



Folkeskolereformen

Beskrivelse af 3. dataindsamling blandt elever og forskelle over tid

CHANTAL POHL NIELSEN
MARIA KEILOW
LEIF JENSEN

KØBENHAVN 2016

FOLKESKOLEREFORMEN: BESKRIVELSE AF 3. DATAINDSAMLING BLANDT ELEVER
OG FORSKELLE OVER TID

Afdelingsleder: Mette Deding
Afdelingen for skole og uddannelse

© 2016 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Ole Bo Jensen

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
Herluf Trolles Gade 11
1052 København K
Tlf. 33 48 08 00
sfi@sfi.dk
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

SFI-notater skal danne grundlag for en faglig diskussion. SFI-notater er foreløbige resultater, og læseren bør derfor være opmærksom på, at de endelige resultater og fortolkninger fra projektet vil kunne afvige fra notatet.

INDHOLD

1	INDLEDNING OG SAMMENFATNING	5
	Baggrund og formål	5
	Sammenfatning	7
	Læsevejledning	12
2	ELEVERNES OPLEVELSE AF SKOLEDAGEN I 2014 OG 2016	15
	Overblik over ændringerne i indeksene 2014-2016	16
	Elevernes generelle skoletrivsel	17
	Elevernes oplevelse af undervisningen	23
	Eksterne aktiviteter, motion og bevægelse i skolen	28
3	ELEVERNES BAGGRUND OG OPLEVELSE AF SKOLEN I 2014 OG 2016	33
	Indledning	33
	Elevernes generelle skoletrivsel	35
	Elevernes faglige interesse for skolen	36
	Øvrige forhold	38
	Opsamling	39

4	TEMA: ELEVERNES OPLEVELSE AF SKOLEDAGENS LÆNGDE	41
	Indledning	41
	Om fortolkning af analyserne	42
	Fordeling og svarprocent	44
	Elevernes baggrundskarakteristika og oplevelse af skoledagens længde	46
	Undersøgelse af mulige opmærksomhedspunkter om elevernes oplevelse af skoledagens længde	48
	Opsamling	56
	 BILAG 1	 59
	 LITTERATUR	 68

INDLEDNING OG SAMMENFATNING

BAGGRUND OG FORMÅL

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om et fagligt løft af folkeskolen. Aftalen betød, at skoledagens indhold og længde er ændret for alle elever i folkeskolen fra starten af skoleåret 2014/15. Undervisningsministeriet (nu en del af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling) igangsatte i den forbindelse et omfattende evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal følge folkeskolereformens implementering. Det overordnede formål med programmet er bl.a., at ledere og medarbejdere i kommuner og skoler løbende kan lære af erfaringer og resultater ved folkeskolereformens implementering.

Dette notat fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd beskriver, hvordan danske folkeskoleelever oplevede deres skoledag i foråret 2016, dvs. knap 2 år efter reformens ikrafttræden. Første eftermåling fandt sted i foråret 2015, dvs. knap 1 år efter reformens indførelse, og resultaterne herfra er dokumenteret i Nielsen m.fl. (2015) og Hansen, Jensen & Nielsen (2016). Disse notater er alle led i en løbende evaluering af folkeskolereformen, hvor danske folkeskoleelever følges årligt i perioden 2014-2018. Den endelige evaluering af reformens betydning for eleverne i forbindelse med dette følgeforskningsprojekt forventes udgivet i 2019.

Ved dataindsamlingen i 2016 medvirkede elever fra de deltagende skolars 4., 6., 8. og 9. klasser. Det er de samme klassetrin, som indgik ved baselinemålingen i 2014. Det betyder, at det i år er muligt at foretage en sammenligning af spørgeskemabesvarelser fra elever på samme klassetrin fra henholdsvis 2014 og 2016. Hovedfokus i dette kortlægningsnotat er netop derfor på de eventuelle forskelle, der måtte være mellem 2014

og 2016, hvad angår svarmønstre og sammenhænge med elevernes familiebaggrund. Selvom der er tale om et paneldatasæt, hvor det som udgangspunkt er de samme klasser og dermed (til dels) de samme elever, vi følger over tid, så er den primære analytiske fremgangsmåde, der er anvendt i dette notat, en sammenligning af mønstre og sammenhænge i henholdsvis 2014 og 2016. Der er med andre ord tale om sammenligninger af øjebliksbilledet i henholdsvis 2014 og 2016. Denne metodiske tilgang uddybes kort til sidst i dette indledende kapitel.

Formålet med denne kortlægning er, at:

- Give et overblik over, om der er forskelle på elevernes syn på deres skoledag i tiden lige umiddelbart før til knap 2 år efter folkeskolereformens ikrafttræden.
- Undersøge, om de forskelle, der observeres, primært findes blandt bestemte grupper af elever, eller om der er tale om mere generelle forskelle.
- Undersøge, hvordan elevernes oplevelse af skoledagens længde før og efter reformens indførelse hænger sammen med deres generelle skoletrivsel, deres oplevelse af variation i undervisningen i form af fx eksterne aktiviteter samt den tid, de bruger på fritidsaktiviteter.

Analyserne tager udgangspunkt i følgende otte temaer, der i sin tid er blevet udviklet i forbindelse med igangsættelsen af følgeforskningen omkring folkeskolereformen. Temaerne har det til fælles, at de er af central betydning for elevernes læring. Endvidere har flere af temaerne også en helt central placering i folkeskolereformens mål (Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen, 2014):

- Generel skoletrivsel
- Faglig interesse for skolen
- Støtte fra familien
- Lærer/elev-relation
- Karakteristika ved undervisningen
- Tydelighed og klare mål i undervisningen
- Fysisk aktivitet
- Eksterne aktiviteter i skolen.

Temaerne grupperer elevernes svar på en lang række spørgsmål om deres oplevelser af skolen og er fremkommet ved hjælp af en statistisk metode, der kaldes faktoranalyse (se Keilow & Holm, 2015, for en nærmere beskrivelse af proceduren, hvorved indeksene er dannet). For hvert tema konstrueres et indeks, hvori elevens svar scores på en skala fra 0 til 1. En score på 0 indikerer en meget negativ oplevelse eller meget lav frekvens,

hvad angår det pågældende tema, mens en score på 1 indikerer en meget positiv oplevelse eller en meget høj frekvens. Indeksene, og den måde, hvorpå de præsentes, følger fremgangsmåden, som anvendtes ved de to første dataindsamlinger, og resultaterne kan derfor sammenlignes hermed for alle på nær det indeks, der handler om fysisk aktivitet i skolen. Dette indeks er konstrueret lidt anderledes i 2016 ift. 2014 og 2015 for at få flere oplysninger om, hvor meget bevægelse eleverne får i forbindelse med undervisningstimerne, og hvor meget de får i frikvarterer/pauserne. Dette forklares nærmere senere i notatet.

Dette kortlægningsnotat har som primært formål at give et overblik over, om der er sket overordnede forskydninger i elevernes oplevelser af, hvordan det er at gå i den danske folkeskole henholdsvis før og efter reformens indførelse. Det sker primært vha. de førnævnte indeks. I spørgeskemaerne indgår mange flere spørgsmål end de, der indgår i indeksberegningerne, og det er *ikke* formålet med dette notat at beskrive, hvordan eleverne har svaret på alle de stillede spørgsmål. Hovedfokus i dette notat er på eventuelle forskelle i elevernes besvarelser inden for de syv temaområder, hvor en sammenligning af 2014- og 2016-resultaterne er muligt. I den forbindelse ser vi også på betydningen af elevernes socioøkonomiske baggrund for disse områder, og om der er forskelle heri over de 2 år. Dertil kommer et særskilt kapitel, der handler specifikt om elevernes opfattelse af skoledagens længde.

Implementering af så omfangsrig en reform som folkeskolereformen tager sin tid, og udviklingen heri må forventes at være ujævn – både på tværs af skoler, men også over tid. Desuden ses der allerede en række eksempler på justeringer af visse af de implementerede reformelementer. Et relevant eksempel herpå er, at skoler reducerer det ugentlige undervisningstimer ved at konvertere timerne til den understøttende undervisning til faglige undervisningstimer med to undervisere (lærere eller pædagoger). Sådanne tendenser har betydning for analyserne i denne og andre afrapporteringer, fordi det bliver sværere at bestemme det egentlige indhold af den reform, der ønskes evalueret. Derfor må de forskelle, vi observerer i elevernes oplevelser af, hvordan det er at gå i folkeskolen i 2016 sammenlignet med i 2014, tages som forsigtige indikationer af den retning, som forandringerne begynder at tage.

SAMMENFATNING

ELEVERNES OPLEVELSE AF FOLKESKOLEN I 2014 OG 2016

For at give et overblik over, hvordan eleverne i panelet oplever det at gå i den danske folkeskole i 2016 sammenlignet med den oplevelse, som eleverne havde *før* reformens indførelse i 2014, præsenterer vi en række indeksresultater. Disse indeks skal ses som en slags opsummering af ele-

vernes svar på en række spørgsmål, der tilsammen beskriver et bestemt emne eller en bestemt dimension af dét at gå i skole. For eksempel baseres indekset, der siger noget om elevernes generelle skoletrivsel, sig på spørgsmål om, (i) hvorvidt eleven er glad for at gå i skole, (ii) om eleven er glad for sin klasse, og (iii) om eleven føler, at han/hun hører til på sin skole.

Resultaterne sammenfattes ved at se på andelen af elever, hvis svar befinder i henholdsvis den øverste (mest positive) og nederste (mest negative) tredjedel af indekset i 2014 og 2016. Desuden vurderes forskelle på gennemsnit og over klassetrin i det omfang, der er væsentlige pointer at fremhæve.

ELEVERNES GENERELLE SKOLETRIVSEL

- De overordnede resultater viser, at 71 pct. af eleverne trives rigtig godt i skolen i 2016, idet deres spørgeskemabesvarelser placerer dem i den øverste tredjedel af *fordelingen* af indekset for generel skoletrivsel. Denne andel er ganske høj, omend den er lidt lavere end i 2014, hvor 74 pct. af eleverne udviste en høj grad af skoletrivsel.
- Ser vi på de *gennemsnitlige* indeksscorer på klassetrinsniveau i de 2 år, er forskellene i de 2 år imidlertid beskedne. Det kan bemærkes, at den generelle skoletrivsel i begge år er højest blandt eleverne i 4. klasse.
- Samlet set udviser 65 pct. af eleverne en høj grad af faglig interesse for skolen i 2016. Her er der tale om en lille positiv forskel på 2 procentpoint ift. 2014, hvor andelen var 63 pct. Denne forskel afspejler sig også i den gennemsnitlige indeksscore.
- Ses der på de klassetrinsopdelte gennemsnit for indekset for faglig interesse, er der tale om meget små forskelle fra 2014 til 2016, og forskellene for de respektive klassetrin viser ikke nogen entydig retning for udviklingen over tid.
- I 2016 er andelen af elever, der oplever, at de får meget støtte fra familien 90 pct., mens andelen, der oplever en meget lille grad af støtte, er på 1 pct. Disse andele er uændrede ift. 2014.

ELEVERNES OPLEVELSE AF UNDERVISNINGEN

- 8 ud af 10 elever, altså 80 pct., oplever, at de har en god relation til deres lærer. Denne andel er uændret fra 2014 til 2016.
- I 2016 svarer godt halvdelen af eleverne (51 pct.) positivt på en række spørgsmål omkring undervisningens tilrettelæggelse og indhold, hvilket er en lille smule færre end i 2014 (53 pct.).
- I begge år er billedet, at elever på de ældre klassetrin svarer mindre positivt på spørgsmål om undervisningen end de yngste.
- Der er relativ stor spredning i elevernes besvarelse af spørgsmålene, der indgår i indekset for tydelighed og klare mål i undervisningen i

både 2014 og 2016. Der er imidlertid færre elever i 2016, der i høj grad oplever, at der er tydelighed og klare mål i undervisningen (63 pct.), end der var i 2014 (69 pct.). Det er endnu svært at vide, om denne ændring bør påkalde sig opmærksomhed, idet man med en sammenligning af blot to datapunkter ikke kan vide, om der er tale om en egentlig tendens eller blot et udsving, der måske vender i en senere måling.

EKSTERNE AKTIVITETER, MOTION OG BEVÆGELSE I SKOLEN

- Ligesom i 2014 oplever størstedelen af eleverne i 2016 (94 pct.), at omfanget af eksterne aktiviteter, som fx undervisning i naturen eller i den lokale sportsklub eller besøg på skolen af en ekstern person (fx en politibetjent eller en musiker), er relativt lavt. Indekset afspejler, at eksempelvis 21 pct. af eleverne i begge år svarer, at de er på ture uden for skolen mindst én gang om måneden, mens 11 pct. af eleverne i 2014 og 14 pct. i 2016 angiver, at de har haft besøg af en ekstern voksen i undervisningen.
- I 2016 har man spurgt mere detaljeret ind til omfanget af elevernes fysiske aktivitet i løbet af en normal skoledag end i 2014, og derfor kan indeksene ikke sammenlignes over tid. Indekset for 2016 samler elevernes svar på, hvor meget de bevæger sig henholdsvis i undervisningstimerne og i frikvartererne, samt hvorvidt de kan lide at være fysisk aktive i skolen. Vi finder, at blot 6 pct. af eleverne er meget fysisk aktive i skolen og/eller kan lide at være det. I den modsatte ende af indekset ser vi, at flertallet, dvs. 59 pct. af elevernes besvarelser, indikerer, at de ikke er særligt fysisk aktive i skolen og/eller bryder sig om at være det.

ELEVERNES FAMILIEBAGGRUNDE OG OPLEVELSER AF SKOLEN

Vi har undersøgt betydningen af elevernes socioøkonomiske baggrund for hvert af de syv indeks i henholdsvis 2014 til 2016 og sammenlignet sammenhængene i de 2 år.

- De sammenhænge, vi finder mellem elevens socioøkonomiske baggrund og elevens svar i form af de målte indeks, stemmer godt overens med tidligere analyser omkring betydningen af social baggrund (se Nielsen m.fl., 2015). Eksempelvis ses en sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau og indekset for elevens faglige interesse for skolen, hvor et højere uddannelsesniveau hos forældrene hænger positivt sammen med større faglig interesse hos eleven.
- Analysen viser, at der ikke er store forskelle over år i betydningen af de anvendte baggrundskarakteristika. Der er således *ikke* stærke indikationer af, at de få (og meget små) udsving, der observeres i nog-

le af de gennemsnitlige indeksscorer, er drevet af, at bestemte elevgrupper oplever af undervisningen eller deres generelle trivsel har ændret sig særligt markant på de 2 år.

ELEVERNES OPLEVELSE AF SKOLEDAGENS LÆNGDE

I notatets sidste kapitel går vi i dybden med elevernes oplevelse af skoledagens længde. Sammenligner man elevernes svar på spørgsmålet ”Hvad synes du om skoledagens længde?” i 2014 og 2016 ses en tydelig forskydning af besvarelsene:

- I 2016 oplever en markant større andel af de adspurgte elever, at skoledagen er for lang, end det var tilfældet i 2014. Hele 82 pct. af eleverne svarer i 2016, at skoledagen er lidt eller alt for lang. I 2014 var den tilsvarende andel 46 pct. Andelen af elever, der specifikt finder skoledagen *alt* for lang, er steget fra 17 pct. til hele 43 pct.
- Denne holdningsændring gælder for samtlige deltagende klassetrin, dvs. elever i 4., 6., 8. og 9. klasse. I begge år er der desuden en tendens til, at elever på ældre klassetrin er mere kritiske end elever på yngre klassetrin.
- Mens sammenhængen mellem elevers holdning til skoledagens længde og deres socioøkonomiske baggrundskarakteristika var tydelig i 2014, er den mindsket betragteligt i 2016. Mens en negativ oplevelse af skoledagens længde i 2014 var særligt tydelig blandt drenge, etnisk danske elever samt elever, hvis forældre har kortere uddannelser og en lavere indkomst, er denne holdning langt bredere repræsenteret i analysepopulationen af elever i 2016. Drenge samt etnisk danske elever er imidlertid fortsat mere kritiske over for skoledagens længde i 2016 end henholdsvis piger og elever med anden etnisk baggrund.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER PÅ BAGGRUND AF ELEVERNES SVAR

Denne ændring i andelen af elever, der oplever, at skoledagen er for lang, giver anledning til en analyse med udgangspunkt i følgende spørgsmål:

- Er trivslen dårligere blandt elever, der i 2016 oplever, at skoledagen er for lang, sammenlignet med elever, der i 2014 havde en tilsvarende holdning?
- Oplever eleverne, at skoledagen er varieret, fx i form af eksterne aktiviteter, og hvordan hænger det sammen med deres oplevelse af skoledagens længde?
- Er der forskel på elevernes fritidsliv før og efter forlængelsen af skoledagens længde? Og er sammenhængen mellem elevernes opfattelse af skoledagens længde og den tid, de bruger på fritidsaktiviteter eller fritidsjob, den samme, efter at skoledagen blev forlænget?

Spørgsmålene tager udgangspunkt i de aktuelle og relevante debatter om realiseringen af folkeskolereformens mål om en mere varieret skoledag, om elevernes trivsel og om selve de tidsmæssige konsekvenser af at forlænge skoledagen.

- Der er en statistisk sikker positiv sammenhæng mellem elevers tilfredshed med skoledagens længde og høj generel skoletrivsel i hvert af de to undersøgte år. Denne sammenhæng er imidlertid blevet mindre udtalt, således at der faktisk er en højere trivsel blandt elever, der finder, at skoledagen er for lang i 2016 sammenlignet med elever med en tilsvarende holdning i 2014.
- I forhold til skoledagens indhold og variation finder vi tegn på, at de elever, der i 2016 har en kritisk holdning til skoledagens længde, har en samtidig en oplevelse af, at der er *flere* eksterne aktiviteter i undervisningen, sammenlignet med de elever, der i 2014 havde en lignende kritisk holdning. En mulig tolkning af disse resultater kunne være, at der skal mere variation til i 2016 for, at eleverne synes, at skoledagens længde er passende, end i 2014.
- Der er ikke nogen substantiel forskel i det gennemsnitlige *antal* af fritidsaktiviteter blandt elever i 2014 og 2016 (elever går til mellem 1 og 2 aktiviteter i gennemsnit), ej heller nogen tydelig sammenhæng mellem dette forhold og elevernes oplevelse af skoledagens længde.
- I 2016 er der til gengæld en statistisk sikker sammenhæng mellem den *tid*, eleverne bruger på fritidsaktiviteter, og det at mene at skoledagen er for lang. En oplevelse af, at skoledagen er *alt* for lang, korrelerer således med det at bruge meget tid på fritidsaktiviteter. Denne sammenhæng gælder imidlertid ikke for elever, der blot finder skoledagen *lidt* for lang, og sammenhængen observeres slet ikke i 2014. Det kunne således tyde på, at *tid* til fritidsaktiviteter er en medvirkende faktor i elevernes mere kritiske holdning til skoledagens længde i 2016. Desuden kan tallene afspejle, at en kritisk holdning til skoledagens længde er mere udbredt på tværs af baggrundsforhold, end det var tilfældet før reformen, dvs. at en oplevelse af, at skoledagen er for lang, i højere grad end før reformen er repræsenteret hos elever i ressourcestærke familier, hvor der også er overskud til et aktivt fritidsliv.
- Andelen af de adspurgte 8.- og 9.-klasses-elever, der angiver, at de har et fritidsjob, er uændret fra 2014 til 2016: 50,3 pct. i 2014 og 51,1 pct. i 2016. Forskellen imellem de 2 år er ikke statistisk sikker.
- Der observeres enkelte udsving i andelen af elever med et fritidsjob imellem 2014 og 2016 henover grupper af elever med forskellig oplevelse af skoledagens længde. Når man kontrollerer disse udsving for elevens baggrundsforhold m.m., er der imidlertid *ikke* statistisk

sikre sammenhænge mellem det at have et fritidsjob og elevens oplevelse af skoledagens længde.

LÆSEVEJLEDNING

Notatet indledes i *kapitel 2* med et sammenlignende overblik over elevernes oplevelse af skoledagen i henholdsvis 2014 og 2016. Sammenligningerne af øjebliksbillederne fra de 2 år beskrives ved hjælp af de indeks, der er dannet vha. faktoranalyse. Indeksene sammenfatter fordelingen af elevernes svar på en lang række spørgsmål i otte temaer.

I *kapitel 3* undersøger vi vha. samme indeks sammenhængene mellem elevers oplevelse af skoledagen og deres socioøkonomiske baggrundskaraktistika. Her ser vi også på, om disse sammenhænge er stabile, eller om der er forskel på før og efter reformens ikrafttræden.

Elevernes syn på skoledagens længde i henholdsvis 2014 og 2016 beskrives i *kapitel 4*, hvor vi også ser på, hvordan deres opfattelse af dette specifikke aspekt af reformen hænger sammen med deres trivsel og øvrige oplevelse af forskellige aspekter af skoledagen og fritiden.

I *bilag 1* gennemgår vi kort datagrundlaget og de anvendte statistiske metoder. Det er vigtigt i den sammenhæng at præcisere, at analyserne i dette notat er gennemført som en sammenligning af to tværsnitsmålinger; henholdsvis målingen i 2014 og 2016. I begge år indgår spørgeskemabesvarelser fra elever på 4., 6., 8. og 9. klassetrin. Den særlige klassetrinsstruktur, som kendetegner panelet, er beskrevet i bilag 1, og den indebærer bl.a., at elever, der deltog i undersøgelsen som 4.-klasses-elever i 2014, deltog som 6.-klasses-elever i 2016. Tilsvarende gælder, at elever, der gik i 6. klasse i 2014, deltog som elever i 8. klasse i 2016. Blandt disse vil der uvægerligt være nogle elever, der af forskellige årsager (skoleskift, fravær m.m.), kun har deltaget i én af datamålingerne. Derudover er det sådan, at for at bevare klassetrinsstrukturen, er der i 2016 tilføjet nye 4. og 9. klasser fra de deltagende skoler, hvilket betyder, at vi får svar fra elever, der ikke tidligere har deltaget i undersøgelsen. Så selvom en andel af eleverne per konstruktion går igen i datamaterialet fra henholdsvis 2014 og 2016, er der alligevel også nogle forskelle.

Alt i alt er der derfor tale om to øjebliksbilleder af elevers oplevelse af deres skolegang. Det indebærer, at det ikke er meningsfuldt at tale om ”stigninger” eller ”fald” i eksempelvis elevernes trivsel, da det trods et overlap *ikke* er nøjagtigt de samme elevers trivsel, der måles i de respektive år. I det følgende taler vi derfor snarere om et *højere* eller *lavere* niveau af eksempelvis trivsel eller en *større* eller *mindre* andel af elever, der eksempelvis oplever, at skoledagen er for lang. Dette gælder særligt ved sammenligning af indeksenes fordeling og gennemsnit i de 2 år, men er også vigtigt at have in mente i forhold til analyserne omkring skoledagens

længde. Det er hensigten, at vi i senere udgivelser under følgeforskningsprojektet gør brug af den analytiske mulighed for at følge præcis de samme elever over tid vha. elevpanelanalyser.

Vi bruger statistiske test til fx at undersøge, om gennemsnitsværdien for et givet indeks kan siges at være forskellig i henholdsvis 2014 og 2016. Om en forskel er statistisk signifikant, og om det har praktisk betydning, er imidlertid ikke det samme. Selv for statistisk signifikante forskelle kan den absolutte forskel være så lille, at det må siges at være uden praktisk betydning. Vi bestræber os på at pointere, hvornår det er vores vurdering, at sådanne forskelle er substantielle eller ej undervejs i fortolkningen af resultaterne. I de analyser, hvor vi undersøger sammenhængene mellem elevernes socioøkonomiske baggrund og fx indeksene, er det vigtigt at understrege, at man ikke kan fortolke sådanne sammenhænge som årsagssammenhænge, idet vi ikke kan tage højde for *alle* relevante ikke-observerbare forskelle.

ELEVERNES OPLEVELSE AF SKOLEDAGEN I 2014 OG 2016

I det følgende præsenterer vi de overordnede resultater fra elevernes spørgeskemabesvarelser vha. de otte temaer med hvert deres indeks. Fokus i analyserne er at sammenholde indeks fra 2014 til 2016 og se på forskelle i mønstrene i de 2 år. Indeksene er dannet ud fra faktoranalyse (jf. Keilow & Holm, 2015), og de måler elevernes holdninger til og oplevelser af deres skolegang på en skala fra 0 (mest negative holdning/oplevelse) til 1 (mest positive holdning/oplevelse) i forhold til følgende temaer:

- Generel skoletrivsel
- Faglig interesse for skolen
- Støtte fra familien
- Lærer/elev-relation
- Karakteristika ved undervisningen
- Tydelighed og klare mål i undervisningen
- Fysisk aktivitet¹
- Eksterne aktiviteter i skolen.

Tabel 2.1 viser, hvilke spørgsmål der indgår i de respektive indeks.

1. Bemærk, at der for indekset for fysisk aktivitet er et databrud fra 2014 og 2015 til 2016. Det betyder, at det ikke er muligt at sammenligne indeksresultaterne fra 2014 til 2016, hvilket forklares senere i notatet.

TABEL 2.1

Spørgsmål, der indgår i de otte indeks.

Indeks om generel skoletrivsel:

- Jeg kan godt lide at gå i skole
- Er du glad for din klasse?
- Jeg føler, at jeg hører til på min skole.

Indeks om faglig interesse for skolen:

- Jeg kan godt lide dansk/matematik
- Jeg hører efter, hvad min lærer siger i dansktimerne/matematiktimerne
- Jeg deltager, når vi arbejder i grupper i dansk/matematik
- Jeg keder mig i dansktimerne/matematiktimerne
- Hvor tit sker det, at du ikke får lavet dine lektier?

Indeks om støtte fra familien:

Hvor ofte oplever du følgende:

- Min mor eller far sidder og spiser aftensmad sammen med mig?
- Min mor eller far spørger mig om, hvordan det går i skolen?

Indeks om lærer/elev-relation:

- Min dansklærer/matematiklærer gør noget for, at jeg har det godt i klassen
- Min dansklærer/matematiklærer lytter til mig i timerne
- Jeg respekterer min dansklærer/matematiklærer
- Min dansklærer/matematiklærer er en dygtig underviser

Indeks om karakteristika ved undervisningen:

- Min dansklærer/matematiklærer sørger for, at der er ro i klassen
- Min dansklærer/matematiklærer giver mig spændende opgaver
- Når vi arbejder i grupper i dansk/matematik, er det tydeligt, hvad det er, læreren vil have os til at lave
- Min dansklærer/matematiklærer viser mig tit, hvad dansk/matematik kan bruges til i min hverdag

Indeks om tydelighed og klare mål i undervisningen:

- Jeg ved, hvad min dansklærer/matematiklærer forventer, at jeg skal vide og kunne i dansk/matematik
- Min dansklærer/matematiklærer fortæller mig tit, hvordan jeg klarer mig i forhold til de mål, der er i dansk/matematik
- Min dansklærer/matematiklærer fortæller mig tit, hvordan jeg kan blive endnu bedre til dansk/matematik
- Min dansklærer/matematiklærer sørger tit for, at de opgaver, jeg får i dansk/matematik, passer til mit niveau
- Jeg ved, hvad jeg skal lære i dansktimerne/matematiktimerne
- Jeg ved, hvordan jeg bliver bedre til dansk/matematik.

Indeks om eksterne aktiviteter i skolen:

- Hvor tit har I besøg af en voksen uden for skolen til at undervise (fx politiet eller musikere)?
- Hvor tit er I på ture uden for skolen (fx på museum, bondegård eller virksomhed)?
- Hvor tit har I undervisning uden for skolen (i sportsklubber, naturen, byen eller andet)?

Indeks om fysisk aktivitet i 2016:

- Tænk på en normal dag. Hvor meget tid bruger du på at være fysisk aktiv i timerne?
 - Tænk på en normal dag. Hvor meget tid bruger du på at være fysisk aktiv i frikvarterer/pauserne?
 - Jeg kan lide at være fysisk aktiv i skolen
-

Kilde: Undervisningsministeriets 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevspørgeskema, 2016.

OVERBLIK OVER ÆNDRINGERNE I INDEKSENE 2014-2016

Inden vi gennemgår udviklingen af indeksene fra 2014 til 2016 hver for sig, giver vi i tabel 2.2 et overblik over de gennemsnitlige indeksscorer for alle elever under ét (dvs. på tværs af de deltagende 4., 6., 8. og 9. klas-

ser) i henholdsvis 2014 og 2016. Hvorvidt der er statistisk sikre forskelle i disse gennemsnit over de 2 år testes ved hjælp af t-test.

TABEL 2.2

Sammenligning af gennemsnitsscorer for alle elever særskilt for hvert indeks i 2014 og 2016. Gennemsnitsscorer, forskel og *p*-værdier.

Indeks ¹	2014	2016	Forskel	<i>p</i> -værdi
Generel skoletrivsel	0,79	0,77	-0,01 **	0,00
Faglig interesse for skolen	0,72	0,73	0,01 **	0,00
Støtte fra familien	0,88	0,88	0,00	0,80
Lærer/elev-relation	0,84	0,84	-0,00	0,75
Karakteristika ved undervisningen	0,70	0,70	0,00	0,77
Tydelighed og klare mål i undervisningen	0,75	0,72	-0,03 **	0,00
Eksterne aktiviteter i skolen	0,17	0,17	0,00	0,68

Anm.: Sammenligninger af gennemsnitsscorer i henholdsvis 2014 og 2016 for hvert indeks er foretaget vha. t-test. Signifikante forskelle på mindst et 5-procents-signifikansniveau angives med **.

1. Indekset for fysisk aktivitet i skolen kan ikke sammenlignes over de 2 år, da indekset er ændret fra og med 2016.

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Af tabellen fremgår, at det gennemsnitlige niveau for de tre indeks *generel skoletrivsel*, *faglig interesse for skolen* samt *tydelighed og klare mål i undervisningen* er signifikant forskelligt i de 2 år. Niveauet for elevernes faglige interesse for skolen er højere i 2016 end i 2014, mens den generelle skoletrivsel og elevernes oplevelse af tydelighed og klare mål i undervisningen er dalet. Der er dog i alle tre tilfælde tale om meget små ændringer på 1-2 pct. Gennemsnittene for de øvrige indeks er ikke signifikant forskellige i 2014 og 2016. I kapitel 3 undersøges sammenhængene mellem elevens baggrundsplysninger og indeksene.

ELEVERNES GENERELLE SKOLETRIVSEL

GENEREL SKOLETRIVSEL

I spørgsmålene, der udgør indekset for generel skoletrivsel, er eleverne blevet spurgt om det oplevede tilhørsforhold til skolen, om eleven er glad for sin klasse, og om eleven er glad for at gå i skole generelt (se tabel 2.1).

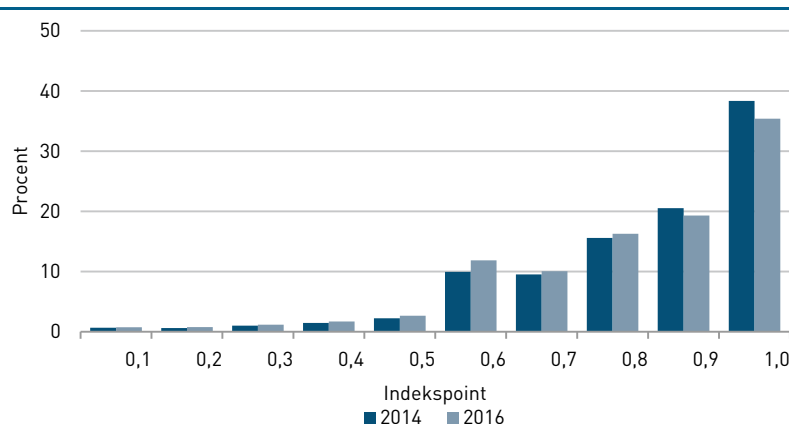
Indeksets fordelinger i henholdsvis 2014 og 2016 er vist i figur 2.1. Heraf fremgår det, at de fleste elever trives godt i skolen i begge år. Der ses dog en lille forskydning i fordelingen i retning af *lidt ringere skoletrivsel* i 2016. I 2014 befandt 74 pct. af eleverne sig i den øverste tredjedel af indekset med en høj generel skoletrivsel, mens 4 pct. befandt sig i den nederste tredjedel med en mindre god trivsel i skolen.² I 2016 er det 71

2. Når der i teksten refereres til ”den øverste tredjedel” af indekset, menes elever, hvis indeksscore ligger imellem 0,70-1,00. Når der refereres til ”den nederste tredjedel” af indekset, er det elever, hvis indeksscore ligger imellem 0,00-0,39. Der er i dette notat anvendt de samme opdelinger som i de tidligere afrapporteringer, jf. Hansen, Friis-Hansen & Jensen (2015) og Nielsen m.fl. (2015).

pct. af eleverne, der placerer sig i den øverste tredjedel af indekset, mens 4 pct. fortsat placerer sig i den nederste tredjedel af indekset. Det overordnede billede for 2016 er således, at 7 ud af 10 elever trives rigtig godt i skolen i henhold til indekset for generel skoletrivsel. Der observeres tegn på små ændringer i den generelle skoletrivsel i negativ retning siden 2014, men de er endnu så små, at det er alt for tidligt og usikkert et grundlag at vurdere, hvorvidt der er tale om et potentielt bekymringspunkt eller ej.

FIGUR 2.1

Elevbesvarelser om generel skoletrivsel fordelt efter indeksscore. 2014-2016.
Procent.



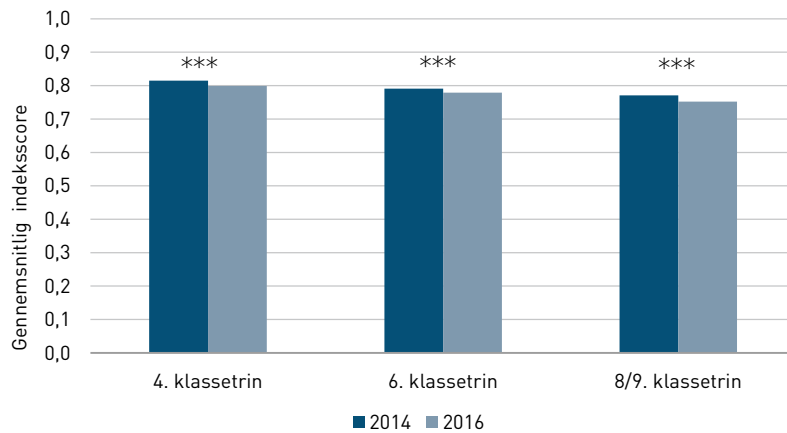
Anm.: Baseret på 26.934 besvarelser i 2014 og 20.125 besvarelser i 2016. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

Figur 2.2 viser den gennemsnitlige indeksscore for hvert klassetrin i henholdsvis 2014 og 2016. For alle tre klassetrin gælder i både 2014 og 2016, at eleverne generelt set trives i høj grad, idet den gennemsnitlige score ligger i den øverste tredjedel af indekset. For alle klassetrin gælder, at indeksets gennemsnit er lavere i 2016 end i 2014, som det også afspejles i forskydningen i fordelingen, jf. figur 2.1. Den generelle skoletrivsel blandt eleverne i 6. og 8./9. klasse er lidt lavere end trivslen blandt eleverne i 4. klasse. Selvom forskellene på klassetrinsgennemsnittene er statistisk signifikante, er der dog tale om forholdsvis små ændringer for alle klassetrin.

FIGUR 2.2

Elevbesvarelser om generel skoletrivsel fordelt efter indeksscore. Særskilt for klassetrin. 2014-2016. Gennemsnitlig indeksscore.



Anm.: Baseret på 26.934 besvarelser i 2014 og 20.125 besvarelser i 2016. Til at undersøge, om der er signifikante forskelle mellem 2014 og 2016 har vi anvendt en t-test. Signifikansniveau: ** $p < 0,5$, *** $p < 0,01$. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

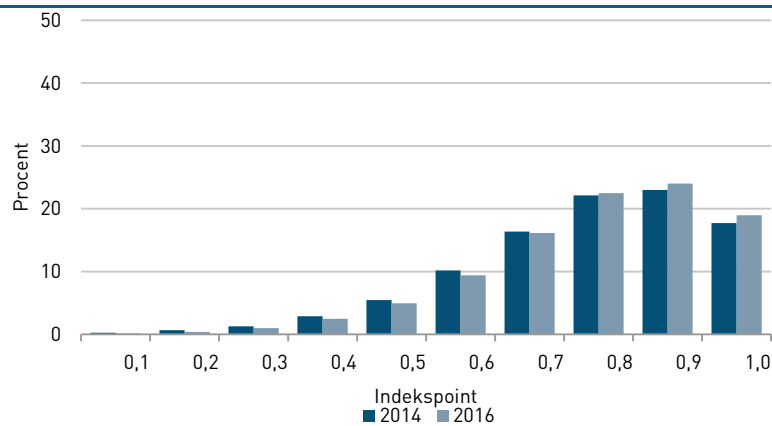
Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

FAGLIG INTERESSE FOR SKOLEN

Der indgår fem spørgsmål i indekset om faglig interesse for skolen. Spørgsmålene vedrører blandt andet elevernes holdning til dansk eller matematik, om de hører efter i timerne, og om de keder sig i timerne – jf. tabel 2.1. I figur 2.3 vises fordelingen af elevernes besvarelser i form af indekset om faglig interesse for skolen. Både i 2014 og 2016 placeres flertallet af elevernes besvarelser i den øverste del af indekset, men besvarelserne er ikke helt så positive som for den generelle skoletrivsel. I 2016 er 65 pct. af elevernes besvarelser at finde i den øverste tredjedel af indekset, der indikerer en høj faglig interesse. Modsat den generelle trivsel, så er der i 2016 *flere* elever, der placerer sig i øverste tredjedel af fordelingen af indekset for faglig interesse end i 2014, hvor andelen var 63 pct. Tilsvarende er der færre elever, der placerer sig i den nederste tredjedel af indekset – 4 pct. i 2016 mod 5 pct. i 2014.

FIGUR 2.3

Elevbesvarelser om faglig interesse for skolen fordelt efter indeksscore. 2014-2016. Procent.



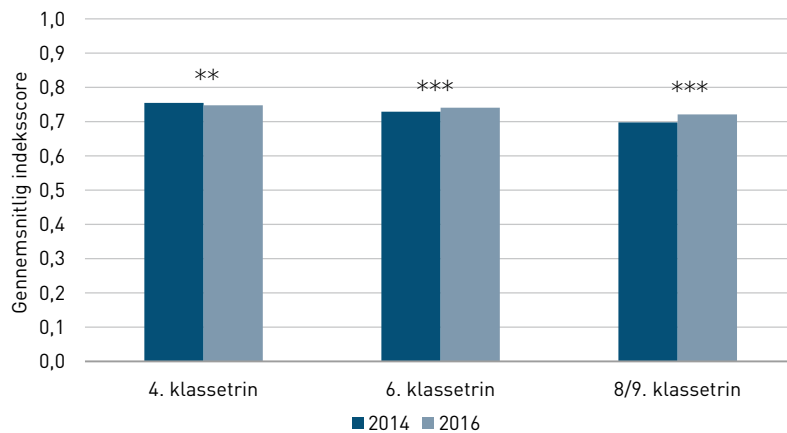
Anm.: Baseret på 24.571 besvarelser i 2014 og 16.775 besvarelser i 2016. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

Figur 2.4 viser, at den faglige interesse er marginalt lavere, jo højere klassetrin eleverne befinder sig på. Den faglige interesse er højest på 4. klassetrin og en anelse lavere på 6. og 8./9. klassetrin (statistisk signifikans for klassetrinsforskellene er ikke vist i figuren). Det samme mønster ses i både 2014 og 2016, men forskellene mellem klassetrinene er mindre i 2016. For alle klassetrin gælder, at der er statistisk sikre forskelle mellem tallene for 2014 og 2016, som vist i figuren, men forskellene er små og modsatte. For 4. klasserne er den faglige interesse marginalt lavere i 2016 end i 2014, mens den er en anelse højere for 6. klassetrin og 8./9. klassetrin.

FIGUR 2.4

Elevbesvarelser om faglig interesse for skolen fordelt efter indeksscore. Særskilt for klassetrin. 2014-2016. Gennemsnitlig indeksscore.



Anm.: Baseret på 24.571 besvarelser i 2014 og 16.775 besvarelser i 2016. Til at undersøge, om der er signifikante forskelle mellem 2014 og 2016, har vi anvendt en t-test. Signifikansniveau: ** $p < 0,5$, *** $p < 0,01$. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

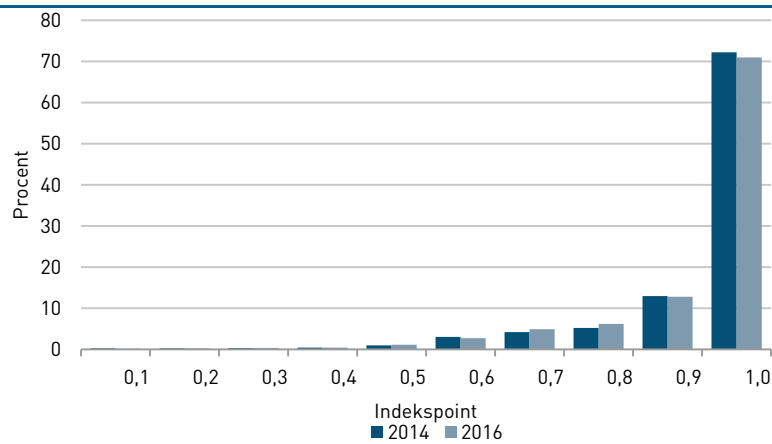
STØTTE FRA FAMILIEN

Indekset vedrørende støtte fra familien indeholder to spørgsmål om, hvor ofte eleven spiser aftensmad sammen med forældrene, og om elevens forældre spørger om, hvordan det går i skolen – jf. tabel. 2.1.

Som det fremgår af figur 2.5, oplever langt de fleste elever en høj støtte fra familien, og det gælder både i 2014 og i 2016. I 2014 oplevede 90 pct. af eleverne, at de fik meget støtte fra familien, idet deres besvarelser af de bagvedliggende spørgsmål placerede dem i den øverste tredjedel af indekset for støtte fra familien. Kun 1 pct. af eleverne følte sig i meget lille grad støttet af familien (dvs. med placering i den nederste tredjedel af indekset). I 2016 er andelen, der oplever, at de får meget støtte fra familien, 90 pct., og andelen, der oplever en meget lille grad af støtte, er 1 pct.

FIGUR 2.5

Elevbesvarelser om støtte fra familien fordelt efter indeksscore. 2014-2016. Procent.



Anm.: Baseret på 26.367 besvarelser i 2014 og 18.090 besvarelser i 2016. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

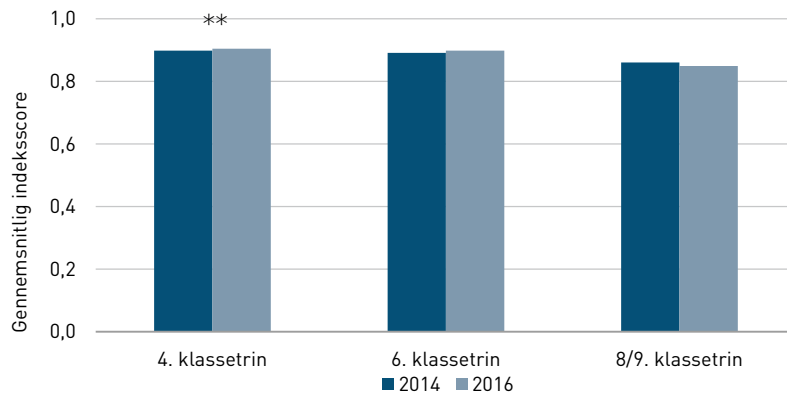
Fordelingen af indekset for støtte fra familien vises i en figur, hvor den lodrette akse går til 80 pct., fordi dette indeks fordeler sig anderledes end de øvrige indeks, der beskrives i kapitlet

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

Ligesom der kun er marginale ændringer i fordelingen fra 2014 til 2016, så ændrer det gennemsnitlige indeks sig også kun lidt fra imellem de 2 år, og ændringerne går i forskellig retning for de enkelte klassetrin. Som det ses af figur 2.6, så er det gennemsnitlige indeks højere for 4. klassetrin og 6. klassetrin, mens det er lavere for eleverne på 8./9. klassetrin. Selvom disse ændringer er statistisk sikre, er de meget små og må vurderes som værende uden nævneværdig betydning i praksis.

FIGUR 2.6

Elevbesvarelser om støtte fra familien fordelt efter indeksscore. Særskilt for klassetrin. 2014-2016. Gennemsnitlig indeksscore.



Anm.: Baseret på 26.367 besvarelser i 2014 og 18.090 besvarelser i 2016. Til at undersøge, om der er signifikante forskelle mellem 2014 og 2016, har vi anvendt en t-test. Signifikansniveau: ** $p < 0,5$, *** $p < 0,01$. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

ELEVERNES OPLEVELSE AF UNDERVISNINGEN

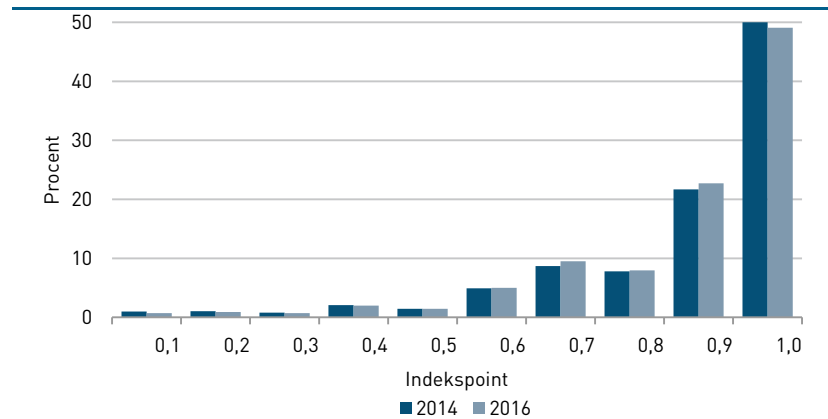
LÆRER/ELEV-RELATION

I indekset om lærer/elev-relation indgår blandt andet spørgsmål om, hvorvidt elevens lærer sørger for, at eleven har det godt i klassen, og om eleven føler sig lyttet til af sin lærer i timerne – jf. tabel 2.1.

Både i 2014 og 2016 føler de fleste af eleverne i høj grad, at de har en tæt relation til deres lærer, idet deres besvarelser af de bagvedliggende spørgsmål gør, at de placerer sig i den øverste tredjedel af indekset. I begge år er der 80 pct., som oplever, at de har en tæt relation til deres lærer, mens der er godt 4 pct., der ligger i den nederste tredjedel af fordelingen og derfor kan karakteriseres som havende en dårlig relation til deres lærer. Fordelingen af indekset vises i figur 2.7.

FIGUR 2.7

Elevbesvarelser om lærer/elev-relation fordelt efter indeksscore. 2014-2016.
Procent.

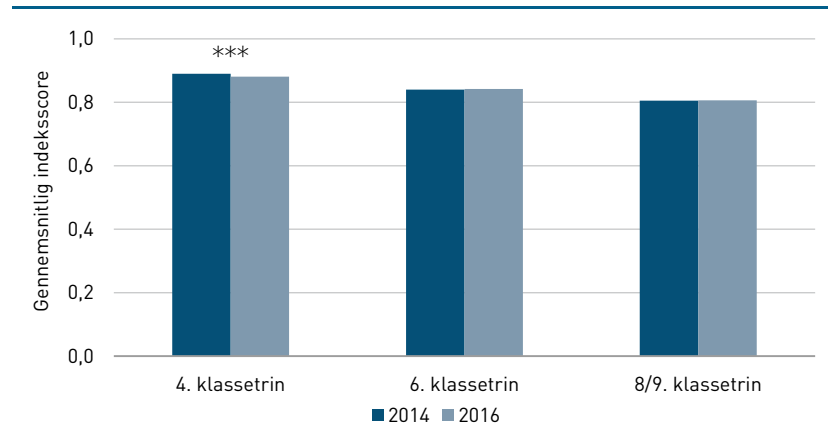


Anm.: Baseret på 26.591 besvarelser i 2014 og 19.718 besvarelser i 2016. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

FIGUR 2.8

Elevbesvarelser om lærer/elev-relation fordelt efter indeksscore. Særsomt for klassetrin. 2014-2016. Gennemsnitlig indeksscore.



Anm.: Baseret på 26.591 besvarelser i 2014 og 19.718 besvarelser i 2016. Til at undersøge, om der er signifikante forskelle mellem 2014 og 2016, har vi anvendt en t-test. Signifikansniveau: ** $p < 0,5$, *** $p < 0,01$. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

Ligesom der kun er meget små forskydninger i fordelingen af indekset, ændrer det gennemsnitlige indeks sig også kun marginalt fra 2014 til 2016. Som det fremgår af figur 2.8, er det kun for elever på 4. klassetrin, at ændringen er statistisk sikker, hvor vi observerer en forskel i det gennemsnitlige indeks, men størrelsen på ændringen er minimal.

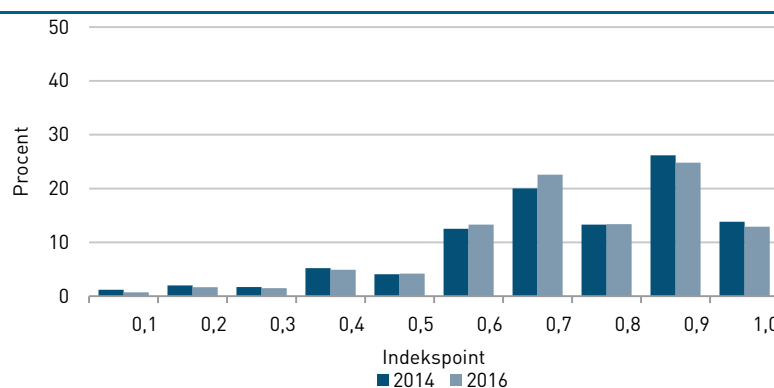
KARAKTERISTIKA VED UNDERVISNINGEN

Der indgår fire spørgsmål i indekset om karakteristika ved undervisningen – jf. tabel 2.1. De fire spørgsmål har ret forskellig karakter og omhandler både, om der er ro i klassen, om eleven får stillet spændende opgaver, om det er tydeligt, hvad læreren vil have eleverne til at lave, når der er gruppearbejde, og endelig, om læreren sætter faget i relation til hverdagen. Forskelligheden af spørgsmålene kan være begrundelse for, at eleverne fordeler sig forholdsvis spredt i dette indeks.

Figur 2.9 viser fordelingen af indekset i 2014 og 2016. Som det fremgår, er der kun sket mindre forskydninger i fordelingen på de 2 år. I 2014 var der 53 pct. af eleverne, som i høj grad var tilfredse med undervisningens tilrettelæggelse og indhold, idet deres besvarelser af de bagvedliggende spørgsmål placerer dem i den øverste tredjedel af fordelingen. I den nederste tredjedel ligger 10 pct. af elevbesvarelserne, og disse elever kan derfor karakteriseres som værende utilfredse med undervisningens karakteristika. I 2016 er andelen af elever i den øverste tredjedel 51 pct., hvilket er en anelse mindre end i 2014, mens andelen af elever i den laveste tredjedel er 9 pct. i 2016.

FIGUR 2.9

Elevbesvarelser om karakteristika ved undervisningen fordelt efter indeksscore. 2014-2016. Procent.



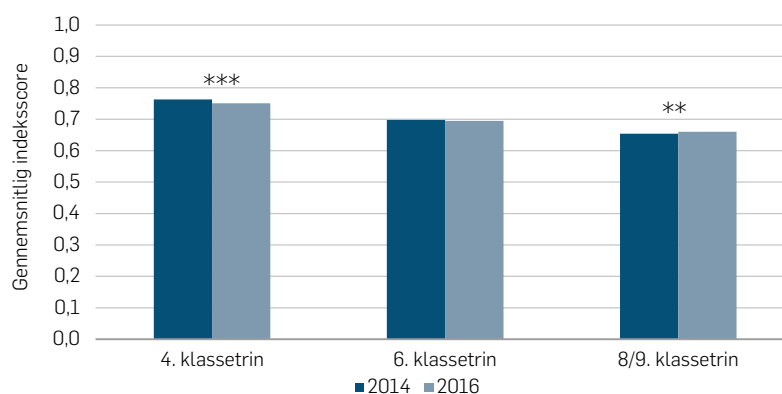
Anm.: Baseret på 24.906 besvarelser i 2014 og 18.450 besvarelser i 2016. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

Det gennemsnitlige indeks for hvert af klassetrinene i 2014 og 2016 er vist i figur 2.10. Som vi har set for flere af de andre indeks, finder vi lavere gennemsnitlig scorer for indekset for karakteristika ved undervisningen, jo højere klassetrin eleverne befinder sig på. Elever på de ældre klassetrin synes altså mindre godt om undervisningen end de yngste, og som det fremgår af figuren, er der kun mindre ændringer over tid. For 4. klassetrin er indeksgennemsnittet en anelse lavere i 2016 end i 2014, mens det er marginalt højere for eleverne på 8./9. klassetrin. Selvom disse ændringer er statistisk sikre, så er de reelle ændringer så små, at de må anses som værende ubetydelige i praksis.

FIGUR 2.10

Elevbesvarelser om karakteristika ved undervisningen fordelt efter indeksscore. Særsigt for klassetrin. 2014-2016. Gennemsnitlig indeksscore.



Anm.: Baseret på 24.906 besvarelser i 2014 og 18.450 besvarelser i 2016. Til at undersøge, om der er signifikante forskelle mellem 2014 og 2016, har vi anvendt en t-test. Signifikansniveau: ** $p < 0,5$, *** $p < 0,01$. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

TYDELIGHED OG KLARE MÅL I UNDERVISNINGEN

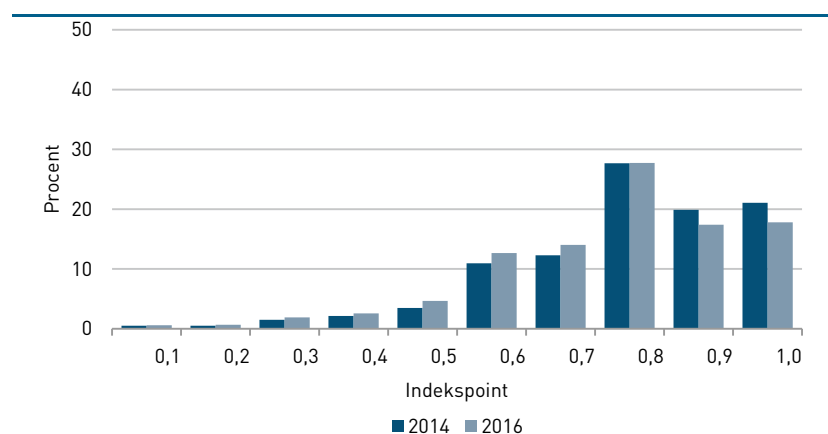
For at undersøge, om eleverne har en forståelse af, hvad der forventes af dem, er de blevet stillet en række spørgsmål om, hvor klare mål der er i undervisningen, bl.a. om de kender deres lærers faglige forventninger, og om de ved, hvad de skal lære i dansk og matematik (se tabel 2.1).

Der er stor spredning i elevernes besvarelse af spørgsmålet i både 2014 og 2016, men dog en tendens til, at der i 2016 er færre, der i høj grad synes, at der er tydelighed og klare mål i undervisningen (placeringer i den øverste tredjedel af fordelingen). I 2014 var der 69 pct., der i høj grad syntes, at der var tydelighed og klare mål i undervisningen, mens denne andel i 2016 er 63 pct. (se figur 2.11), dvs. en forskel på 6 procentpoint på 2 år. Denne forskel er af en størrelsesorden, som kan på-

kalde sig en vis opmærksomhed i forhold til at følge, om denne tendens fortsætter eller ej ved de fremtidige målinger. Det skal dog samtidig understreges, at det i 2016 fortsat er sådan, at en stor andel af eleverne oplever en høj grad af tydelighed og klare mål i undervisningen.

FIGUR 2.11

Elevesvarer om tydelighed og klare mål i undervisningen fordelt efter indeks-score. 2014-2016. Procent.



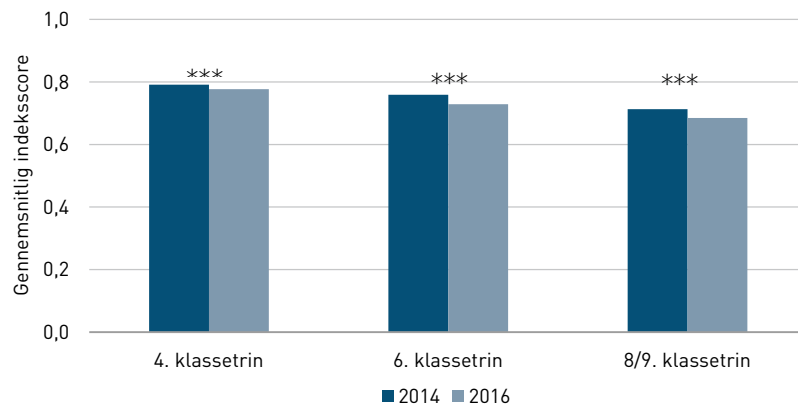
Anm.: Baseret på 22.947 besvarelser i 2014 og 16.628 besvarelser i 2016. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

Den nedadgående forskydning af indeksfordelingen spejler sig i, at det gennemsnitlige indeks for hvert af klassetrinene også er ændret før til efter reformen (se figur 2.12). Ligesom ved flere af de andre indeks ser vi også her, at elever på de ældste klassetrin er mere negative i deres besvarelser sammenlignet med de yngre elever. De ældre elever oplever med andre ord i mindre grad, at der er tydelighed og klare mål i undervisningen end de yngre elever.

FIGUR 2.12

Elevbesvarelser om tydelighed og klare mål i undervisningen fordelt efter indeks-score. Særsomt for klassetrin. 2014-2016. Gennemsnitlig indeksscore.



Anm.: Baseret på 22.947 besvarelser i 2014 og 16.628 besvarelser i 2016. Til at undersøge, om der er signifikante forskelle mellem 2014 og 2016, har vi anvendt en t-test. Signifikansniveau: ** $p < 0,5$, *** $p < 0,01$. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

EKSTERNE AKTIVITETER, MOTION OG BEVÆGELSE I SKOLEN

EKSTERNE AKTIVITETER I SKOLEN

En eksternt aktivitet kan bestå af undervisning uden for skolen, eller at en eksternt person (såsom en politibetjent eller en musiker) kommer og underviser på skolen. En tur på museum eller lignende karakteriseres også som en eksternt aktivitet. Endelig kan det gælde undervisning uden for skolen, fx i naturen, lokale sportsklubber eller andre ting.

Som det fremgår af figur 2.13, så mener størstedelen af eleverne, at omfanget af eksternt aktiviteter er lavt, og der er ikke sket nogen væsentlig forskydning af det billede fra 2014 til 2016. Både i 2014 og i 2016 udtrykker hele 94 pct. af eleverne, at omfanget af eksternt aktiviteter er meget lavt, idet deres besvarelser af spørgsmålene, der indgår i dette indeks, gør, at de ligger i den nederste tredjedel af indeksfordelingen.

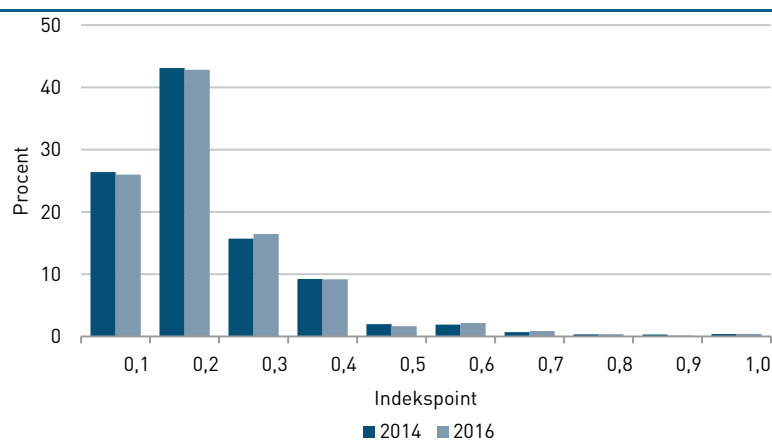
Dette såkaldt ”lave” niveau skal ses i relation til to forhold. Dels er eleverne ikke blevet bedt om at vurdere, om niveauet er tilpas eller ej. Dels kan det være, at svarkategorierne er for optimistiske eller er for mange. Eksempelvis spørgsmålet ”Hvor tit er I på ture uden for skolen?” hvortil der er syv svarmuligheder varierende fra ”hver dag” til ”aldrig”. Man kan argumentere, at svarmulighederne ”hver dag” og ”2-5 gange om ugen” er et godt stykke over ambitionsniveauet i reformen, og det vil

afspejle sig i et lavere niveau på indekset, at disse svarkategorier bliver brugt så sjældent.

Til beskrivelsen af dette indeks kan tilføjes, at 11,3 pct. af de adspurgte elever i 2014 oplevede minimum 1 besøg om måneden af en voksen udefra, mens denne andel var 13,5 pct. i 2016. Derimod er andelen af elever, der oplevede minimum 1 tur uden for skolen om måneden, stabil; 21,5 pct. af eleverne svarede dette i 2014, og 20,6 pct. i 2016.³

FIGUR 2.13

Elevbesvarelser om eksterne aktiviteter i skolen fordelt efter indeksscore. 2014-2016. Procent.



Anm.: Baseret på 19.781 besvarelser i 2014 og 15.132 besvarelser i 2016. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

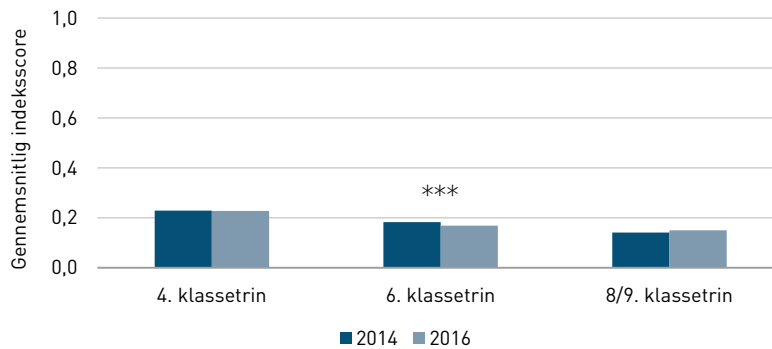
Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

Der er ikke sket store ændringer i det gennemsnitlige indeks for de enkelte klassetrin, som vist i figur 2.14. For 4. klassetrin kan der ikke findes nogen statistik signifikant ændring i indekset fra 2014 til 2016, mens der på 6. klassetrin har været en forskydning i negativ retning, og på 8./9. klassetrin har der været en minimal forskydning i positiv retning, som godt nok er statistisk sikker, men må siges at være af meget begrænset reel betydning pga. den meget begrænsede størrelsesorden.

3. For både spørgsmålet "Hvor tit har I besøg af en voksen uden for skolen til at undervise" og "Hvor tit er I på ture uden for skolen" er svarkategorierne "hver dag", "2-5 gange om ugen", "1 gang om ugen", "2-3 gange om måneden" og "1 gang om måneden" kodet sammen.

FIGUR 2.14

Elevbesvarelser om eksterne aktiviteter i skolen fordelt efter indeksscore. Særligt for klassetrin. 2014-2016. Gennemsnitlig indeksscore.



Anm.: Baseret på 19.781 besvarelser i 2014 og 15.132 besvarelser i 2016. Til at undersøge, om der er signifikante forskelle mellem 2014 og 2016, har vi anvendt en t-test. Signifikansniveau: ** $p < 0,5$, *** $p < 0,01$. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016) samt 1. dataindsamling (2014).

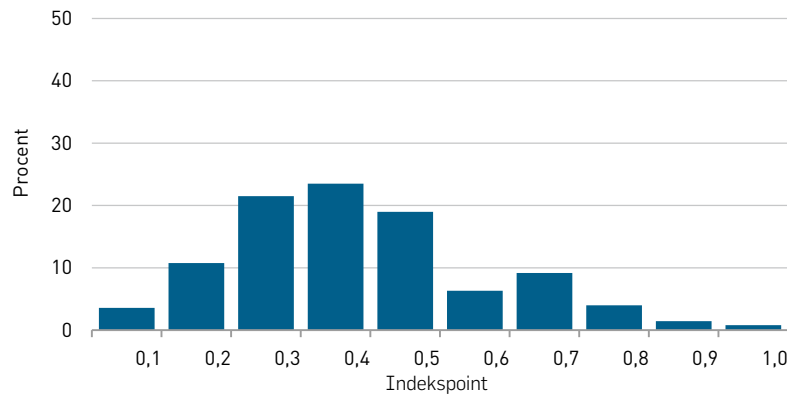
FYSISK AKTIVITET

Som tidligere nævnt er indekset om fysisk aktivitet konstrueret anderledes i 2016 og adskiller sig dermed fra indekset i 2014 og 2015. Det ny indeks vil derfor kunne anvendes i de *fremadrettede* sammenligninger over tid, dvs. fra 2016-2018, men *ikke* bagud i tid, dvs. ikke for perioden 2014-2016.

I det følgende præsenteres fordelingen af det nye indeks om fysisk aktivitet fra 2016. I indekset indgår der tre spørgsmål. De første to vedrører elevernes udsagn om omfanget af fysisk aktivitet i løbet af en normal skoledag i henholdsvis timerne og frikvartererne (i de tidligere år blev eleverne stillet ét spørgsmål om omfanget af fysisk aktivitet samlet set i *både* timer og frikvarterer). Det tredje spørgsmål handler om, hvorvidt eleverne kan lide at være fysisk aktive i skolen. Det bemærkes først og fremmest, at der er relativt stor spredning i besvarelserne som vist vha. indekset om fysisk aktivitet, jf. figur 2.15. I den laveste tredjedel ligger 59 pct. af elevernes besvarelser, hvilket indikerer, at de ikke er særligt fysisk aktive i skolen og heller ikke bryder sig specielt meget om at være det. I den modsatte ende af skalaen har 6 pct. af eleverne svaret på spørgsmålene på en måde, så de ligger i den øverste tredjedel af indekset. Disse elever er således både meget fysisk aktive i skolen, og de kan lide at være det.

FIGUR 2.15

Elevbesvarelser om fysisk aktivitet i skolen. Procent.



Anm.: Baseret på 15.843 besvarelser. En score på 0 indikerer et negativt svar, eller at de målte forhold opleves sjældent, mens en score på 1 indikerer et positivt svar, eller at de målte forhold opleves hyppigt.

Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskemaer fra 3. dataindsamling (2016).

Som nævnt kan vi ikke sammenligne resultaterne fra indekset for fysisk aktivitet for 2016 med resultaterne fra 2014 pga. et databrud. I det følgende beskriver vi i stedet for fordelingen af svarene på de to spørgsmål vedrørende elevernes faktiske aktivitetsniveau i skolen, der som nævnt indgår opdelt på henholdsvis timer og frikvarterer i 2016-spørgeskemaet – til forskel for ét samlet spørgsmål i 2014 og 2015. Vi ser også på svarfordelingen på det spørgsmål, der handler om, hvorvidt eleverne kan lide at være i fysisk aktivitet i skolen.

Af tabel 2.3 fremgår det, at 39,6 pct. af eleverne angiver, at de er fysisk aktive i mindre end 15 minutter i undervisningstimerne i løbet af en normal skoledag. 18,9 pct. er fysisk aktive i ca. 15 minutter i timerne, mens yderligere knap 13,6 pct. er aktive i ca. 30 minutter i timerne dagligt. Lidt under hver tredje elev – 27,9 pct. – er fysisk aktive i undervisningstimerne i ca. 45 minutter eller mere på en almindelig skoledag. Det er klart de yngste elever på 4. klassetrin, der ifølge eget udsagn får bevæget sig mest i forbindelse med undervisningstimerne. Blandt dem svarer 40,9 pct., at de er fysisk aktive i timerne i ca. 45 minutter eller mere på en almindelig skoledag. Til sammenligning gælder det 16,5 pct. af eleverne på 8./9. klassetrin. Det skal understreges, at det er elevernes egen vurdering af tiden brugt i skolen til fysisk aktivitet i timerne.

TABEL 2.3

Elevbesvarelser til spørgsmål, der indgår i indekset om fysisk aktivitet. Besvarelser i 2016 særskilt for klassetrin. Procentandele.

	4. klasse	6. klasse	8.-9. klasse	I alt
<i>Tænk på en normal dag. Hvor meget tid bruger du på at være fysisk aktiv i timerne?</i>				
Mindre end 15 minutter	22,0	32,3	55,0	39,6
Cirka 15 minutter	20,9	19,5	17,4	18,9
Cirka 30 minutter	16,2	14,9	11,1	13,6
Cirka 45 minutter og derover ¹	40,9	33,3	16,5	27,9
<i>Tænk på en normal dag. Hvor meget tid bruger du på at være fysisk aktiv i frikvartererne/pauserne?</i>				
Mindre end 15 minutter	6,6	9,7	38,6	21,1
Cirka 15 minutter	15,2	13,6	22,6	17,9
Cirka 30 minutter	27,0	24,1	17,8	22,2
Cirka 45 minutter og derover ¹	51,2	52,6	21,1	38,8
<i>Jeg kan lide at være fysisk aktiv i skolen.</i>				
Meget enig	60,0	58,6	39,9	51,2
Lidt enig	22,8	22,9	26,1	24,2
Hverken enig eller uenig	11,4	13,2	21,8	16,3
Lidt uenig	3,2	2,7	5,9	4,2
Meget uenig	2,6	2,6	6,2	4,1

Anm.: Baseret på 18.544 besvarelser.

1. Besvarelsesandelene i kategorien "Cirka 45 minutter og derover" dækker over en sammenlægning af elever, der ved spørgsmålet har svaret "Cirka 45 minutter", "Cirka 1 time", "Cirka 2 timer", "Cirka 3 timer" eller "Over 3 timer".

Kilde: Undervisningsministeriet, elevskema, 3. dataindsamling, foråret 2016.

Ikke overraskende får eleverne generelt rørt sig mere i frikvartererne/pauserne end i timerne. Over halvdelen af eleverne på mellemtrinets 4. og 6. klassetrin får bevæget sig i ca. 45 minutter eller mere dagligt i frikvartererne/pauserne. Det gælder imidlertid kun for godt hver femte udskolingselev (21,1 pct. af 8.-/9.-klasses-eleverne). Blandt de ældste elever bevæger 38,6 pct. sig i mindre end 15 minutter i frikvartererne/pauserne i løbet af en almindelig skoledag. Dette hænger formentligt også sammen med, at det er de yngste elever, der bedst kan lide at være fysiske aktive i skolen. Hvor 82-83 pct. på 4. og 6. klassetrin kan lide at være fysisk aktive i skolen, gælder det for 66 pct. af eleverne på 8./9. klassetrin.

Konklusionen om, at det er de yngre elever, der er mere fysisk aktive i *skolen*, genkendes både fra baselinedata og fra den første eftermåling i 2015. Se i øvrigt Nielsen m.fl. (2015) for en uddybning af alders- og kønsforskelle samt forskelle mht. omfanget af fysisk aktivitet i skolen versus i fritiden. I den analyse fandt vi fx ikke belæg for, at alder har nogen større betydning for niveauet af elevernes fysiske aktivitet i *fritiden*.

ELEVERNES BAGGRUND OG OPLEVELSE AF SKOLEN I 2014 OG 2016

INDLEDNING

Et af de overordnede mål med folkeskolereformen er at mindske betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige resultater. I denne undersøgelse har vi ikke mulighed for at undersøge lige præcis den sammenhæng, men vi vil i stedet belyse sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund og deres oplevelse af skolen som beskrevet ved hjælp af indeksene. Vi har et særligt fokus på indeksene for henholdsvis generel skoletrivsel og faglig interesse, fordi disse må betragtes som vigtige elementer i det fundament, som gode faglige resultater bygger på. Foruden et overblik over, hvilke baggrundskarakteristika der er mest betydningsfulde for de forskellige indeks, ser vi også på, om disse sammenhænge ændrer sig over tid.

Oplysningerne om elevernes socioøkonomiske baggrundskarakteristika stammer fra registerbaserede oplysninger fra Danmarks Statistisk, hvilket uddybes i bilag 1. I de følgende analyser anvender vi oplysninger om køn, klassetrin samt følgende oplysninger om elevens familiebaggrund:

- Etnicitet: Om eleven har en etnisk dansk baggrund eller en anden etnisk baggrund end dansk
- Forældres uddannelse: Hver af forældrenes højest gennemførte uddannelse fordelt på tre kategorier: grundskole eller uoplyst uddannelse, ungdomsuddannelse (herunder erhvervsfaglig ungdomsuddannelse) eller videregående uddannelse
- Familietype: Om eleven bor med begge forældre eller ikke
- Forældres arbejdsmarkedsstatus: Om mor og far er i arbejde eller ikke

- Forældres indkomst: Mors og fars disponible indkomst inddelt i kvartiler.⁴

I kapitel 2 så vi, at der generelt observeres meget små ændringer i de gennemsnitlige scorer for indeksene. De klasseopdelte gennemsnit samt fordelingerne af elevernes indeksscorer viste også relativt beskedne forskydninger over de 2 år. Der er dog sket statistisk sikre ændringer i det gennemsnitlige niveau for tre af indeksene: *Generel skoletrivsel*, *faglig interesse for skolen* samt *tydelighed og klare mål i undervisningen*. Niveauet for elevernes faglige interesse for skolen er steget en anelse, mens den generelle skoletrivsel og elevernes oplevelse af tydelighed og klare mål i undervisningen er dalet en smule. I alle tre tilfælde er der dog tale om meget små ændringer på blot 1-2 procentpoint. For de øvrige indeks er der ikke statistisk sikre ændringer på gennemsnitsniveau. Alligevel kan selv beskedne udsving dække over variationer henover elevers baggrundskaraktistika. Eller med andre ord, sammenhængen mellem elevernes svar på et givet indeks og deres baggrundsforhold kan have ændret sig fra før folkeskole-reformen blev indført til nu.

Ved at estimere lineære regressionsmodeller for henholdsvis 2014 og 2016 med indekset som afhængig variabel og baggrundsvARIABLENE som ”forklarende” variable og sammenligne de to modeller kan vi svare på to spørgsmål. Dels hvilke baggrundsfaktorer, der har betydning for et givent indeks. Dels om eventuelle observerede ændringer over tid i indekset kan være drevet af, at betydningen i enkeltfaktorer i elevernes baggrund har ændret sig fra 2014 til 2016. Der er tale om en beskrivende analyse, og det er derfor ikke muligt at identificere deciderede årsagssammenhænge mellem baggrundskaraktistika og indeks. Derimod fremhæves relevante sammenhænge mellem elevens baggrund og oplevelsen af skolen, som det opfanges af det pågældende indeks, samt hvilke tendenser over tid der gør sig gældende i data. De anvendte analysemetoder er yderligere beskrevet i bilag 1.

I analysen har vi desuden sammenholdt resultaterne med de sammenhænge mellem indeks og baggrundskaraktistika, der er beskrevet i rapporten om 2. dataindsamling blandt eleverne (Nielsen m.fl., 2015), for at se, om disse fortsat gør sig gældende i 2016. Her skal man imidlertid påtænke, at der i 2015 indgik andre klassetrin (5., 7. og 9. klassetrin) end i 2014 og 2016 (4., 6., 8. og 9. klassetrin). Dette kan have betydning for resultaterne, idet betydningen af socioøkonomisk baggrund kan være forskellig for de forskellige klassetrin.

I det følgende kigges først på henholdsvis elevernes generelle skoletrivsel og faglige interesse, da disse, som nævnt i kapitlets indled-

4. Sammenhænge mellem indeksene og forældres indkomst gennemgås ikke her, da billedet for disse er meget sammenlignelige med sammenhænge mellem indeksene og forældres uddannelsesniveau.

ning, er to af meget centrale elementer i forhold til opnåelse af gode faglige resultater. Dernæst gennemgås de øvrige indeks mindre detaljeret, da sammenhængene og forskellene over tid er mindre betydende her. Sidst i kapitlet viser vi en oversigt over de undersøgte baggrundsforhold. Oversigten viser, hvilke af disse baggrundsforhold, vi med statistisk sikkerhed kan sige har en ændret betydning for de syv indeks fra 2014 til 2016.

ELEVERNES GENERELLE SKOLETRIVSEL

Tabel 3.3 viser, hvordan elevernes socioøkonomiske baggrund korrelerer med deres trivsel i skolen. Tabellen afrapporterer betydningen af elevernes køn, etnicitet, om de bor med begge forældre, forældrenes uddannelse samt tilknytning til arbejdsmarkedet i henholdsvis 2014 og 2016. Desuden vises i sidste kolonne, hvorvidt der er signifikante forskelle på disse baggrundskarakteristikas betydning for skoletrivslen i de 2 år. Da indeks-skalaen går fra 0 til 1, svarer et estimat på fx 0,03 til en ændring på tre pct. på skalaen.

Samlet set er der kun minimale forskelle i betydningen af de undersøgte baggrundsforhold for elevernes generelle skoletrivsel over årene. Den eneste signifikante forskel er betydningen af, om eleven bor med begge forældre. I 2014 scorede elever, der boede med begge deres forældre, i gennemsnit 3 pct. højere på indekset for generel skoletrivsel end de elever, der ikke boede med begge forældre, mens de scorer 2 pct. højere i 2016. Estimatet var ligeledes 2 pct. i 2015. Der er imidlertid tale om kvantitativt meget små forskelle, som må anses for værende uden betydning i praksis. Det understøttes af, at alle estimater i modellen med standardiserede koefficienter er under 0,10 standardafvigelser. For de øvrige forhold er der ingen signifikante forskelle, når vi sammenligner baggrundskarakteristikas betydning for generel skoletrivsel i 2014 og 2016.

Hvad angår de øvrige sammenhænge, kan det pointeres, at ligesom i 2015 scorer elever med etnisk dansk baggrund lavere på indekset for generel skoletrivsel (4 pct.), end elever med en anden etnisk baggrund end dansk i 2016, når der tages højde for de øvrige baggrunds faktorer, som fx forældrenes uddannelse og arbejdsmarkedstilknytning. Drenge angiver i gennemsnit en højere trivselsscore end piger; scoren er 1 pct. højere end pigernes i både 2014 og 2016, og denne forskel er statistisk sikker. Denne kønsforskelle for generel skoletrivsel sås også i 2015.

TABEL 3.1

Sammenhæng mellem indeks for elevernes generelle skoletrivsel og deres socio-økonomiske baggrundsforhold. Lineære regressionsmodeller estimeret for alle elever særskilt for 2014 og 2016. Test af forskelle på koefficientestimer.

	2014	2016	Test af forskelle på koefficientestimer fra 2014 og 2016 ¹
Mor er i arbejde	0,01 *** (0,00)	0,02 ** (0,00)	
Far er i arbejde	0,00 (0,00)	0,00 (0,01)	
Bor med begge forældre	0,03 *** (0,00)	0,02 *** (0,00)	Chi ² (1) = 5,63 P = 0,018
Etnisk dansk	-0,03 *** (0,01)	-0,04 *** (0,01)	
Dreng	0,01 *** (0,00)	0,01 *** (0,00)	
Mors uddannelse ungdomsuddannelse	-0,00 (0,00)	0,01 (0,01)	
Mors uddannelse videregående	0,01 (0,00)	0,01 ** (0,01)	
Fars uddannelse ungdomsuddannelse	0,00 (0,00)	0,01 (0,00)	
Fars uddannelse videregående	0,00 (0,00)	0,01 ** (0,00)	
R ²	0,65	0,60	
Antal observationer	26.985	20.125	

Anm.: ** p < 0,05, *** p < 0,01. Standardfejl angivet i parentes. Parameterestimer fra lineære regressionsmodeller estimeret med skole-fixed-effects for sammenhængen mellem indeks og socioøkonomiske baggrundsforhold. Ud over de viste variabler inkluderer modellen desuden mors og fars indkomstkvarter, indikator for klassetrin samt indikatorer for, hvorvidt der mangler oplysninger om et givent baggrundskarakteristikum.

1. Test af forskelle på parameterestimer i 2014 og 2016 er foretaget vha. postestimerede chi²-test. Kun signifikante forskelle vises. Signifikansniveau: ** p < 0,05, *** p < 0,01.

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Når vi ser på indikatorerne for familiernes ressourcer – eksempelvis forældrenes uddannelsesniveau og deres tilknytning til arbejdsmarkedet – er det forventningen ud fra eksisterende forskning, at jo flere ressourcer der er i familien, desto bedre trives eleverne. Mønstrene i data er i overensstemmelse med denne forventning: Sammenholdt med grundskole/ingen uddannelse svarer elever med forældre med en videregående uddannelse mere positivt om deres skoletrivsel (2 pct.). En lignende positiv sammenhæng gælder også for forældres disponible indkomst inddelt i kvartiler (tal ikke vist). Endelig indikerer variabelen for mors tilknytning til arbejdsmarkedet også en højere score på indekset for generel skoletrivsel.

ELEVERNES FAGLIGE INTERESSE FOR SKOLEN

For indekset vedrørende elevernes faglige interesse for skolen ser vi en lille, men statistisk sikker, positiv forskel i den samlede gennemsnitsscore blandt eleverne fra 2014 til 2016, jf. kapitel 2. Overordnet set svarer ele-

verne således en anelse mere positivt på spørgsmål om deres faglige interesse i 2016, end de gjorde i 2014.

Tabel 3.2 viser, hvordan udvalgte baggrundskarakteristika korrelerer med indekset for elevernes faglige interesse for skolen, og om der skulle være ændringer i disse (betingede) korrelationer over tid.

TABEL 3.2

Sammenhæng mellem indeks for elevernes faglige interesse for skolen og deres socioøkonomiske baggrundsforhold. Lineære regressionsmodeller estimeret for alle elever særskilt for 2014 og 2016. Test af forskelle på koefficientestimer.

	2014	2016	Test af forskelle på koefficientestimer fra 2014 og 2016 ¹
Mor er i arbejde	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	
Far er i arbejde	0,01 (0,00)	0,00 (0,00)	
Bor med begge forældre	0,04 *** (0,00)	0,03 *** (0,00)	Chi ² (1) = 6,37 P = 0,012
Etnisk dansk	-0,03 *** (0,01)	-0,04 *** (0,01)	
Dreng	-0,03 *** (0,00)	-0,04 *** (0,00)	Chi ² (1) = 4,32 P = 0,038
Mors uddannelse, ungdomsuddannelse	0,02 *** (0,00)	0,01 *** (0,00)	
Mors uddannelse, videregående	0,03 *** (0,00)	0,02 *** (0,01)	
Fars uddannelse, ungdomsuddannelse	0,02 *** (0,00)	0,01 ** (0,00)	
Fars uddannelse, videregående	0,02 *** (0,00)	0,02 *** (0,00)	
R ²	0,96	0,77	
Antal observationer	24.613	16.775	

Anm.: Signifikansniveau: ** p < 0,05, *** p < 0,01. Standardfejl angivet i parentes. Parameterestimer fra lineære regressionsmodeller estimeret med skole-fixed-effects for sammenhængen mellem indeks og socioøkonomiske baggrundsforhold. Ud over de viste variabler inkluderer modellen desuden mors og fars indkomstkvarter, indikator for klassetrin samt indikatorer for, hvorvidt der mangler oplysninger om et givent baggrundskarakteristikum.

1. Test af forskelle på parameterestimer i 2014 og 2016 er foretaget vha. postestimerede chi²-test. Kun signifikante forskelle vises. Signifikansniveau: ** p < 0,05, *** p < 0,01.

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Af tabellen fremgår det, at der er signifikante positive sammenhænge mellem forældres uddannelsesniveau og elevernes faglige interesse for skolen. Relativt til grundskole/ingen uddannelse scorer elever, hvis mor eller far har minimum en ungdomsuddannelse, 1-2 pct. højere på indekset for faglig interesse, og elever, hvis mor eller far har minimum en videregående uddannelse, scorer 2-3 pct. højere. Tendensen er ens for både 2014 og 2016, og vi så et lignende mønster i 2015 (Nielsen m.fl., 2015).

Ligesom for den generelle skoletrivsel rapporterer etnisk danske elever et lavere gennemsnitligt niveau af faglig interesse for skolen end deres klassekammerater med anden etnisk baggrund end dansk. Igen ses mønsteret i alle tre gennemførte dataindsamlinger.

Ser vi på kønsforskelle, kan vi konstatere, at drenge, ligesom vi så i 2015, scorer lavere end piger på dette indeks, dvs. at drengene i gennemsnit udviser mindre faglig interesse for skolen, end pigerne gør. Denne kønsforskel er blevet en smule større i 2016, end den var i 2014; hvor drenge i 2014 scorede 3 pct. lavere end piger på indekset for faglig interesse i 2014, er tallet 4 pct. i 2016. Forskellen over de 2 år er statistisk signifikant, og derfor er det et forhold, det er værd at være opmærksom på. Dog skal det bemærkes, at forskellene er så små, at de ikke forventes at have store praktiske implikationer for nuværende. Desuden er der generelt set sket en positiv forskydning i elevernes faglige interesse for skolen.

Endelig ser vi, at elever, der bor sammen med begge deres forældre, i gennemsnit udviser en større interesse for skolen (4 pct. i 2014 og 3 pct. i 2016), end elever, der ikke bor sammen med begge deres forældre. Ændringen på 0,01 fra 2014 til 2016 er statistisk signifikant, hvilket indikerer, at sammenhængen mellem familietype og elevens faglige interesse er blevet en anelse svagere. Forskellen på det gennemsnitlige niveau af faglig interesse blandt elever, der bor hos begge deres forældre, og blandt de elever, der ikke gør, er med andre ord mindsket en anelse. Dette resultat – selvom det er af begrænset kvantitativ størrelsesorden – er interessant, da ét af de overordnede mål med folkeskolereformen er at mindske betydningen af elevernes familiebaggrund for deres faglige resultater. Da faglig interesse alt andet lige må forventes at hænge positivt sammen med faglige resultater, bliver det interessant at undersøge disse sammenhænge nærmere i senere undersøgelser, hvor elevernes nationale testresultater kan kobles til deres spørgeskemabesvarelser, herunder indeksscorerne.

Parameterestimerne for drenge, og om eleven bor hos begge sine forældre, er 1 procentpoint mindre i 2016 end i 2014, og differencerne er statistisk signifikante. Dog skal det igen bemærkes, at der er tale om meget små udsving, og der er derfor ikke tale om, at den generelle ændring i indeks i gennemsnit er drevet af forskelle blandt disse grupper.

ØVRIGE FORHOLD

I de øvrige indeks, korigeret for de målte baggrundsvARIABLE, finder vi, at etnisk danske elever generelt svarer mindre positivt på spørgsmål om tydelighed og klare mål i undervisningen sammenlignet med elever med anden etnisk baggrund. Dette gælder begge de viste år samt i 2015. Elever, der bor sammen med begge deres forældre, scorer også mere positivt på dette indeks end elever, der ikke bor sammen med begge forældre, hvad der også gjorde sig gældende i 2015. Endelig scorer piger i gennemsnit 3 pct. højere på indekset end drenge.

Hvad angår indekset for eksterne aktiviteter, vurderer drenge antallet af eksterne aktiviteter højere end piger. Derimod scorer etnisk danske elever lavere på indekset end elever med anden etnisk baggrund end dansk. Disse sammenhænge er ens for både 2014 og 2016.

For indekset for lærer/elev-relation svarer elever, der bor med begge forældre, mere positivt, end de, der ikke gør det. Etnisk danske elever svarer mere negativt. Igen er dette mønster ens i begge målte år.

Etnisk danske elever svarer mere positivt på indekset for støtte fra familien end elever med anden etnisk baggrund end dansk. For dette indeks er der også en sammenhæng med uddannelse hos forældre, sådan at en længere uddannelse er ensbetydende med mere positive svar hos eleven. Desuden oplever elever, der bor hos begge deres forældre, en større opbakning fra familien, end elever, der ikke bor hos begge deres forældre, idet betydningen af dette forhold imidlertid er mindsket signifikant fra 2014 til 2016.

OPSAMLING

I dette kapitel har vi undersøgt betydningen af elevernes socioøkonomiske baggrund for indeksene fra 2014 til 2016. Tabel 3.5 viser en oversigt over de baggrundsforhold, hvis betydning der med statistisk sikkerhed kan siges at have ændret sig fra 2014 til 2016.

Overordnet set er betydningen af de undersøgte baggrundsforhold for indeksene forholdsvis stabil over tid. Der er således ikke noget, der indikerer, at de meget små udsving i de gennemsnitlige scorer på indeksene⁵ er drevet af, at bestemte baggrundsfaktorer betydning for elevernes trivsel og oplevelse af undervisningen har ændret sig nævneværdigt på de 2 år. Man kan imidlertid fremhæve, at hvad angår indekset for faglig interesse for skolen, er der tegn på, at drenge i højere grad end tidligere svarer mere negativt end piger, når alle øvrige målte faktorer holdes konstante. Derimod svarer drengene fortsat mere positivt end piger på spørgsmålene indeholdt i indekset for generel skoletrivsel.

De af de anvendte socioøkonomiske baggrundskarakteristika, der viser en signifikant positiv betydning for elevers svar på de målte indeks, stemmer desuden godt overens med eksisterende forskning omkring betydningen af social baggrund (Nielsen m.fl., 2015). Eksempelvis ses den stærkeste sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau og indeks for elevens faglige interesse for skolen. For elevers generelle skoletrivsel er der små, men statistisk signifikante sammenhænge mellem indikatorer for forældres ressourcer (eksempelvis morens tilknytning til

5. Det er de tre indeks "generel skoletrivsel", "faglig interesse for skolen" og "tydelighed og klare mål i undervisningen", hvor der observeres små, men statistisk signifikante, ændringer fra 2014 til 2016.

arbejdsmarkedet) og en høj trivsel. Derimod korrelerer elevens socio-økonomiske baggrundsforhold ikke nævneværdigt med de øvrige indeks, der undersøges. I alle tilfælde er sammenhængene af beskeden praktisk betydning, da de alle er under 0,10 standardafvigelser.

TABEL 3.3

Oversigt over signifikant forskellige sammenhænge mellem hvert af de syv¹ indeks og elevernes socioøkonomiske baggrundsforhold fra 2014 til 2016. Baseret på lineære regressionsmodeller estimeret for alle elever særskilt for 2014 og 2016 og efterfølgende test af forskelle på koefficientestimer.

	Generel skoletrivsel	Faglig interesse for skolen	Støtte fra familien	Lærer/elev-relation	Karakteristika ved undervisningen	Tydelighed og klare mål i undervisningen	Eksterne aktiviteter i skolen
Mor er i arbejde							
Far er i arbejde						**	
Bor med begge forældre	**	**	**				
Etnisk dansk							
Dreng		**					
Mors uddannelse, ungdomsuddannelse					***		
Mors uddannelse, videregående							
Fars uddannelse, ungdomsuddannelse					**		
Fars uddannelse, videregående							

Anm.: Oversigt baseret på sammenligning af parameterestimer fra lineære regressionsmodeller estimeret med skole-fixed-effects for sammenhængen mellem indeks og socioøkonomiske baggrundsforhold i henholdsvis 2014 og 2016. Ud over de viste variabler, inkluderer modellen desuden mors og fars indkomstkvarter, indikator for klassetrin samt indikatorer for, hvorvidt der mangler oplysninger om et givent baggrundskarakteristikum. Test af forskelle på parameterestimer i 2014 og 2016 er foretaget vha. postestimerede χ^2 -test. Statistisk signifikante forskelle vises med stjerner. Signifikansniveau: ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

1. Indekset for fysisk aktivitet i skolen kan ikke sammenlignes over tid, da indeksets sammensætning er ændret fra og med 2016. Derfor udføres der ikke regressionsanalyser med henblik på sammenligning af koefficientestimerne fra 2014 og 2016.

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

TEMA: ELEVERNES OPLEVELSE AF SKOLEDAGENS LÆNGDE

INDLEDNING

Dette kapitel går i dybden med elevernes oplevelse af skoledagens længde i 2014 og 2016. Med dataindsamlingen fra 2016 har vi nu mulighed for at se på ændringerne fra før reformens ikrafttræden (foråret 2014) til omtrent 1½ år efter (foråret 2016). Undersøgelsens særlige paneldesign (jf. bilagstabel B1.1. i bilag 1) gør nemlig, at vi kan *sammenligne* besvarelser fra *elever på de samme klassetrin* i de 2 år for at få et billede af ændringerne over tid.

Først beskrives fordelingen og svarprocenten for elevernes svar på spørgsmålet ”Hvad synes du om skoledagens længde?” i de 2 år samt ændringer i svarfordelingerne over de to dataindsamlinger. Vi finder her, at der er en udpræget mere negativ oplevelse af skoledagens længde i 2016 end i 2014.

Ved at koble de registerbaserede baggrundskarakteristika til elevbesvarelserne ser vi dernæst på, om der er et mønster med hensyn til, hvilke typer af elever der svarer henholdsvis positivt og kritisk på spørgsmålet. Vi undersøger også, om eventuelle sammenhænge mellem elevernes baggrundsforhold (køn, etnicitet og socioøkonomisk baggrund) og deres oplevelse af skoledagens længde har ændret sig på de 2 år. Hensigten her er at afdække, om det især er blandt grupper af elever med specifikke karakteristika, at utilfredsheden med skoledagens længde har ændret sig.

Til sidst i kapitlet går vi dybere ind i nogle forhold, der kan udgøre potentielle opmærksomhedspunkter som følge af elevernes øgede utilfredshed med skoledagens længde. Flere elever i 2016 mener, at skoledagen er alt for lang sammenlignet med i 2014, og i denne del af analysen forsøger vi derfor at svare på følgende spørgsmål:

- Hvordan ser trivslen ud blandt de elever, der i 2016 mener, at skoledagen er for lang, sammenlignet med de elever, der mente det samme i 2014?
- Oplever eleverne, at skoledagen er varieret?
- Mener eleverne, at de har mindre tid til sports- og fritidsaktiviteter, efter at skoledagen blev forlænget?

Spørgsmålene tager udgangspunkt i aktuelle, relevante debatter om realiseringen af folkeskolereformens mål om en mere varieret skoledag, styrkelse af elevernes trivsel og om selve de tidsmæssige konsekvenser af at forlænge skoledagen – fx i forhold til børnenes fritidsaktiviteter.

Et spørgsmål, vi imidlertid *ikke* kan afklare i denne analyse, handler om elevernes faglige resultater. Ud over at skabe en mere varieret skoledag (fx gennem den åbne skole, den understøttende undervisning samt det konkrete mål om ca. 45 minutters daglig motion og bevægelse) var målet med folkeskolereformen også at give plads i skemaet til flere dansk- og matematiktimer. Betydningen af denne reformændring for elevernes faglige kunnen er imidlertid højst relevant, når spørgsmålet om den længere skoledag diskuteres, idet flere, også nyere, studier viser en statistisk sikker sammenhæng mellem antal undervisningstimer og elevers faglige præstationer (se fx Andersen, Humlum & Nandrup, 2016).

OM FORTOLKNING AF ANALYSERNE

Analyserne i det følgende anvender de statistiske metoder, der er beskrevet i bilag 1. Der anvendes t-test til sammenligning af forskelle i gennemsnit eller andele samt regressionsanalyser. For overskuelighedens skyld vises ikke alle tal og parameterestimer, men kun de resultater, der bedst beskriver mønstrene i de konklusioner, der kan drages.

Alle parametre, der analyseres i dette kapitel, tager udgangspunkt i elevernes oplevelse og opfattelse, da det er hensigten med denne del af spørgeskemaundersøgelsen, at den udgør elevernes egen ”stemme”. Spørgsmål vedrørende skoledagens længde, mængden af eksterne aktiviteter i skolen, tid brugt på fritidsaktiviteter m.fl. vurderes derfor af eleverne selv. Det er ikke hensigten med disse analyser at sammenholde elevernes vurderinger med andre respondentgruppers (fx læreres) eller beslutningstageres vurdering af disse forhold. Derimod kan analysen af elevernes opfattelse anvendes som ét centralt element ud af flere relevante i den videre diskussion af folkeskolereformens mål og indhold.

I læsningen af dette kapitel bør man have følgende pointer i mente. Vi kender elevernes opfattelse af, om skoledagens længde er for kort, for lang eller tilpas, men vi har på nuværende tidspunkt ikke informationer om skoledagens faktiske længde på de pågældende skoler, der

deltager i undersøgelsen. Vi kan derfor ikke se, om eleverne er mere eller mindre utilfredse på skoler, hvor der faktisk er sket større eller mindre ændringer af skoledagens længde i forbindelse med folkeskolereformens indførelse.⁶

I de følgende analyser af sammenhænge mellem elevernes generelle skoletrivsel og deres holdning til skoledagens længde er det vigtigt at bemærke, at det på sin vis kan opfattes som to sider af samme sag⁷: En længere skoledag kan for nogle elever medføre en ringere generel skoletrivsel. Omvendt kan en i forvejen lav skoletrivsel hos nogle elever medføre en mere kritisk opfattelse af, om skoledagen er for lang eller tilpas. Det er nærliggende, at elever, der ikke trives, ikke har lyst at være i skolen. Det skal understreges, at det ikke er muligt i disse analyser at skille disse to forhold ad og sige noget om deciderede årsagssammenhænge mellem skoletrivsel og elevernes holdning til skoledagens længde – og sandsynligvis gør begge forhold sig gældende i et vist (men ikke-observerbart) omfang. I forlængelse heraf kan man have en bekymring for, om skoledagens længde og elevers trivsel er særligt nært forbundne blandt elever med særlige behov eller udfordringer – fagligt eller socialt. Med det nuværende data har vi imidlertid ikke mulighed for at se særskilt på trivslen for elever med sådanne karakteristika.

Vi ved fra andre spørgeskemaundersøgelser med holdnings-spørgsmål, at fx elevers opfattelser af skolen er påvirket af læreres, pædagogers, forældres og kammeraternes holdning, ikke mindst, når det er hverdagsnære forhold, der tales om og diskuteres. Det samme formodes at gælde i forhold til elevernes oplevelse af indførelsen af folkeskolereformen generelt og skoledagens ændrede længde specifikt, da dette aspekt af reformen er et hyppigt debatteret emne, og ét, der selvsagt berører eleverne personligt og mærkbart. Vi kan imidlertid ikke måle, hvor udtalt en sådan potentiel påvirkning er eller tage højde for dens eventuelle indflydelse på elevernes svar. Dette forbehold bør man holde sig for øje, når man fortolker resultaterne. I alle statistiske modeller kontrolleres estimatorne imidlertid for en række gængse baggrundsvariable, der kan være betydende for elevernes svar.

Herudover er det værd at fremhæve, at forlængelsen af skoledagen med flere skemalagte undervisningstimer er en ændring, der blev indført med det samme i forbindelse med, at det ringede ind til skoleåret 2014/15 – dvs. uden gradvis tilpasning. Til forskel herfor, har det taget – og tager fortsat – tid at indføre nogle af de andre aspekter af folkeskole-

6. Såfremt det er muligt at få adgang til data om det faktiske timetal på de enkelte klassetrin på skolerne før og efter folkeskolereformens implementering, vil det være interessant i senere analyser at sammenligne elevernes oplevelse af skoledagens længde på skoler, hvor der er sket store faktiske ændringer af antallet af skoletimer, med skoler, hvor der ikke er sket så store ændringer.

7. At elevernes holdning til skoledagens længde og om de er glade for at gå i skole er to nært forbundne forhold, afspejlede sig også i en eksplorativ faktoranalyse, der viste, at særligt disse to forhold loader højt sammen.

reformen som fx den mere varierede skoledag, den åbne skole, den understøttende undervisning samt indføring af de gennemsnitligt 45 minutters motion og bevægelse i hverdagen. Pointen her er, at implementeringen af disse aspekter af variation i skoledagens indhold og form med tiden kan forventes at betyde, at skoledagens længde i sig selv opfattes som mindre problematisk af eleverne. Det er et empirisk spørgsmål, om det vil gøre sig gældende eller ej.

Endelig er det vigtigt at bemærke, at eleverne *ikke* er blevet spurgt om, hvad de synes om det forhold, at skoledagen er blevet *længere end før* som følge af folkeskolereformens indførelse, men at de derimod er blevet bedt om at forholde sig specifikt til skoledagens længde på undersøgelsestidspunktet, dvs. i henholdsvis foråret 2014 og 2016. I analyserne, der sammenligner elevernes oplevelse af skoledagens længde over de 2 år, er det således en udefrakommende tolkning, at den større andel af elever, der oplever, at skoledagen er lidt eller alt for lang, skyldes ændringerne i forbindelse med reformen. Netop derfor sammenligner vi data fra 2014 med data fra 2016, fordi vi kan sammenligne elever på de samme klassetrin i de 2 år (dvs. 4., 6., 8. og 9. klassetrin). Desuden kontrollerer vi i alle statistiske modeller for klassetrin, som vi ved korrelerer med elevernes opfattelse af forskellige aspekter af deres skolegang. Uden disse forholdsregler er der risiko for, at man vil blande de ændringer, der skyldes elevens personlige udvikling over klassetrin (alder) sammen med ændringer, som skyldes reformen (tid).

FORDELING OG SVARPROCENT

Analyserne i dette kapitel beskæftiger sig primært med spørgsmålet fra elevspørgeskemaet, der lyder: ”Hvad synes du om skoledagens længde?”, hvortil svarmulighederne har været: ”Alt for kort”, ”Lidt for kort”, ”Hverken for kort eller for lang”, ”Lidt for lang”, og ”Alt for lang”. Fordelingen af elevernes svar på dette spørgsmål i henholdsvis 2014 og 2016 vises i tabel 4.1 særskilt for klassetrin.

TABEL 4.1

Elevernes besvarelse af spørgsmålet: "Hvad synes du om skoledagens længde?". Særskilt for elever i 2014 og 2016 og for klassetrin. Procentandele og antal besvarelser i alt.

Klassetrin	2014					2016				
	4.	6.	8.	9.	Alle	4.	6.	8.	9.	Alle
Alt for kort	2,4	0,5	0,5	1,5	1,2	1,8	0,7	1,0	1,3	1,2
Lidt for kort	4,2	3,1	1,5	1,7	2,7	2,1	0,8	0,7	0,4	1,1
Hverken for kort eller for lang	50,8	56,8	42,5	49,0	50,0	21,6	17,2	10,1	11,2	15,7
Lidt for lang	26,5	25,5	36,3	30,8	29,5	38,4	40,1	37,1	38,4	38,6
Alt for lang	16,2	14,1	19,2	17,1	16,6	36,1	41,1	51,2	48,8	43,5
I alt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal besvarelser	7.659	7.602	6.889	4.997	27.206	5.793	5.941	4.752	3.785	20.271

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Af tabellen fremgår det, at hele 82 pct. af eleverne i 2016 oplever, at skoledagen enten er "lidt for lang" eller "alt for lang". Denne andel er markant større i 2016 end i 2014, hvor den var 46 pct. Dette mønster gør sig gældende for *alle* de målte klassetrin. Ændringen er størst for 6. klasserne, hvor der er tale om 42 procentpoints forskel, og den mindste ændring ses for 4. klasserne, hvor forskellen er 32 procentpoint. For 8. og 9. klasse er der en forskel på henholdsvis 33 og 39 procentpoint.

Herudover er det vigtigt at påpege, at den største ændring er i andelen af elever, der synes, at skoledagen er "alt for lang". I 2014 svarede 16,6 pct. af elever, at skoledagen var "alt for lang". I 2016 var denne andel 43,5 pct.. Det vil sige en forskel på 26,9 procentpoint over 2 år. Det er halvdelen af eleverne på 8. og 9. klassetrin (henholdsvis 51,2 pct. og 48,8 pct.), der i 2016 mener, at skoledagen er "alt for lang". I 2014 var de andele lige under en femtedel (henholdsvis 19,2 pct. og 17,1 pct.) Der er knap så mange 4.- og 6.-klasses-elever, der i 2016 synes, at skoledagen er "alt for lang" (henholdsvis 36,1 pct. og 41,1 pct.), men andelen er stadig relativt stor og markant højere end i 2014 (henholdsvis 16,2 pct. og 14,1 pct.).

Af notatet af Hansen, Jensen og Nielsen (2016) fremgik det ligeledes, at en overvejende andel af de adspurgte elever i 2015 fandt, at skoledagen var lidt eller alt for lang. Desuden fandt man her, at ældre elever (7.- og 9.-klasses-elever) i højere grad var kritiske end yngre elever (5. klasse). Samme mønster gør sig gældende i besvarelserne for både 2014 og 2016, at elever på de ældre klassetrin er mindre tilfredse med skoledagens længde, end eleverne i de tidlige skoleår er. At eleverne bliver mere kritiske, jo ældre de bliver, gælder ikke kun spørgsmål om skoledagens længde, men har også vist sig i forbindelse med andre af elevernes svar,

eksempelvis svarene på, hvad de synes om undervisningens tilrettelæggelse og om, der var hjælp at hente fra en voksen i lektiecaféen (Nielsen m.fl., 2015).

Det skal bemærkes, at i 2014 var den generelle svarprocent blandt eleverne væsentligt højere end i 2016⁸, og denne forskel i svarprocenten i de 2 år gælder også på svarprocenten på dette specifikke spørgsmål om elevernes holdning til skoledagens længde. I 2014 var svarprocenten på spørgsmålet om skoledagens længde 72,3 pct., mens den i 2016 var 55,2 pct. Dette fald i svarprocenten giver anledning til at undersøge, om bortfaldets sammensætning skulle være forskelligt i 2014 og 2016. Hvis det er nogle andre grupper af elever, der undlader at besvare spørgsmålet om skoledagens længde i 2016, end det var i 2014, kan det påvirke fordelingen af elevernes svar i positiv eller negativ retning, hvad vi naturligvis ønsker at udelukke. I en bortfaldsanalyse vedr. dette specifikke spørgsmål har vi derfor undersøgt, om den socioøkonomiske sammensætning i bortfaldet er signifikant forskelligt i det ene fremfor det andet år, når vi ser på forhold som elevens køn og etnicitet samt forældrenes uddannelse, indkomst, arbejdsmarkedstilknnytning, og om eleven bor hos begge forældre. Analysen viser, at dette ikke er tilfældet. Der er derfor ikke anledning til at tro, at selve bortfaldet skulle påvirke fordelingen af elevernes besvarelser på spørgsmålet om deres holdning til skoledagens længde.

ELEVERNES BAGGRUNDSKARAKTERISTIKA OG OPLEVELSE AF SKOLEDAGENS LÆNGDE

Ligesom der er en tendens til, at elevernes generelle oplevelse af skoledagens længde hænger sammen med deres klassetrin og dermed deres alder (som vist i tabel 4.1), kan der være andre baggrundsforhold, der er betydende for, hvilke grupper af elever der i særlig grad oplever, at skoledagen er for lang. Ligeledes er det relevant at undersøge, om sådanne sammenhænge har ændret sig fra 2014 til 2016. En viden herom kan bidrage til en videre diskussion af, hvordan skoledagens indhold og sammensætning kan imødekomme de behov, der kan tænkes at være særligt fremtrædende hos eksempelvis elever fra mindre ressourcestærke familier. Vi ser nærmere på dette ved hjælp af de registerbaserede socioøkonomiske baggrundskaraktistika, hvis fordeling er præsenteret i bilag 1.

Tabel 4.2 viser, hvordan elevernes socioøkonomiske baggrund korrelerer med deres svar på spørgsmålet om skoledagens længde.

8. Af de adspurgte elever besvarede 75,4 pct. elever spørgeskemaet i 2014, mens 57,6 pct. af de adspurgte elever besvarede spørgeskemaet i 2016. Se desuden bilag 1.

TABEL 4.2

Sammenhæng mellem elevernes oplevelse af skoledagens længde og udvalgte socioøkonomiske baggrundsforhold. Lineære regressionsmodeller estimeret for alle elever særskilt for 2014 og 2016. Test af forskelle på koefficientestimer.

	2014	2016	Test af forskel på koefficient- estimat fra 2014-2016 ¹
Etnisk dansk	-0,23 *** (0,03)	-0,18 *** (0,03)	
Dreng	-0,20 *** (0,01)	-0,13 *** (0,02)	Chi(1) = 10,64; P = 0,00
Bor med begge forældre	0,09 *** (0,01)	0,01 (0,01)	Chi(1) = 12,64; P = 0,00
Mors uddannelse, ungdomsuddannelse	0,03 (0,02)	0,01 (0,02)	
Mors uddannelse, videregående	0,07 *** (0,02)	0,06 ** (0,02)	
Fars uddannelse, ungdomsuddannelse	0,08 *** (0,02)	-0,01 (0,02)	Chi(1) = 11,00; P = 0,00
Fars uddannelse, videregående	0,14 *** (0,02)	0,03 (0,02)	Chi(1) = 13,75; P = 0,00
R ²	0,88	0,78	
Antal observationer	27.206	20.271	

Anm.: Signifikansniveauer: ** p < 0,05, *** p < 0,01. Standardfejl angivet i parentes. Parameterestimer fra lineære regressionsmodeller estimeret med skole-fixed-effects for sammenhængen mellem elevens oplevelse af skoledagens længde (standardiseret variabel) og socioøkonomiske baggrundsforhold. Ud over de viste variabler inkluderer modellen desuden mors og fars indkomstkvarter, mors og fars tilknytning til arbejdsmarkedet samt indikatorer for klassetrin og for, hvorvidt der mangler oplysninger om et givent baggrundskarakteristikum.

1. Test af forskelle på parameterestimer i 2014 og 2016 er foretaget vha. postestimerede Chi²-test. Kun signifikante forskelle vises. Signifikansniveauer: ** p < 0,05, *** p < 0,01.

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Variablen for skoledagens længde har fem udfald⁹ og er kodet sådan, at en lav værdi angiver, at eleven mener, skoledagen er for lang, mens en høj værdi er ensbetydende med, at eleven finder skoledagens længde for kort. Dernæst er variablen standardiseret (se bilag 1) til at have et gennemsnit på 0 og en varians på 1, hvilket betyder, at estimerne kan aflæses som standardafvigelser. Tabellen afreporterer betydningen af elevernes køn, etnicitet, om de bor med begge forældre samt mors og fars uddannelsesniveau i henholdsvis 2014 og 2016. Desuden vises i sidste kolonne, hvorvidt der er statistisk sikre forskelle på disse baggrundskarakteristikas betydning for skoletrivslen i de 2 år.

Ser vi først på estimerne for 2014 fremgår det, at især drenge og etnisk danske elever synes, at dagen er for lang, når der tages højde for de øvrige baggrundsforhold.¹⁰ Elever, der bor med begge forældre, er mere positive i deres svar end elever, der ikke bor hos begge forældre. Endelig er en længere uddannelse hos forældrene, alt andet lige, ensbetydende med en mere positiv oplevelse af skoledagens længde hos eleven.

9. De fem svarmuligheder er: ”Alt for kort”, ”Lidt for kort”, ”Hverken for kort eller for lang”, ”Lidt for lang”, og ”Alt for lang”.

10. Samme mønster fandtes også i data for 2015 (Nielsen m.fl., 2015).

Sammenligner vi dernæst disse estimater fra 2014 med de tilsvarende for 2016, ser vi, at indflydelsen af disse baggrundsforhold på elevernes svar i flere tilfælde bliver signifikant *mindre*. Det vil sige, at forskellen i tilfredshed mellem drenge og piger og mellem etnisk danske elever og elever med anden etnisk baggrund er mindre udtalt i 2016 end i 2014. Betydningen af, om eleven bor med begge sine forældre, mindskes også, og der er ikke længere nogen statistisk sikker sammenhæng i 2016. Endelig ser vi, at også sammenhængen mellem elevers tilfredshed og fædres uddannelsesniveau mindskes markant og målbart imellem de to dataindsamlinger (det samme gælder forældres indkomst).

Disse ændringer indikerer, at elever, der i 2014 oplevede, at skoledagen var for lang, udgjorde en relativt specifik gruppe (med en overrepræsentation af elever fra familier med kortere uddannelser, lavere indkomster, drenge og etnisk danske elever). Derimod er elevernes holdning til skoledagens længde i 2016 langt mindre præget af deres baggrundsforhold. Tilkendegivelsen af, at skoledagen er for lang, er en holdning, der er bredt repræsenteret i analysepopulationen af elever i 2014. Dog er der fortsat statistisk sikre forskelle på tværs af især etnicitet og i mindre grad køn.

UNDERSØGELSE AF MULIGE OPMÆRKSOMHEDSSPUNKTER OM ELEVERNES OPLEVELSE AF SKOLEDAGENS LÆNGDE

Eleverne udtrykker utvetydigt en mere negativ holdning til skoledagens længde i 2016, end de gjorde i 2014. Denne forskel består, selv når der kontrolleres for de baggrundskaraktistika, som i sig selv til en vis grad korrelerer med elevernes holdning til skoledagens længde.

Med en så klar holdningsændring er det væsentligt at foretage en nærmere undersøgelse af nogle af de bekymringspunkter, som kan følge af den øgede utilfredshed. Derfor vil vi i de følgende afsnit forsøge at besvare tre spørgsmål, der vurderes at være særligt relevante og aktuelle i forbindelse med, at elevernes skoledag er blevet længere:

1. Hvordan er den generelle skoletrivsel blandt elever, der oplever, at skoledagen er for lang?
2. Oplever eleverne, at skoledagen er varieret?
3. Oplever eleverne, at de har tid til sports- og fritidsaktiviteter?

Spørgsmålene undersøges enkeltvis i de følgende afsnit.

ELEVERNES GENERELLE SKOLETRIVSEL

Elevernes trivsel er et væsentligt parameter i diskussionen om skoledagens længde. Flere studier peger på en positiv sammenhæng mellem elevers trivsel og faglige præstationer (se fx Gutman & Vorhaus, 2012), og

det er ligeledes en central målsætning i den danske folkeskolereform, der blev indført i august 2014, at elevers trivsel skal følges, og at bl.a. elementer som den understøttende undervisning skal anvendes til at styrke trivslen (Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen nr. 665 af 20-6-2014).

Sammenhængen mellem antallet af undervisningstimer og elevers trivsel er imidlertid ikke entydig. Mens der findes et antal af studier, som dokumenterer sammenhængen mellem antallet af undervisningstimer og elevers faglige præstationer (for en sammenfatning se Jensen & Arendt, 2015), så er elevers trivsel ikke tilstrækkeligt belyst i forskningen hidtil. Mens ét fremhævet argument er, at et større antal undervisningstimer giver bedre mulighed for at skabe gode relationer mellem lærere og elever (Jensen & Arendt, 2015), er et andet argument, at flere timer kan øge risikoen for skoletræthed og mindsket motivation hos eleverne, som i værste fald kan føre til, at de forlader skolen (Levin, 1984). Der mangler desuden forskningsbaseret viden om, hvorvidt flere undervisningstimer gavner *alle* typer af elever lige meget. En nyere undersøgelse finder dog, at mens flere undervisningstimer styrker elevers læsevner, kan det også føre til dårligere trivsel blandt drenge (Andersen, Humlum & Nandrup, 2016).

Der er imidlertid – så vidt vi er orienteret – ingen undersøgelser af sammenhæng mellem elevers *egen* opfattelse af skoledagens længde og deres trivsel, ligesom ingen studier endnu har set på skoledagens længde og elevernes oplevelse heraf før og efter folkeskolereformen.

Én ting er, at flere elever synes, at skoledagen er for lang i 2016 sammenlignet med i 2014, men et relevant spørgsmål i den sammenhæng er, hvordan eleverne trives i skolen. I forbindelse med den analyse, der præsenteres her, vil vi derfor undersøge, om trivslen blandt gruppen af elever, der er utilfredse med skoledagens længde i 2016, adskiller sig fra trivslen blandt den gruppe af elever i 2014, som ligeledes var utilfreds med skoledagens længde. Til dette formål anvendes indekset for generel skoletrivsel, som er beskrevet i kapitel 2. I tabel 4.3 sammenlignes den gennemsnitlige score på dette indeks i 2014 og 2016 for de elever, der henholdsvis er tilfredse med skoledagens længde, de, der mener, at skoledagen er lidt for lang, og de, der mener, at den er alt for lang.

Som et referencepunkt starter vi med at notere, at den gennemsnitlige score på indekset for generel skoletrivsel i 2014 var på 0,79, og den var i 2016 på 0,77. Som det fremgår af tabel 4.3, trives elever, der finder skoledagen ”alt for lang”, i gennemsnit dårligere end gennemsnittet i begge år. Elever, der finder skoledagens længde ”passende”, trives derimod *bedre* end gennemsnittet i begge år. Denne sammenhæng er ikke overraskende, når man ser nærmere på de spørgsmål, der er indeholdt i indekset for generel skoletrivsel. Eleven svarer eksempelvis på, om han eller hun kan lide at gå i skole, og faktoranalyser, som vi har gennemført, viser (tallene er ikke præsenteret her), at netop dette spørgsmål korrelerer stærkest af alle spørgsmål i spørgeskemaet med elevens holdning til skole-

dagens længde, mens spørgsmålet eksempelvis ikke korrelerer med andre spørgsmål vedrørende elevernes vurdering af tid (fx til fritidsaktiviteter).

TABEL 4.3

Sammenligning af gennemsnitsscorer på indekset for generel skoletrivsel fordelt på elevers oplevelse af skoledagens længde i 2014 og 2016. Gennemsnitsscorer, forskel og p-værdier.

	2014	2016	Forskel	p-værdi
<i>Oplevelse af skoledagens længde:</i>				
Passende ¹	0,83	0,84	0,01 **	0,03
Lidt for lang	0,77	0,81	0,04 ***	0,00
Alt for lang	0,68	0,72	0,04 ***	0,00
Alle elever ² (som reference)	0,79	0,77		

Anm.: Sammenligninger af gennemsnitsscorer i hhv. 2014 og 2016 for hver gruppe af elever er foretaget vha. t-test. Signifikante forskelle på mindst et 5-procents-signifikansniveau angives: ** p < 0,05, *** p < 0,01.

- Kategorien er lagt sammen af svarmulighederne "Alt for kort", "Lidt for kort" og "Hverken for kort eller for lang".
- "Alle elever" dækker over alle elever i analysepopulationen og *ikke* kun de elever, der har svaret på det specifikke spørgsmål om skoledagens længde. Blandt de elever, der *ikke* har besvaret spørgsmålet om skoledagens længde, er trivslen i gennemsnit faldet fra 0,79 til 0,78.

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Interessant er det endvidere at bemærke, at hvor trivslen blandt elever, der synes, at skoledagen er lidt for lang i 2014, lå *under* gennemsnittet for det år, så er trivslen blandt elever, der i 2016 synes, at skoledagen er lidt for lang, *over* gennemsnittet for året.

Samlet set er konklusionen baseret på tabel 4.3 således, at de elever, der i 2016 har en kritisk holdning til skoledagens længde, er karakteriseret ved en *bedre* generel skoletrivsel, sammenlignet med de elever, der i 2014 havde en lignende kritisk holdning.¹¹

Fra yderligere analyser kan vi desuden konstatere, at når der tages højde for, at en række socioøkonomiske baggrundsforhold korrelerer med elevers generelle skoletrivsel¹² samt for ikke-observerede forskelle henover skoler og klassetrin, er *sammenhængen* mellem elevers holdning til skoledagens længde og deres trivsel *mindsket* fra 2014 til 2016¹³ (selvom sammenhængene er signifikante begge år). Dette fund er i overensstemmelse med det forhold, at gruppen af elever, der finder, at skoledagen er

11. Det observeres, at den generelle skoletrivsel er højere i 2016 end i 2014 for alle tre grupper af elever, der er vist i tabel 4.3, om end kun marginalt for elever, der finder skoledagens længde passende. At trivslen i *alle* tre grupper er højere i 2016, mens det *samlede* gennemsnit for indekset blandt *bele analysepopulationen af elever* er en smule lavere, jf. kapitel 2, skyldes en sammensætnings-effekt. Forklaringen er, at ikke alle elever, der har besvaret spørgeskemaet, har svaret på det *specifikke* spørgsmål om skoledagens længde. Blandt gruppen af elever, der *ikke* har besvaret spørgsmålet, er trivslen nemlig i gennemsnit faldet fra 0,79 til 0,78, hvilket svarer nogenlunde til det gennemsnitlige fald på indekset.

12. Se afsnittet om indekset for generel skoletrivsel i kapitel 3.

13. Parameterestimatet for holdningen "skoledagen er alt for lang" er -0,34 standardafvigelser i 2014 og -0,26 standardafvigelser i 2016. Estimatet for holdningen "skoledagen er lidt for lang" er tilsvarende -0,14 i 2014 og -0,07 i 2016. Alle estimater er signifikante på et 1-procents-niveau.

for lang i 2016, repræsenterer et *bredere* udsnit af elevpopulationen end det var tilfældet i 2014 (jf. tabel 4.2).

Opsummerende kan det konstateres, at ovenstående analyse af elevernes holdning til skoledagens længde i relation til indekset for generel skoletrivsel tegner et billede af, at forskydningen i retning af en mere negativ holdning til skoledagens længde fra 2014 til 2016 *ikke* hænger sammen med, at eleverne trives dårligere. De elever, der er mest kritiske og således mener, at skoledagen er *alt for lang*, trivedes godt nok dårligere end gennemsnittet i begge år, men forskellen i forhold til årets gennemsnit er blevet mindre udtalt i 2016 end i 2014. Og de elever, der er mindre kritiske og synes, at skoledagen er blot *lidt for lang*, har en ganske høj trivsel, som endda er over gennemsnittet i 2016. En mulig tolkning af disse resultater er, at den kritiske holdning til skoledagens længde er spredt ud til en bredere gruppe af elever – også til dem, som faktisk har en ganske fin generel skoletrivsel.

Selvom man kunne frygte, at den længere skoledag ville påvirke visse børns trivsel stærkere end andres, tyder resultaterne af denne analyse ikke på, at det er tilfældet. Denne tolkning skal dog tages med de forbehold, at vi ikke har mulighed for at måle årsagssammenhænge. Der er heller ikke mulighed for at måle betydningen af det faktiske antal skoletimer, da vi ikke har data herom, men derimod kun kender elevernes egen opfattelse af længden på skoledagen. Endelig kan vi desværre ikke her identificere elever med særlige behov eller udfordringer, som ellers kunne være mest udfordret ved forlængelsen af skoledagens længde. Det kunne fx være børn med ADHD, Aspergers eller andre diagnoser, der kan gøre en lang skoledag til en udfordring.

VARIATION I SKOLEDAGENS INDHOLD

Mens ændringen af skoledagens længde som nævnt blev fuldt implementeret fra og med første skoledag i skoleåret 2014/2015, er fornyelsen af skoledagens indhold sket mere gradvist (se fx Kjer & Rosdahl, 2016). Målet om en mere varieret skoledag er en mindre konkret størrelse, og implementeringen heraf tager uvægerligt længere tid (Kjer, Baviskar & Winter, 2015). Derudover synes der at være ret store forskelle i implementeringen af den varierede skoledag henover de enkelte skoler, mens den længere skoledag i sagens natur ikke varierer i samme grad.

I forbindelse med elevernes opfattelse af skoledagens længde er det relevant at undersøge, i hvor høj grad de elever, der ikke er tilfredse med skoledagens længde, oplever, at skoledagen er varieret. Her kan eksterne aktiviteter såsom ture på et lokalt museum, besøg af en voksen fra en sportsforening til at varetage en del af undervisningen, eller at undervisningen i natur-teknologi-faget flyttes ud i skoven for en dag, være en del af det, der skaber variation i hverdagen.

Indekset for eksterne aktiviteter i skolen kan anvendes til at beskrive elevernes opfattelse af (dele af) intentionerne med den ”åbne skole”. Intentionen med den åbne skole har været at øge samarbejdet mellem skolen og det omkringliggende lokalsamfund og foreningsliv, således at dette samarbejde kan bidrage til at understøtte elevernes læring og trivsel (Undervisningsministeriet, 2014). Den åbne skole er dermed tænkt som et væsentligt redskab til at skabe variation i undervisningen og bibeholde elevernes motivation for læring. Den gennemsnitlige score på dette indeks er 0,17, og dette niveau er uændret fra 2014 til 2016.¹⁴

I tabel 4.4 sammenligner vi gennemsnitsscorerne på indekset for eksterne aktiviteter for elever, der finder skoledagens længde henholdsvis passende, lidt for lang og alt for lang.

Af tabellen kan man se, at der i 2014 er en mere positiv vurdering af niveauet af eksterne aktiviteter i skolen blandt de elever, der finder skoledagens længde passende (her er indeksscoren lidt *over* gennemsnittet for året) end blandt de elever, der finder skoledagen for lang (her er indeksscoren lidt *under* gennemsnittet for året). I 2016 er der fortsat en sammenhæng mellem indekset og elevernes oplevelse af skoledagens længde. Men hvor gennemsnittet er *lavere* for elever, der finder skoledagen alt for lang, er det *højere* både for elever, der finder skoledagens længde passende, og for de elever, der finder skoledagen lidt for lang. Alle ændringer er statistisk sikre. Som med indekset for generel trivsel er der også her det mønster, at elever, der har svaret ”alt for lang” på spørgsmålet om skoledagens længde, oplever et niveau af eksterne aktiviteter, der ligger *under* gennemsnittet i begge år. Blandt de elever, der i 2014 svarede ”lidt for lang” lå gennemsnittet for indekset for eksterne aktiviteter imidlertid *under* gennemsnittet i 2014, men *over* gennemsnittet i 2016.

14. I forhold til de øvrige indeks skal det bemærkes, at niveauet her er meget lavt, jf. kapitel 2.

TABEL 4.4

Sammenligning af gennemsnitsscorer på indekset for eksterne aktiviteter i skolen fordelt på elevers oplevelse af skoledagens længde i 2014 og 2016. Gennemsnitsscorer, forskel og p-værdier.

	2014	2016	Forskel	p-værdi
<i>Oplevelse af skoledagens længde:</i>				
Passende ¹	0,18	0,22	0,04 ***	0,00
Lidt for lang	0,17	0,18	0,01 ***	0,00
Alt for lang	0,16	0,15	-0,01 **	0,03
Alle elever (som reference)	0,17	0,17		

Anm.: Sammenligninger af gennemsnitsscorer i henholdsvis 2014 og 2016 for hver gruppe af elever er foretaget vha. t-test. Signifikante forskelle på mindst et 5-procents-signifikansniveau angives: ** p < 0,05, *** p < 0,01.

1. Kategorien er lagt sammen af svarmulighederne "Alt for kort", "Lidt for kort" og "Hverken for kort eller for lang".

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Det er stor variation henover skoler i forhold til at implementere forskellige elementer af folkeskolereformen, heraf den åbne skole (Kjer, Baviskar & Winter, 2015). Statistiske regressionsmodeller, der tager højde for sådanne forskelle over skoler, der ikke er observerbare i data, og kontrollerer for elevernes baggrundskarakteristika og klassetrin, viser, at sammenhængen mellem elevers oplevelse af skoledagens længde og deres vurdering af niveauet af eksterne aktiviteter er stærkere i 2016, end den var i 2014.¹⁵

Det betyder, at elevers kritiske opfattelse af skoledagens længde i endnu højere grad end før hænger sammen med, at skoledagen ikke opleves varieret i den forstand, at der foregår eksterne aktiviteter i skolen. En mulig tolkning af disse resultater kunne være, at den længere skoledag i 2016 fordrer mere variation i skoledagens indhold end i 2014.

FRITIDSAKTIVITETER OG FRITIDSJOB

Forlængelsen af skoledagen har medført en debat om, hvorvidt eleverne i samme grad som før har tid til og overskud til at deltage i sports- og fritidsaktiviteter samt have et fritidsjob. En undersøgelse foretaget blandt 212 Københavnske foreninger i januar 2016 af Kultur- og Fritidsforvaltningen i Københavns Kommune viser imidlertid, at der for 83 pct. af foreningerne er flere eller det samme antal tilmeldte børn og unge siden indførelsen af folkeskolereformen (Københavns Kommune, 2016). Alligevel mener 31 pct. af de adspurgte foreninger, at folkeskolereformen har haft en negativ indflydelse på antallet af foreningens tilmeldte børn og unge (i alderen 5 til 16 år), selvom kun 15 pct. angiver en faktisk medlemsnedgang. Der synes således at være en potentiel uoverensstemmelse mellem den faktuelle og den oplevede virkelighed.

15. Tallene er for overskuelighedens skyld ikke vist her, men i stedet nøjes vi med at kommentere konklusioner, der kan drages på baggrund heraf.

I det følgende undersøger vi elevernes *egne* opfattelser af antallet og omfanget af deres fritidsaktiviteter og ser på, om deres oplevelse af skoledagens længde hænger sammen med deres oplevelse af at have tid til sports- og fritidsaktiviteter samt, for de ældste elevers vedkommende, med andelen, der har et fritidsjob. Til analyserne anvendes relevante enkeltspørgsmål.

ANTAL FRITIDS AKTIVITETER

Først undersøges det, om der er forskel på det gennemsnitlige *antal* af fritidsaktiviteter (sport, musik mv.) i 2014 og i 2016, som eleverne efter eget udsagn dyrker, og en eventuel betydning af den længere skoledag belyses. Eleverne blev stillet spørgsmålet ”Hvor mange forskellige fritidsaktiviteter går du til? (fx fodbold, svømning, badminton eller andre sportsgrene, spejder, korsang, orkestre, dans, ridning, syning)”. Hertil kunne de svare ”Ingen”, de kunne vælge et antal fra 1 til 6 eller ”7 eller flere”. For hele analysepopulationen af elever var det gennemsnitlige antal fritidsaktiviteter 1,43 i 2014 og 1,35 i 2016, og selvom denne forskel er statistisk sikker, er forskellen så lille, at den må anses for værende uden nævneværdig betydning i praksis (forskellen er 0,06 standardafvigelse).

I tabel 4.5 sammenlignes det gennemsnitlige antal fritidsaktiviteter fordelt på elevernes oplevelse af skoledagens længde i 2014 og 2016.

TABEL 4.5

Sammenligning af elevernes gennemsnitlige antal fritidsaktiviteter fordelt på elevers oplevelse af skoledagens længde i 2014 og 2016. Gennemsnit, forskel og p-værdier.

	2014	2016	Forskel	p-værdi
<i>Oplevelse af skoledagens længde:</i>				
Passende ¹	1,48	1,45	-0,03	0,18
Lidt for lang	1,34	1,34	-0,00	0,86
Alt for lang	1,39	1,32	-0,07 **	0,01
Alle elever (som reference)	1,43	1,35		

Anm.: Sammenligninger af gennemsnittet i henholdsvis 2014 og 2016 for hver gruppe af elever er foretaget vha. t-test.

Signifikante forskelle på mindst et 5-procents-signifikansniveau angives: ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

1. Kategorien er lagt sammen af svarmulighederne ”Alt for kort”, ”Lidt for kort” og ”Hverken for kort eller for lang”.

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 3. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, elevskema, 2014 og 2016.

Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Af tabellen fremgår det, at den eneste statistisk sikre ændring af det gennemsnitlige antal fritidsaktiviteter er for gruppen af elever, der finder skoledagen alt for lang. Her er forskellen imidlertid marginal og sandsynligvis uden praktisk betydning. (Anvender vi en standardiseret variabel, er forskellen i de 2 år på 0,05 af en standardafvigelse, hvilket vurderes at være uden substantiel betydning). I modeller, der tager højde for elevers baggrund samt ikke-observerede forskelle over skoler og klassetrin, viser

det sig da også, at sammenhængen mellem antal fritidsaktiviteter og oplevelse af skoledagens længde ikke er statistisk forskellig fra 2014 til 2016. *Antallet* af fritidsaktiviteter synes dermed *ikke* at være en afgørende faktor i elevernes oplevelse af skoledagens længde efter indførelsen af folkeskolereformen, når man ser på et gennemsnitsniveau.

TID TIL FRITIDSAKTIVITETER

Eleverne er også blevet spurgt om, hvor meget tid de bruger på deres fritidsaktiviteter. I modsætning til antallet af fritidsaktiviteter er billedet omkring tiden, eleverne anvender på disse aktiviteter, mindre entydigt, når det ses i relation til elevernes oplevelse af skoledagen: Således bruger de elever, der mener, at skoledagen er alt for lang i 2016, efter eget udsagn *mere* tid på fritidsaktiviteter end den tilsvarende gruppe af elever i 2014, mens de øvrige elever bruger mindre tid.

I de statistiske modeller, der ud over elevens baggrund og forskelle henover skoler tager højde for antallet af fritidsaktiviteter, er der kun i 2016 en statistisk sikker sammenhæng mellem holdningen til skoledagens længde og den tid, eleven vurderer, at han eller hun bruger på fritidsaktiviteter. Her hænger holdning om, at skoledagen er alt for lang sammen med signifikant længere tid brugt på fritidsaktiviteter (svarende til 0,06 standardafvigelse). Trods det ikke helt klare billede her, indikerer tallene, at en kritisk holdning til skoledagens længde i 2016 hænger sammen med (ønsket om) at bruge mange timer på fritidsaktiviteter.

FRITIDSJOB

Til sidst undersøger vi andelen blandt 8.- og 9.-klasses-eleverne, der har et fritidsjob¹⁶ i henholdsvis 2014 og i 2016. Disse andele sammenholder vi med deres holdning til skoledagens længde. I gennemsnit er andelen af elever, der har et fritidsjob, 50,31 pct. i 2014 og 51,10 pct. i 2016, men forskellen imellem de 2 år er ikke statistisk sikker.

Andelen, der har et fritidsjob blandt gruppen af elever, der synes, at skoledagen er *alt for lang*, er 46 pct. i 2014 og 49 pct. i 2016, altså en forskel på 3 procentpoint. Blandt elever, der finder skoledagens længde *passende*, er andelen med et fritidsjob derimod 49 pct. i 2014 og 46 pct. i 2016. Blandt dem, der synes, at dagen er *lidt for lang*, er niveauet på 47 pct. i 2014 og 48 pct. i 2016, men denne forskel er ikke statistisk sikker. (Blandt elever, der ikke har besvaret spørgsmålet om skoledagens længde, er andelen af elever med et fritidsjob 45 pct. i begge år.)

Videre statistiske analyser gennemført som de øvrige beskrevet i dette kapitel viser imidlertid, at når der tages højde for elevens baggrund

16. Andelen beregnes som de 8.- eller 9.-klasses-elever, der svarer, at de bruger fra "mindre end 1 time om ugen" til "over 15 timer om ugen" på spørgsmålet, der lyder "Hvor lang tid bruger du på et fritidsjob i en normal uge?" (Den resterende mulige svarkategori på spørgsmålet er "Jeg har ikke et fritidsjob".)

mv., er disse forskelle ikke signifikante, ligesom der heller ikke i de indeværende år er statistisk sikre sammenhænge mellem det at have et fritidsjob og elevens holdning til skoledagens længde.

OPSAMLING

I punkterne herunder sammenfattes de væsentligste pointer fra ovenstående analyser.

- I 2016 oplever en markant større andel af de adspurgte elever, at skoledagen er for lang. 82 pct. af eleverne i 2016 oplever, at skoledagen er lidt for lang eller alt for lang. I 2014 var den tilsvarende andel 43 pct.
- Den største ændring, der observeres, er i andelen af elever, der synes, at skoledagen er alt for lang. I 2014 svarede 16,6 pct. af elever, at skoledagen var alt for lang. I 2016 var denne andel steget til 43,5 pct. Det vil sige en forskel på 26,9 procentpoint over 2 år.
- Den mere kritiske holdning til skoledagens længde gælder for elever på alle de deltagende klassetrin, dvs. 4., 6., 8. og 9. klassetrin. Forskellen imellem de 2 år på andelen af elever, der finder skoledagen for lang, er størst for elever på 6. klassetrin og mindst for elever på 4. klassetrin.
- I begge år er der en tendens til, at elever på ældre klassetrin er mere kritiske end elever på yngre klassetrin.
- Sammenhængen mellem elevers holdning til skoledagens længde og deres socioøkonomiske baggrundskarakteristika var tydelig i 2014, men er mindsket betragteligt i 2016. Mens en negativ oplevelse af skoledagens længde i 2014 var overrepræsenteret blandt særligt drenge, etnisk danske elever, samt elever, hvis forældre har et lavere uddannelsesniveau og en lavere indkomst, er denne holdning langt bredere repræsenteret i analysepopulationen af elever i 2016. Drenge, samt etnisk danske elever, er imidlertid fortsat mere kritiske overfor skoledagens længde.
- Der er en statistisk sikker positiv sammenhæng mellem elevers tilfredshed med skoledagens længde og høj generel skoletrivsel i hvert af de to undersøgte år. Denne sammenhæng er imidlertid blevet mindre udtalt, således at der faktisk er en *højere* trivsel blandt elever, der finder, at skoledagen er for lang i 2016 sammenlignet med 2014. En mulig tolkning af dette resultat er, at selv blandt elever med god og høj trivsel er holdningen den, at skoledagen er for lang, jævnfør også konklusionen om, at denne holdning i det hele taget er bredere udbredt i elevpopulationen end tidligere.

- I forhold til skoledagens indhold og variation finder vi, at elevers kritiske opfattelse af skoledagens længde i 2016 hænger stærkere sammen med deres vurdering af, hvor ofte der foregår specifikt eksterne aktiviteter i skolen, end den gjorde i 2014. En mulig tolkning af denne sammenhæng kunne være, at der skal flere eksterne aktiviteter til (som en måde at skabe variation i undervisningen på), for at bevare den samme tilfredshed med skoledagens længde.
- Der er ikke nogen substantiel forskel i *antallet* af fritidsaktiviteter blandt elever i 2014 og 2016, ej heller nogen tydelig sammenhæng mellem dette forhold og elevernes oplevelse af skoledagens længde.
- I 2016 er der til gengæld en statistisk sikker sammenhæng mellem tid brugt på fritidsaktiviteter og det at mene, at skoledagen er for lang. En opfattelse af skoledagen som *alt* for lang korrelerer med det at bruge meget tid på fritidsaktiviteter. Denne sammenhæng gælder ikke for elever, der blot finder skoledagen *lidt* for lang. En sådan sammenhæng observeres ikke i 2014.
- Der observeres enkelte udsving i andelen af 8.-/9.-klases-elever med et fritidsjob imellem de 2 år henover grupper af elever med forskellig oplevelse af skoledagens længde. Når man kontrollerer disse udsving for elevens baggrundsforhold m.m., er der imidlertid *ikke* signifikante sammenhænge mellem det at have et fritidsjob og elevens oplevelse af skoledagens længde.

BILAG 1

DATA OG ANALYSEPOPULATION

DATAGRUNDLAG

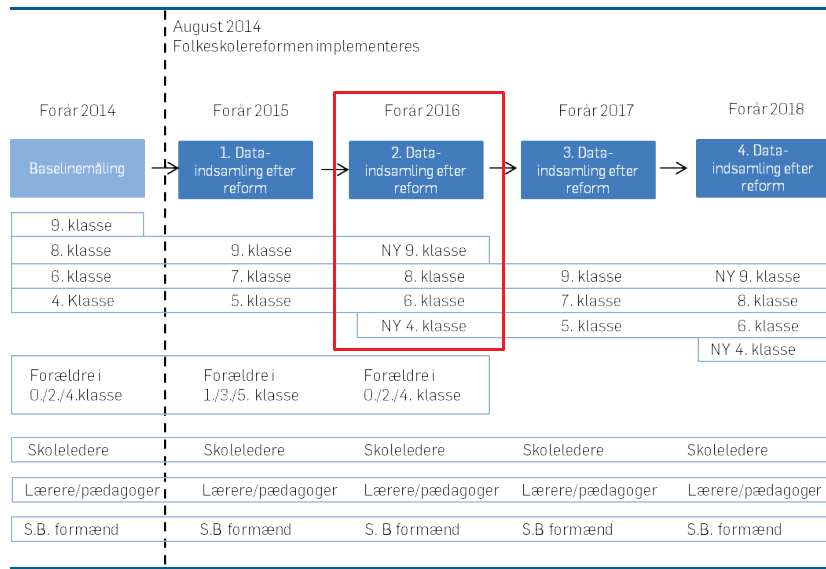
Datagrundlaget for denne rapport er elevbesvarelser fra foråret 2016 i forbindelse med den spørgeskemaundersøgelse, som det daværende Undervisningsministerie (UVM) havde igangsat i forbindelse med evaluering af folkeskolereformen. Dataindsamlingen løber fra 2014 til og med 2018, og bilagsfigur B1.1 illustrerer, hvem der deltager i panelundersøgelsen og hvornår. Den samlede spørgeskemaundersøgelse dækker både yngre og ældre elever, lærere og det pædagogiske personale, skoleledere, forældre samt skolebestyrelsesformænd.

Dataindsamlingen er nu nået til den anden dataindsamling efter reformens ikrafttræden (den tredje dataindsamling samlet set).

Figuren viser, at dataindsamlingen følger de enkelte elever på udvalgte klassetrin, men i takt med at eleverne går ud af skolen, suppleres der med nye årgange. I foråret 2016, dvs. første måling knap 2 år efter reformens ikrafttræden, har vi spørgeskemabesvarelser fra elever på henholdsvis 4., 6., 8. og 9. klassetrin. Det er elever, der i 2014 gik i henholdsvis 4. og 6. klasse, og i udgangspunktet de samme elever, vi spørger igen her i anden dataindsamling i panelundersøgelsen. Der er i denne indsamling tilføjet nye 4. klasser og nye 9. klasser for at opnå den samme klassestruktur, der var udgangspunktet for baseline målingen i 2014, sådan som det også fremgår af figuren. Ligesom det var tilfældet i baselinemålingen, præsenteres resultaterne for 8. og 9. klasse som hovedregel samlet i dette notats beskrivende analyser.

BILAGSFIGUR B1.1

Dataindsamlinger i forbindelse med evaluering af folkeskolereformen.



DATAINDSAMLINGEN OG SVARPROCENTER

Oprindeligt er 400 folkeskoler fra hele landet blevet tilfældigt udvalgt til at deltage i evalueringen. Heraf har 213 skoler sagt ja til at deltage. I 2014 blev elever fra 4., 6., 8. og 9. klassetrin, forældre til elever i 0. og 2. klasse, lærere/pædagoger, skoleledere samt formanden for skolebestyrelsen på de 213 skoler spurgt, om de vil besvare et spørgeskema – et hvert forår for i alt 5 år. I udgangspunktet er det de samme klasser, der følges over tid, dog suppleres der med nye klasser for at bevare klassetrinsstrukturen. For eleverne i 6. og 8. klasse er det således tredje gang, de besvarer et spørgeskema til denne 5-årige undersøgelse.

Til dette kortlægningsnotat udgør datagrundlaget besvarelser fra 21.145 elever fordelt på 137 skoler. Der er blevet udsendt i alt 36.737 spørgeskemaer til eleverne, og svarprocenten ved dataindsamlingens afslutning den 15. april 2016 er dermed 57,6 pct.

Til sammenligning var svarprocenterne 75,4 pct. i 2014 og 59,3 pct. i 2015. For eleverne gælder det således, at svarprocenten har været højest i baseline målingen i 2014 og lavest i de seneste to dataindsamlinger, dvs. *efter* reformens ikrafttræden. Da det er skolelederne og lærerne, der prioriterer, hvad eleverne skal bruge undervisningstiden til, må det alt andet lige fortolkes som en afspejling af, at skolerne har nedprioriteret elevernes deltagelse i undersøgelsen og dermed deres mulighed for at svare på spørgsmål om, hvordan de oplever skolen efter reformens ikrafttræden. Det har ligget uden for dette notats rammer at gennemføre

en bortfalds- og repræsentativitetsanalyse af elevdata indsamlet i 2016. En sådan analyse vil blive udført særskilt.

SPØRGESKEMAERNES INDHOLD

Spørgeskemaerne, som eleverne bliver bedt om at besvare, indeholder en række spørgsmål om, hvordan den enkelte elev oplever sin skolegang. De spørgsmål, alle elever præsenteres for, handler bl.a. om, hvorvidt de er glade for at gå i skole, hvordan de har det med kammeraterne, og om de har tillid til en voksen, som de ville kunne henvende sig til, hvis de har brug for det. Ud over spørgsmål om deres trivsel stilles eleverne spørgsmål om, hvordan de oplever undervisningen. Halvdelen af eleverne stilles spørgsmål om deres dansklæreres måde at undervise på, mens den anden halvdel af eleverne stilles de samme spørgsmål om deres matematiklæreres måde at undervise på. Det er tilfældigt, hvilke elever der bliver bedt om at svare på spørgsmål om henholdsvis dansk- og matematiklæreren. Spørgsmålene drejer sig fx om, hvorvidt eleven føler sig hørt i timerne, og hvorvidt eleven oplever, at læreren stiller opgaver, der passer til vedkommendes faglige niveau. Derudover er der spørgsmål, der handler om elevens deltagelse i undervisning, dvs. om han/hun tør stille spørgsmål i timerne, og hvorvidt han/hun deltager i klassesamtaler. Andre spørgsmål vedrørende undervisningen handler om, hvorvidt der er ro i klassen, hvor tit der bruges digitale læremidler i undervisnings-sammenhæng, samt hvor tit eleverne er på ture uden for skolen.

Hovedparten af spørgsmålene, som eleverne er blevet stillet i 2016, er de samme som i de foregående 2 år netop af hensyn til at kunne sammenligne svarene over tid. Der er dog samtidig sket en tilpasning af eksisterende spørgsmål samt tilføjelse af nye spørgsmål, som synes relevante at spørge eleverne om i forhold til reformens indhold og intentioner. De fleste spørgsmål er ens på tværs af klassetrin, så der kan foretages sammenligninger. De ældste elever spørges tillige om forventninger til deres fremtid og betydningen af at tage en uddannelse i den sammenhæng.

Et eksempel på en tilpasning af et eksisterende spørgsmål er den, der handler om omfanget af fysisk aktivitet i løbet af en normal skoledag. I 2014 og 2015 var spørgsmålet formuleret på en måde, hvor der ikke blev skelnet mellem, hvor meget af den fysiske aktivitet der foregik i undervisningstimerne, og hvor meget der foregik i frikvarterer/pauserne. Denne skelnen er introduceret i 2016 skemaet med henblik på at øge detaljeringsgraden og kan bruges i sammenligninger fremover.

Spørgeskemaerne, som blev præsenteret for eleverne i foråret 2015, indeholdt et antal spørgsmål, som handlede om lektier og lektiehjælp, fordi det blev obligatorisk for eleverne at deltage heri fra og med skoleåret 2015/16. En del af disse spørgsmål har måttet tilpasses i 2016-skemaet, så de forhåbentligt bedre kan indfange den meget forskelligartede og mere integrerede måde, lektier håndteres på skolerne i dag. I det

hele taget er begrebet lektier under forandring i den danske folkeskole, og yderligere analyser af data må vise, om der fremadrettet bliver behov for yderligere justering af disse spørgsmål.

I 2016 har man endvidere introduceret nogle nye spørgsmål, der handler om feedback fra læreren til eleverne, samt i hvilken udstrækning læreren hjælper eleverne med at give feedback til hinanden fx i forbindelse med gruppearbejde. Eleverne er endvidere blevet spurgt ind til, hvor tit de får mulighed for at gå i dybden med en opgave eller til at øve nogle bestemte færdigheder.

ELEVERNES BAGGRUNDSKARAKTERISTIKA

Elevernes spørgeskemabesvarelser suppleres i nogle af notatets analyser med registerbaserede oplysninger fra Danmarks Statistik via elevernes cpr-numre. Oplysningerne er tilgængelige til analyser via Danmarks Statistiks Forskerordning, hvor de af-identificerede personnumre er koblet til oplysninger om elevernes socioøkonomiske baggrund. Denne kobling mellem elevernes spørgeskemabesvarelser og registerbaserede baggrundsoplysninger gør det muligt at undersøge fx, hvorvidt elever med forskellig baggrund har forskellige oplevelser af den nye skoledag – og om sådanne sammenhænge ændrer sig over årene.

Bilagstabel B1.1 viser, hvilke baggrundsvariable vi har tilgængelig om eleverne i panelet, og hvordan andelen af fx drenge, elever med etnisk dansk baggrund osv. fordeler sig i de 2 år, 2014 og 2016, der udgør datagrundlaget for dette notat. Det er de samme baggrundskarakteristika, der er anvendt i rapporten fra 2015 (Nielsen m.fl., 2015). I begge år er 51 pct. af eleverne i datasættet drenge og 90 pct. er etnisk danske. Vi observerer endvidere, at der er lidt flere børn, der i 2016 bor med begge deres forældre sammenlignet med i 2014. Der er også lidt flere af forældrene i 2016, der har en videregående uddannelse, end tilfældet var i 2014. Der er endvidere lidt flere fædre, der er i arbejde, mens mødrenes beskæftigelsesandel er stabil over de 2 år.

Der er en generel forsinkelse i forbindelse med opdateringen af registeroplysningerne, og der bruges de mest opdaterede tilgængelige registerdata. En sådan forskydning påvirker i store træk ikke resultaterne, fordi indikatorerne for social baggrund oftest er ret stabile over tid. Forældrenes indkomst og uddannelsesniveau har fx for langt de flestes vedkommende typisk stabiliseret sig, når eleverne begynder i skole og endnu mere, når eleverne er kommet på mellemtrinet og i udskolingen.¹⁷ Der henvises i øvrigt til kapitel 3 i Nielsen m.fl. (2015) for yderligere detaljer om de anvendte registerdata.

17. Forældrenes arbejdsmarkedstilknytning for den enkelte elev kan naturligvis have ændret sig fra registeråret til spørgeskemaåret, men set i lyset af, at vi har mange variable med som indikatorer for elevernes familiebaggrund, er det vores vurdering, at tidsmæssige forskydninger i disse variable er af meget begrænset betydning for de analyser, vi foretager i dette notat.

BILAGSTABEL B1.1

Andele af elever med udvalgte socioøkonomiske baggrundskarakteristika. Særskilt for deltagende elever i 2014 og 2016. Procentandel og standardafvigelse.

	2014		2016	
	Pct.	Std.afv.	Pct.	Std.afv.
Dreng	51,0	50,0	51,4	50,0
Etnisk dansk	90,2	29,7	89,8	30,2
Manglende data om etnicitet	0,3	5,7	1,3	11,5
Bor med begge forældre	61,6	48,6	63,3	48,2
Manglende data om familiebo-pæl	0,3	5,7	1,3	11,5
Fødselsår (gennemsnit)	2000,2	2,0	2002,2	2,0
<i>Mors uddannelse</i>				
Grundskole	15,6	36,3	15,0	35,7
Ungdomsuddannelse	45,9	49,8	43,5	49,6
Videregående uddannelse	38,5	48,7	41,5	49,3
Manglende data om uddannelse	3,7	18,8	4,8	21,3
<i>Fars uddannelse</i>				
Grundskole	19,2	39,4	18,5	38,8
Ungdomsuddannelse	50,5	50,0	49,8	50,0
Videregående uddannelse	30,3	46,0	31,7	46,5
Manglende data om uddannelse	7,2	25,8	7,9	27,0
<i>Mors indkomst og arbejde</i>				
Indkomst i 1. kvartil	23,1	42,1	23,2	42,2
Indkomst i 2. kvartil	25,9	43,8	26,1	43,9
Indkomst i 3. kvartil	26,2	44,0	26,2	44,0
Indkomst i 4. kvartil	24,8	43,2	24,5	43,0
Manglende data om indkomst	1,9	13,6	2,9	16,8
Er i arbejde	80,4	39,7	80,4	39,7
Manglende data om arbejdsstatus	1,8	13,2	2,8	16,4
<i>Fars indkomst og arbejde</i>				
Indkomst i 1. kvartil	24,8	43,2	25,0	43,3
Indkomst i 2. kvartil	25,8	43,7	26,0	43,9
Indkomst i 3. kvartil	25,5	43,6	25,8	43,8
Indkomst i 4. kvartil	24,0	42,7	23,2	42,2
Manglende data om indkomst	5,2	22,3	6,1	23,9
Er i arbejde	85,4	35,3	86,1	34,5
Manglende data om arbejdsstatus	4,9	21,7	5,9	23,5
Antal elever	37.653		36.737	

Anm.: For alle baggrundsvariable, undtagen elevens fødselsår, angives andele med det pågældende karakteristikum samt standardafvigelsen. For fødselsår angives gennemsnittet.

Kilde: Oplysninger fra Danmarks Statistiks registre indhentet i forbindelse med dataindsamlinger for 2014 og 2016 til Folkeskolereformundersøgelsen. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

METODER ANVENDT I ANALYSERNE

Dette kortlægningsnotat om elevernes oplevelse af deres skolegang er primært baseret på deskriptive analyser og figurative sammenhænge. I det følgende gives en kort indsigt i de metoder, der anvendes i analyserne.

INDEKS BASERET PÅ FAKTORANALYSE

De otte indeks er dannet på baggrund af en såkaldt faktoranalyse. Faktoranalyse er en statistisk metode, der komprimerer flere spørgsmål om samme underliggende forhold til en enkelt faktor (indeks). Formålet med at lave en faktoranalyse er at afgøre, om en række spørgsmål inden for ét givent tema rent faktisk dækker over ét eller flere underliggende forhold.

Metoden er relevant, når man ønsker at se efter nogle generelle tendenser i et stort datamateriale frem for at analysere på enkelte udvalgte spørgsmål.

Genereringen af de otte indeks, som anvendes i denne rapport, er beskrevet i detaljer i Keilow og Holm (2015), hvor udgangspunktet var dataene fra første dataindsamling (dvs. baseline-målingen). Af hensyn til sammenlignelighed over tid anvendes de samme indeks i denne tredje dataindsamling med undtagelse af den for fysisk aktivitet, hvor der var velovervejede grunde til at ændre på et af de spørgsmål, der indgik heri.

Indeks som disse kan antage alle værdier mellem 0 og 1, hvor 0 er den mest negative besvarelse, og 1 er den mest positive besvarelse. Eksempelvis betyder en score på 0 om elevtrivsel, at eleven slet ikke trives i skolen, hvorimod en score på 1 indikerer, at eleven i høj grad trives i skolen og har angivet det mest positive svar i alle de spørgsmål, der indgår i indekset.¹⁸

SAMMENLIGNING AF ELEVBESVARELSER OVER TID

Denne form for dataindsamling, hvor både elever og klasser følges over tid, har en stor fordel, fordi vi med tiden både har muligheden for at analysere udviklingen for eksempelvis de enkelte elever, i takt med at de bliver ældre (såkaldte elevpanelanalyser), samt udviklingen på tværs af klassetrin (såkaldte klassepanelanalyser). I dette kortlægningsnotat har vi valgt at anvende *alle* de elevdata, der er indsamlet i de 2 år, 2014 og 2016, når vi sammenligner fx indeksfordelinger, indeksgennemsnit og svarfordelingerne på enkeltspørgsmål i de 2 år. Fremgangsmåden kan betegnes som ”bruttometoden” og har den fordel, at så mange elever som muligt fra de samme klassetrin indgår i analyserne af resultaterne fra de 2 år.

Det har, som tidligere nævnt, ligget uden for dette notats rammer at gennemføre en bortfalds- og repræsentativitetsanalyse af elevdata indsamlet i 2016. Vi kan her nøjes med at sige, at graden af repræsentativitet af analyserne udført vha. bruttometoden alt andet lige forventes at være større end analyse udført som panelanalyser. Begrundelsen er, at der som regel er stigende bortfald over årene. Dog skal det nævnes, at beslutningen om at bruge bruttometoden betyder, at der vil være nogle elever, der indgår i begge dataindsamlinger, fx en 4.-klasses-elev i 2014,

18. Det skal bemærkes, at de gennemsnit, der er beregnet for de otte indeks på baggrund af data for 2014, i dette notat adskiller sig marginalt fra de tilsvarende gennemsnit for 2014, der er afrapporteret i den allerførste afrapportering af den første dataindsamling blandt elever i SFI-notatet af Hansen, Friis-Hansen & Jensen (2015) samt i bilag 2 i Nielsen m.fl. (2015). Forskellene på gennemsnittene ligger i størrelsesordenen 0,04 -0,08 på en skala fra 0 til 1. Forskellen i beregningerne er blot den, at der til det første statusnotat anvendtes scoreværdier, der var afrundet til ét ciffer efter decimalen. Til nærværende notat er scoreværdierne anvendt med tre cifre efter decimalen. Denne forskel har ingen betydning ift. de konklusioner, der er draget i det første statusnotat. I regressionsanalyserne, hvor indeksscorerne indgår som afhængig variabel, betyder forskellen i antallet af anvendte cifre i beregninger kun så små ændringer, at eventuelle forskelle i koefficientestimerne kun observeres ved tredje ciffer efter decimalen. Igen er konklusionen derfor, at forskellen i beregningsmetode er helt uden betydning for resultaterne.

der går i 6. klasse i 2016, men der vil være andre elever, der kun er med i det ene datanedslag, fx en 8.-klasses-elev i 2014.

Muligheden for at følge *præcis* de samme elever over tid, dvs. elevpanelanalyserne, vil vi gøre brug af i forbindelse med de senere analyser i følgeforskningsprojektet. En af de indlysende fordele ved at anvende et panel er, at man har flere datapunkter om samme elev, så analyserne får en anden fortolkningsmulighed, end tværsnitsanalyser tillader.

Det er vigtigt at præcisere, at analyserne i dette notat er gennemført som en sammenligning af to tværsnitsmålinger; henholdsvis målingen i 2014 og 2016. I begge år indgår spørgeskemabesvarelser fra elever på 4., 6., 8. og 9. klassetrin. Den særlige klassetrinsstruktur, som kendetegner panelet, er beskrevet i bilag 1, og den indebærer bl.a., at elever, der deltog i undersøgelsen som 4.-klasses-elever i 2014, har deltaget som 6.-klasses-elever i 2016. Tilsvarende gælder det, at de elever, der gik i 6. klasse i 2014, har deltaget som elever i 8. klasse i 2016. Blandt disse vil der uvægerligt også være nogle elever, der af forskellige årsager (skoleskift, fravær m.m.), kun har deltaget i én af datamålingerne. Derudover er det sådan, at for at bevare klassetrinsstrukturen, er der i 2016 tilføjet nye 4. og 9. klasser fra de deltagende skoler, hvilket betyder, at vi får svar fra elever, der ikke tidligere har deltaget i undersøgelsen. Så selvom en andel af eleverne per konstruktion går igen i datamaterialet fra henholdsvis 2014 og 2016, er der alligevel også nogle forskelle.

Alt i alt er der således tale om to øjebliksbilleder af elevers oplevelse af deres skolegang. Det indebærer, at det ikke er meningsfuldt at tale om ”stigninger” eller ”fald” i eksempelvis elevernes trivsel, da det (trods et overlap) ikke er nøjagtigt de samme elevers trivsel, der måles i de respektive år. I det følgende taler vi derfor snarere om et højere eller lavere niveau af eksempelvis trivsel eller en større eller mindre andel af elever, der eksempelvis oplever, at skoledagen er for lang. Dette gælder særligt ved sammenligning af indeksenes fordeling og gennemsnit i de 2 år, men er også vigtigt at have in mente i forhold til analyserne omkring skoledagens længde.

SIGNIFIKANSTEST (T-TEST OG χ^2 -TEST)

Signifikanstests i form af t-test eller χ^2 -test gør det muligt at vurdere, om forskelle mellem to grupper besvarelser på de samme spørgsmål er reelle, eller om det blot er udtryk for statistiske tilfældigheder. Metoden anvendes i deskriptive analyser, hvor man i udgangspunktet antager, at der *ikke* er forskel på fordeling af svar på et spørgsmål mellem to grupper af elever (nulhypotesen). De to grupper kan fx være elever på 4. klassetrin i 2014 og elever på 4. klassetrin i 2016. En test for signifikans bruges derfor til at undersøge, om data strider mod denne hypotese. I bekræftende fald taler man om, at der er en statistisk sikker forskel mellem to grupper besvarelser.

I dette notat anvender vi t-test til at sige noget om forskellen i indeksbesvarelsenerne mellem de elever på de samme klassetrin i de 2 år, 2014 og 2016. Eksempelvis ser vi på, om den gennemsnitlige indeksscore i elevernes trivsel på 4. klassetrin i 2016 kan siges at være forskellig fra den gennemsnitlige indeksscore for 4.-klasses-elevernes trivsel i 2014.

Alle de sammenhænge og forskelligheder, der er kommenteret på i kapitlerne, er statistisk signifikante på mindst et 5-procents-niveau, hvilket gør det meget usandsynligt, at det, vi fremhæver i rapporten, kan være fremkommet blot på grund af statistiske tilfældigheder. Selvom en given forskel er statistisk signifikant, er det værd at pointere, at den absolutte størrelse af en forskel kan være så lille, at den må siges at være af begrænset betydning i praksis. Dette kommenteres også som sådan, de steder, hvor det er relevant.

Når der skal testes for, om fordelinger på kategoriserede variable kan siges at være ens eller forskellige for to forskellige delpopulationer (fx elever med baggrund i to forskellige familietyper), anvender vi en såkaldt $\chi^2(chi)$ -test. Signifikansniveauet, der angiver sandsynligheden for, at sammenhængene er tilfældige eller ej i en χ^2 -test, afhænger af antallet af kategorier i de anvendte variable og antallet af personer i cellerne i de enkelte kategorier. Hvis der er mange elever i de to grupper, der sammenlignes, betyder det dog, at selv små forskelle vil være statistisk signifikant, selvom der ikke nødvendigvis er tale om store absolutte forskelle.

LINEÆRE REGRESSIONSMODELLER

Til at undersøge sammenhængene mellem elevernes socioøkonomiske baggrund og indeksene i kapitel 3 estimeres lineære regressionsmodeller for henholdsvis 2014 og 2016 med indekset som afhængig variabel og baggrundsvariablene som forklarende variable. Den lineære regressionsmodel giver korrigerede korrelationer, der ikke kan tolkes som kausale effekter, idet vi ikke kan tage højde for alle relevante ikke-observerbare forskelle. Modellerne estimeres imidlertid også med skole-fixed-effects, således at der tages højde for forskelle, der knytter sig specifikt til skolerne. Det vil sige, at vi korrigerer modellen for en række faktorer, som er konstante for samtlige elever på en given skole, men som varierer mellem skolerne, og som vi samtidig ikke har andre gode indikatorer for i data (fx kvaliteten af skoleledelsen, familiernes opbakning til den lokale folkeskole mv., som kan tænkes at have betydning for, hvordan eleverne oplever at gå på skolen). Ud over de udvalgte socioøkonomiske baggrundsvariable kontrolleres modellerne desuden for elevens klassetrin samt for manglende oplysninger om et givent baggrundsforhold.

I kapitel 3 estimeres separate modeller for hvert indeks adskilt for 2014 og 2016. For dernæst at undersøge, om ændringer i det gennemsnitlige niveau på et indeks fra 2014 til 2016 hænger sammen med ændringer blandt grupper af elever med bestemte baggrundskarakteristi-

ka, testes det vha. postestimerede χ^2 -test, om parameterestimerne i modellen for 2016 adskiller sig signifikant fra de tilsvarende estimer i modellen for 2014 (testet er beskrevet i afsnittet ovenfor). Er estimatet for fx dreng signifikant mindre i 2016 end i 2014, angiver det, at forskellen mellem drenges og pigers gennemsnitlige niveau på dette indeks er mindre, når de øvrige parametre holdes konstante.

En lignende fremgangsmåde anvendes også i kapitel 4, der bl.a. undersøger sammenhængene mellem elevernes oplevelse af skoledagens længde på den ene side og deres socioøkonomiske baggrund samt indeksresultater på den anden side. I disse analyser anvendes også en indeling af elevernes oplevelse af skoledagens længde, idet der konstrueres tre variable til indikation af opfattelsen af, at skoledagens længde er henholdsvis *passende* (her indgår svarkategorierne "hverken for kort eller lang", "lidt for kort" og "alt for kort"), *lidt for lang* eller *alt for lang*. I de analyser, der undersøger sammenhænge mellem disse holdninger og bestemte indeks, foretages en standardisering af det pågældende indeks. Variablene *Skoledagen er lidt for lang* og *Skoledagen er alt for lang* anvendes her som "forklarende" variable (referencekategorien er *Skoledagens længde er passende*) i statistiske modeller som beskrevet ovenfor.

Om noget er statistisk signifikant, og om det har praktisk betydning, er ikke det samme. Selv for statistisk signifikante koefficientestimer kan estimatet være så lille, at det må siges at være uden praktisk betydning. En måde, hvorpå man kan vurdere estimaters størrelse, er at beregne såkaldt standardiserede koefficienter. Med standardiserede koefficienter bliver estimerne uafhængige af de forklarende variables underliggende måleenheder (eksempelvis indkomst i kr.), idet alt i stedet måles i forhold til en ændring per standardafvigelse af den pågældende variabel. For overskuelighedens skyld vises ingen af de standardiserede estimer i dette notat, men vi har anvendt dem til at understøtte vores vurdering af, om et resultat har en størrelse, som kan siges at have praktisk betydning eller ej. Tommelfingerreglen i den internationale litteratur er, at estimer på mindre end 0,10 standardafvigelse anses som værende små.

LØBENDE KVALITETSIKRING OG VALIDERING

Til sidst er det vigtigt at påpege, at der pågår stadig en løbende kvalitetssikring af dataene i forbindelse med analysearbejdet til kommende afrapporteringer under følgeforskningsprojektet. Det betyder, at der må tages det forbehold, at resultaterne, der præsenteres i nærværende kortlægningsnotat, kan komme til at afvige fra de endeligt afrapporterede. Det må dog forventes at være tale om minimale forskelle, idet hovedparten af datarensningsarbejdet er færdiggjort, og selv hvis der måtte være afvigelser, forventes de ikke at have nogen substansmæssig betydning for de resultater, vi præsenterer i dette kortlægningsnotat.

LITTERATUR

- Andersen, S.C., M.K. Humlum & A.B. Nandrup (2016): *Increasing Instruction Time in School Does Increase Learning*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States.
- Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen nr. 665 af 20-6-2014.
- Gutman, L.M. & J. Vorhaus (2012): *The Impact of Pupil Behaviour and Well-being on Educational Outcomes (Vol. DFE-RR253)*. Institute of Education, University of London: Childhood Wellbeing Research Centre.
- Hansen, A.T., M. Friis-Hansen & V.M. Jensen (2015): *Folkeskolereformen: Beskrivelse af 1. dataindsamling*. Notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Hansen, A.T., V.M. Jensen & C.P. Nielsen (2016): *Elevers boldning til skoledagens længde*. Notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Jensen, V.M. & K.S. Arendt (2015): *Undervisningstimer og elevpræstationer. SFI Tema, 01*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Keilow, M. & A. Holm (2015). *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Baseline data fra evaluering af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:09.
- Kjer, M.G., S. Baviskar & S.C. Winter (2015): *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:40.
- Kjer, M.G. & A. Rosdahl (2016): *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. Statusnotat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Københavns Kommune (2016): *Medlemsudviklingen – blandt børne- og ungdomsholdene i de københavnske foreninger i 2015*. København: Københavns Kommune.
- Levin, H.M. (1984): “Clocking Instruction: A Reform whose Time has Come?” *IFG Policy Perspectives*. Stanford.
- Nielsen, C.P., A.T. Hansen, V.M. Jensen & K.S. Arendt (2015): *Folkeskoleformen, beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:36.
- Undervisningsministeriet (2014): *Den åbne skole: Almindelige bemærkninger til lovforslaget, der vedrører den åbne skole*. København: Undervisningsministeriet.