

SKOLEUDVIKLING MED FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING

IMPLEMENTERING OG ELEVRESULTATER AF UDVIKLINGSPROGRAM TIL
STYRKELSE AF TOSPROGEDE ELEVERS FAGLIGHED – AFSLUTTENDE RAPPORT



16:22

BEATRICE SCHINDLER RANGVID

16:22

SKOLEUDVIKLING MED FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING

IMPLEMENTERING OG ELEVRESULTATER AF
UDVIKLINGSPROGRAM TIL STYRKELSE AF TOSPROGEDE
ELEVERS FAGLIGHED – AFSLUTTENDE RAPPORT

BEATRICE SCHINDLER RANGVID

KØBENHAVN 2016
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

SKOLEUDVIKLING MED FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING
IMPLEMENTERING OG ELEVRESULTATER AF UDVIKLINGSPROGRAM TIL
STYRKELSE AF TOSPROGEDE ELEVERS FAGLIGHED – AFSLUTTENDE RAPPORT

Afdelingsleder: Mette Deding
Afdelingen for skole og uddannelse

ISSN: 1396-1810
e-ISBN: 978-87-7119-389-3

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Colourbox

© 2016 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

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.

INDHOLD

	FORORD	5
	SAMMENFATNING	7
1	OM UNDERSØGELSEN	19
	Baggrund og formål	19
	Datagrundlag og metoder	20
	De deltagende skoler	21
	Indhold i udviklingsprogrammet	22
	Rapportens opbygning	23
2	RESULTATER 1: IMPLEMENTERING AF UDVIKLINGSPROGRAMMET	25
	Personalets kompetencer i forhold til sproget i undervisningen	26
	DSA – en del af undervisningen	34
	Skolernes praktiske arbejde med implementeringen	43

3	RESULTATER 2: ELEVERNES RESULTATER	51
	Udviklingen af de faglige resultater: en beskrivende analyse	53
	Effektanalyser: Kan udviklingen i de faglige resultater tilskrives udviklingsprogrammet?	62
	Faglig trivsel og motivation for uddannelse	66
	 BILAG	 73
	Bilag 1 Effektevaluering	74
	Bilag 2 Udmøntning af udviklingsprogrammets målsætning	79
	Bilag 3 Udvikling i resultatmålene for alle elever på udviklingsprogrammets skoler	82
	Bilag 4 Registerdata og variabler	83
	Bilag 5 Regressionsresultater for hovedmodellen	88
	Bilag 6 Robusthedsanalyser	91
	 LITTERATUR	 95
	 SFI-RAPPORTER SIDEN 2015	 97

FORORD

I sommeren 2012 iværksatte Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i samarbejde med 14 skoler ”Udviklingsprogrammet til styrkelse af tosprogede elevers faglighed”. Kernen i udviklingsprogrammet er et vedvarende fokus på sprog i al undervisning med det mål at løfte de tosprogede elevers faglige resultater.

Følgeforskningen til udviklingsprogrammet har til formål at kortlægge implementeringen af udviklingsprogrammet og at evaluere, om udviklingsprogrammet forbedrer tosprogede elevers faglighed. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd har i denne rapport undersøgt udviklingsprogrammets implementering og elevernes resultater tre år efter implementeringens start.

Der har været nedsat en følgegruppe, som har kommenteret det faglige indhold. Professor Jacob Nielsen Arendt, KORA, har været ekstern referee på rapporten. Vi takker alle for gode og konstruktive kommentarer. Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Beatrice Schindler Rangvid, mens tidligere seniorforsker på SFI Dines Andersen har været ansvarlig for indhentning af spørgeskemadata.

Rapporten er udarbejdet på foranledning af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL), som også har finansieret undersøgelsen. Dette er den sidste af to afrapporteringer, som offentliggøres i forbindelse med følgeforskningen vedrørende udviklingsprogrammet.

Den første rapport med resultaterne for 2012-2014 blev offentliggjort i 2015.

København, august 2016

AGI CSONKA

SAMMENFATNING

At løfte de tosprogede elevers faglige kompetencer i skolen står højt på den politiske dagsorden. Tosprogede elever møder større udfordringer end deres danske kammerater med hensyn til at klare sig godt fagligt, at komme videre i et uddannelsesforløb i ungdomsårene og at holde ved i en påbegyndt uddannelse. Det stiller dem dårligere, både med hensyn til, hvilket uddannelsesniveau de kan opnå, og i forhold til deres senere muligheder på arbejdsmarkedet.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har udviklet og gennemført *Udviklingsprogrammet til styrkelse af tosprogede elevers faglighed* for at styrke fagligheden for tosprogede elever på skoler med mange tosprogede elever. Fra skoleåret 2012/13 til skoleåret 2014/15 har 14 skoler med en stor andel af tosprogede elever, gennem efteruddannelse og ny undervisning, afprøvet, om et vedvarende fokus på dansk som andetsprog gør de tosprogede elever dygtigere. Udviklingsprogrammet skulle endvidere skabe viden om, hvad der virker, så denne viden kan gavne andre skoler med lignende udfordringer.

Udviklingsprogrammet er bygget op omkring tre spor, som sikrer, at lærere og ledere får den nødvendige efteruddannelse, samt at den fælles læring forankres på hele skolen. Det første spor omhandler indsatser inden for efteruddannelse, implementering og organisering, der er tilpasset den enkelte skoles behov. Her arbejder skolerne for eksempel med efterud-

dannelse inden for dansk som andetsprog (DSA) og vejledning i DSA, aktionslæringsforløb med fokus på at indføre en ændret undervisningspraksis og ændringer i organiseringen af skolens undervisning i DSA. Det andet spor er særligt for 7. klasserne i skoleåret 2012/13, der gennemføres ensartet på alle 14 skoler. Her gennemgår alle dansk- og matematiklærere på 7. klassetrin et kursus i dansk som andetsprog med indlagt aktionslæring. Derudover er en ugentlig planlægningstime, hvor dansk- og matematiklærerne, sammen med en vejleder eller lærer i DSA, planlægger og evaluerer, hvordan man sikrer fokus på sproget i dansk- og matematikundervisningen. Det tredje spor har fokus på projektstyring, forankring og medejerskab. Én til to personer fra ledelsen på hver skole deltager i en skolelederuddannelse for ledere på skoler med mange tosprogede elever. På hver skole er der desuden en arbejdsgruppe, der er tovholder for skolens arbejde med udviklingsprogrammet. Arbejdsgruppen deltager i et forankrings- og projektstyringskursus.

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd – har haft i opdrag at kortlægge implementeringen af udviklingsprogrammet samt at evaluere effekterne af programmet på elevernes faglige resultater, trivsel og motivation. Denne rapport er den endelige afrapportering og kortlægger implementeringen af programmet samt evaluerer effekten tre år efter implementeringens begyndelse. En midtvejsevaluering blev offentliggjort i sommeren 2015.

Undersøgelsen belyser udviklingen over den treårige programperiode på områder, som berøres af implementeringen af udviklingsprogrammet, såsom lærernes kompetencer i dansk som andetsprog (DSA¹) og udbredelsen af fokus på sprog i al undervisning. Rapporten viser endvidere udviklingen i de tosprogede elevers faglige resultater, faglige trivsel og motivation, og undersøger, hvorvidt denne udvikling kan tilskrives udviklingsprogrammet. Rapporten når omkring de centrale aspekter af implementeringen, men der er også dimensioner, som ikke belyses. Eksempler herpå er spredningen af viden, genereret i udviklingsprogrammet til andre skoler, samt ministeriets ændring af Fælles Mål, der har medført, at den sproglig dimension nu indgår i målene for alle fag. Udviklingsprogrammet kan endvidere have gavnet skolerne på anden vis, end vi har kunnet opfange med den kvantitative tilgang, der har været præmissen for følgeforskningen.

1. Efteruddannelse i DSA sigter efter at give lærere og pædagoger kompetencer i at kunne støtte tosprogede børns tilegnelsesproces, brug og forståelse af det danske sprog.

RESULTATER

Den overordnede konklusion tre år efter, at implementeringen af udviklingsprogrammet begyndte, er, at selvom dele af programmet er implementeret, så er der ingen påviselige effekter af programmet på elevernes resultater. Og selvom dele af programmet er godt implementeret, så har ændringerne på andre områder været små. Det er muligt, at det har været vanskeligt for skolerne at prioritere implementeringen af udviklingsprogrammet tilstrækkeligt meget i en periode, hvor skolerne har skullet reagere på en række andre centrale tiltag (nye arbejdstidsaftaler, skolereformen, mere inklusion). Det område, hvor der har været størst fremskridt i løbet af de tre år med udviklingsprogrammet, er udbredelsen af erfaring med aktionslæring², som er helt centralt i programmets efteruddannelsesdel for lærerne. Endvidere spores en mindre stigning i andelen af lærere med erfaring med DSA-vejledning.

Analysen af effekten af udviklingsprogrammet for elevresultaterne giver dog ikke evidens for, at udviklingsprogrammet har haft en målbar effekt, som ligger ud over den udvikling, som lignende skoler har gennemgået uden udviklingsprogrammet. Både udviklingsprogrammets skoler og de såkaldte kontrolskoler har oplevet en positiv udvikling af indvandrerelævers resultater i perioden 2010-2015, og dermed kan den positive udvikling på programmets skoler ikke henføres til selve programmet. Analysen viser endvidere, at den gode faglige trivsel og motivation for uddannelse er bevaret under implementeringen af udviklingsprogrammet.

I det følgende opsummeres rapportens resultater – først med hensyn til implementeringen af udviklingsprogrammet og derefter med hensyn til elevernes resultater i dansk og matematik, deres faglige trivsel og motivation. Da gruppen af lærere, der har besvaret skemaet i hhv. starten og ved afslutningen af UP, ikke er helt den samme, har vi gentaget alle analyser af implementeringen med kun den gruppe af lærerne, der går igen i begge dataindsamlinger. Grundlæggende er konklusionerne uændrede.

2. Aktionslæring handler om at udvikle undervisning ved at eksperimentere med og efterfølgende reflektere over forskellige undervisningssituationer. Aktionslæring kan karakteriseres som en evalueringssituation, som både indeholder en formativ og en summativ del. Aktionslæring rummer et lærings- og udviklingsaspekt, og eksperimenterne bliver løbende justeret og udviklet. Herudover beskæftiger metoden sig også med effekten og resultatet af eksperimenterne (jf. <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Aktionslaering-med-laereroejne>).

LØFT AF PERSONALETS KOMPETENCER

Et formål med udviklingsprogrammet er at øge det pædagogiske personales kompetencer med hensyn til at sætte fokus på sproget i undervisningen. En sådan opkvalificering kan opbygges, både via efteruddannelse og ved at gøre sig praktiske erfaringer igennem undervisningen af tosprogede elever. Vi har derfor indhentet svar fra personalet, både med hensyn til formel efteruddannelse og med hensyn til opbygning af kompetencer via praktiske erfaringer. Undersøgelsen viser, at de fleste læreres kompetencer ved slutningen af implementeringsfasen i 2015 er baseret på en kortere efteruddannelse i DSA samt praktisk erfaring fra undervisning af tosprogede elever. Overordnet ser vi en positiv udvikling med hensyn til opkvalificering af personalet gennem særligt kortere efteruddannelseskurser i perioden fra UP-starten i 2012 til 2015. Udviklingen af lærernes egen vurdering af deres erfaringsgrundlag med hensyn til DSA er dog lidt blandet. I det følgende opsummeres kort de enkelte resultater vedrørende de personales kompetencer.

Kompetenceopbygning ved efteruddannelse: Ifølge personalets spørgeskemabesvarelser havde knap 40 pct. af det pædagogiske personale før UP-starten i 2012 gennemført et helt kort kursus i DSA på op til 20 timers varighed, mens godt 30 pct. havde gennemført et korterevarende kursus på mellem 20 og 50 timer. Tre år efter er der sket en opkvalificering af personalet gennem efteruddannelse, idet flere lærere, børnehaveklasseledere og pædagoger har gennemført først og fremmest de korterevarende kurser i DSA (40 pct.).

Kompetenceopbygning ved praktisk erfaring: Lærere på de deltagende skoler må desuden forventes at have gode muligheder for at få kompetencer i DSA via praktiske erfaringer, fordi der på UP-skolerne i alle klasser vil være flere tosprogede elever. I 2012 oplyser godt halvdelen af lærerne, at de har meget praktisk erfaring at bygge på med DSA som en dimension i undervisningen. En ud af tre lærere giver udtryk for at have ”omfattende” erfaring, og yderligere oplyser hver femte lærer at have ”solid” erfaring (55 pct. tilsammen). For lærernes vedkommende er der siden 2012 sket små fremskridt, således at der i 2015 er knap 60 pct. af lærerne, der har omfattende eller solid erfaring. Pædagoger og børnehaveklasseledere vurderer dog deres erfaring noget mere tilbageholdende i 2015, sammenlignet med ved UP-start: I 2012 beskriver over 40 pct. deres erfaring med DSA som omfattende mod kun 25 pct. i 2015. I 2014 var denne andel stadig oppe på 40 pct. Faldet er således sket i 2015. En

sådan udvikling, hvor personalet er blevet opkvalificeret, men hvor vurderingen af egen erfaring alligevel falder, kan måske forklares ved, at personalet har fået et mere nuanceret syn på egne kompetencer – de er måske blevet ”forvirrede på et højere niveau”. For at nuancere billedet skal det endvidere bemærkes, at pædagoger ikke har været en direkte målgruppe i indsatserne under udviklingsprogrammet på samme måde som lærerne.

Målet med undervisning i DSA er, at der i al undervisning skal være et sprogligt fokus. At anlægge et sprogligt fokus kan godt føles at have større relevans i nogle sammenhænge end i andre, og lærerne gør deres erfaringer med fokus på sproget i forskellige sammenhænge. Vi har derfor også belyst lærernes egne praktiske erfaringer med DSA inden for en række konkrete områder:

- egen supplerende undervisning i DSA i klassen hhv. på særskilt hold uden for normalklassen³
- deltagelse i årgangsteams hhv. faglærerteams (med DSA som et af emnerne)
- samt DSA-vejledning af kolleger

Kortlægningen viser, at lærerne har erhvervet deres erfaringer med DSA, både via deres egen undervisning i supplerende DSA i normalklasserne og fra undervisning på særskilte hold. Godt 40 pct. havde i 2012 omfattende eller solid erfaring med undervisning i normalklasser, mens hver tredje havde samme erfaringsniveau med undervisning uden for normalklassen. I 2015 oplyser stadig 40 pct., at de har omfattende/solid erfaring med undervisning i normalklasser, mens færre har samme høje erfaringsniveau med DSA på særskilte hold i 2015, end de havde i 2012. Det er dog ikke nødvendigvis et tilbageskridt, fordi det meget vel kan dække over, at lærerne er blevet bedre rustede til at undervise tosprogede elever som en del af den almindelige undervisning. Og hvis det er tilfældet, vil der i mindre grad være behov for DSA-undervisning i mindre grupper. Endvidere er erfaringen fra deltagelse i teams (årgangsteams eller faglærerteams) blevet styrket siden 2012. Andelen af lærerne med megen erfaring i vejledning af kolleger med hensyn til DSA er desuden stort set den samme i 2015, som den var i 2012. Men da der er tale om en specialiseret

3. Kompetencer og erfaring med DSA kan erhverves og anvendes både i den almindelige klasseundervisning og i undervisningssituationer, hvor tosprogede elever samles i mindre grupper.

funktion med særlig uddannelse, er det heller ikke et formål, at dette område skal varetages af et bredt udsnit af det pædagogiske personale.

FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING.

Når personalet har erhvervet sig kompetencer i DSA, er det næste trin, at kompetencerne rent faktisk bliver anvendt ude i klasselokalerne for at fjerne barrierer mod faglig indlæring, som kommer af, at eleverne ikke er vokset op med dansk som deres modersmål. I denne rapport har vi derfor - som del af følgeforskningen - haft i opdrag at se på, om lærernes prioritering af forskellige redskaber i deres arbejde med at gøre dansk som andetsprog til et integreret element i den daglige undervisning har ændret sig siden UP-start. Vi har endvidere undersøgt udviklingen i lærernes erfaringer med at samarbejde om sprogligt fokus i timerne.

I de tre år med UP er der sket en fremgang på nogle områder. For eksempel har der været en meget omfattende udbredelse af erfaring med aktionslæring blandt lærerne, og en lidt større andel af lærerne siger, at DSA indgår i alle årsplaner, de laver. Endvidere er inddragelsen af DSA i undervisningen øget blandt matematiklærere. På andre områder er udviklingen siden programstart dog uændret eller endda i tilbagegang. For eksempel svarer to ud af tre lærere både i 2012 og 2015, at de deler deres viden om DSA med kolleger, mens en tredjedel fortsat ikke gør det. Desuden prioriterer mange lærere en række redskaber til at anlægge et DSA-fokus i undervisningen lavere i 2015 end ved UP-start. I det følgende opsummeres kortlægningens resultater med hensyn til redskaber i tilrettelæggelsen af undervisningen samt lærernes inddragelse af DSA i undervisningen.

Redskaber i tilrettelæggelsen af undervisningen. For at nå frem til at opfylde de mål, der skal efterstræbes i undervisningen for at sætte fokus på sprog i al undervisning, kan det være en hjælp at operationalisere disse mål og at angive, hvordan målopfyldelsen i praksis skal foregå. Lærerne blev spurgt om, hvor stor vægt de lægger på at anvende følgende redskaber eller arbejdsmetoder, når de tilrettelægger deres undervisning. Vi har spurgt om, hvor meget vægt de lægger på: at lave en *overordnet planlægning* af undervisningen på afdelings-, årgangs- eller fagniveau, at lave en *konkret tilrettelæggelse* af undervisningen på klasseniveau, at bruge redskaber til *målfastsættelse for den enkelte elev* og til løbende evaluering af elevens fremskridt, at fastsætte *individuelle elevmål* for de tosprogede elever, at *inddrage eleverne i et samarbejde* om arbejdsform, metode og valg af stof i undervis-

ningen. Kortlægningen viser, at det er den konkrete tilrettelæggelse af egen undervisning på klasseniveau, som flest dansk- og matematiklærere tillægger størst vægt. Fire ud af fem lærere angiver i 2012, at de lægger stor eller meget stor vægt på denne opgave. Sammenlignet med det er det kun knap 60 pct. af dansklærerne og 45 pct. af matematiklærerne, der lægger samme vægt på at deltage i udarbejdelsen af en overordnet plan på afdelings-, årgangs- eller fagniveau for undervisningen. Endelig lægger omkring halvdelen af lærerne i 2012 stor eller meget stor vægt på at måle elevernes standpunkt og på løbende at evaluere eleverne. Siden 2012 er de fleste af disse redskaber dog blevet nedprioriteret. Andelen af lærerne, der lægger meget stor eller stor vægt på at anvende disse redskaber, er i de fleste tilfælde faldet med mellem 10 og 15 procentpoint. Faldet kan hænge sammen med, at lærerne i forbindelse med de ny arbejdstidsaftaler har fået mindre forberedelsestid. Hovedparten af faldet er sket efter 2014.

Inddragelse af DSA i undervisningen: Når det gælder lærernes inddragelse af DSA i undervisningen, vurderer næsten 75 pct. af dansklærerne og godt 50 pct. af matematiklærerne i 2012, at de inddrager DSA i alle eller de fleste timer. Hvor inddragelsen af DSA i danskundervisningen er stort set uændret i 2015, er der sket en fremgang med hensyn til matematiktimerne, hvor næsten 60 pct. af matematiklærerne nu inddrager DSA i alle eller de fleste timer. Det er dog fortsat dansklærerne, som mest inddrager DSA i undervisningen.

Forskellige former for samarbejde: En vigtig dimension i den løbende udvikling af folkeskolen er et øget samarbejde mellem lærerne, som foregår på flere planer. Kortlægningen viser, at erfaringerne fra forskellige former for teamsamarbejde allerede i 2012 for de fleste lærere rækker en del år tilbage i tiden, og denne udvikling fortsætter frem til 2015, hvor lærerne fortsat opbygger flere års erfaring med teamsamarbejde. DSA-vejledning er derimod en særlig specialiseret aktivitet, som før og nu udøves af et mindretal af lærerne. Andelen af lærere helt uden erfaring med DSA-vejledning er dog faldet fra 75 pct. til 70 pct. Endelig er aktionslæring en pædagogisk praksis, som er ved at blive udbredt til flere og flere lærere. Udviklingsprogrammet har sat deltagelse i kurser i aktionslæring⁴

4. Aktionslæring handler om at udvikle undervisning ved at eksperimentere med og efterfølgende reflektere over forskellige undervisningssituationer. Aktionslæring kan karakteriseres som en evalueringsmetode, som både indeholder en formativ og en summativ del. Aktionslæring rummer et lærings- og udviklingsaspekt, og eksperimenterne bliver løbende justeret og udviklet. Herudover beskæftiger metoden sig også med effekten og resultatet af eksperimenterne (jf.

som et obligatorisk mål for dansk- og matematiklærerne, der i skoleåret 2012/13 har undervist på 7. klassetrin. Hvor kun 35 pct. af lærerne havde erfaringer med aktionslæring i 2012, er andelen steget meget markant til knap 80 pct. i 2014. Siden er den fortsat steget lidt og ligger i 2015 på 85 pct. Kendskab til aktionslæring er dog nu så omfattende, at det strækker sig til andre lærere end på det direkte berørte klassetrin og i de direkte berørte fag.

SKOLERNES KOMMUNIKATION OG ARBEJDE MED IMPLEMENTERING

For at kortlægge skolernes kommunikation og deres arbejde med implementeringen af udviklingsprogrammet har vi undersøgt, om kommunen har opstillet særlige mål for undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen, som skolerne kunne støtte sig til, og for hvilke temaer skolerne har formuleret egne mål. Endvidere har vi set på, hvilke midler og metoder skolerne benytter for at nå målet om at sætte fokus på DSA som en dimension i alle fag. I forlængelse af dette har vi set på ledernes opfattelse af, om lærerne på deres skole rent faktisk bruger de anviste midler. Til sidst har vi set på lærernes holdning til selve udviklingsprogrammet, idet en positiv tilgang gør implementeringen nemmere. I det følgende opsummeres resultaterne for de enkelte punkter, som er blevet kortlagt.

Kommunale mål: Det er kommunalbestyrelsen, der sætter de overordnede kommunale mål for arbejdet på tosprogsområdet inden for de rammer, der er fastsat i love og cirkulærer, men skolerne kan herefter udmønte målsætningerne, så de passer til skolens muligheder og behov. Jo tydeligere kommunen er i sine udmeldinger, desto nemmere er det for den enkelte skole at forstå, hvilket sigte kommunen har, og hvilken vægt den lægger på sine målsætninger. I 2012 oplyser 9 ud af de 14 skoleledere, at kommunen har opstillet særlige mål på tosprogsområdet. Tallet er det samme i 2015.

Skolernes egne mål: I samme periode har skolerne gjort betydelige fremskridt med hensyn til at formulere deres egne målsætninger for undervisningen på tosprogsområdet. I gennemsnit havde skolerne i 2012 formuleret målsætninger på mellem tre og fire områder ud af de ni områder, vi spurgte om, og frem til 2015 er dette vokset til mellem seks og syv områder. For eksempel er det nu næsten alle skoler, som har formuleret målsætninger om kvalitetssikring af undervisning i DSA, om kom-

<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Aktionslaering-med-laereroejne>).

petenceudvikling af DSA-lærere og om DSA som dimension i alle fag. I starten af UP var det kun tilfældet på hhv. fire, fem og ni skoler.

Ledelsens kommunikation til lærerne: Både ved UP-start og derefter stod traditionel mødeaktivitet centralt i ledelsens kommunikation til lærerne om nye indsatser. Næsten alle skoler benytter DSA som emne på møder i pædagogiske råd eller pædagogiske dage. Det er endvidere lederne vurdering, at lærerne faktisk også *bruger* de nye indsatser mere og mere på alle klassetrin. Det gælder både dansk- og matematiklærerne.

Lærernes forventninger til udviklingsprogrammet: For at iværksætte en vellykket implementering af UP er det et godt udgangspunkt, at alle parter – både skolens ledelse, lærere og pædagoger – grundlæggende er positive over for idéen. Det er således ikke tilstrækkeligt, at skolens ledelse ser positivt på UP. Det er også vigtigt, at ledelsen har en realistisk opfattelse af, hvordan personalets indstilling til projektet er. Skolelederne blev ved starten af UP spurgt om, hvordan medarbejdernes umiddelbare syn på UP var. Langt de fleste skoleledere havde den opfattelse, at lærerne på deres skole anså UP for at være en mulighed for *faglig udvikling*, og at lærerne så UP som et initiativ, der alt i alt forventedes at føre til noget godt for lærerne. Omkring hver anden skoleleder mente dog, at lærerne var betænkelige vedrørende, at UP skulle føre til *mere kontrol* af medarbejdernes arbejde. Skolernes personale blev også selv spurgt om deres holdning til udviklingsprogrammet. Blandt såvel lærere som pædagoger var der fra starten en udbredt tro på, at UP vil medføre en faglig udvikling, men der var samtidig en større gruppe, hvor der var en udtalt usikkerhed om, hvorvidt UP ville give en faglig udvikling.

Faglige forudsætninger for specifikke funktioner: Siden 2012 mener stadig flere lærere, at deres egne faglige forudsætninger for at varetage specifikke funktioner på tosprogsområdet er tilstrækkelige eller særdeles gode (60-70 pct. i 2015). Fortsat mener 30-40 pct. dog, at de ikke er (helt) tilstrækkeligt rustede.

ELEVERNES FAGLIGE FÆRDIGHEDER

Rapportens anden del indeholder en effektevaluering af udviklingsprogrammet med hensyn til de tosprogede elevers faglige færdigheder fra før begyndelsen af UP til afslutningen af implementeringsfasen tre år senere i foråret 2015. De faglige færdigheder måles ved elevernes scorer i de nationale test og karaktererne ved folkeskolens 9.-klassesprøver i dansk/læsning og matematik. Indledende beskrivende analyser viser, at

der på de 14 deltagende skoler generelt har været fremgang i de tosprogede elevers scorer og karakterer, både op til implementeringens start i sommeren 2012 og i de tre implementeringsår. Det er særligt med hensyn til danskresultaterne, at der sker et løft i perioden fra 2010 til 2015, mens fremgangen i matematik er noget svagere.

Den efterfølgende effektanalyse viser dog, at disse forbedringer i færdighederne ikke kan henføres til indsætterne i udviklingsprogrammet, fordi andre sammenlignelige skoler har oplevet en tilsvarende fremgang – selvom de ikke deltog i udviklingsprogrammet.

Evalueringen gælder den samlede effekt af de indsætter, som UP-skolerne har igangsat i perioden, da de deltagende skoler, ud over de obligatoriske dele af UP, kunne igangsætte forskellige andre tiltag. Det er endvidere vigtigt at understrege, at analysen sammenligner udviklingen på UP-skolerne med ”sædvanlig indsats/praksis” på andre lignende skoler. Når vi ikke finder en positiv effekt af UP, betyder det, at UP ikke virker bedre end disse ”sædvanlige” indsætter og praksisser – men ikke, at UP ikke er bedre end ikke at gøre noget. Resultaterne kan endvidere ikke generaliseres til alle skoler, idet skolerne, der har deltaget i UP, ikke er repræsentative for alle skoler. Hovedparten af skolerne ligger i storbyområder og er skoler med mange tosprogede elever. Konklusionerne gælder således som udgangspunkt kun for skoler, som har lignende rammebetingelser som de deltagende skoler.

I 2015 blev der foretaget ændringer i de nationale test, som gør, at 2015-resultaterne ikke direkte er sammenlignelige med årene før. Det giver et ekstra element af usikkerhed om resultaterne. Selvom vi forsøger at begrænse eventuelle utilsigtede påvirkninger af ændringerne i vores analyser over tid ved standardisering, er det ikke sikkert, at vi fuldt ud kan tage højde for dette databrud. En særlig analyse, kun med karakterer ved folkeskolens 9.-klasesprøver (som ikke har været berørt af ændringerne), giver dog den samme konklusion, hvilket viser, at konklusionen ikke alene er baseret på de nationale test.

Faglig trivsel og motivation for uddannelse blandt tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler er sidste gang i følgeforskningen målt i starten af skoleåret 2014/2015. Faglig trivsel og motivation er stort set uændret i perioden fra 2012 til 2014. Fremgangen i de faglige resultater i dansk og matematik på skolerne, som har deltaget i udviklingsprogrammet, er således sket, uden at det er gået ud over elevernes faglige trivsel eller motivation for uddannelse.

KONKLUSION OG PERSPEKTIVER

Undersøgelsen viser, at udviklingen siden starten af UP er gået i den rigtige retning i forhold til implementeringen på mange områder, der er berørt af UP. Men fremskridtene over den treårige periode er for det meste små, og det er endnu ikke lykkedes at skabe resultater for de tosprogede elever, som påviseligt kan henføres til udviklingsprogrammet. Der vil således fortsat skulle arbejdes med implementeringen af udviklingsprogrammets indsatser. For eksempel kan det tage tid, fra kompetenceudvikling hos lærerne slår fuldt igennem i en ændret undervisning, til at den fører til et mærkbart løft i elevernes faglige resultater. For at implementere brugen af dansk som andetsprog i al undervisning skal der skiftes til en helt anden tilgang til DSA, end praksis var før, hvilket også kræver en holdningsændring på skolerne. I den undersøgte periode har der desuden været særlig turbulens på skoleområdet med lærerkonflikt, nye arbejdstidsaftaler, processen mod øget inklusion og folkeskolereformen. Der har i disse år været en særligt høj udskiftning af både det pædagogiske personale og skolelederne. En del af det pædagogiske personale, der er blevet efteruddannet som led i udviklingsprogrammet, er således ikke længere på skolen. Det er derfor vigtigt, også i årene fremover, at fastholde processen og målet med et vedvarende fokus på sprog i al undervisning.

Sidst, men ikke mindst, skal det nævnes, at meget skal være opfyldt for at kunne gennemføre en absolut vandtæt effektmåling, og i praksis er det sjældent, at alle krav er opfyldt. Også i denne effektmåling har der været forhold, som vanskeliggør effektmålingen. Som et eksempel herpå er viden og erfaringer fra arbejdet med udviklingsprogrammet i løbet af de tre år blevet spredt gennem bl.a. oplæg på konferencer med deltagelse også af skoler uden for udviklingsprogrammet. Denne overførsel af viden fra udviklingsprogrammets skoler til andre skoler med mange tosprogede elever kan have bidraget til forbedrede elevresultater også på disse skoler. I og for sig er det naturligvis et positivt resultat, og det har også været et eksplicit formål med programmet, men det gør det samtidig sværere at identificere en fuldstændig ren årsagssammenhæng mellem deltagelse i udviklingsprogrammet og elevernes resultater på de deltagende skoler.

DATAGRUNDLAG

I undersøgelsen har vi for det første gennemført en række spørgeskemaundersøgelser på de 14 skoler, der deltager i udviklingsprogrammet. Vi

har gennemført tre surveyrunder blandt skolernes personale (skoleledere, lærere, pædagoger) samt to surveyrunder blandt elever på 7. og 9. klassetrin. For det andet har vi gjort brug af registeroplysninger om både de deltagende skoler og deres elever samt om en række sammenligningsskoler og -elever.

OM UNDERSØGELSEN

BAGGRUND OG FORMÅL

I sommeren 2012 begyndte 14 skoler at implementere *Udviklingsprogrammet til styrkelse af tosprogede elevers faglighed* (i det følgende kaldet UP). Programmet er igangsat af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL). Implementeringsfasen afsluttedes med udgangen af skoleåret 2014/15.

Det overordnede formål med udviklingsprogrammet er at styrke fagligheden for tosprogede elever på de 14 skoler gennem fokus på sproget i al undervisning. Et særskilt formål med udviklingsprogrammet er desuden, via følgeforskningen, at skabe overførbar viden om, hvad der virker i undervisningen af tosprogede elever. I den forbindelse skal følgeforskningen undersøge, om udviklingsprogrammet forbedrer tosprogede elevers faglighed.

Det er veldokumenteret i tidligere forskning, at tosprogede elever opnår ringere faglige resultater end danske elever (fx Christensen m.fl., 2014; Danmarks Statistik, 2014). De 14 deltagende skoler i udviklingsprogrammet blev i foråret 2012 udvalgt på baggrund af, at de alle havde en høj andel af tosprogede elever, og at mange af disse elever forlod skolen med kun svage faglige resultater. Der kan være flere grunde til, at eleverne på de 14 deltager-skoler ikke klarer sig så godt i de faglige prø-

ver. Eleverne på disse skoler kommer ofte fra uddannelsesfremmede hjem, hvilket ifølge uddannelsesforskningen tit hænger sammen med ringere faglige resultater i uddannelsen. Elevernes socioøkonomiske og etniske baggrund er en del af skolernes rammebetingelser, og det er inden for disse rammer, at skolerne skal finde løsningsstrategier for at forbedre elevernes faglige resultater. Udviklingsprogrammet blev iværksat for at give et ekstra skub i denne retning.

DATAGRUNDLAG OG METODER

I undersøgelsen anvender vi både data, som vi selv, via en række web-surveys, har indhentet hos de 14 deltagende skoler, og data fra administrative registre.

Rapportens analyser baseres for det første på tre surveyrunder blandt skolernes personale (skoleledere, lærere, pædagoger), som er gennemført i efteråret 2012, i foråret 2014 samt i foråret 2015. Forud for den første surveyrunde har SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd afholdt i alt fire indledende rundbordssamtaler med deltagelse af repræsentanter for de 14 deltagende skoler for at kvalitetssikre udformningen af spørgeskemaerne ved at få skolernes syn på tematisk input til spørgeskemaerne. Endvidere er der i efteråret 2012 og 2014 gennemført to surveyrunder blandt elever på 7. og 9. klassetrin på de deltagende skoler. Emnerne var elevernes skoletrivsel og motivation.

For det andet har vi i rapporten gjort brug af registrerede oplysninger om både de deltagende skoler og eleverne på disse skoler samt en række sammenligningsskoler og elever. Fra registre anvender vi først og fremmest oplysninger om elevernes faglige resultater i dansk og matematik ved de nationale test og folkeskolens 9.-klassesprøver. Dernæst giver registre os mulighed for at anvende informationer om elevernes sociale og etniske baggrund i effektanalyserne. Via registre har vi ikke kun adgang til oplysninger om eleverne i de deltagende skoler, men også til oplysninger om alle øvrige skoler og elever. I effektanalyserne bruger vi denne information til at konstruere en relevant gruppe af sammenligningsskoler for de 14 skoler i udviklingsprogrammet.

I rapportens analyser benytter vi deskriptive metoder, særligt til kortlægningen af udviklingsprogrammets implementering, men også til en indledende beskrivelse af udviklingen i elevernes faglige resultater.

Til effektevalueringen benytter vi særlige statistiske metoder (difference-in-differences-matching), fordi de deltagende skoler er kendetegnede ved at have særligt krævende rammebetingelser i form af mange elever med en svag socioøkonomisk baggrund og mange tosprogede elever, og derfor kan man ikke direkte sammenligne deres resultater med de øvrige folkeskolars resultater. Se i øvrigt bilag 1 for en uddybende beskrivelse af de benyttede effektevalueringsmetoder.

DE DELTAGENDE SKOLER

De deltagende skoler er kendetegnede ved at have særligt krævende rammebetingelser med mange tosprogede elever og mange elever med en svag socioøkonomisk baggrund. De udvalgte skoler er blandt dem, som har en svær opgave med henblik på at få løftet elevernes boglige færdigheder, og det er derfor relevant med særlig støtte til disse skoler. De deltagende skoler blev som udgangspunkt udvalgt efter en række kriterier for skolernes rammebetingelser og resultater og blev identificeret på baggrund af MBUL's tilsyn med udviklingen af kvaliteten i folkeskolen.

For at deltage i udviklingsprogrammet skulle skolerne have mindst 40 pct. tosprogede elever⁵ og opfylde tre ud af fire kriterier vedrørende karakterer ved folkeskolens 9.-klassesprøver samt overgang til ungdomsuddannelse⁶. Københavns Kommune har deltaget med syv skoler, Aarhus Kommune har deltaget med tre skoler, mens Ishøj Kommune, Høje-Taastrup Kommune, Odense Kommune og Slagelse Kommune har deltaget med én skole hver.⁷ I boks 1.1 er de 14 deltagende skoler oplistet.

5. "Tosprogede" elever er her forstået som elever med indvandrerbaggrund, da kriterierne bygger på oplysninger fra de statistiske registre, hvor gruppen kun kan afgrænses ud fra forældrenes oprindelse.

6. De fire kriterier er: 1) Overgang til ungdomsuddannelse: Under 80 pct. af de tosprogede elever går på en ungdomsuddannelse 15 mdr. efter, at de har taget 9.-klassesprøverne; 2) karaktergennemsnit i de bundne fag i 9.-klassesprøver: de tosprogede elever har under 4,5 i gennemsnit; 3) karaktergennemsnit i læsning i 9.-klassesprøverne: de tosprogede elever har 3 eller derunder i gennemsnit; 4) Mindst 10 pct. af de karakterer, som de tosprogede elever har fået ved 9.-klassesprøverne, er 00 eller -3 svarende til ikke-bestået andre steder i uddannelsessystemet.

7. To af de oprindeligt udvalgte skoler blev erstattet af to andre skoler. Det skyldes, at de oprindelige skoler nu er blevet nedlagt. De to erstatningsskoler lever ikke nødvendigvis op til de oprindelige udvælgelseskriterier.

BOKS 1.1

Skoler, der har deltaget i Udviklingsprogrammet til styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

- Gildbrøskolen (Ishøj Kommune)
 - Charlotteskolen (Høje-Taastrup Kommune)
 - H.C. Andersen Skolen (Odense Kommune)
 - Brøskolen (Slagelse Kommune)
 - Ellebjerg Skole (Københavns Kommune)
 - Grøndalsvængets Skole (Københavns Kommune)
 - Rådmandsgades Skole (Københavns Kommune)
 - Tingbjerg Høldagsskole (Københavns Kommune)
 - Blågård Skole (Københavns Kommune)
 - Nørre Fælled Skole (Københavns Kommune)
 - Bavnehøj Skole (Københavns Kommune)
 - Ellekærskolen (Aarhus Kommune)
 - Skjoldhøjskolen (Aarhus Kommune)
 - Tovshøjskolen (Aarhus Kommune)
-

INDHOLD I UDVIKLINGSPROGRAMMET

Udviklingsprogrammet har som mål at styrke fagligheden for tosprogede elever på de 14 skoler. Målet for arbejdet på den enkelte skole er, at skolen senest ved udgangen af skoleåret 2014-2015 tilrettelægger og gennemfører sin undervisning således, at fokus på sproget inddrages i al undervisning. De deltagende skoler modtager via deres deltagelse et tilskud på op til 3 mio. kr. i implementeringsperioden.

Udviklingsprogrammet er bygget op om tre spor, som sikrer, at lærere og ledere får den nødvendige efteruddannelse, samt at den fælles læring forankres på hele skolen.

Det første spor omhandler indsatser inden for efteruddannelse, implementering og organisering, der er tilpasset den enkelte skoles behov. Her arbejder skolerne for eksempel med efteruddannelse inden for dansk som andetsprog (DSA⁸) og vejledning i DSA, aktionslæringsforløb med fokus på at indføre en ændret undervisningspraksis og ændringer i organiseringen af skolens undervisning i DSA. Det andet spor er særligt for 7.-klasserne⁹, der gennemføres ensartet på alle 14 skoler. Her gennemgår

8. Efteruddannelse i DSA sigter efter at give lærere og pædagoger kompetencer i at kunne støtte tosprogede børns tilegnelsesproces, brug og forståelse af det danske sprog.

9. Nærmere bestemt 7.-klasserårgangen i skoleåret 2012/13.

alle dansk- og matematiklærere på 7. klassetrin et kursus i dansk som andetsprog med indlagt aktionslæring. Derudover afsættes en ugentlig planlægningstime, hvor dansk- og matematiklærerne, sammen med en vejleder eller lærer i DSA, planlægger og evaluerer, hvordan der sikres fokus på sproget i dansk- og matematikundervisningen.

Det tredje spor har fokus på ledelse af skoler med mange tosprogede elever, projektstyring, forankring og medejerskab. Én til to personer fra ledelsen på hver skole deltager i en skolelederuddannelse for ledere på skoler med mange tosprogede elever. På hver skole er der desuden en arbejdsgruppe, der er tovholder for skolens arbejde med UP. Arbejdsgruppen deltager i et forankrings- og projektstyringskursus. Se bilag 2 for en beskrivelse af, hvordan den overordnede målsætning for udviklingsprogrammet er udmøntet i otte delmål.

RAPPORTENS OPBYGNING

Den resterende rapport er delt op på følgende vis. I kapitel 2 præsenteres kortlægningen af udviklingsprogrammets implementering på de 14 skoler. Her følges op på, hvordan lærernes kompetencer i forhold til dansk som andetsprog har udviklet sig. Kapitel 3 indleder med en beskrivelse af udviklingen i elevernes uddannelsesmæssige resultater før og efter UP-start i 2012. Derefter præsenteres resultaterne fra den statistiske effektanalyse. Diverse uddybende beskrivelser, bl.a. af data og metode, findes i bilagskapitlet.

RESULTATER 1: IMPLEMENTERING AF UDVIKLINGSPROGRAMMET

For at følge implementeringen af udviklingsprogrammet har vi gentagne gange gennem projektforløbet indhentet oplysninger om det hos skolerne gennem lærer- og ledersurveys. Baseret på disse oplysninger kortlægger vi i dette kapitel personalets kompetencer, brugen af DSA i undervisningen samt skolernes kommunikation.

Udviklingsprogrammet (UP) har som mål at forbedre personalets forudsætninger for at sætte fokus på sproget i undervisningen gennem opkvalificering og derved give eleverne et større fagligt løft, end det ellers ville være muligt. Denne indsats foregår på flere planer.

For det første skal hele det pædagogiske personale (lærere og pædagoger) have en teoretisk basisviden om dansk som andetsprog (DSA). For det andet skal udvalgte lærere have en mere omfattende viden om DSA (dvs. som teori suppleret med praktisk erfaring), og for det tredje skal nogle lærere være uddannet i at kunne vejlede kolleger i implementering af DSA i undervisningen. Desuden skal der ske en implementering af DSA i alle fag. Den teoretiske viden skal bruges til ændring af undervisningen, således at DSA bliver et integreret element i hver lektion.

I dette kapitel vil vi først se nærmere på de ansattes kompetencer i forhold til dansk som andetsprog. I en kortere årrække kunne DSA vælges som linjefag på lærerstudiet, men det er ikke længere muligt, og DSA-

kompetencerne skal derfor erhverves ude i praksis på skolen som erfaringer fra undervisningen af tosprogede elever og via forskellige efteruddannelsesaktiviteter med DSA som emne. Kortlægningen af det pædagogiske personales kompetencer vil derfor dels give et billede af, hvilke former for efteruddannelse den enkelte har gennemgået, dels hvordan der i undervisningen arbejdes med DSA, og hvordan den enkelte lærer eller pædagog ser på sine faglige forudsætninger for at kunne leve op til de krav, der stilles til undervisningen på dette område.

Vi vil vise, hvordan situationen var ved starten af udviklingsprogrammet, dvs. i august 2012, og hvordan det så ud hen imod slutningen af UP's tredje år, dvs. i foråret 2015. Ved at se på forskellen mellem de to måletidspunkter kortlægger vi udviklingen af, hvad der er sket i de tre år siden opstarten af udviklingsprogrammet.¹⁰ I dette kapitel afrapporterer vi resultater for alt personale, der har besvaret spørgeskemaet i 2012 eller 2015. Vi har gentaget alle analyser, hvor vi kun har medtaget svar fra personale, der har deltaget både i 2012 og i 2015 for at se, om konklusionerne ændrer sig, når man udelukkende ser på dem, der har svaret i begge år. Grundlæggende er konklusionerne de samme.

PERSONALETS KOMPETENCER I FORHOLD TIL SPROGET I UNDERVISNINGEN

EFTERUDDANNELSE I DANSK SOM ANDETSPROG

Udviklingsprogrammet sigter mod at styrke personalets faglige baggrund for at kunne yde en undervisning, der løfter de tosprogede elevers faglige niveau mere, end det ellers ville være sket. Derfor er der et særligt fokus på personalets forudsætninger med hensyn til det sproglige fokus i undervisningen. Ved UP's begyndelse bestod det pædagogiske personale samlet på de 14 skoler af 654 personer, hvoraf 587 (90 pct.) deltog med et besvaret skema i den første interviewrunde i efteråret 2012. Personalets baggrund med hensyn til DSA kan beskrives som vist i tabel 2.1.

Knap 40 pct. af det pædagogiske personale, som har besvaret spørgeskemaet, er blevet introduceret til DSA ved et helt kort kursus i DSA på højst 20 timer, mens godt 30 pct. angiver at have gennemgået et korterevarende kursus i DSA på 20-50 timer. Næsten 20 pct. af lærerne

10. I disse analyser forekommer det, at summen i fordelinger med sum til 100 pct. ikke i alle tilfælde giver 100 pga. afrunding fra decimaltal.

oplyser, at de i forhold hertil har et fastere fundament at stå på i form af en grundlæggende efteruddannelse i DSA. Endvidere har næsten 10 pct. linjefag i DSA, og nogle få angiver, at de har en diplomuddannelse eller DSA-vejlederuddannelse (2 pct. hver).

TABEL 2.1

Andelen af personale på udviklingsprogrammets skoler med specifikke typer af gennemført efteruddannelse i DSA. Særskilt for personaletyper. 2012. Antal.

Efteruddannelse:	Lærere	Bh-kl.	Pædagoger	I alt
Helt kort kursus i DSA (under 20 timer)	188	23	10	221
Korterevarende kursus i DSA (20-50 timer)	154	18	14	186
Grundlæggende efteruddannelse i DSA (ét/to moduler a 120 timer)	91	18	.	109
Linjefag i DSA	41	2	1	44
Diplomuddannelse i DSA	10	2	.	12
DSA-vejlederuddannelse	10	3	1	14
Opkvalificering af pædagoger til at kunne støtte tosprogede elevers forståelse og brug af dansk i undervisningen	"	37	20	57

Anm.: DSA står for 'Dansk som andetsprog'.

Kilde: SFI's følgeforskning til udviklingsprogrammet for styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

I alt 10 lærere angiver, at de er uddannet til at yde vejledning på DSA-området. Det er mindre end én på hver skole. Ifølge indberetningerne fra skolelederskemaet er der i alt 14 DSA-vejledere. Som regel er der to på hver skole, men ifølge skolelederne er der ved starten af UP seks skoler, som står helt uden en vejleder med formel kompetence på DSA-området. Pædagoger og børnehaveklasseledere har oftest fået en kortere efteruddannelse i DSA på introducerende niveau.

I tabel 2.2 vises personalesvarene fra foråret 2015, næsten tre år efter begyndelsen af UP. Her blev skemaet besvaret af nogle færre (413), hvilket er en del af forklaringen på, at det registrerede antal er lavere i 2015 end i 2012, skønt forventningen måtte være den modsatte. En anden grund til afvigelserne er, at der i perioden er sket en vis udskiftning af personalet på de 14 skoler.¹¹

11. På flere af de deltagende skoler gives der udtryk for, at afgangsen har været større end normalt.

Der henvises bl.a. til de ekstraordinært turbulente forhold i forbindelse med folkeskolereformens gennemførelse og lockouten af lærerne. Vi har dog ikke tal, der dokumenterer udsagnets rigtighed.

TABEL 2.2

Andelen af personale på udviklingsprogrammets skoler med specifikke typer af gennemført efteruddannelse. Særsomt for personaletyper. 2015. Antal.

Efteruddannelse:	Lærere	Bh-kl.	Pædagoger	I alt
Helt korte kurser i DSA (under 20 timer)	122	12	8	142
Korterevarende kurser i DSA (20-50 timer)	139	16	12	165
Grundlæggende efteruddannelse i DSA (ét/to moduler a 120 timer)	70	11	0	81
Linjefag i DSA	32	4	0	36
Diplomuddannelse i DSA	11	2	0	13
DSA-vejlederuddannelse	18	2	0	20
Opkvalificering af pædagoger til at kunne støtte tosprogede elevers forståelse og brug af dansk i undervisningen	"	20	16	36

Kilde: SFT's følgeforskning til Udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

Tre år efter UP-start er der sket en forskydning fra, at flest har taget de helt korte kurser på op til 20 timers varighed, over mod, at flest har fået et lidt længere kursus på 20-50 timer. I 2015 oplyser 40 pct. af personalet, at de har taget et kursus på 20-50 timer mod godt 30 pct. i 2012. Det er værd at bemærke, at disse kurser synes givet til alle tre grupper af ansatte. Andelen af lærerne, der svarer, at de har en grundlæggende efteruddannelse i DSA, linjefag eller en diplomuddannelse i DSA, er kun steget marginalt, men 18 lærere, eller 5 pct., har i 2015 gennemgået DSA-vejlederuddannelsen, hvor der i 2012 kun var ti med vejlederuddannelse (svarende til 2 pct. af de lærere, der har svaret på spørgeskema i 2012).

Alt i alt er der tale om en positiv udvikling fra et udgangspunkt i 2012, hvor flest havde kun de helt korte kurser med op til 20 timer i DSA i bagagen, til, at mange flere har fået en længere DSA-uddannelse af op til 50 timers varighed. Der er desuden flere, der har fået en DSA-vejlederuddannelse. Derimod er der ikke blevet markant flere med længerevarende uddannelser i DSA, fx en grundlæggende efteruddannelse i DSA, linjefag eller en diplomuddannelse i DSA. Generelt er der således tale om et løft i bunden og fremgang med hensyn til vejlederuddannelse.

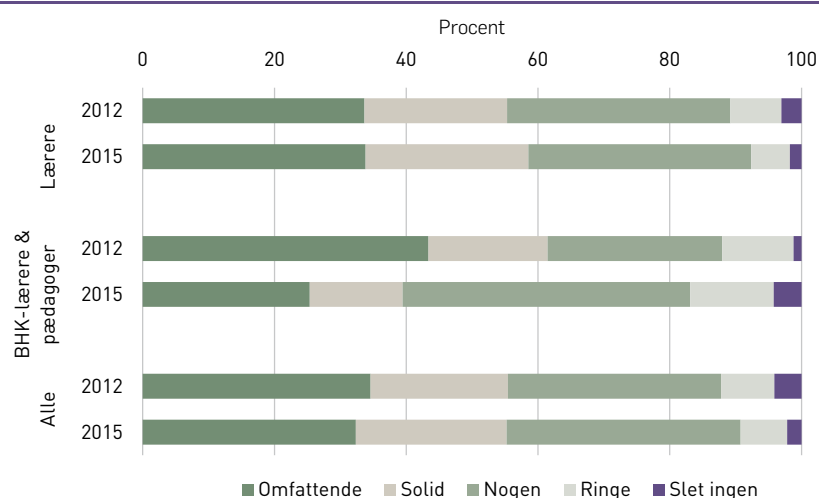
ERFARING MED DSA SOM DIMENSION I FAGET

Det pædagogiske personale erhverver deres kompetencer med at sætte fokus på sprog i al undervisning, dels ved efteruddannelser og dels ved i praksis at arbejde med DSA. Lærere på de deltagende UP-skoler må forventes at have god mulighed for at få kompetencer i DSA via praktiske erfaringer, fordi der på UP-skolerne i alle klasser vil være flere tosproge-

de elever. Både lærere og andet personale (børnehaveklasseledere og pædagoger) blev spurgt, i hvilken grad de har praktiske erfaringer fra eget arbejde, hvor DSA blev inddraget som en dimension i faget.

FIGUR 2.1

Personale på udviklingsprogrammets skoler, fordelt efter praktisk erfaring med dansk som andetsprog som en dimension af faget. Særskilt for lærere og andre personaletyper samt for år. Procent.



For hele det pædagogiske personale under ét er resultaterne blandede, jf. figur 2.1. Sammenlignet med udgangssituationen i 2012 ser vi i 2015 en lille tilbagegang i andelen, der svarer, at de har *omfattende* erfaringer, men til gengæld en fremgang i andelen af personale med *solide* erfaringer. Det overordnede billede dækker desuden over forskellige udviklinger blandt lærere på den ene side, hvor udviklingen går i positiv retning, og andet personale (børnehaveklasseledere og pædagoger) på den anden side, hvor udviklingen går i negativ retning.

Som vist i figur 2.1 beskrev hver tredje lærer (34 pct.) i udgangsåret 2012 sine erfaringer som ”omfattende” (dvs. som en systematisk/hyppig brug af sin viden gennem flere år). Yderligere angav hver femte (22 pct.) at have ”solid” erfaring (dvs. som systematisk/flittig brug af sin viden det seneste år). Eller sagt på en anden måde: Cirka 55 pct. af lærerne var i udgangspunktet af den opfattelse, at de havde gode forudsætninger for at levere en undervisning, hvor DSA til stadighed blev ind-

draget som en dimension i det fag, de underviste i. Hver tredje lærer vurderede at have "nogen" erfaring (dvs. læreren har ikke brugt sin viden systematisk, men kun lejlighedsvist). Endelig angav ca. 10 pct., at de kun havde ringe eller slet ingen erfaring med at inddrage DSA som en dimension i faget. Blandt disse tre grupper af lærere, der i bedste fald havde "nogen" erfaring, og som tilsammen udgjorde 45 pct. af alle lærerne, var der således forbedringspotentiale.

Den tilsvarende måling i 2015 viser en lille forskydning hos lærerne i positiv retning. Således var det blandt lærerne i 2015 nu knap 60 pct., der har omfattende eller solide erfaringer, og der var færre med kun ringe eller slet ingen erfaring.

Blandt det pædagogiske personale ser vi til gengæld en udvikling i negativ retning: i 2012 beskriver over 40 pct. deres erfaring med DSA som omfattende mod kun 25 pct. i 2015. Den markante negative udvikling er først sket i 2015. For at nuancere billedet skal det bemærkes, at pædagoger ikke har været en direkte målgruppe i indsætterne under udviklingsprogrammet på samme måde som lærerne.

Det kunne tænkes, at en mulig årsag til denne udvikling er personaleudskiftninger, men når vi kun ser på svar fra personale, der har besvaret vores spørgeskema i både 2012 og 2015, ser vi den samme tilbagegang. Tilbagegangen kan derfor ikke forklares af ændringer i gruppen af "andet personale". En anden mulig forklaring på denne udvikling er, at det er en subjektiv vurdering, vi spørger til. Et subjektivt svar kan ændre sig over tid, uden at der ligger noget påviseligt forhold til grund. Hvis fx det øvrige personales undervisningssituation har ændret sig i 2014/15, eksempelvis som led i folkeskolereformen, kan den ny situation eventuelt spille en rolle for, hvordan en personalegruppe ser på sine egne kvalifikationer.

ERFARINGER MED DSA I FORSKELLIGE SAMMENHÆNGE

Målet med undervisning i DSA er, at der i al undervisning skal være et sprogligt fokus. Men at anlægge et sprogligt fokus kan godt føles at have større relevans i nogle sammenhænge end i andre, og lærerne gør deres erfaringer med fokus på sproget i forskellige sammenhænge. I vores spørgeskemaer blev lærerne inden for fem konkrete områder bedt om at tage stilling til omfanget af deres egne praktiske erfaringer med DSA. Det drejede sig om praktisk erfaring med sprogligt fokus fra:

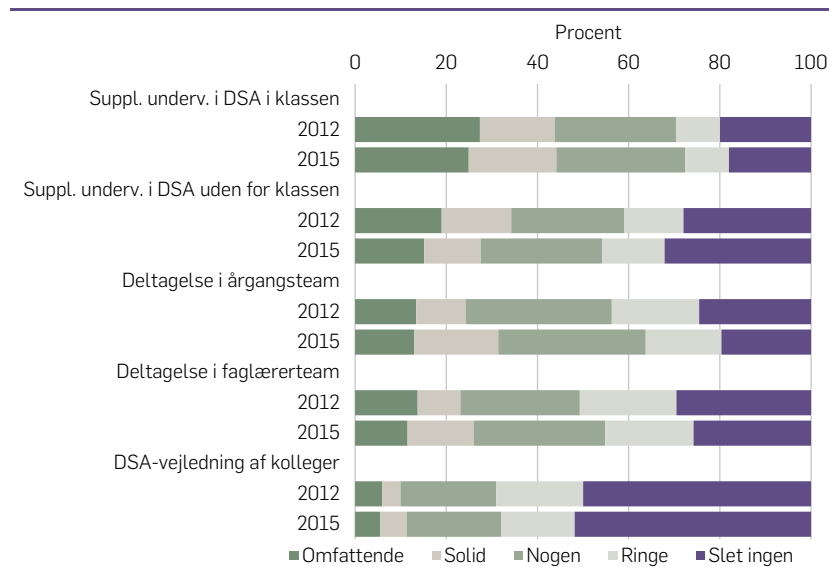
1. Egen supplerende undervisning i DSA i klassen (som ekstra DSA-lærer i klassen)
2. Egen supplerende undervisning i skoletiden af elever på særskilt hold uden for normalklassen
3. Deltagelse i årgangsteams (med DSA som et af emnerne)
4. Deltagelse i faglærerteams (med DSA som et af emnerne)

Det er i figur 2.2 vist, hvor omfattende lærerne selv oplever, at deres erfaringer med brug af DSA er i de fem situationer. Ved UP-start i 2012 vurderede flere end 40 pct. af lærerne deres erfaringer med supplerende undervisning i DSA i klassen (dvs. som ekstra DSA-lærer i klassen) som omfattende eller solide. Hver tredje lærer har desuden samme høje erfaringsniveau med hensyn til supplerende undervisning i DSA på særskilte hold uden for normalklassen. Efter tre år med UP har lærernes selvopfattelse med hensyn til egne erfaringer fra den supplerende undervisning i DSA ikke ændret sig markant. I foråret 2015 er andelen af lærerne, der angiver at have omfattende eller solide erfaringer, den samme som ved UP-start.

Når lærerne indgår i teams, defineret ved hhv. årgang og fag, er det faglige fællesskaber, som ikke primært er sat i verden for at danne ramme om kollegiale drøftelser af sproganvendelsen i deres undervisning. Dette tema er blot et af flere, som kan være på dagsordenen. Desuden må teamarbejde på en del folkeskoler endnu karakteriseres som ”af nyere dato” og dermed uden en fast forankret tradition for, hvilke emner der tages op på møderne, og på hvilken måde de tages op. Når vi ser på, hvor mange lærere der har omfattende eller solide erfaringer med DSA som tema i de faglige diskussioner med kolleger i årgangs- eller faglærerteams, så er der også i 2012 nogle færre (godt hver femte) med denne erfaring, end der er med samme erfaringsniveau for deres egen undervisning af eleverne i normalklassen. Siden 2012 har tendensen dog været positiv, idet flere lærere i 2015 – navnlig på årgangsteamet – har fået et mere positivt/selvbevidst syn på deres erfaringer med dette samarbejde. Såvel i årgangs- som faglærerteams har flere lærere i 2015 omfattende/solide erfaringer med at behandle DSA i disse sammenhænge, og færre lærere har ingen eller kun ringe erfaringer.

FIGUR 2.2

Lærere på udviklingsprogrammets skoler, fordelt efter erfaring med dansk som andetsprog. Særskilt for områder og år. Procent.



En sandsynlig forklaring er, at DSA er kommet med på ”standarddagsordenen” for møder. Der kan, specielt for dansk- og matematiklærere i overbygningen, også peges på de obligatoriske planlægningsmøder, som er en del af UP. Men da det drejer sig om ganske få personer, vil det kun have marginal betydning for det samlede billede. På trods af denne fremgang er det dog stadig sådan, at en betydelig gruppe på omtrent 40 pct. af lærerne, også tre år efter UP-start, kun har ringe eller ingen erfaring på dette område.

Endelig viser figur 2.2, at andelen af lærerne med megen erfaring i vejledning af kolleger med hensyn til DSA er stort set den samme i 2015, som den var i 2012. Men da der er tale om en specialiseret funktion med særlig uddannelse, er det heller ikke et formål, at dette område skal varetages af et bredt udsnit af det pædagogiske personale.

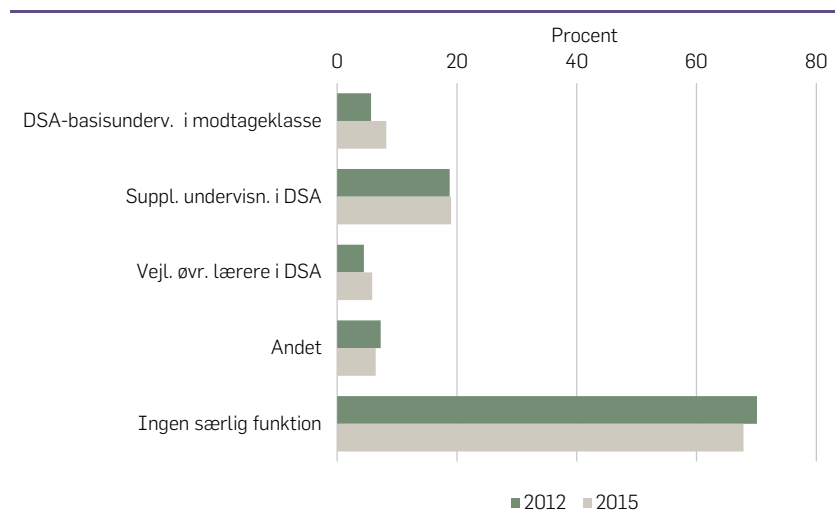
Sammenlignet med status i 2014 er der næsten ingen ændringer. Dog er andelen af lærere med kun ringe eller slet ingen erfaring med supplerende DSA uden for klassen steget siden 2014 (ikke vist).

LÆRERE MED EN SÆRLIG FUNKTION I FORHOLD TIL TOSPROGSOMRÅDET

Omkring hver tredje lærer varetager en særlig funktion i forhold til tosprogsområdet, der ligger ud over det almindelige arbejde med at sætte sprogligt fokus i den daglige undervisning af eleverne, jf. figur 2.3.

FIGUR 2.3

Andelen af lærere på udviklingsprogrammets skoler med særlige funktioner i forhold til tosprogsområdet. Særsomt for funktioner og år. Procent.



For de lærere, som er tildelt en særlig opgave i forhold til tosprogsområdet, er det mest almindeligt at give supplerende undervisning i DSA. Hver femte nævner dette som sit speciale, både ved UP-start og tre år efter. I 2012 peger desuden 6 pct. på basisundervisning i modtageklasser og 4 pct. på vejledningen af kolleger om DSA. I 2015 er disse andele steget lidt til hhv. 8 og 6 pct. De specialopgaver, som findes på dette område, er spredt ud over en række lærere, således at det hører til sjældenhederne, at én og samme person har flere funktioner samtidig. Disse to forskydninger mod flere med specialfunktion i modtageklasser og med hensyn til vejledning er dog de eneste ændringer siden 2012.

DSA – EN DEL AF UNDERVISNINGEN

Undervisning med udgangspunkt i dansk som andetsprog retter sig mod at mindske de barrierer mod faglig indlæring, som kommer af en ufuldkommen beherskelse af det danske sprog. Lærerne bør være bevidste om det forhold, at deres tosprogede elever har en anden tilgang til dansk som tale- og skriftsprog end de kammerater, der er vokset op med dansk som deres modersmål.

I det følgende undersøger vi, om lærerne bruger forskellige redskaber eller metoder i deres arbejde med at sætte fokus på sproget i faget, dvs. at gøre dansk som andetsprog til et integreret element i den daglige undervisning. For at trænge lidt dybere ned vil vi se på, hvordan de forskellige redskaber prioriteres af lærerne, og endelig vil vi kaste lys på lærernes erfaringer med at samarbejde i forskellige situationer.

REDSKABER, DER BRUGES TIL SIKRING AF, AT DSA INDGÅR SOM EN DIMENSION I ALLE FAG

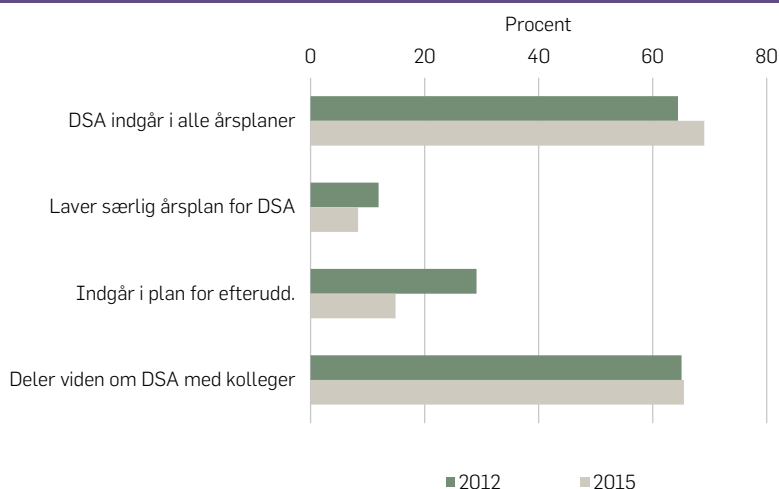
Dansk som andetsprog bør være en fast daglig rutine, hvor der arbejdes aktivt med at gøre DSA til en dimension i undervisningen. Dansk som andetsprog hører ikke kun hjemme i dansktimerne, men er en pædagogik, som bør bruges i alle fag og konsekvent i alle fagets timer. For at arbejde hen imod dette mål kan lærerne gøre brug af nogle redskaber. De kan for det første *planlægge* deres indsats, idet de sørger for, at DSA indgår som *en dimension i alle deres årsplaner*, og de kan udarbejde en *særlig årsplan for undervisningen i DSA*. Endvidere kan DSA være *et element i deres personlige efteruddannelsesplan*. Endelig kan de tale om tingene, dvs. arbejde med *vidensdeling om DSA med deres kolleger og koordinatore*.

Såvel i udgangssituationen (ved starten på UP) som efter tre år med UP, er der to måder, lærerne mest bruger i deres arbejde med at sætte fokus på sproget i faget. Det er ved udarbejdelsen af deres egne årsplaner for undervisningen i de forskellige fag samt i det kollegiale samarbejde, hvor de deler viden om DSA med deres kolleger. Begge dele nævnes af omtrent to ud af tre lærere. Hver tredje lærer benytter sig dog ikke af disse metoder til sikring af eget arbejde med DSA. Som det fremgår af figur 2.4, er der sket en stigning i andelen, som nævner, at DSA indgår i alle deres årsplaner (64 pct. til 69 pct.). Det udgør også en stigning i forhold til niveauet i 2014, hvor andelen var 67 pct. Udviklingen har altså

været stigende over de tre år med UP. Andelen, som nævner vidensdeling med kolleger vedrørende DSA, ligger uændret på 65 pct.

FIGUR 2.4

Andelen af lærere på udviklingsprogrammets skoler, der har specifikke måder, hvorpå de sikrer sig, at dansk som andetsprog indgår som dimension i alle fag. Særs­kilt for måde at sikre sig på og for år. Procent.



Det fremgår også af figur 2.4, at kun et fåtal (ca. 12 pct.) af lærerne i 2012 udarbejdede en særlig årsplan for DSA, og denne andel er i 2015 faldet til 8 pct. Sammen med den stigende andel af lærere, som svarer, at DSA indgår i alle årsplaner, betyder det sandsynligvis, at udviklingen går i den rigtige retning. Det er nemlig sådan, at hvis lærerne integrerer DSA i årsplanen, behøver de ikke at udarbejde en særskilt årsplan for undervisningen i DSA. Det kan derfor tolkes som et positivt resultat, når færre laver en særlig årsplan for DSA, mens flere lader DSA indgå i alle årsplaner. Med til billedet hører dog, at der stadig er et antal lærere, som hverken svarer det ene eller det andet, og hvor DSA derfor tilsyneladende ikke indgår i (alle) årsplaner.

I det omfang DSA allerede indgår i fagenes årsplaner, anses det formentlig for tilstrækkeligt, og udviklingen er et tegn på den generelle tendens til, at DSA bliver en integreret del af undervisningen frem for at være et selvstændigt område. Endelig havde omkring 30 pct. af lærerne i

2012 planer om at efteruddanne sig på DSA-området, men tre år senere er andelen noget lavere (omkring 15 pct.). I 2014 var det stadig 23 pct. af lærerne, hvor DSA indgik i efteruddannelsesplanen. Det vedvarende fald siden 2012 kan have den naturlige forklaring, at efteruddannelsesplanerne fra 2012 delvis er blevet opfyldt. En yderligere forklaring på faldet i 2015 kan desuden være, at beløbet, afsat til efteruddannelse i rammerne for udviklingsprogrammet, nu var opbrugt.

LÆRERNES PRIORITERING AF REDSKABER/METODER TIL AT LÆGGE ET ANDETSPROGSPÆDAGOGISK FOKUS PÅ UNDERVISNINGEN

For at nå frem til at opfylde de mål, der skal efterstræbes i undervisningen, kan det være en hjælp at operationalisere disse mål og at angive, hvordan målopfyldelsen i praksis skal foregå. For den enkelte lærer kan der være tale om helt specialesyede tiltag. I en spørgeskemaundersøgelse må vi dog nødvendigvis operere med en vis standardisering af disse former. Lærerne blev spurgt om, hvor stor vægt de lægger på at anvende følgende redskaber eller arbejdsmetoder, når de tilrettelægger deres undervisning:

1. Der laves en *overordnet planlægning* af undervisningen på afdelings-, årgangs- eller fagniveau.
2. Der laves en *konkret tilrettelæggelse* af undervisningen på klasseniveau.
3. Jeg bruger redskaber til *målfastsættelse for den enkelte elev* og til løbende evaluering af elevens fremskridt.
4. Jeg fastsætter *individuelle elevmål* for de tosprogede elever.
5. Jeg *inddrager eleverne i et samarbejde* om arbejdsform, metode og valg af stof i undervisningen.

For hvert af de fem redskaber/arbejdsmetoder kunne læreren svare, at det blev der enten lagt ”meget stor”, ”stor”, ”middel”, ”lille” eller ”meget lille” vægt på. I figur 2.5 er besvarelsene samlet fra alle dansk- hhv. matematiklærere, der har besvaret lærerskemaet i 2012 hhv. i 2015. Det fremgår tydeligt, at den aktivitetstype, som flest lærere giver høj prioritet, er, hvad man kunne kalde den traditionelle læreropgave, nemlig at tilrettelægge undervisningen konkret i deres egen klasse. Cirka 40 pct. lagde i 2012 ”meget stor” vægt på at sætte fokus på sproget i faget på denne måde, og lige så mange lægger ”stor” vægt på det. Set over de tre år med

UP har prioriteringen af denne metode ændret sig, således at det nu kun er godt hver fjerde, der lægger meget stor vægt på det, mens der nu som før er ca. 40 pct., der lægger stor vægt på det. Hvad angår matematiklærernes prioriteter, så ligner både niveauet og udviklingen siden 2012 dansklærernes.

Det er ikke helt så udbredt blandt dansklærerne at tage del i et samarbejde med kolleger om udarbejdelse af en overordnet plan for DSA. Her er det i 2012 kun knap 60 pct. af dansklærerne, der lægger ”meget stor” eller ”stor” vægt på dette som et middel til at fastholde et andetsprogs-pædagogisk fokus i danskundervisningen, og tre år senere er andelen faldet til 50 pct. Hos matematiklærerne er det stabilt omkring 45 pct., der lægger stor eller meget stor vægt på at lave en overordnet plan.

Det har altid været muligt for lærerne at støtte sig til forskellige former for test af elevernes indlæring. Med indførelsen af de nationale test er der imidlertid ikke blot sat ekstra fokus på det at teste eleverne. Man foretager nu også test med det formål at kunne se en classes/skoles niveau i forhold til det tilsvarende niveau på andre skoler i landet. Det er derfor ventet, at lærerne anvender metoder til afdækning af elevernes aktuelle faglige ståsted. I 2012 lægger ca. 55 pct. af både dansk- og matematiklærerne stor eller meget stor vægt på at bruge redskaber til måling og evaluering af eleven. Tre år senere er denne andel faldet kraftigt til kun omtrent 40 pct. Faldet skete i udviklingsprogrammets sidste år.

Et andet redskab til at lægge et andetsprogs-pædagogisk fokus på undervisningen er at opstille individuelle mål for de tosprogede elever. Også her er prioriteringen blevet mindre ambitiøs siden 2012. Hvor flere end halvdelen af dansklærerne i 2012 betonedede vigtigheden (dvs. svarede ”meget stor” eller ”stor”) af at opstille individuelle mål for de tosprogede elever (54 pct.), er det tre år senere blot hver tredje dansklærer (37 pct.), der ser det som en vigtig opgave. Faldet er her først og fremmest sket efter 2014. Også hos matematiklærerne er dette redskab nedprioriteret: andelen, der ser det som en vigtig opgave, er mellem 2012 og 2015 faldet fra 47 pct. til 34 pct. En forklaring på faldet kan være, at man som led i folkeskolereformen i højere grad arbejder læringsmålstyret. I den forbindelse anbefaler ministeriet ikke, at man opstiller individuelle elevmål. I stedet er anbefalingen, at der differentieres på tre niveauer af/kriterier for målopfyldelse. Det betyder, at det ikke behøver at være et mindre ambitiøst resultat, at der ikke opstilles individuelle mål, men at

der snarere kan være sket en ændring i tilgangen, hvor der opstilles læringsmål for hele klassen, men forskellige kriterier for målopfyldelse.

FIGUR 2.5

Lærere på udviklingsprogrammets skoler, fordelt efter prioritering af metoder til at anlægge et andetsprogs-pædagogisk fokus i fagene dansk og matematik. Særskilt for metoder, fag og år. Procent.



Endelig kan vi se, at lærerne kun i mindre grad lægger vægt på at inddrage eleverne i et samarbejde om valg af arbejdsformer, metoder og det faglige stof, som skal indgå i undervisningen. Kun omkring hver fjerde dansk- og matematiklærer lægger stor eller meget stor vægt på det. Tendensen i udviklingen siden 2012 har været et mindre fald i andelen. Andelen af lærerne, som kun tillægger inddragelsen af eleverne lille vægt, er til gengæld steget kraftigt, fra 20 pct. til 30 pct., både blandt dansk- og matematiklærerne. Dette ryk er først og fremmest sket mellem 2014 og 2015. En medvirkende årsag til den generelle nedgang i prioriteringen af metoderne kan være lærernes nedsatte forberedelsestid ifølge den nye arbejdstidsaftale.

LÆRERNES INDDRAGELSE AF DSA SOM DIMENSION I UNDERVISNINGEN

Når målet om at anlægge et sprogligt fokus er sat, og redskaberne til at opnå målet er prioriteret, er det sidste trin rent faktisk at inddrage DSA som en dimension i undervisningen. Vi har derfor bedt både dansk- og matematiklærerne om at vurdere, i hvor stor en del af deres undervisningstimer det lykkes dem at inddrage DSA. I sagens natur er der her tale om en subjektiv vurdering fra lærernes side. Skoleledelsen er også blevet spurgt om, hvor stor en del af lærerne i hhv. dansk og matematik der aktivt inddrog DSA som en dimension i deres undervisning i året før UP og igen efter tre år. Disse svar bygger på andenhandsviden, opnået ved skriftlig information fra lærerne (fx deres årsplaner), eller det kan være indtryk, lederne har dannet sig på grundlag af samtaler med lærerne.¹²

9 af de 14 skoleledere angav før starten på UP, at samtlige dansk- og matematiklærere aktivt inddrog DSA som en dimension i deres undervisning i faget. Der skulle imidlertid ikke tages stilling til, hvor hyppigt denne aktive inddragelse af DSA fandt sted. Derfor var der – også på disse skoler – en mulighed for, at det i fremtiden kunne blive endnu bedre. På de fem øvrige skoler angav ledelsen, at omkring en fjerdedel af lærerne ikke praktiserede en aktiv inddragelse af DSA som en dimension i undervisningen. Tilkendegivelsen var ens med hensyn til dansk- og matematikundervisningen. Efter tre år med UP angiver stort set alle skoleledere, at alle skolens lærere i de to fag levede op til målsæt-

12. Det kan også være udtryk for ledernes *forventninger* til lærernes adfærd snarere end konkret viden om, hvad de faktisk gør.

ningen og altså aktivt inddrog DSA som et element i undervisningen i det respektive fag.

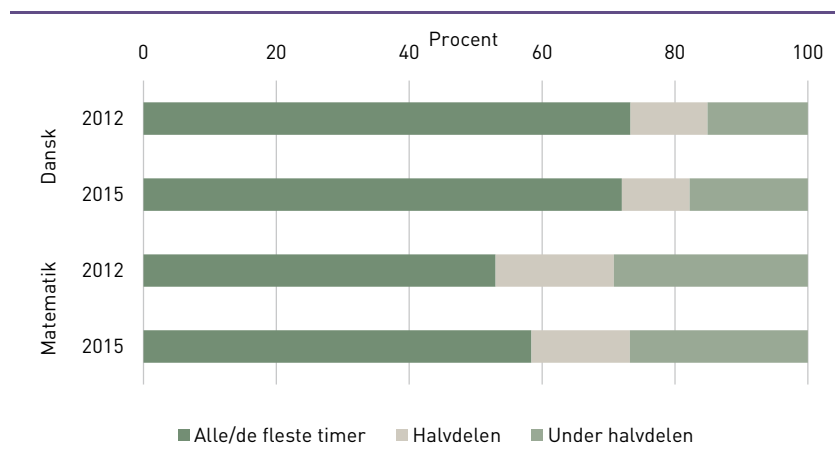
Når vi herefter ser på lærernes egne oplysninger, får vi det billede af deres aktive arbejde med DSA i fagene, som tegnes i figur 2.6. Omkring tre ud af fire lærere, som underviser i *dansk*, vurderer både i 2012 og 2015, at de i alle eller de fleste timer gør DSA til en dimension i deres danskundervisning. Andelen af dansklærerne, der kun lykkes med at inddrage DSA i undervisningen i mindre end halvdelen af timerne, er i perioden med UP steget svagt fra 14 pct. til 18 pct. Denne udvikling må selvfølgelig undre, når det erklærede mål med UP netop er at øge inddragelsen af DSA i undervisningen. Tallene er dog behæftet med en del usikkerhed, fordi der er ret få lærersvar i denne kategori, og man bør derfor konkludere med en vis forsigtighed ud fra tallene.

Matematiktimerne er præget af en mindre hyppig inddragelse af DSA i undervisningen end dansktimerne. Cirka 55 pct. af matematiklærerne angiver i 2012, at det sker i alle eller de fleste timer, men godt hver fjerde (28 pct.) gør kun DSA til en dimension i undervisningen i under halvdelen af timerne i matematik. I 2015 er andelen af matematiklærerne, der inddrager DSA i alle eller de fleste timer, imidlertid steget fra 53 pct. til 58 pct.

Alt i alt ser det dog ud til, at danskfaget fortsat fungerer som spydspids for implementeringen af DSA som en dimension i det enkelte fag, selvom der siden 2012 er sket et ryk opad med hensyn til inddragelse i matematik. En stor del af lærerne har, efter eget udsagn, taget ønsket om at gøre DSA til en dimension i deres undervisning til sig og bruger det hyppigt. Men det lader dog til, at der stadig er en betydelig gruppe, som endnu ikke inddrager DSA i undervisningen i væsentlig grad.

FIGUR 2.6

Lærere på udviklingsprogrammets skoler, fordelt efter, hvor hyppigt de inddrager dansk som andetsprog i undervisningen i dansk og matematik. Særsilt for fag og år. Procent.



LÆRERNES ERFARINGER MED FORSKELLIGE FORMER FOR SAMARBEJDE

En vigtig dimension i den løbende udvikling af folkeskolen er et øget samarbejde mellem lærerne, som foregår på flere planer. Det forventes, at lærerne samarbejder i klasseteams om de klasser, de er fælles om, i årgangsteams, i fagteams på tværs af årgangsskel, og med den særlige opgave at vejlede kolleger om DSA. Lærerne skal også samarbejde med forældrene om deres opgaver og ansvar i det løbende skole-hjem-samarbejde. Endelig er et samarbejde om aktionslæring sat på programmet.¹³

Aktionslæring var gjort til et af de obligatoriske punkter i udviklingsprogrammet for de lærere, som i det første programår (skoleåret 2012/13) underviste på 7. klassetrin i dansk eller matematik. Det var således kun nogle få af skolens lærere, der *skulle* tilbydes et kursus i aktions-

13. Aktionslæring handler om at udvikle undervisning ved at eksperimentere med og efterfølgende reflektere over forskellige undervisningssituationer. Aktionslæring kan karakteriseres som en evalueringsmetode, som både indeholder en formativ og en summativ del. Aktionslæring rummer et lærings- og udviklingsaspekt, og eksperimenterne bliver løbende justeret og udviklet. Herudover beskæftiger metoden sig også med effekten og resultatet af eksperimenterne (jf. <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Aktionslaering-med-laereroejne>).

læring. Men det måtte samtidig ses som et signal til skolerne om, at det var et prioriteret område, og at det måske var relevant også at lade andre lærere få lejlighed til at deltage i et kursus i aktionslæring.

Ifølge skolelederens indberetning ved starten af UP rådede skolerne samlet set over 108 lærere med kompetence inden for aktionslæring. Det svarer til en sjettedel af alle lærerne. Som på så mange andre områder var udbredelsen af denne kompetence meget skævt fordelt. To skoler kunne således melde, at næsten alle deres lærere havde generelle kompetencer inden for aktionslæring. De to skoler tegnede sig alene for to tredjedele af alle lærere med denne kompetence. På de øvrige skoler var det derimod kun enkelte lærere, der havde kendskab til aktionslæring.

Figur 2.7 viser, hvor store (regnet i år) erfaringer lærerne, efter eget udsagn, havde på forskellige samarbejdsområder, før UP begyndte, og ved afslutningen af UP (2015). Det springer i øjnene, at netop aktionslæring var en arbejdsform, de færreste lærere havde erfaring med i 2012. Blot en sjettedel havde mere end ét års erfaring med aktionslæring, og to ud af tre havde slet ingen erfaring. Tre år senere ser det ganske anderledes ud. Nu er det blot hver sjette, som slet ikke har gjort sig erfaringer med aktionslæring – mange er kommet i gang, og 45 pct. har nu to-fire års erfaring at trække på. Tallene peger klart på, at langt flere end de 7.-klasseslærere, som ifølge UP kunne anses for spydspidser vedrørende introduktion af aktionslæring, har været i gang med efteruddannelse på dette område.

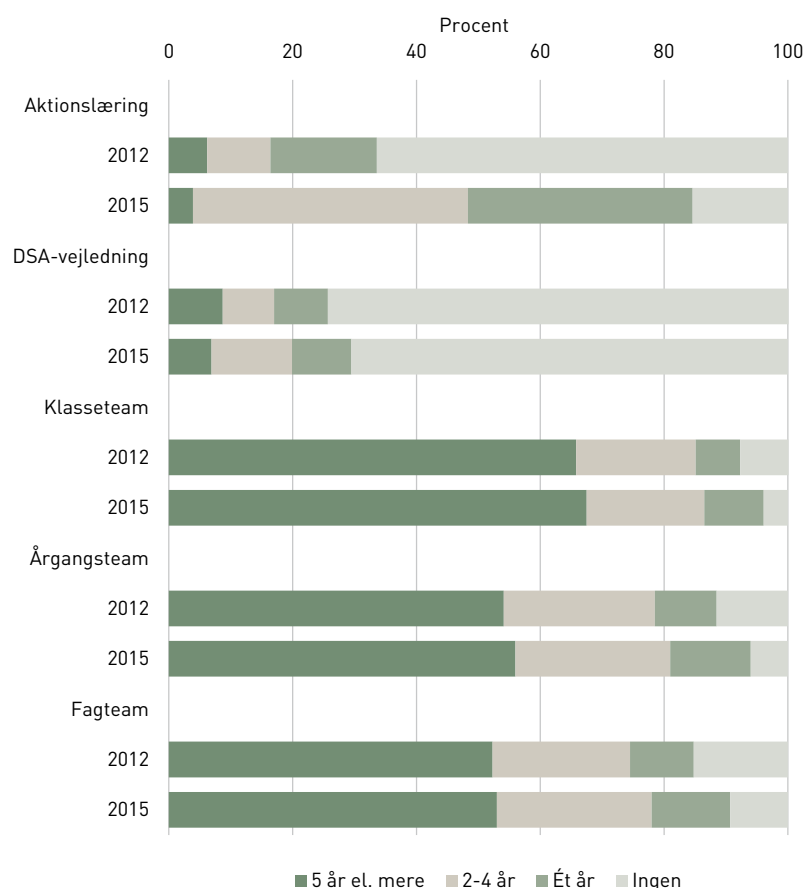
Som vist tidligere i dette kapitel er DSA-vejledning af kolleger et felt for nogle få specialister på skolerne.¹⁴ Det er helt i tråd hermed, at langt de fleste lærere svarer, at de ingen erfaringer har med vejledning på dette område. Figur 2.7 viser dog, at der er sket lidt i de tre år med UP. Andelen af lærere helt uden erfaringer er faldet fra ca. 75 pct. til ca. 70 pct., og der er modsvarende blevet flere med ét eller nogle få års erfaring. Det ser således ud til, at DSA-vejledning er i færd med at blive bredt ud til en lidt større kreds end hidtil.

Teamsamarbejde er efterhånden så indarbejdet på skolerne, at de fleste lærere har mange års erfaring med dette. Især samarbejdet med de andre lærere om klassen har man langvarige erfaringer med. Når nogle lærere ikke har så lang erfaring, skyldes det, at de i det hele taget ikke har så mange års erfaring i jobbet.

14. Det er også hensigten, at skolerne skal have specialiserede DSA-vejledere (i tråd med brugen af andre typer af vejledere).

FIGUR 2.7

Lærere på udviklingsprogrammets skoler, fordelt efter grad af erfaring (målt i år) med samarbejde. Særsilt for typer af samarbejde og år. Procent.



SKOLERNES PRAKTISKE ARBEJDE MED IMPLEMENTERINGEN

Som ansvarlig for kommunens folkeskoler formulerer kommunalbestyrelsen de overordnede kommunale mål og rammer for folkeskolernes arbejde på tosprogsområdet inden for de overordnede rammer, fastsat i love og cirkulærer. Hver skole udmønter herefter målsætningerne, så de

passer til skolens muligheder og behov under hensyntagen til bl.a. skolens elevsammensætning. Når kommunen tydeligt kommunikerer ud, hvilket sigte den har, og hvilken vægt den lægger på sine målsætninger, er det nemmere for skolerne at omsætte disse mål.

Vi ser i denne del af kapitlet først på, om kommunen har opstillet særlige mål for undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen. Hvis det er tilfældet, ser vi derefter på, hvordan den enkelte skoleledelse, via udmøntning i egne mål, har ageret for at bringe målsætningerne ud til sine lærere. Dernæst ser vi på, hvilke temaer skolerne har formuleret egne målsætninger for.

Når skolen har formuleret sine mål, skal den forsøge at realisere dem. Med fokus på DSA som en dimension i faget undersøger vi, hvilke midler og metoder skolerne benytter for at nå disse mål, ligesom vi ser på ledernes opfattelse af, om deres lærere rent faktisk bruger de anviste midler. Vi ser også på lærernes holdninger til udviklingsprogrammet, fordi en positiv tilgang er et godt udgangspunkt for en vellykket implementering.

Ni af de 14 skoleledere kunne før starten på UP bekræfte, at deres kommune havde formuleret målsætninger vedrørende undervisning af tosprogede elever. Siden har kommunen, ifølge tre af de ni skoler, foretaget større eller mindre ændringer af målsætningerne, hvorimod to skoler rapporterer, at kommunen ikke har foretaget sig noget. For de sidste tre af skolerne – dem, som frem til 2014 rapporterer, at kommunen ikke har foretaget sig noget – kender vi ikke med sikkerhed status i 2015 pga. manglende besvarelse af spørgeskemaet.

Inden for rammerne af de kommunale mål har den enkelte skole mulighed for at formulere egne målsætninger for arbejdet med tosprogsproblematikken. Vores kortlægning viser, at skolerne på mange af de i alt ni områder, vi spurgte til, ved starten af UP var noget tilbageholdende, idet mindre end halvdelen havde formuleret egne målsætninger, se tabel 2.3. Skolerne var længst fremme med hensyn til *skole-hjem-samarbejdet med de tosprogede elevers forældre*, hvor ti skoler havde formuleret egne mål. I løbet af de næste to år steget tallet til 12 af de 14 skoler. Sammen med skoleledernes svar fra 2015 har 12 skoleledere nu svaret bekræftende på, at de havde egne mål på dette område. På grund af enkelte manglende besvarelser i 2015 er den samlede status efter tre år dog usikker. Det er således 12 *eller flere* skoler, der i 2015 har målsætninger på dette område.¹⁵

15. Pga. den akkumulerede natur af dette spørgsmål er 2015-tallene i nogle tilfælde sikre, i andre ikke. 2015-tallene er usikre, hvis skolen ikke i ét af årene har oplyst, at den har formuleret egne mål-

Ni skoler havde før UP formuleret sig vedrørende *DSA som dimension i alle fag*. Efter tre år var yderligere fem skoler kommet til med egne målsætninger på dette felt, således at alle skoler nu har egne mål på dette område. Vedrørende *kompetenceudvikling eller opkvalificering af DSA-lærere* havde blot fem skoler til en start formuleret deres egne mål, men efter tre år er det 13 af de 14 skoler, som nu har fastsat deres egne mål for området. I det hele taget har skolerne gjort fremskridt med hensyn til at arbejde med egne målsætninger. I gennemsnit har skolerne i 2015 formuleret egne mål på seks til syv af de ni områder, vi spurgte til. I 2012 var det kun på tre til fire områder.

TABEL 2.3

Andelen af skoler i udviklingsprogrammet, som selvstændigt har formuleret egne målsætninger inden for en række temaer. Særskilt for år. Antal.

Målsætninger:	2012	2014	2015
Supplerende undervisning i DSA	7	10	10
DSA som dimension i alle fag	9	13	14
Kulturel mangfoldighed	5	8	(9)
Kompetenceudvikling/opkvalificering af lærere i DSA	5	13	13
Kvalitetssikring af undervisning i DSA	4	11	(12)
Skole-hjem-samarbejde med tosprogede elevers forældre	10	12	(12)
UU-vejledning af tosprogede elever	1	4	(5)
Tosprogede elevers faglighed	7	11	(10)
Tosprogede elevers overgang til UU	3	6	(7)
Antal besvarelser i alt	14	14	11

Kilde: SFI's følgeforskning til Udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed. I 2012-2014 har alle 14 skoler besvaret skemaet. I 2015 har kun 11 ud af de 14 skoler svaret. De tal for 2015, som står i parenteser, er minimumstal, dvs. fx "(9)" betyder, at der er mindst ni skoler, der har opstillet mål på dette område.

Skoleledelsen kan tage en række midler i brug i sine bestræbelser på at få realiseret UP's målsætning om, at DSA skal indgå som en dimension i alle fag. Tallene for 2015 er usikre pga. manglende besvarelse fra enkelte skoler, hvorfor der hovedsageligt tolkes på udviklingen mellem 2012 og 2014, jf. tabel 2.4.. *Almindelig mødeaktivitet* (DSA er emne på møde i pædagogisk råd, og der holdes pædagogiske dage om DSA) er benyttet på næsten alle skoler, både ved UP's start i 2012 og i 2014. I 2015 benyttes det på 10 ud af de 11 skoler med besvarelse. Desuden har skolerne opbygget en *materialesamling om DSA*. Fra starten fandtes den på 12 skoler, og efter to år har de sidste to skoler også fået deres samling.

sætninger, eller at der mangler svar fra skolen i et år. Andre spørgsmål i skolelederskemaet er ikke stillet akkumuleret over dataindsamlingerne. Her er alle 2015-tal usikre.

Næsten alle skolerne er i 2014 desuden opmærksomme på at sikre en *vidensdeling* blandt koordinatore og funktionslærere om DSA, ligesom det er et krav til lærerne, at *DSA indgår som en dimension i alle årsplaner*. I begyndelsen af perioden var det kun halvdelen af skolerne, som udbød lærerkurser i DSA. I 2014 fordobledes antallet, og det skete således på næsten alle skoler. I 2015 svarede dog kun 5 ud af 11 skoleledere ja til, at de udbød lærerkurser i DSA. En del af dette fald skyldes muligvis de manglende svar fra tre skoler, men det kan ikke forklare det hele. En fortolkning er muligvis et vigende behov for et lærerkursus i DSA, idet langt de fleste lærere må formodes at have fået ét.

TABEL 2.4

Andelen af skoler i udviklingsprogrammet, som benytter specifikke midler til sikring af, at DSA reelt indgår som en dimension i alle fag. Særskilt for år. Antal.

Midler:	2012	2014	2015
DSA indgår som en dimension i alle årsplaner	12	13	(10)
Der udarbejdes særlige årsplaner for supplerende undervisning i DSA	2	5	(4)
DSA indgår som en dimension i alle efteruddannelsesplaner	3	4	(3)
Der foregår vidensdeling med funktionslærere eller koordinatore om DSA	14	13	(10)
DSA har været emne på pædagogiske rådsmøder	14	12	(10)
Skolen har en materialesamling vedr. DSA	12	14	(11)
Lærerkonferencer vedr. DSA udbydes på intranettet	5	6	(2)
Der udbydes lærerkurser i DSA	6	13	(5)
Der afholdes pædagogiske dage om DSA	10	13	(8)
Antal besvarelser i alt	14	14	11

Anm.: I 2012-2014 har alle 14 skoler besvaret skemaet. I 2015 har kun 11 ud af de 14 skoler svaret. De tal for 2015, som står i parenteser, er minimumstal, dvs. fx "(10)" betyder, at der er mindst ti skoler, der har opstillet mål på dette område.

Kilde: SFT's følgeforskning til Udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

Det er ikke særlig udbredt at stille et krav om, at der udarbejdes særlige årsplaner for den supplerende undervisning i DSA. I det første år var det kun et krav på to skoler, i 2014 gjaldt det fem skoler, og i 2015 svarede 4 ud af de 11 skoler, der besvarede skemaet, at det er et krav. Grunden til den lille udbredelse kan være, at DSA i forvejen indgår i alle årsplaner på langt de fleste skoler, og at der derfor ikke er krav om at udarbejde særskilte årsplaner for den supplerende undervisning i DSA.

Ud over at spørge til skoleledelsens anvisning af forskellige redskaber eller arbejdsmetoder til lærerne, som kan tages i anvendelse for at gøre DSA til en dimension i deres fag, har vi desuden forhørt os om, hvorvidt det er ledelsens opfattelse, at lærerne rent faktisk *bruger* de anvisede midler?

For dansklærernes vedkommende mener lederne i 2014 på 11 skoler, at ”langt de fleste” lærere på alle klassetrin gør brug af de anviste midler, jf. tabel 2.5 (i 2015 svarer ni skoleledere bekræftende ud af de 11, der har besvaret skemaet). Ved UP-start i 2012 var udmeldingen knap så positiv, idet kun halvdelen af de 14 ledere mente det. Når det drejer sig særligt om dansklærerne i 7.-9. klasse, vurderede 12 skoler i 2014, at ”langt de fleste” bruger de midler, som står til rådighed for i alle timer at gøre DSA til en dimension i faget. Det er en stigning fra ni skoler ved starten af UP.

TABEL 2.5

Andelen af skoler i udviklingsprogrammet, hvor langt de fleste lærere i høj grad bruger de redskaber/ arbejdsmetoder, som kan tages i anvendelse for at gøre DSA til en dimension i deres fag. Særsilt for alle klassetrin hhv. 7.-9. klassetrin og for fag. 2012-2015. Antal.

		2012	2014	2015
Dansk	Alle klassetrin	7	11	(9)
	7.-9.- klassetrin	9	12	(11)
Matematik	Alle klassetrin	3	8	(7)
	7.-9.- klassetrin	8	10	(9)
Antal besvarelser i alt		14	14	11

Anm.: I 2012-2014 har alle 14 skoler besvaret skemaet. I 2015 har kun 11 ud af de 14 skoler svaret. De tal for 2015, som står i parenteser er minimumstal, dvs. fx ”(10)” betyder, at der er mindst 10 skoler, der har opstillet mål på dette område.

Kilde: SFI's følgeforskning til Udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed.

Blandt matematiklærerne er der, set med lederens øjne, ligeledes sket en positiv udvikling siden 2012. I 2012 var det blot tre af de 14 ledere, som mente, at ”langt de fleste” matematiklærere på alle klassetrin gjorde brug af deres forskellige midler og metoder til at sikre DSA som dimension i faget. Efter to år havde tingene ændret sig, således at der i 2014 er otte af de 14 ledere, som mener, at ”langt de fleste” lærere gør brug af midlerne. Det samme gælder matematiklærerne på 7.-9. klassetrin, hvor ti i 2014 mener, at ”langt de fleste” matematiklærere bruger de metoder og midler, de har til rådighed for at sikre DSA som en dimension i faget i alle timer. To år tidligere havde otte skoleledere denne opfattelse.

Et godt udgangspunkt for at iværksætte en vellykket implementering af UP er, at alle parter – både skolens ledelse, lærere og pædagoger – grundlæggende er positive over for idéen. Det er således ikke tilstrækkeligt, at skolens ledelse ser positivt på UP. Men det er også vigtigt, at ledelsen

har en realistisk opfattelse af, hvordan personalets indstilling til projektet er. Før starten på UP blev lederne spurgt, hvordan medarbejdernes umiddelbare syn på UP var. 12 af de 14 ledere havde den opfattelse, at deres medarbejdere anså UP for at være en mulighed for *faglig udvikling*. Eventuelle betænkeligheder vedrørende, at UP skulle føre til *mere kontrol* af medarbejdernes arbejde, var der delte meninger om. Seks ledere mente, at deres personale overvejende nærrede sådanne betænkeligheder, mens syv ikke mente det. Endelig mente 12 ledere, at lærerne så UP som et initiativ, der alt i alt forventedes at føre til noget godt for lærerne. For pædagogernes vedkommende var det kun ti ledere, som tolkede pædagogernes holdning som positiv.

TABEL 2.6

Personalet på skolerne i udviklingsprogrammet, fordelt efter syn ved udviklingsprogrammets start på mulige følger af programmet. Særsklit for typer af udvikling og personaletyper. Procent.

	Skaber faglig udvikling			Skaber mere kontrol af arbejde		
	Lærere	Pædagoger	Alle	Lærere	Pædagoger	Alle
Meget enig	37	30	36	10	4	9
Mest enig	27	26	27	24	23	24
Hverken enig eller uenig	12	10	12	28	27	28
Mest uenig	1	1	1	6	2	6
Meget uenig	1	0	1	5	3	4
Ved ikke	22	33	23	27	41	29
I alt	100	100	100	100	100	100

Medarbejderne blev også selv spurgt om deres holdning til udviklingsprogrammet. Svarene er gengivet i tabel 2.6. I forhold til ledersvarene ovenfor, som refererer til de enkelte skoler, er svarfordelingerne i tabellen baseret på den samlede mængde af svar fra de 14 skoler. Vi kan se, at der blandt såvel lærere som pædagoger fra starten var en udbredt tro på, at en følge af UP ville blive en faglig udvikling. Samtidig var der en udtalt usikkerhed (formuleret som enten svaret ”ved ikke” eller svaret ”hverken enig eller uenig”) hos mere end hver tredje ansat om, hvorvidt det nu også ville give en faglig udvikling.

På samme måde viser tabellen, at kun et beskedent mindretal på ca. 10 pct. af lærere og pædagoger var uden betænkeligheder i forhold til, om projektet skulle føre til mere kontrol (formuleret som enten svaret ”meget uenig” eller svaret ”mest uenig”). Derimod mente hver tredje, at det ville føre til mere kontrol (formuleret som enten svaret ”meget

enig” eller svaret ”mest enig”). Men over halvdelen svarede, at de var usikre på, hvorvidt der ville komme mere kontrol som følge af udviklingsprogrammet (formuleret som enten svaret ”ved ikke” eller svaret ”hverken enig eller uenig”).

Konkluderende kan det siges, at lederne som helhed havde godt fat i stemningen blandt personalet. At udviklingsprogrammet ville sætte en faglig udvikling i gang blandt begge personalegrupper, var der ret stor tiltro til, mens der var en bekymring for, at det kunne risikere også at føre til øget kontrol af den enkeltes arbejde.

Til sidst i dette kapitel ser vi på lærernes selvopfattelse i forhold til tre centrale opgaver, de skal kunne håndtere i undervisningen af deres tosprogede elever. Når man spørger lærerne, hvordan de alt i alt vurderer deres faglige forudsætninger for at inddrage DSA som en dimension i deres fag, vurderer hver fjerde lærer i 2012 at have ”særdeles gode” faglige forudsætninger for at løse denne opgave (Figur 2.8). Fyrre procent mener, at deres forudsætninger er ”tilstrækkeligt gode”, mens hver fjerde mener, at de er ”ikke helt tilstrækkelige”. Tilbage er ca. 5 pct., der mener, at forudsætningerne er ”utilstrækkelige”. I de tre år med UP er udviklingen gået i retning af, at der er blevet flere, som anser deres forudsætninger for at være tilstrækkelige (godt 50 pct.). Det sker ved tilgang både fra oven (der er i 2015 færre med ”særdeles gode” forudsætninger) og fra neden (der er blevet færre lærere, som oplever, at kvalifikationerne ikke er helt tilstrækkelige). I alt ses en tendens til, at flere mener, at deres forudsætninger er mindst ”tilstrækkeligt gode” (i alt 73 pct.).

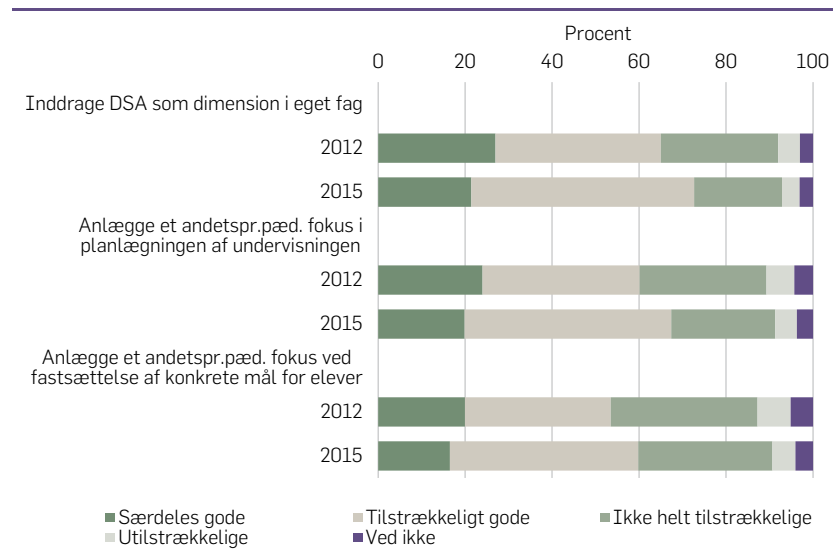
Ser vi i stedet på, hvordan lærerne alt i alt bedømmer deres faglige forudsætninger for at anlægge et andetsprogs pædagogisk fokus i deres planlægning af undervisningen, er det nogenlunde det samme billede, vi finder, både i 2012 og udviklingen frem til 2015. Der er i 2015 blevet lidt færre, som finder, at de har ”særdeles gode” faglige forudsætninger (20 pct.), og ligeledes lidt færre, som anser forudsætningerne for ”ikke helt tilstrækkelige”. De lærere, som mener, at de har tilstrækkeligt gode forudsætninger, udgør næsten halvdelen. Også her ses således en tendens til, at flere efter tre år vurderer deres forudsætninger som mindst ”tilstrækkeligt gode” (to ud af tre lærere).

Endelig viser figur 2.8, at lærerne på de 14 skoler samlet set udviser en lidt lavere grad af selvsikkerhed, når det gælder deres faglige forudsætninger for at anlægge et andetsprogs pædagogisk fokus i arbejdet med at fastsætte konkrete mål for eleverne. Højst hver femte mente i

2012 at have ”særdeles gode” forudsætninger, mens hver tredje mente henholdsvis, at forudsætningerne var tilstrækkeligt gode og ikke var helt tilstrækkelige. Også her er udviklingen gået i retning af, at flere i alt vurderer deres forudsætninger som mindst ”tilstrækkeligt gode” (i alt 60 pct.).

FIGUR 2.8

Lærere på skolerne i udviklingsprogrammet, fordelt efter vurdering af egne faglige forudsætninger for at udføre specifikke funktioner. Særsølt for funktion og for besvarelser i 2012 og 2015. Procent



På trods af, at lærerne i 2015 er mere tilbageholdende med at vurdere deres forudsætninger som særdeles gode, er der dog overordnet set blevet flere lærere, der synes, at de har de nødvendige kompetencer. Det gælder 60-73 pct. af lærerne i 2015, sammenlignet med 54-65 pct. i 2012. Til gengæld er der stadig en betydelig del af lærerne, mellem 30 og 40 pct., der føler sig ikke (helt) tilstrækkeligt rustede.

RESULTATER 2: ELEVERNES RESULTATER

Implementeringen af udviklingsprogrammet blev kortlagt i kapitel 2. Nu skal vi se på, om vi i tredje og sidste implementeringsår kan vise, at UP opfylder sit formål om at løfte de tosprogede elevers faglighed. Vi benytter to mål for elevernes resultater i skolen: resultater i dansk og resultater i matematik. I dette kapitel ser vi på, om vi kan påvise en sammenhæng mellem implementeringen af udviklingsprogrammet på den ene side og måling på opfyldelse af de tre succeskriterier på den anden side. Til sidst i dette kapitel undersøger vi udviklingen i elevernes trivsel i skolen og motivationen for uddannelse fra UP's start og i UP's sidste implementeringsår. Trivsel og motivation skal gerne være fastholdt på minimum samme niveau som før UP's start.

Vi begynder med en beskrivende analyse af udviklingen over en 6-årig periode fra 2010 til 2015. Hvor den beskrivende analyse vil vise, hvordan de faglige resultater har udviklet sig, kan den dog ikke sige noget om, hvad der ligger til grund for den udvikling, vi ser. Man kan stille følgende spørgsmål: Kan den udvikling, vi ser, tilskrives effekterne af indsatserne i udviklingsprogrammet, eller ville den have fundet sted også uden UP? I forlængelse af den beskrivende undersøgelse foretager vi derfor en effektanalyse, som skal give evidens for, om udviklingen kan tilskrives skolernes deltagelse i udviklingsprogrammet.

Vi analyserer udviklingsprogrammets effekt under implementeringen i skoleårene 2012/2013 til 2014/2015, hvor de sidste resultater måles i foråret 2015. Virkningsperioden fra implementeringens start er derfor maksimalt tre år. I undersøgelsen anvender vi resultater fra folkeskolens 9.-klassesprøver og de nationale test i kernefagene dansk og matematik. Analyserne er udelukkende kvantitative og benytter data fra Danmarks Statistik.

Som udgangspunkt undersøges udviklingen over tid, både op til implementeringens start og under implementeringen af udviklingsprogrammet (2010-2012 hhv. 2013-2015). I den statistiske analyse sammenlignes udviklingen af de tosprogede elevers faglige resultater i udviklingsprogrammets skoler desuden med den tilsvarende udvikling i en gruppe kontrolskoler, dvs. folkeskoler, som ikke deltager i udviklingsprogrammet, men som ligner udviklingsprogrammets skoler på en række væsentlige punkter.

Nogle indsatser i udviklingsprogrammet var obligatoriske for alle skoler. Men da skolerne er forskellige, var der i udviklingsprogrammet rum for også at lave lokalt tilpassede indsatser. Den samlede indsats i perioden under udviklingsprogrammet vil derfor variere fra skole til skole, hvilket gør, at det kun er den samlede effekt af udviklingsprogrammet (som skolerne nu valgte at implementere det), der kan evalueres i vores undersøgelse. Effektanalysen kan derimod ikke skelne mellem eventuelt forskellige effekter af enkelte delindsatser under udviklingsprogrammet. Endvidere har skolerne haft mulighed for at gennemføre indsatser, som ikke var del af udviklingsprogrammet. Potentielle virkninger fra disse indsatser tager vores statistiske effektevalueringsstrategi¹⁶ højde for, for så vidt disse indsatser i samme udstrækning er udbredt i kontrolskoler som i indsatsskoler, eller at brugen af disse i det mindste ikke er systematisk forskellig i kontrolskoler og indsatsskoler. Det er dog mere sandsynligt, at udviklingsprogrammet bruges *i stedet for* ”sædvanlig praksis” (og dermed ikke *oven i* sædvanlig praksis). Det betyder, at effekten, der estimeres, er effekten af at bruge udviklingsprogrammet som indsats i stedet for ”sædvanlige indsatser”, som bruges på andre skoler. Effekten af UP sammenlignes dermed med ”sædvanlig praksis” og ikke med *laisser-faire* (ingen indsats på tosprogsområdet).

Hovedanalyserne er afgrænset til at omfatte tosprogede elever. Selvom de to begreber ”tosprogede elever” og ”elever med indvandrer-

16. Nærmere betegnet differences-in-differences-metoden, som beskrives nærmere i Bilag 1.

baggrund” i princippet dækker over lidt forskellige dimensioner, så anvendes de ofte om den samme gruppe elever. Da vi i de statistiske registre kun har mulighed for at afdække indvandrerbaggrund, men ikke om de er tosprogede, bruges definitionen med hensyn til indvandrerbaggrund for at afgrænse den relevante elevgruppe til vores undersøgelse. Når vi i dette kapitel taler om tosprogede elever, er det således ud fra definitionen om indvandrerbaggrund. Definitionen af elever med indvandrerbaggrund omfatter elever med baggrund i ikke-vestlige lande. Personer med ikke-vestlig indvandrerbaggrund er i den sammenhæng personer, hvor begge forældre er født i et ikke-vestligt land.¹⁷ Eleven selv kan være født enten i Danmark eller i udlandet. Vores definition inkluderer således både indvandrere og efterkommere.

UDVIKLINGEN AF DE FAGLIGE RESULTATER: EN BESKRIVENDE ANALYSE

Udviklingen i de tosprogede elevers faglige resultater på udviklingsprogrammets skoler følges over en 6-årig periode, tre år før implementeringens start (2010-2012) og tre år efter, dvs. til og med skoleåret 2014/15. Ved hjælp af en statistisk analyse undersøges efterfølgende, hvorvidt den udvikling, vi ser, kan tilskrives implementeringen af udviklingsprogrammet.

Vi begynder med at se på udviklingen i de faglige resultater på hvert klassetrin med obligatoriske test. Eleverne testes i dansk på 2., 4., 6. og 8. klassetrin ved de nationale test og ved folkeskolens 9.-klassesprøver. I matematik testes ved de nationale test på 3. og 6. klassetrin og ved 9.-klassesprøverne. Resultater for de nationale test i 2015 kan ikke sammenlignes direkte med resultaterne fra tidligere år pga. ændringer i testene. Dette er markeret særligt i figurerne i den deskriptive analyse, og i effektanalyserne forsøger vi at tage højde for dette ved at standardisere scorerne inden for hvert år (og hvert fagområde og klassetrin). Denne transformation gør, at en elevs præstation sammenlignes med de andre elevers præstationer i samme skoleår. Vi kan dermed følge elevens relative præstation, dvs. sammenlignet med de øvrige elevers præstationer. Der vil dog stadig kunne være forhold i de foretagne ændringer i de nationale

17. Ikke-vestlige lande er her defineret som lande uden for EU, Norden (Norge, Island), Nordamerika (Canada, USA), Japan samt Australien/New Zealand.

test, som standardiseringen ikke fuldt ud tager højde for. Særlige robusthedsanalyser alene på resultater fra 9.-klassesprøverne viser dog, at resultaterne ikke er grundlæggende forskellige, når de måles med de nationale test, i forhold til når de måles med 9.-klassesprøvekarakterer.

Udviklingen i de tosprogede elevers gennemsnitlige resultater i dansk¹⁸ ses i figur 3.1 (nationale test) og figur 3.2 (9.-klassesprøver). Som sagt kan resultaterne i de nationale test for 2015 ikke sammenlignes direkte med resultaterne fra tidligere år pga. ændringer i testene. Dette er særligt markeret i figurene.

Den generelle tendens er, at test- hhv. prøveresultaterne forbedres fra 2010 til 2014/15 på alle klassetrin på trods af, at udviklingen kan være lidt svingende og også gå tilbage i enkelte år. For 6. klassetrin (figur 3.1) ses dog en stabil positiv udvikling, og den mest bemærkelsesværdige forbedring frem til 2013 er på 8. klassetrin, hvor der ses store forbedringer i elevernes resultater (fra 29 point i 2010 til 44 i 2013). Den positive udvikling på 8. klassetrin gik dog lidt i stå i 2014. Udviklingen ved folkeskolens prøver i 9. klasse udviser en stabilt positiv tendens (fra et gennemsnit på 3,9 i 2010 til 5,2 i 2014 og 2015), jf. figur 3.2.

Spørgsmålet er, om fremgangen i karakterer og testscorer er udtryk for en faglig forbedring, eller om den blot kunne dække over fx karakterglidning¹⁹ eller øget ”teaching-to-the-test” (målrettet forberedelse i testtagingsstrategier). Med hensyn til karakterglidning kan man blot konstatere, at det er meningen, at både 9.-klassesprøver og de nationale test skal måle elevernes færdigheder op imod faste faglige standarder, og at det i princippet bør udelukke karakterglidning. Designet af de nationale test med selvrettende opgaver burde helt udelukke muligheden for karakterglidning. At den positive udvikling i 9.-klassesresultaterne også ses ved de nationale test, styrker derfor tiltroen til, at de resultatmæssige forbedringer kan tolkes som egentlige faglige forbedringer. Øget teaching-to-the-test kan derimod ikke udelukkes, men den betydelige og kontinuerede fremgang i karakterer og testscorer gør det måske mindre sandsynligt, at det kan være hele forklaringen. Når vi i næste afsnit beregner effekter med difference-in-differences-metoden, er dette desuden

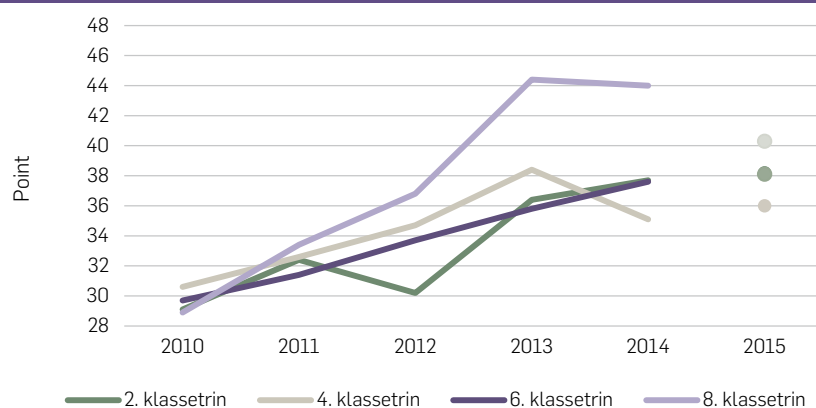
18. I gennemsnittet indgår karakterer for skriftlig fremstilling, retskrivning, læsning og mundtlig dansk.

19. Karakterglidning (eller karakterinflation) er, når der over årene bliver givet bedre og bedre karakterer for samme elevpræstation. Hvis der er systematisk karakterinflation, vil karaktergennemsnittet stige fra år til år, uden at det dækker over en tilsvarende reel stigning i elevernes færdigheder.

kun problematisk for vores effektresultater, hvis der er forskel i udviklingen (før og efter UP-start) af teaching-to-the-test eller karakterglidning mellem indsats- og kontrolskoler.

FIGUR 3.1

Gennemsnitsscorer for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler i de nationale test i dansk. Særsilt for klassetrin. 2010-2015. Point.



Anm.: Resultater for 2015 kan ikke sammenlignes direkte med resultaterne fra tidligere år pga. ændringer i testene.

FIGUR 3.2

Gennemsnitskarakterer for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler i folkeskolens 9.-klassesprøver i dansk. 2010-2015. Karakterskala.

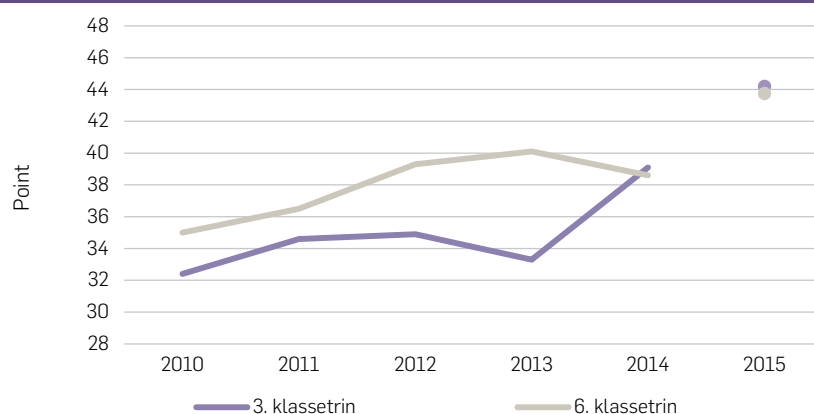


Med hensyn til matematikresultater er der også generelt en opadgående tendens at spore, jf. figur 3.3 og figur 3.4, men også her er udviklingen lidt svingende, hvor der også kan være enkelte år med tilbagegang. Udviklingen i gennemsnittet for tosprogede elevers scorer på 3. og 6. klassetrin løber fra hhv. 32 og 35 point i 2010 og slutter begge på 39 point i 2014. For 3. klassetrins vedkommende er det dog resultatet, ikke af en kontinuert positiv udvikling, men af et ekstraordinært godt resultat i 2014.

Udviklingen i gennemsnitskarakterer ved folkeskolens 9.-klasesprøver i matematik har også været svingende, men den generelle trend er også her opadgående, begyndende med et gennemsnit på 3,9 i 2010 og sluttende på 4,5 i 2015.

FIGUR 3.3

Gennemsnitsscorer for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler i de nationale test i matematik. Særsigt for klassetrin. 2010-2015. Point.



Anm.: Resultater for 2015 kan ikke sammenlignes direkte med resultaterne fra tidligere år pga. ændringer i testene.

FIGUR 3.4

Gennemsnitskarakterer for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler ved folkeskolens 9.-klassesprøver i matematik. 2010-2015. Karakterskala.



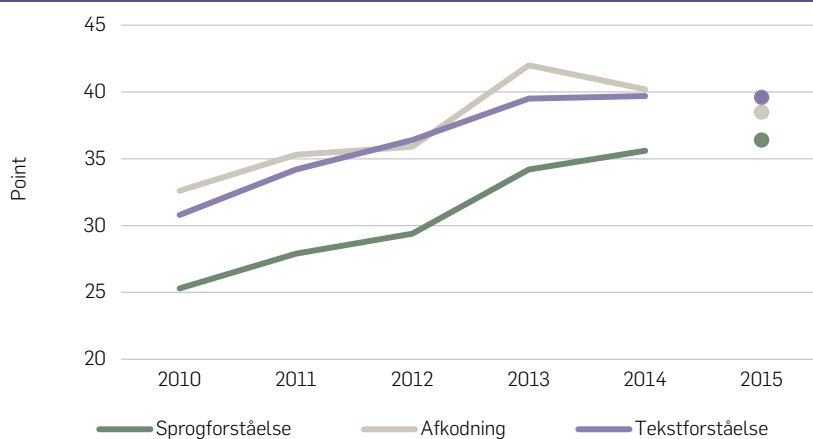
Resultaterne i dansk og matematik er baseret på delresultater fra de tre profilområder af de nationale test i dansk og matematik og fra de enkelte delprøver ved folkeskolens 9.-klassesprøver i dansk og matematik. figur 3.5 og figur 3.6 viser udviklingen i de tosprogede elevers resultater særskilt for de tre profilområder og de fire delprøver i dansk. De tilsvarende resultater for matematik fremgår af figur 3.7 og figur 3.8.

Når vi ser på udviklingen i resultaterne for dansk, er der fra 2010 til 2014 generelt fremgang på alle profilområder og i alle delprøver i dansk med undtagelse af retskrivning, hvor resultaterne synes at stagnere fra 2012. Hvad angår delprøverne i dansk ved folkeskolens 9.-klassesprøver, har der – med enkelte år med stagnation – været fremgang fra 2010 til 2014 i alle delprøver på nær i retskrivning, hvor der har været et tydeligt dyk i 2013. Udviklingen i 2015 er meget forskellig: hvor det går lidt fremad for skriftlig fremstilling med 0,2 point (fra 5,2 til 5,4) og særligt for retskrivning med 0,8 point (fra 4,4 til 5,2), så går både læsning og mundtlig dansk tilbage med omkring et halvt karakterpoint. For matematik ses også en generelt opadgående trend på alle områder med undtagelse af færdighedsregning, hvor resultaterne svinger omkring de 4,5 point over hele perioden.²⁰

20. Det kan tænkes, at kompetenceområdet færdighedsregning i mindre omfang end de øvrige kan forventes at profitere af brugen af dansk som andetsprog i al undervisning.

FIGUR 3.5

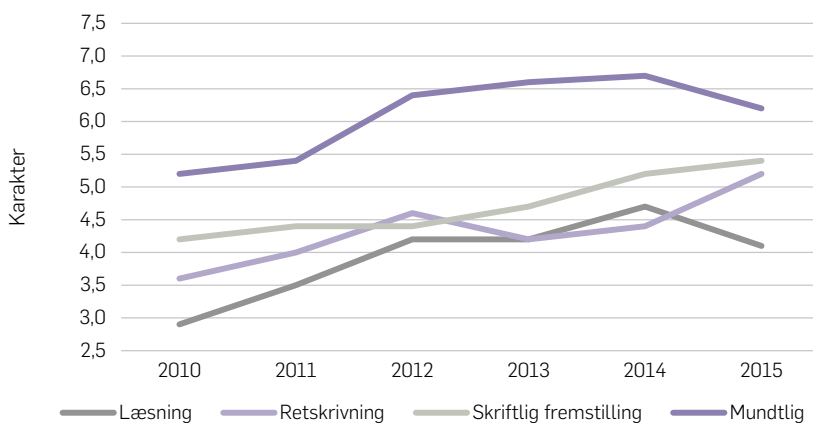
Gennemsnitsscorer for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler i de nationale test i dansk. Særsilt for profilområder. 2010-2015. Point.



Anm.: Resultater for 2015 kan ikke sammenlignes direkte med resultaterne fra tidligere år pga. ændringer i testene.

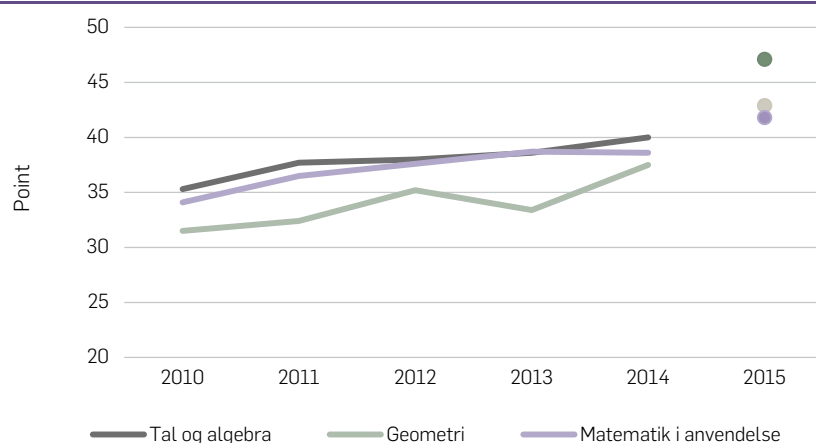
FIGUR 3.6

Gennemsnitskarakterer for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler ved folkeskolens 9.-klassesprøver i dansk. Særsilt for delprøver. 2010-2015. Karakterer på 7-trinsskalaen.



FIGUR 3.7

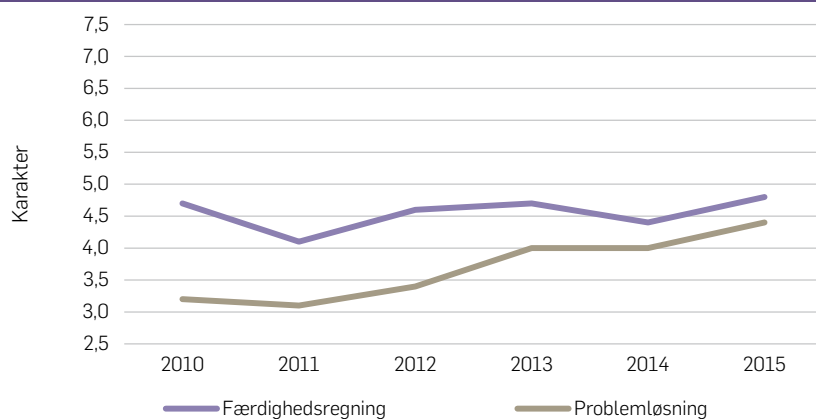
Gennemsnitsscorer for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler i de nationale test i matematik. Særsilt for profilområder. 2010-2015. Point.



Anm.: Resultater for 2015 kan ikke sammenlignes direkte med resultaterne fra tidligere år pga. ændringer i testene.

FIGUR 3.8

Gennemsnitskarakterer for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler ved folkeskolens 9.-klassesprøver i matematik. Særsilt for delprøver. 2010-2015.



Den overordnede konklusion af den beskrivende analyse af udviklingen er, at der efter 2010 ses betydelige forbedringer af de tosprogede elevers karakterer og testscoren på udviklingsprogrammets skoler i dansk og ma-

tematik. Generelt begynder den positive trend allerede i 2010, og den fortsætter i årene med udviklingsprogrammet.

Selve det, at de tosprogede elevers faglige resultater har forbedret sig, siger dog ikke noget om *årsagen* til denne forbedring. For at effektivt evaluere udviklingsprogrammet er det ikke tilstrækkeligt at dokumentere, at resultaterne har forbedret sig – det skal sandsynliggøres, at denne forbedring kan tilskrives selve udviklingsprogrammet. I det følgende må vi derfor diskutere alternative forklaringer, der kan have været årsag til den positive udvikling.

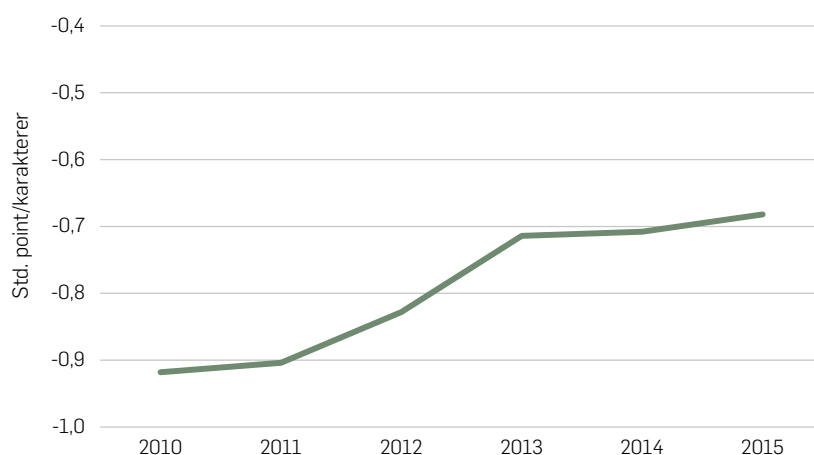
Den første mulige forklaring på, at vi ser en stigning, uden at denne vil kunne tilskrives udviklingsprogrammet, er, hvis der allerede har været en opadgående trend i perioden før implementeringen af udviklingsprogrammet. Det vil sige, at der allerede i forvejen har været nogle processer i gang, der har medført en forbedring i de tosprogede elevers færdigheder – processer, som fortsætter i implementeringsperioden. Hvis det er tilfældet, vil en kontinuert opadgående trend i den 6-årige periode ikke kunne tilskrives udviklingsprogrammet, men andre processer, der allerede har været igangsat før. Tegn på en sådan udvikling så vi i de beskrivende analyser, og et hurtigt blik på udviklingen i de konstruerede fælles resultatomål for dansk og matematik bekræfter denne tendens. Figur 3.9 og figur 3.10 viser udviklingen i resultater på udviklingsprogrammets skoler for de to samlede resultatomål for dansk og matematik, der er blevet dannet til brug for regressionsanalyserne, og hvor der indgår resultater fra både de nationale test og 9.-klassesprøver. Både scorerne fra de nationale test og karakterer fra folkeskolens 9.-klassesprøver er blevet transformeret²¹, så de har omtrent samme fordeling, og de indgår i et samlet resultatomål, som vi bruger i analyserne. Transformationen gør, at de samlede resultatomål for hhv. dansk og matematik er udtryk for elevens relative position i karakter- hhv. testcorefordelingen i forhold til andre elever. En øgning af elevernes gennemsnitlige resultatomål på UP-skolerne er således udtryk for, at eleverne forbedrer sig *relativt* set i forhold til de øvrige elever på samme årgang.

21. Helt konkret er de blevet standardiseret til et gennemsnit på 0 og en standardafvigelse på 1 inden for hvert fagområde, klassetrin og år. Med denne standardisering inden for hvert år forsøger vi endvidere at tage hånd om, at de nationale test for 2015 ikke direkte kan sammenlignes med niveauet for (2010-2014). For at standardiseringen fuldt ud kan tage højde for eventuelle effekter af ændringerne, må ændringerne dog ikke påvirke eleverne i UP-skolerne anderledes end eleverne i kontrolskolerne. Når matchkvaliteten er god nok, og kontrolskolerne dermed ligner UP-skolerne tilstrækkeligt meget, må antagelsen – i hvert fald i den aktuelle anvendelse – formodes ikke at være helt ved siden af.

Figur 3.9 og figur 3.10 viser, at når vi ser på udviklingen over tid i resultaterne for de tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler, så har udviklingsprogrammets skoler allerede været inde i en positiv udvikling i årene op til implementeringens start²². Det er derfor nærliggende at antage, at den stigning vi ser fra perioden før til perioden under implementeringen til dels (om ikke helt) kan henføres til en positiv udvikling, som allerede var i gang i årene før implementeringen af udviklingsprogrammet. I de efterfølgende regressionsanalyser vil vi tage højde for sådanne lineære præ-trends og dermed rense effektresultaterne for den trend, der allerede viste sig i perioden før implementeringen af udviklingsprogrammet.

FIGUR 3.9

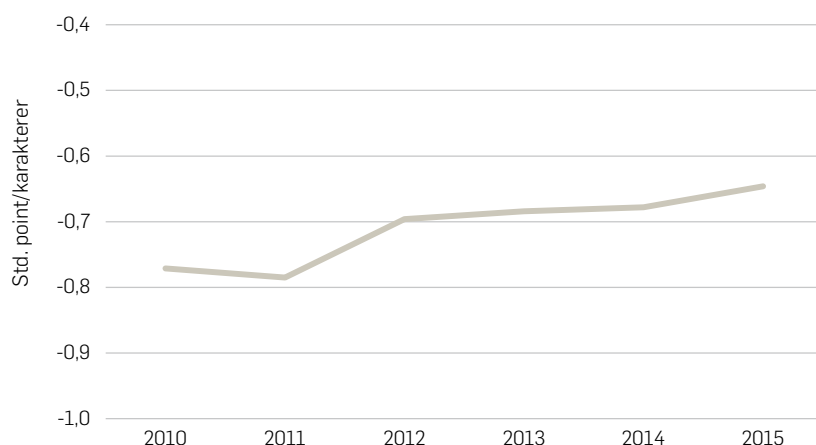
Resultatmål for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler for dansk. 2010-2015. Standardiserede point/karakterer.



22. Det samme gælder for alle elever på UP-skolerne under ét (tosprogede og danske elever tilsammen), jf. Bilag 3.

FIGUR 3.10

Resultatmål for tosprogede elever på udviklingsprogrammets skoler for matematik, 2010-2015. Standardiserede point/karakterer.



EFFEKTANALYSER: KAN UDVIKLINGEN I DE FAGLIGE RESULTATER TILSKRIVES UDVIKLINGSPROGRAMMET?

Ved hjælp af effektevalueringmetoder søger vi i dette afsnit at svare på spørgsmålet om, hvorvidt den positive udvikling i elevernes resultater, som vi så i de beskrivende analyser, med rette kan tilskrives effekten af udviklingsprogrammet. En beskrivelse af registerdata og variabler findes i bilag 4, mens bilag 1 går i dybden med de statistiske metoder, vi anvender i dette kapitel.

I anvendelsen af statistiske metoder arbejdes der med en vis statistisk usikkerhed. Spørgsmålet er, om der er reel forskel mellem to tal, eller om de forskelle, vi kan observere, blot er udtryk for tilfældighed. Dette testes ved statistiske signifikanstest. Signifikansniveauer i denne rapport angives med stjerner. * angiver et 5-procent-signifikansniveau, ** angiver et 1-procent-signifikansniveau, og endelig angiver *** et 0,1-procent-signifikansniveau.

Til effektevalueringen benytter vi den såkaldte difference-in-differences-metode. Fordelen ved denne metode er, at der tages højde for generelle udviklinger over tid, som påvirker både skoler, der deltager i

udviklingsprogrammet, og (lignende) skoler, der ikke deltager. I den periode, vi ser på, kunne sådanne påvirkninger eksempelvis komme fra hændelser som lærerkonflikten i foråret 2013, implementeringen af folkeskolereformen fra sommeren 2014 eller øget inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Derfor belyser vi problemstillingen i dette afsnit med en metode, der kan tage højde for sådanne fælles trends i perioden. Selve metoden samt dannelse af kontrolgruppe for vores analyser og test for validiteten af kontrolgruppen er beskrevet udførligt i Bilag 1 og vil derfor kun blive ridset kort op her.

For at danne en relevant kontrolgruppe for udviklingsprogrammets skoler anvender vi en særlig metode, *propensity score matching*. Metoden forudsiger skolernes sandsynlighed for at deltage i udviklingsprogrammet (propensity score) baseret på en række karakteristika. Udviklingsprogrammets skoler matches ("parres") herefter med skoler, der har en lignende propensity score, men som ikke deltager i udviklingsprogrammet.

Udviklingsprogrammets skoler blev udvalgt på baggrund af en række kriterier. For at danne en vellignende kontrolgruppe af skoler bruger vi disse kriterier til at finde lignende skoler med hensyn til andelen af tosprogede elever på skolen, andelen af tosprogede elever, der er i ungdomsuddannelse 15 måneder efter 9. klasse, de tosprogede elevers gennemsnitskarakterer i læsning og i de bundne 9.-klassesprøver og andelen af de tosprogede elevers karakterer ved 9.-klassesprøver på 00 eller -3 til at beregne propensity scoren, dvs. skolernes sandsynlighed for at deltage i udviklingsprogrammet. I matching-proceduren betinges desuden på, at kontrolskolerne skal have mindst 40 pct. tosprogede elever. Med den restriktion indgår 60 skoler i matching-proceduren, som udføres på skoleniveau (de 14 UP-skoler og 46 andre folkeskoler). Matchingproceduren giver os en gruppe bestående af 13 kontrolskoler.²³

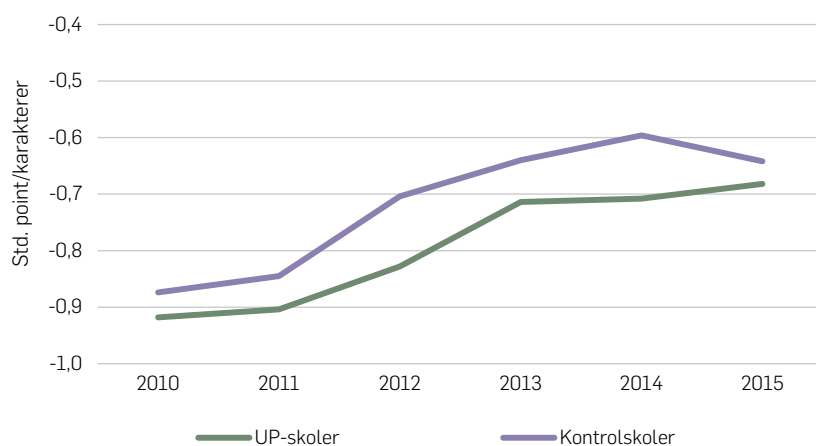
Figur 3.11 og figur 3.12 viser udviklingen i de samlede færdighedsmål for hhv. dansk og matematik for udviklingsprogrammets skoler og for kontrolskolerne. Tallene for udviklingsprogrammets skoler er de samme som vist i figur 3.9 og figur 3.10. Af figur 3.9 ses, at niveauet for de tosprogede elevers færdigheder i dansk kun er lidt højere på kontrol-

23. Vi anvender Statas *psmatch2*-procedure, hvor der for hver UP-skole udpeges de tre ikke-UP-skoler, som ligner UP-skolen mest med hensyn til propensity scoren (nearest neighbour matching). Den samme ikke-UP-skole kan være kontrolskole for flere UP-skoler (matching med tilbagelægning). I matchingen betinges på common support. Vi har udført en række robusthedsanalyser med alternative matching-algoritmer, jf. Bilag 6.

skolerne end på udviklingsprogrammets skoler i starten af perioden (2010 og 2011), men i 2012 får kontrolskolerne et tydeligt forspring, som de kan holde frem til 2014, hvorefter forskellen indsnævres igen i 2015.

FIGUR 3.11

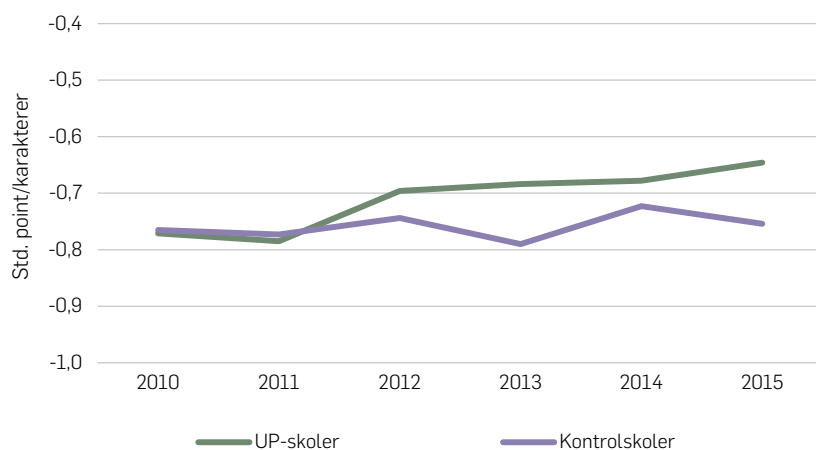
Resultatmålene for tosprogede elever for dansk. Sæskilt for udviklingsprogram-
mets skoler og kontrolskoler. 2010-2015. Standardiserede point/karakterer.



Med hensyn til matematikresultaterne er udviklingen for kontrolskolerne mere svingende (figur 3.12). Sammenlignet med udviklingsprogrammets skoler ligger kontrolskolerne de første to år (2010 og 2011) på samme niveau, men hvor resultaterne på udviklingsprogrammets skoler stiger fra 2012-2015, svinger kontrolskolernes resultater i den periode omkring et lavere niveau.

FIGUR 3.12

Resultatmålene for tosprogede elever for matematik. Særskilt for udviklingsprogrammets skoler og kontrolskoler. 2010-2015. Standardiserede point/karakterer.



TABEL 3.1

Effekt af udviklingsprogrammet for de tosprogede elevers resultater i dansk og matematik. Difference-in-differences-metode. Estimat ved regressionsanalyse.

	(1)	(2)	(3)
<i>Dansk</i>			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,052	0,041	-0,015
Standardfejl	(0,104)	(0,194)	(0,039)
N	12.852	10.811	12.852
<i>Matematik</i>			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	-0,033	-0,080	-0,042
Standardfejl	(0,146)	(0,221)	(0,042)
N	7.760	6.531	7.760
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassestrin	x	x	x

Anm.: Inkluderer skole-fixed-effekter. Standardfejl klyngekorrigeret på skoleniveau. Alle regressioner medtager elev- og forældrebaggrund, klassestrin og en lineær tidstrend. Modellen i kolonne (1) medtager alle år, i kolonne (2) udelades resultater fra UP's første implementeringsår, hvor indsatserne kun har haft meget lidt tid til at virke, i kolonne (3) estimeres resultaterne med hensyn til andelen af fagligt svage elever.

Kilde: Egne beregninger.

I regressionsanalyserne, som præsenteres i det følgende, tager vi – udover at der sammenlignes med kontrolskoler – desuden højde for forskelle i elevernes baggrund og tidstrends. tabel 3.1 viser resultaterne fra

regressionsanalyserne for dansk og matematik.²⁴ Der vises resultater for tre forskellige modeller. Først medtages alle år, så udelades resultater fra UP's første implementeringsår, hvor indsatserne kun har haft meget lidt tid til at virke, og til sidst i kolonne (3) estimeres resultaterne med hensyn til andelen af fagligt svage elever.

I hovedmodellen, kolonne (1), finder vi et positivt punktestimat for dansk og et negativt for matematik, som dog begge er statistisk insignifikante. Statistisk set er konklusionen, at der ikke er belæg for, at udviklingsprogrammet har haft en effekt, der adskiller sig fra "sædvanlig praksis" på området – hverken i dansk eller matematik. Resultaterne, når man udelader det første implementeringsår (kolonne 2), eller når man ser på sandsynligheden for meget lave karakterer (kolonne 3), er ligeledes insignifikante²⁵.

For at afdække eventuelle lokale effekter af udviklingsprogrammet har vi endvidere lavet særskilte analyser for at undersøge, om der er forskel på effekterne på forskellige klassetrin og på tværs af køn. Vi har dog heller ikke her fundet statistisk signifikante forskelle i de estimerede effekter for disse opdelinger. Vi har endvidere gennemført en række følsomhedsanalyser, jf. bilag 6, som viser, at resultaterne er robuste.

Generelt konkluderes det, at resultaterne ikke giver evidens for, at UP har haft en særlig virkning på elevernes resultater i dansk og matematik.

FAGLIG TRIVSEL OG MOTIVATION FOR UDDANNELSE

Ud over at forbedre elevernes resultater i dansk og matematik er det også et erklæret mål, at det høje trivselsniveau i folkeskolen skal opretholdes. Dette afsnit er ikke opdateret i forhold til det tilsvarende afsnit i den foreløbige rapport i 2015, fordi 2015-rapporten allerede indeholdt de afsluttende tal, som kommer fra det sidste spørgeskema til eleverne i efteråret 2014. Afsnittet medtages uændret her, for at alle undersøgelsens resultater er samlet i den afsluttende rapport, og rapporten dermed kan stå alene.

For at undersøge, om udviklingsprogrammet påvirker elevernes faglige trivsel og motivation for uddannelse, har vi før og under imple-

24. For resultater inkl. estimer for kontroller mv., se bilag 5.

25. Vi har ligeledes testet, om der er forskel i trenden i før- og efter-perioden, og har fundet, at der ikke er en signifikant forskel.

menteringen af udviklingsprogrammet via websurvey blandt 7.- og 9.-klasseselever indhentet oplysninger om deres faglige trivsel og motivation for uddannelse. Vi har indhentet disse oplysninger ad to omgange: første gang lige ved udviklingsprogrammets start sommer/efterår 2012 og anden gang to år senere. Vi har indhentet oplysningerne på samme tidspunkt i (skole-)året, begge gange for at udelukke, at eventuelle systematiske forskelle i faglig trivsel og motivation, der kan være på forskellige tider af året, driver vores resultater (OECD, 2013).

Vi definerer tre indeks: faglig trivsel i dansk, faglig trivsel i matematik og motivation for uddannelse. Hvert af de tre indeks er dannet på baggrund af en række spørgsmål og svar fra elev-surveyerne.

BOKS 3.1

Spørgsmål, som danner basis for trivsels- og motivationsindeks.

Faglig trivsel, dansk

- Hvordan synes du selv, du klarer dig i dansktimerne – rent fagligt?
- Hvor enig eller uenig er du i, at din dansklærer er god til:
 - At skabe ro i timerne
 - At gøre mig interesseret i faget
 - At forklare det, der er svært at forstå
 - At forklare, hvad jeg skal lære af de opgaver, jeg får
 - At vise, hvad jeg har gjort rigtigt eller forkert i mine opgaver
- Hvor lette eller svære er de opgaver, som du får af din dansklærer i timerne? (Svarkategorierne i midten, dvs. lidt lette/svære, er scoret som god trivsel)
- Hvor tilfreds er du alt i alt med danskundervisningen?

Faglig trivsel, matematik

- Hvordan synes du selv, du klarer dig i matematiktimerne – rent fagligt?
- Hvor enig eller uenig er du i, at din matematiklærer er god til:
 - At skabe ro i timerne
 - At gøre mig interesseret i faget
 - At forklare det, der er svært at forstå
 - At forklare, hvad jeg skal lære af de opgaver, jeg får
 - At vise, hvad jeg har gjort rigtigt eller forkert i mine opgaver
- Hvor lette eller svære er de opgaver, som du får af din matematiklærer i timerne? (Svarkategorierne i midten, dvs. lidt lette/svære, er scoret som god trivsel)
- Hvor tilfreds er du alt i alt med matematikundervisningen?

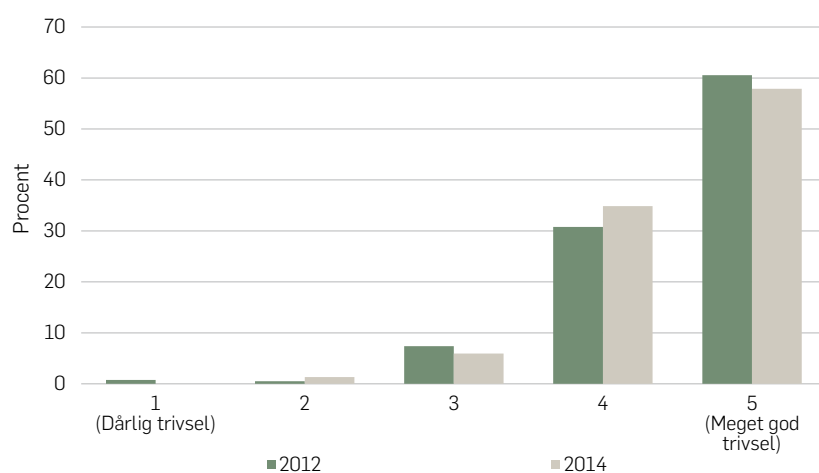
Motivation for uddannelse

- Hvor stor lyst har du til at lære mere, når du er færdig med 9. klasse?
 - Hvor sikker er du på at gennemføre den uddannelse, du har planer om at starte på efter folkeskolen?
 - Kunne følgende blive en grund til, at du ikke gennemfører en uddannelse: Hvis det bliver kedeligt, gider jeg ikke yde en ekstra indsats?
-

Vi har på baggrund af de nævnte spørgsmål fra websurveyen dannet tre indeks, der varierer fra 0 til 1, hvor 1 er den højest mulige faglige trivsel/motivation. Alle spørgsmål/svar indgår med lige vægt, og der er taget højde for, at svarskalaerne varierer for de anvendte spørgsmål. For at illustrere, hvordan svarene fordeler sig, har vi desuden dannet fem kategorier, som rangerer fra dårlig faglig trivsel/motivation (1) til meget god faglig trivsel/motivation (5).²⁶

FIGUR 3.13

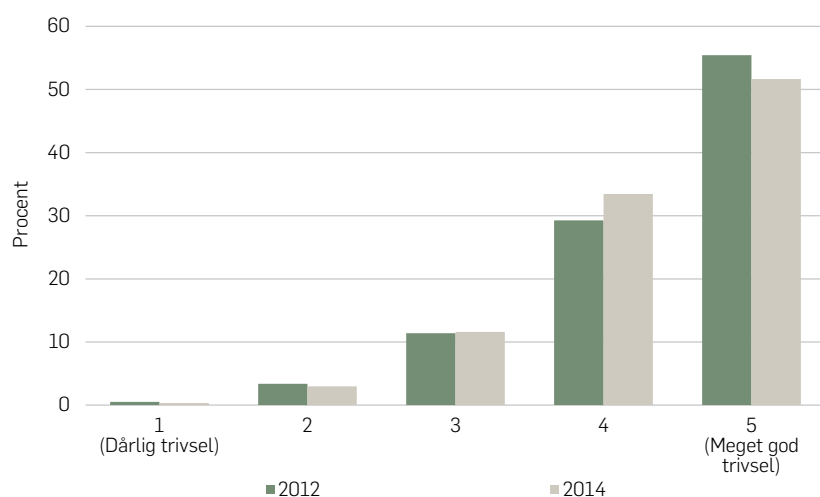
Tosprogede elever i udviklingsprogrammets skoler, fordelt efter faglig trivsel i dansk. 2012 og 2014. Procent og skala med fem kategorier for trivsel.



26. Konverteringen fra de kontinuerte indeks til de fem kategorier er foretaget således: Kategori 1 (dårlig trivsel) dækker over indeksværdier 0-0,2, kategori 2 dækker over indeksværdier 0,2-0,4 og så fremdeles. Opdelingen i fem kategorier benyttes kun i figur 3.13 til figur 3.15, men ikke i de statistiske analyser, hvor den fulde kontinuerte skala benyttes.

FIGUR 3.14

Tosprogede elever i udviklingsprogrammets skoler, fordelt efter faglig trivsel i matematik. 2012 og 2014. Procent og skala med fem kategorier for trivsel.



FIGUR 3.15

Tosprogede elever i udviklingsprogrammets skoler, fordelt efter motivation for uddannelse. 2012 og 2014. Procent og skala med fem kategorier for motivation.



Figur 3.13 til figur 3.15 viser, hvordan tosprogede elever i udviklingsprogrammets skoler fordeler sig på de fem kategorier med hensyn til faglig trivsel i dansk og matematik og motivation for uddannelse.²⁷ Op til 60 pct. af alle elever angiver et meget højt fagligt trivsels-/motivationsniveau, og yderligere 20-30 pct. har en god faglig trivsel og motivation. Alt i alt er der således tale om en god til meget god faglig trivsel og motivation for uddannelse for langt de fleste af eleverne. Der er dog også omtrent 10 pct. af de tosprogede elever, der kun rapporterer middelgod faglig trivsel og motivation, og der er enkelte med dårlig faglig trivsel/motivation. Når man ser på forskellen mellem 2012 og 2014, er der en lille forskydning mellem kategorierne fra meget god til (kun) god faglig trivsel og motivation i 2014.

TABEL 3.2

Trivsel og motivation for tosprogede elever i udviklingsprogrammets skoler. Særskilt for klassetrin og fag (trivsel). Indeks (0-1).

	Faglig trivsel, dansk	Faglig trivsel, matematik	Motivation for uddannelse	Antal observationer
<i>Alle</i>				
2012	0,79	0,77	0,79	385-393
2014	0,79	0,77	0,79	300-304
<i>7. klassetrin</i>				
2012	0,79	0,79	0,80	197-203
2014	0,80	0,77	0,81	152-154
<i>9. klassetrin</i>				
2012	0,80	0,75	0,78	186-190
2014	0,79	0,77	0,76	148-150

Anm.: Antal af observationer varierer lidt mellem de tre indeks pga. forskelligt antal besvarede spørgsmål.

Tabel 3.2 viser forskellen i de gennemsnitlige indekssværdier mellem 2012 og 2014, hvor der også er opdelt på de tre enkelte indeks og på 7. og 9. klassetrin. Helt generelt er der tale om god til meget god faglig trivsel på alle delområder og for begge klassetrin. Motivation for uddannelse er generelt lidt bedre hos de yngre elever på 7. klassetrin end blandt 9.-klasseselever. Det er en tendens, der også findes i andre, mere generelle,

27. På 4 af de 14 deltagende skoler har svarprocenten blandt 7.-klasser i 2014 været meget lav. For at sikre en rimelig sammenlignelighed i udviklingen af trivsel/motivation har disse fire skoler måttet udgå af trivselsanalysen.

trivselsundersøgelser blandt børn og unge, at den generelle trivsel aftager lidt for de større børn.²⁸

Generelt er der kun meget små forskelle i de gennemsnitlige indeks mellem årene. For at teste, om trivsel og motivation har ændret sig signifikant fra før UP-start til andet implementeringsår (2012 vs. 2014), har vi kørt en serie af før-efter-regressioner på samme vis som for de faglige resultater tidligere.²⁹ Her har vi medtaget de samme kontrolvariabler som tidligere og skole/klasse-trin-fixed-effects. Der er dog ingen signifikant forskel mellem 2012- og 2014-målingerne, hverken for alle elever under ét, eller når vi ser særskilt på 7. og 9. klasse-trin – ej heller, når der i regressioner kontrolleres for forskelle i elevernes baggrund eller skole/klasse-trin-fixed-effects. På den baggrund må vi konkludere, at faglig trivsel og motivation for uddannelse har været uforandret (god til meget god) under den ovenfor dokumenterede udvikling mod bedre faglige resultater blandt tosprogede elever.

28. For eksempel Ottosen m.fl. (2014).

29. Difference-in-differences-metoden kan ikke bruges her, da trivselsoplysninger kun haves for elever på UP-skolerne, hvorfor vi ikke kan konstruere en ekstern kontrolgruppe, som vi kunne for de faglige mål, som bygger på registerdata. Antal svar pr. klasse blandt de fire skoler, der ikke er medtaget i analyserne, varierer mellem 3 og 9, hvor en klasse på 7. klasse-trin i 2012 på disse skoler havde mellem 15 og 21 elevsvar.

BILAG

BILAG 1 EFFEKTEVALUERING

Vi anvender forskellige analysemetoder:

- Beskrivende analyser
- Regressionsanalyser (*difference-in-differences-metoden*).

En beskrivende analyse af de tosprogede elevers karakterer og testscorer giver et overordnet billede af udviklingen, men kan ikke sige noget om årsag-virknings-sammenhænge. Analyserne kan med andre ord ikke tage højde for, at der kan være andre forhold end udviklingsprogrammet, der påvirker denne udvikling, og kan derfor ikke isolere effekten fra selve udviklingsprogrammet. Derfor anvendes også analysemetoder, hvor vi tager højde for, at der kan være andre – både observerede og uobserverede – faktorer, der samvarierer både med implementeringen af udviklingsprogrammet og med elevernes målte læringsresultater.

Vi anvender et analysedesign, der inden for metodelitteraturen omtales et *difference-in-differences-design* (Angrist & Krueger, 1999; Imbens & Wooldridge, 2009; Wooldridge, 2002). Den bærende idé bag effektevalueringslitteraturen er, at det er muligt at estimere effekten af en indsats ved at besvare det, man kalder ”det kontrafaktiske spørgsmål”. I evalueringen af udviklingsprogrammet kan et kontrafaktisk spørgsmål eksempelvis formuleres som: ”Hvordan ville de tosprogede elevers faglige resultater have udviklet sig, hvis ikke udviklingsprogrammet var blevet implementeret på skolen?” I eksemplet udgør de tosprogede elevers faglige resultater resultatmålene, og ved at besvare spørgsmålet kan den faktiske effekt af udviklingsprogrammet estimeres som forskellen mellem den faktiske ændring og den kontrafaktiske ændring i resultatmålene. Ideelt ville vi således skulle observere de samme elevers resultater på samme tid, både med og uden deltagelse i udviklingsprogrammet (”deltagelse i udviklingsprogrammet” via deres skolegang på en skole, der deltager i udviklingsprogrammet hhv. en anden skole). Det er dog i sagens natur ikke muligt, idet elever på et givet tidspunkt enten har deltaget i udviklingsprogrammet eller ej.

I praksis vil man derfor gennemføre en effektevaluering ved at sammenligne elever, som har ”modtaget indsatsen” (her: udviklingsprogrammet), med ”ellers lignende” elever, der ikke har. Vi skal kunne tage højde for observerede og uobserverede forskelle i disse elevers personli-

ge egenskaber (eleveffekter), i deres skoler (skoleeffekter) og udviklingen over tid (tidseffekter). Det kan være vigtigt at kunne tage højde for tids-effekter, fordi der over tid kan være mange andre ting, som eleverne kommer ud for, ud over at de deltager i udviklingsprogrammet, og så er det vanskeligt at skelne udviklingsprogrammets påvirkning fra øvrige påvirkninger.

Ifølge state-of-the-art-metoden inden for effektanalyser ville man i tilfælde som effektevaluering af udviklingsprogrammet anbefale at evaluere med RCT (randomiseret kontrolleret forsøg). Hvis skolernes deltagelse i udviklingsprogrammet var bestemt ved tilfældig udvælgelse (lodtrækning), ville en simpel sammenligning af elevernes faglige resultater efter afslutningen af indsatsen kunne afsløre effekten af udviklingsprogrammet. RCT-tilgangen til effektevalueringen er dog ikke en mulighed i denne evalueringsopgave, da de deltagende skoler er udvalgt uden randomisering. Det er således ikke muligt at sammenligne med en gruppe af skoler, som er randomiseret ind i kontrolgruppen, hvilket ville have gjort, at de to grupper i gennemsnit var ”ens” (eller ikke systematisk forskellige) med hensyn til observerede og uobserverede karakteristika.

Da evalueringsopgaven udelukker anvendelsen af den metodisk fortrukne løsning (RCT), anvender vi de bedste alternative metoder ved at konstruere alternative kontrolgrupper af elever på andre måder, idet vi sammenligner med elever på skoler, der ”ligner” forsøgsskolerne mest muligt, men som ikke deltager i udviklingsprogrammet. Analysemulighederne og datakrav i forhold til de metoder, vi anvender, beskrives i det følgende.

Vi måler elevernes resultater i de tre år før implementeringen, skoleårene 2009/10, 2010/11 og 2011/12, og i tre år efter, at implementeringen begyndte, 2012/13, 2013/14 og 2014/15. Målingerne fra foråret 2010, 2011 og 2012 udgør altså før-målingen, og målingerne fra 2013, 2014 og 2015 udgør eftermålingen.

Ved difference-in-differences-metoden (DID) ses på forskellen i udviklingen på udviklingsprogrammets skoler, sammenlignet med udviklingen over samme tidsperiode i en såkaldt kontrolgruppe af andre lignende skoler. Herved opnår vi, at vi – ud over at tage højde for uobserverede (tidskonstante) forskelle på den enkelte skole eller hos enkelte elever – ved at medtage en yderligere forskel i modellen (nemlig mellem (elever i) indsats- og kontrolskoler) kan tage højde for uobserverede tendenser, der

er fælles³⁰ på tværs af indsats- og kontrolgruppen. Ved at sammenligne udviklingen i indsatsgruppen med udviklingen i kontrolgruppen er det nemlig muligt at kontrollere for andre forhold, der kunne være årsag til forskellen i resultatmålet efter indsatsen.

DID-designet tager afsæt i, hvad der kan karakteriseres som et såkaldt "naturligt eksperiment". I det naturlige eksperiment anvender man situationer fra hverdagen, hvor en naturlig, tilfældig inddeling i henholdsvis en indsats- og en kontrolgruppe opstår. Idet deltagelse i udviklingsprogrammet var kriteriebaseret, kan skoler, der ligner hinanden med hensyn til disse kriterier, opdeles i skoler, der deltog i udviklingsprogrammet, og skoler, der ikke deltog (kontrolgruppen).

For at danne en relevant kontrolgruppe for udviklingsprogrammets skoler anvender vi *propensity score matching*. Metoden forudsiger skolernes sandsynlighed for at deltage i udviklingsprogrammet (propensity score) baseret på en række karakteristika. Udviklingsprogrammets skoler matches herefter med skoler, der har en lignende propensity score, men som ikke deltager i udviklingsprogrammet.

Udviklingsprogrammets skoler blev udvalgt på baggrund af en række kriterier. For at deltage i udviklingsprogrammet skulle skolerne have mindst 40 pct. tosprogede elever og opfylde tre ud af følgende fire kriterier:

- Overgang til ungdomsuddannelse: Under 80 pct. af de tosprogede elever går på en ungdomsuddannelse 15 måneder efter, at de har taget prøverne i 9. klasse.
- Karaktergennemsnit i de bundne fag i 9.-klassesprøverne: De tosprogede elever har under 4,5 i gennemsnit.
- Karaktergennemsnit i læsning i 9.-klassesprøverne: De tosprogede elever har 3 eller derunder i gennemsnit.
- Mindst 10 pct. af de karakterer, som de tosprogede elever har fået ved 9.-klassesprøver, er 00 eller -3, svarende til ikke-bestået andre steder i uddannelsessystemet.

For at danne en veltillende kontrolgruppe af skoler bruger vi andelen af tosprogede elever på skolen, andelen af tosprogede elever, der er i ungdomsuddannelse 15 måneder efter 9. klasse, de tosprogede elevers gennemsnitskarakterer i læsning og i de bundne 9.-klassesprøver og andelen

30. "Fælles" i den forstand, at det er forhold, som berører og påvirker (elever i) begge typer skoler på samme måde, fx inklusionsindsatsen og folkeskolereformen.

af de tosprogede elevers karakterer ved 9.-klassesprøver på 00 eller -3 til at beregne propensity scoren, dvs. skolernes sandsynlighed for at deltage i udviklingsprogrammet.

Alle kriterier er målt som et gennemsnit for årene 2008-2010, som er de år, der har været til rådighed på tidspunktet for udvælgelsen af skoler i foråret 2012. I matching-proceduren betinges på, at kontrolskolerne skal have mindst 40 pct. tosprogede elever. Med den restriktion indgår 60 skoler i matching-proceduren, som udføres på skoleniveau (de 14 UP-skoler og 46 andre folkeskoler).

Matchingproceduren giver os en gruppe bestående af 13 kontrolskoler.³¹ En statistisk test viser, at hvor der er statistisk signifikante forskelle i kriterierne, når man sammenligner udviklingsprogrammets skoler med alle øvrige folkeskoler med flere end 40 pct. tosprogede elever, så er der ikke signifikant forskel i den matchede stikprøve. Det betyder, at vi ved hjælp af matching-proceduren har fundet et sæt af kontrolskoler, som ligner udviklingsprogrammets skoler med hensyn til de nævnte udvalgskriterier (tabel B1.1). Vi har desuden, ved hjælp af en såkaldt falsifikationstest, sikret os, at udviklingen i resultatmålene er ens i udviklingsprogrammets skoler og i kontrolgruppen forud for udviklingsprogrammets start (tabel B1.2).

På trods af at difference-in-differences-metoden har den fordel, at den kan tage højde for generelle udviklinger over tid, som påvirker alle skoler, har den dog den ulempe, at der skal konstrueres en ekstern kontrolgruppe af lignende skoler uden for udviklingsprogrammet, hvilket kan være vanskeligt, når man ikke har et randomiseret design. I et tilfælde som dette er der fordele og ulemper ved begge metoder. Vi vælger derfor at vise resultater for begge metoder, og hvis resultaterne er robuste over for valg af metode, styrker det vores konklusioner.

31. Vi anvender Statas *psmatch2*-procedure, hvor der for hver UP-skole udpeges de to ikke-UP-skoler, som ligner UP-skolen mest med hensyn til propensity scoren (nearest neighbour matching). Den samme ikke-UP-skole kan være kontrolskole for flere UP-skoler (matching med tilbagelægning). I matchingen betinges på common support. Vi har udført en række robusthedsanalyser med alternative matching-algoritmer, jf. kapitel 3.

BILAGSTABEL B1.1

Balancing-test på før-indsats-karakteristika.

	UP-skoler	Kontrolskoler
Gns.-karakterer, bundne karakterer	4,03	4,02
Gns.-karakter, dansk læsning	2,99	3,06
Andel karakterer på -3,0	0,15	0,15
Andel elever i ungdomsuddannelse (15 md.)	0,77	0,78
Andel elever med tosprogsbaggrund	0,65	0,70
Antal skoler	12	15

BILAGSTABEL B1.2

Falsifikationstest. Test af forskelle i udviklingen mellem indsats- og kontrolskoler op til programstart.

		Dansk	Matematik
Interaktion: deltaget i UP*2011	-0,042 (0,145)	-0,054 (0,150)	0,138 (0,105)
Interaktion: deltaget i UP*2012	-0,010 (0,184)	-0,013 (0,176)	0,167 (0,147)
2011 (ref. = 2010)	0,056 (0,130)	0,066 (0,138)	0,005 (0,083)
2012	0,088 (0,173)	0,086 (0,168)	0,014 (0,129)
Deltaget i UP	0,056 (0,130)	0,066 (0,138)	0,005 (0,083)
Skole-specifikke lineære tidstrends*	x	x	x
SES og klassestrin		x	x
N	6.861	6.858	4.156
adj. R^2	0,003	0,071	0,003

BILAG 2 UDMØNTNING AF UDVIKLINGSPROGRAMMETS MÅLSÆTNING

Den overordnede målsætning for udviklingsprogrammet er udmøntet i otte delmål. Seks af delmålene omhandler fokus på sproget i al undervisning, hvorefter skolens pædagogiske personale senest ved programmets afslutning med udgangen af skoleåret 2014/15 skal have viden og redskaber til at:

- Planlægge, gennemføre og evaluere på forståelsesaktiviteter
- Planlægge, gennemføre og evaluere på, om eleverne har tilegnet sig fagets sproglige register
- Give eleverne respons på deres sproglige kunnen
- Planlægge, gennemføre og evaluere på aktiviteter, der kræver, at eleverne er sprogligt aktive
- Tage udgangspunkt i elevens samlede sproglige ressourcer
- Tydeliggøre mål med læringsaktiviteter.

Indsatsen skal sikre, at alle skolerne underviser med fokus på sproget i den samlede undervisning. Den enkelte skole, har i samarbejde med læringskonsulenternes tosprogstteams³², fastlagt konkrete indsatser, der sikrer, at skolen når de opsatte mål. Konkrete indsatser til sikring af pædagogernes og lærernes viden og kompetencer til at implementere fokus på sproget i praksis kan eksempelvis være:

- Efteruddannelse af pædagoger/lærere med manglende kompetencer i at inddrage sproget som dimension i undervisningen
- Aktionslæringsforløb med fokus på implementering af metoder og redskaber til inddragelse af sproget som dimension i undervisningen
- Vejledningsforløb med DSA-vejledere og faglærere om udvikling af faglærerens viden om og praktiske implementering af sprogligt fokus i undervisningen
- Kollegasparring med fokus på at inddrage sproget som dimension i fagene. Lærerne kan fx dele erfaringer og eksemplariske undervisningsforløb på teammøder og aftale at afprøve og evaluere på dem
- Pædagogiske dage med temaer relateret til at inddrage sproget som dimension i undervisningen

32. Tidligere Tosprogs-Taskforcen.

- Indkøb af materialer til brug for at inddrage sproget som dimension i undervisningen, fx materialer til visualisering
- Udvikling af undervisningsforløb til de forskellige fag
- Udvikling af en idébank med undervisningsaktiviteter til ordforråds-tilegnelse, idéer til visualisering i forskellige fag osv.

Med udviklingsprogrammet tilrettelægges endvidere indsatser på skolen, der sikrer, at skolen senest ved udgangen af skoleåret 2014-2015 organiserer skolens DSA-undervisning, så den fremmer skolens samlede fokus på sproget i al undervisning. Dette gøres ved at igangsætte indsatser i forhold til organisering af skolens time- og lærerressourcer, afklaring af rolle- og opgavefordeling og anvendelse af DSA-vejledning.

De resterende to af otte delmål omhandler i den forbindelse skolernes organisering af DSA-undervisningen. Ved udviklingsprogrammets afslutning skal organiseringen af skolens DSA-undervisning være implementeret på skolen, således at:

- Alle har en klar rolle- og opgavefordeling i forhold til DSA i undervisningen
- Skolen har oparbejdet en vidensdelings- og sparringskultur i forhold til at inddrage DSA.

Den enkelte skole fastlægger, i samarbejde med læringskonsulenternes tosprogsteam, konkrete indsatser, der sikrer, at skolen når de opsatte mål. Konkrete indsatser til sikring af optimering af skolens organisering af DSA-undervisningen, så den sikrer fokus på sproget i praksis, kan eksempelvis være:

- Oprettelse af et tosprogsteam og udpegning af en tosprogskordinator
- Udarbejdelse af skriftlige rolle- og opgavebeskrivelser for alle skolens faggrupper i forhold til DSA som dimension i alle fag
- Oprettelse af DSA-vejlederfunktion, herunder eventuel efteruddannelse af DSA-vejleder
- Udarbejdelse og implementering af plan for vidensdeling om DSA på skolen

- Udarbejdelse og implementering af plan for samarbejde mellem skolens faglærere og skolens DSA-vejledere, herunder eventuel efteruddannelse af lærere og ressourcepersoner i aktionslæring
- Lederopfølgning på opgaver, samarbejde og implementering af ovenstående ved MUS/TUS-samtaler.

BILAG 3 UDVIKLING I RESULTATMÅLENE FOR ALLE ELEVER PÅ UDVIKLINGSPROGRAMMETS SKOLER

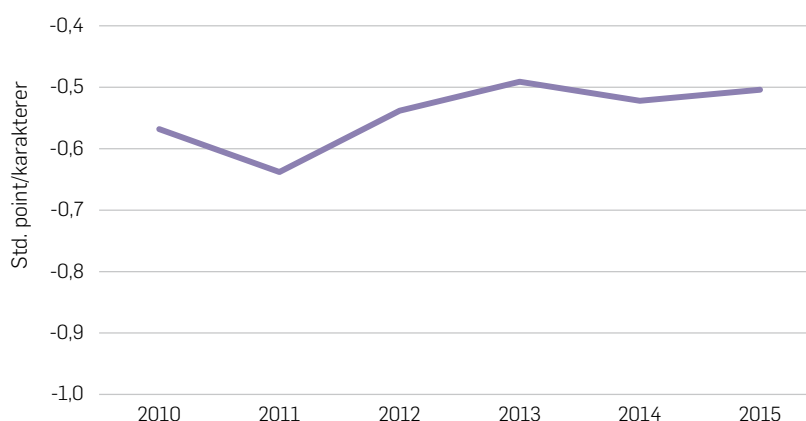
BILAGSFIGUR B3.1

Resultatmålene for alle elever på udviklingsprogrammets skoler for dansk. 2010-2015. Standardiserede point/karakterer.



BILAGSFIGUR B3.2

Resultatmålene for alle elever på udviklingsprogrammets skoler for matematik. 2010-2015. Standardiserede point/karakterer.



BILAG 4 REGISTERDATA OG VARIABLER

Vi anvender hovedsageligt anonymiserede registerdata fra Danmarks Statistik. I disse registre har vi adgang til data for alle elever og skoler i Danmark. Vi anvender disse data, både for at følge elever på udviklingsprogrammets skoler og for at kunne sammenligne med resultater for elever i andre skoler.

Ud over karakterdata for folkeskolens 9.-klasesprøver er der i registrene en række baggrundskarakteristika, som vi benytter til at tage højde for forskelle eleverne og skolerne imellem – såsom etnicitet, køn og socioøkonomisk baggrund. Vi tilknytter desuden data for resultaterne fra de nationale test, som er leveret til projektet af STIL (Styrelsen for It og Læring).

I vores analyser anvender vi informationer om elever i (almindelige) folkeskoler over en 6-årig periode fra skoleåret 2009/10 til 2014/15. De faglige resultater måles i foråret i hvert skoleår. Vi anvender således resultatmål fra forår 2010 til 2015.

INDSATS- OG SAMMENLIGNINGSGRUPPER

Vi gennemfører alle regressionsanalyser med elevdata, men hvor vi tager højde for, at den indsats, der evalueres, er på skoleniveau. Indsatsen er derfor defineret ved, at eleven går på en skole, der er med i udviklingsprogrammet.

Vi anvender to metoder (før-efter-metoden og difference-in-differences-metoden), hvor der anvendes forskellige kontrolgrupper til at belyse betydningen af udviklingsprogrammet for elevernes resultater. For det første benytter vi elever på udviklingsprogrammets skoler, der er testet i årene, før udviklingsprogrammet blev implementeret (2010-2012), og sammenligner disse med elevresultater fra den samme skole i årene under implementeringen (før-efter-metoden). Kontrolgruppen er her således elever på de samme skoler, men som er testet før udviklingsprogrammets start.

For det andet konstruerer vi en kontrolgruppe af skoler, der ikke deltager i udviklingsprogrammet, men ligner udviklingsprogrammets skoler med hensyn til en række relevante karakteristika. Kontrolgruppen her er tilsvarende elever på disse skoler (difference-in-differences-metoden).

MÅL FOR FAGLIGHED (RESULTATMÅL)

For at dokumentere udviklingen i elevernes faglige resultater benytter vi resultater fra karakterer og test i kernefagene i folkeskolen, dansk og matematik.³³ Vi anvender resultater fra de nationale test og fra folkeskolens prøver i 9. klasse.

DE NATIONALE TEST

Eleverne i folkeskolen skal i løbet af deres skoletid gennemføre seks obligatoriske nationale test i dansk og matematik. Der aflægges i alt fire obligatoriske nationale test i dansk og to i matematik. De nationale test i dansk aflægges på 2., 4., 6. og 8. klassetrin, mens matematik testes på 3. og 6. klassetrin. I analyserne anvender vi resultater fra alle klassetrin, hvor der er obligatoriske test. I begge prøvedisciplinerne testes eleverne inden for tre såkaldte profilområder. I dansk er profilområderne sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse, og i matematik er det tal og algebra, geometri og matematik i anvendelse. Elevernes faglige resultater måles for hver af prøvedisciplinerne via den testscore, eleverne opnår til prøven.

I 2015 blev der foretaget ændringer i de nationale test, som gør, at 2015-resultaterne ikke er sammenlignelige med årene før. Det giver et ekstra element af usikkerhed i forbindelse med resultaterne. Selvom vi forsøger at begrænse evt. utilsigtede påvirkninger af ændringerne i vores analyser over tid ved standardisering, er det ikke sikkert, at vi fuldt ud kan tage højde for dette databrud. En særlig analyse, kun med karakterer ved folkeskolens 9.-klassesprøverne (som ikke har været berørt af ændringerne), giver dog den samme konklusion.

FOLKESKOLENS 9.-KLASSESPRØVER

Ved udgangen af 9. klasse er der obligatoriske 9.-klassesprøver i bl.a. kernefagene dansk og matematik i følgende prøvediscipliner: dansk (læsning, retskrivning, skriftlig fremstilling og mundtlig), matematik (problemløsning og færdighedsregning).³⁴ Elevernes faglige resultater måles for hver af prøvedisciplinerne via den karakter, eleverne opnår til prøven. Tabel B4.1 opsummerer de dimensioner, der indgår i undersøgelsens resultatomål.

33. Vi har valgt at fokusere på dansk og matematik, som er kernefagene i undervisningen i folkeskolen.

34. I 2014 er mundtlig matematik (gen-)indført som udtræksfag. Vi har dog valgt ikke at medtage mundtlig matematik i resultatomålet, da karakterer herfor kun findes fra sommeren 2014 og fremefter. Fra 2015 er de to skriftlige prøver i matematik omdøbt fra problemløsning og færdighedsregning til matematik med hhv. uden hjælpemidler. Indholdsmæssigt er prøverne uændrede.

Til brug i analyserne konstruerer vi to samlede resultatmål: ét for dansk og ét for matematik. For at resultater fra de nationale test og fra 9.-klassesprøverne kan indgå i et samlet mål – på trods af, at de måles på forskellige skalaer – transformeres karakterer og scorer til en fælles skala. Alle resultatmål transformeres til normaliseret form (med gennemsnit = 0, standardafvigelse = 1), hvorefter der beregnes et simpelt gennemsnit af resultaterne for de enkelte delprøver/-test. Transformationen er foretaget inden for klasstrin, delprøve (9.-klassesprøver) hhv. profilområde (nationale test³⁵) og skoleår.

BILAGSTABEL B4.1

Dimensioner i undersøgelsens resultatmål.

	Dansk	Matematik
	Sprogforståelse Afkodning Tekstforståelse	Tal og algebra Geometri Matematik i anvendelse
Nationale test	<i>2., 4., 6. og 8. klasstrin</i>	<i>3. og 6. klasstrin</i>
	Læsning Retskrivning Skriftlig fremstilling Mundtlig dansk	Problemløsning Færdighedsregning
9.-klassesprøver	<i>9. klasstrin</i>	<i>9. klasstrin</i>

KONTROLVARIABLER

I regressionsanalyserne medtager vi en række kontrolvariabler. Hermed tages højde for, at elever i udviklingsprogrammets skoler og andre folkeskoler kommer fra forskellige hjem, som fx kan give variation i, hvor megen opbakning (både fagligt og socialt) der i deres hjem er om uddannelse. Forældrenes egen uddannelse kan fx både have betydning for deres valg af bopæl og skole og dermed for, hvorvidt deres barn går i en skole, der er blevet omfattet af udviklingsprogrammet, eller går i en anden folkeskole – og det kan samtidig have betydning for, hvordan deres barn klarer sig i skolen. For at tilvejebringe et retvisende resultat for betydningen af udviklingsprogrammet for elevernes faglige resultater medtages kontrolvariablerne i de statistiske analyser.

I de statistiske analyser medtages følgende kontrolvariabler: mors/fars højeste uddannelse (grundskole, erhvervsuddannelse, gymnasial

35. Med hensyn til resultater fra de nationale test er det rå-scoren (den såkaldte theta-score), der normaliseres og bruges i regressionerne.

uddannelse, videregående uddannelse), mors/fars tilknytning til eller stilling på arbejdsmarkedet, mors/fars indkomst, om den unge bor sammen med begge forældre eller én forælder/ingen forælder ved afslutningen af grundskolen, morens alder ved den unges fødsel samt antal børn i familien.

BILAGSTABEL B4.2

Deskriptiv statistik for kontrolvariablerne.

Variabler:	Gennemsnit	Standardafvigelse	Minimum	Maksimum
Dreng	0,48	0,50	0	1
Indvandrer	0,12	0,32	0	1
Efterkommer	0,88	0,32	0	1
Ét barn i familien	0,09	0,28	0	1
To børn i familien	0,26	0,44	0	1
Tre børn i familien	0,31	0,46	0	1
Fire børn i familien	0,21	0,40	0	1
Fem eller flere børn i familien	0,14	0,35	0	1
Oprindelsesland: Tyrkiet	0,17	0,38	0	1
Oprindelsesland: Libanon	0,15	0,36	0	1
Oprindelsesland: Irak	0,12	0,32	0	1
Oprindelsesland: Andre	0,56	0,50	0	1
Bor med begge (biologiske) forældre	0,65	0,48	0	1
Mor: selvstændig	0,02	0,12	0	1
Mor: øverste/mellem lønniveau	0,03	0,16	0	1
Mor: grundlønniveau	0,10	0,30	0	1
Mor: øvrige lønniveau	0,16	0,37	0	1
Mor på overførselsindkomst	0,51	0,50	0	1
Mor: øvrige på arbejdsmarkedet	0,16	0,37	0	1
Far: selvstændig	0,07	0,26	0	1
Far: øverste/mellem lønniveau	0,03	0,16	0	1
Far: grundlønniveau	0,14	0,34	0	1
Far: øvrige lønniveau	0,15	0,36	0	1
Far på overførselsindkomst	0,44	0,50	0	1
Far: øvrige på arbejdsmarkedet	0,08	0,27	0	1
Mor kun grundskoleuddannet	0,47	0,50	0	1
Mor: erhvervsfaglig uddannelse	0,19	0,39	0	1
Mor: studentereksamen	0,12	0,33	0	1
Mor: videregående uddannelse	0,10	0,30	0	1
Mor: indkomst, faste priser (mio. kr.)	0,18	0,07	0	.
Far kun grundskoleuddannet	0,36	0,48	0	1
Far: erhvervsfaglig uddannelse	0,21	0,41	0	1
Far: studentereksamen	0,09	0,29	0	1
Far: kort videregående uddannelse	0,15	0,36	0	1
Far: indkomst, faste priser (mio. kr.)	0,17	0,10	0	.
2. klassetrin	0,17	0,37	0	1
3. klassetrin	0,17	0,38	0	1
4. klassetrin	0,17	0,37	0	1
6. klassetrin	0,17	0,38	0	1
8. klassetrin	0,16	0,36	0	1
9. klassetrin	0,16	0,37	0	1
Antal observationer	10750			

Anm.: Maksimalværdierne for indkomst må ikke afrapporteres iflg. Danmark Statistiks regler for anonymitet.

Desuden kan en række karakteristika hos eleven selv have betydning, både for, om eleven går i en skole, der er omfattet af udviklingsprogrammet, og elevens faglige resultater. Vi medtager derfor følgende variabler: køn, en indikator for, om eleven er indvander (dvs. født uden for Danmark) eller efterkommer (født i Danmark af forældre født i udlandet), samt et sæt af indikatorer for elevens oprindelsesland. For kontrolvariablerne er beskrivende statistik vist i bilagstabel B4.2.

Sidst medtager vi lineære præ-tidstrends for at tage højde for generelle udviklingstendenser i elevresultaterne på skolerne, som ikke skyldes implementeringen af udviklingsprogrammet. Alle kontrolvariabler er målt i året, hvor den pågældende test/prøve er taget.

BILAG 5 REGRESSIONSRESULTATER FOR HOVED-MODELLEN

BILAGSTABEL B5.1

Resultater for dansk og matematik fra difference-in-differences-modellen (tabel 3.1).

	Dansk	Matematik
Effekt af UP, sammenlignet med udvikling i kontrolgruppen	0,052 (0,104)	-0,033 (0,146)
Niveaueffekt af UP for kontrolgruppen	0,021 (0,099)	-0,064 (0,127)
Skole i UP	-0,022 (0,152)	-0,118 (0,118)
Tidstrend (år)	0,022 (0,108)	0,025 (0,076)
Forskel ml. lineær udvikling før og efter UP-start for kontrolgruppen	-0,026 (0,153)	-0,019 (0,109)
Forskel i lineær udvikling mellem UP og kontrolskoler før UP-start	-0,031 (0,094)	0,063 (0,074)
Forskel mellem UP-skoler og kontrolgruppen i lineær udvikling efter UP-start, sammenlignet med før	0,022 (0,143)	-0,099 (0,118)
Dreng (ref. = pige)	-0,139 (0,019) ***	0,085 (0,021) ***
Indvandrer (ref. = efterkommer)	0,027 (0,049)	0,075 (0,035) *
Familiestruktur (ref. = bor med begge forældre)		
Bor med én forælder	-0,066 (0,037)	-0,086 (0,028) **
Bor uden forældre	-0,286 (0,136) *	-0,240 (0,115) *
Antal børn i familien (ref. = 2 børn)		
Enebarn	-0,022 (0,046)	-0,049 (0,060)
3 børn	-0,032 (0,054)	0,017 (0,045)
4 børn	-0,037 (0,051)	0,003 (0,047)
5 eller flere børn	-0,124 (0,061)	-0,143 (0,055) *
Mors arbejdsmarkedsstatus (ref. = lønmodtager på grundniveau)		
Mor: selvstændig	0,236 (0,101) *	0,420 (0,089) ***
Mor: øverste lønniveau	0,358 (0,164) *	0,364 (0,185)
Mor: mellemste lønniveau	0,218 (0,108)	0,276 (0,104) *

(Tabellen fortsættes)

BILAGSTABEL B5.1 FORTSAT

Resultater for dansk og matematik fra difference-in-differences-modellen.

	Dansk	Matematik
Mor: øvrige lønniveau	-0,095 *	0,019
	(0,043)	(0,052)
Mor på overførselsindkomst, pct.	-0,044	-0,041
	(0,044)	(0,062)
Mor: øvrige på arbejdsmarkedet	-0,052	0,030
	(0,053)	(0,055)
<i>Fars arbejdsmarkedsstatus (ref. = lønmodtager på grundniveau)</i>		
Far: selvstændig	-0,094	-0,085
	(0,051)	(0,062)
Far: øverste lønniveau	-0,033	0,196
	(0,149)	(0,152)
Far: mellemste lønniveau	0,184	0,261 *
	(0,106)	(0,126)
Far: øvrige lønniveau	-0,116 **	-0,073
	(0,041)	(0,049)
Far på overførselsindkomst, pct.	-0,185 ***	-0,144 **
	(0,033)	(0,042)
Far: øvrige på arbejdsmarkedet	-0,073	-0,128
	(0,064)	(0,063)
<i>Mors højeste uddannelse (ref. = grundskole)</i>		
Mor: studentereksamen	0,031	0,021
	(0,048)	(0,048)
Mor: erhvervsfaglig uddannelse	0,102 *	0,071
	(0,044)	(0,037)
Mor: videregående uddannelse	0,120 **	0,077
	(0,042)	(0,059)
<i>Fars højeste uddannelse (ref. = grundskole)</i>		
Far: studentereksamen	0,060	0,043
	(0,093)	(0,069)
Far: erhvervsfaglig uddannelse	0,105 *	0,131 *
	(0,041)	(0,049)
Far: videregående uddannelse	0,238 ***	0,196 ***
	(0,047)	(0,044)
<i>Mors og fars indkomst (i mio. kr.)</i>		
Mors indkomst	0,369	0,231
	(0,247)	(0,237)
Fars indkomst	0,076	-0,201
	(0,178)	(0,140)

(Tabellen fortsættes)

BILAGSTABEL B5.1 FORTSAT

Resultater for dansk og matematik fra difference-in-differences-modellen.

	Dansk	Matematik
<i>Klassetrinet, prøven er taget på (Ref. dansk = 2. klassetrin; ref. matematik = 6. klassetrin)</i>		
3. klassetrin		-0,026 (0,029)
4. klassetrin	0,133 * (0,064)	
6. klassetrin	0,097 (0,089)	
8. klassetrin	0,224 * (0,099)	
9. klassetrin	0,239 *** (0,063)	-0,195 *** (0,038)
Går i specialklasse	-1,173 *** (0,185)	-1,019 *** (0,158)
Modtager undervisning i dansk som andetsprog	-0,349 *** (0,066)	-0,274 *** (0,053)
Går i modtagelsesklasse	-0,843 ** (0,237)	-0,222 (0,307)
N	12.852	7.760
adj. R^2	0,108	0,084

Anm.: Standardfejl i parenteser. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Endvidere inkluderet: skole-specifikke lineære tids-trends, skole-fixed-effekter, indikatorer for oprindelsesland og for manglende værdier, konstant.

BILAG 6 ROBUSTHEDSANALYSER

Af de 14 skoler i udviklingsprogrammet er der to såkaldte erstatningsskoler, som ikke nødvendigvis opfylder udvælgelseskravene. Som et robusthedstjek for vores hovedresultater har vi derfor gentaget analysen for de 12 oprindeligt udvalgte skoler alene, men heller ikke her er resultaterne statistisk signifikant forskellige fra nul. Konklusionen er derfor uændret, dvs. at vi ikke kan påvise en effekt af udviklingsprogrammet i implementeringsperioden.

Nogle elever på UP-skolerne har måske ikke modtaget den fulde indsats, da de ikke har været på en UP-skole i hele indsatsperioden. For at undersøge, om det ændrer konklusionen, at vi kun medtager elever, der har været på skolen i hele indsatsperioden, har vi gentaget hovedanalysen, men hvor vi har ekskluderet 2014-observationer for elever, der kun har været på en UP-skole i 2014, men ikke i 2013. Estimationsresultaterne er næsten uændrede.

Vi har endvidere beregnet resultaterne, hvor vi i stedet for at inkludere skole-fixed-effekter har estimeret med elev-fixed-effekter for de elever, der har resultatmål både før og efter starten af udviklingsprogrammet. Konklusionen her er dog igen, at vi ikke kan påvise en statistisk signifikant effekt af udviklingsprogrammet på elevernes resultatmål i dansk og matematik.

Vi har endvidere undersøgt, om konklusionerne er følsomme over for variationer i kontrolgruppen af skoler. Vi har anvendt en række forskellige algoritmer (nearest-neighbour, kernel og radius), jf. tabel B6.1-3, men den grundlæggende konklusion, at UP ikke kan vises at have særlig effekt, er uændret.

BILAGSTABEL B6.1

Resultater for dansk og matematik fra difference-in-differences-modellen med varierende 'nearest neighbour' matching-algoritmer.

	(1)	(2)	(3)
<i>5 nearest neighbours (21 kontrolskoler, 12 UP-skoler på common support)</i>			
Dansk			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,030	0,088	-0,004
Standardfejl	(0,107)	(0,172)	(0,045)
N	15.576	13.098	15.576
Matematik			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	-0,073	0,041	-0,037
Standardfejl	(0,135)	(0,213)	(0,039)
N	9.380	7.928	9.380
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassetrin	x	x	x
<i>4 nearest neighbours (18 kontrolskoler, 12 UP-skoler på common support)</i>			
Dansk			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,055	0,047	-0,018
Standardfejl	(0,099)	(0,172)	(0,039)
N	14.640	12.305	14.640
Matematik			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	-0,038	-0,003	-0,036
Standardfejl	(0,134)	(0,215)	(0,040)
N	8.795	7.425	8.795
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassetrin	x	x	x

BILAGSTABEL B6.2

Resultater for dansk og matematik fra difference-in-differences-modellen med varierende 'kernel' matching-algoritmer.

	(1)	(2)	(3)
<i>Kernel, bandwidth 0,055 (25 kontrolskoler, 11 UP-skoler på common support)</i>			
Dansk			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,167	0,177	-0,045
Standardfejl	(0,128)	(0,214)	(0,043)
N	18.343	15.376	18.343
Matematik			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,008	-0,074	-0,064
Standardfejl	(0,129)	(0,215)	(0,036)
N	11.054	9.337	11.054
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassetrin	x	x	x
<i>Kernel, bandwidth 0,045 (20 kontrolskoler, 11 UP-skoler på common support)</i>			
Dansk			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,172	0,159	-0,048
Standardfejl	(0,126)	(0,223)	(0,041)
N	15.948	13.347	15.948
Matematik			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,004	-0,102	-0,065(*)
Standardfejl	(0,125)	(0,215)	(0,036)
N	9.576	8.081	9.576
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassetrin	x	x	x
<i>Kernel, bandwidth 0,035 (17 kontrolskoler, 11 UP-skoler på common support)</i>			
Dansk			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,166	0,147	-0,046
Standardfejl	(0,128)	(0,238)	(0,040)
N	14.518	12.131	14.518
Matematik			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	-0,019	-0,176	-0,058
Standardfejl	(0,124)	(0,212)	(0,038)
N	8.745	7.346	8.745
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassetrin	x	x	x

BILAGSTABEL B6.3

Resultater for dansk og matematik fra difference-in-differences-modellen med varierende 'radius' matching-algoritmer.

	(1)	(2)	(3)
<i>Radius, caliper 0.055 (25 kontrolskoler, 11 UP-skoler på common support)</i>			
Dansk			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,158	0,196	-0,042
Standardfejl	(0,130)	(0,200)	(0,044)
N	18.343	15.376	18.343
Matematik			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,041	-0,009	-0,065
Standardfejl	(0,139)	(0,221)	(0,037)
N	11.054	9.337	11.054
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassetrin	x	x	x
<i>Radius, caliper 0.045 (20 kontrolskoler, 11 UP-skoler på common support)</i>			
Dansk			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,162	0,206	-0,043
Standardfejl	(0,134)	(0,205)	(0,047)
N	15.948	13.347	15.948
Matematik			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,016	-0,018	-0,067
Standardfejl	(0,136)	(0,218)	(0,036)
N	9.576	8.081	9.576
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassetrin	x	x	x
<i>Radius, caliper 0.035 (17 kontrolskoler, 11 UP-skoler på common support)</i>			
Dansk			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,171	0,149	-0,049
Standardfejl	(0,125)	(0,210)	(0,042)
N	14.518	12.131	14.518
Matematik			
Deltagelse i udviklingsprogrammet (estimat)	0,037	-0,036	-0,074
Standardfejl	(0,133)	(0,223)	(0,036)
N	8.745	7.346	8.745
Lineær præ-tidstrend	x	x	x
SES og klassetrin	x	x	x

LITTERATUR

- Angrist, J.D. & J.-S. Pischke (2009): *Mostly Harmless Econometrics. An Empiricist's Companion*. 1. udg. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Angrist, J.D. & A.B. Krueger (1999): "Empirical Strategies in Labor Economics". I: Ashenfelter, O. & D. Card (red.): *Handbook of Labor Economics*, 1. udg., bd. 3A, s. 1031-1083 Amsterdam: Elsevier.
- Christensen, V.T., N. Egelund, E.K. Fredslund & T.P. Jensen (2014): *PISA Etniske 2012*. København: KORA.
- Danmarks Statistik (2014): *Indvandrere i Danmark*. København: Danmarks Statistik.
- Dee, T. & M. West (2011): "The Non-Cognitive Returns to Class Size". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), s. 23-46.
- Imbens, G.W. & J.M. Wooldridge (2009): "Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation". *Journal of Economic Literature*, 47(1), s. 5-86.
- Jensen, V.M. & L.P. Nielsen (2010): *Veje til ungdomsuddannelse 1. Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 10:24.

- Mehlbye, J., B.S. Rangvid, B. Larsen, A. Fredriksson & K.S. Nielsen (2011): *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige*. København: AKF.
- OECD (2013): *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Ottosen, M.H., D. Andersen, K.M. Dahl, A.T. Hansen, M. Lausten & S.V. Østergaard (2014): *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 14:30.
- Wooldridge, J. (2002): *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge & London: MIT Press.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2015

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Nogle rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 15:01 Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen: *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. 122 sider. ISBN: 978-87-7119-276-6. e-ISBN: 978-87-7119-277-3. Pris: 120,00 kr.
- 15:02 Benjaminsen, L., T. Dyrvig & T. Gliese: *Livet på hjemløseboformer*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-278-0. e-ISBN: 978-87-7119-279-7. Pris: 140,00 kr.
- 15:03 Gorinas, C. & V. Jakobsen: *Indvandreres og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-280-3. e-ISBN: 978-87-7119-281-0. Pris: 170,00 kr.
- 15:04 Niss, N.K., A. Kierkgård, A.-K. Højen-Sørensen & A.Aa. Hansen: *Barrierer for tidlig opsporing af alkoholproblemer i børnefamilier. En analyse af barrierer for frontpersonalet*. 145 sider. e-ISBN: 978-87-7119-282-7. Netpublikation
- 15:05 Bengtsson, S., A.L. Rasmussen & S. Gregersen: *Metoder i botilbud*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-283-4. e-ISBN: 978-87-7119-284-1. Pris: 200,00 kr.

- 15:06 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2014*. 240 sider. ISBN: 978-87-7119-285-8. e-ISBN: 978-87-7119- 286-5. Pris: 240,00 kr.
- 15:07 Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M.K. Jørgensen. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-287-2. e-ISBN: 978-87-7119-288-9. Pris: 140,00 kr.
- 15:08 Østergaard, S.V., A.B. Steensgaard, A.T. Hansen, S. Henze-Pedersen & J. Østergaard: *På vej mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?* 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 289-6. Netpublikation.
- 15:09 Keilow, M. & A. Holm: *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Baseline data fra evaluering af folkeskolereformen*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-290-2. Netpublikation.
- 15:10 Albæk, K., H.B. Bach, R. Bille, B.K. Graversen, H. Holt, S. Jensen & A.B. Jonassen: *Evaluering af mentorordningen*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-291-9. Netpublikation.
- 15:12 Christensen, E. & S. Baviskar: *Unge i Grønland. Med fokus på seksualitet og seksuelle overgreb*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-293-3. e-ISBN: 978-87-7119- 294-0. Pris: 120,00 kr.
- 15:13 Christensen, E. & S. Baviskar: *Kalaallit nunaanni inuusuttut. Kinguaasiuutitut tunngasut kinguaasiuutitigullu innarliisarnit qitunnegarlutik*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-295-7. e-ISBN: 978-87-7119-296-4. Pris: 140,00 kr.
- 15:14 Rangvid, B.S., V.M. Jensen & S.S. Nielsen. *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*. 99 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 297-1. Netpublikation.
- 15:15 Amilon, A. (red.): *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-304-6. e-ISBN: 978-87-7119- 300-8. Pris: 280,00 kr.
- 15:16 Amilon, A.: *Evaluering af lokale initiativer for fortidspensionister*. 96 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 301-5. Netpublikation
- 15:17 Jakobsen, V.: *Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-305-3. e-ISBN: 978-87-7119- 306-0. Pris: 140,00 kr.
- 15:18 Christensen, G., A.G. Jeppesen, A.A. Kjær & K. Markwardt: *Udsættelser af lejere – Udvikling og benchmarking. Lejere berørt af foged-*

- sager og udsættelser i perioden 2007-13. 178 sider, e-ISBN: 978-87-7119-307-7. Netpublikation
- 15:19 Christensen, C.P. & C. Scavenius: *Et felteksperiment med Kærlighed i Kaos. Et forældretræningsprogram til familier med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-308-4. e-ISBN: 978-87-7119-309-1. Pris: 90,00 kr.
- 15:20 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse i 2014. Regionale forskelle*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-310-7. e-ISBN: 978-87-7119-311-4. Pris: 90,00 kr.
- 15:21 Nielsen, C.P., M.D. Munk, M.T. Jensen, K. Karmsteen & A.-M.K. Jørgensen: *Mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser. En forskningskortlægning*. 168 sider. e-ISBN: 978-87-7119-312-1. Netpublikation.
- 15:22 Sievertsen, H.H. & C.J. de Montgomery: *Børn i lavindkomstfamilier*. 105 sider. e-ISBN: 978-87-7119-313-8. Netpublikation.
- 15:23 Wendt, R.E. & A.-M.K. Jørgensen: *Forskningskortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinaviske dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2013*. 98 sider. E-ISBN: 978-87-7119-314-5. Netpublikation.
- 15:24 Termansen, T., T. Dyrvig, N.K. Niss & J.H. Pejtersen: *Unge i misbrugsbehandling*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-315-2. e-ISBN: 978-87-7119-316-9. Pris: 170,00 kr.
- 15:25 Christensen, E.: *Det har vi lært af NAKUUSA*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-317-6. Netpublikation.
- 15:26 Christensen, E.: *Nakuusamit makku ilikkarpavut. NAKuusap meeqqanut isummersorfiani ilaasortanik apersuineq*. 62 sider. e-ISBN: 978-87-7119-318-3. Netpublikation.
- 15:27 Keilow, M. & A. Holm: *Skalaer til måling af elevtrivsel på erhvervsuddannelserne. En analyse af data fra tidligere trivselsmålinger. Bidrag til Undervisningsministeriets udvikling af elevtrivselsmålinger på erhvervsuddannelserne*. 92 sider. e-ISBN: 978-87-7119-319-0. Netpublikation.
- 15:28 Andersen, D. & B.S. Rangvid: *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning. Implementering og elevresultater af udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed i de 2 første år*. 116 sider. e-ISBN: 978-87-7119-320-6. Netpublikation.
- 15:29 Baviskar, S: *Grønlandere i Danmark. En registerbaseret kortlægning*. 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-321-3. Netpublikation.

- 15:30 Siren, A., R.N. Brunner & R.C.H. Jørgensen: *"Øvelse gør mester" i Næstved Kommune. Evaluering af livskvalitet i forbindelse med et rehabiliteringsforløb på plejecentre*. 71 sider. e-ISBN: 978-87-7119-322-0. Netpublikation.
- 15:31 Holt, H., M. Larsen, H.B. Bach & S. Jensen: *Borgere I fleksjob efter reformen*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-323-7. e-ISBN: 978-87-7119-324-4. Pris: 200,00 kr.
- 15:32 Keilow, M., M. Friis-Hansen, R.M. Kristensen & A. Holm: *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-325-1. e-ISBN: 978-87-7119-326-8. Pris: 170,00 kr.
- 15:33 Christensen, E: *3-5 år efter ophold i Mælkebøtten – en opfølgning af 26 børn og unge*. 64 sider. ISBN: 978-87-7119-327-5. e-ISBN: 978-87-7119-328-2. Pris: 60,00 kr.
- 15:34 Christensen, E: *Meeqqanik inuusuttunillu 26-nik malinnaaqinneq - Mælkebøttenimit nuunnerinit ukiut 3-5 kingorna*. 64 sider. ISBN: 978-87-7119-329-9. e-ISBN: 978-87-7119-330-5. Pris: 60,00 kr.
- 15:35 Benjaminsen, L. & H.H. Lauritzen: *Hjemløshed i Danmark 2015. National kortlægning*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-333-6. e-ISBN: 978-87-7119-334-3. Pris: 200,00 kr.
- 15:36 Nielsen, C.P., A.T. Hansen, V.M. Jensen & K.S. Arendt: *Folkeskolereformen. Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. 137 sider. E-ISBN: 978-87-7119-335-0. Netpublikation.
- 15:37 Jensen, M.T., K. Karmsteen, A.-M.K. Jørgensen & S.B. Rayce: *Psychosocial Function and Health in Veteran Families - A Gap Map of Publications within the Field*. 220 sider. e-ISBN: 978-87-7119-336-7. Netpublikation.
- 15:38 Sievertsen, H.H: *En god start – betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling*. 83 sider. e-ISBN: 978-87-7119-337-4. Netpublikation.
- 15:39 Mehlsen, L., H. Holt, H.B. Bach & C. Törnfeldt: *Ressourceforløb. Koordinerende sagsbehandlers og borgeres erfaringer*. 108 sider. ISBN: 978-87-7119-338-1. Pris: 200,00 kr.
- 15:40 Kjer, M.G., S. Baviskar & S.C. Winter: *Skoleledelse I folkeskolereformens første år. En kortlægning*. 140 sider. e-ISBN: 978-87-7119-340-4. Netpublikation.
- 15:41 Benjaminsen, L., S.B. Andrade, D. Andersen, M.H. Enemark & J.F. Birkelund: *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark*.

- En registerbaseret kortlægning.* 336 sider. ISBN: 978-87-7119-341-1. e-ISBN: 978-87-7119- 342-8. Pris: 330,00 kr.
- 15:42 Lausten, M., S. Frederiksen, R.F. Olsen, A.A. Nielsen & T.T. Bengtsson: *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer – del II. Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-343-5. e-ISBN: 978-87-7119- 344-2. Pris: 120,00 kr.
- 15:43 Niss, N.K. & I.S. Rasmussen: *Evaluering af satspuljen forebyggende indsatser for overvægtige børn og unge.* 129 sider. e-ISBN: 978-87-7119-345-9. Netpublikation.
- 15:44 Jakobsen, V., M. Larsen & S. Jensen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2015.* 272 sider. ISBN: 978-87-7119-346-6. e-ISBN: 978-87-7119- 347-3. Pris: 270,00 kr.
- 15:45 Christensen, G., R.C.H. Jørgensen & M.R. Larsen: *Erfaringer med at ændre socialt mix i udsatte boligområder. Evaluering af brugen af anvisnings- og udlejningsredskaber som led i Landsbyggefondens 2006-10-midler.* 208 sider. ISBN: 978-87-7119-348-0. e-ISBN: 978-87-7119- 349-7. Pris: 200,00 kr.
- 15:46 Mehlsen, L., M.T. Jensen, A.-M.K. Jørgensen, R.E. Wendt & G. Christensen: *Effektfulde indsatser i boligområder til forebyggelse af kriminalitet. En systematisk forskningsoversigt, nr. 1 af 4.* 112 sider. ISBN: 978-87-7119-350-3. e-ISBN: 978-87-7119- 351-0. Pris: 110,00 kr.
- 16:01 Skårhøj, A., A.-K. Højen-Sørensen, K. Karmsteen, H. Oldrup & J.H. Pejtersen: *Anbragte unges overgang til voksenlivet. Evaluering af fire efterværnsinitiativer under efterværnspakken.* 160 sider. ISBN: 978-87-7119-352-7. e-ISBN: 978-87-7119- 353-4. Pris: 160,00 kr.
- 16:02 Andersen, D., M.B. Holtet, L. Weisbjerg & L.L. Eriksen: *Alkoholbehandling til socialt udsatte borgere. Systemets tilbud i borgerperspektiv.* 176 sider. ISBN: 978-87-7119-354-1. e-ISBN: 978-87-7119-355-8. Pris: 170,00 kr.
- 16:03 Baviskar, S., M.N. Christoffersen, K. Karmsteen, H. Hansen, M. Leth-Espensen, A. Christensen & J. Brauner: *Kontinuitet i anbringelser. Evaluering af lovændringer under Barnets reform, delrapport 1.* 128 sider. e-ISBN: 978-87-7119-356-5. Netpublikation.
- 16:04 Niss, N.K., K.I. Dannesboe, C.P. Nielsen & C.P. Christensen: *Evaluering af inklusionsindsatsen i Billund Kommune.* 132 sider. e-ISBN: 978-87-7119-357-2. Netpublikation.

- 16:05 Benjaminsen, L., M.H. Holm & J.F. Birkelund: *Fattigdom og afsavn. Om materielle og sociale afsavn blandt økonomisk fattige og ikke-fattige*. 336 sider. ISBN: 978-87-7119-358-9. e-ISBN: 978-87-7119-359-6. Pris: 320 kr.
- 16:06 Keilow, M., M. Friis-Hansen, S. Henze-Pedersen & S. Ravn: *Inklusionsindsatser i folkeskolen. Resultater fra to lodtrækningsforsøg*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-361-9. e-ISBN: 978-87-7119-362-6. Pris: 130 kr.
- 16:07 Niss, N.K. & I.S. Rasmussen: *Evaluering af satspuljen "Forebyggende indsatser for overvægtige børn og unge". Projekt "Øget udbytte" på Julemærkehjemmene*. 130 sider. e-ISBN: 978-87-7119-363-3. Netpublikation.
- 16:08 Andersen, D, K. Markwardt, L.B. Larsen & M.A. Svendsen: *Vel-færdsteknologi i plejeboliger. Borger, medarbejder og økonomisk perspektiv*. 200 sider. e-ISBN: 978-87-7119-364-0. Netpublikation.
- 16:09 Amilon, A & A.G. Jeppesen: *Økonomisk udsatte pensionister. Levevilkår blandt økonomisk dårligt stillede pensionister*. 98 sider. ISBN: 978-87-7119-365-7. e-ISBN: 978-87-7119-366-4. Pris: 100 kr.
- 16:10 Bille, R.: *Implementering af beskæftigelsespolitik i Danmark*. 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-369-5. Netpublikation.
- 16:11 Bach, H.B., L. Mehlsen & J. Høgelund.: *Evidens om effekten af indsatser for ledige seniorer*. 62 sider. e-ISBN: 978-87-7119-370-1. Netpublikation.
- 16:12 Mehlsen, L., R.C.H. Jørgensen, M.G. Kjer & V. Jakobsen: *Effektfulde indsatser i boligområder til at forbedre børns skolegang og uddannelse og voksnes arbejdsmarkedsparathed. En systematisk forskningsoversigt, nr. 2 og 3 af 4*. 172 sider. ISBN: 978-87-7119-371-8. e-ISBN: 978-87-7119-372-5. Pris 170 kr.
- 16:13 Mehlsen, L., R.C.H. Jørgensen, M.G. Kjer & V. Jakobsen: *Effektfulde indsatser i boligområder til at øge børns trivsel og forbedre forældres kompetencer. En systematisk forskningsoversigt, nr. 4 af 4*. 134 sider. ISBN: 978-87-7119-373-2. e-ISBN: 978-87-7119-374-9. Pris: 130 kr.
- 16:14 Højen-Sørensen, A.-K., L. J. Kristiansen, A.-M.K. Jørgensen & R.E. Wendt: *Kortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinaviske dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2014*. 107 sider. e-ISBN: 978-87-7119-375-6. Netpublikation.

- 16:15 Larsen, M., H. Holt, M.R. Larsen: *Et kønsopdelt arbejdsmarked. Udviklingstræk, konsekvenser og forklaringer*. 170 sider. ISBN: 978-87-7119-376-3. e-ISBN: 978-87-7119-377-0. Pris: 170 kr.
- 16:16 Oldrup, H., M.N. Christoffersen, I.L. Kristiansen, S.V. Østergaard: *Vold og seksuelle overgreb mod børn og unge i Danmark 2016*. 256 sider. ISBN: 978-87-7119-378-7. e-ISBN: 978-87-7119-379-4. Pris: 250,00 kr.
- 16:17 Oldrup, H., S. Frederiksen, S. Henze-Pedersen & R.F. Olsen: *Indsat far udsat barn. Hverdagsliv og trivsel blandt børn af fængslede*. 140 sider. e-ISBN: 978-87-7119-380-0. Netpublikation.
- 16:18 Thomsen, J.-P. (red): *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95 – Forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-383-1. e-ISBN: 978-87-7119-384-8. Pris: 290,00 kr.
- 16:19 Hansen, H, C.P. Christensen & T. Termansen: *Evaluering af Feedback-Informed Treatment ved Silkeborg Kommunes Familiecenter*. 77 sider. e-ISBN: 978-87-7119-385-5. Netpublikation.
- 16:20 Højen-Sørensen, A.-K., Kohl, K.S., Dahl, K.M.V., Oldrup, H. & Pejtersen, J.H.: *Lige Muligheder – Udsatte børn og unge. Afsluttende evaluering*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-386-2. e-ISBN: 978-87-7119-387-9. Pris: 180,00 kr.
- 16:21 Bagger, S., K.S. Kohl, M.T. Strande & K. Karmsteen: *Anbragte børns skolegang på intern skole*. 89 sider. e-ISBN: 978-87-7119-388-6. Netpublikation.
- 16:22 Rangvid, B.S.: *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning. Implementering og elevresultater af udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed – afsluttende rapport*. 103 sider. e-ISBN: 978-87-7119-389-3. Netpublikation.

SKOLEUDVIKLING MED FOKUS PÅ SPROG I AL UNDERVISNING

IMPLEMENTERING OG ELEVRESULTATER AF UDVIKLINGSPROGRAM TIL STYRKELSE AF TOSPROGEDE ELEVERS FAGLIGHED – AFSLUTTENDE RAPPORT

I sommeren 2012 iværksatte Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i samarbejde med 14 skoler et udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed. Kernen i udviklingsprogrammet er et vedvarende fokus på sprog i al undervisning med det mål at løfte de tosprogede elevers faglige resultater.

Denne rapport kortlægger implementeringen af programmet og evaluerer effekten tre år efter implementeringens begyndelse.

Den overordnede konklusion er, at implementeringen går i den rigtige retning, men de konkrete ændringer er små. Analysen af effekten af udviklingsprogrammet for elevresultaterne giver ikke evidens for, at udviklingsprogrammet har haft en tydelig målbar effekt på elevernes faglige resultater, som ligger udover den udvikling, som elever på lignende skoler har gennemgået uden udviklingsprogrammet.

Der er dog positive tendenser: Fx en kraftig udbredelse af lærernes erfaring med aktionslæring og en mindre stigning i andelen af lærere med erfaring med DSA-vejledning. Men overordnet set er fremskridtene måske for små til, at man med rette kan forvente at se en målbar virkning på elevernes faglige resultater.