

Karl Fritjof Krassel, Niels Egelund og Thomas Nordahl

# Fra grundskole til ungdomsuddannelse

En register- og surveyanalyse af LP-modellens elever



*Fra grundskole til ungdomsuddannelse – En register- og surveyanalyse af LP-modellens elever*

Publikationen kan hentes på [www.kora.dk](http://www.kora.dk)

© KORA og forfatterne, 2016

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

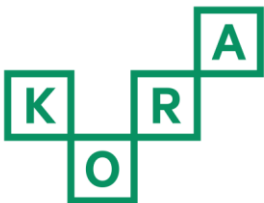
Udgiver: KORA

ISBN: 978-87-7509-960-3

Projekt: 10825

**KORA**  
**Det Nationale Institut for**  
**Kommuners og Regioners Analyse og Forskning**

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



Det Nationale Institut  
for Kommuners og Regioners  
Analyse og Forskning

Købmagergade 22  
1150 København K  
E-mail: [kora@kora.dk](mailto:kora@kora.dk)  
Telefon: 444 555 00

# Forord

Denne rapport er blevet til som følge af KORAs engagement i CSER, Center for Strategisk Uddannelsesforskning, og belyser ved brug af detaljerede register- og surveydata overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Rapporten henvender sig til alle, som interesserer sig for problematikker vedrørende denne overgang, men er måske særligt interessant for læsere med kendskab til LP-modellen. LP står for læringsmiljø og pædagogisk analyse, og LP-modellen er et systemorienteret og forskningsbaseret skoleudviklingsinitiativ, som har nydt stor popularitet og udbredelse de seneste år. Rapporten anvender surveydata indsamlet i regi af LP-modellen, og LP-erfarne læsere vil kunne genkende LP-modellens tema-tikker i de anvendte surveydata. LP-novicer skal dog ikke give fortabt på forhånd, da rap-porten giver en grundig indføring i tankerne bag modellen.

Karl Fritjof Krassel

Marts 2016

# Indhold

Resumé.....	5
1 Indledning.....	9
2 LP-modellen – det hidtil største skoleudviklingsinitiativ i Danmark ...	13
2.1 Nyt fokus .....	13
2.2 Formulering af problemstillinger og målformulering.....	15
2.3 Informationsindhentning .....	16
2.4 Analyse og refleksioner over situationer og udfordringer .....	16
2.5 Udvikling af strategier og tiltag .....	17
2.6 Gennemførelse af tiltag .....	18
2.7 Evaluering – indikatorer for succes .....	18
2.8 Revidering.....	19
2.9 Implementering og organisering i skolen.....	19
2.10 Afrunding .....	20
3 Data .....	21
3.1 Registerdata fra Danmarks Statistik.....	22
3.2 Surveydata fra LP-modellen .....	24
4 Beskrivelse af LP-modellens elever.....	26
4.1 Elevernes vurdering af egne evner.....	26
4.2 Lærernes vurdering af eleverne .....	28
4.3 Elevernes ønsker til uddannelse og beskæftigelse .....	29
4.4 Veje efter 9. klasse .....	33
5 Eksamensresultater og påbegyndelse af ungdomsuddannelse.....	35
5.1 Eksamensresultater .....	35
5.2 Påbegyndelse af ungdomsuddannelse.....	40
6 Konklusion .....	46
Litteratur.....	48
Bilag 1 Dagsordner til LP-møder 1-3 .....	50
Bilag 2 Referatskabelon til LP-møder.....	53
Bilag 3 Trivsel og adfærd.....	62
Bilag 4 Relationer til lærere og elever .....	64
Bilag 5 Undervisning.....	66
Bilag 6 Selvkontrol og selvopfattelse.....	67
Bilag 7 Lærervurderede sociale kompetencer .....	68

# Resumé

95-procent-målsætningen tilsigter, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse. Denne rapport belyser ved kvantitative analyser en række unges resultater i og valg efter grundskolen og er derved et indspark i debatten om mulighederne for at opfylde 95-procent-målsætningen. I fokus er unge, der afsluttede 9. klasse i 2012 fra skoler omfattet af LP-modellen. LP står for læringsmiljø og pædagogisk analyse og er en forskningsbaseret model for skoleudvikling. Primo januar 2016 er der 566 skoler i 76 kommuner, 74 PPR-kontorer, 245.996 børn/elever og 31.965 ansatte, som har været eller er i gang med at implementere LP-modellen. For et udsnit af de involverede skoler er der i forbindelse med implementeringen af LP-modellen indsamlet en stor mængde surveydata blandt elever og lærere. Denne rapport udnytter disse detaljerede surveydata koblet med registerdata til at belyse determinanter for elevernes skolefaglige resultater samt påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Traditionelle analyser af determinanter for skolefaglige resultater samt ungdomsuddannelse må ofte se bort fra sådanne oplysninger, da sådanne data sjældent er tilgængelige.

LP-modellen er pædagogisk nytænkning, i og med at der anlægges en systemisk og systematisk analysevinkel i forhold til at forstå betydningen af læringsmiljø og de faktorer, der påvirker læringsmiljøet. Den traditionelle tænkning har været, at når en elev ikke har det ønskede læringsudbytte, så er det eleven, der er noget i vejen med, og så må der gives ekstra undervisning, enten i eller uden for den almindelige klasses rammer. Inden for en systemorienteret løsning drøfter man i størst mulig grad handlinger og strategier, som kan ændre omgivelserne eller de kontekstuelle forhold omkring eleverne, som også kan være påvirket af elevens situation i familien eller nærmiljøet. Lærerne er centrale aktører i LP-modellen, da lærerteamet omkring eleven formulerer problemet, formulerer mål for en indsats og indhenter informationer, der kan belyse, hvad der er opretholdende faktorer for den manglende progression, samt analyserer og reflekterer over disse. Derpå starter strategi- og handledelen, hvor man gennemfører de valgte strategier konsekvent i en periode, hvorpå man evaluerer og reviderer strategierne. Det er i denne kontekst, at rapportens surveydata er indsamlet, og et helt centralt element i data er netop lærernes vurderinger af eleverne. Helt overordnet understøtter rapportens resultater LP-modellens metodik med at anvende lærerne som centrale informanter, da de besidder viden om de forskellige elever, der ligger ud over elevernes faglige kundskaber, men alligevel er stærke determinanter for skolefaglige præstationer.

## Data

I alt er det muligt at koble surveydata og registerdata for 1.799 elever. For eleverne indeholder registerdata oplysninger om køn, ophav, familie- og bopælsforhold samt eksamenskarakterer. Eksamenskaraktererne er opgjort som gennemsnittet i de bundne prøver. I tillæg er der udtrukket oplysninger om forældrene, i det omfang der er observeret i registrene. For begge forældres vedkommende er der udtrukket information om, hvorvidt de er i arbejdsstyrken, om de er i arbejde, om de er selvstændige eller medhjælpende ægtefæller, deres ledighedsgrad, deres bruttoindkomst samt deres uddannelsesniveau opdelt på grundskole, gymnasial uddannelse, erhvervsuddannelse, kort videregående uddannelse, mellem-lang videregående uddannelse og lang videregående uddannelse eller mere.

Surveydata fra LP-modellen indeholder oplysninger afgivet af både lærere og elever. Eleverne er bl.a. blevet spurgt til deres trivsel og adfærd, deres relationer til lærere og elever samt opfattelse af undervisningen. Desuden er de blevet spurgt til deres følelse af selvkontrol og selvopfattelse samt drømme for fremtiden. Lærerne har vurderet elevernes sociale

kompetencer, motivation og forudsætninger for læring. De sociale kompetencer dækker over lærerens vurdering af elevernes evne til tilpasning til skolens normer, elevernes grad af selvkontrol, selvhævdelse, empati og retfærdighed samt elevernes evne til at indordne sig.

Rapporten belyser de indsamlede surveydata på to måder: både ved tabuleringer samt som forklarende variable i estimationsanalyser. I estimationsanalyserne anvendes to forskellige udfaldsmål: eksamenskarakterer samt påbegyndt uddannelse efter 9. klasse. Det er vigtigt at pointere, at estimationsanalyserne ikke giver mulighed for at belyse årsagssammenhænge, men derimod blot at beskrive betinget samvariation mellem forklarende variable og udfaldsmål. Et eksempel: Høj trivsel er alt andet lige associeret med påbegyndelse af gymnasial uddannelse, men det er ikke nødvendigvis på grund af høj trivsel, at eleven påbegynder en gymnasial uddannelse.

### **Elev- og lærervurderinger**

Eleverne blev spurgt til deres vurdering af egne evner. 81 % af eleverne svarer, at det passer godt eller rigtig godt, at de er gode til de fleste fag i skolen, mens 72 % svarer, at det passer godt eller rigtig godt, at de lærer tingene hurtigt i de fleste fag. Selv om eleverne generelt synes, deres evner er høje, fordeler svarene til udsagnet "Jeg er blandt de bedste i skolen" sig nogenlunde jævnt. Det lader med andre ord til, at eleverne har en relativ god forståelse for deres eget niveau i forhold til klassekammeraterne. Lærerne vurderede ligeledes elevernes evner. Kun 14 % vurderes til at have evner under middel, mens 46 % vurderes til at have evner over middel. Sammenlignet med elevernes vurdering af egne evner er dette interessant, da elevernes svar faktisk fordelte sig jævnt.

I forhold til uddannelsesønsker efter 9. klasse svarer ca. 61 % af eleverne, at det passer godt eller passer rigtig godt på dem, at de vil direkte ind på en gymnasial uddannelse. I forhold til efterskole svarer ca. 33 % af eleverne det samme, mens ca. 28 % af eleverne svarer det samme i forhold til erhvervsuddannelse. I forhold til fravalg af uddannelse svarer ca. 50 % af eleverne, at det overhovedet ikke passer på dem at påbegynde efterskole eller erhvervsuddannelse. Til sammenligning svarer kun 25 % af eleverne det samme med hensyn til en gymnasial uddannelse. Endelig svarer 11 % af eleverne, at det passer godt eller rigtig godt, at de gerne vil holde fri, tage et sabbatår eller gå ledige. Dette synes at være en ganske høj andel og en udfordring for 95-procent-målsætningen på kort sigt.

I forhold til hvilket uddannelsesniveau de forventer at slutte deres uddannelseskariere på, svarer 96 %, at et niveau som ufaglært overhovedet ikke eller ikke så godt passer på dem, hvilket indikerer elevernes forståelse af vigtigheden af uddannelse. Dette skal dog ses i lyset af, hvor ambitiøs 95-procent-målsætningen er – ganske få skal "fejle" deres mål, før målsætningen ikke opfyldes.

Eleverne blev ligeledes spurgt til, hvem der influerer på deres ønsker til uddannelse. 96 % af eleverne svarer, at det passer godt eller passer rigtig godt, at deres egne interesser er afgørende for deres ønsker til uddannelse. Ligeledes synes forældre og øvrig familie at have en stor betydning. Her svarer 73 %, at det passer godt eller rigtig godt, at netop disse grupper influerer på ønsker til uddannelse. Lidt overraskende synes betydningen af lærere, kammerater og UU-vejledere stort set at være den samme. 6-7 % svarer, at det passer rigtig godt, at disse grupper har indflydelse på valg af uddannelse, mens 25-30 % svarer, at det passer godt, at disse grupper har indflydelse. 23-30 % af eleverne svarer, at det overhovedet ikke passer på dem, at disse grupper har nogen indflydelse.

Da registerdata er tilkøbet, er det muligt at belyse, hvilke veje eleverne faktisk valgte efter 9. klasse: Cirka 52 % påbegynder 10. klasse i ordinær 10. klasse eller på en efterskole.

Cirka 26 % påbegynder en almengymnasial uddannelse efter 9. klasse, mens ca. 11 % påbegynder en erhvervsgymnasial uddannelse. Cirka 7 % påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse, mens ca. 5 % ikke påbegynder nogen form for uddannelse i det danske system efter afsluttet 9. klasse. En lille del af disse (12 elever) observeres ikke i data og kan derfor principielt være elever, som påbegynder en ungdomsuddannelse i udlandet. 76 elever (ca. 4 %) påbegynder ingen uddannelse.

### **Estimationsresultater**

For at belyse determinanter for skolefaglige præstationer og påbegyndelse af ungdomsuddannelse udføres forskellige estimationsanalyser. I forhold til determinanter for skolefaglige præstationer findes det, at piger generelt præsterer bedre end drenge, mens elever med ikke-vestlig baggrund samt elever fra splittede familier generelt klarer sig dårligere end andre. I tillæg til de traditionelle registerbaserede forklarende variable inkluderes også forklarende variable baseret på surveydata fra LP-modellen. I første omgang belyses betydningen af elevernes selvvaluerede evner og lærernes vurdering af elevernes evner. Resultaterne indikerer, at både elevens og lærers vurderinger af eleverne er vigtige. Eleverne har altså viden om egne evner, som ligger ud over, hvad lærerne kan afkode.

Estimationsresultaterne viser også, at trivsel har prædikativ styrke i forhold skolefaglige præstationer, mens læringshæmmende adfærd, social isolation, udadreagerende adfærd samt alvorlige adfærdsproblemer ingen signifikant betydning har for elevernes skolefaglige præstationer. En årsag til dette kan være, at betydningen af disse elementer kovarierer med øvrige faktorer, som har betydning for skolefaglige præstationer. I forhold til trivsel er det ikke entydigt, hvilken vej kausaliteten går. Trives eleverne eksempelvis godt, fordi de generelt klarer sig godt i skolen, finder sig til rette og kan følge med, eller er trivsel en forudsætning for at klare sig godt i skolen?

I tillæg til trivsel har struktur i undervisningen en signifikant positiv betydning for skolefaglige præstationer. En forklaring kan være, at jo mindre tid læreren skal bruge på at få ro i klassen, og i jo højere grad både elever og lærere møder præcist til timerne, jo mere effektiv undervisningstid er der til rådighed, hvorfor de skolefaglige præstationer alt andet lige også må forventes at blive højere.

Lærernes vurderinger af elevernes sociale kompetencer inkluderes ligeledes som forklarende variable. Vurderinger afdækker fem aspekter af elevernes sociale kompetencer: tilpasning til skolens normer, selvkontrol, selvhævdelse, empati og retfærdighed og indordning. Alle variable har signifikant betydning. De fire første påvirker eksamensresultatet positivt, mens graden af indordning påvirker eksamensresultaterne negativt. Det lader med andre ord til, at mere end blot de rette forudsætninger spiller ind på elevernes eksamensresultater. Læringen foregår i et socialt miljø, og det er afgørende for elevernes læring, at de forstår at afkode de sociale normer og tilpasse deres adfærd, således at de kan indgå et i fungerende læringsmiljø. Det er både vigtigt, at eleverne opfører sig, som det forventes med hensyn til deltagelse, forstår at tøjle egne frustrationer og lade andre elever få plads og rum. Resultaterne peger dog også i retningen af, at det er positivt, hvis eleverne evner at indgå i læringsmiljøet med kritisk refleksion. Lærernes vurdering af elevernes evne til empati og retfærdighed har positiv betydning for eksamensresultaterne og dækker over elevens evne til at sige fra over for uretfærdighed. Estimatet til lærervurderet evne af indordning er negativt, hvilket umiddelbart kan overraske. Årsagen til dette relaterer sig formentlig ligeledes til elevens evne til kritisk refleksion. Hvis indordning dækker over manglende stillingtagen, og at eleven blot "flyder med strømmen", synes det oplagt, at det ikke samvarierer med gode skolefaglige præstationer.

I forhold til påbegyndelse af uddannelse ses der både på status henholdsvis første og andet år efter afsluttet 9. klasse. Eksamensgennemsnittet er ikke overraskende en stærk determinant for påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Jo højere eksamenssnit, jo større sandsynlighed er der for, at eleven påbegynder en gymnasial uddannelse direkte efter 9. klasse. Omvendt prædikterer lavere eksamenssnit større sandsynlighed for påbegyndelse af 10. klasse i grundskolen og i lidt mindre omfang påbegyndelse af efterskole eller erhvervsuddannelse.

Ligeledes er høj trivsel fremmende for påbegyndelse af gymnasial uddannelse på bekostning af efterskole og erhvervsuddannelse, mens undervisnings- og læringshæmmende adfærd prædikterer ophold på en efterskole. Det resultat skyldes formentlig, at flere efterskoler netop har specialiseret sig i at undervise disse elever. God selvpfattelse prædikterer også påbegyndelse af en gymnasial uddannelse og erhvervsuddannelse. Forklaringen på dette er formentlig, at elever med god selvpfattelse også har klare mål og drømme og derfor i højere grad ved, hvad de vil uddannelsesmæssigt.

Blandt de lærervurderede sociale kompetencer slår kun få ting ud og med begrænset signifikans. Dette er overraskende i forhold til estimationerne vedrørende determinanter for eksamenskarakterer, hvor de lærervurderede sociale kompetencer havde stor prædikativ styrke.

I forhold til status i andet år efter afsluttet 9. klasse findes det, at gennemført 10. klasse indikerer højere sandsynlighed for at påbegynde en gymnasial uddannelse. Desuden, og lidt overraskende, prædikterer gode faglige relationer blandt eleverne påbegyndelse af erhvervsuddannelse. Det kunne måske forventes, at gode faglige relationer talte til fordel for en styrket lyst til at påbegynde en boglig/gymnasial uddannelse. I modsætningen til estimationen af status i første år efter afsluttet 9. klasse spiller elevernes selvpfattelse ingen rolle for status i andet år. Dette kan indikere, at elever, der kæmper med selvpfattelsen, blot behøver lidt ekstra tid, før de er klar til at påbegynde en ungdomsuddannelse. Blandt de lærervurderede sociale kompetencer prædikterer tilpasning til skolens normer og selvhævdelse påbegyndelse af gymnasial uddannelse på bekostning af erhvervsuddannelse.

## **Konklusion**

Rapporten anvender surveydata indsamlet i regi af LP-modellen kombineret med registerdata til at belyse determinanter for skolefaglige præstationer og påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Helt overordnet viser rapportens resultater, at mere end blot elevernes evner og præstationer har prædikativ styrke i forhold til de to udfald. Det er med andre ord relevant at inkludere "blødere" faktorer som trivsel og elevernes sociale kompetencer, når man ønsker at forstå, hvad der sikrer uddannelsesmæssig succes og derved opfyldelse af den ambitiøse 95-procent-målsætning.

Lærerne er vigtige aktører og informanter i LP-modellen, og rapporten viser, at lærerne evner at vurdere elevernes kompetencer på andre relevante dimensioner end blot de rent faglige. Dette er indirekte en støtte til LP-modellens metodik, idet rapporten viser, at lærerne besidder viden om eleverne, som har prædikativ styrke for elevernes skolefaglige præstationer og til dels påbegyndelse af ungdomsuddannelse.



# 1 Indledning

95-procent-målsætningen har været central i skiftende regeringers uddannelsespolitik de seneste ti år<sup>1</sup>. Målsætningen tilsigter, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse. Målet er, at 95-procent-målsætningen skal være opfyldt fra og med 2015. Dette har skabt en efterspørgsel efter viden om, hvad der sikrer, at det lykkes unge at gennemføre en ungdomsuddannelse. Denne rapport belyser ved kvantitative analyser en række unges resultater i og valg efter grundskolen. I fokus er unge, der afsluttede 9. klasse i 2012 fra skoler omfattet af LP-modellen<sup>2</sup>. Rapporten er derved et indspark i debatten om, hvad der sikrer opfyldelsen af 95-procent-målsætningen. Rapporten bidrager med viden om, med hvilke bevægelsegrunde de unge foretager deres valg efter grundskolen, samt hvilke faktorer der påvirker deres valg.

I praksis udmøntes ambitionen i 95-procent-målsætningen til, at 9. klasse-dimittenderne fra 2015 senest 25 år efter afsluttet grundskole skal have gennemført mindst en ungdomsuddannelse. Det er det derfor på nuværende tidspunkt ikke muligt fuldstændigt at afdække, om målsætningen blev opfyldt for 2015. Til løbende at vurdere opfyldelsesgraden af 95-procent-målsætningen anvendes Profilmodellen, der skønner over dimittendernes fremtidige uddannelsesniveauer. Dette sker under antagelse af et stabilt uddannelsessystem og bevægelsesmønstre i uddannelsessystemet svarende til mønsteret, mens den pågældende årgang af elever gik i 8. og 9. klasse. For 2012-dimittenderne skønner Profilmodellen eksempelvis, at 92,9 % af årgangen senest 25 år efter afsluttet grundskole vil have mindst en ungdomsuddannelse, og det konkluderes således, at målsætningen er tæt på sin opfyldelse i 2015 (Styrelsen for It og Læring 2014). Til sammenligning var forventningen til 2009-dimittenderne, at 88,0 % ville gennemføre mindst en ungdomsuddannelse senest 25 år efter afsluttet grundskole, mens forventning for 2010- og 2011-dimittenderne var henholdsvis 91,5 % og 93,2 %. Desværre skønner Profilmodellen ikke over usikkerheden på punkttestimaterne, hvorfor det ikke er muligt at vurdere, om forøgelsen over tid er signifikant.

Som nævnt har der været en øget efterspørgsmål efter viden om, hvad der sikrer uddannelse over grundskoleniveau, og kvantitativ uddannelsesforskning har nydt særlig stor efterspørgsel de seneste år. Der har været et ønske om at kvantificere effekterne af forskellige indsatser i skolesektoren, og den relativ lette adgang til ganske omfattende registre i Danmark har inspireret til, at en lang række forskellige emner er blevet belyst. Indsatser skal her forstås i bredest mulige forstand, og litteraturen har eksempelvis belyst betydningen af klassestørrelse (Browning & Heinesen 2007, Heinesen 2009, Krassel & Heinesen 2014, Nandrup 2015), skolestørrelse (Humlum & Smith 2015), sammensætningen af elever og elevernes baggrund (Calmar Andersen et al. 2010, Kristoffersen et al. 2015) mv. Ofte anvendes elevernes eksamensresultater eller andre testresultater som udfaldsmål for de indsatser, som bliver belyst. Dette udfaldsmål knytter sig ikke direkte til gennemførelse af ungdomsuddannelse, men da der er en stærk sammenhæng mellem eksamensresultater og uddannelse over grundskoleniveau, har studier, der umiddelbart kun beskæftiger sig med forhold i grundskolen, også interesse i forhold til at vurdere, hvilke elementer der spiller ind på opfyldelse af 95-procent-målsætningen. I Afsnit 5.2 belyses bl.a. netop betydningen af eksamenskarakterer for valg af ungdomsuddannelse.

---

<sup>1</sup> Som beskrevet i (Katznelson, Murning & Pless 2009) blev målsætningen første gang formuleret af tidligere undervisningsminister Ole Vig Jensen (Undervisningsministeriet 1993) og siden revitaliseret og videreført af VKO-regeringen i 2006 (Regeringen 2006).

<sup>2</sup> LP står for Læringsmiljø og pædagogisk analyse. Se Afsnit 2 for en beskrivelse af LP-modellen.

Enkelte studier anvender uddannelsesomfang over grundskoleniveau som direkte udfaldsmål. Eksempler på sådanne studier er (Browning & Heinesen 2007), der finder en positiv sammenhæng mellem klassestørrelsesreduktion og uddannelsesomfang mens (Humlum & Smith 2015), finder en lille men signifikant positiv sammenhæng mellem skolestørrelse og gennemførelse af uddannelse over grundskoleniveau.

Skoler opererer i Danmark med relativ stor autonomi (Houlberg et al. 2016), og det er oplagt ikke blot at belyse effekter af forskellige indsatser men også at sammenligne skoler med hinanden med henblik på at identificere forskelle, som kan forklare, hvorfor skolerne præsterer forskelligt (Wittrup 2011). Skoler har forskellige rammevilkår med hensyn til politisk prioritet, kvaliteten af lærerstaben, elevgrundlaget og elevsammensætningen, så det er naturligvis vigtigt at korrigere for sådanne forhold i forbindelse sammenligninger på tværs af skoler. En ofte anvendt metodik er at udføre kvantitative benchmarkanalyser og på den baggrund identificere skoler, der klarer sig henholdsvis godt og dårligt givet deres rammevilkår. De kvantitative analyser følges derpå op med kvalitative casestudier på de skoler, som benchmarkanalysen peger på klarer sig henholdsvis relativt godt og relativt dårligt. Det sker med henblik på at få en dybere forståelse af, hvad der fungerer og ikke fungerer.

Rapporterne (Jensen & Nielsen 2010) og (Espersen, Eiberg & Andersen 2011) har belyst overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelse og har netop benyttet sig af denne metodik. Som udfaldsmål benytter (Jensen & Nielsen 2010) sig af forskellige specifikationer af påbegyndt og gennemført uddannelse, og forfatterne betegner samlet disse udfald som forskellige mål for skolekvalitet. Med andre ord: Jo flere der påbegynder eller gennemfører en ungdomsuddannelse, jo højere kvalitet har afsender-skolen. Med udgangspunkt i de forskellige mål for skolekvalitet og en lang række oplysninger om både elever, lærere og skoler benchmarkes skolerne og de skoler, der klarer sig henholdsvis godt og dårligt, givet deres rammevilkår identificeres. Overordnet finder rapporten, at elevsammensætningen i sig selv ikke har betydning for, om skolerne (givet deres forudsætninger i øvrigt) klarer sig specielt godt eller dårligt. Til gengæld lader det til, at skoler i land- og yderområderne klarer sig markant bedre end øvrige skoler. Rapporten finder ligeledes, at det ikke er entydigt positivt, hvis skolerne er gode til at få eleverne til at begynde en ungdomsuddannelse lige efter 9. klasse frem for lige efter 9. eller 10. klasse, da skoler, der får elever til at påbegynde ungdomsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse, også er mere succesfulde i forhold til at sikre, at de faktisk har gennemført en ungdomsuddannelse femte år efter afsluttet 9. klasse. (Jensen & Nielsen 2010) finder kun i mindre omfang, at klassestørrelse og lærernes aldersfordeling spiller en rolle for skolekvaliteten – dvs. elevernes sandsynlighed for påbegyndelse og gennemførelse af ungdomsuddannelse. Observerbare karakteristika spiller desuden størst rolle for påbegyndelse af ungdomsuddannelse og ikke gennemførelse af ungdomsuddannelse. Dette er nedslående, da sidstnævnte alt andet lige er det afgørende.

Ofte fokuserer litteraturen – med god grund – på effekter af de forhold, som er mulige at påvirke og nemme at forholde sig til. Betydningen af klassestørrelse er eksempel på sådan et forhold. Det er nemt at observere og teoretisere over, hvorfor klassestørrelse kan tænkes at influere skolefaglige præstationer. Der er visse metodiske udfordringer ved at estimere effekter af klassestørrelse, men det lader sig gøre (Heinesen 2009, Krassel & Heinesen 2014). Generelt finder litteraturen, at jo højre klassestørrelse, jo lavere skolefaglige præstationer. Effekterne er ikke overvældende i styrke, men de er statistisk signifikante. Et andet eksempel er betydningen af skolestartsalder for elevs skolefaglige præstationer og senere kriminalitet (Sievertsen 2015, Landersø, Nielsen & Simonsen 2015). Som med klassestørrelsen er det nemt både at observere, og det er muligt påvirke skolestartalderen, hvis resultaterne af sådanne analyser tilsiger, det skulle være gunstigt.

De seneste års kvantitative uddannelsesforskning er i stigende grad begyndt at interessere sig for betydningen af mindre håndgribelige forhold. Der har eksempelvis været et fokus på betydningen af at blive udsat for mobning for elevernes eksamensresultater (Eriksen, Nielsen & Simonsen 2014) samt samspillet mellem kognitive og ikke-kognitive faktorer og deres betydning for gennemførelse af ungdomsuddannelse (Krassel 2014). Ulempen ved at evaluere betydningen af mindre håndgribelige forhold er, at der ofte er betydelige metodiske udfordringer, og det er svært at adskille årsag og virkning. (Eriksen, Nielsen & Simonsen 2014) anvender en instrumentvariabel tilgang, men generelt er en antagelse om betinget uafhængighed eneste farbare vej for sådanne analyser. Udfordringen for sådanne studier er grundlæggende, at det hverken er muligt at udføre eksperimenter eller udnytte institutionelle forhold, som sikrer et kvasiekperimentelt setup.

Det er ikke kun i forskningslitteraturen, der har været et øget fokus på at kvantificere betydningen af mindre håndgribelige forhold. I forlængelse af Danmarks måske lidt overraskende beskedne placering i den første runde af PISA-undersøgelserne opstod et stort fokus på fagligheden folkeskolen (Andersen et al. 2001). Antallet af dansktimer blev eksempelvis øget for de mindste årgange, og de nationale test blev indført som instrument til at måle elevernes faglige progression<sup>3</sup>. Dog har der de seneste år været et stigende fokus på, at skolen rummer flere dimensioner og mål end blot elevernes faglig progression. Et eksempel på dette er, at et af målene med den netop implementerede folkeskolereformen er at styrke elevernes trivsel. Som et barn af folkeskolereformen indførtes således i foråret 2015 den nationale trivselsmåling, som giver et datagrundlag til at måle udviklingen i elevernes trivsel (Styrelsen for It og Læring 2015).

Denne rapport fortsætter tendensen med at belyse betydningen af, hvordan mindre håndgribelige forhold påvirker elevernes skolefaglige resultater og overgang til ungdomsuddannelse. Konkret udnyttes rige spørgeskemadata, der er indsamlet i regi af LP-modellen til at beskrive, med hvilke bevægegrunde unge fortager deres valg af uddannelse umiddelbart efter grundskolens afslutning. Desuden belyser rapporten ved estimationsanalyse, hvilke faktorer der påvirker elevernes afgangskarakterer samt valg af ungdomsuddannelse. I estimationsanalysen udnyttes både registerbaserede oplysninger samt surveydata indsamlet i regi af LP-modellen. Sidstnævnte datakilde er rapportens force, da den muliggør inddragelse af oplysninger om elevernes selvvalgte trivsel, adfærd, relationer til lærere og elever, undervisningsmiljøet, selvkontrol og selvopfattelse. Desuden indeholder data også oplysninger om elevernes lærervurderede sociale kompetencer.

Det vil have selvstændig interesse at evaluere dels skolernes arbejde med LP-modellen, og dels hvilke konsekvenser det har for eleverne at gå på en LP-skole frem for en skole, der ikke deltager i LP-modellen. Det kvantitative datamateriale, der ligger til grund for denne rapport, tillader dog ikke at foretage sådanne implementerings- og effektevalueringer, hvorfor rapporten afstår fra dette.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at rapportens metode ikke giver anledning til at drage konklusioner om egentlige årsagssammenhænge mellem de forklarende variable og elevudfaldene (eksamenspræstationer og valg af ungdomsuddannelse). Dels er der selektion på skole/kommuneniveau i forhold til deltagelse i LP-modellen, og dels bygger estimationsresultaterne på en antagelse om betinget uafhængighed mellem udfald og forklarende variable. Med betinget uafhængighed forstås, at der ikke er forhold, som både påvirker de forklarende variable og udfaldet, og som der ikke bliver kontrolleret for i estimationerne. Dette er en ikke verificerbar antagelse, hvorfor rapportens konklusioner skal læses med det in mente. Det skal dog nævnes, at denne problematik er generel i forbindelse med evaluering

<sup>3</sup> De nationale test kan desuden ses som en konsekvens af, at OECD i 2004 kritiserede det danske skolesystem for, blandt andet, ikke at måle elevernes faglige progression (Undervisningsministeriet 2004).

af determinanter for valg af ungdomsuddannelse. Analyserne i nærværende rapport har den fordel, at der benyttes et omfattende datagrundlag, hvorved der kan kontrolleres for en lang række forhold, som traditionelt må ignoreres.

Resten af rapporten er opbygget som følger: Kapitel 2 beskriver LP-modellen i detaljer og tankerne bag det hidtil største skoleudviklingsinitiativ i Danmark. Datagrundlaget for rapporten er data fra LP-modellen, hvorfor der afsættes en del plads til en grundig beskrivelse af modellen. Lærerne er helt centrale aktører, både i arbejdet med LP-modellen men også som informanter for de indsamlede data. Det er derfor væsentligt at kende de betingelser og rammer, der er for lærernes vurderinger af eleverne. Kapitel 3 beskriver data indgående. Det gælder både de anvendte survey- og registerdata, de udledte variable samt udvælgelsen af undersøgelsesstikprøven. I Kapitel 4 leveres en beskrivelse af LP-modellens elever med fokus på elevernes selvvalgte evner, lærernes vurdering af elevernes evner samt en belysning af elevernes bevægelsesgrunde og ønsker til fremtidig uddannelse og ansættelsesform. Kapitlet afsluttes med at sammenholde de ønsker og drømme, eleverne gav udtryk for i surveyundersøgelsen med deres faktiske veje, opgjort ved hjælp af Danmarks Statistiks registre. Kapitel 5 præsenterer resultaterne af estimationsanalyserne og belyser determinanter for eksamenspræstationer og påbegyndelse af ungdomsuddannelse henholdsvis et og to år efter afsluttet 9. klasse. Slutteligt knyttes de forskellige tråde i undersøgelsen i Kapitel 6 i en egentlig konklusion. Konklusionen kommer også med et bud på, hvordan undersøgelsens resultater kan bidrage til at sikre, at 95-procent-målsætningen opfyldes.

## 2 LP-modellen – det hidtil største skoleudviklingsinitiativ i Danmark

Hver tid har haft sine pædagogiske trends, og nogle har haft længere levetid end andre. LP-modellen – LP står for læringsmiljø og pædagogisk analyse – kan næppe betinges som en pædagogisk trend men er forhåbentlig snarere et udtryk for et paradigmeskift imod en systemorienteret tilgang til problemlæsning samtidig med en forskningsbaseret model for skoleudvikling. Det er også bemærkelsesværdigt, at LP-modellen siden starten i Danmark i 2007 har fået en enorm succes, idet der primo januar 2016 er 566 skoler i 76 kommuner, 74 PPR-kontorer, 245.996 børn/elever og 31.965 ansatte, som har været, eller er, i gang med at implementere LP-modellen. LP-modellen er derved det indtil dato største skoleudviklingsinitiativ, der er iværksat, hvor der samtidig er tiknyttet både kvantitativ og kvalitativ følgeforskning med dataindsamling over to runder, som kan belyse effekt<sup>4</sup>.

Hvad det systemorienterede angår, er det således, at lærere og pædagoger hver eneste dag og hver eneste time står over for den udfordring, at der i hver klasse er meget forskellige børn, hvis behov skal tilgodeses i et læringsmiljø af stadigt stigende kompleksitet. Nogle af disse børn opleves som særligt krævende eller problematiske og måske derfor specialundervisningskrævende.

Hvis man ser på størstedelen af den pædagogiske forskning indtil år 2000, har den i meget høj grad drejet sig om enten eleverne og deres forskellige karakteristika, forudsætninger eller vanskeligheder, eller den har drejet sig om strukturelle forhold som eksempelvis klassestørrelser, skolestørrelser, delt skole eller udelt skole, eksklusion eller inklusion. Det er alt sammen meget interessant, men det, der til daglig foregår i undervisningsmiljøet, har i meget høj grad været en "black box". Der er et input, og der er et output, men hvad der foregår inden for klasserummet i dets dynamiske samspil, har der ikke været forsket meget i.

### 2.1 Nyt fokus

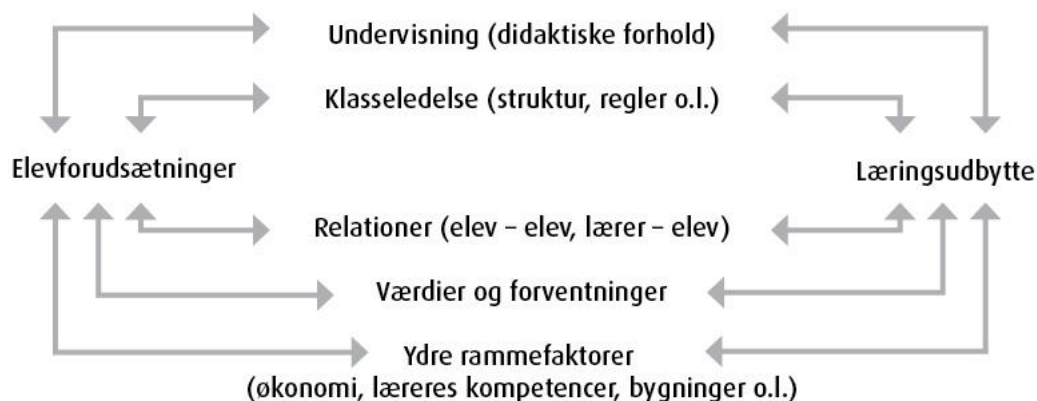
Der er imidlertid sket en ændring efter år 2000. Der er kommet fokus på læringsmiljøet og de faktorer, som indgår i et læringsmiljø. På nordisk plan er det ikke mindst sket i forbindelse med udviklingen af og arbejdet med LP-modellen (Nordahl 2005, Nordahl & Egelund 2009, Andersen 2009).

LP-modellens styrke er, at den lukker op for den sorte boks, idet den anlægger en systemisk og systematisk analysevinkel. Dette illustreres i følgende figur (Figur 2.1), hvor vi til venstre har boksens input, elevforudsætninger, og til højre har boksens output, læringsudbyttet. Mellem disse to – inde i boksen – har vi undervisningen med didaktiske forhold, klasseledelse, relationer, værdier og forventninger, og alt dette suppleres med de ramme-faktorer, der er af betydning for, hvad der foregår i den sorte boks.

---

<sup>4</sup> Hjemmesiden [www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk) indeholder yderligere beskrivelse af LP-modellen og fungerer som arbejdsredskab for de deltagende institutioner.

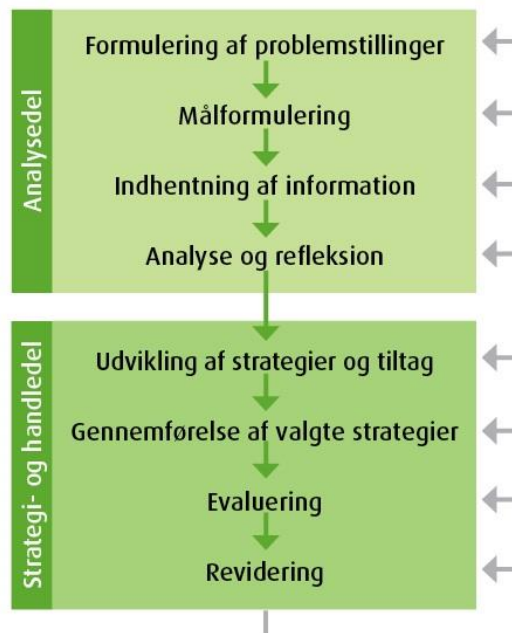
**Figur 2.1** Diagram over de faktorer, der indgår i en systemisk analyse af læringsmiljøet



Den traditionelle tænkning har været, at når en elev ikke har det ønskede læringsudbytte, så er det eleven, der er noget i vejen med, og så må der gives ekstra undervisning, enten i eller uden for den almindelige klasses rammer. Det almindelige har også været, at det var Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), der skulle foretage en udredning af, hvad der var galt med eleven, og derefter foreslå, hvad der skulle ske. I praksis har det så været skolens leder, der sammen med støttecenterets personale skulle foreslå den konkrete indsats.

Det nye ved LP-modellen er, at analysefasen sættes ind tidligere – allerede på det tidligste tidspunkt, hvor lærere bemærker, at en elev ikke viser den ønskede progression i læringsudbytte, fagligt såvel som socialt. I analysen indgår, at lærerteamet om eleven formulerer problemet, formulerer mål for en indsats og indhenter informationer, der kan belyse, hvad der er opretholdende faktorer for den manglende progression samt analyserer og reflekterer over disse. Derpå starter strategi- og handledelen – man gennemfører de valgte strategier konsekvent i en periode, hvorpå man evaluerer og reviderer strategierne.

**Figur 2.2** LP-modellens analyse- og handlestrategi – der startes for oven, hvorefter man bevæger sig ned med pilene, og efter revidering går man tilbage og overvejer de enkelte punkter



Adskillelsen mellem de to "kasser" (se Figur 2.2), analysedelen og strategi- og handledele, illustrerer den afgørende vigtighed af, at disse dele holdes klart adskilte fra hinanden. Analysedelen skal være afsluttet før strategi- og handledele. Erfaringen viser, at dette er temmelig vanskeligt. Grunden er, at lærere ofte er så opsatte på at finde en løsning på udfordringerne, de står over for, at de let fokuserer på handlinger, før de er rigtigt klar over, hvilket problem de egentlig står over for. Dermed er der risiko for, at forslagene til løsninger og handlinger ikke bliver særlig virkningsfulde.

LP-modellen stiller forskellige redskaber til rådighed for at sikre skolernes systematiske arbejde med modellen. I Bilag 1 til denne rapport præsenteres skabeloner til dagsordner til LP-møder: "LP-Møde 1 – Opstart på ny udfordring", "LP-Møde 2 – Opretholdende faktorer og tiltag" og "LP-møde 3 – Evaluering", mens Bilag 2 præsenterer den tilhørende referat-skabelon. Alle bilag illustrerer den systematiske tilgang, som er kernen i LP-modellen. Herunder den systematiske opdeling af analysedelen og strategi- og handlingsdelen.

## 2.2 Formulering af problemstillinger og målformulering

Udgangspunktet for at arbejde med ændringer i forhold til lærings- og adfærdsproblematikker skal være aktuelt oplevede problemer, som en eller flere lærere vil have gjort noget ved. Problemet kan dreje sig om situationer, hvor læreren oplever, at der er stor afstand imellem, hvordan hun/han ønsker, at det skulle have været, og hvordan det faktisk er. En problemstilling kan også tænkes rejst af familien eller eleven selv og kan have rod i forhold uden for skolen. I den udstrækning en sådan henvendelse har betydning for elevens liv og læring i skolen, er det ligeledes lærernes ansvar at inddrage den i formuleringen af problematikken.

Det vil dernæst være væsentligt at udarbejde en eller flere målformuleringer for det arbejde, som skal udføres. Hvad er det, vi ønsker at opnå? Svaret på dette spørgsmål bør relateres til, hvordan lærerne mener, situationen vil være, hvis problemet er fjernet eller stærkt formindsket. Målet skal beskrive en ønsket eller tænkt situation. Ved at udarbejde en sådan målformulering vil lærerne senere kunne vurdere, om/i hvilken grad deres arbejde er lykkedes.

## 2.3 Informationsindhentning

For at kunne ændre pædagogiske situationer i skolen er det nødvendigt at indhente informationer og kortlægge det problem, lærerne står over for. I udgangspunktet tages det for givet, at den information, som læreren/lærerne har om de problemfyldte situationer, ikke er tilstrækkelig.

Det er altid vigtigt at få belyst udfordringer fra flere sider. Derfor er det nødvendigt at få information fra flere kilder. Dette vil både være information om udfordringen eller problemet og om de situationer, hvor problemet kommer til udtryk. Her må der anvendes andre metoder end de usystematiske indtryk, en lærer får gennem undervisningen. Aktuelle metoder kan her være:

- Observation udført af lærerkolleger eller eksterne vejledere (fx fra den lokale PPR-enhed eller kommunale konsulentgruppe)
- Brug af video for at filme de situationer, som er problematiske
- Samtaler med eleverne i klassen og med forældre om situationen
- Anvendelse af forskellige spørgeskemaer, som er afprøvet i forskningsmæssig sammenhæng.

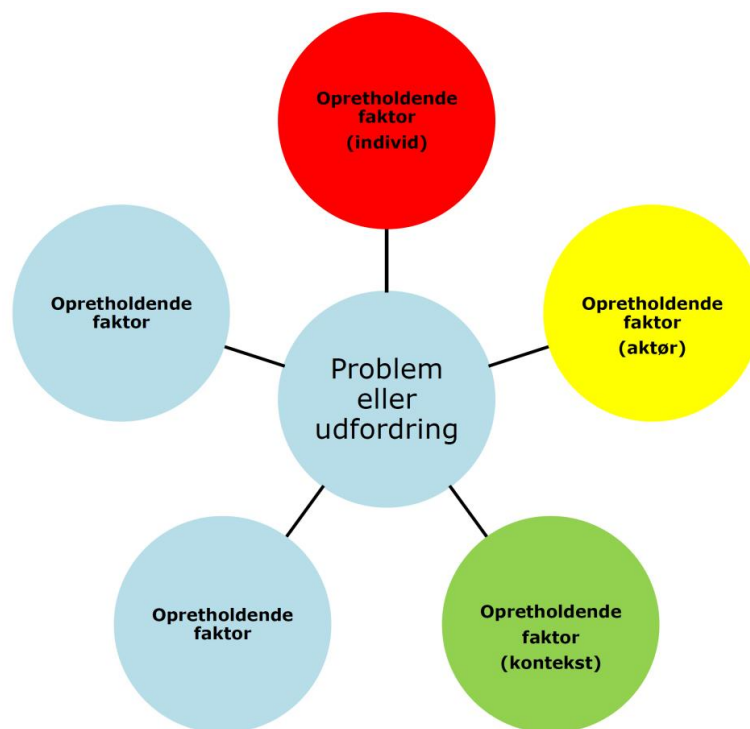
## 2.4 Analyse og refleksioner over situationer og udfordringer

I analysen dannes grundlaget for de strategier, som senere skal iværksættes for at reducere og forebygge omfanget af de udfordringer, lærerne står over for. Ud fra systemperspektivet skal fokus være rettet mod konteksten og situationen omkring det problem, der ønskes påvirket. Det vil sige, at man skal analysere og finde frem til de mulige faktorer i situationen, som opretholder eller påvirker den problematik, lærerne står over for.

Et vigtigt arbejdsredskab i analysefasen er det, der kaldes en sammenhængscirkel (se Figur 2.3). Cirklen bruges for at finde frem til, hvilke faktorer der i situationen udløser og opretholder udfordringerne. Med opretholdende faktorer menes forhold, som bidrager til, at problemerne vedvarer. Der sondres i udgangspunktet mellem tre typer af opretholdende faktorer: kontekstafhængige, aktørafhængige og individafhængige. Kontekstafhængige opretholdende faktorer relaterer sig til læringsmiljøet og den pædagogiske praksis, mens aktørafhængige opretholdende faktorer relaterer sig til børnenes virkelighedsopfattelse og mestingsstrategier. Endelig relaterer individafhængige opretholdende faktorer sig til børnenes forudsætninger, vanskeligheder og hjemmeforhold. I mødereferatskabelonen i Bilag 2 fremgår det meget konkret, at der skal sondres mellem de forskellige typer af opretholdende faktorer.



**Figur 2.3** Sammenhængscirkel over opretholdende faktorer



Fokus skal således være på mulige opretholdende faktorer tilknyttet læringsmiljøet, undervisningen og det samspil, som faktisk foregår i klassen. Analysefasen handler også om at skifte perspektiv, hvor det er særlig vigtigt at kunne se en situation i elevens perspektiv. Det skal naturligvis medtænkes, at elevens situation også kan påvirkes af forhold uden for skolen, i familien eller lokalmiljøet.

## 2.5 Udvikling af strategier og tiltag

Når analysen er færdig, vil udvikling og valg af strategier eller tiltag være det næste skridt. Der skal udvikles strategier, som reducerer betydningen af eller fjerner de faktorer, som opretholder problemerne.

I skolen har det været sædvanligt, at man har iværksat rent individuelle tiltag som specialundervisning, samtale med eleven o.l. Det er vigtigt, at drøftelserne om handlinger ikke alene bliver låst fast i sådanne traditionelle, individuelle løsninger.

Inden for en systemorienteret løsning drøfter man i størst mulig grad handlinger og strategier, som kan ændre omgivelserne eller de kontekstuelle forhold omkring eleverne, som også kan være påvirket af elevens situation i familien eller nærmiljøet. Individuelle forløb skal eventuelt komme som et supplement til dette.

I systemarbejde vil det næsten altid være nødvendigt at realisere flere strategier og handlinger samtidigt. Det er sjældent nok at gøre én ting, hvis der ønskes opnået ændring i adfærd eller sociale systemer. Der vil være størst mulighed for at påvirke udfordringer og problemer i en hensigtsmæssig retning, når flest mulige opretholdende faktorer bliver fjernet eller reduceret. Det er dog vigtigt, at lærerne udelukkende fokuserer på opretholdende faktorer, som de faktisk kan gøre noget ved. De skal med andre ord ikke fokusere på op-

retholdende faktorer, som eksempelvis forhold i hjemmet eller diagnoser, da der i mindre grad er strategier og handlinger, som lærerne kan iværksætte for at reducere betydningen af disse.

## 2.6 Gennemførelse af tiltag

I denne fase skal lærerne iværksætte de strategier og tiltag, der er blevet enighed om gennem arbejdet i lærergruppen. Dette er den definitivt vigtigste fase i arbejdet. Her forpligter lærerne sig til at afprøve handlingerne eller strategivalgene på en struktureret måde inden for en afgrænset tidsramme. Ikke overraskende viser erfaringerne, at det er langt lettere at drøfte mulige tiltag end at gennemføre dem i praksis.

Det er desuden nødvendigt, at lærerne, som er involverede i tiltagene, får muligheder for at gennemføre de forskellige strategier på en systematisk måde i hele den aftalte periode. En kun delvis gennemførelse kan føre til, at problemerne og udfordringerne bliver mere omfattende, end de var i udgangspunktet.

Gennemførelsen stiller strenge krav til loyalitet mellem lærere. Alle lærere må forpligte sig til at følge op på det, som bliver besluttet, på en oprigtig måde, også selv om de ikke selv har deltaget i drøftelserne.

## 2.7 Evaluering – indikatorer for succes

Indikatorer, der aftales lokalt, kan fx omfatte:

- Læringsmiljø og -muligheder tilpasset elevernes kompetencer – deres evne til at forstå og anvende skriftlig information, it og sprog
- Øget faglig kompetence
- Øget personlig og social kompetence i form af fx bedre selvkontrol, tilpasning og selvforståelse
- Mere anerkendende relationer mellem eleverne og mellem lærer og elev, styrket teamsamarbejde mellem lærerne.

Efter en afgrænset periode på cirka to til fire uger fra gennemførelsesfasens start, foretages der en evaluering af det udførte arbejde.

Tidspunktet for evaluering aftales samtidig med beslutningen om strategivalget. Denne evaluering gennemføres med deltagelse af lærerne og eventuelt vejledere. Dette forudsætter, at lærerne gør sig skriftlige notater om det, der foregår i løbet af gennemførelsesfasen.

- Det vil ofte være hensigtsmæssigt at starte med en vurdering af gennemførelsen af de handlinger og strategier, som skulle iværksættes. Er alle tiltag blevet gennemført?
- Er de gennemført kontinuerligt og på en systematisk måde?
- Er de udfordringer eller problemer, læreren stod over for, blevet mindsket?
- Har der været en positiv udvikling?

## 2.8 Revidering

I en situation, hvor indsatsen ikke opnået det resultat, som var planlagt, er det væsentligt, at strategierne ikke bare forkastes, men at man i stedet retter fokus på, hvorfor der ikke er nået de planlagte resultater. Der må så udvikles reviderede strategier og tiltag – og måske reviderede mål.

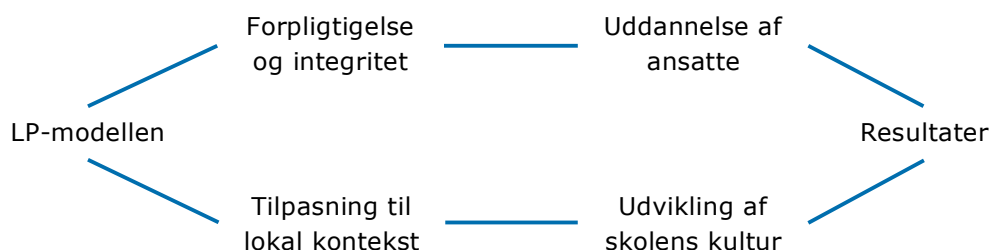
## 2.9 Implementering og organisering i skolen

I forskellige former for ændrings- og udviklingsarbejde i skolen har det vist sig, at en afgørende forudsætning for at opnå resultater er, at hele skolen deltager i projektet. Det er således særligt vigtigt, at alle lærere og pædagoger forpligter sig til at være loyale over for modellen, og at skolens ledelse kontinuerligt og aktivt støtter op om projektet – også med hensyn til allokering af tid til mødeaktivitet.

God kvalitet af modeller og strategier, som ønskes gennemført, er ikke tilstrækkelig. Det er afgørende, at skolens organisering og de voksnes kompetencer og kvalifikationer videreudvikles, så man bliver i stand til at møde børn og unge på en hensigtsmæssig måde.

Til grund for implementeringen og organiseringen af LP-modellen er der taget udgangspunkt i fire hovedområder, der binder LP-modellen sammen med resultaterne. Se Figur 2.4

**Figur 2.4** Elementer i implementeringen af LP-modellen



Uddannelsen af de ansatte sker gennem en regelmæssig og relativt omfattende efteruddannelse af skoleledere og lærere både før og undervejs i projektperioden samt læsning og drøftelse af pædagogisk fagstof.

Der lægges stor vægt på at udvikle den enkelte skoles kultur og klima med særlig vægt på samarbejde mellem lærere. Alle lærerne i alle skolerne skal cirka to timer hver 14. dag i lærergrupperne arbejde med de udfordringer, de står over for. Dette skal foregå som et systematisk arbejde over tre skoleår. Drøftelserne og kommunikationen i disse lærergrupper skal bidrage til, at lærerne bliver mere trygge i deres rolle som lærere.

Forpligtelse og handlingsintegritet indebærer, at lærerne skal anvende analysemodellen på en systematisk måde. Der lægges vægt på, at lærerne skal have fokus på interaktionen mellem eleven og omgivelserne, og sammen med dette også se kritisk på egen undervisning og klasseledelse. Alle lærergrupperne skal have ekstern vejledning minimum to gange hvert halvår.

Tilpasningen til lokal kontekst sker i LP-modellen under brug af analysemodellen og ikke mindst ved, at det har været lærernes egne problemer og udfordringer, der har været udgangspunktet for alt arbejdet. Det er situationen og de kontekstuelle betingelser i den lokale skole, som er udgangspunktet for analysemodellen, og denne praksisorientering har været vigtig for udviklingen af de voksnes kompetencer og kvalifikationer.

## 2.10 Afrunding

LP-modellen er det hidtil største udviklingsprojekt i dansk skolesystem, og det har, på trods af at skolerne ikke modtager nogen centrale økonomiske incitamenter, fået en enorm popularitet. Det skyldes ikke mindst, at LP-modellen tager fat omkring læringsmiljøet på en intuitiv fornuftig og samtidig forskningsbaseret baggrund. Der knytter sig til LP-modellen et sæt af analyse- og implementeringsmodeller, der sikrer en struktur, og denne betyder, at man går fra at betragte elevers manglende progression fagligt og socialt som et individuelt elevproblem til at optræde i et systemteoretisk mønster, hvor fokus rettes mod samtlige faktorer i dette mønster. Endelig sikrer en indledende og en afsluttende kvantitativ dataindsamling samt midtvejs kvalitative data, at der kan beregnes effekt (Nordahl et al. 2012)

Populariteten har været så stor, at en række kommuner har ønsket også at bruge LP-modellen i dagtilbuddene for de 3-6-årige, børnehaver såvel som dagpleje, og ca. 125 daginstitutioner var med i et pilotprojekt i 2009-2011, hvorunder der udvikles særskilt materiale, herunder også til den forskningsbaserede opfølgning. Fra 2012 og til i dag er omkring 200 dagtilbud i gang med implementeringen af LP-modellen. En række erhvervsskoler har også taget initiativ til at inddrage LP-modellen, og det skete som pilotforsøg i løbet af 2011. Som et kuriosum kan nævnes, at mindst tre kommuner illegalt har kopieret LP-modellen og dens materiale. Denne rapport forfatteren plejer at sige, at når de bøger, man har skrevet, bliver stjålet – så har de virkelig været en succes, og det kan LP-modellen således også bryste sig af.

### 3 Data

I forbindelse med skolernes arbejde med LP-modellen indsamles en række surveydata fra både elever og lærere. Det sker både ved projektstart,  $T_1$ , og ved projektafslutning,  $T_2$ . Denne rapport anvender en del af surveydata indsamlet ved tidspunkt  $T_2$ . LP-modellens surveydata er blevet koblet med registerdata fra Danmarks Statistik<sup>5</sup>. Data er anonymiseret, og data er koblet med godkendelse af Datatilsynet. De koblede data ligger på Danmarks Statistiks forskningsmaskiner, hvorpå analyserne også er foretaget.

I udgangspunktet indeholder data 2.293 observationer<sup>6</sup>, men der foretaget en udvælgelse af data jf. Tabel 3.1. Enkelte elever er observeret mere end en gang. Da årsagen til dette ikke er kendt, fjernes disse elever fra data. I alt fjernes 4 observationer som følge af dette. Data indeholder primært svar fra elever i 9. klasse men sekundært også fra en lille gruppe elever i 7., 8. og 10. klasse. Det drejer sig i alt om 416 elever. Rapporten ser bort fra disse elever, da de hver for sig udgør en for lille gruppe til, at det er relevant at foretage analyser alene på dem. For 24 elever er det ikke muligt at matche de anonymiserede cpr-numre (et såkaldt pnr-nummer) med et cpr-nummer i Danmarks Statistiks registre. Da det ikke er muligt at trække socioøkonomiske baggrundsoplysninger på disse elever, er de ligeledes fjernet fra data. Endelig er data afgrænset til kun at indeholde elever, der svarede på spørgeskemaet i 2012 og elever med observerede eksamenskarakterer. Dette reducerer data med henholdsvis 9 og 41 observationer. Den endelige stikprøve indeholder 1.799 observationer. I enkelte tilfælde er der uoverensstemmelse mellem elevernes besvarelser i surveydata og Danmarks Statistiks registres oplysninger. Det drejer sig primært om oplysninger om klassetrin og årstal. I disse tilfælde er registrenes oplysninger taget som værende de mest valide. De anvendte registeroplysninger fra Danmarks Statistik er koblet på for år 2012. I forhold til analyserne af eksamenskarakterer ville det have været mest hensigtsmæssigt at have anvendt oplysningerne for år 2011. Dette er dog et mindre problem, da registeroplysningerne er relativt tidsinvariante. I tillæg synes omvendt kausalitet – dvs. at eksamenskaraktererne skulle påvirke baggrundsvariablene i 2012 – ikke at være en reel bekymring.

**Tabel 3.1** Udvalgelse af stikprøve

Forklaring	# Observationer fjernet	Resterende observationer
<b>Observationer i LP data</b>		<b>2.293</b>
- Registreret mere end en gang	- 4	2.289
- Svarede på spørgeskemaet i 7. klasse	-61	2.228
- Svarede på spørgeskemaet i 8. klasse	-76	2.152
- Svarede på spørgeskemaet i 10. klasse	-279	1.873
- Ikke matchbar CPR	-24	1.849
- Ikke 2012	-9	1.840
- Ingen karakterer i 9. klasse	-41	1.799
<b>Stikprøvestørrelse</b>		<b>1.799</b>

<sup>5</sup> Det har desværre ikke været muligt at få adgang til  $T_1$  data.

<sup>6</sup> I teksten er ordene 'elev' og 'observation' brugt som synonyme og dækker i begge tilfælde over personer i stikprøven. Ordet 'elev' refererer ikke nødvendigvis til personens nuværende uddannelsesstatus men derimod til, at personen er med i stikprøven. Det vil sige, var med i de oprindelige data og afsluttede 9. klasse i 2012 mv. jf. Tabel 3.1.

Som beskrevet i Afsnit 2 er LP-modellen et arbejdsredskab skolerne kan vælge til. I nogle kommuner er beslutningen om deltagelse sket på skoleniveau, mens det i andre kommuner er sket på forvaltningsniveau<sup>7</sup>. Det vil sige, at det ikke kan udelukkes, at der er en ikke-tilfældig selektion i forhold til deltagelse på skole/kommuneniveau. Med andre ord kan det ikke udelukkes, at de skoler, der vælger at deltage i LP-modellen, er systematisk forskellige fra de skoler, der ikke vælger at deltage. Denne selektion medfører, at der også er grund til at tro, at der er en ikke-tilfældig selektion på elevniveau i forhold til sandsynligheden for at være i stikprøven. Dette skyldes, at elevfordelingen på skoler ligeledes er selekteret. Socioøkonomiske karakteristika er med andre ord forskellige blandt elever på forskellige skoler. Hvilken betydning, det har for nærværende analyser, er ikke umiddelbart evident, da det afhænger af, hvad der determinerer skolernes motivation for at deltage i LP-modellen. Data indeholder desværre ikke data for alle 9. klasseelever i 2012, hvorfor det ikke umiddelbart er muligt direkte at vurdere stikprøvens repræsentativitet. Det vurderes dog, at selektion er en mindre udfordring, da LP-modellen trods alt har en relativt stor dækningsgrad, både i antal skoler men også geografisk i landet.

De forklarende variable anvendt i analyserne er dannet på baggrund af både register- og surveydata, mens de afhængige variable er dannet alene på baggrund af registerdata. I Afsnit 3.1 følger en beskrivelse af de anvendte registerdata, mens surveydata fra LP-modellen er beskrevet i Afsnit 3.2.

### 3.1 Registerdata fra Danmarks Statistik

På baggrund af elevernes personnummer er der udtrukket en række data fra Danmarks Statistiks registre. Konkret er der tale om oplysninger vedrørende køn, ophav, familie- og bopælsforhold samt eksamenskarakterer. Eksamenskaraktererne er reduceret til gennemsnit i bundne prøver. Desuden er der udtrukket data på elevernes forældre i det omfang, forældrene er kendt i registrene. I alt er det udtrukket oplysninger på 1.777 (ca. 99 %) mødre og 1.717 (ca. 95 %) fædre. For begge forældres vedkommende er der udtrukket information om, hvorvidt de er i arbejdsstyrken, om de er i arbejde, om de er selvstændige eller medhjælpende ægtefæller, deres ledighedsgrad, deres log bruttoindkomst samt deres uddannelsesniveau opdelt på grundskole, gymnasial uddannelse, erhvervsuddannelse, kort videregående uddannelse, mellemlang videregående uddannelse og lang videregående uddannelse eller mere.

Beskrivende statistik på de registerbaserede elev- og forældrevariable er præsenteret i Tabel 3.2. Eksamensgennemsnittet fungerer som afhængige variable i analyserne af determinanter for skolefaglige præstationer, mens det fungerer som forklarende variable i analyserne om determinanter for påbegyndelse af ungdomsuddannelse. De afhængige variable anvendt i sidstnævnte analyser er ikke præsenteret i Tabel 3.2. En nærmere beskrivelse af disse variable fortages dels i Afsnit 4.4 og Afsnit 5.2. I tilfælde af manglende oplysninger for en variabel, er værdien af variabelen sat til 0, mens der i estimationerne er inkluderet en indikatorvariabel, der angiver, at oplysningen mangler. Dette gælder både for forældrevariable samt variable baseret på surveydata. Problemet med manglende oplysninger er naturligt nok størst blandt variablene baseret på surveydata, da eleverne kunne undlade at svare på hele eller dele af spørgeskemaet. Formålet med at inkludere en indikatorvariabel for manglende observationer er, at stikprøvestørrelsen ikke reduceres som følge af de manglende observationer. Ideelt set er det tilfældigt, hvilke elever der ikke svarer, hvorfor estimatet til indikatorvariablen i idealsituationen også er insignifikant. Hvis der er selektion i

<sup>7</sup> Som beskrevet i Afsnit 2 er det afgørende for LP-modellens succes, at lærerne og skolens ledelse bakker op om at bruge modellen. Det er ikke i alle tilfælde faldet i god jord på skolerne, at forvaltningen har truffet beslutning om, at skolen skulle deltage i LP-modellen.

forhold til, hvilke elever der svarer, antages det, at indikatorvariablen (sammen med de øvrige kontrolvariable) fanger hele betydningen af selektionen.

Af Tabel 3.2 fremgår det, at eksamensgennemsnittet er 6,9 i de bunde prøver. Dette ligger en smule over landsgennemsnittet på 6.7 i bundne prøver i 2012<sup>8</sup>. Forskellen er signifikant (p-værdi <0.000) og indikerer, at stikprøven med hensyn til eksamenskarakterer ikke er fuldstændig repræsentativ. I tillæg viser Tabel 3.2, at cirka halvdelen af eleverne er piger, cirka 6 % har en ikke-vestlig baggrund, og 65 % af eleverne bor med begge forældre. Desuden bor hele 78 % af eleverne i blandt flere børn. Blandt forældrene ses det, at moren ikke overraskende optræder hyppigere i data og generelt er højere uddannet end faren, der til gengæld har højere bruttoindkomst og arbejdsmarkedsdeltagelse.

**Tabel 3.2** Beskrivende statistik på registervariabel

	Gennemsnit	Standardafvigelse	Antal observationer
<b>Afhængige variabel</b>			
Eksamensgennemsnit (bundne prøver)	6,916	2,497	1.799
<b>Forklarende variable</b>			
Pige	0,521	—	1.799
Ikke vestlig	0,056	—	1.799
Bor med begge forældre (ref.)	0,651	—	1.799
Bor med én forælder	0,192	—	1.799
Bor med én forælder og dennes partner	0,143	—	1.799
Bor uden forældre	0,014	—	1.799
Bor blandt flere børn	0,775	—	1.799
<b>Fædre</b>			
I arbejdsstyrken	0,928	—	1.708
I arbejde	0,878	—	1.708
Selvstændig el. medhjælpende ægtefælle	0,080	—	1.708
Ledighed i procent	0,873	4,941	1.499
Log bruttoindkomst	12,759	1,454	1.717
Uddannelse ukendt	0,063	—	1.799
Grundskole (ref.)	0,186	—	1.799
Gymnasial uddannelse	0,042	—	1.799
Erhvervsuddannelse	0,459	—	1.799
Kort videregående uddannelse	0,066	—	1.799
Mellemlang videregående uddannelse	0,099	—	1.799
Lang videregående uddannelse el. mere	0,085	—	1.799
<b>Mødre</b>			
I arbejdsstyrken	0,915	—	1.777
I arbejde	0,857	—	1.777
Selvstændig el. medhjælpende ægtefælle	0,030	—	1.777
Ledighed i procent	0,994	5,586	1.523
Log bruttoindkomst	12,553	1,072	1.777
Uddannelse ukendt	0,020	—	1.799
Grundskole (ref.)	0,145	—	1.799
Gymnasial uddannelse	0,064	—	1.799
Erhvervsuddannelse	0,457	—	1.799
Kort videregående uddannelse	0,043	—	1.799
Mellemlang videregående uddannelse	0,208	—	1.799
Lang videregående uddannelse el. mere	0,062	—	1.799

Note: (ref.) angiver, at variablen anvendes som referencevariablen i estimationerne

<sup>8</sup> <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Nov/131111-Mindre-stigning-i-afgangsprovekarakterer-i-9-klasse-2013> (sidst besøgt 4. februar 2016).

## 3.2 Surveydata fra LP-modellen

Surveydata fra LP-modellen indeholder svar fra både elever og lærere og favner meget bredt. Eleverne er bl.a. blevet spurgt til deres trivsel og adfærd, deres relationer til lærere og elever samt opfattelse af undervisningen. Desuden er de blevet spurgt til deres følelse af selvkontrol og selvopfattelse samt drømme for fremtiden. Lærerne har vurderet elevernes sociale kompetencer, motivation og forudsætninger for læring. De sociale kompetencer dækker over lærerens vurdering af elevernes evne til tilpasning til skolens normer, elevernes grad af selvkontrol, selvhævdelse, empati og retfærdighed samt elevernes evne til at indordne sig.

Det overordnede formål med rapporten er at belyse LP-modellens elevers uddannelsesmæssige resultater og veje. Dele af de indsamlede surveydata egner sig dog ikke umiddelbart til at indgå i estimationsanalyserne. Alligevel indeholder disse data interessante og relevante oplysninger om eleverne, hvorfor der i Afsnit 4 foretages en beskrivelse af LP-modellens elever baseret på disse data. Tabel 3.3 præsenterer beskrivende statistik på data anvendt i regressionsanalyserne. Sidstnævnte data er samlet som relevante sumfaktorer. De bagvedliggende items og tilhørende Cronbachs alpha for alle sumfaktorer er præsenteret i Bilag 1-Bilag 7. Cronbachs alpha er et udtryk for skalaens interne validitet og varierer fra 0 til 1. Jo højere alpha-værdi, jo tættere relateret er de items, som ligger til grund for skalaen. For at harmonisere de forskellige faktorer er de alle standardiseret således, de har en middelværdi på 0 og en standardafvigelse på 1. Alle faktorer er kodet i overensstemmelse med faktorens navn. Det vil sige, en høj værdi for trivsel indikerer god trivsel, mens en høj værdi til udadreagerende adfærd netop indikerer udadreagerende adfærd. De forskellige percentiler indikerer spredningen af faktorerne. Eksempelvis ses det, at ganske få elever har alvorlige adfærdsproblemer, da  $p_{25}$ - $p_{90}$  er den samme, mens der er forholdsvis stor spredning i trivsel.

Når faktorer anvendes frem for enkelte variable/items i analyserne, skyldes det en formodning om, at de forskellige items alle er udtryk for samme underliggende latente faktorer. Hvis det er tilfældet, har de enkelte items sekundær interesse, mens de latente faktorer er af primær interesse. Ulempen ved disse latente faktorer er naturligvis, at de er uobserverede og ukendte. Der findes forskellige muligheder for at estimere disse latente faktorer. Denne rapport anvender en noget grov tilgang, da udvælgelsen af items til de forskellige faktorer udelukkende er sket på baggrund af en kvalitativ vurdering af de forskellige items. En alternativ tilgang til dette ville være at udføre eksplorativ faktoranalyse og på den baggrund danne faktorer som mål for de latente størrelser. En helt tredje og noget mere avanceret tilgang ville være at estimere de latente faktorer simultant i modellen. At den simple tilgang er valgt, skyldes dels, at metoden er intuitiv og simpel, og dels at den kvalitative vurdering er sket med afsæt i hele LP-apparatet, der har et teoretisk fundament i pædagogisk/psykologisk teori. De associerede Cronbachs alpha præsenteret i tabellerne i Bilag 1-Bilag 7 indikerer da også i langt de fleste tilfælde relativt valide konstruktioner. Eneste undtagelse er faktoren selvkontrol (elevvurderet) præsenteret i Bilagstabel 6.1, der kun har en Cronbachs alpha-værdi på 0,291. Det forhold, at der anvendes sumfaktorer direkte og ikke foretages en eksplorativ faktoranalyse, har implicit den konsekvens, at de forskellige items tillægges lige stor betydning.



**Table 3.3** Beskrivende statistik på standardiserede sumfaktorer fra surveydata

	N	p10	p25	p50	p75	p90
<b>Trivsel og adfærd</b>						
Trivsel	1.594	-1,464	-0,371	0,357	0,721	0,721
Uddannelses- og læringshæmmende adfærd	1.573	-1,291	-0,545	0,202	0,649	0,649
Social isolation	1.610	-1,399	-0,347	0,179	0,705	0,705
Udadreagerende adfærd	1.613	-1,079	-0,246	0,170	0,587	0,587
Alvorlige adfærdsproblemer	1.619	-0,607	0,246	0,246	0,246	0,246
<b>Relationer til lærere og elever</b>						
God relation til klasselæreren	1.551	-1,344	-0,602	0,140	0,758	0,758
Gode faglige relationer blandt eleverne	1.604	-1,382	-0,614	0,155	0,540	0,540
Gode sociale relationer blandt eleverne	1.566	-1,228	-0,638	0,149	0,739	0,739
<b>Undervisning</b>						
Variation i undervisningen	1.576	-1,193	-0,514	0,166	0,506	0,506
Struktur i undervisningen	1.587	-1,303	-0,698	-0,092	0,513	0,513
Anerkendelse fra læreren	1.595	-1,499	-0,900	0,300	0,900	0,900
<b>Kontrol og selvopfattelse</b>						
Selvkontrol (elevvurderet)	1.533	-0,877	-0,877	0,758	0,758	0,758
Selvopfattelse	1.496	-1,240	-0,544	0,153	0,676	0,676
<b>Lærervurderede sociale kompetencer</b>						
Tilpasning til skolens normer	1.723	-1,484	-0,720	0,044	0,960	0,960
Selvkontrol (lærervurderet)	1.697	-1,440	-0,648	-0,121	0,671	0,671
Selvhævdelse	1.691	-1,415	-0,646	0,122	0,698	0,698
Empati og retfærdighed	1.738	-1,123	-0,766	-0,052	0,662	0,662
Indordning	1.715	-1,602	-0,439	0,142	0,724	0,724

Note: Alle indeks har pr. konstruktion en middelværdi på 0 og standardafvigelse på 1

## 4 Beskrivelse af LP-modellens elever

Dette kapitel beskriver LP-modellens elever ud fra en række af de surveysvar, som eleverne og lærerne har afgivet. I Afsnit 4.1 beskrives elevernes vurderinger af egne evner, mens Afsnit 4.2 belyser eleverne fra lærernes perspektiv. Afsnit 4.3 beskriver elevernes ønsker til uddannelse og beskæftigelse. Afsnit 4.4 følger op med en registerbaseret beskrivelse af elevernes veje to år efter 9. klasse. Som beskrevet i Afsnit 3 indeholder datasættet en ganske omfattende mængde surveydata. Nogle af disse data er fremhævet i dette afsnit, mens andre, som nævnt, alene anvendes gennem sumfaktorer i regressionsanalysen i Afsnit 5. Dog gøres den undtagelse, at data vedrørende elevernes vurdering af egne evner samt lærernes vurdering af eleverne også anvendes i regressionsanalyserne vedrørende skolefaglige præstationer.

### 4.1 Elevernes vurdering af egne evner

Tabel 4.1 nedenfor viser elevernes vurdering af egne evner på en række parametre. Helt overordnet synes billedet at være forholdsvist positivt. Under 10 % af eleverne anvender svarkategorien "Passer overhovedet ikke på mig" i stort set alle tilfælde for de positivt vinklede spørgsmål. Kun i forbindelse med udsagnet: "Jeg er blandt de bedste i skolen" er andelen, der anvender den laveste svarkategori, på 12 %. For det negativt vinklede udsagn "Jeg er ikke særlig god i nogen fag i skolen" svarer 5 %, at det passer rigtig godt på dem. Ligeledes svarer hele 81 % af eleverne, at det passer godt eller rigtig godt, at de er gode til de fleste fag i skolen, mens 72 % svarer, at det passer godt eller rigtig godt, at de lærer tingene hurtigt i de fleste fag. Selv om eleverne generelt synes deres evner er høje, fordeles svarene til udsagnet "Jeg er blandt de bedste i skolen" sig nogenlunde jævnt. Det lader med andre ord til, at eleverne har en relativ god forståelse af deres eget niveau i forhold til klassekammeraterne. I forhold til de enkelte fag i de tre nederste udsagn i Tabel 4.1 er det værd at bemærke, at elevernes svar ligeliges fordeler sig pænt. Der kan måske anes en lille tendens til, at svarene er noget mere spredte for matematik og engelsk sammenlignet med dansk.

**Tabel 4.1** Elevernes vurdering af egne evner

	Passer overhovedet ikke på mig	Passer ikke så godt	Passer godt	Passer rigtig godt på mig	Intet svar	N
Jeg er god til de fleste fag i skolen	24 [0,02]	266 [0,17]	863 [0,56]	385 [0,25]	261	1.799
Jeg lærer tingene hurtigt i de fleste fag i skolen	46 [0,03]	385 [0,25]	793 [0,52]	309 [0,20]	266	1.799
Jeg er blandt de bedste i skolen	187 [0,12]	574 [0,37]	545 [0,36]	226 [0,15]	267	1.799
Jeg er ikke særlig god i nogen fag i skolen	79 [0,05]	326 [0,21]	545 [0,36]	580 [0,38]	269	1.799
Jeg er god til dansk	46 [0,03]	215 [0,14]	819 [0,53]	455 [0,30]	264	1.799
Jeg er god til matematik	98 [0,06]	297 [0,19]	653 [0,43]	485 [0,32]	266	1.799
Jeg er god til engelsk	89 [0,06]	250 [0,16]	650 [0,42]	545 [0,36]	265	1.799

Note: Rækkeprocent i firkantede parenteser for afgivne svar

Eleverne blev, i tillæg til udsagnene præsenteret i Tabel 4.1, bedt om at vurdere deres egne evner på en skala fra 1-10. Både generelt i skolen og i fagene dansk, matematik og engelsk. Tabel 4.2 viser gennemsnittet og standardafvigelsen blandt de afgivne svar. Gennemsnittet er relativt jævnt varierende mellem 6,521 og 6,671. Den lille tendens der kunne anes i Tabel 4.1 vedrørende tendens til mere spredte svar for matematik og engelsk findes i Tabel 4.2. Standardafvigelsen for disse fag ligger på ca. 2,4, mens der er henholdsvis 2,0 og 1,9 for dansk og generelt i skolen.

**Tabel 4.2** Elevernes vurdering af egne evner på en skala fra 1-10

	Gennemsnit	Standardafvigelse	N
Generelt i skolen	6,671	1,868	1.448
I dansk	6,628	2,046	1.512
I matematik	6,521	2,443	1.527
I engelsk	6,601	2,412	1.534

Det er oplagt at kontrollere for elevernes evner i forbindelse med regressionsanalyserne i Afsnit 5, da de alt andet lige må forventes at være gode determinanter for dels eksamenskarakterer og dels påbegyndelse af ungdomsuddannelse. I sidstnævnte tilfælde anvendes eksamenskaraktererne dog direkte. Elevernes vurdering af egne evner inkluderes også sammen med lærernes vurderinger af elevernes forudsætninger i analyserne af determinanter for eksamenskarakterer. Derved kan det belyses, hvor godt både elever og lærere formår at afkode elevernes evner.

## 4.2 Lærernes vurdering af eleverne

Lærerne har i surveyundersøgelsen vurderet eleverne på en lang række parametre. Nogle af disse parametre er som beskrevet samlet i sumfaktorer og anvendes i regressionsanalyser. Det drejer sig specifikt om lærernes vurdering af elevernes sociale kompetencer. Desuden har lærerne vurderet elevernes forudsætninger og motivation for at modtage undervisning. Disse svar er afrapporteret i nærværende afsnit.

Tabel 4.3 rapporterer lærernes vurdering af elevernes motivation og forudsætninger. Kun 12 % af eleverne vurderes at have meget lav eller lav motivation, mens 62 % vurderes til at have motivation, der ligger over middel. Dette er noget inkonsistent (da sammenligningsgrundlaget er klassen, og hele klasser indgår i data), men antyder formentlig, at lærerne mener, de møder engagerede og motiverede elever. Ligeledes lader lærerne ikke til at ville vurdere deres elevers evner for negativt. Kun 14 % vurderes til at have evner under middel, mens 46 % vurderes til at have evner over middel. Sammenlignet med elevernes egne vurdering af egne evner er dette interessant, da elevernes svar faktisk fordelte sig jævnt. I forhold til elevernes arbejdsindsats samt elevernes interesse for at lære noget, falder svarene lidt over middel. Lærerne virker med andre ord nogenlunde tilfredse men indikerer også rum for forbedring.

**Tabel 4.3** Lærervurderet motivation og forudsætninger

	Meget lav	Lav	Middel	Høj	Meget høj	Intet svar	Total
Elevers motivation for at få succes i skolen er	49	158	454	569	507	62	1.799
	[0,03]	[0,09]	[0,26]	[0,33]	[0,29]		
Elevers evnemæssige forudsætninger sammenlignet med andre elever i klassen er	47	192	714	503	303	40	1.799
	[0,03]	[0,11]	[0,41]	[0,29]	[0,17]		
Elevers arbejdsindsats i skolen er	82	228	524	521	405	39	1.799
	[0,05]	[0,13]	[0,30]	[0,30]	[0,23]		
Elevers interesse for at lære noget i timerne er	52	170	479	583	471	44	1.799
	[0,03]	[0,10]	[0,27]	[0,33]	[0,27]		

Note: Rækkeprocent i firkantede parenteser for afgivne svar

Tabel 4.4 viser de lærervurderede skolefaglige præstationer i dansk, matematik og engelsk. Kun i gennemsnit 2 % af eleverne scorer en dumpekarakter, mens ca. 75 % af eleverne vurderes til at have evner liggende mellem 7 og 12. Jævnfør Undervisningsministeriets beskrivelse af 7-trinsskalaen er lærerne relativt rundhåndede, da det kun forventes, at ca. 55 % får karakterer mellem 7 og 12.<sup>9</sup> Det skal dog nævnes til lærernes forsvar, at 7-trinsskalaen ikke skal anvendes relativt men derimod absolut i forhold til beskrivelsen af de enkelte karakterer.

<sup>9</sup> <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Paa-tvaers-af-uddannelserne/7-trins-skalaen/Anvendelse-af-7-trins-skalaen> (sidst besøgt 19. januar 2016).

**Tabel 4.4** Lærervurderede faglige præstationer

	-3-0	2	4	7	10-12	Intet svar	Total
Elevers skolefaglige præstation i dansk er	29	151	455	642	473	49	1.799
	[0,02]	[0,09]	[0,26]	[0,37]	[0,27]		
Elevers skolefaglige præstation i matematik er	29	159	382	609	531	89	1.799
	[0,02]	[0,09]	[0,26]	[0,37]	[0,27]		
Elevers skolefaglige præstation i engelsk er	62	176	416	619	445	81	1.799
	[0,02]	[0,09]	[0,26]	[0,37]	[0,27]		

Note: Rækkeprocent i firkantede parenteser for afgivne svar

### 4.3 Elevernes ønsker til uddannelse og beskæftigelse

Eleverne blev i spørgeskemaundersøgelsen spurgt til, hvilke ønsker de havde til uddannelse og beskæftigelse. Elevernes svar beskrives i dette afsnit. I næste afsnit sammenholdes elevernes svar med registerdata. Specifikt blev eleverne spurgt til deres planer efter 9. klasse, og svarene er præsenteret i Tabel 4.5. Ud af de 1.799 elever i data har lidt over 1.500 typisk afgivet svar svarende til 85 %. De opgjorte rækkeprocenter i tabellen er baseret på de afgivne svar. Cirka 61 % af eleverne svarer til udsagnet 'Jeg vil direkte ind på en gymnasial uddannelse', at det passer godt eller passer rigtig godt på dem. I forhold til efterskole svarer ca. 33 % af eleverne det samme, mens ca. 28 % af eleverne svarer det samme i forhold til erhvervsuddannelse. I forhold til fravalg af uddannelse svarer ca. 50 % af eleverne, at det overhovedet ikke passer på dem at påbegynde efterskole eller erhvervsuddannelse. Til sammenligning svarer kun 25 % af eleverne det samme med hensyn til en gymnasial uddannelse. Overraskende mange elever afgiver et positivt svar på spørgsmålet, om de vil have et job efter 9. klasse. Hele 44 % angiver, at det enten passer godt eller rigtig godt. Årsagen til dette er formentlig, at eleverne både tænker på fuldtidsbeskæftigelse og fritidsjobs. Denne formodning bakkes op af svarene i Tabel 4.6, hvor ganske få angiver, at de ønsker at være ufaglærte. Endelig svarer 11 % af eleverne, at det passer godt eller rigtig godt, at de gerne vil holde fri, tage et sabbatår eller gå ledig. Dette synes at være en ganske høj andel og en udfordring for 95-procent-målsætningen på kort sigt.

**Tabel 4.5** Elevernes planer efter 9. klasse

	Passer over- hovedet ikke på mig	Passer ikke så godt	Passer godt	Passer rigtig godt på mig	Intet svar	N
Jeg vil direkte ind på en gymnasial uddannelse	386 [0,25]	215 [0,14]	307 [0,20]	621 [0,41]	270	1.799
Jeg vil på efterskole	755 [0,50]	273 [0,18]	134 [0,09]	361 [0,24]	276	1.799
Jeg vil ind på en erhvervsuddannelse	731 [0,48]	356 [0,24]	238 [0,16]	183 [0,12]	291	1.799
Jeg vil have et job	568 [0,38]	269 [0,18]	353 [0,23]	323 [0,21]	286	1.799
Jeg vil holde fri/sabbatår/gå ledig	1069 [0,71]	282 [0,19]	116 [0,08]	45 [0,03]	287	1.799

Note: Rækkeprocent i firkantede parenteser for afgivne svar

Tabel 4.6 angiver elevernes forventning til uddannelsesniveau delt op på faglært, ufaglært, kort, mellemlang og lang videregående uddannelse. Hele 96 % af eleverne svarer, at et niveau som ufaglært overhovedet ikke eller ikke så godt passer på dem, hvilket igen indikerer elevernes forståelse af vigtigheden af uddannelse. Dette skal dog ses i lyset af, hvor ambitiøs 95-procent-målsætningen er – ganske få skal "fejle" deres mål, før målsætningen ikke opfyldes. 31 % svarer, at uddannelse på faglært niveau passer godt eller rigtig godt, mens det tilsvarende er 25 % for korte videregående uddannelse. Her er det værd at bemærke, at kun 5 % svarer, at en kort videregående uddannelse passer rigtig godt, samt at hele 46 % svarer, at kort videregående uddannelse overhovedet ikke passer på dem. Dette kan indikere, at relativt få har en konkret kort videregående uddannelse i tankerne. 57 % og 55 % svarer, at henholdsvis mellemlang og lang videregående uddannelse passer godt eller rigtig godt på dem. Samlet set viser ønskerne til uddannelsesniveau, at eleverne har ganske høje uddannelsesambitioner. Næsten ingen ønsker at være ufaglærte, mens kun en mindre andel har ambitioner om at blive faglærte eller opnå en kort videregående uddannelse. Mens 95-procent-målsætningen er målet for andelen, der gennemfører ungdomsuddannelse, gælder 60-procent-målsætningen for andelen, der gennemfører videregående uddannelse. Ambitionen er, at 60 % af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse. Opfyldelsesgraden af 60-procent-målsætningen kan ikke direkte udledes af resultaterne præsenteret i Tabel 4.6. Dog svarer hele 1.253 elever, at det passer godt eller passer rigtig godt på dem, at de ønsker en videregående uddannelse (resultaterne er ikke vist). Selv hvis hele gruppen af dem, der ikke svarer, ikke har ambitioner om en kandidatuddannelse, udgør 1.253 ca. 70 % af 1.799.

**Tabel 4.6** Elevernes ønsker til uddannelsesniveau

	Passer over- hovedet ikke på mig	Passer ikke så godt	Passer godt	Passer rigtig godt på mig	Intet svar	N
Ufaglært	1.240	198	51	14	296	1.799
	[0,83]	[0,13]	[0,03]	[0,01]		
Faglært	676	355	276	193	299	1.799
<i>fx tømrer, frisør, kok</i>	[0,45]	[0,24]	[0,18]	[0,13]		
Kort videregående uddannelse	680	445	291	69	314	1.799
<i>fx laborant, byggetekniker, klinisk tand- tekniker</i>	[0,46]	[0,30]	[0,20]	[0,05]		
Mellemlang videregående uddannelse	386	271	537	310	295	1.799
<i>fx lærer, pædagog, sygeplejerske</i>	[0,26]	[0,18]	[0,36]	[0,21]		
Lang videregående uddannelse	405	272	407	426	289	1.799
<i>fx læge, jurist, psykolog</i>	[0,27]	[0,18]	[0,27]	[0,28]		

Note: Rækkeprocent i firkantede parenteser for afgivne svar

Elevernes ønsker til ansættelsesform og sektor belyses i Tabel 4.7. Eleverne blev spurgt til, om ansættelse i et privat firma, i den offentlige sektor eller at være selvstændig passede på dem. Generelt er indtrykket fra de afgivne svar, at den private sektor er en smule mere populær end den offentlige sektor. Det er dog usikkert, om svarene er drevet af holdninger til de to sektorer, eller det blot skyldes, at eleverne afgiver deres svar under hensyntagen til deres eget ønske om specifik uddannelse og sektoren, hvor personer med den givne uddannelse typisk får ansættelse. Hele 56 % af eleverne angiver, at det at være selvstændig passer godt eller rigtig godt på dem. Til sammenligning er ca. 8,3 % procent af arbejdsstyrken selvstændige i andet kvartal i 2014 (Danmarks Statistik 2014). Eleverne synes altså at have urealistisk høje forventninger til det attraktive i denne arbejdsform.

**Tabel 4.7** Elevernes ønsker til ansættelsesform og sektor

	Passer over- hovedet ikke på mig	Passer ikke så godt	Passer godt	Passer rigtig godt på mig	Intet svar	N
Ansæt i privat firma	113	253	720	432	281	1.799
	[0,07]	[0,17]	[0,47]	[0,28]		
Ansæt i den offentlige sektor	248	396	586	275	294	1.799
	[0,16]	[0,26]	[0,39]	[0,18]		
Selvstændig	252	414	486	359	288	1.799
	[0,17]	[0,27]	[0,32]	[0,24]		

Note: Rækkeprocent i firkantede parenteser for afgivne svar

Eleverne blev ligeledes spurgt til, hvem der influerer på deres ønsker til uddannelse. Elevernes svar er præsenteret i Tabel 4.8. Hele 96 % af eleverne svarer, at det passer godt eller passer rigtig godt, at deres egne interesser er afgørende for deres ønsker til uddannelse. Ligeledes synes forældre og øvrig familie at have en stor betydning. Her svarer 73 %, at det passer godt eller rigtig godt, at netop disse grupper influerer på ønsker til

uddannelse. Lidt overraskende synes betydningen af lærere, kammerater og UU-vejledere stort set at være den samme. 6-7 % svarer, at det passer rigtig godt, at disse grupper har indflydelse på valg af uddannelse, mens 25-30 % svarer, at det passer godt, at disse grupper har indflydelse. 23-30 % af eleverne svarer, at det overhovedet ikke passer på dem, at disse grupper havde nogen indflydelse. Samlet set viser Tabel 4.8, at det primært er egne interesser og familie, der er de vigtigste influenser for uddannelsesvalg. Lidt overraskende har kammerater ikke større betydning end lærere og UU-vejledere. Ligeledes er det værd at bemærke, at lærere og UU-vejledere har samme betydning. En forklaring kunne måske være, at lærerne kan sparre med eleverne under hensyntagen til elevernes niveau, mens UU-vejlederne kan bidrage med viden om de mange muligheder i uddannelsessystemet.

**Tabel 4.8** Influencer på elevernes valg af uddannelse

	Passer over- hovedet ikke på mig	Passer ikke så godt	Passer godt	Passer rigtig godt på mig	Intet svar	N
Mine egne interesser	22 [0,01]	42 [0,03]	461 [0,30]	1005 [0,66]	269	1.799
Mine forældre og øvrige familie	113 [0,07]	291 [0,19]	783 [0,51]	338 [0,22]	274	1.799
Mine lærere	371 [0,24]	682 [0,45]	372 [0,24]	94 [0,06]	280	1.799
Mine kammerater	350 [0,23]	637 [0,42]	434 [0,28]	102 [0,07]	276	1.799
Min UU-vejleder	450 [0,30]	504 [0,33]	462 [0,30]	106 [0,07]	277	1.799

Note: Rækkeprocent i firkantede parenteser for afgivne svar

Sluttelig blev eleverne spurgt til deres grad af ambition i forhold til uddannelse, job, løn og prestige. Eleverne kunne svare fra 1-10 og gennemsnittet er præsenteret i Tabel 4.9. Gennemsnittet ligger mellem 6,711 og 7,146. Mens niveauet for elevernes ambition med hensyn til uddannelse, job og løn ikke er signifikant forskellige, er de alle signifikant forskellige fra elevernes ambition med hensyn til prestige. En årsag til dette kan være, at eleverne har været usikre på, hvad prestigebegrebet dækker over, givet de også blev spurgt til deres ambitioner i forhold til uddannelse, job og løn.

**Tabel 4.9** Elevernes grad af ambition

	Gennemsnit	Standardafvigelse	N
I forhold til uddannelse	7,094	1,919	1.523
I forhold til job	7,146	1,905	1.521
I forhold til løn	7,028	1,933	1.518
I forhold til prestige	6,711	1,995	1.502



## 4.4 Veje efter 9. klasse

Tabel 4.10 viser elevernes uddannelsesmæssige status i henholdsvis første og andet år efter afsluttet 9. klasse. Tabellen er baseret på registerdata og viser igangværende uddannelse på måletidspunktet. Kategorierne grundskole (dvs. 10. klasse) og forberedende uddannelser er slået sammen, således enkeltpersoner ikke kan identificeres. Desværre tillader datavinduet ikke at belyse afsluttet ungdomsuddannelse, men i alt 904 elever afsluttede 10. klasse i 2013. Dette er ærgerligt, da påbegyndelse og gennemførelse af ungdomsuddannelse ikke er to sider af samme sag jf. (Jensen & Nielsen 2010). Antallet af elever, der afsluttede 10. klasse i 2013, korresponderer ikke fuldstændig med antallet af elever, der i 2013 var i gang med 10. klasse. Dette dækker dels over elever, der ikke gennemførte 10. klasse, og dels over elever, der påbegyndte en ungdomsuddannelse, droppede ud men alligevel nåede at afslutte en 10. klasse i 2013.

Cirka halvdelen af eleverne (52 %) efterfølger 9. klasse med 10. klasse eller forberedende uddannelse. Dette stemmer overens med opgørelsen i (Danmarks Evalueringsinstitut 2011) hvilket indikerer, at eleverne i stikprøven er forholdsvist repræsentative i forhold som populationen som helhed, hvilket kan tolkes positivt i forhold til den eksterne validitet af rapportens resultater. Cirka 26 % påbegynder en almengymnasial uddannelse efter 9. klasse, mens ca. 11 % påbegynder en erhvervsgymnasial uddannelse. Cirka 7 % påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse, mens ca. 5 % ikke påbegynder nogen form for uddannelse i det danske system efter afsluttet 9. klasse. En lille del af disse (12 elever) observeres ikke i data og kan derfor principielt være elever, som påbegynder en ungdomsuddannelse i udlandet. 76 elever (ca. 4 %) påbegynder ingen uddannelse. Disse må formodes at være jobsøgende eller eventuelt beskæftigede.

I andet år efter afsluttet 9. klasse er langt den overvejende del af eleverne (ca. 92 %) i gang med en ungdomsuddannelse, mens 23 elever (svarende til lidt over 1 %) stadig er i gang med grundskolen. Af de resterende 128 elever er 121 ikke under uddannelse, mens 7 elever ikke er observeret i data. Som diskuteret i Afsnit 0 viste seneste opdatering af Profilmodellen, at 93 % af 2012-ungdomsårgangen må forventes at få en ungdomsuddannelse (Styrelsen for It og Læring 2014). Profilmodellen og tallene præsenteret i Tabel 4.10 er ikke direkte sammenlignelige på grund af Profilmodellens lange tidshorisont. Dog viser Tabel 4.10 med al tydelighed, at eleverne er bevidste om vigtigheden af uddannelse over grundskoleniveau. Tabel 4.10 viser desuden, at de gymnasiale uddannelsers er yderst populære. Af de 1.654 personer, der er i gang med en ungdomsuddannelse, er hele 82 % i gang med en gymnasial uddannelse, mens blot 18 % er i gang med en erhvervsfaglig uddannelse.

**Tabel 4.10** Igangværende uddannelse henholdsvis første og andet år efter 9. klasse

	Status første år efter 9. klasse (2013)		Status andet år efter 9. klasse (2014)	
Grundskole og forberedende uddannelser	935	52,0 %	17	0,9 %
<i>heraf efterskole</i>	404	22,5 %	6	0,3 %
Almengymnasiale uddannelser	458	25,5 %	947	52,6 %
Erhvervsgymnasiale uddannelser	196	10,9 %	406	22,6 %
Erhvervsfaglige grund-, praktik- og hovedforløb	122	6,8 %	301	16,7 %
Status ukendt	88	4,9 %	128	7,1 %
<i>heraf ingen uddannelse</i>	76	4,2 %	121	6,7 %
<i>heraf ikke observeret i data</i>	12	0,7 %	7	0,4 %
<b>Total</b>	<b>1.799</b>	<b>100,0 %</b>	<b>1.799</b>	<b>100,0 %</b>

Note: Kategorier er slået sammen, således enkeltpersoner ikke kan identificeres

## 5 Eksamensresultater og påbegyndelse af ungdomsuddannelse

For i dybden at belyse betydningen af forskellige baggrundsfaktorerers samvariation med elevernes eksamensresultater og påbegyndelse af ungdomsuddannelse, præsenteres i dette kapitel resultaterne af forskellige estimationer. I afsnit 5.1 præsenteres analyserne af elevernes eksamensresultater, mens analyserne af påbegyndelse af ungdomsuddannelse præsenteres i afsnit 5.2. Som forklarende variable er i begge tilfælde anvendt både register- og surveybaserede variable. Det er vigtigt at pointere, at resultaterne ikke umiddelbart kan tolkes kausalt, da modellerne alene estimeres under antagelse af betinget uafhængighed. Det vil sige, at det principielt ikke kan afvises, at der eksisterer faktorer, som både påvirker de forklarende variable og de forskellige udfald. Er det tilfældet, vil parameterestimererne til de forklarende variable blive skæve i forhold til årsagssammenhængen. At estimationsresultaterne alligevel er interessante og værd at præsentere, skyldes det forhold, at kombinationen af register- og surveydata muliggør kontrol af en lang række af de faktorer, som teoretisk må forventes at påvirke de forskellige udfald. Desuden giver analyserne indblik i vigtigheden af centrale elementer i LP-modellen i forhold til betydningen for, hvad der er grundskolens formål – nemlig at være grundlag for yderligere uddannelse.

### 5.1 Eksamensresultater

Estimationsresultaterne med eksamenskarakterer som afhængig variabel præsenteres i Tabel 5.1-Tabel 5.2. I alle estimationer er gennemsnittet af eksamenskarakterer i bundne prøver anvendt som udfald, og modellerne er estimeret ved mindste kvadraters metode (OLS). I enkelte specifikationer er der inkluderet skole fixed effects, hvilket betyder, at der implicit tages højde for uobserverbare faktorer på skoleniveau. Disse estimationer benævnes i det følgende som FE-estimationer men er i princippet det samme som OLS med skole-specifikke kontrolvariable. Manglende oplysninger i forbindelse med sumfaktorerne og variable for forældre er alle estimationer håndteret ved at kode variablene med et nul og inkludere indikatorvariable for de manglende oplysninger. Estimererne til disse indikatorvariable samt forældrevariable er ikke præsenteret i tabellerne for overskuelighedens skyld. Standardfejlene er i alle estimationer klyngekorrigerede på skoleniveau. Der anvendes i alle estimationer data på 44 skoler. Det skal påpeges, at analyserne ikke giver grundlag for at tolke estimationsresultaterne kausalt. Resultaterne giver altså ikke grundlag for at postulere årsagssammenhænge med derimod blot afdække samvariation.

I Tabel 5.1 kolonne 1 og 2 regresseres gennemsnittet af eksamensresultaterne i de bundne prøver på baggrundskaraktistika for henholdsvis eleverne alene og både elever og deres forældre samlet. Estimationen foretages ved OLS. Kolonne 1 viser ikke overraskende, at piger generelt klarer sig bedre end drenge. Gennemsnittet af eksamenskarakterer i bundne prøver blevet standardiseret, hvilket vil sige, at variabelen er blevet fratrukket sit gennemsnit og divideret med sin standardafvigelse. Hvis man approksimerer karakterfordelingen med en standardnormalfordeling, vil 95 % af eleverne forventeligt have en karakter, der ligger inden for spændet  $\pm 2$  standardafvigelser. Dette giver et udgangspunkt for at vurdere størrelsen på de estimerede parametre. Parameterestimatet til indikatorvariablen pige kan altså tolkes således, at piger alt andet lige i gennemsnit får 0,239 standardafvigelser højere karakter end drenge. Elever med ikke-vestlig baggrund klarer sig alt andet lige dårligere end etniske danske elever og elever med vestlig baggrund. I gennemsnit scorer de 0,861 standardafvigelserne lavere eksamenskarakterer, hvilket må siges at være markant lavere.

Estimaterne i kolonne 1 viser ligeledes, at elever fra splittede familier, eller elever der bor uden deres forældre, klarer sig dårligere end elever, der bor med begge forældre (referencetegorien). Endelig viser resultaterne i kolonne 1, at der ikke er nogen samvariation mellem, om eleverne bor sammen med søskende og deres eksamensresultater.

I kolonne 2 inkluderes forældrevariable sammen med elevvariablene. Parameterestimerne til forældrevariable vises ikke, da de ikke har selvstændig interesse. Listen over forældrevariable kan findes i Tabel 3.2. Sammenlignes estimerne i kolonne 1 og 2 ses, at de er relativt stabile. Estimatet til indikatorvariablen for ikke-vestlig baggrund stiger en smule, hvilket indikerer, at der er en samvariation mellem forældrevariablene og det at have en ikke-vestlig baggrund. Årsagen er (vises ikke) en positiv samvariation mellem forældres uddannelsesniveau og eksamensresultater og det forhold, at forældre til elever med ikke-vestlig baggrund generelt er lavere uddannet. Samme mønster tegner sig for elever, der ikke bor med begge forældre. Estimatet til elever, der bor uden deres forældre, er ikke længere signifikant i kolonne 2 men dog ikke signifikant forskellig fra estimatet i kolonne 1. Dette estimat skal ikke tillægges stor betydning, da det kun er ca. 1 % af eleverne, der bor uden deres forældre, hvilket også betyder, at estimatet er vedhæftet en betydelig usikkerhed. Det skal bemærkes, at forklaringsgraden,  $R^2$ , stiger betragteligt fra 0.092 til 0.226 ved inklusionen af forældrevariable<sup>10</sup>.

I kolonne 3-5 i Tabel 5.1 estimeres determinanter for eksamensresultater med skole fixed effects, hvilket reelt vil sige, at der automatisk inkluderes en indikatorvariabel for hver skole, der figurerer i analysen. Som tabellen indikerer, indeholder data oplysninger om elever fra 44 forskellige skoler. Estimationerne er udført med Stata-kommandoen areg, således det er muligt at sammenligne forklaringsgraden på tværs af OLS og FE-estimationerne. I kolonne 3 reestimeres modellen i kolonne 2 med elev- og forældrevariable. Forklaringsgraden stiger en smule fra 0,226 til 0,271, mens de øvrige parametre er bemærkelsesværdigt konstante. Det kan tolkes således, at skolerne ikke kompenserer for betydningen af social baggrund, men at fagligheden (eller andre forhold) på visse skoler er højere end andre, og at skolerne derved bidrager til at sikre eleverne højere eksamenskarakterer. I kolonne 4 inkluderes elevernes selvvurderede evner blandt sættet af forklarende variable. Ikke overraskende har variabelen stor prædiktiv styrke for elevernes resultater. Det er værd at bemærke, hvordan de øvrige parameterestimer påvirkes, når selvvurderede evner inkluderes som forklarende variabel. Ændringerne er ikke store men peger alligevel i retningen af en tendens. Piger synes at undervurdere egne evner, da parameterestimatet til pige stiger ved inklusionen af elevernes selvvurderede evner. Omvendt synes elever med ikke-vestlig baggrund og elever fra splittede familier ikke at vurdere deres evner så lave, at det alene kompenserer for betydningen af deres baggrund. Slutteligt inkluderes i kolonne 5 lærernes vurdering af elevernes evner. Lærervurderingerne er inkluderet som indikatorvariable for forudsætninger henholdsvis under og over middel sammenlignet med øvrige elever i klassen. Forklaringsgraden stiger markant fra 0,430 i kolonne 4 til 0,617 i kolonne 5 og generelt reduceres betydningen af alle øvrige forklarende variable. Forudsætninger under middel prædikter ikke overraskende lavere eksamensresultater, mens det modsatte gælder for forudsætninger over middel. Estimerne har kvalitativt samme betydning for de to variable. Det lader med andre ord til at være tilfældet, at lærerne er ganske gode til at vurdere elevernes evner. At lærerne ikke i større grad evner at forudsige elevernes eksamensresultater, kan til dels skyldes, at de inkluderede variable ikke er finmaskede nok.

---

<sup>10</sup> Forklaringsgraden vil rent teknisk altid kun kunne forblive den samme eller stige ved inklusion af yderligere kontrolvariable. Dog må forældrevariablene forventes at samvariere med de øvrige forklarende variable, hvorfor de entydigt er relevante at inkludere.

**Tabel 5.1** Determinanter for eksamensresultater

	OLS		Skole fixed effects		
Pige	0,239*** (0,059)	0,232*** (0,056)	0,230*** (0,057)	0,288*** (0,041)	0,183*** (0,034)
Ikke-vestlig baggrund	-0,861*** (0,123)	-0,613*** (0,117)	-0,623*** (0,121)	-0,561*** (0,115)	-0,372*** (0,105)
Bor med én forælder	-0,352*** (0,064)	-0,229*** (0,064)	-0,224*** (0,063)	-0,153** (0,052)	-0,134** (0,045)
Bor med én forælder og dennes partner	-0,441*** (0,052)	-0,286*** (0,053)	-0,285*** (0,056)	-0,213*** (0,055)	-0,182*** (0,050)
Bor uden forældre	-0,616** (0,214)	-0,372 (0,250)	-0,372 (0,252)	-0,046 (0,235)	-0,077 (0,158)
Bor blandt flere børn	0,039 (0,060)	-0,029 (0,047)	-0,025 (0,047)	-0,056 (0,042)	-0,072 (0,037)
Elevernes vurdering af egne evner <sup>†</sup>				0,474*** (0,028)	0,253*** (0,025)
Forudsætninger under middel <sup>‡</sup>					-0,710*** (0,051)
Forudsætninger over middel <sup>‡</sup>					0,754*** (0,050)
Forældrevariable	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja
Skoler i FE-analyse	-	-	44	44	44
R <sup>2</sup>	0,092	0,226	0,271	0,430	0,617
Observationer	1.799	1.799	1.799	1.799	1.799

Note: Klyngekorrigerede standardfejl på skoleniveau i parenteser. \*p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\*p < 0.001. Skole fixed effects er estimeret med Stata-kommandoen areg, således R<sup>2</sup> er sammenlignelig på tværs af OLS og FE-estimationerne. <sup>†</sup>Baseret på elevernes svar til "Generelt i skolen" i elevernes vurdering af egne evner præsenteret i Tabel 4.2. <sup>‡</sup>Baseret på lærernes svar til "Elevens evnemæssige forudsætninger sammenlignet med andre elever i klassen" er i lærernes vurdering af elevernes forudsætninger præsenteret i Tabel 4.3. Manglende svar er for begge variable kodet med et nul, og der er inkluderet indikatorvariable for manglende observationer (ikke vist). Referencekategorien er "Forudsætninger på middel niveau".

Tabel 5.2 udnytter datarigdommen i LP-datasættet til at belyse "blødere" faktorerers betydningen for elevernes skolefaglige præstationer. Konkret udvides skole fixed effects-modellen præsenteret i Tabel 5.1, kolonne 4 med de fem forskellige sæt af faktorer præsenteret i Tabel 3.3 successivt. Endelig inkluderes alle fem sæt af faktorer samlet, således Tabel 5.2 i alt præsenterer resultaterne af seks forskellige estimationer. For overskuelighedens skyld er parameterestimererne til registervariable for elever samt deres forældre ikke vist i Tabel 5.2. Inklusion af de forskellige sumfaktorer medvirker til at belyse betydningen af de elementer, som er centrale i forbindelse med skolernes arbejde med LP-modellen. Der henvises til Kapitel 6 for en generel diskussion af kernelementer i LP-modellen og deres betydning for elevernes udbytte af deres skolegang.

I kolonne 1 inkluderes oplysninger om elevernes trivsel og adfærd. Alene oplysningerne vedrørende elevernes trivsel har signifikant betydning for elevernes skolefaglige præstationer. Sumfaktorerne er, som beskrevet, blevet standardiseret. Fortolkningen er således, at en standardafvigelse højere trivsel skønner 0,084 standardafvigelser højere eksamens karakterer. Lidt overraskende har undervisnings- og læringshæmmende adfærd, social isolation, udadreagerende adfærd samt alvorlige adfærdsproblemer ingen signifikant betydning for elevernes skolefaglige præstationer. En årsag til dette kan være, at betydningen af dis-

se elementer kovarierer med øvrige faktorer, som har betydning for skolefaglige præstationer. I forhold til trivsel er det ikke entydigt, hvilken vej kausaliteten går. Trives eleverne eksempelvis godt, fordi de generelt klarer sig godt i skolen, finder sig til rette og kan følge med, eller er trivsel en forudsætning for at klare sig godt i skolen? Der kan argumenteres for begge scenarier. Dette fordrer naturligvis et svar på spørgsmålet om, hvad resultaterne af estimationen så kan bruges til, hvis kausaliteten ikke kan udredes. Svaret på dette spørgsmål ligger i muligheden for at anvende måling af trivsel som et screeningsværktøj i forhold til, om skolen lykkes med sin mission. På samme vis, som det er relevant at måle på og styre efter elevernes skolefaglige præstationer, giver det mening at måle på og styre efter elevernes trivsel, da der åbenlyst er en sammenhæng mellem skolefaglige præstationer. I det lys, kan det kun bifaldes, at der med inspirationen fra de nationale test, er indført en årlig national trivselsmåling i folkeskolen (Styrelsen for It og Læring 2015).

Kolonne 2 i Tabel 5.2 vises resultaterne af en estimation, hvor elevernes vurdering af deres relation til lærere og elever er inkluderet. Ingen af disse variable har signifikant betydning for elevens skolefaglige præstationer. I kolonne 3 inkluderes oplysninger om undervisningen. Her ses det, at struktur i undervisningen har en signifikant positiv betydning for eksamenskaraktererne. Nærstuderes de forskellige items, som ligger til grund for sumfaktoren "Struktur i undervisningen" (se Bilagstabel 5.2) synes dette resultat ikke overraskende. Jo mindre tid læreren skal bruge på at få ro i klasse, og i jo højere grad både elever og lærere møder præcist til timerne, jo mere effektiv undervisningstid er der til rådighed, hvorfor de skolefaglige præstationer alt andet lige også må forventes at blive højere. Dette resultat er i overensstemmelse med mekanismerne i for eksempel (Krassel & Heinesen 2014) og (Eriksen, Nielsen & Simonsen 2014) omhandlende henholdsvis betydningen af klassestørrelse og mobning. Elementer, der "stjæler" tid fra effektiv undervisningstid, må alt andet lige give lavere skolefaglige præstationer<sup>11</sup>. På den anden side er der formentlig også tale om en selektionseffekt i forhold til betydningen af struktur i undervisningen. Dygtige elever må alt andet lige forventes at svare positivt på spørgsmålene "rækker du hånden op for at svare på spørgsmål fra lærerne i timerne?", "taler lærerne i timerne på en måde, så du forstår, hvad de siger og mener?" og "får du spørgsmål fra læreren i timerne, som du svarer på?" hvilket influerer sumfaktoren positivt.

I kolonne 4 inkluderes elevvurderet selvkontrol og selvopfattelse. Parameterestimerne til disse sumfaktorer er ikke signifikante. Sumfaktoren selvkontrol baserer sig kun på to items og Crombachs alpha er lav, hvilket kan forklare den manglende signifikans. I forhold til selvopfattelse er det overraskende, at den ikke er signifikant, men det er som sådan positivt. Eleven "straffes" så at sige ikke med lave eksamensresultater, hvis eleven kæmper med selvtilliden og troen på egne evner. Det er uden tvivl negativt for eleven på et personligt plan, hvis selvopfattelsen er lav, men estimationsresultatet tilsiger, at det er ukorreleret med, hvordan eleven klarer sig.

Lærernes vurderinger af elevernes sociale kompetencer inkluderes som forklarende variable i kolonne 5. Lærernes vurderinger afdækker fem aspekter af elevernes sociale kompetencer: tilpasning til skolens normer, selvkontrol, selvhævdelse, empati og retfærdighed og indordning. Parameterestimerne til alle fem sumfaktorer er signifikante. De fire første påvirker eksamensresultatet positivt, mens graden af indordning påvirker eksamensresultaterne negativt. Sammenholdt med resultaterne i Tabel 5.1 lader det til, at mere end blot de rette forudsætninger spiller ind på elevernes eksamensresultater. Læringen foregår i et socialt miljø, og det er afgørende for elevernes læring, at de forstår at afkode de sociale normer og tilpasse deres adfærd således, at de kan indgå et i fungerende læringsmiljø. Det

<sup>11</sup> I forhold til klassestørrelse er det teoretiske argument, at jo større klasse, jo flere potentielle elever, der forstyrrer undervisningen, jo lavere effektiv undervisningstid (Lazear 2001).

er både vigtigt, at eleverne opfører sig, som det forventes med hensyn til deltagelse, forstår at tøjle egne frustrationer og lade andre elever få plads og rum. Resultaterne peger dog også i retningen af, at det er positivt, hvis eleverne evner at indgå i læringsmiljøet med kritisk refleksion. Lærernes vurdering af elevernes evne til empati og retfærdighed har positiv betydning for eksamensresultaterne og dækker over elevernes evne til at sige fra over for uretfærdighed (se Bilagstabel 7.4). Estimatet til lærervurderet evne til indordning er negativt, hvilket umiddelbart kan overraske. Årsagen til dette relaterer sig formentlig ligeledes til elevens evne til kritisk refleksion. Hvis indordning dækker over manglende stillingtagen, og at eleven blot "flyder med strømmen", synes det oplagt, at det ikke samvarierer med gode skolefaglige præstationer.

I kolonne 6 inkluderes alle sumfaktorer på en gang. Generelt vedbliver de fleste sumfaktorer med at være signifikante og parameterestimaterne er relativt konstante, hvilket indikerer, at de forskellige faktorer faktisk dækker over noget forskelligt. I tillæg bliver enkelte nye parameterestimater signifikante. Specifikt estimeres et positivt signifikant resultat til undervisnings- og læringshæmmende adfærd og et negativt estimat til gode faglige relationer blandt eleverne. Begge estimater forekommer kontraintuitive, men resultaterne skal formentlig tages med forbehold på grund af det store antal forklarende variable. Sammenlignes  $R^2$  på tværs af estimationerne i Tabel 5.2 ses det, at det største bidrag til forøgelsen af forklaringsgraden kommer fra de lærervurderede sociale kompetencer.

**Tabel 5.2** Determinanter for eksamensresultater med faktoroplysninger

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Trivsel	0,084** (0,030)					0,051* (0,023)
Undervisnings- og læringshæmmende adfærd	-0,004 (0,029)					0,065* (0,029)
Social isolation	0,032 (0,026)					0,002 (0,026)
Udadreagerende adfærd	-0,035 (0,032)					-0,002 (0,029)
Alvorlige adfærdsproblemer	0,047 (0,035)					0,010 (0,027)
God relation til klasselæreren		0,040 (0,033)				-0,006 (0,038)
Gode faglige relationer blandt eleverne		-0,051 (0,026)				-0,060* (0,024)
Gode sociale relationer blandt eleverne		0,011 (0,019)				-0,009 (0,022)
Variation i undervisningen			-0,025 (0,025)			-0,006 (0,021)
Struktur i undervisningen			0,133*** (0,027)			0,091** (0,026)
Anerkendelse fra læreren			-0,072* (0,029)			-0,053* (0,025)
Selvkontrol (elevvurderet)				0,004 (0,024)		0,004 (0,019)
Selvopfattelse				-0,009 (0,024)		-0,023 (0,025)
Tilpasning til skolens normer					0,407*** (0,033)	0,404*** (0,036)
Selvkontrol (lærervurderet)					0,091* (0,044)	0,088* (0,043)
Selvhævdelse					0,070* (0,028)	0,065* (0,026)
Empati og retfærdighed					0,057* (0,027)	0,047 (0,027)
Indordning					-0,162*** (0,028)	-0,160*** (0,033)
Registervariable på elever	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Forældrevariable	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Skoler i FE-analyse	44	44	44	44	44	44
R <sup>2</sup>	0,443	0,442	0,451	0,440	0,549	0,564
Observationer	1.799	1.799	1.799	1.799	1.799	1.799

Note: Klyngekorrigerede standardfejl på skoleniveau i parenteser. \*p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\*p < 0.001. Skole fixed-effects estimationerne er estimeret med Stata-kommandoen areg, således R<sup>2</sup> er sammenlignelig på tværs af OLS og FE-estimationerne

## 5.2 Påbegyndelse af ungdomsuddannelse

Estimationsresultaterne med påbegyndelse af ungdomsuddannelse som afhængig variabel præsenteres i Tabel 5.3-Tabel 5.4. Påbegyndt ungdomsuddannelse observeres både første og andet år efter afsluttet 9. klasse, og da en stor del af eleverne tager 10. klasse med i enten grundskolen eller på en efterskole, anvendes to forskellige afhængige variable. I Tabel 5.3 præsenteres resultater for status første år efter afsluttet 9. klasse, hvor den af-



hængige variabel tager fem udfald: 10. klasse, efterskole, gymnasial uddannelse, erhvervsuddannelse og ikke i uddannelse. Tabel 5.4 præsenterer på samme måde resultater for status andet år efter afsluttet 9. klasse, hvor den afhængige variabel tager tre udfald: gymnasial uddannelse, erhvervsuddannelse og ikke i uddannelse. I Tabel 5.3 ses bort fra de 12 observationer, der ikke er observeret i data, mens der i Tabel 5.4 ses bort fra 24 personer, der enten ikke er observeret i data eller er i gang med grundskole eller forberedende uddannelse. Begge tabeller viser marginale effekter af en multinomial logit-estimation<sup>12</sup>. Bemærk, at koefficienterne summerer til 0 på tværs af rækkerne, og koefficienterne kan tolkes som den procentuelle ændring i tilstrømningen til de forskellige uddannelser, når den forklarende variabel ændres med en enhed. Da sumfaktorerne er standardiserede, svarer en enhed til en ændring med en standardafvigelse. Igen skal det bemærkes, at resultaterne ikke skal tolkes kausalt, men viser betinget samvariation mellem udfald og forklarende variable. Desuden skal det bemærkes, at påbegyndelse af ungdomsuddannelse og gennemførelse af ungdomsuddannelse er to vidt forskellige ting. Desværre tillader datavinduet ikke at belyse gennemførelse af ungdomsuddannelse, hvilket absolut vil være at foretrække. Påbegyndelse af ungdomsuddannelse er med andre ord et relativt nemt og uforpligtende valg, mens gennemførelse kræver både indsats og vedholdenhed.

I Tabel 5.3 viser eksamenssnittet sig ikke overraskende som en stærk determinant for påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Jo højere eksamenssnit, jo større sandsynlighed er der for, at eleven påbegynder en gymnasial uddannelse direkte efter 9. klasse. Omvendt prædiker lavere eksamenssnit større sandsynlighed for påbegyndelse af 10. klasse i grundskolen og i lidt mindre omfang påbegyndelse af efterskole eller erhvervsuddannelse. Eksamensgennemsnittet har lidt overraskende ikke nogen betydning for udfaldet "Ikke i uddannelse". Det kan formentlig forklares ved, at relativt få personer befinder sig i denne kategori. (Wooldridge 2002)

Ligesom eksamensgennemsnittet prædiker flere af sumfaktorerne påbegyndelse af ungdomsuddannelse efter 9. klasse. Høj trivsel er fremmede for påbegyndelse af gymnasial uddannelse på bekostning af efterskole og erhvervsuddannelse, mens undervisnings- og læringshæmmende adfærd prædiker ophold på en efterskole. Det resultat skyldes formentlig, at flere efterskoler netop har specialiseret sig i at undervise disse elever. Interessant er det, at resultatet er det modsatte for udadreagerende adfærd. Her mindskes sandsynligheden for påbegyndelse af efterskole. Social isolation prædiker påbegyndelse af gymnasial uddannelse, hvilket måske kan forklares med tilstedeværelsen af "nørder", mens alvorlige adfærdsproblemer ikke har signifikant betydning. Dette er ikke overraskende, da relativt få elever har alvorlige selvrapporterede adfærdsproblemer. Det kan ligeledes drages i tvivl, om eleverne rent faktisk svarer troværdigt på spørgsmål vedrørende alvorlige adfærdsproblemer, da spørgsmålene er relativt personlige (se Bilagstabel 3.5). Lidt overraskende har relationer til læreren og til eleverne ikke nogen betydning for påbegyndelse af ungdomsuddannelse efter 9. klasse. En årsag til dette resultat kan være, at sådanne relationer slår ud på andre parametre såsom trivsel og social isolation. I forhold til undervisningen findes kun et enkelt signifikant estimat. Her øger anerkendelse fra læreren sandsynligheden for, at eleven påbegynder 10. klasse i grundskolen. En forklaring på dette resultat kan være, at visse elever foretager deres uddannelsesvalg baseret på viden om, hvilke lærere de vil få i 10. klasse. Elevvurderet selvkontrol har ikke signifikant betydning, mens god selvopfattelse prædiker påbegyndelse af en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse. Forklaringen på dette er formentlig, at elever med god selvopfattelse også har klare mål og drømme og derfor i højere grad ved, hvad de vil. Dette står i kontrast til resultaterne i Tabel 5.3, hvor selvopfattelse ikke havde prædikativ styrke i forhold

<sup>12</sup> Multinomial logit-estimation bygger (blandt andet) på en antagelse om uafhængighed af irrelevante alternativer (Wooldridge 2002). Rapporten anerkender de metodiske antagelser, men det ligger uden for rapportens fokus at dykke yderligere ned i dem.

til eksamenskarakterer. Der synes således at være grundlag for at støtte elever, der kæmper med lav selvopfattelse, i gang med uddannelse over grundskoleniveau, da de alt andet lige har de faglige kvalifikationer. Blandt de lærervurderede sociale kompetencer slår kun få ting ud og med begrænset signifikans. Dette er overraskende i forhold til resultaterne præsenteret i Tabel 5.2, for lærervurderende sociale kompetencer havde stor indflydelse på eksamenskaraktererne.

Den sidste gruppe af præsenterede estimater i Tabel 5.3 er til registerbaserede variable. Ikke overraskende er piger mindre tilbøjelige til at vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. klasse. Estimerne indikerer derimod, at piger er mere tilbøjelige til at tage 10. klasse med enten i grundskolen eller på en efterskole. Disse resultater er dog ikke signifikante. Endelig viser estimerne med al tydelighed, at efterskole er en sjældent anvendt uddannelsesmulighed blandt elever med ikke-vestlig baggrund, samt at efterskole er mindre hyppigt anvendt i splittede familier (dog er ikke alle estimer signifikante). Forklaringen kan i begge tilfælde være begrænsede økonomiske ressourcer i familierne, hvorfor de vælger de forholdsvis bekostelige efterskoleophold fra.

**Tabel 5.3** Påbegyndelse af ungdomsuddannelse første år efter afslutning på 9. klasse

	(1) 10. klasse	(2) Efterskole	(3) Gymnasial uddannelse	(4) Erhvervsud- dannelse	(5) Ikke i ud- dannelse
Eksamenssnit (bundne prøver)	-0,131*** (0,014)	-0,035** (0,013)	0,220*** (0,012)	-0,053*** (0,010)	-0,000 (0,005)
Trivsel	0,015 (0,013)	-0,033** (0,011)	0,045*** (0,013)	-0,020* (0,008)	-0,008 (0,008)
Undervisnings- og læringshæmmende adfærd	-0,005 (0,017)	0,040** (0,014)	-0,048** (0,018)	0,002 (0,008)	0,011 (0,010)
Social isolation	0,003 (0,015)	-0,026* (0,013)	0,031* (0,012)	-0,008 (0,007)	-0,000 (0,007)
Udadreagerende adfærd	0,030* (0,014)	-0,054*** (0,015)	0,019 (0,016)	0,015* (0,007)	-0,010 (0,006)
Alvorlige adfærdsproblemer	0,007 (0,013)	0,008 (0,016)	0,019 (0,013)	0,004 (0,005)	-0,039* (0,018)
God relation til klasselæreren	-0,015 (0,012)	-0,001 (0,014)	0,009 (0,013)	-0,001 (0,007)	0,007 (0,006)
Gode faglige relationer blandt eleverne	-0,012 (0,014)	0,019 (0,015)	-0,007 (0,015)	0,004 (0,009)	-0,004 (0,008)
Gode sociale relationer blandt eleverne	0,023 (0,013)	-0,019 (0,013)	-0,012 (0,011)	-0,001 (0,007)	0,009 (0,008)
Variation i undervisningen	-0,002 (0,012)	-0,003 (0,012)	0,005 (0,010)	0,008 (0,006)	-0,008 (0,006)
Struktur i undervisningen	0,005 (0,014)	0,007 (0,013)	-0,016 (0,015)	-0,001 (0,006)	0,004 (0,008)
Anerkendelse fra læreren	0,040** (0,012)	-0,001 (0,011)	-0,023 (0,014)	-0,011 (0,007)	-0,004 (0,007)
Selvkontrol (elevvurderet)	0,003 (0,012)	0,001 (0,013)	-0,002 (0,010)	-0,008 (0,007)	0,006 (0,006)
Selvopfattelse	-0,049*** (0,013)	-0,015 (0,014)	0,033* (0,015)	0,029*** (0,006)	0,001 (0,007)
Tilpasning til skolens normer	-0,039* (0,017)	0,004 (0,018)	0,021 (0,017)	0,020** (0,007)	-0,006 (0,008)
Selvkontrol (lærervurderet)	0,023 (0,018)	-0,011 (0,017)	-0,012 (0,023)	-0,015 (0,008)	0,015 (0,009)
Selvhævdelse	0,001 (0,019)	0,027 (0,015)	-0,002 (0,019)	-0,017 (0,009)	-0,009 (0,008)
Empati og retfærdighed	-0,029* (0,015)	0,010 (0,014)	0,006 (0,017)	0,009 (0,007)	0,005 (0,006)
Indordning	0,013 (0,015)	0,005 (0,017)	-0,008 (0,021)	0,006 (0,008)	-0,017 (0,010)
Pige	0,040 (0,024)	0,023 (0,021)	-0,030 (0,024)	-0,051*** (0,014)	0,019 (0,012)
Ikke-vestlig baggrund	0,163* (0,067)	-0,394*** (0,110)	0,283*** (0,056)	-0,050 (0,032)	-0,002 (0,027)
Bor med én forælder	-0,003 (0,025)	-0,020 (0,029)	0,033 (0,031)	-0,014 (0,014)	0,003 (0,015)
Bor med én forælder og dennes partner	0,019 (0,031)	-0,094* (0,041)	0,084** (0,031)	-0,003 (0,018)	-0,006 (0,013)
Bor uden forældre	-0,000 (0,098)	-0,024 (0,100)	-0,063 (0,082)	0,066 (0,060)	0,022 (0,052)
Bor blandt flere børn	-0,018 (0,018)	-0,017 (0,020)	0,045 (0,027)	-0,007 (0,012)	-0,003 (0,010)
Pseudo $R^2$					0.246
Observationer					1.787

Note: Klyngekorrigerede standardfejl på skoleniveau i parenteser. \*p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\*p < 0.001. Tabellen viser marginale effekter udregnet på baggrund af en multinomial logit-estimation. Personer, der ikke er observeret i data, er ikke med i estimationen. Indikatorer for manglende observationer er udeladt

Tabel 5.4 præsenterer estimationsresultater med påbegyndelse af ungdomsuddannelse andet år efter afsluttet 9. klasse. Med påbegyndelse menes både de elever, der rent faktisk

påbegynder en ungdomsuddannelse i andet år efter afsluttet 9. klasse, men også elever, der er i gang med en ungdomsuddannelse påbegyndt i første år efter afsluttet 9. klasse. Som nævnt tager den afhængige variabel tre udfald: gymnasial uddannelse, erhvervsuddannelse samt ikke i uddannelse.

Første parameterestimatet er til en variabel, der angiver, om eleven har gennemført 10. klasse. Er det tilfældet, ses højere sandsynlighed for at påbegynde en gymnasial uddannelse. De øvrige resultater er i stort omfang i overensstemmelse med resultaterne præsenteret i Tabel 5.3 og højt eksamenssnit, og høj trivsel prædikterer da også påbegyndelse af en gymnasial uddannelse. Der er dog også forskelle. I modsætning til resultaterne i Tabel 5.3 prædikterer social isolation eksempelvis, at eleverne ikke påbegynder (eller er i gang med) nogen form for ungdomsuddannelse. Desuden, og lidt overraskende, prædikterer gode faglige relationer blandt eleverne påbegyndelse af erhvervsuddannelse. Det kunne måske forventes, at gode faglige relationer talte til fordel for en styrket lyst til at påbegynde en boglig/gymnasial uddannelse. I modsætningen til resultaterne i Tabel 5.3 spiller elevernes selvopfattelse ingen rolle for status i andet år. Dette kan indikere, at elever, der kæmper med selvopfattelsen, blot behøver lidt ekstra tid, før de er klar til at påbegynde en ungdomsuddannelse.

Blandt de lærervurderede sociale kompetencer prædikterer tilpasning til skolens normer og selvhævdelse påbegyndelse af gymnasial uddannelse på bekostning af erhvervsuddannelse. Selvhævdelse var ikke signifikant i Tabel 5.3, men den estimerede marginale effekt var forholdsvis stor for efterskole. Selvhævdelse synes altså først at prædiktere efterskole efterfulgt af gymnasial uddannelse. I modsat retning går indordning. Her prædikterer indordning påbegyndelse af erhvervsuddannelse på bekostning af ikke at påbegynde en ungdomsuddannelse. Endelig prædikterer de registerbaserede variable påbegyndelse som i Tabel 5.3. Piger og elever med ikke-vestlig baggrund er mere tilbøjelige til at påbegynde en gymnasial uddannelse end en erhvervsuddannelse. I modsætningen til Tabel 5.3 har familieforhold dog ingen betydning for status i andet år efter afsluttet 9. klasse.

**Tabel 5.4** Påbegyndelse af/igangværende ungdomsuddannelse andet år efter afslutning på 9. klasse

	(1) Gymnasial uddannelse	(2) Erhvervsuddannelse	(3) Ikke i uddannelse
Gennemført 10. klasse	0,087*** (0,018)	-0,029 (0,015)	-0,058*** (0,014)
Eksamenssnit (bundne prøver)	0,200*** (0,009)	-0,152*** (0,010)	-0,048*** (0,008)
Trivsel	0,025* (0,011)	-0,031*** (0,009)	0,006 (0,007)
Undervisnings- og læringshæmmende adfærd	-0,005 (0,012)	0,002 (0,011)	0,003 (0,008)
Social isolation	0,001 (0,010)	-0,022* (0,009)	0,020*** (0,005)
Udadreagerende adfærd	-0,010 (0,010)	0,010 (0,010)	-0,000 (0,008)
Alvorlige adfærdsproblemer	0,015* (0,007)	-0,006 (0,007)	-0,009 (0,006)
God relation til klasselæreren	-0,006 (0,009)	0,015 (0,008)	-0,009 (0,007)
Gode faglige relationer blandt eleverne	-0,019 (0,015)	0,032* (0,013)	-0,013 (0,010)
Gode sociale relationer blandt eleverne	0,001 (0,013)	-0,019 (0,014)	0,018 (0,010)
Variation i undervisningen	0,009 (0,009)	-0,000 (0,009)	-0,009 (0,006)
Struktur i undervisningen	-0,001 (0,013)	-0,007 (0,011)	0,008 (0,007)
Anerkendelse fra læreren	0,004 (0,008)	-0,008 (0,011)	0,004 (0,009)
Selvkontrol (elevvurderet)	-0,001 (0,008)	-0,003 (0,009)	0,005 (0,005)
Selvopfattelse	-0,004 (0,010)	0,013 (0,009)	-0,009 (0,007)
Tilpasning til skolens normer	0,029*** (0,009)	-0,023* (0,010)	-0,007 (0,008)
Selvkontrol (lærervurderet)	-0,007 (0,016)	-0,002 (0,014)	0,009 (0,011)
Selvhævdelse	0,031* (0,013)	-0,035** (0,012)	0,004 (0,011)
Empati og retfærdighed	-0,017 (0,009)	0,014 (0,009)	0,003 (0,008)
Indordning	-0,021 (0,014)	0,045*** (0,012)	-0,024* (0,011)
Pige	0,033** (0,012)	-0,038** (0,013)	0,005 (0,009)
Ikke-vestlig baggrund	0,111*** (0,030)	-0,123*** (0,026)	0,012 (0,016)
Bor med én forælder	-0,010 (0,018)	-0,003 (0,017)	0,013 (0,012)
Bor med én forælder og dennes partner	0,013 (0,020)	-0,032 (0,021)	0,020 (0,014)
Bor uden forældre	-0,096 (0,085)	0,043 (0,071)	0,053 (0,054)
Bor blandt flere børn	0,012 (0,015)	-0,011 (0,017)	-0,001 (0,016)
Pseudo R <sup>2</sup>		0.433	
Observationer		1.775	

Note: Klyngekorrigerede standardfejl på skoleniveau i parenteser. \*p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\*p < 0.001. Tabellen viser marginale effekter udregnet på baggrund af en multinomial logit-estimation. Personer i gang med grundskole eller forberedende uddannelser, samt der ikke er observeret i data, er ikke med i estimationen. Indikatorer for manglende observationer er udeladt

## 6 Konklusion

95-procent-målsætningen tilsigter, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal have uddannelse over grundskoleniveau. Med afsæt i denne målsætning belyser nærværende rapport, hvad der sikrer dels gode skolefaglige præstationer, og dels påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Rapporten bidrager til en omfangsrig og voksende litteratur ved at anvende meget detaljerede surveydata indsamlet i regi af LP-modellen, matchet med registeroplysninger fra Danmarks Statistik. LP-datasættet giver en unik mulighed for at belyse betydningen af en række aspekter, som normalt må udelades af kvantitative analyser. Herunder betydningen af elevernes selvvaluerede evner, ønsker til uddannelse og ansættelsesform, trivsel, adfærd, relationer til lærere og elever, undervisningsmiljøet, selvkontrol og selvopfattelse. Desuden indeholder data også observationer gjort af elevernes lærere.

Rapporten viser, at eleverne har ganske høje forventninger til deres uddannelsesniveau, hvilket indikerer, at eleverne er bevidste om vigtigheden af at besidde uddannelse over grundskoleniveau på fremtidens arbejdsmarked. Kun 4 % af eleverne mener eksempelvis, at det passer godt eller meget godt på dem at være ufaglærte, hvilket dog ikke efterlader meget rum, før 95-procent-målsætningen fejler. Ønsker og realiseringer er naturligvis ikke det samme, og de høje ambitioner i elevernes surveysvar er ikke fuldstændigt fulgt op af deres faktiske veje, målt i registrene. En mulig forklaring kan være, at eleverne har urealistisk høje forventninger til egne evner. Det er dog værd at bemærke, at svarene til elevernes vurdering af egne evner i forhold til resten af klassen er mere symmetrisk fordelt end lærernes vurderinger af elevens forudsætninger, sammenlignet med resten af klassen.

LP-modellens surveydata er for flere af spørgsmålenes vedkommende blevet kondenseret til sumfaktorer. I rapporten er disse sumfaktorer anvendt som forklarende variable i regressionsanalyserne. Elevernes vurdering af trivsel og struktur i undervisning har positiv, signifikant betydning for elevens eksamensresultater, mens relationer til øvrige lærere og elever, selvkontrol og selvopfattelse ikke har signifikant betydning. Kausaliteten mellem skolefaglige præstationer og elevernes vurdering af trivsel og struktur i undervisningen (og alle øvrige faktorer i øvrigt) kan ikke udredes af estimationsresultaterne. Dog synes estimationsresultaterne at indikere, at andre forhold end blot skolens faglige profil har indflydelse på, hvordan eleverne klarer sig. Det lader eksempelvis til, at det også er vigtigt, at eleverne trives for at præstere godt.

Et af de helt centrale elementer i LP-modellen er den systemiske tilgang. Traditionelt er problemer med manglende læringsudbytte blevet associeret med problemer ved den enkelte elev, og der er blevet skredet til handling, ofte på baggrund af udredning og foreslået indsats fra PPR og skolens leder i fællesskab. Med andre ord er analyse og konsekvenser traditionelt blevet givet af personer og enheder med en vis distance til den enkelte elevs dagligdag og undervisningsmiljø. Rapportens resultater illustrerer, at tankegangen i LP-modellen med at adskille analysedel og strategi- og handlingsdel og trække på lærerteamets observationer og ressourcer giver god mening al den stund, at lærerne ligger inde med tungtvejende oplysninger om eleverne. I den daglige kontakt med eleverne får lærerne værdifuld viden, som under de rette omstændigheder kan omsættes til succesfulde handlingsstrategier. Lærernes observationer vedrørende elevernes sociale kompetencer viste sig i analysen at have ganske stærk prædikativ styrke i forhold til elevens eksamensresultater. Rapporten dokumenterer med andre ord, at lærerne ligger inde med viden om elevernes sociale kompetencer, der er så fintmaskede, at de faktisk kan være med til at prædiktere eksamensresultater. I det lys synes det oplagt at forsøge med en systemisk

tilgang til løsning af udfordringer, da relevant viden allerede findes i systemet qua lærernes indsigt og viden om eleverne.

Lærernes vurdering af elevernes sociale kompetencer havde mindre betydning i forhold til at prædiktere påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Årsagen kan her være, at påbegyndelse af ungdomsuddannelse måske ikke er det rette udfald at undersøge. Ligesom det at opnå gode eksamenskarakterer kræver indsats og kræver vedholdenhed, kræver gennemførelse af ungdomsuddannelse det samme. Det ville derfor have været interessant at se, om lærernes vurderinger har prædikativ styrke for gennemførelse af ungdomsuddannelse. Der kan kun opfordres til, at sådanne analyser foretages, når data er til rådighed.

# Litteratur

Andersen, B.B. 2009, *Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole. Resultaterne af en interviewundersøgelse foretaget på 45 LP-skoler i Danmark*. Dafolo, Frederikshavn.

Andersen, A.M., Egelund, N., Jensen, T.P., Krone, M., Lindenskov, L. & Mejding, J. 2001, *Forventninger og færdigheder – Danske unge i en international sammenligning*, AKF, DPU og SFI, København.

Browning, M. & Heinesen, E. 2007, "Class Size, Teacher Hours and Educational Attainment", *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 109, no. 2, pp. 415-438.

Calmar Andersen, S., Jeppesen, M., Kirk, M., Lamhauge Rasmussen, C. & Slot, R. 2010, "School segregation in Danish public schools" in *International Perspectives on Countering School Segregation*, eds. J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven, Garant Uitgevers, Apeldoorn, pp. 99-113.

Danmarks Evalueringsinstitut 2011, *Karakteristik af 10.-klasse-elever. Del 1 i evalueringen af folkeskolens 10. klasse*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.

Danmarks Statistik 2014, "Danmark har tredjelaveste andel selvstændige i EU", *Nyt fra Danmarks Statistik*, no. 534.

Eriksen, T.L.M., Nielsen, H.S. & Simonsen, M. 2014, "Bullying in Elementary School", *Journal of Human Resources*, vol. 49, no. 4, pp. 839-871.

Espersen, L.D., Eiberg, M. & Andersen, D. 2011, *Veje til ungdomsuddannelse 2 - Kvalitative interview med skoleledere, lærere, elever og UU-vejledere (11:40)*, SFI - Det Nationale Institut for Velfærd, København.

Heinesen, E. 2009, "Estimating Class-Size Effects using Within-School Variation in Subject-Specific Classes", *The Economic Journal*, vol. 120, no. 545, pp. 737-760.

Houlberg, K., Andersen, V.N., Bjørnholt, B., Krassel, K.F. & Pedersen, L.H. 2016, *Country Background Report - Denmark. OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools*, KORA, Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Forskning og Analyse, København.

Humlum, M.K. & Smith, N. 2015, "Long-Term effects of School Size on Students' Outcomes", *Economics of Education Review*, vol. 45, pp. 28-43.

Jensen, V.M. & Nielsen, L.P. 2010, *Veje til ungdomsuddannelse 1 - Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse (10:24)*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.

Katznelson, N., Murning, S. & Pless, M. 2009, *Vejen mod de 95 % - en erfaringsopsamling fra Ungdomsuddannelse til alle projektet. Del 1*, Kommunernes Landsforening, København.

Krassel, K.F. 2014, *Essays in Economics of Education (PhD thesis)*, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus universitet, København.

Krassel, K.F. & Heinesen, E. 2014, "Class-size effects in secondary school", *Education Economics*, vol. 22, no. 4, pp. 412-426.



Kristoffersen, J.H.G., Krægpøth, M.V., Nielsen, H.S. & Simonsen, M. 2015, "Disruptive School Peers and Student Outcomes", *Economics of Education Review*, vol. 45, no. 4, pp. 1-13.

Landersø, R., Nielsen, H.S. & Simonsen, M. 2015, "School Starting Age and the Crime-Age Profile", *The Economic Journal*, accepted article, DOI 10.1111/eoj.12325.

Lazear, E.P. 2001, "Educational Production", *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 116, no. 3, pp. 777-803.

Nandrup, A.B. 2015, *Do Class Size Effects Differ across Grades? (Economics Working Papers 2015-07)*, Institut for Økonomi, Aarhus Universitet, Aarhus.

Nordahl, T. 2005, *Læringsmiljø og pedagogisk analyse - En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*, NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.

Nordahl, T., Aasen, A.M., Sunnevåg, A. & Qvortrup, L. 2012, *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler: Evaluering af arbejdet med modellen 2008-2011*, Dafolo, Frederikshavn.

Nordahl, T. & Egelund, N. 2009, *Billeder af situationen i den danske grundskole. Udvalgte resultater fra den første kortlægningsundersøgelse i LP-modellen i Danmark*, Dafolo, Frederikshavn.

Regeringen 2006, *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*, Statsministeriet, København.

Sievertsen, H.H. 2015, *En god start - Betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling (15:38)*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.

Styrelsen for It og Læring 2015, *Trivsel i folkeskolen 2015*, Styrelsen for It og Læring, København.

Styrelsen for It og Læring 2014, *Profilmodel 2013 - Ungdomsuddannelser: En fremskrivning af hvor stor en andel af en niende klasse årgang, der forventes at få mindst en ungdomsuddannelse*, Styrelsen for It og Læring, København.

Undervisningsministeriet 2004, *OECD-rapport om grundskolen i Danmark - 2004*, Undervisningsministeriet, København.

Undervisningsministeriet 1993, *Uddannelse til alle. Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget*, Undervisningsministeriets Forlag, København.

Wittrup, J. 2011, *Folkeskolens faglige kvalitet - Analyse af skolernes undervisningseffekt*, KREVI - Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut, Aarhus.

Wooldridge, J.M. 2002, *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*, 2nd edn, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

# Bilag 1 Dagsordner til LP-møder 1-3



## Dagsorden til LP-møde 1 – Opstart på ny udfordring

1. Strukturering af mødet – gennemgang af dagsorden	
2. Valg af udfordring Tag en runde om hvem, der har en relevant udfordring	
3. Den valgte udfordring Fokuspersonen beskriver udfordringen – husk at være konkret og undgå personkarakteristik	
4. Målet Beskriv den ønskede tilstand Konkret og målbar	
5. Videndeling Hvad ved vi, hvad ser vi, hvad sker der? Tænk i <b>aktør</b> -, <b>individ</b> - og <b>kontekstperspektiv</b> . Kun objektive beskrivelser – ingen analyse og fortolkning. Husk også de positive forhold – det der fungerer.	
6. Informationsindhentning aftales – valg af informanter, metoder og tidsplan Hvad har vi behov for at vide mere om (der er altid noget!)? Tænk i <b>aktør</b> -, <b>individ</b> - og <b>kontekstperspektiv</b> . Hvordan får vi den ønskede viden? Hvem gør hvad?	
7. Gennemgang af mødereferat og evt. dagsordenspunkter til næste møde	
8. Metakommunikation Hvordan har kommunikationen været? – stemning, tonefald, lydhørhed, kropssprog, sprogbrug....	

## Dagsorden til LP-møde 2 – Opretholdende faktorer og tiltag

1. Strukturering af mødet – gennemgang af dagsorden	
2. Videndeling af ny viden Hvad ved vi nu? Hvad har vi observeret?	
3. Analyse af problemet Opretholdende faktorer Hvilke forhold bidrager til at opretholde problemet? Fokuser på forhold, I har indflydelse på. Udfyld sammenhængscirklen med afsæt i <b>aktør-, individ- og kontekst- perspektivet</b>	
4. Strategier og tiltag Udarbejd strategier og tiltag (konkrete handlinger) til de opretholdende faktorer, I vælger at gøre noget ved Fokuser på <b>konteksten</b> Fokuser på det, der har størst sandsynlighed for at lykkes	
5. Information til andre kolleger Er der brug for at andre kolleger informeres om tiltagene og i så fald, hvem siger hvad til hvem?	
6. Aftale om evaluering Hvornår evaluerer vi? Hvilke tegn kan vi se på, om der er sket en ændring? OBS – ca. 4 uger	
7. Gennemgang af mødereferat og evt. dagsordenspunkter til næste møde	
8. Metakommunikation Hvordan har kommunikationen været? – stemning, tonefald, lydhørhed, kropssprog, sprogbrug.....	

## Dagsorden til LP-møde 3 – Evaluering

<b>1. Strukturering af mødet – gennemgang af dagsorden</b>	
<b>2. Evaluering</b> - er målet nået? Er udfordringen / problemet reduceret?	
<b>3. Gennemgang af hvert enkelt tiltag</b> Er tiltaget gennemført helt eller delvist eller slet ikke? Hvilken effekt har tiltaget haft – tegn på succes? Hvilke hindringer har der været for gennemførelse af tiltaget?	
<b>4. Hvilke tiltag fortsætter og hvilke skal revideres?</b>	
<b>5. Gennemgang af mødereferat og evt. dagsordenspunkter til næste møde</b>	
<b>8. Metakommunikation</b> Hvordan har kommunikationen været? – stemning, tonefald, lydhørhed, kropssprog, sprogbrug....	

## Bilag 2 Referatskabelon til LP-møder

Mødereferat



### Referat af LP-mødet

Dato:  
Tidspunkt:  
Deltagere:  
Referent:

### Opfølgning

Hvordan er der blevet arbejdet med udfordringen/situationen (cases) siden sidst?

### Ideer til nye udfordringer

Fælles brainstorm til nye cases, ideer skrives ned

**Valg af udfordring (case) som LP-gruppen vil arbejde videre med**

Beskrivelse af den valgte case

**Problemformulering, målformulering**

Problemformulering

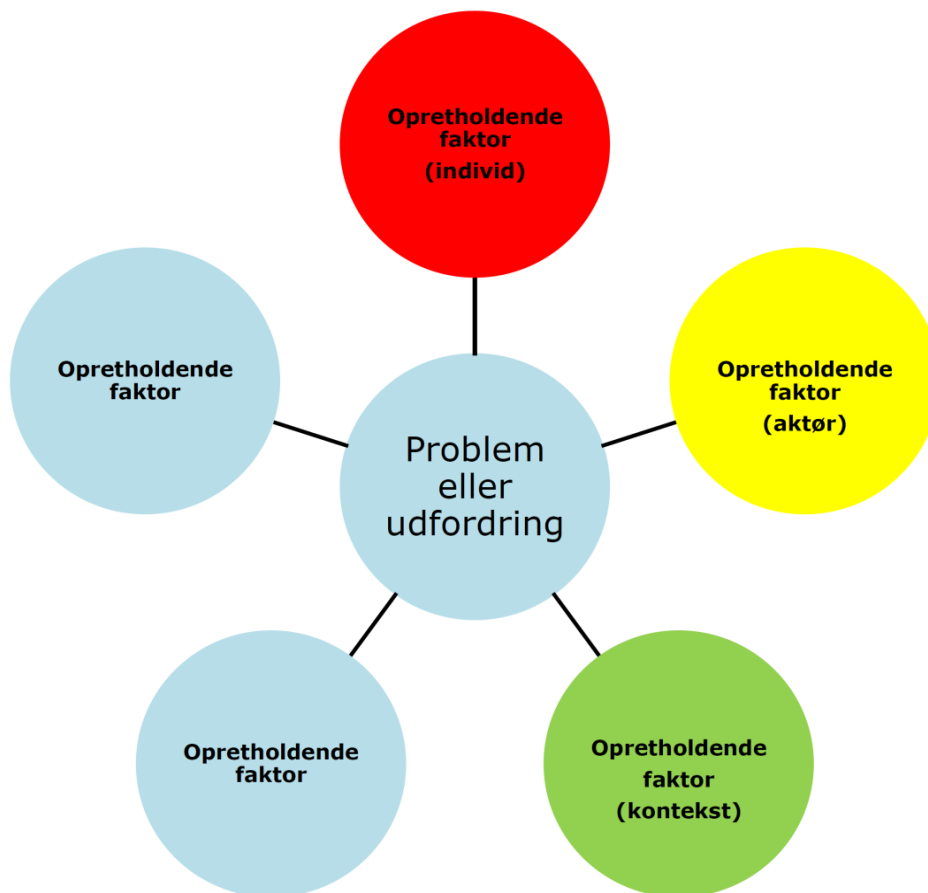
Målformulering

**Informationsdeling/informationsindhentning**

Hvad ved vi?

Hvad mangler vi information om?  
Hvordan vil vi indsamle den information, vi mangler?  
Hvem gør hvad?

### Sammenhængscirklen



Er der brug for at sætte flere cirkler ind, så skal man højreklikke på en cirkel, hvorved der fremkommer en menu. Her klikkes på "Tilføj figur".



## Mødereferat



<b>Kontekst perspektiv</b> - med fokus på læringsmiljøet og den pædagogiske praksis	<b>Aktørperspektiv</b> - med fokus på børnenes virkelighedsopfattelse og mestringsstrategier	<b>Individperspektiv</b> - med fokus på børnenes forudsætninger, vanskeligheder og hjemmeforhold

**Udvikling og gennemførelse af strategier og tiltag**

Beskrivelse af strategi

Beskrivelse af de pædagogiske tiltag

## Mødereferat



Beskrivelse af tegn/indikatorer

Planlægning af gennemførelse af valgte strategier og tiltag:

Hvem?  
Hvor?  
Hvornår?  
Hvordan?

Effekt af tiltagene

**Evaluering af strategi og tiltag**

Strategi/tiltag	Er strategierne gennemført?		
	Ja	Delvis	Nej

## Mødereferat



Hvorfor blev tiltagene ikke gennemført?

Hvad fungerede ved gennemførelsen?

Hvad skal revideres/ændres?

Effekt af tiltagene

## Bilag 3 Trivsel og adfærd

Bilag 3 præsenterer i Bilagstabel 3.1-Bilagstabel 3.5 de fem forskellige sumfaktorer, der relaterer sig til trivsel og adfærd. For hver faktor er ordlyden af de forskellige items gengivet, ligesom den anvendte skala er angivet øverst i hver tabel. Den yderste kolonne til højre angiver Cronbachs alpha, hvis det specifikke item udelades. Er denne værdi lavere end den samlede alpha-værdi for alle items, bidrager det relevant at inkludere det specifikke item i skalaen.

**Bilagstabel 3.1** Elevernes trivsel

Skala: JA, ja, nej, NEJ		N	Cronbachs alpha
1	Jeg kan sædvanligvis lide at gå i skole †	1.622	0,542
2	Jeg synes, det er vigtigt at gå i skole for at lære noget †	1.618	0,591
3	Jeg synes ofte, det er kedeligt i timerne	1.616	0,593
4	Det er vigtigt for mig at få gode karakterer †	1.616	0,609
5	Det er vigtigere for mig at være sammen med andre elever på skolen end at lære noget i timerne	1.613	0,670
6	Jeg befinder mig godt i gruppen/klassen †	1.619	0,593
7	Jeg befinder mig godt i frikvartererne †	1.612	0,603
8	Jeg bliver ofte mobbet af andre elever	1.619	0,624
<b>Trivsel</b>		<b>1.604</b>	<b>1.594</b>

Note: † Skalaen er blevet vendt

**Bilagstabel 3.2** Elevernes uddannelses- og læringshæmmende adfærd

Skala: Aldrig, sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
1	Jeg drømmer mig væk og tænker på andre ting	1.619	0,841
2	Jeg forstyrrer andre elever, når de arbejder	1.612	0,836
3	Jeg er rastløs og sidder uroligt på min plads	1.620	0,833
4	Jeg siger negative ting om skolen og undervisningen	1.617	0,836
5	Jeg er ekstra støjende og negative over for lærere, jeg ikke kan lide	1.616	0,835
6	Jeg taler højt, laver lyder og finder på dumheder, når vi skal være stille	1.621	0,837
7	Jeg følger med, når lærerne taler †	1.621	0,839
8	Jeg har de bøger og ting med, som jeg skal bruge i timerne †	1.618	0,843
9	Jeg er træt og uoplagt i timerne	1.616	0,834
10	Jeg gør ting uden at tænke mig om først	1.617	0,838
11	Jeg laver ikke alle mine lektier	1.619	0,836
12	Jeg bliver optaget af ting, jeg ser eller hører uden for klasseværelset	1.618	0,844
13	Jeg kommer for sent til timerne	1.619	0,846
<b>Uddannelses- og læringshæmmende adfærd</b>		<b>1.573</b>	<b>0,849</b>

Note: † Skalaen er blevet vendt

### Bilagstabel 3.3 Elevernes sociale isolation

Skala: Aldrig, sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
14	Jeg er ked af at gå i skole	1.621	0,570
15	Jeg føler mig ensom i skolen	1.617	0,420
16	Jeg er sammen med andre elever i frikvarterne †	1.618	0,719
<b>Social isolation</b>		<b>1.610</b>	<b>0,675</b>

Note: † Skalaen er blevet vendt

### Bilagstabel 3.4 Elevernes udadreagerende adfærd

Skala: Aldrig, sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
19	Jeg bliver uvenner med andre elever i skolen	1.618	0,697
20	Jeg slås med andre elever i skolen	1.620	0,673
21	Jeg svarer igen, når læreren irriterer mig eller irrettesætter mig	1.620	0,662
22	Jeg bliver hurtig vred, når jeg er i skolen	1.621	0,586
<b>Udadreagerende adfærd</b>		<b>1.613</b>	<b>0,720</b>

### Bilagstabel 3.5 Alvorlige adfærdsproblemer hos eleverne

Skala: Aldrig, sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
23	Jeg har stjålet ting, som tilhører skolen eller andre elever	1.622	0,735
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting, som tilhører skolen eller andre elever	1.620	0,751
25	Jeg er kommet i skole påvirket af alkohol eller narkotika	1.621	0,780
<b>Alvorlige adfærdsproblemer</b>		<b>1.619</b>	<b>0,822</b>

## Bilag 4 Relationer til lærere og elever

Bilag 4 præsenterer i Bilagstabel 4.1-Bilagstabel 4.3 de tre forskellige sumfaktorer, der relaterer sig til relationer til lærere og elever. Se i øvrigt forklaringen til Bilag 3.

**Bilagstabel 4.1** Elevernes gode relation til klasselæreren

Skala: Helt enig, lidt enig, lidt uenig, helt uenig		N	Cronbachs alpha
1	Min klasselærer er mere som en ven for mig	1.619	0,875
2	Jeg har god kontakt til klasselæreren	1.610	0,866
3	Min klasselærer kan lide mig	1.608	0,868
4	Når jeg har problemer eller er ked af det, kan jeg snakke med en klasselærer	1.617	0,869
5	Klasselæreren roser mig, når jeg arbejder hårdt	1.621	0,872
6	Klasselæreren gør alt for at hjælpe mig til at lære mest muligt	1.621	0,868
7	Klasselæreren interesserer sig for, hvordan jeg har det	1.618	0,867
8	Klasselæreren gør mig flov, hvis jeg ikke kender svarene †	1.616	0,885
9	Klasselæreren bruger kun lidt tid til at snakke med mig †	1.610	0,879
10	Klasselæreren opmuntrer mig, når det, jeg er i gang med, ikke vil lykkes	1.611	0,868
11	Klasselæreren tåler en spøg	1.616	0,873
12	Klasselæreren gør ingen forskel på drenge og piger	1.615	0,879
13	Klasselæreren behandler nogle elever bedre end andre †	1.612	0,879
14	Klasselæreren opmuntrer til godt sammenhold og venskab i klassen	1.613	0,871
15	Klasselæreren opmuntrer eleverne til at tage hensyn til hinanden	1.614	0,872
<b>God relation til klasselæreren</b>		<b>1.551</b>	<b>0,880</b>

Note: † Skalaen er blevet vendt

**Bilagstabel 4.2** Gode faglige relationer blandt eleverne

Skala: Helt enig, lidt enig, lidt uenig, helt uenig		N	Cronbachs alpha
1	Det er let at lave grupper, som skal arbejde sammen i timerne	1.613	0,723
2	Eleverne i min klasse kan lide at hjælpe hinanden med opgaver og lektier	1.616	0,671
3	Eleverne arbejder hårdt i timerne	1.616	0,687
4	Vi får som regel gjort det, vi skal, i timerne	1.615	0,709
14	Klassekammeraterne hjælper mig, hvis der er noget, jeg ikke forstår	1.613	0,704
<b>Gode faglige relationer blandt eleverne</b>		<b>1.604</b>	<b>0,744</b>



**Bilagstabel 4.3** Gode sociale relationer blandt eleverne

Skala: Helt enig, lidt enig, lidt uenig, helt uenig		N	Cronbachs alpha
6	Hvis nogen i klassen er kedede af det eller har problemer, så taler klassekammeraterne med ham/hende	1.612	0,788
7	Hvis nogen bliver dårligt eller uretfærdigt behandlet, så hjælper klassekammeraterne ham/hende	1.614	0,782
8	Eleverne i min klasse kender hinanden godt	1.616	0,783
9	Eleverne i min klasse er gode venner	1.613	0,776
10	Eleverne i min klasse er ikke særlig interesserede i at blive venner med andre elever †	1.613	0,802
11	Der er nogle elever i min klasse, som ikke passer så godt sammen †	1.613	0,821
12	Jeg er blevet venner med mange i min klasse	1.612	0,780
13	I min klasse er man god nok, selv om man ikke er lige så dygtig eller lidt anderledes end andre	1.611	0,786
15	Klassekammeraterne er ligeglade med, hvordan jeg har det †	1.612	0,787
16	Mine klassekammerater kan lide mig	1.603	0,781
17	Der er elever i klassen, som jeg ikke passer så godt sammen med †	1.608	0,813
<b>Gode sociale relationer blandt eleverne</b>		<b>1.566</b>	<b>0,806</b>

Note: † Skalaen er blevet vendt

## Bilag 5 Undervisning

Bilag 5 præsenterer i Bilagstabel 5.1-Bilagstabel 5.3 de tre forskellige sumfaktorer, der relaterer sig til undervisning. Se i øvrigt forklaringen til Bilag 3.

**Bilagstabel 5.1** Variation i undervisningen

Skala: Ja altid, ofte, af og til, sjældent, nej aldrig		N	Cronbachs alpha
1	Taler læreren i timerne om de ting, som eleverne laver i fritiden eller er interesserede i?	1.611	0,579
2	Taler i timerne om ting, som har været på TV eller har stået i aviserne?	1.610	0,564
3	Får I lov til at samarbejde om at løse opgaver i timerne?	1.610	0,572
4	Får I afvekslende arbejdsopgaver, så I ikke laver det samme i timerne?	1.598	0,578
5	Prøver læreren sommetider noget nyt i undervisningen?	1.606	0,536
14	Underviser og forklarer læreren tit for hele klassen?	1.604	0,620
<b>Variation i undervisningen</b>		<b>1.576</b>	<b>0,620</b>

**Bilagstabel 5.2** Struktur i undervisningen

Skala: Ja altid, ofte, af og til, sjældent, nej aldrig		N	Cronbachs alpha
6	Kommer læreren præcist til timerne?	1.604	0,611
7	Kan læreren begynde undervisningen, når timen går i gang, uden at skulle bruge meget tid på at få ro i klassen?	1.610	0,605
8	Kommer eleverne i din klasse præcist til timerne?	1.608	0,619
9	Rækker du hånden op for at svare på spørgsmål fra lærerne i timerne?	1.606	0,593
10	Taler lærerne i timerne på en måde, så du forstår, hvad de siger og mener?	1.609	0,572
11	Får du spørgsmål fra læreren i timerne, som du svarer på?	1.604	0,571
<b>Struktur i undervisningen</b>		<b>1.587</b>	<b>0,638</b>

**Bilagstabel 5.3** Anerkendelse fra læreren

Skala: Ja altid, ofte, af og til, sjældent, nej aldrig		N	Cronbachs alpha
12	Får I som elever ros af læreren i timerne, når I arbejder hårdt?	1.600	—
15	Roser læreren de elever, som er dygtige i skolen?	1.604	—
<b>Anerkendelse fra læreren</b>		<b>1.595</b>	<b>0,696</b>

## Bilag 6 Selvkontrol og selvopfattelse

Bilag 6 præsenterer i Bilagstabel 6.1-Bilagstabel 6.2 de to forskellige sumfaktorer, der relaterer sig til elevernes vurdering af selvkontrol og selvopfattelse. Se i øvrigt forklaringen til Bilag 3.

**Bilagstabel 6.1** Elevernes selvkontrol

Skala: Passer overhovedet ikke på mig, passer godt, passer ikke så godt, passer overhovedet ikke på mig		N	Cronbachs alpha
1	Jeg er selv skyld i, hvad der sker mig	1.533	—
2	Jeg har ikke kontrol over, i hvilken retning mit liv går †	1.523	—
<b>Selvkontrol</b>		<b>1.533</b>	<b>0,290</b>

Note: † Skalaen er blevet vendt

**Bilagstabel 6.2** Elevernes selvopfattelse

Skala: Passer overhovedet ikke på mig, passer godt, passer ikke så godt, passer overhovedet ikke på mig		N	Cronbachs alpha
1	Jeg er alt i alt tilfreds med mig selv	1.525	0,880
2	Fra tid til anden føler jeg, at jeg overhovedet ikke dur til noget †	1.522	0,878
3	Jeg synes, at jeg har en del gode egenskaber	1.525	0,886
4	Jeg er i stand til at gøre noget lige så godt som de fleste andre	1.522	0,888
5	Jeg synes, at jeg ikke har noget at være stolt af †	1.523	0,882
6	Jeg føler mig helt nyttesløs fra tid til anden †	1.520	0,875
7	Jeg synes, at jeg er lige så værdifuld som andre mennesker	1.519	0,882
8	Jeg ville ønske, at jeg havde mere respekt for mig selv †	1.519	0,888
9	Alt i alt er jeg tilbøjelig til at tro, at jeg er mislykket †	1.515	0,878
10	Jeg har en positiv holdning over for mig selv	1.516	0,878
<b>Selvopfattelse</b>		<b>1.496</b>	<b>0,892</b>

Note: † Skalaen er blevet vendt

## Bilag 7 Lærervurderede sociale kompetencer

Bilag 7 præsenterer i Bilagstabel 7.1-Bilagstabel 7.5 de fem forskellige sumfaktorer, der relaterer sig til elevernes lærervurderede sociale kompetencer. Se i øvrigt forklaringen til Bilag 3.

**Bilagstabel 7.1** Elevernes tilpasning til skolens normer (lærervurderet)

Skala: Aldrig/sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
1	Laver skolearbejdet korrekt	1.759	0,941
2	Holder orden omkring sig på skolen uden at blive mindet om det	1.758	0,940
12	Er opmærksom, når du underviser eller giver besked	1.759	0,939
13	Bruger tiden fornuftig, mens han/hun venter på at få hjælp	1.758	0,937
19	Fuldfører arbejdsopgaver i klassen til tiden	1.755	0,939
20	Lytter til andre elever, når de snakker eller præsenterer	1.759	0,943
24	Ignorerer forstyrrelser fra andre elever, når han/hun arbejder	1.756	0,944
26	Rydder op efter sig	1.759	0,942
<b>Tilpasning til skolens normer</b>		<b>1.723</b>	<b>0,948</b>

**Bilagstabel 7.2** Elevernes selvkontrol (lærervurderet)

Skala: Aldrig/sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
3	Reagerer passende på fysisk aggression fra andre elever	1.750	0,899
6	Afviser høfligt urimelige spørgsmål eller krav fra andre	1.752	0,902
8	Reagerer passende på drillerier fra kammerater	1.753	0,892
11	Kan tage imod rimelig kritik fra andre	1.748	0,900
18	Kan klare at kontrollere sin vrede i konflikter med andre	1.747	0,902
30	Reagerer passende på gruppepres fra kammerater	1.722	0,903
<b>Selvkontrol (lærervurderet)</b>		<b>1.697</b>	<b>0,915</b>

**Bilagstabel 7.3** Elevernes selvhævdelse (lærervurderet)

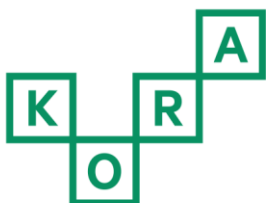
Skala: Aldrig/sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
4	Tager initiativ til samtaler med andre elever	1.757	0,890
5	Tilbyder at hjælpe andre elever med arbejdet i skolen	1.754	0,893
14	Præsenterer sig uopfordret for nye mennesker	1.733	0,896
15	Indgår kompromiser for at opnå enighed	1.751	0,905
16	Kan tage imod ros/komplimenter fra andre elever på en god måde	1.758	0,901
21	Virker tryk i kontakt med personer af modsat køn	1.752	0,897
22	Inviterer andre til at deltage i aktiviteter	1.753	0,884
28	Kan rose eller give komplimenter til personer af modsatte køn	1.737	0,889
<b>Selvhævdelse</b>		<b>1.691</b>	<b>0,907</b>

**Bilagstabel 7.4** Elevernes empati og retfærdighed (lærervurderet)

Skala: Aldrig/sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
7	Er kritisk over for regler, som kan virke uretfærdige	1.754	0,773
10	Giver et naturligt udtryk for skuffelse, når han/hun ikke [lykkes]	1.758	0,847
25	Forsvarer kammerater, når de er blevet uretfærdigt kritiseret	1.754	0,761
27	Siger fra, når han/hun mener, at du har været uretfærdig	1.750	0,754
<b>Empati og retfærdighed</b>		<b>1.738</b>	<b>0,831</b>

**Bilagstabel 7.5** Elevernes indordning (lærervurderet)

Skala: Aldrig/sjældent, af og til, ofte, meget ofte		N	Cronbachs alpha
9	Godtager klassekammeraternes forslag til aktiviteter	1.753	0,737
17	Kan skifte aktivitet uden at protestere	1.756	0,671
23	Kan kontrollere sin vrede i konflikt med voksne	1.725	0,689
<b>Indordning</b>		<b>1.715</b>	<b>0,777</b>



**Det Nationale Institut  
for Kommuner og Regioners  
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22  
1150 København K  
E-mail: [kora@kora.dk](mailto:kora@kora.dk)  
Telefon: 444 555 00