

# Uligheder og variationer

Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer.

En kvantitativ analyse af 24.663 elever, pædagoger og læreres fortælling om dansk folkeskole.

Thomas Nordahl, Anne-Karin Sunnevåg, Ann Margreth Aasen, Anne Kostøl

2010

Thomas Nordahl, Anne-Karin Sunnevåg,  
Ann Margreth Aasen, Anne Kostøl

**Uligheder og variationer**  
**– Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer**

1. udgave, 1. oplag, 2010

© 2010 University College Nordjylland og forfatterne

Illustration omslag: Rina Dahlerup

Serieredaktør:  
Lektor, Ph.d. Preben Olund Kirkegaard, UCN

Grafisk produktion: Dafolo A/S, Frederikshavn

Dafolo er kvalitetscertificeret efter  
ISO 9001 og miljøcertificeret efter ISO 14001.  
Dafolo har i sin miljømålsætning forpligtet  
sig til en stadig reduktion af  
ressourceforbruget samt en reduktion  
af miljøpåvirkningerne i øvrigt.  
Der er derfor i forbindelse med denne udgivelse  
foretaget en vurdering af materialevalg og  
produktionsproces, så miljøpåvirkningerne  
er mindst mulige.

Kopiering fra denne bog kan kun finde  
sted på de institutioner, der har indgået  
aftale med COPY-DAN, og kun inden for  
de i aftalen nævnte rammer.

Forlagsekspedition:  
Dafolo A/S  
Suderbovej 22-24  
9900 Frederikshavn  
Tlf. 9620 6666  
Fax 9843 1388  
E-mail: mi@dafolo.dk - dafolo@dafolo.dk  
www.fleksibellaering.dk - www.dafolo.dk

Varenr. 7134

ISBN: 978-87-991408-8-6

---

# Indhold

<b>Forord</b> .....	5
<b>Resumé</b> .....	7
<b>Abstract</b> .....	9
<b>1. Indledning</b> .....	11
<b>2. Metodisk grundlag</b> .....	13
2.1 Kortlægningsundersøgelse efterår 2009.....	13
2.2 Måleinstrument i evalueringen.....	13
2.2.1 Kortlægning af læringsmiljøet og undervisningen.....	13
2.2.2 Individvariabler.....	16
2.3 Udvalg og svarprocent.....	18
2.3.1 Gennemførelse af kortlægningsundersøgelsen.....	18
2.3.2 Udvalg og svarprocent.....	18
2.4 Brug af statistiske analyser.....	19
2.4.1 Frekvensanalyser.....	19
2.4.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser.....	19
2.4.3 Variansanalyser.....	20
2.5 Validitet og reliabilitet.....	21
2.5.1 Reliabilitet.....	21
2.5.2 Begrebsvaliditet.....	23
2.5.3 Ydre validitet.....	23
<b>3. Elevernes motivation</b> .....	25
3.1 Indre og ydre motivation.....	25
3.1.1 Motivation og selvreguleret læring.....	26
3.1.2 Forskellige dispositioner til motivation.....	27
3.2 Teori om præstations- eller mestringsmotivation.....	28
3.3 Forskellige kognitive og sociale tilgange til motivation.....	29
3.4 Nyere nordisk motivationsforskning.....	31
3.5 Elevernes motivation og arbejdsindsats.....	35
3.6.1 Forskelle mellem drenges og pigers motivation.....	36
3.6.2 Dansksprogede og tosprogede elever.....	38
3.6.3 Forskellige problemgrupper.....	39
3.7 Hvad hænger elevernes motivation sammen med, og hvordan kan motivation forklares?.....	40
3.7.1 Sammenhænge mellem motivation og andre faktorer i skolen.....	40
3.7.2 Elev- og lærervurderet motivation.....	43
3.7.3 Forklaringer på danske elevers motivation.....	43
<b>4. Social kompetence</b> .....	45
4.1 Forståelse af og områder inden for social kompetence.....	45
4.2 Tilgange til social kompetence.....	47
4.2.1 Lærings- og udviklingspsykologi.....	47
4.2.2 Kontekstuel tilgang til social kompetence.....	48

---

4.2.3 Pædagogisk tilgang til social kompetence .....	49
4.3 Danske elevers sociale kompetencer .....	50
4.4 Forskelle mellem elevgrupper i social kompetence .....	53
4.4.1 Social kompetence hos drenge og piger .....	53
4.4.2 Sproglig og kulturel baggrund .....	54
4.4.3 Social kompetence og forskellige problemgrupper .....	55
4.5 Hvad hænger elevernes sociale kompetencer sammen med, og hvordan kan social kompetence forklares? .....	57
4.5.1 Sammenhæng mellem social kompetence og andre faktorer ..	57
4.5.2 Sammenhænge mellem sociale kompetencedimensioner .....	59
4.5.3 Hvad forklarer social kompetence? .....	60
<b>5. Læringsudbytte i hovedfag .....</b>	<b>63</b>
5.1 Hvad har en effekt på elevernes læringsudbytte? .....	64
5.1.1 Variabler på skoleniveau og tilknyttet organisering .....	64
5.1.2 Lærerens betydning for læring .....	65
5.1.3 Andre faktorer med betydning for læring .....	66
5.2 Danske elevers skolefaglige læringsudbytte .....	67
5.3 Forskelle og ligheder mellem elevgrupper .....	70
5.3.1 Drenge og piger – karakterer i dansk, matematik og engelsk ..	70
5.3.2 Karakterer hos dansksprogede og tosprogede elever .....	72
5.3.3 Læringsudbytte hos forskellige problemgrupper .....	75
5.4 Sammenhænge og forklaringer på læringsudbytte .....	77
5.4.1 Sammenhænge mellem læringsudbytte og andre faktorer i skolen .....	77
5.4.2 Variabler med forklaringsbidrag til elevernes læringsudbytte.	80
<b>6. Opsummering og konklusioner .....</b>	<b>82</b>
6.1 Den store variation mellem elever .....	82
6.1.1 Kønsforskelle .....	82
6.1.2 Kulturel baggrund .....	85
6.1.3 Specialundervisning .....	86
6.1.4 Problemgrupper .....	89
6.2 Lærerens betydning .....	91
6.2.1 Struktur, ledelse og relation til eleverne .....	91
6.2.2 En analytisk tilgang .....	93
6.2.3 Efter- og videreuddannelse af lærere .....	93
6.3 Læringsudbytte og motivation .....	94
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>96</b>
<b>Bilag: Spørgeskema med faktorløsninger .....</b>	<b>100</b>

## Forord

Rapporten er et resultat af en meget intensiv arbejdsperiode med aktiv deltagelse af flere forskere. Alle forskere fra Senter for praksisrettet uddanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark og flere kollegaer fra University College Nordjylland har udført et omfattende og godt holdarbejde, der har bestået af gennemførelsen af en række statistiske analyser og bearbejdelse af det kvantitative materiale. Der er blevet gennemført en række literatursøgninger og en gennemgang af litteratur inden for de fagområder, der gengives i rapporten. Desuden har vi udført et omfattende arbejde ved at præsentere statistikken i forskellige tabeller og grafiske fremstillinger. Her har Sigrid Øyen Nordahl været meget behjælpelig. Vi har endvidere udført et omfattende arbejde med at fortolke resultaterne til den tekst, som præsenteres i rapporten.

Rapporten bygger på et omfattende kvantitativt datamateriale, hvor klasselærere og elever fra 122 skoler har været informanter. Lærere, skoleledere og elever på disse skoler fortjener en stor tak for at stå til rådighed og ikke mindst for at gennemføre undersøgelsen. Det er arbejdet på disse skoler, der har ført til den høje svarprocent i materialet, og som dermed bidrager til, at fundene kan betragtes som repræsentative.

Endvidere har Ole Hansen og Pia Guttorm fra University College Nordjylland gjort et omfattende arbejde forbundet med planlægningen og gennemførelsen af undersøgelsen og senere for at kvalitetssikre rapportens indhold.

Hamar/Aalborg, 10.05.10

Thomas Nordahl  
Professor  
Senter for praksisrettet uddanningsforskning  
Thomas.nordahl@hihm.no



## Resumé

Rapporten er udarbejdet på vegne af det rejsehold, som Statsministeren har nedsat som opfølgning på Marienborg-ugen. Rejseholdet skal kortlægge styrker og svagheder i den danske folkeskole i lyset af målsætningerne om at styrke fagligheden, samt at alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. I rapporten lægges der især vægt på at studere variationer i den danske folkeskole samt at analysere, hvad der motiverer eleverne og giver et godt læringsudbytte. Rapporten og de forskningsmæssige analyser, der ligger til grund for rapporten, er udarbejdet i et samarbejde mellem University College Nordjylland og Høgskolen i Hedmark.

Arbejdet bygger på en ny og stor kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, som er udført i den danske folkeskole i forbindelse med implementeringen af LP-modellen. Undersøgelsen blev gennemført i november og december 2009 på 122 skoler. Ingen af skolerne havde påbegyndt det praktiske arbejde med LP-modellen, da undersøgelsen blev gennemført. Det er elever fra 4. til og med 10. klassetrin, der deltager i undersøgelsen, og informanterne er eleverne og deres klasselærere. Samlet bygger datamaterialet på 24.663 elever, og svarprocenten er 91,8. Omfanget og svarprocenten i datamaterialet betyder, at fundene kan betragtes som repræsentative for den danske folkeskole.

Samlet bygger undersøgelsen på 134 forskellige elevvariabler relateret til områder som fagligt læringsudbytte, social kompetence, motivation, relation til læreren, adfærd i skolen, venskab, undervisningsindhold og arbejdsmåder samt en række baggrundsvariabler. Der er foretaget en kontrol af spørgsmålenes pålidelighed, og denne har vist sig at være særdeles tilfredsstillende.

Et væsentligt resultat af undersøgelsen er, at der er relativt store og systematiske forskelle mellem eleverne i den danske folkeskole. Den viser, at mange elever klarer sig godt og har det godt i skolen. De fleste elever er motiverede og får et relativt godt fagligt og socialt læringsudbytte. Man kan sige, at den danske folkeskole lykkes med mange elever, men samtidig er der et stort antal elever, der klarer sig dårligt på mange indikatorer. Blandt de elever, der scorer relativt lavt, er der flere specifikke elevgrupper, som klart skiller sig ud på en negativ måde.

Drengene scorer som samlet gruppe klart dårligere end pigerne i alle hovedfag. Drengene opnår klart lavere social kompetence i lærervurderinger, og de udviser lavere motivation og arbejdsindsats. En del drenge klarer sig godt i skolen, men samtidig er der også mange drenge, der får et meget dårligt læringsudbytte.

Endvidere er der markante forskelle mellem tosprogede elever med en ikke-vestlig baggrund og danske elever. Den danske folkeskole ser ud til at have problemer med at give elever med en ikke-vestlig baggrund et ligeværdigt læringstilbud. Den gruppe, som skiller sig mest negativt ud, er drenge med en ikke-vestlig baggrund. En stor andel af disse får så dårligt et læringsudbytte, at de med stor sandsynlighed vil få problemer i det videre uddannelsesforløb og dermed vil få problemer med at komme ind på arbejdsmarkedet. Det er en gruppe unge, der i fremtiden vil få problemer i samfundet, og som samfundet sandsynligvis vil få problemer med.

En ud af fire elever i den danske folkeskole defineres af klasselærerne som vanskelig og problematisk. Hvis man ser på drengene, vurderes 30% af dem som vanskelige. Det må betragtes som et udtryk for, at skolerne og lærerne mener, at det er elevernes individuelle gener, egenskaber og forudsætninger, der giver problemer, og ikke den måde, skolen imødekommer elevernes mangfoldighed på. Blandt de elever, der udfordrer lærerne og defineres som vanskelige, er det særligt elever med problematisk adfærd/ADHD og specifikke indlæringsvanskeligheder, der scorer dårligt i forhold til deres læringsforudsætninger. Disse elever har som udgangspunkt relativt normale intellektuelle forudsætninger, men går ud af skolen med mangelfulde færdigheder.

Resultaterne kan tolkes på den måde, at den danske folkeskole støder på udfordringer i form af inkludering af forskellige elevgrupper socialt og fagligt i læringsarbejdet. Det kommer også til udtryk ved, at stadig flere elever modtager specialundervisning. Disse udfordringer kan hænge sammen med, at individperspektivet ser ud til at stå stærkt blandt lærere og skoleledere. Det er eleverne, der er vanskelige, og dermed kan fokus let ledes væk fra, hvad der foregår i skolen. Det stemmer ikke overens med resultater fra den internationale forskning, som netop understreger, at kvaliteten af undervisningen og forskellige betingelser i læringsmiljøet er afgørende for elevernes læringsudbytte. Desuden er det vigtigt at forstå, at læreren, næsten uden undtagelser, skal og må undervise de elever, der til enhver tid står foran hende eller ham.

Den internationale forskning i elevernes læringsudbytte stemmer overens med, hvad vi er nået frem til i undersøgelsen, og viser, at læreren har meget stor indflydelse på elevernes læring og motivation. Det er især lærernes relation til eleverne, deres ledelse af og struktur på undervisningen, samt deres støtte til elevernes læringsprocesser, der er væsentlige for læring og udvikling.

Ud fra fundene i denne undersøgelse, og ikke mindst ud fra den internationale forskning, ser det ud til, at mange lærere har et behov for større kompetencer til at kunne imødekomme de udfordringer, der eksisterer i skolen. Dette behov for kompetencer er mere knyttet til lærernes grundlæggende færdigheder i undervisningen end til specifikke faglige kompetencer.



## Abstract

This report was prepared at the request of the Mobile Task Force that was appointed by the the Prime Minister as a follow-up to the Marienborg Week. The Mobile Task Force will survey the strengths and weaknesses of the Folkeskole (the Danish municipal primary and lower-secondary education system) in light of the desire to strengthen academic knowledge and to have all teenagers completesome form of upper-secondary education. This report to the Mobile Task Force places particular emphasis on studying variations within the Folkeskole, as well as evaluating which techniques generate positive motivation and academic results for the pupils. The report, and the analyses on which it is based, were conducted and prepared in collaboration with University College of Northern Denmark and Hedmark University College

This work was structured according to a new and sizeable quantitative survey that was undertaken in the Folkeskole, relating to the implementation of the LP model. The study took place at 122 schools in November and December 2009. At the time the study took place none of the schools had, as yet, begun putting the LP model into practice. The survey's contributors were pupils and teachers from 4th grade to 10th grade. In total, data was collected on 24,663 pupils, with a 91.8% response rate. The study's large scope and response rate mean that the findings from the data can be considered as being wholly-representative of the Folkeskole.

The study's composite results refer to 134 different pupil variables related to such issues as academic results, social skills, motivation, pupil-teacher relationships, behaviour at school, friendships, subject matter and working methods, as well as a wide range of background variables. A control study of the questionnaire's reliability elicited highly-satisfactory conclusions.

One of the study's findings indicates the existence of relatively large and systematic differences among Folkeskole pupils. This means that many pupils perform well and are pleased with their school. Most pupils are motivated and show relatively good academic and social / educational results. The Folkeskole proves to be successful with many pupils, yet there are also large numbers of pupils who score poorly on many indicators. Among those who scored relatively poorly, one can identify several groups of pupils who clearly distinguish themselves in a negative fashion.

As a group, boys have significantly poorer results than girls in all of the core subjects. According to teacher evaluations, compared with girls, boys also tend to have significantly inferior social skills and display lower levels of motivation and effort. Many boys do well in school but there are also many boys who achieve very poor educational results.

There are, furthermore, significant differences between Danish pupils and pupils who speak a minority language or come from a non-Western background. The Folkeskole seems to have difficulty offering equal educational opportunities to pupils from non-Western backgrounds. A large percentage of these pupils achieve such poor academic results that they are very likely to encounter problems in the course of further education and, subsequently, in their attempts to enter the job market. The indication is that, in the fu-

ture, this group of young men and women will face difficulties functioning in society — and very likely they will also find themselves rejected by society.

Teachers describe one in four Folkeskole pupils as being ‘difficult and problematic’. This number rises to 30% when we consider just the boys. This can be interpreted as expressing the feeling amongst teachers in the schools that the problem derives from the pupils’ individual genes, characteristics and expectations, rather than from the way schools handle diversity within the pupil body. Students who exhibit problematic behaviour, ADHD and specific learning difficulties, whom teachers describe as ‘challenging and difficult’, perform particularly poorly in terms of teacher expectations. These are pupils who start school with relatively normal intellectual abilities, but who leave school lacking basic academic and social skills.

These results suggest that the Folkeskole faces challenges when it comes to involving diverse groups of pupils in social and academic learning. This is also expressed by the constantly-increasing number of pupils who require special education. Such challenges may be associated with the individualism that seems to be developing amongst teachers and headmasters. From this perspective it is the pupils themselves who cause difficulties, thereby making it easy to ignore any problems originating in the school itself. Such a perspective ignores international research which concludes that it is precisely the quality of education and other conditions in the learning environment that have a decisive effect on pupils’ academic results. Additionally, it is important to realise that the teacher is obligated – almost without exception – to teach those pupils to whom he or she has been assigned.

The international research on pupil education and academic results concurs with the study’s findings, indicating that teachers have an extremely strong influence on pupils’ learning and motivation. Teachers’ relationships with their pupils, their leadership methods and learning structures, and their support for the pupils’ learning processes, are all vital elements in the learning and development process.

Based on the findings of the study and relevant international research, it seems that many teachers lack some of the skills that are necessary to meet the present challenges that exist in the Folkeskole. This inadequacy relates more to their basic teaching skills than to specific academic abilities.

# 1. Indledning

I denne rapport foretages der analyser af en ny og relativ stor kvantitativ spørgeskemaundersøgelse af den danske folkeskole. Rapporten er udarbejdet på vegne af det rejsehold, som Statsministeren har nedsat som opfølgning på Marienborg-ugen 27.-29. Januar 2010. Rejseholdet skal gennemføre et 360-graders serviceeftersyn af den danske folkeskole og rapporten skal indgå i afrapporteringen til regeringens Vækstsforum den 4.-5. Juni 2010.

Arbejdet består af kortlægningen af styrker og svagheder ved den danske folkeskole i lyset af målsætningerne om at styrke fagligheden, samt at alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Endvidere skal rapporten udpege eksempler på bedste praksis såvel i kommuner som i skoler.

Rapporten giver først og fremmest en beskrivelse af situationen inden for nogle centrale områder i den danske folkeskole. Det er særligt områder som skolefaglige præstationer, motivation og arbejdsindsats samt sociale kompetencer, der belyses. Der beskrives både niveau og variationer inden for disse områder i den danske folkeskole, og ikke mindst ses der på, hvordan forskellige elevgrupper klarer sig inden for disse områder.

Der foretages også flere analyser i et forsøg på at give et svar på, hvad der kan forklare elevpræstationer og motivation og ikke mindst, hvad der er relateret til disse nøgleområder for elevernes udvikling. Analyserne foretages inden for det anvendte datamateriale, der også belyser en række andre områder end motivation, skolefaglige præstationer og social kompetence i den danske folkeskole.

Undersøgelsen er gennemført under et relativt stort tidspres, der ikke har givet mulighed for at præsentere en forskningsrapport opbygget efter sædvanlige dispositioner. Vi har ikke kunnet inddrage de teoretiske tilgange, og en del af drøftelserne omkring resultaterne er også langt mindre omfattende, end det ville have været tilfældet i en normal forskningsrapport. Men datagrundlaget tilknyttet både udvikling af måleinstrumenter, indsamling af data, svarprocent og statistiske analyser imødekommer, efter vores overbevisning, et godt forskningsmæssigt håndværk. Der er ikke lagt mindre arbejde i de områder, der er afgørende for en kvantitativ forskning, end det er tilfældet ved gennemførelsen af store spørgeskemaundersøgelser. De forskningsresultater, der præsenteres i rapporten, er derfor både gyldige og pålidelige i kraft af det datamateriale, rapporten bygger på.

Rapporten er udarbejdet i et samarbejde mellem University College Nordjylland og Høgskolen i Hedmark. Høgskolen i Hedmark har haft ansvaret for gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen. Bag rapporten står en forskergruppe, som har arbejdet med forskellige delanalyser og en sammenfatning af resultaterne, som bliver beskrevet og drøftet.

Rapporten er opbygget forholdsvis enkelt og læsevenligt. Den består af et metodeafsnit, der beskriver undersøgelsens gennemførelse, måleinstrumenter, statistiske analyser samt en vurdering af validitet og reliabilitet. Derudover indeholder rapporten tre resultatafsnit, der henholdsvis omhandler motivation, social kompetence og skolefaglige præstationer. Disse afsnit er opbygget på samme måde, hvor der først kommer en præsentation af gennemsnitsresultater og spredninger. Derefter præsenteres forskellige variansanalyser

ud fra baggrundsvariabler som køn, kulturel og sproglig baggrund, vanskelige grupper og specialundervisning. Senere præsenteres en sammenhæng af materialet, og der foretages også regressionsanalyser for at give et svar på, hvad der kan forklare resultaterne inden for de forskellige områder. Sidst i rapporten er der et kapitel, der opsummerer undersøgelsens hovedresultater.

## 2. Metodisk grundlag

### 2.1 Kortlægningsundersøgelse efterår 2009

Denne undersøgelse blev gennemført som en spørgeskemaundersøgelse i danske LP-skoler i efteråret 2009, nærmere bestemt i november og december. De præsenterede data er dermed relativt nye og bør beskrive dansk folkeskole i skoleåret 2009/2010 på en relevant måde. Undersøgelsen, eller kortlægningsundersøgelsen, er en del af arbejdet med LP-modellen, som alle LP-skoler i Danmark er forpligtet til at gennemføre. Undersøgelsen er struktureret således, at alle LP-skoler kan få en tilbagemelding på, hvordan de scorer set i forhold til gennemsnittet af andre skoler, der er med i projektet.

Rapportens data er genereret fra alle skolerne for at analysere, hvad der kendetegner danske folkeskoler. Kortlægningen siger noget om, hvordan situationen i skolerne var lige før starten på det praktiske arbejde med LP-modellen i lærergrupperne. Derfor giver kortlægningen ingen indikationer på, hvilke resultater der er opnået gennem arbejdet med LP-modellen. De fremviste resultater er ikke påvirket af LP-arbejde og bør derfor repræsentere det, der kan betragtes som det daglige arbejde og undervisning i dansk folkeskole.

### 2.2 Måleinstrument i evalueringen

I denne undersøgelse er der brugt en række forskellige måleinstrumenter for de to informantgrupper, lærere og elever. Alle måleinstrumenterne, der er anvendt i undersøgelsen, er tidligere brugt i en række nationale og internationale undersøgelser. Nedenfor gives en beskrivelse af de spørgeskemaer, der er brugt i spørgeskemaundersøgelsen. Måleinstrumenterne eller spørgeskemaerne er inddelt i to hovedområder. Det ene område er knyttet til de kontekstuelle variabler i skolen, som læringsmiljøet og undervisningen, mens det andet område er relateret til de forskellige individuelle variabler på centrale målområder for arbejdet.

#### 2.2.1 Kortlægning af læringsmiljøet og undervisningen

Læringsmiljøet i skolerne er ud fra et forskningsmæssigt synspunkt vigtig for både elevens sociale og faglige udvikling og læring (Hattie 2009). I den forståelse, der ligger til grund for læringsmiljøet her, betragtes også kulturen i skolen som en del af læringsmiljøet. Relationer mellem elever og mellem elever og lærere er vigtige betingelser for elevernes deltagelse og handlinger i skolen (Nordenbo m.fl. 2008, Linder 2010). Disse relationer betragtes her som en del af skolens læringsmiljø. I en klasse med gode relationer mellem elever eller et godt klassemiljø antages det, at forudsætningerne for læring og udvikling er større end i en klasse med et dårligt klassemiljø. Yderligere er det dokumenteret, at relationerne mellem eleverne og lærerne er væsentlige for elevernes erfaringer, læringsudbytte og adfærd i skolen (Hattie 2009).

Elevernes syn på skolen og deres trivsel i skolen betragtes her som et mål på elevernes erfaringer med læringsmiljøet og er kortlagt gennem et eget måleinstrument. Det vigtigste

arbejde i skolen er den undervisning, der til enhver tid gennemføres. Med undervisning forstås her først fremmest almindidaktiske og fagdidaktiske tilgange. Undervisningen bliver kortlagt gennem lærerens grundlæggende betingelser og færdigheder, som går på tværs af flere fag. Denne undervisning er kortlagt gennem et spørgeskema til både lærere og elever. Ud fra dette er områderne læringsmiljø og undervisning operationaliseret og kortlagt ud fra følgende områder:

- Undervisningen
- Skolens kultur
- Relationer mellem elev og lærer
- Relationer mellem eleverne
- Syn på skolen
- Undervisningen

### Undervisningens indhold og arbejdsmetoder

Inden for undervisningen rettes søgelyset mod det, der formidles i skolen og mod de arbejdsmetoder, der tages i brug i formidlingen. Endvidere er der også sat fokus på strukturen i undervisningen og lærerens anvendelse af tilbagemeldinger til eleverne. To stort set identiske måleinstrumenter er taget i brug til lærerne og eleverne til at vurdere undervisningen. Måleinstrumentet bygger på skalaer udviklet af Goodlad (1984), Eccles et al.(1991), og Nordahl

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens indhold og arbejdsmetoder	“Undervisningen”	Elever	Goodlad (1984) Eccles et al. (1991) Nordahl (2000)
	“Undervisningen”	Klasselærere og lærere	---- “ ----

### Skolens kultur

I studier af forskelle og ligheder mellem skoler bruges der ofte begrebet skolekultur for at fange eller beskrive miljøet og kulturen i den enkelte skole (Hargreaves 1996). Skolekulturen beskriver og karakteriserer de normer og traditioner, der eksisterer i den enkelte skole. Skolekulturen betragtes i mange sammenhænge som en vigtig variabel i forhold til at forklare forskelle mellem skoler (Arfwedson 1985). Informanterne i dette kortlægningsområde er alle lærerne på skolerne. Inden for skolekultur er følgende måleinstrument brugt i evalueringen.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Samarbejde og klima i skolen	“Samarbejde og klima i skolen”	Lærere og klasselærere	Grosin (1990) Hargreaves (1996) Arfwedson (1985)

### Relationer mellem elev og lærer

Med relationer mellem elev og lærer menes det sociale forhold, som eksisterer mellem disse to mest centrale grupper i skolen. Relationen mellem eleverne og lærerne er en vigtig del af læringsmiljøet, og disse relationer viser i forskellige studier en stærk sammenhæng mellem elevernes læringsudbytte og adfærd i skolen. (Hattie 2009, Nordahl m.fl. 2005). Inden for det pædagogiske felt kan relationen mellem elev og lærer i en vis grad betragtes som et undervurderet område (Linder 2010). Skalaen i måleinstrumentet er hentet fra "Classroom Environment Scale" (Moos og Trickett 1974) og Eccles et al. (1991). Det er eleverne, der har vurderet deres forhold til klasselæreren.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Relationer mellem elev og lærer	"Lærerne"	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989)

### Relationer mellem eleverne (klasse miljø)

Med relationer mellem eleverne menes de sociale relationer, der eksisterer mellem eleverne og den sociale position, som enkelte elever har i fællesskabet. Disse relationer er målt gennem både elevernes vurdering af de sociale forhold i klassen og ikke mindst gennem forhold relateret til et arbejdsfællesskab i klassen. Relationer mellem eleverne kan også betragtes som et udtryk for klasse miljøet. Det benyttede måleinstrument er hentet fra Moos og Trickett (1974), og senere bearbejdet til skandinaviske forhold (Nordahl 2005).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Elev-elev relationer	Elevhæfte - "Klassen og mine klassekammerater"	Elev	Moos & Trickett (1974)

### Syn på skolen - trivsel

Syn på skolen er operationaliseret gennem det, som eleverne synes er vigtigt i skolen, og hvad de synes om at gå i skolen. Elevernes syn på skolen kan også forstås som et udtryk for, hvordan de trives i skolen. Trivsel og en positiv elevkultur har i andre undersøgelser vist en sammenhæng med læringsudbytte og kan derfor være betydningsfuld for elevernes udvikling (Hattie 2009). Men samtidig er det vigtigt at understrege, at trivsel alene ikke er tilstrækkeligt for læring. Dette måleinstrument er udviklet med baggrund i Rutter et al. (1979), Ogden (1995) og Nordahl (2000):

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Syn på skolen	"Hvad synes jeg om at gå i skolen"	Elever	Goodlad (1984), Ogden (1995), Nordahl (2000)

### 2.2.2 Individvariabler

Individvariablerne i denne spørgeskemaundersøgelse er kortlagt gennem fire individuelle variabelområder. Forebyggelse og reduktion af problematisk adfærd er væsentlig i arbejdet med elevernes læring. Hattie (2009) viser blandt andet, at håndtering af elevernes adfærd er afgørende for elevernes læringsudbytte. Alene ved at kortlægge og analysere denne adfærd vil det være muligt at vurdere, om der er en sammenhæng mellem elevernes adfærd og forhold i læringsmiljøet.

Undersøgelsen kortlægger også elevernes motivation og arbejdsindsats. Motivationen viser i en række undersøgelser en stærk sammenhæng med elevernes læringsudbytte (Manger, Lillejord, Nordahl 2010). Her er motivationen kortlagt ved, at klasselærerne har vurderet hver enkelt elevs motivation og arbejdsindsats på skolen.

Et andet individuelt mål på elevernes handlinger og adfærd i skolen er social kompetence. Social kompetence kan derudover også betragtes som et afgørende resultatområde i skolen. Social kompetence defineres som et sæt færdigheder, viden og holdninger, der er nødvendige for at kunne mestre forskellige sociale miljøer, der gør det muligt at etablere og opretholde sociale relationer, og som bidrager til at øge trivsel og at fremme udvikling (Ogden 1995, Nordahl 2005). Social kompetence kan således ses som en individuel variabel, der er knyttet til både viden og holdninger, som den enkelte besidder, samt til de færdigheder, som den enkelte tager i brug. Det er lærerne i denne undersøgelse, der vurderer elevernes sociale kompetencer.

Et fjerde individuelt variabelområde er elevernes skolefaglige kompetencer. Skolefaglige præstationer er det mest væsentlige resultatområde i skolen, og elevernes læringsudbytte i skolefagene er af afgørende betydning for videreuddannelse og arbejdsliv. De skolefaglige præstationer er her kortlagt gennem standpunktskarakterer på de ældste klassetrin og en vurdering af elevernes skolepræstationer på de lavere trin. Individvariablerne vil ud fra denne gennemgang blive operationaliseret gennem følgende forhold:

- Elevernes adfærd i skolen
- Elevernes sociale kompetencer
- Elevernes skolefaglige kompetencer
- Elevernes motivation og arbejdsindsats

#### Adfærd på skolen

Kortlægningen af elevernes adfærd på skolen er lidt problematisk. Adfærden kan ofte være situationsspecifik, og dermed vil målingerne være præget af det, der ske lige før undersøgelsen. Endvidere vil vurderingerne som oftest dreje sig om en relativ forekomst og ikke bære præg af nøjagtige kvantitative observationer og vurderinger. Vi har forsøgt at tage hensyn til dette i udarbejdelsen af måleinstrumentet. Den benyttede skala er en bearbejdet udgave af Gresham og Elliott (1990), Ogden (1995) og Nordahl (2000), og det er eleverne, der har vurderet deres egen adfærd på skolen ved at tage stilling til 26 forskellige udsagn relateret til problematisk adfærd.



Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Adfærd på skolen	“Hvordan jeg er i skolen”	Elev	Gresham og Elliott (1990) Ogden (1995) Nordahl (2000)

### Social kompetence

I flere studier er der påvist en klar sammenhæng mellem social kompetence og elevens skolefaglige læringsudbytte (Ogden 2001, Nordahl og Dobson 2009, Hattie 2009). Social kompetence indebærer en foretagelse af forskellige vurderinger ud fra viden og holdninger i bestemte kontekstuelle situationer for derefter at gøre det, der er hensigtsmæssigt. I denne kortlægning bruges elevversionen af Gresham og Elliot (1990) “Social skills rating system”. Dette måleinstrument består af 30 forskellige udsagn, og der er foretaget en tilpasning til skandinaviske forhold.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Social kompetence	“Sociale færdigheder”	Klasselærere	Gresham og Elliott (1990)

### Skolefaglige præstationer

Flere empiriske studier viser en stærk sammenhæng mellem kvaliteten af forskellige forhold i læringsmiljøet og elevernes skolefaglige præstationer (Ogden 2004, Nordahl 2005). Særligt fremstår forskellige forhold ved lærernes grundlæggende undervisningsprincipper som afgørende for elevernes læring (Nordenbo m.fl., 2008 Hattie 2009). I dette materiale har vi haft mulighed for at analysere, hvilke faktorer der ser ud til at fremme læring hos danske elever. Det er klasselærerne, som har vurderet elevernes skolefaglige præstationer i fagene dansk, matematik og engelsk. Endvidere har vi brugt karakterer i de klassetrin, hvor der anvendes karakterer.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Skolefaglige præstationer	”Skolefaglige præstationer” ”Karakterer”	Klasselærer	Ogden 2004, Nordahl 2005, Hattie 2009

### Motivation og arbejdsindsats

Motivation og arbejdsindsats viser i en række studier en klar sammenhæng med elevens skolefaglige præstationer og fremstår som en vigtig faktor i at kunne påvirke elevens læring (Manger 2010). Klasselærerne har vurderet hver enkelt elev på fire spørgsmål relateret til motivation på en femdelte skala (se bilag)

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Motivation	Motivation og arbejdsindsats	Klasselærer	Nordahl 2005

## 2.3 Udvalg og svarprocent

### 2.3.1 Gennemførelse af kortlægningsundersøgelsen

I kortlægningsundersøgelsen blev der benyttet spørgeskemaer, som elever og klasselærere besvarede elektronisk. Den netbaserede løsning er udformet og gennemført af Conexus i Norge, som blandt andet er ansvarlig for en række store nationale skoleundersøgelser i Norge. Alle informanter fik en kode til at logge ind på en internetside, hvor de kunne få adgang til spørgeskemaerne. Ingen har kunnet se, hvad den enkelte lærer og elev har svaret, og det er ikke muligt at spore nogen resultater tilbage til enkeltindivider.

Ved at logge sig ind på en rapportportal har hver enkelt skole kunnet få en tilbagemelding på, hvordan situationen var på deres skole set i forhold til gennemsnittet af de andre skoler, der har været med i kortlægningen. Men der er ingen mulighed for tilbagemeldinger på grupper, som består af færre end 7 individer. På den måde har heller ikke skolerne kunnet identificere elevernes eller lærernes svar i undersøgelsen.

### 2.3.2 Udvalg og svarprocent

Udvalget i denne spørgeskemaundersøgelse består af 122 skoler, som begyndte deres arbejde med LP-modellen i efteråret 2009. I enkelte kommuner deltager næsten alle skoler i dette udviklingsprojekt, mens det i andre kommuner blot er nogle skoler, der deltager. Udvalget er blevet til ved, at enten skolelederen eller ejeren af skolen har taget kontakt til University College Nordjylland og har vist interesse for LP-modellen. Der er indgået en skriftlig samarbejdsaftale med alle de skoler, der deltager. Denne kontrakt har stærkt bidraget til en høj svarprocent i spørgeskemaundersøgelsen.

Det betyder, at flertallet af skoler i spørgeskemaundersøgelsen i ringe grad kan være særligt udviklingsorienterede eller på anden vis kan skille sig særligt ud fra andre danske skoler. Der er en jævn spredning i små og store skoler, skoler fra by- og landkommuner er jævnt repræsenteret, andelen af elever, der modtager specialundervisning, er som landsgennemsnittet, andelen af tosprogede elever er repræsentativt, og der findes også skoler med specialklasser. Der er således ingen grund til at tro, at skolerne i materialet adskiller sig meget fra gennemsnittet af danske folkeskoler.

Yderligere er alle eleverne fra og med 4. klassetrin med i spørgeskemaundersøgelsen. Det er ikke et udvalg af klasser, trin eller lærere ved de enkelte skoler. Dette er vigtigt, fordi forskellene internt i skoler er mindst lige så store som forskellene imellem skoler. Her er alle klasserne og eleverne på de aktuelle klassetrin repræsenteret. Analyserne i denne rapport består desuden hovedsageligt af at sammenligne eller se på forskelle og ligheder mellem forskellige elevgrupper i materialet. Dette betyder, at analyserne ikke foregår på skoleniveau, og at det ikke er særligt sandsynligt, at spredningen i materialet eller forskelle

og ligheder mellem elevgrupper samlet i disse 122 skoler skulle adskille sig væsentligt fra den spredning, vi ville finde i andre skoler i Danmark.

Det er ikke den faktiske score, som vedlægges i rapporten, men i langt højere grad en variation, hvilke forskelle og ligheder der er mellem elevgrupperne samt sammenhænge og forklaringer. Det er disse tværgående analyser, der vedlægges. Samlet set understreger dette, at der ikke er nogen grund til at tro, at udvalget af 122 skoler og de analyser, der præsenteres, ikke skulle være repræsentative for danske folkeskoler. Den ydre validitet og dermed mulighed for generalisering understøttes endvidere stærkt af den høje svarprocent, som er i materialet. Nedenfor ses en tabel, der viser udvalget af elever og klasselærere, som har været med i undersøgelserne, samt svarprocenten.

*Tabel 2.1: Udvalg og svarprocent*

Udvalg	Besvarede	Svarprocent
Elever og klasselærere	24 663	91,8

Denne svarprocent må betragtes som meget tilfredsstillende, og det er sjældent, at der opnås lignede svarprocenter i spørgeskemaundersøgelser, hvor der er både elever og lærere med. Svarprocenten understreger, at det empiriske materiale i meget høj grad må være repræsentativt for udvalget og dermed også for danske folkeskoler.

## 2.4 Brug af statistiske analyser

### 2.4.1 Frekvensanalyser

I denne rapport, som behandler situationen i nogle områder i den danske folkeskole, har det været væsentligt at finde både gennemsnitsresultater og ikke mindst spredningen i frekvensfordelingerne. For at få en oversigt over dette er der gennemført frekvensanalyser for alle variabelområderne. Disse frekvensfordelinger med tilhørende standardafvigelser er præsenteret i alle tre hovedområder i rapporten. Frekvensfordelingen giver et billede af det empiriske materiale inden for de forskellige måleinstrumenter.

### 2.4.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser

Inden for alle variabelområderne er der gennemført faktoranalyser og derefter egne reliabilitetsanalyser. De forskellige måleinstrumenter er udviklet for at dække hoved- og underbegreber i spørgeskemaundersøgelsen, mest gennem repræsentative spørgsmål. De forskellige spørgeskemaer i kortlægningsundersøgelsen er udvalgt ud fra en grundig vurdering i forhold til muligheden for at kunne give et meningsfuldt bidrag til de begreber og undersøgelsesområder, som søgelyset er rettet mod i denne spørgeskemaundersøgelse. Hensigten med faktoranalyserne er derfor at finde frem til faktorer og begrebsområder, som kan anvendes i de videre statistiske analyser.

Der er taget udgangspunkt i faktorløsninger baseret på tidligere brug af måleinstrumenterne (Ogden 1995, Sørlie og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl 2005, Nordahl og Sunnevåg 2008). De første faktoranalyser har derfor båret præg af at være bekræftende.

Derefter er der i nogle tilfælde blevet foretaget mere eksplorative analyser. Dette blev gjort for at lede efter underliggende begreber, som kunne give et mere klart indhold over de forskellige områder i datamaterialet. I vurderingen af antallet af faktorer, som er brugt senere, er der ikke alene anvendt metodiske kriterier. Der har i højere grad været brugt substantielle kriterier knyttet til faktorløsninger fra tidligere datasæt, hvor måleinstrumenterne er anvendt. På den måde er det nemmere at foretage sammenligninger med tidligere kortlægningsresultater.

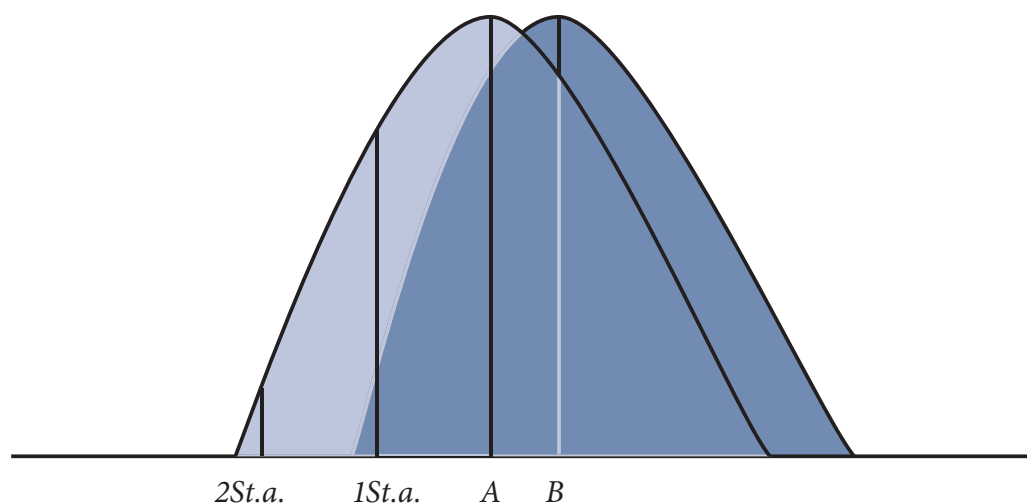
På basis af disse faktoranalyser og tidligere faktorløsninger er der lagt delskalaer eller faktorer for dataene. Der er desuden udviklet sumscorer, hvilket vil sige summen af alle spørgsmål inden for et tema eller hovedbegreb. For at undersøge så vidt som muligt, hvor pålidelige eller stabile disse faktorer og sumscorer er, blev der foretaget reliabilitetsanalyser ved hjælp af Cronbach alpha.

### 2.4.3 Variansanalyser

I denne kortlægningsundersøgelse har det været meget væsentligt at finde frem til gruppeforskelle. Den relative størrelse på gruppeforskelle er vurderet ud fra standardafvigelsen i målingerne. Det vil sige, at forskellene mellem de aktuelle grupper er angivet i standardafvigelse. Det statistiske mål på forskellene bruges som en hjælp til at vurdere den praktiske betydning af forskelle mellem forskellige grupper i datamaterialet såsom elever, der modtager eller ikke modtager specialundervisning, forskellige problemgrupper af elever og lignende.

I figuren nedenfor har vi forsøgt at fremstille varians og gennemsnit i to målinger A og B. 68% af variationen i målingen vil være inden for +/- en standardafvigelse, og 95% af variationen vil befinde sig inden for +/- to standardafvigelser. Forskellene i gennemsnittet i figuren er tilnærmet en halv standardafvigelse. Der er en standardafvigelse fra gennemsnittet A til stregen 1 St.a., og forskellen mellem A og B er cirka halvdelen af dette.

Figur 2.1: Spredning og forskelle i standardafvigelse



Statistisk betyder det, at den reelle forskel i scoren mellem f.eks. elever, som modtager og ikke modtager specialundervisning i sociale færdigheder, er divideret med den gennemsnitlige størrelse på standardafvigelsen i sociale færdigheder. Det kan udtrykkes med følgende formel:

$$\text{Forskellen i standardafvigelse} = \frac{\text{Resultat gruppe A} - \text{resultat gruppe B}}{\text{Gennemsnitlig standardafvigelse (vægtet)}}$$

Med vægtet standardafvigelse menes her, at der er beregnet et gennemsnit af standardafvigelserne på målinger, som er vægtet for forskellen på størrelsen i udvalget af elever og lærere. Størrelsen på en standardafvigelse som udtryk for et variansmål, påvirkes af de typer målinger, der gennemføres. Det gælder især spredningen i materialet og forskelle mellem middelværdier i aktuelle grupper. Fordelen ved at udtrykke forskelle i standardafvigelse er, at forskelle på forskellige variabelområder kan vurderes i forhold til hinanden, og at der tages højde for variationen i materialet. Ulempen ved brug af standardafvigelse er, at det er et mere usikkert mål, når variansen i målingerne ikke er normalfordelt.

Vi har også foretaget en fremstilling af variansanalyserne i en 500-pointskala, hvor 500 point altid er et gennemsnit, og hvor en forskel på en standardafvigelse udtrykkes i 100 point. På den måde får vi et mere entydigt og sammenligneligt billede af forskelle i datamaterialet. Det er ikke uproblematisk at skulle give en vurdering af, hvad der er en stor eller en lille forskel eller effekt. Det afhænger af, hvilke områder der måles og hvilke elevgrupper, der sammenlignes. Det er f.eks. ikke unaturligt, at der er store forskelle mellem de elever, som modtager specialundervisning og de elever, som ikke har behov for den slags undervisning. Men vi kan konstatere, at en relativ lille forskel mellem drenge og piger er markant, fordi vi på nogle områder ikke har forventet at se forskelle.

## 2.5 Validitet og reliabilitet

Nedenfor er der foretaget en vurdering af validitet og reliabilitet i denne spørgeskemaundersøgelse og bearbejdning af denne. Vurderinger af den kvantitative undersøgelses gyldighed indeholder mange forskellige tilgange til begrebet validitet. Således fremstår validitet som et mangearartet område, idet den tilgang, der vælges, bør være relevant for det empiriske materiale, som validitetsvurderingerne skal anvendes på. Her lægges der vægt på begrebsvaliditet, indre validitet og ydre validitet ud fra blandt andet inddelingen hos Cook og Cambell (1997).

### 2.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet anvendes for at finde frem til, hvor meget fejlvarians eller tilfældig varians der er i et måleinstrument eller en måling, og det betragtes som et udtryk for målingens nøjagtighed. Med udgangspunkt i den totale varians, den ”sande” varians og fejlvariansen i en måling vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. Reliabilitet kan således defineres som forholdet mellem den sande varians og den totale varians eller forholdet mellem fejlvariansen og den totale varians. Beregningen af reliabilitet forudsætter også, at vi har

mere end en variabel eller et item til at måle det samme fænomen. For at tage hensyn til målingens nøjagtighed anvendes der derfor kun i ringe grad resultater fra enkelt item i præsentationen af det empiriske materiale i denne undersøgelse. Nedenfor præsenteres resultaterne fra reliabilitetsanalyserne (Cronbach alpha) for alle aktuelle faktorer i denne spørgeskemaundersøgelse.

*Tabel 2.2: Reliabilitetstabel*

<b>Faktorer</b>	<b>Alpha</b>	<b>Antal spørgsmål</b>
Trivsel	.61	8
Adfærd1, undervisning/lærings-hæmmende adfærd	.83	13
Adfærd2, social isolation	.49	5
Adfærd3, udadreagering	.68	4
Adfærd4, alvorlige adfærdsproblemer	.67	4
Relation, lærer- elev	.86	15
Relation, elev-elev1	.67	6
Relation, elev-elev2	.78	11
Underv1, variation	.62	6
Underv2, struktur	.66	6
Underv3, åbenhed /opmuntring	.68	3
Soc. komp1, tilpasning	.95	9
Soc. komp2, selvkontrol	.92	6
Soc. komp3, selvsikkerhed	.90	8
Soc. komp4, empati/retfærdighed	.82	4
Soc. komp5, indordning	.79	3
Motivation/arbejdsindsats	.92	4
Skolefaglige præstationer	.89	3
Sumscore, adfærd	.86	26
Sumscore, relation elev- elev	.83	17
Sumscore, undervisning	.80	15
Sumscore, social kompetence	.96	30

Disse reliabilitetsscorer betragtes hovedsageligt som tilfredsstillende, og de udtrykker, at de fleste målinger i denne undersøgelse er pålidelige. Det gælder på sumscoreniveau og for de fleste delområder/faktorer. I undervisning er der en forholdsvis svag reliabilitets-score på faktorer. Det skyldes blandt andet, at undervisning er vanskelig at måle, og at der er meget få gode måleinstrumenter til rådighed. Endvidere er der en svag reliabilitet på elevernes oplevelse af social isolation på skolen. I præsentationen af materialet vil vi forsøge at tage hensyn til de forskellige reliabilitetsscorer.

### 2.5.2 Begrebsvaliditet

Gyldigheden af analyserne og konklusionen i en undersøgelse afhænger meget af undersøgelsens begrebsvaliditet. Begrebsvaliditet indebærer en drøftelse af, hvorvidt det teoretiske begreb, der tages sigte på at måle, faktisk bliver målt gennem de operationaliseringer, som er foretaget af det aktuelle begreb eller fænomen. Det nødvendiggør en afklaring af det begreb, der skal måles, og en operationalisering af begrebet i tema, underbegreber, udsagn eller spørgsmål (Cook og Campbell 1997). De underbegreber og spørgsmål, der er valgt, skal på bedst mulig måde dække det begreb, der studeres. Konsekvensen af dette for analyserne af datamaterialet er, at det må vurderes, om den teoretiske begrebsmodel, der er udviklet, får metodologisk og substantiel støtte i det konkrete materiale. Lave korrelationer mellem besvarelsenerne af de enkelte spørgsmål og den ringe støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrebsvaliditet i materialet.

I præsentationen af resultaterne er det gennem faktoranalyser og reliabilitetsanalyser vurderet, om datamaterialet afspejler det, som måleinstrumenterne var tiltænkt at måle. Det vil sige, om der er sammenhæng mellem datamaterialet og de teoretiske begrebskonstruktioner samt faktorløsninger i tidligere brug af måleinstrumenterne. I de tilfælde, hvor der ikke findes tilfredsstillende sammenhænge, er der valgt begrebsmæssige løsninger, som bygger mere på det empiriske materiale end på de forventede teoretiske løsninger.

Ud fra faktoranalyser og reliabilitetsanalyser anses begrebsvaliditeten som tilfredsstillende, idet resultaternes overensstemmelse med begrebskonstruktionerne er relativt god. Inden for enkelte begrebsområder er validiteten imidlertid en smule lav. Det gælder særligt social isolation i skolen. Men generelt vurderes begrebsvaliditeten som tilfredsstillende, fordi hensigten med denne spørgeskemaundersøgelse er at vurdere generelle resultater inden for enkelte fænomener eller områder i skolen. Hensigten er således ikke at udvikle pædagogiske begreber eller målingsområder i skolen.

### 2.5.3 Ydre validitet

Mulighederne for at generalisere resultaterne fra et forskningsprojekt vil som oftest indebære en vurdering af udvalgets repræsentativitet i forhold til populationen. I denne evaluering vil det være væsentligt at vurdere, om disse 122 LP-skoler er repræsentative for danske folkeskoler.

For det første repræsenterer materialet 24.663 elever. Det tal bør indikere, at antallet af elever i udgangspunktet kan betragtes som stort nok til at foretage generaliseringer. Det store elevantal viser også, at forskellige undergrupper af elever er godt repræsenteret. Dermed øges også generaliseringsmulighederne for undergrupperne i undersøgelsen, noget som vil blive anvendt meget i variansanalyserne. Skolerne i dette materiale kommer fra mange forskellige kommuner i hele Danmark og kan ikke siges at være mere udviklingsorienterede eller på anden vis skille sig specielt ud fra andre folkeskoler.

Der er jævn spredning i små og store skoler med elevtal fra 50 til 800, skoler fra by- og landkommuner er repræsenteret, andelen af elever, der modtager specialundervisning, er som landsgennemsnittet, andelen af tosprogede elever er som landsgennemsnittet, og der findes også skoler med egne specialafdelinger for elever med svære funktionshæmninger.

Det betyder, at der ikke er grund til at tro, at skolerne i materialet adskiller sig væsentligt fra gennemsnittet af danske folkeskoler. Yderligere er alle elever fra 4. til 10. klassetrin med i kortlægningen. Der er ikke et udvalg af klasser, trin eller lærere ved de enkelte skoler. Her er alle klasser og elever på de aktuelle klassetrin repræsenteret. Samlet set understreger dette, at der ikke er nogen grund til at tro, at det udvalg af LP-skoler og de analyser, som præsenteres, ikke skulle være repræsentativt for danske folkeskoler.

Generaliseringsmulighederne er i høj grad også afhængige af svarprocenten i en undersøgelse. En lav svarprocent vil ofte umuliggøre generaliseringen, idet vi vil mangle oplysninger om dem, der ikke har svaret. Her har vi en svarprocent på 91,8, som styrker generaliseringsmulighederne i høj grad. Samlet anses derfor den ydre validitet og muligheder for generalisering af resultaterne til at være rigtig gode.



### 3. Elevernes motivation

I nogle sammenhænge beskrives motivation som den pris, en person er villig til at betale for at få eller at opnå noget (Smith 2007). Det er en meget enkel forklaring på et kompliceret fænomen, men det illustrerer, at motivation er knyttet til noget, en person må yde, en arbejdsindsats som må realiseres af den enkelte. I læringssammenhæng må læringsudbyttet for den enkelte derfor til en vis grad betragtes som noget attraktivt, som for eksempel adgang til videreuddannelse, ny viden, status hos jævnaldrende, glæden over at mestre, ros fra personer som betyder noget og lignende. Problemet er imidlertid, at de mål, der er tilknyttet læring, ikke er lige attraktive for alle elever. Det vil dermed være forskelligt, i hvor høj grad de er villige til at yde en indsats, eller hvor stor en pris de er villige til at betale for et godt læringsudbytte.

For nogle elever kan den pris, der må betales, også virke umulig at realisere. De tror, at de ikke kan lykkes og forstår ikke, hvad de skal gøre for at kunne mestre. I sådanne situationer vil eleven let kunne give helt op. De vil ofte kunne blive omtalt som umotiverede elever, men det kan handle om, at den pris, disse elever må betale for et godt læringsudbytte, er så stor, at det ikke lader sig realisere, hvis ikke der inddrages nogen udefra til at fastlægge andre, mere opnåelige mål.

Motivation er ud fra dette en tilstand, som bevirker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger, og ikke mindst holder arbejdsindsatsen ved lige over en periode. «Det er en tilstand, hvor vi føler en form for savn, fravær eller mangel, og hvor vi er utålmodige efter at skaffe eller nyde dette 'noget'» (Wicklund, 2007, s. 26). Her taler vi først og fremmest om en indre motivation, som betyder, at motiverede elever er engagerede, målrettede og udholdende. Den motiverede elev vil trives i arbejdet med forskellige emner inden for faget, og netop det giver gode forudsætninger for læring.

#### 3.1 Indre og ydre motivation

I forskellige teorier og tilgange til motivation finder vi en differentiering mellem ydre og indre motivation. Den indre motivation handler om den kognitive eller emotionelle proces, der foregår i den enkelte person tilknyttet en læringssituation, mens den ydre motivation vil være knyttet til en form for ydre belønning, som ros, karakterer, positive tilbagemeldinger fra nogen, der betyder noget, eller øget status. Ofte opfattes disse to former for motivation som om de befinder sig i hver sin ende af en dimension eller skala. Indre motivation handler om en form for egeninteresse, mens ydre motivation handler om læringsaktivitetens instrumentale værdi (Deci og Moller, 2005). Men denne forståelse af ydre og indre motivation som to modpoler er ikke særligt præcis.

I de fleste situationer, hvor vi udfører en aktivitet, eller hvor eleverne er engageret i en læringsaktivitet, vil det være en kombination af både ydre og indre motivationsfaktorer. Vi vil ofte opleve, at en aktivitet, som iværksættes på grundlag af ydre motivation, for eksempel en tidsfrist for at noget skal blive færdigt, gradvist bliver en tilfredsstillelse i sig selv. Eller vi kan opleve, at vi øver på noget over en tidsperiode, fordi nogen har bedt os om det, og så vil det gradvist føre til mestring. Denne mestringsoplevelse kan bidrage til

skabelsen af en indre motivation, som gør, at vi fortsætter med aktiviteten (Smith 2007). I læringsituationen kan vi sige, at jo stærkere motivation eller jo større arbejdsindsats, desto stærkere er sandsynligheden for et godt læringsudbytte.

Nogle forskere har også påpeget, at et stærkt fokus på ydre motivation vil være negativ for den indre motivation. Underforstået også, at den indre motivation er mere værdifuld for eksempel i forhold til at fremme læring. Det påstås, at ydre motivation fører til en basal læring, der ikke berører en dybere læring, hvor forståelse og avancerede kognitive processer realiseres (Kohn 1993). Men det er ikke helt i overensstemmelse med den forståelse af ydre motivation, som kan fremme indre motivation. Det vil sige, at motivationskilder til en vis grad kan forstærke hinanden ved, at ydre motivation skaber en egeninteresse for processerne. I relation til læring kan en sådan forståelse også betyde, at det vigtigste er, at eleverne arbejder. Det er mere væsentligt end, hvor motivationen kommer fra.

Forholdet mellem ydre og indre motivation kan også komme til udtryk ved, at mange har brug for en vis tid med hårdt arbejde præget af ydre motivation, før den indre motivation realiseres i tilstrækkelig grad. Vi kan sige, at afstanden mellem indre og ydre motivation ikke er fastsat, og vi skal være forsigtige med at definere en indre motivationskilde som mere præstationsfremmende end en ydre motivationskilde.

### 3.1.1 Motivation og selvreguleret læring

I læringsammenhæng kan forståelsen og vægtningen af indre motivation relateres til princippet om selvreguleret læring. I selvreguleret læring skal eleven i høj grad styre sine egne læringsprocesser, og det kræver selvsagt en relativt stærk indre motivation. For at realisere denne form for selvreguleret læring vil læreren ofte bruge meget individualiseret undervisning ved brug af for eksempel arbejdsplansprincippet, ansvar for egen læring og meget individuelt arbejde i undervisningstimerne. Den form for individualiseret undervisning skal fremme en udvikling af selvreguleret læring hos eleverne, og dermed skal det også fremme en implicit stærkere indre motivation. Her vil læreren som vejleder i disse læringsprocesser være afgørende for elevernes læringsudbytte.

Selvreguleret læring kræver en god indre motivation, kendskab til strategier for at løse forskellige opgaver og en god refleksion over, hvad man beskæftiger sig med (Schunk og Zimmerman 2008). Elever, der skal få et godt læringsudbytte gennem selvreguleret læring, skal være autonome, selvdrevne og læringsorienterede uden ydre pres. Vi ser, at her vægtes den indre motivation meget højt, og anvendelsen af ydre motivation reduceres i meget høj grad. Målet er på mange måder, at indre motivation skal være nok.

Forskning i selvreguleret læring og individualiseret undervisning viser imidlertid, at det kan være problematisk for mange elever og lærere at realisere gode læringsprocesser gennem denne form for undervisning.

Nedenfor præsenteres nogle konklusioner fra forskellige evalueringsstudier af individualiseret undervisning:

- Mange elevers og læreres fokus ved selvstændigt arbejde bliver rettet mod at blive færdig med aktiviteterne. Dermed bliver fokus på selve læringsprocessen både mindre præcist og mindre målrettet (Klette og Lie 2006). For mange elever vil det

vigtigste være at blive færdig med arbejdet. Hvad de har lært bliver mindre væsentligt.

- Vejledningen fra læreren bliver ofte resultatorienteret med mindre fokus på strategier og refleksion hos eleven. Vejledningen ser ofte ud til at bidrage i mindre grad i forhold til elevens autonomi og udvikling af læringsstrategier (Østerlind 2005). Den individualiserede undervisning vil således ikke fremme selvreguleret læring og dermed heller ikke nogen stærkere indre motivation.
- Observationer viser, at ved meget individualiseret arbejde bliver lærerens vejledning mere adfærdskontrollerende end støttende i forhold til læring og autonomi (Olaussen 2009). Læreren får problemer med at styre elevernes aktiviteter, fordi den indre motivation hos mange elever ikke er stærk nok til at opretholde læringsaktivitet.
- Elever uden støtte vil let forblive i deres egne sociokulturelle baggrund. Det vil føre til social og kulturel reproduktion og dermed til en forstærkelse af den sociale arvs betydning. I dette ligger der, at elever, som for eksempel har forældre med lavt uddannelsesniveau, har behov for ydre pres for at kunne få nye erfaringer.
- Paradoksalt nok kan meget individualiseret undervisning hæmme mere end fremme autonomi og selvregulering (Olaussen 2009). I forhold til motivation kan visige, at en for stor vægtning af indre motivation kan reducere den indre motivation i læringsprocesser.

### 3.1.2 Forskellige dispositioner til motivation

I forhold til både ydre og indre motivation er der i flere sammenhænge rettet opmærksomhed mod de mål eller den orientering, den enkelte har i forhold til læring og præstationer. Dweck (1986) identificerer to forskellige motivationsskabende dispositioner - mestringsorientering, hvor målet er at øge ens egen kompetence og læring, og præstationsorientering, hvor den enkelte elev ønsker at præstere og dermed at opnå en positiv vurdering af sin egen kompetence.

Elever med en typisk mestringsorientering tænker anderledes om opgaver, de stilles over for, end elever med udpræget præstationsorientering. Mestringsorienterede elever vil være optaget af, hvad de selv kan lære ved at gennemføre en aktivitet, mens præstationsorienterede elever vil være mere optaget af, hvordan de præsterer i forhold til andre. Mestringsorienterede elever har en relativt lille frygt for at mislykkes og kan se fejl eller forkerte svar som noget, de kan lære af. De oplever det at fejle som en mulighed for videre læring. Præstationsorienterede elever kan derimod blive mere frustrerede, når resultatet ikke stemmer overens med den forventning, de har til deres egen præstation, og de betragter ikke nødvendigvis fejl som en mulighed for ny læring.

Overdreven vægtning af præstationsmål kan skabe store hindringer for elevers kreative tænkning og læring. Det kan føre til for stor fremhævelse af faktatilegnelse, detaljeplanlægning, fritagelse for uventede vanskeligheder og et ensidigt fokus på korrekthed. Når motivationen primært stammer fra den lærendes nysgerrighed, interesse og entusiasme, er der mindre behov for konstant opmuntring. Men den ydre motivation er også vigtig for disse elever. Også børn og unge, der viser stor kreativitet og har suc-

ces, har behov for ydre tegn på, at de bliver værdsat. At blive set af læreren er en vigtig motivationskilde for alle eleverne, både mestringsmotiverede og præstationsmotiverede.

### **3.2 Teori om præstations- eller mestringsmotivation**

Særligt i 60'erne og 70'erne blev der gennemført en række teoribaserede forsøg på at påvirke menneskers motivation med vægt på den indre mestringsmotivation. Arbejdet blev påbegyndt af McClelland (1972), og senere har også Heckhausen (1975) og Atkinson (1983) været meget centrale skikkelser i disse empiriske forsøg. Hensigten med forsøgene var at øge mestringsmotivation hos den enkelte for at fremme aktivitet og læring. Det teoretiske udgangspunkt var at forklare de indre processer, der ligger bag den motivation, vi har for at lykkes i livet. Den grundlæggende forståelse handler om, at nogle mennesker er mere motiverede til at mestre og præstere end andre, og at det dermed bliver vigtigt at bidrage til at kunne øge den indre motivation. Denne mestringsmotivation betragtes som en optagethed af at gøre noget godt eller at gøre noget bedre end tidligere. I denne forståelse ligger også det, at vi i forskellig grad motiveres til at undgå vanskelige opgaver, hvis vi er bange for at mislykkes. Dem der er stærkt mestringsorienterede vil arbejde med opgaver, som er noget vanskeligere end dem, de har klaret før. Men dem, som i højere grad er præget af frykten for at mislykkes, dvs. dem der er angstmotiverede, vil lettere undgå opgaver, de ikke regner med at kunne mestre.

Ifølge teorien har vi både et motiv for at præstere og et motiv for at undgå at fejle. Disse motiver vil nemt komme i konflikt med hinanden, og så vil det ud fra teorien være den relative styrke mellem disse to motiver, der afgør, om vi udfører en arbejdsopgave eller ikke. For nogle kan ønsket om at lykkes overskygge rædslen for at fejle, og dermed vil de have en høj mestrings- eller præstationsmotivation. For andre kan rædslen for at fejle dominere, og vi siger, at de har en lav præstationsmotivation eller er domineret af angstmotivation forstået på den måde, at de er nederlagsangste.

Hensigten med de forsøg, der blev foretaget i forhold til den indre forståelse af motivation, var at gøre elever mere mestringsmotiverede, men de gav relativt dårlige resultater. Det viste sig at være vanskeligt at ændre både elevens og voksnes grundlæggende indre egenskaber for motivation. Det ser ud til, at vi har nogle påfaldende stabile motivationsmønstre, som er vanskelige at ændre, forstået således, at vi skal udvikle nye motivationsmønstre (Rand 1988). Denne stabilitet i motivationsmønstre kan knyttes til spørgsmålet, om vi har realistiske standarder for mestringsmuligheder.

Ydermere ser det ud til at være væsentligt, hvordan vi årsagsattribuerer succes. Attributionsteori handler om, hvordan vi forklarer vores sejre og nederlag. Mestringsmotiverede mennesker tager i høj grad selv æren for at lykkes, mens angstmotiverede let vil hævde, at succes skyldes lykke eller ydre forhold. Det vil sige, at der er forskelle i selvvurderingsbalancen. De mestringsmotiverede vil have en positiv selvvurderingsbalance, mens de nederlagsangste vil have en negativ selvvurderingsbalance (Heckhausen 1975).

Når forskningen viser, at forholdet mellem mestringsmotivation og angstmotivation i høj grad ser ud til at være latente dispositioner eller stabile egenskaber ved et individ, kan det nemt blive et pessimistisk eller deterministisk syn på elevernes muligheder for læring

og udvikling. Teorien anerkender alligevel, at den bestemte situation, en skoleelev er i, vil påvirke hans eller hendes præstationsmotivation. Særligt i situationer, hvor frygten for at fejle dominerer, bør læreren lægge forholdene godt til rette for at lykkes og give opmuntring og belønning, når eleven er i færd med at lykkes. Det vil sige, at teorien giver os et svar på, hvor vigtigt det er med tilrettelæggelsen i skolen, og samtidig udtrykker den, at vi skal være forsigtige med at tro, at vi nemt kan ændre elevers motivationsmønstre. Denne tilsyneladende stærke stabilitet i motivationsmønstre er muligvis en af årsagerne til, at en stærkt vægtet individualiseret undervisning med fokus på selvreguleret læring ikke kan lykkes lige godt for alle elever.

For at forstå hvordan vi motiveres, og hvad der kan gøres for at øge elevers motivation og arbejdsindsats, kan det derfor være væsentligt at kigge på andre teorier om motivation, som i mindre grad betragter motivation som en stabil indre egenskab, og som i højere grad vægter en kombination af ydre og indre motivation.

### **3.3 Forskellige kognitive og sociale tilgange til motivation**

I kognitive teorier, der beskriver, hvordan vores fortolkninger af det, der sker med os, påvirker motivationen, lægges der relativt stor vægt på den indre motivation. Den kognitive forståelse af motivationen understreger betydningen af, hvordan vi selv forsøger at forklare både succes og nederlag. Tænk på en af de sidste gange, du lykkedes med noget, og prøv at forklare dig selv, hvorfor det gik godt. Skyldes succesen, at du var godt forberedt, at du har gode evner og færdigheder, eller at du havde heldet med dig, eller også var det en kombination af disse forhold. På samme måde kan vi forklare nederlag, hvor vi ikke havde øvet eller læst godt nok, med at vi mangler evner og færdigheder, eller at vi var uheldige.

I de forklaringer, som vi kognitivt selv skaber, vil vi anvende en kombination af indre og ydre forklaringer. Disse forklaringer viser vores reelle oplevelse og handler hverken om udspekuleret selvros eller undskyldninger. Indre forklaringer vedrører os selv som personer, mens ydre forklaringer vedrører vores omgivelser. Mange elever vil opleve at forklare både mestring og nederlag med, at det i høj grad er indre forhold, der afgør resultatet af en aktivitet, mens andre elever vil forklare, at forhold uden for dem selv er mest afgørende for det, vi opnår eller ikke opnår.

Det vil imidlertid være usædvanligt at se et barn eller en voksen, som altid oplever og forklarer resultaterne med enten ydre eller indre forhold. En og samme person har indre og ydre årsagsforklaringer, afhængig af situationen og opgaven. En kognitiv teori fremhæver, at vi vil vægte forklaringerne af resultatet forskelligt i forskellige situationer, og at vi dermed ikke er helt stabile i vores motivationsmønstre. Dermed kan vi pædagogisk tilrettelægge forholdene således, at vi øger elevernes motivation på sigt ved, at de i mindre grad vil give op eller lade være med at forsøge at løse opgaver. Eleverne vil opleve, at de selv er årsagen til, at det går godt eller dårligt, og at de selv kan gøre noget ved årsagerne. Det vil øge motivationen til at fortsætte med en læringsaktivitet. Det gælder både, når det går godt, eller når der er behov for justeringer.

Ingen socialkognitiv teori relateret til motivation tager hensyn til både forventninger om at nå et mål og til værdien af at nå dette mål (Bandura 1977). Mange elever kan have

høje forventninger om at mestre en opgave, men der kan være forskelle i den grad, de oplever resultatet som betydningsfuldt. Det handler i høj grad om det, vi indledningsvis omtalte, hvor motivation er den pris, vi er villige til at betale for et resultat. Modsat kan det også være, at mange elever ser det som meget værdifuldt at klare en opgave, men de har en mindre tro på, i hvilken grad de vil mestre opgaven. Forventningen om at mestre er elevens opfattelse af sine personlige kompetencer eller effektivitet, når han eller hun stilles over for en bestemt opgave. Den balance, vi finder i socialkognitivteori, mellem forventninger om at lykkes og værdien af resultatet gør, at der findes en klar forståelse for, at motivation er en kombination af ydre og indre motivation. Elevens motivation kan ud fra dette øges gennem ydre stimuli, belønninger og god tilrettelæggelse. Elever, som har en stærk oplevelse af at kunne mestre opgaver, ser ud til at rette deres opmærksomhed mod opgavens krav og at minimalisere mulige vanskeligheder.

De mere sociokulturelle teorier og tilgange til motivation lægger hovedvægten på de sociale interaktioner, som individet er en del af, og de sociale og kulturelle forudsætninger, elever har for at deltage i disse interaktioner (Vygotsky 1978). Her vil nødvendigvis både den indre motivation og de ydre forhold have en afgørende indflydelse på den motivation, en elev viser. Ud fra det kan vi ikke forstå skoleelevens motivation for dansk eller matematik uden samtidig at forstå den betydning, mestring af dansk og matematik har i kulturen og i det sociale fællesskab.

Alle elever vil møde skolen med en forskellig sociokulturel baggrund, som helt klart er bestemmende for elevernes erfaringer, kundskaber, begreber og tankemåder. I hvilken grad læreren formår at fremme motivation vil afhænge af lærerens evner og vilje til at tage udgangspunkt i elevens kulturelle og sociale erfaringer og forudsætninger. Sociokulturelle tilgange og teorier er i høj grad relateret til en konstruktivistisk opfattelse af viden. Den konstruktivistiske stillingtagen giver på mange måder store muligheder for, at lærere kan påvirke elevernes motivation ved at være gode tilrettelæggere og også ved selv at kunne bidrage med en ydre motivation, som er vigtig ud fra elevens sociale og kulturelle baggrund.

Nedenfor ses en oversigt over forskellige teoretiske tilgange til motivation samt et forsøg på en sammenfatning af de mest centrale forståelser af, hvad der fremmer motivation. Endvidere er nogle mulige pædagogiske implikationer beskrevet. Figuren er hentet fra Manger, Lillejord og Nordahl (2010).

Tabel 3.1: Forskellige tilgange til motivation (Manger, Lillejord og Nordahl 201)

	Adfærds-teoretiske	Teori om præstations-motivation	Kognitive	Social-kognitive	Sociokul-turelle og konstruk-tivistiske
Kilde til motivation	Ydre	Indre	Indre	Ydre og indre	Ydre og indre
Centrale elementer, der påvirker elevernes motivation	Forstærkning	Motiv for at lykkes og motiv for at undgå at fejle	Tro, attributioner, forventninger, værdier	Forventning om mestring og forventning om resultat	Læringsfællesskab og aktiviteter i grupper
Vigtigste teoretikere	Watson Pavlov Skinner	McClelland Atkinson Ausubel	Weiner Graham Eccles	Bandura	Vygotsky
Praktiske implikationer for skolen	Forstærke ønsket adfærd, minimere uønsket adfærd, moderat brug af negative konsekvenser	Tilrettelægge for at lykkes og give opmærksomhed ved mestring, særligt til elever, der frygter at fejle, styrke den kognitive komponent i præstations-motivation	Give eleverne tro på, at indsats og evner skaber mestring, lære dem strategier til problem-løsning	Lade eleverne opleve autentisk mestring, gøre brug af modeller og social over-talelse i et trygt miljø	Organisere lærings-aktiviteter, der giver eleverne mulighed for diskussion og samarbejde om problemstillinger, hypoteser og opdagelser

### 3.4 Nyere nordisk motivationsforskning

Vi har til dette arbejde foretaget en række søgninger i forskellige databaser om motivationsforskning både i og uden for Norden. Disse søgninger er gennemført ved brug af de biblioteksressourcer, vi har haft til rådighed. Søgningerne er udført i syv forskellige databaser. Resultaterne af disse er opsummeret i tabel 3.2.

Vi har forsøgt at opsummere den forskning, der er foretaget efter 2000. Undersøgelsesresultaterne viser, at der kun er gennemført lidt forskning relateret til motivation inden for skolesektoren. I tabellen nedenfor har vi forsøgt kort at beskrive de forskningsbidrag, vi har fundet, med temaer, tilgange og resultater. Det er en forenklet oversigt, der ikke yder forskningsbidraget fuld retfærdighed. Hensigten var at give et billede af omfang og fokus i forskningen.

Tabel 3.2: Oversigt nordisk motivationsforskning

Studie	Tema og forsknings-tilgang	Tilgang til motivation		Konklusion relateret til motivation
		Indre - ydre	Teori-grundlag	
Brooks, S. (2005): Learning Motivation in International Primary Schools: The Voices of Children. Stockholm: Stockholm University	Klasseværelsets betydning  Kvalitativ	Indre og ydre	Socio-kognitiv	En række faktorer i klasseværelset, der påvirker motivation
Osbeck, C. (2007): Utværdering av Projektet PÅ LIKA VILLKOR. Karlstad: Karlstads universitet	Kønsroller  Kvalitativt og kvantitativt	Indre og ydre	Socio-kulturel (køn)	Markante uligheder mellem drenges og pigers motiver og motivation i skolen
Jenner, H. (2004): Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. Växjö: Växjö universitet	Motivering af eleverne  Kvalitativt	Indre og ydre	Kognitiv (attribution) Socio-kognitiv (forvent.)	Motivation kan bedst forstås som et resultat af erfaringer og ikke som en egenskab
Wæge, K. (2007): Elevenes motivasjon for å lære matematikk og undersøkende matematikkundervisning. Trondheim: University of Science and Technology	Matematikk  Kvalitativt	Indre og ydre motivation	Socio-kognitiv Socio-kulturel	Mestringsoplevelser bidrager til motivation
Jungert, T (2009): Self-efficacy, Motivation and Approaches to Studying: A longitudinal study of Y and how engineering students perceive their studies and transition to work. Linköping: Linköping University	Studerendes attribution  Kvalitativt Kvantitativt	Indre og ydre motivation	Kognitiv (attribution)	Motivationen påvirker muligheder for at kontrollere egne studier



Kimper, B., R. Sandell og S. Bremberg (2008): Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: Results from an effectiveness study in Sweden. Health Promotion International, 23(2), 134-143	Social og emotionel træning af elever (SET)  Kvantitativ - effektstudier	Indre og ydre motivation	Kognitiv Adfærds-teoretisk	Træning af emotionelle og sociale færdigheder ser ud til at have en lille sammenhæng med motivation
Smith, K. (2007): Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. Norsk pedagogisk tidsskrift, (02), 100-105	Vurderingsarbejde i skolen  Teoretisk	Indre og ydre motivation	Læringspsykologisk (mestringsmotivation) Socio-kulturel	Vurderingsformer med fokus på fremtidig læring er motivationsfremmende
Olaussen, B.S. (2009): Arbejdsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, (03), 189-199	Selvreguleret læring  Kvalitativt	Indre og ydre motivation	Læringspsykologisk (mestringsmotivation) Socio-kulturel	En stor vægtning af individualiseret undervisning kan reducere indre motivation og evnen til selvreguleret læring
Throndsen, I.S. (2008): Gutters og jenters læring av regneferdigheter – Tidlige forskjeller i strategibruk. Nordic studies in Education, (04), 315-328	Kvalitativt og kvantitativt	Indre motivation Indre og ydre motivation	Kognitiv attribution Socio-kognitiv Mestringsforventning	
Ulvik, M. (2009): Slik eleven ser det - skolens bidrag i unge menneskers liv. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, (02), 97-108	Matematik  Kvalitativt	Indre og ydre motivation	Socio-kognitiv	Lærerens engagement i undervisningen er viktig for elevernes motivation og arbeidsindsats

Klette, K. (2007): Brug af arbejdsplaner i skolen – et hovedværktøj for å realisere tilpasset opplæring?. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, (04), 344-358	Brug af arbejdsplaner i skolen  Kvalitativt Observation, dokumentstudier	Indre og ydre motivation	Undervisningsteori Lærings-teori	Meget individualiseret og differentieret undervisning reducerer lærerens muligheder for at støtte elevernes læringsprocesser
Matre, S. og H. Fottland (2005): Motivation and learning from a social standpoint. Case illustrations from a second grade classroom. Nordic Studies in Education, (02), 139-154	Motivation i social sammenhæng  Kvalitativ	Indre og ydre motivation	Socio-kulturel	Motivation bør først og fremmest forstås som et rationelt begreb
Bæck, U.D.K (2005): School as an area for activating cultural capital- Understanding differences in parental involvement in school. Nordic Studies in Education, (03), 217-226	Forældres indsats og samarbejde med skolen  Teoretisk Bourdieu	Ydre	Sociologisk	Forældres engagement i skolen resulterer i, hvordan skolen møder forskellige forældres indsats og habitus
Prosjekt: Young People From a Public Care Background Pathways to Education in Europe. 01.01.2008 - 31.08.2010 (forventet).	Multi-metodisk Komparativt, kvalitativt, kvantitativt	Indre og ydre	Socio-kulturel	Undersøgelser viser, at der ikke blev publiceret resultater om det emne

Hovedkonklusionen på det arbejde, vi her har forestået, er, at motivation som forskningsfelt ikke har haft særligt stærk fokus og prioritering. Det gælder både motivationsforskning relateret til specifikke fag og en mere generel forskning om børn og unges motiver til at arbejde. Det må betragtes som noget overraskende, særligt fordi elevmassen i de nordiske lande i denne periode bliver stadig mere heterogen. Denne udvikling af meget heterogene elevgrupper skulle egentlig indikere, at der opstod et større behov for at forstå forskellige elevers baggrund og motiver. Endvidere viser også skoleresultater i de skandinaviske lande, at variationer i elevernes læringsudbytte er store, hvilket kan betragtes som et udtryk for, at det ikke er lykkedes os at motivere alle eleverne lige godt i skolen.

Der fandtes en betydelig og relativt omfattende forskning i motivation fra slutningen af 60'erne frem til slutningen af 80'erne med vægt på en indre psykologisk tilgang relateret til mestringsmotivation. Denne forskning var klart inspireret af amerikansk psykologisk kvantitativ forskning (Gjesme og Bø 1988). Her blev der lavet mange forsøg på at ændre elevernes tilgang til motivation. Særligt blev der set på, om man kunne ændre motivationsmønstre hos elever, der var angstmotiverede, så de blev mere positivt mestringsmotiverede. Resultaterne af denne forskning viser, at det ikke lykkedes at ændre motivationelle mønstre hos enkeltindivider på en sådan måde, at de varede over tid og situationer. Disse konklusioner kan have bidraget til, at man generelt sætter mindre fokus på andre tilgange til motivation.

Endvidere er der grund til at antage, at denne nedprioritering i motivationsforskning skyldes positivismekritik og ikke mindst metodekritik i pædagogikken. I 70'erne og i 80'erne blev der gradvist sat et stærkere fokus på kvalitative metoder, og der blev vist mindre interesse for forskning i de antagne psykologisk betingede egenskaber hos elever. Motivationsforskningen blev betragtet som en repræsentant for både kvantitativ og positivistisk forskning, og dermed blev den stærkt nedprioriteret. Under gennemgangen af den forskning, der er foretaget efter år 2000, er det meget vanskeligt at se klare spor efter den tidligere, kvantitativt orienterede, motivationsforskning.

Resultaterne fra sidste års forskning viser, at motivation betragtes som et forhold mellem indre og ydre betingelser, og at der er en række teoretiske tilgange, der kan anvendes. Det sociokulturelle perspektiv står langt stærkere i dag end i 70'erne og 80'erne. Samtidig er der mindre fokus på, hvilke resultater eller sammenhænge der findes mellem motivation, og hvordan de forskellige motivationstilgange bidrager til elevernes læring. Motivation studeres som et fænomen, der er tæt knyttet til læring.

### 3.5 Elevernes motivation og arbejdsindsats

Nedenfor vises resultater fra målingerne af elevernes motivation og arbejdsindsats, sådan som de danske klasselærere vurderer eleverne. Lærerne har her vurderet eleverne ud fra fire udsagn relateret til deres motivation og arbejdsindsats på skolen. Den værdiskala, de har benyttet, går fra 1 til 5, hvor 5 indikerer en høj score eller bedste score. I tabellen nedenfor præsenteres et gennemsnitsresultat og en spredning i form af standardafvigelser på målingerne.

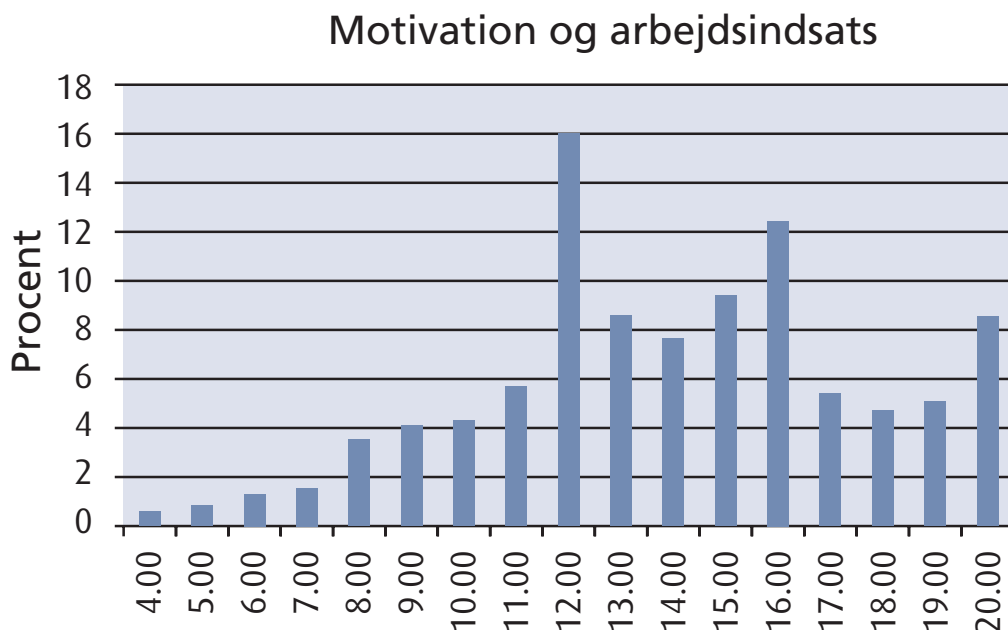
*Tabel 3.3: Motivation og arbejdsindsats*

Område	Gruppe	N	Gennemsnits skalaniveau	Gennemsnits sum	Standardafvigelse
Motivation og arbejdsindsats	Alle elever fra 5.-10. trin	25.546	3,46	13,94	3,65

Den maksimale score er 20, og et gennemsnit på 13,94 må dermed betragtes som relativt højt. Det viser, at eleverne udviser en ganske god motivation og arbejdsindsats. På en

femdelt skala vil gennemsnittet være 3,49, men samtidig er spredningen relativt stor, og en standardafvigelse vil udgøre 0,91. Denne spredning er vist i den grafiske fremstilling af frekvensfordelingen nedenfor. Her ser vi, at eleverne spreder sig over hele skalaen.

Figur 3.1: Motivation og arbejdsindsats



Frekvensfordelingen viser, at 8% af eleverne har en gennemsnitlig motivation på 2 eller dårligere på en femdelt skala. Det vil i praksis være elever, som arbejder meget lidt på skolen. Samtidig er der mange elever, der arbejder meget godt og har høje scorer på motivation og arbejdsindsats. Det generelle billede er derfor, at flertallet af danske elever er godt motiverede, men samtidig findes der også en relativt stor gruppe af elever, der viser lav motivation og arbejder lidt på skolen.

Ud fra disse resultater kan vi ikke sige noget om, hvorvidt disse elever er ydre eller indre motiverede eller eventuelt mangler ydre eller indre motivation. Det eneste, der klart kan konkluderes, er, at der er stor variation i elevernes motivation, sådan som lærerne vurderer det.

### 3.6 Forskelle mellem elevgrupper i motivation

Eftersom der er stor variation i motivation mellem elever, er det af stor interesse at analysere, om det er specifikke elevgrupper, der viser enten meget god eller mindre god motivation og arbejdsindsats.

#### 3.6.1 Forskelle mellem drenge og pigers motivation

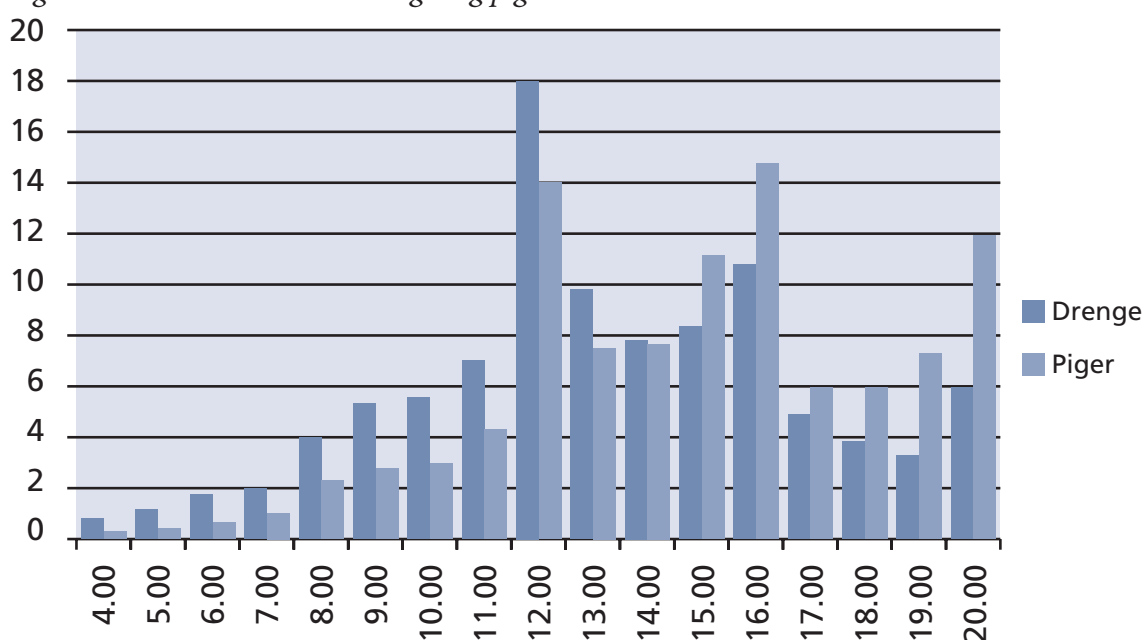
Nedenfor præsenteres en tabel, der viser gennemsnitsresultater for drenge og piger i motivation og arbejdsindsats.

Tabel 3.4: Forskelle mellem drenges og pigers motivation

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Motivation og arbejdsindsats	Pige	11.666	14,88	3,43	*
	Dreng	11.889	13,23	3,60	

Vi ser her, at piger viser en markant bedre motivation og arbejdsindsats end drenge. Forskellen udtrykt i standardafvigelse udgør 0,42. Det må substantielt betragtes som relativt meget, når vi ved, at drenge og piger er identiske på alle sociokulturelle baggrundsvariable som forældres uddannelsesniveau, indtægt, arbejde, og sproglig baggrund. Spredningen er også større hos drenge. Det vil sige, at der også findes drenge med god motivation, men samtidig er der også en stor andel af drenge, der viser lav motivation. Det kommer klart til udtryk i procent i den grafiske frekvensfordeling nedenfor. Fordelingen viser et markant overtal af piger blandt elever med god motivation og et markant overtal af drenge med lav motivation.

Figur 3.2: Forskelle mellem drenges og pigers motivation



Den markante forskel i motivation i lærervurderet motivation mellem drenge og piger er vanskelig at forklare. Der er ikke meget, der tyder på, at drenge rent generelt skulle være mindre aktive og motiverede end piger. I nogle sammenhænge ser det mere ud til, at drenge er mere aktive. Det er derfor ikke særligt sandsynligt at antage, at drenge skulle have en lavere indre motivation end piger, eller at drenge skulle være mindre mestringsmotiverede (Atkinson 1983). Derfor bør disse forskelle i motivation drøftes i forhold til indhold, struktur og arbejdsmåder i undervisningen, og eventuelt inddrages andre forhold i skolens læringsmiljø. Motivation er afgørende for læring, og derfor kan det betragtes som meget bekymrende, at drenge er markant mindre motiverede end piger, og at lærerne har problemer med at motivere mange drenge.

### 3.6.2 Dansksprogede og tosprogede elever

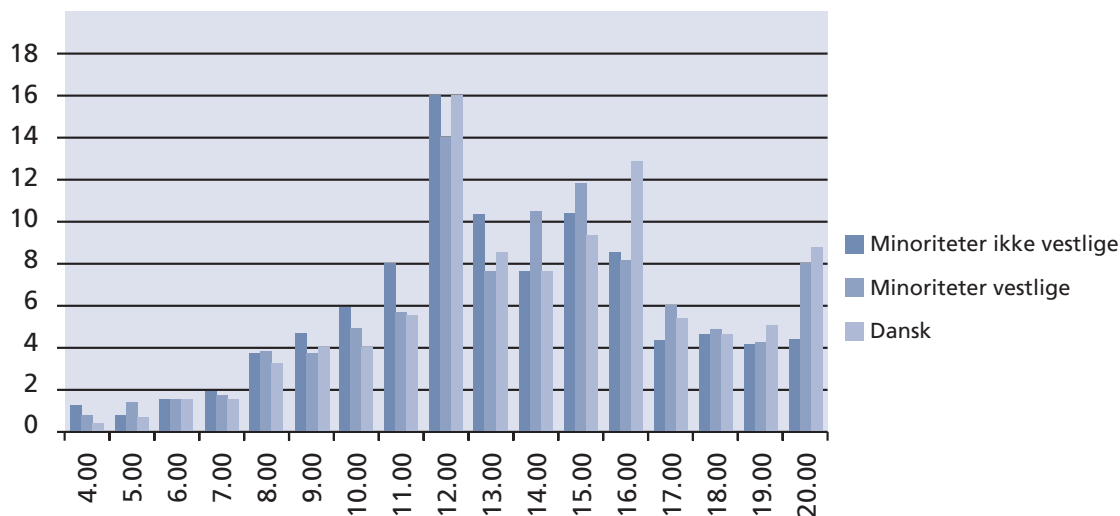
Tabellen nedenfor viser forskelle mellem tosprogede (vestlige og ikke-vestlige) og danske elever. Der er relativt få ikke-vestlige tosprogede elever i materialet, men antallet er alligevel stort nok til at vise en tendens.

Tabel 3.5: Dansksprogede og tosprogede, motivation og arbejdsindsats

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Motivation og arbejdsindsats	Tosprogede ikke-vestlige	1477	13,17	3,61	*
	Tosprogede vestlige	358	13,75	3,76	*
	Dansk	23.400	13,99	3,64	

Materialet viser signifikante forskelle mellem disse tre elevgrupper til fordel for danske elever. Lærerne vurderer danske elever til at vise en bedre motivation end tosprogede elever, særligt de elever, der har en ikke-vestlig baggrund. Udtrykt i standardafvigelse udgør forskelle mellem danske elever og elever med en ikke-vestlig baggrund 0,23. Det er en langt mindre forskel end den, vi finder mellem drenge og piger. I figuren nedenfor vises spredning mellem tosprogede og danske elever i motivation og arbejdsindsats udtrykt i procent.

Figur 3.3: Dansksprogede og tosprogede, motivation og arbejdsindsats



Vi ser her, at der er et overtal af tosprogede elever med ikke-vestlig baggrund, som viser en lav motivation og arbejdsindsats, og samtidig ser vi også, at der er et overtal af danske elever og til dels tosprogede elever med ikke-vestlig baggrund, der viser en høj motivation.

### 3.6.3 Forskellige problemgrupper

I kortlægningsundersøgelsen har vi bedt klasselærerne om at krydse af, hvis den enkelte elev har en eller anden form for vanskelighed eller diagnose. Hvis eleven havde mere end en vanskelighed, skulle lærerne krydse af ud for det, som de opfattede som det primære problem. Der er en vis usikkerhed i denne vurdering fra lærerne, men vi antager, at de har en oversigt over diagnoser. Yderligere vil de nok også have en subjektiv vurdering af andre typer problemer og måske have forskellige standarder. Men i et så stort materiale antager vi, at dette udjævnes.

Generelt viser denne vurdering, at danske lærere mener, at 24,9% af eleverne har en vanskelighed eller diagnose. Hver fjerde elev betragtes som problematisk i skolen i forbindelse med enten læringsprocesser eller adfærd. Det må betragtes som et højt tal og udtrykker, at normalitetsbegrebet er smalt. Individperspektivet står stærkt i skolen, og der skal relativt lidt til for at blive stemplet som problematisk eller vanskelig. Det kan også føre til, at disse elever bliver marginaliserede og stigmatiserede.

*Tablet 3.6: Forskellige problemgrupper og motivation og arbejdsindsats*

Område	Gruppe	N	Gen-nemsnit	Standard-afvigelse	Sig
Motivation og arbejdsindsats	Ingen vanskeligheder eller diagnoser	18.160	14,78	3,28	
	Hørehæmmet	94	13,49	2,87	*
	Synsproblemer	101	14,16	2,89	*
	ADHD	410	11,56	3,44	*
	Adfærdsproblem	1.480	10,48	3,33	*
	Specifikke indlæringsvanskeligheder	1.592	11,40	3,13	*
	Generelle indlæringsvanskeligheder	1.132	10,31	3,41	*
	Andre vanskeligheder	1.051	12,47	3,59	*
	Autismespektret	170	12,75	3,23	*

Tabellen viser meget store forskelle i motivation og arbejdsindsats mellem de forskellige problemgrupper. Elever uden vanskeligheder eller diagnose arbejder langt bedre og er mere motiverede end elever, som er i vanskeligheder. Særligt udviser elever med adfærds-

problemer, ADHD og specifikke indlæringsvanskeligheder (dysleksi, dyskalkuli) meget ringe motivation. Udtrykt i standardafvigelse er forskellene henholdsvis 1,31 (adfærdsproblem), 0,98 (ADHD) og 1,03 (specifikke indlæringsvanskeligheder). Der er store forskelle mellem konkrete elevgrupper i skolen. Endvidere udviser elever med generelle indlæringsvanskeligheder også ringe motivation. Det er mindre overraskende, eftersom der her er tale om elever med betydelige vanskeligheder med læring i alle skolefag og en varig nedsat kognitiv funktion.

Når elever med adfærdsproblemer, ADHD og specifikke indlæringsvanskeligheder (dysleksi, dyskalkuli) viser en så lav motivation og arbejdsindsats, vil det være vigtigt at tage det op til drøftelse i forhold til skolens undervisningsfaglige indhold. Det ser ud til, at disse elever har en lav indre motivation tilknyttet skolearbejde, og at de heller ikke bliver særligt ydre motiveret i skolen. Relateret til mestringsmotivation er der også grund til at tro, at disse elevgrupper kan være mere angstmotiverede, eftersom de sandsynligvis har oplevet mange nederlag i skolen (Rand 1988). Netop derfor er det vigtigt at forsøge at give dem en ydre motivation, som på sigt kunne vække en stærkere indre motivation. Det ser dog ikke ud til at lykkes for skolen og lærerne.

### **3.7 Hvad hænger elevernes motivation sammen med, og hvordan kan motivation forklares?**

I pædagogisk sammenhæng vil det være af stor interesse at vurdere, hvad motivation hos danske elever hænger sammen med, og hvad forklaringen er på elevernes motivation. Vi har ikke empiri, der fortæller om elevernes indre motivation, eller hvordan de attribuerer eller er mestringsorienterede. Den empiri, vi først og fremmest har, er hvilke ydre forhold der hænger sammen med motivation og arbejdsindsats. Det er også interessant ud fra de teoretiske og tidligere empiriske fund tilknyttet motivation, idet mønstre eller egenskaber relateret til motivation relativt set er ret stabile (Heckhausen 1975, Rand 1988).

#### **3.7.1 Sammenhænge mellem motivation og andre faktorer i skolen**

Nedenfor præsenteres korrelationstabeller, der viser sammenhænge mellem lærervurderet motivation og andre faktorer i undersøgelsen. Motivation og arbejdsindsats er lærervurderet, mens en række af de andre faktorer eller områder er vurderet af eleverne selv. Traditionelt er der relativt lave korrelationer mellem elev- og lærervurderinger, også når vi korrelerer målinger inden for samme område. Derfor vil det nødvendigvis være sådan, at korrelationerne til elevvurderede områder er svage, men de kan alligevel have en relativt stærk sammenhæng med motivation. På samme måde kan korrelationer i lærervurderingerne være stærke, fordi lærernes vurdering af henholdsvis elevernes sociale kompetencer, skolefaglige præstationer og motivation vil være præget af en mere grundlæggende opfattelse af den enkelte elev.



Tabel 3.7: Motivation og forskellige elevvurderede faktorer

	Adfærd-underv. og læringshæmmende adfærd	Adfærd-social isolation	Adfærd-udad-reagerende	Adfærd-alvorlig adfærdsproblematik	Fravær
Motivation	.43*	.16*	.31*	.22*	.22*

Tabel 3.8: Motivation og forskellige elevvurderede faktorer

	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejdsmiljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv.-variation	Underv.-struktur	Underv.-opmuntring og åbenhed
Motivation	.32*	.24*	.08*	.12*	.05*	.23*	.10*

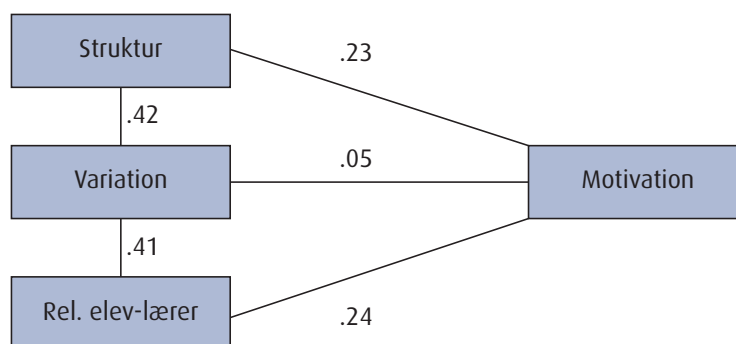
I disse to tabeller vises sammenhæng mellem den lærervurderede motivation og forskellige andre områder i undersøgelsen, som eleverne selv har vurderet. Man ser her korrelationer mellem elevvurderinger og lærervurderet motivation.

Korrelationerne viser, at lærervurderet motivation og arbejdsindsats har en relativt klar sammenhæng med flere interessante elevvurderede områder. Elevernes egne oplevelser af trivsel på skolen viser sammenhæng med motivation, og det gør forholdet til læreren også. Det ser ud til, at de elever, der er i en positiv situation på skolen og har et godt forhold til deres lærer, viser en stærkere motivation og arbejdsindsats end de elever, der ikke er i en sådan situation. Det indikerer, at der findes ydre faktorer i skolen, der kan påvirke elevernes motivation.

Endvidere er der en klar sammenhæng mellem motivation og adfærd. I undervisnings-situationer med god struktur og fravær af støj og uro (undervisnings- og læringshæmmende adfærd) viser eleverne bedre motivation. Modsat vil støj og uro og manglende struktur på undervisningen kunne påvirke elevernes motivation i en negativ retning. Det kan derfor se ud til, at lærere, der håndterer elevernes adfærd, også kan styrke elevernes ydre og indre motivation for at arbejde. Det er ikke overraskende, at ro og orden fremmer arbejdsindsats, men det interessante er, at også eleverne oplever dette.

Endvidere er det interessant, at variation i arbejds måder ikke har nogen sammenhæng med motivation (.05). I forskellige sammenhænge er det blevet påpeget, at variation i undervisningen er meget vigtig (Haug 2010). Vores målinger tyder dog på, at betydningen af variation i undervisningen bør nuanceres. Det kan være, at variationen er vigtig op til et vist niveau, og at dette niveau har en klar sammenhæng med lærerens evne til at skabe struktur på undervisningen og med relationer mellem læreren og eleverne. Dette er udtrykt i stianalysen nedenfor.

Figur 3.4: Stianalyse



Korrelationerne viser, at eleverne oplever mere variation i undervisningen, når der er struktur på undervisningen, og når de har et godt forhold til den lærer, der underviser. Det kan derfor se ud til, at elevernes motivation har en sammenhæng med variationen i undervisningen, når variationen holdes på et sådant niveau, at læreren fortsat har struktur. Endvidere har både variationen i undervisningen og elevernes motivation en klar sammenhæng med elevernes relation til læreren. Variation i undervisningen og undervisningsdifferentiering bør ikke løsrives fra andre forhold ved undervisningen og fra forskellige kvaliteter i læringsmiljøet. Derfor bør variation og differentiering ikke være mål i sig selv.

Tabel 3.9: Motivation og arbejdsindsats og lærervurderede faktorer

	Soc. tilpasning	Soc. selvkontrol	Soc. Selvsikkerhed	Soc. empati og retfærdighed	Soc. indordning	Skolefaglige præstationer
Motivation	.82*	.54*	.55*	.32*	.53*	.79*

I lærervurderingerne er der på alle områder stærke korrelationer til motivation. Det gælder særligt sociale kompetenceområder tilknyttet tilpasningsgrad, selvkontrol, selvsikkerhed, indordning, samt skolefaglige præstationer. Elever, der af lærerne vurderes til at vise god social kompetence ved at tilpasse sig og have selvkontrol, vurderes også til at vise god motivation. De kan ud fra en del spørgsmål blandt andet arbejde længe uden støtte fra læreren. Når undervisningen lægger meget op til det, er det ikke unaturligt, at disse elever viser god lærervurderet motivation. Men samtidig er det derfor vigtigt at se, at mange elever viser både lav social kompetence og lav motivation, og de vil sandsynligvis ikke være tjent med en individualiseret undervisning, hvor selvreguleret læring vægtes meget.

Den stærke sammenhæng mellem skolefaglige præstationer og motivation udtrykker sandsynligvis det, at oplevelse af mestring fremmer motivation. Det kan knyttes til både ydre og indre motivation. Elever, der mestrer og lykkes i skolefagene, har en klart bedre motivation og arbejdsindsats end dem, der ikke præsterer godt.

### 3.7.2 Elev- og lærervurderet motivation

Vi har også bearbejdet elevernes vurdering af adfærd på skolen som et mål på egen motivation. Det har vi gjort ved at lave skalaen for undervisnings- og læringshæmmende adfærd (se bilag). I tabellen nedenfor præsenterer vi nogle korrelationer i både elev- og lærervurderet motivation.

*Tabel 3.10: Korrelationer i både elev- og lærervurderet motivation*

	Lærervurderet motivation	Elevvurderet motivation
Skolefaglige præstationer	.79	.30
Udadreagerende adfærd	-.31	-.61
Struktur i undervisningen	.30	.40
Variation i undervisningen	.05	.10
Relation til lærer	.24	.40
Trivsel	.32	.50

Interkorrelationen mellem elev- og lærervurderet motivation er .43, og den udtrykker helt klart, at de elever, som læreren oplever viser god motivation, selv har en tendens til at mene, at de arbejder godt. Elever, som vurderer deres egen motivation som positiv, er også relativt rolige i undervisningen, eller vi kan sige, at de møder lærere, som er gode til at opretholde ro og orden i klasseværelset. Det ser vi også ved, at udadreagerende adfærd har en klar negativ sammenhæng med motivation.

Tabellen viser endvidere, at der er klare mønstre i korrelationerne til elev- og lærervurderet motivation. Struktur i undervisningen, relationerne mellem elev og lærer samt elevernes trivsel på skolen har en relativt stærk sammenhæng med både elev- og lærervurderet motivation. Samtidig oplever eleverne heller ikke, at variation i sig selv har nogen sammenhæng med deres arbejdsindsats på skolen.

### 3.7.3 Forklaringer på danske elevers motivation

Der er også foretaget regressionsanalyser for at studere, hvad der forklarer den lærervurderede motivation og arbejdsindsats på skolen. Det vil sige, hvad er det i materialet, som kan forklare, at nogle elever viser en bedre motivation og arbejdsindsats end andre elever? Vi har kørt en trinvis lineær regressionsanalyse med lærervurderet motivation og arbejdsindsats som afhængig variabel. Regressionsmodellen er opbygget ved, at de stærkeste elevvurderinger: Ro og orden i undervisningen (undervisnings- og læringshæmmende adfærd), trivsel, relation mellem lærer og elev samt struktur i undervisningen, blev lagt ind i første blok, mens lærervurderinger af skolefaglige præstationer og social tilpasning blev lagt ind i anden blok.

Tabel 3.11: Regressionsanalyse

Uafhængige variabler	Multiple R	R Square	Beta	Sig	Unikt bidrag
Ro og orden i undervisningen	.421	.178	.42	<.001	17,8%
Elevens trivsel	.437	.191	.14	<.001	1,3%
Relation lærer – elev	.439	.193	.05	<.001	0,2%
Skolefaglige præstationer	.817	.667	.72	<.001	47,4%
Social tilpasning	.889	.791	.48	<.001	12,4%
Sum forklaret varians					79,1%

Regressionsanalysen viser, at der er tre elevvurderede variabler, som har signifikant forklaringskraft på motivation. Disse er: Grad af ro og orden i undervisningen, relationen mellem elev og lærer, samt elevens trivsel på skolen. Samlet forklarer disse 19,3% af variationen i elevernes motivation og arbejdsindsats. Da det er elevvurderede uafhængige variabelers forklaring på en lærervurderet afhængig variabel, må det betragtes som interessant og af betydning. Motivationen ser ud til at blive øget, når der er ro og orden i undervisningen, når eleverne oplever, at de har et godt forhold til læreren, og når de er i et læringsmiljø på skolen, hvor de trives. Disse er ydre faktorer, som bidrager til motivation, og som klart udtrykker, at elevernes motivation og arbejdsindsats kan øges ved tilrettelæggelsen af undervisning og læringsmiljø. Selv om det er en form for ydre motivation, kan det absolut tænkes, at disse faktorer på sigt kan fremme elevernes indre motivation (Smith 2007).

Den stærkeste forklaringskraft har elevernes skolefaglige præstationer. Det er også en lærervurdering, og den vil let have stor indflydelse, når den afhængige variabel også er lærervurderet. Samtidig indikerer det, at mestring i skolefag er afgørende vigtig for motivation. Oplevelse af faglig mestring ser ud til at fremme elevernes motivation, mens fravær af mestring vil hæmme motivationen. Det giver også en forholdsvis klar indikation på betydningen af, at læreren tilrettelægger undervisningen på en sådan måde, at alle eleverne får oplevelser af mestring.

## 4. Social kompetence

Begrebet social kompetence er knyttet til kundskaber, færdigheder og holdninger, der anvendes til at mestre sociale sammenhænge. Det vil sige, at det omhandler individets evne til at interagere med andre i sociale situationer. Social kompetence ses som en forudsætning for værdsættelse, venskab og social integration, som en ressource til at mestre stress og problemer, og som en vigtig faktor til at modvirke udviklingen af problemadfærd. I dette arbejde er social kompetence defineret som et sæt af færdigheder, kundskaber og holdninger, der bruges til at mestre forskellige sociale miljøer, som gør det muligt at etablere og vedligeholde sociale relationer, og som bidrager til, at trivsel øges, og udvikling fremmes (Garbarino 1985, Nordahl 2004).

Social kompetence er medtaget i denne studie, fordi det antages at have en stærk sammenhæng med skolefaglige præstationer. Endvidere er social kompetence i sig selv et væsentligt læringsområde i skolen. Elever, der ikke udvikler en tilfredsstillende social kompetence, kan siges at være kommet til kort i forhold til et væsentligt målområde i skolen. Skolen har ikke alene faglige mål, men også mål tilknyttet social og personlig udvikling, og her fremstår social kompetence som et begreb, der kan operationalisere disse målsætninger i skolen.

### 4.1 Forståelse af og områder inden for social kompetence

Social kompetence kan defineres som: ”et sæt af færdigheder, viden og holdninger nødvendige til at mestre forskellige sociale miljøer, som gør det muligt at etablere og vedligeholde relationer, og som bidrager til at øge trivsel og fremme udvikling” (Garbarino 1985 s. 80). Definitionen understreger flere væsentlige sider ved social kompetence. Sociale færdigheder er ikke tilstrækkelige for at udvikle sig socialt. Børn og unge må også vide, hvilke færdigheder der kræves i forskellige situationer, og de skal kunne vurdere, hvilke færdigheder der er de rigtige at benytte til enhver tid.

Social kompetence og sociale færdigheder er vigtige for børn og unges udvikling af relationer med jævnaldrende og voksne (Gresham, Van & Cook 2006). Hvis man mislykkes i udviklingen af social kompetence, vil det resultere i en række negative konsekvenser, som f.eks. problemer i relationer til andre børn, faglige vanskeligheder, ensomhed, dropout, og på længere sigt kan det også medføre udvikling af psykiske problemer (Henricson & Rydell 2006).

Social kompetence er et komplekst begreb, som det også blev beskrevet i forrige afsnit. Gresham, Van og Cook (2006) ser social kompetence som et overordnet fænomen, hvor man på baggrund af et givent kriterium kan vurdere, om en person har handlet socialt kompetent i en given situation. De skiller sociale færdigheder fra social kompetence ved at karakterisere dem som en specifik adfærd, en person udfører i en given situation for at handle kompetent i en social sammenhæng. Sociale færdigheder handler om aktivt at dække sine sociale behov og at nå sine mål. I skolesammenhæng kan det være hensigtsmæssigt at gruppere færdighederne i fem dimensioner eller områder angivet af Gresham

og Elliot (1990, se også Elliot & Gresham 2002). Nedenfor er de centrale områder inden for social kompetence opsummeret:

Empati er evnen til at leve sig ind i andres situation. Det drejer sig om social sensitivitet og evnen til decentrering. Det handler om at se situationen fra den anden persons side og at vise omtanke og respekt for andre personers følelser og synspunkter. Empati er derfor væsentlig for at kunne etablere nære relationer og er en modvægt mod mobning og vold. Empati er en stabil egenskab, og den er situationsbestemt. Derfor kan empati udvikles og ændres (Ogden 1995).

Samarbejdsfærdigheder handler blandt andet om at kunne bruge tiden fornuftigt, mens man venter på sin tur, at dele med andre, at hjælpe andre, at følge regler og beskeder samt at kunne gå til andre aktiviteter uden at protestere. Det drejer sig om at samarbejde med jævnaldrende og med voksne. Samarbejdet øves i reelle samarbejdssituationer, og når samarbejdet aktivt værdsættes. Børn og unge lærer disse færdigheder bedst ved at samarbejde meget (Jahnsen 2000). Til en vis grad vil samarbejdsfærdigheder også handle om tilpasning i skolen.

Selvsikkerhed er at kunne bede om hjælp og information, at præsentere sig og at reagere på andres handlinger. Endvidere handler det om at kunne markere sig socialt, blandt andet ved at udtrykke egne meninger og standpunkter og ved at sige nej til det, man helst ikke vil være med til. Evnen til hensigtsmæssig selvsikkerhed er ofte afgørende for at kunne deltage aktivt i sociale miljøer og fællesskaber. Selvsikkerhed handler om at udtrykke uafhængighed og autonomi, samt at skabe sociale kontakter og at tage initiativ. I en vis grad drejer det sig om forholdet mellem at være aktør i eget liv og at være med i andres liv (Nordahl 2002).

Selvkontrol regulerer forholdet mellem adfærd og følelser, og nogle omtaler det som impuls kontrol. Det handler om evnen til at tilpasse sig fællesskabet og til at tage hensyn til andre. Når man oplever frustration og modgang, eller når der opstår uenigheder eller konflikter, kommer evnen til selvkontrol tydeligt frem i den måde, man reagerer på drillerier og kommentarer på uden at blive vred og reagere tilbage. Man må kunne udsætte behov, for eksempel vente på sin tur, og kunne vise glæde og skuffelse på situationstilpassede måder (Gresham & Elliot 1990).

Ansvarlighed handler om at vise respekt for egne og andres ejendele og arbejde, samt at kunne udføre opgaver. Man udvikler ansvarlighed ved at få medbestemmelse og at tage konsekvenserne af den. En forudsætning for ansvarlighed er derfor tillid. Ansvarlighed handler også om at kommunikere med voksne (Gresham & Elliot 1990). Det er vigtigt at føle, at i en skole, hvor børn og unge er omgivet af regler og kontrol fra alle sider, har de også mulighed for at udvikle ansvar.

Et fællestæk ved disse sociale kompetenceområder er, at de handler om at udvikle prosociale handlinger (Dunn 2001). Prosociale handlinger betragtes som frivillige og til nytte for andre. Prosociale børn giver andre ros, er venlige og viser tydeligt, at de kan lide andre. Det er handlinger, der udføres spontant, uden at man er optaget af den umiddelbare egennytte.

## 4.2 Tilgange til social kompetence

Interessen for social kompetence kan forstås som en reaktion på problem- og afvigelsesorienteret forskning i børn og unges udvikling (Sommer 2005). Denne tilgang til og interesse for social kompetence, både i Norge og internationalt, har været præget af drøftelser om begrebets indhold. Hovedemner har været, hvordan social kompetence udvikles og den sociale kompetences betydning for børn og unges udvikling og tilpasning i samfundet. Bidragsydernes grundlæggende teoretiske tilgange og ståsted har sat klare præg på drøftelserne. Nedenfor redegøres for hovedtræk ved enkelte tilgangsmåder.

### 4.2.1 Lærings- og udviklingspsykologi

De fleste tilgange til social kompetence er kommet inden for lærings- og udviklingspsykologi. Inden da har social kompetence både været studeret i forhold til børn og unges opvækstbetingelser og som et læringsfænomen, hvor manglende social kompetence betragtes som et udtryk for manglende læring.

Inden for læringspsykologien blev der primært set på, hvordan børn og unge med manglende social kompetence kan tilegne sig en mere hensigtsmæssig social kompetence. Med det som udgangspunkt blev der udviklet flere læringsprogrammer med henblik på at forbedre eller udvikle prosociale færdigheder (Argyle 1985). Der har været færdighedsorienterede modeller med adfærdsmodifikation som mål. Søgelyset har været rettet mod færdighedsområder, og begreberne social kompetence og sociale færdigheder har været brugt flittigt (Lamer 1997). Social kompetence var, med baggrund i et adfærdspsykologisk syn på læring, blevet afgrænset til observerbar adfærd. Denne læringspsykologiske tilgang til social kompetence har ikke vægtet betydningen af kognitive processer og andre individuelle forudsætninger i forhold til tilegnelse af social kompetence (Nordahl 2000).

Med baggrund i mere social-kognitivt betinget læringsteori blev der udviklet tilgange til social kompetence, som i højere grad inkluderer de kognitive processer (Bandura 1977, Gresham og Elliott 1990, Schneider 1993). Her påpeges det, at for at kunne anvende sociale færdigheder, kræves der både perceptuelle færdigheder og kognitive overvejelser. Individet må være i stand til at vurdere, hvilke sociale færdigheder, der passer bedst i bestemte situationer, og hvornår de skal anvendes. Det socialt-kognitive perspektiv betyder, at social kompetence også er blevet knyttet til empati og rolletagning. Anvendelsen af hensigtsmæssig social adfærd vil indebære det at kunne sætte sig ind i andres følelser og intentioner. Børn og unges evne til selvkontrol er også blevet fremhævet. Social kompetence udtrykkes først og fremmest gennem handling, og derfor må de kognitive processer omsættes til handling. Det betyder, at børn og unge må have tillid til deres omgivelser, må kunne tage socialt initiativ og have en selvopfattelse, der gør dem selvsikre i socialt samspil (Lamer og Hauge 2006).

Udviklingspsykologiens tilgang til social kompetence har sit udgangspunkt i henholdsvis risikofaktorer og mestringsfærdigheder (kompetence) hos børn og unge. Risikofaktorer for udvikling af antisocial adfærd er tilknyttet børn og unges omgivelser og handler om individuelle skader, familieforhold, opvækstvilkår og interaktioner, kammerater og sociale interaktioner, skoleerfaringer og forhold i nærmiljøet (Rutter et al. 1994).

Risikoen for et afvigende liv antages at have en forstærkende effekt i forhold til antallet af risikofaktorer, et barn eller et ungt menneske er udsat for. Modvægten til risikofaktorer er mestring eller kompetence. Her ses kompetence som noget mere stabilt over en periode end mestring, som ofte knyttes til enkelt-situationer. Inden for børn og unges kompetencer er social kompetence et vigtigt område, der kan bidrage til en positiv social udvikling til trods for risikofaktorer, som børn og unge kan være udsat for. Det gælder både en generel social udvikling og en evne til at mestre modgang og kriser. Implicit i denne udviklingspsykologiske tilgang til social kompetence ligger en anvendelse af et universelt socialt kompetencebegreb. Det vil sige, at social kompetence vurderes relativt uafhængigt af den kontekst, kompetencen anvendes i. Det manglende kontekstuelle perspektiv er den kritik, der kan rettes mod en lærings- og udviklingspsykologisk tilgang til social kompetence.

#### 4.2.2 Kontekstuel tilgang til social kompetence

I et kontekstuel perspektiv vil social kompetence handle om at tilpasse sig forskellige sociale miljøer. Børn og unges evner til at tilpasse sig de krav, normer og forventninger, de møder i forskellige sociale situationer, vil være væsentlige i udøvelsen af sociale færdigheder (Ertesvåg 2002). God social kompetence vil dermed hjælpe med at ændre adfærd eller skifte sociale strategier fra situation til situation. Det betyder, at forskellige sociale kontekster stiller forskellige krav til social kompetence, og at god social kompetence i en situation ikke nødvendigvis er god i en anden. Sociale krav i forskellige miljøer varierer også ud fra, hvilke mennesker man møder i miljøerne. Hvilke voksenpersoner, som for eksempel lærere, et barn møder i skolen, kan ændre kravene til social kompetence i skolen.

Konsekvensen af dette er, at social kompetence ikke kun kan betragtes som et individuelt forhold, men også som udtryk for bestemte krav og normer i sociale miljøer. Børn, som er socialt kompetente i hjemmet, er ikke nødvendigvis socialt kompetente i skolen og omvendt. Relateret til skolen og undervisningen vil det være vigtigt at vurdere, om der stilles bestemte krav og forventninger til social kompetence i skolen. Konsekvensen af dette er, at social kompetence bør vurderes på baggrund af socialt område, tid, og hvilke personer der indgår i den interaktion, der er i fokus. Det vil være særligt vigtigt i forhold til de krav til social kompetence, der stilles både eksplicit og implicit i skolen.

I skolen er det ikke kun lærerne og skolen som institution, der stiller krav til social kompetence. Jævnaldrende børn og unge vil også stille sociale krav til hinanden (Frønes 1998). At være socialt kompetent i forhold til jævnaldrende vil ofte handle om at kunne tilpasse sig et bestemt miljø med sociale krav og implicite normer. Det kan tænkes, at der er modsætninger mellem skolens krav til social kompetence og jævnaldergruppens krav til social kompetence. I skolen kan man forvente en prosocial adfærd over for lærerne, som for eksempel venlighed, flittighed og lydighed, mens det i forhold til jævnaldergruppen kan være implicite krav om at være i opposition til lærerne og ikke altid at gøre det, man bliver bedt om. Socialt kompetente børn i undervisningssituationer er ikke nødvendigvis altid socialt kompetente i forhold til jævnaldrende. I det ligger også en antagelse om, at enkelte børn og unge kan være socialt kompetente i sociale situationer i forhold til voksne, men vælger ikke at være det.



Prosocial adfærd vil i nogen grad betyde en tilpasning til sociale miljøer. Tilpasningen er dog ikke tilstrækkelig i udvikling af social kompetence. En ukritisk tilpasning til ethvert socialt miljø kan betyde, at børn og unge tilpasser sig sociale miljøer med normer og forventninger, som ikke er etisk forsvarlige. Det kan også betyde, at en ensidig tilpasning til skolens forventninger om social kompetence kan skabe problemer for den sociale kompetence i forhold til jævnaldrende og hæmme empati og evner til at skabe kontakt med andre. Social kompetence betyder derfor også selvrealisering og personlig udvikling forbundet med evnen til at sige nej. Et krav til social kompetence vil kunne være at vurdere konsekvensen af sine handlinger. Handlinger, som går ud over andre personer, kan ikke siges at være socialt kompetente, selv om de er i overensstemmelse med et socialt miljøes krav og forventninger.

Et kontekstuel perspektiv på social kompetence gør det også muligt at vurdere den sociale kompetence i et kønsperspektiv. Det kan være, at der stilles andre krav til social kompetence til drenge og piger. Drenge og piger kan have forskellige sociale kompetencer som grupper (Manger, Eikeland og Asbjørnsen 2002). Relateret til skolen vil det dermed være vigtigt at analysere, om det er drenges eller pigers sociale kompetencer, der ligger tættest ved skolens eventuelle krav og forventninger til elevernes sociale kompetencer.

#### 4.2.3 Pædagogisk tilgang til social kompetence

Der er en række begreber og emner i pædagogik og i skole, der ligger tæt ved indholdet i begrebet social kompetence. Skolens opgave består i, at børn og unge skal tilpasse sig og overtage samfundets værdier og acceptabel normer samtidig med, at skolen skal udvikle selvstændige og ansvarsfulde mennesker. Pædagogikken har et normativt aspekt, som udtrykkes gennem de værdier og normer, der formidles, og hvor tyngdepunktet ligger mellem individ og samfund og dermed implicit, hvilken form for social kompetence vi forsøger at udvikle hos børn og unge (Nordahl 2002).

I læreplanteorien findes der enkelte studier knyttet til, hvordan skolen varetager sine opgaver forbundet med børn og unges sociale og personlige udvikling og tilpasning til samfundet. Her præsenteres der en sammenfatning af undersøgelser for at vise hovedtræk i forskellige pædagogiske tilgange til social og personlig udvikling hos eleverne. Marker og Mehlinger (1992) har foretaget en gennemgang af forskellige forskningsprojekter med emner knyttet til skolens sociale opgaver. Disse forskningsprojekter har rettet søgelyset på skolens arbejde med at give eleverne viden, holdninger og færdigheder for aktiv deltagelse i samfundet eller fællesskabet med andre. Forfatterne kalder det uddannelse af samfundsborgere. Eksempler på emner og fokus i disse projekter er: Historieundervisning, tilgang til konflikter og modsætninger i samfundet, tilpasning til sociale normer og oplæring i demokrati, moralsk udvikling og evner til reflekteret tænkning. Flere af disse temaer ligger inden for eller tæt ved det, som er defineret som social kompetence.

Ud fra disse forskningsprojekter konkluderer Marker og Mehlinger (op.cit.), at den sociale oplæring i skolen er et implicit område. Værdier og normer, som formidles i skolen, er ikke udtrykt klart i hverken planlægning eller pædagogisk praksis hos lærerne. Det er derfor vanskeligt at drage slutninger om, hvorvidt det er værdier og normer, der er rettet

mod en ensidig tilpasning til samfundet, eller om det handler om oplæring, hvor eleverne også skal afklare egne værdier. Endvidere er elevernes deltagelse i konkrete aktiviteter for at lære sociale normer og værdier i mindre grad til stede. Studier relateret til læring af kritisk og selvstændig tænkning viser ifølge Marker og Mehlinger, at det ikke sker i skolen.

Purpel og Ryan (1989) udtrykker med udgangspunkt i skolens etiske oplæring, at der kun findes få systematiske data om, hvordan og på hvilken måde værdi- og normmæssige spørgsmål bliver præsenteret i skolen. Men selv om skolens arbejde med sociale og etiske spørgsmål i mindre grad er synlig, så er skolen stærkt involveret i elevernes udvikling inden for disse områder. Normer og værdier bliver forvaltet og formidlet til eleverne i skolen, uden at lærerne nødvendigvis betragter det som etisk eller social læring.

Både Marker og Mehlinger (1992) og Purpel og Ryan (1988) forbinder store dele af den sociale og personlige læring og udvikling i skolen med den skjulte læreplan (jf. kapitel 3). De mener, at temaer i den skjulte læreplan, som tilpasning til skolens normer og værdier, læring af retfærdighed og socialisering i jævnalderfællesskabet, foregår hver dag i og uden for klasseværelset i skolen. Skolen bliver ikke kritiseret for at være agenter for bestemte normer og værdier, men for at forvalte dette læringsområde i skolen på en usystematisk og næsten usynlig måde. Det hævdes også, at den skjulte læreplan er endda mere modstandsdygtig i forhold til ændringer end den synlige læreplan, netop fordi disse fænomener sjældent bliver omtalt. Derfor bør skolen være mere opmærksom, systematisk og informativ omkring oplæringen tilknyttet elevernes sociale og personlige udvikling.

I de senere år er der imidlertid udviklet flere konkrete programmer for læring af social kompetence i skolen. Disse programmer har et læringspsykologisk udgangspunkt med vægt på at lære prosociale færdigheder og at reducere problemadfærd. Programmerne har en vis udbredelse i den danske folkeskole.

### **4.3 Danske elevers sociale kompetencer**

Den sociale kompetence er målt ved, at klasselærerne har vurderet hver enkelt elev ud fra 30 udsagn forbundet med sociale færdigheder, som eleverne viser på skolen (se bilag ). På den baggrund er der kørt faktoranalyser for at finde underområder i sociale færdigheder. Faktorløsningen hos Gresham og Elliott (1995) findes ikke i det danske materiale, og der er valgt en femfaktorløsning, som har et andet indhold. Denne faktorløsning stemmer overens med tidligere faktorløsninger på norske elevers sociale kompetencer (Nordahl 2005, Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009). Reliabilitetsværdier til disse faktorer er tilfredsstillende.

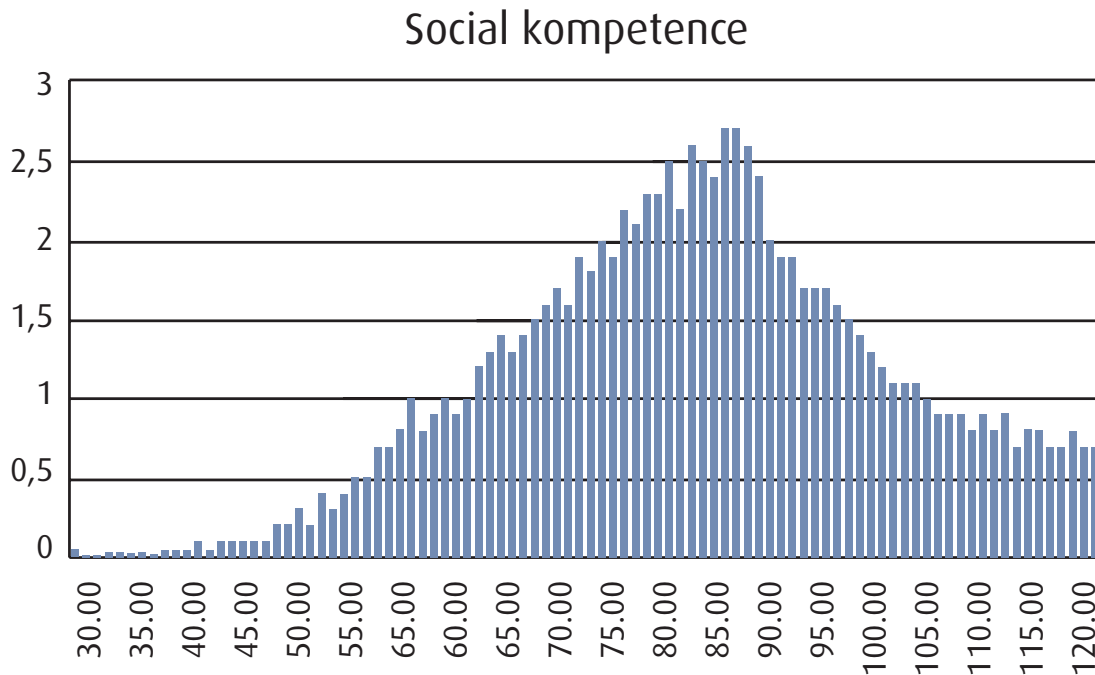
Tabel 4.1: Danske elevers sociale kompetencer

Område	Gruppe	N	Gennemsnit skalaniveau	Gennem- snitsum	Standard- afvigelse
Social kompetence	Alle eleverne fra 5.-10. trin	23.273	2,87	86,17	16,79
Tilpasning		25.124	2,92	26,25	6,67
Selvkontrol		24.589	2,87	17,19	4,14
Selvsikkerhed		24.414	2,79	22,34	5,06
Empati		24.836	2,75	10,99	2,72
Indordning		24.950	3,11	9,33	1,87

Tabellen viser, at lærerne generelt vurderer elevernes sociale kompetencer relativt højt. Der er benyttet en firedelt skala, hvor 1 er laveste score, og 4 er højeste score. Et gennemsnit på 2,87 betyder, at flertallet af elever ofte bruger prosociale færdigheder i skolesituationen. Inden for de forskellige faktorområder i social kompetence vurderer lærerne eleverne til at score bedst på indordning og tilpasning til skolens normer og regler. Det kan også være et udtryk for, at det er sociale kompetencedimensioner, som lærerne i høj grad vægter (Nordahl 2000). Empati og selvsikkerhed vurderes som de svageste sociale kompetenceområder hos eleverne. Lærerne ser ikke ud til at være særligt tilfredse med den måde, eleverne viser selvsikkerhed i skolen på. Det kan tolkes i den retning, at lærerne oplever elevernes selvsikkerhed som noget problematisk i skolen. Men selvsikkerhed er en afgørende social kompetencedimension til at etablere og opretholde venskab.

Der er relativt store standardafvigelser i både sumscore og i de forskellige faktorer. Lærerne oplever, at eleverne viser mange forskellige sociale kompetencer. Selv om der er en række elever, der udviser gode sociale færdigheder, så er der også en del elever, der viser lave sociale kompetencer i skolen. Det kommer klart til udtryk i den grafiske fremstilling nedenfor over frekvensfordelinger i sumscore på social kompetence.

Figur 4.1: Danske elevers sociale kompetencer



Figuren viser en relativt stor spredning i elevernes sociale kompetencer. Der er en række elever, som scorer højt på social kompetence, men samtidig er der mange elever, der viser lav social kompetence. Frekvensfordelingen viser, at 41% af eleverne har en gennemsnitscore på 3 eller bedre, mens 7% af eleverne har en gennemsnitscore på 2 eller dårligere i sociale færdigheder. I den forbindelse er det vigtigt at skelne mellem de sociale færdigheder, som lærerne har vurderet, og det at have social kompetence. Nogle elever kan vælge at vise utilfredsstillende sociale færdigheder i skolen, selv om de har gode sociale kompetencer. Det betyder, at eleverne inden for det område må forstås som aktører (Nordahl 2004). De foretager til en vis grad valg i forhold til de færdigheder, de viser i sociale situationer på skolen, men samtidig er det for lærerne let at fortolke eleverne i retning af, at de har individuelle problemer inden for netop det område. Det observerer vi, når lærerne mener, at næsten 25% af eleverne har vanskeligheder eller diagnoser, og at meget af denne problematik er relateret til elevernes adfærd.

Endvidere mener vi, at den pædagogiske kontekst stiller specifikke krav til elevernes sociale kompetencer. Det kan føre til, at elever, som ikke er tilstrækkeligt socialt kompetente i skolen, har en god social kompetence for eksempel i forhold til jævnaldrende. Det betyder, at lærerne lægger vægt på og belønner andre forhold ved social kompetence end dem, som er vigtige udenfor skolen. Der er en tendens til, at lærerne betragter tilpasning og indordning som vigtigere sociale kompetencedimensioner end selvsikkerhed og empati. Elever, der viser stor selvsikkerhed og empati kan af lærere opfattes som problematiske i en klassesituation, selv om de er nødvendige og vigtige sociale kompetencedimensioner.

## 4.4 Forskelle mellem elevgrupper i social kompetence

Den relativt store variation, som vi finder inden for lærernes vurdering af elevernes sociale kompetencer, kan være forbundet med, at der er bestemte elevgrupper, der klarer sig bedre og dårligere end andre. Vi har derfor foretaget variansanalyser (One-way ANOVA) i de baggrundsvariabler, vi har data på.

### 4.4.1 Social kompetence hos drenge og piger

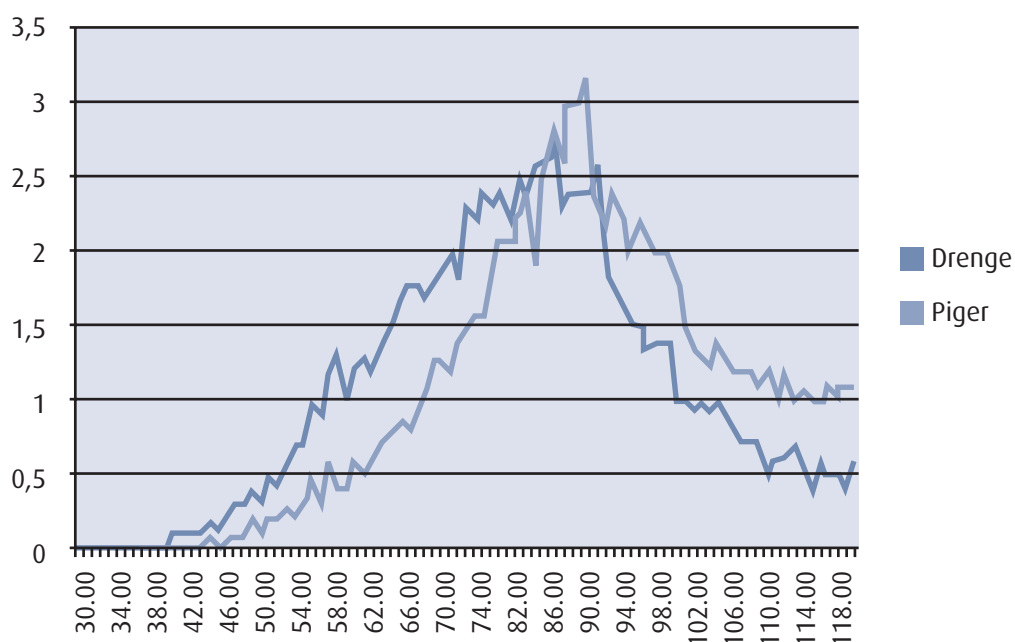
Tabellen nedenfor viser gennemsnitsresultater og spredning i drenges og pigers sociale kompetencer på sumscoreniveau (30 spørgsmål).

Tablet 4.2: Social kompetence, drenge og piger

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Social kompetence	Pige	11.434	90,26	15,93	*
	Dreng	11.711	82,17	16,62	

Variansanalysen viser en betydelig forskel i drenges og pigers sociale kompetencer, sådan som lærerne vurderer det. Udtrykt i standardafvigelse udgør forskellen 0,50. Den afvigelse må betragtes som markant. I enkelte andre undersøgelser har eleverne også selv vurderet deres sociale kompetencer inden for stort set samme udsagn, som lærerne har vurderet eleverne. Variansanalyser mellem drenge og piger på egenvurderet social kompetence viser ingen kønsforskelle (Nordahl 2000, Nordahl 2005). Vi kan ikke sige, at det samme gør sig gældende i Danmark, men opdagelsen giver nogle retningslinjer for, hvordan disse forskelle kan forklares. Drengene vurderer sig selv til at være relativt socialt kompetente både i forhold til jævnaldrende og i forhold til voksne på skolen. Men den måde, drengene viser deres sociale kompetencer på, opleves af lærerne som et udtryk for en uhensigtsmæssig social kompetence.

Figur 4.2: Social kompetence, drenge og piger



Den grafiske fremstilling af frekvensfordelingen i drenges og pigers sociale kompetencer viser tydeligt, at der er forskelle mellem drenge og piger både inden for de elever, der viser lav social kompetence og de elever, der viser høj social kompetence. Det vil sige, at der er klare og systematiske forskelle. Disse kønsforskelle i social kompetence kan derfor være et udtryk for, at de kontekstuelle betingelser og forventninger til social kompetence i skolen passer bedre til piger end til drenge, og at det ikke nødvendigvis forholder sig sådan, at drenge har lav social kompetence. Mere biologisk orienteret kønsforskning viser, at der er forskelle i drenges og pigers sociale tilknytningsmønstre samtidig med, at der også er variationer mellem piger og variationer mellem drenge (McClellan 2004).

Tendensen er, at drenges sociale mønstre og motiver er forbundet med positioner, hierarki, status og autonomi, mens pigers motiver er mere relateret til samarbejde, tilknytning til andre, støtte fra andre, tilpasning og konformitet (Cross og Madson 1997, Gabriell og Gardner 1999). I materialet ser det ud til, at lærerne netop vurderer samarbejde, tilpasning og konformitet som god social kompetence, og det er ganske naturligt, at piger scorer bedre end drenge.

Sat på spidsen kan vi spørge, om drenges sociale væremåder er udfordrende og bliver vurderet negativt af lærere. Det kan se ud til, at der er en feminin kultur i skolen, der værdsætter nogle sociale kompetencedimensioner, som piger har flere af end drenge. Forskellen viser, at der er et behov for at møde drenges sociale mønstre og adfærd på en anden måde end at opfatte dem som problematiske.

#### 4.4.2 Sproglig og kulturel baggrund

Tabellen nedenfor viser gennemsnit og standardafvigelse for tosprogede og dansksprogede elever i lærervurderet social kompetence.

*Tabel 4.3: Sproglig og kulturel baggrund*

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Social kompetence	Tosprogede ikke-vestlige	1.341	80,30	15,97	*
	Tosprogede vestlige	353	83,78	16,28	*
	Dansk	21.419	86,56	16,77	

Det er særligt elever med ikke-vestlig baggrund, der klarer sig dårligt i social kompetence. Forskellen mellem dansksprogede elever og elever med ikke-vestlig baggrund er på 0,37 standardafvigelse. Det er en ganske markant forskel mellem to elevgrupper, selv om den er mindre end mellem drenge og piger. Det kan være, at der er kulturelt betingede forskellige sociale færdigheder hos henholdsvis danske og ikke-vestlige elever, og at det bliver vurderet forskelligt af danske lærere. Det betyder, at danske lærere ser ud til at belønne elever med en dansksproget baggrund i forhold til en vurdering af sociale færdigheder i skolen.

Forskellene bliver imidlertid mere markante, hvis vi kun ser på drenge med ikke-vestlig baggrund. Disse drenge har en gennemsnitscore på 76,14, mens for eksempel dansksprogede piger har en score på 90,26. Det er en forskel på 0,88 standardafvigelse, og den må betragtes som stor. Det kan derfor se ud til, at forskelle i social kompetence slår særligt stærkt ud, når vi ser på særlige elevgrupper, som for eksempel drenge med ikke-vestlig baggrund.

#### 4.4.3 Social kompetence og forskellige problemgrupper

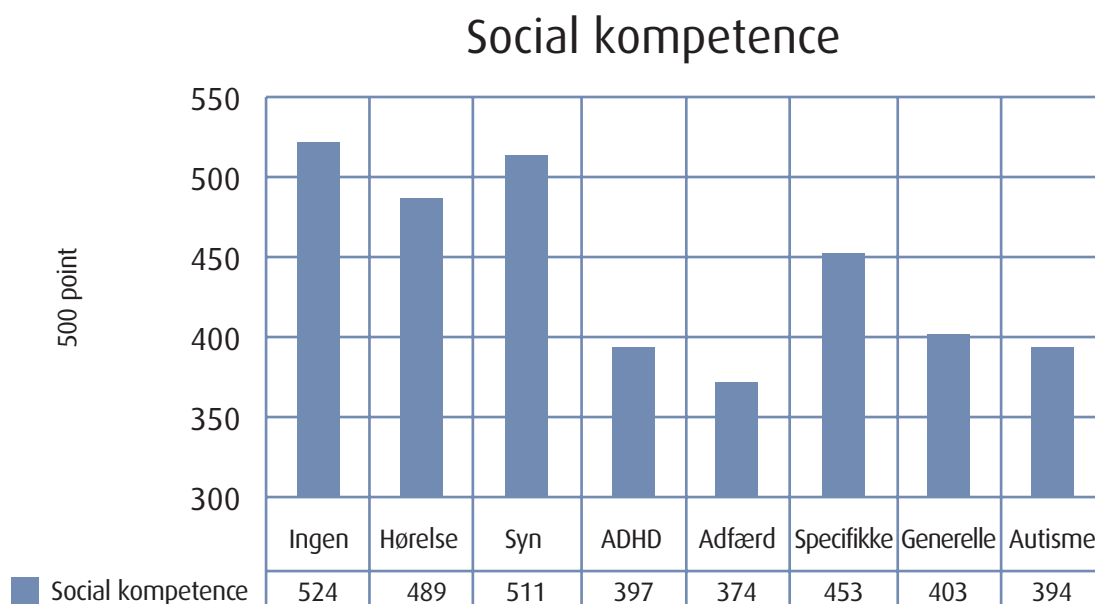
Der er også foretaget variansanalyser på forskelle mellem problemgrupper i skolen i sumscore på social kompetence. Tabellen nedenfor viser, at der findes markante forskelle mellem de forskellige problemgrupper i materialet.

*Tabel 4.4: Social kompetence og forskellige problemgrupper*

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Social kompetence sumscore	Ingen problemer eller diagnoser	16.661	90,01	15,30	
	Hørehæmmede	84	84,52	15,55	*
	Synsproblemer	88	87,81	14,36	*
	ADHD	387	70,46	13,94	*
	Adfærdsproblem	1.368	66,88	11,90	*
	Specifikke indlæringsvanskeligheder	1.471	79,13	15,25	*
	Generelle indlæringsvanskeligheder	1.034	71,40	13,72	*
	Andre vanskeligheder	943	78,54	16,21	*
	Autisme	147	69,94	13,95	*

Det er særligt elever, der viser forskellige former for problematisk adfærd, der klarer sig dårligst. Det gælder både elever med en ADHD-diagnose, elever med adfærdsproblemer, der ikke har en klar diagnose, og elever i autismspektret. Blandt disse elever er standardafvigelsen lavere end hos andre elevgrupper, hvilket betyder, at de fleste elever i disse grupper har en lav score på social kompetence. Det er ikke en uventet opdagelse, da der ofte er en klar sammenhæng mellem social kompetence og adfærdsproblemer, men samtidig er forskellene så store, at de absolut bør diskuteres. Det kommer klart til udtryk i figuren nedenfor, hvor vi viser resultaterne i en 500-pointskala, hvor vi både tager hensyn til gennemsnit og til spredning. Forskellene i en standardafvigelse udgør her 100 point.

Figur 4.3: Social kompetence og forskellige problemgrupper



Elever med adfærdsproblemer scorer 150 point lavere i social kompetence end elever, der ikke er defineret til at have nogen vanskeligheder eller problemer. Elever med ADHD-diagnose og elever i autismspektret scorer 127 og 130 point lavere end elever uden vanskeligheder. I disse elevgrupper er der en klar overvægt af drenge. Tabellen nedenfor viser andelen af drenge i disse elevgrupper, og det viser helt tydeligt, at det er drenge med specifikke problemer, der klarer sig dårligst i lærernes vurdering af sociale færdigheder.

Tabel 4.5: Problemgrupper og andel af drenge

Problemgruppe	Andel drenge
ADHD	79,6 %
Adfærdsproblemer	72,2 %
Autismspektret	86,3 %

Disse drenge vil risikere at udvikle så u hensigtsmæssige sociale færdigheder, at de vanskeligt vil klare sig i videre uddannelsesforløb og eventuelt på arbejdsmarkedet. Social kompetence er vigtig i de fleste områder i livet, og det er derfor alvorligt, at skolerne tilsyneladende ikke magter at give disse elever bedre sociale færdigheder. Disse resultater bør absolut diskuteres ud fra det individperspektiv, som er stærkt etableret i skolen gennem en stadigt voksende diagnosticering af elever. Individperspektivet ser ikke nødvendigvis ud til at fremme social deltagelse og social kompetence.



## 4.5 Hvad hænger elevernes sociale kompetencer sammen med, og hvordan kan social kompetence forklares?

Social kompetence er både et vigtigt læringsområde i skolen og en væsentlig faktor for elevernes videreuddannelse og beskæftigelse. Derfor er det interessant at vurdere, hvad der er forbundet med social kompetence, og hvad der forklarer elevernes sociale kompetencer, som de kommer til udtryk i skolen.

### 4.5.1 Sammenhæng mellem social kompetence og andre faktorer

Nedenfor præsenteres korrelationstabeller, der viser sammenhænge mellem social kompetence og andre faktorer i undersøgelsen. Social kompetence er lærervurderet, mens en række af de andre faktorer eller områder er vurderet af eleverne selv. Det er i den sammenhæng vigtigt at understrege, at der er relativt lave korrelationer mellem elev- og lærervurderinger, også når vi korrelerer målinger inden for samme område. Derfor vil det nødvendigvis være sådan, at korrelationerne til elevvurderede områder er svage, men de kan alligevel have en interessant korrelation til forskellige forhold ved elevernes sociale kompetencer.

*Tabel 4.6: Sammenhæng mellem social kompetence, relationer og undervisning*

	Relation elev - lærer	Relation elev-elev arb. miljø	Relation elev-elev soc. miljø	Underv-variation	Underv-struktur	Underv-ros
Social kompetence	.24	.13	.19	.08	.21	.10

I denne korrelationstabel vises sammenhængene mellem lærervurderet social kompetence og de elevvurderede områder, der er knyttet til relationer og undervisning i undersøgelsen. Her er der flere interessante både svage og relativt stærke korrelationer. Vi ser, at elevernes sociale kompetencer hænger sammen med relationer til lærere, idet de socialt kompetente elever ofte har et bedre forhold til læreren end de elever, der vurderes til at vise lav social kompetence. Igen fremstår relationen til læreren som vigtig i skolen.

Det er vigtigt at se, at der er en svag korrelation mellem social kompetence og elevernes egne vurderinger af forhold til medelever. Forholdet til jævnaldrende er en væsentlig del af en kontekstuel forståelse af social kompetence, men det kan se ud til, at lærerne i mindre grad øjner det. Lærerne lægger vægt på, hvordan eleverne optræder socialt i forhold til voksne og til forventninger i skolen, og det er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med en relevant og værdsat social kompetence i forhold til medelever (Nordahl 2000). Der kan også være en modsætning mellem at tilpasse sig skolen godt og samtidig være socialt attraktiv i forhold til skolen. Det kan særligt gælde drenge og ikke mindst drenge med en anden sproglig baggrund. Den pædagogiske konsekvens er, at lærere i langt højere grad skulle have indsigt i og forståelse for den sociale kompetence, som er vigtig for eleverne, og ikke mindst den sociale kompetence, som drenge anvender i skolen, da de bliver vurderet negativt.

Endvidere er der også en vis sammenhæng mellem struktur i undervisningen og social kompetence. Elever, der oplever god struktur og ledelse af undervisningen, ser ud til at vise lidt bedre social kompetence, mens variation i undervisningen ikke har nogen sammenhæng med graden af social kompetence. Dette er i overensstemmelse med de resultater, der refereres under motivation.

Tabel 4.7: Sammenhæng - social kompetence og trivsel, adfærd og fravær

	Trivsel	Adfærd-Støj og uro	Adfærd-social isolation	Adfærd,-udadreagering	Adfærd-alvorlige adf.prob.	Fravær
Social kompetence	.32	.38	.18	.33	.22	.22

Ovenfor vises korrelationen til elevvurderet trivsel og adfærd på skolen. Vi ser, at der er en klar og ikke overraskende tendens til, at elever, som selv oplever, at de trives på skolen, også viser en hensigtsmæssig social kompetence. På samme måde som socialt kompetente elever også viser mindre adfærdsproblemer i form af støj og uro samt udadreagering. For at kunne forstå disse sammenhænge må man skelne mellem social kompetence, som noget man har, som en indre etableret individuel kompetence og social kompetence, som noget man viser i forskellige sociale situationer (Ertesvåg 2002).

Anvendelsen af sociale færdigheder foregår gennem den kommunikation, der sker i sociale systemer og situationer (Rasmussen 2005). Det kan derfor se ud til, at enkelte elever oplever en række sociale situationer på skolen på den måde, at de vælger eller påvirkes til at vise en hensigtsmæssig social kompetence, mens andre oplever sociale situationer på den måde, at de i mindre grad anvender en for omgivelserne prosocial kompetence. Det vil sige, at det kan være elevernes oplevelse af undervisnings- og læringsituationer på skolen, der i nogen grad afgør, hvilken social kompetence der vises, og at det ikke nødvendigvis er et udtryk for, at eleverne er mindre socialt kompetente. Samtidig vil en del elever, der periodevis befinder sig i situationer, hvor de anvender uhensigtsmæssig social kompetence, kunne udvikle nogle handlingsmønstre, der kan hindre en videre social udvikling. Det kan være, at man ikke behøver at gøre det, man bliver bedt om, at det er fint at være fraværende fra skolen i nogle perioder, at man kan anvende et verbalt sprog, der til dels er krænkende, og lignende. Den type sociale færdighedsmønstre vil diskvalificere den enkelte fra videreuddannelse og ikke mindst fra arbejdsliv. Derfor fremstår det som afgørende vigtigt, at lærerne magter at skabe situationer for alle eleverne, hvor de kan vise og udvikle en hensigtsmæssig social kompetence, og i det fremstår lærerens ledelse og relationer til eleverne som af afgørende betydning.

Tabel 4.8: Social kompetence og motivation og skolefaglig præstation

	Motivation	Skole-faglige præstationer	Skole-faglige karakterer
Social kompetence	.74	.56	.63

Disse meget stærke sammenhænge i tabellen ovenfor er nok et udtryk for, at de er lærervurderinger, og at lærerne har en tendens til at vurdere elever, som scorer positivt på et område, positivt på andre områder også. Her kommer det subjektive i lærernes vurdering af eleverne klart til udtryk. Det udfordrer lærernes professionalitet i vurderingssammenhæng og understreger, at de private og subjektive opfattelser hos læreren dominerer så meget, at en del elevgrupper nemt kan klare sig dårligt. Eksempler på dette er tosprogede drenge og elever, der viser en udfordrende adfærd i skolen.

Der er imidlertid også andre realiteter i disse stærke korrelationer. Der ser ikke ud til at være nogen modsætninger mellem at have en skole, hvor elever viser en hensigtsmæssig social kompetence og samtidig har et godt faglig læringsudbytte. Socialt kompetente elever er ofte også skolefagligt kompetente, og dermed lykkes det for skoler med elevernes faglige læring at fremme deres sociale udvikling.

#### 4.5.2 Sammenhænge mellem sociale kompetencedimensioner

I tabellen nedenfor vises interkorrelationer i lærernes vurderinger af social kompetence inden for fem forskellige faktorområder.

*Tabel 4.9: Sammenhænge mellem sociale kompetencedimensioner*

	Soc. tilpasning	Soc. selvkontrol	Soc. Selvhævdelse (positiv)	Soc. empati og retfærdighed	Soc. indordning
Soc. Tilpasning	1	.68*	.57*	.27*	.70*
Soc. Selvkontrol		1	.69*	.35*	.82*
Soc. Selvhævdelse (positiv)			1	.63*	.61*
Soc. empati og retfærdighed				1	.22*
Soc. Indordning					1

Disse interkorrelationer udtrykker, at sociale kompetencedimensioner som tilpasning, selvkontrol og indordning hænger stærkt sammen. Elever, der tilpasser sig lærerens forventninger, gør som de bliver bedt om, og kontrollerer egen adfærd, bliver også vurderet positivt af lærerne i tilknytning til en social kompetence. Der er dog en klart svagere sammenhæng mellem tilpasning, selvkontrol og indordning relateret til elevernes empati. Empatiske elever bliver ikke vurderet positivt relateret til social kompetence. Men empati er en meget vigtig social kompetencedimension og bliver i mange sammenhænge betragtet som den mest væsentlige faktor ved sociale færdigheder (Gresham og Elliott 1995). Det kan også indikere, at lærerne bør drøfte mere indgående, hvilken social kompetence de virkelig ønsker at fremme hos eleverne. Sociale kompetenceområder i skolen og dermed elevernes sociale udvikling og læring fremstår som et implicit område. Det er sandsynligvis ikke så godt for elevernes udvikling. Det er vigtigt at have en god refleksion omkring,

hvilke sociale færdigheder vi ønsker at udvikle hos eleverne, og ikke mindst må disse forventninger om social kompetence formidles eksplicit til elever og forældre.

#### 4.5.3 Hvad forklarer social kompetence?

Vi må understrege betydningen af, at alle eleverne deltager i et socialt fællesskab. Skal en god social kompetence udvikles hos den enkelte elev, hvor eleven deltager i sociale fællesskaber, så er det hensigtsmæssigt, at social kompetence anvendes. Det er usandsynligt, at benyttelsen af egne grupper, specialklasser og specialskoler vil hjælpe de mest udsatte elevgrupper i at udvikle sig særlig meget socialt. Der er også en risiko for, at deres lave sociale kompetencer vil marginalisere dem og føre dem væk fra videreuddannelse og arbejdsliv.

Vi har foretaget regressionsanalyser for at undersøge, hvad der kan forklare elevernes sociale kompetencer i skolen, sådan som klasselæreren vurderer dem. Regressionsanalyser giver en bedre forståelse af, hvordan elevernes sociale kompetencer kan forklares, end korrelationsanalyser gør. Vi har lavet en trinvis lineær regressionsanalyse med lærervurderet social kompetence som afhængig variabel.

Regressionsmodellen er opbygget på den måde, at elevvurderinger, der har den stærkeste sammenhæng med social kompetence, er lagt ind i første blok, mens vurderinger foretaget af klasselærere er lagt ind i anden blok. Det har vi gjort for at give elevvurderingerne størst mulig forklaringskraft. Der er ikke brugt baggrundsvARIABLES som køn, sproglig baggrund og lignende. I første blok blev der indlagt ro og orden i undervisningen, struktur i undervisningen, elevernes trivsel, udadreagering og relation elev – lærer. I den anden blok blev der indlagt skolefaglige præstationer og motivation og arbejdsindsats. Resultaterne af regressionsanalysen er vist i tabellen nedenfor:

*Tabel 4.10: Forklaringskraft og social kompetence*

Uafhængige variable	Multiple R	R Square	Beta	Sig	Unikt bidrag
Ro og orden i undervisningen	.391	.153	.39	<.001	15,3%
Elevernes trivsel	.424	.180	.18	<.001	2,7%
Udadreagerende adfærd	.438	.192	.14	<.001	1,2%
Relation lærer – elev	.442	.195	.06	<.001	0,3%
Motivation og arbejdsindsats	.731	.534	.65	<.001	33,9%
Sum forklaret varians					53,4%

Graden af ro og orden har en relativt stor forklaringskraft på social kompetence, særligt når vi ved, at ro og orden er en elevvurdering. Det betyder, at elever, der er i klasser med mindre støj og uro, viser en relativt god og hensigtsmæssig social kompetence. Modsat viser elever i klasser med støj og uro en lav social kompetence. Men det er ikke sikkert, at disse elever nødvendigvis har en lav social kompetence. I en anden undervisningssituati-

on eller skole kunne de sandsynligvis vise en mere hensigtsmæssig social kompetence. De samme betragtninger kan også gøres i forhold til den forklaringskraft, som udadreagerende adfærd har på elevernes sociale kompetencer. Lærers kontrol af elevernes adfærd ser ud til at være afgørende for, hvordan eleverne udvikler sig. Det understreger, at social kompetence er kontekstuel betinget (Nordahl 2000).

Den kontekstuelle forståelse kommer også klart til udtryk ved, at relationen mellem elev og lærer har forklaringskraft på elevens sociale kompetencer. Elever med et godt forhold til læreren viser en mere hensigtsmæssig social kompetence end de elever, der ikke har et godt forhold til deres lærer. Social kompetence fremstår ikke som en stabil egenskab, men i langt højere grad som noget, der er betinget af omgivelserne. Elevernes trivsel i skolen har også forklaringskraft. Hvis elever trives og udviser interesse for og et værdifællesskab med skolen, så viser de en god social kompetence. Det indikerer, at det er afgørende, at lærere og skoler efterspørger og værdsætter sociale færdigheder i forskellige elevgrupperings værdier og interesser. De store forskelle, som vi fandt i social kompetence, tyder på, at det er lykkedes den danske skole relativt dårligt.

Ud fra lærervurderinger er det elevernes motivation og arbejdsindsats, der har forklaringskraft. Forklaringskraften er stor, og den bidrager til, at elevernes skolefaglige præstationer ikke får nogen forklaringer. Årsagen er sandsynligvis, at det at vise en god arbejdsindsats i skolen i sig selv er en væsentlig social kompetence ud fra lærernes vurdering. De arbejdsomme og udholdende elever bliver præmieret af lærerne. Det kan være knyttet til både ydre og indre motivation.

Regressionsanalysen viser, at de kontekstuelle betingelser i skolen har en relativt stor forklaringskraft på elevernes sociale kompetencer. Det betyder, at nogle elever bliver vurderet til at have en lav social kompetence, fordi de møder en kontekst i skolen, hvor deres sociale færdigheder ikke værdsættes. Ud fra resultaterne gælder det drenge mere end piger, navnlig tosprogede drenge med en ikke-vestlig baggrund, og ikke mindst er det tilknyttet elever, der viser forskellige former for problematisk adfærd i skolen. Disse elever kan møde så dårlige betingelser for udvikling af deres sociale kompetencer, at de på sigt udvikler sociale færdigheder, der gør, at de falder ud af både videreuddannelse og af arbejdsliv. Det er en alvorlig situation for disse elever, som i langt højere grad burde blive belyst.

Det positive i resultaterne fra regressionsanalyserne er, at den kontekstuelle forklaringskraft også viser, at det er muligt at påvirke elevernes sociale kompetencer i en positiv retning. Social kompetence kan påvirkes af reflekterende lærere, og på den måde kan alle elever lære at anvende mere hensigtsmæssige sociale færdigheder.

Samtidig understreger resultaterne af regressionsanalysen betydningen af, at alle elever deltager i et socialt fællesskab. Skal en god social kompetence udvikles hos den enkelte, så må eleven deltage i sociale fællesskaber, hvor en hensigtsmæssig social kompetence anvendes. Den kontekstuelle forklaringskraft viser, at alle elever bør være i situationer, hvor hensigtsmæssige og kulturelt accepterede sociale færdigheder efterspørges. Det er usandsynligt, at megen brug af egne grupper, specialklasser og specialskoler vil bidrage til, at de mest udsatte elevgrupper vil udvikle sig særligt meget socialt. Til gengæld er der en risiko for, at deres lave sociale kompetence vil marginalisere dem

yderligere fra videreuddannelse og arbejdsliv, hvis de ikke aktivt deltager i sociale fællesskaber med en naturlig variation af elever. I forhold til den relativt udbredte segregation af elever i specialklasser og specialskoler, giver disse resultater en klar indikation af, at vi bør være langt mere varsomme med at tage elever ud af sociale fællesskaber.

## 5. Læringsudbytte i hovedfag

Elevernes skolefaglige præstationer må betragtes som det mest væsentlige læringsområde i skolen. Dette læringsområde er også det område i folkeskolen, som vækker størst bekymring. Danske elevers præstationsniveau i forhold til elever i andre lande er ikke specielt godt (Egelund 2008). Variationen mellem forskellige elevgruppers læringsudbytte ser ud til at være ganske stor, og der er en relativt stor andel af elever, som får et lavt udbytte. Det gør, at danske elevers gennemsnitsresultater er lavere end resultaterne i andre lande, man normalt sammenligner sig med. Samtidig er det væsentligt at understrege, at de internationale sammenligningsundersøgelser også viser, at der er en række elever, der får et godt fagligt læringsudbytte i skolen.

Dårlige skolefaglige præstationer kan også vurderes som en form for tilbagetrækning og dårlig tilpasning i skolen. Skolen er præstationsorienteret, og præsterer man ikke i skolefagene, kan det medføre en oplevelse af nederlag og mislykkethed. Elever, der viser dårlige skolefaglige præstationer, får også ofte specialundervisning for at kompensere for og forbedre præstationerne. Senere studier viser imidlertid, at resultaterne af specialundervisningen ikke altid er tilfredsstillende, og at specialundervisningen i sig selv kan være belastende og opleves som stigmatiserende (Egelund og Tetler 2009, Evalueringsinstituttet 2009).

For de elever, hvis dårlige skolefaglige præstationer er kombineret med problemadfærd, kan tilbagetrækningen og belastningen forstærkes yderligere, fordi problemadfærd nemt vil betyde negative kommentarer og tilbagemeldinger fra lærere. Dårlige skolefaglige præstationer kan også være et grundlag for eller give en forståelse af handlinger, der af lærerne opleves som problematiske. Ud fra det perspektiv kan det være forståeligt at reagere med uro og støj i læringssituationer, hvor eleven præsterer dårligt, ikke forstår hvad der foregår, mangler interesse, og er bange for, at andre skal opdage, at hun/han ikke kan noget.

De gængse forklaringer af lave skolefaglige præstationer eller lavt læringsudbytte er tit individorienterede. De antyder, at det er elevernes manglende læringsforudsætninger, lav motivation, eller ikke mindst elevernes sociale arv, der forklarer, at vi ikke lykkes med alle elever. Det kategoriske eller individorienterede perspektiv står stærkt, fordi læringsvanskeligheder ofte vurderes som et individuelt problem eller en skade (Persson 2008). Ved at rette fokus på den enkelte elev og elevens baggrund trækkes søgelyset væk fra undervisningen og skolen. Det blev i flere sammenhænge påpeget, at skolen som institution er tjent med, at dårlige læringsresultater bliver betragtet som et individproblem og ikke et skoleproblem (Skrtic 1991, Nordahl og Hausstätter 2009). I sådan et perspektiv bliver løsningen på et lavt læringsudbytte ofte at kræve flere ressourcer, således at skolen kan give flere elever mere individuelt tilrettelagt undervisning. Eller sagt på en anden måde, løsningen vil være at give mere af den samme undervisning eller at ændre på nogle rammevilkår. Der findes imidlertid ikke forskning, der kan underbygge, at det nødvendigvis vil give bedre resultater.

## 5.1 Hvad har en effekt på elevernes læringsudbytte?

Inden for den pædagogiske forskning har man ganske naturligt fokuseret meget på, hvad det er, der fremmer læring, og ikke mindst på en sammenhæng mellem læring, de faglige resultater og undervisning. De første modeller for læring i skolen var relativt enkle input – outputmodeller, der observerede en sammenhæng mellem undervisningens indhold og det, hvilket læringsudbytte, man har opnået. Ved siden af undervisningsmæssige forhold, såsom organisering, klarhed i målsætninger og brug af forskellige arbejdsmåder, blev elevernes anlæg og forudsætninger for læring betragtet som vigtige for læringsudbyttet (Ogden 2004). Det resulterede også i en mål- middellorienteret pædagogik, eller hvad der også blev kaldt for undervisningsteknologi (Tyler 1949).

Disse instrumentelle modeller for forståelsen af undervisning og læring gav imidlertid ikke en forklaring på de forskelle, der eksisterede i læringsresultater mellem forskellige skoler. Det har i sidste ende ført til en voksende interesse for de processer, der foregår i skolen, og det sociale klima, som undervisningen foregår i. Perspektivet af, hvad der bidrager til gode resultater, blev langt bredere end at se på forhold ved undervisningen. Det viste sig, at det var en kombination af en lang række faktorer, der var afgørende for den læring, der blev opnået og ikke enkeltfaktorer, som for eksempel undervisning alene. Undervisning og forholdet mellem undervisning og læring har efterhånden vist sig at være en virksomhed med en stor grad af kompleksitet (Rasmussen 2004).

En af de mest omfattende og bredeste opsummeringer af kvantitativt orienteret forskning relateret til elevernes læringsudbytte er lavet af professor John Hattie (2009). Hans forskning er præsenteret i bogen ”Visible learning”. Her sammenfattes pædagogisk forskning omkring den effekt, ca. 137 forskellige variabler har på elevernes læring, og både undervisning og læring sættes ind i en bred sammenhæng i skolen. Hattie bygger på og opsummerer 800 metaanalyser baseret på 52.000 studier med 83 mio. elever. Alle resultaterne fremstilles ud fra effektmål på elevernes læring (forskelle udtrykt i standardafvigelse, se kapitel 2). Hattie bruger følgende niveauer i effekt:

- 0,00 – 0,19 ingen effekt
- 0,20 – 0,39 lille effekt
- 0,40 – 0,59 middel effekt
- > 0,60 stor effekt

### 5.1.1 Variabler på skoleniveau og tilknyttet organisering

Hattie (2009) understreger, at betingelser tilknyttet skoleniveau og organisering er blevet tillagt en overdreven betydning, når det gælder effekt på læring. De fleste variabler på det niveau i skolen har en lille eller slet ingen effekt på læring. Tabellen nedenfor viser nogle eksempler på effekter på det niveau i skolen:



Tabel 5.1: Skoleniveau, organisering og effekt på læring (Hattie 2009)

Områder	Effektstørrelse	Effektvurdering
Aldersblanding	0,04	Ingen effekt
Niveaudifferentiering/Niveaugrupper	0,12	Ingen effekt
Folkeskole/åben skole	0,01	Ingen effekt
Skoleledelse	0,36	Lille effekt
Reduceret klassestørrelse	0,21	Lille effekt

Vi ser her, at det er usandsynligt, at tiltag på disse niveauer alene vil give gode læringsresultater for eleverne. Forhold som skolebygninger, skolestørrelse og økonomi har en meget lille effekt på elevernes læringsudbytte. Endvidere har også organisatorisk differentiering, individualiseret undervisning, aldersblanding, åbne skoler og lignende ganske lille positiv indflydelse på læring. Det betyder, at vi ikke kan købe os til at bygge eller organisere en god skole. Det er ikke rammefaktorerne, der afgør, hvad elever lærer i skolen. Tabellen viser også, at reduceret klassestørrelse har en lille effekt. Her er der set på reduktionen fra klasser mellem 25 og 30 elever til klasser mellem 15–20 elever. Hattie mener, at det er et af de dyreste ændringstiltag, der kan iværksættes i et skolesystem, og samtidig et tiltag med den laveste effekt.

### 5.1.2 Lærerens betydning for læring

En stor del af de variabler, der præsenteres i forhold til effekten på elevernes læring, er relateret til læreren og lærerens undervisning. En række af disse faktorer har stor indflydelse på elevernes læringsudbytte. Hattie (2009) opsummerer det ved at sige, at læreren har den mest kraftfulde indflydelse på elevernes læring. Den gennemsnitlige effektstørrelse relateret til lærerens betydning af elevernes læring er 0,68. Nedenfor er der vist eksempler på nogle af de mest væsentlige faktorer relateret til læreren og undervisningen:

Tabel 5.2: Lærerens betydning for læring (Hattie 2009)

Områder	Effektstørrelse	Effektvurdering
Lærerens feedback og tilbagemelding til eleverne (positiv, støttende og konstruktiv)	0,73	Stor effekt
Lærerens tydelighed og grundlæggende struktur i undervisningen	0,71	Stor effekt
En positiv og støttende relation mellem lærer og elev	0,72	Stor effekt
Anvendelse af kognitive strategier: Dialog, spørgsmål, afklaring, repetition, opsummering	0,74	Stor effekt

Lærere, som er gode til at give feedback og tilbagemeldinger til eleverne, lykkes godt i læringsarbejde, og det fremgår også klart, at det er afgørende at have en god struktur på undervisningen. Med struktur menes lærere, der starter undervisningen præcist, styrer overgange, har struktur på det faglige indhold og ikke varierer mere, end at de har over-

sigt over elevernes læring og arbejdsindsats. De er forudsigelige lærere med et godt overblik. Disse lærere har også ofte gode relationer til deres elever, hvilket også har en effekt på læring. Det giver også en god effekt på læring, når læreren får eleverne kognitivt med ind i undervisnings- og læringsprocesser gennem dialog, spørgsmål, afklaringer, repetition og opsummeringer.

Lærere med struktur og gode relationer til eleverne ser også ud til at bidrage til, at der udvikles trygge og gode læringsmiljøer. Der er altså ingen modsætning mellem et godt og inkluderende læringsmiljø og elevernes faglige læring. Denne forskning viser også, at brugen af bestemte metoder i undervisningen ikke har nogen særlig stor effekt på elevernes læring. Der findes ingen arbejdsmåder, der er klart overlegne andre metoder.

En studie udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning understøtter disse centrale træk ved lærernes udførelse af læregerningen (Nordenbo m.fl. 2008). Et grundlæggende spørgsmål i dette projekt var: Hvilke kompetencer hos lærere kan gennem effektstudier påvise at bidrage til læring hos børn og unge? Udgangspunktet var ca. 6.000 studier fra hele verden, der inkluderede 55 publicerede studier, som tilfredsstillede kravene til effektforskning omkring forholdet mellem læringsudbytte og lærernes kompetencer. Hovedkonklusionerne på spørgsmålet om, hvad der har en effekt på elevernes læring er:

- Læreren skal indgå i en social relation med den enkelte elev
- Læreren skal have kompetencer til at lede klassen/undervisningsforløbet og skal udvikle og overholde regler
- Læreren skal have faglige og fagdidaktiske kompetencer

Det er ikke tilstrækkeligt, at læreren kan sit fag. Læreren må også kunne lede undervisningen og have et godt forhold til eleverne. Så skabes de gode forudsætninger for læring. Men samtidig vil det heller ikke være tilstrækkeligt blot at kunne lede. Undervisningen må fyldes op med et fagligt indhold, som læreren fuldt ud skal mestre. Gode lærere kan deres fag, de kan lede, og de har gode relationer med eleverne. Der er altså ingen modsætning mellem faglighed og pædagogik. Hos læreren er begge dele afhængige af hinanden.

### 5.1.3 Andre faktorer med betydning for læring

Der eksisterer også en række faktorer ud over læreren og undervisningen, der har en effekt på elevernes læringsudbytte. Nogle af dem, der kan være interessante i forhold til de resultater, vi fremstiller i rapporten, er:

Tabel 5.3: Faktorer af betydning for læring (Hattie 2009)

Områder	Effekts- størrelse	Effekt- vurdering
Læringsmiljøer med en elevkultur, som støtter læring	0,53	Ingen effekt
Forældrenes sociale, kulturelle og økonomiske baggrund	0,57	Middel effekt
Forældre med tydelige og realistiske forventninger og støtte til deres barns læring og skolegang	0,51	Middel effekt

Skoler og lærere, som lykkes med at etablere elevkulturer, der værdsætter udførelsen af skolearbejde og ikke mindst også værdsætter elevernes gode præstationer, får gode resultater. Det betyder, at eleverne kan motivere hinanden og tillige støtte hinanden i skolearbejdet. Det forholder sig imidlertid sådan, at der eksisterer elevkulturer, især blandt drenge, der er uddannelses- og videnfjendtlige.

Det er også vigtigt at understrege, at forældrenes støtte til deres egne børns skolegang har en stor effekt på læring. Forældrene fremstår som vigtige for deres egne børns resultater og udvikling i skolen. Derfor er det vigtigt, at skolerne forsøger at udnytte det potentiale, der ligger hos forældrene, således at forældrene hver dag udfører de ting i hjemmet, der relaterer sig til skolen.

Forældrenes sociokulturelle baggrund har også en effekt på læring, men den er ikke så stor, som mange tror og ofte udtrykker. Gennemsnitseffekten tilknyttet læreren er f.eks. 0,68, og den er dermed større end effekten af forældrenes baggrund. Det dokumenterer, at det er muligt at reducere betydningen af den sociale arv. Det er kvaliteten af læreren, der bliver afgørende. Desuden er det ikke hensigtsmæssigt at bruge megen tid på at diskutere forældrenes baggrund, da det er et forhold, vi i lille grad kan gøre noget ved. Alle skoler har de forældre, de har.

## 5.2 Danske elevers skolefaglige læringsudbytte

I denne spørgeskemaundersøgelse har vi to hovedmål på danske elevers skolefaglige præstationer. Karaktererne i dansk, matematik og engelsk samt en lærervurdering af elevernes præstationsniveau i samme fag for de elever, der går på klassetrin uden karakterer. Det vil sige, at vi har karakterer for elever på 8., 9. og 10. klassetrin, mens vi har vurderinger af skolefaglige præstationer for elever på 4., 5., 6. og 7. klassetrin. Karaktererne er her omarbejdet til en femdelts skala:  $-3 - 0 = 1$ ,  $2 = 2$ ,  $4 = 3$ ,  $7 = 4$  og  $10 - 12 = 5$ . Når det gælder skolefaglige præstationer er  $1 =$  meget lavt,  $2 =$  lavt,  $3 =$  middel,  $4 =$  højt og  $5 =$  meget højt. Nedenfor præsenteres karakter og vurderinger af elevernes skolefaglige læringsudbytte samt variationerne udtrykt i standardafvigelse.

Tabel 5.4: Karakterer

Område	Gruppe	N	Gennemsnitsskalaniveau	Gennemsnits-sum	Standardafvigelse
Karakterer	Alle elever 8. – 10. trin	8.325	3,48	10,44	2,91
Dansk		8.603	3,55		1,04
Matematik		8.432	3,49		1,12
Engelsk		8.434	3,39		1,12

Tabel 5.5: Skolefaglige præstationer

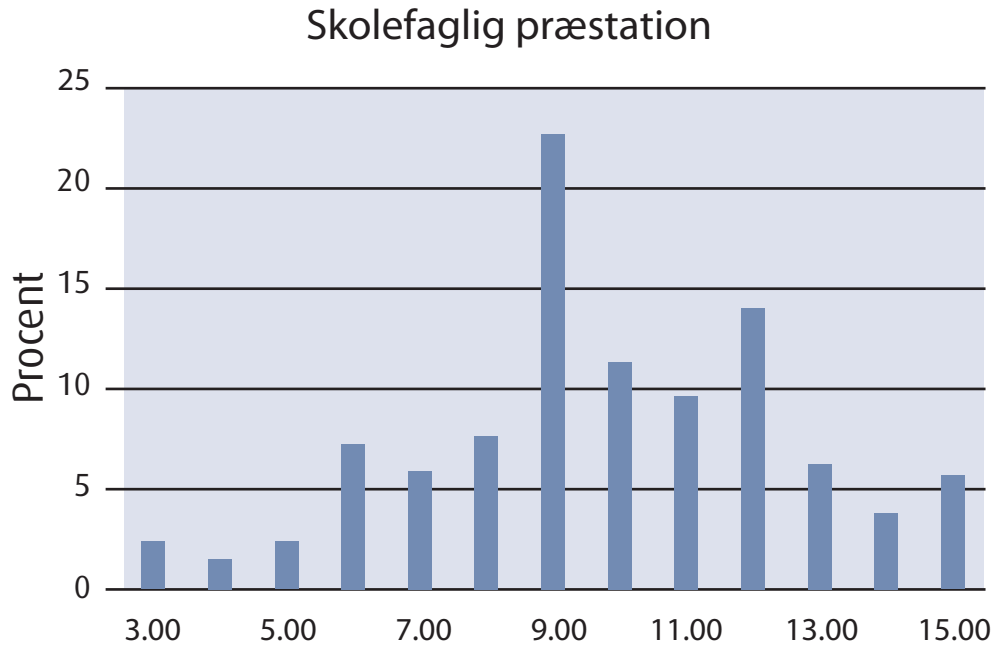
Område	Gruppe	N	Gennemsnitsskalaniveau	Gennemsnits-sum	Standardafvigelse
Skolefaglige præstationer	Alle elever 4. – 7. trin	15.368	3,25	9,76	2,78
Dansk		16.523	3,31		1,04
Matematik		15.808	3,30		1,01
Engelsk		15.634	3,16		1,02

Disse to tabeller viser, at det gennemsnitlige niveau vurderes relativt højt af lærerne på en femdelte skala. Gennemsnittet i vurderingen af skolefaglige præstationer er højere end middel i alle fag. Det kan ikke siges at være helt i overensstemmelse med resultaterne i internationale sammenligningsundersøgelser, hvor danske elever scorer klart lavere end elever i andre lande. En mulig forklaring på det relativt høje gennemsnitsniveau kan være, at lærernes forventninger til elevernes præstationer i skolefag er lave. Lave forventninger vil ofte have en negativ indflydelse på læringsudbytte, fordi eleverne som regel vil tilpasse sig forventningsniveauet.

Endvidere ser vi, at lærerne er mest tilfredse med læringsudbyttet i dansk, både når det gælder karakterer og en vurdering på en femdelte skala for elever, der ikke har karakterer. På den anden side er de mindst tilfredse med præstationerne i engelsk. Vurderingerne i matematik er relativt høje og ligger tæt ved præstationerne og karaktererne i dansk. Disse relative forskelle mellem præstationerne i forskellige fag finder vi også blandt norske læreres vurderinger af eleverne i norsk, matematik og engelsk (Sunnevåg og Aasen 2010).

Det er endvidere vigtigt at lægge mærke til, at standardafvigelsen er høj, og det betyder, at der er store variationer mellem danske elevers læringsudbytte. Det gælder både karakterer og vurdering af skolefaglige præstationer. Det kommer også klart til udtryk i den grafiske fremstilling af frekvensfordelingen på næste side.

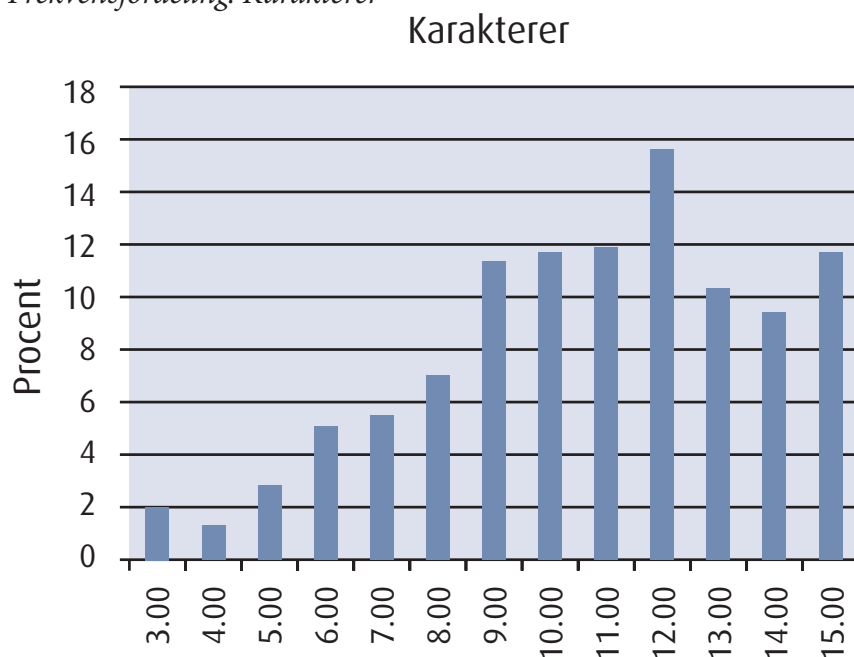
Figur 5.1: Frekvensfordeling. Skolefaglige præstationer



Frekvensfordelingen viser, at den store variation spreder sig fra meget lave til meget høje præstationer. Der findes mange elever, der har gode skolefaglige præstationer. Det ser vi ved, at 29,5% af eleverne har en gennemsnitspræstation, der er høj eller meget høj i disse skolefag. Men samtidig er der også mange elever, der har svage præstationer. 13,7% af eleverne viser enten lave eller meget lave præstationer i gennemsnit i dansk, matematik og engelsk. Der er grund til at tro, at det er elever, der har problemer med at mestre grundlæggende læse- og skrivefærdigheder, og som heller ikke behersker de grundlæggende regnestykker på en tilfredsstillende måde.

Analyserne viser også, at disse variationer viser sig på alle klassetrin. Der er ingen tendens til, at der bliver færre svage elever på højere klassetrin. Det er faktisk lige omvendt. Eleverne med svage skolepræstationer vil sandsynligvis få lave karakterer på 8. og 9. trin, og de vil få problemer med at gennemføre enten en erhvervsuddannelse eller gymnasiet. Mange af disse svagt præsterende elever modtager også specialundervisning, uden at det nødvendigvis ser ud til at bidrage til bedre læringsudbytte.

Figur 5.2: Frekvensfordeling, Karakterer



I karakterer ser vi hovedsageligt den same type spredning, som i lærernes vurdering af skolefaglige præstationer. Relativt mange elever har gode karakterer og dermed et godt læringsudbytte, men samtidig er der også mange elever, der har relativt dårlige karakterer og dermed et dårligt læringsudbytte. I matematik og engelsk har f.eks. 15% af eleverne karaktererne -3 – 0 eller 2. Disse lavt præsterende elever er der gode grunde til at være bekymret over, idet mange svage elever vil bidrage til, at gennemsnitsresultaterne i sammenligningsundersøgelser bliver lave.

### 5.3 Forskelle og ligheder mellem elevgrupper

Eftersom variationerne i skolefaglige præstationer og karakterer er meget store, er det interessant at kigge på, hvilke elevgrupper der scorer højt og lavt inden for disse vurderingsområder. Nedenfor præsenteres variansanalyser af køn, sproglig og kulturel baggrund, og problemgrupper.

#### 5.3.1 Dreng og piger – karakterer i dansk, matematik og engelsk

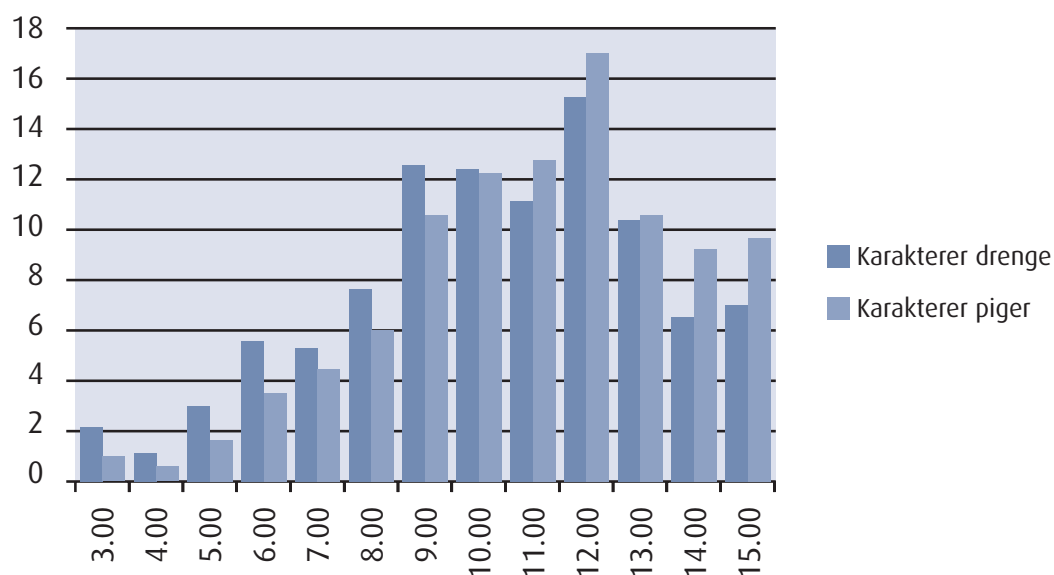
Det er i den senere tid blevet relativt godt dokumenteret, at drenge får et lavere skolefagligt læringsudbytte end piger. I tabellen nedenfor har vi opstillet gennemsnitspræstationerne af drenge og piger, standardafvigelse og signifikante forskelle.

Tabel 5.6: Dreng og piger - skolefaglige præstationer og karakterer

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Skolefaglige præstationer	Pige	7.522	10,03	2,71	*
	Dreng	7.745	9,50	2,81	
Karakterer	Pige	4.112	10,77	2,80	*
	Dreng	4.173	10,12	2,97	

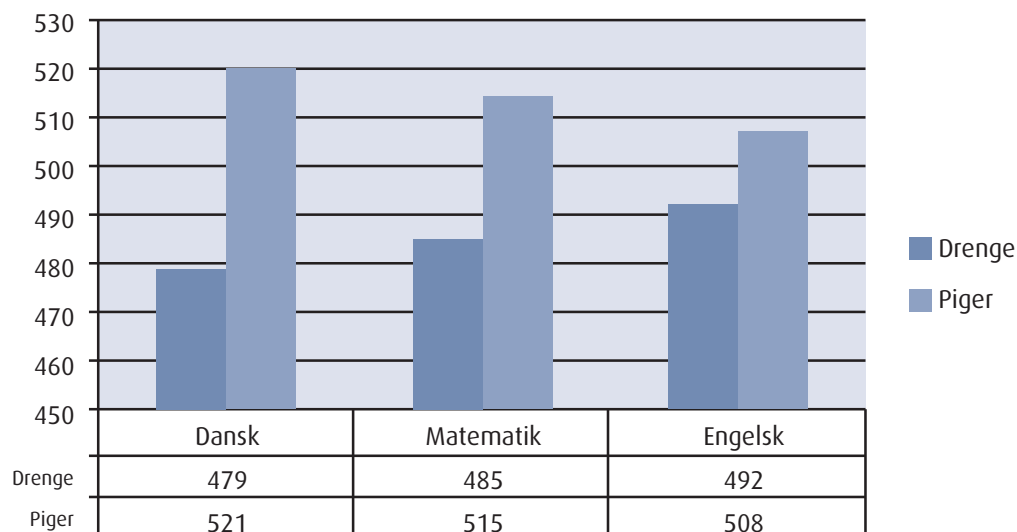
Tabellen viser signifikante forskelle mellem drenge og piger i gennemsnitlige skolefaglige præstationer og karakterer i fagene dansk, matematik og engelsk. Forskellene udgør 0,23 standardafvigelse og må betragtes som et relativt markant tal i betragtning af, at alle baggrundsvARIABLES knyttet til forældres uddannelsesnivea, sproglig og kulturel baggrund, lærere, skoler, og opvækstmiljø er helt identiske.

Figur 5.3: Karakterer. Dreng og piger



I den grafiske fremstilling af karakterer ser vi også, at spredningen er markant stor. Der er langt flere drenge end piger, der har lave præstationer i skolen, og omvendt er der flest piger, der klarer sig godt i skolen. Samtidig findes der også godt præsterende drenge, fordi standardafvigelsen blandt drenge er større end blandt piger. Denne store variation blandt drenge er vanskelig at forklare, da der i udgangspunktet ikke burde være nogen større variation mellem drengenes og pigers forudsætninger for læring. Det kan imidlertid være et udtryk for, at den danske folkeskole har særlige problemer med at håndtere de adfærdspåvirkende drenge, og at det kan føre til, at vi også får mange lavtpræsterende drenge, der i udgangspunktet har et klart større potentiale for læring.

Figur 5.4: 500- pointskala. Karakterer: Drengene og piger



Fremstillingen ovenfor viser pigers og drenges score i dansk, matematik og engelsk udtrykt i en 500-pointskala, der også tager hensyn til spredning (se kapitel 2). Forskellene er størst i dansk (41 point) og mindste i engelsk (16 point). Forskellen i matematik er også relativt stor (30 point). Det er et fag, hvor drenge traditionelt klarer sig relativt godt, men sådan er det ikke i dagens skole.

Disse kønsforskelle i skolefaglige præstationer og karakterer er så entydige i alle fremstillinger af resultaterne, at de ikke kan bortforklares. Drenge klarer sig dårligere i skolen end piger, og der er en relativt stor gruppe af drenge, der klarer sig særdeles dårligt. Der er et klart behov for at finde ud af, hvordan disse forskelle kan forklares og ikke mindst, hvordan de kan reduceres. Der er i dag et grundlag for at sige, at der er en del drenge, der ikke får realiseret deres muligheder og rettigheder til læring i den danske skole.

### 5.3.2 Karakterer hos dansksprogede og tosprogede elever

I tabellen nedenfor er der vist gennemsnitsresultater og standardafvigelser for danske og tosprogede elever. Tosprogede elever med vestlig baggrund kommer fra Europa eller Nordamerika.



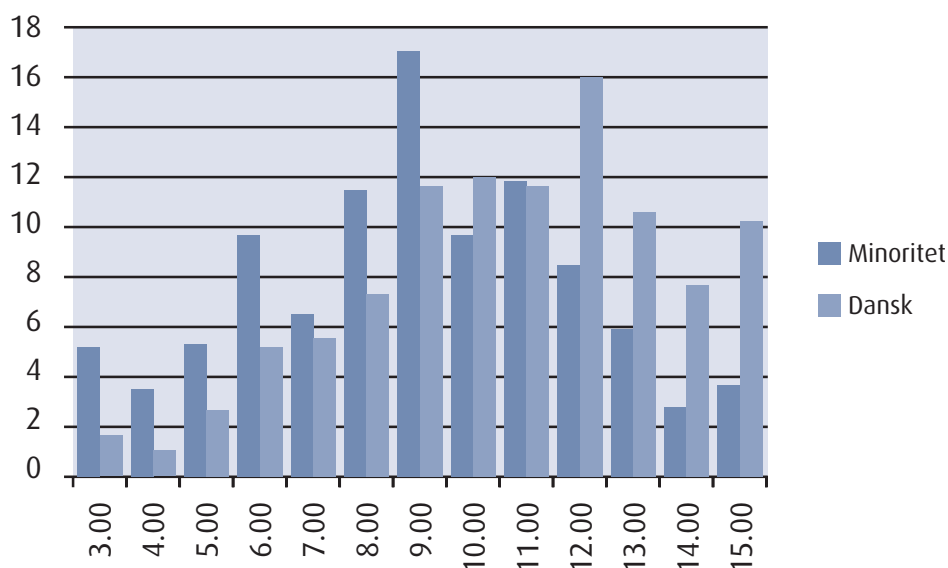
Tabel 5.7: Skolefaglige præstationer og karakter, dansksprogede og tosprogede

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Skolefaglige præstationer	Tosprogede ikke-vestlige	897	8,58	2,75	*
	Tosprogede vestlige	262	9,48	2,94	*
	Danske	14.086	9,84	2,76	
Karakterer	Tosprogede ikke-vestlige	471	8,96	3,00	*
	Tosprogede vestlige	109	10,16	3,05	*
	Danske	7.698	10,53	2,88	

Tabellen viser signifikante og relativt markante forskelle mellem de tre grupper af elever. Det er særligt elever med en ikke-vestlig baggrund, der scorer lavt i både skolefaglige præstationer og i karakterer. Udtrykt i standardafvigelse er forskellene mellem danske og ikke-vestlige elever i gennemsnitskarakterer i dansk, matematik og engelsk 0,54 standardafvigelse. Det må betragtes som en meget stor forskel, og det udtrykker helt klart, at tosprogede elever i den danske folkeskole ikke får et tilfredsstillende læringsudbytte. Med den betydning, skolegang har for senere arbejdsliv, er det en relativt alvorlig opdagelse. Det kan se ud til, at forskellene i læringsudbytte i den danske skole er større, end man ville forvente, og at det dermed ikke lykkes skolen at inkludere ikke-vestlige elever socialt og fagligt.

I den grafiske fremstilling nedenfor vises frekvensfordelingen af danske og ikke-vestlige elever i gennemsnitskarakterer i dansk, matematik og engelsk

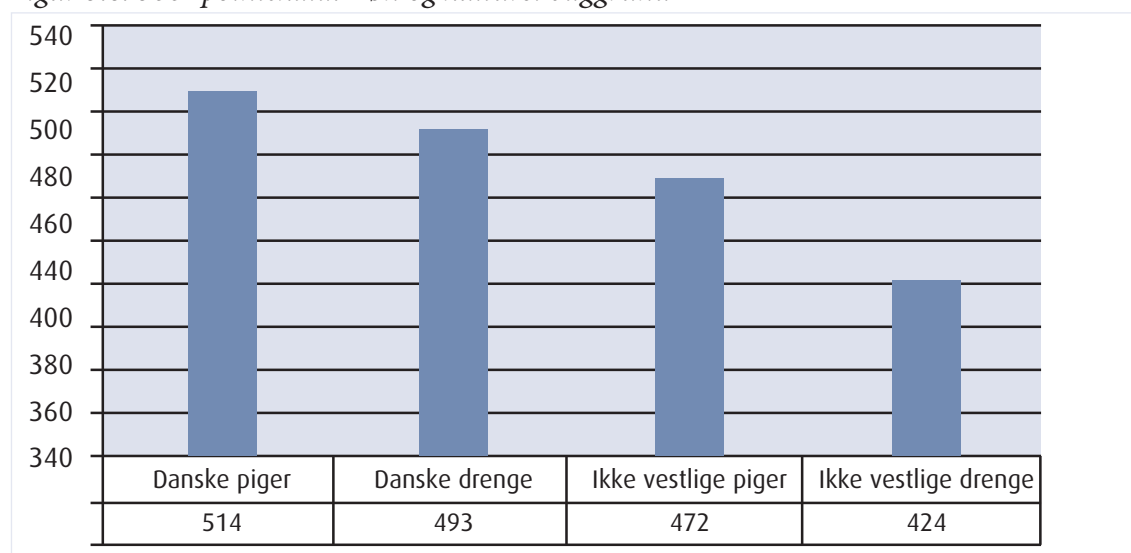
Figur 5.5: Frekvensfordeling. Danske og ikke-vestlige elever



Her kommer det tydeligt frem, at der er relativt mange ikke-vestlige elever, der får et meget lavt læringsudbytte i den danske skole, og at andelen er langt større end blandt danske elever. Men samtidig er der også nogle ikke-vestlige elever, som scorer højt. Derfor skal man være meget forsigtig med at generalisere til hele gruppen af ikke-vestlige elever. I et livsløbsperspektiv er det imidlertid et klart problem, at relativt mange elever med ikke-vestlig baggrund får et dårligt læringsudbytte i den danske skole. For disse elever bliver det et problem i forhold til videreuddannelse og arbejdsliv, og for det danske samfund øger det sandsynligheden for, at flere med ikke-vestlig baggrund bliver marginaliserede. Disse resultater og den sandsynlige udvikling stemmer ikke overens med de mål, der eksisterer for den danske folkeskole.

Disse forskelle bliver særligt tydelige, når vi ser på kombinationen af baggrundsvariable, som køn og kulturel baggrund. Dette er vist i en grafisk fremstilling nedenfor, hvor der er brugt en 500-pointskala.

Figur 5.6: 500- pointskala: Køn og kulturel baggrund



Vi ser helt tydeligt, at de ikke-vestlige drenge klarer sig meget dårligt, når det gælder læringsudbytte i hovedfag. Der er klart større forskelle mellem drenge og piger med ikke-vestlig baggrund end mellem danske drenge og piger, og ikke mindst er der en meget markant forskel mellem danske piger og ikke-vestlige drenge. En forskel på 90 point (0,90 standardafvigelse) mellem ikke-vestlige drenge og danske piger må betragtes som meget stor. Disse forskelle er så markante, at det bliver vanskeligt at acceptere påstande om, at det ikke hænger sammen med, hvordan den danske skole og dens lærere møder, værdsætter og underviser drenge med ikke-vestlig baggrund. Der er gode grunde til at tro, at mange af disse ikke-vestlige drenge ikke får realiseret det potentiale, de har for læring, gennem den undervisning, de møder i skolen, og at det er afgørende, at skoleledere og lærere drøfter indgående, hvorfor denne elevgruppe klarer sig så dårligt.

### 5.3.3 Læringsudbytte hos forskellige problemgrupper

I to tabeller nedenfor vises læringsudbytte hos forskellige problemgrupper i skolen udtrykt i gennemsnitlige skolefaglige præstationer og karakterer i fagene dansk, matematik og engelsk. Der er også opgivet en spredning i form af standardafvigelse.

Tabel 5.8: Karakterer og forskellige problemgrupper

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Karakterer	Ingen vanskeligheder	5.953	11,22	2,46	
	Hørehæmmede	24	9,92	2,00	*
	Synsproblemer	23	10,61	2,25	*
	ADHD	118	8,03	2,91	*
	Adfærdsproblemer	446	8,19	2,62	*
	Specifikke indlæringsvanskeligheder	502	7,76	2,24	*
	Generelle indlæringsvanskeligheder	337	5,51	2,10	*
	Andre vanskeligheder	338	8,86	2,80	*
	Autisme	64	9,34	3,17	*

I enkelte grupper er antallet af elever så lille, at man bør være forsigtig med at drage entydige konklusioner. Men alligevel er mønstret relativt tydeligt. Elever med generelle indlæringsvanskeligheder scorer meget lavt, men det er ikke overraskende, eftersom disse elever har nedsatte kognitive forudsætninger. Endvidere er der elever med forskellige adfærdsproblemer og elever med specifikke indlæringsvanskeligheder (dysleksi, dyskalkuli), som klarer sig dårligt, når det gælder læringsudbytte udtrykt i karakterer. Det er elever, der i udgangspunktet har relativt normale intellektuelle forudsætninger. Det er derfor vanskeligt at forklare, at forskellene i læringsudbytte i forhold til elever uden vanskeligheder skal være så store. Blandt de adfærdsproblematisk elever og dem med ADHD er der en stor spredning. Det betyder, at der også er enkelte af disse elever, som får et godt læringsudbytte, hvilket kan indikere, at også flere af disse elever kunne have opnået et bedre læringsudbytte.

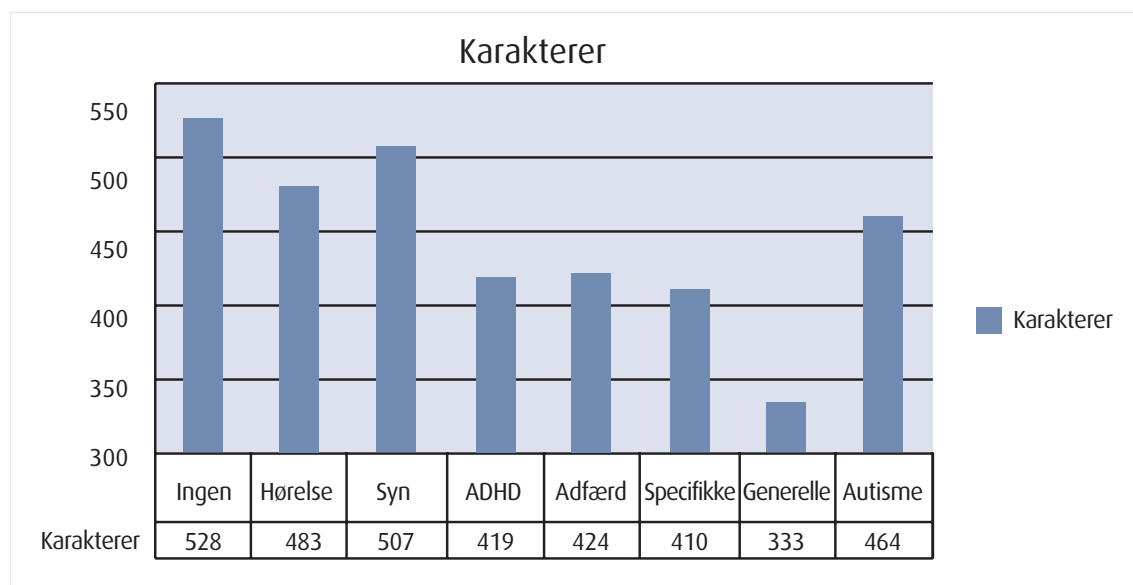
I tabellen med skolefaglige præstationer vist nedenfor er der flere elever i alle problemgrupper og dermed større mulighed for både at drage konklusioner og at generalisere resultaterne.

Tabel 5.9: Skolefaglige præstationer og forskellige problemgrupper

Område	Gruppe	N	Gennemsnit	Standardafvigelse	Sig
Skolefaglige præstationer	Ingen vanskeligheder eller diagnoser	11.010	10,58	2,33	
	Hørehæmmede	67	9,33	2,34	*
	Synsproblemer	77	9,64	2,75	*
	ADHD	271	7,76	2,69	*
	Adfærdsproblemer	934	8,09	2,54	*
	Specifikke indlæringsvanskeligheder	971	6,68	1,86	*
	Generelle indlæringsvanskeligheder	693	5,38	2,20	*
	Andre vanskeligheder	624	8,24	2,53	*
	Autisme	95	8,86	2,59	*

Vi finder nøjagtigt samme mønster som i kortlægningen af karakterer. Elever med generelle indlæringsvanskeligheder har det laveste læringsudbytte i hovedfagene. Endvidere scorer også elever, der viser adfærdsproblemer, har ADHD og specifikke indlæringsvanskeligheder, lavt.

Figur 5.7: 500- pointskala. Karakterer og forskellige problemgrupper



I den grafiske fremstilling ovenfor er læringsudbyttet i form af karakterer udtrykt i en 500-pointskala, der tager hensyn til spredningen i materialet. Elever, der udviser problematisk adfærd, har ADHD eller specifikke indlæringsvanskeligheder, scorer fra 104 til 118 points lavere i karakterer end elever uden vanskeligheder. Det kan kun opfattes som meget store forskelle i gruppeniveauer udtrykt i spredningsmål og i de faktiske karakterforskelle. Elever uden vanskeligheder opnår i gennemsnit karakteren 3,74 på den femdelte skala, mens de tre overnævnte elevgrupper i gennemsnit har karakteren 2,66 i dansk, matematik og engelsk. De reelle konsekvenser er, at mange af disse elever opnår et så lavt læringsudbytte, at de vil gå ud af skolen med klart mangelfulde færdigheder i læsning, skrivning og regning. Skolen og lærerne ser ikke ud til at møde disse elever på en hensigtsmæssig måde.

## 5.4 Sammenhænge og forklaringer på læringsudbytte

På mange måder fremstår elevernes læringsudbytte i hovedfagene dansk, matematik og engelsk som det vigtigste område i skolen. Elevernes resultater i disse fag er vigtige for videreuddannelse og arbejdsliv, og det er også nødvendigt at have grundlæggende færdigheder i disse fag for at kunne deltage aktivt i et socialt og kulturelt liv. Derfor er det afgørende at analysere sammenhænge i et godt læringsudbytte og at undersøge, hvordan variationerne i elevernes læringsudbytte kan forklares.

### 5.4.1 Sammenhænge mellem læringsudbytte og andre faktorer i skolen

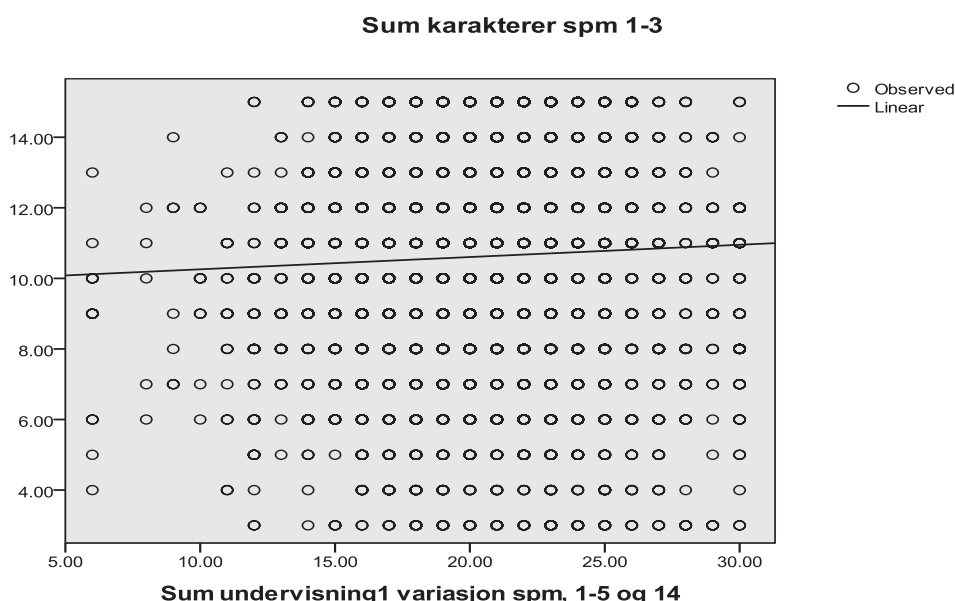
Nedenfor viser tabellen korrelationer mellem elevvurderede områder i undersøgelsen og lærernes vurdering af elevernes skolefaglige præstationer.

Tabel 5.10: Korrelation - skolefaglig præstation og elevvurderede områder

	Trivsel	Relation elev – elev arb.miljø	Relation elev-elev soc.miljø	Relation lærer – elev	Underv. Variation	Underv. Struktur	Underv. Opmuntring
Skolefaglige præstationer	.24*	.04	.01	.13*	-.02	.17*	.03

Disse korrelationer må betragtes som relativt lave, og de viser, at elevernes oplevelser af relationer og undervisningen på skolen har lille sammenhæng med læringsudbytte. Det er kun trivsel, relation til læreren og oplevelse af struktur i undervisningen, der viser en signifikant sammenhæng med læringsudbytte. Det er imidlertid vigtigt at se, at variation i undervisningen ikke hænger sammen med elevernes skolefaglige præstationer. Det er den samme opdagelse, som er vist i kapitel 3 om motivation. Nedenfor er der fremstillet en fordeling af scoringer mellem variablerne: Karakterer i dansk, matematik og engelsk, og variation i undervisningen.

Figur 5.8: Variation i undervisningen og karakterer



Figuren viser ganske tydeligt, at sammenhængen mellem variation i undervisningen og læringsudbyttet i form af karakterer er meget lav. Elever, der opnår et godt læringsudbytte, oplever i samme grad både lidt og meget variation i undervisningen som elever, der får et dårligt læringsudbytte. Derfor er det ikke nødvendigvis en variation og differentiering i arbejds måder og indhold i undervisningen, der er et effektivt virkemiddel i forhold til læring. Det er en struktur i undervisningen, der fremstår som vigtigere. Det er også i overensstemmelse med forskningen præsenteret af Hattie (2009), der også udtrykker, at variation og differentiering alene ikke giver et bedre læringsudbytte. Det er først og fremmest kvaliteterne ved den enkelte lærer, der har effekt på elevernes læring og ikke organisatoriske og mere instrumentelle forhold relateret til undervisningen.

Tabel 5.11: Korrelation - adfærd og skolefaglige præstationer

	Adfærd- underv. og læringsh. adfærd	Adfærd- social isolation	Adfærd- udad- reagering	Adfærd- alvorlige adfærds- pr.	Fravær
Skolefaglige præstationer	.30*	.17*	.20*	.14*	.15*

Tabellen ovenfor viser, at der er en vis sammenhæng mellem forskellige mål i elevernes adfærd på skolen og deres læringsudbytte. Når vi tager hensyn til, at adfærdsvurderinger er elevvurderede, så er disse korrelationer meget interessante. Elever, der er rolige og ikke udadreagerende på skolen, opnår et noget bedre læringsudbytte end elever, der viser en mere problematisk adfærd på skolen. Disse sammenhænge stemmer godt med det faktum, at elever, der bliver defineret som adfærdsvanskelige af lærerne eller har en ADHD-diagnose, får et lavt læringsudbytte. På den måde fremstår problemadfærd som en stor udfor-

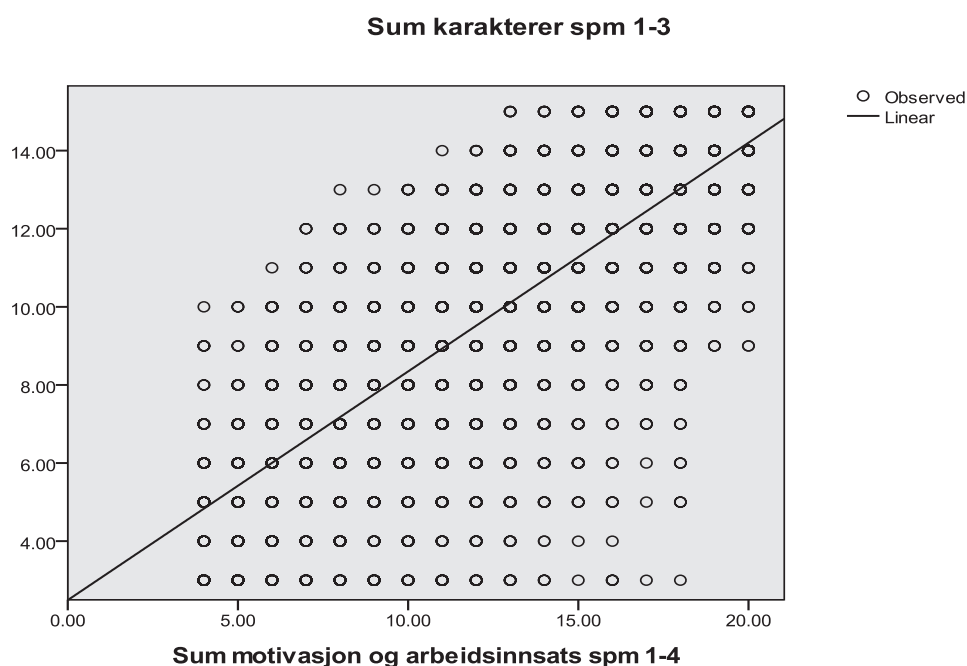
dring i forhold til læring. Det kan se ud til, at lærere, som lykkes med at opretholde ro og orden i undervisningen, også lykkes med at give eleverne et læringsudbytte i fagene.

Tabel 5.12: Korrelation - social kompetence og skolefaglige præstationer

	Soc. komp-tilpasning	Soc. komp-selv-kontrol	Soc. komp-selv-sikkerhed	Soc.komp-empati og ret-færdighed	Soc. komp-ind-ordning	Motivation og arbejdsindsats
Skolefaglige præstationer	.60*	.42*	.44*	.30*	.37*	.79*

Korrelationerne med de skolefaglige præstationer i tabellen er inden for lærervurderede områder. Her ser vi en markant større sammenhæng, og det er særligt tilpasning i social kompetence sammen med elevernes motivation, der viser en stærk sammenhæng. Elever, der tilpasser sig undervisningen i form af at kunne arbejde relativt selvstændigt over en periode, får et klart bedre læringsudbytte end dem, der ikke kan opretholde en sådan arbejdsindsats. Endvidere vil stærkt motiverede elever også have et klart bedre læringsudbytte. Eller rettere sagt: De elever, der viser motivation i undervisningen, vil også have let ved at få gode skolefaglige præstationer og gode karakterer. Det ser vi klart i fordelingerne af scorer mellem variabler, som karakterer i dansk, matematik og engelsk, og i graden af motivation og arbejdsindsats.

Figur 5.9: Karakterer, motivation og arbejdsindsats



Her ser vi helt tydeligt, at de elever, der viser god motivation og arbejdsindsats, også har relativt gode gennemsnitskarakterer i dansk, matematik og engelsk. På den anden side har elever, der præsterer dårligt i fagene, også ofte en lav motivation i skolen. Det vil sige, at de lærere, der formår at løfte motivationen hos relativt svage elever, også vil bidrage positivt til elevernes læringsudbytte.

#### 5.4.2 Variabler med forklaringsbidrag til elevernes læringsudbytte

Der er blevet gennemført en regressionsanalyse for at studere forklaringsbidrag på elevernes læringsudbytte målt i karakterer i fagene dansk, matematik og engelsk. Vi har lavet en trinvis lineær regressionsanalyse med karakterer som afhængig variabel.

Regressionsmodellen er opbygget ved, at de elevvurderinger, der har stærkest sammenhæng med karakterer, er lagt ind i første blok, mens vurderinger foretaget af klasselærere er lagt ind i anden blok. Det er gjort for at give elevvurderingerne stærkest mulig forklaringskraft. Vi har ikke inddraget baggrundsvariabler som køn, sproglig baggrund og lignende. I første blok blev der indlagt undervisnings- og læringshæmmende adfærd, struktur i undervisningen, elevernes trivsel, udadreagering og relation elev – lærer. I anden blok blev lærervurderet klasseledelse og motivation og arbejdsindsats lagt ind. Resultaterne af regressionsanalysen er vist i tabellen nedenfor.

Tabel 5.13: Regressionsanalyse- elevvurderede og lærervurderede områder og karakterer

Uafhængige variabler	Multiple R	R Square	Beta	Sig	Unikt bidrag
Undervisnings- og læringsh. adfærd	.302	.091	.293	<.001	9,1 %
Trivsel	.319	.101	.123	<.001	1,0 %
Relation mellem elev og lærer	.322	.103	.043	<.001	0,2 %
Struktur i undervisningen	.330	.109	.067	<.001	0,6 %
Klasseledelse	.633	.401	.582	<.001	29,2 %
Motivation	.765	.585	.867	<.001	23,0 %
Forklaret varians					63,1 %

Samlet forklarer denne regressionsanalyse 58,5% af variationen i karakterer, hvilket betragtes som tilfredsstillende. Samlet kommer de stærkeste forklaringsbidrag fra klasseledelse, struktur og ro og orden i undervisningen (undervisnings- og læringshæmmende adfærd). Tydelige lærere, som udøver god klasseledelse, ser ud til at få et bedre læringsudbytte hos eleverne end de lærere, der ikke magter at have den type struktur i undervisningen. Endvidere forklarer elevernes motivation meget af læringsudbyttet, men her er det vigtigt at skelne mellem indre og ydre motivation. Motivationen hos eleverne handler i høj grad også om, hvordan og på hvilken måde læreren klarer at motivere eleverne, og hvordan der kan etableres en kultur for læring i klassen (Manger 2009).



Der er imidlertid en række faktorer tilknyttet læring og undervisning, der ikke er målt i denne undersøgelse, og som nok ville give et mere nuanceret billede af det, der forklarer elevernes læring, end den her udførte regressionsanalyse gør. Samtidig ser vi, at de variable, der har forklaringskraft, i høj grad er i overensstemmelse med større metaanalyser af elevernes læringsudbytte (Nordenbo m.fl. 2008, Hattie 2009). I disse undersøgelser er klasseledelse, struktur i undervisningen og relation mellem elev og lærer vigtige forklaringer på elevernes læring. Disse faktorer har en dokumenteret effekt på læring, og de har også en signifikant forklaringskraft i denne spørgeskemaundersøgelse. Det bør give relativt klare retningslinjer for, hvordan læringsudbyttet hos danske elever kan forbedres. Den forskningsbaserede viden er inden for disse områder relativt entydig, og ud fra denne undersøgelse har den viden også stor overføringsværdi og relevans i Danmark.

## 6. Opsummering og konklusioner

I det afsluttende kapitlet vil der blive præsenteret hovedresultater, og der vil samtidig blive drøftet mulige forklaringer på disse resultater. Disse forklaringer kan ikke forstås som et forsøg på at skabe kausale sammenhænge knyttet til identificering af årsager til forskellige positive og mere udfordrende forhold i den danske folkeskole. Forklaringerne vil mere bære præg af et forsøg på at se tingene i en sammenhæng og samtidig at relatere resultaterne til anden pædagogisk viden. I det ligger også, at der vil blive præsenteret en forståelse for disse empiriske resultater, hvor både elever og lærere vil blive betragtet som aktører i skolen.

Ud fra et internationalt forskningsperspektiv er det ikke forventeligt at finde de primært strukturelle forklaringer på de udfordringer, vi ser i en dansk skole. De vil mere sandsynligt handle om, hvordan lærere i hverdagen møder forskellige grupper af danske elever, og ikke mindst hvordan de forskellige elever i dansk skole fortolker den situation, de befinder sig i. Nuthall (2005) påpeger, at der eksisterer tre verdener i klasseværelset. Der er den officielle verden tilknyttet lærerens undervisning og arbejdsopgaver i skolen, endvidere den sociale verden mellem eleverne, og endeligt en privat og individuel verden, hvor hver elev tænker og ræsonnerer selv. Læring må betragtes som et resultat af det, der foregår af kommunikation og processer i alle disse tre verdener. Denne kommunikation er mere væsentlig for elevernes læringsudbytte end de organisatoriske og strukturelle forhold i skolen (Hattie 2009).

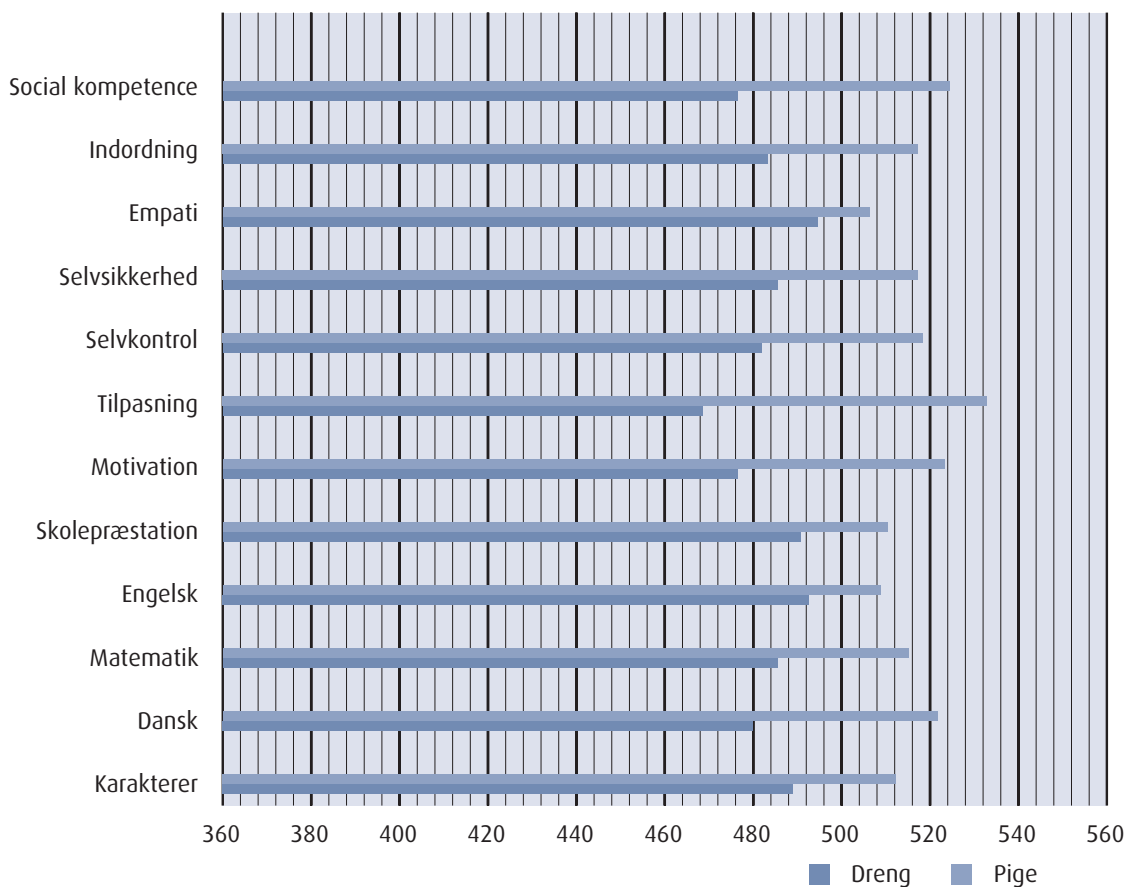
### 6.1 Den store variation mellem elever

Et vigtigt hovedfund i denne spørgeskemaundersøgelse er de store forskelle, vi finder mellem forskellige elevgrupper. Variationerne i materialet er ikke bare knyttet til enkelte elever, de er i høj grad også knyttet til klart identificerede elevgrupper. Det kan se ud til, at ikke alle elever i den danske folkeskole får realiseret deres læringspotentiale, og vi ser, at nogle elever klarer sig klart og systematisk dårligere end andre. Der er ingen grund til at tro, at individuelle forudsætninger eller social og kulturel baggrund kan forklare disse store forskelle. Der er al mulig grund til at tro, at det hænger sammen med, hvad der foregår af undervisning og læring i danske klasseværelser. Sagt på en anden måde kan vi fastslå, at den danske skole er bedre tilpasset nogle elevgrupper end andre.

#### 6.1.1 Kønsforskelle

De to største elevgrupper i skolen finder vi, når vi behandler drenge og piger som to grupperinger. Det giver en del interessante fund, men samtidig skjuler det også, at der inden for pigegruppen og inden for drengegruppen er store forskelle. Når drenge scorer dårligere end piger på de fleste områder, vi har præsenteret, så betyder det ikke, at alle drengene gør det dårligt, og det betyder heller ikke, at alle danske piger har det godt og lærer det, de skal. Men samtidig er der markante gruppeforskelle mellem drenge og piger. Dette er vist i den grafiske fremstilling nedenfor.

Figur 6.1: Kønsforskelle



Figuren viser, at piger scorer bedre end drenge på alle områder tilknyttet social kompetence, skolefaglige præstationer, karakterer og motivation. Alle disse områder er lærervurderinger af eleverne og er meget vigtige, fordi det er lærerne, der altid vurderer eleverne, giver tilbagemeldinger og giver karakterer, som er vigtige for, hvordan de vil klare sig videre i uddannelsesforløbet.

Det er vanskeligt at afgøre, om disse forskelle er store eller moderate. Men over 0,40 standardafvigelse i forskelle, når det gælder karakterer i dansk, og næsten 0,50 standardafvigelse i forskelle i social kompetence må betragtes som betydelige. Særligt fordi alle andre baggrundsvariabler viser, at der ikke er nogen forskelle i social og kulturel baggrund, og at eleverne går i den samme skole.

En mulig forklaring på forskellene kan være knyttet til, at der er visse forskelle mellem drengenes og pigernes motiver. Motivationsforskning viser, at der er forskelle mellem, hvordan drenge og piger motiveres, selv om der selvfølgelig findes variationer mellem pigerne og variationer mellem drengene (McClellan 2004). Tendensen er, at drenges motiver er knyttet til positioner, status, kontrol og autonomi, mens pigers motiver er mere relateret til tilknytning til andre, støtte fra andre, tilpasning og konformitet (Cross og Madson 1997, Gabriell og Gardner 1999). Pigerne evner eller vilje til at passe ind vil sammen med deres store arbejdsindsats nemt bidrage til, at de tilpasser sig dagens skole bedre end drenge. Piger ser ud til at have mindre behov for en ydre struktur end drenge, ved at de

f.eks. definerer deres egne regler. Selv om et vigtigt motiv for drenge er autonomi, er de mere afhængige af den ydre struktur for at opnå autonomien. Piger ser ud til at have et stærkere indre ønske om at lære og at forbedre egne færdigheder (Lightbody m.fl. 1996). Mange drenge kendetegnes ved, at de altid vil være først i rækken eller være de bedste i alt. Deres mål er at vise, at de mestrer forskellige færdigheder, og de er optagede af deres egen dygtighed.

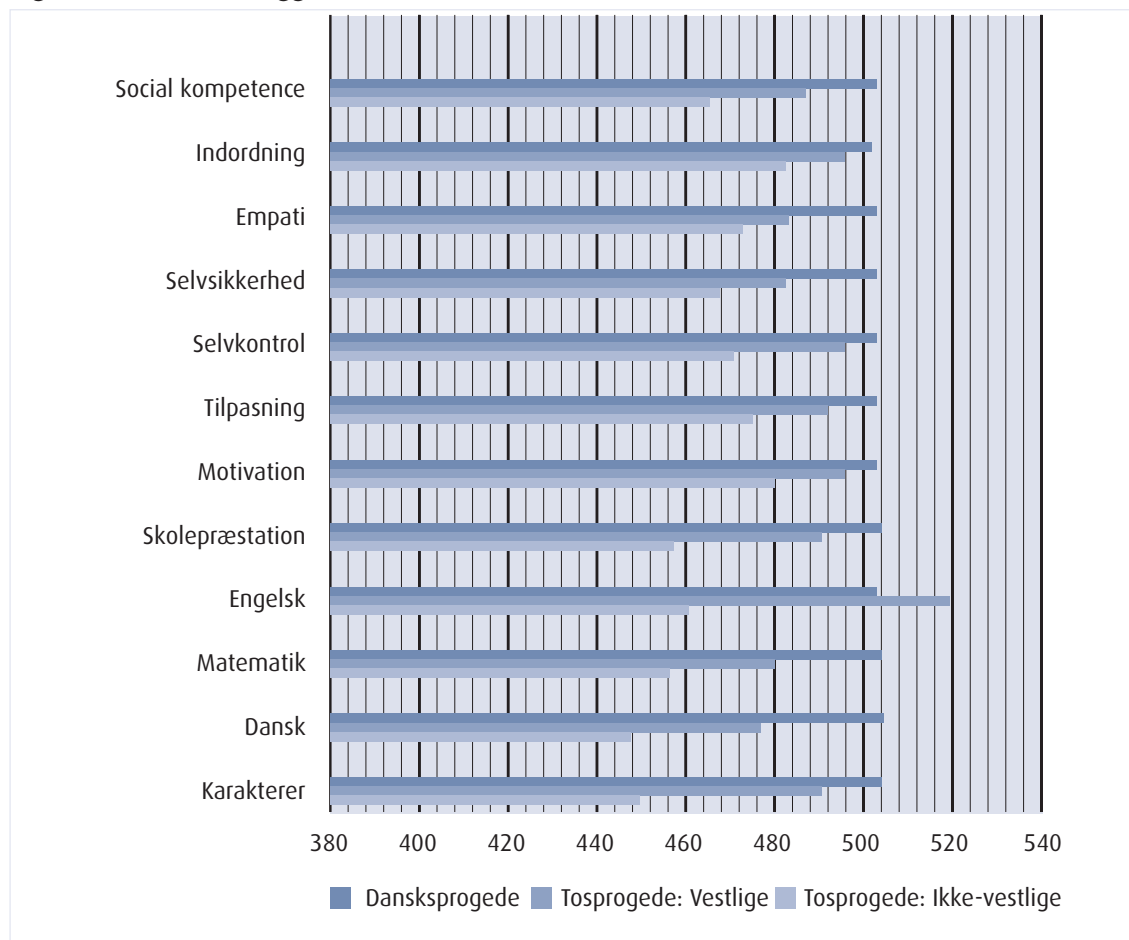
Drenge ser også ud til at blive motiveret af konkurrence og udfordringer. Ønsket om at være de bedste bidrager også til, at en del drenge motiveres nemmere end piger af frygt for at mislykkes. Det vil sige, at de undgår at forsøge for at beskytte selvværd, og at de nemmere end piger eksternaliserer og kaster skylden på andre ting, når de ikke mestrer. Enkelte drenge udvikler selvødelæggende strategier i skolen som for eksempel ikke at gøre skolearbejdet, skabe uro og indtage klovneroller, eller sigte for højt eller for lavt (Thompson 1999).

Disse fund peger på tendensen til, at pigers motiver passer bedre til dagens skoles organisering, indhold og metoder, end drenges motiver gør. Vores spørgeskemaundersøgelse viser, at lærerne oplever piger langt mere motiverede i skolen end drenge, og at det også bidrager til et bedre læringsudbytte. Forskelle mellem drenge og piger kan også betyde mere i dag, fordi vi også finder klare kønsforskelle i højere uddannelse til fordel for piger. Det er godt, at piger lykkes gennemgående godt i den danske folkeskole, men det kan blive en udfordring, at relativt mange drenge mislykkes. Det er ikke sikkert, at unge mænd vil tilpasse sig det danske samfund godt.

### 6.1.2 Kulturel baggrund

I den grafiske fremstilling ser vi forskelle og ligheder mellem tosprogede elever og danske elever.

Figur 6.2: Kulturel baggrund



Det viser, at der er relativt betydelige og systematiske forskelle mellem tosprogede og danske elever. Det er særligt elever med en ikke-vestlig baggrund, der får et relativt dårligt læringsudbytte, lav social kompetence inden for de fleste dimensioner, og relativt lav motivation for skolearbejde. I læringsudbytte målt i karakterer er gennemsnitsforskelle i dansk, matematik og engelsk - 54 point eller 0,54 standardafvigelse. Det er en så stor en forskel, at det kan få konsekvenser for, hvordan rekrutteringen vil være til videre uddannelsesforløb. I kapitel 5 så vi også, at det særligt er drenge med en ikke-vestlig baggrund, der trækker resultaterne ned. En stor del af disse drenge klarer sig meget dårligt i skolen, og der kan være en fare for, at de vil forsøge at opnå mestring og respekt på helt andre områder end i skolen og i uddannelsen.

Forklaringerne på disse forskelle mellem danske elever og elever med ikke-vestlig baggrund kan være mange, og denne undersøgelse dækker kun i mindre grad de andre mulige forklaringsmodeller. I flere sammenhænge er det blevet påpeget, at færdighederne og kundskaberne i dansk er dårligere hos tosprogede elever, og det fører med sig, at de

også har problemer med læring i andre skolefag. Der findes nok en mulig forklaring, men samtidig giver vores resultater ikke nogen god forklaring på, hvorfor det særligt er drenge med ikke-vestlig baggrund, der klarer sig dårligst. Tosprogede drenge og piger er vokset op i det samme miljø, og de burde have et lignende forhold til det danske sprog. Endvidere kan forældres uddannelsesniveau ganske vist være en forklaring på de forskelle, vi finder. Forældre med en ikke-vestlig baggrund har nok en noget lavere uddannelse end danske forældre i gennemsnittet, og det kan være en forklaring på et noget lavere læringsudbytte. Men igen er det svært at forklare, at forældrebaggrund skal betyde mere for drenge end for piger.

Forskelle mellem elever ud fra sproglig og kulturel baggrund bør også analyseres ud fra skolens indhold, organisering og arbejds måder. I det ligger også, at skolens kultur bør studeres i forhold til grundlæggende indstillinger, opfattelser, holdninger og værdier tilknyttet forskellige kulturer og sociale forhold. Der kan ligge nogle implicite og uudtalte antagelser om, hvordan elever med ikke-vestlig baggrund vil klare sig i skolen, og det vil dermed også præge forventningerne til eleverne. Den type diskussioner bør føres i den enkelte skole og til dels også i det offentlige rum. De resultater, vi har dokumenteret her, viser så store forskelle, at de bør vises frem. Der er ingen grund til at tro, at der bliver særligt mange ændringer i ulighederne mellem ikke-vestlige og danske elever, uden at problemet drøftes og analyseres indgående.

### 6.1.3 Specialundervisning

I undersøgelsen er der også en række oplysninger om specialundervisning og om, hvordan elever, der modtager specialundervisning, klarer sig i skolen sammenlignet med andre elever. Der er generelt få undersøgelser over omfanget eller andelen af elever, der modtager specialundervisning i den danske folkeskole (Egelund 2009). Derfor betragtes denne undersøgelse som repræsentativ for folkeskolen, og den vil give et godt indtryk af omfanget. Endvidere har vi tilsvarende oplysninger fra en undersøgelse blandt 27.000 elever fra efteråret 2008.

*Tabel 6.1: Andel af elever, der modtager/ikke modtager specialundervisning*

<b>Andel af elever, der modtager/ikke modtager specialundervisning</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Modtager specialundervisning	10,9	11,8
Modtager ikke specialundervisning	89,1	88,2

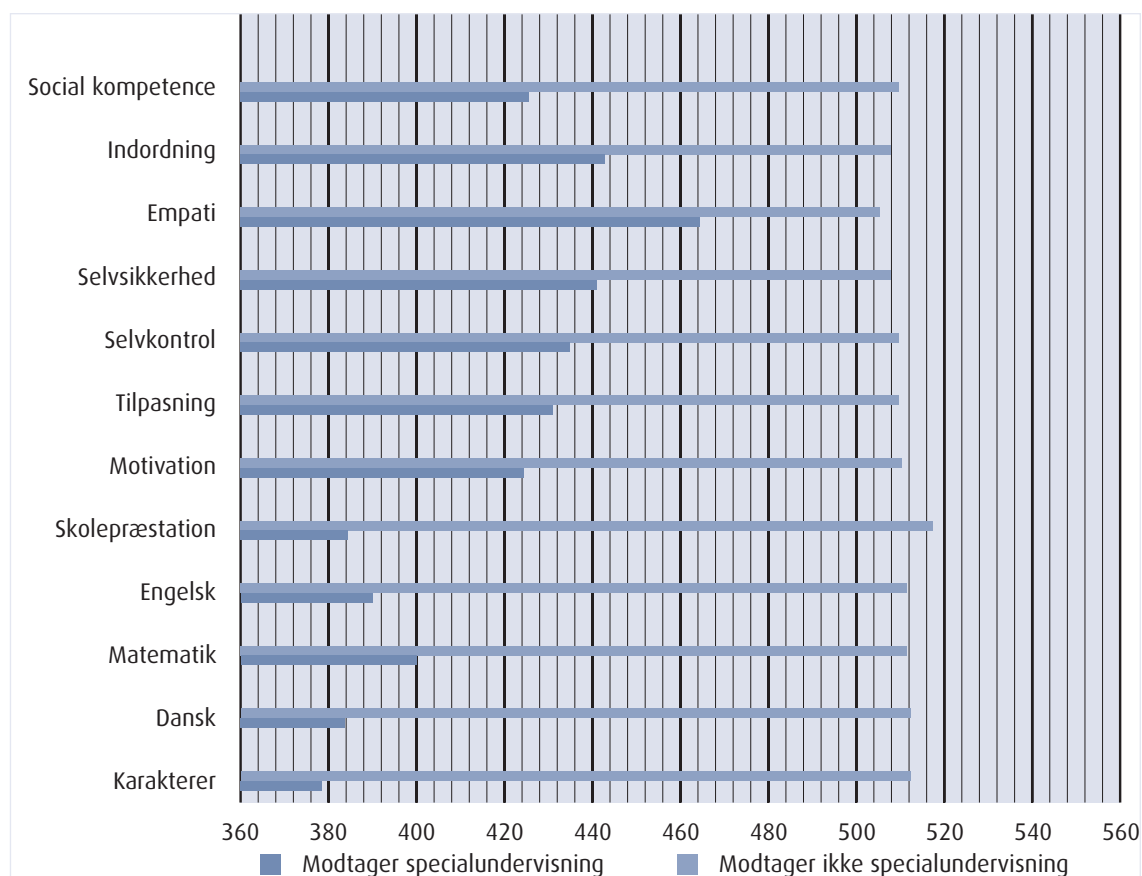
Vi ser her, at der har været en stigning i antallet af elever, der modtager specialundervisning på næsten en procent fra 2008 til 2009, og den stigning skal ses som betydelig. En andel på næsten 12% af eleverne, der modtager specialundervisning, må anses som stor. En tilsvarende undersøgelse i Norge af samme aldersgruppe viser, at 8% af eleverne modtager specialundervisning. Desuden må vi regne med, at ca. 2% af eleverne også får specialundervisning i adskilte undervisningstilbud som f.eks. specialskoler. Det vil sige, at op

imod 14% af eleverne i den danske folkeskole får specialpædagogisk støtte. Det kan både ses som et udtryk for, at mange elever har et sådant behov og får relevant hjælp, og det kan også ses som et udtryk for, at den almindelige undervisning ikke er god nok, eftersom mange elever ikke får et tilfredsstillende læringsudbytte af den (Skrtic 1991).

Der er i mange undersøgelser påvist en sammenhæng mellem kvaliteten på det oprindelige undervisningstilbud og omfanget af specialundervisning, idet noget af specialundervisningen er at betragte som et aflastningstiltag for den almindelige undervisning og dermed den enkelte lærer (Nordahl og Hausstatter 2009). Det kan derfor være sådan, at en del elever i den danske folkeskole ikke ville have behov for specialundervisning, hvis den oprindelige undervisning havde haft en bedre kvalitet. Det kan også være en vigtig forklaring på, at 2 ud af 3 elever, der modtager specialundervisning, er drenge. Det ser ud til, at det er vanskeligt at rumme alle drengene i den normale undervisning, og at nogle derfor tages ud for at aflaste læreren og medeleverne. Men det er ikke sikkert, at det fører til en bedre læring for disse elever. Omfanget af stigningen af specialundervisningen kan bidrage til, at der vil være stadig færre ressourcer til den normale undervisning, og at det bliver vanskeligt at hæve kvaliteten der. Derfor er det afgørende, at den omfattende brug af specialundervisningen drøftes indgående i forhold til elevernes faktiske læringsudbytte. Det er vanskeligt at finde forskning, der siger, at specialundervisningen er et svar på skolens udfordringer.

Nedenfor er der opsat en grafisk fremstilling i 500-pointskala, hvor forskelle mellem elever, der modtager og ikke modtager specialundervisning er gennemgået.

Figur 6.3: Elever, der modtager og ikke modtager specialundervisning



Fremstillingen viser, at klasselærerne vurderer eleverne, der modtager specialundervisning, til at præstere og fungere dårligere på alle områder end de elever, der ikke modtager specialundervisning. Forskellene udtrykt i 500-pointskala må betragtes som betydelige og viser, at specialundervisningseleverne halter langt efter de andre elever. At forskellene i skolefaglige præstationer er store må betragtes som naturligt. Eleverne, der modtager specialundervisning viser også langt dårligere social kompetence end de øvrige elever. Det gælder både i forhold til tilpasning, selvkontrol, selvsikkerhed og empati. Social kompetence er et vigtigt udviklingsområde, også for elever der modtager specialundervisning.

Man bør også lægge mærke til, at elever, der modtager specialundervisning, viser dårligere motivation og arbejdsindsats end elever, der ikke modtager specialundervisning. I specialundervisningen er der meget gode muligheder for individuel tilrettelæggelse, og alligevel har disse elever en klart dårligere arbejdsindsats og motivation. Da vi ved, at motivation og arbejdsindsats er en forudsætning for læring, er disse resultater bekymrende. Den lave arbejdsindsats kan således føre til, at forskelle i læringsudbytte mellem elever, der modtager og ikke modtager specialundervisning, bliver stadig større. Samtidigt er der en stor variation i motivationen blandt specialundervisningselever, og derfor er der også mange specialundervisningselever, der er motiverede og arbejder godt i timerne.

Specialpædagogikkens og specialundervisningens samfundsansvar handler om at hjælpe bestemte mennesker til at kunne klare sig bedst muligt i samfundet (Markussen



m.fl. 2007). Dette samfundsansvar må blive mødt med et krav om effektivitet forstået på den måde, at man bør få mest muligt læringsudbytte ud af de ressourcer, der investeres. Spørgsmålet er, om de forskelle, der findes mellem elever, der modtager og dem, der ikke modtager specialundervisning, kan siges at tilfredsstillere samfundsansvaret og kravet om effektivitet. Det er ikke muligt at sige, om disse resultater er en effekt eller en konsekvens af kvaliteten af specialundervisningen. Alligevel er der al mulig grund til at stille spørgsmål ved, om elevernes sociale og faglige læringsudbytte er i overensstemmelse med den mængde ressourcer, der bruges i forhold til specialpædagogisk hjælp i folkeskolen.

I andre danske undersøgelser er det påvist, at specialundervisningen har en effekt på mange elevers læring og udvikling (Egelund og Tetler 2009). Der er derfor grund til at fortolke disse resultater omkring specialundervisning i denne kortlægningsundersøgelse med varsomhed. Mange elever har en god nytte af specialundervisningen, men samtidigt er der en del elever, som scorer relativt lavt på mange vigtige variabler tilknyttet læring.

#### 6.1.4 Problemgrupper

En vigtig opdagelse i denne undersøgelse er den store andel elever, som danske lærere vurderer til at have en vanskelighed eller en diagnose. Denne fordeling af elever med vanskeligheder og problemer er sat op i tabellen nedenfor:

*Tabel 6.2: Elever med forskellige vanskeligheder*

Grupper med vanskeligheder	Procent
Ingen vanskeligheder	75,1
Hørehæmmede	0,4
Synsproblemer	0,4
ADHD diagnose	1,7
Adfærdsproblemer men ikke ADHD	6,1
Specifikke indlæringsvanskeligheder	6,6
Generelle indlæringsvanskeligheder	4,7
Andre vanskeligheder	4,4
Autisme	0,7

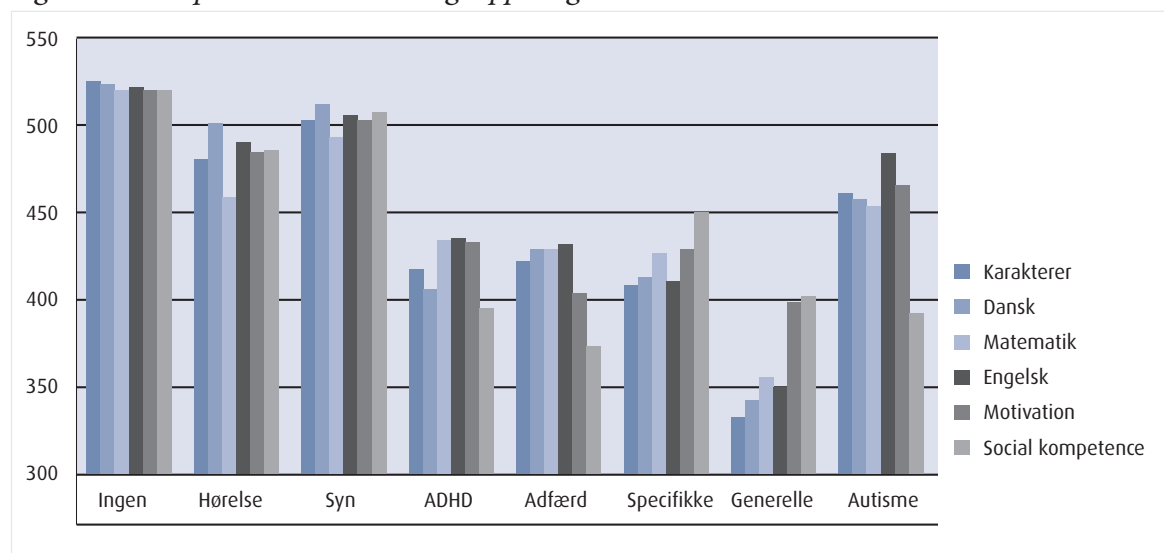
Samlet vurderer danske lærere, at 24,9% af eleverne i folkeskolen har individuelle vanskeligheder, problemer eller diagnoser. Det vil sige, at hver fjerde elev har et problem ifølge lærerne. Hvis vi skelner mellem drenge og piger, finder vi, at 30,8% af drengene i en dansk skole defineres som vanskelige eller problematiske. Det kan tolkes som et resultat af en stærk individorienteret tilgang til eleverne, hvor elevernes problemer i skolen placeres ind i eleverne. Når elever får problemer med læring eller adfærd, rettes fokus på eleven og i mindre grad på undervisningen og læringsmiljøet i skolen. Dette til trods for at forskningen viser, at det er forhold i skolen, som har den største betydning for elevernes læring og udvikling (Hattie 2009, Nordahl m.fl., 2005). Det er ikke hensigtsmæssigt i forhold til at hjælpe eleverne i læring og udvikling. Hvis skolen og undervisningen for disse elever skal forbedres, så må fokus rettes i højere grad på skolen i stedet for på elevernes eventuelle

individuelle vanskeligheder og problemer. Det er også vanskeligt at forestille sig, at der skulle være noget galt med næsten hver tredje dreng i folkeskolen. Her kan det også være vigtigt at diskutere, hvordan vi i dag opfatter og ser på drenge.

Endvidere kan dette individfokus også nemt indebære en indvirkning på børn og unge, der betyder, at de bevæger sig mod en offerkultur (Gullestad 2009). En afstand fra problembeskrivelser eller en diagnose til ansvarsfraskrivelse kan være lille, fordi eleven ikke er skyldig i, at han eller hun har en diagnose eller en vanskelighed. Det individorienterede og diagnostiske blik kan reducere eleven til et objekt, der ikke fremstår som et "du". Subjektet kan blive utydeligt, og den enkelte kan tabe følelsen af at være et jeg. En sådan udvikling står i klar opposition til skolens grundlæggende målsætninger om, at alle eleverne skal udvikle egne faglige og sociale kompetencer og stærk subjektiv identitet.

Nedenfor er der opsat en fremstilling af de forskellige problemgruppers samlede resultater inden for de mest centrale områder i undersøgelsen.

Figur 6.4: 500-pointskala. Problemgrupper og centrale områder



Figuren viser resultaterne i 500-pointskala og udtrykker på mange måder en forbavsende stærk stabilitet i scoringer på forskellige områder. Hvis en elevgruppe scorer lavt på et område, ser den også ud til at score lavt på alle andre vurderede områder. Det er elever med generelle lærevanskeligheder, der klarer sig dårligst, og i dette materiale udgør de også en ganske stor gruppe (4,4% af eleverne). I forhold til elever uden vanskeligheder udgør forskellene næsten to standardafvigelser. Endvidere scorer elever med ADHD, elever med adfærdsproblemer og specifikke læringsvanskeligheder også generelt meget lavt. Samlet scorer de mere end en standardafvigelse under elever uden vanskeligheder inden for både social kompetence, motivation og arbejdsindsats samt læringsudbytte i dansk, matematik og engelsk. Disse elever udgør 14,4% af eleverne i denne undersøgelse og er sådan set en stor elevgruppe i en dansk folkeskole. Næsten 70% af disse eleverne er drenge. Det ser ud til, at det er drenge med denne type problematik sammen med tosprogede, som lærerne har størst problemer med at give et tilfredsstillende skoletilbud. Læringsudbyttet i hoved-

fagene er her så lavt, at de vil få problemer med videreuddannelsen og med at tilknytte sig arbejdsmarkedet.

De resultater, der er fremstillet her, kan ikke betragtes som kun et skoleproblem. Der er også grund til at sige, at det er et samfundsproblem. Der er stor sandsynlighed for, at mange elever inden for disse problemgrupper kommer til at få problemer med at komme igennem skolen og ikke mindst at holde sig på arbejdsmarkedet. De vil højst sandsynligt få problemer med at etablere stabile familier, og de vil højst sandsynligt udvikle misbrugsproblemer, kriminalitet og få en dårlig fysisk og et dårligt psykisk helbred (Nordahl m.fl. 2005).

Det er imidlertid også vigtigt at påpege, at elever med synsproblemer og elever med høreproblemer scorer relativt godt på både socialt og fagligt læringsudbytte i skolen. Folkeskolen ser ud til at lykkes godt med at kompensere for disse elevers problemer og at give dem et godt skoletilbud.

## **6.2 Lærerens betydning**

De sammenhænge, der er påvist i dette materiale, understreger tydeligt, at læreren er af afgørende betydning for både elevernes skolefaglige læring, den sociale udvikling, og deres motivation og arbejdsindsats. Det er i overensstemmelse med anden international forskning, der fremhæver lærerens betydning for elevernes læring (Nordenbo 2008, Hattie 2009), og det er ikke overraskende, at det er en meget vigtig konklusion. Hatties forskning viser, at den gennemsnitlige effekt af lærerens undervisning er 0,68, mens den gennemsnitlige effekt af organisatoriske principper i skolen er 0,08, hvilket beskrives som ingen effekt. Den undersøgelse, vi har præsenteret i denne rapport, understøtter heller ikke påstanden om, at der eksisterer enkle strukturelle løsninger til at forbedre elevernes læringsudbytte. Til gengæld kan lærerne etablere undervisningspraksis, som eleverne helt klart vil profitere på.

### **6.2.1 Struktur, ledelse og relation til eleverne**

Når læreren er af afgørende betydning, så er det vigtigt at definere, hvad det er ved lærerens praksis, der er afgørende for elevernes læring og udvikling. Sagt på en anden måde: Hvilken lærerpraksis ser ud til at bidrage til et godt læringsudbytte? I undersøgelsen og analyserne er der tre forhold, der skiller sig klart ud.

#### **6.2.1.1 Struktur i undervisningen**

I denne undersøgelse fremstår struktur i undervisningen som afgørende vigtig. De lærere, der er til stede, når timerne begynder, og som klart definerer og formidler, hvad der skal foregå og opsummerer og afslutter timerne, har elever med et relativt godt læringsudbytte. Endvidere kan lærere med struktur involvere eleverne i undervisningen gennem spørgsmål og dialog relateret til det faglige indhold. Dermed vil eleverne deltage i kognitive processer omkring lærestoffet. Denne struktur medfører også, at det faglige indhold i undervisningen har struktur, og at gennemførelsen af timerne er forudsigelig for eleverne (Hattie 2009). Strukturen i undervisningen fremstår som vigtigere end variationen

i undervisningen, fordi for meget variation sandsynligvis fører til, at strukturen bliver dårligere. Differentiering og variation vil ikke i sig selv fremme læringsudbyttet, hvis ikke læreren evner at holde struktur. Det er, når læreren har kontrol, at der bliver muligheder for variation. Det er ikke metoden alene, der virker, men i langt højere grad de grundlæggende principper for god undervisning (Fullan, Hill og Crevola 2006).

Lærere, der har struktur, vil også kunne anvende deres fagkundskab og faglige engagement i højere grad end lærere, hvor eleverne oplever, at de ikke formår at strukturere undervisningen. I dårligt strukturerede undervisningssituationer er der også langt mere støj og uro, der reducerer elevernes engagement i faglige læringsprocesser. Det er påfaldende, hvor vigtigt det er med en vis ro og orden i undervisningen, og her er der store variationer på, i hvilken grad de danske lærere lykkes med dette.

#### **6.2.1.2 Relationer mellem elever og lærere**

Elever der oplever, at de har et godt forhold til læreren, har et bedre læringsudbytte og er mere motiverede for skolearbejde (Nordenbo m.fl. 2008). De elever der oplever, at de har en lærer, som kan lide dem, arbejder mere og anstrenger sig mere end de elever, der ikke oplever lærerens sympati. Relationen mellem elev og lærer bør anses som en afgørende og meget vigtig del af professionsrollen. Relationen til eleverne er ikke noget, du enten mestrer eller ikke mestrer, eller noget du vil eller ikke vil fremhæve. Den er afgørende for elevernes læring og derfor noget, alle lærerne bør have et reflekteret forhold til.

Endvidere forholder det sig også sådan, at alle eleverne etablerer et forhold til de lærere, de har. Relationen etableres, hvad enten læreren fremhæver det eller ej. Det er ikke muligt at møde elever over en periode, uden at der etableres en social relation. Derfor er det vigtigt, at lærere er bevidste om det og har viden og refleksion omkring møder med eleverne. Læreren drager desuden selv store fordele af gode relationer, fordi de øger muligheden for at have motiverede og lærende elever i undervisningen.

#### **6.2.1.3 Klasseledelse og støtte til læring**

Det giver lærerne større muligheder for at støtte i elevernes læringsarbejde. De kan være stærkt engagerede i undervisning og læring og behøver ikke at bruge meget tid på at kontrollere eleverne. Klasseledelse er først og fremmest vigtig, fordi det gør det lettere for læreren at involvere sig i elevernes arbejde med lærestoffet. Det er lærere, der kan gøre læringen synlig for eleverne, hvilket Hattie (2009) dokumenterer er af afgørende vigtighed og har som en hovedkonklusion i sin metaanalyse. I den støtte til læring, som er afgørende for eleverne, ligger også betydningen af at se den enkelte elev som en aktør, også i egne læringsprocesser (Nordahl 2004). Læreren må være klar over, hvad eleverne tænker og må vide, hvordan de konstruerer meninger og erfaringer. Alle eleverne er aktive i deres egne læringsprocesser, også elever med diagnoser, vanskeligheder eller en ikke-vestlig baggrund. Også disse elever behøver støtte i deres læringsprocesser på samme måde, som alle andre elever.

### 6.2.2 En analytisk tilgang

De store variationer vi finder i denne undersøgelse, både i resultater og i praksis i skolen, understreger, at undervisning og læring er situationsbestemt. Det er aktørerne i de enkelte undervisningssituationer, der hovedsageligt afgør graden af læring og udvikling. Det betyder, at hvad der fungerer godt for nogle elever og lærere i en skole ikke nødvendigvis fungerer lige godt for andre elever og lærere i en anden skole. Alle elever er subjekter med forskellig baggrund, og lærere har også forskellige erfaringer. Det betyder ikke, at forskningsbaseret viden om, hvad der virker ikke er vigtig. En sådan forskningsbaseret viden vil øge sandsynligheden for gode læringsresultater. Men ofte vil dette være afhængigt af, at lærerne har gennemført gode analyser af den kontekst og de undervisningssituationer, de selv er en del af.

I forhold til undervisning i skolefag og enkelte undervisningstimer er der tre grundlæggende spørgsmål, lærerne bør stille for at finde ud af, i hvilken grad de lykkes (Hattie 2009).

- Hvad er det, der giver det bedste læringsudbytte?
- Hvorfor giver denne praksis det bedste læringsudbytte?
- Hvem fungerer undervisningen ikke for?

De to første spørgsmål vil give læreren en grundlæggende sikkerhed i gennemførelsen af undervisningen under den forudsætning, at de er drøftet indgående med andre lærere. I forbindelse med det sidste spørgsmål vil det være vigtigt at analysere, hvilke faktorer i klasseværelset eller ved undervisningen, der opretholder de udfordringer, lærerne og eleverne møder i skolen. Når elever kæmper i skolen, vil det som oftest altid have en sammenhæng med forhold i de situationer, de befinder sig i.

Der vil altid være noget i situationerne, der bidrager til, at udfordringerne opretholdes, hvad enten de er knyttet til elevernes læring eller adfærd. Denne undersøgelse har dokumenteret, at der er mange elever og enkelte elevgrupper for hvem undervisningen fungerer dårligt. Derfor må det analyseres, hvad det er, der opretholder disse elevers situation i de enkelte skoler og klasseværelser. For at gøre dette må lærerne have analytiske kompetencer samt evner og vilje til at betragte sig selv som lærere og tilrettelæggere for elevernes læring.

Lærerne bør i fællesskab drøfte og reflektere over de udfordringer, de møder i hverdagen. Det er åbenlyst, at skolen ikke lykkes med at realisere mulighederne for læring hos alle elever, og det bør drøftes ved alle skoler og mellem alle lærere ud fra den situation, de befinder sig i. En analytisk tilgang er imidlertid ikke tilstrækkelig, hvis den ikke omsættes i handling. Det er ved at gøre nye ting i undervisningen i det enkelte klasseværelse, at eleverne kan erfare noget nyt og dermed øge deres læringsudbytte.

### 6.2.3 Efter- og videreuddannelse af lærere

Når læreren fremstår som meget vigtig for elevernes læring, bliver det afgørende at finde frem til strategier, der gør lærerne bedre til det, de forventes at være gode til. Det bør styr-

kelsen af lærernes kompetencer tage hensyn til. Forskningen understøtter i mindre grad antagelsen om, at det er fagkundskab, som lærerne har mest behov for til at øge elevernes læringsudbytte. Fagkundskaben er vigtig, men den holder ikke, hvis man ikke har struktur, kan lede og har et godt forhold til eleverne.

### 6.3 Læringsudbytte og motivation

Lærervurderet motivation og arbejdsindsats er den variabel i undersøgelsen, der har stærkest sammenhæng med læringsudbyttet. Det er nok først og fremmest et udtryk for, at elever, der arbejder godt, også opnår det bedste læringsudbytte. Ikke overraskende må de fleste af os arbejde for at lære. Men det giver ingen egentlige svar på, hvad det er, der fremmer arbejdsindsats, eller hvilken type motivation der er vigtig. Det giver heller ingen svar på, hvorfor nogle elevgrupper er stærkt motiverede og får et godt læringsudbytte, mens andre elevgrupper er svagt motiverede og får et utilfredsstillende læringsudbytte.

Det ser ud til, at både motivationsforskning og forskning i elevernes læringsudbytte drager den konklusion, at betydningen af indre motivation ikke skal overvurderes. I sin metaanalyse konkluderer Hattie (2009), at den type indre og psykologisk orienterede motivationstilgang kun har en moderat effekt på læring. Derfor kan det se ud til, at elevernes engagement i deres egne læringsprocesser ikke bare er afhængig af individuelle egenskaber, men i mindst lige så høj grad af ydre betingelser i de læringsituationer, de befinder sig i (Smith 2008). Eleverne har behov for støtte, opmuntring, engagement, ledelse og struktur fra læreren.

Motivation og arbejdsindsats som et forhold mellem indre egenskaber hos eleven og ydre betingelser i undervisningen og læringsmiljøet i skolen ser ud til at være afgørende for at kunne bidrage til læring for alle eleverne. Lærere med et godt forhold til eleverne er motiverende for arbejdsindsatsen, strukturen gør det lettere for eleverne at arbejde, og en elevkultur og et læringsmiljø, der støtter læring, er også motiverende for arbejdsindsatsen. Det kan se ud til, at elevernes arbejdsindsats stimuleres rigtigt godt gennem tilrettelæggelsen af gode fællesskaber og miljøer for læring. Det er sandsynligvis langt vigtigere end at arbejde med at ændre grundlæggende motivationsmønstre hos den enkelte elev.

Det kan se ud til, at den forskningsbaserede viden om læringsudbytte og til dels om motivation i mindre grad anvendes i skolen. Vægtningen og ikke mindst gennemførelsen af undervisningsdifferentiering med fokus på selvreguleret læring hænger i mindre grad sammen med forskningsresultater tilknyttet motivation og læringsudbytte (Klette 2007, Hattie 2009). Mange af de elevgrupper, som scorer dårligt i vores materiale (ikke-vestlige drenge, elever der viser adfærdsproblemer) ser i mindre grad ud til at mestre den individualiserede undervisning og mangler en stærk indre motivation relateret til skolen. For disse elever bliver læreren i mindre grad en aktiv og støttende medskaber i deres læringsprocesser. Derfor kan disse elever nemt danne subkulturer blandt elever, som har andre værdisæt end skolearbejde og læring.

Det kan også se ud til, at i stedet for at møde variationen i elevmassen med en mere forskningsbaseret viden om læring, så mødes eleverne med et grundlæggende kategorisk individperspektiv (Persson 2007). Det er eleverne, der er vanskelige, hvilket vi ob-

serverer ved, at 25% af eleverne kategoriseres til at have problemer, vanskeligheder og diagnoser i skolen. Med et så kategorisk perspektiv er der mindre grund til at tro, at det kan bidrage til en bedre undervisning og læring i skolen. Skolen og lærerne bør have mere fokus på de faktorer, de kan arbejde med og ændre på. I det ligger også, at lærerne må fokusere på sig selv. Læreren er vigtigst, og der ligger nok det største ændringspotentiale. Hvis det kombineres med anvendelsen af forskningsbaseret viden, er der grund til at tro, at både motivation og læringsudbytte for mange elever kan forbedres.

## Litteraturliste

- Arfwedson, G. (1985): School Codes and Teacher's Work. Three studies in Teachers Work Context. Doctorial Dissertation. Malmø: Liber forlag/CWK Glerup.
- Argyle, M. (1985): Social behavior problems and social skills training in adolescence. I: Schneider, B. H., Rubin, K. H. & Ledingham, J. E. (ed.): Childrens peer relations: Issues in assessment and intervention. New York: Springer Verlag.
- Bandura, A. (1977): Social Learning Theory. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1997): Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand McNally.
- Danmarks Evalueringsinstitutt.(2009): Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning. EVA
- Eccles, J. S. (1989): Evolution of the brain: creation of the self. London: Routledge
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, I.(1993): Development during adolescents. The impacy of stage-enviroment fit on young adolescents experiences in schools and in families. I: American Psychologist no 1.
- Egelund, N. (2008): PISA 2006. En sammenfatning. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Egelund, N og Tetler, S(2009): Effecter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplice-rede læringssituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Elliot, S.N. & Gresham, F.M. (2002): Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ertesvåg, S. (2002): Små grupper som sosial læringsarena: ein kort longitudinell studie av trening av kommunikasjonsdugleikar hjå elevar i 8.klasse. Dr. polit avhandling. Pedagogisk Institutt, NTNU.
- Frønes, I. (1995): De likeverdige. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M., Hill, P. og Crevola, C. (2006): Breakthrough. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Garbarino, J. (1985): Adolescent development. An ecological perspective. Columbus Ohio: Charles Merill
- Gjesme, T. og Bø, O. (1988): Motivasjon og læring. Forskningsfunn og pedagogisk praksis. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Goodlad, J. I. (1984): A Place Called School. Prospects for the future. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990): Social skills rating system. Manual. Circle Pines, American Guidance Service.
- Gresham, F.M., Van, M.B. & Cook, C.R. (2006): Social skills training for teaching replacement behaviours: Remediating acquisition deficits in at-risk students. Behavioural Disorders. 31, 4. s.363-377.
- Hargreaves, A. (1996): Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder. Oslo. Ad. Notam Gyldendal.



- Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Haug, P. (2010): Gode arbeidsmåtar. Bedre skole 1/2010
- Heckhausen, H (1975): Motive und ihre Entstehung. I Weinert, F. E., Graumann, C. F., Heckhausen, H., Hofer, M. Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Frankfurt a.M.: Fischer
- Jahnsen, H. (2000): Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever I alternative skoler. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Klette, K. og Lie, S. (2006): PISA +. Prosjektet om lærings- og undervisningsstrategier i skolen. Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA + prosjektet. Oslo: Universitetet i Oslo
- Klette, K. (2007): Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 4/2007
- Lamer, K. (1997): Du og jeg og vi to. Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. & Hauge, S. (2006): Fra rammeprogram til handling. HiO-rapport nr 28. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Linder, A. (2010): Det ved vi om – pædagogisk relationsarbejde. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Manger, T. (2009): Det ved vi om – motivation og mestring. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A.(2000): KREPS – delrapport 5. Effect of socialcognitive training on students empathy. Bergen. Institutt for samfunnspsykologi, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Manger, T., Lillejord, S. og Nordahl, T (2010): Livet i skolen 2. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marker, G. & Mehllinger, H (1992): Social Studies. I: Jackson, P. W. (ed.): Handbook of research on curriculum. New York: MacMillian Publishing company.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsen, T.C., Haustätter, R. S & Nordahl, T. (2007): Inkluderende spesialundervisning. Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr.1 fra forprosjektet: Gjennomgang av spesialundervisningen, Evaluering av Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet, Rapport 19/2007
- McClland, D.C. (1972): What is the effect of achievement motivation training in the Schools? Teachers College Record, 74, 129-145.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974): The Classroom Environment Scale. California: Consulting Psychology Press.
- Nordahl, T.(2000): En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. NOVA Rapport 11/00.
- Nordahl, T. (2002 ): Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005): Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T, Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget

- Nordahl, T. og Dobson, S. (2009): Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. Vallset: Opplandske bokforlag
- Nordahl, T, Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget. (Oversatt til dansk (2007) Hans Reitzel forlag og svensk (2007) Liber forlag)
- Nordahl, T. og Overland, T. (1998): Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisning. Rapport 20/98. NOVA
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K. (2008): Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr 2-2008.
- Nordahl, T., Sunnevåg A-K., og Ottosen A.L. (2009c): LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006-2008. Hamar. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr 5 2009
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., og Østergaard, S. (2008): Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Nuthall, G.A. (2005): The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Recors*, 107 (5), 895-934.
- Ogden, T. (1995): Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (2001): Sosial kompetanse og problematferd. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004): Kvalitetsskolen. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Olaussen, B.S. (2009): Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (03), 189-199
- Persson, B. (2008): Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap. Stockholm: Liber AB
- Purpel, D. E. & Ryan, K. (1988): It comes with the territory: The Inevitability of Moral Education in the Schools. I: Gress, J. R. & Purpel, D. E. (ed.): *Curriculum. An Introduction to the Field*. Berkely: McCuthan Publishing Corporation.
- Rand, P.(1988): Motivasjonsendringsforsøk i skolen basert på Heckhausens motivasjonsteori, I Gjesme, T og Bø, O. *Motivasjon og læring. Forskningsfunn og pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rasmussen, J. (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pedagogik*. København: Reitzel forlag
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Rutter, M., Taylor, E. & Hersov, L. (1994): *Child and adolescent psychiatry – modern approaches. Third Edition*. Oxford: Blackwell science.
- Schneider, B. H. (1993): *Children's Social Competence in Context. The Contributions of Family, School and Culture*. International Series in Experimental Social Psychology. New York: Pergamon.
- Skrtic, T. M. (1991): *Behind Special Education. A critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.

- Skaalvik, E. M. (1998): Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. I: *Spesialpedagogikk*. 2/98.
- Smith, K. (2007): Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 100-105
- Stangvik, G., Rønbeck, A. E. og Simonsen, O. (1998): Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. *HiF-forskning*. 1998:10. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Sunnevåg, A-K. og Aasen, A. M. (2010): Implementering av LP-modellen 2007-2009. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr 3 2010.
- Sørli, M-A. og Nordahl, T. (1998): Problematferd i skolen. Hovedfunn. Forklaringer. Pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Rapport 12 a/98 Oslo: NOVA.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Østerlind, E (2005): En skraddarsydd skola för alla? I E. Österlind (red). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

## Bilag: Spørgeskema med faktorløsninger

### Spørgeskema med faktorinddeling - elevskema

#### Baggrundsoplysninger

	Dreng	Pige
Kryds af, om du er dreng eller pige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Det mener jeg om at gå i skole

Her kommer der nogle udsagn om, hvordan det er at gå i skole. Det er vigtigt, at du svarer på alle spørgsmålene og er ærlig. Tænk på, hvordan du har haft det i skolen i efteråret. Husk at du er helt anonym. Det vil sige, at de der læser dine svar, ikke kender til dit navn. De ved ikke noget om, hvem du er, eller hvor du bor.

Du kan vælge mellem svarmuligheder: „Helt enig“, „Lidt enig“, „Lidt uenig“, „Helt uenig“.

Du skal kun sætte ét kryds for hver sætning. Synes du, at det er vanskeligt at svare, så sæt kryds i det felt, som er nærmest ved det, du mener.

	Trivsel
Jeg kan godt lide at gå i skole	X
Jeg synes, det er vigtigt at gå i skole for at lære noget	X
Jeg synes tit, det er kedeligt i timerne	X
Det er vigtigt for mig at få gode karakterer	X
Det er vigtigere for mig at være sammen med andre elever på skolen end at lære noget i timerne	X
Jeg har det godt i min klasse	X
Jeg har det godt i frikvartererne	X
Jeg bliver tit mobbet af andre elever	X

#### Sådan er jeg på skolen

Her skal du sige din mening om, hvordan du synes, at du er i skolen. Du skal krydse af, hvor tit du mener, at du gør de forskellige ting, som er beskrevet i udsagnene nedenfor. Tænk på, hvordan du har været i efteråret.

Aldrig	= Jeg har aldrig gjort det.
Sjældent	= Jeg har gjort det én eller flere gange i efteråret.
Af og til	= Jeg har gjort det én eller flere gange hver måned.
Tit	= Jeg har gjort det én eller flere gange om ugen.
Meget tit	= Jeg har gjort det hver dag.

Udsagn	Undv og Lærings-hæmmen-de adfærd	Social isolation	Utage-ring	Alvorlig adfærds-problematik
Jeg drømmer mig væk og tænker på andre ting.	X			
Jeg forstyrrer andre elever, når de arbejder.	X			
Jeg er rastløs og sidder uroligt på min plads.	X			
Jeg siger negative ting om skolen og undervisningen.	X			
Jeg er ekstra støjende og negativ over for lærere, jeg ikke kan lide.	X			
Jeg taler højt, laver lyde og finder på dumheder, når vi skal være stille.	X			
Jeg følger med, når lærerne underviser.	X			
Jeg har de bøger og ting med, som jeg skal bruge i timerne.	X			
Jeg er træt og uoplagt i timerne.	X			
Jeg gør ting uden at tænke mig om først.	X			
Jeg laver alle mine lektier.	X			
Jeg bliver optaget af ting, jeg ser eller hører uden for klasseværelset.	X			
Jeg kommer for sent til timerne.	X			
Jeg er ked af at gå i skole.	X			
Jeg føler mig ensom i skolen.	X			
Jeg er sammen med de andre elever i frikvartererne.	X			
Jeg bliver let genert og rødmer.	X			
Jeg siger til mine lærere, hvis der er noget, jeg ikke forstår eller ikke kan få til at passe.	X			
Jeg bliver uvenner med andre elever i skolen.		X		
Jeg slås med andre elever i skolen.		X		
Jeg svarer igen, når læreren irriterer mig eller irettesætter mig.		X		
Jeg bliver hurtig vred, når jeg er i skolen.		X		
Jeg har stjålet ting, som tilhører skolen eller andre elever.			X	
Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting, som tilhører skolen eller andre elever.			X	
Jeg har haft kniv eller våben med i skole.			X	
Jeg har truet eller irriteret andre elever.			X	

## Lærerne

Nedenfor skal du tage stilling til en række udsagn om din lærer. Du har sikkert flere lærere, men det er vigtigt at du kun tænker på din klasselærer, når du svarer.

Du skal sætte kryds i det felt, som passer bedst til, hvordan din klasselærer er over for dig og andre elever i klassen. Du kan vælge mellem svarmuligheder: „Helt enig“, „Lidt enig“, „Lidt uenig“, „Helt uenig“.

Udsagn	Relation elev-lærer
Min klasselærer er mere som en ven for mig.	X
Jeg har god kontakt til klasselæreren	X
Min klasselærer kan lide mig.	X
Når jeg har problemer eller er ked af det, kan jeg snakke med klasselæreren.	X
Klasselæreren roser mig, når jeg arbejder hårdt.	X
Klasselæreren gør alt for at hjælpe mig til at lære mest muligt.	X
Klasselæreren interesserer sig for, hvordan jeg har det.	X
Klasselæreren gør mig flov, hvis jeg ikke kender svarerne.	X
Klasselæreren bruger kun lidt tid til at snakke med mig.	X
Klasselæreren opmuntrer mig, når det, jeg er i gang med, ikke vil lykkes.	X
Klasselæreren tåler en spøg.	X
Klasselæreren gør ingen forskel på drenge og piger.	X
Klasselæreren behandler nogle elever bedre end andre.	X
Klasselæreren opmuntrer til godt sammenhold og venskab i klassen.	X
Klasselæreren opmuntrer eleverne til at tage hensyn til hinanden.	X

## Klassen og mine kammerater

Her kommer det nogle udsagn, som handler om den gruppe eller den klasse, du går i, samt dine klassekammerater. Du skal svare ud fra, hvordan du mener, det sædvanligvis er i basisgruppen/klassen. Du kan også her vælge imellem svarmulighederne: „Helt enig“, „Lidt enig“, „Lidt uenig“, „Helt uenig“.

Udsagn	Relation elev- Arbejds miljø	Relation elev- socialt miljø
	Det er let at lave grupper, som skal arbejde sammen i timerne.	X
Eleverne i min klasse kan lide at hjælpe hinanden med opgaver og lektier.	X	
Eleverne arbejder hårdt i timerne.	X	
Vi får som regel gjort det, vi skal, i timerne.	X	
Der er en eller flere elever, som hver time får hjælp af lærerne, fordi de har problemer med skolearbejdet.	X	
Hvis nogen i klassen er kede af det eller har problemer, så taler klassekammeraterne med ham/hende.		X
Hvis nogen bliver dårligt eller uretfærdigt behandlet, så hjælper klassekammeraterne ham/hende.		X
Eleverne i min klasse kender hinanden godt.		X
Eleverne i min klasse er gode venner.		X
Eleverne i min klasse er ikke særlig interesserede i at blive venner med andre elever.		X
Der er nogle elever i min klasse, som ikke passer så godt sammen.		X
Jeg er blevet venner med mange i min klasse.		X
I min klasse er man god nok, selv om man ikke er lige så dygtig eller lidt anderledes end andre.		X
Klassekammeraterne hjælper mig, hvis der er noget, jeg ikke forstår.	X	
Klassekammeraterne er ligeglade med, hvordan jeg har det.		X
Mine klassekammerater kan lide mig.		X
Det er elever i klassen, som jeg ikke passer så godt sammen med.		X

## Undervisningen

Her er nogle spørgsmål om undervisning. Du skal svare ud fra de timer, hvor du har klas- selæreren. For at svare på spørgsmålene skal du krydse af blandt fem faste svarmulighe- der.

Disse svarmuligheder er:

Ja, altid	= hvis du mener, de altid gør sådan i timerne
Tit	= hvis du mener, det tit eller næsten altid sker i timerne
Af og til	= hvis det af og til sker i timerne
Sjældent	= hvis du mener, dette sker sjældent eller næsten aldrig
Aldrig	= hvis du mener, du aldrig gør dette i timerne

Spørgsmål	Variation	Struktur	Opmuntring og åbenhed
Taler læreren i timerne om de ting, som eleverne laver i fritiden eller er interesserede i?	X		
Taler I i timerne om ting, som har været på TV eller har stået i aviserne?	X		
Får I lov til at samarbejde om at løse opgaver i timerne?	X		
Får I afvekslende arbejdsopgaver, så I ikke laver det samme i timerne?	X		
Prøver læreren sommetider noget nyt i undervisningen?	X		
Kommer læreren præcist til timerne?		X	
Kan læreren begynde undervisningen, når timen går i gang, uden at skulle bruge meget tid på at få ro i klassen?		X	
Kommer eleverne i din klasse præcist til timerne?		X	
Rækker du hånden op for at svare på spørgsmål fra lærerne i timerne?		X	
Taler lærerne i timerne, på en måde så du forstår, hvad de siger og mener?		X	
Får du spørgsmål fra læreren i timerne, som du svarer på?		X	
Får I som elever ros af læreren i timerne, når I arbejder hårdt?			X
Spørger du i timerne læreren om ting, du undrer dig over, eller ting, du ikke forstår?			X
Underviser og forklarer læreren tit for hele klassen?	X		
Roser læreren de elever, som er dygtige i skolen?			X

## Bilag 2.2

### Klasselærerskema med faktorindelling

#### Baggrundsoplysninger

Specialundervisning efter henvisning:

	Ja	Nej
Kryds af, om eleven har specialundervisning ud fra sagkyndig vurdering og henvisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dreng	Pige
Kryds af, om eleven er dreng eller pige:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Problemer eller vanskeligheder

**Kryds af, om eleven har et af følgende problemer eller har vanskeligheder. Hvis eleven har flere vanskeligheder, sætter du kryds ved det, der efter din opfattelse, er primærproblemet.**

Hørehæmmet

Synsproblemer

Autismespektrum forstyrrelser

ADHD-diagnose

Adfærdsproblem, men ikke ADHD. Både elever, som er urolige eller uengagerede, og elever, som er ensomme og ængstelige.

Specifikke indlæringsvanskeligheder/faglige problemer. Elever, som har problemer i enkelte fag, men ikke er tilbagestående evnemæssigt (fx dysleksi, dyskalkuli).

Generelle indlæringsvanskeligheder. Elever med problemer i mange fag, og som er tilbagestående evnemæssigt, inklusive psykisk udviklingshæmning.

Andre vanskeligheder. Dette kan være motoriske vanskeligheder, specielle sundhedsproblem, sprogvanskeligheder o. lign.

Ingen vanskeligheder eller diagnoser

## Kulturel baggrund

**Kryds af, om eleven har en dansksproget eller fremmedsproglig baggrund. Med „fremmedsproglig baggrund“ menes elever, som har et andet modersmål end dansk.**

Minoritetssproget med baggrund fra et vestligt land (Nordamerika og Vesteuropa)

Minoritetssproget med baggrund fra et ikke-vestligt land

Dansksproglig

## Sociale færdigheder

Hver enkelt elev skal her vurderes ud fra forskellige udsagn om sociale færdigheder. Dette er en skala med mange udsagn, som er meget brugt internationalt. Enkelte af udsagnene kan være vanskelige at tage stilling til for nogle elever, men vi beder om, at I giver en vurdering, selv om I kan være noget usikre.

Sociale færdigheder	Tilpasning	Selvkontrol	Selv-hævdelse (positiv)	Empati og retfærdighed	Indordning
Laver skolearbejdet korrekt	X				
Holder orden omkring sig på skolen uden at blive mindet om det	X				
Reagerer passende på fysisk aggression fra andre elever		X			
Tager initiativ til samtaler med andre elever			X		
Tilbyder at hjælpe andre elever med arbejdet i skolen			X		
Afviser høfligt urimelige spørgsmål eller krav fra andre elever		X			
Er kritisk over for regler, som kan virke uretfærdige				X	
Reagerer passende på drillerier fra kammerater		X			
Godtager klassekammeraternes forslag til aktiviteter					X
Giver et naturligt udtryk for skuffelse, når han/hun ikke har heldet med sig				X	
Kan tage imod rimelig kritik fra andre		X			
Er opmærksom, når du underviser eller giver besked	X				
Bruger tiden fornuftigt, mens han/hun venter på at få hjælp	X				
Præsenterer sig uopfordret for nye mennesker			X		
Indgår kompromisser for at opnå enighed			x		

Sociale færdigheder	Tilpasning	Selvkontrol	Selv-hævdelse (positiv)	Empati og retfærdighed	Indordning
Kan tage imod ros/komplimenter fra andre elever på en god måde			X		
Kan skifte aktivitet uden at protestere					X
Kan klare at kontrollere sin vrede i konflikter med andre		X			
Fuldfører arbejdsopgaver i klassen til tiden	X				
Lytter til andre elever, når de snakker eller præsenterer det, de har lavet	X				
Virker tryk i kontakt med personer af modsat køn			X		
Inviterer andre til at deltage i aktiviteter			X		
Kan kontrollere sin vrede i konflikt med voksne					X
Ignorerer forstyrrelser fra andre elever, når hun/han arbejder	X				
Forsvarer kammerater, når de er blevet uretfærdigt kritiseret				X	
Rydder op efter sig	X				
Siger fra, når han/hun mener, at du har været uretfærdig				X	
Kan rose eller give komplimenter til personer af modsat køn			X		
Følger dine instruktioner	X				
Reagerer passende på gruppepres fra kammerater		X			

### Motivation og arbejdsindsats

	Motivation og arbejdsindsats
Elevens motivation for at få succes i skolen er:	X
Elevens evnemæssige forudsætninger sammenlignet med de andre i klassen er:	X
Elevens arbejdsindsats i skolen er:	X
Elevens interesse for at lære noget i timerne er:	X

### Elevers skolefaglige præstationer

	Skolefaglige præstationer
Elevers skolefaglige præstation i dansk er:	X
Elevers skolefaglige præstation i matematik er:	X
Elevers skolefaglige præstation i engelsk er:	X

### Fravær fra skolen

	Fravær
Kryds af hvor mange dage eleven har været fraværende fra skolen fra sommerferien og frem til nu:	X
Kryds af hvor mange timer eleven har været fraværende fra sommerferien og frem til nu:	X

## Bilag: Korrelationer

### Bilag 3.2 Korrelationer motivation

#### Motivation og arbejdsindsats

	Motivation	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejdsmiljø	relation elev-elev socialt	Underv. variation	Underv. struktur	Underv. opmuntring
Motivation	1	.32*	.24*	.08*	.12*	.05*	.23*	.10*
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev, arbejdsmiljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev, socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Undervisning, variation						1	.42*	.48*
Undervisning, struktur							1	.48*
Undervisning, opmuntring og åbenhed								1

### Motivation og arbejdsindsats

	Motivation	Adfærd, underv og lærings-hæmmende adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udad-reagering	Adfærd, alvorlig adfærds-probl.	Fravær
Motivation og Arbejdsindsats	1	.43*	.16*	.31*	.22*	.22*
Adfærd, underv. og lærings-hæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, alvorlige adfærdsproblemer					1	.07*
Fravær						1

### Motivation og arbejdsindsats

	Motivation og arbejdsindsats	Soc. tilpasning	Soc. selvkontrol	Soc. Selvsikkerhed	Soc. empati	Soc. indordning	Skolefaglige præstationer
Motivation og arbejdsindsats	1	.82*	.54*	.55*	.32*	.53*	.79*
Soc. Tilpasning		1	.68*	.57*	.27*	.70*	.60*
Soc. Selvkontrol			1	.69*	.35*	.82*	.42*
Soc. Selvsikkerhed				1	.63*	.61*	.44*
Soc. empati og retfærdighed					1	.22*	.30*
Soc. Indordning						1	.37*
Skolefaglige Præstationer							1

	Skolefaglige præstationer	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejdsmiljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv., variation	Underv., struktur	Underv., opmuntring
Skolefaglige præstationer	1	.24*	.13*	.04*	.01*	-.02	.17*	.03
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev arbejdsmiljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Underv., variation						1	.42*	.48*
Underv., struktur							1	.48*
Underv., opmuntring								1

### Skolefaglige præstationer

	Skolefaglige præstationer	Soc. tilpasning	Soc. Selvkontrol	Soc. Selvsikkerhed	Soc. empati	Soc. Indordning	Motivation og arbejdsindsats
Skolefaglige præstationer	1	.60*	.42*	.44*	.30*	.37*	.79*
Soc. Tilpasning		1	.68*	.57*	.27*	.70*	.82*
Soc. Selvkontrol			1	.69*	.35*	.82*	.54*
Soc. Selvsikkerhed				1	.63*	.61*	.55*
Soc. empati					1	.22*	.32*
Soc. Indordning						1	.53*
Motivation og arbejdsindsats							1

Bilag 4.1. Korrelationer socialkompetence, selvkontrol

Socialkompetence, selvkontrol

	Soc. selv-kontrol	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejdsmiljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv., variation	Underv., struktur	Underv., opmuntring
Soc. selv-kontrol	1	.29*	.20*	.12*	.19*	.07*	.17*	.06*
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev arbejdsmiljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Underv., variation						1	.42*	.48*
Underv., struktur							1	.48*
Underv., opmuntring								1



### Socialkompetence, selvkontrol

	Soc. selvkontrol	Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udadreagering	Adfærd, alvorlig adfærdsprobl.	Fravær
Soc. selvkontrol	1	.32*	.16*	.37*	.21*	.17*
Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, alvorlige adfærdsproblemer					1	.07*
Fravær						1

### Socialkompetence, selvkontrol

	Soc. selvkontrol	Soc. tilpasning	Soc. Selvsikkerhed	Soc. empati og retfærdighed	Soc. indordning	Motivation og arbejdsindsats	Skolefaglige præstationer
Soc. selvkontrol	1	.68*	.69*	.35*	.82*	.54*	.42*
Soc. tilpasning		1	.57*	.27*	.70*	.82*	.60*
Soc. Selvsikkerhed			1	.63*	.61*	.55*	.44*
Soc. empati og retfærdighed				1	.22*	.32*	.30*
Soc. Indordning					1	.53*	.37*
Motivation og arbejdsindsats						1	.79*
Skolefaglige præstationer							1

Bilag 4.2 Korrelationer socialkompetence, tilpasning

	Soc. tilpasning	Trivsel	Socialkompetence tilpasning	Relation elev-elev arbejdsmiljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv. variation	Underv. struktur	Underv. Opmuntring
Soc. tilpasning	1	.31*	.25*	.09*	.13*	.04*	.20*	.08*
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev arbejdsmiljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Underv. variation						1	.42*	.48*
Underv. struktur							1	.48*
Underv. opmuntring								1

Socialkompetence, tilpasning

	Soc. tilpasning	Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udadreagering	Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik	Fravær
Soc. tilpasning	1	.48*	.11*	.36*	.26*	.22*
Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, Alvorlig adfærdsproblematik					1	.07*
Fravær						1

## Socialkompetence, tilpasning

	Soc. tilpasning	Soc. selvkontrol	Soc. selvsikkerhed	Soc. empati	Soc. indordning	Motivation	Skolefaglige præstationer
Soc. tilpasning	1	.68*	.57*	.27*	.70*	.82*	.60*
Soc. Selvkontrol		1	.69*	.35*	.82*	.54*	.42*
Soc. Selvsikkerhed			1	.63*	.61*	.55*	.44*
Soc. empati og retfærdighed				1	.22*	.32*	.30*
Soc. Indordning					1	.53*	.37*
Motivation og arbejdsindsats						1	.79*
Skolefaglige præstationer							1

	Soc. selvsikkerhed	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejdsmiljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv. variation	Underv. struktur	Underv. opmuntring
Soc. selvsikkerhed	1	.26*	.20*	.14*	.20*	.10*	.19*	.12*
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev, arbejdsmiljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev, socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Undervisning, variation						1	.42*	.48*
Undervisning, struktur							1	.48*
Undervisning, opmuntring og åbenhed								1

Bilag 4.3. Korrelationer socialkompetence, selvsikkerhed

Socialkompetence, selvsikkerhed

	Soc. selvsikkerhed	Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udadreagering	Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik	Fravær
Soc. selvsikkerhed	1	.22*	.20*	.19*	.13*	.18*
Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik					1	.07*
Fravær						1

Socialkompetence, selvsikkerhed

	Soc. selvsikkerhed	Soc. selvkontrol	Soc. empati og retfærdighed	Soc. indordning	Motivation	Skolefaglige præstationer
Soc. selvsikkerhed	1	.69*	.63*	.61*	.55*	.44*
Soc. tilpasning		.68*	.27*	.70*	.82*	.60*
Soc. Selvkontrol		1	.35*	.82*	.54*	.42*
Soc. empati og retfærdighed			1	.22*	.32*	.30*
Soc. Indordning				1	.53*	.37*
Motivation og arbejdsindsats					1	.79*
Skolefaglige præstationer						1

Bilag 4.4. Korrelationer socialkompetence, empati og retfærdighed

	Soc. empati og retfærdighed	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejdsmiljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv. variation	Underv. struktur	Underv. opmuntring
Soc. empati og retfærdighed	1	.10*	.08*	.06*	.07*	.06*	.10*	.09*
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev, arbejdsmiljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev, socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Undervisning, variation						1	.42*	.48*
Undervisning, struktur							1	.48*
Undervisning, opmuntring og åbenhed								1

Socialkompetence, empati og retfærdighed

	Soc. empati og retfærdighed	Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udadreagering	Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik	Fravær
Soc. empati og retfærdighed	1	.04*	.14*	-.02	.01	.10*
Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik					1	.07*
Fravær						1

## Socialkompetence, empati og retfærdighed

	Soc. empati og retfærdighed	Soc. tilpasning	Soc. selvkontrol	Soc. selv-sikkerhed	Soc. indordning	Motivation og arbejdsindsats	Skolefaglige præstationer
Soc. empati og retfærdighed	1	.27*	.35*	.63*	.22*	.32*	.30*
Soc. tilpasning		1	.68*	.57*	.70*	.82*	.60*
Soc. Selvkontrol			1	.69*	.82*	.54*	.42*
Soc. selv-sikkerhed				1	.61*	.55*	.44*
Soc. Indordning					1	.53*	.37*
Motivation og arbejdsindsats						1	.79*
Skolefaglige præstationer							1

## Bilag 5.1 korrelationer Skolefaglige præstationer

### Skolefaglige præstationer

	Skolefaglige præstationer	Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udadreagering	Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik	Fravær
Skolefaglige præstationer	1	.30*	.17*	.20*	.14*	.15*
Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik					1	.07*
Fravær						1

Bilag 5.2 Korrelationer skolefaglige præstationer i dansk

Skolefaglige præstationer i dansk

	Dansk	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejds-miljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv. variation	Underv. struktur	Underv. opmun-tring
Dansk	1	.22*	.13*	.03*	.09*	-.02	.15*	.03*
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev, arbejds-miljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev, socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Undervis. variation						1	.42*	.48*
Undervis. struktur							1	.48*
Undervis-ning, op-muntring og åbenhed								1

Skolefaglige præstationer i dansk

	Dansk	Adfærd, underv. og lærings-hæmmen-de adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udad-reagering	Adfærd, alvorlig adfærds-proble-matik	Fravær
Dansk	1	.29*	.14*	.20*	.15*	.13*
Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik					1	.07*
Fravær						1

### Skolefaglige præstationer i dansk

	Dansk	Soc. tilpasning	Soc. Selvkontrol	Soc. Selvsikkerhed	Soc. empati og retfærdighed	Motivation og arbejdsindsats
Dansk	1	.59*	.40*	.42*	.29*	.78*
Soc. Tilpasning		1	.68*	.57*	.27*	.82*
Soc. Selvkontrol			1	.69*	.35*	.54*
Soc. selvsikkerhed				1	.63*	.55*
Soc. empati og retfærdighed					1	.32*
Motivation og arbejdsindsats						1

### Bilag 5.3 Korrelationer skolefaglige præstationer i engelsk

#### Skolefaglige præstationer i engelsk

	Engelsk	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejdsmiljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv. variation	Underv. struktur	Underv. opmuntring
Engelsk	1	.20*	.11*	.03	.08*	-.02	.14*	.03
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev arbejdsmiljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Underv. variation						1	.42*	.48*
Underv. struktur							1	.48*
Underv. opmuntring								1



### Skolefaglige præstationer i engelsk

	Engelsk	Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udadreagering	Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik	Fravær
Engelsk	1	.24*	.15*	.16*	.12*	.12*
Adfærd, underv. og læringshæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, alvorlig adfærdsproblematik					1	.07*
Fravær						1

### Skolefaglige præstationer i engelsk

	Engelsk	Soc. tilpasning	Soc. Selvkontrol	Soc. Selvsikkerhed	Soc. empati og retfærdighed	Motivation og arbejdsindsats
Engelsk	1	.48*	.36*	.38*	.28*	.66*
Soc. Tilpasning		1	.68*	.57*	.27*	.82*
Soc. Selvkontrol			1	.69*	.35*	.54*
Soc. selvsikkerhed				1	.63*	.55*
Soc. empati og retfærdighed					1	.32*
Motivation og arbejdsindsats						1

Bilag 5.4 Korrelationer skolefaglige præstationer i matematik

Skolefaglige præstationer i matematik

	Matematik	Trivsel	Relation lærer-elev	Relation elev-elev arbejds-miljø	Relation elev-elev socialt miljø	Underv. variation	Underv. struktur	Underv. opmun-tring
Matematik	1	.21*	.12*	.05*	.09*	-.02	.16*	.02*
Trivsel		1	.42*	.40*	.47*	.20*	.36*	.27*
Relation lærer-elev			1	.41*	.41*	.41*	.46*	.53*
Relation elev-elev arbejds-miljø				1	.57*	.35*	.45*	.40*
Relation elev-elev, socialt miljø					1	.25*	.35*	.33*
Underv. variation						1	.42*	.48*
Underv. struktur							1	.48*
Underv. opmun-tring								1

Skolefaglige præstationer i matematik

	Matematik	Adfærd, underv. og lærings-hæmmende adfærd	Adfærd, social isolation	Adfærd, udad-reagering	Adfærd, alvorlig adfærds-proble-matik	Fravær
Matematik	1	.28*	.17*	.19*	.12*	.16*
Adfærd, underv. og lærings-hæmmende adfærd		1	.30*	.61*	.16*	.16*
Adfærd, social isolation			1	.28*	.16*	.07*
Adfærd, udadreagering				1	.49*	.11*
Adfærd, alvorlig adfærds-problematik					1	.07*
Fravær						1

### Skolefaglige præstationer i matematik

	Matematik	Soc. tilpasning	Soc. Selvkontrol	Soc. Selvsikkerhed	Soc. empati og retfærdighed	Motivation og arbejdsindsats
Matematik	1	.55*	.37*	.38*	.26*	.71*
Soc. Tilpasning		1	.68*	.57*	.27*	.82*
Soc. Selvkontrol			1	.69*	.35*	.54*
Soc. selvsikkerhed				1	.63*	.55*
Soc. empati og retfærdighed					1	.32*
Motivation og arbejdsindsats						1

### Bilag 5.5 Korrelationer karakterer

#### Karakterer dansk, matematik og engelsk

	Dansk	Matematik	Engelsk
Dansk	1	.74*	.77*
Matematik		1	.69*
Engelsk			1

