

**Elementer i god skolepraksis  
– »De gode eksempler«**

af

Jill Mehlbye (akf)  
Charlotte Ringsmose (DPU)

akf forlaget  
november 2004



# Forord

SFI, DPU og akf har på foranledning af Undervisningsministeriet gennemført en undersøgelse af, hvad der kendetegner skoler, som kan defineres som »højt præsterende« i kraft af, at eleverne på skolen dels opnår karakterer, der ligger over det forventede niveau korrigeret for elevernes sociale baggrund, dels i større omfang end forventet, deres sociale baggrund taget i betragtning, går videre i uddannelsessystemet efter grundskolen.

I undersøgelsen er hovedspørgsmålet: Hvad adskiller disse skoler fra andre skoler?

Målet er at undersøge, om der kan peges på fremmede faktorer for udvikling af en skole, hvor eleverne udvikler høje faglige præstationer, og hvor en stor andel af eleverne efter grundskolen går videre i uddannelsessystemet.

Undersøgelsen gennemføres inden for rammerne af forskningsprogrammet Social arv i et samarbejde mellem SFI, DPU og akf, med akf som projektansvarlig.

Den samlede undersøgelse består af en række forskellige undersøgelsesdele, som er publiceret i følgende tre rapporter:

1. *Identifikation og udvælgelse af »De gode eksempler« blandt de danske folkeskoler* af Martin D. Munk (SFI), Beatrice Schindler Rangvid (akf) og Jens Storm (UNI-C). Denne publikation indeholder de statistiske analyser til identifikation af folkeskoler, hvor eleverne klarer sig bedre end forventet.
2. *Elementer i god skolepraksis – »De gode eksempler«* af Jill Mehlbye (akf) og Charlotte Ringsmose (DPU). Denne publikation (foreliggende

publikation) omhandler analyser på skoleniveau med henblik på at undersøge, hvilke forhold på en skole der kan virke fremmede for elevernes præstationer.

3. *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau* af Kirsten Fink-Jensen (DPU), Ulla Højmark Jensen (akf), Grethe Kragh-Müller (DPU) og Line Lerche Mørck (DPU). Denne publikation belyser, hvilke former for praksis i undervisningen der henholdsvis fremmer og hæmmer elevernes læring på basis af klasserumsobservationer.

Den foreliggende publikation, som omhandler analyserne på skoleniveau, er udarbejdet af docent Jill Mehlbye, akf og lektor Charlotte Ringsmose DPU. Seniorforsker Kjeld Høgsbro, akf, har gennemført spørgeskemaundersøgelsen af de 200 skoler. Forskningsassistent Dorthe Agerlund Sloth, SFI, har medvirket ved gennemførelsen af interviewene på 15 udvalgte skoler og i systematiseringen af data herfra samt deltaget i drøftelserne af fortolkningen af de indsamlede data fra skolebesøgene.

Vi ønsker at sige de deltagende skoler mange tak for deres bidrag til undersøgelsens gennemførelse.

Jill Mehlbye  
November 2004

# Indhold

<b>1 Resume og sammenfatning</b> .....	9
1.1 Undersøgelsestemaer .....	9
1.2 Undersøgelsesmetoder .....	10
1.3 Resultater .....	11
1.3.1 Elevernes sociale baggrund har stor betydning .....	11
1.3.2 God skolepraksis er et komplekst samspil af mange forskellige enkeftfaktorer.....	12
1.3.3 God skolepraksis: En klar og synlig ledelse .....	13
1.3.4 God skolepraksis: En velorganiseret skole.....	14
1.3.5 God skolepraksis: En samarbejdende lærergruppe.....	15
1.3.6 God skolepraksis: Læringsorienterede elever .....	16
1.3.7 God skolepraksis: Et tydeligt værdigrundlag .....	16
1.3.8 Seks skoleprofiler .....	16
1.3.9 Undersøgelsens perspektiv .....	20
<b>2 Baggrund, metoder og datagrundlag</b> .....	21
2.1 Baggrund og formål .....	21
2.2 Temaer og problemstillinger.....	21
2.2.1 Skolens ledelse og styring .....	22
2.2.2 Skolens organisation .....	24
2.2.3 Skolens kultur og værdigrundlag .....	33
2.2.4 Lærerprofilen.....	34
2.2.5 Elevprofilen .....	36
2.3 Undersøgelsesmetoder og datagrundlag .....	38
2.3.1 Udvalgelsen af skoler .....	38

2.3.2 Spørgeskemaundersøgelsen stilet til 200 skolars ledere.....	40
2.3.3 Dyberegående caseanalyser af 15 skoler.....	41
<b>3 Spørgeskemaundersøgelsen blandt 146 skoler .....</b>	<b>46</b>
3.1 Introduktion .....	46
3.2 Skolekarakteristika .....	46
3.3 Ledelse og styring af skolen .....	55
3.4 Lærerprofil .....	61
3.5 Elevprofil .....	62
3.6 Evaluering.....	64
3.7 Forældresamarbejde.....	65
3.8 Særlige hæmmende forhold for undervisningen .....	65
3.9 Konklusion .....	68
<b>4 Spørgeskemaundersøgelsen blandt klasselærerne på 15 skoler ...</b>	<b>71</b>
4.1 Introduktion .....	71
4.2 Betydningen af skolernes og klassernes forskellige elevsammensætning .....	72
4.3 Forskellen mellem lavt og højt præsterende skoler .....	75
4.4 Konklusion .....	80
<b>5 Kvalitative caseanalyse af 15 skoler .....</b>	<b>82</b>
5.1 Det samlede billede af skolerne.....	81
5.2 Elevernes sociale baggrund har stor betydning .....	86
5.3 Hvorfor er der skoler, der kan karakteriseres som lavt præsterende?..	89
5.4 Skolelederens situation i dagens folkeskole.....	92
5.5 Hvad karakteriserer de gode eksempler?.....	94
5.5.1 En tydelig ledelse og beslutningsstruktur .....	94
5.5.2 Den effektive organisation.....	99
5.5.3 Seks skoleprofiler.....	103
5.6 Konklusion .....	108
<b>Bilag</b>	
1 Udvælgelsen af skoler .....	109
2 Baggrundskarakteristika for skoleundersøgelsen af 15 skoler.....	111

3 Bilagstabeller til spørgeskemaundersøgelsen blandt alle skoler.....	112
4 Tabeller – klasselærerspørgeskemaet .....	128
<b>Litteratur</b> .....	138
<b>English Summary</b> .....	141
<b>Noter</b> .....	149





# 1 Resume og sammenfatning

AKF, DPU og SFI har på foranledning af Undervisningsministeriet gennemført en undersøgelse af, hvad der kendetegner skoler, som kan karakteriseres som »højt præsterende« i kraft af, at eleverne på skolen dels opnår karakterer, der ligger over det forventede niveau korrigeret for elevernes sociale baggrund, og som i større omfang end forventet, taget deres sociale baggrund i betragtning, går videre i uddannelsessystemet efter grundskolen.

I undersøgelsen er hovedspørgsmålet: Hvad adskiller disse skoler fra andre skoler?

Målet er at undersøge, hvilke forhold på en skole der kan virke fremmende for elevernes faglige præstationer, og for elevernes muligheder for at gå videre i ungdomsuddannelsessystemet efter grundskolen. Formålet er dermed også at pege på forhold på skolen, der kan styrke de faglige præstationer blandt elever med svag social baggrund for derigennem at begrænse en negativ social arv.

## 1.1 Undersøgelsestemaer

*Ud fra ønsket om at besvare dette spørgsmål er de »højt præsterende skoler« sammenlignet med andre skoler på følgende hovedspørgsmål:*

- Hvordan foregår ledelsen og styringen af skolen – og hvordan er spillet mellem medarbejdere og ledelse?

- Hvordan er skolen organiseret, er der udviklet bestemte arbejdsgange for aktiviteter på skolen fx omkring årsplaner, og er der en bestemt organisationsstruktur fx for lærersamarbejdet?
- Hvad karakteriserer lærergruppen og dens indbyrdes relationer?
- Hvad karakteriserer elevgruppen?
- Hvilke værdier vægtes på skolen?
- Hvilke forhold fremmer elevernes læring?

I undersøgelsen anvendtes en række forskellige metoder til at indfange evt. registrerbare forskelle dels med hensyn til organisering, styring og aktiviteter på skoleniveau, dels med hensyn til, hvordan undervisningen forløber i klasserne.

## 1.2 Undersøgelsesmetoder

*Den samlede undersøgelse består af følgende dele:*

1. Statistiske analyser til identifikation af folkeskoler, hvor eleverne klarer sig bedre end forventet – målt ud fra karakterer i 9. klasses afgangsprøve og videreuddannelsesgrad – korrigeret for elevernes sociale baggrund.<sup>1</sup>
2. En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse stilet til skolelederne på 200 skoler, heraf 100 skoler, som ligger over det forventede gennemsnit, og 100, skoler som ligger under det forventede gennemsnit, hvad angår karaktergennemsnit i afgangsprøven i 9. klasse og fortsættelse i ungdomsuddannelsessystemet. Målet var at identificere forskelle i skolepraksis på skoleniveau.
3. En kvalitativ caseanalyse af 15 skoler udvalgt blandt de 200 skoler. 11 skoler, der lå over det forventede gennemsnit og fire under det forventede gennemsnit. Klasselærerne på alle 15 skoler, i alt 307 klasselærere, besvarede indledningsvist et spørgeskema om deres klasse, deres egen undervisningspraksis og deres samarbejde med de øvrige lærere. Desuden gennemførtes besøg på skolerne med interview af skoleleder

og lærere med henblik på belysning af deres erfaringer og deres praksis på skolen.

4. En observationsundersøgelse af undervisningsforløbene på tre skoler, to »højt præsterende« skoler og en »lavt præsterende« skole, hvor undervisningsforløbene i to klasser i indskoling, nemlig to 2.-klasser, og to klasser i udskoling, nemlig to 8.- eller 9.-klasser observeredes over to dage i alle lektioner efterfulgt af interview med elever og lærere om undervisningen<sup>2</sup>.

Den foreliggende publikation er baseret dels på spørgeskemaundersøgelsen stilet til 200 skoler, hvoraf 146 skoler besvarede spørgeskemaet, dels den kvalitative analyse af 15 skolars praksis.

## 1.3 Resultater

### 1.3.1 Elevernes sociale baggrund har stor betydning

Undersøgelsen, både spørgeskemaundersøgelserne og interviewundersøgelserne, viser med al tydelighed, at eleverne på skolerne møder op med meget forskellige forudsætninger i kraft af deres sociale baggrund og den støtte, forældrene kan give dem i deres skolegang.

Elever med stærk social baggrund beskrives oftest af lærerne som overvejende velmotiverede og interesserede i undervisningen, mens elever med svag social baggrund overvejende beskrives som urolige, ukoncentrede og forstyrrende for undervisningen. Deres forældre beskrives henholdsvis som overvejende aktivt interesserede i deres børns undervisning med mulighed for aktiv støtte til lektielæsning og henholdsvis som passive og ude af stand til at hjælpe deres børn med lektielæsningen. Den første forældregruppe karakteriseres også som en meget krævende gruppe med hensyn til deres børns skolegang, og hvad de skal lære i klassen, hvilket stiller store krav til lærerne i deres undervisning.

Den forskellige sociale baggrund, eleverne møder op med, slår således meget hårdt igennem, når skolerne måles på elevernes gennemsnit og videre vej i uddannelsessystemet.

På skoler med elever med overvejende stærk social baggrund ligger karaktergennemsnittet en til to niveauer højere set i forhold til skoler med elever med overvejende svag social baggrund. Det er også tilfældet, når skolerne sammenlignes inden for gruppen af højt præsterende skoler, hvor de højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund ligger et til to trin lavere karaktermæssigt set i forhold til de højt præsterende skoler med elever med stærk social baggrund. Det betyder, at selv om skolen kan gøre en forskel, er denne ikke nok til at udligne de sociale forskelle mellem skolerne målt på elevbaggrund karaktermæssigt set.

Skoler med elever med overvejende svag social baggrund står ligeledes over for langt større udfordringer end skoler, der får en »del forærende« i kraft af, at eleverne overvejende kommer med en stærk social baggrund og en større parathed til skolegangen.

Dette slår igennem i forhold til kulturen på skolen, hvor der på skoler med elever med stærk social baggrund er en overvejende boglig, indlæringsorienteret kultur, mens der på skoler med elever med en svag social baggrund er en kultur, der overvejende vægter sociale kompetencer. Denne vægtning forklares af de interviewede som en nødvendighed for at få undervisningen til at fungere. På skoler, hvor hovedparten af eleverne har en socioøkonomisk svag baggrund, ser lærerens rolle ud til at være en anden med stor fokus på det sociale element i undervisningen.

### 1.3.2 **God skolepraksis er et komplekst samspil af mange forskellige enkeltfaktorer**

Undersøgelsen viser overordnet set, at det er meget vanskeligt at pege på, at enkeltfaktorer på en skole eller i en undervisning entydigt resulterer i en højt præsterende skole.

I stedet peger undersøgelsen på, at der er tale om et komplekst og dynamisk samspil af mange forskellige forhold, som gør, at en skole bliver en »højt præsterende skole«.

Resultaterne af undersøgelsen kan således pege på, hvilke forhold man på en skole skal være opmærksom på, hvis man ønsker at udvikle god skolepraksis med henblik på, at eleverne får de bedste rammer for udvikling og læring, her målt på karakterer og videre vej i uddannelsessystemet.

Det er dog vigtigt indledningsvis at pointere, at ikke alle karakteristika går igen på hver af de højt præsterende skoler, ligesom nogle af kendetegnene også kan genfindes på nogle af de lavt præsterende skoler.

Det skal desuden bemærkes, at den enkelte skoles praksis også er afhængig af de forskellige betingelser, den enkelte elevgruppe giver fx i forhold til, hvor meget det sociale element må vægtes for at få undervisningen og dagligdagen på skolen til at fungere.

### 1.3.3 **God skolepraksis: En klar og synlig ledelse**

Skolelederne står i en organisation, hvor udbredt lærerindflydelse traditionelt gør sig gældende. Graden af lærerindflydelse varierer fra skole til skole, og dermed varierer ledelsesstilen også. Undersøgelsen peger i retning af, at en række lederkarakteristika kendetegner de højt præsterende skoler, nemlig:

#### *En klar og tydelig ledelse*

Det, der kunne kaldes en klar ledelse og klar styring, nemlig de skoler, der er præget af synlige og tydelige beslutningsveje. Det er velorganiseret, hvad der besluttet i ledelsen, i medudvalg, i pædagogisk udvalg m.m. Der er formuleret forventninger og krav til de procedurer, der foregår, såsom udarbejdelse af årsplaner, krav til disse m.m. Det er tydeligt, hvilke organer der diskuterer og træffer beslutninger om forskellige spørgsmål. Beslutninger er udmøntet i procedurer og kvalitetskrav, der er tydelige for alle i organisationen.

#### *En ledelse, der er synlig*

Det betyder, at lederen er synlig i hverdagen, dvs. at lederen besøger klasserne (fx som en del af sit pædagogiske tilsyn), kommer på lærerværelset om morgenen eller i pauserne og snakker med lærerne og eleverne.

#### *En ledelse, der superviserer og vejleder sit personale*

Det betyder, at ledelsen sørger for at gennemføre regelmæssige medarbejdersamtaler og (klasse)teamsamtaler.

### *En ledelse, der følger op på beslutninger*

Det er ikke alene således, at der stilles krav til procedurer og kvalitet. Lederen følger også op på, om disse krav bliver efterlevet. Det sker fx ved, at årsplaner, som må betragtes som et styringselement omkring den daglige undervisning, læses af og drøftes med ledelsen.

### *En ledelse, der går i dialog med sine medarbejdere og lytter til dem*

Lærernes medindflydelse sættes højt. Lærerne er ledere af deres klasse, og det er vigtigt, at de oplever, at der bliver lyttet til dem, og at de har mulighed for selv at udvikle og påvirke aktiviteter på skolen.

### *Fælles handlinger*

Dette aktive samspil, eller denne dialog mellem ledelse og lærere i skoleudviklingen, udmøntes i skolens virksomhedsplan eller skoleplan. Det betyder, at virksomhedsplanen bliver til, ved at lærerne drøfter nye aktiviteter og mål på pædagogisk råds møde eller giver bud på dem i planlægningen af deres årsplaner, frem for at lederen sætter sig på sit kontor og udarbejder en virksomhedsplan, som kommer til høring eller orientering i pædagogisk råd. Virksomhedsplanen får først betydning i det øjeblik, den kan genkendes i lærernes årsplaner, og lærerne føler et ejerskab i forhold til den.

## 1.3.4 **God skolepraksis: En velorganiseret skole**

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved systematik, planlægning og orden. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

### *Aktiviteter er planlagte og velstrukturerede*

Det gælder fx teammøder med lærerne omkring en klasse, medarbejdersamtaler med lederne og teamsamtaler med ledelsen.

### *Der er klare aftaler og arbejdsgange*

Dette udmøntes bl.a. i, hvordan og hvornår mere overordnede planlæggende aktiviteter såsom virksomhedsplaner, årsplaner, og forsøgs- og udviklingsaktiviteter skal udarbejdes.

*Der er taget højde for fremtidige udfordringer*

Her tænkes dels på det generationsskifte, som stort set sker på alle skoler i disse år, hvor unge lærere møder ældre lærere, dels på den øgede tilgang af tosprogede elever, som ses på en del skoler rundt om i landet. Nogle skoler arbejder således målrettet med at integrere unge og ældre lærere i et teamfællesskab fx ved dannelsen af klasseteam, afdelingsteam, stor-team m.m.

*Der er i særlig grad intensiv undervisning og evaluering midt i skoleforløbet*

Det gælder på 7. klassetrin i form af særlige undervisningsforløb og kurser i dansk og matematik og hyppige evalueringer af elevpræstationer på basis af elevernes opgaver, projekter og hjemmeopgaver.

### 1.3.5 **God skolepraksis: En samarbejdende lærergruppe**

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved et velfungerende kollegialt samspil, hvor der bygges broer på tværs af alder, viden, holdninger og erfaringer. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

*Unge og ældre lærere mødes i et teamsamarbejde*

Teamsamarbejdet opleves af af begge parter som frugtbart.

*Lærerne bruger hinanden til gensidig faglig sparring*

Den gensidige faglige sparring fremmes især på skoler, hvor lærerne aktivt inddrages i fælles formuleringer af mål og visioner for skolen.

*Lærerne vægter i høj grad udvikling af elevernes faglige færdigheder*

Lærerne vægter træning af faglige færdigheder højt fx i læsning og matematik – det gælder især skoler, hvor eleverne kommer fra en svag social baggrund.

*Elevernes sociale udvikling er også vigtig*

Sideløbende betragtes elevernes sociale udvikling også som en væsentlig opgave for skolen, men den overskygger ikke den faglige udvikling.

### 1.3.6 **God skolepraksis: Læringsorienterede elever**

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved en velmotiveret elevgruppe, som gerne vil lære. Det gælder især skolerne med elever med stærk social baggrund. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

*Eleverne vægter selv en faglig indlæring højt*

På nogle skoler vægter eleverne selv og er meget optaget af egne faglige præstationer, fx i form af høje karakterer.

### 1.3.7 **God skolepraksis: Et tydeligt værdigrundlag**

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved et klart værdigrundlag. Skolen er kendetegnet ved, at:

*Værdigrundlaget står klart for alle*

Det kan være faglige færdigheder, det kan være orden og disciplin (god omgangstone), og det kan være teorier om, hvordan eleverne lærer og udvikler sig.

*Værdigrundlaget er velintegreret i skolens hverdagspraksis*

Alle lærere ved, hvordan værdigrundlaget skal udmøntes i dagligdagen og i undervisningen.

### 1.3.8 **Seks skoleprofiler**

I det kvalitative studie af 15 skoler og deres profiler er analyserne inspireret dels af den engelske teoretiker Bernsteins klassifikations- og rammetheori ud fra graden af struktur, kategorisering og rammer for skolens virke, dels af den svenske skoleforsker Arfwedsons skolekodebegreb, som omhandler kulturen på skolen herunder graden af og stabiliteten i fælles holdninger, normer og handlinger. Skoleprofilerne er således dannet på basis af en analytisk konstruktion, hvor de 15 skoler er blevet analyseret dyberegående på basis af skolernes organisations – og beslutningsstrukturer, grundlæggende værdigrundlag samt de holdninger og fælles handlinger, der kommer til udtryk på skolen.



Der er tale om idealtypiske modeller, hvor ingen skole optræder i ren form. Opstillingen af de forskellige skolebilleder er alene for at synliggøre, hvor forskelligt billedet af skolerne tegner sig i analyserne, og hvor forskelligt skolerne fremtræder. Der kan tegnes følgende seks skolebilleder:

- Den anarkistiske skole
- Den lærerstyrede skole
- Den demokratiske skole
- Den målstyrede skole
- Den disciplinerede skole
- Den traditionsbundne fagligt orienterede skole

### **Den anarkistiske skole**

Den anarkistiske skole er præget af få regler og procedurer for beslutninger på skolen, og lederen opleves af lærerne som meget langt væk. Skolen er præget af en uklar organisations- og beslutningsstruktur.

Der er tale om en modsætningsfyldt skolekode, hvor gamle holdninger, meninger, og normer brydes med nye. Det er skolen, hvor lærerne giver udtryk for, at tiden går med alt for megen snak, uden at der tages beslutninger, og med for lidt styring. Der er et formelt fælles læringssyn, men der er ikke en fælles forståelse af implementeringen af det.

Skolen er en lavt præsterende skole.

### **Den lærerstyrede skole**

På den lærerstyrede skole fremtræder lederen som tilbageholdende i sin ledelsesform. Lederen blander sig kun i lærernes arbejde på lærernes egne opfordringer.

Skolens beslutningsstrukturer er ikke synlige, og beslutninger synes at foregå lidt tilfældigt, men i en stadig fredelig dialog mellem alle. Det er ikke tydeligt, hvor beslutninger tages, men det giver ingen konflikter, for lærerne oplever en stor frihed. Og da der ikke er de store uenigheder og ingen konflikter mellem gamle og nye lærere og man hygger sig, er der set fra lærernes side godt at være.

Der er tale om en modsætningsfyldt skolekode, men det giver ingen større konflikter, men heller ikke den store udvikling, fordi hver lærer følger egne mål og passer sin undervisning i fred og ro. Man hygger sig på

skolen, og det sociale element prioriteres højt af alle og også i forhold til eleverne. Der er ikke noget fælles læringssyn.

Skolen er en lavt præsterende skole.

### **Den demokratiske skole**

Der er en klar struktur omkring beslutningsgange, og en klar opdeling af skolen ud fra de planlagte funktioner. I beslutningsgangene vægtes det, at alle bliver hørt. Lærerne oplever, at der er klare rammer, inden for hvilke de kan udfolde sig.

Skolen fremtræder med en klar organisationsstruktur og klare rammer for beslutninger og indflydelsesmuligheder. Der arbejdes i storgrupper med børnene ud fra ønsket om og muligheden for holdopdeling af eleverne i forbindelse med undervisningsdifferentiering. Der er læsekurser for svage læsere i de første skoleår. Alle lærerteam holder et fast ugentligt møde. Virksomhedsplanen og dens indhold drøftes i pædagogisk udvalg, og når man er enige skriver skolelederen den sammen. Kravet til lærernes årsplan er, at den ikke alene er en aktivitetsplan, men en plan for, hvilke mål der er for børnene, og hvordan de nås.

Skolekoden fremtræder som stabil. Der er enighed om, at eleverne generelt skal blive fagligt dygtige, men at ikke alle elever skal nå de samme mål, idet hvert barn skal have lov at udvikle sig optimalt ud fra egne forudsætninger. Såvel elevgruppen som lærergruppen er stabil. Der er ikke noget fælles læringssyn.

Skolen er en højt præsterende skole.

### **Den målstyrede skole**

Skolen har ud fra egen vurdering en høj grad af faglighed. Der er klare mål på skolen om, hvad børnene skal lære, og hvornår børnene skal kunne hvad. Hvis de ikke kan det på de fastsatte tidspunkter, iværksættes holdundervisning specielt til disse børn. Der er også klare mål for skolens indsatsområder udstukket af kommunen. Indsatsområder og mål indgår i skolens virksomhedsplan og kan genkendes i lærernes årsplaner. Årsplaner skal afleveres til ledelsen en måned efter skoleårets start. I teamsamtalerne følger skolelederen op på årsplanerne. Fagfordelingen sker efter fælles drøftelse lærerne imellem. Skolens organisations- og beslutningsstruktur

er klar, og der er klare rammer for, hvilke mål, der skal opfyldes og hvordan.

Skolekoden fremtræder som stabil. Der er ingen nye elevgrupper, og flertallet af lærerne har været der gennem flere år. Nye lærere modtages positivt, og der lyttes til deres synspunkter. Der er en klar fælles opfattelse af målene for skolens virksomhed, men også en åbenhed over for nye tankegange.

Skolen er en højt præsterende skole.

### **Den disciplinerede skole**

På denne skole vægtes ro, orden og god takt og tone. Eleverne skal først og fremmest lære god social adfærd og at omgås hinanden med respekt, hvilket er meget synligt for alle i målsætninger og regler på skolen. Samtidig sættes fagligheden højt. Lederen træffer mange beslutninger og er en central person på skolen. Det er lederen, der udarbejder virksomhedsplanen. Der er et fælles læringssyn, som alle går ind for og kender, og som har været gældende i mange år. Alle oplever, at der er et fælles fodslag på skolen. Skolen arbejder ud fra ønsket om klare strukturer og regler.

Skolen er overvejende karakteriseret af en stabil skolekode præget af en kultur med fælles regler, normer og værdigrundlag. Der er bred enighed om målene på skolen, og om hvordan man skal omgås hinanden. Nye lærere sætter ikke synlige præg på skolen, men optages i den eksisterende kultur. Blandt de gamle lærere efterlyses gerne mere spræl og nogle ildsjæle, som kunne styrke nye initiativer.

Skolen er en højt præsterende skole.

### **Den traditionsbundne fagligt orienterede skole**

Skolen har ry for at være en faglig og traditionel skole. Eleverne får en del lektier for allerede i starten af skoleforløbet med henblik på at indarbejde gode arbejdsvaner. Der er en lang tradition for et koncentreret læsefokus. Der er screeninger tidligt i skoleforløbet for at sikre støtte til svage læsere. De kommunale mål skal kunne genkendes hele vejen igennem i virksomhedsplaner og årsplaner. Beslutninger og lærernes indflydelse på disse sikres gennem ledelsens månedlige møder med koordinatorene for

årgangsteamene. Skolens organisation må karakteriseres som højt struktureret med klare rammer og mål for skolens arbejde.

Lærerne har været på skolen gennem mange år, og nye lærere søger til skolen for dens ry som en stærkt fagligt orienteret skole, og socialiseres hurtigt ind i den eksisterende skolekultur. Skolen styres af traditioner og skolen har gennem mange år, ifølge lærere og ledere fastholdt sin egen kultur og værdigrundlag gennem mange år og har ikke fulgt de skiftende pædagogikker på skoleområdet. Skolekoden er stabil, og man kunne tale om en stabil lukket skolekode.

Skolen er en højt præsterende skole.

### 1.3.9 **Undersøgelsens perspektiv**

Samlet må det siges om undersøgelsen, at den forhåbentlig kan vække til debat på landets folkeskoler. Der kan således ikke udsiges enkle værktøjer med henblik på at skabe en »god skole« for vores børn, herunder de allersvagest stillede, men en stadig refleksion over daglig praksis på skolerne vil give større sikkerhed for, at vi gør det, vi kan, inden for de rammer vi har. Hensigten med denne undersøgelse er, at den kan bidrage til denne spejling og refleksion i relation til praksis på skolerne.

## 2 Baggrund, metoder og datagrundlag

### 2.1 Baggrund og formål

Undervisningsministeriet har bedt om at få undersøgt, hvorfor eleverne på nogle folkeskoler klarer sig bedre end forventet målt ved karakterer i 9.-klasses-afgangsprøve og fortsættelse i uddannelsessystemet efter grundskolen, når der korrigeres for elevernes sociale baggrund og skolekarakteristika (jf. Munk m.fl. 2004).

Målet er at undersøge, hvorvidt der er forhold og faktorer på en skole, der kan siges at være fremmende for gode elevpræstationer.

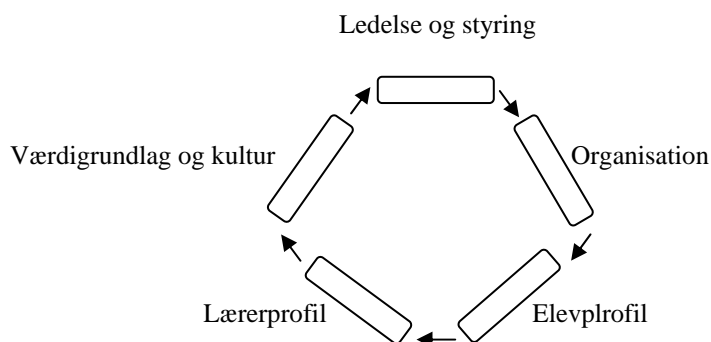
Denne rapport tager udgangspunkt dels i mere overordnede analyser af 146 skoler baseret på en spørgeskemaundersøgelse stilet til 200 skolars skoleledere. Dels i kvalitative analyser af 15 skoler udvalgt blandt de 146 skoler. De kvalitative analyser er baseret på besøg på skolerne og spørgeskemaundersøgelse af klasselærerne samt interview med skoleledere og lærere på skolerne. I undersøgelsen indgår såvel skoler, hvor eleverne præsterer over det forventede »højt præsterende skoler«, og skoler, hvor eleverne præsterer under det forventede »lavt præsterende skoler«.

### 2.2 Temaer og problemstillinger

I forsøget på at forklare, hvorfor nogle skoler klarer sig bedre end andre fokuseres der i undersøgelsen på følgende fem hovedområder, som antages at indgå i et samspil med hinanden:

1. Skolens ledelse og styring
2. Skolens organisation

3. Lærerprofilen
4. Elevprofilen
5. Skolens værdigrundlag for sin virksomhed



Alle områder er udvalgt ud fra tidligere undersøgelser om, hvad der har betydning for den måde en skole fungerer på (jf. Mortimore m.fl. 1988). De fem hovedområder gennemgås i det følgende.

### 2.2.1 Skolens ledelse og styring

Det antages, at den daglige ledelse på en skole har stor betydning for, hvordan en skole fungerer, herunder rammer for og betingelser for, hvad der vægtes i undervisningen, samt for hvordan lærergruppen fungerer og samarbejdet med forældrene.

Der er i undersøgelsen opmærksomhed på, at det er kommunalbestyrelsen, der er ansvarlig for folkeskolen og dens virksomhed, og at det også er kommunalbestyrelsen, der afstikker rammer og mål for skolens virksomhed. Der er også opmærksomhed på, at det er Undervisningsministeriet, der via folkeskoleloven afstikker de overordnede rammer for skolens virksomhed via folkeskoleloven og overordnede mål for skolen via de fælles mål for skolens virksomhed på tværs af kommuner (trinmål).

I den foreliggende undersøgelse er der fokus på ledelsen af skolen ved skoleinspektøren på skolen, og hvordan denne styrer og leder skolen i samarbejde med viceskoleinspektør og evt. øvrige personer (afdelingsledere m.m.) i ledelsen samt medarbejderne på skolen.

Den foreliggende undersøgelse er i valg af temaer for undersøgelsen af skolens ledelse bl.a. blevet inspireret af en undersøgelse gennemført af den engelske skoleforsker G. Mortimore (jf. Mortimore m.fl. 1988, p. 51). Den engelske undersøgelse viser, at en række forhold omkring ledelsen af en skole har betydning for, hvor effektiv skolen er defineret ud fra elevpræstationer. Der er i den foreliggende undersøgelse opmærksomhed på, at der er tale om engelsk skolekultur, som afviger noget fra dansk skoletradition, hvilket betyder, at resultaterne ikke direkte kan overføres. Derfor ønskedes det bl.a. undersøgt, hvorvidt det samme kunne gælde for de skoler, der indgik i denne undersøgelse af danske skoleforhold.

I den engelske undersøgelse pegedes der bl.a. på følgende ledelsesfaktorer af betydning for, hvordan den effektive skole fungerer:

1. *Skolelederens målrettede ledelse af lærerstaben.* »Målrettet ledelse« finder sted, hvor skolelederen forstår skolens behov og er aktivt engageret i skolens arbejde uden at udøve total kontrol over lærerne. I effektive skoler er lederne involveret i planlægningen af og har indflydelse på indholdet af undervisningen. Disse lægger også vægt på at følge elevernes fremskridt.
2. *Involvering af lærere.* På effektive skoler er lærerne engageret i og har indflydelse på beslutninger både på skoleniveau fx vedr. skolens overordnede mål og ressourceforbrug på skolen og på lærer- og klasseniveau, hvor det især er afgørende for deres engagement på skolen, at de især høres i beslutninger såsom om, hvilke klasser de skal undervise.

I en anden dansk undersøgelse af faglighed og arbejdsmiljø i folkeskolen (Mehlbye og Kreiner 2000) er der bl.a. fokus på, hvad der især resulterer i godt samspil mellem ledelse og lærere og dermed på den kerneydelse, nemlig undervisningen, der skal ydes. Undersøgelsen viser bl.a. følgende forhold af betydning for et godt og udviklende fagligt miljø på skolen:

1. *Pædagogisk udviklingsledelse.* Især på skoler, hvor lederne føler sig godt rustet til pædagogisk udviklingsledelse og bidrager til et pædago-

gisk udviklende undervisningsmiljø, oplever lærere og ledere, at de har et godt fagligt miljø på skolen.

2. *Nære relationer mellem ledelse og lærere.* Især på skoler, hvor lederne har en tæt relation til lærerne, og hvor lærerne oplever, at lederne bidrager til et fagligt og pædagogisk inspirerende miljø trives lærerne og udtrykker tilfredshed med deres job som lærere.
3. *Aktiv skoleudvikling.* De skoler, der er meget aktive på skoleudviklingsområdet, viser høj trivsel blandt ledere og lærere og oplevelse af at arbejde i et fagligt stimulerende miljø.

I den foreliggende undersøgelse vil ledelsesstilen og dens betydning for elevernes faglige præstationer blive undersøgt med henblik på at undersøge, hvorvidt der er forskelle mellem de højt og de lavt præsterende skoler. Antagelsen er, at der er en nær sammenhæng mellem, hvor meget faglig sparring og inspiration lederen kan give sine lærere, og lederens involvering af lærerne i skolens virksomhed i forhold til lærernes betingelser for at give noget videre til eleverne.

### 2.2.2 **Skolens organisation**

Skolens organisation, dvs. strukturelle og organisatoriske opbygning samt de rammer, den skal arbejde inden for set i forhold til de opgaver, skolen skal løse, antages også at have en betydning for, hvordan skolen samlet set fungerer. Det antages, at både den formelt besluttede organisation og den uformelt udviklede skoleorganisation har betydning for, hvordan skolen fungerer i forhold til dagligdagen. Her tænkes også på det samspil, den kultur og den atmosfære, der præger en skole.

Den formelle organisation er sagt kort den strukturelle opdeling, som skolen har fx i afdelinger og team, besluttede arbejdsgrupper, formelle kommunikationsstrukturer mm. Den uformelle organisation er sagt kort de uformelle samarbejdsstrukturer, de uformelle arbejdsgrupper og de uformelle kommunikationsstrukturer m.m., der har udviklet sig inden for den formelle struktur.



De skrevne regler findes i læreplaner, skemaer, arbejdstidsfordeling, lærebøger reglementer m.m. De uskrevne regler, som der sandsynligvis er mange flere af, er en del af skolens (uformelle) regulering og skolens kultur. Det kan gælde, hvordan man som lærer opfører sig på lærerværelset, statusstrukturer i lærergruppen, lærernes syn på elever, skole, samfund, undervisning mv.

Analyserne af skolernes organisation er inspireret dels af Bernsteins (1976 og 2001) begreber klassifikation og rammesætning, dels af Arfwedsons (1983) skolekodebegreb. Disse begreber introduceres kort i det følgende.

### **Grad af struktur og rammer**

Bernstein (1976) adskiller begreberne magt og kontrol i undervisningssystemer. Magt udspiller sig i relationer. Ifølge Bernstein opererer magt altid i relationerne mellem de kategorier, der strukturerer et uddannelsessystem. Magtrelationerne skaber legalitet og orden mellem kategorier. Kontrol derimod etablerer og bestemmer de legitime former for relationer og kommunikation inden for kategorierne. På baggrund af denne adskillelse mellem magt og kontrol i undervisningssystemer benytter Bernstein to grundlæggende begreber til at analysere uddannelsessystemer nemlig klassifikation (classification) og rammesætning (framing).

Klassifikationsbegrebet relaterer sig til Bernsteins magtbegreb og bruges til at undersøge relationen mellem kategorier i et uddannelsessystem, som omfatter personer, roller, handlinger, diskurser osv. Det, der er interessant, er relationen mellem disse kategorier, dvs. hvor stærke og uigennemtrængelige grænserne er mellem de skabte kategorier.

Hvis der er stærke grænser mellem de kategorier (klasser og hold), eleverne er delt op i, er det tegn på høj grad af klassifikation. Hvis der er tale om stærke grænser mellem de forskellige aktiviteter, en skoledag består af (skemaet), er det tegn på høj grad af klassifikation. Hvis der er stærke grænser mellem forskellige fag, og disse formidles af fagspecialiserede lærere, er det ifølge Bernstein tegn på høj grad af klassifikation. Hvis der er stærke grænser mellem eleverne alt efter deres undervisningsmæssige behov og de diagnostiske kategorier, de eventuelt kan henføres til (eliteun-

dervisning, almindelig undervisning og specialundervisning), er det tegn på høj grad af klassifikation.

Omvendt kan der være tale om vage grænser mellem kategorierne, hvilket er tegn på lav grad af klassifikation. Ifølge Bernstein, fx når engelsklæreren og dansklæreren samarbejder på tværs af fag eller indgår i et tværgående tema mellem flere fag, eller indgår i et team af lærere, der fleksibelt planlægger undervisningen på en årgang.

Rammesætning bruger Bernstein om kommunikationen i organisationen. I en høj grad af rammesætning styres kommunikationen af forskrifter – eksamenskrav, lærebogssystemer, Undervisningsministeriets bindende mål osv. I en lav grad af rammesætning kan undervisningen eksempelvis udspringe af en oplevelse, eleverne i klassen har fælles og undervisningen udvikles med udgangspunkt i undervisningens samtale.

Rammesætning er knyttet til Bernsteins kontrolbegreb og drejer sig om, hvem der kontrollerer hvad. Hvis der er tale om en delt kontrol over kommunikationen, taler Bernstein om lav grad af rammesætning, dvs. at både lærere, elever og ledere og evt. forældre i fællesskab bestemmer over undervisningen og gennemførelsen af denne. Hvis kommunikationen og dens rammer alene bestemmes af den ene part fx af skolelederen i forhold til lærerne eller af læreren i klassen i forholdet til eleverne, taler Bernstein om høj grad af rammesætning.

En analyse af en skoles eller et undervisningssystem koder med hensyn til graden af rammesætning og klassifikation kan foretages med hensyn til, i hvilken grad organiseringen af uddannelsessystemet og skoledagligdagen er præget af lav eller høj grad af klassifikation og rammesætning.

Bernstein taler om to 2 centrale og adskilte kodetyper nemlig:

- Kollektionskoden = høj grad af klassifikation og rammesætning.
- Den integrerede kode = lav grad af klassifikation og rammesætning.

Bernstein postulerer en sammenhæng mellem klassifikationsgraden på forskellige niveauer, således at en skole, der er præget af en kollektionskode på det organisatoriske niveau, også højst sandsynligt vil være præget af en kollektionskode på curriculumniveauet og på det praktiske og konkrete læringsniveau i klassen. Modsatrettede krav til koder i et uddannelsessystem skaber forvirring, konflikter og ustabilitet, fx når der er klare

mål for matematik, og skemaet opløses, og der arbejdes på tværs af fag og klasser og klasserum.

Det skal her tilføjes, at selvom Bernstein adskiller to centrale kodetyper for uddannelsesinstitutioner, så betyder det ikke, at høj klassifikation også altid betyder høj grad af rammesætning, fx påpeges det, at mange landes specialpædagogiske system er karakteriseret ved høj grad af klassifikation (eleverne henføres til en række diagnostiske kategorier, der bestemmer skoleform og undervisningstilbud), mens rammesætningen er lav, ofte fordi man ikke har mål for resultatet af specialundervisningen.

I analysen og beskrivelsen vil de undersøgte skoler blive diskuteret og karakteriseret ud fra grad af struktur og rammer for skolens aktiviteter, undervisnings- og læringsopfattelse samt beslutningsstrukturer på skolen med henblik på en analyse af, om højt og lavt præsterende skoler adskiller sig fra eller ligner hinanden på disse karakteristika.

Der er opstillet følgende analyseramme for undersøgelsen:

***Høj grad af struktur eller kategorisering og af rammer svarende til »kollektionskoden« defineres ved følgende:***

1. *Skolens organisering:* Skolens ledelse, lærere og elever har nøje fastlagte funktioner og roller, der er en nøje standardiseret og fastlagt aktivitets- og tidsstruktur i skemaet, der er en høj grad af lærerspecialisering, fx er lærerne primært repræsentanter for et fag, der er høj grad af opdeling af elever efter evner, kompetencer, alder osv., der er en høj grad af strukturering og regulering af læreres og elevers tid, og der er klare grænser for, hvad der må siges og gøres, dvs. klare regler for adfærd.
2. *Skolens beslutningsstrukturer:* Høj grad af lederstyring, lærernes rum for medindflydelse og beslutningskompetence er klart defineret, og beslutningsgangene er klare og synlige, og baggrunden for dem er veldefinerede. Der er regler for, hvilke beslutningsfora man deltager i, og hvad de skal bruges til. Når der tages beslutninger, følges de op og implementeres af lærerne.

3. *Undervisnings- og læringsopfattelse:* Viden- og færdighedstilegnelse opfattes som noget, der bedst kan foregå via adskilte fag, som noget, der på forhånd skal struktureres i opdelte enheder dvs. i enkelte lektioner, og formidlingen af viden som noget, der styres bedst af læseplaner, eksamenskrav- og standarder og lærebogssystemer. Lærerne skal formidle denne viden til eleverne, og lærerne skal adskille undervisning fra sociale aktiviteter i klassen.

***Lav grad af struktur og kategorisering og af rammer svarende til »integreret kode« defineres ved følgende***

1. *Skolens organisering:* Skolen er præget af variable og situationsbestemte funktions- og rolleforståelser, smidig og foranderlig struktur omkring aktiviteter, lav grad af lærerspecialisering, fx ved at lærerne indgår i mange undervisningssammenhænge. Der er en skiftende opdeling af elever i grupper efter interesser, ønsker og færdigheder, en lav grad af regelbestemt strukturering og regulering af læreres og elevs tidsforbrug, og der er vide grænser for, hvad der kan siges, og hvad der kan foregå på skolen.
2. *Skolens beslutningsstrukturer:* Skolen er præget af en flad beslutningsstruktur, alt er til diskussion, og det er svært at vide, hvilke beslutninger, der træffes hvor og af hvem. Beslutninger kan forekomme tilfældige og tages ikke alvorligt, hvorfor implementeringen af dem halter.
3. *Undervisnings- og læringsopfattelse:* Der er integration af de enkelte fag, det vil sige udviskede grænser mellem fagene i form af tværfagligt samarbejde, hvor fagene har et fælles fokus i valgte tværgående problemer eller temaer. Der udviskede grænser mellem den viden, der skal formidles gennem læreprocessen, og elevernes erfaringer, således at elevernes erfaringer inddrages i undervisningen. Der er udviskede grænser mellem undervisning og sociale aktiviteter i klasseværelset.

Eksempelvis har skolemiljøer med høj klassifikation klart veldefinerede grænser mellem fag, mellem de lærere, der repræsenterer fagene, grænser

mellem eleverne, mellem forskellige typer af klasser, skemabestemte grænser mv.

Skoler med lav klassifikation vil således have flydende procedurer, flydende grænser mellem fagene, elever, der undervises på skiftende hold, fleksibilitet i skemaet, flere aktiviteter foregår på samme tid m.m. (Holst og Schnedler 1993).

Bernsteins teori er, at hvis et system er præget enten af en »kollektionskode « eller en »integreret kode « vil det kunne tolkes som, at når en skole har sine temauger, fordybelsesuger m.m, hvor der arbejdes uden et fast skema omkring et tema et projekt e.l. kan dette forløb enten være præget af høj grad af klassifikation og rammesætning eller det modsatte alt efter skolens kode.

Bernsteins teori vil kun i begrænset omfang kunne overføres til den foreliggende undersøgelse, da der ikke i denne undersøgelse er foretaget observationer på klasserumsniveau.

Den foreliggende undersøgelse er inspireret af Bernsteins klassifikations- og rammebegreber. I undersøgelsen er der fokus på, hvad der karakteriserer skolens organisering, læringssynet og beslutningsstrukturerne på skolen med henblik på, hvilken indflydelse disse forhold har på, hvordan skolen placerer sig med hensyn til elevpræstationer.

## **Skolekoder**

Et andet begreb, der vil blive anvendt i beskrivelsen af kulturen og atmosfæren på den enkelte skole, er Arfwedsons (1983) brug af skolekodebegrebet.

Skolekodebegrebet bruges som forbindelsesled mellem observationer på det individuelle og på det kollektive niveau. Skolekoden bliver dermed et udtryk for de principper, som styrer de kollektive handlinger i skolen, og det, der kunne kaldes skolens kultur, dvs. de uformelt udviklede vaner, rutiner, normer for adfærd m.m.

På en skole udvikles der således uformelt, ligesom på alle arbejdspladser, mønstre for det arbejde, der udføres, og for samvær og samvirke. Når sådanne mønstre stabiliseres, får de karakter af faste rutiner, normer, ritualer og vaner. Dette er det mønster, som den svenske skoleteoretiker

Arwedson (1983) betegner med en samlet begreb betegnes som skolekoden.

Skolekoden er således betegnelsen for det mønster af spilleregler (synlige og usynlige, bevidste og ikke-bevidste), der udvikles på en arbejdsplads, og Arfwedsons påstand er, at der på enhver skole er udviklet en egen skolekultur med eget mønster for arbejdet, præget af skolens udviklede regler, rutiner, normer og værdier.

I det følgende vil nogle af hovedtankerne i Arfwedsons teori blive præsenteret som en af de teoretiske forståelsesrammer, som analyserne af skolen som socialt system tager udgangspunkt i. Arfwedsons forskning i skolekoder repræsenterer det, man kalder en »middlerange theory« i betydningen anvendt teori tæt knyttet til sit empiriske materiale.

Det svenske forskningsprojekt »Skolans arbetsplatsproblem« undersøger læreres arbejdsmiljø ved svenske grundskoler. I en af forskningsprojektets rapporter, »*Varför är skolor olika?*«, analyserer Arfwedson, hvordan forskelligheder mellem skoler opstår og udvikler sig, og hvordan disse forskelligheder indvirker på skolens miljø og lærernes arbejdssituation.

Arfwedson udvikler i dette analysearbejde begrebet »skolekoder«, der her i første omgang kort kan defineres som det samlede sæt af tolknings- og handlingsprincipper, der eksisterer på en skole.

Arfwedson påpeger, at skolekoden manifesterer sig i tolkninger og handlinger, som er udtryk for koden. Derfor er skolekoden som helhed aldrig kendt eller synlig for dem, som berøres af den.

Arfwedsons skolekodebegreb har et stort sammenfald med indholdet i begrebet organisationskultur. Hermed er samtidig sagt, at den del af Arfwedsons skolekodebegreb, der omhandler de kulturelle normer i skolen, praktisk talt er sammenfaldende med den måde betegnelsen organisationskultur ofte bruges på, nemlig som samlende begreb for de uformelle handlings- og holdningsmønstre, der eksisterer i organisationen.

Umiddelbart kan skolekodebegrebet være svært at skelne fra begrebet organisationskultur. Den væsentligste forskel består i, at mens den organisationskulturelle forståelse primært interesserer sig for skolens indre liv, rækker Arfwedsons interesse videre, idet han også interesserer sig skolekodens kulturelle indhold i samspil med en række kontekstuelle faktorer. Det er navnlig den sidste vinkel, der gør Arfwedsons skolekodebegreb in-

teressant, idet der ses på skolen som socialt system under indflydelse af og i vekselvirkning med det øvrige samfund og omgivelserne.

Inden for hver skolekode kan der være kamp om indflydelse. Sådanne »kampe« vil dukke op som synlige modsætninger mellem forskellige individer eller grupper blandt skolens personale. Som følge af dette kan der inden for den enkelte skolekode udskilles delkoder, som befinder sig i konflikt med den dominerende kode, og skolekoden kan derfor ses som et udtryk for dominans- og magtforhold inden for skolen.

Arfwedson betegner de individer, som ønsker at bevare den eksisterende skolekode, som kodebærere, og de, som ønsker at ændre den eksisterende skolekode, som kodebrydere. Det er en vigtig pointe, at kodebærerne og kodebryderne belyser skolekodens indhold og grænser fra to forskellige vinkler, som er lige vigtige. I nogle tilfælde kan konflikterne mellem kodebærerne og kodebryderne være så udtalte, at man kan tale om en splittet skolekode. I de fleste tilfælde vil konflikterne dog ikke udvikle sig så langt, idet skolekoden træder ind som en stabiliserende faktor.

Det gælder grundlæggende, at ens egen skoles rutiner opfattes som bedre end andre skolars – også selv om man til tider er kritisk over for sin egen skolekode. Arfwedson siger om denne tendens til at værne om sin egen skolekode, at den fungerer som en skolekodeførstærker.

Ifølge Arfwedson (1983) kan skoler defineres ud fra tre forskellige hovedtyper af skolekoder, som præger en skole i større eller mindre grad:

1. Den *stabile* skolekode, hvor mønstret af spilleregler er stabilt, ses især på ældre skoler præget af gamle traditioner med en stabil lærergruppe, der har været der i mange år, og beliggende i et ældre nærmiljø, dvs. i et ældre boligområde.
2. Den *modsætningsfyldte skolekode* ses især på ældre skoler med lang tradition, som er inde i forandringer med stor udskiftning af lærere, elever og beliggende i et ældre nærmiljø med nybyggeri og ændringer i beboersammensætningen.

3. *Den åbne skolekode* ses især på yngre skoler med kort tradition og med høj lærer- og elevomsætning i et ungt nærmiljø (nybyggerområde) præget af stor forandring.

En ny lærer, der fx kommer til en skole med veletableret og *stabil skolekode* kan opleve, at hans eller hendes synspunkter vejer ganske lidt, men at socialisationskravene er store til at optage og acceptere skolens kode.

En ny lærer i en *modsetsningsfyldt skolekode* kan tvinges til at vælge side og kan have problemer med at finde sig til rette i situationer, hvor det daglige arbejde præges af modsætninger mellem lærere og grupper af lærere.

En ny lærer på en skole præget af en *åben skolekode* vil formodentlig opleve, at frirummet for hans/hendes eget initiativ er relativt stort, da der ikke endnu er udviklet faste stabile koder på skolen.

På alle skoler findes lærere, der defineres som »notoriske kodebrydere«. Både kodebrydere og kodebærere er vigtige i afgrænsningen af skolens kode. Koden reguleres og forandres løbende, uformelt og sofistikeret i hverdagens handlinger og samtaler kollegaerne imellem. Gennem »ufor- mel imitation« internaliserer nye lærere skolens kode.

Ifølge Arfwedson (1983) er det nødvendigt at foretage valg, når man undersøger arbejdspladser og de vilkår, der råder for dem, der arbejder der. En beskrivelse kan aldrig blive fuldstændig eller udtømmende, men den må tilsigte at omfatte helheden, og dermed de bredere sammenhænge. Skolen påvirkes både af indre og ydre forhold og må forstås i følgende kontekst (Arfwedson 1983, s. 26):

1. *Systemkonteksten*, dvs. det system, alle skoler er en del af, idet de hører under samme skolelov og skolesystem.
2. *Den ydre kontekst*, dvs. det lokalområde, skolen er en del af, og dermed lokalområdets kendetegn og egenskaber forstået som bebyggelse, befolkningstæthed, sammensætning af befolkning og dermed elevgrundlag m.m.



3. *Den indre kontekst*, dvs. skolens historie, bygningsmæssige udformning, personaleomsætning, udviklede traditioner, regler og normer m.m.

I den foreliggende undersøgelse analyseres skolens koder, som søges kategoriseret ud fra ovenstående kategorisering med henblik på at undersøge, hvorvidt skolekoden har nogen betydning for skolens præstationer.

### 2.2.3 **Skolens kultur og værdigrundlag**

Undersøgelser (Ringsmose 2003) peger i retning af, at skolen påvirker den enkelte elev gennem en kumulativ effekt af forskellige kendetegn, der udgør skolens »ethos«, som også kan benævnes som klimaet eller stemningen på skolen (se også afsnit 2.2.2 om skolekodebegrebet).

Tilsyneladende er der en række indsatser hos den enkelte ledelse og lærerne samt kommunikation og samarbejde mellem disse, der skaber et grundlag for et positivt samspil på hele skolen – endvidere har forældre-samarbejdet og skolepolitiske spørgsmål betydning. Forskelle i skolelederens administrative stil samt ledernes indflydelse på lærerne har betydning helt ned til det enkelte barns faglige udvikling i skolen.

Både omkring skolen og i klasseværelset er resultaterne målt på elevernes præstationer gunstige, når man lægger mindre vægt på negative sanktioner og kritisk kontrol og i stedet er opmærksom på ros til og belønning af eleverne.

Lærere, der åbenlyst kan lide at undervise og kommunikerer dette til deres elever, bidrager til et gunstigt klima.

Lærerne støtter elevernes fremgang ved at vise dem personlig interesse og ved at give sig tid til »smalltalk« eller samtaler om forhold, der ikke har med skolen at gøre. Uden for klasseværelset kan lærerne skabe en positiv atmosfære ved at ved at spise frokost i samme lokale som børnene, ved at organisere aktiviteter på skolen på tværs af klasser, ved at arrangere udflugter og besøg og bruge det lokale miljø som en indlæringsressource.

Det klima, der skabes af lærerne for eleverne og af skolelederen for lærerne, er et vigtigt aspekt i en skoles effektivitet. Yderligere afspejles et positivt klima på effektive skoler i glade, velopdragne elever, som er venlige mod hinanden og andre, og i fraværet af graffiti omkring skolen.

De værdier, man vægter på skolen i arbejdet med eleverne, antages også at have en betydning. Lægger skolen fx højest vægt på indlæring, at eleverne trives, at der tales ordentligt til hinanden, eller at der ikke foregår mobning?

I den foreliggende undersøgelse analyseres skolens værdier og prioriteringen af mål med henblik på, hvorvidt der er forskellige prioriteringer på lavt og højt præsterende skoler. Desuden søges »atmosfæren« på skolen beskrevet.

#### 2.2.4 Lærerprofilen

Lærerne er dem, der skal levere kerneydelsen undervisning, derfor vil lærerkompetencer og lærernes faglige og personlige profil have betydning for undervisningen form og indhold. Derfor er der i den foreliggende undersøgelse fokus på lærerprofiler, dvs. lærernes holdninger og undervisningspraksis samt på lærernes kompetencer.

I den tidligere omtalte engelske undersøgelse fra begyndelsen af firserne (Mortimore m.fl. 1983) af effektive skoler (skoler der opfylder de stillede mål) er konklusionen, at læreradfærden har stor betydning for elevernes skolepræstationer. Mortimore beskriver den positive lærerprofil på følgende måde:

1. *Konsekvens blandt lærerne i forhold til eleverne.* Eleverne har ikke blot gavn af kontinuitet i lærerstaben, men også af konsekvens i lærernes måde at gribe tingene an på. Fx på skoler, hvor alle lærerne følger de samme retningslinjer, ses positive virkninger på elevernes faglige præstationer. Omvendt har forskelle blandt lærerne i deres brug af retningslinjer en negativ effekt.
2. *Strukturerede timer.* Eleverne har gavn af, at deres skoledag er struktureret. På effektive skoler organiserer lærerne arbejdet og sikrer, at eleverne altid har rigeligt at beskæftige sig med.
3. *Intellektuel, udfordrende undervisning.* Ikke overraskende ses der størst fremskridt i klasser, hvor eleverne bliver stimuleret og udfordret. Der ses de mest positive virkninger i den undervisning, hvor lærerne

kommunikere interesse og begejstring til eleverne, og hvor lærerne anvender spørgsmål og udsagn, der opmuntrer eleverne til at bruge deres kreativitet og fantasi og styrker deres evner til at løse problemer. Omvendt har lærere, der som hovedregel leder elevernes arbejde uden at diskutere eller forklare formålet med undervisningen, en negativ virkning på elevernes præstationer. Når læreren skaber udfordringer for eleverne, viser det, at han/hun tror på, at de er i stand til at reagere positivt på dem. At effektive lærere nærer store forhåbninger til eleverne, ses yderligere af, at de opmuntrer eleverne til at påtage sig ansvaret for at løse individuelle arbejdsopgaver.

4. *Arbejdscentreret miljø.* Stor flid i klassen karakteriserer et arbejdscentreret miljø. Eleverne synes at nyde deres arbejde og er ivrige efter at begynde på nye opgaver, og støjniveauet er lavt, uden at der nødvendigvis er tavshed i klassen. Desuden bevæger eleverne sig ikke så meget rundt i klasseværelset, og når de gør det, er det forbundet med deres arbejde. I skoler, hvor lærerne i vid udstrækning bruger deres tid på at diskutere arbejdets indhold med eleverne snarere end på rutinespørgsmål og opretholdelse af arbejdsaktiviteten, er virkningen positiv. Tilsyneladende gavner det også eleverne, når lærerne tager sig tid til at give eleverne feedback på deres arbejde.
5. *Begrænset fokus i timerne.* Det fremmer indlæringen, når lærerne bruger energien på ét bestemt fagligt område i den samme time, selv om der også til tider kan arbejdes på to områder med positive virkninger. Omvendt hæmmes elevernes indlæring der, hvor lærerne tilrettelægger timerne på en sådan måde, at der arbejdes med tre eller flere områder sideløbende. Fokus på ét fagligt område indebærer ikke, at alle elever laver nøjagtig det samme arbejde. Der kan godt være forskelle både med hensyn til valg af emne og sværhedsgrad. Positive virkninger opstår i de undervisningssituationer, hvor læreren gearer arbejdsniveauet ud fra elevernes individuelle behov.
6. *Maksimumskommunikation mellem lærere og elever.* Eleverne har udbytte af hyppig kommunikation med læreren enten individuelt eller he-

le klassen. Ved at tale til hele klassen kan læreren forøge det totale antal kontakter med børnene og i særdeleshed kontakter på højere intellektuelt niveau. Desuden er det lettere for læreren at give intellektuelle udfordringer til alle eleverne, når de arbejder med et enkelt fagligt område i timerne (selv om arbejdet er tilrettelagt individuelt eller som gruppearbejde).

7. *Lærerens løbende systematiske opfølgning af egen undervisning* fx ved føring af dagbog, løbende evaluering e.l. På de skoler, hvor lærerne rapporterer, at de fører bog eller notater over elevernes arbejde og bruger det til at overvåge fremgangen i undervisningen, har det en positiv virkning på den gennemførte undervisning og dermed på elevpræstationerne.

I den foreliggende undersøgelse undersøges det på basis af spørgeskemaer og interview, hvordan lærerne planlægger undervisningen i den enkelte klasse, hvordan lærerne arbejder sammen omkring undervisningen, hvad lærerne vægter i deres undervisning, hvordan de følger op på egen undervisning ved evaluering o.l. Desuden hvordan lærerne forholder sig til elever, der har det socialt eller fagligt vanskeligt. Derimod gennemføres der ikke klasserumsobservationer (se her Fink-Jensen m.fl. 2004).

### 2.2.5 **Eleprofilen**

Lærerne underviser elever, der kommer til skolen med vidt forskellige forudsætninger fagligt og socialt, og sammen med undervisningen har elevparathed for indlæring og elevernes motivation selvfølgelig også en betydning.

Hvis vi kigger nærmere på, hvilke forhold der karakteriserer elevernes faglige niveau på skolen og i undervisningen, viser også tidligere undersøgelser (Munk m.fl. 2004, Mehlbye m.fl. 2000), at elevernes faglige niveau varierer meget fra skole til skole og fra klasse til klasse.

En undersøgelse i en kommune (Mehlbye m.fl. 2000) viser, at på nogle skoler ligger omkring 30% af eleverne i den dårligste tredjedel i både læse- og staveprøverne, og på andre skoler er andelen kun omkring 10%.

Samme undersøgelse viser også, at præstationerne i høj grad hænger sammen med elevernes sociale baggrund.

Samme undersøgelse viser således, at især elever med god socioøkonomisk baggrund klarer sig fagligt godt i danskprøverne, og blandt de elever, hvis forældre har en uddannelse efter folkeskolen, ligger der dobbelt så mange i den gruppe, som klarer sig bedst fagligt (i dansk) i forhold til de elever, hvis forældre ikke har en uddannelse efter folkeskolen.

Men de sociale forskelle i elevernes baggrund er ikke forklaring nok, da der stadig er forskel mellem skolerne, hvis man udelukkende kigger på skoler med elever med samme socioøkonomiske baggrund. Undersøgelsen peger i stedet i retning af, at nogle skoler synes bedre end andre, dvs. nogle skoler er bedre til at ruste eleverne fagligt end andre.

Samtidig er det især de fagligt stærke elever, der oplever, at de har et godt forhold til deres lærere, og som især er glade for at gå i skole. De fagligt stærke er klart dem, der klarer sig bedst på alle områder i skolen. Samtidig er der en overvægt af elever, der oftest ikke har lyst til at gå i skole, blandt de elever, der fagligt og socialt klarer sig dårligt i skolen.

Det er dog ikke til at sige, om det er et lavt fagligt niveau, der bevirker, at eleverne får det dårligere i skolemiljøet, eller om det omvendt er en dårlig trivsel i skolemiljøet, der forårsager et lavt fagligt niveau.

Det er værd at bemærke, at der ikke er nogen sammenhæng mellem andelen af tosprogede i klassen, og hvordan eleverne klarer sig i færdighedsprøverne. Men fagligt er der især mange tosprogede, som ligger i den fagligt svageste ende på klassetrinnet, nemlig mere end dobbelt så stor en andel som blandt etsprogede (jf. Mehlbye m.fl. 2000).

I den foreliggende undersøgelse undersøges lærernes opfattelse af og erfaringer med deres elever, samt deres oplevede samspil med eleverne med henblik på at undersøge, hvorvidt der er forskelle mellem de højt og de lavt præsterende skoler.

### **Elevernes forældre**

Ligesom eleverne er vidt forskellige, er forældrene også vidt forskellige, bl.a. i deres indstilling til og aktive deltagelse i deres børns skolegang ved lektielæsning, deltagelse i møder på skolen m.m.

Undersøgelser (fx Mortimore m.fl. 1983) viser, at forældredeltagelse har en positiv indflydelse på elevernes præstationer i skolen. Forældredeltagelse omfatter hjælp i klasseværelset og besøg for at overvære undervisningen samt møder med skolens lærere for at drøfte børnenes fremskridt. Skolelederens tilgængelighed for forældrene er også vigtig: skoler med en uformel »åben dør«-politik er mere effektive. Forældrenes engagement i elevernes uddannelsesmæssige udvikling i hjemmet er også gavnlige for børnenes skolegang. Forældre, der læser for deres børn, hører dem læse og giver dem adgang til bøger hjemme, påvirker deres indlæring på en positiv måde.

I den foreliggende undersøgelse spørges lærerne og skolelederne om deres erfaringer med forældrene, og hvad der gøres fra skolens side for at få forældrene til aktivt at deltage i aktiviteter på deres barns skole med henblik på at undersøge, hvorvidt der er forskelle mellem de højt og de lavt præsterende skoler.

## 2.3 **Undersøgelsesmetoder og datagrundlag**

### 2.3.1 **Udvælgelsen af skoler**

I udvælgelsen af skoler er der gennemført en statistisk analyse med henblik på at foretage en identifikation af de folkeskoler, hvor eleverne klarer sig henholdsvis fagligt bedre end forventet og dårligere end forventet (målt ved karakterer og videreuddannelsesgrad), når der tages højde for elevernes sociale baggrund (Munk m.fl.2004).

Udgangspunktet for valg af skoler består i en række statistiske model-  
leringer af sammenhængen mellem prøveresultater og socioøkonomisk baggrund for de ca. 37.000 9.-klasseselever, der i 2002 gik til folkeskolens afgangsprøve (FSA) på en folkeskole. På baggrund af disse modeller opgøres, om eleverne:

- får højere eller lavere karakterer end forventet, når der tages højde for deres sociale baggrund<sup>3</sup>
- har en større eller mindre tendens til at påbegynde en uddannelse efter 9.klasse deres sociale baggrund taget i betragtning.

For at sikre, at 2002 ikke er et specielt år, udvalgte (til videre analyse) alene de skoler, der lå stabilt karaktermæssigt i perioden 2000-2002. Dette reducerer antallet af relevante skoler til 400.

Blandt de 400 skoler er de 100 skoler udvalgt, hvor eleverne løftes mest i forhold til det forventede karakterresultat i skriftlig matematik og de 100 skoler, hvor eleverne løftes mindst. Denne liste på 200 skoler udgør populationen for skolelederundersøgelsen. Ud fra denne liste udvalgte 15 skoler til skolebesøgsundersøgelsen. Blandt de 15 skoler i skolebesøgsundersøgelsen udvalgte desuden tre skoler til klasserumsundersøgelser, to højt præsterende eksempler og ét lavt præsterende eksempel.

I valget af de hhv. 400 og 200 skoler er der alene lagt vægt på skolerne modelscore i skriftlig matematik og stabilitet i karakterer i perioden 2000 til 2002. I valget af de henholdsvis 15 og tre skoler er flere kriterier inddraget, dels modelscore i skriftlig dansk og mundtlig engelsk, dels videreuddannelsesmodelscoren. Der er anvendt både faglige kriterier (FSA karakterer i matematik, dansk og engelsk) og videreuddannelsesandelen af 9.-klasser-elever på en skole.

Med den beskrevne analyse vurderes det, at der på bedst mulig måde er identificeret de skoler, der klarer sig bedre, end man kunne forvente med hensyn til en række nærmere definerede målvariabler (jf. Munk m.fl. 2004).

Statistiske analyser er dog altid begrænset til at tage højde for det, der kan observeres og findes data for. Således vil der kunne argumenteres for, at det at måle skolekvalitet ud fra FSA-karakterer og videreuddannelsesandelen ikke er tilstrækkeligt bredt, men at de »bløde« mål som anført i folkeskoleloven er mål på linje med de faglige mål, som bør inkluderes i en sådan analyse. Det er dog vanskeligt at måle de »bløde« mål, hvorfor de ikke har kunnet indgå i den statistiske del af undersøgelsen.

Den foreliggende undersøgelse er det første forsøg på at koble så »objektive mål« som muligt sammen med skolernes praksis med henblik på at vurdere, hvorvidt det er muligt at definere, hvorfor nogle skoler frem for andre opnår højere elevpræstationer end forventet, når der tages højde for elevernes sociale baggrund.

Den foreliggende undersøgelse består af to dele:

1. En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse stilet til skolelederne på 200 skoler, heraf 100 skoler, hvor elevernes præstationer ligger over det forventede gennemsnit, og 100 skoler, hvor elevernes præstationer ligger under det forventede gennemsnit, hvad angår karaktergennemsnit i afgangsprøven i 9. klasse og fortsættelse i uddannelsessystemet. Målet var at identificere forskelle i skolepraksis på skoleniveau. Af de 200 skoler medvirker 146 skoler i undersøgelsen.
2. Kvalitative caseanalyser af 15 skoler udvalgt blandt spørgeskemaundersøgelsens 146 skoler. 11 skoler, hvor elevernes præstationer lå over det forventede gennemsnit, og fire, hvor elevernes præstationer lå under det forventede gennemsnit. Klasselærerne på alle 15 skoler modtog indledningsvist et spørgeskema om deres klasse, deres egen undervisningspraksis og deres samarbejde med de øvrige lærere. Desuden gennemførtes besøg på skolerne med interview af skoleleder og lærere med henblik på belysning af deres erfaringer og deres praksis på skolen.

Alle skoler, der deltog i undersøgelsen, blev lovet anonymitet, samt at alle oplysninger blev betragtet som fortrolige oplysninger. Desuden oplystes det, at ingen enkeltskoler ville kunne genkendes i rapporterne om undersøgelsens resultater.

### 2.3.2 **Spørgeskemaundersøgelsen stilet til 200 skolers ledere** **Svarprocent**

Der udvalgtes som nævnt ovenfor 200 skoler. Indledningsvis må det konstateres, at de 100 lavt præsterende skoler ikke i lige så høj grad som de 100 højt præsterende besvarede spørgeskemaet.

Af de 200 skoler er to udgået af undersøgelsen, fordi de kun havde 10. klasse, mens ni skoler har nægtet at deltage i undersøgelsen.

Blandt de resterende 189 skoler har 146 besvaret spørgeskemaet fuldt ud, mens 10 har besvaret mindre dele af spørgeskemaet. Der har været telefonisk kontakt med de sidste 33 skoler, men de har trods velvilje ikke set sig i stand til at få tid til at besvare spørgeskemaet.



Blandt disse 33 skoler er de 21 lavt præsterende skoler, mens de resterende 12 tilhører kategorien højt præsterende skoler.

Blandt de skoler, som har deltaget i undersøgelsen fuldt ud, er de 64 lavt præsterende skoler og de 82 højt præsterende skoler. Der er således en klar overvægt af højt præsterende skoler.

Svarprocenten blandt de højt præsterende skoler var således på 82%, dvs. lidt over fire femtedele af disse deltog, mens den var på 64% blandt de lavt præsterende skoler. Samlet svarprocent var på 73%.

Undersøgelsen må betragtes som repræsentativ for henholdsvis højt og lavt præsterende skoler.

## **Analyse**

I spørgeskemaundersøgelsen er der overvejende udarbejdet simple krydstabuleringer med  $\chi^2$ -test med henblik på en statistisk analyse af, hvorvidt der er statistisk signifikante forskelle mellem højt og lavt præsterende skoler på de undersøgte temaområder. Materialet har været for lille til mere avancerede statistiske analyser. I formidlingen af resultater fra undersøgelsen beskrives signifikante forskelle mellem lavt og højt præsterende skoler, samt mellem skoler, hvor elevernes sociale baggrund er forskellig.

Der arbejdes med et signifikansniveau på 0,09, hvor signifikansniveau på 0-0,05 defineres som en stærk signifikant forskel, og et signifikansniveau på 0,06-0,09 defineres som en svag signifikant forskel.

### **2.3.3 Dyberegående caseanalyser af 15 skoler**

I den dyberegående kvalitative analyse indgår fire skoler blandt de 64 lavt præsterende skoler. To skoler med elever overvejende med en svag social baggrund og to skoler med elever med en overvejende stærk social baggrund.

Blandt de 82 højt præsterende skoler valgtes syv skoler, der præsterede over det forventede, heraf havde tre skoler overvejende elever med stærk social baggrund og fire skoler overvejende med elever med svag social baggrund. I alt 11 skoler.

Der rettedes samlet set henvendelse til 21 skoler. Der var især frafald blandt byskoler, hvor fem ud af 12 adspurgte skoler ikke ønskedes at deltage. Blandt provinsskolerne var der kun én ud af ni adspurgte skoler, der

ikke ønskede at deltage. Blandt de lavt præsterende skoler var der ingen afvisninger på anmodningen om at deltage. Der var ikke forskel i frafaldet mellem skoler med henholdsvis elever med overvejende stærk social baggrund og skoler overvejende med elever med svag social baggrund.

Begrundelsen for ikke at ville deltage var, at man ikke kunne afse tiden til det, og trods store forsøg på at overtale en skole, der havde sagt nej grundet tidsmæssige årsager, lykkedes det ikke at ændre på disse skolers beslutning.

Det kan ikke udelukkes, at der er tale om et skævt frafald blandt de højt præsterende skoler, men da der alene er tale om en kvalitativ caseanalyse af skolerne, antages det at have ringe betydning.

De 15 deltagende skoler er beliggende forskellige steder i landet, i forskellige typer af kommuner (bykommuner, landkommuner m.m.), beliggende i vidt forskellige typer af bebyggelser (etagebyggeri, parcelhuse m.m.) og med en vidt forskellig elevsammensætning.

Undersøgelsen af de 15 skoler indeholder to dele: Spørgeskemaundersøgelse med alle klasselærere på de 15 skoler, og besøg på alle skoler med interview af ledere og pædagogisk personale. Forinden foretoges en gennemgang af skolernes virksomhedsplaner/skoleplaner med henblik på forberedelse af skolebesøgene.

Undersøgelsen må betragtes som en kvalitativ analyse. Den er ikke repræsentativ i statistisk forstand, dvs. der kan ikke siges noget om, hvorvidt de 15 skoler er repræsentative for øvrige højt og lavt præsterende skoler. Den siger alene noget om, hvilke mekanismer, der kan gøre sig gældende på højt og lavt præsterende skoler, hvor de 15 skoler udgør eksempler på sådanne skoler.

### **Spørgeskemaundersøgelsen med skolernes klasselærere**

Spørgeskemaundersøgelse stilet til alle klasselærere på de 15 skoler gennemførtes med henblik på at belyse undervisningen i klassen og samspillet, lærere, elever og forældre imellem omkring undervisningen (primært i dansk og matematik, som overvejende varetages af klasselæreren). Såfremt klasselærerfunktionen var fordelt på to lærere, opfordredes kun den ene klasselærer til at besvare skemaet, da målet også var at få et samlet billede af skolernes klasser og elever.

Der indkom 307 skemaer fra klasselærerne på de 15 skoler med en samlet svarprocent på 86%. Svarprocenten på de enkelte skoler er generel høj, men varierer lige fra, at alle klasselærere har udfyldt skemaet, til at lidt over halvdelen har udfyldt skemaet (se tabel 2.1).

Tabel 2.1 Svarprocent i spørgeskemaundersøgelse blandt klasselærerne på de 15 skoler: 86%

Skole nr.:	Modtagne skemaer	Antal klasser på skolen	Svarprocent
1	22 skemaer	(33 klasser)	67
2	36 skemaer	(39 klasser)	92
3	21 skemaer	(22 klasser)	95
4	18 skemaer	(20 klasser)	90
5	22 skemaer	(22 klasser)	100
6	27 skemaer	(28 klasser)	100
7	24 skemaer	(25 klasser)	96
8	18 skemaer	(24 klasser)	75
9	21 skemaer	(21 klasser)	100
10	17 skemaer	(19 klasser)	89
11	9 skemaer	(14 klasser)	64 <sup>1</sup>
12	15 skemaer	(28 klasser)	54
13	22 skemaer	(26 klasser)	85
14	10 skemaer	(10 klasser)	100

Samlet svarprocent: 86%.

1 Jf. sær aftale med skolen udfyldtes kun for et klassespør.

Klasserne på de 15 skoler er i bearbejdningen af data opdelt i følgende to grupper ud fra elevsammensætningen:

Gruppe 1: Svag social baggrund og en større eller mindre andel to-sprogede elever.

Gruppe 2: Stærk social baggrund og en mindre andel eller ingen to-sprogede elever.

Inden for hver gruppe er der to skoler med elevpræstationer under det forventede og henholdsvis fem og seks skoler med elevpræstationer over det forventede.

Der er i analyserne ikke foretaget en kategorisering ud fra storby-, købstads-, forstads- og landkommuneskoler, da de indledende analyser ikke tydede på, at beliggenheden by eller land havde den store betydning. I stedet fremtræder elevsammensætningen med langt større betydning.

Skolerne inden for hver gruppe analyseres i forhold til hinanden, idet der dermed tages højde for skolernes forskellige elevsammensætning med henblik på at finde forklaringer på, hvorfor nogle skoler præsterer over det forventede set i forhold til skoler, der præsterer under det forventede. Målet var at forsøge at identificere fremmede faktorer for gode elevpræstationer.

### **Besøg på alle 15 skoler**

Ved besøgene på de 15 udvalgte skoler gennemførtes kvalitative interview med skoleleder, udvalgte klasselærere og lærere på nøglepositioner (formand for pædagogisk råd, tillidsrepræsentant o.l.) ud fra de på forhånd opstillede temaer (jf. kapitel 2.2), som forventedes at have en betydning for en skoles præstationer. Ved skolebesøgene observeredes skolens ydre og indre fysiske rammer, dvs. skolens arkitektur og bygningsmæssige stand samt lokalefordeling, udsmykning og skolens stand. Skolernes virksomhedsplaner blev forinden gennemgået med henblik på forberedelse af skolebesøgene.

Interview med skolens leder indeholdt temaer såsom: Skolens alder, de fysiske rammer og lærer- og elevsammensætning. Aktuelle udviklingsprojekter på skolen. Det eksterne samarbejde med kommunen og med lokalmiljøet. Skolens organisation og beslutningsstruktur. Betydningen af årsplaner og virksomhedsplaner eller skoleplaner. Skole-hjem-samarbejdet. Skolebestyrelsesarbejdet Lærernes samarbejdsformer (team – tolærerordninger m.m.). Hvordan der arbejdes med undervisningsdifferentiering. Undervisningens struktur. Anvendelse af skolens ressourcer, herunder principper for fagfordeling, og hvordan lærernes kompetencer udnyttes og videreudvikles samt evaluering af skolens virksomhed. Værdier og mål på skolen. Lederens personlige ledelsesstil og opfattelse af skolen. Styrker og svagheder ved skolen.

Interviewene med lærerne på nøglepositioner indeholdt følgende hovedtemaer: Pædagogiske udviklingsarbejder og tilblivelsen af disse. Sammenhæng mellem den pædagogiske udvikling på skolen og målsætningen for skolens arbejde. I hvilken grad gives der plads til nye initiativer og forsøg fra ledelsens side? Hvordan modtager lærerne nye initiativer og pædagogiske forsøg fra ledelsens side? Hvordan udarbejdes skolens virksomhedsplan, politikker og målsætninger for skolens arbejde, og er denne pro-

ces tilfredsstillende? Hvor tæt er det kollegiale samarbejde på skolen? Hvad karakteriser det overordnede forældresamarbejde – dvs. på skoleniveau? Beslutningsprocesser på skolen? Hvilke typer af regler og procedurer vægtes på skolen? Samarbejdet med lokalmiljøet/kommunen? Skolens profil? Skolens stærke og svage sider?

Interviewene med lærere med klasselærerfunktioner indeholdt følgende hovedtemaer: Undervisningsministeriets krav til undervisningens indhold og tilrettelæggelse? Hvilke forventninger stiller forældrene og skolebestyrelsen til undervisningen? I hvor høj grad spiller skolens målsætning/virksomhedsplan en rolle for undervisningen? På hvilken måde hænger ressourcer og mål sammen i forhold til forventninger til undervisningen? Hvordan arbejder klasseteamet sammen omkring undervisningen i klassen? Hvordan fungerer forældresamarbejdet? Hvordan er forventningerne fra skolens ledelse til elevernes faglige præstationsniveau? Hvordan evaluerer lærerne deres arbejde? Mulighed for tværfagligt samarbejde og holdningen til dette? Regler/procedurer omkring elever, der volder vanskeligheder i klassen? Regler for beslutningsgange på skolen? Regler for fagfordeling? I hvor høj grad underviser man i fag, man er uddannet i? Det eksterne og interne samarbejde.

Der anvendtes forskellige undersøgelsesmetoder, dvs. spørgeskemaundersøgelse og interview, med henblik på at komme så tæt ind på skolen som muligt. Men der skal være opmærksomhed på, at det er de registrerede udsagn fra ledere og lærere, der danner udgangspunkt for analysen. Der er således ikke tale om nøjere observationer af, hvordan praksis rent faktisk udformer sig på skolerne. Udsagnene fra skolens forskellige aktører holdes i stedet op over for hinanden med henblik på at belyse praksis så præcist som muligt.

Alle interview blev båndet og varede en til to timer. I den efterfølgende analyse blev interviewene bearbejdet ved opsamling af oplysninger inden for de definerede temaer for undersøgelsen (jf. kapitel 2.2).

# 3 Spørgeskemaundersøgelsen blandt 146 skoler

## 3.1 Introduktion

Det grundlæggende resultat er, at på det overordnede niveau fremstår vore folkeskoler meget ens, og det er ikke på det overordnede niveau, man finder de store forskelle ifølge besvarelserne fra skolelederne. Der skal mere dybdegående undersøgelser og analyser til for at kunne forklare evt. forskelle på, hvordan skolerne fungerer i forhold til deres elever og til det, de præsterer.

Spørgeskemaundersøgelsen giver primært en række karakteristika især for de lavt præsterende skoler med hensyn til, hvad der adskiller dem signifikant fra de højt præsterende skoler, men kun få fingerpeg med hensyn til, hvad de højt præsterende skoler gør, som betyder, at de har elever med gennemgående høje karakterer i afgangsprøven i 9. klasse og høj frekvens af elever, der fortsætter i uddannelsessystemet, når der er korrigeret for social baggrund.

## 3.2 Skolekarakteristika

### Resume

Dette afsnit beskriver karakteristika ved de skoler, som yder henholdsvis høje og lave præstationer, men fortæller ikke, hvad der gør, at nogle skoler er højere præsterende end andre skoler.

De lavt præsterende skoler er karakteriseret ved, at: de ligger i områder med relativt gammelt byggeri, eleverne kommer overvejende fra socialt svagt fungerende miljøer, klassekvotienten er relativ lav (formodentlig en

bedre normering grundet elevsammensætningen), der er knyttet gruppelokaler til de enkelte klasser og afdelinger med henblik på at kunne arbejde med eleverne i mindre grupper, og skolen tilstræber faste lærerteam i den enkelte afdeling (afdelingsstruktur). Endelig er der på de lavt præsterende skoler med elever med overvejende svag social baggrund<sup>4</sup> sket mange ændringer gennem de sidste fem år såsom udskiftning af ledelsen, mange nye lærere og ændret elevsammensætning, som kan forklare, hvorfor de har været lavt præsterende.

De højt præsterende skoler er alene karakteriseret ved en relativ høj klassekvotient.

Det samlede billede af skolerne viser ældre skoler bygningsmæssigt set og en lærergruppe, hvor der er et generationsskifte på vej. Dermed efterlader denne beskrivelse af skolerne et billede af skoler med modsætningsfyldte skolekoder (jf. kapitel 2.2.2). Gamle koder er under opbrud, og nye er på vej ind.

### **Området, skolen er beliggende i**

Nogle af skoledistrikterne er præget af områder med relativt gammelt byggeri, og der er signifikant flere blandt de lavt præsterende skoler set i forhold til de højt præsterende skoler, der ligger i sådanne områder (jf. tabel 3.1).

Derudover er der ingen signifikante forskelle med hensyn til de områder, de lavt og højt præsterende skoler er placeret i.

Tabel 3.1 Karakteristik af området, skolen er placeret i

Området skolen er placeret i	Lavt præsterende % (N)	Højt præsterende % (N)	P-værdi
<b>Den omkringliggende bebyggelse</b>			
Der er større områder med almen-nyttigt udlejningsbyggeri	44% (64)	34% (82)	0,24
Der er større områder med private lejeboliger	11% (64)	13% (82)	0,65
Der er større områder med parcelhuse/villaer	70% (64)	81% (82)	0,15
Det er et område med relativt nyt byggeri	36% (64)	46% (82)	0,21
<b>Det er et område med relativt gammelt byggeri</b>	<b>50% (64)</b>	<b>32% (82)</b>	<b>0,03</b>
Der er større områder med landbrugsejendomme	36% (64)	27% (82)	0,24

### Skolens fysiske rammer

På de højt præsterende skoler angives klasserne som oftere placeret sammen i et større opdelt rum (åben skole).

Der er signifikant flere skoler blandt de lavt præsterende skoler overvejende med elever med svag social baggrund, der har lokaler til gruppearbejde (jf. tabel 3.2) i form af

- lokaler til gruppearbejde knyttet til den enkelte klasse (13% over for 4%)
- lokaler til gruppearbejde knyttet til det enkelte klassetrin (24% over 12%)
- lokaler til gruppearbejde knyttet til den enkelte afdeling (59% over for 44%).

Det betyder, at disse skoler i højere grad i princippet har mulighed for at arbejde med eleverne i mindre grupper.

Grunden til disse forskelle kan undersøgelsen ikke sige noget om. Det skal dog samtidig bemærkes, at der er tale om små forskelle.



Tabel 3.2 Skolernes fysiske rammer

<b>Rummenes organisation</b>	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
<b>Klasserne</b>			
Klasserne er placeret i adskilte rum	98% (62)	96% (82)	0,46
<b>Klasserne er placeret sammen i et større opdelt rum</b>	<b>7% (61)</b>	<b>16% (82)</b>	<b>0,09</b>
<b>Gruppelokaler</b>			
Der er adgang til lokaler for gruppearbejde, når der er behov	57% (63)	46% (80)	0,20
Der er adgang til lokaler for gruppearbejde <i>efter</i> forudgående aftaler/reservation	68% (62)	58% (81)	0,24
<b>Lokaler for gruppearbejde er knyttet til den enkelte klasse</b>	<b>13% (63)</b>	<b>4% (82)</b>	<b>0,04</b>
<b>Lokaler for gruppearbejde er knyttet til det enkelte klassetrin</b>	<b>24% (63)</b>	<b>12% (81)</b>	<b>0,07</b>
<b>Lokaler for gruppearbejde er knyttet til den enkelte afdeling</b>	<b>59% (63)</b>	<b>44% (79)</b>	<b>0,09</b>
Lokaler for gruppearbejde er fælles for hele skolen	48% (63)	59% (81)	0,16
Gruppearbejde foregår i adskilte lokaler	45% (62)	40% (81)	0,50
Gruppearbejde foregår i opdelt fællesrum	57% (62)	65% (82)	0,32
Lokaler for gruppearbejde er placeret centralt i bygningen	37% (63)	31% (80)	0,51
Alt gruppearbejde foregår i mediateket	14% (63)	9% (81)	0,29
<b>Mediatek og edb-lokaler</b>			
Der eksisterer et mediatek med bogsamling, internetadgang og arbejdspladser	97% (62)	99% (82)	0,40
Mediateket er placeret centralt i bygningen	75% (63)	83% (82)	0,22
Der er særlige edb-rum med pc'er til eleverne	98% (62)	98% (81)	0,72

### Skolens alder

Alle 146 skoler i undersøgelsen er »gamle skoler«. Skolernes gennemsnitsalder ligger på omkring 55 år. Langt flertallet af skoler er således bygget for mere end 40 år siden. De sidste nye er bygget i 70'erne. Der er

ingen statistiske forskelle mellem, hvornår lavt og højt præsterende skoler er bygget.

### **Lederes og læreres anciennitet på skolen**

Skolelederne har i gennemsnit været leder på skolen i otte år, og en del har været der under fem år (lidt under halvdelen), og langt de fleste mindre end 10 år. Viceskoleinspektørernes gennemsnitlige anciennitet er ni år, og halvdelen har været der mindre end fem år. Der er altså en del skoler, der har en forholdsvis ny ledelse.

Der ses ingen forskelle mellem højt og lavt præsterende skoler mht., hvor længe den nuværende skoleleder og viceskoleleder har været leder på skolen, så her er ingen forklaringer at finde på, hvorfor nogle skoler frem for andre er højt eller lavt præsterende.

Med hensyn til lærergruppen er de to yderpoler. En større gruppe forholdsvis nyansatte lærere, der har været på skolen i mindre end fem år, og en lige så stor gruppe ældre lærere, der har været på skolen i mere end 20 år. Skolerne afspejler således det generationsskifte, der er ved at ske på skolerne i disse år (jf. tabel B.3.6 bilag 3).

Dette generationsskifte på skolerne antyder, at der på dette punkt er tale om skoler med modsætningsfyldt skolekode (jf. kapitel 2.2.2).

### **Karakteristik af elevgruppens socioøkonomiske baggrund**

Blandt de lavt præsterende skoler er der signifikant flere elever fra socialt svagt fungerende familier, set i forhold til de højt præsterende skoler. En tredjedel af skolelederne blandt de lavt præsterende karakteriserer deres elever som fra overvejende svagt socialt fungerende familier. Det samme gælder kun knap en femtedel af de højt præsterende. Dog er det værd at bemærke, at langt de fleste skoler angiver, at deres elever er fra socialt velfungerende familier.

Med hensyn til antallet af tosprogede elever er der ingen statistisk signifikante forskelle mellem højt og lavt præsterende skoler. Omkring en femtedel af såvel de højt som de lavt præsterende skoler angiver, at mere end en femtedel af deres elever er tosprogede (jf. tabel 3.3).

Tabel 3.3 Karakteristik af elevsammensætningen på skolen

Elevsammensætning	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Overvejende elever fra socialt velfungerende familier	73% (60)	84% (80)	0,13
<b>Overvejende elever fra socialt dårligt fungerende familier</b>	<b>32% (57)</b>	<b>17% (70)</b>	<b>0,06</b>
Mere end en femtedel af eleverne er tosprogede	27% (59)	22% (73)	0,49

### Klassekvotienten

På skolerne er der i snit omkring 20 elever på hvert klassetrin, opdelt på 1.-3. klasse, 4.-6. klasse, 7.-8. klasse og 9. klasse.

På de lavt præsterende skoler overvejende med elever med svag social baggrund er der imidlertid en signifikant lavere klassekvotient i 7., 8. og 9. klasse set i forhold til de højt præsterende skoler (jf. tabel 3.4 og 3.5 samt tabel B3.9 bilag 3). Dette kan hænge sammen med, at sandsynligheden for, at elever med gode boglige færdigheder eller/og efter anmodning fra forældre skifter skole i 7.-8. klasse, er signifikant større på de lavt præsterende skoler set i forhold til de højt præsterende skoler (jf. afsnit 3.4).

Tabel 3.4 Klassekvotient på 7.-8. klassetrin

7.-8. klassetrin	Lavt præsterende	Højt præsterende
Kvotient	% (N=54)	% (N = 81)
<b>10-18,9</b>	<b>28%</b>	<b>14%</b>
<b>19-20,9</b>	<b>43%</b>	<b>31%</b>
<b>21-21,9</b>	<b>4%</b>	<b>21%</b>
<b>Over 22</b>	<b>26%</b>	<b>35%</b>

P-værdi: 0,01

Tabel 3.5 Klassekvotient på 9. klassetrin

9. klassetrin	Lavt præsterende	Højt præsterende
Kvotient	% (N = 55)	% (N = 81)
<b>10-18,9</b>	<b>53%</b>	<b>37%</b>
<b>19-20,9</b>	<b>13%</b>	<b>32%</b>
21-21,9	9%	9%
Over 22	26%	22%

P-værdi: 0,07

## Undervisningens organisering

Den eneste signifikante forskel mellem lavt og højt præsterende skoler er, at på lavt præsterende skoler overvejende med stærkt socialt stillede elever, tilstræber skolen at arbejde med faste lærerteam omkring den enkelte afdeling på skolen, og at lærerne samarbejder omkring det enkelte klassetrin (jf. tabel 3.6 og tabel B3.29 bilag 3). Dette peger i retning af en mere klar og opdelt afdelingsstruktur på de lavt præsterende skoler i forhold til de højt præsterende skoler, men det gælder alene på de lavt præsterende skoler, hvor eleverne overvejende har en stærk social baggrund.

Tabel 3.6 Organiseringen af undervisningen

Undervisningens organisation	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
<b>Opdelingen af klasser</b>			
Skolen er opdelt lodret i »spor«	24% (58)	31% (78)	0,39
Skolen er opdelt i tre afdelinger omkring indskoling, mellemniveau og afsluttende niveau	81% (62)	70% (82)	0,13
<b>Organiseringen af lærersamarbejdet</b>			
Lærerne samarbejder omkring undervisningen på det enkelte klassetrin	90% (62)	89% (82)	0,80
Lærerne samarbejder omkring undervisningen i de enkelte afdelinger	80% (59)	73% (82)	0,37
Skolen tilstræber faste lærerteam på det enkelte klassetrin	77% (61)	80% (78)	0,73
<b>Skolen tilstræber faste lærerteam på den enkelte afdeling</b>	<b>71% (59)</b>	<b>53% (81)</b>	<b>0,03</b>
Skolen har selvstyrende team	55% (62)	49% (78)	0,47
Skolen er opdelt i storteam	38% (60)	41% (81)	0,77

Undervisningens organisation	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
<b>Skematilrettelæggelsen</b>			
Skolen har et fast skema gældende for hele skolen hele året	38% (61)	40% (80)	0,78
Skolen har fast skema med enkelte skemafrie uger med særligt planlagte forløb	75% (61)	81% (79)	0,42
Skolen har en dag om ugen uden fastlagt skema	3% (61)	1% (78)	0,42
Skolen har ikke noget fast skema gældende for hele året	25% (60)	31% (75)	0,47

Tabel 3.7 Prioriteringen af følgende forhold i indskoling og udskoling – gennemsnit af en prioritering fra 1-9 med 1 som højeste prioritering

Prioritering af følgende	Indskoling		Udskoling	
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende
<b>Skemalægningen i forhold til lærertilknytningen til klasser, afdelinger mm.</b>				
At den samme lærer kan følge klassen fra 1. til 9. klassetrin	7,85	7,11	7,04	6,76
At den tilknyttede lærer har linjefag/specialkurser inden for faget	3,43	3,53	2,63	2,38
At den enkelte lærer har så meget som muligt af sin tid knyttet til en bestemt afdeling	2,64	3,23	2,98	3,30
At den enkelte lærer har så meget som muligt af sin tid knyttet til en bestemt klasse	3,49	3,57	4,25	4,22
At den enkelte lærer får de klasser/fag, vedkommende ønsker at få	4,59	4,26	4,63	4,12
<b>Skemalægningen i forhold til eleverne</b>				
At der ikke er mellemtimer uden undervisning for eleverne	2,34	2,21	2,96	2,83
At eleverne møder kl. 8	2,91	2,59	3,80	3,91
At der er dobbelttimer i alle fag	5,50	5,21	5,45	5,28
At der er dobbelttimer i udvalgte fag	3,70	3,76	3,55	3,32

Med hensyn til prioriteringer omkring organiseringen af undervisningen i ind- og udskoling prioriterer alle skoler først og fremmest, at den samme lærer følger klassen fra 1. til 9. klassetrin, og at den enkelte lærer får

de klasser/fag, vedkommende ønsker sig. Dette gør sig især gældende på de lavt præsterende skoler.

### Ændringer på skolen gennem de sidste fem år

Med hensyn til større ændringer på skolerne er der lidt flere af de lavt præsterende skoler overvejende med elever med svag social baggrund set i forhold til de højt præsterende skoler, der har været udsat for ændringer de seneste fem år set i forhold til de højt præsterende skoler (81% i forhold til 64%) (jf. tabel 3.8 og tabel B3.30 bilag 3).

Både på de lavt og højt præsterende skoler er der især tale om udskiftninger i ledelsen og i lærergruppen gennem de sidste fem år. De lavt præsterende skoler har især været udsat for udskiftning af dele eller hele ledelsen (omkring halvdelen af skolerne). De højt præsterende skoler har især været udsat for stor udskiftning i lærergruppen.

Tabel 3.8 Andel skoler, der gennem de sidste fem år har været udsat for større ændringer, hvad angår elevgruppen, lærergruppen eller ledelsen

	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 63)	% (N = 82)
<b>Ja</b>	<b>81%</b>	<b>68%</b>

P-værdi: 0,09

Blandt de lavt præsterende skoler refereres især til følgende typer af ændringer:

- Ny ledelse på skoler, enten hele ledelsen eller dele af den (30 skoler dvs. omkring halvdelen af skolerne)
- Stor udskiftning i lærergruppen (14 skoler dvs. omkring en femtedel af skolerne – primært i forbindelse med lærerskifte)
- Ændringer eller stigning i elevgruppen fx grundet skolenedlæggelser og stigning i antallet af tosprogede elever
- Strukturelle ændringer såsom udflytning af 10. klasse, overflytning af klasser m.m.

Blandt de højt præsterende skoler refereres især til følgende typer af ændringer:

- Ny ledelse på skolen, enten hele ledelsen eller dele af den (28 skoler dvs. omkring en tredjedel af skolerne)
- Stor udskiftning i lærergruppen (23 skoler dvs. lidt over en fjerdedel af skolerne – primært i forbindelse med generationsskifte)
- Ændringer eller stigning i elevgruppen fx stigning i det samlede elevtal grundet skolenedlæggelser og især stigning i antallet af tosprogede elever
- Strukturelle ændringer såsom udflytning af 10. klasse, overflytning af klasser, skolesammenlægninger m.m.
- Bygningsmæssige ændringer og moderniseringer.

### 3.3 Ledelse og styring af skolen

#### Resumé

Den forskellige elevsammensætning og de problemer, som skolerne slås med, er især det, der præger styringen og ledelsen af lavt præsterende skoler.

Især de lavt præsterende skoler bruger således tid på pædagogisk udvikling, på tværsektorielt samarbejde om problemer med bander og kriminalitet samt på sociale problemer i særlige boligområder. Især på de lavt præsterende skoler tilbydes 2.-klasses-elever med vanskeligheder særlige undervisningsforløb i dansk og matematik (hvilket dog i vid udstrækning tilbydes på alle skoler, dvs. i 9 ud af 10 af de højt præsterende, mens det gælder næsten alle de lavt præsterende), og specialkurser i studieteknik for svage elever i 9. klasse. Lederne vurderer, at det især er kommunen, der har størst reel indflydelse på afskedigelse af lærere.

På de højt præsterende skoler ser billedet noget anderledes ud. Ledelsen bruger især tid på pædagogisk tilsyn med undervisningen og inddrager især lærerne i beslutninger vedr. indkøb af undervisningsmaterialer. Især på de højt præsterende skoler tilbydes 7.-klasses-elever med særlige vanskeligheder kurser i dansk og matematik. Især lederne på de højt præsterende skoler vurderer, at de har størst reel indflydelse på afskedigelse af lærere (frem for kommunen).

## Ledelsesprofil

Skolelederne bruger især deres tid på administrativt arbejde, når det skal registreres, hvad de bruger halvdelen eller mere af deres arbejdstid på. En del ledere angiver også, at de bruger omkring halvdelen eller mere af deres arbejdstid på pædagogiske opgaver.

Blandt de højt præsterende skoler er der signifikant flere skoleledere, der bruger halvdelen og mere af deres tid på pædagogisk styring og tilsyn med skolen set i forhold til de lavt præsterende skoler (jf. tabel 3.9).

Tabel 3.9 Hvilke aktiviteter beslaglægger skoleinspektørens tid i en gennemsnitlig uge i omkring halvdelen af arbejdstiden?

Aktivitet	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
<b>Opgaver</b>			
Administrativt arbejde	66% (61)	61% (79)	0,56
<b>Pædagogisk tilsyn og styring</b>	<b>7% (60)</b>	<b>16% (81)</b>	<b>0,09</b>
Pædagogisk planlægning	12% (61)	19% (80)	0,24
Pædagogisk udvikling	12% (61)	17% (81)	0,33
Økonomisk planlægning og styring	3% (61)	6% (80)	0,42
Løsning af faglige problemstillinger omkring undervisningen	3% (61)	3% (80)	0,78
<b>Samtaler med elever, lærere og forældre</b>			
Samtaler med enkelte elever	2% (62)	4% (80)	0,45
Samtaler med enkelte lærere	2% (62)	4% (80)	0,46
Samtaler med forældre	2% (62)	1% (79)	0,86
<b>Møder</b>			
Møder med skoleforvaltning	3% (62)	1% (79)	0,42
Møder med lærergrupper	2% (61)	4% (79)	0,45
Møder med skolebestyrelsens formand	-	-	-
Møder i ledelsesteam	2% (62)	1% (80)	0,86
Møder om elever med særlige behov	2% (61)	3% (81)	0,73
Møder med socialforvaltningen	-	1% (81)	0,38

Procentandel, der har svaret »over halvdelen af tiden« og »næsten halvdelen af tiden« af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Med hensyn til emner og problemstillinger, som skoleinspektøren ofte, dvs. dagligt, eller nogle gange om ugen, drøfter med skolens lærergrup-



per, lærerteam eller lærerrepræsentanter, drøftes især (dvs. af mere end fire femtedele af skolelederne) pædagogisk udvikling og pædagogiske problemstillinger i hverdagen samt enkelte elevers særlige problemer. Langt færre skoleledere drøfter ofte indkøb af undervisningsmaterialer med deres lærergrupper, lærerteam eller lærerrepræsentanter.

Der er signifikant flere skoleledere på de lavt præsterende skoler, der drøfter pædagogisk udvikling med deres lærergrupper, lærerteam eller lærerrepræsentanter (jf. tabel 3.10).

Der er kun få ledere, der bruger megen tid på at drøfte indkøb af undervisningsmaterialer, men det er især skolelederne på de højt præsterende skoler, der hyppigt drøfter dette med deres lærergrupper, lærerteam eller lærerrepræsentanter. Forskellen er signifikant.

Tabel 3.10 Emner, som skoleinspektøren har drøftet »*nogle gange*« eller »*hver dag*« med sine lærergrupper, lærerteam eller repræsentanter inden for den sidste måned

Drøftede emner	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
<b>Overordnede opgaver</b>			
Administrative spørgsmål	52% (62)	46% (79)	0,48
Pædagogiske problemstillinger i dagligdagen	87% (62)	85% (81)	0,74
Pædagogisk planlægning	89% (62)	79% (81)	0,12
<b>Pædagogisk udvikling</b>	<b>90% (61)</b>	<b>79% (81)</b>	<b>0,07</b>
Løsning af faglige problemstillinger omkring undervisningen	32% (60)	38% (81)	0,42
Økonomisk planlægning og styring	29% (62)	31% (81)	0,81
<b>Beslutninger vedrørende indkøb af undervisningsmaterialer</b>	<b>3% (61)</b>	<b>17% (81)</b>	<b>0,01</b>
Skolebestyrelsens dagsorden	10% (62)	12% (81)	0,62
<b>Relationer</b>			
Enkelte læreres særlige problemer	61% (62)	67% (81)	0,51
Enkelte elevers særlige problemer	89% (62)	82% (81)	0,24
Forældresamarbejdet	53% (62)	63% (79)	0,23
Forholdet til skoleforvaltning	27% (62)	34% (80)	0,42
Lærergruppens indflydelse	47% (62)	38% (80)	0,27

Procentandel, der har svaret »nogle gange« eller »hver dag«, af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Med hensyn til skoleledernes vurderinger af, hvilke områder de har den største reelle indflydelse på, mener de, at de især har indflydelse på ansættelse og afskedigelse af lærere og på godkendelse af elevers optagelse på skolen.

Blandt de højt præsterende skoler overvejende med elever med svag social baggrund vurderer signifikant flere skoleledere, at de har størst reel indflydelse på afskedigelse af lærere (80% over for 66%). Blandt de lavt præsterende skoler er der omvendt signifikant flere skoleledere, der vurderer, at det er kommunen, der har den største reelle indflydelse på afskedigelse af lærere (jf. bilag 3 tabel B3.31).

Derudover ses ingen signifikante forskelle mellem højt og lavt præsterende skoler.

Tabel 3.11 Hvor stor en andel skoleinspektører vurderer, at de har den største reelle indflydelse på følgende områder?

Skoleinspektørens indflydelse	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Ansættelse af lærere	92% (60)	93% (80)	0,48
<b>Afskedigelse af lærere</b>	<b>66% (62)</b>	<b>80% (81)</b>	<b>0,08</b>
Skolens ordensregler	22% (60)	32% (82)	0,23
Principper for skemalægning	53% (60)	53% (80)	0,14
Den konkrete udformning af skemaet	30% (61)	26% (81)	0,44
Godkendelse af optagelse af elever på skolen	92% (62)	82% (82)	0,17
Beslutning om, hvilke skolebøger der skal bruges	3% (61)	0% (80)	0,44
Beslutninger vedrørende undervisningens indhold	7% (60)	8% (80)	0,78
Beslutning om tildeling af ekstra ressourcer til bestemte fag på bestemte klassetrin	72% (61)	70% (80)	0,41
Beslutning om, hvilke valgfag der skal tilbydes	32% (60)	24% (81)	0,68

Procentandel, der har svaret »skoleinspektøren«, fordelt på lavt og højt præsterende.

Med hensyn til omfanget af lederuddannelse ses ingen signifikante forskelle mellem skolelederne på de højt og lavt præsterende skoler samlet set (jf. bilag 3 tabel B3.11). Lederne har især deltaget i lederuddannelse i

egen kommune og i skolelederforeningens kurser. Stort set alle ledere har deltaget i lederkurser af den ene eller anden art.

### Målsætninger og virksomhedsplaner

Stort set alle skoler har udarbejdet en virksomhedsplan. Der ses ingen signifikante forskelle mellem de højt og lavt præsterende skoler.

### Særlige indsatser

Blandt de lavt præsterende skoler er der i signifikant flere tilfælde etableret et tværsektorielt samarbejde omkring problemer med bander og kriminalitet (82%-69%). Der er også signifikant flere, hvor der er etableret et tværsektorielt samarbejde omkring sociale problemer i særlige boligområder (53%-37%) (jf. tabel 3.12). Dette tyder på, at disse skoler i højere grad er beliggende i boligområder præget af store sociale problemer.

Tabel 3.12 Skoler, hvor der er etableret et tværsektorielt samarbejde omkring følgende lokale problemstillinger

Tværsektorielt samarbejde om	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Unge misbrug	89% (61)	80% (81)	0,87
<b>Problemer med bander og kriminalitet</b>	<b>82% (61)</b>	<b>69% (80)</b>	<b>0,08</b>
<b>Sociale problemer i særlige boligområder</b>	<b>53% (61)</b>	<b>37% (79)</b>	<b>0,06</b>
Familier med særlige problemer	79% (62)	85% (81)	0,34
Særlige problemer for flygtninge og etniske minoriteter	42% (62)	48% (77)	0,47
Planlægning af fritidstilbud til unge	63% (60)	58% (80)	0,49

### Særlige undervisningsforløb og kurser

Stort set alle skoler har særlige undervisningsforløb for elever med særlige vanskeligheder i matematik og dansk (jf. tabel 3.13), men der er alligevel signifikant flere lavt præsterende skoler overvejende med elever med svag social baggrund, der giver dette tilbud til deres svage elever på 2. klassetrin set i forhold til højt præsterende skoler.

Hvad angår samme tilbud til skolens 7. klassetrin, er billedet stik modsat. Her er der signifikant flere højt præsterende skoler, der giver dette tilbud til deres svage elever, set i forhold til lavt præsterende skoler.

Hvad angår specialkurser i studieteknik for svage elever i 9. klasse er der signifikant flere lavt præsterende skoler blandt skoler med elever med svag social baggrund, der giver dette tilbud til deres elever set i forhold til højt præsterende skoler (jf. tabel 3.14 og tabel B3.33 bilag 3).

Tabel 3.13 **Klassetrin, hvor der tilbydes særlige undervisningsforløb/kurser for elever med særlige vanskeligheder i dansk og/eller matematik**

Klassetrin	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
1. klasse	89% (61)	83% (82)	0,35
<b>2. klasse</b>	<b>98% (61)</b>	<b>90% (82)</b>	<b>0,05</b>
3. klasse	97% (60)	98% (82)	0,75
4. klasse	95% (60)	93% (82)	0,58
5. klasse	95% (58)	86% (80)	0,10
6. klasse	83% (59)	81% (79)	0,76
<b>7. klasse</b>	<b>61% (56)</b>	<b>75% (80)</b>	<b>0,08</b>
8. klasse	51% (55)	61% (75)	0,24
9. klasse	44% (54)	55% (75)	0,25

Tabel 3.14 **Hvilke af følgende tilbud har skolen til eleverne i 9. klasse?**

Tilbud	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Ekstrakurser i boglige emner for særligt begavede elever	3% (59)	6% (82)	0,47
Specialundervisning i dansk for svage elever (§20.1)	73% (59)	59% (81)	0,10
<b>Specialkurser i studieteknik for svage elever</b>	<b>29% (58)</b>	<b>17% (81)</b>	<b>0,09</b>
Individuel vejledning	88% (59)	90% (82)	0,69
Lektiehjælp på skolen	59% (59)	62% (81)	0,77

### Forebyggende foranstaltninger

Der ses ingen signifikante forskelle mellem lavt og højt præsterende skoler med hensyn til forebyggende foranstaltninger i forhold til faglige van-

skeligheder eller adfærds-, kontakt-, og trivselsproblemer (jf. tabel B3.22 bilag 3).

### 3.4 Lærersprofil

#### Lærernes faglige kvalifikationer

Langt de fleste skoler har udelukkende lærere med en læreruddannelse. Kun tre skoler har lærere uden læreruddannelse. De er kun at finde blandt de lavt præsterende skoler som overvejende har elever med svag social baggrund (jf. tabel 3.15). Forskellen er her svag statistisk signifikant.

Tabel 3.15 Hvor stor en andel lærere har en læreruddannelse?

Har en læreruddannelse i procent af samlede antal lærere	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 51)	% (N = 77)
0-25%	-	-
26-50%	-	-
51-75%	4%	0%
<b>Over 76%</b>	<b>96%</b>	<b>100%</b>

*P-værdi: 0,08*

#### Skolelederens karakteristik af lærergruppen på skolen

Der er derimod statistisk signifikant flere skoleledere på de lavt præsterende skoler med elever med svag social baggrund, der giver udtryk for, at deres lærere er udviklingsorienterede, og at de lægger vægt på tværfagligt samarbejde set i forhold til de højt præsterende skoler (jf. tabel 3.16).

Tabel 3.16 Karakteristika, der kendetegner lærerne i høj grad eller i meget høj grad ifølge skoleinspektøren på skolen

Lærerstabens karakteristika	Lavt præsterende % (N = 62)	Højt præsterende % (N = 80)	P-værdi
De har en høj moral	86%	90%	0,44
De er engagerede i deres arbejde	94%	96%	0,46
De er stolte over skolen	79%	75%	0,57
De lægger vægt på boglige færdigheder hos eleverne	87%	91%	0,43
De lægger vægt på sociale færdigheder hos eleverne	92%	89%	0,53
<b>De er udviklingsorienterede</b>	<b>73%</b>	<b>54%</b>	<b>0,03</b>
<b>De lægger vægt på tværfagligt samarbejde</b>	<b>59%</b>	<b>41%</b>	<b>0,04</b>
De lægger vægt på projektarbejde	60%	47%	0,13

Procentandel, der har svaret »i høj grad« eller »i meget høj grad« af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

### 3.5 Elevprofil

Med hensyn til elevadfærd i 7.- 9. klasse oplyser skolerne i langt de fleste tilfælde (fire femtedele), at mange, næsten alle eller alle elever deltager aktivt og konstruktivt i undervisningen, er opmærksomme og lydhøre (fire femtedele) og viser stor faglig interesse (knap fire femtedele). Især på de højt præsterende skoler med elever med stærk social baggrund karakteriseres eleverne som lydhøre (jf. tabel 3.17 og bilag 3 tabel B3.35).

På langt de fleste skoler er eleverne også generelt venlige over for hinanden, og har et godt kammeratskab. På sidste punkt ses der signifikant forskel mellem højt og lavt præsterende skoler, idet det gælder 100% af de højt præsterende skoler mod 93% af de lavt præsterende skoler.

Kun få skoler karakteriserer deres elever som overvejende præget af indbyrdes konflikter, rivaliserende grupper, mobning af svage elever, modarbejdende undervisningen eller som urolige og ukoncentrerede, og her ses ingen statistisk signifikante forskelle mellem højt og lavt præsterende skoler.

Der kan afgrænses ni skoler, placeret forskellige steder rundt om i landet, som er præget af mange urolige og ukoncentrerede elever, hvor

eleverne tillige overvejende har mange konflikter med deres lærere, og som modarbejder undervisningen. På disse skoler er der en overvægt af tosprogede elever. Skolelederne på disse ni skoler er forholdsvis nye, og der er inden for de sidste fem år sket større ændringer på skolen. Der har enten været hel eller delvis udskiftning i ledelsesgruppen, eller i lærergruppen eller en kraftig tilvækst af tosprogede elever, evt. alle tre dele.

Der er imidlertid nogenlunde lige mange højt og lavt præsterende skoler i gruppen af ni skoler, hvilket kan skyldes, at udvælgelsen af skoler er baseret på et grundlag, der ligger to til fire år tilbage i tiden, eller at der er faktorer, som spørgeskemaundersøgelsen ikke kan indfange, og endelig at elevsammensætningen ikke i sig selv har den afgørende betydning.

Tabel 3.17 Karakteristik af 7.-9.-klasses-elevernes adfærd

I de tilfælde hvor karakteristikken gælder mange...	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
Eleverne...	% (N)	% (N)	
deltager aktivt og konstruktivt i undervisningen	85% (60)	88% (82)	0,63
<b>er opmærksomme og lydhøre</b>	<b>76% (59)</b>	<b>88% (82)</b>	<b>0,07</b>
er passive og tager ingen initiativer	5% (60)	9% (80)	0,39
er urolige og ukoncentrerede	7% (60)	6% (82)	0,89
modarbejder undervisningen	2% (60)	5% (81)	0,30
viser stor faglig interesse	78% (60)	77% (82)	0,83
har et godt kammeratskab	93% (60)	100% (81)	0,02
har indbyrdes konflikter	3% (60)	5% (81)	0,64
er opdelt i rivaliserende grupper	0% (59)	3% (80)	0,22
mobber svage elever	2% (60)	2,4% (82)	0,75
er generelt venlige overfor hinanden	97% (60)	92% (82)	0,21
har mange konflikter med lærerne	5% (60)	4% (82)	0,70

På de lavt præsterende skoler blandt skoler med elever med en overvejende stærk social baggrund er der en signifikant statistisk større sandsynlighed for, at en elev bliver overflyttet til anden skoler grundet gode boglige færdigheder og efter anmodning fra forældrene (jf. tabel 3.18 og B3.36 bilag 3).

Tabel 3.18 Det er sandsynligt, at en elev bliver flyttet til anden skole på grund af følgende forhold

Problemer	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Ringe boglige færdigheder	5% (59)	4% (80)	0,70
<b>Gode boglige færdigheder</b>	<b>24% (59)</b>	<b>8% (81)</b>	<b>0,01</b>
Adfærdsproblemer	38% (60)	31% (81)	0,36
Behov for specialundervisning	20% (59)	18% (80)	0,67
<b>Anmodning fra forældre eller værge</b>	<b>48% (59)</b>	<b>30% (80)</b>	<b>0,04</b>

### 3.6 Evaluering

#### Anvendte evalueringsmetoder af de enkelte elever

Med hensyn til evalueringen af 7.-klasser-eleverne, og hvor ofte denne sker, er der signifikante forskelle mellem lavt og højt præsterende skoler, hvad angår elevernes individuelle vurderinger.

Eleverne bliver signifikant oftere vurderet i forbindelse med deres hjemmeopgaver på de højt præsterende skoler (82% over for 64%), måske fordi de laver flere hjemmeopgaver end eleverne på de lavt præsterende skoler.

Eleverne bliver signifikant oftere evalueret i forbindelse med lærernes elevsamtaler på de lavt præsterende skoler (24% og 9%) (jf. tabel 3.19).

Tabel 3.19 Eleverne i 7. klasse bliver »tre gange om året« eller »fire eller flere gange om året« vurderet individuelt i forbindelse med følgende

Vurdering i forbindelse med...	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Standardiserede prøver/test	4% (55)	3% (79)	0,71
Prøver udarbejdet af lærerne	46% (54)	59% (76)	0,15
Ældre eksamensmateriale	12% (50)	15% (75)	0,67
Opgavesamlinger	52% (50)	46% (74)	0,51
<b>Elevernes opgaver/projekter/ hjemmearbejde</b>	<b>64% (55)</b>	<b>82% (77)</b>	<b>0,02</b>
<b>Lærernes elevsamtaler</b>	<b>24% (58)</b>	<b>9% (80)</b>	<b>0,01</b>
Drøftelser i lærerteam	71% (56)	71% (80)	0,98

Procentandel, der har svaret »tre gange om året« eller »fire eller flere gange om året« af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.



Med hensyn til bedømmelsens formål (jf. bilag 3 tabel B3.25) ses ingen signifikante forskelle. Den bruges især til at informere forældrene om elevernes fremskridt og til vejledning af den enkelte elev om valg af ungdomsuddannelse.

### **Evaluering af klassen til forældrene**

Der ses heller ingen signifikante forskelle med hensyn til, hvor tit forældrene mundtligt og skriftligt orienteres om klassens sociale forhold, faglige niveau og undervisningens indhold (jf. bilag 3 tabel B3.25 og B3.26)).

Det er i øvrigt især forældrene i de små klasser, som relativt hyppigt orienteres om klassens sociale forhold, faglige niveau og undervisningens indhold.

## **3.7 Forældresamarbejde**

På skoler overvejende med børn med svag social baggrund arrangerer de lavt præsterende skoler oftere særlige undervisningsforløb, hvor forældrene indgår som medhjælp ved udflugter o.l. (jf. bilag 3 tabel B3.23), end de højt præsterende.

På skoler overvejende med elever med stærk social baggrund er holdningen på lavt præsterende skoler, oftere end på de højt præsterende skoler, at forældrene bør have indflydelse på undervisningen (jf. bilag 3 tabel B3.38).

## **3.8 Særlige hæmmende forhold for undervisningen**

### **Gener i dagligdagen for lærere og elever**

Der er statistisk signifikant flere ledere på de højt præsterende skoler overvejende med elever med svag social baggrund, der klager over mangel på undervisningsmateriale til hjemmebrug og ringe bygningstilstande (jf. tabel 3.20 og bilag 3 tabel B3.40).

Tabel 3.20 Irritationsmomenter i læreres og elevers hverdag

Irritationsmomenter	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 63)	% (N = 82)	
Ringe bygningstilstand	30%	35%	0,58
Dårlige varme-, ventilations- og/eller belysningssystemer	29%	30%	0,89
Mangel på undervisningsplads (klasseværelser/gruppearbejdsplads)	52%	61%	0,30
<b>Mangel på undervisningsmateriale til hjemmebrug</b>	<b>18%</b>	<b>31%</b>	<b>0,07</b>
Mangel på undervisningsmaterialer til brug på skolen	18%	28%	0,14
Manglende computere til undervisningsbrug	29%	33%	0,54
Mangel på audiovisuelle hjælpemidler til undervisningsbrug	21%	27%	0,39
Utilstrækkeligt udstyr i fysik- og kemilokalerne	29%	24%	0,49
Utilstrækkelige faciliteter til de kreative/musiske fag	14%	23%	0,18
Uhensigtsmæssigt udformede lokaler	48%	51%	0,67
Manglende lokaler til lærernes planlægning og diskussioner	49%	56%	0,41
<b>Utilstrækkelig rengøring</b>	<b>38%</b>	<b>54%</b>	<b>0,06</b>
Mangelfuld vedligeholdelse af lokaler og bygninger	33%	35%	0,80
Dårlig akustik i undervisningslokaler	16%	20%	0,57
Mangel på undervisningsmaterialer på biblioteket	11%	16%	0,42
Manglende lydisolering mellem undervisningsområder	16%	9%	0,18
Mangel på teknisk service og support	16%	17%	0,85

Ja = »noget« eller »en hel del«

## Særlige forhold som hæmmer indlæringen i 9. klasse

Tabel 3.21 Forhold som skønnes at hæmme indlæringen blandt eleverne i 9. klasse noget eller en hel del

Forhold som hæmmer indlæring	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
<b>For lave forventninger fra lærerne?</b>	<b>0% (59)</b>	<b>12% (78)</b>	<b>0,01</b>
For stort fravær blandt eleverne?	18% (60)	16% (80)	0,75
Dårlige relationer mellem elever og lærere?	2% (59)	4% (81)	0,48
For stor udskiftning af lærere?	3% (60)	5% (81)	0,64
<b>Manglende opbakning fra forældrene?</b>	<b>42% (60)</b>	<b>23% (80)</b>	<b>0,02</b>
<b>Elever, der forstyrrer i timerne?</b>	<b>40% (60)</b>	<b>18% (80)</b>	<b>0,00</b>
<b>Manglende hensyn til elevernes individuelle behov fra lærerside?</b>	<b>7% (60)</b>	<b>16% (80)</b>	<b>0,09</b>
For stort fravær blandt lærerne fx på grund af (kurser, sygdom, ekskursioner)?	7% (60)	6% (80)	0,92
Mangel på lærere med relevante pædagogiske kvalifikationer?	2% (60)	7% (81)	0,12
Mangel på lærere med relevant faglige kvalifikationer?	2% (60)	1% (81)	0,83
At eleverne pjækker fra timerne?	12% (60)	7% (81)	0,39
Elevernes manglende respekt for lærerne?	17% (60)	11% (81)	0,34
<b>Lærernes modstand mod forandringer?</b>	<b>7% (60)</b>	<b>17% (81)</b>	<b>0,06</b>
Lærernes manglende undervisningstid?	10% (60)	19% (80)	0,15
Manglende evalueringskultur blandt lærerne?	25% (60)	38% (80)	0,12
Alkohol- eller stofmisbrug blandt eleverne?	2% (60)	1% (81)	0,82
Visse elevers truende opførsel og mobning af andre elever?	7% (60)	5% (81)	0,66
<b>Problemer i elevernes familier?</b>	<b>44% (59)</b>	<b>24% (80)</b>	<b>0,01</b>
<b>Problemer med lokale ungdomsgrupper</b>	<b>15% (60)</b>	<b>5% (81)</b>	<b>0,04</b>
<b>Elvernes dårlige spisevaner (mangelfuld morgenmad og/eller frokost)</b>	<b>37% (60)</b>	<b>20% (81)</b>	<b>0,03</b>

Procentandel, der har svaret »noget« eller »en hel del«, af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

På de lavt præsterende skoler mener skolelederne, at følgende forhold især hæmmer indlæringen i 9. klasse: Manglende opbakning fra forældrene, elever, der forstyrrer i timerne, problemer i elevernes familier, problemer med lokale ungdomsgrupper og elevernes dårlige spisevaner (spiser ikke morgenmad o.l.). Dette billede af lavt præsterende skoler, ses på de på skoler, hvor eleverne overvejende har en svag social baggrund og på skoler overvejende med elever med en stærk social baggrund.

Blandt lavt præsterende skoler med elever med stærk social baggrund peger skoleledernes udsagn således hen imod, at elevgruppen er noget svagere stillet, end det er registreret i udvælgelsen af skoler (jf. bilag 3 tabel B3.42). Enten oplever de deres elevgruppe svagere, end de er, eller der er en gruppe elever med svag social baggrund på skolen, som »fylder« meget i skolens hverdag.

På de højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund fremtræder disse med nogenlunde samme elev- og forældrekaraktistika som de lavt præsterende, men derudover ser billedet noget anderledes ud, idet der er signifikant flere skoleledere, der mener, at især lærerne kunne gøre det bedre. Det kunne tolkes som, at skolelederne på højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund er fagligt ambitiøse. Følgende forhold er en barriere for indlæringen (og undervisningen ifølge skolelederne):

- For lave forventninger fra lærernes side
- Lærerne har ikke tilstrækkelig undervisningstid
- Der er en manglende evalueringskultur blandt lærerne.

Derudover peger lederne på de højt præsterende skoler på følgende barrierer:

- Manglende hensyn fra lærerside over for elevernes individuelle behov
- Lærernes modstand mod forandringer

### 3.9 **Konklusion**

De lavt præsterende skoler fremtræder i undersøgelsen som karakteriseret af mange sociale problemer, dvs. mange elever med svag social baggrund, urolige elever og forældre, der ikke bakker op omkring deres børns

skolegang, problemer med ungdomsbander og ungdomskriminalitet i området, omkringliggende boligområder præget af mange sociale problemer. Problemer, som må løses i et tværsektorielt samarbejde. Denne gruppe skoler er også karakteriseret ved mange udviklingsarbejder, som kan tolkes i retning af, at skolen søger at løse de sociale problemer ved forskellige udviklingsarbejder, lave klassekvotienter på 7., 8. og 9. klassetrin og særlig støtte til de studiesvage elever og specialundervisning til elever med vanskeligheder i dansk i 9. klasse. Lærerne karakteriseres da også af deres ledere som udviklingsparate og med stor vægtning af det tværfaglige arbejde, dvs. som en lærergruppe, der er indstillet på at løse de mange registrerede sociale problemer på skolen.

Samtidig karakteriserer det de lavt præsterende skoler, at de i signifikant højere grad end de højt præsterende skoler har været udsat for store forandringer gennem de seneste fem år såsom udskiftning af ledelsen, mange nye lærere og ændringer i elevgruppen over mod flere tosprogede elever.

De lavt præsterende skoler med mange elever med stærk social baggrund adskiller sig desuden fra de højt præsterende skoler ved, at eleverne oftere flytter skole midt i skoleforløbet grundet gode boglige færdigheder, dvs. at elever fra socialt stærke hjem flytter fra lavt præsterende skoler, hvormed den negative effekt (vurderet på karakterer i 9. klasse) forstærkes.

De lavt præsterende skoler er derudover især karakteriseret ved, at de signifikant oftere har særlige undervisningsforløb for svage elever i dansk og matematik på 2. klassetrin, dvs. tegn på, at der gøres en tidlig indsats.

Blandt de højt præsterende skoler er der imidlertid signifikant flere skoler i forhold til de lavt præsterende skoler, der tilbyder særlige undervisningsforløb i dansk og matematik på 7. klassetrin. Det betyder en større indsats sidst i skoleforløbet før udskolingen.

Det karakteriserer ledelsen på de højt præsterende skoler, at de signifikant oftere bruger en stor del af deres arbejdstid på pædagogisk tilsyn.

Lederne på de højt præsterende skoler vurderer desuden, at det især er dem, der har beslutningskompetencen i forbindelse med evt. afskedigelse af lærere (hvor de lavt præsterende skoler oftere vurderer, at det er kommunen, der har denne beslutningskompetence).

Lederne på de højt præsterende skoler, som overvejende har elever med svag social baggrund, fremtræder som ambitiøse eller krævende på deres læreres vegne. De mener, at følgende forhold især hæmmer indlæringen i 9. klasse: For lave forventninger fra lærernes side til eleverne og manglende evalueringskultur blandt lærerne samt manglende undervisningstid. Desuden mener lederne på de højt præsterende skoler, at manglende hensyn til elevernes individuelle behov og lærernes modstand mod forandringer er barrierer for indlæringen på 9. klassetrin.

## 4 Skemaundersøgelsen blandt klasselærerne på 15 skoler

### 4.1 Introduktion

I næste delundersøgelse var målet at gå et spadestik dybere. Derfor udvalgte 15 skoler, 11 højt præsterende og fire lavt præsterende, blandt de 146 skoler. Der udvalgte en overvægt af højt præsterende skoler, da det primære formål med denne delundersøgelse var at præsentere de »gode eksempler« på, hvordan man kan drive skole succesfyldt. Med henblik på at vurdere evt. forskelle i forhold til de lavt præsterende skoler udvalgte tillige fire skoler, hvor eleverne præsterede under gennemsnittet, og hvor videreuddannelsesandelen blandt de unge efter 9. klasse lå under gennemsnittet, når der korrigeres for social baggrund.

I forbindelse med skolebesøgene på de 11 udvalgte højt præsterende skoler og de fire lavt præsterende skoler gennemførtes der indledningsvist en spørgeskemaundersøgelse blandt klasselærerne på de samlet set 15 skoler.

Målet var at få en beskrivelse af klasserne og undervisningen på de 15 skoler, dels hvad angår elevsammensætning og elevadfærd, dels hvad angår læreradfærd og prioriteringer i undervisningen. Tesen var, at der evt kunne dukke mere tydelige forskelle op ved analyser på klasseniveau frem for alene på skoleniveau.

80 klasser og deres klasselærere på de lavt præsterende skoler er repræsenteret i denne spørgeskemaundersøgelse. 227 klasser og deres klasselærere på de højt præsterende skoler er repræsenteret i denne spørgeskemaundersøgelse.

## 4.2 **Betydningen af skolernes forskellige elevsammensætning**

### **Elevsammensætningen på de 15 skoler**

Med hensyn til elevsammensætning er den naturligt nok meget forskellig på de enkelte skoler, idet skolerne jo er valgt ud fra forskellig elevsammensætning, hvad angår elever med henholdsvis stærk og svag social baggrund og elever med henholdsvis etnisk minoritetsbaggrund og dansk baggrund.

Det giver en opdeling i fire kategorier af skoler (jf. bilag 2), dvs. skoler med:

1. Elever med overvejende svag social baggrund og mange elever med etnisk minoritetsbaggrund (mere end en tredjedel)
2. Elever med overvejende svag social baggrund og en vis andel elever med etnisk minoritetsbaggrund (mellem 10% og 25%)
3. Elever med overvejende stærk social baggrund og en mindre andel elever med etnisk minoritetsbaggrund (mellem 1 og 10%)
4. Elever med overvejende stærk social baggrund og ingen elever med etnisk minoritetsbaggrund.

Skolernes forskellige elevsammensætning træder meget tydeligt frem, når vi ser på, hvad der karakteriserer klasserne (jf. tabel 4.1, hvor kun signifikante forskelle indgår).

Undersøgelsen viser, at klasserne på skoler med elever med overvejende svag social baggrund især adskiller sig fra de øvrige skolers klasser, og at det især gælder klasser på skoler med mange tosprogede elever.



Tabel Signifikante forskelle mellem klasserne på de fire grupper af skoler  
4.1 fordelt på social baggrund og andel tosprogede elever

Gennemsnit:	<i>Svag social baggrund/ mange tosprogede (101 klasser)</i>	<i>Svag social baggrund/få tosprogede (81 klasser)</i>	<i>Stærk social baggrund/få tosprogede (39 klasser)</i>	<i>Stærk social baggrund/ingen tosprogede (76 klasser)</i>
<b>Klassekvotient og elevsammensætning</b>				
Antal elever i klassen	17,5	19,5	20,6	20,0
Antal tosprogede elever	10,7	3,9	1,3	0,7
Antal motiverede elever	14,3	16,4	17,5	17,7
Andel specialklasser, modtagerklasser m.m. på skolen	22%	5%	8%	4%
<b>Udviklingsarbejder på skolen</b>				
Andel lærere, der deltager i udviklingsprojekter o.l	25%	48%	35%	32%
<b>Forældregruppen</b>				
Forældrene kommer til forældremøderne	53%	79%	90%	93%
Forældre interesserer sig for klassens aktiviteter	33%	72%	87%	92%
Forældrene føler stort medansvar for klassens sociale liv	26%	56%	72%	78%
Forældrehjælp til lektielæsning	28%	56%	78%	86%
Forældrene har svært ved at hjælpe med lektielæsning	66%	39%	13%	10%
Forældrene interesserer sig mest for, at deres børn lærer noget	74%	55%	57%	67%
Forældrene interesserer sig mest for, at deres børn trives	45%	73%	74%	65%
<b>Lærerprofil</b>				
Lærerne følger en faglig plan for hver undervisningstime	66%	77%	84%	81%
Lærerne arbejder meget med projekter og temaer i undervisningen	79%	82%	73%	96%
Lærerne inddrager forældrene i undervisningen	21%	47%	44%	43%

## **Skolekarakteristika**

Der ses følgende særlige karakteristika omkring skolerne i forhold til deres elevsammensætning.

Der er gennemsnitligt en lavere klassekvotient på skoler med elever med overvejende svag social baggrund og mange tosprogede elever, formentlig fordi skolen har fået ekstra ressourcer af hensyn til særlig støtte til de mange socialt svage elever og de mange tosprogede elever i klasserne.

Der er en meget markant større andel specialklasser og modtagerklasser på skoler med elever med overvejende svag social baggrund og mange tosprogede elever, hvilket kunne tyde på, at man i kommunen har samlet specialklasser og modtagerklasser for tosprogede elever på disse skoler, evt. fordi der i forvejen går mange fagligt svage elever og tosprogede elever.

## **Elevadfærd**

Lærerne på skoler med elever med overvejende svag social baggrund og mange tosprogede elever vurderer, at der er en mindre andel motiverede elever i klasserne, mens det modsatte gør sig gældende på skoler med elever med stærk social baggrund og få eller ingen tosprogede elever.

## **Organiseringen af undervisningen**

Der er færre lærere på skoler med elever med overvejende svag social baggrund og mange tosprogede elever, der angiver, at de følger en faglig plan for hver undervisningstime, hvilket formentlig kan forstås ud fra, at der er en del sociale problemer at tage sig af i klassen, som fylder meget. Men omvendt er det alligevel tankevækkende i forhold til, at det især er denne gruppe elevs forældre, der vægter, at børnene lærer noget (se nedenfor).

Der er også færre lærere på skoler med elever med overvejende svag social baggrund og mange tosprogede elever, der angiver, at de inddrager forældrene i undervisningen, hvilket måske er forståeligt ud fra, at denne gruppe lærere også især er dem, der oplever, at forældrene ikke deltager i forældremøder og ikke interesserer sig for klassens aktiviteter.

## **Forældreadfærd**

Der er færre forældre på skoler med elever med overvejende svag social baggrund og mange tosprogede elever, der ifølge lærerne interesserer sig for og føler ansvar for, hvad der sker i skolen, og som deltager aktivt ved at deltage i forældremøder og interessere sig for, hvad der foregår i klassen. Det modsatte gør sig gældende på skoler med elever med overvejende stærk social baggrund og få eller ingen tosprogede elever, hvor forældrene er stærkt interesserede i deres børns skolegang.

Der er færre forældre på skoler med elever med overvejende svag social baggrund og mange tosprogede elever, der kan hjælpe deres børn med lektielæsning, fordi de har svært ved det.

Det er især forældre på skoler med elever med overvejende svag social baggrund og mange tosprogede elever, der interesserer sig for, at deres børn lærer noget i skolen. Omvendt interesserer forældre på skoler med færre, få eller ingen tosprogede elever sig især for, at eleverne trives. Dette kunne tolkes som, at især de tosprogede elevers forældre har fokus på, at deres børn lærer noget i skolen, måske fordi de er interesserede i, at deres børn integreres i det danske samfund, og fordi de ved, at de selv har svært ved at hjælpe dem med lektierne samt med det danske sprog.

## **4.3 Forskellen mellem lavt og højt præsterende skoler**

Mens undersøgelsen viste store forskelle mellem klasserne afhængig af elevernes sociale baggrund, viser resultaterne kun få forskelle mellem klasserne på skoler over og under det forventede karaktergennemsnit i afgangsprøverne i 9. klasse og fortsættelse i uddannelsessystemet efter grundskolen (jf. tabel 4.2 og bilagstabeller i bilag 4).

### **Elevadfærd**

Elevernes motivation er afgørende for undervisningen og elevernes udbytte af undervisningen. Imidlertid vurderer lærerne på skoler med elever med svag social baggrund og mange tosprogede elever, at der er en mindre *andel motiverede elever* i klasserne i forhold til lærerne på skoler med

elever med stærk social baggrund og få eller ingen tosprogede elever (jf. tabel 4.1).

Med hensyn til forskelle mellem lavt og højt præsterende skoler oplever lærerne på de højt præsterende skoler med elever med stærk social baggrund, at eleverne er *motiverede* for indlæring, men det samme ses ikke på de højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund og mange tosprogede elever.

Det er altså ikke elevernes motivation, der gør forskellen mellem højt og lavt præsterende skoler, hvis vi skal konkludere noget på det grundlag.

Men det er værd at bemærke, at de højt præsterende skoler med elever med stærk social baggrund især er præget af velmotiverede elever (jf. tabel 4.2).

Tabel 4.2 Andel motiverede elever på godt præsterende skoler og mindre godt præsterende skoler fordelt på elevbaggrund

Andel	Svag social baggrund		Stærk social baggrund	
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 47)	% (N = 127)	% (N = 30)	% (N = 93)
0-30%	-	2%	<b>3%</b>	<b>3%</b>
31-60%	13%	16%	<b>10%</b>	<b>1%</b>
61-90%	53%	50%	<b>50%</b>	<b>40%</b>
Over 90%	34%	33%	<b>37%</b>	<b>56%</b>

P-værdi for »svag social baggrund«: 0,67

**P-værdi for »stærk social baggrund«: 0,08**

## Undervisningens organisering

Undersøgelsen viser, at der er signifikant flere klasselærere, der deltager i *udviklingsprojekter* på lavt præsterende skoler, og det gælder især skoler med elever med stærk social baggrund. Hvorfor billedet er sådan, er svært at sige, andet end her er der både et behov og et overskud fra lærerside til at arbejde med udviklingsprojekter (jf. tabel 4.3).

Tabel 4.3 Er læreren med i et udviklingsprojekt på højt og lavt præsterende skoler fordelt på elevbaggrund?

	Svag social baggrund		Stærk social baggrund	
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
Ja	36% (47)	34% (123)	<b>55% (31)</b>	<b>26% (93)</b>

P-værdi for »svag social baggrund«: 0,81

**P-værdi for »stærk social baggrund«: 0,00**

Med hensyn til vægtningen i undervisningen er der signifikant flere klasselærere på højt præsterende skoler, der arbejder meget med *træning af elevernes færdigheder* i deres klasse (typisk dansk og matematik), og det gælder især i klasser på skoler med socialt svage elever – der kunne således være meget, der tydede på, at det var netop det, der gjorde forskellen på højt og lavt præsterende skoler (jf. tabel 4.4).

Tabel 4.4 Karakteristik af undervisningen på højt og lavt præsterende skoler og skoler fordelt på elevbaggrund

Karakteristik	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
klasselæreren arbejder meget med træning af færdigheder (talebehandling, staveord e.l.)	<b>37% (41)</b>	<b>61% (127)</b>	<b>0,01</b>	48% (29)	51% (86)	0,79

Blandt klasselærerne på de højt præsterende skoler har lærerne sjældnere udarbejdet en *faglig årsplan for undervisningen* sammen med de øvrige lærere for klassen, hvilket især gælder på skoler med elever med stærk social baggrund.

Klasselærerne på de lavt præsterende skoler med elever med stærk social baggrund angiver sjældnere, at der er en *virksomhedsplan med mål for skolens arbejde, som danner ramme for lærerens undervisning*. Det gælder i stedet især for klasserne på de øvrige skoler.

Især lærerne på de lavt præsterende skoler med elever med stærk social baggrund angiver, at de ikke har en regelmæssig *faglig sparring* med

kolleger i samme fag, og at de ikke har en løbende dialog med deres ledelse om undervisningen og om særlige problemer i klassen (jf. tabel 4.5).

Tabel 4.5 Rammerne for undervisningen på højt og lavt præsterende skoler fordelt på elevbaggrund

Rammerne	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
lærerne i den klasse, klasselæreren er klasse-lærer for, har sammen udarbejdet en <i>faglig årsplan</i> for undervisningen	70% (47)	59% (129)	0,17	<b>90% (31)</b>	<b>56% (89)</b>	<b>0,00</b>
der er en <i>virksomhedsplan</i> med mål for skolens arbejde, som danner ramme for klasselærerens undervisning	66% (44)	71% (122)	0,57	<b>46% (28)</b>	<b>65% (86)</b>	<b>0,08</b>
klasselæreren har en regelmæssig <i>gensidig faglig sparring</i> med sine kolleger i samme fag	85% (47)	81% (129)	0,49	<b>76% (29)</b>	<b>89% (92)</b>	<b>0,09</b>
klasselæreren har en <i>løbende dialog</i> med sin ledelse om undervisningen og om særlige problemer i klassen m.m.	65% (46)	70% (128)	0,52	<b>45% (31)</b>	<b>65% (91)</b>	<b>0,06</b>

Der er signifikant flere klasselærere på lavt præsterende skoler uafhængig af elevernes sociale baggrund, der angiver, at de arbejder bedst med fælles *årsplan* for deres team (klasseteam), og som også (rent faktisk) arbejder med en fælles årsplan (mellem lærere) på klasseniveau.

Tabel 4.6 Strukturen på klasselærerens samarbejde med andre lærere om klassen på højt præsterende skoler og lavt præsterende skoler fordelt på elevbaggrund

Samarbejde	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
arbejder i stor/team/afdelingsteam	78% (31)	81% (121)	0,64	<b>83% (29)</b>	<b>57% (84)</b>	<b>0,01</b>
arbejder i selvstyrende team	<b>36% (39)</b>	<b>57% (115)</b>	<b>0,02</b>	<b>19% (27)</b>	<b>64% (84)</b>	<b>0,00</b>

Der er langt flere klasselærere, der arbejder i *selvstyrende team* blandt de højtpræsterende skoler set i forhold til de lavt præsterende uafhængig af elevbaggrunden (jf. tabel 4.6).

### Forældreadfærd

Med hensyn til forældreadfærd og sammenhængen mellem højt og lavt præsterende skoler ses kun en statistisk signifikant forskel mellem forældregrupper med stærk social baggrund (jf. tabel 4.7). Blandt klasserne på de højt præsterende skoler er der signifikant flere forældre, der oftest kommer til forældremøderne og udviser et stort medansvar for, at klassen fungerer godt socialt, set i forhold til de lavt præsterende skoler med stærk forældrebaggrund.

Tabel 4.7 Karakteristik af forældre på højt præsterende skoler og lavt præsterende skoler fordelt på elevbaggrund

Forældrekarakteristik	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
kommer oftest til forældremøderne i klassen	70% (47)	62% (131)	0,30	<b>84% (31)</b>	<b>95% (94)</b>	<b>0,07</b>
føler et stort medansvar for, at hele klassen fungerer godt socialt	40% (43)	38% (126)	0,87	<b>48% (29)</b>	<b>84% (88)</b>	<b>0,00</b>
har svært ved at hjælpe eleverne med lektielæsning	43% (37)	59% (121)	0,10	19% (27)	9% (80)	0,18

## 4.4 Konklusion

Det er ifølge klasselærerundersøgelsen karakteristisk for de højt præsterende skoler set i forhold til de lavt præsterende, at

1. eleverne er *motiveret for læring*. Det gælder især på skoler med elever med stærk social baggrund. Den samme forskel ses ikke mellem eleverne på henholdsvis højt og lavt præsterende skoler med socialt svage elever.
2. der er signifikant flere lærere, der angiver, at de arbejder med elevernes *faglige færdigheder* i dansk og matematik. Det gælder især klasser på skoler med elever med svag social baggrund, hvor de tosprogede elever udgør mindre end en tredjedel af eleverne. Den samme forskel ses ikke mellem højt og lavt præsterende skoler med socialt stærke elever.
3. der er signifikant flere lærere, der arbejder i *selvstyrende team*, uafhængig af elevernes sociale baggrund.
4. *elevernes forældre føler et stort medansvar* for at klassen fungerer socialt godt, hvilket især gælder højt præsterende skoler med elever med stærk social baggrund, men ikke de lavt præsterende med elever med stærk social baggrund. Den samme forskel ses ikke mellem højt og lavt præsterende skoler med socialt svage elever, hvor forældrene generelt ikke er særlig aktivt interesserede i forhold til skolen.

Samlet set fremtræder der et billede af, at der især er succes på skoler, hvor der arbejdes med elevernes faglige færdigheder i dansk og matematik, og hvor lærerne arbejder i selvstyrende team. Hvad angår det sidste, er det svært at vide, om der er tale om årsag eller virkning. Den mest nærliggende forklaring på en positiv effekt af selvstyrende team er, at organiseringen i selvstyrende team giver større mulighed for fleksibilitet i skema og fag og dermed større mulighed for undervisningsdifferentiering og holddannelse.



Samtidig peger undersøgelsen også i retning af, at der især gør sig forskellige gældende blandt skoler med elever med en stærk social baggrund. På disse skoler er de lavt præsterende skoler især karakteriseret af, at der ikke er en virksomhedsplan med mål for skolens arbejde, klasselæreren har ikke en regelmæssig faglig sparring med kolleger, og klasselæreren har ikke en løbende dialog med ledelsen. Billedet er dog ikke entydigt, fordi især lærerne på de lavt præsterende skoler samtidig er den gruppe klasselærere, der sammen med de øvrige lærere i teamet har udarbejdet en faglig årsplan for undervisningen.

Konklusionen kunne dog være, at det er afgørende for en skole, at

- der er en virksomhedsplan, som danner ramme for lærernes undervisning
- der er en gensidig faglig sparring kolleger imellem
- lærerne har en løbende dialog med ledelsen om undervisningen.

# 5 Kvalitative caseanalyser af 15 skoler

## 5.1 Det samlede billede af skolerne

I det følgende gives der et billede af de 15 særligt udvalgte skoler ud fra en kvalitativ dybdegående analyse i form af en række interview med ledere og lærere. De karakteristika, der gælder for de 15 skoler, vil formodentlig kunne genfindes på andre af landets skoler, men i hvor vid udstrækning kan der ikke på det foreliggende grundlag siges noget om.

### De overordnede strukturer

De danske folkeskoler kan generelt karakteriseres som præget af en grundlæggende høj grad af struktur og mål for skolens virksomhed rammesat af det ydre system (Undervisningsministeriet og kommunen). Der er bestemte fag, der skal læses, der er fastsat mål for de enkelte fag på de enkelte klassetrin, og der er en klasselærerfunktion på alle skoler. Kort sagt skolerne kan overordnet set beskrives som præget af en høj grad af klassifikation og rammesætning (jf. Bernstein 1974 og kapitel 2.2.2).

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan de ydre rammer og den ydre struktur slår igennem ind i skolen og ind i undervisningen.

De besøgte skoler nævner selv, at ministeriets trinmål er den grundlæggende basis for deres virksomhed og er de styrende mål for undervisningen. Desuden har skolerne klart definerede funktioner fordelt på forskellige nøglepersoner på skolen, fx formand for pædagogisk råd, formand for pædagogisk udvalg m.m. Alle de besøgte skoler anvender klasselærerprincippet med, at en lærer er klasselærer for en klasse, og at der kun er én klasselærer for en klasse – det hører til sjældenhederne, at klasselærerfunk-

tionen er fordelt på mere end en person, eller at en lærer er klasselærer for to klasser. Klasselærerprincippet har således høj prioritet på skolerne som omdrejningspunkt for lærersamarbejdet omkring klassen og i forhold til forældrene.

### **Ledelsen på skolerne**

Interviewene på skolerne viser, at ledelsen udføres meget forskelligt på de enkelte skoler. Lederen på nogle skoler er mere synlige og nærværende for lærerne i dagligdagen end lederne på andre skoler. Samtidig er lærerne meget opmærksomme på lederens indadvendte funktioner, mens lederens udadvendte funktioner ikke synes at interessere dem nævneværdigt. Det er skolens indre liv, der er det centrale omdrejningspunkt set fra lærernes side.

### **Struktureringen af lærersamarbejdet på skolerne**

På alle skoler har man formelt set teamdannelse omkring den enkelte klasse. Det er dog forskelligt, hvor tæt og nært lærerne i teamet indgår i et samarbejde. Det spænder lige fra et primært formelt fungerende teamsamarbejde, inden for hvilket den »privatpraktiserende« lærer stadig eksisterer, til et nært teamsamarbejde lærerne imellem, hvor lærerne i fællesskab udarbejder en plan med mål og aktiviteter for klassen et skoleår igennem.

Derudover eksperimenteres der med årgangsteam, stor-team og selvstyrende team, og næsten alle skoler fortæller, at man er på vej hen mod selvstyrende team, eller har indført det på dele af skolen.

Dermed synes der at være et opbrud på vej i skolen. Den tidligere klare klassestruktur er ved at blive erstattet af en mere opdelt skole, og en skole, der bryder med den traditionelle klassestruktur og erstattes med selvstyrende team på klassetrin eller over et par klassetrin. Samtidig ses også på nogle skoler den »privatpraktiserende lærer«, der underviser for sig selv og helst går sine egne veje.

Skolerne er overordnet set i større eller mindre grad opdelt i afdelinger stærkt afhængig af skolens fysiske rammer og af skolens størrelse og funktioner. Nogle har en afdelingsstruktur, som betyder, at lærerne især er

knyttet til en afdeling på skolen, og det kan også være der, de sammen med kollegerne tilbringer deres mere »uformelle tid« over frokosten m.m.

Afdelingsopdelingen betyder en mere opdelt skole end tidligere tiders traditionelle skoler, hvor alle mødtes på lærerværelset. Det er imidlertid forskelligt, i hvor høj grad skolen forsøger at fastholde lærerne i afdelingerne, dvs. på de mindste eller de mellemste eller de ældste klassetrin. Det kan være en individuel vurdering og op til den enkelte lærer, men det kan også være en fast regel, at midt i skoleforløbet får klassen en ny lærer, dvs. at læreren ikke følger sin klasse op gennem hele skoleforløbet.

### **Årsplaner og virksomhedsplaner**

På skolerne arbejder lærerne med årsplaner på klasse- evt. på klassetrinsniveau – hvor aktiviteter og indhold (typisk) temaer for undervisningen er fastlagt for et skoleår. Det er præcist defineret, hvor mange timer lærerne har, og hvad de skal bruges til. Alle holder teammøder, nogle i faste rutiner gennem et helt skoleår, andre efter behov.

På flertallet af de besøgte skoler arbejder man også med virksomhedsplaner eller skoleplaner, hvor aktiviteter, indsatsområder, mål m.m. beskrives. Nogle steder er den traditionelle virksomhedsplan erstattet af planer for indsatsområder, dialogpapirer og/eller målsætningspapirer, hvor det beskrives, hvordan skolen vil nå de opstillede mål. Det er her en kommunal beslutning, hvordan virksomhedsplanen skal udformes og med hvilket indhold. Virksomhedsplanen er kommunens styringsredskab i forhold til skolerne, ligesom årsplanerne er en af skoleledelsens styringsredskaber.

Det er meget forskelligt fra skole til skole, hvordan processen omkring udarbejdelsen af virksomhedsplaner o.l. foregår. På nogle skoler er det klart en ledelsesopgave, på andre skoler i udstrakt grad noget, alle på skolen deltager i og bidrager til. Det er på samme måde meget forskelligt, hvor meget virksomhedsplanen gennemsyrrer den daglige praksis på skolen.

### **Samtaler og evalueringer**

Lærerne fører på alle skoler med varierende hyppighed elevsamtaler og forældrekonsultationer/forældremøder – med de dertilhørende elevenvalue-inger. Derimod er det meget forskelligt især fra lærer til lærer, hvordan

og hvor systematisk elevevaluering gennemføres (som går ud over de traditionelle læse- og staveprøver). Det afhænger altså mere af den enkelte lærer, end af hvilken skole det drejer sig om.

Alle skoler anvender mere eller mindre fastlagte test og prøver især i de første skoleår og på nogle skoler helt op til 4.- 5. klasse med henblik på at evaluere elevernes færdigheder og opfange elever med behov for særlig støtte. Skolerne vægter det således generelt højt at sætte tidligt ind med støtte til elever, der synes at kunne få problemer omkring læse- og stavefærdigheder.

Den enkelte lærer evaluerer også egen undervisning og egne elever (ud over de på skolen eller af kommunen fastsatte test og prøver typisk i starten af skoleforløbet), men omfanget, hyppigheden og karakteren af evalueringerne er meget forskellig, og der er ingen decideret evalueringskultur på skolerne. Som en lærer siger: »*Det er, hvad lærerne synes, er det rigtige, og man prøver af, hvad man synes er bedst*«. I interviewene viser det sig, at det ofte er lærerne selv, der finder frem til evalueringsmaterialer eller laver deres egne, og der gives ikke udtryk for, at der er tale om egentlige fælles drøftelser og erfaringsopsamlinger med hensyn til evalueringsværktøjer på skolerne. De værktøjer, der typisk nævnes, er logbøger og portefolie, men der er også lærere, som anvender mere eller mindre egne udformede værktøjer til fx elevernes selvevaluering af egen sociale adfærd, selvstændighed og faglige færdigheder.

## **Udviklingsarbejder og evalueringer**

Der er på alle skoler en række udviklingsarbejder i gang enten defineret af kommunen eller ud fra egne behov. Her er det typiske på alle skoler, at ideer og initiativer til disse udviklingsarbejder opstår på såvel medarbejdernes som på ledelsens initiativ – på nogle skoler dog mere på lærernes end på ledernes initiativ og omvendt på andre skoler mere på ledernes end på lærernes initiativ. På enkelte skoler er der imidlertid ikke plads til andre indsatser og udviklingsarbejder end de centralt udstukne fra kommunens side.

Det demokratiske ideal om at drive skole i fællesskab og sikre stor indflydelse til den enkelte lærer vægtes højt. Typen af udviklingsarbejde er forskellig alt efter typen af problemer og de elevbehov, som den enkelte

skole har. Evalueringen af udviklingsarbejder er imidlertid svag, og det er tydeligt, at her mangler skolerne mere præcise værktøjer. Evalueringerne af aktiviteterne på skolerne er således typisk dialogbaseret primært i form af opsamling på møder om »hvordan gik det så?«.

### **Lærerindflydelse**

Grundlæggende vægtes lærernes frihed til at bestemme over egen klasse, dvs. undervisningsmetoder, pædagogisk og didaktisk praksis samt evalueringspraksis, højt. Grundlæggende vægtes også lærernes indflydelse på skolen, og at der tages demokratiske beslutninger om forhold, der vedrører hele skolen. Her ses såvel gennemtænkte planlagte strukturer med henblik på at sikre lærernes indflydelse som flydende strukturer eller kun ringe struktur omkring beslutningsgangene på skolerne.

### **Lærersammensætningen**

På stort set alle de deltagende skoler er der en stor gruppe lærere i 50'erne og en større eller mindre gruppe unge nyuddannede lærere (jf. også kapitel 3). Det er meget forskelligt, hvordan dette langsomme generationsskifte forløber. På enkelte skoler bliver de unge lærere totalt integreret i den eksisterende kultur, og skolens rutiner, vaner, tankegange og værdier fastholdes uden den store diskussion. Her ses, hvad Arfwedson (1983) kalder en stabil skolekode. På andre skoler er der tydeligt opbrud i tidligere tiders traditioner, vaner og tankegange. Her ses, hvad Arfwedson ville kalde en modsætningsfyldt skolekode.

Det er typisk, at skolen søger at integrere de unge lærere i lærerteam med de ældre lærere.

### **Grundlæggende værdier**

Den samme grundlæggende filosofi gør sig gældende på alle skoler om, at det er vigtigt, at der sker såvel en faglig som en social udvikling med eleverne (jf. også folkeskoleloven). Vægningen af disse to grundlæggende elementer er imidlertid forskellig fra skole til skole afhængig af forhold som skolens traditioner, lærernes og ledelses værdigrundlag, ledelsens udmelding til lærerne, kommunens udstukne mål og ikke mindst skolens elevsammensætning. Denne vægtning har betydning for, hvilken lærer-

profil der er behov for på den enkelte skole, men på alle skoler understreges det, at det er vigtigt, at eleverne lærer noget, men også at de trives, og at der er en god omgangstone mellem eleverne og lærere og elever imellem.

Det samme gælder lærerkollegiet. Personalet skal dels fungere godt sammen, og der skal ske en stadig udvikling af personalets faglige kompetencer. Der lægges stor vægt på, at atmosfæren på skolen generelt er god, og at alle på skolen høres og har medindflydelse på skolens virksomhed.

## 5.2 **Elevernes sociale baggrund har stor betydning**

Undersøgelsen viser med al tydelighed, at eleverne på skolerne møder op med meget forskellige forudsætninger i kraft af deres sociale baggrund og den støtte, som forældrene kan give dem i deres skolegang.

Elever med stærk social baggrund beskrives oftest af lærerne som overvejende velmotiverede og interesserede i undervisningen, mens elever med svag social baggrund overvejende beskrives som urolige, ukoncentrede og forstyrrende for undervisningen. Deres forældre beskrives henholdsvis som overvejende aktivt interesserede i deres børns undervisning med mulighed for aktiv støtte til lektielæsning og henholdsvis som overvejende passive og ude af stand til at hjælpe deres børn med lektielæsningen. Den første forældregruppe karakteriseres også som en meget krævende gruppe med hensyn til deres børns skolegang, og til hvad deres børn skal lære i klassen, hvilket stiller store krav til lærerne i deres daglige undervisning.

Den forskellige sociale baggrund, eleverne møder op med, slår således meget hårdt igennem, når skolerne måles på elevernes gennemsnit og videre vej til uddannelsessystemet.

På skoler med elever med overvejende stærk social baggrund ligger karaktergennemsnittet et til to niveauer højere set i forhold til skoler med elever med overvejende svag social baggrund, herunder med mange tosprogede elever (jf. bilag 2). Dette er også tilfældet, når vi sammenholder

skoler inden for gruppen af højt præsterende skoler, hvor de højt præsterende skoler med elever med svag social baggrund ligger et til to trin lavere i karakterskalaen set i forhold til de højt præsterende skoler med elever med overvejende stærk social baggrund. Det betyder, at selv om skolen kan gøre en forskel, er denne ikke nok til at udligne de sociale forskelle mellem skolerne målt på elevbaggrund karaktermæssigt set.

Skoler med elever med overvejende svag social baggrund står således over for langt større udfordringer end skoler, hvor skolen får en »del forærende« i kraft af, at eleverne overvejende kommer med en stærk social baggrund og en stor parathed til skolegangen.

Dette slår igennem i forhold til kulturen på skolen, hvor skoler med elever med stærk social baggrund i undersøgelsen overvejende synes præget af en boglig, indlæringsorienteret kultur, mens der på skoler med elever med en svag social baggrund synes at være en kultur, der overvejende vægter sociale værdier. Dette beskrives af lærerne som en nødvendig prioritering.

En lærer fra en højt præsterende skole overvejende med elever med svag social baggrund: *»Vi har det her problem, at netop den her omsorgsrolle og elevernes behov for sparring med os som nødvendige stabile voksne i deres udvikling. Det tager så meget energi fra os, at det også er svært for os at få tid til at få ministeriets krav ned på en dagligdags funktion«.*

Omvendt er faren også, at man stiller for lave forventninger til eleverne, fordi de kommer fra socialt svage miljøer. En anden lærer: *»Jeg ved godt, det bedste, man kan gøre for børn, er at give dem en god viden – men der er ikke ret mange af vore børn, der har brug for at vise deres karakterer nogen steder, så det vigtigste er, at de kan nogle ting, som de kan bruge til noget ud fra de forudsætninger, de har og så helst lidt mere«.*

En tredje lærer: *»Du er i hvert fald også nødt til at være indstillet på, at du kan tage på arbejde og tage hjem igen uden at have undervist ret meget, det er man nødt til med den her brogede flok elever på skolen«.*



## 5.3 **Hvorfor er der skoler, der kan karakteriseres som lavt præsterende?**

### **Skolernes egne forståelser af sammenhængen**

I det følgende kapitel vil de kendetegn, der karakteriserer de højt præsterende skoler, blive trukket frem, men forinden vil det blive beskrevet, hvilke mulige forklaringer der er på, hvorfor nogle skoler fremstår som lavt præsterende.

Skolerne er blevet spurgt, hvilke forklaringer de selv har på, hvorfor de ligger under gennemsnittet. Det har de fire skoler følgende bud på.

En skole beskriver, at når skolen er karakteriseret som en skole med elever med stærk social baggrund, forstår de det ikke. De har mange elever, hvor familien er præget af store sociale problemer. Det gælder elever fra familier uden for arbejdsmarkedet på kontanthjælp, med personlige problemer, med misbrugsproblemer og med ringe boligforhold. Netop denne elevgruppe fylder meget og giver store problemer på skolen ifølge lærerne. Samtidig har skolen forholdsvis mange uuddannede lærere (en tredjedel af lærerne).

En anden skole beskriver, at forklaringerne kan være, at der er sket en stor ændring i elevgruppen gennem de sidste år, idet antallet af tosprogede elever på skolen er eksploderet. Den nye elevgruppe er skolen slet ikke gearret til endnu, men den er godt på vej til at imødekomme netop denne gruppes særlige behov.

En tredje skole fortæller også, at den elevmæssigt er vokset kraftigt gennem de senere år. Det har givet strukturelle problemer i skolens organisation, som betyder, at skolen har eksperimenteret med forskellige organisationsstrukturer, men den har ikke fundet den rigtige endnu, hvilket har givet en del uro på skolen.

Den sidste skole er uforstående over for, at de skulle rangere lavt. På skolen ligger elevernes læsetests i 4.-5. klasse på et højt niveau, det højeste i kommunen og forholdsvis højt på landsniveau. Omvendt havde skolen af forskellige grunde nogle »katastrofeår« for et par år siden, hvor de både havde nogle særlige vanskelige afgangsklasser og manglede kvalificerede lærerkræfter, hvilket kan forklare, at gennemsnittet for elevernes 9.-klasser-afgangsprøve lå lavt.

## Skoleanalyserne viser følgende karakteristika

I besøgene på skolerne dukker der et eller flere særlige karakteristika op på den enkelte skole, som adskiller dem fra de højt præsterende skoler. Det drejer om karakteristika inden for ledelsesstil og styring af skolens aktiviteter, skolens værdigrundlag og fortolkningen af dette, organisering af aktiviteter på skolen og om lærerindflydelse og lærersamarbejde.

Hvad angår ledelsesstil, ses der eksempler på en meget tilbagetrukket ledelsesstil, hvor lederen helst sidder bag sit bord på sit kontor, og hvor »intet nyt er godt nyt«. Det man kunne kalde den defensive ledelsesstil. Det er lederen, der føler, at han/hun udøver uhensigtsmæssig kontrol, hvis han/hun går ud i klasserne og kigger læreren over skulderen. Årsplaner skal laves, men der bliver ikke systematisk fulgt op på dem. Virksomhedsplanen får dermed let symbolkarakter, og ingen på skolen kan egentlig huske, hvad der stod i den. Der er ingen, der synes at føle ejerskab til den. I stedet for ledelse fra lederens side bliver det overvejende en lærerstyret skole, dvs. den fælles linje forsvinder, fordi hver lærer er selvstyrende. Fra lærerside hører man udtalelser som »*alt er op til diskussion*«, og »*vi har en masse brok på lærerværelset*«. Endelig lykkes det heller ikke af samme grund at få integreret de nye lærere, i stedet dannes der to fløje, og som en lærer siger: »*Der er stor uenighed mellem yngre og ældre lærere*«. Det bliver således også eksempel på en modsætningsfyldt skolekode, hvor der ikke er en fælles kultur på skolen, men i stedet er der dannet flere subkulturer, som skaber opdelinger i lærergruppen.

På en af skolerne udtales det også fra lærernes side, at »*her har vi en antistræberkultur blandt eleverne*«, det betyder, at blandt eleverne er det ikke »in« at være stræber og søge at få gode karakterer. På denne skole er den grundlæggende værdigrundlag, at det gælder om at få eleverne til at fungere socialt, og med kun lidt vægt på det faglige, som forventes at udvikle sig, »*hvis det sociale er i orden*«. Som lederen siger: »*Jeg tror langt hen ad vejen, at trivsel er nr. 1, det er det aller- allervigtigste, og så skal det andet nok komme, altså det tror jeg, og bare eleverne kommer hjem, og de er glade for at gå i skole, så er det jo dejligt*«.

Hvad angår værdigrundlag, kan der godt være et klart formuleret værdigrundlag på en skole og et klart formuleret læringssyn, men hvis fortolkningen af dette læringssyn ikke er fælles og ikke er det samme for hele læ-

rergruppen, men der i stedet er stor uenighed blandt lærerne om, hvordan det skal fortolkes i praksis, implementeres det vidt forskelligt i de enkelte klasser. Det kan give forvirring og evt. konflikter lærerne imellem i deres samarbejde, hvilket smitter af på eleverne, der oplever, at lærerne agerer vidt forskelligt i klasserne. Det går især ud over de socialt og fagligt svage elever, som har brug for klare strukturer i og rammer for undervisningen, som en lærer siger: *»Vi vil godt det her, men vi kan ikke blive enige om, hvor vide grænser vi skal give eleverne, dvs. hvad de må og ikke må, som konsekvens af vor læringsfilosofi«.*

Hvad angår orden og struktur på skolen, ses der eksempler på, at skolen fremtræder »rodet«, og at lederne og lærerne også selv giver udtryk for, at der er rodet. Der er rod i papirerne, det er svært at finde notater, referater m.m., det roder i de fælles rum, lærerværelset o.l., og eleverne roder m.m. Som en lærer siger: *»Vore elever er ikke gode til at passe på inventaret, det gælder også for lærerne – vi er ikke gode til at passe på fælles ting og fælles orden – man er sig selv nærmest – man tager bare ting – vi roder meget, og det koster noget sur tid og sure penge«.* Rodet bliver en del af kulturen på skolen og kan være et symptom på, at skolen i det hele taget er præget af meget lidt struktur i opbygning, i arbejds- og beslutningsgange.

Endelig er der eksempel på, at der sættes for mange udviklingsprojekter i gang på én gang. De bliver ikke planlagt ordentligt, lærerne ved ikke helt, hvad de vil med dem, og de bliver ikke gjort færdige og slet ikke evalueret. En lærer fortæller: *»Vi sætter alt for mange både i søen på denne skole, men vi får dem ikke i havn. Det giver en masse frustrationer blandt lærerne«.* Og en anden lærer siger: *»Der har været utrolig mange bolde i luften, og det er ikke rigtig til at få tingene til at rodfæste sig, inden man går i gang med noget nyt. Nogle gange har man fornemmelsen af, at det her ser skidegodt ud på papiret, det ser flot ud, nu laver vi det, men overskuddet til at følge det op, hvad sker der rent faktisk, når vi har besluttet sådan, hvordan får vi en praksis ud af det her, det synes jeg, det kniber med«.*

Når disse eksempler er nævnt fra de skoler, hvor eleverne præsterer under forventet, skal det også siges, at et af de nævnte forhold i sig selv ikke behøver at være udslagsgivende. På de lavt præsterende skoler ses ofte en kombination af flere forskellige faktorer, som kan forklare, at skolen

måske ikke fungerer optimalt. Derfor er det også værd at bemærke, at der ikke er tale om sort og hvidt. På de lavt præsterende skoler er der forhold der fungerer, og forhold der ikke fungerer. Enkelte karakteristika går også igen på nogle af de højt præsterende skoler. Samtidig er der ingen tegn på, at der er tale om en varig tilstand, der kan definere en skole for altid som mindre godt fungerende og omvendt som en altid en godt fungerende skole.

I det følgende vil det blive belyst, hvilke ledelsesmæssige og strukturelle forhold der især ses eksempler på blandt de højt præsterende skoler, og som kan forklare, hvorfor de er effektive med hensyn til høje faglige præstationer blandt eleverne, og hvor også en stor andel elever går videre i uddannelsessystemet.

## 5.4 Skolelederens situation i dagens folkeskole

Udviklingen mod mere teamsamarbejde og selvstyrende team kræver en ny lederrolle, og den traditionelle lederrolle synes dermed under opbrud.

Udfordringen for skolelederen i dag er at »holde sammen« på en skole, som er mere opdelt end tidligere, og som i stigende grad udvikler sig hen mod selvstyrende enheder, hvor lederen skal sørge for, at der er et fælles arbejdsgrundlag for hele skolen og en koordinering af de mere eller mindre selvstyrende enheder.

Lederen på en skole har desuden mange forskellige roller og funktioner. Lederen har administrative opgaver, repræsentative opgaver, pædagogiske opgaver, personalemæssige opgaver, sekretæropgaver for skolebestyrelsen m.m. (jf. fx Mehlbye 2002).

Skolelederen har gennem de senere år også fået flere og flere opgaver som led i den stigende decentralisering i kommunerne. Det betyder, at ledelsesfunktionen har udviklet sig kraftigt og er blevet forholdsvis omfattende. Konsekvensen af dette er, at der på skolerne i stigende grad er sket en udvikling hen mod teamledelse bestående af en skoleleder/skoleinspektør, en viceskoleinspektør, evt. afdelingsledere, en administrativ leder, og på enkelte skoler en pædagogisk leder.

Skolelederen og hans/hendes rolle, som er i fokus for den foreliggende undersøgelse, står således for alvor i skiftesituation fra tidligere tiders

administrative leder, der styrede efter klare regler og forskrifter og med et lærerråd, der havde en besluttende kompetence over til at fungere som overordnet administrativ leder for en skole bestående af flere ledelsesniveauer og med langt flere opgaver end tidligere. Herunder bl.a. opgaver i kraft af den ovenfor omtalte decentralisering, i kraft af et stigende antal elever med særlige behov (specialundervisning, tosprogsundervisning og rummelighed i forhold til elever med sociale, emotionelle problemer og faglige problemer), en skolebestyrelse, der skal serviceres og samarbejdes med, og evt. opgaven som øverste leder af en eller flere skolefritidsordninger på skolen.

Tidligere tiders administrative ledelse synes dermed at ligge noget tilbage i tiden, men sporene efter de gamle ledere og lærernes beslutningskompetence ses stadig samtidig med, at lærerne og lederne selv stiller forventninger til en ny ledelsesform. Lærerne ønsker indflydelse, siger de i interviewene, men især de unge vil også gerne have ledelse. Flertallet af lærerne i interviewene giver dog udtryk for, at det, de især sætter pris på hos en god leder, er, at de selv har stor indflydelse, og at de kan få egne ideer igennem. Samtidig vil de også gerne have en leder, der ikke lader anarkiet råde, men sætter sig igennem i form af synlighed i sine beslutninger, og en leder, der lytter til dem, en leder, der kommer ud i klasserne og viser interesse for, hvad der sker i klassen, og hvilke problemer de står i som lærere. Lærerne er således meget orienteret mod skolens indre liv, og dermed også orienteret mod lederens interne ledelsesfunktioner.

Skoleledere på skolerne giver også selv i interviewene udtryk for, at de har en grundlæggende filosofi om, at det er vigtigt at lytte til, hvad deres medarbejdere siger. Som nævnt ovenfor holdes det demokratiske ideal for god skoleledelse fortsat i hævd. Det har bl.a. betydning for, hvor meget en leder inddrager sine lærere fx i planlægningen af næste skoleårs skema, i udarbejdelsen af virksomhedsplanen, og i hvilke indsatsområder der skal prioriteres på skolen.

Men der er klare grænser for, hvornår lærernes beslutningskompetence begynder (og lederens stopper). Når vi bevæger os ned på klasseniveau og undervisningen i den enkelte klasse, går lederen ikke direkte ind og tager konkrete beslutninger. Det er i stedet op til den enkelte lærer eller lærertemaet, hvad der skal ske i klassen. Dette betyder fx, at det på skolerne

bliver meget op til den enkelte lærer, hvordan undervisningen tilrettelægges, hvilke undervisningsmetoder, og hvilke materialer læreren vil anvende. Desuden er det også meget op til den enkelte lærer, hvordan og hvor meget læreren vil evaluere løbende på de opstillede mål (trinmål for faget og skolens egne mål), og hvor meget læreren vil gøre ud af årsplanerne for klassen (kun få skoler har en på forhånd fastlagt skabelon).

Her har lederne primært et styringsredskab i forhold til årsplanerne, dvs. krav til årsplaner, med hensyn tidsramme, indhold og form samt opfølgning af disse.

Men der er forskel på, hvor meget »ledere« skolelederne ønsker at være. Det er forskelligt fra skole til skole, hvor klart beslutningerne ligger på skolelederens bord. Som en skoleleder, som klart definerer sig selv som »lederen af skolen« siger: *»Jeg er leder i kraft af, at jeg er synlig i mine beslutninger«*. Det er også samme type ledere, der har »turdet tage fat på problematikken« lærere, der ikke kan følge med udviklingen og spærrer for et positivt udviklingspræget arbejde på skole.

Der er også forskel på, hvor offensive og defensive lederne er i deres ledelsesfunktion. Der er ledere, som er mere opsøgende i deres tilsynsfunktion på skolen end andre, som er mere tilbageholdende, og som enten giver udtryk for, at de ikke bryder sig om at kigge lærerne i kortene, eller giver udtryk for, at det af lærerne kan opfattes, som om de ikke har tillid til deres lærere, hvis de fx kommer for meget ud i klasserne. På alle skoler anvendes klasseteamsamtalerne som en del af tilsynsfunktionen med, hvad der sker i klasserne.

En nærmere analyse af ledelsesfunktionen viser dog, at der er visse karakteristika, der træder tydeligere frem end andre på de højt præsterende skoler.

I det følgende afsnit ridses disse karakteristika op.

## 5.5 **Hvad karakteriserer de gode eksempler?**

### 5.5.1 **En tydelig ledelse og beslutningsstruktur**

#### **En tydelig ledelse med klare krav til personalet**

Det, der kunne kaldes en klar ledelse og klar styring, nemlig de skoler, hvor der er synlige og tydelige beslutningsveje. Det er velorganiseret,

hvad der besluttet i ledelsen, i medvalg, i pædagogisk udvalg m.m. Der er formuleret forventninger og krav til de procedurer, der foregår fx omkring udarbejdelse af virksomhedsplaner/skoleplaner og årsplaner. Det er således tydeligt, hvilke organer der diskuteres og træffer beslutninger om forskellige spørgsmål, og beslutninger er udmøntet i procedurer og kvalitetskrav der er tydelige for alle medarbejdere i organisationen. Som en leder siger: *»Jeg har klare forventninger til lærerne, og dem tror jeg ikke, de er i tvivl om«.*

Årsplanen er som nævnt et godt eksempel på, hvordan den klare og tydelige ledelse kommer til udtryk. Denne type ledere er klare i deres forventninger og krav til lærerne fx med hensyn til udarbejdelse af årsplaner og krav til disse, og årsplanerne bruges som et klart styringsredskab fra ledelsens side. På disse skoler bliver der ifølge skolelederne og lærerne lagt faste rammer for årsplanerne, for hvornår de skal afleveres, hvad de skal indeholde, og hvem der udarbejder dem.

På en skole er det fx et krav, at årsplanen skal foreligge en måned efter skolestart, og at den skal indeholde såvel faglige som sociale mål både for de enkelte fag og for eleverne i klassen, herunder hvordan der arbejdes med trinmålene. Årsplanen skal indeholde en plan for evaluering, og den skal udarbejdes i et samarbejde mellem lærerne omkring klassen. På en anden skole er det et krav til lærerne, at årsplanen skal afspejle skolens mål og kommunens mål, og hvordan disse gøres operationelle i den daglige praksis på skolen. Det er også på de skoler, at årsplanerne følges op i medarbejder(udviklings)samtaler og i teamsamtalerne med alle klassens lærere.

Som en leder siger: *»De kommunale mål styrer vor diskussion, og hver enkelt af kommunens indsatsområder skal tydeliggøres i den enkelte årsplan«.*

En anden leder: *»Min forventning til lærerne er, at de går ind og læser kvalitativt, hvad der står i vores grundlag, og de kender det og arbejder ud fra det, og at de har forholdt sig, hvad det er for nogle mål, vi skal leve op til, som lovgivningen siger, vi skal«.*

Dette står i modsætning til de skoler, hvor det forventes, at der laves en årsplan (det er normal praksis på alle skoler), men der bliver ikke stillet krav til, hvordan den skal se ud, og der bliver ikke fulgt op på, om den bliver afleveret. Resultatet kan være, at årsplanen blot består i en aktivitetska-

lender, hvor aktiviteter er plottet ind på en kalender. Målopfyldelsen måles alene på, om de planlagte aktiviteter gennemføres.

### **En effektiv ledelse er således også kendetegnet ved at den følger op på sine beslutninger**

Det er således ikke alene sådan, at der stilles krav til personalet, men lederen følger også op på, om kravene efterleves. Det sker fx ved, at årsplaner læses af og drøftes med ledelsen både med hensyn til form og indhold (jf. ovenfor). Der er lærere, der giver udtryk for, at det er alt for frustrerende med ledere, der *»kaster en masse bolde op i luften, hvor nogle bliver grebet, og andre ikke«* som en lærer udtrykker det.

### **En ledelse, der er synlig**

Lærerne vægter i vid udstrækning en leder, der er synlig, og det gælder alle skoler, men det er blot ikke på alle skoler, det er tilfældet i praksis. Det er heller ikke alle ledere, der vægter det lige højt.

Synlig ledelse betyder i lærernes definition, ifølge interviewene med lærerne, at lederen er fysisk synlig i hverdagen og psykisk til stede, dvs. at lederen besøger klasserne og ser, hvad der sker i undervisningen, kommer på lærerværelset om morgenen eller i pauserne og snakker med lærerne og eleverne, og er aktivt deltagende i større arrangementer på skolen.

En lærer: *»Vi har en travl leder, men hvis der er behov, skubbes travlheden til side. Både menneskeligt og fagligt, også når der er problemer derhjemme – det er bare det, der gør ham til en god leder«.*

Som en leder siger: *»Jeg går altid ind på lærerværelset hver morgen og siger god morgen til mine lærere, og når jeg har tid, kigger jeg ind i klasseværelserne, og hvis der er særlige aktiviteter på skolen (særlige projekter el.), sørger jeg også for at være med noget af tiden – jeg synes også, at det er vigtigt at snakke med børnene på skolen, så de kender mig, så når jeg møder dem på gangen, og der er mulighed for det, får jeg en snak med dem«.*

En anden leder: *»Så vidt muligt er min dør aldrig lukket, så kommer der børn. Så kommer der lærere. Det er utroligt vigtigt, at jeg som leder er der, og folk kan regne med mig som bagstopper – nogle forældre tropper*



*også op, og der skal også være tid til dem. Al det tager tid, men det er også sjovt«.*

Det handler fra lederens side også om lederens forpligtelse til at udøve pædagogisk tilsyn med skolens virksomhed.

Den synlige leder er også den, der sørger for at gøre sig og sine beslutninger synlige ved et højt informationsniveau i forhold til sit personale. En leder anvender fx et ugentligt personaleblad til løbende orientering af sit personale. En anden leder har et ugentligt møde på lærerværelset, som kaldes »*rullende orientering*«.

### **En ledelse, der superviserer og vejleder sit personale**

Det betyder, at ledelsen sørger for at gennemføre regelmæssige medarbejdersamtaler og (klasse)teamsamtaler. Lærerne forventer, at deres leder er godt fagligt og pædagogisk funderet og kan og vil gå ind i faglige diskussioner.

Det er der ledere, der er meget opmærksomme på i deres ledelse. De fastholder en klasseteamsamtale om året, hvor årsplaner følges op med hensyn til, hvor langt lærerne er nået og særlige problemer i klassen.

Det er også de ledere, der afsætter en del tid til medarbejderudviklingssamtaler.

Lederen forventer også selv, at han/hun er pædagogisk leder og supervisor. Som en leder siger: »*Jeg er helt klart til pædagogisk og udviklingsmæssig ledelse, og det er der, min force ligger, og det har lærerne brug for*«.

### **En ledelse, der går i dialog med sine medarbejdere**

Medarbejderindflydelse sættes højt. Lærerne er ledere af deres klasse, og det er vigtigt, at de oplever, at der bliver lyttet til dem, og at de har mulighed for selv at udvikle og påvirke aktiviteter på skolen. »*Væsentlige ting lægges ud til debat, så der bliver ikke trukket noget ned over hovedet på os*«, som en lærer udtrykker det. Men det er også vigtigt for lærerne, at lederen går ind og tager den endelige beslutning.

Dialogen er vigtig, når der skal tages beslutninger, der vedrører alle lærere. Det kan være temaer som skemaplanlægning, fagfordeling, og hvilke indsatsområder der skal prioriteres.

Men som nævnt er det også vigtigt, at lederen går ind og prioriterer, for som en lærer siger: *»Vi har en oplevelse af, at det ikke dur at have for mange indsatsområder, så bliver det for tyndt med for dårligt resultat, men der kommer ikke meget fra os, det kommer fra kommunen og fra ledelsen på skolen«.*

En leder: *»For mig er det jo ønskeligt, at alle interessenter omkring vores skole byder ind – det er det, der gør det sjovt, og det gør os til en god skole«.*

### **Fælles handlinger og fælles mål**

Dette aktive samspil, eller denne dialog mellem ledelse og lærere i skoleudviklingen, udmøntes i skolens virksomhedsplan eller skoleplan. Det betyder, at virksomhedsplanen bliver til ved, at lærerne drøfter nye aktiviteter og mål på pædagogisk råds møde eller giver bud på dem i planlægningen af deres årsplaner, frem for at lederen sætter sig på sit kontor og udarbejder en virksomhedsplan, som kommer til høring eller orientering i pædagogisk råd. Virksomhedsplanen får først betydning i det øjeblik, den kan genkendes i lærernes årsplaner, og lærerne føler et ejerskab i forhold til dem.

En leder: *»Når kommunen har udmeldt sine indsatsområder, går vi ind og prioriterer, hvad vi vil arbejde med. Det næste trin, hvor det bliver synligt, er i de enkelte teams årsplan, hvor hvert team skal diskutere, hvad det betyder for deres arbejde, så vi ved, at forbindelsen er klar. Det er mit mål, at vore indsatsområder bliver meget synlige. Jeg har netop i dag også redegjort i vores interne skoleblad for, hvad vore indsatsområder betyder for vores skole, for der skal være meget synlighed i lærernes årsplaner omkring, hvad vi går og tænker«.*

### **Inddragelse i beslutningsprocesser**

En måde at undersøge, hvordan beslutningsprocesserne foregår på skolen, er at studere, hvordan virksomhedsplanen bliver til.

Det er tydeligt, at på de skoler, hvor lederen stort set sidder alene med virksomhedsplanen, opstår der intet eller kun lidt ejerskab i lærergruppen til virksomhedsplanen, og den får let blot symbolkarakter. Den kan lægges

på hjemmesiden og kan sendes frem til kommunen, men den får ringe betydning i den daglige praksis på skolen.

Det omvendte synes at gøre sig gældende på de skoler, hvor lederen sætter en aktiv proces i gang med at få det pædagogiske personale på skolen til at give deres bidrag, og dermed få indflydelse på udformningen af virksomhedsplanen. Her behøver lederen ikke at stille krav om at følge virksomhedsplanen, fordi lærerne naturligt i denne proces opnår ejerskab til virksomhedsplanen, som dermed bliver et fælles arbejdsgrundlag for hele skolen.

På en skole griber man det således an: Udarbejdelsen af virksomhedsplanen starter med, at den, på basis af nogle nøgleord skitseret af ledelsen, drøftes i pædagogisk råd. Derefter drøftes den i nogle undergrupper, hvorefter ledelsesteamet sætter sig sammen og diskuterer planen igennem og skriver den færdig. Derefter er den igen til drøftelse i personalet og i bestyrelsen. Fra lærerside på denne skole gives der udtryk for, at man som lærer bliver hørt, men det kan godt være, at ledelsen beslutter noget andet, men det er også ok, for ledelsen har lyttet til lærernes holdninger og argumenter.

Et andet område, hvor beslutningsprocesserne kommer til udtryk, er omkring skemaplanlægningen og fagfordelingen. Det er lærernes kommende års arbejde, der skal besluttes her, så det er noget, lærerne meget gerne vil være med til at bestemme. På alle skoler lyttes der til lærernes ønsker, men nogle skoler gør mere ud af det end andre. På en skole mødes alle således i aulaen til et heldagsmøde, hvor ønsker og kriterier bliver drøftet igennem, og hvor der på mødet så vidt muligt søges at finde en fælles løsning. Og det er ikke bare et år, men hvert år, denne proces kører af stablen.

### 5.5.2 **Den effektive organisation**

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved systematik, planlægning og orden, som i vid udstrækning handler om, hvilke rammer og mål lederen afstikker for sin virksomhed. Følgende karakteristika ses på de højt præsterende skoler:

#### **Beslutningsstrukturer er gennemtænkte**

Formelt set skal enhver skole have et pædagogisk råd som høringsorgan

for lederne. Derudover har de fleste skoler i landet også et pædagogisk udvalg med lærer- og ledelsesrepræsentanter, hvor indsatsområder og nye pædagogiske tiltag drøftes.

Derudover er der udviklet forskellige organisationsstrukturer. Når skolen opdeles i afdelinger, udvælges der enten afdelingsledere eller koordinatorer, som repræsenteres enten i ledelsen eller i et koordinerende organ. På en skole er man gået et skridt videre for at sikre en beslutningsstruktur, hvor lederen har kontakt ud til det yderste led og omvendt. Dette er sket ved at opdele skolen i årgangsteam og ved at udpege en koordinator for hvert årgangsteam, som har regelmæssige møder med ledelsen.

### **Aktiviteter og indsatsområder er planlagte og velstrukturerede**

Det gælder fx teammøderne med lærerne omkring en klasse, medarbejdersamtaler med lederne og teamsamtalerne med ledelsen. Der er faste mødedage for teamene og aktiviteter som særlige indsatsområder. Projekt- og temauger er veldefinerede og gennemdrøftede, og lederen gennemfører systematiske opfølgninger på, hvordan planerne implementeres.

### **Der er klare aftaler og arbejdsgange**

Dette udmøntes bl.a. i, hvordan og hvornår mere overordnede planlæggende aktiviteter, såsom virksomhedsplaner, årsplaner, og forsøgs- og udviklingsaktiviteter skal planlægges, drøftes og besluttet samt i hvilke fora.

### **Der er taget højde for fremtidige udfordringer**

Der tænkes dels på det generationsskifte, som stort set sker på alle skoler i disse år, hvor unge lærere møder ældre lærere, dels på den øgede tilgang af tosprogede elever, som ses på en del skoler rundt om i landet. Nogle skoler arbejder målrettet med at integrere unge og ældre lærere i et teamfællesskab fx ved dannelsen af klasseteam, afdelingsteam, storteam m.m. Det rigtig gode eksempel er der, hvor man tager generationsskiftet som en positiv udfordring og har overskuddet til det.

En leder: *»Vi vil gerne have en god faglighed, det har vi også unger til. Men stadigvæk også en skole, hvor der er rummelighed og plads til alle, og hvor vi tør springe ud fra tremetervippen og lave noget vildt – vi hå-*

*ber også, at det er noget af det, vi gør», og »kunsten bliver at udvikle samtidig med, at man fastholder det gode undervejs i et generationsskifte«.*

### **En samarbejdende lærergruppe**

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved et velfungerende kollegialt samspil, hvor der bygges broer på tværs af alder, viden, holdninger og erfaringer.

### **Der er i særlig grad intensiv undervisning og evaluering midt i skoleforløbet**

På de højt præsterende skoler ses eksempler på særlig intensiv støtte midt i skoleforløbet.

Det gælder på 7. klassetrin i form af særlige undervisningsforløb og kurser i dansk og matematik for elever med vanskeligheder i disse fag. Desuden vægtes hyppige evalueringer af elevpræstationer på basis af elevernes opgaver, projekter og hjemmeopgaver (jf. også kapitel 3). Derimod er der på ingen af skolerne systematiske evalueringer af den daglige undervisningspraksis. Det er som tidligere nævnt helt op til den enkelte lærer, og gennemføres kun sporadisk.

### **Lærerne bruger hinanden til gensidig faglig sparring**

Det er især på de højt præsterende skoler, at lærerne bruger hinanden til løbende faglig sparring (jf. også kapitel 4).

Den gensidige sparring fremmes på de skoler, hvor der er klare mål og forventninger til, hvordan skolens årsplaner skal se ud, og hvor den efterfølgende drøftes med de andre lærere i teamet. Den kollegiale dialog fremmes også der, hvor lærerne i høj grad aktivt inddrages i fælles formuleringer af mål og visioner, fx i virksomhedsplaner.

Sparringen finder sted inden for de formelle rammer, men den uformelle spontane sparring finder også sted, også i de situationer, hvor en lærer bare skal »have luft« fx efter en besværlig undervisningssituation.

En lærer fortæller: *»Lige meget, hvor man sætter sig på lærerværelset, har man nogen at tale med. Vi hjælper og støtter hinanden. Der hersker en god tone på skolen, man kan komme op og sige, at der har været en lorte-time, og så sidder man og snakker om det«.*

En anden lærer udtaler: *»Der er en rå og kærlig tone. Det er kollegerne, der gør, at man gider. Hvis det ikke var for kollegerne, så var jeg ikke her«.*

### **Læringsorienterede elever**

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved en velmotiveret elevgruppe, som gerne vil lære. Som en lærer fortæller: *»Vores elever siger: vi vil bare være de dygtigste i hele landet«.* Dette billede ses dog alene på skoler, hvor elevernes sociale baggrund er stærk (jf. også kapitel 4).

### **Et tydeligt værdigrundlag, klare mål og »fælles korpsånd«, der er velintegreret i hverdagspraksis**

De højt præsterende skoler er kendetegnet ved et klart værdigrundlag. Det kan være faglige færdigheder, det kan være orden og disciplin (god omgangstone), og det kan være teorier om, hvordan man lærer og udvikler sig. Det er ikke nødvendigvis så afgørende, hvilket værdigrundlag og hvilke mål, blot at der, som lærerne siger, er fælles fodslag, som er et udbredt ønske på alle skoler. Der ses her tre forskellige skoleprofiler: Den fagligt orienterede skole, den disciplinorienterede skole og skolen, som holder traditioner og en fælles korpsånd i hævd.

#### *1. Den fagligt orienterede skole*

På denne type skole vægtes især elevernes faglige kompetencer, og det gælder både på skoler med elever med svag social baggrund og på skoler med elever med stærk social baggrund.

Som en lærer siger: *»Vi arbejder også meget på, at det er vigtigt at lære noget, og det er vigtigt at gå i skole – også over for forældrene lige fra starten. Vi er glade for at se jer til forældremøder, og vi er glade for, at børnene kommer hver dag. Det gælder om hele tiden støtte forældrene i, at deres børn kommer i skole, og at de læser med dem hjemme«.*

En skoleleder: *»Vi har klare forventninger til et højt fagligt niveau, og vi kan vores håndværk, vi går ind og sikrer, at de børn, der går herfra, er knusende dygtige. For de skal ud og møde udfordringen, det ved jeg, de kan, og det forventer jeg«.*

En lærer: *»Vi har nogle store krav til, hvad vi vil have, børnene skal lære«.*

En skoleleder: *»Jeg er ambitiøs på børnenes vegne. Jeg har en forventning om, at de har et højt fagligt niveau, og det lægger jeg ikke skjul på. Jeg har en forventning om, at vi er de bedste«.*

## *2. Den disciplinært orienterede skole*

Det er skolen, som især vægter takt og tone, og som vægter, at eleverne udviser god opførsel. Det udelukker ikke vægtning af faglige kompetencer, men disciplinen træder i forgrunden og er et tydeligt budskab til alle og er den ramme, inden for hvilken den faglige indlæring foregår.

En leder: *»Vi har ingen banditter her, ingen piercinger eller strittende punkerhår, eleverne opfører sig generelt fornuftigt – hvis ikke så må de retledes i det omfang, vi kan overkomme – de skal spil’me opføre sig ordentligt og tale et ordentligt sprog og gøre, hvad der bliver sagt, og ikke sidde med hat på i timen«.*

## *3. En fælles korpsånd*

På denne type skole værner man om traditioner og er stolte over sin historie og sit gode ry. Den fælles ånd kan være formuleret omkring fælles historier på skolen. Det kan også være det udefinerlige af en oplevelse af en god korpsånd, hvor man som lærer og besøger oplever en god stemning og et godt sammenhold.

En lærer: *»Dengang hvor det var moderne andre steder, at børnene hang i gardinerne og legede cowboys og indianere indtil fjerde klasse, sådan har det altså ikke været her, Det har været sådan mere en arbejdsånd. Vi har været til grin i mange år, også fordi vi brugte meget tid på at lære børnene noget med nogle materialer«.*

En anden lærer: *»Der er en god ånd her, der er sjæl på skolen, det siger folk ofte, når de har været på skolen første gang«.*

### **5.5.3 Seks skoleprofiler**

I studiet af de 15 skoler tegner der sig seks skoleprofiler, som kan betegnes som:

- Den anarkistiske skole

- Den lærerstyrede skole
- Den demokratiske skole
- Den målstyrede skole
- Den disciplinerede skole
- Den traditionsbundne fagligt orienterede skole

Skoleprofilerne er dannet på basis af en konstruktion, hvor de 15 skoler er blevet analyseret dyberegående på basis af dels organisationens grad af klassifikation – og rammesætning, dvs. struktur og grad af mål for arbejdet samt skolens grundlæggende værdigrundlag, dels skolekoden, dvs. de fælles holdninger og handlinger eller mangel på samme, der kommer til udtryk på skolen. Analyserne er inspireret af Bernsteins begreber klassifikations- og rammesætning og af Arfwedsons skolekodebegreb (jf. kapitel 2.2.2).

Der er tale om opstilling af idealtypiske modeller, hvor ingen skole optræder i ren form. Opstillingen af de forskellige skolebilleder er alene for at tydeliggøre, hvordan billedet af skolerne tegner sig i analyserne, og hvor forskelligt skolerne fremtræder.

### **Den anarkistiske skole**

På den anarkistiske skole er der tale om en modsætningsfyldt skolekode, hvor gamle holdninger, meninger og normer brydes med nye. Lærerne oplever, at der er to fronter på skolen, nemlig de nye lærere og de gamle lærere. Det er skolen, hvor alt er til diskussion, og hvor lærerne giver udtryk for, at tiden går med alt for megen snak, uden at der tages beslutninger, og at der er for lidt styring fra ledelsens side. Der er tale om det, Arfwedson ville kalde en modsætningsfyldt skolekode, som kan hæmme udvikling og give konflikter i lærergruppen.

Med hensyn til de formelle beslutningsstrukturer er der ifølge lærerne ikke noget formaliseret samarbejde mellem ledelse og medarbejdere, og det er svært at finde ud af for lærerne, hvordan beslutningsprocesserne forløber. Der er meget få regler og procedurer for beslutninger på skolen, og lederen opleves som fysisk og psykisk meget langt væk. I Bernsteins begrebsverden ville skolen kunne karakteriseres som lavt klassificeret og



rammesat. Der er et formelt fælles læringssyn, men der er ikke en fælles forståelse af implementeringen af det.

Skolen er en lavt præsterende skole.

### **Den lærerstyrede skole**

På den lærerstyrede skole, er lederen meget tilbageholdende i sin ledelsesform. Lederen giver udtryk for, at en for »styrende lederrolle« kan betyde, at lærerne synes, at han er for styrende, og at det fra lærernes side kan tolkes som om, at han/hun som leder ikke har tillid til sine lærere. Derfor blander lederen sig kun i undervisningen på lærernes opfordring.

Skolens beslutningsstrukturer er ikke synlige og beslutninger synes at foregå lidt tilfældigt, men i en stadig fredelig dialog mellem alle. Det er ikke tydeligt for lærerne, hvor beslutninger tages, men det giver ingen konflikter, for lærerne oplever også en stor frihed. Og da der ingen konflikter er fx mellem gamle og nye lærere, er der set fra lærernes side godt at være. Problemet er, at nye elevtyper dukker op i stigende omfang, og at skolen ikke får taget fat på, hvilke strategier eller hvilke mål der skal forfølges for at løse de nye udfordringer.

Der er således tale om en modsætningsfyldt skolekode, men det giver ingen konflikter, men heller ikke den store udvikling, fordi hver lærer følger egne mål og passer egen undervisning i fred og ro. Men man hygger sig på skolen, og det sociale element prioriteres højt af alle og også i forhold til eleverne. Der er ikke noget fælles læringssyn.

Skolen er en lavt præsterende skole.

### **Den demokratiske skole**

Der er en klar struktur omkring beslutningsgange og en klar opdeling af skolen ud fra de planlagte funktioner. I beslutningsgangene vægtes det, at alle bliver hørt. Lærerne oplever, at der er klare rammer, inden for hvilke de kan gøre deres indflydelse gældende.

Der arbejdes i storgrupper med børnene ud fra ønsket om og muligheden for holdopdeling af eleverne i forbindelse med undervisningsdifferentiering. Der er lektiecafe for børnene om eftermiddagen. Der er læsekurser for svage læsere i de første skoleår. Der er en fast ugentlig mødedag for lærerne, hvilket også betyder, at alle lærerteam holder et fast ugent-

ligt møde. Virksomhedsplanen og dens indhold drøftes i pædagogisk udvalg, og når man er enige der, skriver lederen virksomhedsplanen sammen, og derefter sendes den til skolebestyrelsen. Kravet til lærernes årsplan er, at den ikke er en aktivitetsplan, men en plan for, hvilke mål der er for børnene, og hvordan de nås. Skolen fremtræder med en klar beslutningsstruktur med klare rammer for indflydelsesmuligheder.

Skolekoden fremtræder som stabil. Der er enighed om, at eleverne generelt skal blive fagligt dygtige, og at ikke alle elever skal nå de samme mål, men at hvert barn skal have lov at udvikle sig ud fra egne forudsætninger. Såvel elevgruppen som lærergruppen er stabil. På denne måde fremstår skolen med en stabil skolekode ifølge Arfwedsons definition. Der er ikke noget fælles læringssyn.

Skolen er en højt præsterende skole.

### **Den målstyrede skole**

Skolen har ry for at have en høj grad af faglighed. Lærerne stiller store krav til, hvad børnene skal lære, og der er klare mål for, hvornår børnene skal kunne hvad, fx at børnene i første klasse skal kunne læse til jul. Hvis de ikke kan det, iværksættes holdundervisning specielt til disse børn. Der er også klare mål for skolens indsatsområder, som er udstukket af kommunen. Indsatsområder og mål for disse indgår i skolens virksomhedsplan og skal kunne genkendes i lærernes årsplaner. Lederen giver udtryk for, at han forventer, at alle lærerne kender målene og lever op til dem. Det er lederen, der tager den endelige beslutning om skolens indsatsområder. Årsplaner skal afleveres til ledelsen en måned efter skoleårets start, og det er klasselæreren, der indsamler dem. I teamsamtalerne følges der op på årsplanerne, og hvor langt lærere og klasser er nået. Lærerne oplever, at de har stor indflydelse på dagsordenen på pædagogisk råds møder, og fagfordelingen sker efter fælles drøftelse lærerne imellem. Efter 5. klasse får eleverne ny lærer i matematik og dansk. Skolens organisations- og beslutningsstruktur er klar, og der er klare rammer for, hvilke mål der skal opfyldes og hvordan.

Der er ingen nye elevgrupper, og flertallet af lærere har været der gennem flere år. Nye lærere modtages positivt, og der lyttes til deres synspunkter. Der er en klar fælles opfattelse af målene for skolens virksomhed,

men også en åbenhed over for nye tankegange. Man kunne kalde skolekoden en stabil åben skolekode.

Skolen er en højt præsterende skole.

### **Den disciplinerede skole**

På denne skole vægtes ro og orden og god takt og tone. Eleverne skal først og fremmest lære god social adfærd og omgås hinanden med respekt. Skolen kræver en ordentlig optræden, og det er meget synligt for alle i målsætninger og regler på skolen. Hvis eleverne ikke opfører sig ordentligt og taler pænt til lærerne, sendes de op til skolelederen og får at vide, at de skal opføre sig ordentligt. Lærerne har fået at vide, at de ikke skal acceptere dårlig optræden fra elevernes side. Samtidig sættes fagligheden højt. Det er klart lederen, der bestemmer på skolen. Det er også lederen, der udarbejder virksomhedsplanen. Der er et fælles læringssyn, som alle går ind for og kender, og som har været gældende i mange år. Alle oplever, at der er et fælles fodslag på skolen.

Der er bred enighed om målene på skolen, og om, hvordan man skal omgås hinanden. Nye lærere sætter ikke synlige præg på skolen, men optages i den eksisterende kultur. Blandt de gamle lærere efterlyses gerne mere spræl og nogle ildsjæle, som kunne styrke nye initiativer. Der er således tale om, hvad man kunne kalde en åben stabil skolekode.

Skolen er en højt præsterende skole.

### **Den traditionsbundne fagligt orienterede skole**

Skolen har ry for at være en faglig, traditionel skole. Eleverne får en del lektier for allerede i starten af skoleforløbet med henblik på at indarbejde gode arbejdsvaner. Der er en lang tradition for et koncentreret læsefokus. Der er en god tone og respekt for hinanden leder og lærere imellem, lærerne imellem og elever lærere imellem. Der er screeninger tidligt i skoleforløbet for at sikre støtte til svage læsere. De kommunale mål skal kunne genkendes i virksomhedsplaner og i årsplaner. Beslutninger og lærernes indflydelse på disse sikres gennem ledelsens månedlige møder med koordinatorene for årgangsteamene. Det sikres, at der i hvert årgangsteam er en faglærer inden for hvert fag. Skolens organisation må karakteriseres som højt struktureret med klare rammer for skolens arbejde.

Lærerne har været ansat på skolen i mange år, og nye lærere søger til skolen for dens ry som en stærkt fagligt orienteret skole. De nye lærere er derfor ikke nyskabende, som en lærer udtrykker det. De nye lærere bliver hurtigt socialiseret ind i den eksisterende skolekultur. Skolen styres af traditioner, og der snakkes stadig om de gamle historier, om hvordan skolen ikke red med på 1970'er-skolernes nye ideer om pædagogik og læring, men fastholdt sin egen kultur. Skolekoden er stabil, og man kunne tale om en stabil lukket skolekode.

Skolen er en højt præsterende skole.

## 5.6 **Konklusion**

Sagt meget kort er de »gode eksempler« blandt skolerne præget af klar ledelse, klare organisationsstrukturer og beslutningsgange, hvor lærerne kan gøre deres indflydelse gældende. Skoler, som er præget af synlige fælles mål og et fælles værdigrundlag, som afspejles i det daglige arbejde og i de fælles virksomhedsplaner og årsplaner. De ovennævnte forhold synes indbyrdes forbundne, således at de fremtræder som en sammenhængende helhed. Det er dog vigtigt at pointere, at ikke alle karakteristika går igen på hver af de højt præsterende skoler, ligesom nogle af kendetegnene også kan genfindes på nogle af de lavt præsterende skoler.

# Bilag 1

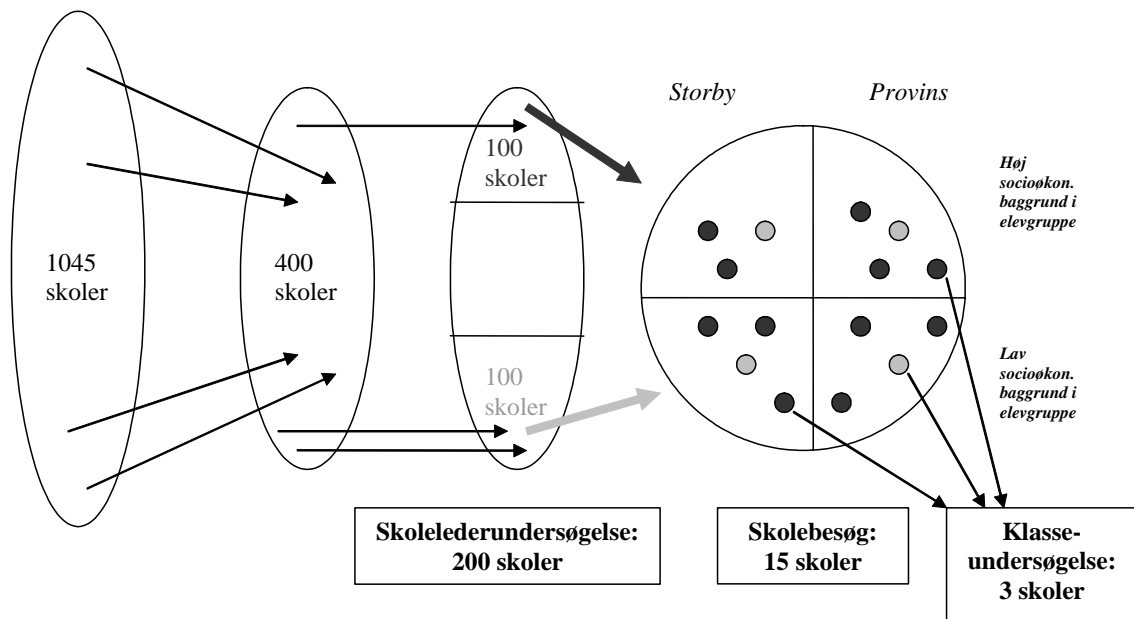
## Udvælgelsen af skoler

Kilde: Martin D. Munk (SFI), Beatrice Schindler Rangvid (AKF), Jens Storm (UNI-C) (2004): Identifikation og udvælgelse af » *De gode eksempler*« blandt de danske folkeskoler.

Udvælgelsen af skoler i de tre delundersøgelser er vist i figur B1.1. Alle skoler indgår fra starten, men antallet af skoler, der går videre til det næste og mere dybdegående undersøgelsestrin, indskrænkes gradvist efter bestemte kriterier. Alle skoler er rangordnet ud fra fire forskellige placeringer: for matematik, dansk, engelsk samt videreuddannelsesandelen.

I udvalget af skoler til skoleleder-, skolebesøgs- og klasseundersøgelsen har matematikkarakteren i afgangsprøven fået den afgørende vægt, da matematikkarakteren kan betragtes som den mest objektivt givne karakter, når den sammenholdes med karakteren i dansk og engelsk. Ud over at skolen skal have en høj eller lav rang vedr. matematik, er der også tillagt skolens ikke-korrigerede matematikkarakter betydning. Ved at kræve, at den ikke-korrigerede matematikkarakter er stabil eller ret stabil, reduceres sættet af relevante skoler fra 1045 til kun 400. Skolelederskolerne udvalgtes herefter, ud fra de 400, med de 100 med den højeste og de 100 med den laveste matematikrang, i alt 200 skoler.<sup>5</sup>

Figur B1.1 Valget af skoler til de tre delundersøgelser



I valget af de 15 skoler, der skulle analyseres nærmere, blev der lavet en matrix med to dimensioner: Urbanisering og elevgruppens socioøkonomiske gennemsnitsniveau. Det giver fire grupper af skoler, der skal undersøges: storbysskoler med hhv. høj og lav socioøkonomisk elevgruppe og provinsskoler med hhv. høj og lav socioøkonomisk elevgruppe.<sup>6</sup> En skoles placering vedr. socioøkonomisk baggrund er alene afgjort ved hjælp af forældrenes uddannelsesniveau.

For hver undergruppe udvalgte tre skoler fra toppen af de 100 højest placerede skoler og en skole fra bunden af de 100 lavest placerede skoler. Skolerne udvalgte således først og fremmest ud fra deres placering med hensyn til matematikarakter, og blandt disse valgte skoler, hvis placering med hensyn til dansk- og engelskarakterer og videreuddannelse ikke afveg afgørende fra matematikplaceringen.<sup>7</sup> Der er taget hensyn til, om også skolens faktiske matematik, dansk- og engelskarakterer er stabile over årene. Heraf udvalgte 15 besøgsskoler. I hver gruppe er der tre »Gode Eksempler«, det vil sige skoler, der løfter eleverne mere end forventet, og en skole, hvor det modsatte er tilfældet. Tre skoler udvalgte til klasseundersøgelser blandt de 15 besøgsskoler: To skoler, der klarer sig bedre end forventet (højt præsterende), og én, der klarer sig dårligere (lavt præsterende), til at kontrastere »De gode eksempler« med.

# Bilag 2

## Baggrundskarakteristika for skoleundersøgelsen af 15 skoler

Baggrund	Sko- lestas- tus <sup>1</sup> :	Social status <sup>2</sup>	Andel indvan- drere på skolen	Prøve- andel I alt (%) <sup>3</sup>	Mate- matik (2002)	Dansk (2002)	En- gelsk (2002)	Gennem- snitska- rakter: Mat/dansk	Andel, der går videre til ungdoms- uddannelse ekskl. 10. klasse
Svag soci- al bag- grund-	(H)	1,8	71%	47	7,18	6,35	8,47	7,44/7,16	0,78
	(H)	2,2	55%	88	7,45	7,33	8,27		0,75
	(H)	2,1	33%	82	7,70	7,79	8,23		0,95
Mange ind- vandrerere	(L)	2,0	53%	84	5,67	5,52	6,59		0,84
Svag soci- al bag- grund	(H)	1,9	5%	100	8,00	7,69	7,89	7,61/7,80	0,97
	(H)	1,9	17%	89	7,11	7,88	7,96		0,79
	(H)	2,4	17%	94	7,73	7,83	8,44		0,94
Få indvan- drere	(L)	1,8	19%	62	6,18	7,19	6,93		0,91
Stærk soci- al bag- grund	(H)	4,0	9%	100	9,27	8,43	9,48	9,00/8,32	0,94
	(H)	2,8	5%	74	8,74	8,20	8,55		0,96
Få indvan- drere	(L)	3,6	3%	98	7,83	8,39	9,25		0,94
Stærk social baggrund	(H)	3,3	-	100	8,94	7,97	8,32	8,66/8,34	0,95
	(H)	2,8	-	100	8,46	8,74	9,24		0,93
	(H)	3,4	-	93	8,57	8,32	9,41		0,96
Ingen ind- vandrerere	(L)	3,2	-	90	7,22	7,37	8,18		0,92

1. H = højt præsterende skoler, L= Lavt præsterende skoler
2. Social status er angivet på en talmæssig skala (jf. Munk m.fl. 2004) på en skala 1-5. Tallene 1-2,4 angiver en skole med elever med overvejende svag social baggrund. Tallene 2,5-5 angiver en skole med elever med overvejende stærk social baggrund.
3. Andel elever, der gik til 9.-klasses-afgangsprøve.

# Bilag 3

## Bilagstabeller til spørgeskemaundersøgelsen blandt alle skoler

Tabel Skolernes alder i gennemsnit

B3.1		Lavt præsterende	Højt præsterende
	Antal år i gennemsnit	57	53

P-værdi: 0,16

Tabel Skolens alder opdelt i aldersgrupperinger

B3.2	Skolens alder	Lavt præsterende (N=58) Procent	Højt præsterende (N= 73) Procent
	23-33 år	<b>17</b>	<b>36</b>
	34-44 år	26	23
	44-63 år	31	18
	Over 64 år	26	23

**P-værdi: 0,09**



Tabel Karakteristik af området skolen er placeret i

B3.3

By eller landområde	% (N=64)	% (N=82)	
Der er flere mindre landsbyer	36%	29%	0,39
Den ligger i nærheden af en mindre by (købstad)	20%	13%	0,26
Den ligger i nærheden af en middelstor by (15.-50.000 indb.)	13%	9%	0,43
Den ligger i nærheden af en større by (over 50.000 indb.)	16%	22%	0,34
Den ligger inde i en middelstor by (købstad)	17%	15%	0,67
Den ligger i en større by (over 50.000 indb.)	9%	15%	0,34
Den ligger inde i en større by (over 50.000 indb.)	16%	18%	0,67
Den ligger i Frederiksberg Kommune/Københavns Kommune eller Amt	17%	15%	0,67
Den ligger uden for Frederiksberg Kommune/Københavns Kommune eller Amt, men inden for 40 min. transporttid til Københavns centrum	11%	11%	0,99

	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N=44)	% (N=39)		% (N=18)	% (N=43)	
Der er større områder med landbrugsejendomme	32%	34%	0,82	<b>39%</b>	<b>19%</b>	<b>0,09</b>
Det ligger uden for Frederiksberg Kommune/Københavns Kommune eller Amt, men inden for 40 min. transporttid til Københavns centrum	16%	5%	0,12	-	<b>16%</b>	<b>0,07</b>

Tabel B3.4 Skoleinspektørernes anciennitet som skoleinspektør på skolen – antal år

Anciennitet (antal år)	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N =64)	% (N=79)
0 -5 år	50%	42%
6-10 år	22%	22%
11-15 år	9%	18%
16-20 år	11%	8%
Over 21 år	8%	11%

P-værdi: 0,53

Tabel B3.5 Viceskoleinspektørernes anciennitet – antal år

Anciennitet (antal år)	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 64)	% (N = 80)
0 -5 år	50%	53%
6-10 år	19%	13%
11-15 år	5%	14%
16-20 år	9%	5%
Over 21 år	17%	16%

P-værdi: 0,29

Tabel B3.6 Lærernes anciennitet – antal lærere i gennemsnit

Anciennitet (antal år)/antal lærere i gennemsnit	Lavt præsterende (N = 64)	Højt præsterende (N = 80)
0-5 år	13	12
6-10 år	7	8
11-15 år	6	7
16-20 år	6	7
Over 21 år	12	12

Tabel B3.7 Antal elever i gennemsnit på de enkelte klassetrin

Klassetrin	Lavt præsterende (N = 64)	Højt præsterende (N = 80)
1.-3. klasse	20,1	20,8
4.-6. klasse	20,3	21,0
7.-8. klasse	19,7	20,6
9. klasse	18,7	19,3

Tabel Klassekvotient på 1.-3. klassetrin

B3.8	1.-3. klassetrin	Lavt præsterende	Højt præsterende
	Kvotient	% (N = 57)	% (N = 81)
	10-18,9	30%	16%
	19-20,9	30%	26%
	21-21,9	9%	19%
	Over 22	32%	40%

P-værdi: 0,12

Tabel Klassekvotient på 4.-6. klassetrin

B3.9	4.-6. klassetrin	Lavt præsterende	Højt præsterende
	Kvotient	% (N = 57)	% (N = 81)
	10-18,9	26%	12%
	19-20,9	28%	33%
	21-21,9	12%	14%
	Over 22	33%	40%

P-værdi: 0,22

Tabel B3.10 Hvor stor en andel af skoleinspektørerne der mener, at løsningen af følgende opgaver har været »overvejende« eller »meget tilfredsstillende« set i lyset af egne personlige forventninger og krav

Arbejdsopgaver	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Det administrative arbejde	82% (61)	85% (81)	0,61
Skemalægningen	88% (58)	95% (81)	0,13
Fagfordelingen	97% (59)	99% (81)	0,39
Din håndtering af lærernes problemer	98% (61)	99% (81)	0,84
Din håndtering af individuelle elevers problemer	95% (61)	96% (82)	0,71
Samarbejdet i SSP-regi	67% (60)	67% (82)	0,96
Forberedelse af skolebestyrelsens møder	84% (61)	83% (82)	0,91
Forberedelse af møder i pædagogisk råd	97% (60)	93% (82)	0,31
Holde sig ajour med love og cirkulærer	50% (62)	55% (82)	0,56
Følge den offentlige debat om folkeskolen	65% (62)	67% (81)	0,79

Arbejdsopgaver	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Få koordineret og igangsat pædagogiske og faglige diskussioner	71% (62)	73% (81)	0,81
Beslutningen om skolens pædagogiske linje	84% (61)	88% (82)	0,47
Din håndtering af forældresamtaler	100% (62)	98% (82)	0,22
Lærernes håndtering af forældresamtaler	88% (60)	95% (80)	0,15
Få arbejdet med visioner og strategier for skolen	65% (62)	68% (80)	0,71
Få arbejdet med specialundervisningens samvirke med almenundervisningen	71% (62)	73% (82)	0,77

Procentandel, der har svaret »meget tilfredsstillende« eller »overvejende tilfredsstillende« af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Tabel B3.11 Andel skoleinspektører, der har deltaget i følgende kurser eller undervisning for at kvalificere sig til ledelsesfunktionen som leder af skolen

Kurser eller undervisning	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Den Kommunale Højskoles fem ugers lederkursus	74% (61)	78% (81)	0,58
Forvaltningshøjskolens diplomuddannelse i ledelse	4% (54)	1% (73)	0,39
Universiteternes MPA-uddannelse	-	1% (74)	0,40
DPU's skolelederuddannelse	8% (52)	11% (75)	0,57
Skolelederforeningens kurser	81% (58)	84% (79)	0,70
Lederuddannelse i egen kommune	90% (57)	94% (79)	0,38
CVU-diplomuddannelse	19% (53)	11% (71)	0,24

Tabel B3.12 Andel skoler, hvor der i »særlig grad« eller »ganske særlig grad« lægges vægt på følgende temaer i deres overordnede målsætning

	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
Fagområde	% (N)	% (N)	
De musiske fag?	46% (61)	47% (79)	0,91
De naturvidenskabelige fag?	21% (61)	27 & (78)	0,45
Samfundsforhold?	25% (60)	25% (79)	1,00
De humanistiske fag (sprog og kultur)?	28% (60)	37% (79)	0,30
Idræt?	43% (61)	34% (79)	0,31
De kreative fag?	49% (61)	43% (79)	0,47
Sociale kompetencer?	90% (61)	85% (79)	0,35
Faglighed?	77% (61)	84% (80)	0,32
Tryghed?	87% (61)	88% (80)	0,91
Inddragelse af eleverne i beslutningerne?	42% (60)	41% (80)	0,96
Forældresamarbejde?	59% (61)	62% (79)	0,72

Procentandel, der har svaret »i ganske særlig grad« eller »i særlig grad« af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Tabel B3.13 Områder, skolerne har udarbejdet særlige principper for

Temaområder	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Ordensregler	89% (62)	93% (82)	0,41
Forældresamarbejde	97% (61)	94% (81)	0,43
Fagfordeling	90% (61)	94% (81)	0,42
Klassedannelse	75% (61)	77% (78)	0,84
Skemalægning	75% (61)	75% (80)	0,96
Samarbejdet, fx med daginstitutionerne	65% (60)	62% (81)	0,69
Specialundervisning	75% (59)	64% (78)	0,19

Tabel B3.14 Andel skoler, der har udarbejdet en virksomhedsplan

	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 62)	% (N = 81)
Ja	92%	95%

P-værdi: 0,45

Tabel B3.15 Andel lærere, som har dansk som linjefag blandt lærere, der underviser i dansk?

Underviser i dansk og andel som har dansk som linjefag	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 47)	% (N = 72)
	68%	70%

Tabel B3.16 Andel lærere, som har matematik og har matematik som linjefag blandt lærere, som underviser i matematik?

Underviser i matematik og andelen som har det som linjefag	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 45)	% (N = 72)
	62%	67%

Tabel B3.17 Andel lærere, som har fysik og kemi og har fysik og kemi som linjefag blandt de lærere, der underviser i fysik og kemi?

Underviser i fysik og kemi og andelen som har det som linjefag	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 45)	% (N = 76)
	89%	88%

Tabel B3.18 Andel lærere, som har engelsk som linjefag blandt lærere, som underviser i engelsk?

Underviser i engelsk og andelen som har engelsk som linjefag	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 45)	% (N = 74)
	76%	81%

Tabel B3.19 Indlæringen blandt eleverne i 9. klasse hæmmes på grund af mangel på lærere med de nødvendige kvalifikationer i følgende fag »noget« eller »i høj grad«

Mangel på lærere med kvalifikationer i følgende fag	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Engelsk	-	1% (82)	0,40
Dansk	-	1% (82)	0,40
Matematik	2% (59)	-	0,24
Fysik og kemi	3% (59)	2% (82)	0,74
Specialundervisning	2% (58)	4% (78)	0,47
Tosprogsundervisning	7% (56)	9% (78)	0,70

Procentandel, der har svaret »noget« eller »en hel del« af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Tabel B3.20 Andel af det samlede bruttotimetal afsat til efter- og videreuddannelse

Antal efter- og videreuddannelsestimer i procent af samlede antal (brutto)timer på skolen	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 51)	% (N = 71)
1%	41%	35%
2%	37%	37%
3%	16%	17%
4% og derover	6%	10%

Tabel B3.21 Skoler, hvor der er etableret et lokalt samarbejde om følgende tema-er

Lokalt samarbejde omkring	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Praktikophold for elever i 4. og/eller 5. klasse	3% (59)	3% (80)	0,76
Praktikophold for elever i 6. og/eller 7. klasse	14% (59)	11% (81)	0,66
Praktikophold for elever i 8. og/eller 9. klasse	95% (60)	92% (82)	0,42
Lokale projekter omkring natur og miljø	65% (60)	65% (81)	0,96
Lokale projekter omkring lokalhistorie	44% (59)	34% (82)	0,23
Lokale projekter omkring fritidstilbud	65% (60)	62% (82)	0,73
Sammentænkning af elevernes aktiviteter i skole og fritid	61% (59)	55% (82)	0,47

Tabel B3.22 Forebyggende foranstaltninger på skolen for elever med faglige vanskeligheder eller adfærds-, kontakt-, og trivselsproblemer

	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 59)	% (N = 78)
Ja	88%	86%

P-værdi: 0,70



Tabel Forældreaktiviteter på skolen

Forældreaktiviteter	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Kulturcenter med ugentlige aktiviteter for alle	5% (61)	2% (82)	0,43
Særlige dage, hvor skolens arbejde præsenteres	67% (61)	54% (81)	0,12
Særlige undervisningsforløb, hvor forældre indgår som videnhavere/vejledere	45% (60)	42% (81)	0,72
Særlige undervisningsforløb, hvor forældrene indgår som medhjælp (ved udflugter og ekskursioner)	83% (60)	72% (82)	0,11
Foredrag om pædagogiske emner for forældrene	68% (60)	74% (82)	0,43
Særlige projektopgaver, hvor forældre og elever løser opgaverne sammen	8% (61)	7% (81)	0,86

Tabel Skoleinspektøren er meget enig eller enig i følgende udsagn vedrørende forældresamarbejdet

Udsagn	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)	
Forældredeltagelse i klassen er et plus for undervisningen	69% (61)	68% (82)	0,94
Forældrene bør have indflydelse på indholdet i undervisningen	28% (61)	28% (82)	0,98
Forældrene bør have indflydelse på målene for klassens undervisning	33% (61)	33% (82)	0,99
Forældrene er en ressource for skolen	89% (61)	92% (82)	0,56
Det er væsentligt, at forældrene samarbejder om klassen ved regelmæssige drøftelser om, hvordan klassen fungerer	95% (61)	96% (82)	0,71

Procentandel, der har svaret »meget enig« eller »enig«, af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Tabel Anvendelsen af den individuelle bedømmelse af eleverne

B3.25	Bedømmelsens formål	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
		% (N)	% (N)	
	Til at informere forældre om deres børns fremskridt	100% (59)	100% (81)	-
	Til vejledning af eleven med henblik på senere valg af ungdomsuddannelse	90% (59)	91% (79)	0,80
	Til at inddele eleverne i grupper af undervisningshensyn	52% (58)	51% (80)	0,20
	Til at sammenligne skolen med landsgennemsnittet	2% (57)	4% (80)	0,50
	Til at følge med i skolens udvikling fra år til år	30% (57)	22% (79)	0,27
	Til at bedømme lærernes effektivitet	2% (56)	-	0,23

Tabel Forældrene informeres mundtligt om klassens sociale forhold, faglige niveau og undervisningens indhold – »hver uge« eller »hver måned«

B3.26	Klassetrin	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
		% (N)	% (N)	
	Til og med 2. klasse	8% (61)	15% (80)	0,22
	3. klasse	7% (61)	11% (81)	0,35
	4. til 5. klasse	5% (59)	10% (81)	0,30
	6. til 7. klasse	3% (61)	6% (81)	0,43
	8. til 9. klasse	5% (59)	3% (80)	0,42

Procentandel, der har svaret »hver uge« eller »hver måned«, af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Tabel Forældrene informeres skriftligt om klassens sociale forhold, faglige niveau og undervisningens indhold – »hver uge« eller »hver måned«

B3.27	Klassetrin	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
		% (N)	% (N)	
	Til og med 2. klasse	78% (60)	73% (79)	0,50
	3. klasse	72% (60)	70% (79)	0,79
	4. til 5. klasse	66% (59)	63% (79)	0,73
	6. til 7. klasse	48% (60)	42% (78)	0,48
	8. til 9. klasse	33% (58)	34% (79)	0,86

Procentandel, der har svaret »hver uge« eller »hver måned«, af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Tabel Skolens fysiske rammer

B3.28	Rummenes organisation	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
		Lavt præsterende % (N = 44)	Højt præsterende % (N)	P-værdi	Lavt præsterende % (N = 17)	Højt præsterende % (N = 35)	P-værdi
	Lokaler for gruppearbejde er knyttet til den enkelte klasse	<b>11%</b>	-	<b>0,03</b>	<b>18%</b>	<b>7% (35)</b>	<b>0,21</b>

Tabel Organisering af undervisningen

B3.29	Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
		Lavt præsterende % (N)	Højt præsterende % (N)	P-værdi	Lavt præsterende % (N)	Højt præsterende % (N = 43)	P-værdi
	Lærerne samarbejder omkring undervisningen i de enkelte afdelinger	72% (43)	74% (39)	0,87	<b>100%</b>	<b>72%</b>	<b>0,03</b>
	Skolen tilstræber faste lærerteam på den enkelte afdeling	64% (42)	60% (38)	0,66	<b>87%</b>	<b>47%</b>	<b>0,01</b>

Tabel Andel skoler, der gennem de sidste fem år har været udsat for større ændringer, hvad angår elevgruppen, lærergruppen eller ledelsen

B3.30		Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
		Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
		% (N = 43)	% (N = 38)		% (N = 18)	% (N = 43)	
	Ja	<b>86%</b>	<b>63%</b>	<b>0,01</b>	67%	74%	0,67

Tabel Hvor stor en andel skoleinspektører vurderer, at de har den største reelle indflydelse på følgende områder

B3.31	Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
		Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
		% (N = 43)	% (N = 37)		% (N = 17)	% (N = 43)	
	Afskedigelse af lærere	<b>65%</b>	<b>87%</b>	<b>0,03</b>	65%	74%	0,54
	Beslutning om, hvilke valgfag der skal tilbydes	<b>33%</b>	<b>14%</b>	<b>0,07</b>	31%	33%	0,94

Tabel Opkvalificering af skoleledere

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 37)	% (N = 34)		% (N = 14)	% (N = 40)	
DPU's skolelederuddannelse	<b>3%</b>	<b>18%</b>	<b>0,04</b>	<b>21%</b>	<b>5%</b>	<b>0,04</b>

Tabel Hvilke af følgende tilbud har skolen til eleverne i 9. klasse?

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 41)	% (N = 38)		% (N = 16)	% (N = 42)	
Specialundervisning i dansk for svage elever (§ 20.1)	<b>76%</b>	<b>55%</b>	<b>0,06</b>	63%	62%	0,97

Tabel Skolelederens karakteristik af lærergruppen på skolen

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
De er udviklingsorienterede	<b>72% (43)</b>	<b>51% (37)</b>	<b>0,02</b>	69% (17)	56% (41)	0,30
De lægger vægt på tværfagligt samarbejde	<b>64% (42)</b>	<b>39% (38)</b>	<b>0,03</b>	41% (17)	44% (41)	0,85

Procentandel, der har svaret »i høj grad« eller »i meget høj grad« af dem, der har besvaret spørgsmålet fordelt på lavt og højt præsterende.

Tabel Karakteristik af 7.-9.-klasses-elevernes adfærd

B3.35

Karakteristik	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 42)	% (N = 38)		% (N = 16)	% (N = 43)	
De deltager aktivt og konstruktivt i undervisningen	86%	76%	0,28	<b>81%</b>	<b>100%</b>	<b>0,02</b>
De er opmærksomme og lydhøre	76%	76%	0,94	<b>75%</b>	<b>100%</b>	<b>0,02</b>
De er urolige og ukoncentrerede	2%	11%	0,13	<b>19%</b>	-	<b>0,02</b>
De er generelt venlige over for hinanden	<b>98%</b>	<b>84%</b>	<b>0,03</b>	96%	98%	0,46

Tabel Det er sandsynligt, at en elev bliver flyttet til anden skole ved overgangen fra 7. til 8. klasse på grund af følgende forhold

B3.36

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 41)	% (N = 37)		% (N = 16)	% (N = 42)	
Anmodning fra forældre eller værge	44%	38%	0,59	<b>63%</b>	<b>24%</b>	<b>0,01</b>

Tabel Eleverne i 7. klasse bliver »tre gange om året« eller »fire eller flere gange om året« vurderet individuelt i forbindelse med følgende

B3.37

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
Elevernes opgaver/projekter/ hjemmearbejde	63% (38)	75% (36)	0,27	60% (15)	88% (40)	0,02
Lærernes elevsamtaler	<b>24% (41)</b>	<b>8% (37)</b>	<b>0,05</b>	27% (15)	10% (42)	0,10

Tabel B3.38 Hvor ofte informeres forældre skriftligt om klassens sociale forhold, faglige niveau og undervisningens indhold?

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 42)	% (N = 37)		% (N = 16)	% (N = 41)	
Til og med 2. klasse	69%	68%	0,89	<b>100%</b>	<b>78%</b>	<b>0,04</b>

Tabel B3.39 Forældreaktiviteter på skolen

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 43)	% (N = 38)		% (N = 15)	% (N = 43)	
Særlige undervisningsforløb, hvor forældrene indgår som medhjælp (ved udflugter og ekskursioner)	81%	66%	0,11	87%	79%	0,52

Tabel B3.40 Holdning til forældresamarbejde

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 43)	% (N = 39)		% (N = 16)	% (N = 43)	
Forældrene bør have indflydelse på indholdet i undervisningen	19%	34%	0,11	<b>50%</b>	<b>23%</b>	<b>0,05</b>
Det er væsentligt, at forældrene samarbejder om klassen ved regelmæssige drøftelser om, hvordan klassen fungerer	<b>93%</b>	<b>100%</b>	0,10	100%	93%	0,28

Tabel Irritationsmomenter

B3.41

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 44)	% (N = 39)		% (N = 17)	% (N = 42)	
Ringe bygningstilstand	<b>21%</b>	<b>42%</b>	<b>0,03</b>	47%	29%	0,17
Mangel på undervisningsmateriale til hjemmebrug	<b>18%</b>	<b>40%</b>	<b>0,03</b>	18%	24%	0,61

Tabel Hæmmende forhold

B3.42

Svar	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N = 41)	% (N = 39)		% (N = 17)	% (N = 41)	
For lave forventninger fra lærerne?	-	<b>21%</b>	<b>0,00</b>	-	3%	0,41
For stort fravær blandt eleverne?	15%	24%	0,31	<b>30%</b>	<b>7%</b>	<b>0,03</b>
Manglende opbakning fra forældrene?	37%	37%	0,98	<b>59%</b>	<b>10%</b>	<b>0,00</b>
Elever, der forstyrrer i timerne?	37%	32%	0,64	<b>53%</b>	<b>3%</b>	<b>0,00</b>
At eleverne pjækker fra timerne?	12%	16%	0,65	<b>12%</b>	-	<b>0,02</b>
Lærernes manglende undervisningstid?	<b>5%</b>	<b>29%</b>	<b>0,00</b>	24%	10%	0,17
Manglende evalueringsskiltur blandt lærerne?	<b>20%</b>	<b>40%</b>	<b>0,04</b>	41%	34%	0,61
Problemer i elevernes familier?	48%	40%	0,31	<b>41%</b>	<b>10%</b>	<b>0,01</b>
Problemer med lokale ungdomsgrupper	15%	11%	0,58	<b>18%</b>	-	<b>0,01</b>
Elvernes dårlige spisvaner (mangelfuld morgenmad og/eller frokost)	37%	34%	0,83	<b>41%</b>	<b>7%</b>	<b>0,00</b>

# Bilag 4

## Tabeller – klasselærerspørgeskemaet

Tabel Klasselærernes anciennitet

Anciennitet (antal år)	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N =80)	% (N = 227)
0-4 år	28%	25%
5-9 år	21%	21%
10-22 år	25%	29%
Over 23 år	26%	25%

P-værdi: 0,91

Tabel Klassestrin, som lærerne er klasselærer på

Klassestrin	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 76)	% (N = 222)
0. klasse	13%	8%
1. klasse	11%	9%
2. klasse	12%	11%
3. klasse	12%	10%
4. klasse	7%	10%
5. klasse	12%	10%
6. klasse	8%	11%
7. klasse	9%	8%
8. klasse	9%	10%
9. klasse	7%	13%
10. klasse	1%	1%

P-værdi: 0,88



Tabel **Klasselærerens hovedfag**

B4.1c	Hovedfag	Lavt præsterende	Højt præsterende
		% (N = 70)	% (N = 210)
	1	86%	84%
	2	13%	13%
	3	1%	3%

P-værdi: 0,67

Forklaring: Hovedfag 1 dækker over faget dansk (herunder præciserede mange lærere, hvilket dansk niveau der var tale om fx 4.-6., eller 1.-7. Det hele er grupperet under hovedfag 1. Hovedfag 2 dækker over fagene matematik, matematik/dansk og matematik/samfundsfag/idræt. Hovedfag 3 dækker over fagene sprogstimulering, grundfag, naturfag, engelsk, og nogle lærere svarede »alle«.

Tabel **Antal elever i klasselærerens klasse**

B4.1d	Antal elever	Lavt præsterende	Højt præsterende
		% (N = 79)	% (N = 226)
	4-14	<b>6%</b>	<b>16%</b>
	15-19	38%	36%
	20-24	<b>51%</b>	<b>39%</b>
	25-29	5%	6%
	Over 30	-	3%

P-værdi: **0,04**

Tabel **Andel tosprogede i klassen**

B4.1d	Svag social baggrund		Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende	
	% (N = 43)	% (N = 126)	% (N = 28)	% (N = 90)	
	Ingen	-	4%	71%	57%
	1-15%	12%	15%	21%	37%
	16-50%	56%	41%	7%	7%
	Over 51%	33%	40%	-	-

P-værdi for »svag social baggrund«: 0,17

P-værdi for »stærk social baggrund«: 0,30

Tabel Er klasselæreren med i et udviklingsprojekt?

B4.2	Svag social baggrund		Stærk social baggrund	
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
Ja	36% (47)	34% (123)	55% (31)	26% (93)

P-værdi for »svag social baggrund«: 0,81

P-værdi for »stærk social baggrund«: **0,00**

Tabel Andel motiverede elever i klassen

B4.3a	Svag social baggrund		Stærk social baggrund	
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 47)	% (N = 127)	% (N = 30)	% (N = 93)
0-30%	-	2%	3%	3%
31-60%	13%	16%	10%	1%
61-90%	53%	50%	50%	40%
Over 90%	34%	33%	<b>37%</b>	<b>56%</b>

P-værdi for »svag social baggrund«: 0,67

P-værdi for »stærk social baggrund«: **0,08**

Tabel Andel elever, som er gode til at samarbejde med de andre elever i klassen

B4.3b	Svag social baggrund		Stærk social baggrund	
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 44)	% (N = 127)	% (N = 30)	% (N = 93)
0-30%	2%	8%	3%	2%
31-60%	18%	24%	20%	10%
61-90%	61%	52%	33%	54%
Over 90%	18%	17%	43%	34%

P-værdi for »svag social baggrund«: 0,39

P-værdi for »stærk social baggrund«: 0,20

Tabel Andel elever i klassen, som har svært ved at koncentrere sig

B4.3c

Andel	Svag social baggrund		Stærk social baggrund	
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 47)	% (N = 125)	% (N = 31)	% (N = 88)
0-30%	96%	91%	94%	96%
31-60%	4%	6%	7%	5%
61-90%	-	2%	-	-
Over 90%	-	1%	-	-

P-værdi for »svag social baggrund«: 0,43

P-værdi for »stærk social baggrund«: 0,68

Tabel Andel elever i klassen, som er forstyrrende for undervisningen

B4.3d

Andel	Svag social baggrund		Stærk social baggrund	
	Lavt præsterende	Højt præsterende	Lavt præsterende	Højt præsterende
	% (N = 48)	% (N = 130)	% (N)	% (N)
0-30%	77%	76%	<b>83%</b>	<b>89%</b>
31-60%	15%	17%	<b>17%</b>	<b>4%</b>
61-90%	6%	5%	-	<b>4%</b>
Over 90%	2%	2%	-	<b>2%</b>

P-værdi for »svag social baggrund«: 0,96

P-værdi for »stærk social baggrund«: **0,06**

Tabel Karakteristik af klassens forældre

B4.4

Forældrekarakteristik	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
kommer oftest til forældremøderne i klassen	70% (47)	62% (131)	0,30	<b>84% (31)</b>	<b>95% (94)</b>	<b>0,07</b>
interesserer sig meget for, hvad der sker i klassen	61% (43)	47% (130)	0,12	82% (28)	92% (92)	0,14
følger ikke ret meget med i, hvad der sker i klassen	29% (42)	35% (127)	0,47	18% (28)	7% (87)	0,11
føler et stort medansvar for, at hele klassen fungerer godt socialt	40% (43)	38% (126)	0,87	<b>48% (29)</b>	<b>84% (88)</b>	<b>0,00</b>
hjælper deres børn med lektielæsning	50% (40)	37% (125)	0,14	74% (27)	85% (88)	0,20
har svært ved at hjælpe eleverne med lektielæsning	43% (37)	59% (121)	0,10	19% (27)	9% (80)	0,18
interesserer sig først og fremmest for, at deres barn lærer meget	63% (40)	67% (119)	0,59	61% (28)	64% (83)	0,77
interesserer sig først og fremmest for, at deres barn trives i klassen, mere end for, at deres barn først og fremmest skal lære meget fagligt	63% (40)	55% (122)	0,40	59% (27)	72% (85)	0,23

Tabel Strukturen på klasselærerens samarbejde med andre lærere om B4.5 klassen

Samarbejde	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
arbejder fast i klasseteam	98% (46)	93% (129)	0,19	97% (30)	91% (89)	0,27
arbejder i stor/team/afdelingsteam	78% (31)	81% (121)	0,64	<b>83% (29)</b>	<b>57% (84)</b>	<b>0,01</b>
arbejder i selvstyrende team	36% (39)	57% (115)	0,02	<b>19% (27)</b>	<b>64% (84)</b>	<b>0,00</b>

Tabel Klasselærerens foretrukne arbejdsformer

B4.6

Arbejdsformer	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
arbejder bedst i et fast team af lærere	98% (48)	92% (131)	0,13	97% (30)	91% (90)	0,26
arbejder bedst, når et team af lærere omkring klassen har en skriftlig årsplan for den faglige undervisning af eleverne i klassen	83% (47)	73% (125)	0,16	87% (31)	74% (88)	0,11
arbejder bedst, når klasse-læreren selv har udarbejdet en faglig årsplan for egen undervisning	72% (47)	80% (129)	0,30	80% (30)	73% (88)	0,42
arbejder bedst, når der fra skolens side foreligger en virksomhedsplan med mål for skolens arbejde, som danner ramme for undervisning	61% (43)	58% (123)	0,75	63% (30)	62% (85)	0,92

Arbejdsformer	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
arbejder bedst, når læreren løbende indgår i en gensidig faglig sparring med kolleger i samme fag	90% (47)	95% (129)	0,17	93% (30)	98% (92)	0,27
arbejder bedst, når læreren efter behov kan drøfte evt. disciplinære problemer i klassen (urolige elever o.l.) med kolleger	98% (48)	98% (131)	0,93	100% (31)	99% (93)	0,45
arbejder bedst, når læreren har en løbende dialog med ledelsen om undervisningen, særlige problemer i klassen m.m.	84% (45)	83% (127)	0,78	77% (31)	76% (88)	0,89

Tabel Rammerne for undervisningen

B4.7

Rammerne	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
lærerne i den klasse, klasse-læreren er klasselærer for, har sammen udarbejdet en faglig årsplan for undervisningen	70% (47)	59% (129)	0,17	<b>90% (31)</b>	<b>56% (89)</b>	<b>0,00</b>

Rammerne	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
der er en virksomhedsplan med mål for skolens arbejde, som danner ramme for klasselærerens undervisning	66% (44)	71% (122)	0,57	<b>46% (28)</b>	<b>65% (86)</b>	<b>0,08</b>
der er en virksomhedsplan på skolen, men den har ingen betydning for klasselærerens undervisning	43% (42)	40% (112)	0,76	46% (28)	51% (83)	0,70
klasselæreren har en regelmæssig gensidig faglig sparring med sine kolleger i samme fag	85% (47)	81% (129)	0,49	<b>76% (29)</b>	<b>89% (92)</b>	<b>0,09</b>
klasselæreren kan drøfte særlige disciplinære problemer i klassen, (urolige børn o. l.) med kolleger	100% (49)	100% (131)	-	100% (31)	100% (93)	-
klasselæreren har en løbende dialog med sin ledelse om undervisningen og om særlige problemer i klassen m.m.	65% (46)	70% (128)	0,52	<b>45% (31)</b>	<b>65% (91)</b>	<b>0,06</b>
klasselæreren kan få hjælp fra andre lærere eller ledelsen, hvis der er meget urolige elever i klassen, som forstyrrer undervisningen meget	96% (48)	98% (127)	0,54	90% (31)	95% (91)	0,44

Tabel Karakteristik af undervisningen

B4.8

Karakteristik	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
klasselæreren har en bestemt faglig plan for hver undervisningstime, som denne oftest kan følge	64% (47)	73% (127)	0,23	83% (29)	82% (90)	0,95
klasselæreren har en bestemt faglig plan, men den er svær at følge, i stedet improviserer klasselæreren ofte, fordi klassens elever som gruppe kan være meget forskellig fra dag til dag.	53% (45)	46% (123)	0,42	50% (28)	36% (87)	0,18
klasselæreren har ikke en bestemt faglig plan for hver undervisningstime	18% (45)	11% (124)	0,28	3% (30)	10% (87)	0,20
klasselæreren lægger mest vægt på, at eleverne fungerer godt socialt, som forudsætning for, at de kan lære noget	95% (43)	98% (125)	0,47	94% (31)	98% (89)	0,29
klasselæreren lægger mest vægt på, at de skal lære noget, og det er ikke klasselærerens opgave at bruge ret megen tid på at opdrage eleverne	11% (38)	15% (122)	0,50	13% (31)	16% (87)	0,67
klasselæreren arbejder meget med træning af færdigheder (talebehandling, staveord e.l.)	<b>37% (41)</b>	<b>61% (127)</b>	<b>0,01</b>	48% (29)	51% (86)	0,79
klasselæreren arbejder meget med temaer og projekter	87% (45)	78% (126)	0,19	90% (31)	86% (87)	0,55



Karakteristik	Svag social baggrund			Stærk social baggrund		
	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi	Lavt præsterende	Højt præsterende	P-værdi
	% (N)	% (N)		% (N)	% (N)	
klasselæreren varierer sin undervisning metodemæssigt set meget, så eleverne fx både arbejder selvstændigt, arbejder i grupper og undervises uden for klasseværelset m.m.	92% (49)	90% (128)	0,68	97% (31)	96% (92)	0,78
klasselæreren inddrager forældrene, når det er muligt i undervisningen fx ved, at de hjælper til i forbindelse med udflugter eller optræder som »gæsteundervisere« ved at fortælle om deres eget arbejde e.l.	38% (45)	31% (128)	0,37	43% (30)	44% (89)	0,96
klasselæreren tester eller giver eleverne prøver regelmæssigt for at sikre, at alle elever kan det, der forventes af dem i de fag, klasselæreren underviser i (ud over de obligatoriske prøver)	29% (45)	39% (125)	0,21	43% (30)	42% (90)	0,92

# Litteratur

Arfwedson, Gerhard (1983): *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*, Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.

Bernstein, Basil (1977): 2. udg.: *Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmission*, vol 3., Routledge & Kegan Paul, London.

Bernstein, B. (2001): *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (Eds.), Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Bernstein, Basil (1999): On the classification and framing of educational knowledge. I: M. Young (Ed.): *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan.

Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield Publishers, inc. revised edition.

Enggaard, J. og Kirsten Poulsgård (1976): *Basil Bernsteins kodeteori*.

Holst, Jesper og Carl Johan Schnedler (1996): *Skolens tavse viden. Om skolekode og skoleudvikling*. Danmarks Lærerforening.

Munk, Martin D. (SFI), Beatrice Schindler Rangvid (AKF) og Jens Storm (UNI-C) (2004): *Identifikation og udvælgelse af de »Gode Eksempler« blandt de danske folkeskoler*. AKF Forlaget.

Mehlbye, Jill (2002): *Kvalitet i skoleledelse*. FOKUS.

Mehlbye, Jill; P. Hagensen og T. Halgreen. (2000): *Et godt skoleliv - udvikling og læring blandt skoleelever i Vejle Kommune*. AKF Forlaget.

Mehlbye, J. og S. Kreiner (2000): *Arbejds miljøet i folkeskolen*. AKF Forlaget.

Mortimore, P. m.fl. (1988): *School Matters*. Sommerset.

Ringsmose, Charlotte (2003): Effektive skoler. I: Undervisningsministeriets blad: *Uddannelse nr. 8*.



# Summary

## **What characterises Good School Practice?**

### **Summary of the study »The Good Examples«**

*Issued November 2004*

*by Jill Mehlbye, akf*

At the request of the Danish Ministry of Education, a study has been carried out by akf, Institute of Local Government Studies – Denmark, the Danish University of Education (DPU) and the Danish National Institute of Social Research (SFI) of what characterises schools that can be defined as »high performance« schools by virtue of the higher than average pupil grades when corrected for the pupils social backgrounds and the higher than expected numbers of pupils, considering their social backgrounds, seeking further education after compulsory basic education.

The main question of the present study is: What distinguishes these schools from other schools?

The objective is to investigate whether it is possible to pinpoint promoting factors for the development of a school where pupils achieve high academic performance and where a major portion of the pupils continue in the educational system after compulsory basic education. The purpose is to shed light on aspects at the school that can improve the academic performance of pupils from underprivileged social backgrounds.

This study has been carried out within the framework of the Social Legacy Research Programme, which is conducted in a collaboration between SFI, DPU and akf. akf is the project owner of this study, which has been published in the following three reports:

1. *Identifikation og udvælgelse af »De gode eksempler« blandt de danske folkeskoler* (Identification and selection of »Good Examples« among the Danish Primary and Lower Secondary Schools) by Martin D. Munk (SFI), Beatrice Schindler Rangvid (akf) and Jens Storm (UNIC).
2. *Elementer i god skolepraksis – »De gode eksempler«* (Elements of Good School Practice – The good Examples) by Jill Mehlbye (akf) and Charlotte Ringsmose (DPU).
3. *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af »De gode eksempler« på klasseniveau* (School practice – aspects that promote and impede learning. A study of »Good Examples« at the Classroom Level) by Kirsten Fink-Jensen (DPU), Ulla Højmark Jensen (akf), Grethe Kragh-Müller (DPU) and Line Lerche Mørck (DPU).

## **1. Themes and methods of the study**

### **Themes of the study**

*In response to the question »What distinguishes 'high performance schools' from other schools?«, this study asked the following questions:*

- How is the school managed and administered – and how is the interaction between employees and management?
- How is the school organised? Are there specific routines for activities at the school, e.g. with regard to the annual plan? And is there a specific organisational structure, e.g. for cooperation among teachers?
- What characterises the teachers group and its internal relations?
- What characterises the pupils?
- What values are emphasised at the school?
- What elements are emphasised in “good teaching practice”?

## **Sub-studies**

This study used a number of different methods to capture any identifiable differences with regard to, in part, organisation, management and activities at the school level and, in part, the actual teaching practices used in the classroom.

1. A questionnaire survey aimed at the principals at 200 schools: 100 schools ranking above the expected average and 100 schools below the expected average with regard to average grades for 9<sup>th</sup> form leaving examinations and number of students continuing on in the educational system. The objective was to identify differences in school levels. Complete questionnaire responses were submitted by 146 schools.
2. A qualitative analysis of 15 schools: 11 schools with higher than the expected average and 4 lower than the expected average. To begin with, the teachers at all 15 schools responded to a questionnaire about their classes, their own teaching practices and their working relationships with the other teachers. In addition, school visits were carried out and the principals and teachers were interviewed with a view to shedding light on their experience and their practices at the school.
3. An observation study of the teaching processes at three of the 15 selected schools: two »high performance« schools and one »low performance« school. The teaching processes for six classes, namely three 2<sup>nd</sup> forms (one at each school), two 8<sup>th</sup> forms and one 9<sup>th</sup> form (an 8<sup>th</sup> form at two schools and a 9<sup>th</sup> form at a third) were observed in every lesson over a period of two days followed by interviews with pupils and teachers about the teaching.

## **2. Summary of results**

### **Good school practice is the result of a complex interaction of many different factors**

This study shows that we are dealing with a complex and dynamic interaction of many different aspects that make a school a »high performance« school. Thus, the results of this study can reveal the aspects a school should be conscious of if that school wants to develop good school practice with a view to providing its pupils with the best environment for de-

velopment and learning. However, this study cannot give a simple answer key.

### **The social background of pupils plays a major role**

At schools with pupils from predominantly strong social backgrounds, the average grades are one to two grades higher compared to schools with pupils from predominantly disadvantaged social backgrounds, including many bilingual pupils. This is also the case when comparing schools within the group of high performance schools, where the high performance schools with pupils from disadvantaged social backgrounds rank one to two grades lower on the grading scale compared to the high performance schools with pupils from predominantly strong social backgrounds. This means that although the school can make a difference, it is not enough to counterbalance the social differences among the schools measured in terms of pupil background and grades.

Schools with pupils from predominantly disadvantaged social backgrounds also face much greater challenges than schools that get a good deal for free because the pupils come from predominantly strong social backgrounds, are more ready for schooling and have greater parental support.

### **The management and administration of the school – and the interaction between employees and management**

The principals head up an organisation in which extensive teacher influence traditionally plays a prominent role. However, this study suggests that a number of special leadership qualities are characteristic for the high performance schools, namely:

1. A clear and distinct management with a well-defined chain of command: it is well-organised and clear for everyone what is decided and by whom, i.e. what is decided by the management, by the educational committees, by the staff committees, etc. Furthermore, expectations and procedural requirements have been formulated for what takes place, such as the preparation of and requirements for annual plans. Decisions are put into practice through procedures and quality requirements that are clear for everyone in the organisation.



2. A management that is visible: this means that the principal is visible in the daily running of the school: the principal visits the classrooms (e.g. as part of the supervision of teaching practices), visit the staff room in the morning or during breaks and talks with the teachers and pupils.
3. A management that supervises and guides its staff: this means that the management makes sure to carry out regular appraisal interviews and (classroom)team interviews.
4. A management that follows up on its decisions: not only are requirements made of the staff, but the principal also follows up on whether these requirements are complied with. This takes place, for instance, by the management reading and discussing annual teacher plans, which must be considered a managerial element in the daily teaching process.
5. A management that enters into dialogue with its employees and listens to them: democracy is highly valued. The teachers are the heads of their classrooms, and it is important that they feel that they are listened to and that they have the opportunity to develop and influence school activities.
6. This active interaction or this dialogue between the management and teachers in the development of the school results in the school's operational plan or school plan. This means that the operational plan is produced by the teachers discussing new activities and targets at educational council meetings or formulating their proposals for such when planning their annual plans, rather than by the principal sitting in his office and drawing up an operational plan that is then presented and discussed at an educational council meeting. The operational plan is not significant until it can be recognised in the teachers' annual plans and until the teachers feel a sense of ownership of it.

### **The organisation of the school**

The high performance schools are characterised by planning and order. The following characterises the high performance schools:

1. Activities are planned and well-structured, e.g. team meetings with teachers about a class, appraisal interviews with principals and team interviews with the management.

2. There are clear agreements and procedures for how and when more general planning activities, such as annual plans, operational plans and experimental and development activities, are to be prepared.
3. Future challenges are taken into account: this refers, in part, to the generational change, which is taking place at schools throughout Denmark these days where younger teachers meet older teachers, and, in part, the increasing numbers of bilingual pupils, which are seen at many schools around the country. Some schools even target their efforts to integrate younger and older teachers into teams, e.g. by forming classroom teams, section teams, etc.
4. Much emphasis is placed on learning academic skills, and academically weak pupils are offered, at some point during their primary and lower secondary schooling, special intensive tutoring and evaluation in the form of special courses in Danish and mathematics.

### **The teachers group at the school**

The high performance schools are characterised by having successful collegial interaction. The following characterises the high performance schools:

1. Younger and older teachers meet in teams which both parties consider productive.
2. Teachers use each other as professional sparring partners.
3. Teachers greatly emphasise the development and training of the pupils' academic skills, e.g. reading and mathematics. This also applies to schools with pupils from disadvantaged social backgrounds.
4. Concurrently, the social development of pupils is also considered a key responsibility for the school, although it does not overshadow the academic development.

### **The pupil population at the school**

The high performance schools are characterised by a highly motivated pupil population. The following characterises the high performance schools:

1. The pupils consider academic learning and earning good evaluations important, e.g. in the form of high grades.

### **The school's basic values**

The high performance schools are characterised by having clear-cut basic values. These might include: academic skills, order and discipline (good conversational tone) and theories on teaching processes and how to develop oneself. The following characterises the high performance schools:

1. The basic values are clear to everyone – e.g., as described above, teachers, principals and pupils emphasise academic learning (and high grades).
2. The basic values are integrated into the school's daily practice, i.e. also into teaching practices.
3. All teachers know how the basic values are to be put into daily practice.

### **Teaching in the classroom**

»Good practice« – that is, a practice that promotes pupils' academic competencies and their desire to learn – must be understood on the basis of the potential possibilities of the individual school.

This study shows that it is not possible to draw a direct correlation between certain practices and grade level, but it is possible to show how different practices can contribute to either providing good opportunities for or limiting pupils' participation and learning.

Aspects of good practice can be briefly summed up as follows:

1. Good practice, that is when all pupils achieve a good academic level, requires focus on not isolating the academically weak pupils from the collective academic activities.
2. Good practice is characterised by firm steering by teachers towards specific academic goals while taking into account the wide range of pupils' academic abilities. Failing to take this into account contributes to the further isolation of individual pupils from the academic group identity.
3. Thorough planning, in the form of well-planned transitions from one activity to the next, can help create continuity in the teaching process and establish order in the classroom.

4. For such teaching practices to promote all pupils' active academic participation and desire to learn, the teacher must be flexible and must consciously stimulate the pupils' involvement.
5. The active participation of the pupils in academic assignments together with classmates helps create involvement.
6. The teachers' level of openness in communication and interaction with the pupils can be crucial for the pupils' participation. In practice, openness can, for instance, manifest itself in a discussion-based teaching method where the teacher asks open questions and gives the pupils open assignments without requiring one right answer or one specific way to solve an assignment. This creates a forum in which it is legal for pupils to err.
7. Allowing for differences in the cultural, personal and academic abilities of pupils requires the use of varied teaching methods, such as using specific material that the pupils can work with on their own and using academically relevant knowledge from the pupils' daily lives.
8. Recognition and acknowledgement of the children's resources are closely connected to the teachers' knowledge of the pupils and whether the teachers consider them to be children/young people rather than just »pupils«. An acknowledgement of the children and the young people as having an identity other than that of a pupil can help break down the inflexible and marginalising pupil categories like »second-generation immigrant boys«, »troublemakers«, »scarf girls«, etc. The belittlement of pupils in the form of fixed pupil categories, such as »dumb and lazy boys« or »scarf girls« as »less capable« impedes the pupils' chances to develop their academic competencies as well as having a negative effect on their desire to learn.

## Noter

1. Munk, Martin D. (SFI), Beatrice Schindler Rangvid (AKF) og Jens Storm (UNI-C) (2004): *Identifikation og udvælgelse af »De gode eksempler« blandt danske folkeskoler*. Delrapport fra undersøgelsen »De gode eksempler – aspekter af god skolepraksis« – udgivet i Social Arv-serien.
2. Jensen, Kirsten Fink (DPU), Ulla Højmark Jensen (AKF), Grethe Kragh-Müller (DPU) og Line Lerche Mørck (DPU): *Skolepraksis - forhold, der fremmer og hæmmer læring*. Delrapport fra undersøgelsen »De gode eksempler« – aspekter af god skolepraksis– udgivet i Social Arv-serien.
3. Den sociale baggrund er beregnet på basis af følgende forhold: Forældrenes uddannelsesniveau, ledighedsprocent, boligtype, bruttoindkomst og formue samt familiestrukturen.
4. I alle bearbejdningerne af spørgeskemaundersøgelserne er elevernes sociale baggrund defineret ved forældrenes uddannelsesmæssige baggrund.
5. Der var et vist bortfald, så blot 189 skoler deltog i undersøgelsen, heraf svarede 146 på skemaet.
6. Socioøkonomisk baggrund er angivet på en talmæssig skala på en skala 1-5. Intervallet 1-2,4 angiver en skole med elever med overvejende svag socioøkonomisk baggrund. Intervallet 2,5-5 angiver en skole med elever med overvejende stærk socioøkonomisk baggrund. Dette billede skyldes i høj grad frafaldne skoler.
7. Det bemærkes at 70% af de udvalgte skoler, det vil sige 58 skoler ud af 83 mindre højt præsterende skoler lå under 2,5 så vidt angår socioøkonomisk baggrund, medens det var 55% af de udvalgte skoler, det vil sige 48 skoler ud af 88 højt præsterende skoler, der lå over 2,5.