da deres tilstedeværelsestimer ligger forskelligt.

På caseskolen beskrevet ovenfor, hvor en lærer og pædagog har otte timer sammen om ugen, fortæller skolelederen, at man har løst udfordringen med fælles forberedelse ved enten at finde fælles huller i skemaet, eller ved at vikardække pædagogen i SFO'en, så vedkommende kan mødes med læreren inden for lærerens arbejdstid og ikke først efter klokken 17, hvor SFO'en lukker. Den pågældende lærer og pædagog anerkender vigtigheden af ledelsens opbakning til fælles forberedelse og fortæller i den forbindelse:



Lærer: Vores ledelse har været meget tydelige om, at samarbejdet er ligeværdigt og støttet op om det. De har sendt os på samme kurser og givet os fælles PLF-tid. (...) Jeg synes, man skal tænke over, at det er en kulturændring. Det tager tid, så man kan ikke bare kaste dem ud i det. Man skal også have en ledelse, der virkelig ser samarbejdet som ligeværdigt.

Selvom tid til fælles forberedelse er ressourcekrævende, fortæller flere ledere og lærere, at de oplever, at det styrker lærernes samarbejde og dermed understøtter det professionelle læringsfælleskab (PLF) på skolerne (se også afsnit 5.3).

Endelig, ligesom ved holddeling, fortæller flere skoler, at det er vigtigt at indtænke relationer i tilrettelæggelsen af tolærerordning. Her pointeres det, at det fungerer bedst, hvis det er den samme lærer, der indgår som den ekstra lærer. Dette giver mulighed for at læreren og eleverne kender hinanden og skaber dermed et trygt læringsrum for eleverne.

Tabellen nedenfor opsummerer caseskolernes gode erfaringer og opmærksomhedspunkter ift. tolærerordningen.

Tabel 5. Gode erfaringer og opmærksomhedspunkter i forbindelse med tolærerordning.

Gode erfaringer og opmærksomhedspunkter

Fokus på om tolærerordningen skal styrke faglighed eller trivsel. Formålet med tolærerordningen har betydning for, hvilke kompetencer ekstralæreren skal besidde. Hvis der er et klart fagligt formål, kan det være en god ide at tilknytte en linjefagslærer (særligt i udskolingen). Hvis formålet omvendt er trivselsrettet, kan en klasseteamlærer eller en pædagog være bedst.

Fokus på relationer. Det er vigtigt, at det så vidt muligt er den samme ekstra lærer, som indgår i tolærerordningen. Det giver mulighed for at opbygge gode og varige relationer med eleverne.

Tid til fælles forberedelse. Der skal afsættes tid til fælles forberedelse for lærerne. Dette gælder også, når de ekstra ressourcer er en pædagog.

Ligeværdigt samarbejde – undgå radiatorlæreren. Det er vigtigt, at de to lærere har et ligeværdigt samarbejde, og at der ikke er en "over-lærer" og "under-lærer". Det ligeværdige samarbejde skabes gennem fælles forberedelse samt fælles ansvar for timerne.

4.4.3 Turbo- og talentforløb

Turboforløb dækker over flere forskellige indsatser, som har til fælles at være målrettet en mindre gruppe af elever – normalvis på samme faglige niveau. Formålet er typisk at tilbyde en udvalgt gruppe af fagligt udfordrede eller fagligt stærke elever et intensivt undervisningsforløb sideløbende med den almindelige undervisning. Turboforløbet er oftest for fagligt svage elever, hvor eleverne modtager ekstra undervisning i et fag med henblik på at styrke elevens faglige niveau. Formålet med talentforløbet for de fagligt stærke er typisk at tilbyde eleverne større faglig udfordring, end det er muligt i den almindelige undervisning.

Caseeksempel: Masterclasses

En skole tilbyder en række forskellige såkaldte masterclasses for udvalgte elever på skolen. Der er fx et forløb om it- og matematikfærdigheder for fagligt udfordrede elever, hvor en lille gruppe elever fra 9. klasse er på et forløb med 6 lektioner.

Et andet eksempel er et tværfagligt forløb med madkundskab og kreativitet for fagligt dygtige, men stille elever med lavt selvværd, hvor eleverne selv skal udvikle kageopskrifter. Det er et forløb over flere måneder med besøg på forskellige konditorier samt afsluttende kagekonkurrence.

Fem af caseskolerne har benyttet turbo-/talentforløb som en primær indsats under rammeforsøget. De fortæller under interviewene, at der er en række forhold, som er vigtige at overveje under planlægningen af turbo-/talentforløb. For det første er det vigtigt at overveje, hvordan eleverne udvælges, og om deltagelse skal være frivilligt. Flere af skolerne har gode erfaringer med, at det er lærerne, som udpeger eleverne. På én af skolerne er der to såkaldte "nøglelærere", der har overblik over eleverne på en årgang, og som er med til at pege eleverne ud. Skolelederen fortæller følgende om ordningen:



Skoleleder: Eleverne udvælges ved, at deres underviser nominerer dem, hvorefter nøglelærerne vurderer eleverne og siger, om de kan komme på forløbet ud fra de opsatte kriterier. Der kigges på læsetest og andre test.

Skolerne har ligeledes god erfaring med, at deltagelse er frivilligt. De oplever, at lysten til at deltage skal være der, for at indsatsen virker. Skolelederne fortæller, at oftest bliver forældrene glade for, at eleverne tilbydes noget ekstra. Eleverne oplever det oftest også som noget positivt. På én skole er man ifølge lederen lykkes med at skabe en kultur for, at elever deltager i individuelle forløb. Skolelederen fortæller følgende om den frivillige deltagelse:



Skoleleder: Hvis ikke børnene vil det, så kommer de ikke med ud. Vi bruger mange ressourcer på de her små forløb, så hvis de skal med, så skal det være fordi, de gerne vil det. (...) Der er ikke problemer med, at eleverne ikke vil med på små forløb. På skolen er der kultur for, at det ikke er et problem, at enkelte elever tages ud. Nogle elever i 9. spørger endda, hvornår det er deres tur til at komme ud. Efter et forløb var der fx i et frikvarter, hvor én elev fra turboforløbet gik tilbage i klassen og viste en anden elev en ny strategi til at minusse, og det viser jo, at de har fået noget ud af det, og det gør også, at de andre også gerne vil med ud på de små forløb.

For det andet skal italesættelsen af forløbet overvejes. To af skolerne har god erfaring med at kalde det for masterclass eller talentforløb, hvor navnet italesætter et fagligt løft eller styrkelse af en faglig kompetence. Dog pointerer flere af skolerne, at eleverne er bevidste om, at de ikke ligger på samme niveau, og at det også er "okay, at nogen er dygtige til noget, og andre er dygtige til noget andet", som en skoleleder siger.

For det tredje har en skole gode erfaringer med at lade elevens faste lærer forestå turboundervisningen for at sikre, at turboundervisningen bliver en integreret del af den almindelige undervisning, og at elevens forbedrede kundskaber bringes i spil og øves i hverdagen. Herudover er det også erfaringen, at den kendte relation mellem lærer og elev styrker elevens udbytte. Dette kræver dog ekstra ressourcer i form af fx tolærerordning, da en anden lærer samtidig har undervist klassen.

For det fjerde er det vigtigt at overveje tidspunktet for forløbet, herunder hvilken undervisning eleverne går glip af. Her fortæller et par skoleledere, at det er vigtigt, at forløbet fx ikke ligger på samme tidspunkt som de små fag (sprogfag eller naturvidenskabelige fag), hvor eleverne kun har undervisning et par timer om ugen.

En skoleleder fortæller følgende om talentforløbet på skolen:



Skoleleder: Talentforløbet har fået en naturfaglig ramme lige nu pga. underviserne. Forløbet finder sted 3 timer hver onsdag, imens de andre elever har andre valgfag. På den måde er der ikke nogen, der oplever, at de bliver pillet ud af den almindelige undervisning og væk fra deres venner.

Tabellen nedenfor opsummerer caseskolernes gode erfaringer og opmærksomhedspunkter ift. turbo-/talentforløb.

Tabel 6. Gode erfaringer og opmærksomhedspunkter i forbindelse med turbo-/talentforløb

Gode erfaringer og opmærksomhedspunkter

Frivillig deltagelse. Der er gode erfaringer med at elevernes deltagelse er frivillig, da det sikrer elevernes motivation for forløbet.

Positiv italesættelse. På flere af skolerne har man fokus på en positiv italesættelse af turboforløbene ved at give dem et mere positivt navn som fx masterclass eller talentforløb.

Kobling til den almindelige undervisning. En skole har god erfaring med at lade elevens faste lærere forstå turboundervisningen, da det sikrer, at elevens forbedrede kundskaber kommer i spil i den almindelige undervisning. Herudover er det også erfaringen, at den kendte relation mellem lærer og elev styrker elevens udbytte.

Overvej tidspunktet for forløbet. Hvilken undervisning går eleven glip af, og hvad laver de andre elever imens?

4.4.4 Tematiske indsatser

De tematiske indsatser er af mere varierende karakter, men formålet med dem er generelt set at højne elevernes viden eller kompetencer inden for et specifikt fagfelt eller øget fokus på trivsel eller bevægelse. Typisk er indsatserne båret af enkelte læreres særlige kundskaber inden for fagområdet. Et eksempel fra en caseskole er et teknologiforløb, hvor eleverne introduceres til teknologiske emner som kodning og designprocesser. En skoleleder uddyber dette på følgende vis:



Skoleleder: Formålet med vores deltagelse i forsøget var muligheden for at vores to dygtige lærere, der har fået efteruddannelse i teknologiforståelse, kan sætte deres kompetencer i spil. Vi vil have en vidensproducerende tilgang ind i alle fag. De her dygtige lærere kan så lave co-teaching på skolen. (...) Det har været vores formål, at hele det her teknologiprojekt skulle brede sig ud. På den måde har vi arbejdet på, at metoderne fra design skal udbrede sig til andre fag – fx hvordan det kan bruges til en dansk stil.

Den tematiske indsats skal således ikke nødvendigvis betragtes isoleret, men i sammenhæng med skolens øvrige fag. Det samme er tilfældet på en anden skole, der har arbejdet tematisk med teater. Her er det forventningen, at personlig udvikling i teatersammenhæng kan gavne eleverne i skolens øvrige fag ved fx at give eleverne større tro på sig selv og egne evner.

Caseeksempel: Skoleblad

På en caseskole er en mindre del af de frivillige ressourcer fra rammeforsøget anvendt på etableringen af et skoleblad. Bladet drives af en lærer på skolen. To gange om ugen har der været afsat timer til bladet, hvor eleverne har kunnet holde fri fra deres almindelige undervisning for at lave skolebladet. I alt har 42 elever deltaget i skolebladet.

Særligt på skoler, hvor rammeforsøgets indsatser har taget form som tematiske indsatser, har ildsjæle blandt lærerne været afgørende. Tematiske indsatser er typisk båret af enkelte læreres specifikke fagkundskaber, hvorfor disse naturligt bliver omdrejningspunkt for indsatserne. På én af caseskolerne med tematisk indsats, beskriver en leder eksempelvis:



Skoleleder: Os to imellem, så er meget blevet til hos en af vores ildsjæle, fordi han brænder meget for musik og teater. Han er kommet med en del af det, men hvis ikke han havde en leder, som ville det så meget, som han selv ville det, var det ikke lykkedes.

Citatet beskriver en indsats, som i høj grad er kommet i stand som følge af en enkelt lærers initiativ. Den enkelte lærer har således haft en specifik faglighed omkring musik og teater, men lige så vigtigt en motivation til at implementere fagligheden i en indsats, der har kunnet udbredes på skolen. Citatet understreger væsentligheden af en ildsjæl til at bære projektet frem, men beskriver samtidig nødvendigheden i, at denne ildsjæls idéer og engagement imødekommes af velvillighed fra ledelsen.

I de tilfælde, hvor enkelte lærere får særligt centrale roller, og dermed afgørende betydning for indsatsenes udformning og forløb, bliver indsatser samtidig sårbare over for ændringer i personalegruppen. På to caseskoler har ledelsen oplevet problematikker både i forhold til fastholdelse af lærere med fagspecifikke kompetencer, men også i forhold til rekruttering af nye lærere med lignende kompetencer. De tematiske indsatser er ofte specialiserede - fx teater, musik eller teknologi – og derfor kan udbuddet af lærere med de efterspurgte kompetencer være begrænset. Det betyder, at rekruttering og fastholdelse, særligt i forbindelse med tematiske indsatser, kan være en udfordring for ledelsen, som bør medtænkes, når implementering af denne type indsatser overvejes.

Hvis den specialiserede tematiske indsats kobles med tolærerordning, er det dog også nogle af caseskolernes erfaring, at det kan bidrage til intern kompetenceudvikling, da den medfølgende lærer fra klassen også lærer noget og kan blive inspireret til at bruge elementer af forløbet i sin egen undervisning. En skoleleder fortæller således:



Skoleleder: Målet har også været, at der var en ekstra lærer med, fordi mange af de her ting godt kan bruges i dansktimer, projektopgaver mm. Så det er også en slags sideoplæring. Lige så stille bliver nogen udlært til det, og så spreder det sig også.

Læreren, der underviser i et specialiseret tematisk forløb, fortæller endvidere, at det også er en hjælp for ham, at klassens lærer deltager i undervisningen, da han typisk ikke kender eleverne og derfor kan have svært ved at tage hånd om alle elever:



Lærer: Når jeg har en klasse, som jeg ikke kender, er det godt at have klassens lærer med. De kan lære noget af undervisningen, men de kan også tage sig af de sårbare eller udsatte elever. Jeg kan jo have svært ved at løse de her konflikter, når jeg kun har eleverne fire timer om året måske.

Tabellen nedenfor opsummerer caseskolernes gode erfaringer og opmærksomhedspunkter ift. tematiske indsatser.

Tabel 7. Gode erfaringer og opmærksomhedspunkter i forbindelse med tematiske indsatser

Gode erfaringer og opmærksomhedspunkter

Kan kræve særlige lærerressourcer. Da de tematiske indsatser ofte er specialiserede, kan de kræve lærere med en bestemt profil. Dette kan gøre indsatserne mere sårbare, hvis de i høj grad afhænger af enkelte personer.

Mulighed for intern kompetenceudvikling (sidemandsoplæring). Nogle skoler har god erfaring med at koble den tematiske indsats med tolærerordning, hvor klassens lærer deltager i indsatsen sammen med klassen. Hermed udbredes den specialiserede viden videre til flere lærere på skolen.

Inddragelse af klassens lærer. Den tematiske indsats fungerer godt med tolærerordning, hvor klassens egen lærer er med til at understøtte undervisningen og løse eventuelle konflikter mellem eleverne. Dette gælder særligt, når undervisningen forstås af en lærer, som eleverne ikke kender godt.

4.4.5 Skemalægning, lærersamarbejde og tid til fælles forberedelse

På tværs af alle casebesøg fremgår det, at skemalægningen er en central del af en vellykket implementering af forsøget om fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen. Skemalægningen skal sørge for, at det i praksis er muligt fx at gennemføre timer med to lærere eller lave holddeling på tværs af en hel årgang. Samtidig skal skemalægningen også sørge for, at der er muligheder for, at lærerne kan lave fælles forberedelse til timerne, der hvor der er behov for det. Den fælles forberedelse har på flere skoler været et fokuspunkt, fordi det er essentielt for at udnytte potentialet i indsatstyper, der bygger på deltagelsen fra flere lærere eller pædagoger.

På flere caseskoler har afkortningen af skoledagen i sig selv bidraget til at lette koordineringen af fælles forberedelse, fordi lærerne ganske enkelt har mere tid i løbet af dagen, som ikke er optaget af undervisning og dermed er mere fleksible ift. at kunne mødes med kollegaer.



Skoleleder: Den udfordring der var, især i udskolingen, var den lange skoledag. Det med at arbejde i teams, som vores skole bygger på og altid har gjort, der har positionerne til at man kan mødes flere lærere været begrænset af den lange skoledag, men det er blevet lettere nu.

Også på en anden af caseskolerne peger ledelsen på de kortere skoledage som en faktor, der har lettet det skematekniske arbejde i at planlægge forberedelse af skoledagen:



Skoleleder: Det her med at have muligheden for at mødes allesammen på samme tidspunkt, det forsvinder, hvis skoledagen igen bliver lang. Lærerne har fri på samme tidspunkt og stadig samme undervisningstidspunkt. Efter undervisningstiden ligger forberedelsestid, og der har man mulighed for at mødes på tværs. Det er helt klart en gevinst.

I mange tilfælde er det således muligheden for at mødes i løbet af dagtimerne, der er fundamentet for et velfungerende samarbejde, og det har rammeforsøget generelt haft en positiv betydning for, fordi det ganske enkelt er blevet lettere at finde tid i lærernes skemaer til fælles forberedelse.

Selvom de skematekniske udfordringer ifm. planlægningen af fælles forberedelse er blevet lettere, har man på nogle skoler været udfordret af at få elevernes skemaer til at gå op. På én af caseskolerne med turboforløb har man i begyndelsen kørt dette parallelt med den almindelige undervisning. Det har betydet, at enkelte elever er gået glip af undervisning, hvilket gav anledning til frustrationer hos elevernes almindelige undervisere. I dette tilfælde har der derfor været behov for en løbende justering af skemalægningen af forløbet. Som tidligere beskrevet har man på en anden skole med talentforløb skemalagt dette parallelt med valgfag. På den måde har man undgået overlap mellem rammeforsøgsindsatsen og almindelig undervisning, hvilket både lærere og elever har haft positive erfaringer med.

De fleste indsats under rammeforsøget har til en vis grad krævet et øget samarbejde enten lærere imellem, mellem pædagoger og lærere eller med eksterne samarbejdspartnere (som fx gymnasier, der har kørt talentforløb eller zoologisk have, der har været ramme for besøg fra turboforløb). I den forbindelse er det også vigtigt, at parterne har mulighed for at mødes om forberedelse af den givne indsats. Denne koordinering kan både ske langsigtet, fx i forhold til, hvilket undervisningsforløb eleverne skal indgå i det kommende halvår, men også mere kortsigtet, fx i forhold til, hvilke roller lærerne hver især skal påtage sig den kommende time.

For nogle lærere er samarbejdet så inkorporeret en del af deres dagligdag, at der ikke har været et stort behov for øvrig koordinering fra ledelsens side. Det gælder særligt samarbejder, hvor parterne enten har arbejdet sammen længe eller har en god kemi. En lærer, hvor klassen har haft tolærerordning, fortæller følgende om samarbejdet:

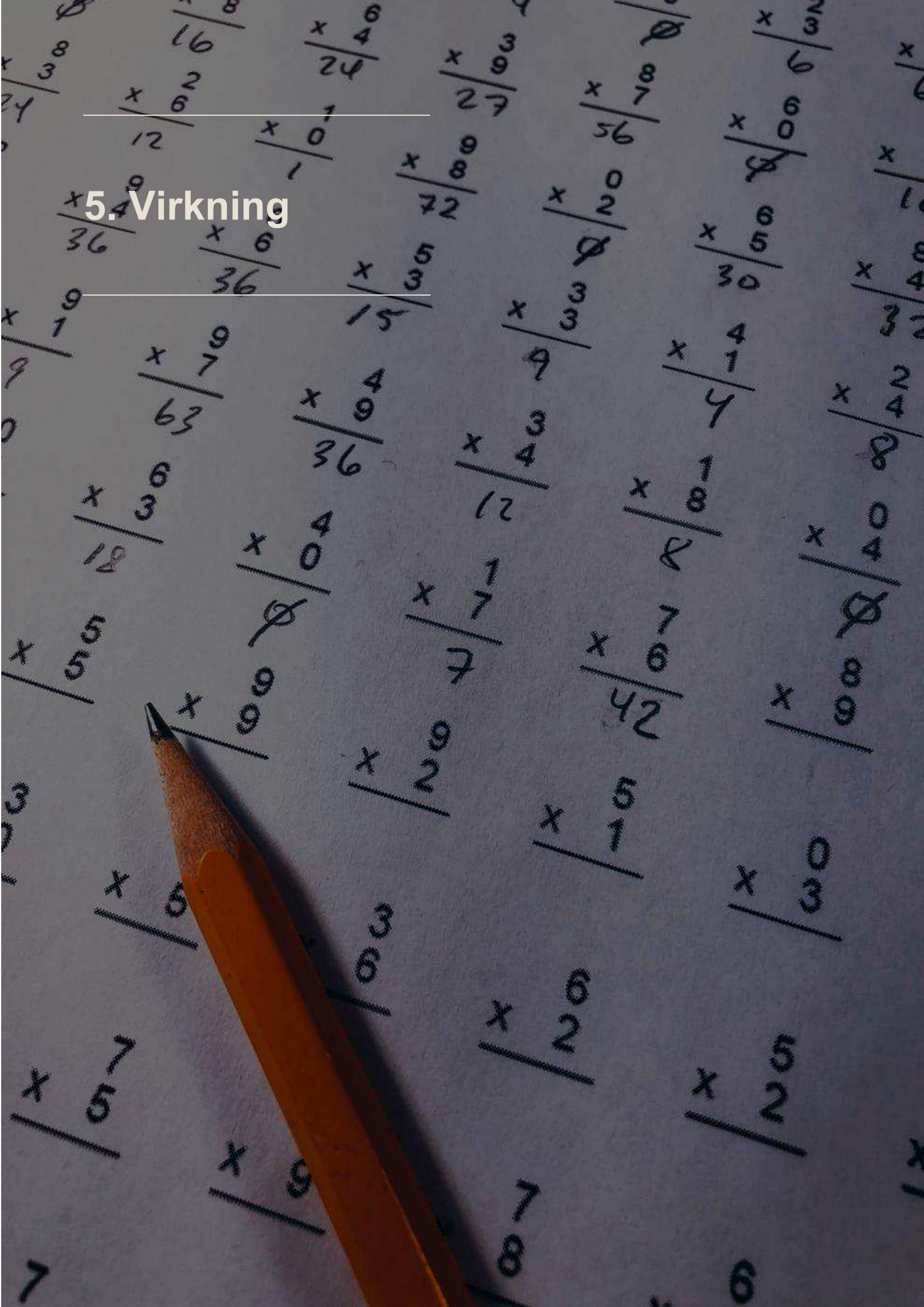


Lærer: I 7.b er jeg klasselærer, så det er mig, der står for undervisningen. Så fortæller jeg den ekstra lærer, hvilke elever han skal have fokus på. Vi planlægger altid inden, hvem der skal være fokus på. Det gør, at klasselæreren får tid til at undervise. Det er altid koordineret inden. Vi kender hinanden så godt, og så sidder vi i samme forberedelseslokale. Nu har jeg været med i matematik. Her spørger eleverne så meget, så her handler det bare om at gå rundt og hjælpe. En anden matematiklærer tager nogle enkelte elever ud, og så hjælper han alene de få elever.

Som citatet ovenfor også beskriver, er et velfungerende samarbejde afgørende for en god implementering og udførelse af en indsats med behov for øgede samarbejdsrelationer. Når det gælder holddeling, er lærerne nødt til at kunne forberede sig sammen og blive enige om forløb og fokuspunkter for de enkelte hold samt opdeling af holdene.

Med hensyn til tolærerordninger er det vigtigt, at lærerne kan indgå i undervisningssituationen sammen og bruge hinanden mest muligt konstruktivt i situationen. Her kræves der også en vis velvilje til at lade sin kollega "overvære" ens undervisning, hvilket kræver tillid mellem de to parter for at skabe gode oplevelser med en sådan situation. Heldigvis opleves samarbejdet også af mange på den måde og kan endda bidrage til løbende evaluering og udvikling af lærernes undervisning.

5. Virkning



5. Virkning

Hvor det forrige kapitel havde fokus på implementeringen af forsøget, har dette kapitel fokus på virkningerne af forsøget om mere fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen. Først præsenteres resultaterne i forhold til de forventede trin på vejen af forsøget, hvorefter de endelige effekter i form af elevernes faglighed og trivsel præsenteres. Til sidst i kapitlet belyses skolernes og lærernes udbytte af deltagelse i rammeforsøget.

Afsnittet har til formål at besvare evalueringens undersøgelsesspørgsmål 3-6 (se afsnit 2.1).

3. Hvilke lærings- og trivselsmæssige effekter har der været for eleverne samlet set ved at deltage i rammeforsøget?

Overordnet set viser evalueringen ingen tydelige tegn på, at deltagelse i rammeforsøget har medført særlige lærings- eller trivselsmæssige effekter for eleverne. Dog viser registeranalysen en signifikant negativ effekt på læsefærdigheder for elever, hvis skoleuge er blevet forkortet med mere end to timer.

4. Hvilken betydning har de specifikke indsatser i forsøgene haft for elevernes faglige udvikling og trivsel?

Ligesom der ikke ses nogle signifikante effekter af forsøget generelt, udover mht. læsefærdigheder for elever, hvis skoleuge er blevet forkortet med mere end to timer, finder evalueringen heller ikke, at der er forskelle som følge af de specifikke indsatser benyttet i forsøget. Dette fund skal dog også ses i lyset af, at skolerne i stort omfang har benyttet sig af flere forskellige indsatser og også skiftet løbende mellem forskellige modeller, hvilket udfordrer en klar skelnen mellem effekten af de enkelte indsatser i efterfølgende analyser.

5. Er de lokalt fastsatte (af skoler/kommuner) succeskriterier for rammeforsøget opnået?

De lokale succeskriterier fra skolernes ansøgninger er blevet sammenfattet i fire "trin på vejen", der gennemgås nedenfor. Evalueringen finder, at rammeforsøget bidrager til både en øget faglig støtte til eleverne og en mere balanceret hverdag med tid og overskud til både skole og fritid for eleverne. Et lokalt succeskriterium var også, at elevernes motivation ville øges – dette findes der dog ingen klare resultater på i evalueringens datagrundlag. Endeligt forventedes en betydning for elevernes uddannelsesparathed, hvilket også til dels findes i evalueringen, men som ikke nødvendigvis kan tilskrives deltagelse i rammeforsøget.

6. Hvilke oplevede resultater har der været ved at deltage i rammeforsøget?

De oplevede resultater relaterer sig dels til eleverne og dels til lærerne. For eleverne opleves det, at forudsætningerne for øget faglighed er forbedret ved deltagelse i rammeforsøget blandt andet på grund af en øget mulighed for faglig støtte i undervisningen. I forhold til trivsel opleves der ikke tydelige fordele ved deltagelse i forsøget, udover balancen mellem skole og fritid, der dog klart opleves som bedre som følge af forsøget. For lærerne opleves der desuden flere fordele i forbindelse med fx fælles planlægning, sparring mv. ved at deltage i rammeforsøget – fordele, der ikke på forhånd var forventede.

5.1 Trin på vejen

I dette afsnit præsenteres resultaterne for de trin på vejen, der forventes at indtræde som følge af de iværksatte aktiviteter, og som efterfølgende vil lede til de endelige effekter af indsatsen. De fire trin er udledt på baggrund af skolernes indledende ansøgninger til forsøget, og repræsenterer således skolernes egne forventninger til succeskriterier for forsøget. Trinene på vejen er 1) faglig støtte, 2) motivation, 3) skole-fritidsbalance og 4) uddannelsesparathed.

Nedenfor præsenteres resultaterne for de fire trin på vejen et ad gangen baseret på både kvalitativt data fra casebesøg og kvantitativt data fra surveys. Signifikante forskelle er fremhævet og beskrevet, når de gør sig gældende. Forskelle, der ikke kommenteres som signifikante, er insignifikante.

Overordnet set viser resultaterne særligt en positiv indflydelse af rammeforsøget på elevernes oplevelse af en god balance mellem skole og fritid samt på elevernes oplevelse af faglig støtte i undervisning. Med hensyn til elevernes motivation ses mere tvetydige resultater, der ikke giver et klart billede af, om forsøget bidrager til øget motivation blandt eleverne. Endeligt tyder resultaterne på, at forsøget også har en positiv betydning for elevernes oplevede uddannelsesparathed, men om ændringen i højere grad skyldes andre aktiviteter rettet mod uddannelsesparathed på skolerne, fx brobygning og UU-vejledning, kan ikke afvises.

5.1.1 Faglig støtte

Det første trin på vejen, der forventes at kunne aflæses som følge af forsøget, er en øget faglig støtte til eleverne. Dette indebærer dels, at eleverne i højere grad har mulighed for at få hjælp i undervisningen, men også at de udfordres på deres eget faglige niveau. Denne støtte forventes således at medføre en øget faglig læring hos eleverne, så de har mulighed for at rykke sig mere fagligt, end hvad tilfældet ellers ville have været uden rammeforsøget.

Forsøgets betydning for den faglige støtte undersøges gennem data om oplevelsen af nemmere at kunne få (og give) hjælp i timerne, bedre muligheder for at tilpasse undervisningen samt positive effekter af indsatserne såsom muligheden for at få undervisning af forskellige typer lærere og niveaudelt undervisning.

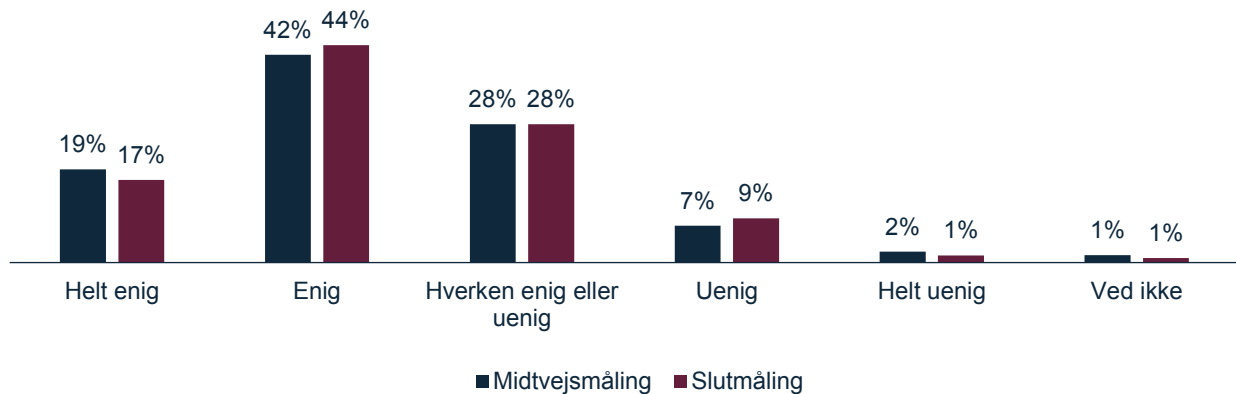
På casebesøgene gav eleverne generelt indtrykket af, at de gennem forsøget oplevede en øget faglig støtte sammenlignet med den almindelige undervisning. Dette er heller ikke et overraskende fund, idet forsøget i sig selv medfører færre elever pr lærer i undervisningssituationen. Eleverne oplever derfor at kunne få hurtigere hjælp i timerne, så de spilder mindre tid på at sidde og vente, og nemmere kan holde koncentrationen og motivationen til at løse opgaven.



Elev: Det er nemmere at få hjælp på hold. Man får flere måder at løse opgaverne på, og det er nemmere, når der ikke er så mange elever.


I surveyen udtrykker 61 pct. af eleverne både i midtvejs- og slutmålingen, at de er enige eller meget enige i, at de hurtigt kan få hjælp af læreren, når de har brug for det i indsatstimerne. Over tid ses et lille fald for udskolingselever, der altså finder det sværere at få hjælp, mens eleverne på mellemtrinnet oplever, at det bliver nemmere. Det er således kun ca. 10 pct. af eleverne på forsøgsskolerne, der ikke oplever, at de hurtigt kan få hjælp af læreren. Der er ikke signifikant forskel mellem resultatet i de to målinger.

Figur 11. Elevernes oplevelse af at have adgang til hjælp fra læreren i undervisningen (N=1809)



Kilde: Eleversurvey 2018-2019. Spørgsmålsformulering: Jeg kan hurtigt få hjælp af læreren, når har jeg brug for det.

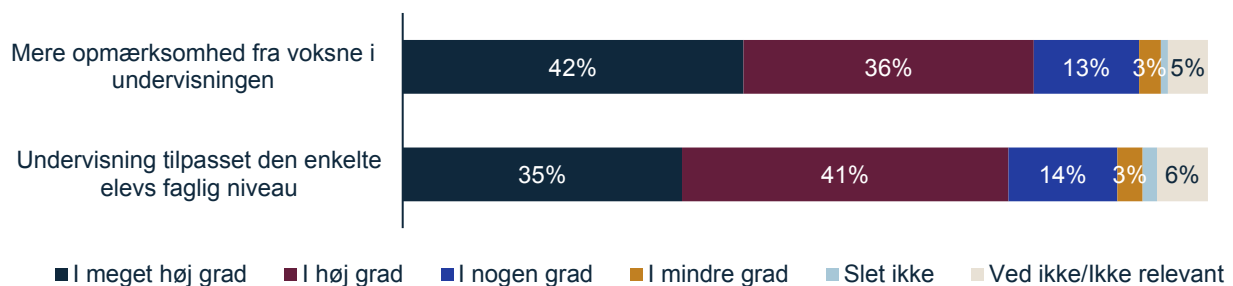
Lærerne oplever ligeledes, at de i højere grad har mulighed for at give den støtte og hjælp til eleverne, som de gerne vil, når de enten er to voksne sammen eller har eleverne på mindre hold:



Lærer: Lige præcis det her med at få flere øjne på; nu har du [henvendt til interviewer] jo været med inde i mine timer, og der sidder de jo kun 16, og man kan lynhurtigt spotte dem, der ikke er med. Man er meget hurtigere på dem og kan holde dem til ilden. Man kan tilbyde mere hjælp. Det er en kæmpe forskel at have 16 i stedet for 28.

Dette kommer også til udtryk i det kvantitative data, hvor 78 pct. af lærerne ved slutmålingen angiver, at eleverne får mere opmærksomhed fra voksne, når de deltager i indsatsen. Der er ingen forskel fra midtvejsmålingen til slutmålingen. Både elevs og lærers oplevelse tyder således på, at eleverne får bedre muligheder for at få opmærksomhed fra de voksne i undervisningen, men også til mere trivselsrelaterede problemstillinger, som elevsamtaler sideløbende med undervisningen o.lign.

Figur 12. Lærernes oplevelse af opmærksomhed på eleverne og differentieret undervisning (N=222)



Kilde: Lærersurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at eleverne får følgende ud af at deltage i indsatsen? **Note:** Procentsatser under 2 pct. vises ikke i figuren af grafiske hensyn.

Udover den ekstra opmærksomhed til eleverne, giver indsætterne ifølge lærerne også i høj grad bedre muligheder for at tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov. Som det fremgår af figur 12 ovenfor, oplever 76 pct. af lærerne i slutmålingen således, at eleverne i høj eller meget høj

grad får undervisning tilpasset deres faglige niveau, når de deltager i indsatsen. Forskellen fra midtvejsmålingen er ikke signifikant. Niveaudelt undervisning som dette kan naturligvis også finde sted i et almindeligt klasselokale, men indsætter som holddeling efter niveau eller turboforløb, hvor elever med mere ens evner samles, kan give bedre forudsætninger for dette.

Desuden nævner flere elever og lærere også fordelene ved at have forskellige lærere, fordi det giver et mere nuanceret billede på undervisningen. Det skyldes dels, at lærerne kan have forskellige emner, de er særligt stærke indenfor og derfor er bedre til at hjælpe med eller mere motiverede for at undervise i. Nuanceringen sker også ved, at eleverne ser, hvordan to lærere kan få noget forskelligt ud af en opgave, og at der godt kan være forskellige resultater, alt efter hvem der løser opgaven (fx i dansk). På den måde bliver eleverne bedre til at anskue opgaverne fra flere vinkler, og får også forståelse for, at der kan være forskellige synspunkter på den samme opgave.



Elev: Det giver nogle nye perspektiver. Dorte er meget inde i grammatik, Jens er bedre til stavning, og Morten er mere mundtlig. Hver lærer er forskellig og specialiseret i forskellige ting.



Lærer: Vi kan give eleverne, at vi heller ikke altid ser tingene ens. Det er ikke sort/hvidt. Selv i danskfaget kan vi nå frem til forskellige budskaber. Vi kan give eleverne oplevelsen af at, "nååå, der var faktisk ikke en facitliste". Én lærer synes, at det har været en vildt god tekst, og en anden synes ikke, det er så spændende. Det er også lovligt, at de ser nogle andre sider af os. De [eleverne] slapper af på en anden måde, fordi der er en anden, der tager timen. Når der er nogen, der kan gå rundt og hjælpe dem, der har det svært.

Flere elever nævner også, at de særligt i tolærerordning med to forskellige lærere kan få forklaret tingene på forskellige måder, hvilket ofte kan være en hjælp, fx hvis der er tale om et svært emne.



Elev: Vi kan lettere få hjælp med to lærere, og de har styr på det. Det er fedt, at vi har to forskellige fagligheder, så kan man spørge der, hvor det giver mening. Og man skal ikke vente så lang tid. Det gør, at man er mere effektiv. Det er fedt, at lærerne er forskellige – og har forskellige måder at forklare på.

Eleverne udtrykker ligeledes tilfredshed med at modtage undervisning sammen med en gruppe, der er på samme faglige niveau, som dem selv. Det kan både give de dygtigere elever mere udfordring, men også de svagere elever en mulighed for at tage tingene i et langsommere tempo eller repetere et emne, der allerede har været undervist i fælles på klassen.



Elev: Der er nogle gange, hvor eleverne er sygt hurtige til at pace igennem, hvor hele teksten er analyseret med det samme. Der er nogen, der får noget ud af, at det er niveaudelt, så vi ikke pacer så hurtigt igennem.

Kun en enkelt elev udtrykker en dårlig oplevelse i forbindelse med at være valgt til "det fagligt svage hold", mens alle andre elever giver udtryk for, at der som regel ikke er noget problem i at niveau-

opdele. Eleverne ved som regel godt i forvejen, om de ligger i den stærke eller svage ende i et givent fag.

Samlet set tyder resultaterne på, at eleverne oplever en øget faglig støtte ved indsatserne sammenlignet med almindelig undervisning.

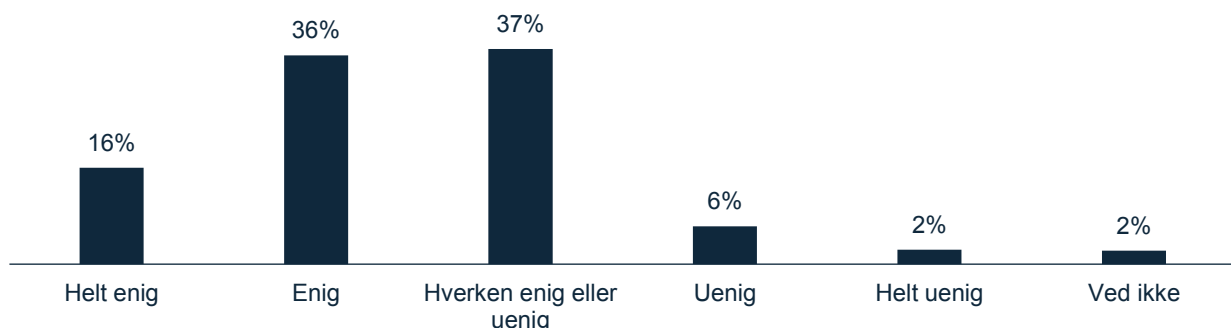
5.1.2 Motivation

Motivation er et andet trin på vejen, der forventes at kunne iagttages som følge af forsøget. Forventningen består i, at den særlige indsats som følge af timer med ekstra ressourcer, der blandt andet kan bruges til anderledes undervisningsformer og -temaer, vil kunne øge elevernes motivation i undervisningen.

Forsøgets betydning for elevernes motivation evalueres på baggrund af data om, hvorvidt undervisningen opleves som spændende, oplevelsen af engagement og motivation blandt eleverne både ved slutmåling og over tid samt årsager til øget motivation såsom alternative undervisningsformer og mere voksenopmærksomhed.

Overordnet set oplever eleverne undervisningen som spændende, når de spørges til indsatserne i forbindelse med rammeforsøget. 52 pct. af eleverne angiver således ved slutmålingen, at de er enige eller helt enige i, at undervisningen i indsatserne er spændende. En stor gruppe på 37 pct. er hverken enige eller uenige, mens kun en lille andel elever ikke finder undervisningen spændende. Der er ikke signifikant forskel fra midtvejsmålingen til slutmålingen.

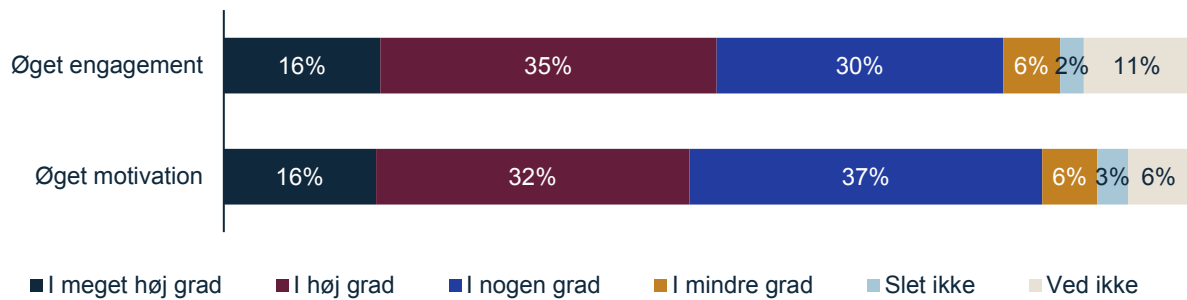
Figur 13. Elevernes oplevelse af undervisningen som spændende (N=1846)



Kilde: Elevsurvey 2019. Spørgsmålsformulering: Hvis du tænker på de særlige undervisningsforløb, du har deltaget i, hvor enig eller uenig er du så i følgende udsagn? Jeg synes, undervisningen er spændende

Dertil ses det af elevernes surveybesvarelser, at 48 pct. af eleverne i høj eller meget høj grad synes, at indsatserne har givet dem øget motivation ved slutmålingen. Den øgede motivation findes i højere grad hos eleverne på mellemtrinnet (51 pct. i høj eller meget høj grad) end blandt udskolingseleverne (45 pct. i høj eller meget høj grad). Forskellen er signifikant.

Figur 14. Elevernes oplevelse af, om undervisningsforløbet har givet dem øget motivation og engagement (N=1846/1827)



Kilde: Elevsurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad synes du, at de særlige undervisningsforløb har givet dig...

Det fremgår af interviewene med eleverne på casebesøgene, at det særligt er lærernes øgede tid til den enkelte, der opleves positivt og motiverende. En elev, der har deltaget i holddeling, siger blandt andet:

Elev: Man vil selvfølgelig gerne høres og ses med det, man laver. Når vi får tolærerordninger, så er vi meget færre elever. Så har man mulighed for at blive hørt. Man kan tænke, "okay, det var ikke noget jeg ville have sagt, hvis hele klassen var her". Man har mulighed for at blive set og hørt. Man kan bare se på en lærers ansigtsudtryk, hvis man har sagt noget godt. Deres ansigt lyser op. Så ved man, "okay det var godt, det jeg sagde". Man giver op, hvis man ikke får feedback tilbage fra sin lærer.

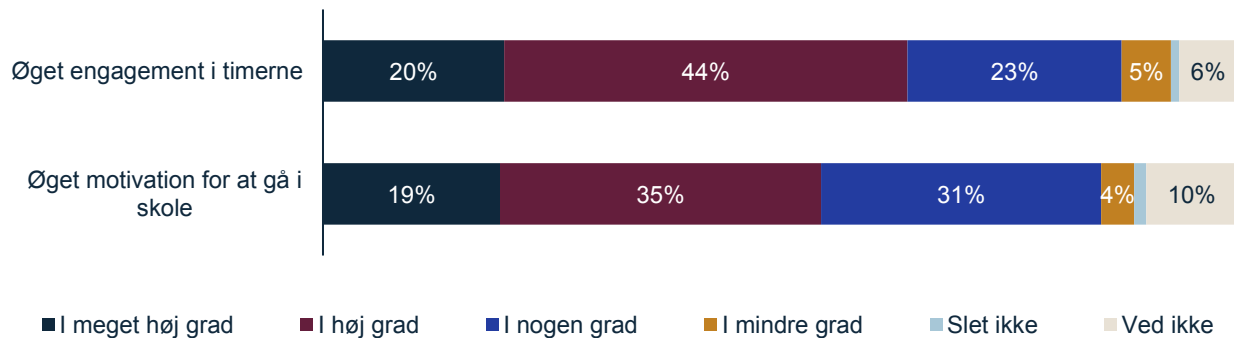
Derudover kan motivationen også i højere grad gå på, at der i indsatserne benyttes alternative undervisningsformer fx at tage ud af huset eller lave mere kreative og selvstændige opgaver og projekter, end eleverne som regel møder i den almindelige undervisning. Det kan også være små ting i undervisning med fx tolærerordning eller holddeling, som gør undervisningen lidt særlig, så eleverne oplever den som sjovere eller mere lærerig end normalt.

Elev: Nogle gange er det dejligt, fordi vi laver ikke de samme ting, som når vi har ekstralærer på. Det er dejligt, fordi du lærer noget nyt. Timen er sjovere.

Oplevelser som disse kan således give eleverne øget engagement i timerne og større lyst til at deltage i undervisningen, når de finder ud af, at de godt kan svare på spørgsmålene, eller at de andre har samme udfordringer som dem selv. I surveyen svarer 51 pct. af eleverne således også, at de i høj eller meget høj grad har fået øget engagement i timerne som følge af de særlige undervisningsforløb.

Samtidig oplever lærerne også en stigning i elevernes engagement som følge af forsøget. Ved slutmålingen vurderer 64 pct. af lærerne i høj eller meget høj grad, at elevernes engagement er øget som følge af deltagelse i indsatsen, mens 54 pct. af lærerne i høj eller meget høj grad oplever, at forsøget har øget elevernes motivation for at gå i skole.

Figur 15. Lærernes oplevelse af elevernes udbytte af forsøget (N=222)



Kilde: Lærersurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at eleverne får øget engagement i timerne ved at deltage i indsatsen? **Note:** Procentsatser under 2 pct. vises ikke i figuren af grafiske hensyn.

Lærerne fortæller også i interviewene, at de oplever, at både fagligt svagere og fagligt stærkere elever ofte bliver mere motiverede af de særlige indsatser – især hvis der indgår i en form for niveaudeling. Eleverne får hver især mulighed for i højere grad at kunne rykke sig på deres eget niveau, og dermed kan særligt de fagligt svagere elever begynde at få mere mod på skolen eller på et enkelt fag, de er udfordrede af. Samtidig kan disse typer indsatser også bidrage til motivation for de fagligt dygtigere elever, som en lærer her udtaler om eleverne på et talentforløb:

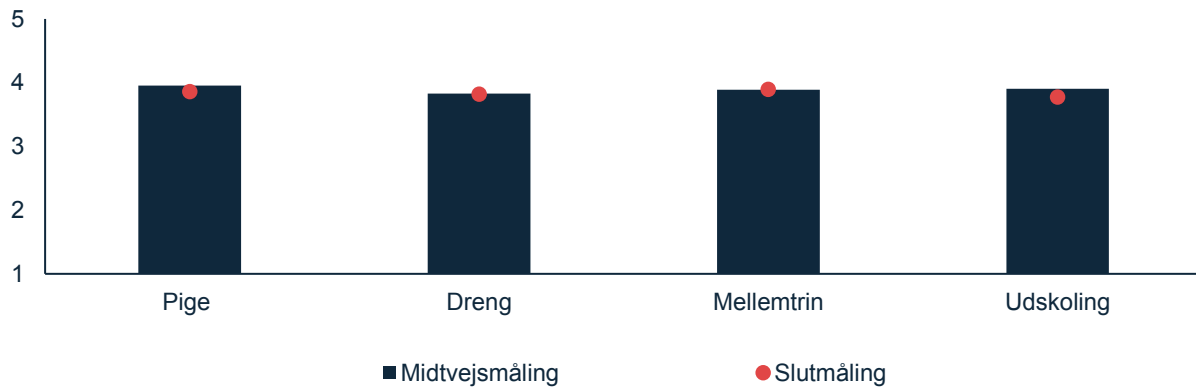


Lærer: Vi oplever, at talentholdet er med til at rykke de unge. Eleverne får mere tid med lærerne, de får lov til at være medbestemmende, og så bliver de nysgerrige på, hvad hinanden laver og lader sig inspirere af hinanden. Det er motiverende for mange af talenterne, at de bliver udfordrede af de andre elever. Eleverne motiverer hinanden, og underviserne presser dem hele tiden lidt til at gøre det bedre.

I stedet for at spørge eleverne direkte, om indsatsen øger deres motivation, kan man også se nærmere på, om motivationen blandt eleverne er steget fra midtvejs- til slutmålingen. Ser man på det samlede mål for elevernes motivation (se metodebilag afsnit 3.1.1), ligger elevernes niveau generelt forholdsvis højt allerede ved midtvejsmålingen. På en skala fra 1-5, hvor 5 er den højeste mulige motivation, ligger gennemsnittet for eleverne i rammeforsøget lige under 4.

Fra midtvejsmålingen til slutmålingen sker der dog et signifikant fald i elevernes motivation samlet set. Nedenfor illustreres ændringerne over tid for forskellige typer af elever. Heraf fremgår det, at det særligt er udskolingselevernes motivation, der falder i slutningen af skoleåret, mens mellemtrinselevernes motivation bibeholdes på nogenlunde samme niveau, året ud. Desuden daler pigeres motivation mere end drengenes. Tidspunktet for slutmålingen, kort før sommerferien, kan dog også formentlig forklare en del af den faldende motivation, særligt hos udskolingseleverne, der oplever eksamener mv. i den periode. Udviklingen bør derfor læses i lyset af den generelt høje motivation, eleverne udtrykker jf. figuren nedenfor.

Figur 16. Motivation over tid fordelt på køn og klassetrin



N=953 (piger); 831 (dreng) // 993 (Melletrin); 791 (Udskoling). **Kilde:** Elevsurvey 2018-2019. Tallene er baseret på indekset "motivation", nærmere beskrevet i metodebilaget, og viser udviklingen fra indekset baseret på midtvejsmålingen til indekset baseret på slutmålingen.

Ser man på udviklingen inden for de forskellige indsatsstyper, er der et lille fald i motivationen for elever, som fik alle fire indsatser. Og sammenligner man de enkelte indsatser betydning for, hvordan elevernes motivation udvikler sig fra midt- til slutmålingen, er der ingen signifikante forskelle mellem indsatserne.

Både observationerne og interviewene fra casebesøgene tyder dog på, at motivationen og oplevelsen af undervisningen hos eleverne i højere grad hænger sammen med den pågældende lærer og fag, end med en given særlig indsats. Hvis der laves en indsats i et bestemt fag med en bestemt lærer eller inden for et bestemt tema, fx et kreativt projekt eller en tur ud af huset, kan det være særligt motiverende for de elever, der kan lide den pågældende lærer, fag eller tema. Omvendt vil motivationen ikke nødvendigvis stige hos elever, der ikke finder faget interessant eller bryder sig om læreren. Ligesom for resten af skoledagen kan motivationen således variere mellem eleverne, og den er ikke nødvendigvis knyttet til en særlig indsats, men i højere grad til relationen med underviseren/underviserne.

Overordnet set peger resultaterne således i forskellige retninger, når det kommer til elevernes motivation. Baseret på surveys og det kvalitative data synes indsatsen at øge motivationen blandt eleverne, men over tid ses der faktisk et lille fald i den målte motivation. Dog skal det holdes in mente, at eleverne allerede ved midtvejsmålingen indgik i indsatsen, mens de ved slutmålingen var tæt på sommerferien. Det er derfor muligt, at der havde været tale om en anden udvikling over tid, hvis der var foretaget en førmåling forud for forsøgets iværksættelse.

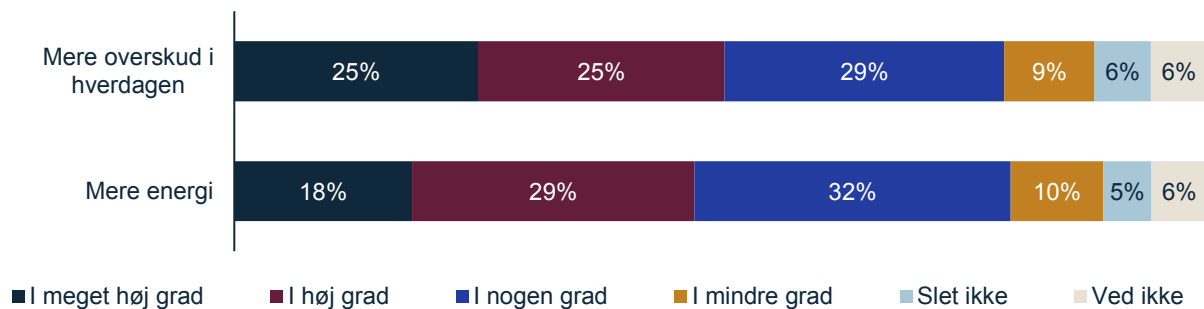
5.1.3 Skole-fritidsbalance

Balancen mellem skole og fritid ses som et trin på vejen mod slutteligt at forbedre elevernes generelle trivsel og faglighed i skolen. Forventningen blandt skolerne i deres ansøgninger er, at en bedre trivsel og sammenhæng mellem skole og fritid for den enkelte elev, primært som følge af den kortere skoledag, på længere sigt vil føre til både øget faglighed og trivsel blandt eleverne i forsøget.

For at vurdere, om elevernes skole-fritidsbalance bliver forbedret under forsøget, fremhæves data om elevernes overskud og energi i hverdagen samt læreres og forældres oplevelse af samme. Desuden sammenlignes forældrenes vurdering med forældre, hvis børn ikke deltager i rammeforsøget, for at identificere, om der er en forskel mellem de to grupper.

Halvdelen af de elever, der har deltaget i forsøget vurderer, at de i høj eller meget høj grad har fået mere overskud i hverdagen samt mere energi som følge af de særlige undervisningsforløb iværksat i forbindelse med projektet. Elever på mellemtrinnet oplever i signifikant højere grad at have mere overskud i hverdagen og mere energi sammenlignet med elever i udskoling.

Figur 17. Elevernes vurdering af udbyttet af de særlige undervisningsforløb (N=1819,1828)



Kilde: Eleversurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad synes du, at de særlige undervisningsforløb har givet dig...

De kvalitative interviews underbygger denne oplevelse af god sammenhæng mellem fritid og skole, og alle de adspurgte elever er glade for den forkortede skoledag. Flere elever udtrykker, at det gør skoledagen mere overskuelig for dem, når de har tidligere fri, og at de derfor også har mere energi i timerne i skolen, fordi de ved, at dagen ikke er nær så lang.



Elevev: Jeg synes ikke kun, at det er derfor, det er godt, men jeg har prøvet at være her til halv fire. Nu kan man mærke forskel på, at man slet ikke bliver lige så træt. Nu kan man give den los hele dagen. Det kunne man ikke før. Når man skulle være her hele dagen, fik man alligevel ikke noget ud af de sidste to timer.

En af de yngre elever udtrykker også, at det er muligt at komme ud af skolen i fred og ro, når man ikke skal ud samtidig med de store elever. Derudover fortæller eleverne, at de har bedre tid til deres fritidsaktiviteter og måske kan nå lidt hjem og hvile sig, inden de skal til fodbold. Enkelte elever mener også, at de er mere sociale, når de har tidligere fri, fordi man har tid til at være mere sammen med sine venner derhjemme eller i klub efter skole.

Blandt forældrene, hvor der kan sammenlignes med forældre, hvis børn ikke er med i ramme-forsøget, ses der også positive resultater. Således oplever forældrene til børn i forsøget, at børnene både har bedre tid til at lave lektier, gå til fritidsaktiviteter og lave de ting i fritiden, de vil. Dertil er de mere friske til at komme i skole sammenlignet med forældre til børn uden for forsøget. Samlet set vurderer 79 pct. af forældrene til børn i forsøget, at deres barn har en god eller meget god balance mellem skole og fritid, mens dette gælder for 65 pct. af andre forældre.

Samlet set oplever forældrene til børn i forsøget, at deres børn har en signifikant bedre balance mellem skole og fritid, end forældrene til børn uden for forsøget, når man ser samlet på alle spørgsmål om skole-fritidsbalance. Forældregrupperne minder mest om hinanden i forhold til om de oplever, at deres barn har en travl hverdag. Det oplever hhv. 44 pct. (forsøg) og 48 pct. (kontrol). På de resterende spørgsmål om tid til lektier, fritidsaktiviteter mv. er forældrene i forsøgsgruppen betydeligt mere positive end kontrolgruppen, hvilket munder ud i den signifikante forskel mellem forældrene på det samlede indeks for elevernes skole-fritidsbalance. Dette tyder på, at børnene agerer

under samme vilkår, men at rammeforsøget giver eleverne bedre mulighed for at trives under disse vilkår.

Figuren nedenfor viser forskellen på forældrene i forsøgsgruppen og forældrene i kontrolgruppen på indekset "balance mellem skole og fritid", der er konstrueret af samtlige spørgsmål om børnenes skole-fritids balance. Her ses det tydeligt, at forældrene i forsøgsgruppen oplever en signifikant højere grad af balance end forældrene i kontrolgruppen. Forskellen er fortsat signifikant, når der kontrolleres for børnenes klassetrin og forældrenes generelle tilfredshed med skoledagens længde.

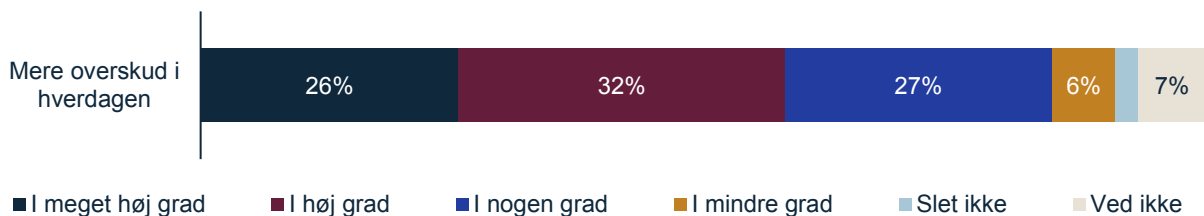
Figur 18. Forældres oplevelse af deres barns balance mellem skole og fritid



N= 516 (forsøgsgruppe); 919 (kontrolgruppe). **Kilde:** Forældresurvey 2019. Tallene er baseret på indekset "balance mellem skole og fritid", nærmere beskrevet i metodebilaget, og viser gennemsnittene for hhv. forsøgs- og kontrolgruppe på indekset. Indekset går fra 1-5, hvor 5 er mest positivt.

Størstedelen af lærerne, der har svaret på surveyen, oplever også, at eleverne har mere overskud i hverdagen. 58 pct. angiver således, at eleverne i høj eller meget høj grad har mere overskud i hverdagen, mens kun 8 pct. angiver, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.

Figur 19. Lærernes oplevelse af elevernes overskud i hverdagen (N=222)



Kilde: Lærersurvey 2019. Spørgsmålsformulering: Hvordan synes du nedenstående passer på de elever, som deltager i indsatsen? **Note:** Procentsatser under 2 pct. vises ikke i figuren af grafiske hensyn.

I de kvalitative interviews kan flere lærere desuden mærke, at det gør en forskel for elevernes skoleglæde, at deres skoledag er blevet kortere:

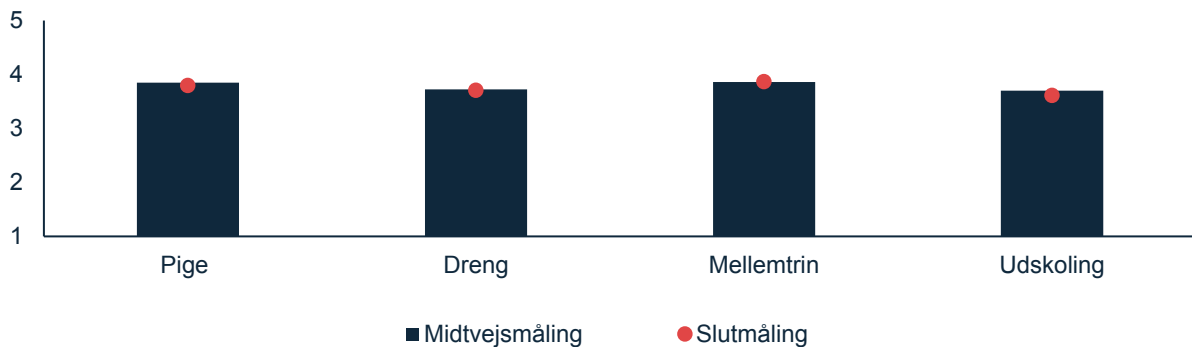


Lærer: Hele vejen rundt både i forhold til trivsel og faglighed giver det bare så meget. Jeg kunne også se stor forandring i skoleglæden, da skoledagen blev forkortet med forsøget her. Det har ændret deres glæde. Så gamle er de jo heller ikke.

I stedet for at spørge elever og lærere om indsatsen øger deres skole-fritidsbalance, kan man også se nærmere på, om oplevelsen af balancen blandt eleverne er steget fra midtvejs- til slutmålingen. Når det kommer til sammenhængen mellem skole og fritid, oplever eleverne i forsøget generelt en

god balance i deres dagligdag. Over tid udvikler elevernes oplevelse af deres skole-fritidsbalance sig dog en smule negativt, og gennemsnittet på indekset ved slutmålingen er signifikant lavere end ved midtvejsmålingen. På figuren nedenfor ses dog, at faldet især skyldes udskolingseleverne, der oplever en signifikant mindre balanceret hverdag ved slutmålingen i modsætning til mellemtrinseleverne, der ligger på stort set samme niveau ved slutmålingen som ved midtvejsmålingen. Denne forskel tyder på, at det i højere grad er årsprøver, der påvirker skole-fritidsbalancen, end at det er rammeforsøget i sig selv.

Figur 20. Udvikling i elevernes oplevelse af balance mellem skole og fritid fordelt på køn og klasstrin



N=952 (piger); 830 (dreng) // 993 (Melletrin); 789 (Udskoling). **Kilde:** Elevsurvey 2018-2019. Tallene er baseret på indekset "balance mellem skole og fritid", nærmere beskrevet i metodebilaget, og viser udviklingen fra indekset baseret på midtvejsmålingen til indekset baseret på slutmålingen.

Alt i alt tyder resultaterne fra både elever, lærere og forældre på, at forsøget bidrager til en bedre sammenhæng mellem skole og fritid for de børn, der deltager. Det lille fald over tid må læses med det forbehold, at der stadig er tale om et højt niveau af oplevet balance i hverdagen, samt at den sidste måling er foretaget kort inden sommerferien, hvorfor en vis skoletræthed og eksamenspres muligvis kan være smittet af i målingen.

5.1.4 Uddannelsesparathed

Endeligt forventedes forsøget også at have betydning for elevernes uddannelsesparathed, så flere udskolingselever efter endt skolegang vil være klar til at vælge og gennemføre en ungdomsuddannelse. Resultaterne i dette afsnit afspejler elevernes oplevede uddannelsesparathed baseret på surveybesvarelser.¹⁰

Samlet set tyder resultaterne fra undersøgelsen blandt eleverne på, at eleverne over tid bliver mere parate til at starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse. Om dette skyldes forsøget eller de andre aktiviteter rettet mod uddannelsesparathed i udskolingsklasserne, kan vi dog ikke entydigt fastslå pba. surveyresultaterne. Resultaterne må således læses med forbehold for, at skolerne også udover rammeforsøgets aktiviteter arbejder med elevernes uddannelsesparathed løbende sammen med bl.a. UU-vejledningen.

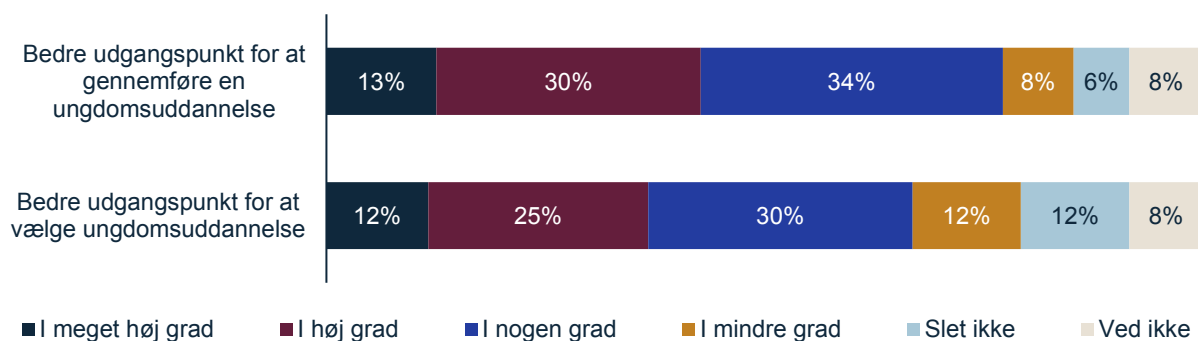
Ved slutmålingen angiver 43 pct. af eleverne, at de synes, de særlige undervisningsforløb i forbindelse med rammeforsøget i høj eller meget høj grad har givet dem et bedre udgangspunkt for at gennemføre en uddannelse. Dertil vurderer 34 pct. af eleverne, at forløbene i nogen grad har givet

¹⁰ Kun udskolingselever har fået spørgsmål om uddannelsesparathed

dem et bedre udgangspunkt. Således har langt de fleste elever haft et udbytte i forhold til deres oplevede uddannelsesparathed som følge af indsatsen, mens kun 14 pct. ikke oplever en betydning og 8 pct. er usikre (se figur 21).

Når det kommer til at *vælge* en ungdomsuddannelse, oplever lidt færre elever, at indsatsen har haft betydning, men over halvdelen angiver fortsat i nogen grad, høj grad eller meget høj grad at have fået et bedre udgangspunkt for at vælge en uddannelse efter folkeskolen som følge af forsøgets aktiviteter. Elevernes besvarelser tyder således på, at indsatsen i høj grad har været med til at forbedre størstedelen af elevernes udgangspunkt for gennemførelse af ungdomsuddannelse, mens betydning for valg af uddannelse er lidt mindre.

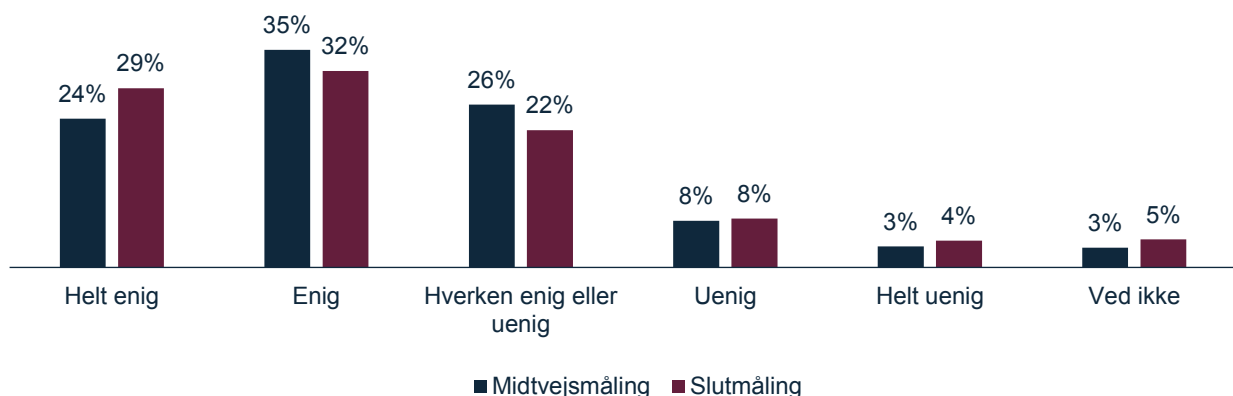
Figur 21. Elevernes oplevelse af indsatsernes betydning for deres uddannelsesparathed (N=530)



Kilde: Eleversurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad synes du, at de særlige undervisningsforløb har givet dig...

Eleverne er desuden spurgt ind til, mere generelt, om de føler sig klar til at starte på en ungdomsuddannelse ved både midt- og slutmålingen. Allerede ved midtvejsmålingen føler en stor del af eleverne sig parate til at starte på en uddannelse, men der sker alligevel en lille, men ikke signifikant stigning fra midtvejsmålingen til slutmålingen. Ved første måling vurderede 59 pct. af udskolingseleverne, at de var parate til at starte på en ungdomsuddannelse (helt enig eller enig), mens dette tal ved slutmålingen udgjorde 61 pct. Dog er andelen af elever, der ikke føler sig parate (uenig eller helt uenig), eller ikke ved det, nogenlunde konstant mellem de to målinger. Der er således ikke sket en målbar udvikling hos denne gruppe.

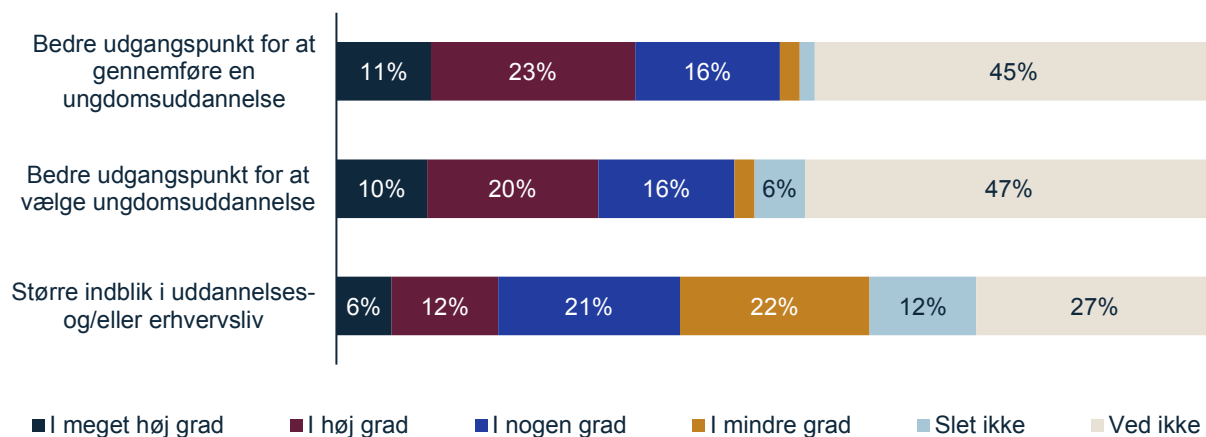
Figur 22. Udvikling i elevernes oplevelse af at være klar til at starte på en ungdomsuddannelse (N=493)



Kilde: Eleversurvey 2018 og 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende udsagn: Jeg føler mig parat til at starte på en ungdomsuddannelse efter folkeskolen.

Blandt lærerne er oplevelsen af en stigning i elevernes uddannelsesparathed mindre udbredt. 23 pct. angiver, at eleverne i meget høj eller høj grad har fået bedre udgangspunkt for at vælge en ungdomsuddannelse, mens 27 pct. mener, at elevernes udgangspunkt for at gennemføre en uddannelse er blevet forbedret. På alle tre spørgsmål er andelen af "ved ikke"-svar høj – over en tredjedel ved ikke, om elevernes uddannelsesparathed er blevet forbedret som følge af indsatsen. Dette er måske også et tegn på, at uddannelsesparathed kun i få tilfælde har været i fokus i indsatsene, og mange derfor slet ikke har gjort sig tanker om indsatsens betydning for uddannelsesparatheden. Det skal dog også bemærkes, at tallene rapporteret for eleverne er fra spørgsmål, der generelt handler om fremtidsplaner, og ikke er stillet specifikt i forhold til indsatsen fra rammeforsøget, som hos lærerne.

Figur 23. Lærernes oplevelse af elevernes uddannelsesparathed (N=176,174,222)



Kilde: Lærersurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at eleverne får følgende ud af at deltage i indsatsen? **Note:** "Ikke relevant"-kategorien er fjernet i grafen, da der var tale om store andele som følge af, at ikke alle lærere har forudsætninger for at kunne svare fyldestgørende. Andelen af "ikke-relevant" udgør ca. 20 pct. I spørgsmålet om større indblik dækker "ved ikke"-kategorien dog over både ved ikke og ikke relevant. Procentsatser under 2 pct. vises ikke i figuren af grafiske hensyn.

Betydningen af rammeforsøget på elevernes uddannelsesparathed er således uklar. Eleverne oplever generelt at være blevet en smule mere forberedte på at vælge og gennemføre ungdomsuddannelser, men når lærerne spørges ind til indsatsernes betydning for dette, er der mere blandede tilbagemeldinger. Alt i alt tyder det på, at eleverne oplever sig mere uddannelsesparate, men at dette måske i mindre grad skyldes selve indsatsen forbundet med rammeforsøget, men nærmere skyldes generel modning samt andre uddannelsesrettede aktiviteter såsom brobygning og lignende.

5.2 Elevernes udbytte

I dette afsnit gennemgås analyseresultaterne af rammeforsøgets effekter på elevernes faglige udvikling og trivsel. Registeranalyserne viser, at rammeforsøget overordnet set ikke har haft en effekt på elevernes trivsel og faglige udvikling. Vi finder dog, at rammeforsøget har haft en negativ effekt på læsefærdigheder for de elever, der har fået deres timeantal reduceret med mere end to timer ugentligt. Til forskel fra registeranalyserne viser resultaterne fra survey og de kvalitative interviews, at både indsats eleverne, deres forældre og lærerne oplever, at rammeforsøget har haft en positiv betydning for elevernes faglighed og trivsel. De mulige årsager til denne umiddelbare diskrepans på tværs af datakilderne, vil blive behandlet i delkonklusionerne.

Afsnittet er opdelt i to delafsnit, hvor der behandles rammeforsøgets effekt på henholdsvis elevernes faglighed og elevernes trivsel. I de to delafsnit præsenteres først de registerbaserede analyser af rammeforsøgets effekter, og herefter de oplevede effekter af elevernes faglige og trivselsmæssige udbytte, som de kommer til udtryk i surveys blandt lærere, elever og forældre samt de kvalitative interviews med lærere og elever.

Som beskrevet tidligere, og uddybet i bilagsmaterialet, undersøges rammeforsøgets effekter med et Difference-in-Difference design med en statistisk konstrueret kontrolgruppe. Designet består i, at indsats- og kontrolgruppe sammenlignes før og efter deltagelse i rammeforsøget, hvor "eftermålingen" er foretaget i slutningen af skoleåret 2018/19, selvom forsøget også fortsætter i skoleåret 2019/20. Hvis indsatsgruppen – målt i forhold til faglighed og trivsel – har udviklet sig bedre end kontrolgruppen, kan rammeforsøget siges at have haft en positiv effekt på elevernes faglige udvikling og trivsel. Den centrale antagelse bag metoden er, at elevernes trivsel og faglighed ville have udviklet sig på samme måde for indsats- og kontrolgruppen, hvis rammeforsøget ikke var blevet gennemført. Er antagelsen ikke opfyldt, vil metoden give et misvisende billede af forsøgets effekt. Ved at vælge en indsats- og kontrolgruppe, der, bortset fra indsatsen, ligner hinanden mest muligt, mindskes risikoen for, at antagelsen ikke er opfyldt. Vi har derfor dannet en statistisk kontrolgruppe. Kontrolgruppen består af elever, som har gået på skoler, der ikke er en del af rammeforsøget, og som er magen til elever, der har fået indsatsen ift. klassetrin, herkomst, forældrenes uddannelse, skolens beliggenhedskommune og skolens brug af § 16 b, hvor understøttende undervisning konverteres til to-lærerundervisning. For en mere detaljeret beskrivelse af metoden henvises til bilagsmaterialet.

I de registerbaserede effektanalyser indgår samtlige elever, der har gået på en årgang, som har modtaget én eller flere af de fire indsats typer, der er beskrevet i afsnit 4.4. 50 pct. af skolerne har benyttet holddeling, 55 pct. har benyttet tolærerordning, 32 pct. har lavet turbo-/talensforløb og 48 pct. har lavet tematiske indsatser. Over halvdelen af skolerne benytter sig af flere indsatser, hvorfor summen af de foregående tal summerer til mere end 100 pct. På de fleste indsatsskoler har samtlige elever på de udvalgte årgange modtaget en given indsats. I visse tilfælde har det imidlertid udelukkende været enkelte klasser eller elever på en given årgang, der har modtaget indsatsen. Om end de resterende klasser/elever derved ikke har modtaget den beskrevne indsats, har de stadig deltaget i rammeforsøget. Skolerne har således afkortet skoledagen for samtlige klasser på den respektive årgang. Fælles for alle indsatseleverne er altså, at de alle har fået reduceret timeantallet, men det varierer, hvilken form for indsatstype de respektive årgange har modtaget og hvor stor en del af eleverne på årgangen, som modtog indsatsen.

Den overordnede analyse er dermed en analyse af effekten af elevernes deltagelse i rammeforsøget som helhed: Både de elever, som udelukkende fik reduceret deres timetal og de, som fik en indsats og fik reduceret deres timetal indgår i deltagergruppen. Omvendt er det ikke en analyse af effekten for netop de elever, som modtog indsatserne. I delanalyserne vil det blive behandlet, hvorvidt effekten af elevernes deltagelse har varieret afhængigt af hvilke(n) indsatstype, der blev iværksat på de respektive årgange. Også her ser vi på alle eleverne på den berørte årgang.

5.2.1 Faglighed

I dette afsnit beskrives resultatet af analysen af rammeforsøgets effekt på elevernes faglighed. Opsummerende viser analysen, at det ikke kan påvises, at deltagelse i rammeforsøget har generel betydning for udviklingen i elevernes matematik- og læsefærdigheder. Analysen tyder dog på, at rammeforsøget har en signifikant negativ effekt for elevernes læsefærdigheder på skoler, hvor timetallet

er reduceret med mere end to timer. Resultaterne fra surveys og caseinterviews med elever, forældre og lærer viser, at rammeforsøget opleves som havende positiv betydning for fagligheden. Ser man på tværs af disse resultater, tegner analysen et billede af, at skolen under rammeforsøget opleves bedre af elever, lærere og forældre, og at skolen samtidig skaber omtrent de samme faglige resultater for eleverne.

Rammeforsøget har begrænset betydning for læse- og matematikfærdigheder

For at måle elevernes udvikling læse- og matematikfærdigheder i effektanalysen er der anvendt elevernes resultater fra de nationale tests¹¹. I tabel 8 vises den beregnede effekt af rammeforsøget på elevernes faglige udvikling i læsning og matematik. Effektmålet udtrykker forskellen på indsats- og kontrolgruppens udvikling fra før til efter rammeforsøgets implementering. Effektmålet udtrykker altså om elever, der deltog i rammeforsøget, udviklede sig mere positivt, mere negativt eller på samme måde som eleverne i kontrolgruppen. Den samlede effekt for alle elever, som deltog i rammeforsøget, er vist i rækken ”samlet effekt” i tabel 8.

Analysen viser, at rammeforsøget ikke har haft en signifikant effekt på elevernes faglighed. Af tabel 8 fremgår det, at indsats elevernes læse- og matematikfærdigheder fra før- til eftermålingen er vokset henholdsvis 1,51 point og 6,22 point mindre relativt til kontrolgruppens læse- og matematikfærdigheder. Elevernes pointscore i de nationale test i læse- og matematikfærdigheder stiger gennemsnitligt med omtrent 200 point fra et måling-år i de nationale test til det næste¹². Den negative effekt svarer derved til et relativt fald på cirka 0,75 procentpoint i læsefærdigheder og 3 procentpoint i matematikfærdigheder. Effekten vurderes derved ikke at være substantiel og er som nævnt heller ikke signifikant.

Tabel 8 viser også effekterne 1) ift. hvilken indsats type eleven fik, 2) for de fagligt svageste elever, 3) for skoler med høj motivation for deltagelse, 4) for skoler, som har erfaring med afholdelse af lignende indsats, 5) for skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen og 6) afhængig af timetalsreduktionens størrelse.

Selvom rammeforsøget samlet set ikke har en effekt, kan det tænkes, at enkelte af de anvendte indsats typer (tolærerordning, holddeling osv.) kan have betydning. I rækken ’Indsats type’ ses effekten af rammeforsøget på læse- og matematikfærdigheder på tværs af de fem specifikke indsats typer, eleverne har kunnet deltage i: Tolærerordning, holddeling, turbo- og talentforløb, tematisk indsats og en kombination af førnævnte. Analyserne viser, at rammeforsøget ikke har haft en effekt på elevernes faglige udvikling uafhængigt af, hvilken af de fem indsats typer eleverne har deltaget i og hvilket fagligt mål, der er tale om. Et vigtigt metodisk forbehold er her, at skolerne har haft stor frihed til at ændre deres valg af indsats type undervejs i forsøget. Til trods for at en skole indledningsvist i forsøget eksempelvis har indberettet, at deres elever har modtaget ’tematiske indsats’, kan det ikke udelukkes, at de senere hen har ændret det til en anden indsats type. Der indgår derfor potentielt set elever i indsats grupperne, der kun i begrænset omfang har modtaget den klassificerede

¹¹ Operationaliseringen er uddybet i rapportens metodebilag.

¹² Målet for elevernes gennemsnitlige pointstigning i de nationale test i læse- og matematikfærdigheder er blevet udarbejdet ved at udregne, hvor meget eleverne gennemsnitligt stiger i point fra et måling-år til det næste i hver enkelt af de nationale test i dansk og matematik. Dette er approximativt 200 point i både dansk og matematik. Det er vigtigt at hæfte sig ved, at målet er blevet udregnet med afsæt i indsats- og kontrolgruppeeleverne. Målet er derfor ikke nødvendigvis repræsentativt for hele den danske elevpopulation.

indsatstype. Indsatstypernes effekt på elevernes faglighed vil derfor, alt andet lige, blive underestimeret.

I rækken 'De fagligt svageste elever' ses effekten af rammeforsøget på læse- og matematikfærdigheder for de fagligt svageste elevers faglige udvikling. De fagligt svageste elever forstås her som elever med dårligere læse- og matematikfærdigheder end gennemsnittet på samme klassetrin inden rammeforsøget. Der kigges på denne type elever, da det kan antages, at det vil være de fagligt svageste elever, der vil have mest gavn af rammeforsøget, idet indsatserne alle resulterer i færre elever pr. voksen og dermed mere opmærksomhed og tid til de svageste elever. Analysen viser, at rammeforsøget ikke har en effekt på de fagligt svagestes læse- og matematikfærdigheder. Således udvikler fagligt svage elever, som deltog i rammeforsøget, sig ikke signifikant anderledes end elever i kontrolgruppen.

I rækken 'Højt motiverede skoler' ses effekten af rammeforsøget på læse- og matematikfærdigheder for de elever, der har gået på skoler, som er mest motiverede for at deltage i rammeforsøget. Skoler med høj motivation defineres her som skoler, der selv har taget initiativ til deltagelse i forsøget, besluttet indsatstypen, målgruppen og antallet af afkortede timer ifm. forsøget. Skoler med lav motivation er derved omvendt defineret som skoler, hvor kommunens skoleforvaltning- eller skoleforvaltningen i samarbejde med skolen har taget initiativ til deltagelse i forsøget, besluttet indsatstypen, målgruppen og antallet af afkortede timer ifm. forsøget. Analysen foretages for at undersøge om højt motiverede skoler er mere investeret i forsøget og derfor laver mere virksomhedsfulde forløb. Analysen viser dog, at rammeforsøget ikke har en særlig effekt for elever på højt motiverede skoler.

I rækken 'Skoler med erfaring' undersøges effekten af rammeforsøget på læse- og matematikfærdigheder for elever på skoler, som inden indsatsen har afholdt de samme eller lignende indsatser, før rammeforsøget trådte i kraft. Baggrunden er forventning om, at skoler, der tidligere har lavet lignende indsatser i højere grad er i stand til at lave indsatser for eleverne, der er gennemprøvede og dermed mere virksomhedsfulde, end skoler, der ikke tidligere har arbejdet med lignende indsatser. Analysen viser dog, at rammeforsøget gennemsnitligt set ikke har haft en særlig effekt på elevernes faglige udvikling på skoler, der inden rammeforsøget har afholdt de samme e. lign. indsatser.

I rækken 'Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen' fremgår effekten af rammeforsøget på læse- og matematikfærdigheder for de elever, som *ikke* har anvendt § 16 b inden rammeforsøget trådte i kraft i skoleåret 2017/18. Paragraffen kan bruges til at konvertere understøttende undervisning til tolærerordning i andre timer og dermed have færre undervisningstimer end bestemt i § 14 b, om den samlede undervisningstids varighed. På skoler, der *ikke* har benyttet sig af paragraffen, kan man således forestille sig, at en effekt af rammeforsøget vil være større, fordi eventuelle positive konsekvenser ved en timetalsreduktion og den dertilhørende ressourceomfordeling endnu ikke vil være realiseret. Analysen viser imidlertid, at rammeforsøget ingen særlig effekt har ift. læse- og matematikfærdigheder på disse skoler.

Der er forskel på, hvor omfangsrig indsatsen har været for eleverne. Omfanget af indsatsen er påvirket af, hvor mange timer undervisningen på det enkelte klassetrin er reduceret og dermed den mængde ressourcer, der er blevet frigivet til rammeforsøget. I rækken '2 timer eller derunder' fremgår effekten af rammeforsøget på læse- og matematikfærdigheder for de elever, der har gået på en årgang, hvor undervisningstiden er forkortet med 2 timer eller mindre ugentligt. I rækken 'Mere end 2 timer' fremgår omvendt effekten af rammeforsøget på læse- og matematikfærdigheder for de elever, der har gået på en årgang, hvor undervisningstiden er forkortet med mere end 2 timer. Læsefærdighederne for de indsatselever, der har fået reduceret deres antal undervisningstimer med

mere end 2 timer, er fra før til eftermålingen vokset 25,41 point mindre end kontrolgruppen. Som tidligere fremhævet stiger elevernes pointscore i de nationale test i læse- og matematikfærdigheder gennemsnitligt set med omtrent 200 point fra et måling-år til det næste. Den negative effekt svarer derved til et relativt fald på 12,7 pct.

Resultaterne vises samlet i tabel 8 nedenfor.

Tabel 8. Effekten af rammeforsøget på elevernes faglighed

Effekt mål	Indsatsgruppe	Effekt (point)	
Matematikfærdigheder	Samlet effekt	-1.51	
	Indsatstype	Tolærerordning	15.18
		Holddeling	-1.46
		Turbo- og talentforløb	2.54
		Tematiske indsatser	7.30
		Kombinationsindsats	-11.66
	Målgruppe	De fagligt svageste elever	-3.93
		Højt motiverede skoler	-4.57
		Skoler med erfaring	2.33
		Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen	1.06
	Antal timer undervisningen er reduceret med	2 timer eller derunder	5.30
		Mere end 2 timer	-14.29
	Samlet effekt		-6.22
Læsefærdigheder	Indsatstype	Tolærerordning	9.21
		Holddeling	0.99
		Turbo- og talentforløb	-5.10
		Tematiske indsatser	-2.03
		Kombinationsindsats	-18.45
	Målgruppe	De fagligt svageste elever	6.72
		Højt motiverede skoler	-7.97
		Skoler med erfaring	3.06
		Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen	-3.36
	Antal timer undervisningen er reduceret med	2 timer eller derunder	7.15
Mere end 2 timer		-25.41**	

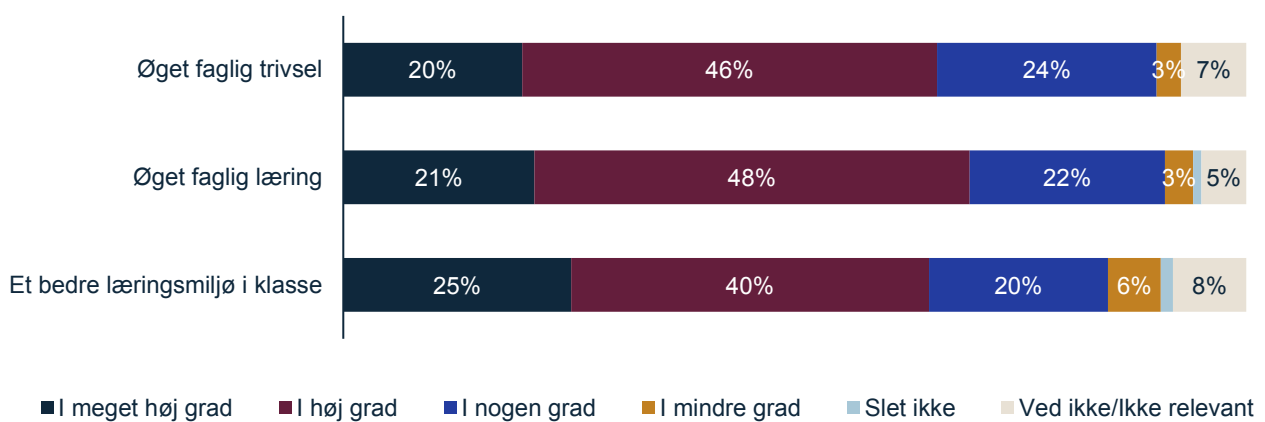
Kilde: Egne beregninger pba. difference-in-differences model med statistisk kontrolgruppe. Data stammer fra nationale tests, skoleindberetninger samt Danmarks Statistiks registre. Se metodebilag, afsnit 3.5. **Note:** N: Læsefærdigheder = 56.456-24.232, Matematikfærdigheder = 35.646-17.232. I undersøgelsen af rammeforsøgets effekt på læsefærdigheder og matematikfærdigheder fordeler eleverne sig på henholdsvis 41 og 38 indsatskoler. Signifikansniveauer illustreres som følgende: p-værdi<0,05=*, p-værdi<0,01=**, p-værdi<0,01=***.

Forældre, lærere og elever oplever rammeforsøget som virkningsfuldt

I ovenstående blev det med afsæt i data fra de nationale tests undersøgt, hvorvidt rammeforsøget har haft en effekt på elevernes faglige udvikling. I dette afsnit bliver der set nærmere på de oplevede effekter af rammeforsøget på elevernes faglighed, som de kommer til udtryk i surveys blandt elever, lærere og forældre samt kvalitative interviews med elever og lærere.

Størstedelen af lærerne i surveyen oplever, at indsatsen har en positiv betydning for elevernes faglighed. Af figuren nedenfor fremgår det således, at omtrent 70 pct. af lærerne svarer, at indsatsen under rammeforsøget i høj grad eller i meget høj grad har en positiv betydning for både elevernes faglige trivsel, faglige læring og læringsmiljøet.

Figur 24: Lærernes oplevelse af indsatsens betydning for elevernes faglige trivsel (N=222)



Kilde: Lærersurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at eleverne får følgende ud af at deltage i indsatsen? **Note:** Procentsatser under 2 pct. vises ikke i figuren af grafiske hensyn.

Lærerne fremhæver i de kvalitative interviews, at indsatserne særligt kan fremme elevernes faglighed, når der er en lav elev/lærer-ratio. En lærer udtaler blandt andet:



Lærer: Men faglighed er virkelig det med, at vi har mulighed for at gå ind nogle steder, man ikke har mulighed for, når man står alene. Både hos nogle svage elever man kan give et boost, men også nogle af de stærkere elever. Gælder både 5. og 6.

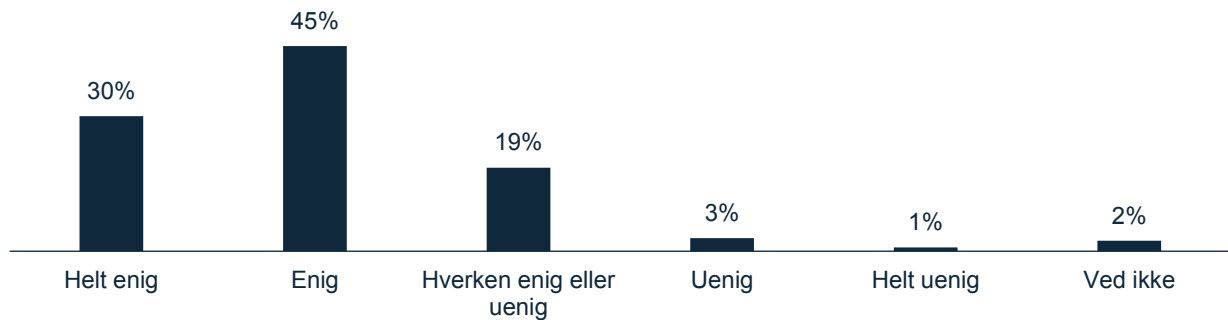
Ligeledes viser interviews og observationer, at flere indsatser også giver mulighed for, at flere lærere er inde over undervisningen i et eller flere fag. Det betyder, at lærernes forskellige forcer kan benyttes, så de hver især underviser de emner, de er stærkest i fx i hhv. division, multiplikation og brøker i matematikundervisningen. På den måde får eleverne den mest kvalificerede underviser til alle emner, fordi lærerne fx kan bytte rundt i rollerne på tolærerordning, eller kan skifte eleverne mellem sig ved holddeling. En lærer udtrykker denne mulighed således:



Lærer: Fordelen ved holddeling er fagligheden. Her får vi større sparring mellem faglærerne. Vi har nogle kompetencer hver især, som bedre udnyttes. Alle elever vil kunne undervises af de lærere, der er allerbedst på nogle specifikke områder.


Flertallet af eleverne oplever i overensstemmelse med lærerne, at indsatsen har bidraget til at fremme deres faglighed. Figuren nedenfor viser, at 75 pct. af eleverne i slutmålingen har erklæret sig enige eller meget enige i, at de har lært meget af at være med i undervisningsforløbet ifm. ramme-forsøget.

Figur 25. Elevernes oplevelse af forsøgets betydning for egen faglighed (N=1846)




Kilde: Elevsurvey 2019. Spørgsmålsformulering: Hvis du tænker på de særlige undervisningsforløb, du har deltaget i, hvor enig eller uenig er du så i følgende udsagn? Jeg lærer meget af at være med

Om end eleverne generelt set oplever, at de har lært meget af at være med i undervisningsforløbene, er det med afsæt i figur 25 uklart, hvorvidt de oplever at have haft en større læringstilvækst end i normale undervisningstimer. De kvalitative interviews indikerer dog, at det er tilfældet. En elev beskriver eksempelvis, hvordan en mere niveauopdelte undervisning har givet denne et ekstraordinært fagligt løft:



Elev: Jeg har også rykket mig. Jeg kan se på mine karakterbog, at jeg er gået fra over gennemsnittet til meget over gennemsnittet. Det er ikke fordi, at jeg føler mig klog, fordi niveauet sættes hele tiden op i klassen. Det kommer an på, om klassen er opdelt, om jeg føler mig udfordret. Det kommer også an på faget. Forleden dag gennemgik vi et essay, som jeg havde gennemgået i forløbet på gymnasiet. Jeg sidder og tegner på min hånd i timen, og når der kommer noget, jeg har brug for, tuner jeg ind på det og lytter.

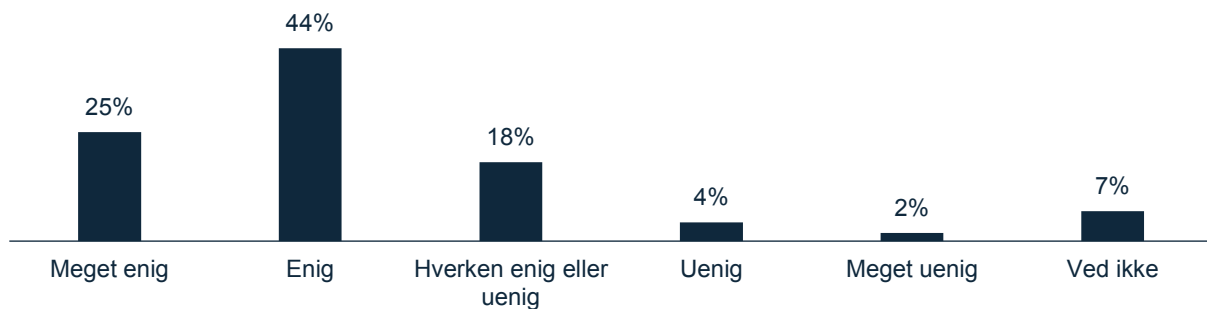
Flere af eleverne beskriver dog, at indsatsens effekt på deres faglighed afhænger meget af den enkelte lærer, emne osv.:



Elev 1: Jeg har både valgt grøn og gul [smiley]. Nogle gange lærer man noget og andre gange ikke så meget. Jeg lærer mere i dansk end i matematik.
Elev 2: Matematik er sværere, der vil man gerne have sin egen lærer. Det kan være nemmere at forstå deres forklaringer. (Elever med holddeling)

I overensstemmelse med eleverne og lærerne er det ligeledes oplevelsen blandt forældre til børn, der har deltaget i ramme-forsøget, at ramme-forsøget har bidraget til at fremme elevernes faglighed. Af figuren nedenfor ses det, at 69 pct. af forældrene mener, at det særlige undervisningsforløb har udviklet deres barn fagligt.

Figur 26. Forældrenes oplevelse af forsøgets betydning for elevernes faglighed (N=617)



Kilde: Forældresurvey 2019. Spørgsmålsformulering: Hvor enig eller uenig er du i udsagnet *Det særlige undervisningsforløb har udviklet mit barn fagligt?*

I rammeforsøget lærer eleverne omtrent det samme, men skoledagen opleves bedre

Hvordan kan det være at elever, lærere og forældre alle oplever indsatsen som virkningsfuld ift. faglighed i surveys og interviews, når effektanalysen tyder på, at rammeforsøget har lille eller ingen betydning?

For det første kan rammeforsøget godt bidrage til elevernes faglige udvikling uden også at have en effekt på fagligheden. Eksempelvis kan eleverne godt "lære meget af at være med" uden at det samtidig betyder, at de ville have lært mindre, hvis de ikke var med. Set i dette lys viser analysen, at elever, lærere og forældre oplever, at læring indenfor rammeforsøget er en bedre måde (surveys) at opnå samme faglige resultater på (effektanalysen).

Her bør et par metodiske forbehold nævnes. Diskrepansen mellem resultaterne fra survey- og effektanalysen kan også skyldes de metodiske valg. I effektanalysen har en del af elevernes eftermålinger karakter af "slutmålinger", idet indsatsen ikke var bragt helt til ende på målingstidspunktet. Det er derfor den kortsigtede effekt af forsøget, som måles. Der kan være langsigtede effekter, som overses. Derudover ser effektanalysen på effekten af *deltagelse i rammeforsøget* og ikke effekten af at modtage en indsats. Kriteriet for inddragelse i indsatsgruppen er nemlig, at man går på en årgang, hvor en eller flere klasser har fået en timerreduktion. Der indgår således elever i indsatsgruppen, som kun i begrænset omfang har været i berøring med indsatsen. Det betyder, at effektmålene er konservative. Ift. surveybesvarelser og caseinterviews er det uklart, i hvilket omfang oplevelsen af "effekt" faktisk er udtryk for en effekt, og i så fald på hvilket grundlag respondenter vurderer effekten. Alternativt kan svarene tolkes som et udtryk for, at elever, lærere og forældre mere generelt er glade for rammeforsøget.

5.2.2 Trivsel

I dette afsnit vises resultatet af analysen af rammeforsøgets effekt på elevernes trivsel. Børne- og Undervisningsministeriet har udviklet fem indikatorer, der på baggrund af udvalgte spørgsmål fra trivselsundersøgelsen måler elevernes trivsel på fire underdimensioner (faglig trivsel, social trivsel, støtte og inspiration, ro og orden) samt den generelle skoletrivsel. Vores måling af trivsel baserer sig på disse fem indikatorer.¹³

¹³ Operationaliseringen er uddybet i rapportens bilag.

Opsummerende viser afsnittet, at vi ikke kan påvise, at deltagelse i rammeforsøget har betydning for elevernes trivsel. Ift. de specifikke indsatsstyper viser effektanalyserne desuden, at rammeforsøget heller ikke har effekt på trivsel på tværs af de forskellige indsatsstyper og målgrupper. Resultater fra surveys blandt elever, forældre og lærere samt kvalitative interviews med elever og forældre viser, at rammeforsøget opleves som havende en positiv betydning for elevernes trivsel. Samlet set tyder resultaterne på, at forældre, elever og lærere oplever skoledagen som bedre under rammeforsøget og, at skolen skaber samme trivsel for eleverne, som de ville have haft udenfor forsøget.

Rammeforsøget har ingen effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling

I tabel 9 herunder vises den beregnede effekt af rammeforsøget på trivsel. Effektmålet udgør således forskellen mellem den gennemsnitlige værdi af udfaldsmålet for indsatsgruppen efter rammeforsøget og den gennemsnitlige værdi af udfaldsmålet for kontrolgruppen efter rammeforsøget, fratrukket den tilsvarende forskel opgjort før rammeforsøget. Effektmålet udtrykker dermed, om elever, der deltog i rammeforsøget, har udviklet sig mere positivt, mere negativt eller på samme måde som eleverne i kontrolgruppen ift. trivsel.

Den samlede effekt af elevernes deltagelse i rammeforsøget er illustreret i rækken "*samlet effekt*". Af tabel 9 fremgår det overordnet set, at rammeforsøget målt på hver enkelt af de fem forskellige trivselsmål ikke har en signifikant effekt på indsats elevernes trivselsmæssige udvikling. Mere specifikt ses eksempelvis, at indsats elevernes generelle trivsel, som effekt af rammeforsøget, er vokset 0,01 point mere end kontrolgruppens gennemsnitlige generelle trivsel. Idet elevernes generelle trivsel måles på en skala fra 1-5, svarer det til en effekt på 0,2 procentpoint, hvorfor effekten ikke vurderes at være substantiel.

I rækken 'Indsatsstyper' fremgår effekten af rammeforsøget på de fem trivselsmål på tværs af de fem specifikke indsatsstyper, eleverne har kunnet deltage i: Tolærerordning, holddeling, turbo- og talentforløb, tematisk indsats og en kombination af førnævnte. Af tabellen ses det, at rammeforsøget ikke har en effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling uafhængigt af, hvilken af de fem indsatsstyper eleverne har deltaget i, og hvilket trivselsmål der er tale om. Som fremhævet i afsnit 5.2.1 er et centralt metodisk forbehold her, at skolerne har haft stor frihed til at ændre deres valg af indsatsstyper undervejs i forsøget. Om end en skole indledningsvist i forsøget eksempelvis har indberettet, at deres elever har modtaget 'tematiske indsats', kan det ikke udelukkes, at de senere hen har ændret det til en anden indsatsstyper. Der indgår derfor potentielt set elever i indsatsgrupperne, der kun i begrænset omfang har modtaget den klassificerede indsatsstyper. Indsatsstypernes effekt på elevernes trivsel vil derfor, alt andet lige, blive underestimeret.

I rækken 'Elever med lavest trivsel' ses effekten af rammeforsøget på de fem trivselsmål for de trivselsmæssigt svageste elever. De trivselsmæssigt svageste elever defineres her som de, der på tværs af de fem trivselsmål har scoret lavere end gennemsnittet på deres klassetrin inden rammeforsøget. Analysen viser, at rammeforsøget gennemsnitligt set ikke har haft en effekt på den trivselsmæssige udvikling for de trivselsmæssigt svageste elever.

I rækken 'Højt motiverede skoler' ses effekten af rammeforsøget på de fem trivselsmål for de elever, der har gået på skoler, som er mest motiverede for at deltage i rammeforsøget. Skoler med høj motivation er her defineret som skoler, der selv har taget initiativ til at deltage i forsøget samt besluttet indsatsstypen, målgruppen og antallet af afkortede timer ifm. forsøget. Analysen viser, at rammeforsøget ikke har haft en nævneværdig effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling på højt motiverede skoler.

I rækken 'Skoler med erfaring' fremgår effekten af rammeforsøget på de fem trivselsmål for de elever, der går på skoler, som tidligere har afholdt de samme eller lignende indsatser før rammeforsøget trådte i kraft. Analysen viser, at rammeforsøget gennemsnitligt set ikke har haft en særlig effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling på skoler, der før rammeforsøget har afholdt de samme eller lignende indsatser.

I rækken 'Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen' fremgår effekten af rammeforsøget på de fem trivselsmål for de elever, der går på skoler, som *ikke* har anvendt § 16 b inden rammeforsøget trådte i kraft i skoleåret 2017/18 og altså ikke umiddelbart har haft erfaring med konvertering af understøttende undervisning til tolærerordning. Analysen viser, at rammeforsøget gennemsnitligt set ikke har haft en særlig effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling på skoler, der inden rammeforsøget ikke har anvendt § 16 b.

Undervisningstiden er blevet reduceret i varierende omfang på tværs af både indsatsskoler og årgange. I rækken '2 timer eller derunder' fremgår effekten af rammeforsøget på de fem trivselsmål for de elever, der har gået på en årgang, som har forkortet undervisningstiden med 2 timer eller mindre ugentligt. I rækken 'Mere end 2 timer' fremgår omvendt effekten af rammeforsøget på de fem trivselsmål for de elever, som har gået på en årgang, der har forkortet undervisningstiden med mere end 2 timer. Analyserne viser, at rammeforsøget i begge målgruppers tilfælde ikke har haft en effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling.

Tabel 9: Effekten af rammeforsøget på elevernes trivsel

Effekt mål	Indsatsgruppe	Effekt (point)		
Generel trivsel (1)	Samlet effekt	0.01		
		Tolærerordning	-0.02	
		Holddeling	-0.04	
	Indsatsstype	Turbo- og talentforløb	0.06	
		Tematiske indsatser	0.07	
		Kombinationsindsats	0.02	
		De svageste elever	0.01	
		Højt motiverede skoler	0.01	
	Målgruppe	Skoler med erfaring	0.01	
		Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen	0.00	
		Antal timer undervisningen er reduceret med	2 timer eller derunder	0.02
			Mere end 2 timer	0.01
	Faglig trivsel (2)	Samlet effekt	-0.01	
		Tolærerordning	-0.03	
		Holddeling	-0.06	
Indsatsstype		Turbo- og talentforløb	0.06	
		Tematiske indsatser	0.06	
		Kombinationsindsats	-0.01	
		De svageste elever	-0.01	
		Højt motiverede skoler	-0.01	
Målgruppe		Skoler med erfaring	-0.02	
		Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen	-0.01	
		Antal timer undervisningen er reduceret med	2 timer eller derunder	-0.00
			Mere end 2 timer	-0.01
Social trivsel (3)		Samlet effekt	0.01	
		Tolærerordning	-0.01	
		Holddeling	-0.02	
	Indsatsstype	Turbo- og talentforløb	0.09	
		Tematiske indsatser	0.08	
		Kombinationsindsats	0.01	
		De svageste elever	0.04	
	Målgruppe	Højt motiverede skoler	0.01	
		Skoler med erfaring	0.02	

	Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen	0.02	
Antal timer undervisningen er reduceret med	2 timer eller derunder	0.01	
	Mere end 2 timer	0.02	
Samlet effekt		0.01	
Indsatsstype	Tolærerordning	-0.03	
	Holddeling	-0.05	
	Turbo- og talentforløb	-0.02	
	Tematiske indsatser	0.05	
	Kombinationsindsats	0.05	
Støtte og inspiration (4)	De svageste elever	0.00	
	Højt motiverede skoler	0.01	
	Målgruppe	Skoler med erfaring	0.01
		Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen	-0.01
Antal timer undervisningen er reduceret med	2 timer eller derunder	0.02	
	Mere end 2 timer	0.03	
Samlet effekt		0.03	
Indsatsstype	Tolærerordning	-0.02	
	Holddeling	-0.03	
	Turbo- og talentforløb	0.15	
	Tematiske indsatser	0.13	
	Kombinationsindsats	0.02	
Ro og orden (5)	De svageste elever	0.01	
	Højt motiverede skoler	0.02	
	Målgruppe	Skoler med erfaring	0.06
		Skoler som ikke anvendte § 16 b inden indsatsen	0.01
Antal timer undervisningen er reduceret med	2 timer eller derunder	0.05	
	Mere end 2 timer	0.01	

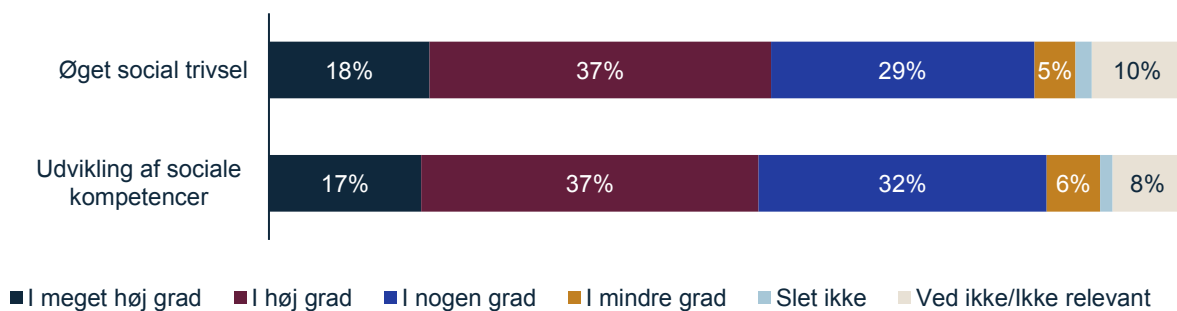
Kilde: Egne beregninger pba. difference-in-differences model med statistisk kontrolgruppe. Data stammer fra nationale trivselsmålinger, skoleindberetninger samt Danmarks Statistiks registre. Se metodebilag, afsnit 3.5. **Note:** N: Generel trivsel = 33.356-10.878, Faglig trivsel = 33.356-10.878, Social trivsel = 33.356-10.878, Støtte og inspiration = 33.356-10.878, Ro og orden = 33.356-10.878. Indsatsleverne i undersøgelsen af rammeforsøgets effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling fordeler sig på 39 deltager skoler. Signifikansniveauer illustreres som følgende: p-værdi<0,05=*, p-værdi<0,01=**, p-værdi<0,01=***.

Forældre, lærere og elever oplever at rammeforsøget har haft en positiv indflydelse på elevernes trivsel

I ovenstående blev det, med afsæt i data fra de nationale trivselsmålinger, undersøgt, hvorvidt rammeforsøget har haft en effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling. I indeværende afsnit undersøges forældres, elevs og læreres oplevede effekt af rammeforsøget ved hjælp af surveys og interviews.

I figuren herunder fremgår lærernes oplevelse af, hvorvidt indsatsen har en betydning for elevernes trivsel. Ligesom for elevernes faglighed, giver et flertal af lærerne i surveyen udtryk for, at indsatsen har en positiv betydning for elevernes trivsel. 55 pct. af lærerne rapporterer således, at eleverne i høj grad eller meget høj grad får en øget social trivsel ud af at deltage i indsatsen. 54 pct. af lærerne mener hertil i høj grad eller i meget høj grad, at eleverne udvikler bedre sociale kompetencer af at deltage i indsatsen.

Figur 27. Lærernes oplevelse af forsøgets betydning for elevernes trivsel (N=222)



Kilde: Lærersurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at eleverne får følgende ud af at deltage i indsatsen? **Note:** Procentsatser under 2 pct. vises ikke i figuren af grafiske hensyn.

I forhold til elevernes trivsel fremhæver lærerne i de kvalitative interviews, at indsatsen særligt har haft en betydning for elevernes tro på sig selv. Dette kan både gælde for fagligt svagere og stærkere elever, der på deres egen måde kan vokse personligt. Blandt andet siger en lærer om en elev, der blev udvalgt til et talenthold¹⁴:



Lærer: Vi oplevede, at nogle elever undrede sig over, at de var blevet udvalgt. Det har ranket ryggen på dem og givet dem mere selvtillid. En elev var udfordret i grundskolen og kom med på talentholdet. Nu har han en anden status hos eleverne, og han er glad og er begyndt at snakke med mange elever, hvor han før sad henne i hjørnet og var stille. Nu har han fået plads til at argumentere, fordybe sig og nørde i de ting, der interesserer ham. Det gør en kæmpe forskel for eleverne.

Den trivselsmæssige udvikling kan også skyldes, at eleverne bliver udsat for nogle andre udfordringer eller anderledes emner, end de typisk gør i skolen. På den måde kan en elev, der ellers ofte er

¹⁴ Man kan forestille sig, at det potentielt har haft en negativ effekt på trivsel for de elever, der eksempelvis ikke er blevet udvalgt til talenthold. Hvorvidt dette er tilfældet, er imidlertid ikke blevet behandlet i indeværende evaluering.

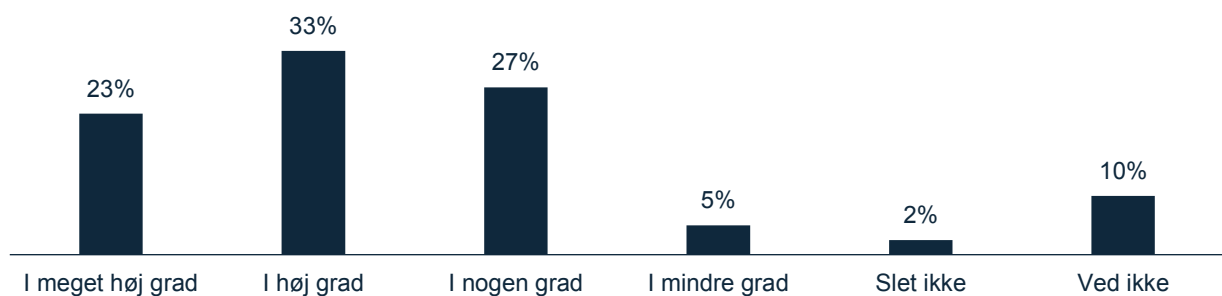
udfordret i de klassiske fag, opleve, at de har talenter inden for fx mere kreative fag, hvilket kan bidrage til øget læring om sig selv og sine evner. Eksempelvis kan et teaterprojekt give elever mulighed for at få en succesoplevelse i skolen, hvor de mere boglige fag ellers kan være en udfordring:



Pædagog: Jeg kan se, at børn der har meget svært ved at læse højt i danskbog, kan sidde med manuskript og har haft det i to dage og dårligt nået at kigge det igennem. Der er børn, der i undervisningen i hverdagen har meget svært ved det. Hvor de blomstrer hos os, ”nå ja, det kunne jeg godt. Det var meget sværere, det jeg gjorde der, det kan jeg godt det her.”

Elever, som har deltaget i rammeforsøget, oplever i overensstemmelse med lærernes opfattelse, at de har fået en bedre trivsel som effekt af rammeforsøget. Figuren nedenfor viser således, at et flertal af eleverne synes, at de særlige undervisningsforløb har fremmet deres trivsel. Mere præcist oplever 56 pct. af eleverne i høj grad eller i meget høj grad, at de særlige undervisningsforløb har givet dem en øget trivsel.

Figur 28. Elevernes oplevelse af forsøgets betydning for egen trivsel (N=1827)



Kilde: Elevsurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad synes du, at de særlige undervisningsforløb har givet dig... Øget trivsel?

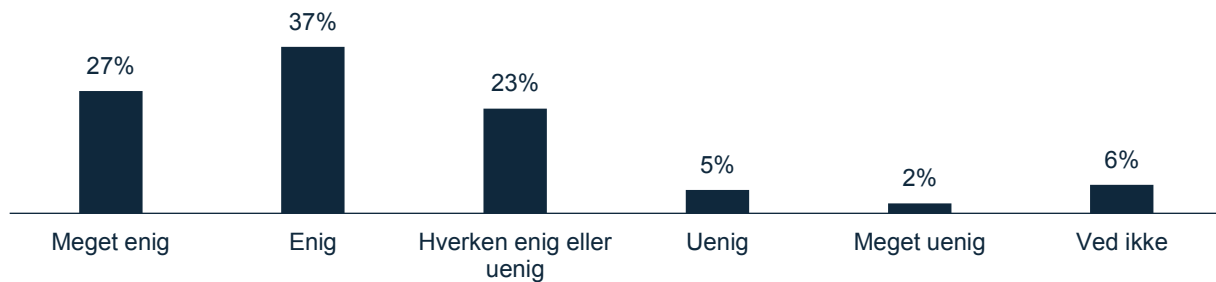
I de kvalitative interviews med eleverne fremhæver flere, at opdelingen i hold i forskellige sammenhænge har medvirket til, at de i højere grad har fået venner uden for deres egen klasse:



Elev 1: Jeg synes, det er sjovt, at vi kommer ud, så det ikke altid er det samme.
Elev 2: Når man er blandet i klasserne, kan man arbejde med sammen med nogen fra den anden klasse.
Elev 3: Vi er hurtigt kommet til at snakke med nogle fra de andre [føde]skoler. (Elever med holddeling på overbygningsskole med elever fra forskellige fødeskoler)

Størstedelen af forældre til børn, der har deltaget i rammeforsøget, har ligeledes en oplevelse af, at indsatsen har fremmet deres børns trivsel i skolen. Af figur 29 ses det, at 64 pct. af forældre har erklæret sig enige eller meget enige i, at det særlige undervisningsforløb har bidraget til, at deres barn trives bedre i skolen. Hertil ses det, at kun 2 pct. af forældrene mener, at det særlige undervisningsforløb slet ikke har givet deres barn en øget trivsel i skolen.

Figur 29. Hvor enig eller uenig er du i udsagnet *Det særlige undervisningsforløb har bidraget til, at mit barn trives bedre i skolen?* (N=617)



Kilde: Forældresurvey 2019. Spørgsmålsformulering: Hvor enig eller uenig er du i udsagnet *Det særlige undervisningsforløb har bidraget til, at mit barn trives bedre i skolen?*

Eleverne i rammeforsøget trives lige så godt som udenfor, men elever, lærere og forældre er positive overfor indsatsen

Med udgangspunkt i ovenstående er det altså generelt set både elevernes, forældrenes og lærernes oplevelse, at rammeforsøget har fremmet elevernes trivselsmæssige udvikling. Deres oplevelse står i midelertid i kontrast til effektanalysens resultater, som tyder på, at rammeforsøget ikke har haft en effekt på elevernes trivselsmæssige udvikling.

Det kan være udfordrende for elever, forældre og lærere at vurdere effekten af en indsats ift. trivsel. Det forudsætter, at de kan vurdere, hvilket trivselsmæssigt niveau en elev ville have haft, hvis de *ikke* havde deltaget i rammeforsøget og sammenligne dette med det faktiske niveau af trivsel, som eleven oplever. Eleverne, lærerne og forældrene har generelt set været positivt stemt overfor rammeforsøget som helhed. Denne positive oplevelse af rammeforsøget kan her have "smittet af" på deres svar. Dette til trods for, at elevernes trivsel gennemsnitligt muligvis har været mere eller mindre uændret set i forhold til, hvis de *ikke* havde deltaget i rammeforsøget. Dette kan muligvis forklare den ovenfor beskrevne diskrepans mellem resultaterne fra survey- og effektanalysen.

Som fremhævet i afsnit 5.2.1 kan de metodiske valg også have haft en indvirkning på effektestimaterne. Effektanalysen ser på effekten af *deltagelse i rammeforsøget* og altså ikke effekten af at modtage en indsats. Der ingår således elever i indsatsgruppen, der kun i begrænset omfang har været påvirket af rammeforsøget. Rammeforsøgets effekt på elevernes trivsel vil derfor, alt andet lige, blive underestimeret.

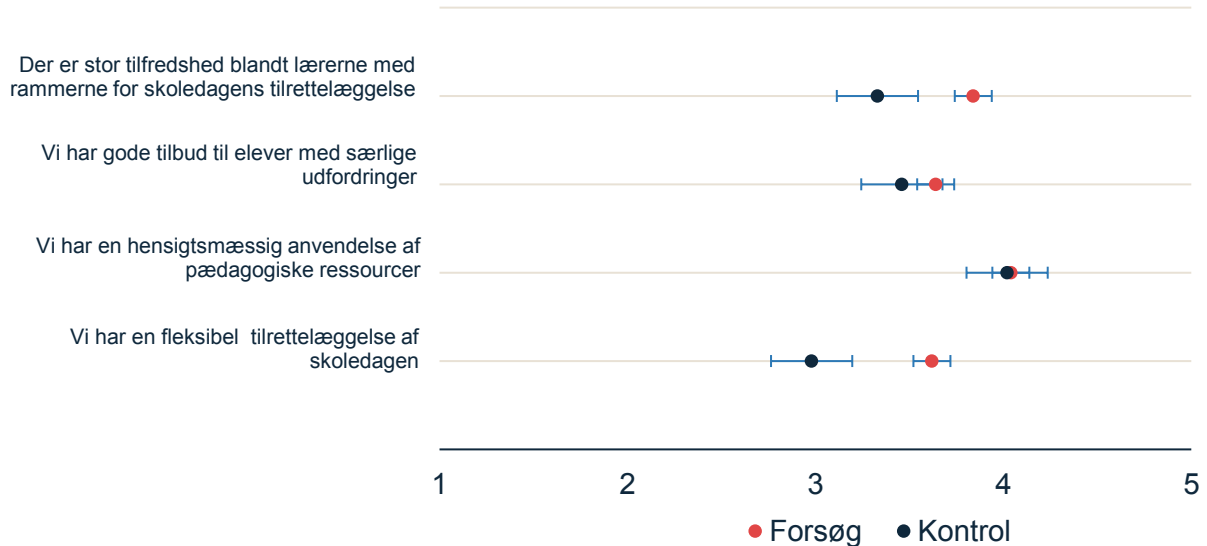
5.3 Skolens og lærernes udbytte

På trods af at rammeforsøget primært har været igangsat med en forventning om, at forsøget kunne øge elevernes trivsel og faglighed, synes der også at have været fordele for skolen generelt samt for lærerne ved at deltage i forsøget. Dette kommer særligt til udtryk gennem survey med skoleledere og lærere samt interviews med de to grupper. Dette afsnit vil derfor have fokus på de fordele, der har været for andre end eleverne.

Ser man først på skoleledernes survey, tyder det særligt på, at skolelederne på forsøgsskolerne oplever større tilfredshed blandt lærerne med rammerne for skoledagens tilrettelæggelse samt en generel mere fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen. Forskellen er signifikant i forhold til skoleledere på kontrolskoler, der ikke har deltaget i rammeforsøget. Når det kommer til at tilbyde elever med særlige udfordringer gode muligheder samt at anvende pædagogiske ressourcer hensigtsmæssigt,

er der stort set ingen forskel mellem skolelederne. Dog oplever lederne på forsøgsskolerne i lidt højere grad, men ikke signifikant, at have gode tilbud til elever med særlige udfordringer end på kontrolskolerne.

Figur 30. Skoleledernes oplevelse af rammerne for skoledagens tilrettelæggelse (N=45/57)

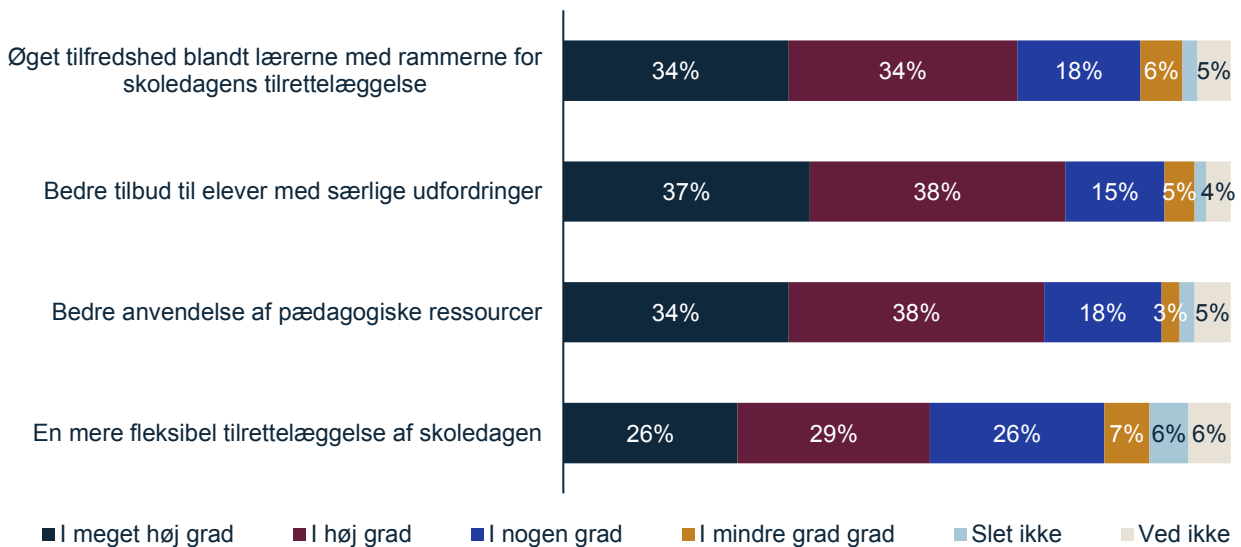


Kilde: Skoleledersurvey 2018. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad synes du, at nedenstående gør sig gældende for din skole? **Note:** Skalaen går fra 1'Slet ikke' til 5'I meget høj grad'. Prikkerne illustrerer gennemsnitsværdien for hhv. forsøgs- og kontrolgruppen.

Figuren viser således, at forsøgsskolerne særligt får gavn af forsøget i forhold til en mere fleksibel tilrettelæggelse, hvilket tyder på, at forsøget har givet de muligheder, der var tiltænkt, men også at denne øgede fleksibilitet smitter af på lærernes tilfredshed med rammerne for skoledagen.

På baggrund af materialet fra survey-undersøgelsen, der som nævnt ikke har haft konkret fokus på lærernes udbytte, kommer det dog alligevel frem, at tilfredsheden med forsøget er stor blandt lærerne. De oplever både at kunne give et bedre tilbud til elever med særlige udfordringer og anvende de pædagogiske ressourcer bedre. Således er der hos 71 pct. af lærerne en øget tilfredshed med rammerne for skoledagens tilrettelæggelse, mens kun 9 pct. er mindre tilfredse ved slutmålingen. 76 pct. angiver ligeledes, at de i høj eller meget høj grad oplever, at forsøget giver et bedre tilbud til elever med særlige udfordringer, mens 75 pct. oplever, at de pædagogiske ressourcer bliver anvendt bedre. Lærerne er mest kritiske i forhold til, om forsøget bidrager til en mere fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen. Her er det dog fortsat 53 pct., altså over halvdelen, der er enige, mens kun 14 pct. er uenige.

Figur 31. Lærernes oplevelse af forsøgets betydning for en mere fleksibel skoledag (N=222)



Kilde: Lærersurvey 2019. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad synes du, at indsatsen bidrager til nedenstående for skolen generelt? **Note:** Procentsatser under 2 pct. vises ikke i figuren af grafiske hensyn.

I de åbne besvarelser i surveyen udtrykker lærerne ligeledes generel tilfredshed med forsøget. Besvarelserne er kodet gennem en åben kodning, for at kategorisere lærernes oplevelser. Det fremhæves især, at lærerne oplever, at forsøget bidrager til øget elevtrivsel (33 pct.) samt giver lærerne mere tid til det enkelte barn i undervisningen (22 pct.). Andre fordele, der opleves ved forsøget, er et bedre samarbejde mellem kollegaer (8 pct.) og større lærertrivsel (5 pct.). 8 pct. af lærerne angiver, at de ikke har oplevet nogle fordele ved at deltage i forsøget.

I de kvalitative interviews går disse pointer igen, og den fordel flest lærere nævner er, at de i forbindelse med indsatserne begynder at samarbejde endnu mere med deres kollegaer end tidligere. Dette samarbejde er både i form af planlægning af undervisningen eller det pågældende forløb, udførelsen af indsatsen fx i forbindelse med tolærerordning samt i evalueringen af undervisningen. Lærerne oplever således at kunne udveksle materialer, erfaringer og generelt få inspiration til deres egen undervisning både med hensyn til indhold og didaktik, når de indgår i samarbejde med andre lærere. I tolærerordningen er endda nærmest indbygget supervision, hvor lærerne overhører hinanden undervise og kan få inspiration til nye tilgange og måder at håndtere forskellige situationer på.



Lærer: Når man står i et klasserum sammen to lærere, får man løbende en form for supervision. Man får respons på det, man har lavet – det er superfedt. Der er altid en flue på væggen, der er med til at se en udefra.

Flere af lærerne omtaler det øgede samarbejde meget positivt, og beskriver det som en uforudset effekt af forsøget. Det øgede samarbejde er derudover godt i tråd med dagsordenen om professionelle læringsfællesskaber og et vigtigt element i Lov 409 om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område, der i højere grad skulle gøre det muligt for lærerne at indgå i fælles forberedelse og teamsamarbejde.



Lærer: Jeg synes, at det overrasker, hvor meget vi har brugt hinanden. Vi skal jo bruge hinanden til planlægning, og det synes jeg har været megafedt. Vi kommer med idéer og sparrer. Det gør også, at nogen ikke bare kan stikke af og lave egen planlægning.

Udover at lærerne får feedback og inspiration til deres egen undervisning, kan indsatserne også være med til at ændre deres syn på eleverne. Dels kan lærerne inspireres af andre læreres måder at håndtere en elev, der måske kan være udfordrende, og dels kan lærerne se nye sider af eleven, fx ved at se dem i andre fag eller i en anderledes kontekst end de plejer. Lærerne giver selv udtryk for, at dette kan være gavnligt for deres undervisning, hvorfor det også må forventes at have en positiv betydning for eleverne.



Lærer: Vi sparrer meget med hinanden. Jeg ser nogle børn, der har problemer i nogle fag og ikke i andre fag. Ved at jeg deltager i matematik, opdager jeg, at nogle af de elever, der ikke er gode i mit danskfag, brillerer i matematik. Det giver en bedre forståelse for dem og den måde, de lærer på. Det giver et bredere syn på eleven, og så kan jeg lade mig inspirere af den undervisningsmetode, de bruger i matematik, og så kan jeg forklare hende, ”jamen, du kan godt. Du har jo næsten gjort det i matematik, da du gjorde sådan og sådan”. Vi kan tilpasse læringen til den enkelte elev ved at se, hvor de brillerer.

Rent skemateknisk udtrykker flere lærere også tilfredshed med forsøget, da den kortere skoledag for eleverne ofte betyder for lærerne, at deres undervisning er koncentreret fx mellem kl. 8-13, hvorefter forberedelsen kan foregå samlet i timerne efterfølgende. En lærer udtrykker blandt andet, at den samlede forberedelsestid kan bidrage til øget fordybelse i opgaven i modsætning til et skema, hvor der ofte veksles mellem undervisning og forberedelse:



Lærer: Jeg synes, det er helt vildt rart. Før havde vi huller i skemaet til at forberede. Jeg har det bedre med at være i undervisning fra 8 til 13, og så kan jeg gå på mit kontor og fordybe mig bedre. Førhen hvis man lige havde tre kvarter ind imellem undervisningstimer, der er det begrænset, hvor effektiv man kan være. Så du kan bedre fordybe dig.

Samlet set er der således også et udbytte for skolerne og særligt lærerne ved at deltage i forsøget. Lærerne oplever både fordele i forbindelse med deres undervisning og samvær med eleverne, men også i forhold til deres egen faglige sparring og samarbejdsrelationer.



6. Konklusion

6. Konklusion

Den overordnede konklusion fra evalueringen af rammeforsøget med mere fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen er, at der ikke kan identificeres klare effekter af forsøget for hverken elevernes faglighed eller trivsel. Dog udtrykker både elever, lærere og skoleledere en generel stor tilfredshed med forsøget i caseinterviewene. Tilfredsheden gælder både de særlige undervisningsindsatser og den kortere skoledag. I surveys med ledere, lærere og forældre udtrykkes der ligeledes generel tilfredshed med forsøget samt en oplevelse af effekt på elevernes faglighed og trivsel. I surveys med eleverne udvises også generel tilfredshed og oplevelse af effekter, men der kan ikke identificeres nogen betydningsfuld ændring over tid fra midtvejsmålingen til slutmålingen. Registeranalysen, der baserer sig på nationale tests og trivselsmålinger, viser dog ingen effekter af rammeforsøget, når eleverne sammenlignes med lignende elever, der ikke deltager i forsøget, bortset fra en enkelt gruppe elever. Det gælder de elever, der har fået reduceret skoleugen med mere end to timer, hvor der måles en signifikant negativ effekt på læsefærdigheder.

Implementering

I alt 50 skoler fra 39 kommuner har opnået godkendelse til at deltage i forsøget om fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen. Gennem forsøget har skolerne fået mulighed for at fravige folkeskolelovens § 14 b om undervisnings samlede varighed og § 16 a om understøttende undervisning og dermed afkorte skoledagen og erstatte dele af den understøttende undervisning med andre typer af faglige forløb, herunder bl.a. tolærerordning, holddeling og turbo-/talentforløb. Skolerne har dermed fået større frihed og fleksibilitet i forhold til at tilrettelægge skoledagen ud over de muligheder, der allerede eksisterer efter folkeskolelovens § 16 b, hvor understøttende undervisning kan konverteres til tolærerordning i andre timer og skoledagen dermed forkortes.

Evalueringen af implementeringen af rammeforsøget viser, at skolerne i høj grad har brugt rammeforsøgets beføjelser til en fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen og på meget forskellig vis. For det første varierer antallet af timer, som skolerne har reduceret skoledagen med fra 0,75 timer til 5 timer om ugen. Der er således temmelig stor variation i, hvor tydelig reduktionen af skoledagen har været for eleverne, lærerne og forældrene ude på de enkelte skoler.

For det andet varierer det hvilken type af kvalitetsunderstøttende indsatser, som skolerne har anvendt de frigivne ressourcer på. Her viser en opgørelse af skolernes indberetninger, at skolerne særligt har benyttet rammeforsøget til at lave holddeling, tolærerordning og forskellige former for tematiske forløb, og at mange af indsatserne har været rettet mod dansk og matematik. Opgørelsen viser endvidere, at knap halvdelen af skolerne har anvendt mere end én type af indsats, typisk centret omkring holddeling eller tolærerordning. Det fremgår desuden af den kvalitative dataindsamling, at skolernes brug af indsatser typisk har ændret sig undervejs i rammeforsøget, fx kan turbo-/talentforløb være blevet erstattet med holddeling, ligesom intensiteten af indsatserne kan variere over tid på skolerne.

Målgruppen for indsatserne har primært været udskoling og mellemtrin og i mindre grad indskoling, som kun omfattes af 16 pct. af indsatserne. På de fleste skoler deltager enten alle elever i klassen i indsatsen, ellers modtager de elever, der ikke indgår i indsatsen, almindelig undervisning i tidsrummet.

For det tredje varierer det, hvordan skolerne har valgt at allokere de frigivne midler. Den kvalitative analyse af casebesøgene finder her tre overordnede modeller for ressourceallokering. Den første

model er en 1:1 model, hvor alle elever med en reduceret skoledag modtager den samme indsats (fx alle elever får reduceret skoleugen med to lektioner, og alle elever modtager holddeling seks timer om ugen). I den anden model får alle eleverne reduceret deres skoledag, og de frigivne ressourcer tilfalder klassen eller årgangen, men det er typisk op til lærerteamet at beslutte, hvordan ressourcerne anvendes bedst. Dette betyder også, at indsatserne oftest, men ikke nødvendigvis, omfatter alle elever. I den tredje model får alle elever reduceret deres skoledag, men de frigivne ressourcer tilfalder blot udvalgte elever/klasser, som vurderes at have behov for en styrket indsats.

Endeligt viser evalueringen af skolernes implementering af rammeforsøget, at en række gode erfaringer og opmærksomhedspunkter går på tværs af de forskellige typer af indsatser og måder at tilrettelægge indsatserne på.

Ledelsen skal være opmærksom på følgende punkter i planlægningen af indsatserne:

- Sikre tid til fælles forberedelse – også mellem lærere og pædagoger.
- Sikre at der er et ligeværdigt og lige ansvarsfuldt samarbejde mellem lærere (og evt. pædagoger) i indsatser, der involverer flere medarbejdere – dette gælder særligt i samarbejder mellem lærere og pædagoger. Dette styrkes bl.a. gennem fælles tid til forberedelse.
- Sikre tydeligt formål med indsatserne, og at der følges op på virkningen af indsatserne.
- Ildsjæle bringer indsatserne frem, men gør dem også sårbare over for personaleændringer. Husk at tænke vidensdeling og forankring ind i indsatserne.
- Skemalægning ved indsatser for udvalgte elever – hvilken undervisning går eleverne glip af, og hvad laver de andre elever imens?

Lærerne skal være opmærksomme på følgende punkter i planlægningen og udførelsen af indsatserne:

- Fokus på betydningen af relationer mellem elever og lærere i planlægningen af indsatserne. Eksempelvis have en fast lærer tilknyttet som ekstra-lærer i tolærerordning eller holddeling, eller være opmærksom på, at ikke alle elever trives med lærerskift ved holddeling.
- Prioritering af fælles forberedelse og gøre brug af hinandens fagligheder – undgå ”radiator-læreren”
- Vigtigt med afstemte og klare retningslinjer for elevernes arbejde, når flere lærere er involveret i indsatsen, så eleverne ikke oplever, at det varierer på tværs af lærere.

Trin på vejen

På baggrund af skolernes ansøgninger til deltagelse i forsøget blev der opstillet en forandringsteori baseret på skolernes samlede forventninger til resultaterne af forsøget. Af disse forventninger var der tale om nogle indledende resultater, trin på vejen, som med tiden forventedes at føre til de egentlige effekter, forbedret faglighed og trivsel hos eleverne.

De fire trin på vejen er: faglig støtte, motivation, skole-fritidsbalance og uddannelsesparathed. Nedenfor opsummeres resultaterne for trinene et ad gangen.

- **Faglig støtte:** Særligt caseinterviewene og lærersurvey bakker op om, at rammeforsøget giver eleverne bedre mulighed for faglig støtte i undervisningen end tidligere. Det gælder både muligheden for at få hjælp af læreren, samt at få undervisningen bedre tilpasset elevens eget niveau. Elevernes surveybesvarelser tyder dog ikke på nogen ændring i den faglige støtte over tid.

- **Motivation:** Caseinterviewene giver indtryk af, at rammeforsøget kan være med til at øge motivationen blandt eleverne, fx ved at inddrage mere varierende undervisningsformer (fx holddeling), eller ved at lave anderledes tematikker i undervisningen som teater, innovation eller lignende. Elevernes surveybesvarelser tyder på et mindre, men signifikant fald i motivationen fra midtvejsmålingen til slutmålingen, der dog muligvis kan være påvirket af måletidspunktet for slutmålingen. De resterende kvantitative data viser dog ikke tegn på nogen særlig effekt af forsøget på dette parameter.
- **Balance mellem skole og fritid:** Særligt forældresurvey, lærersurvey og caseinterviews viser klare tegn på en positiv effekt af rammeforsøget på elevernes balance i hverdagen mellem skole og fritid. Det opleves således, at eleverne får mere overskud i hverdagen og bedre tid til at nå både deres fritidsaktiviteter og lektier i fritiden. Elevernes surveybesvarelser viser et mindre, men signifikant fald i oplevelsen af skole-fritidsbalance fra midtvejs- til slutmåling. Faldet drives dog primært af udskolingselever, hvorfor resultatet må læses med forbehold for, at slutmålingen er foretaget i årsprøve- og eksamensperiode.
- **Uddannelsesparathed:** Elevsurveyen viser små tegn på, at elevernes oplevede uddannelsesparathed øges en smule over tid fra midtvejsmåling til slutmåling. Om dette skyldes forsøget i sig selv eller andre aktiviteter såsom brobygning og UU-vejledning kan dog ikke isoleres. Lærernes besvarelser i survey tyder i den forlængelse heller ikke på, at det i særlig grad skulle skyldes rammeforsøget, at der er sket en fremgang i elevernes oplevede uddannelsesparathed.

Samlet set tyder de kvalitative analyser samt de oplevede effekter af rammeforsøget i surveys på at være positive både i forhold til den kortere skoledag og i den forbindelse balancen mellem skole og fritid, men også i forhold til den faglige støtte og motivation, de særlige undervisningsindsatser giver. Over tid ses der dog ikke nogen betydningsfulde ændringer i elevernes oplevelser på de forskellige parametre i surveys. Dog må der ved tolkning af disse tal tages forbehold for, at midtvejsmålingen er foretaget i november-december 2018 og slutmålingen i maj-juni 2019, hvorfor forsøget allerede var i gang, da eleverne besvarede den første måling, og kun et halvt år senere besvarede den anden.

Effekter

- Resultaterne af registeranalysen viser samlet set, at der ikke er signifikante effekter af deltagelse i rammeforsøget på nogen af trivselsmålene eller på faglig udvikling i læse- og matematikfærdigheder. Det kan der være flere gode forklaringer på. Først og fremmest har 49 pct. af indsatsskolerne afkortet skoledagen for indsatseleverne med mindre end to timer ugentligt. Det er derfor relativt få midler, der har været tilgængelig til omlægningen af udvalgte undervisningstimer. For det andet er rammeforsøget grundlæggende en omprioritering af ressourcer. De indsatser, som gennemføres et sted, sker på bekostning af færre undervisningstimer timer et andet.
- Registeranalysen viser også, at der ikke er en signifikant effekt af de specifikke indsatstyper (tolærerordning, holddeling, turbo-/talentforløb, tematiske indsatser eller en kombination af

disse). Der er heller ingen effekter af rammeforsøget for 1) elever på særligt motiverede skoler, 2) elever på skoler, som forud for forsøget har benyttet sig af § 16 b¹⁵, 3) elever på skoler, som inden forsøget havde erfaring med lignende indsatser eller 4) de fagligt eller trivselsmæssigt svageste elever.

- For elever, hvis timetal er reduceret med to timer eller derunder pr. uge, er der ingen effekt af indsatsen ift. de fem trivselsindikatorer og matematikfærdigheder. Der findes dog en signifikant negativ effekt ift. læsning for elever, hvis timetal er reduceret med mere end to timer pr. uge.
- Registeranalysens resultater skal læses med nogle forbehold. Der er således tale om et konservativt estimat af rammeforsøgets effekter, idet ikke alle i indsatsgruppen er direkte i berøring med rammeforsøget. Der er også tale om et konservativt estimat, fordi elevernes trivsel og faglighed i de fleste tilfælde er målt inden rammeforsøget var afsluttet. Der er således tale om de kortsigtede effekter. I hvilket omfang de effekter, som elever, lærere og forældre oplever, er udtryk for reelt oplevede effekter, og i så fald på hvilket grundlag dette baseres på, er uvist. De tre gruppers optimisme kan alternativt være udtryk for, at de generelt er glade for rammeforsøget, men hvilken tolkning som er den rette, er uklart.

Med ovennævnte metodiske forbehold in mente tegner virkningsanalysen samlet set et billede af, at elever, lærere og forældre er glade for at deltage i rammeforsøget, har et positivt billede af indsatsen, og at eleverne opnår omtrent samme faglighed og trivsel, som de ville udenfor rammeforsøget, bortset fra læsefærdighederne hos de elever, der har fået reduceret skoleugen med mere end to timer.

¹⁵ Jf. folkeskoleloven før maj 2019

Epinion Aarhus

Hack Kampmanns Plads 1-3
8000 Aarhus c
Denmark
T: +45 87 30 95 00
E: aarhus@epinionglobal.com

Epinion Brussel

Brussel nationaal bus 25
1930 Zaventem
Belgium
E: contact@epinionglobal.com

Epinion Copenhagen

Ryesgade 3f
2200 Copenhagen n
Denmark
T: +45 87 30 95 00
E: copenhagen@epinionglobal.com

Epinion Hamburg

Ericusspitze 4
20457 Hamburg
Germany
T: +43 (0)699 13180416
E: hamburg@epinionglobal.com

Epinion London

D'albiac house (room 1015-1017)
Cromer road, Heathrow central
area, Hounslow, tw6 1sd
T: +44 (0) 7970 020793
E: london@epinionglobal.com

Epinion Malmö

Adelgatan 5
21122 Malmö
Sweden
E: contact@epinionglobal.com

Epinion Oslo

Biskop Gunnerus gate 2
0155 Oslo
Norway
T: +47 97 11 73 50
E: oslo@epinionglobal.com

Epinion Saigon

11th fl, Dinh le building,
1 Dinh le, dist. 4, Hcmc
Vietnam
T: +84 8 38 26 89 89
E: hcmc@epinionglobal.com

Epinion Singapore

60 Paya lebar road
#08-43 Paya lebar square
Singapore
E: contact@epinionglobal.com

Epinion Stavanger

Klubbgaten 4
4006 Stavanger
Norway
T: +47 90 17 18 99
E: stavanger@epinionglobal.com

Epinion Stockholm

Terminal 4 plan 4
Office no. 4309b
19045 Stockholm/Arlanda
Sweden
E: contact@epinionglobal.com

Epinion Vienna

Hainburgerstrasse 20/7
1030 Kefnna
Austria
T: +43 (0)699 13180416
E: kefnna@epinionglobal.com