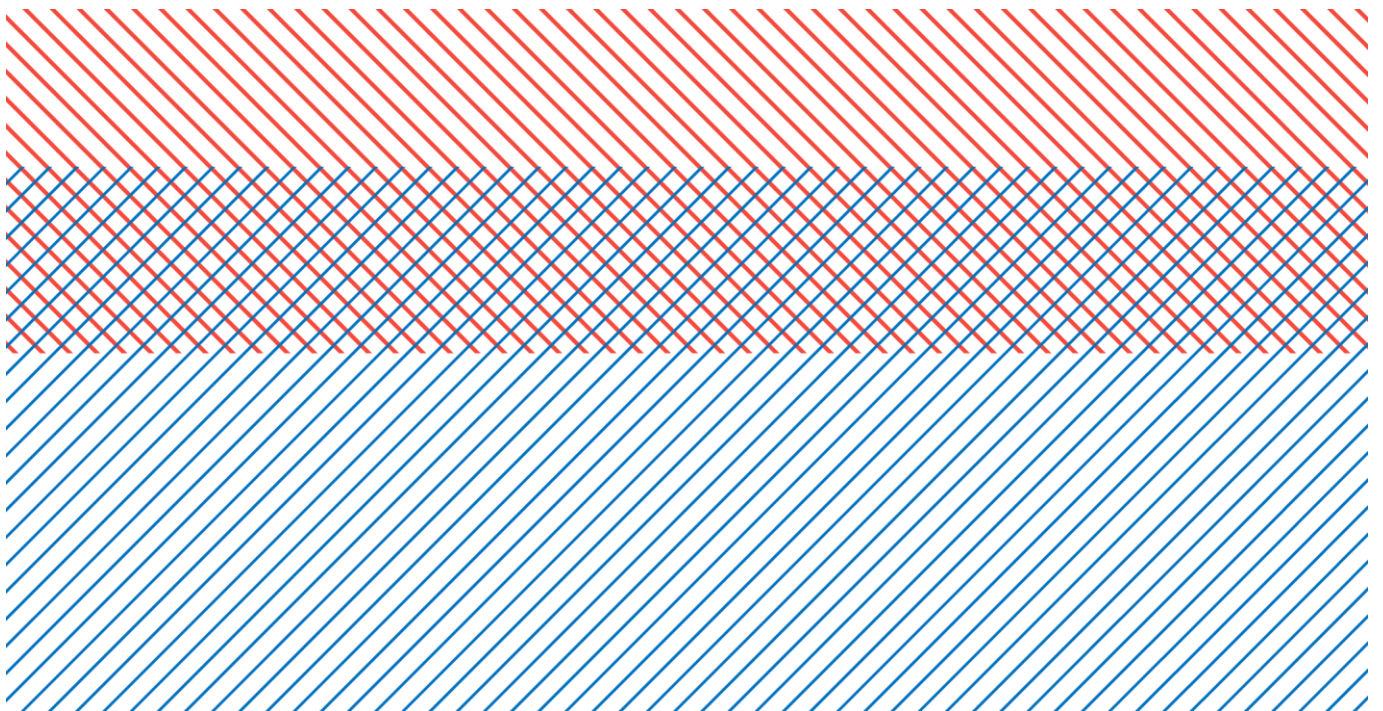


Rapport

Lektiehjælp og faglig fordybelse

En beskrivelse af reformelementet fra skoleledernes, lærernes, forældrenes og elevernes perspektiv



Vibeke Myrup Jensen, Kasper Skou Arendt & Chantal Pohl Nielsen

Lektiehjælp og faglig fordybelse – En beskrivelse af reformelementet fra skoleledernes, lærernes, forældrenes og elevernes perspektiv

© VIVE og forfatterne, 2018

e-ISBN: 978-87-7119-516-3

Projekt: 100086

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVE blev etableret den 1. juli 2017 efter en fusion mellem KORA og SFI. Centeret er en uafhængig statslig institution, som skal levere viden, der bidrager til at udvikle velfærdssamfundet og den offentlige sektor. VIVE beskæftiger sig med de samme emneområder og typer af opgaver som de to hidtidige organisationer.

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

Forord

I august 2014 implementerede den daværende regering, sammen med Venstre og Dansk Folkeparti, en ny folkeskolelov, som bl.a. førte til en længere og mere varieret skoledag for eleverne. De tre overordnede mål med folkeskolen er, at alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan, betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige resultater skal mindskes, og trivslen i skolen skal styrkes.

Denne rapport er en del af det omfattende evaluerings- og følgeforskningsprogram, der er igangsat af Undervisningsministeriet i forbindelse med reformen. Fra forskellige vinkler og perspektiver belyser den ét af kerneelementerne i reformen: lektiehjælp og faglig fordybelse. I analyserne indgår spørgeskemabesvarelser fra skolelederne, lærerne og pædagogerne, forældrene og eleverne, som er indsamlet i forbindelse med folkeskolereformens følgeforskningspanel.

Vi takker medlemmer af ministeriets referencegruppe, som er tilknyttet evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for folkeskolereformen, for nyttige kommentarer.

Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Vibeke Myrup Jensen, videnskabelig assistent Kasper Skou Arendt og seniorforsker Chantal Pohl Nielsen, der har været projektleder. Derudover har studentermedhjælper Amanda Weber bidraget til rapporten.

Mads Leth Jakobsen

Forsknings- og analysechef for VIVE Uddannelse

2018

Indhold

Sammenfatning	5
Baggrund og formål.....	5
Sammenfatning og diskussion af resultaterne	6
1 Indledning.....	12
1.1 Læsevejledning.....	13
2 Rammerne for analyserne af lektiehjælp og faglig fordybelse	15
2.1 Den skolepolitiske ramme som følge af folkeskolereformen	15
2.2 Den vidensbaserede ramme: Erfaringer fra Tyskland og Norge	16
2.3 Den elevbaserede ramme: Karakteristik af elever, der i mindre grad kan få hjælp hjemmefra	17
2.4 Andre analytiske grupperinger af eleverne	19
2.5 Opsummering	21
3 Implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse	22
3.1 Udviklingen i implementeringen af reformelementet fra skoleledernes stol	22
3.2 Udvikling i tid brugt på lektier og hjemmeopgaver uden for skolen	26
3.3 Opsummering	29
4 Organisering og oplevelse af lektiehjælpen	32
4.1 Organisering af lektiehjælpen	32
4.2 Indhold i lektiehjælpen	34
4.3 Hjælp til lektier i skolen og af forældrene.....	35
4.4 Opsummering	38
5 Forældreengagement i lektielæsningen	40
5.1 Forældrestøtte til arbejdet med lektier	40
5.2 Lektiehjælp og konflikter	42
5.3 Opsummering	44
6 Deltagelse i lektiehjælpen og elevernes resultater	45
6.1 Hvad karakteriserer de elever, som deltog i den frivillige lektiehjælp i 2014/2015?	46
6.2 Sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen og elevernes resultater	48
6.3 Opsummering	51
7 Datagrundlag og metode	53
7.1 Datagrundlag	53
7.2 Analysestrategi	53
Litteratur	55
Bilag 1 Anvendte survey-spørgsmål	59
Bilag 2 Bilagstabeller	63

Sammenfatning

Baggrund og formål

Formålet med denne rapport er at beskrive og analysere, hvordan det er gået med skolernes implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse, som blev en lovfæstet del af skoledagen, efter at folkeskolereformen trådte i kraft august 2014.

Et af reformens mål er, at alle elever skal blive så dygtige, de kan. Derfor tilbydes lektiehjælp og faglig fordybelse til alle elever i folkeskolen. I korte træk skal skolens lektiehjælp sikre eleverne kvalificeret hjælp til lektierne, mens faglig fordybelse skal give mulighed for, at eleverne kan øve sig på det, de har lært, eller kan fordybe sig i nye emner – også under kyndig vejledning fra kvalificerede voksne.

En af reformens andre centrale målsætninger er, at betydningen af familiebaggrund for elevernes faglige præstationer skal reduceres. Her spiller lektiehjælpen potentielt en helt særlig rolle. Tidlige analyser i regi af følgeforskningen til folkeskolereformen har nemlig påvist, at der er betydelige forskelle på den hjælp til lektierne, eleverne oplever at kunne få fra deres forældre, og at disse forskelle til en vis grad skyldes forskelle i familiebaggrund (Nielsen m.fl., 2015). En af de vigtigste bevæggrunde for at indføre dette reformelement har da også været at sikre *alle* elever bedst mulige betingelser for lektielæsning og faglig fordybelse, herunder muligheden for at få kvalificeret hjælp og støtte fra en voksen i skoletiden. Det er disse intentioner, som vi forsøger at forfølge i denne rapport.

For at forstå den fulde kontekst for lige præcis dette reformelement er det vigtigt at huske på, at lektiehjælp og faglig fordybelse blev implementeret i etaper som følge af et politisk kompromis mellem forligsparterne. I reformens første år var det obligatorisk for skolerne at tilbyde lektiehjælp og faglig fordybelse, men det var frivilligt for eleverne at deltage. For at dette kunne lade sig gøre, var skolerne forpligtet til at placere timerne sidst på dagen og at tilbyde passende fritidsordning til de elever, som ikke ønskede at deltage. Fra reformens andet år blev det obligatorisk for eleverne at deltage i skolens lektiehjælp og faglig fordybelse. Samtidig fik skolerne betydeligt større frihed med hensyn til organisering.

Lektiebegrebet er under forandring: Med indførelsen af lektiehjælp og faglig fordybelse i skoletiden ændres lektiebegrebet i den danske folkeskole fra typisk at være selvstændige opgaver, som eleverne laver efter skoletid derhjemme, til at lektier nu også kan være en langt mere integreret del af undervisningen (Olsen & Rasch-Christensen, 2016). Et nyere systematisk review af de seneste 30 års forskning viser en lille og positiv betydning af lektier for elevernes faglige resultater (Fan m.fl., 2017). Generelt er der dog fortsat stor debat om lektiers betydning for elevens læring. I denne forbindelse påpeger nogle studier, at det i langt højere grad er formen og organiseringen af lektierne, eller hvordan der gives feedback på lektierne, snarere end mængden af lektier, der spiller en afgørende rolle for læringsudbyttet målt ved elevernes faglige præstationer (fx Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñiz, 2015; Olsen, 2013). Selvom læringsudbyttet uomtvisteligt er relevant, fokuserer analyserne i denne rapport udelukkende på betydningen af skolernes tilbud om *lektiehjælp* og faglig fordybelse for eleverne, og ikke på betydningen af lektier i sig selv.

Med rapporten forsøger vi at se på reformelementet fra forskellige vinkler, og vi bygger derfor vores analyser på spørgeskemabesvarelser fra hhv. skoleledere, pædagogisk personale, elever og forældre. Det er spørgeskemaer, som indsamler data til brug for evaluering af folkeskolereformen, der ligger til grund herfor.

Det største fokus er på eleverne og i særlig grad elever på mellemtrinnet og i udskoling, da spørgsmålene om lektiehjælp og faglig fordybelse i spørgeskemaerne er rettet mod disse elevgrupper.

Samlet set dækker vores analyser årene 2014-2017 med hovedvægten lagt på 2016 og 2017. Fra afsnit til afsnit anvender vi data fra forskellige år, da det varierer, hvilke spørgsmål der stilles om lektiehjælp og faglig fordybelse i dataindsamlingens enkelte år. Rapporten er overvejende af beskrivende karakter, men der gennemføres også statistiske analyser for at se på eventuelle sammenhænge mellem fx elevkarakteristika og elevernes oplevelse af at kunne få hjælp til lektierne. I disse statistiske analyser sammenligner vi typisk eleverne med deres klassekammerater på årgangen. Dette metodiske greb betyder, at vi tager højde for skole- og årgangsspecifikke forhold, som vi ellers ikke kan måle, såsom det generelle arbejdsmiljø i lærerteamet eller betydningen af skolens overordnede ressourcemæssige rammer. Styrken ved at bruge denne metodiske fremgangsmåde er, at de "faste" forskelle, der er *mellem* skolerne og årgangene, ikke vil påvirke resultaterne.

Sammenfatning og diskussion af resultaterne

I dette afsnit gennemgår vi rapportens resultater. Helt overordnet finder vi fem hovedresultater, som indledningsvist fremhæves i nedenstående punkter.

- I gennem rapportens analyser har vi et særligt fokus på elever, som kun i mindre grad kan få hjælp til lektierne af deres forældre. Det er vores forventning, at de elever vil få særlig gavn af lektiehjælpen set i forhold til de elever, der i højere grad oplever at kunne få hjælp af forældrene. Spørgeskemabesvarelsenerne viser, at elever, som i mindre grad kan få hjælp til lektierne hjemmefra, er karakteriseret ved, at de har lavere faglig selvtilid, de oplever i mindre grad, at deres lærer har høje forventninger til deres faglige præstationer, og de har i mindre grad oplevelsen af at have gode relationer til lærerne. Elever fra ressourcetsvage hjem oplever også i højere grad ikke at kunne få hjælp til lektierne derhjemme. Foruden de socioøkonomiske baggrundskarakteristika finder vi, at elevernes oplevelse af forældres mere generelle engagement i deres børns skolegang og hverdag har betydning for, om eleverne oplever at kunne få hjælp til lektierne derhjemme.
- I 2017 vurderer en tredjedel af skolelederne, at de er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse på deres skoler. Vi ser samtidig flere tegn på, at der er en udvikling i gang. Eksempelvis er der fra 2016 til 2017 18 pct. flere skoler, som organiserer lektiehjælp og faglig fordybelse som en integreret del af undervisningen, og således relativt færre skoler, som organiserer elementet i særskilte moduler.
- Vi ser også tegn på ændringer i elevernes hverdag. De får generelt færre lektier for, de bruger mindre tid på lektier uden for skolen, og de har med lektiehjælp og faglig fordybelse fået adgang til voksenstøtte i skoletiden. Til trods herfor er der fortsat elever, som har behov for et ekstra fokus. Det konkluderer vi ud fra to forhold. For det første, at vi i 2017 kan se, at 11 pct. af eleverne (på mellemtrinnet og i udskoling samlet) i mindre grad oplever at kunne få hjælp til lektier af hverken forældre eller af en voksen i forbindelse med lektiehjælpen i skoletiden. For det andet, at der i 2016 er hhv. 10 pct. af udskolings eleverne og 12 pct. af eleverne på mellemtrinnet, som ikke får lavet deres lektier flere gange om ugen – på trods af at der afsættes til og hjælp hertil i skoletiden.
- Folkeskolereformen flyttede en del af ansvaret for hjælp til elevernes lektielæsning fra familien til skolen. Samtidig ser vi et beskedent fald i forældrenes oplevelse af konflikter derhjemme i forbindelse med lektier (for forældre til elever i 5. klasse). De færre konflikter synes dog hverken at hænge sammen med implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse på skolerne, mængden af lektier, som lærerne giver for, eller elevernes tidsforbrug på lektier

uden for skolen. Mængden af konflikter synes i stedet at hænge sammen med forældrenes mere generelle engagement i elevernes hverdag og skolegang.

- Analyserne viser, at det ikke har været tilfældigt, hvilke elever som har valgt at deltage i den frivillige lektiehjælp i reformens første år. Der er en positiv sammenhæng mellem deltagelse i den frivillige lektiehjælp og elevernes engagement i skolen, til dels også positive lærer/eleverelationer, men ikke faglige præstationer. Sammenligner vi deltagende og ikke-deltagende elever, finder vi ikke nogen overordnet betydning af deltagelse i lektiehjælpen for elevernes resultater i nationale test eller afgangsprøverne i 9. klasse. For elever, som i mindre grad kan få hjælp til lektierne derhjemme, finder vi imidlertid, at deltagelse i den frivillige lektiehjælp har haft en statistisk sikker og positiv betydning for deres prøveresultater i dansk og matematik relativt til de elever, som i højere grad kan få hjælp fra forældrene. Vi finder endvidere, at den frivillige lektiehjælp har haft en målbar betydning for elever, hvis forældre har en erhvervsfaglig uddannelse, relativt til elever, hvis forældre har en grundskoleuddannelse eller en videregående uddannelse.

Karakteristik af de elever, som må forventes at få særlig gavn af lektiehjælpen

Denne rapport og tidligere analyser viser, at de elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp af forældrene, er overrepræsenteret blandt elever med anden etnisk baggrund end dansk og blandt elever, hvis forældre ikke har en mellemlang eller lang videregående. Disse forskelle i socioøkonomisk status tolkes ofte som forskelle i de forventninger, man i udgangspunktet kan have til elevernes faglige niveau, da mange analyser viser denne sammenhæng. Forskellene i socioøkonomisk status kan endvidere tolkes som en proxy for de ressourcer, der ligger i familiens muligheder for at tage aktiv del i elevernes læring.

Vores resultater viser endvidere, at denne gruppe af elever er mindre fagligt stærke, de oplever heller ikke i samme grad som andre elever at have gode relationer til lærerne, at lærerne har høje forventninger til deres faglighed, og de har også selv mindre faglig selvtillid. Tidligere studier viser, at fx høje forventninger til egen mestringsevne og dét, at lærerne udtrykker høje forventninger til eleverne, er med til at fremme elevernes læring. Indholdet i lektiehjælpen og den faglige fordybelse i skolen synes derfor at skulle tage højde for ikke "kun" faglige udfordringer hos nogle elever, men bør i lige så høj grad også tage hånd om elevernes motivation for læring, faglig selvtillid og forventninger til faglig udvikling.

Implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse

I foråret 2017 havde ca. en tredjedel af skolerne ifølge skolelederne i høj grad implementeret reformelementet 'lektiehjælp og faglig fordybelse.' Der er tale om en stigning i forhold til året før, hvor andelen var ca. 28 pct. Samtidig er der ca. 8 pct. af skolerne, der har implementeret dette reformelement i lavere grad. Dette overordnede billede kan skyldes, at vi i spørgsmålene til skolelederne ser på reformelementet "lektiehjælp og faglig fordybelse" under ét. Kvalitative studier viser nemlig, at skolerne i reformens første par år primært har fokuseret på implementering af lektiehjælpsdelen (Jacobsen m.fl., 2017).¹

Et forskningsreview om implementering af motivationsfremmende indsatser for elevernes læring konkluderer på tværs af mange studier, at opbakning fra alle organisatoriske niveauer omkring implementeringen af en given indsats har en afgørende betydning for, om en indsats kommer til at fungere (Lazowski & Hulleman, 2016). I denne undersøgelse finder vi, at skoleledere, lærere og pædagoger er positivt indstillede over for lektiehjælp og faglig fordybelse. Mens *skoleledernes* holdning til 'lektiehjælp og faglig fordybelse' ikke overraskende hænger sammen med, hvor langt

¹ Det skal i denne sammenhæng understreges, at skolelederne kan have ret så forskellige oplevelser af, hvad det vil sige, at reformelementet er implementeret, hvilket vil føre til en vis uundgåelig støj i opgørelsen. Af samme grund tolker vi skoleledernes svar sådan, at hvis deres svar ligger mellem 8 og 10 på sværskalaen fra 1-10, er der tale om "høj grad af implementering".

skolerne er nået med implementeringen, er der ingen sammenhæng mellem holdningerne hos det *pædagogiske personale* og implementeringsgraden. Det pædagogiske personale er ca. lige så positivt indstillet over for reformelementet uanset, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af dette specifikke reformelement. Ser vi bredere på implementeringen af nogle af de forandringer, som reformen har medført, så viser Winter (2017), at lærernes generelle støtte til reformen er vigtigere for at skabe forandringer end lærernes oplevelse af, hvorvidt reformen ansås som nødvendig for at få en bedre folkeskole.²

Ledelsesmæssig støtte kan også tage form af støtte fra kommunen. Her finder vi en sammenhæng mellem, hvor langt skolerne er nået med implementeringen, og hvorvidt skolelederen oplever, at der har været tilstrækkelig med (økonomiske) ressourcer i forbindelse med implementering af reformen. Vi finder endvidere en umiddelbar sammenhæng mellem implementeringsgraden, og hvorvidt kommunerne har lavet en fælles handleplan. Dog er der ingen sammenhæng mellem støtte til skolerne i form af fx konsulentbistand og implementeringsgraden. Når vi ser på ændringerne i implementeringsgraden *over tid*, er der ingen sammenhæng mellem de skoler, der er kommet længere i mål med implementeringen af reformelementet og kommunale, støttende tiltag, såsom planer for implementering eller konsulentbistand.

Det er imidlertid vigtigt at understrege, at vores analyse på ingen måder er udtømmende for, hvad der afgør, om en skole er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse. Eksempelvis påpeger Winter (2017), at skoleledernes kommunikation omkring implementeringen af reformen (generelt) er afgørende for, hvorvidt det lykkes at skabe forandringer.

Ud over at vi ser på implementering af reformelementet fra skolelederens stol, ser vi også på, hvordan implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse har påvirket elevernes hverdag. Fra 2014 til 2017 er der sket et fald i den mængde af tid, som eleverne bruger på lektier efter skoletid. Det er et interessant resultat, netop fordi reformelementet har til hensigt at understøtte eleverne ved at tilbyde tid, rum og relevant hjælp til lektierne i skoletiden. Der er i samme periode sket et fald i andelen af elever, som *ikke* får lavet de lektier, de har fået for, hvilket til en vis grad skyldes et fald i den lektiemængde, som lærerne giver eleverne for. Der er dog fortsat en gruppe af elever, som relativt ofte ikke får lavet deres lektier (2-5 gange om ugen). Denne gruppe udgør fx på mellemtrinnet 12 pct. af eleverne og 10 pct. af udskolingseleverne i 2017. Mængden af gennemførte lektier er ikke i sig selv afgørende for elevernes læringsudbytte af lektierne (jf. fx Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñoz, 2015, 2016; Olsen, 2013), men knap halvdelen af eleverne forklarer, at de ikke får lavet lektierne, fordi lektierne er for svære. Med andre ord er der en gruppe af elever, som ikke får lavet deres lektier, og som formentligt ikke får tilstrækkelig med hjælp fra hverken forældrene eller voksne i skolen til at kunne gennemføre lektierne. Denne gruppe af elever har vi særligt fokus på i vores analyser, bl.a. fordi relevant hjælp og klar feedback er fremhævet i den eksisterende forskning som afgørende parametre for, hvorvidt eleverne får et udbytte af at lave lektier (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñoz, 2016; Olsen & Rasch-Christensen, 2016).

Organisering og oplevelse af lektiehjælpen

I både 2016 og 2017 er lektiehjælp og faglig fordybelse overvejende organiseret som særskilte moduler på elevernes skemaer (67 pct. i 2017). Ser vi på udviklingen over tid, gennemfører en stigende andel af skolerne imidlertid lektiehjælp og faglig fordybelse som en integreret del af den fagspecifikke undervisning (30 pct. i 2017). Nyere tal fra Epinion fra efteråret 2017 (dvs. skoleåret 2017/2018) indikerer, at denne trend synes at fortsætte.

Rapporten ser på organiseringen af lektiehjælp og faglig fordybelse på et helt overordnet plan og siger derfor ikke noget om, hvilke organisationsformer der bedst understøtter elevernes læring. Et

² Der måles her på forskellige former for undervisningspraksis: variation i undervisningen, IT i undervisningen, brug af "Fælles Mål" i undervisningen, Læringsmålsstyret undervisning, undervisningsdifferentiering og Ro og orden i undervisningen.

dansk eksempel på, hvordan lektiehjælp integreret i undervisningen kan have succes, finder vi i Olsen (2013): "Næsten lektiefri læringsrum." Rapporten viser på baggrund af et undervisningsforløb for voksne på VUC, at de faglige resultater for kursister, der havde fælles lektielæsning, blev forbedret. Dette forklares ved, at kursisterne gennem samarbejde om fx at læse og forstå en tekst fik en større forståelse af materialet og et højere refleksionsniveau. Andre danske studier, som fx pilotundersøgelsen afrapporteret i Jagd m.fl. (2016), peger på, at der er mange forskellige måder at organisere lektiehjælp og faglig fordybelse på, samt at skolerne – og de enkelte lærere – fortsat arbejder med at finde frem til gode løsninger, som giver eleverne det bedst mulige udbytte.

Da intentionen med lektiehjælp og faglig fordybelse er at understøtte elevernes faglige læring, må det også forventes, at den største del af tiden i lektiehjælpen anvendes på faglige aktiviteter. En stor andel af eleverne fremhæver også, at tiden anvendes til faglige aktiviteter så som afleveringer, fremlæggelser eller lektier generelt (44-53 pct.). Fra foråret 2015 til 2016 ser vi kun marginale ændringer i lektiehjælpens indhold ud fra elevernes perspektiv. Tendensen er dog i retning af mere fagligt indhold, men også, at en større andel af eleverne fremhæver, at de bruger tiden i lektiehjælpen til at slappe af (38,8 pct. i 2016 i forhold til 35,3 pct. i 2015). Der er ikke spurgt til elevernes oplevelse af lektiehjælpen i 2017.

Lektiehjælpen blev obligatorisk at deltage i fra skoleåret 2015/2016 og frem. I alt oplever 65 pct. af eleverne, at de altid kan få hjælp af en voksen i lektiehjælpen, hvis de har brug for det. Dog oplever fortsat 13 pct. af eleverne, at der ikke altid er en voksen, der kan hjælpe, hvis de har brug for det. Vi ser igen ingen markant udvikling heri fra 2015 til 2016, selvom lektiehjælpen er blevet obligatorisk for eleverne at deltage i.

Der er også elever, som hverken oplever at kunne få hjælp til lektierne af voksne i skolens lektiehjælp eller af forældrene derhjemme. Det gælder for cirka 8 pct. af eleverne på mellemtrinnet og i udskolingens samlet set. Særligt for denne gruppe er, at de oplever en lavere grad af forældreengagement, mens de har næsten samme niveau af fx trivsel i skolen, faglig deltagelse og lærer/elev-relationer.

Analyserne i de to første kapitler viser på den ene side, at der fortsat er mange skoler, der ikke er nået i mål med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, samtidig med at skolerne efterlyser flere ressourcer til at implementere reformen generelt. På den anden side ser vi en organisering under stærk forandring, da der er et tydeligt skift i organiseringen af dette reformelement hen mod en integrering af reformelementet i den fagspecifikke undervisning.

Reformintentionerne er, at lektiehjælp og faglig fordybelse skal understøtte elevernes læring, bl.a. via relevant voksenstøtte. Elever, som oplever ikke at kunne få hjælp hverken hos egne forældre eller af kvalificerede voksne i skolen, må derfor betragtes som en gruppe, der bør være en særlig opmærksomhed omkring. Ligeledes er der en gruppe af elever, som flere gange om ugen ikke får lavet de lektier, som lærerne har tiltænkt. Det fremhæver også en gruppe, hvis behov ikke umiddelbart synes at blive mødt i den udformning, som lektiehjælpen og den faglige fordybelse har på nuværende tidspunkt. Hvad enten det kræver særlige indsatser målrettet disse elevgrupper eller en omorganisering af den måde, lektiehjælpen er organiseret på, kan vi imidlertid ikke svare på med disse analyser. Vi kan blot konstatere, at der fortsat er en gruppe af elever, der kræver en særlig opmærksomhed.

Oplevet forældreengagement i lektielæsningen

Elevernes oplevelse af at kunne få hjælp til lektierne derhjemme hænger sammen med deres oplevelse af forældrenes engagement. I forlængelse heraf er det interessant at bemærke, at oplevet generel forældreengagement er en vigtig indikator for oplevelsen af at kunne få hjælp til lektierne derhjemme – og det gælder uanset familiernes socio-økonomiske baggrundskarakteristika.

Selvom der naturligvis er store forskelle på Danmark og Tyskland – såvel kulturelt som systemisk – så kunne man med afsæt i erfaringerne fra indførelsen af den tyske heldagsskole have en forventning om, at indførelsen af lektiehjælpen i den danske folkeskole kunne føre til færre konflikter som følge af lektier. Vi finder imidlertid ingen statistisk sammenhæng mellem, hvor langt skolen er nået med implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse og hyppigheden af konflikter i hjemmet. Der er ligeledes ingen sammenhæng mellem hyppigheden af konflikter om lektier i hjemmene og mængden af lektier, som lærerne giver for. I stedet finder vi, at det er elevens oplevelse af forældrenes engagement, som har betydning for hyppigheden af konflikter forbundet med lektielæsningen.

Det er et interessant resultat, at de forældre, som i mindre grad oplever konflikter omkring lektier, også har børn, der vurderer, at forældrene i langt højere grad støtter op omkring dem, fx taler med dem om, hvad de har oplevet i skolen. Resultatet understøttes af eksisterende forskning (se fx Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñoz, 2016), som netop fremhæver kompleksiteten af betydningen af forældreinvolvering omkring lektier. Forfatterne peger på, at det i højere grad er den måde, forældrene involverer sig på frem for mængden af forældreinvolvering, der er afgørende for, om eleverne får et udbytte af forældrestøtte.

Resultaterne viser overordnet set, at selvom indførelsen af lektiehjælp og faglig fordybelse giver et skift i ansvaret for lektielæsningen fra forældrene til skolen, synes det relevant at finde nye måder at skabe forældreinvolvering omkring elevernes læring. Doctoroff & Arnold (2017) understreger bl.a. vigtigheden af forældrenes rolle i at understøtte elevernes motivation og engagement for læring, da det i sidste ende påvirker elevernes resultater i læsning.

Lektiehjælp og elevernes resultater

Rapportens sidste kapitel analyserer sammenhængen mellem elevernes deltagelse i lektiehjælpen og (i) elevernes oplevelse af lærer/elev-relationer (for elever i 5., 7. og 9. klasse), (ii) elevernes faglige engagement (for elever i 5., 7. og 9. klasse), og (iii) deres faglige resultater ved folkeskolens prøver i 9. klasse. Vi anvender elevernes deltagelse i den frivillige lektiehjælp i skoleåret 2014/2015 som proxy for den obligatoriske lektiehjælp i dag. Det gør vi, fordi det giver os mulighed for at anvende mere robuste metoder, hvor vi kan sammenligne de elever, som deltog i lektiehjælpen, med de klassekammerater, som i mindre grad eller slet ikke deltog. Det kan altid diskuteres, hvorvidt den frivillige lektiehjælp er en *relevant proxy* for den obligatoriske lektiehjælp. Ud over de metodemæssige fordele ved vi, at lektiehjælpen på de fleste skoler i dag fortsat organiseres som særskilte moduler på trods af de organisatoriske skift, vi har nævnt tidligere. Set fra elevernes synsvinkel har indholdet i lektiehjælpen – dvs. hvad de bruger tiden til – ikke ændret sig markant, efter at lektiehjælpen blev obligatorisk.

I skoleåret 2014/2015 var hyppig deltagelse i den frivillige lektiehjælp mest udbredt blandt elever i 5. klasse (ca. 48 pct.) sammenlignet med elever i 7. (24 pct.) og 9. klasse (17 pct.).³ Vi finder en positiv sammenhæng mellem hyppig deltagelse i den frivillige lektiehjælp på den ene side og elevernes faglige engagement i skolen og gode lærer/elev-relationer i 2015 på den anden. Det gælder, når vi fx sammenligner eleverne med deres klassekammerater på samme årgang og samme skole og samtidig tager højde for forskelle i elevernes baggrundskarakteristika og fx elevernes tidligere faglige engagement.⁴ Når vi sammenligner hele gruppen af deltagende elever med hele gruppen af ikke-deltagende elever, finder vi imidlertid ingen sammenhæng mellem deltagelse i den frivillige lektiehjælp og elevernes faglige præstationer som målt ved 9. klassernes afgangsprøver.

³ De beskrivende analyser viser endvidere, at de elever, som valgte at deltage, i forvejen har et større fagligt engagement og fx bedre lærer/elev-relationer, allerede inden de får muligheden for at tilvælge lektiehjælpen, dvs. i baselinemålingen i foråret 2014. De deltagende elever adskiller sig imidlertid ikke markant fra de ikke-deltagende elever, når det gælder etnicitet, køn og forældrenes uddannelse.

⁴ Mære præcist tager vi højde for elevernes tidligere faglige engagement, når vi analyserer sammenhængen mellem deltagelse i lektiehjælpen og elevernes faglige engagement i 2015. På samme måde tager vi højde for elevernes tidligere lærer/elev-relationer, når vi analyserer sammenhængen mellem deltagelse i lektiehjælpen og lærer/elev-relationerne i 2015

Vi finder således ikke belæg for nogen generel sammenhæng mellem elevernes deltagelse i den frivillige lektiehjælp og deres faglige præstationer. Men der er faktisk nogle elevgrupper, som synes at have haft gavn af tilbuddet:

Ser vi nærmere på, om lektiehjælpen har haft relativt større betydning for nogle frem for andre elever, finder vi, at de elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp af forældrene til lektierne, i højere grad har gavn af lektiehjælpen. Det konkluderer vi ud fra, at der er en relativt større (og statistisk signifikant) sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen og elevernes faglige resultater i dansk og matematik for denne gruppe, når de sammenlignes med de deltagende elever, som i høj grad oplever at kunne få hjælp af forældrene til lektierne.

Vi finder ligeledes en relativt stærkere sammenhæng i matematik for de elever, hvis forældres højeste uddannelse er en erhvervsfaglig uddannelse sammenlignet med andre elever. Vi finder derimod ingen positiv sammenhæng mellem deltagelse i den frivillige lektiehjælp og de faglige præstationer for de elever, hvor forældrene har grundskolen eller en gymnasial uddannelse som højeste uddannelse. Udeblivelsen af en sådan sammenhæng kan skyldes, at det kun er ca. 10 pct. af eleverne, hvis forældre er placeret i denne gruppe, og at stikprøven derfor ikke er stor nok til, at en sammenhæng bliver statistisk signifikant. Men det kan imidlertid også skyldes, at lektiehjælpen i den frivillige form, som gjaldt i skoleåret 2014/2015, ikke har været tilstrækkelig – enten i omfang eller i indholdsmæssig kvalitet – til målbart at løfte denne gruppe af elever.

Samlet set finder vi – i overensstemmelse med eksisterende studier af lignende tiltag i Norge og Tyskland – nogle positive sammenhænge mellem elevernes deltagelse i lektiehjælpen og elevernes trivselsmæssige og faglige resultater (se kapitel 2 for en kort gennemgang af litteraturen). Til forskel fra studierne fra Norge (Bakken, Backe-Hansen & Huang, 2013) finder vi ingen indikation af, at de fagligt svage elever bliver dårligere stillet ved at deltage i lektiehjælpen.

I dag ser lektiehjælpen formentlig lidt anderledes ud, end den gjorde i skoleåret 2014/2015 eller 2015/2016. Vi ved fx, at flere skoler nu organiserer lektiehjælpen (og faglig fordybelse) som en integreret del af undervisningen, og skolerne har i dag alt andet lige også mere erfaring med organisering og indhold i lektiehjælpen. Vores resultater begrænser sig derfor til i højere grad at sige noget om betydningen af lektiehjælpen som særskilte moduler generelt og med et element af aktivt tilvalg blandt eleverne.

Når vi anvender den frivillige lektiehjælp som proxy for den obligatoriske lektiehjælp i dag, er det samtidig relevant at overveje, hvorvidt vores resultater vil være større eller mindre end betydningen af den obligatoriske lektiehjælp. Vi finder her forhold, som trækker i begge retninger. Eksempelvis havde skolerne i skoleåret 2014/2015 mere begrænsede implementeringsbetingelser, da skolerne var bundet af at skulle placere lektiehjælpen i ydertimerne. Sådanne forhold skaber en forventning om, at betydningen af den frivillige lektiehjælp vil være undervurderet i forhold til potentialet af den obligatoriske – men mere fleksible – lektiehjælp i dag. Modsat havde den frivillige lektiehjælp de bedst mulige elevbaserede rammebetingelser, da det i højere grad var de mere motiverede elever, som deltog i den frivillige lektiehjælp. Disse forhold skaber en forventning om, at betydningen af den frivillige lektiehjælp vil være større end potentialet i den obligatoriske lektiehjælp, og det derfor også bliver vigtigt, at personalet i lektiehjælpen understøtter elevernes motivation og engagement for læring, for at eleverne kan få det ønskede udbytte af den obligatoriske lektiehjælp.

1 Indledning

I forbindelse med folkeskolereformens ikrafttræden i august 2014 blev skolerne forpligtet til at tilbyde lektiehjælp og faglig fordybelse til alle elever. Som led i et politisk kompromis mellem forligspartnerne var det imidlertid frivilligt for eleverne at deltage i disse aktiviteter i reformens første år, dvs. skoleåret 2014/2015. Herefter er det blevet obligatorisk for eleverne at deltage. I reformens første år var skolerne bundet af krav om, at timerne til lektiehjælp og faglig fordybelse skulle placeres i eftermiddagens ydertimer, således at de elever, som ikke ønskede at deltage, kunne tage hjem eller i fritidsordning. Fra og med skoleåret 2015/2016 er disse organisatoriske restriktioner ophævet, og skolerne har fået store frihedsgrader med hensyn til hvornår, hvordan og i hvilket omfang, de tilbyder eleverne lektiehjælp og faglig fordybelse.

I denne rapport gør vi status over, hvor langt skolerne er kommet med implementeringen af reformelementet lektiehjælp og faglig fordybelse. Vi ser derudover på, hvilken betydning deltagelse i skolernes tilbud om lektiehjælp har haft for elevernes faglige deltagelse og interesse samt deres faglige resultater i dansk og matematik. Vi undersøger tillige, om der kan spores nogen betydning af deltagelse i lektiehjælpen for elevernes relationer til deres lærere.

Med folkeskolereformens lovfæstede indførelse af lektiehjælp og faglig fordybelse i skoletiden har skolerne fået et større ansvar for, at eleverne får den hjælp og støtte, de har brug for til at arbejde med det faglige stof på egen hånd. Et ansvar som – hvad angår hjælp til lektierne – tidligere primært har ligget hos familien, idet lektier i den traditionelle betydning er foregået uden for skoletiden. Et af de helt centrale mål med reformen er at reducere betydningen af familiebaggrund for elevernes faglige resultater. Reformelementet lektiehjælp og faglig fordybelse har netop til hensigt at understøtte denne målsætning, hvor støtte til lektielæsning og opmuntring til faglig fordybelse fra en lærer eller en anden kvalificeret voksen i skoletiden kan spille en væsentlig rolle. Vi har derfor et særligt fokus i vores analyser på den gruppe af elever, som *ikke* oplever at kunne få hjælp til lektierne derhjemme. Vi forventer, at det netop vil være disse elever, som har mest at vinde, ved at de nu får tilbudt lektiehjælp og faglig fordybelse i skoletiden.

Reformelementet hænger unægtelig sammen med en implicit forventning om, at lektier – i passende mængder og med det rette indhold – har en positiv betydning for elevernes læring. Samlet set er forskningslitteraturen imidlertid meget splittet omkring betydningen af lektier, og særligt hvilke forhold der skal være opfyldt, for at lektier kan give mening og fremme elevernes læring. I det hele taget er denne litteratur svær at sammenligne, bl.a. fordi der er mange forskellige definitioner på, hvad lektier er, og selv større reviews, fx Canadian Council on Learning (2009), fremhæver, at der er mange metodemæssige forbehold i de studier, som reviewet bygger deres konklusioner på. Et af de nyeste systematiske reviews af de seneste 30 års forskning viser en dog lille, men positiv betydning af lektier for elevernes faglige resultater (Fan m.fl., 2017).

Lektier er således fortsat et stærkt omdiskuteret aspekt af børns skolegang og fremkalder argumenter både for og imod blandt lærere, skoleledere, politikere, forældre og eleverne selv. Det gælder ikke kun i Danmark, men også i mange andre lande verden over som fx Norge, Tyskland, Spanien, Portugal, USA, Canada og Australien (Bakken, Backe-Hansen & Huang, 2013; Costa m.fl., 2016; Canadian Council on Learning, 2009; Farrell & Danby, 2016; Farrow Tymms & Henderson, 1999; Fischer & Klieme, 2013; Olsen, 2010; Olsen & Rasch-Christensen, 2016; Wilson & Rhodes, 2010).

Ud over at konstatere, at litteraturen omkring betydningen af lektier ikke entydigt svarer ja eller nej på, om lektier generelt set har en positiv betydning for elevernes læring, går denne rapport ikke nærmere ind i betydningen af lektier i sig selv. Vores primære formål er at undersøge betydningen

af den *hjælp*, eleverne kan få til lektierne i skoletiden. Den hjælp vil for nogle elever være et supplement til forældrenes støtte og opbakning til skolearbejdet derhjemme, mens den for andre elever vil være den eneste eller den primære mulighed for støtte til lektielæsningen. Gennemgående for rapporten har vi derfor, som nævnt før, et særligt fokus på de elever, som vi forventer vil få *særlig gavn af* lektiehjælpen i skolen – nemlig de elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp hertil af forældrene.

Efter det næste kapitel, som udfolder rammerne for analyserne, er rapporten inddelt i fire analytiske kapitler, der besvarer følgende spørgsmål:

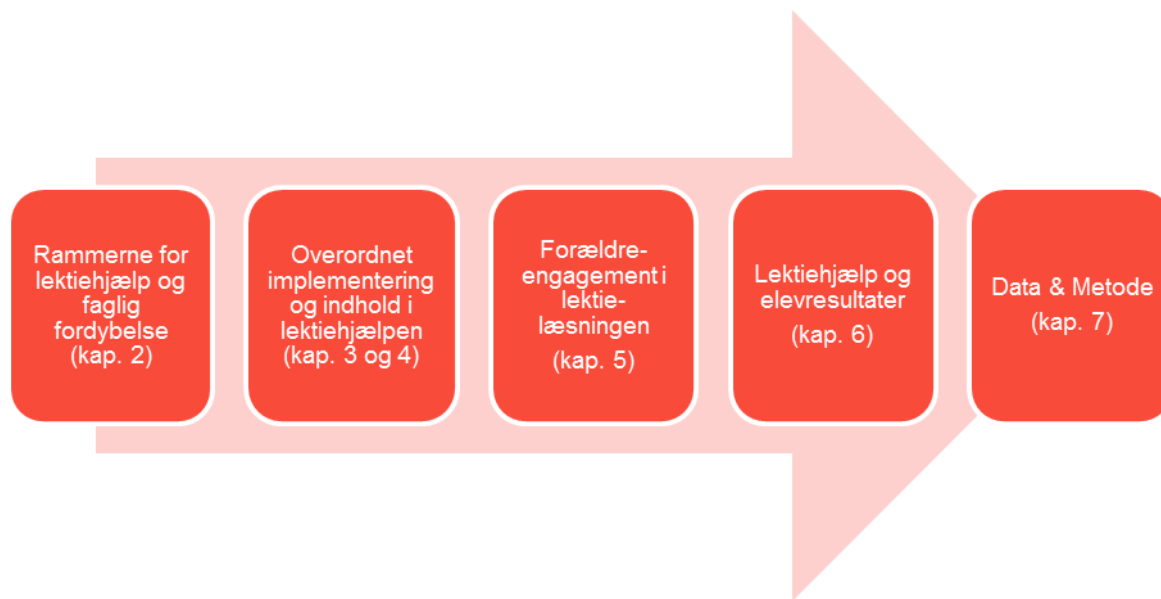
- Hvordan har skolernes implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse udviklet sig i årene efter reformens ikrafttræden? Og hvordan har elevernes lektielæsningsmønstre ændret sig fra før til efter reformen?
- Hvordan organiserer skolerne lektiehjælp og faglig fordybelse? Hvilke aktiviteter foregår der ifølge eleverne i disse timer, og oplever de at kunne få kvalificeret hjælp til lektierne?
- Hvordan oplever elevernes deres forældres interesse for og støtte i forbindelse med lektier? Har muligheden for at få hjælp til lektier i skolen ændret noget ved forældrenes oplevelser af konflikter forbundet med lektier derhjemme?
- Hvilken betydning har deltagelse i den frivillige lektiehjælp og faglig fordybelse, som den så ud i reformens første år, haft for elevernes faglige deltagelse og interesse, deres faglige præstationer i dansk og matematik samt for relationen til deres lærere?

Som tidligere nævnt fokuserer rapporten primært på analyser af *lektiehjælp* og i mindre grad faglig fordybelse. For både lektiehjælp og faglig fordybelse gælder, at eleverne skal tilbydes faglig støtte, som skal understøtte deres udbytte af undervisningen. Lektiehjælp er tænkt som hjælp til særskilte opgaver, som eleverne forventes at lave efter skoledagen, mens faglig fordybelse er tænkt som elevernes muligheder for at arbejde videre med indholdet fra undervisningen (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). At vi primært fokuserer på lektiehjælp og i mindre grad faglig fordybelse, er til en vis grad et pragmatisk valg. For det første, fordi de anvendte spørgeskemaundersøgelser primært handler om lektiehjælp. For det andet, fordi vi ved fra kvalitative casestudier af skolernes hverdag efter reformens indførelse, at lektiehjælpen og organiseringen heraf har været det primære omdrejningspunkt for skolernes implementering af det samlede reformelement 'lektiehjælp og faglig fordybelse' i reformens første par år (Jacobsen m.fl., 2017).

1.1 Læsevejledning

Rapportens opbygning er illustreret i Figur 1.1.

Figur 1.1 Rapportens opbygning



I rapportens andet kapitel rammesætter vi vores analyser af folkeskolens tilbud om lektiehjælp, herunder de reformspecifikke politiske rammer, de vidensbaserede rammer i forhold til erfaringer fra særligt Tyskland og Norge, samt de elevbaserede rammer, som angår de elever, vi i særlig grad forventer kan få gavn af lektiehjælp og faglig fordybelse i skoletiden – nemlig de elever, som i mindre grad kan få hjælp hjemmefra til deres lektier.

I tredje kapitel beskriver vi, hvor langt skolerne er kommet med implementeringen af dette specifikke reformelement både ud fra skoleledernes vurdering og ud fra de ændringer, som vi kan se i elevernes lektielæsningsmønstre før og efter reformens ikrafttræden.

I fjerde kapitel ser vi på, hvilke aktiviteter der ifølge eleverne fylder mest i lektiehjælpstimerne, og om eleverne oplever at kunne få tilstrækkelig hjælp til lektierne i skoletiden.

I femte kapitel vender vi fokus mod forældrene, deres støtte til børnenes skolearbejde generelt samt hjælp til lektier helt specifikt. Vi undersøger om indførslen af lektiehjælp i skoletiden synes at have betydning for forældrenes oplevelser af konflikter med deres børn om lektielæsningen derhjemme.

I sjette kapitel forsøger vi at komme nærmere ind på, hvilken betydning lektiehjælp kan have for elevernes (faglige) resultater. Vi ser her på sammenhængen mellem elevernes deltagelse i den frivillige lektiehjælp i reformens første år og elevernes faglige engagement, relationer til lærerne samt faglige præstationer i dansk og matematik. I syvende og sidste kapitel beskriver vi datagrundlaget og de valgte metoder, mens bilagene indeholder supplerende materiale.

2 Rammerne for analyserne af lektiehjælp og faglig fordybelse

Formålet med dette kapitel er at give en beskrivelse af rammerne for vores analyse. Det gør vi først og fremmest ud fra en kort beskrivelse af de overordnede politiske rammer for reformelementet lektiehjælp og faglig fordybelse. Dernæst ser vi nærmere på de udenlandske erfaringer med tilbud om lektiehjælp i skoletiden – primært fra den tyske heldagsskole samt den frivillige lektiehjælp i Norge.

Indførelsen af lektiehjælp og faglig fordybelse i den danske folkeskole repræsenterer et skift i ansvaret fra hjemmet til skolen, i hvert fald når det gælder lektier. Det er naturligvis ikke det samme som at sige, at forældrene ikke længere behøver at interessere sig for deres børns lektier eller engagere sig i deres børn læring mere generelt. Som nævnt i indledningen ved vi fra tidligere analyser i regi af følgeforskningen vedrørende folkeskolereformen, at det er meget forskelligt, i hvor høj grad eleverne oplever at kunne få hjælp til lektierne derhjemme, og om forældrene spørger ind til dem (Nielsen m.fl., 2015). Vi har derfor en forventning om, at det især er de elever, der ikke oplever at kunne få hjælp til lektierne af forældrene, som har mest at vinde, ved at lektiehjælp og faglig fordybelse nu er blevet en integreret del af skoledagen. Hvad der karakteriserer disse elever, beskriver vi derfor til sidst i dette kapitel.

2.1 Den skolepolitiske ramme som følge af folkeskolereformen

Som et vigtigt led i at understøtte alle elevers læring blev det med folkeskolereformens ikrafttræden lovpligtigt for skolerne at etablere tilbud om lektiehjælp og faglig fordybelse. Imidlertid var der politisk uenighed om, hvorvidt og hvordan lektiehjælp skulle indgå i reformen. Denne uenighed resulterede i et politisk kompromis mellem forligspartierne (S, RV, SF, V, DF og K). Kompromiset udmøntede sig på den måde, at i det første år efter folkeskolereformens ikrafttræden (dvs. skoleåret 2014/2015) var lektiehjælpen frivillig for eleverne at deltage i. Timerne hertil skulle derfor placeres i skoledagens ydertimer. For de elever, der ikke ønskede at deltage i tilbuddet om lektiehjælp og faglig fordybelse (i skoleåret 2014/2015), forpligtedes kommunerne til at tilbyde plads i skolens fritidsordning eller et andet relevant og alderssvarende fritidstilbud. Timetallet til lektiehjælp og faglig fordybelse var endvidere rammesat til 2 klokketimer for elever i indskolingen og i udskolingen samt 3 klokketimer for elever på mellemtrinnet pr. uge.

Som en del af det politiske kompromis gjaldt disse specifikke krav til organisering af dette reformelement kun frem til det næste folketingsvalg, der fandt sted den 18. juni 2015. Herefter var det ikke længere frivilligt for eleverne at deltage, og det specifikke timetal til lektiehjælp og faglig fordybelse blev ophævet (UVM.dk).⁵ I praksis betød det, at fra og med skoleåret 2015/2016 var skolerne derfor ikke længere bundet mht. at placere timerne til lektiehjælp og faglig fordybelse i eftermiddagens ydertimer, men kunne i stedet placere dem på andre tidspunkter på dagen. Skolerne kunne også vælge at arbejde med lektiehjælp og faglig fordybelse som integrerede dele af den fagspecifikke undervisning.

Organiseringen af lektiehjælp og faglig fordybelse vil derfor fra skoleåret 2015/2016 og frem kunne foregå på mange forskellige måder i praksis. Det er helt i tråd med reformens intentioner, idet der ikke på forhånd er specificeret, hvordan skolerne helt konkret bør arbejde med elementet. Det er op til skolerne og kommunerne at definere dette. Generelt ser vi dog, at med indførelsen af den længere og mere varierede skoledag, herunder lektiehjælp og faglig fordybelse, sker der en be-

⁵ <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/lektiehjaelp-og-faglig-fordybelse>

vægelse hen mod et fald i den lektiemængde, som lærerne giver eleverne. Kvalitative casestudier peger også på, at nogle skoler tilstræber at blive lektiefrie i forståelsen af, at eleverne skal have mulighed for at blive færdige med lektierne i løbet af skoletiden og således ikke har lektier for, som skal klares derhjemme (jf. Jacobsen m.fl., 2017). Denne bevægelse er ikke den direkte intention med reformelementet lektiehjælp og faglig fordybelse, da lovtæksten ikke udelukker, at eleverne kan få hjemmeopgaver for (UVM.dk), men det synes at være en praktisk følge heraf på nogle skoler.⁶

2.2 Den vidensbaserede ramme: Erfaringer fra Tyskland og Norge

Der vil altid skulle tages en række forbehold over for sammenligninger med erfaringer fra andre lande, hvis skolesystemer adskiller sig fra det danske. Hvert land og dets tilhørende skolesystem har hver sin unikke kulturelle forankring og skolepolitiske historik, som alt sammen er med til at afgøre, om en bestemt måde at undervise på har en positiv betydning for elevernes faglige udvikling og trivsel. Det gør sig selv sagt også gældende for skolers tilbud om lektiehjælp i andre lande. Derfor skal de udenlandske erfaringer hermed ses med disse generelle forbehold in mente.

En stor del af den internationale litteratur på lektieområdet handler om, hvorvidt lektier i sig selv har en gavnlig effekt på elevernes læring – med fokus på mængder, former, indhold og feedback (se fx Olsen & Rasch-Christensen, 2016, for en diskussion heraf). Vender man blikket mod de erfaringer, som er gjort specifikt på lektie*hjælp* tilbudt af skolen, kan vi konstatere følgende: Erfaringer fra Norge og Tyskland indikerer, at lektiehjælp tilbudt af skolen kan bidrage til, at eleverne bliver fagligt dygtigere (Bakken, Backe-Hansen & Huang, 2013; Fischer & Klieme, 2013; Rambøll, 2014), at eleverne føler en større tilknytning til skolen, og at de i mindre grad udviser dårlig opførsel over for såvel lærerne som over for deres klassekammerater (Fischer & Klieme, 2014; Fischer & Klieme, 2013; Haugsbakken m.fl., 2009; Rambøll, 2014).

I Tyskland har man mellem 2003 og 2009 indført heldagsskoler, som bl.a. inkorporerer en række aktiviteter uden for den ordinære fagspecifikke undervisning⁷, såsom lektiehjælp og understøttede undervisning i specifikke fag, med det formål at forbedre de tyske elevers faglige præstationer (Fischer & Klieme, 2013). Her finder et studie, at hyppig deltagelse i disse ekstra aktiviteter i forbindelse med heldagsskolen reducerer risikoen for, at eleverne må gå et skoleår om, der foregår mindre mobning mellem eleverne, der er færre forstyrrelser af undervisning, og fraværet er mindsket (Fischer & Klieme, 2013). Studiet finder endvidere, at deltagelse i heldagsskolens ekstraaktiviteter kan have en positiv effekt på elevernes karakterer i matematik. Et andet tysk studie indikerer, at deltagelse i lektiehjælpen – under de rigtige forhold – kan bidrage positivt til elevernes motivation og tilknytning til skolen; faktorer, som er centrale for at fremme elevers faglige præstationer (Fischer & Theis, 2014). Dette gælder bl.a., når lektiehjælpen bakker op om, at elever får og tager ejerskab over egen læring, udfordrer eleverne på deres kompetencer, og lektiehjælpen samtidig er præget af velfungerende lærer/elev-relationer.

I forbindelse med en reform af den norske folkeskole blev der indført lektiehjælp fra og med skoleåret 2010/2011. Her fik elever ret til 8 timers lektiehjælp om ugen, som kommunen havde pligt til at tilbyde. Dog er det op til de enkelte kommuner at bestemme, hvordan lektiehjælpen skulle organiseres, fx i regi af skolen eller SFO'en. Deltagelse fra elevernes side var frivillig. Der knyttede sig en række centrale udfordringer til lektiehjælpen, der bl.a. bestod i, at der manglede formelle krav til lektiehjælpernes pædagogiske kompetencer (i gennemsnit havde hver skole 4,7 lektiehjælper, mens 55 pct. slet ikke brugte pædagogisk kompetent personale). Derudover var mange skoleledere og forældre kritiske over for lektiehjælps betydning for elever på indskolingstrinnet. En anden

⁶

<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/lektiehjaelp-og-faglig-fordybelse>

⁷

Disse aktiviteter omtales i den engelsksprogede litteratur om indførslen af de tyske heldagsskoler som "extracurricular activities". I mangel af et bedre dansk ord omtaler vi disse aktiviteter som ekstra-aktiviteter i forbindelse med heldagsskolen.

udfordring bestod i, at norske kommuner står for elevernes transport til og fra skolen, hvilket medførte en række økonomiske og logistiske udfordringer (Bakken, Backe-Hansen & Huang, 2013). En analyse af Bakken, Backe-Hansen & Huang (2013) viser en sammenhæng mellem en høj andel af elever, der deltager i lektiehjælpsordningen, og positive resultater i de nationale prøver. Særligt på skoler, hvor over 60 pct. af eleverne deltager, opnår eleverne særligt gode resultater (Bakken, Backe-Hansen & Huang, 2013). Analysen viser endvidere, at ca. 75 pct. af skolerne tilbyder lektiehjælpen efter skoletid, og at 55 pct. af skolerne ikke bemande lektiehjælpen med pædagogisk kvalificeret personale. Man har i Norge valgt at afvikle lektiehjælpen.

Et af de centrale fund i forbindelse med lektiehjælpen i Norge er imidlertid, at lektiehjælpen dér ikke synes at bidrage til at udligne sociale forskelle. Tværtimod bliver der på nogle norske skoler en større afstand mellem elever med forskellig socioøkonomisk baggrund, og at det således er de fagligt stærke elever, der synes at få mest ud af lektiehjælpen.

En analyse af forskellige modeller for lektiehjælp i den norske folkeskole (Haugsbakken m.fl., 2009) konkluderer dog i overensstemmelse med den tyske undersøgelse, at lektiehjælp i høj grad opleves af elever som et tilbud, der bidrager til at styrke såvel elev-elev-relationer som lærer/elev-relationer. Derudover oplever de adspurgte elever selv, at lektiehjælpen bidrager til at øge deres læringsudbytte og skolefaglige præstationer.

For at opnå optimal læring viser megen forskning, at forældrenes aktive involvering i deres barns skolegang er vigtig for børnenes læring og trivsel. Det gælder uanset socioøkonomisk baggrund (Dammeyer, 2017). Lektier kan – i teorien i hvert fald – give alle elever mulighed for at få forankret det, som de er blevet præsenteret for i løbet af den faglige undervisning. Lektier kan imidlertid også reproducere eksisterende socioøkonomiske forskelle i elevpræstationer, hvis der er store forskelle på forældrenes engagement i deres børns lektier specifikt og skolegang generelt (OECD, 2014). Forældres engagement i deres børns lektielæsning kan eksempelvis være gavnlige, ved at forældrene hjælper børnene med at disponere over deres tid, ved at hjælpe deres børn til selv at finde svar på spørgsmålene og opsøge ny viden (Canadian Council on Learning, 2008). Forældreengagement handler således ikke kun snævert om hjælp til det faglige indhold, men i mindst lige så høj grad om at motivere børnene til at få lavet deres lektier og sørge for, at der er gode rammer for lektielæsningen (OECD, 2014). Nogle former for forældreinvolvering kan dog hindre optimal læring, hvis forældrene eksempelvis løser opgaverne for deres børn i stedet for at hjælpe dem til at finde en løsning (Canadian Council on Learning, 2008). Der er også risiko for, at lektielæsning derhjemme kan være forbundet med konflikter mellem forældrene og deres børn.

Aktiv involvering af forældrene kan eksempelvis foregå gennem forældreinvolveringsprogrammer. En opgørelse af Dyssegaard & Egelund (2016) viser, at særligt indsatser, hvor forældre læser med deres børn i bøger, som læreren har valgt, og indsatser, hvor forældre følger op på børnenes lektier og afleverer en underskrevet seddel til læreren dagligt, har positive effekter.

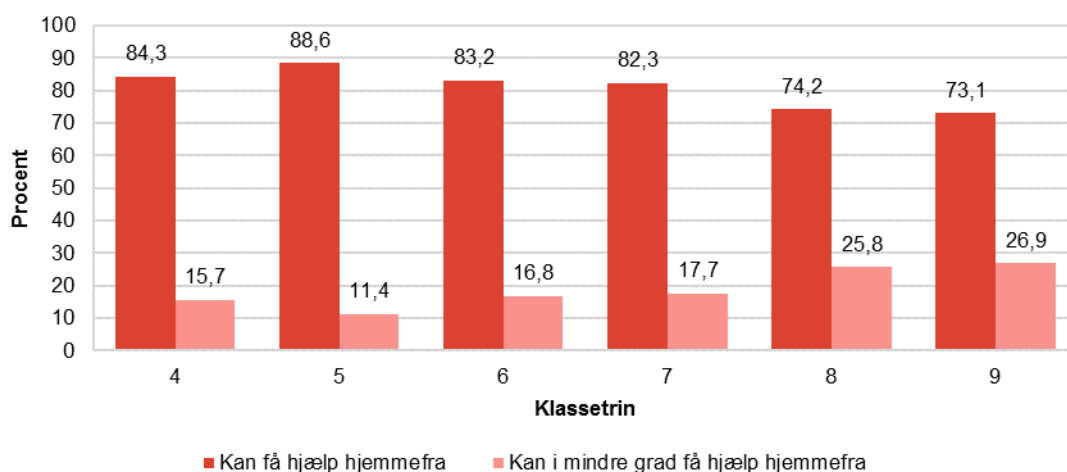
2.3 Den elevbaserede ramme: Karakteristik af elever, der i mindre grad kan få hjælp hjemmefra

Det er meningsfyldt at se reformelementet lektiehjælp og faglig fordybelse i sammenhæng med et af reformens overordnede formål: At reducere betydningen af social baggrund for elevernes faglige præstationer. En af intentionerne med at indføre lektiehjælp og faglig fordybelse i skoletiden er, at eleverne får den rette faglige støtte fra en kvalificeret voksen i forhold til de lektier og hjemmeopgaver, som eleverne forventes at lave. Med andre ord skal skolen sikre, at eleverne får tilstrækkelig med hjælp til at kunne færdiggøre lektier eller hjemmeopgaver på egen hånd. Reformen forsøger hermed bl.a. at gøre op med den ulighed, der ligger i, at nogle elever kan få tilstrækkelig

med hjælp og støtte til lektier og hjemmeopgaver fra forældrene, mens andre ikke kan. Elever, der ikke kan få hjælp og støtte fra forældrene til lektier eller hjemmeopgaver, udgør hermed en væsentlig gruppe af elever, som vi på forhånd forventer kan få særlig gavn af lektiehjælp og faglig fordybelse i skoletiden. Gennemgående for rapporten har vi derfor et særligt fokus på denne gruppe – som vi benævner *opmærksomhedsgruppen*. I dette afsnit ser vi nærmere på, hvad der karakteriserer de elever, som *ikke* kan svare positivt bekræftende på, at de kan få hjælp af forældrene til lektier eller hjemmeopgaver, hvis de skulle få brug for det.⁸ Dvs. de elever, vi placerer i *opmærksomhedsgruppen* i denne rapport analyser.

Ved de årlige dataindsamlinger i følgeforskningspanelet er elever fra 4. til 9 klasse blevet spurgt om, hvorvidt de oplever at kunne få hjælp til lektierne af forældrene.⁹ Figur 2.1 viser fordelingen af opmærksomhedsgruppen på tværs af klassetrin, samlet for alle dataindsamlingssår (2014-2017), da der ikke er nogen større udvikling i svarfordelingerne henover årene (ikke vist i tabellen). De mørkerøde søjler viser andelen af elever, som svarer, at de er meget enige eller lidt enige i, at de kan få hjælp fra forældrene til lektierne, hvis de har brug for det. De lyserøde søjler viser de elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp. I gennemsnit er 20 pct. af eleverne i mindre grad enige i, at de kan få hjælp, mens andelen varierer på tværs af klassetrin, hvor de ældste elever i langt højere grad oplever, at de i mindre grad kan få hjælp (hhv. 25 og 26 pct. i 8. og 9. klasse).

Figur 2.1 Andelen af elever, der oplever at kunne få hjælp af forældrene, hvis der er behov for det. 4.-9. klassetrin. 2014-2017. Procent.



Anm.: Figuren anvender alle data fra skoleåret 2013/2014 til 2016/2017. Vi lægger årene sammen, da der ikke er nogen større udvikling over tid. Figuren baserer sig på besvarelser fra 5.575 (4. klasse), 6.351 (5.klasse), 5.885 (6.klasse), 10.763 (7. klasse), 4.655 (8.klasse) og 12.098 (9.klasse) elever. De to fordelinger er statistisk signifikant forskellige ved Pearsons χ^2 -test, $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Vi har tidligere vist, at der i 2015 er sociale skel mellem de elever, som oplever at kunne få hjælp fra forældrene, og de elever, som i mindre grad oplever, at de kan få hjælp, hvis de har brug for det. Der ses forskelle fx i elevernes etnicitet og forældrenes uddannelsesniveau (Nielsen m.fl., 2015).¹⁰ Tilsvarende tendenser findes i de øvrige dataindsamlingsår, når der tages højde for en

⁸ Helt konkret identificerer vi disse elever ud fra deres svar på følgende spørgsmål: "Hvor enig er du i følgende udsagn: En af mine forældre kan hjælpe mig med lektierne i [dansk/matematik], hvis jeg har brug for det." For en nærmere beskrivelse af, hvordan vi kategoriserer denne variabel, henviser vi til bilag 1, spørgsmål 1.

⁹ For en nærmere beskrivelse af, hvordan vi koder dette spørgsmål, henviser vi til bilag B1.

¹⁰ Fra samme rapport ved vi også, at ca. halvdelen af alle elever på 5., 7. og 9 klassetrin rent faktisk får hjælp med deres hjemmeopgaver hver dag eller næsten hver dag – uanset deres sociale baggrund. Analysen viser også, at der er sociale skel blandt de elever, som næsten aldrig eller aldrig får hjælp hjemmefra. Eksempelvis angav ca. 28 pct. af elever med anden etnicitet end dansk, at de ikke fik hjælp hjemmefra, mens det samme kun gjorde sig gældende for 21 pct. af etnisk danske elever. Lignende sociale forskelle fandt vi også, når vi så på forældrenes uddannelse, eller fx hvorvidt eleverne bor med begge forældre (Nielsen m.fl., 2015).¹⁰

række andre sociale forskelle eleverne imellem, samt når der tages højde for øvrige forskelle mellem de deltagende skoler og de enkelte klassetrin.¹¹ Eksempelvis er der 11 pct. større sandsynlighed for at være i opmærksomhedsgruppen for elever med en anden etnisk baggrund end dansk, når de sammenlignes med deres etnisk danske klassekammerater på skolen.¹² Desuden er denne sammenhæng noget større for elever i udskoling (14 pct.) end for eleverne på mellemtrinnet (4 pct.) (Bilagstabel 2.1).¹³

Men oplevelsen af at kunne få hjælp fra forældrene korrelerer ikke kun med elevernes socioøkonomiske baggrundsforhold. Vi ser også en klar sammenhæng mellem at være i opmærksomhedsgruppen og graden af faglig selvtillid, oplevede lærerforventninger samt elevernes tidligere faglige præstationer (jf. Bilagstabel 2.2). Elever med høj selvvalueret faglighed og elever med høje oplevede lærerforventninger er fx underrepræsenteret i opmærksomhedsgruppen. Eksempelvis er der 14 pct. lavere sandsynlighed for at være i opmærksomhedsgruppen, hvis eleven har høj faglig selvtillid.¹⁴ For begge mål gælder samtidig, at der ikke er forskel mellem udskoling og mellemtrinnet.

Desuden synes elevernes oplevelse af forældres generelle engagement i deres skolegang og hverdag at have en betydning for deres vurdering af at kunne få tilstrækkeligt med hjælp til deres lektier.¹⁵ Elever, der i høj grad oplever generelt engagement fra deres forældre, har 10,6 pct. mindre sandsynlighed for samtidig at opleve, at de i ringe grad kan få hjælp til lektierne af forældrene, hvis de har behov herfor. Igen er der her kun tale om mindre forskelle mellem elever på mellemtrinnet og i udskoling. De højt præsterende elever har samtidig 1,2 pct. mindre sandsynlighed for at være i opmærksomhedsgruppen, mens de lavt præsterende elever har 1,6 pct. større sandsynlighed. Elever på mellemtrinnet synes her at drive den overordnede sammenhæng, da sammenhænge for udskolingseleverne er langt mindre og ikke statistisk signifikante.

Opsummerende kan vi konstatere, at elever i *opmærksomhedsgruppen* er kendetegnet ved en lavere faglig selvtillid, de oplever, at deres lærere har lavere forventninger til dem, og de oplever forældreengagement i mindre grad end andre.

2.4 Andre analytiske grupperinger af eleverne

Ud over rapportens fokus på *opmærksomhedsgruppen*, som vi her betegner elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp til lektierne derhjemme, har vi også et særligt blik på andre elevgrupper i vores analyser, som vi finder relevant i denne sammenhæng. Kategorierne er:¹⁶

- Elever med høj faglig selvtillid vs. mindre grad af høj faglig selvtillid
- Elever med høje oplevede lærerforventninger vs. mindre grad af oplevede lærerforventninger

¹¹ Samlet set ser vi på følgende baggrundskarakteristika: køn, hvorvidt forældrene bor sammen, antal søskende, forældrenes disponible indkomst, hvorvidt forældrene er i arbejde, hvorvidt moren var under 25, da eleven blev født, elevens alder, klassetrin og skoleår. Modellen beregnes som en skole og klassetrin fixed effekt model, hvilket betyder, at vi sammenligner eleverne med deres egne klassekammerater på årgangen.

¹² Vi anvender her en skole og klassetrin-fixed-effects-regressionsanalyse, som er en statistisk analysemetode, der både tager højde for observerbare ændringer over tid i elevsammensætningen på klassetrinsniveau og tager højde for ikke-observerbare, men konstante, skolespecifikke forhold. Det betyder, at resultaterne ikke påvirkes af eksempelvis de ressourcemæssige, arbejdsmiljømæssige eller andre forskelle, der alt andet lige vil være mellem skolerne.

¹³ Elever, der bor sammen med begge forældre, har en 7 pct. mindre sandsynlighed for at være i opmærksomhedsgruppen, ikke at kunne få hjælp, mens de elever, hvor forældrenes højeste uddannelse er grundskolen eller en gymnasial uddannelse, har en 6,6 pct. mindre sandsynlighed for at være i opmærksomhedsgruppen, hvor sammenhængen er størst for elever i udskoling (11 pct. vs. 6,3 pct.) Beregninger er foretaget på baggrund af 4.-9. klasses elever for årene 2015-2017.

¹⁴ Sammenhængen mellem høj faglig selvtillid og at have høje oplevede lærerforventninger er 24 pct.

¹⁵ Støtte fra familien er et indeks, vi tidligere har anvendt til at karakterisere eleverne i årene efter reformen (se fx Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017). Indekset består af to spørgsmål om, hvor ofte eleverne oplever, at forældrene taler med dem om skolen, eller at de spiser sammen. Vi topkoder indekset og ser på andelen af elever, der i høj grad oplever støtte fra familien, dvs. de elever, der scorer over 0,9 på en skala fra 0,0-1,0. For en nærmere definition og den konkrete formulering af spørgsmålene, se Bilag b1, spørgsmål 4.

¹⁶ Se kapitel 7 om data og metode for en nærmere beskrivelse af disse kategorier.

- Højt præsterende elever vs. alle andre
- Lavt præsterende elever vs. alle andre.

I det følgende begrundes vi, hvorfor vi finder disse opdelinger af eleverne relevante i relation til vores analyser af lektiehjælp i en skolekontekst. Ud over disse specifikke variable anvender vi i vores beskrivende analyser en lang række gængse socioøkonomiske karakteristika som fx forældrenes uddannelsesniveau, om barnet bor med begge forældre osv.

Elever med høj faglig selvtillid¹⁷

Et af målene med at indføre lektiehjælp og faglig fordybelse i forbindelse med reformen har været at støtte og udfordre *alle* elever, så de kan blive så dygtige, de kan. I den pædagogisk-psykologiske litteratur fremhæves elevers mestringsforventninger ('*self-efficacy*' på engelsk) som værende af særlig betydning for elevers senere faglige præstationer¹⁸. I denne rapport arbejder vi med det noget bredere begreb 'faglig selvtillid'. I lighed med mestringsforventninger er det antagelsen, at elevers faglige selvtillid bl.a. kan styrkes ved, at de bliver guidet og motiveret af andre til at lykkes med en opgave eller udfordring, til at yde deres bedste, og gennem succesoplevelser støttes eleverne i at have en tiltro til, at de kan lykkes med opgaven. Den slags støtte og motivation er noget, som eleverne i princippet vil kunne få i skolernes lektiehjælp og faglig fordybelsesaktiviteter. På den ene side, kan man forvente, at elever med høj faglig selvtillid vil være mere positivt indstillede over for – og derfor mest opsøgende – i forhold til lektiehjælp i skoletiden. På den anden side, vil elever med høj faglig selvtillid måske vurdere, at de ikke har brug for yderligere støtte eller udfordring. Det vil derfor være et empirisk spørgsmål, hvilket adfærdsmønster disse elever i virkeligheden har, når det gælder lektiehjælp i skolen.

Elever med høje oplevede lærerforventninger¹⁹

Flere studier viser, at lærerens forventninger til elevernes faglige formåen er betydningsfuld og endda kan blive en selvopfyldende profeti uagtet elevernes reelle faglige evner. Sidstnævnte sammenhæng går under navnet Pygmalion- eller Rosenthaleffekten (se fx Dammeyer, 2017). I vores analyser bruger vi elevernes oplevelser af deres læreres forventninger til dem som et kendetegn, der kan have betydning for elevernes brug af lektiehjælpsmuligheden. Man kunne fx have en hypotese om, at elever, som oplever, at deres lærere giver udtryk for høje forventninger til dem, er aktive og engagerede i undervisningen – også i lektiehjælps- og faglig fordybelsestimerne. Det vil – ligesom med graden af faglig selvtillid – være et empirisk spørgsmål, om sådan en mekanisme gør sig gældende eller ej.

Højt og lavt præsterende elever

Elevernes faglige niveau opnået tidligere i skolelivet anvendes i flere studier som en slags kontrolvariabel for en række skole- og familiemæssige baggrundsforhold samt individuelle (genetiske) egenskaber, der alt sammen er med til at bestemme elevernes aktuelle faglige niveau. Ved at inddrage sådan en kontrolvariabel i vores analyser kan man derfor komme et skridt tættere på den "reelle" betydning af fx at have deltaget i skolens lektiehjælpstilbud. Som indikatorer for elevernes faglige niveau har vi delt dem op i forhold til, hvordan de tidligere har klaret sig i de nationale test. Vi laver to dikotome variabler, som angiver, om eleven har ligget blandt hhv. de øverste 20 pct.

¹⁷ Vi identificerer elevernes niveau af faglig selvtillid ud fra deres respons på følgende udsagn: "Jeg forventer af mig selv, at jeg klarer mig godt i skolen." For en nærmere definition af, hvordan vi koder denne variabel, henviser vi til Bilag 1, spørgsmål 2.

¹⁸ Mestringsforventninger defineres i al korthed som troen på, "at man aktivt kan planlægge og udføre bestemte opgaver og nå i mål" (Dammeyer, 2017, s. 82). Se fx Bartimote-Aufflick m.fl., 2015 & Richardson m.fl., 2012 som refereret i Dammeyer (2017)

¹⁹ Vi bruger elevernes respons på følgende udsagn: "Min [dansk/lærer/matematiklærer] forventer af mig, at jeg klarer mig godt i [dansk/matematik]." For en nærmere definition af, hvordan vi koder denne variabel, henviser vi til Bilag 1, spørgsmål 3.

eller de laveste 20 pct. af landsgennemsnit for test i dansk og matematik. Vi anvender her det samlede gennemsnit for test i fx dansk i 2. klasse og matematik i 3. klasse.²⁰

2.5 Opsummering

Med reformens indførelse af lektiehjælp og faglig fordybelse har skolerne fået et større og mere tydeligt ansvar for, at eleverne får tilstrækkelig med hjælp og støtte til at kunne færdiggøre eventuelle lektier eller hjemmeopgaver på egen hånd. I reformelementet ligger også en intention om at give alle elever mulighed for at fordybe sig i det faglige stof.

Bl.a. ud fra erfaringerne med skolebaseret lektiehjælp i andre skolesystemer som fx Norge og Tyskland er vi interesserede i, om den måde, lektiehjælp gives i den danske folkeskole, kommer eleverne til gavn – og især om nogle elever får et større udbytte end andre. Vi fokuserer derfor på elever, som vi forventer vil kunne få særlig gavn af lektiehjælp og faglig fordybelse i skoletiden, nemlig de elever, som i mindre grad oplever, at de kan få hjælp til lektierne derhjemme. Denne gruppe benævner vi *opmærksomhedsgruppen*.

²⁰ For 66 pct. af eleverne defineres hhv. højt og lavt præsterende elever ud fra deres score i dansk i 2. klasse og matematik i 3. klasse. For 15 pct. af eleverne er deres placering beregnet ud fra matematiktest i 3 klasse og dansktest i 4 klasse. For 16,6 pct. af eleverne er gennemsnittet beregnet ud fra 6 klasses score i dansk/matematik og for 1,5 pct. er 8 klasses score i dansk. Vi anvender test fra forskellige klassetrin, primært fordi alle elever ikke forefindes med én og samme test, men også for at sikre, at vi har målt deres faglige præstationer, før de deltager i spørgeskemaundersøgelsen. Den enkelte elevs definition af at være enten lavt eller højt præsterende ændres ikke, uanset hvornår eleven indgår i spørgeskemaundersøgelsen.

3 Implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse

Formålet med dette kapitel er at give et overordnet billede af, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse. Vi analyserer dette ud fra to perspektiver. For det første ud fra skoleledernes vurdering af implementeringsgraden. I forlængelse heraf giver vi nogle enkelte bud på, hvilke forhold der karakteriserer de skoler, som er nået langt med implementeringen af dette reformelement. Vi ser her på, hvorvidt der er en sammenhæng mellem, hvor langt skolerne er kommet med implementeringen af reformelementet og lederne og lærernes holdninger til reformelementet, lærerressourcer og den kommunale støtte til implementeringen. Forhold, som tidligere har vist sig at være afgørende for at fremme implementeringen. Vi ser på udviklingen fra skoleåret 2015/2016 til 2016/2017.²¹

For det andet ser vi på, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse ud fra et elevperspektiv. Lektiehjælp og faglig fordybelse udgjorde et skift fra, at eleverne laver en stor del af deres lektier derhjemme, til at flere lektier laves i skoletiden. Samtidig har særligt dette reformelement også ført til en fornyet drøftelse af, hvorvidt der i det hele taget skal gives lektier for (KL, 2016). En anden måde at analysere, hvordan implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse har påvirket elevernes hverdag, er derfor at se på, hvordan udviklingen i lektiemængden har været over tid. Vi ser her nærmere på udviklingen i antallet af de facto lektiefrie klasser, den generelle lektiemængde, som lærerne giver for, elevernes tidsforbrug på lektier uden for skolen samt andelen af eleverne, som ikke får lavet lektier. Vi ser her på udviklingen for hele perioden (2014 til 2017).

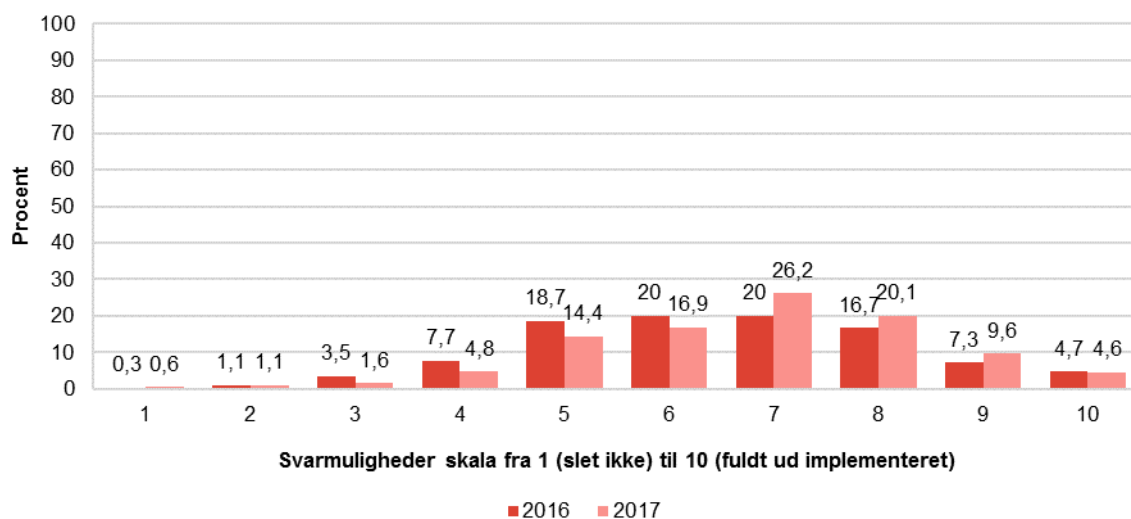
3.1 Udviklingen i implementeringen af reformelementet fra skoleledernes stol

Ser vi på, hvor langt de enkelte skoler er med udmøntning af lektiehjælp og faglig fordybelse, er der en positiv udvikling fra 2016 til 2017. På en skala fra 1 til 10 er skolelederne blevet bedt om at svare på, hvor langt skolen er kommet mht. implementering af dette reformelement. Fra 2016 (mørkerøde søjler) til 2017 (lyserøde søjler) ser vi i særlig grad et fald i svarkategorierne 4-6, som erstattes af en fremgang i svarkategorierne 7-9 (jf. Figur 3.1). I alt placerede 28 pct. af skolelederne deres svar i de tre øverste svarmuligheder (8-10) i 2016, mens det samme gjorde sig gældende for 33 pct. i 2017. Vi konkluderer hermed, at en tredjedel af skolerne selv vurderer, at de er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse.²²

²¹ Fordi det er første gang, at disse spørgsmål indgår i spørgeskemaet til skolelederne.

²² Udviklingen fra 2016 til 2017 er statistisk signifikant.

Figur 3.1 Implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse. 2016 og 2017 Procent.



Anm.: Skolelederne er blevet bedt om at svare på: På baggrund af formålet med folkeskolereformen, hvor langt er I så med den konkrete udmøntning af reformen på jeres skole? – Lektiehjælp og faglig fordybelse. Svarmulighederne har været en skala fra 1 (slet ikke) til 10 (fuldt ud implementeret). De to fordelinger er statistisk signifikant forskellige ved Pearsons χ^2 -test, $p < 0,001$. Figuren baserer sig på 894 besvarelser i 2016 og 810 besvarelser i 2017.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

I det følgende ser vi lidt nærmere på, hvad der karakteriserer de skoler, som er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, for netop at fokusere på, hvad der er særligt ved disse skoler. I et større litteraturreview af betydningen af skolerettede indsatser påpeger Lazowski & Hulleman, (2016), at støtte og opbakning hele vejen igennem det organisatoriske system er vigtig for at kunne skabe forandringer. Vi fokuserer derfor på nogle indikatorer for støtte og opbakning fra forskellige vinkler.²³ Mere konkret ser vi på følgende karakteristika:²⁴

- Ledelsen og det pædagogiske personales holdninger til lektiehjælp og faglig fordybelse
- Ressourcer og støtte til implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse
 - Mangel på kvalificerede lærere
 - Kommunal støtte i forbindelse med implementeringen
 - Klar handleplan for implementeringen af reformen.

3.1.1 Ledernes og det pædagogiske personales holdninger til reformelementet

Tabel 3.1 viser, at på de skoler, hvor skolelederne mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse er meget vigtigt for elevernes læring, er skolerne nået længere med implementeringen af dette reformelement. Eksempelvis svarer 58 pct. af skolelederne både bekræftende på, at skolen er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, og at dette reformelement er vigtigt for at understøtte elevernes læring. Til sammenligning er det kun 35 pct. af skolelederne, som svarer bekræftende på, at reformelementet er vigtigt for elevernes læring blandt de skoler, som ikke er nået langt med reformelementet i 2017. Dette peger i retning af, at en stor del af skolelederne har prioriteret implementeringen af lektiehjælpen og den faglige fordybelse og samtidig an-

²³ Vi har også undersøgt, hvorvidt skolernes tidlige erfaringer med lektiehjælp (angivet ved skolelederbesvarelser fra skoleåret 2013/2014), men vi finder ingen statistiske sammenhænge mellem tidlige erfaringer med at tilbyde lektiehjælp i skoletiden og hvorvidt skolerne i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse i 2017. Overordnet set tyder det således på, at 3 år efter at reformen blev indført, er disse tidligere erfaringer af mindre betydning.

²⁴ Tidligere studier af reformen viser endvidere, at chancerne for at få implementeret dele af reformen øges, når skolelederne har en klar strategi og kommunikation herom (Winter, 2017), vi kan dog ikke lave samme analyse, da de anvendte spørgsmål om ledelseskommunikation ikke indgår i spørgeskemaet for 2017. For den specifikke spørgsmålsformulering henvises til bilag 1.

erkender den som et af de centrale elementer i reformen. Ser vi i stedet på besvarelsene fra det pædagogiske personale, er billedet ikke helt så entydigt. Andelen af lærere og pædagoger, som mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse fremmer elevernes læring er den samme uanset om skolen er nået langt med implementeringen eller ej (hhv. 43 og 44 pct.).²⁵

Tabel 3.1 Holdning til reformelementet og oplevet kommunal støtte fordelt på, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af reformelementet I 2017. Procent.

	Øvrige skoler ¹	Skoler, der er nået langt ¹
<i>Gennemførelse af faglig fordybelse og lektiehjælp vil fremme elevernes læring (skolelederbesvarelse)***</i>		
I meget høj grad/i høj grad	35,2	57,6
I nogen grad til slet ikke	64,8	42,4
<i>Faglig fordybelse og lektiehjælp vil fremme elevernes læring (svar fra det pædagogiske personale)</i>		
I meget høj grad/i høj grad/i nogen grad	80,1	83,5
I lav grad/meget lav grad/slet ikke	19,9	16,5
<i>Skolens muligheder for at levere en optimal undervisning hæmmes pga. mangel på kvalificerede lærere**</i>		
I temmelig høj grad til i nogen grad	39,0	30,4
I mindre grad/slet ikke	61,0	69,6
<i>Kommunens skoleforvaltning har lavet en klar plan for implementering af folkeskolereformen på skolerne*</i>		
Helt enig	56,8	65,5
Delvist enig til helt uenig	43,2	34,5
<i>Kommunens skoleforvaltning har i dette skoleår understøttet skolens forberedelse og implementering af folkeskolereformen gennem konsulentbistand</i>		
Helt enig	61,3	67,6
Delvist enig til helt uenig	38,7	32,4
<i>I dette skoleår har der været tilstrækkelige ressourcer til at forberede implementeringen af folkeskolereformen på min skole***</i>		
I meget høj grad/i høj grad/i nogen grad	41,4	56,3
I lav grad/meget lav grad/slet ikke	58,6	43,7

Anm.: Skoleledere, der svarer 8, 9 eller 10 på spørgsmålet om, hvor langt de er nået med implementeringen af lektiehjælpen og faglig fordybelse, betragtes som værende nået langt med implementeringen, og disse skoler sammenlignes med de øvrige skoler. Chi²-test for statistisk signifikans * = p < 0,05, ** = p < 0,01, *** = p < 0,001. Antal besvarelser fra lærerne og pædagogerne er 2.340. Antal besvarelser fra skolelederne er mellem 745-810.

Note: ¹Vi definerer skoler, som er nået langt med implementeringen af reformelementet, hvis de har svaret 8-10 på spørgsmålet herom (jf. Figur 3.1), mens de resterende skoler kategoriseres som øvrige skoler eller skoler, der ikke er nået lagt med implementering af reformen. Ved at sammenlægge svarkategorierne 8-10 tager vi højde for noget af det støj, der er i data, idet skolelederne kan have vidt forskellige opfattelser af, hvad det vil sige, at et reformelement er implementeret.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

I tillæg til beskrivelsen af skolerne i 2017 (jf. Tabel 3.1) analyserer Bilagstabel 2.3 fx sammenhængen mellem skolernes udvikling i implementeringen fra 2016 til 2017 og udviklingen i skoleledernes holdning. Tabellen viser, at der er 17 pct. større sandsynlighed for at været nået langt med implementering af reformelementet i 2017 (sammenlignet med 2016), hvis skolelederne samtidig har ændret holdning til, at reformelementet i høj grad er vigtigt for at understøtte elevernes læring, mens vi ikke finder en sammenhæng, når vi ser på holdningerne blandt det pædagogiske persona-

²⁵ Dog er der en lidt højere andel af det pædagogiske personale, som er mere kritiske over for reformelementet blandt de skoler, som ikke er nået langt med reformen (20 pct. versus 16 pct.)

le (jf. Bilagstabel 2.3).²⁶ Samlet set er der derfor ikke helt så entydig sammenhæng mellem lederne og det pædagogiske personales holdning til reformelementet, og hvor langt skolerne er nået med implementeringen. Tabel 3.1 viser dog, at det pædagogiske personale i 2017 er meget positive over for reformelementet uanset, hvor langt skolelederen mener, de er nået med implementeringen.

3.1.2 Ressourcer og støtte til implementering

En af rammebetingelserne for at kunne implementere de enkelte elementer er, hvorvidt skolerne har de rette lærerressourcer. Overordnet finder vi her en statistisk sammenhæng mellem skoleledernes vurdering af, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af reformelementet, og hvorvidt skolelederne mener, at der er mangel på kvalificeret arbejdskraft i 2017. Ligeledes finder vi en statistisk sammenhæng i udviklingen i implementeringsgraden af reformelementet fra 2016 til 2017 og lederne vurdering af mangel på kvalificeret arbejdskraft.

I skolelederskemaet spørges ind til, hvorvidt skolelederen vurderer, at skolens mulighed for at levere den optimale undervisning hæmmes af mangel på kvalificerede lærere. Der spørges her ikke direkte ind til implementering af de enkelte reformelementer, men generelt til den fagspecifikke undervisning. Dog kan skoleledernes svar på dette spørgsmål ses som en proxy for, hvorvidt skolelederen mener, at skolen har de rette lærerressourcer overordnet set. Da lektiehjælp og faglig fordybelse er en del af den undervisning, som lærerne tager del i at gennemføre – særligt i de ældre klasser – kan svarene på dette spørgsmål derfor sige noget om, hvorvidt en mulig mangel på kvalificeret arbejdskraft har betydning for, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af reformelementet.

Vi ved fra tidligere analyser, at ca. to tredjedele af skolelederne mener, at skolens muligheder for at levere den optimale undervisning overordnet set ikke hæmmes af mangel på kvalificerede lærere (Jensen, Skov og Kjer, 2017). Ser vi på, hvordan skoleledernes besvarelse fordeler sig i forhold til implementeringsgraden af lektiehjælp og faglig fordybelse, så finder vi, at de skoleledere, der vurderer, at skolen er nået langt med implementeringen, også i højere grad svarer positivt på, at de har de rette lærerressourcer (70 pct.), når de sammenlignes med de skoler, som ikke er nået så langt med implementeringen i 2017 (61 pct.) (jf. Tabel 3.1). Fordelingerne er statistisk signifikante.

Ser vi på udviklingen fra 2016 til 2017, er der også en statistisk sammenhæng mellem skoleledernes vurdering af at være nået langt med implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse og oplevelsen af at have tilstrækkelig med lærerressourcer. Eksempelvis finder vi, at skoler, der mener, at mulighederne for at levere en optimal undervisning, *ikke* hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere samlet set har 14 pct. større sandsynlighed for i høj grad at have implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse.

3.1.3 Samarbejde med kommunen

De sidste karakteristika, som vi analyserer, er det kommunale samarbejde omkring implementering af reformen, da dette er et signal om, hvorvidt der er opbakning og støtte fra organisationens øverste led. Vi finder her en statistisk sammenhæng mellem visse former for kommunal støtte, og hvor langt skolerne er med implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse i 2017.

Kommunen har det overordnede ansvar for implementering af reformen og sætter nogle rammer, som skolens ledelse kan handle indenfor. Kommunalbestyrelsen sætter fx de overordnede øko-

²⁶ Vi anvender her en "skole-fixed-effects"-model og ser på skolernes udvikling fra 2016 til 2017. Det vil sige, vi ser på, hvorvidt ændringen i implementeringsgraden fra 2016 til 2017 korrelerer med holdninger og ressourcer. Vi får samme resultater, hvis vi i modellen samtidig kontrollerer for skoleledernes besvarelse på, hvorvidt skolens muligheder for at levere den optimale undervisning hæmmes af mangel på kvalificerede lærere. Vi ser dette spørgsmål som en proxy for de medarbejdermæssige rammebetingelser, den enkelte skole har. Vi tester derfor, hvorvidt vores statistiske resultater er sensitive for mangel på lærerressourcer, da lærerressourcer potentielt set kan ændre sig fra 2016 og 2017.

nomiske rammer og kan også sætte mere specifikke rammer som fx, hvor stor en andel pædagoger der skal indgå i undervisningen. Tidligere undersøgelser viser samtidig, at kommunerne er styrende for, hvilke tiltag, den enkelte skole igangsætter for at fremme elevernes læring (Bjørnholt & Krassel, 2016; EVA, 2017; Kjer & Jensen, 2017)²⁷, og at kvaliteten af samarbejdet mellem den enkelte skole og eksterne parter kan have betydning for implementering af de enkelte aktiviteter, (Meier & O'Toole, 2002).

Ser vi på karakteristikken af de skoler, som er nået langt med implementeringen i 2017 (jf. Tabel 3.1), så mener næsten 65,5 pct. af skolelederne, at skoleforvaltningen i høj grad har lavet en plan for implementeringen af reformen, mens det samme gælder for 56,8 pct. af skolelederne på de øvrige skoler. Denne forskel er statistisk signifikant, mens vi ikke ser nogen statistisk forskel mellem de skoler, hvor der har været støtte i form af konsulentbistand, og de skoler, hvor der ikke har.

Skolelederne er også blevet spurgt til, om de mener, at der har været tilstrækkeligt med ressourcer til at implementere reformen. Ressourcer er i den sammenhæng tænkt i bred forstand og kan derfor i princippet både indeholde økonomiske ressourcer, lærerressourcer, støtte m.v. Vi finder, at på de skoler, som ikke er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, svarer 58,6 pct. af skolelederne, at der ikke er tilstrækkelig med ressourcer til reformimplementering generelt (modsat 43,7 pct. på de skoler, der er nået langt med implementeringen).

I tillæg til den beskrivende Tabel 3.1 viser Bilagstabel 2.3 sammenhængen mellem udviklingen fra 2016 til 2017 i skoleledernes vurdering af, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af reformelementet, og skoleledernes vurdering af, hvorvidt der er tilstrækkelig med ressourcer. Her finder vi, at hvis skolelederne oplever, at der ikke er tilstrækkelig med ressourcer, reducerer det sandsynligheden for at være nået langt med implementeringen af reformelementet med 11,7 pct., mens vi ikke ser nogen statistisk sammenhæng mellem udviklingen i, at kommunerne har lavet en plan eller har ydet konsulentbistand, og hvor langt skolerne er nået med implementeringen. I Tabel 3.1 så vi dog, at en større andel af de skoler, der er nået langt med implementeringen i 2017, også er i kommuner, hvor der er lagt en plan for implementeringen. Forskellene på resultaterne kan skyldes forsinkede effekter af, at de skoler, hvor implementeringsgraden ændrede sig fra 2016 til 2017, var i kommunerne, hvor der allerede i 2016 var en plan for implementeringen.

3.2 Udvikling i tid brugt på lektier og hjemmeopgaver uden for skolen

I ovenstående afsnit tog vi udgangspunkt i skoleledernes vurderinger af, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse. En anden måde at se på udviklingen i implementeringen over tid er at se på, hvordan reformelementet har ændret elevernes hverdag. En af intentionerne med reformelementet lektiehjælp og faglig fordybelse er, at eleverne får tilstrækkelig med støtte fra en kvalificeret voksen til at kunne færdiggøre eventuelle lektier på egen hånd. Nogle skoler vælger samtidig i stigende grad at være "lektiefrie" i forventningen om, at eleverne bør kunne nå alle deres lektier i skoletiden. Udviklingen i elevernes tidsforbrug *uden for skolen* er derfor en anden måde at anskue, hvordan implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse har påvirket elevernes hverdag.

²⁷ Det kan fx være implementeringen af særlige læringsforløb for eleverne eller en bestemt didaktisk tilgang til undervisningen (fx synlig læring).

Tabel 3.2 Udvikling over elevbesvarelser på spørgsmålet ”Hvor meget tid bruger du på lektier på en normal uge – uden for skolen?”. Melletrinnet og udskoling. 2014-2017. Procent.

	2014	2015	2016	2017
<i>Melletrinnet</i>				
Op til 1 time	41	53,4	61,9	59,4
2-3 timer	37	31,7	26,3	28,6
4-6 timer	14,8	9,4	7,4	8
Mere end 7 timer	7,2	5,5	4,4	4
Antal elever	14.366	5.641	9.417	5.768
<i>Udskoling</i>				
Op til 1 time	24,6	37	37,7	50,1
2-3 timer	37,8	36,4	36	31,7
4-6 timer	23,5	17,4	17,2	12,4
Mere end 7 timer	14,1	9,2	9,1	5,9
Antal elever	11.095	8.419	7.651	9.840

Note.: Der er for både melletrinnet og udskoling statistisk signifikante forskelle i svarfordelingerne 2014-2017 ved Pearsons χ^2 -test, $p < 0,001$. Vi har slået kategorierne ”Ingen” og ”1 time eller mindre” sammen til ”op til 1 time”. Vi har slået kategorierne ”7-9 timer”, ”10-12 timer”, ”13-15 timer” og ”Mere end 15 timer” sammen til ”Mere end 7 timer”.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Tabel 3.2 viser udviklingen i elevernes tidsforbrug på lektier uden for skolen (fra dataindsamlingsårene 2014 til 2017) for hhv. melletrinnet og udskoling. For elever på både melletrinnet og i udskoling ser vi det største fald i andelen af elever, der laver lektier i 4-6 timer (fald på 6,8 procentpoint for melletrinnet og 11,1 procentpoint for udskoling fra 2014 til 2017). Dette fald modsvares af en stigning i andelen af elever, der laver mindre end én times lektier uden for skolen (fx en stigning på 18,4 procentpoint).

Fra 2014 til 2017 ser vi også en stigning i andelen af elever, der får lavet lektier, når vi ser på elevernes besvarelse på spørgsmålet: ”Hvor tit sker det, at du ikke får lavet dine lektier?”. På melletrinnet stiger andelen af elever, der får lavet lektier fra 64 pct. til 68 pct., mens andelen stiger fra 51 pct. til 63 pct. i udskoling. Vi ser denne udvikling som en naturlig følge af, at lektiemængde efter skoletid er blevet mindre efter implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, men det må også tages som udtryk for, at lærerne generelt giver færre lektier for.²⁸ Dog er der på melletrinnet ca. 12 pct. af eleverne, som gennem hele perioden relativt ofte får lektier for og samtidig ikke får dem lavet, mens vi for udskoling her ser et fald fra 19 pct. i 2014 til 12 pct. i 2017 (jf. Tabel 3.3).²⁹ Det er værd at understrege, at eleverne svarer på dette spørgsmål, selvom de ikke nødvendigvis har lektier for hver dag, og at lektiemængden er meget forskellig fra skole til skole. Derfor kan der sagtens være elever, som aldrig får lavet lektier, selvom de svarer, at det er sjældent, de får lektier for.

²⁸ Vi ser endvidere, at lærerne – ifølge deres egne udsagn – giver færre lektier for efter reformen. Både dansk- og matematiklærerne bliver bedt om at angive, hvor mange minutters lektier, de giver eleverne om ugen. For både indskoling, melletrinnet og udskoling er der et fald i lektiemængden i hhv. dansk og matematik i perioden 2014 til 2017. Eksempelvis, fra 2014 til 2017 falder lektiemængden fra 76 minutter til 48 minutter for elever i udskoling. Over samme periode er andelen af dansk- og matematiklærere, som slet ikke giver eleverne lektier for, steget. I 2014 var det fx 12,6 pct. af lærerne i indskoling, som angav 0 minutters lektier, mens det samme gjorde sig gældende for 26,1 pct. af indskolingslærerne i 2017. Tal ikke af rapporteret

²⁹ Vi finder endvidere, at der ikke er nogen systematisk sammenhæng mellem andelen af elever, der ikke får lavet lektier, og skolelederens vurdering af, hvor langt skolen er nået med at implementere lektiehjælp og faglig fordybelse (ikke rapporteret).

Tabel 3.3 Elevbesvarelser på spørgsmålet "Hvor tit sker det, du ikke får lavet dine lektier?". Mellemtrinnet og udskoling. 2014-2017. Procent.

	2014	2015	2016	2017
<i>Mellemtrinnet</i>				
2-5 gange om ugen	12,7	12,5	12	11,8
1 gang om ugen	23,1	20,2	20,2	19,8
Sjældent/aldrig	64,2	67,3	67,8	68,4
Antal elever:	14.512	5.924	9.904	5.907
<i>Udskoling</i>				
2-5 gange om ugen	17	14,3	10,4	10,6
1 gang om ugen	32,1	27,7	28,6	26,4
Sjældent/aldrig	50,9	58	61	63
Antal elever:	11.405	8.619	7.794	9.872

Anm.: Tabellen baserer sig på spørgsmålet "Hvor tit sker det, du ikke får lavet dine lektier?". Vi har slået kategorierne "hver dag" og "2-4 gange om ugen" sammen til "2-5 gange om ugen". Vi har slået svarkategorierne "mindre end en gang om ugen", "næsten aldrig" og "aldrig" sammen til "sjældent/aldrig". Tabellen indeholder ikke elever, der svarer "har aldrig lektier for". Pearsons χ^2 -test viser, at der for både mellemtrinnet og udskoling er statistisk signifikante forskelle i svarfordelingerne 2014-2017, $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

De elever, der af og til ikke får lavet deres lektier, bliver endvidere bedt om at svare på, hvorfor de ikke får lavet lektier.³⁰ Ser vi nærmere på disse forklaringer, svarer ca. 45 pct. af eleverne på mellemtrinnet og 39 pct. i udskoling (i 2017), at de har prøvet at lave opgaverne, men de var for svære. Der er hhv. ca. 26 og 24 pct. af eleverne, der svarer, at de kan følge med alligevel, og de sidste hhv. 29 og 37 pct. svarer, at de ikke synes, det er vigtigt at få lavet lektier (jf. Tabel 3.4). Der kan være mange bagvedliggende grunde til elevernes svar, men at eleverne afrapporterer, at de prøver at lave lektierne, men at de må give op, fordi lektierne er for svære, kan potentielt være et signal om manglede hjælp til lektierne enten hjemme eller i skolen til at nå i mål med lektielæsningsen. Det kan også være et signal om, at der er for store forventninger fra lærerne til, hvad eleverne kan. At elever ikke synes, at det er vigtigt at lave lektier, kan derimod være et signal om manglende motivation for læring. Flere studier påpeger, at elevernes motivation for læring er afgørende for, hvad de får ud af undervisningen. Elementer af Hatties begreb "synlig læring" kan være ét fokusområde, der kan bidrage til at understøtte elevernes motivation. Synlig læring forstås her, som at undervisningen tilrettelægges, så det bliver mere tydeligt for eleverne, hvad formålet er med undervisningen, hvilket igen vil føre til, at læringen bliver mere vedkommende for eleverne (Hattie, 2013).³¹

Tabel 3.4 Elevbesvarelser på spørgsmålet: "Når jeg ikke får lavet lektier, er det oftest fordi:" Særskilt for mellemtrinnet og udskoling. 2017. Procent.

	Mellemtrinnet	Udskoling
Jeg prøver at lave lektierne, men de er for svære	45,1	38,9
Jeg laver ikke lektierne, fordi jeg godt kan følge med i timerne alligevel	25,9	23,8
Jeg laver ikke lektierne, fordi jeg ikke synes, at det er vigtigt	29,0	37,3
Antal elever	3.049	6.105

Anm.: Spørgsmålet er givet til den andel af elever, som svarer, at de sjældent eller aldrig ikke får lavet deres lektier, jf. Tabel 3.3. Elever på mellemtrinnet udgør 5. klasse, elever i udskoling udgør 7. og 9. klasse. Pearsons χ^2 -test viser, at der er signifikante forskelle mellem de to grupper, $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

³⁰ Dette spørgsmål er kun stillet til de 40 pct. elever, som svarer, at de undertiden ikke får lavet deres lektier.

³¹ For en nærmere beskrivelse af, hvordan synlig læring kan indgå i skoledagen, henviser vi til Hattie (2013).

Vi går ikke nærmere ind i de mulige forklaringer, der ligger bag ved elevernes besvarelser, men konkluderer blot, at selvom vi ser, at langt færre elever bruger tid på lektierne uden for skolen, hvilket vi delvis tilskriver implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, og at flere elever derfor også får lavet deres lektier i årene efter reformen, så er der fortsat relativt store andele af eleverne på mellemtrinnet og i udskoling, som *ikke* når i mål med lektierne.

3.2.1 Hvad karakteriserer de elever, som ikke får lavet lektier?

Ser vi – som en lille afstikker fra analyse af implementeringen – nærmere på eleverne, er det ikke tilfældigt, hvem der får lavet lektier, og hvem der ikke gør.³² Tidligere analyser viser, at det i særlig grad er elever med anden etnicitet end dansk, elever, som ikke bor sammen med begge forældre, og/eller elever, hvis forældre har grundskolen som højeste uddannelse – som netop ikke får lavet lektier (Nielsen m.fl., 2015).

For elever på mellemtrinnet og i udskoling samlet ser vi generelt en tendens til, at de elever, som oplever i mindre grad at kunne få hjælp til lektierne af forældrene, har 8 pct. højere sandsynlighed for at komme i skole mindst én gang om ugen uden at have lavet lektier. Ligeledes ser vi, at elever med høj faglig selvtilid har 23 pct. lavere sandsynlighed for ikke at have lavet lektier. Det samme gælder for elever med høje oplevede lærerforventninger (12 pct. lavere sandsynlighed), og de elever, som ikke i høj grad oplever støtte fra familien (5 pct. mindre sandsynlighed).

Fagligt svage elever har samtidig højere sandsynlighed for ikke at have lavet lektierne (13 pct. lavere sandsynlighed), mens de fagligt stærke elever i højere grad sørger for at have lavet lektierne (9,2 pct. større sandsynlighed) (jf. Bilagstabel 2.4).

Ser vi samtidig på elevernes begrundelse for ikke at få lavet lektier, så er de fagligt svage elever overrepræsenteret blandt de elever, som svarer, at lektierne er for svære sammenlignet med de alternative svarmuligheder (jf. Bilagstabel 2.4, resultatkolonne 2). På samme måde er de fagligt stærke elever underrepræsenteret for denne svarkategori, og det samme er de elever, som generelt scorer højt på indekset om forældreengagement (jf. Bilagstabel 2.4). Samlet giver det et signal om, at der fortsat er en gruppe, hvor hjælpen til lektierne (hjemme eller i skolen) ikke er tilstrækkelig. En gruppe, som folkeskolereformen har en intention om at løfte (jf. afsnit 2.1).

For at karakterisere eleverne anvender vi en skole-klassetrin-skoleår-fixed-effects model, hvor vi også inkluderer kontrolvariable for elevernes baggrundskarakteristika. Med denne model tager vi både højde for socioøkonomiske ressourceforskelle eleverne imellem samt årgangsspecifikke og skolespecifikke forhold, som gør, at skolerne adskiller sig fra hinanden. Vi sammenligner med andre ord eleverne med deres klassekammerater på årgangen.

3.3 Opsummering

I dette kapitel forsøger vi fra flere vinkler at se på implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, samtidig med at vi bidrager med nogle mulige forklaringer på den udvikling, vi ser.

Positiv udvikling i implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, men kun 33 pct. af skolelederne vurderer, at de har implementeret reformelementet

Fra 2016 til 2017 finder vi for det første en positiv udvikling i skoleledernes vurdering af implementeringsgraden, hvad angår reformelementet lektiehjælp og faglig fordybelse. Samlet set er der dog

³² Det vil sige, de elever, som svarer sjældent eller aldrig, sammenlignet med dem, som svarer, at de max 1 gang om ugen eller 2-5 gange om ugen ikke får lavet lektier (jf. Bilag 1).

kun ca. 33 pct. af skolerne i 2017, der i høj grad har implementeret reformelementet.³³ Trods denne positive udvikling kan man diskutere, hvorvidt dette lever op til forventningerne for dette reformelement. At skolerne samlet set ikke er nået længere med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse, kan hænge sammen med, at særligt faglig fordybelse har været en mere udefinerbar størrelse for skolerne. Lektiehjælpen, som er mere konkret, forventer vi, at skolerne generelt set er nået længere med. Denne overvejelse understøttes bl.a. af de interview, der er foretaget af Jacobsen m.fl. (2016) på 19 forskellige skoler i 2016. Her har der været en tendens til, at både lærere og pædagoger primært har fokuseret på lektier og lektiehjælp, når samtalen har drejet sig om dette reformelement. Eleverne har også givet udtryk for, at tiden afsat til lektiehjælp og faglig fordybelse primært går til at lave lektier. Det samme fremgår af tidligere kvalitative studier, hvor særligt lektiehjælpen var det primære fokus i de første år efter reformen (fx Jacobsen, Andersen & Jordan, 2016).

Der er en klar sammenhæng mellem udviklingen i skoleledernes holdning til lektiehjælp og faglig fordybelse og skolens grad af implementering, mens lærerne og pædagogernes holdning ikke synes at påvirke graden af implementering. Uanset om skolelederen vurderer, at de er nået langt med implementeringen eller ej, er det pædagogiske personale i store træk positivt indstillet over for reformelementet.³⁴

Kommunal støtte til implementeringen i form af flere ressourcer forklarer noget af udviklingen i implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse

Der er en sammenhæng mellem udviklingen i skoleledernes oplevelse af, hvorvidt der er tilstrækkeligt med ressourcer, og hvor langt skolerne er med implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse. Ligeledes finder vi en sammenhæng mellem, hvorvidt skolelederne mener, at der er mangel på kvalificerede lærere, og hvor langt skolerne er nået med implementering af reformelementet. Vi finder også, at en større andel af de skoler, der er nået langt med implementeringen af reformelementet i 2017, oplever, at skoleforvaltningen har lavet en generel plan for implementeringen, men ikke, at kommunerne i højere grad har ydet konsulentbistand. Der er dog ingen sammenhæng mellem de skoler, der over tid øger implementeringsgraden og de kommunale støttende tiltag, såsom implementeringsplaner eller konsulentbistand. Fra 2014 til 2017 falder elevernes tidsforbrug på lektier uden for skolen og andelen af elever, som ikke får lavet lektier. Dette tolkes som en konsekvens af implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse.

En anden måde at undersøge, hvorvidt implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse har ændret elevernes hverdag, er at se på udviklingen i den tid, eleverne bruger på lektier. Reformintentionerne var ikke at skabe "lektiefrie" skoler, men dog, at eleverne kunne få tilstrækkelig med støtte og hjælp til lektierne på skolen.

Generelt ser vi, at lærerne fra 2014-2017 giver færre lektier for, uanset om de underviser på indskoling, mellemtrinnet eller udskoling. Som en naturlig følge af den faldende lektiemængde og mulighederne for at få lavet lektier i skoletiden stiger andelen af elever, der altid eller ofte har lavet deres lektier. Dog er der fx på mellemtrinnet ca. 12 pct. af eleverne, som gennem hele perioden *ikke* har lavet lektier 2-5 gange om ugen.

³³ Det vil sige, at på en skala fra 1-10, hvor 1 betyder slet ikke implementeret, og 10 betyder i høj grad implementeret, så har skolelederne svaret 8-10. Dette spørgsmål er kun stillet fra og med foråret 2016.

³⁴ Skolelederne og det pædagogiske personale er stillet præcis det samme spørgsmål.

Der er fortsat en gruppe af elever, som ikke får lavet lektier i 2017. Fagligt svage elever og elever, som ikke oplever at få tilstrækkelig med støtte og hjælp af forældrene, er overrepræsenteret i denne gruppe.

Af de 9.037 elever, som ikke får lavet lektier, forklarer hhv. 45 pct. på mellemtrinnet og 39 pct. i udskolingen, at de har prøvet, men lektierne er for svære. Hertil kommer, at 29 pct. og 37 pct. af eleverne i hhv. mellemtrin og udskolingen ikke får lavet lektier, fordi de ikke synes, det er vigtigt.

Vi finder også, at de elever, som ikke får lavet lektier mindst én gang om ugen, er karakteriseret ved, at de:

- oplever i mindre grad at kunne få hjælp til lektierne af forældrene
- oplever i mindre grad støtte fra familien
- har i mindre grad høj faglig selvtillid
- har i mindre grad høje oplevede lærerforventninger
- er i højere grad lavt præsterende elever.

Disse resultater gælder, når vi sammenligner eleverne med deres klassekammerater på årgangen og samtidig tager højde for de socioøkonomiske forskelle, der er mellem eleverne.

4 Organisering og oplevelse af lektiehjælpen

Forrige kapitel pegede bl.a. på en positiv udvikling i, hvor langt skolerne er kommet med at implementere lektiehjælp og faglig fordybelse både set ud fra skoleledernes vurderinger, og hvordan der er sket ændringer i elevernes tidsforbrug på lektier uden for skolen. I forlængelse af disse resultater er formålet med dette kapitel at beskrive, hvordan skolerne mere konkret tilrettelægger lektiehjælpen, herunder hvad eleverne bruger tiden i lektiehjælpen på. Vi stiller endvidere skarpt på de elever, der oplever ikke at kunne få tilstrækkelig hjælp fra kvalificerede voksne i lektiehjælpen. De sidstnævnte analyser bygger på resultaterne fra statusrapporten af Nielsen m.fl. (2015) om elevernes oplevelse af lektiehjælp og faglig fordybelse, ét år efter at reformen trådte i kraft. Vores analyser baserer sig primært på elevernes besvarelser fra foråret 2016 og skoleledernes besvarelser fra 2016 og 2017.

4.1 Organisering af lektiehjælpen

Som vi beskrev i afsnit 2.1, var det frivilligt for eleverne at deltage i lektiehjælpen i reformens første skoleår (2014/2015).³⁵ Fra og med reformens andet år har de organisatoriske rammer omkring lektiehjælpen og faglig fordybelse ændret sig, idet deltagelse i lektiehjælpen blev obligatorisk for alle elever. Dette har givet skolerne større frihed til at organisere timerne til lektiehjælp og faglig fordybelse på andre måder end særlig tid i slutningen af skoledagen, fx som en integreret del af undervisningen. De overordnede ændringer, der er sket i det organisatoriske for lektiehjælpen og den faglige fordybelse, giver anledning til at formode, at indholdet såvel som oplevelsen heraf er forandret.

Det er skolernes ansvar at tilrettelægge og organisere skoledagen, så eleverne er sikret lektiehjælp og faglig fordybelse. Der er ingen specifikke krav til, hvordan denne tid skal organiseres, hvilket i praksis resulterer i meget forskellige måder at organisere sig på tværs af skoler. Helt i tråd med reformens intentioner er der heller ingen klare rammer for, om skolerne skal arbejde med lektiehjælp og faglig fordybelse som særskilte elementer eller som ét sammenhængende element. Jacobsen m.fl. (2017) viser, at nogle skoler vælger at organisere tiden som et læsebånd i starten af skoledagen, mens andre skoler integrerer tiden i den almindelige, fagspecifikke undervisning, hvor eleverne får mulighed for at lave lektier og til at fordybe sig i faget. Andre skoler placerer tiden i slutningen af skoledagen som separate, selvstændige timer, inden eleverne får fri fra skole, hvor de kan få hjælp til lektierne af enten lærere eller pædagoger. Jacobsen m.fl. konkluderer, at erfaringerne med de forskellige organiseringsformer er delte henover alle de undersøgte skoler (Jacobsen m.fl., 2017). På skoler, der organiserer lektiehjælpen i slutningen af skoledagen, kan der opstå udfordringer med, at eleverne er for trætte, eller at de ikke har overskud til at påbegynde nye lektier. På skoler, hvor lektiehjælp og faglig fordybelse er integreret i løbet af skoledagen, oplever nogle elever, at tid til fordybelse enten anvendes som almindelig undervisning eller til at indhente arbejde, som man er bagud med (Jacobsen m.fl., 2017).

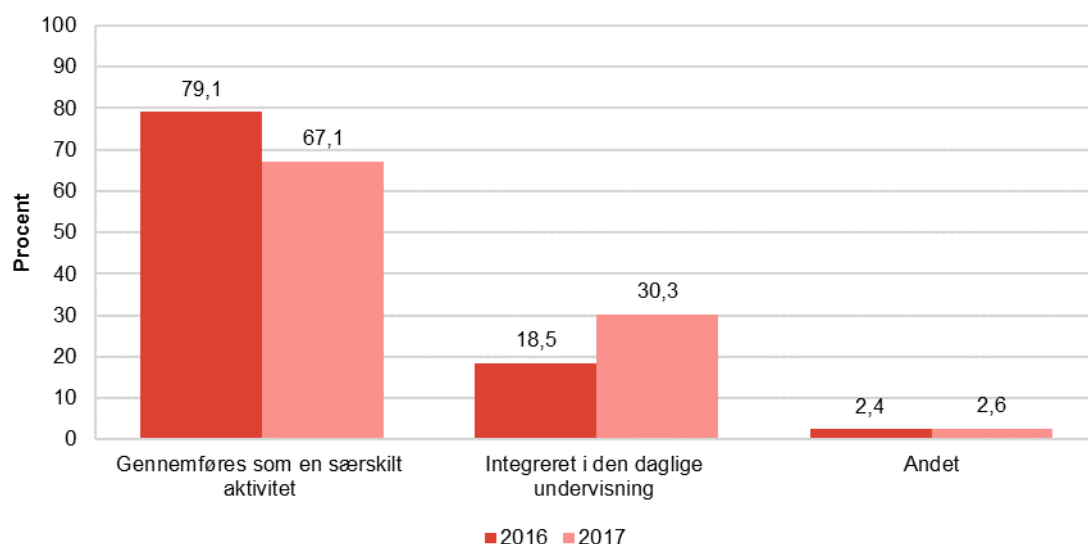
Derudover er der på skolerne også stor forskel på, hvordan hver enkelt lærer forvalter tid til lektiehjælp og faglig fordybelse. I et mindre, kvalitativt pilotstudie på to skoler viser Jagd m.fl. (2016), hvordan lærere i forskellige klasser organiserer og forvalter tiden til lektiehjælp vidt forskelligt. Eksempelvis anvendes tiden til lektier på én skole som "træning", hvor hver enkelt elev arbejder målrettet med læringsmål, og hvordan eleverne selv kan opnå læring, og hvor læreren samtidig aktivt hjælper eleverne. I en anden klasse, på en anden skole, anvendes tiden som "faglig tid", hvor

³⁵ Det var samtidigt pålagt skolerne, at aktiviteter hovedsageligt skulle foregå i skoledagens ydertimer. For de elever, der i skoleåret 2014/2015 ikke ønskede at deltage i tilbuddet om lektiehjælp og faglig fordybelse, forpligtedes kommunerne til at tilbyde plads i skolens fritidsordning eller et andet relevant og alderssvarende fritidstilbud i de pågældende timer (Nielsen m.fl., 2015).

eleverne laver opgaver i lærerens eget fag eller læser frilæsningsbøger. Her er der også i højere grad tid til hyggesnak og til, at læreren kan foretage klasselærerarbejde (Jagd m.fl., 2016). Mens dette ikke umiddelbart er intentionen bag reformelementet, bliver det her tydeligt, at tiden til lektiehjælp og faglig fordybelse også kan udfyldes af understøttende undervisning, eller inkorporere elementer fra "klassens time".

Der er således fordele og ulemper ved forskellige organiseringsformer, og vi kan ikke konkludere, hvorvidt én organiseringsform er bedre end en anden, da dette afhænger af mange specifikke forhold ved den enkelte skole. Data fra spørgeskemainsamlingen blandt skoleledere viser, at lektiehjælp og faglig fordybelse både i 2016 og 2017 hovedsageligt organiseres som særskilte aktiviteter i elevernes skema, færre skoler organiserer reformelementet som en integreret del af fagundervisningen, mens en meget lille andel primært afholder lektiehjælp og faglig fordybelse på andre måder, fx som temaforløb (Jf. Figur 4.1).

Figur 4.1 Skoleledernes besvarelse af spørgsmålet "Hvad kendetegner typisk organiseringen af faglig fordybelse og lektiehjælp?". 2016 og 2017. Procent.



Anm.: Andet dækker over svarkategorierne "som temaforløb" og "andet". De to fordelinger er statistisk signifikant forskellige ved Pearsons χ^2 -test, $p < 0,001$. Figuren baserer sig på 891 besvarelser i 2016 og 806 besvarelser i 2017.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Selvom lektiehjælp og faglig fordybelse overvejende organiseres som en særskilt aktivitet på skemaet i både skoleåret 2015/2016 og 2016/2017, er der også en bevægelse hen mod, at lektiehjælp og faglig fordybelse i højere grad integreres som en del af den faglige undervisning (udvikling på ca. 12 procentpoint). Sammenligner vi disse tal med afrapporteringer i efteråret 2017 – dvs. for skoleåret 2017/2018 - så fortsætter udviklingen hen mod, at lektiehjælp og faglig fordybelse i stigende grad implementeres som en integreret del af fagundervisningen. Epinion (2017) viser, at mellem 41-44 pct. af skolerne lader lektiehjælp og faglig fordybelse indgå som en integreret del af den fagspecifikke undervisning.³⁶

Når vi ser nærmere på de forskellige måder, skolerne vælger at organisere lektiehjælpen og den faglige fordybelse på, viser Bilagstabel 2.5, at der er en statistisk sammenhæng mellem, at skoler, der vælger at implementere lektiehjælpen og den faglige fordybelse som en integreret del af undervisningen, har en højere andel af elever med anden etnicitet end dansk, en højere andel elever, der ikke bor med begge forældre og en større andel elever med lavt uddannede forældre end

³⁶ Eventuelle forskelle i opgørelsesmetoder og stikprøvestørrelser kan formentlig også forklare nogle af forskellene i besvarelserne fra følgeforskningspanelet og Epinions undersøgelse.

skoler, der vælger at organisere lektiehjælpen som særskilt aktivitet. Som vi tidligere har vist i kapitel 2, er det disse elevgrupper, der i mindre grad kan få hjælp til lektierne hjemme. Vi ved ikke, hvad der ligger bag disse skolers beslutning om i højere grad at integrere lektiehjælpen i den daglige undervisning frem for at organisere det som særskilte moduler. En hypotese er, at skolerne har vurderet, at de bedre kan understøtte læringen hos disse elever på denne måde, og at de måske forventer, at netop denne elevgruppe kan have sværere ved at få tilstrækkelig udbytte af lektiehjælpen, hvis det er organiseret som et særskilt modul. Dette er imidlertid blot en hypotese, som det ikke er muligt at undersøge nærmere her.

4.2 Indhold i lektiehjælpen

I forbindelse med den nye folkeskole er et centralt element, at eleverne får den nødvendige støtte til at arbejde med det faglige stof fra undervisningen, samtidig med at alle elever skal have mulighed for at fordybe sig i det faglige stof og for at træne færdigheder. Dette skal lektiehjælpen være med til at muliggøre.³⁷

Eleverne er i foråret 2015 og 2016 blevet spurgt til, hvor ofte de bruger tiden i lektiehjælpen på en række udvalgte aktiviteter.³⁸ For 2015 ved vi med sikkerhed, at lektiehjælpen blev afholdt som særskilte moduler, da skolerne var begrænset af, at det var frivilligt for eleverne at deltage, mens organiseringen fra og med 2016 er mere blandet (jf. afsnit 4.1). Analysen i dette afsnit er derfor begrænset af, at vi ikke kan sige noget om indholdet for 2017, hvor skolerne i stigende grad afholder lektiehjælp i forlængelse af den fagspecifikke undervisning. Afsnittet analyserer udelukkende besvarelser fra elever i udskolingen fra 2015 til 2016, da vi ikke kan følge elever over tid på mellemtrinnet.³⁹

Tabel 4.1 viser, at der overordnet set er lidt flere af udskolingseleverne i 2016, der svarer, at de hver gang eller tit laver faglige aktiviteter i lektiehjælpen, end i 2015. Svarmønstrene viser, at 46,5 pct. i 2016 svarer, at de laver lektier, der ikke skal afleveres, mens 43,1 pct. svarede dette i 2015. Tilsvarende svarer 44,7 pct. af eleverne, at de hver gang eller tit bruger tiden i lektiehjælpen til at lave gruppearbejde, mens 40,1 pct. svarede dette i 2015. Forskellene er statistisk signifikante, men samlet set er der dog tale om mindre ændringer mellem 3 og 5 procentpoint fra 2015 til 2016 i forhold til de faglige aktiviteter. Samtidig ser vi en stigning på 3,5 procentpoint i andelen af elever, der hver gang eller tit bruger tiden i lektiehjælpen til at slappe af, mens andelen af elever, der hver gang eller tit bruger tiden i lektiehjælpen på enten at spille musik eller at lave billedkunst, stort set er uændret, mens der er færre, der bruger tiden i lektiehjælpen på at være fysisk aktive (nedgang på 6,3 procentpoint). I store træk tegner der sig et billede af, at lektiehjælpen bliver brugt til lidt flere faglige aktiviteter, efter at deltagelse i lektiehjælpen er blevet obligatorisk til fordel for ikke-faglige aktiviteter, men der er tale om mindre ændringer. Kun reduktionen i den tid, som eleverne bruger på fysisk aktivitet, er faldet med mere end 5 procentpoint. Det skal dog samtidig understreges, at der både i 2015 og 2016 er mere end en tredjedel af eleverne, som svarer, at de ofte bruger tiden i lektiehjælpen til at slappe af. Da eleverne kan afkrydse flere af svarkategorierne, er det dog ikke ensbetydende med, at de kun bruger tiden i lektiehjælpen til at slappe af.

³⁷ <https://www.emu.dk/modul/lektiehj%C3%A6lp-og-faglig-fordybelse-1>

³⁸ Bilag 1 viser en oversigt over de spørgsmål, vi anvender i dette kapitel.

³⁹ Spørgsmålene er stillet til elever på 7. og 9. klassetrin i 2015 og elever på 8. og 9. klassetrin i 2016. Spørgsmålene er også stillet til elever på 6. klassetrin i 2016, men ikke til elever på 5. klassetrin i 2015. Derfor kan vi ikke udtale os om ændringer over tid for mellemtrinnet.

Tabel 4.1 Elevbesvarelser på spørgsmålet "Hvor ofte gør du følgende i lektiehjælpen". Udskoling. 2015-2016. Procent.

	2015	2016
<i>Laver lektier, der ikke skal afleveres***</i>		
Hver gang/tit	43,1	46,5
Sjældnere	56,9	53,5
<i>Laver afleveringer, de skal lave individuelt</i>		
Hver gang/tit	54,1	53,3
Sjældnere	45,9	46,7
<i>Laver gruppearbejde (fx fremlæggelser)***</i>		
Hver gang/tit	40,1	44,7
Sjældnere	59,9	55,3
<i>Spiller musik eller laver billedkunst***</i>		
Hver gang/tit	9,0	7,6
Sjældnere	91,0	92,4
<i>Dyrker fysisk aktivitet (fx leger eller spiller bold)***</i>		
Hver gang/tit	19,7	13,4
Sjældnere	80,3	86,6
<i>Slapper af (fx er på internettet, spiller spil, hygger dig med dine venner)***</i>		
Hver gang/tit	35,3	38,8
Sjældnere	64,7	61,2

Anm.: Spørgsmålene er stillet til elever på 7. og 9. klassetrin i 2015 og elever på 8. og 9. klassetrin i 2016. *** = Svarfordelingerne for de 2 år er statistisk signifikant forskellige ved Pearsons χ^2 -test, $p < 0,001$. Mellem 4.873 og 5.009 elever har svaret på spørgsmålene i 2015. Mellem 6.686 og 6.766 elever i 2016.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Det er ikke muligt for os at svare på, hvordan den optimale fordeling af elevernes tid på de forskellige opgaver ser ud, men vi henviser til, at intentionerne med reformelementet er at understøtte elevernes arbejde med det faglige stof. Tidligere studier viser samtidig, at måden, lektierne laves på, er mere vigtig end mængden af tid, eleverne anvender på opgaven, samtidig med at regelmæssig anvendelse af lektier med relevant indhold er understøttende for elevernes læring (fx Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñoz, 2015). Ligeledes tester Rosarió m.fl. (2015) forskellige former for lektier og viser, at den type lektier, som træner eleverne i at overføre eksisterende viden til nye situationer har den største betydning for elevernes præstationer i matematik sammenlignet med repetitionsøvelser eller lektier, der skal forberede eleverne til næste undervisningstime.

4.3 Hjælp til lektier i skolen og af forældrene

I takt med at lektiehjælpen i højere grad anvendes til faglige aktiviteter, forventer vi, at det bliver tilsvarende vigtigere at kunne få kvalificeret voksenhjælp til faglige opgaver. I Nielsen m.fl. (2015) viste vi, at der er et klart mønster i, hvem de yngre og de ældre elever går til for at få hjælp: De yngste elever søger mod de voksne, når de har brug for hjælp, mens de ældre elever også går til deres venner for at få hjælp til lektierne. Mens det ikke nødvendigvis stiller eleverne ringere at få hjælp fra deres venner til lektierne, forventer vi, at når eleverne bruger mere tid på at løse *faglige* opgaver i lektiehjælpen, øger dette det overordnede behov for sparring med lærere eller andet

kvalificeret, undervisende personale. Som samlebetegnelse for voksne i lektiehjælpen, der besidder pædagogiske kompetencer, der sætter dem i stand til at undervise på det pågældende niveau, anvender vi "kvalificerede voksne" i de følgende afsnit.

Generelt viser resultaterne, at elevernes holdning til, om der altid er voksenhjælp at hente i lektiehjælpen, stort set er uændret fra 2015 til 2016. Statistisk set er der tale om en ændring fra 2015 til 2016, men ændringerne er meget små (under 5 procentpoint). Ser vi på 2016 er omkring to tredjedele af eleverne enten meget enige eller enige i, at der altid er en voksen i lektiehjælpen, der kan hjælpe. Der er dog fortsat 13,2 pct. af de adspurgte elever, som er uenige eller meget uenige i, at der altid er en voksen, der kan hjælpe (jf. Bilagstabel 2.6). Tilsvarende peger international forskning på, at elever, der har kvalificerede voksne, der stiller opgaver samt giver sparring og feedback, generelt opnår et højere fagligt udbytte af lektierne (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñoz, 2015).

Jacobsen m.fl. (2017) viser, at det som følge af den store frihed til at organisere lektiehjælpen bliver særligt afgørende, hvilke voksne der hjælper i lektiehjælpen. Deres undersøgelse viser, at det i størstedelen af tilfældene er en lærer eller pædagog, der står for at beslutte, hvad indholdet i lektiehjælpen skal være og gennemføre den. De viser bl.a., at ca. 18 pct. af pædagogerne, der arbejdede i folkeskolen i 2017, dagligt havde opgaver med lektiehjælp og faglig fordybelse, mens ca. 44 pct. deltager i lektiehjælp og faglig fordybelse 2-4 gange om ugen (Jacobsen m.fl., 2017). Ifølge den kvalitative del af deres undersøgelse oplever nogle pædagoger at være "børnepassere" i lektiehjælpen, idet de primært bidrager til at opretholde ro og orden frem for understøttende læringsaktiviteter.

Mangel på kvalificerede voksne, der kan hjælpe med det faglige indhold i lektierne på skolen, kan være en særlig udfordring for de elever, der oplever, at de kun i mindre grad kan få hjælp til lektier derhjemme. Tabel 4.2 viser, hvordan elevbesvarelser om, hvorvidt der altid er en voksen i lektiehjælpen, der kan hjælpe, fordeler sig henover de elever, der i mindre grad oplever at kunne få hjælp til lektier af forældrene (jf. opmærksomhedsgruppen) versus de elever, der i høj grad oplever at kunne få hjælp (jf. referencegruppen).

Tabel 4.2 Elevbesvarelser på spørgsmålet "Hvis jeg har brug for hjælp til lektierne, er der altid en voksen i lektiehjælpen, der kan hjælpe mig" fordelt på oplevelsen af at kunne få hjælp til lektierne af forældrene. Samlet for elever på mellemtrinnet og i udskolingen. 2016. Procent.

	Oplever i høj grad at kunne få hjælp til lektier af forældre (referencegruppen)	Oplever i mindre grad at kunne få hjælp til lektier af forældre (opmærksomhedsgruppen)
Meget enig	36,9	19,4
Lidt enig	33,4	27,5
Hverken enig eller uenig	19,1	30,0
Lidt uenig	6,7	13,1
Meget uenig	3,9	10,0
Antal elever	15.739	4.070

Anm.: Alle elever, kun 2016, Pearsons χ^2 -test viser, at der er statistisk signifikante forskelle mellem svarfordelingerne "Kan få hjælp til lektierne hjemmefra" og "Kan ikke få hjælp til lektierne hjemmefra", $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

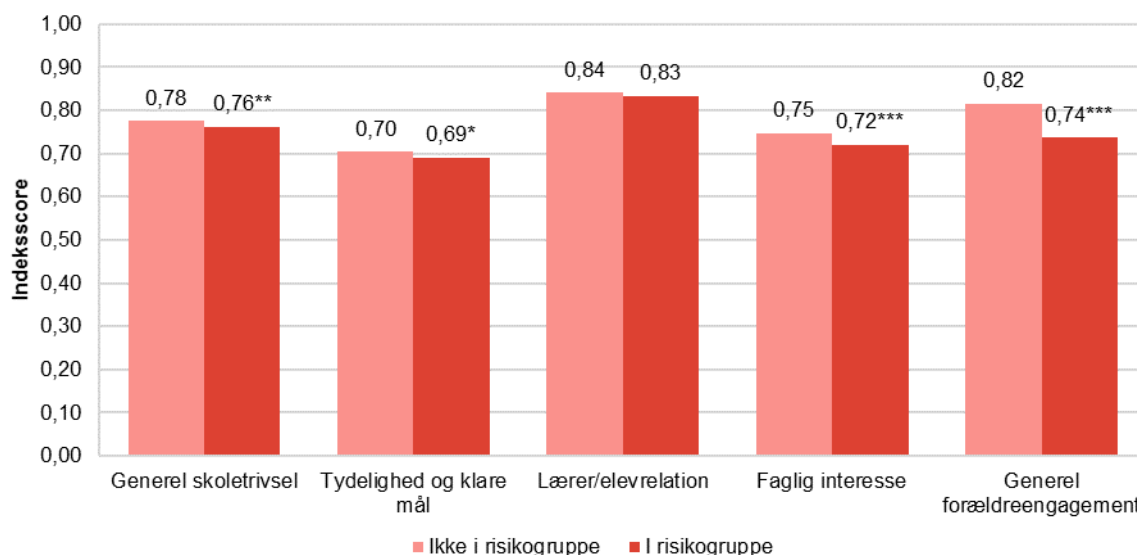
Sammenlagt oplever 46,9 pct. af eleverne i opmærksomhedsgruppen, at de kan få hjælp af en voksen i lektiehjælpen. Til sammenligning oplever 70,3 pct. af eleverne i referencegruppen, at der er en voksen, der kan hjælpe i lektiehjælpen. For opmærksomhedsgruppen er sammenlagt 23,1 pct. af eleverne lidt eller meget uenige i, at der altid er en voksen, der kan hjælpe med lektierne,

hvis de har brug for det (og denne fordeling er statistisk signifikant). Der er således en væsentlig andel af eleverne i opmærksomhedsgruppen, der heller ikke oplever at kunne få kvalificeret voksenhjælp i lektiehjælpen. Til trods for at lektiehjælp og faglig fordybelse har til hensigt at give alle elever lige muligheder for at kunne få kvalificeret hjælp, er det ikke alle elever, som oplever, at der er relevant hjælp at hente i skoletiden. Dette er problematisk, når eleverne samtidig oplever kun i mindre grad at kunne få hjælp til lektierne af forældrene.

Ser vi nærmere på den gruppe af elever, der i 2016 i mindre grad oplever at kunne få hjælp af en voksen derhjemme og i lektiehjælpen, består denne gruppe i højere grad af drenge, elever med anden etnicitet end dansk, fagligt svage elever, elever, der ikke bor i kernefamilie, og elever, hvis forældre placerer sig i de lavere uddannelseskategorier (jf. Bilagstabel 2.7). Vi ser således et velkendt mønster i, hvilke elever der kun i mindre grad oplever at kunne få hjælp både af forældrene og af en kvalificeret lærer i skolen, idet de er karakteriseret ved at være i en mere udsat position, hvad angår sædvanlige socioøkonomiske ressourceparametre.⁴⁰

Går vi nærmere ind i, hvordan elever, der hverken oplever at kunne få hjælp til lektier på skolen eller i hjemmet, placerer sig på de indeks, vi i tidligere analyser anvender til at karakterisere eleverne såsom fx indeks for generel skoletrivsel eller lærer/elev-relationer, er der imidlertid *ikke* de store forskelle i, hvordan disse elever placerer sig på indekset, når man ser dem i relation til de resterende elever (se fx Nielsen m.fl., 2015, for mere om konstruktionen af disse indeks). Vi definerer her de elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp både hjemme og i lektiehjælpen som "risikogruppen", mens de resterende elever benævnes "ikke i risikogruppe".⁴¹

Figur 4.2 Gennemsnitlig indeksscore på indeks om elevernes oplevelse af skolen. Elever i "risikogruppen" og elever uden for "risikogruppen". Mellemtrinnet og udskoling. 2016.



Anm.: En indeksscore på 1 indikerer den højeste grad af trivsel på det givne område, mens en indeksscore på 0 indikerer den laveste grad af trivsel. Figuren baserer sig på følgende antal besvarelser for de forskellige indeks: 24.412 besvarelser for generel skoletrivsel, 21.649 besvarelser for tydelighed og klare mål, 23.921 besvarelser for lærer/elev-relation, 42.142 for indeks for faglig interesse og 21.306 besvarelser for oplevelse af støtte. Figuren dækker over elever på både mellemtrinnet og i udskoling. Forskellene i gennemsnitlige indeksscores er beregnet ved t-test. *** = $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

⁴⁰ Til denne analyse anvender vi en regressionsmodel med skole-klassetrin-fixed-effects, hvilket betyder, at vi reelt set sammenligner eleverne med deres klassekammerater på årgangen.

⁴¹ Risikogruppen er her noget andet end den tidligere nævnte opmærksomhedsgruppe. Opmærksomhedsgruppen består af de elever, som ikke oplever at kunne få hjælp af forældrene, mens risikogruppen er de elever i opmærksomhedsgruppen, som heller ikke oplever at kunne få hjælp i skolens lektiehjælp.

Figur 4.2 viser, at eleverne i risikogruppen i store træk ikke adskiller sig fra de øvrige elever – undtagen når det gælder generelt engagement fra familien, selvom der flere steder er tale om statistisk signifikante forskelle mellem de to grupper. Mangel på engagement fra familien synes derfor at være den afgørende faktor, som karakteriserer de elever, som hverken oplever støtte fra forældrene eller oplever, at de kan få hjælp af en voksen i lektiehjælpen. Elever i risikogruppen har således et lavere niveau af oplevet forældreengagement end andre elever, der overordnet set trives ligeså godt. Indekset dækker over elevens oplevelse af, hvor ofte elevens far eller mor spiser aftensmad med ham eller hende, taler om bøger, film og tv eller taler om, hvordan det går i skolen. Det er med andre ord børn, der oplever en lavere grad af voksenkontakt, hvilket smitter af på både deres oplevelse af at kunne få hjælp til lektier hjemme og i skolen. Disse resultater indikerer således, at denne gruppe af elever kræver et yderligere fokus. Dette fremhæves bl.a. også af Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñiz (2016), der peger på, at den måde, forældrene involverer sig på i barnets liv, har større betydning for barnet end mængden af forældreinvolvering.

4.4 Opsummering

Formålet med dette kapitel er at beskrive organiseringen og indholdet af lektiehjælpen.

Der er en udvikling hen mod, at lektiehjælp og faglig fordybelse bliver integreret i skoledagen. Lektiehjælpen er fortsat mange steder en særskilt aktivitet.

Analysen viser for det første, at i både 2016 og 2017 har reformelementet overvejende været implementeret som særskilte moduler i elevernes skema. Fra foråret 2016 til 2017 stiger andelen af skoler, der i højere grad gennemfører aktiviteterne som integrerede dele af fagundervisningen (fra 18,5 til 30,3 pct.). Sammenligner vi nyere tal fra Epinion fra efteråret 2017, synes denne tendens at fortsætte, hvilket signalerer, at flere skoler fortsat eksperimenterer med, hvordan lektiehjælp og faglig fordybelse skal organiseres. Vi kan dog på baggrund af data ikke sige noget mere konkret om, hvordan organiseringen i særskilte moduler kan foregå, hvilke personalegrupper der varetager den, eller hvordan det påvirker elevernes læring. De kvalitative studier viser både fordele og ulemper ved de forskellige organiseringsformer. For lektiehjælp og faglig fordybelse i forlængelse af undervisningen kan udfordringen bl.a. være, at tiden til lektiehjælp og faglig fordybelse ikke "sluges" af den ordinære fagspecifikke undervisning (Jagd m.fl., 2016).

Fra foråret 2015 til 2016 finder vi kun marginale ændringer i elevernes oplevelse af lektiehjælpens indhold – tendensen er dog mod et mere fagligt indhold

Samlet set tegner der sig et billede af, at elevernes oplevelse af indholdet i lektiehjælpen stort set er uændret fra 2015 til 2016. Vi ved dog ikke, om indholdet har ændret sig, efter at skolerne i højere grad organiserer lektiehjælp og faglig fordybelse i forlængelse af den fagspecifikke undervisning.

At vi ikke ser en større fremgang i de faglige aktiviteter, kan skyldes, at de elever, som først påbegyndte lektiehjælpen i 2016, i højere grad vil have en tendens til at lave ikke-faglige aktiviteter i lektiehjælpen – uanset om skolen har omstruktureret organiseringen af lektiehjælpen i 2016 på baggrund af tidlige erfaringer fra 2015. Dette kan også understøttes af, at der fra 2015 til 2016 er en lille fremgang i kategorien "slapper af." Der er dog fortsat en stor opgave for skolerne mht. at motivere og understøtte eleverne til at udnytte tiden i lektiehjælpen på lektier, da der i 2016 er 38 pct. af eleverne, som svarer, at de hver gang/ofte bruger tiden i lektiehjælpen til at slappe af.

Cirka 11 pct. af eleverne på mellemtrinnet og i udskolingene oplever i mindre grad at kunne få hjælp af en voksen til lektierne, hverken i lektiehjælpen eller hjemme. Eleverne i denne gruppe er fx underrepræsenteret blandt elever med høj faglig selvtillid eller oplevede lærerforventninger.

Efter lektiehjælpen er blevet obligatorisk at deltage i, er der fortsat 65 pct. af eleverne, som oplever, at de kan få hjælp af en voksen i lektiehjælpen, hvis de har brug for det. Dog oplever 17 pct. af eleverne, at der ikke altid er en voksen, der kan hjælpe, hvis de har brug for det.

Vi finder endvidere, at godt hver femte elev, der ikke oplever at kunne få tilstrækkelig voksenhjælp i lektiehjælpen, samtidig oplever kun i mindre grad at kunne få hjælp til lektierne derhjemme. Drengene, elever med anden etnisk herkomst end dansk og fagligt svage elever er overrepræsenteret i denne gruppe. Denne elevgruppe scorer også generelt lavere, når det gælder indeks for oplevet forældreengagement. Denne gruppe af elever kræver et yderligere fokus.

5 Forældreengagement i lektielæsningen

I kapitel 2 beskrev vi, hvordan implementeringen af lektiehjælpen flytter noget af ansvaret for lektiehjælpen fra forældrene over på skolerne. På trods af at forældrenes rolle i lektielæsningen bliver mindre, spiller de stadig en central rolle i forhold til elevernes læring og faglige udvikling.

Idet vi tidligere har vist, at 11 pct. af eleverne på mellemtrinnet og i udskolingen (samlet) hverken oplever at kunne få hjælp hjemme *eller* i skolen, beskriver vi i første afsnit i kapitlet sammenhængen mellem omfanget af forældrenes engagement og støtte i barnets skolegang og oplevelsen af at kunne få hjælp til lektielæsningen. Derudover undersøger vi i andet afsnit i kapitlet, hvordan implementeringen af lektiehjælpen kan være med til at lette noget af den belastning, som lektier kan lægge på forældre-barn-relationen.

Mens der er grundlæggende er uenighed om, hvordan lektier påvirker læring⁴², idet lektier – i Danmark såvel som i udlandet – kan tage mange forskellige former og have forskellige formål, peger flere studier på, at forældrenes støtte til og engagement i skolearbejdet er central i forhold til at øge elevernes faglighed. Eksempelvis konkluderer en systematisk kortlægning fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dyssegaard & Egelund, 2016), at særlige indsatser, der har til formål at fremme skole-hjem-samarbejdet eller direkte fremme forældrenes involvering i deres børns læring, har en positiv effekt på elevernes faglighed. Dansk forskning tegner samme billede af, at hjælp fra forældrene kan skabe positive resultater. Andersen & Nielsen (2016) viser fx, at det at give forældre forholdsvist simple redskaber til at understøtte deres børns læsning samt give forældrene troen på, at de *kan* gøre en forskel uanset socioøkonomisk baggrund, kan fremme elevernes testresultater i de nationale test (i 2. klasse, læsning).

I de tilfælde, hvor skolerne bevæger sig hen mod en mere lektiefri skoledag, kan der opstå en ny udfordring for de forældre, der ønsker at følge deres børns læring tæt gennem lektierne.⁴³ For andre forældre løfter dette noget af det ansvar, der ligger i at understøtte deres børns læring via hjælp til hjemmeopgaver. Eksempelvis viser et studie fra Canadian Council on Learning (2009), at 72 pct. af forældrene til børn i 1.-12. klasse føler, at hjemmeopgaver ofte er en kilde til stress eller konflikter i hjemmet. Ligeledes viser resultater fra Tyskland, at implementeringen af heldagsskolen medførte, at forældrene i højere grad følte sig lettet over ikke længere at skulle hjælpe deres børn med lektier. Det var i særlig grad de mindre ressourcestærke forældre, som følte, at heldagsskolen i højere grad understøttede deres børns læring, end den tidligere halvdagsskole gjorde (Fischer, Theis & Züchner, 2014). Derfor ser vi i afsnit 5.2 i dette kapitel nærmere på sammenhængen mellem implementeringen af lektiehjælp på skolen og omfanget af konflikter i hjemmet, som er medført af lektielæsningen. Vi tager udgangspunkt i besvarelser fra elever i 5. klasse og deres forældre, da vi her kan koble besvarelser fra både elever og deres forældre.⁴⁴ Vi supplerer i enkelte tilfælde med besvarelser fra lærere og skoleledere⁴⁵.

5.1 Forældre støtte til arbejdet med lektier

I kapitel 2 dannede vi også en hypotese om, at der kan være en gruppe af elever, som kræver særlig opmærksomhed i forhold til lektielæsningen. Det drejer sig konkret om de elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp til lektierne af forældre, hvis de skulle få brug for det. De

⁴² Se fx Cooper, Robinson & Patall (2006), Eren & Henderson (2011) og Rambøll (2014).

⁴³ Disse forældre har fortsat mulighed for at følge deres barns faglige progression gennem de andre læringsplatforme, fx forældre-intra, Meebook samt elev- og ugeplaner.

⁴⁴ Nogle af analyserne er lavet alene på baggrund af elevbesvarelserne fra 5. klasse, hvor stikprøven så vil være tilsvarende større end den stikprøve, hvor vi reelt set kobler elevernes svar til forældrenes svar.

⁴⁵ De anvendte spørgsmål fremgår af bilag 1.

statistiske analyser i Bilagstabel 2.1 viser, at eleverne i opmærksomhedsgruppen er underrepræsenterede, når det gælder forældrenes generelle engagement i barnets liv. Vi måler det generelle niveau af forældreengagement på et indeks baseret på *elevens* oplevelse af, hvor ofte forældrene spiser aftensmad med barnet, taler om tv og andre emner samt hører om, hvad der sker i skolen. Eleverne placerer sig på indekset mellem 0 og 1, hvor 1 er det højeste niveau af oplevet forældreengagement, og 0 er det laveste niveau. Overordnet har elever i opmærksomhedsgruppen et lavere niveau af oplevet forældreengagement, selv når vi betinger de statistiske modeller på relevante socioøkonomiske baggrundskarakteristika ved eleverne og sammenligner eleverne med deres klassekammerater på samme skole, årgang og klassetrin.⁴⁶ Men andre ord finder vi, at elever, hvis forældre i lavere grad er aktivt engagerede i barnets liv, også oplever ikke at kunne få hjælp til lektierne derhjemme. Vi finder samme sammenhæng, når vi udelukkende fokuserer på eleverne på 5. klassetrin i 2017. Vi finder også her, at denne sammenhæng ikke ændrer sig, hvis vi tager højde for de mere traditionelle socioøkonomiske karakteristika som forældres indkomst og uddannelse. Dette kan skyldes, at vi ved at inddrage indekset for oplevet forældre støtte i analyserne kommer nærmere kulturen i familien, end vi ville gøre med de klassiske socioøkonomiske indikatorer (Jf. Bilagstabel 2.9).

Dette kan underbygges af elevbesvarelser angående, hvor ofte forældrene tjekker eller spørger barnet, om han eller hun har lavet lektier. Her finder vi overordnet, at elever, hvis forældre ofte tjekker eller spørger ind til lektierne, også i højere grad oplever at kunne få hjælp derhjemme (jf. Tabel 5.1). Tabel 5.1 baserer sig på elevbesvarelser fra 5. klasse og viser, at 76,9 pct. af de elever, som i høj grad oplever at kunne få hjælp derhjemme, også har forældre, der følger op på lektier mindst fire gange om ugen. Det samme gør sig kun gældende for ca. halvdelen af de elever, som ikke oplever at kunne få støtte hjemmefra, mens den anden halvdel oplever, at forældrene sjældent følger op på lektierne. Disse forskelle er statistisk signifikante. En yderligere analyse, hvor vi sammenligner eleverne med deres klassekammerater på årgangen, viser også, at der er en sammenhæng mellem både oplevelsen af generel støtte hjemmefra, og i hvilket omfang forældrene følger op på lektierne (jf. Bilagstabel 2.10).

Tabel 5.1 Elevbesvarelser på spørgsmålet om, hvor ofte deres forældre tjekker eller spørger, om de har lektier, fordelt på elevens oplevelse af at kunne få hjælp til lektierne af forældrene. 5. klassetrin. 2017. Procent.

	Oplever at kunne få hjælp til lektier af forældre	Oplever i mindre grad at kunne få hjælp til lektier af forældre
Forældre tjekker ofte, om barnet har lektier for	76,9	50,8
Forældrene tjekker sjældent, om barnet har lektier for	23,1	49,2
Antal elever	5.627	723

Anm.: Vi har slået kategorierne "Ja, altid" og "Ja, for det meste" sammen til "Forældre tjekker ofte, om barnet har lektier for" og kategorierne "Nogle gange", "Nej, ikke så tid" og "Nej, aldrig" sammen i "Forældre tjekker sjældent, om barnet har lektier for". Svarfordelingerne er statistisk signifikant forskellige fra hinanden ved Pearsons χ^2 -test. p-værdi < 0,001.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Forældrene spørges endvidere til, hvor ofte de foretager forskellige former for skolerelaterede aktiviteter. Det kan fx være, hvorvidt forældrene følger op på elevernes trivsel med klassens lærere, om forældrene taler med deres barn om, hvordan man løser konflikter i fx frikvarteret, eller om forældrene taler med deres barn om de emner, der arbejdes med i klassen.⁴⁷ Når vi kobler foræl-

⁴⁶ Vi anvender her skole-klassetrin-skoleårs-fixed-effects modeller og anvender alle elever i perioden 2015-2017.

⁴⁷ Arendt, Baunkjær & Rangvid (2017) viser, at forældrebesvarelserne fra 2015 til 2017 angående hjælp med skolerelaterede aktiviteter i hjemmet stort set er uændrede. Dog med undtagelse af, hvor ofte forældrene taler med deres børn om, hvordan man løser konflikter, og hvor ofte forældre selv finder skoleopgaver, som barnet kan lave hjemme. For disse to spørgsmål er der en lille tendens til, at forældrene sjældnere gør dette i 2017 end i 2015.

drebesvarelsen på disse spørgsmål med deres børns oplevelse af at kunne få hjælp til lektierne derhjemme, finder vi, at der for blot et enkelt af disse spørgsmål er en statistisk signifikant sammenhæng mellem hyppigheden af aktiviteten og elevernes oplevelse af, om de i høj eller meget høj grad oplever at kunne få hjælp til lektierne (jf. Bilagstabel 2.11). Dette drejer sig om, at elever, der kun i mindre grad at kunne få hjælp til lektierne, har forældre, der lidt sjældnere spørger ind til deres trivsel i klassen. Denne sammenhæng er imidlertid usikker, idet der i Bilagstabel 2.11 er tale om en meget mindre stikprøve end i de ovenstående analyser, da vi kun kan bruge de elevbesvarelsen, hvor vi samtidig også har en besvarelse fra forældrene. At der ikke er nogen sammenhænge mellem hyppigheden af de øvrige aktiviteter og elevernes oplevelse af at kunne få hjælp til lektierne, er generelt modsatrettet ovenstående analyser, hvor vi analyserede elevernes oplevelse af forældrenes generelle støtte. Dette kan skyldes, at det i højere grad er et spørgsmål om elevens *oplevede* forældre støtte, snarere end det er et spørgsmål om forældrenes oplevelse af, hvor ofte de støtter deres barn.

Overordnet kan vi ikke sige noget om, hvorvidt forældrene til disse elever enten ikke er aktivt engagerede i lektielæsningen eller ikke er i stand til at hjælpe – eller en kombination af disse to forklaringer. Når vi imidlertid ser på forældrebesvarelsen angående, hvor mange timer, deres barn i gennemsnit laver lektier om ugen, finder vi, at forældre, der tjekker eller spørger, om barnet har lavet lektier mindst 4 gange om ugen i gennemsnit, angiver, at deres barn har ca. 68 minutters lektier om ugen. Forældre, der sjældnere tjekker lektier, svarer, at deres barn i gennemsnit laver lektier 17 minutter færre om ugen (51 minutters lektier om ugen). Dette mønster tyder på, at elever, hvis forældre er opsøgende og vedholdende omkring lektier, også i gennemsnit bruger mere tid på lektierne. Dette kan suppleres af elevbesvarelsen på spørgsmålet om, hvor mange timer, eleverne bruger på lektier uden for skolen. Her er der ligeledes en tendens til, at elever, hvis forældre sjældent tjekker, om de har lektier for, også selv svarer, at de bruger færre timer på lektier (jf. Bilagstabel 2.12).

Doctoroff & Arnold (2017) understreger vigtigheden af forældrenes rolle i at understøtte elevernes motivation og engagement for læring, da det i sidste ende påvirker elevernes resultater i læsning, og selvom indførelsen af lektiehjælp og faglig fordybelse bidrager til at flytte noget af ansvaret for lektielæsningen fra forældrene til skolen, er det relevant at skærpe fokus på at finde nye måder at skabe forældreinvolvering omkring elevernes læring, idet forældreengagement fortsat er relevant for barnets skolegang. Den mere specifikke betydning af forældreinvolvering for både lektielæsningen selv og udbyttet af den er imidlertid yderst kompleks. Bl.a. peger Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñiz (2016) på, at det i højere grad er den måde, forældrene involverer sig på, frem for mængden af forældreinvolvering, der er afgørende for, om eleverne får et udbytte af forældre støtte, hvilket vores resultater understøtter.

5.2 Lektiehjælp og konflikter

Et andet resultat fra den internationale forskning om lektier handler også om, i hvilket omfang lektier giver anledning til konflikter i hjemmet. Her viser forskningsresultater fra den tyske heldagskole, at lektiehjælp integreret i undervisningen medvirker til færre konflikter i hjemmet (Fischer, Theis & Züchner, 2014). I dette afsnit tester vi denne tese på danske forhold. I følgeforskningspanelet er forældrene blevet spurgt ind til, hvor ofte lektier giver anledning til konflikter mellem barnet og en voksen i hjemmet.⁴⁸ Eksempelvis viser Arendt, Baunkjær & Rangvid (2017), at forældre fra 2015 til 2017 i lidt mindre grad oplever, at lektier fører til konflikter mellem barnet og en voksen i hjemmet

⁴⁸ Vurderingen af konflikter i hjemmet er baseret på forældrebesvarelsen på spørgsmålet: "I hvilken grad giver lektier konflikter mellem [Barnets navn] og dig eller andre voksne i hjemmet?"

(52,2 pct. af forældrene oplever i 2015, at lektier i meget høj eller høj grad giver konflikter, mens 47,8 pct. mener dette i 2017).⁴⁹

Skulle vi finde lignende resultater som for Tyskland, kunne det fx betyde, at forældre på de skoler, der i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse i 2017, skulle opleve færre konflikter. En anden måde ville være at se på, hvorvidt der er færre konflikter i de klasser, hvor lærerne giver færre lektier for.

Tabel 5.2 Sammenhæng mellem forældres oplevelse af konflikter i hjemmet, implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse, lektiemængden og elevernes støtte i hjemmet OLS - regression. Forældre til elever på 5. klassesettrin. 2017. Procent.

	Sammenhæng
Lærers vurdering af, hvor mange timers lektier de ugentligt giver eleverne for	0,7 (3,3)
Skolen er nået langt med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse ¹	7,4 (9,2)
Elevplacering på indekset for oplevet forældreengagement over 0,8	-8,4 * (3,4)
Elevbaggrund	Ja
Antal forældre og elever	1.054

Anm.: Elevbaggrund dækker over etnicitet, om eleven bor med begge forældre, antallet af søskende, hhv. mors og fars disponible indkomst i kvartiler, angivelse af, hvorvidt mor og far er i arbejde, var mor under 25 år, da barnet blev født, barnets alder og forældrenes højeste uddannelsesniveau. * = p-værdi < 0,05.

Note: 1: Skolelederen har vurderet enten 8, 9 eller 10 på en skala fra 0-10 for, hvor langt skolen er nået.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Tabel 5.2 viser de statistiske sammenhænge mellem forskellige relevante variable, og hvor ofte forældrene vurderer, at lektier giver anledning til konflikter i hjemmet. Når vi kobler forældrebesvarelser med lærerbesvarelser finder vi, at der ikke er nogen sammenhæng mellem mængden af lektier, læreren giver, og hyppigheden af konflikter i hjemmet som følge af lektier.⁵⁰ Vi finder heller ingen statistisk sammenhæng mellem, hvor langt skolerne er nået med implementeringen af lektiehjælp og faglig fordybelse og mængden af konflikter. Derimod finder vi, at det er elevernes oplevelse af forældreengagement, som er udslagsgivende for, hvor ofte der opstår konflikter. Elever, som scorer højt på indekset for oplevet forældreengagement, har forældre, der vurderer, at lektier sjældnere fører til konflikter i hjemmet, end de elever, som ikke oplever samme høje niveau af forældreengagement. Mere specifikt har elever, der scorer over 0,8 på indekset for oplevet forældreengagement, 8,4 procentpoint lavere sandsynlighed for, at lektier ofte giver anledning til konflikter. Dette indikerer, at den *måde*, forældrene involverer og engagerer sig i barnets skolegang og hverdag på, har central betydning for udbyttet af støtten, og at investeringer i forældre-barnrelationen kan bidrage til færre konflikter i hjemmet. Dog finder vi i tillæg hertil ingen tegn på statistisk signifikante sammenhænge mellem, hvor ofte forældre tjekker eller spørger om lektier og hyppigheden af konflikter, som udspringer af lektielæsningen. Dette mønster kan tolkes som, at det i højere grad er et spørgsmål om, hvordan eleven oplever støtten fra forældrene, der er udslagsgivende for, hvor ofte lektier giver konflikter, end det er et spørgsmål om, hvorvidt der spørges eller ej. Eksempelvis kan forældres engagement i lektielæsningen være gavnlig, når forældrene hjælper børnene med at disponere over deres tid og ved at hjælpe deres børn til selv at finde svar på spørgsmålene og opsøge ny viden, mens andre former for forældreinvolvering kan hindre

⁴⁹ Grundlæggende finder vi også, at forældre til drenge i lidt højere grad oplever, at lektierne fører til konflikter, mens elever med anden etnisk baggrund end dansk og elever, der ikke bor med begge forældre, oplever færre konflikter omkring lektier (ikke vist i tabellen).

⁵⁰ Elevernes egen vurdering af, hvor mange timers lektier de har for, hænger heller ikke sammen med hyppigheden af konflikter i hjemmet (ikke vist i tabellen).

optimal læring, hvis forældrene eksempelvis løser opgaverne for deres børn i stedet for at hjælpe dem til at finde en løsning (Canadian Council on Learning, 2008). Forskning viser også, at succesfuldt forældreengagement i mindst lige så høj grad handler om at motivere børnene til at få lavet deres lektier og sørge for, at der er gode rammer for lektielæsningen (OECD, 2014).

5.3 Opsummering

Der er et sammenfald mellem de elever, der oplever engagement fra forældrene og i høj grad oplever at kunne få hjælp til lektier, og at forældrene tjekker/spørger til lektierne

I dette kapitel viser vi, at elevers egne oplevelser af deres forældres støtte til og engagement i deres skoledag hænger sammen med deres oplevelse af at kunne få hjælp til lektierne. Mens det ikke er overraskende, at elever, der oplever at have mere engagerede og støttende forældre, også i højere grad oplever at kunne få hjælp til hjælp lektierne hjemme, finder vi det interessant, at oplevet forældre støtte fungerer som den primære indikator for hyppigheden af konflikter frem for de klassiske socioøkonomiske indikatorer. Dette kan skyldes, at vi med indekset for oplevet forældre støtte kommer lidt nærmere kulturen i familien, end gennem de socioøkonomiske parametre, vi sædvanligvis benytter i regressionsanalyser. Dette understøttes af, at børn, hvis forældre ofte tjekker eller spørger om lektier, også i højere grad oplever at kunne få hjælp derhjemme – og det uanset forældrebaggrund, som det måles ved hjælp af de sædvanlige socioøkonomiske parametre. Dette peger i retning af, at det også er vigtigt at have forældrenes engagement og støtte til lektiehjælpen in mente, når man vurderer behovet for og betydningen af lektiehjælp i skolen.

Elevens oplevelse af støtte og engagement fra familien synes i højere grad afgørende for, hvorvidt lektier skaber (færre) konflikter med forældrene end fx reduceret lektiemængde, eller at skolerne i høj grad har implementeret lektiehjælp og faglig fordybelse

Mens det tidligere er påvist, at implementering af lektiehjælp kan reducere mængden af konflikter mellem eleverne og deres forældre (jf. Fischer, Theis & Züchner, 2014), viser vi her, at omfanget af konflikter i højere grad hænger sammen med elevens oplevelse af støtte i hjemmet end forhold, der direkte relaterer sig til reformen. Vi tester her, om implementering af lektiehjælp og faglig fordybelse eller reduceret lektiemængde leder til færre konflikter. Her finder vi også, at der ikke er nogen statistisk signifikant sammenhæng mellem mængden af lektier, lærerne giver eleverne for og mængden af konflikter omkring lektielæsningen i hjemmene. Dog oplever forældre til drenge i gennemsnit lidt flere konflikter, mens elever med anden etnicitet end dansk og elever, der ikke bor med begge forældre, har lidt færre konflikter.

6 Deltagelse i lektiehjælpen og elevernes resultater

Intentionerne med lektiehjælp er at understøtte elevernes læring ved at tilbyde relevant voksenhjælp til de lektier, som eleverne får. Reformelementet har også til hensigt at understøtte reformens overordnede mål mht. at reducere betydningen af social baggrund, da lektiehjælpen netop skal forsøge at understøtte læringen hos de elever, som i mindre grad kan få hjælp til lektier og hjemmeopgaver fra familien.

Dette kapitel har til formål at undersøge, hvorvidt der er en sammenhæng mellem elevernes deltagelse i lektiehjælpen og elevernes faglige engagement og faglige præstationer. Vi undersøger også, hvorvidt lektiehjælpen understøtter elevernes relationer til lærerne, da gode relationer kan spille en stærk medierende rolle i forhold til at øge faglige resultater.

I analysen anvender vi den frivillige lektiehjælp (i skoleåret 2014/2015) som proxy for den obligatoriske lektiehjælp i dag og undersøger, hvorvidt der er en sammenhæng mellem deltagelse i den frivillige lektiehjælp og elevernes resultater i foråret 2015. Vi anvender den frivillige lektiehjælp fremfor at se på lektiehjælpen i den nuværende form, fordi den frivillige lektiehjælp giver os muligheden for at anvende mere robuste metoder, hvor vi kan sammenligne resultater for de elever, der deltog i lektiehjælpen, med de elever, der i mindre grad eller slet ikke deltog. Dette er ikke muligt med den nuværende obligatoriske lektiehjælp, hvor alle elever forventes at deltage.

Det er vigtigt allerede indledningsvist at overveje, hvorvidt den frivillige lektiehjælp er en *relevant* proxy for den lektiehjælp, som tilbydes i dag, og vi kan både finde argument for og imod dette valg. I kapitel 4 beskrev vi, at ifølge eleverne var indholdet i lektiehjælpen meget den samme i 2014/2015 og 2015/2016. Det vil sige, at indholdet ikke umiddelbart ændrede sig, da lektiehjælpen overgik fra at være frivillig til at være obligatorisk, hvilket taler for at anvende den frivillige lektiehjælp som en indikator for, hvad vi kan forvente af lektiehjælpen i dag (jf. afsnit 4.2). Modsat kan indholdet stadig have ændret sig siden 2016, bl.a. fordi flere skoler i dag vælger at integrere lektiehjælpen i den fagspecifikke undervisning. Den frivillige lektiehjælp havde dog også noget sværere implementeringsvilkår, som kan gøre, at eventuelle sammenhænge mellem den frivillige lektiehjælp og elevernes resultater vil være et for lavt skøn på de mulige effekter af den obligatoriske lektiehjælp. Det handler fx om, at skolerne var forpligtet til at tilbyde lektiehjælpen i skolernes ydertimer, samt at der i reformens første år også skulle implementeres andre reformelementer.

Vi anvender tre forskellige resultatmål i vores analyse:⁵¹

- Elevernes faglige engagement i skolen
- Elevernes relationer til lærerne
- Resultater ved 9. klasses prøver.

Elevernes *faglige engagement* forstås som elevernes deltagelse i undervisningen og er første skridt på vejen til at styrke elevernes faglige resultater. Flere studier understreger netop, at læring forbedres, når eleverne er nysgerrige, interesserede eller inspirerede (for en nærmere beskrivelse af det

⁵¹ Vi har ligeledes testet, hvorvidt deltagelse i lektiehjælpen har betydning for elevernes faglige resultater i de nationale test. Følgeforskningspanelet følger elever i hhv. 5., 7. og 9. klasse i skoleåret 2014/2015, og vi kan derfor først måle restresultater året efter, når eleverne går i hhv. 6. og 8. klasse. Vi finder imidlertid ingen statistiske signifikante korrelationer, hvorfor vi udelader disse resultater. Vi tester ikke sammenhængen med elevernes trivsel, men elevernes faglige engagement i skolen har nogle af de samme spørgsmål som begrebet "faglig trivsel", som indgår i den nationale trivselsmåling.

teoretiske fundament, se Hansen, Jensen & Nielsen, 2017).⁵² I dette kapitel ser vi på elevernes faglige engagement i foråret 2015 for de elever, der gik i hhv. 5., 7. og 9 klasse i 2014/2015.

Positive *lærer/elev-relationer* er udtryk for, at eleverne fx har det godt med deres lærere og har oplevelsen af at blive lyttet til. Studier viser, at gode relationer mellem elever og lærere understøtter elevernes faglige engagement og progression, sociale adfærd og generelle trivsel i skolen (Klinge, 2016) samt elevernes faglige resultater (se fx Hamre & Pianta, 2001). Erfaringerne fra implementeringen af heldagsskolen i Tyskland viser også, at gode relationer til lærerne kan være understøttende for det udbytte, eleverne får af lektiehjælpen (Fischer & Theis, 2014). Samtidig viser erfaringerne fra Norge, at eleverne kan opleve lektiehjælpen som noget, der også bidrager til at styrke relationerne til lærerne (Haugsbakken m.fl., 2009). Vi analyserer lærer/elev-relationer i foråret 2015 for de elever, der gik i hhv. 5., 7. og 9 klasse i 2014/2015.

Det tredje og sidste resultat er 9. klasses elevernes *resultater ved folkeskolens prøver*. Erfaringer fra Norge og Tyskland viser, at lektiehjælp kan have betydning for elevernes resultater (Bakken, Backe-Hansen & Huang, 2013; Fischer & Klieme, 2013; Rambøll, 2014). Vi anvender her et gennemsnit af standpunktskaraktererne og resultater fra prøvefagene i hhv. dansk og matematik. Vi måler resultater fra folkeskolens prøver for de elever, der går i hhv. 7. og 9. klasse i 2014/2015. For 9. klasses eleverne måler vi resultaterne i foråret 2015, mens vi måler resultaterne i foråret 2017 for 7. klasses eleverne.⁵³

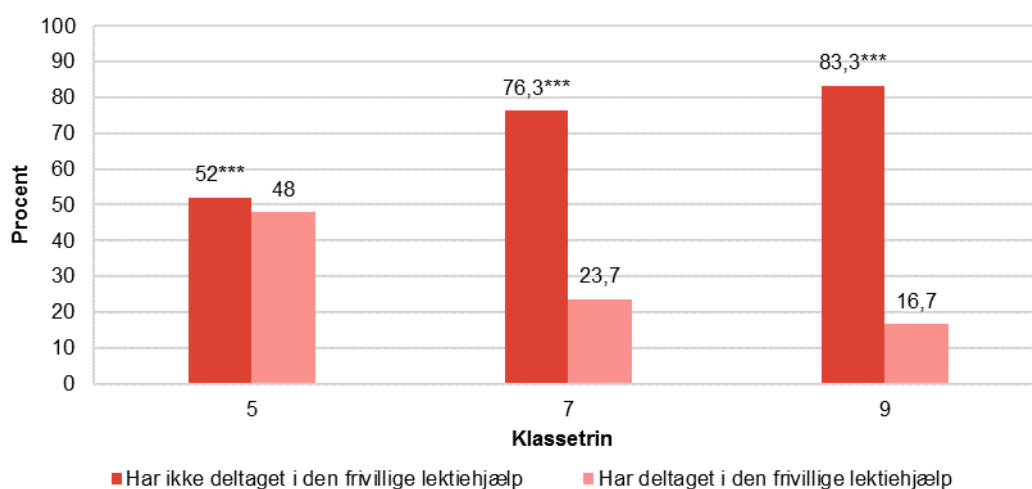
6.1 Hvad karakteriserer de elever, som deltog i den frivillige lektiehjælp i 2014/2015?

Vi indleder de statistiske analyser med en kort beskrivelse af, hvor mange elever der valgte at deltage i den frivillige lektiehjælp, og hvad der karakteriserer disse elever. I skoleåret 2014/2015 var det iflg. lovgivningen på området påkrævet, at eleverne på mellemtrinnet skulle tilbydes lektiehjælp og faglig fordybelse i 3 timer om ugen (i gennemsnit), mens 2 timer om ugen var påkrævet for elever i udskoling (jf. afsnit 2.1). Eleverne spørges til, hvor ofte de benytter sig af skolens tilbud om lektiehjælp, og vi definerer eleverne som aktive deltagere, hvis de svarer, at de har deltaget i lektiehjælpen 2-5 gange om ugen, sammenlignet med de elever, som deltager højst én gang om ugen. Ud over at denne opdeling passer ind i de lovmæssige rammer, er vores opdeling understøttet af, at lærerne i højere grad mener, at eleverne får noget ud af lektiehjælpen, hvis den foregår 3 gange om ugen eller mere (jf. Bilagstabel 2.13). For læsevenlighedens skyld betegner vi de elever, som deltager hyppigt, som "deltagere," mens de resterende elever betegnes som "ikke-deltagere", hvilket reelt set både omfatter de elever, som deltager op til én gang om ugen, og de elever, der slet ikke deltager.

⁵² Resultatmålet består af fire spørgsmål til eleverne om deres deltagelse i undervisningen, som samles til et mål (jf. Bilag 1). De fire spørgsmål, som danner resultatmålet, indgår også i indekset for "faglig deltagelse og interesse," som vi har anvendt i tidligere rapporter (se Hansen, Jensen & Nielsen, 2017). Forskellen på de to mål er, at indekset for elevernes deltagelse og interesse for skolen indeholder et femte spørgsmål om, hvorvidt eleverne får lavet lektier. Dette spørgsmål har vi valgt at tage ud af målet for engagement i skolen, fordi der ellers vil opstå en automatisk sammenhæng mellem lektiehjælp (og faglig fordybelse) og resultatmålet.

⁵³ For begge klassetrin er det dog kun de elever, som indgår i følgeforskningspanelet i 2014/2015, som vi kan måle på, da det kun er de elever, hvor vi ved, om de har deltaget i lektiehjælpen eller ej.

Figur 6.1 Andelen af elever, der deltager i den frivillige lektiehjælp. Særskilt for 5., 7. og 9. klassetrin. 2015. Procent.



Anm.: Svarfordelingerne er statistisk signifikant uafhængige ved Pearsons χ^2 , $p < 0,000$. Figuren baserer sig på besvarelser fra 6.286 elever på 5. klassetrin, 4.909 elever på 7. klassetrin og 3.976 elever på 9. klassetrin.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Figur 6.1 viser andelen af deltagere i den frivillige lektiehjælp fordelt på 5., 7. og 9. klassetrin. Der er en overordnet tendens til, at deltagelsen falder, i takt med at eleverne bliver ældre. Cirka halvdelen af eleverne i 5. klasse har deltaget i den frivillige lektiehjælp (48 pct.), mens det samme gør sig gældende for hhv. 24 pct. og 17 pct. af eleverne i 7. og 9. klasse.

Ser vi i stedet på, hvor stor en andel af de enkelte skolers elever, som deltager i lektiehjælpen, kan dette være et signal om, hvor attraktive eleverne (og deres forældre) har oplevet skolens tilbud om lektiehjælp.⁵⁴ For elever i 5. klasse har 36 pct. af skolerne oplevet en høj tilslutning til lektiehjælpen (mere end 66 pct. deltagende eleverne på klassetrinnet), mens 26 pct. af skolerne oplever en lav grad af deltagelse (mindre end en tredjedel af eleverne deltager). For elever på 9. klassetrin har kun 7 pct. af skolerne oplevet en høj deltagelse, mens 82 pct. af skolerne har oplevet en lav grad af deltagelse (resultaterne er ikke afrapporteret i tabel).⁵⁵

Bilagstabel 2.14 viser endvidere, hvordan de deltagende og ikke-deltagende elever fordeler sig på udvalgte baggrundskarakteristika, og overordnet ser vi her, at der er mindre forskelle mellem de to grupper. Drengene er underrepræsenteret blandt de deltagende elever, og det samme gælder for elever, hvis forældre ikke bor sammen. Af de deltagende elever er fx 48,5 pct. drenge mod 51,5 pct. blandt de ikke-deltagende elever. Der er dog tale om mindre forskelle, selvom forskellene er statistisk signifikante. Der er derimod ingen statistiske forskelle mellem grupperne, når vi ser på etnicitet eller forældrenes uddannelsesniveau. Både elever med anden etnisk baggrund end dansk og elever, hvis forældre ikke har en videregående uddannelse, er to af de elevgrupper, som vi på forhånd vil forvente kan få særlig gavn af lektiehjælpen, da disse elevgrupper er overrepræsenteret blandt de elever, som i mindre grad oplever at kunne få hjælp til lektierne derhjemme (jf. Bilagstabel 2.1). Det er derfor en fordel for den videre analyse, at der *ikke* er forskel mellem de deltagende og ikke-deltagende elever for disse to karakteristika.

Der er derimod lidt større forskelle, når vi ser på elevernes faglige engagement i skolen og elevernes relationer til deres lærere i foråret 2014. Vi vælger her at se på elevernes tidligere besvarelser på de to mål for at teste, om eleverne allerede scorer højere på de udvalgte mål, inden eleverne

⁵⁴ Baseret på elevbesvarelser på spørgsmålet: Hvor ofte benytter du dig af skolens tilbud om lektiehjælp? Aggregeret til skoleniveau.

⁵⁵ KL's forældreundersøgelse fra december 2014 viser endvidere, at ca. 29 pct. af forældrene mener, at lektiehjælp og faglig fordybelse fungerer dårligt på egen skole, men 37 pct. mener, at det fungerer meget godt eller godt. (KL, 2015)

har haft muligheden for at vælge at deltage i den frivillige lektiehjælpsordning.⁵⁶ For både elevernes faglige engagement og relationer til lærerne ser vi, at de elever, som i 2014 scorer højt på disse to mål, er overrepræsenteret blandt de elever, som det efterfølgende år påbegynder den frivillige lektiehjælp. Eksempelvis har 61,6 pct. af de deltagende elever gode relationer til lærerne, mens det samme gør sig gældende for 55,7 pct. af de ikke-deltagende elever. Vi måler også, hvorvidt eleverne oplever høje lærerforventninger i 2014. Her finder vi også, at de elever, som oplever høje lærerforventninger, i højere grad deltager i lektiehjælpen. Der er dog tale om meget små forskelle (omkring 2 procentpoint).

Ser vi i stedet på elevernes tidligere testresultater ved de nationale test, er der ikke nogen statistisk forskel i deltagelse i den frivillige lektiehjælp blandt de meget fagligt stærke elever eller de meget fagligt svage elever. Den sidste række i Bilagstabel 2.14 viser fordelingen for opmærksomhedsgruppen. Her ser vi, at lidt flere elever fra opmærksomhedsgruppen fravælger den frivillige lektiehjælp. Der er dog tale om små forskelle på omkring 3 procentpoint.⁵⁷

Samlet set er der forskelle blandt de elever, som har valgt at deltage i den frivillige lektiehjælp. Forskellene er mindre udtalte, når vi opdeler eleverne efter de mere klassiske familiebaggrundskarakteristika eller tidligere faglige præstationer, mens forskellene er lidt mere tydelige, når vi ser på karakteristika, som i højere grad udtrykker elevernes motivation eller engagement i skolen.

6.2 Sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen og elevernes resultater

Tabel 6.1 viser sammenhængen mellem at have deltaget i den frivillige lektiehjælp og elevernes resultater. Vi anvender her to forskellige former for skole-klasse-trin-fixed-effects modeller. Den første resultatkolonne viser sammenhængen, hvor vi sammenligner de deltagende elever med de klassekammerater på årgangen, som i mindre grad eller slet ikke har deltaget. I denne model tager vi samtidig højde for forskelle i elevernes baggrundskarakteristika og forskelle i deres engagement, relationer til lærerne eller faglige præstationer ved tidligere prøver.⁵⁸ Anden kolonne viser den relative betydning af den frivillige lektiehjælp for de elever, der i mindre grad kan få hjælp til lektierne af deres forældre sammenlignet med de elever, som i høj grad kan få hjælp af forældrene.⁵⁹ I både første og anden kolonne forsøger vi at komme tæt på en kausal sammenhæng mellem lektiehjælp og elevernes resultater. Men da det var elevernes eget valg at deltage i lektiehjælpen i skoleåret 2014/2015, kan vi i sidste ende ikke med sikkerhed sige noget om den *direkte effekt* af elevernes deltagelse i lektiehjælpen på resultaterne. De valgte metoder sandsynliggør dog eventuelle sammenhænge.

⁵⁶ Vi anvender her en mere simpel form af resultatmålet, hvor elever der scorer meget højt på indeksscoren (over 0,9 på en skala fra 0,0 til 1,0) sammenlignes med alle andre elever.

⁵⁷ Fagligt svage og fagligt stærke elever er målt ud fra elevernes score for skoleåret 2014/2015. Der anvendes et gennemsnit af elevernes score i dansk og matematik.

⁵⁸ Det vil sige, at vi for resultatmålet fagligt engagement kontrollerer for elevernes faglige engagement i 2014. For resultatmålet lærer/elev-relationer kontrollerer vi for elevernes lærer/elev-relationer i 2014, mens vi for de faglige resultater i hhv. dansk og matematik kontrollerer for elevernes tidligere testresultater fra de nationale test.

⁵⁹ Der er her tale om en model, hvor vi foretager et interaktionsled mellem deltagelse og opmærksomhedsgruppen. Det er kun selve interaktionsleddet, som er afreporteret.

Tabel 6.1 Sammenhængen mellem deltagelse i den frivillige lektiehjælp i skoleåret 2014/2015 og elevernes resultater

	Model 1 (fixed-effects-model)	Model 2 (fixed-effects-model, den relative betydning for elever i opmærksomhedsgruppen)
<i>Højt niveau af fagligt engagement</i>		
Deltagelse i den frivillige lektiehjælp i 2014/2015	5,9 ** (1,6)	1,9 (2,6)
Antal elever	6.486	6.486
<i>Højt niveau af lærer/elev-relationer</i>		
Deltagelse i den frivillige lektiehjælp i 2014/2015	3,0 * (1,4)	0,9 (3,9)
Antal elever	6.339	6.339
<i>Folkeskolens prøver i 9. klasse, dansk</i>		
Deltagelse i den frivillige lektiehjælp i 2014/2015	-0,064 (0,07)	0,27 * (0,12)
Antal elever	8.323	8.323
<i>Folkeskolens prøver i 9. klasse, matematik</i>		
Deltagelse i den frivillige lektiehjælp i 2014/2015	0,032 (0,08)	0,46 ** (0,15)
Antal elever	8.321	8.321
Kontrol for elevkarakteristika og tidl. resultater	JA	JA

Anm.: Højt niveau af fagligt engagement og lærer/elev-relationer er de elever, som scorer over 0,8 på de bagvedliggende indeks, hvor skalaen er 0,0-1,0. Elevernes engagement i skolen og lærer/elev-relationer i 2015 er målt for elever i hhv. 5., 7. og 9 klasse. FSA i 9. klasse for hhv. dansk og matematik er målt for de elever, der gik i hhv. 7. og 9 klasse i skoleåret 2014/2015. Det vil sige, at for eleverne i 9. klasse er FSA målt i foråret 2015, og for eleverne i 7. klasse er FSA målt i foråret 2017. Alle modeller indeholder kontrol for elevernes baggrundskarakteristika (jf. Bilagstabel 2.12) og tidligere resultater. Det vil sige, at for resultatet "lærer/elev-relationer" kontrollerer vi for elevernes oplevelse af relationer til lærerne i skoleåret 2013/2014. For resultatet "Fagligt engagement" kontrollerer vi for elevernes faglige engagement i 2013/2014. For analyserne af FSA kontrollerer vi for, at eleverne er højt eller lavt præsterende ud fra de nationale test, da vi ikke har noget før-mål på elevernes prøver i 9. klasse (*) = $p < 0,1$ * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$. Standardfejl er angivet i parentes.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Første resultatkolonne viser, at elevernes deltagelse i lektiehjælpen har en positiv sammenhæng med elevernes faglige engagement i 2015, selv efter at vi kontrollerer for elevernes faglige engagement i 2014. Deltagelse i den frivillige lektiehjælp øger sandsynligheden for at have et højt niveau af fagligt engagement med 5,9 pct.⁶⁰ Deltagelse i lektiehjælpen hænger også positivt sammen med elevernes relationer til lærerne, hvor deltagelse øger sandsynligheden for at have rigtig gode relationer med lærerne med 3,0 pct. Denne sammenhæng er dog kun marginalt statistisk signifikant (signifikant på et 10-procents-niveau). Vi finder ikke nogen direkte sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen og elevernes faglige resultater, når vi sammenligner de deltagende elever med de ikke deltagende elever. Det er generelt svært at vurdere størrelsen på disse resultater, og vi konkluderer derfor blot, at resultaterne er statistisk signifikante og med positivt fortegn.⁶¹

⁶⁰ Det vil sige, at eleven ligger i intervallet 0,8-1,0 på indeksskalaen, som løber fra 0,0-1,0.

⁶¹ Vi har også målt sammenhængen mellem deltagelse i den frivillige lektiehjælp i skoleårer 2014/2015 og elevernes faglige engagement samt lærer/elev-relationer i foråret 2016 for de elever, der nu går i hhv. 6. og 8. klasse. Vi finder også her statistiske signifikante resultater, der generelt er mindre end de resultater, vi finder for foråret 2015. Det vil sige, at betydningen af den frivillige lektiehjælp er robust, selvom de ikke-deltagende elever nu også tilbydes lektiehjælp.

Den anden resultatkolonne viser den relative sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen for de elever, der i mindre grad kan få hjælp af forældrene, når de sammenlignes med de elever, som kan få hjælp. For denne gruppe af elever finder vi ingen større statistisk sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen og elevernes faglige engagement eller forbedrede lærer/elev-relationer. Dog finder vi en positiv og statistisk signifikant sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen og elevernes faglige resultater i dansk og matematik. Resultaterne peger hermed i retning af, at de elever, som i mindre grad oplever at få hjælp til lektierne, får relativt mere ud af lektiehjælpen i både dansk og matematik, end de elever, som kan få hjælp af forældrene. Tabellen viser, at deltagelse i lektiehjælpen for elever i opmærksomhedsgruppen øger deres karakterer med 0,27 karakterpoint i dansk relativt til de deltagende elever, som ikke er i opmærksomhedsgruppen.⁶²

Vi har ligeledes testet, hvorvidt deltagelse i lektiehjælpen hænger sammen med elevernes faglige resultater i de nationale test (i hhv. 6. og 8. klasse). Vi finder imidlertid ingen statistiske signifikante sammenhænge, hvorfor vi udelader disse resultater. Vi analyserer her betydningen af lektiehjælp for elevernes testresultat i matematik (i 6. klasse) og dansk (6. og 8. klasse). Da vi måler elevernes deltagelse i den frivillige lektiehjælp i 5. klasse og 7. klasse i foråret 2015, er det først året efter (i 2016), at vi kan måle elevernes testresultater i hhv. dansk og matematik. At vi først kan måle resultaterne året efter, kan derfor være en af grundene til, at vi ikke finder nogen statistiske signifikante resultater.

Samlet set synes resultaterne at indikere, at elevernes udbytte af den frivillige lektiehjælp til en vis grad har været i overensstemmelse med intentionen med reformelementet. Vi kan dog ikke sige noget om, hvorvidt udbyttet har været tilstrækkeligt, men blot konstatere, at vi kan finde en positiv sammenhæng. For elevernes faglige resultater i hhv. dansk og matematik finder vi de stærkeste sammenhænge for matematik, hvilket synes i overensstemmelse med flere af de studier, som ser på betydningen af lektier for elevernes faglige resultater (fx Fischer & Klieme, 2013), uden at vi dog kan pege på, hvad disse forskelle skyldes.

6.2.1 Er deltagelse særligt udbytterigt for visse elevgrupper?

I dette afsnit analyserer vi, hvorvidt deltagelse i den frivillige lektiehjælp har haft en særlig betydning for elever med forskellige baggrundskarakteristika (jf. de baggrundskarakteristika, vi beskrev i afsnit 6.1). Vi analyserer fx, hvorvidt vi ser en kønsforskel i sammenhængen mellem deltagelse og elevernes resultater.⁶³

På nær forældrenes uddannelse finder vi generelt ingen statistiske forskelle mellem forskellige elevgrupper, og disse resultater indgår derfor ikke i tabellen. Betydningen af at deltage i lektiehjælpen er statistisk signifikant i matematik for de elever, hvis forældres højeste uddannelse er en erhvervsfaglig uddannelse – relativt til de klassekammerater, hvis forældre har en anden uddannelse.⁶⁴ Der er derimod ingen statistisk signifikant sammenhæng for de elever, hvis forældre er i den laveste uddannelseskategori (grundskole og gymnasial uddannelse)⁶⁵, og selve estimatet er endvidere også mindre for denne gruppe.

Samlet set peger disse forskelle i retning af, at den frivillige lektiehjælp måske ikke har været tilstrækkelig til at løfte de elever, som kommer fra de mindst boglige hjem – dvs. gruppen, hvor forældrene primært er grundskoleuddannet, mens lektiehjælpen har haft en positiv betydning for de

⁶² For matematik finder vi også, at hvis eleverne i opmærksomhedsgruppen deltager i lektiehjælpen, så øger det sandsynligheden for at score over 7 på karakterskalaen med 7,2 procent. Igen er der her tale om, at de deltagende elever i opmærksomhedsgruppen sammenlignes med eleverne, som ikke er i opmærksomhedsgruppen. Sammenhængen er ikke statistisk signifikant for dansk.

⁶³ Vi har her testet de baggrundsvariable, vi præsenterer i Bilagstabel 2.14 på nær elevernes faglige engagement i 2014, og elevernes relationer til lærerne i 2014. Vi anvender hele stikprøven og laver et interaktionsled mellem fx køn og deltagelse i lektiehjælpen.

⁶⁴ I denne sammenhæng kan det være enten højere eller lavere uddannelse. Dvs. enten en videregående uddannelse eller højst en gymnasial uddannelse.

⁶⁵ Da en gymnasial uddannelse i sig selv ikke er erhvervskompetencegivende, lægges denne uddannelseskategori sammen med grundskolen, som tilsammen definerer forældre, der ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse.

elever, hvor forældrene har en erhvervsfaglig (og hermed også en erhvervskompetencegivende) uddannelse og derfor forventes at have lidt flere ressourcer. Vi kan dog ikke udelukke, at noget af det kan skyldes, at vi har færre elever, hvis forældres højeste uddannelse er grundskolen eller en gymnasial uddannelse sammenlignet med de andre grupper.⁶⁶

6.3 Opsummering

Formålet med dette kapitel er at undersøge, hvorvidt der er en sammenhæng mellem deltagelse i lektiehjælpen og elevernes resultater. Som proxy for elevernes deltagelse i den obligatoriske lektiehjælp anvender vi elevernes deltagelse i den frivillige lektiehjælp.

Hyppig deltagelse i den frivillige lektiehjælp falder, desto ældre eleverne bliver

Samlet set finder vi, at hyppig deltagelse i den frivillige lektiehjælp i skoleåret 2014/2015 var mest udbredt blandt elever i 5. klasse sammenlignet med elever i 7. eller 9. klasse. Det synes i tråd med, at elever på de yngre årgange generelt er mere positivt indstillede over for skolen end elever på de ældre klassetrin.

Når vi sammenligner deltagende elever med ikke-deltagende elever, finder vi en positiv sammenhæng mellem deltagelse i den frivillige lektiehjælp og elevernes engagement i skolen, til en vis grad lærer/eleve-relationer, men ikke faglige præstationer

Ser vi på sammenhængen mellem elevernes deltagelse i den frivillige lektiehjælp og elevernes resultater, finder vi en positiv sammenhæng mellem hyppig deltagelse, og hvorvidt eleverne har et højt niveau af faglige engagement og oplever at have gode relationer til lærerne. Når vi sammenligner deltagende elever med ikke-deltagende elever, finder vi ikke nogen overordnede sammenhænge for elevernes resultater i de nationale test eller folkeskolens prøver i 9. klasse. Vi kan ikke med sikkerhed sige, at der er tale om en direkte effekt af lektiehjælpen, da *der kan være* en række forhold, som påvirker de testede sammenhænge, som vi ikke har været i stand til at tage højde for.

Elever i opmærksomhedsgruppen har et relativt større udbytte af lektiehjælpen, når vi ser elevernes faglige præstationer i dansk og matematik

Gennemgående for rapporten har vi haft et særligt fokus på de elever, som i mindre grad kan få hjælp af forældrene til lektierne, fordi vi forventer, at elever i denne opmærksomhedsgruppe vil kunne få særlig gavn af lektiehjælpen. For denne gruppe finder vi en stærkere (og statistisk signifikant) sammenhæng mellem deltagelse i den frivillige lektiehjælp og elevernes faglige resultater i dansk og matematik relativt til de elever, som i højere grad kan få hjælp fra forældrene. Vi finder ligeledes en relativt stærkere sammenhæng i matematik for de elever, hvis forældres højeste uddannelse er en erhvervsfaglig uddannelse – dog ikke i dansk.⁶⁷ At vi generelt set finder flere effekter for matematik frem for dansk er sammenstemmende med tidligere analyser af lektiehjælpen fra fx Tyskland (Fischer & Klieme, 2013).

Analyseres forskellene i resultaterne ud fra forældrenes uddannelse, er sammenhængene ikke større for de elever, hvor forældrene har grundskolen eller en gymnasial uddannelse som højeste uddannelse, relativt til elever, hvis forældre har en erhvervskompetencegivende uddannelse. At vi ikke finder en sammenhæng for én af de elevgrupper, hvor vi også forventer, at lektiehjælpen

⁶⁶ Det er samtidig værd at bemærke, at halvdelen af eleverne i stikprøven har mindst én forælder med en videregående uddannelse, mens elever, hvor forældrenes højeste uddannelse er en erhvervsfaglig uddannelse, udgør 38 pct. af stikprøven, og de resterende 12 pct. har begge forældre i laveste uddannelseskategori. At vi finder en positiv korrelation for de elever, hvis forældre har en erhvervsfaglig uddannelse, vil derfor primært være relativt til de klassekammerater, hvor mindst en af forældrene har en videregående uddannelse. Det vil samtidig også betyde, at hvis vi beregnede effekten af at deltage i lektiehjælpen for de elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, *relativt til* alle andre elever, så er korrelationen negativ (og statistisk signifikant). Fordelingen af forældrenes uddannelse er den samme, hvis vi ser på alle elever i surveyen og ikke kun dem, som indgår i analysen i kapitel 6.

⁶⁷ Hvor disse elever primært sammenlignes med de elever, hvoraf mindst én af forældrene har en videregående uddannelse.

kunne være af særlig betydning, kan skyldes, at stikprøven ikke er stor nok til, at en sammenhæng bliver statistisk signifikant. Det kan imidlertid også skyldes, at lektiehjælpen ikke har været tilstrækkelig – enten i omfang eller i indholdsmæssig kvalitet – til at løfte denne gruppe af elever målbart. Lektiehjælpen har i stedet haft en målbar betydning for elever, som kommer fra hjem, hvor forældrene har en erhvervsfaglig uddannelse, relativt til elever, hvis forældre har en grundskoleuddannelse eller en videregående uddannelse.

Hvad kan vi lære af elevernes deltagelse i den frivillige lektiehjælp?

I analysen anvender vi statistiske modeller, hvor vi sammenligner de deltagende elever med de ikke-deltagende elever på samme årgang og på samme skole, dvs. elever, hvor de skolemæssige rammer er nogenlunde ens. Modellen tager også højde for eventuelle forskelle i elevernes sociale baggrund og andre mere "bløde" forhold som fx elevens tidligere relationer til dansk-/matematiklæreren, når vi analyserer betydningen af lektiehjælpen på lærer/elev-relationer. Det vil sige en model, hvor vi forsøger at gøre de hhv. deltagende og ikke-deltagende elever så sammenlignelige som muligt.

Samlet set finder vi – i overensstemmelse med eksisterende studier af lignende tiltag i Norge og Tyskland – visse positive sammenhænge mellem elevernes deltagelse i lektiehjælpen og elevernes resultater (se kapitel 2 for en kort gennemgang af litteraturen), og til forskel for studierne fra Norge (Bakken, Backe-Hansen & Huang, 2013) finder vi ikke nogen indikation af, at de fagligt svage elever bliver dårligere stillet ved at deltage i lektiehjælpen.

I dag ser lektiehjælpen dog med al sandsynlighed anderledes ud, end den gjorde i skoleåret 2014/2015. Vi ved fx, at langt flere skoler nu organiserer lektiehjælpen (og faglig fordybelse) i forlængelse af den fagspecifikke undervisning, og skolerne har i dag også mere erfaring med organisering og indhold i lektiehjælpen. I tilfælde, hvor indholdet og kvaliteten i lektiehjælpen grundlæggende er anderledes, hvis denne ligger i forlængelse af den faglige undervisning, kan vores resultater ikke bruges til at sige noget om betydningen af denne form for organisering. Vores resultater siger i stedet noget om betydningen af lektiehjælpen som særskilte moduler generelt set. Vi forventer, at vores resultater er undervurderet i forhold til den forventede effekt af lektiehjælpen i dag, da lektiehjælpen i 2014/2015 havde de værst mulige rammebetingelser for at lykkes – både når det gælder fx erfaringer og organisering, men også, at dette var folkeskolereformens første år, hvor skolerne skulle finde deres ståsted i de mange forskellige former for forandringer, som reformen førte med sig.

Omvendt havde lektiehjælpen i det første år måske de bedst mulige "elevbaserede" rammebetingelser, da det generelt set synes at være de elever, som fx i højere grad er engageret i egen skolegang, som vælger at deltage i den frivillige lektiehjælp. Selvom vi i de statistiske analyser forsøger at tage højde for denne positive selektion ind i deltagelse, kan vi dog ikke udelukke, at forskelle i elevernes engagement i sidste ende medfører, at sammenhængene bliver større, når vi ser på deltagelse i 2014/2015, end hvis vi kunne se på deltagelse for de mindre motiverede elever i dag. Det vil betyde, at fx elevernes engagement og lærernes evne til at skabe gode relationer (fx Klinge, 2016) vil være væsentlige forudsætninger for, at lektiehjælpen kan lykkes. Samlet set er der både forhold, som peger i retning af, at vores resultater vil være større end forventet, og samtidig også forhold, som peger i retning af, at vores resultater vil være mindre end forventet. Vi kan derfor ikke sige noget om, hvorvidt betydningen af den obligatoriske lektiehjælp vil være større eller mindre end de sammenhænge, vi finder for den frivillige lektiehjælp.

7 Datagrundlag og metode

7.1 Datagrundlag

Datagrundlaget for undersøgelsen består primært af spørgeskemadata fra følgeforskningspanelet, men også delvist af registerdata fra Danmarks Statistisk samt data fra de Nationale Test fra Undervisningsministeriet. Følgeforskningspanelet består af en række udvalgte skoler og klassetrin, som følges over tid.⁶⁸ Fra panelet anvender vi survey-besvarelser fra skoleledere, det pædagogiske personale, forældre og elever. Vi fokuserer primært på besvarelser efter folkeskolereformen (skoleåret 2014/2015-2016/2017) og har endvidere kun fokus på elever på mellemtrinnet og i udskolingens respondentgruppe.⁶⁹ Fra kapitel til kapitel anvender vi data fra forskellige skoleår, da det varierer, hvilke spørgsmål der stilles omkring lektiehjælp og faglig fordybelse i de enkelte spørgeskemaer. Hvilke år, analyserne baserer sig på, tydeliggør vi indledningsvist til de enkelte kapitler.

Strukturen i følgeforskningspanelet tillader, at vi kan koble anonymiserede besvarelser fra elever med anonymiserede besvarelser fra deres forældre, skoleledere og lærere. Vi kan endvidere følge udviklingen i besvarelser for respondentgrupperne over tid. Alle analyser er foretaget på Danmarks Statistiks sikrede servere.

7.2 Analysestrategi

Rapporten har til formål at tegne et overordnet billede af, hvordan det går med reformelementet om lektiehjælp og faglig fordybelse på en række forskellige områder og for en række forskellige respondentgrupper. Rapporten er af overvejende beskrivende karakter med enkelte analyser af, hvilken betydning, lektiehjælpen synes at have for elevernes faglige præstationer. Rapporten skal derfor ses som et supplement til de eksisterende kvalitative analyser af, hvordan det går med implementeringen af dette reformelement (fx Jacobsen m.fl., 2016; Jagd m.fl., 2016). Helt overordnet betragter vi ændringer i svarfordelinger som små og mere eller mindre uændrede, når de er mindre end 5 procentpoint. I enkelte tilfælde kommenterer vi dog på ændringer i denne størrelsesorden, når vi finder det relevant for analyserne.

Vi anvender hovedsageligt to statistiske analyseformer, som vi kort redegør for i dette afsnit.

- Deskriptive analyser
- Lineære regressionsmodeller med fixed-effects.

Formålet med de deskriptive analyser er at vise, hvordan fx elev- og forældrebesvarelserne fordeles sig i forhold til hinanden og for at se, om der er nogle systematiske sammenhænge mellem fx elever, som i mindre grad får hjælp hjemmefra til lektier, og hvorvidt de fx oplever at kunne få hjælp i skolen. Vi anvender her χ^2 -test eller t-test til at teste, hvorvidt fordelingen af besvarelser henover to spørgsmål kan betragtes som statistisk uafhængige – eller i modsat fald, at vi har belegg for at antage, at der er en (statistisk) sammenhæng mellem de to spørgsmål.⁷⁰ Et vigtigt forbehold ved χ^2 -testen er, at den ikke i sig selv siger noget om, *hvordan* to besvarelser hænger

⁶⁸ For en detaljeret beskrivelse af dataindsamlingen, herunder svarprocenter og repræsentativitetsanalyser, henviser vi til Arendt, Baunkjær & Rangvid, 2017.

⁶⁹ Da følgeforskningspanelet følger forskellige klassetrin over tid, betyder det samtidig, at elever på mellemtrinnet og udskolingens repræsenteres af elever i forskellige klasser i forskellige år. I 2013/2014, 2015/2016 repræsenteres mellemtrinnet fx af 4. og 6. klasse, mens mellemtrinnet repræsenteres af elever i 5. klasse i skoleårene 2015/2016 og 2016/2017. Udskolingens udgør elever i hhv. 8. og 9. klasse i 2013/2014 og 2015/2016 og af elever i 7. og 9. klasse i 2014/2015 og 2016/2017.

⁷⁰ For at styrke grundlaget for χ^2 -testen, og dermed opnå bedre udsigelseskraft, slår vi i en række spørgsmål svarkategorier sammen, når vi udfører testen.

sammen, men snarere siger, at det ikke er tilfældigt, hvordan svarfordelingerne på to spørgsmål relaterer sig til hinanden.⁷¹

I de beskrivende analyser anvender vi også lineære regressionsmodeller. Disse regressioner har, som χ^2 - og t-testen, til formål at fastslå, hvorvidt der eksisterer en statistisk signifikant sammenhæng mellem fx elevers baggrundskarakteristika og deres oplevelse af at kunne få hjælp til lektierne, hvor vi samtidig har mulighed for at tage højde for andre relevante forhold.

I tillæg til de deskriptive analyser anvender vi også regressionsmodeller til fx at karakterisere specifikke elevgrupper. Til dette anvender vi et design med *skoleklassetrin-fixed-effects*. Lineære regressioner med fixed-effects er en statistisk metode, der tager højde for en række af de forhold, der knytter sig til det, man vil undersøge, men som vi ikke kan observere i data (Firebaugh, Warner & Massoglia, 2013; Wooldridge, 2010). I disse analyser kan det fx være den specifikke organisering af lektiehjælpen på elevens skole eller lærerens konkrete måde at inddrage faglig fordybelse. Med en skole/klassetrin-fixed-effects-model antager vi, at disse forhold er ens for alle elever på samme skole og på samme årgang. Derved giver denne metode os mulighed for at sammenligne eleverne med deres klassekammerater på årgangen. Men en skole/klassetrin-fixed-effects får vi også mulighed for at tage højde for betydningen af en række skolerelaterede karakteristika, såsom lærer/elev-ratioen, geografisk beliggenhed, forskelle i ressourcer, arbejdsmiljø, ledelsesstil, forældreopbakning eller helt andre observerbare eller ikke-observerbare forhold.

Ved samtidig at koble elevers besvarelse med registerdata får vi endvidere mulighed for at kunne tage højde for så mange observerbare karakteristika som muligt, bl.a. forskelle i elevernes køn, alder, etnicitet, familieforhold samt en række socioøkonomiske baggrundskarakteristika såsom forældrenes indkomst- og uddannelsesniveau.

⁷¹ Når vi undersøger sammenhænge mellem svarfordelinger, elevkarakteristika og udfaldsmål, er vi interesserede i, hvorvidt sammenhængene kan siges at være statistisk signifikante. Vi anvender her et signifikansniveau på mindst 5 pct. Det vil sige, at vi betragter det som usandsynligt, at eventuelle sammenhæng mellem svarfordelinger eller udviklinger over tid forekommer på grund af statistiske tilfældigheder, idet sandsynligheden herfor er under 5 pct.

Litteratur

- Andersen, S.C. & H.S. Nielsen (2016): "Reading Intervention with a Growth Mindset Approach Improves Children's Skills". *PNAS* 113 (43), s. 12111-12113.
- Arendt, K.S., K. Baunkjær & B.S. Rangvid (2017): *Forældres oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Arendt, K.S., V.M. Jensen, M. Friis-Hansen & M. Keilow (2017): *Folkeskolereformen – Dokumentation af dataindsamlingen 2014-2016*. SFI-Notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Bakken, A., E. Backe-Hansen & L. Huang (2013): *Evaluering av Leksiehjelptilbudet 1.-4. trinn. Sluttrapport*. Rapport. Oslo: NOVA (Norsk institut for forskning om oppvekst, velferd og aldring).
- Bartimote-Aufflick, K., A. Bridgeman, R. Walker, M. Sharpe & L. Smith (2015): "The Study, Evaluation, and Improvement of University Student Self-Efficacy." *Studies in Higher Education*, s. 1-25.
- Bjørnholt, B. & K.F. Krassel (2016): *Midtvejs i folkeskolereformen. En midtvejsmåling af den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Canadian Council on Learning (2009): *Homework Helps, but not always. Lessons in Learning*. Rapport. Canada: Canadian Council on Learning.
- Canadian Council on Learning (2008): *Parents' Role in their Children's Homework. Lessons in Learning*. Rapport. Canada: Canadian Council on Learning.
- Costa, M., A.P. Cardoso, C. Lacerda, A. Lopes & C. Gomes (2016): "Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 217, s. 139-148.
- Cooper, H., J.C. Robinson & E.A. Patall (2006): "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003". *Review of Educational Research*, 76(1), s. 1-62.
- Dammeyer, J. (2017): *Pædagogisk Psykologi. Videnskaben om læring og undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Doctoroff, G. & D. Arnold (2017): "Doing Homework Together: The Relation between Parenting Strategies, Child Engagement, and Achievement". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, s. 103-113.
- Dyssegaard, C.B. & N. Egelund, (2016). *Systematisk kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, der kan fremme læring hos socialt udsatte børn og unge i dagtilbud og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Epinion (2017): *Kortlægning af skoledagens længde*. København: Epinion.
- Eren, O. & D.J. Henderson (2011): "Are We Wasting Our Children's Time by Giving Them More Homework?" *Economics of Education Review*, 30(5), s. 950-961.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2017): *Samarbejde mellem forvaltning og skoleledelse om elevernes læring og trivsel*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

- Fan, H., J. Xu, Z. Cai, J. He & X. Fan (2017) "Homework and Students' Achievement in Match and Science: A 30-year Meta-Analysis, 1986-2015". *Educational Research Review*, 20, s. 35-54.
- Farrell, A. & S. J. Danby (2016): "How does homework 'work' for young children? Children's accounts of homework in their everyday lives". *British Journal of Sociology of Education*. 36(2), s. 250-269
- Farrow, S., P. Tymms & B. Henderson (1999): "Homework and Attainment in Primary Schools" *British Educational Research Journal*. 25(3), s. 323-341.
- Fernández-Alonso, R., J. Suárez-Álvarez & J. Muñiz (2016): "Homework and Performance in Mathematics: The Role of the Teacher, the Family and the Student's Background". *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), s. 5-23.
- Fernández-Alonso, R., J. Suárez-Álvarez & J. Muñiz (2015): "Adolescents' Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices". *Journal of Educational Psychology*, 107(4), s. 1075-1085.
- Firebaugh, G., C. Warner & M. Massoglia (2013): "Fixed-Effects, Random Effects, and Hybrid Models for Causal Analysis" i Morgan, S.L. (red.): *Handbook of Causal Analysis for Social Research*. Dordrecht: Springer.
- Fischer, N. & E. Klieme (2013): *Quality and Effectiveness of German All-day Schools: Results of the "Study on the Development of All-day Schools"*. Rapport: German Institute of Educational Research.
- Fischer, N. & D. Theis (2014): "Quality of Extracurricular Activities – Considering Developmental Changes in the Impact of School Attachment and Achievement". *Journal for Educational Research Online*. 6(3), s. 54-75.
- Fischer, N., D. Theis & I. Züchner (2014): "Narrowing the Gap? The Role of All-Day Schools in Reducing Educational Inequality in Germany". *IJREE* 2(1) s. 79-96.
- Hamre, B.K. & R.C. Pianta (2001): "Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade". *Child Development*, 72(2): s. 625-638.
- Hansen, A.T., V.M. Jensen & C.P. Nielsen (2017): *Folkeskolereformen: Elevernes faglige deltagelse og interesse*. SFI-Rapport 17:07. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Hattie, J.A. (2013): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Haugsbakken, H., T. Buland, M. Valenta & T.H. Molden (2009): *Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. Rapport. Trondheim: SINTEF Teknologi og Samfund.
- Jacobsen, R.H., M.M.Q. Andersen & A.L.T. Jordan (2016): *En længere og mere varieret skoledag. Kortlægningsrapport*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Jacobsen, R.H., B. Bjørnholt, K.F. Krassel, E. Nørgaard, S.T. Jakobsen, L.H. Flarup, L. Munch, T. Møller-Hastrup, M.H. Nielsen & H. Nygaard (2017): *En længere og mere varieret skoledag. Implementerings- og effektundersøgelse*. København: KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

- Jagd, K.S., A.S. Gregersen, B. Hedeskov, R. Anthon & G. Green (2016): *Lektiehjælp og faglig fordybelse: Afrapportering pilotundersøgelse*. København: UCC Danske Professionshøjskoler.
- Jensen, V.M., P.R. Skov og M.G. Kjer (2017): *Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M.G. & V.M. Jensen (2017): *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- KL (2015): Lektiehjælp og faglig fordybelse: statusnotat juni 2015.: <http://www.kl.dk/PageFiles/1294863/Statusnotat%20juni%202015%20-%20Lektiehj%c3%a6lp%20og%20faglig%20fordybelse.pdf>
- Klinge, L. (2016): *Lærernes relationskompetencer En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Lazowski, R.A. & C.S. Hulleman (2016): "Motivation Interventions in Educations: A Meta-Analytic Review", *Review of Educational Research*, (86)2, s. 602-640.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015): Lektiehjælp og faglig fordybelse – nye regler, nye muligheder.: <https://www.emu.dk/sites/default/files/UVM%20Lektiehjaelp.pdf>
- Meier, K.J. & L.J. O'Toole, Jr. (2002): "Public Management and Organizational Performance: The Effect of Managerial Quality". *Journal of Policy Analysis & Management*, 21, s. 629-643.
- Nielsen, C.P., A.T. Hansen, V.M. Jensen & K.S. Arendt (2015): *Folkeskolereformen – beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. SFI-rapport 15:36, København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nielsen, C.P., M. Keilow & C.L. Westergaard (2017): *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år – En kortlægning*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- OECD (2014): "Does Homework Perpetuate Inequities in Education?" *PISA in Focus*, No. 46. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, F.B. (2013): *Rapport for "Næsten lektiefri læringsrum" på fem VUC'er i Region Midtjylland*. Syddansk Universitet: Region Midtjylland/Horsens HF & VUC, TH. LANGS HF & VUC, VUC Skive-Viborg, VUC Holstebro-Lemvig-Struer, Herning HF og VUC.
- Olsen, F.B. (2010): *Lektielæsningens betydning for gymnasieelevers læreprocesser*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Olsen, F.B. & A. Rasch-Christensen (2016): "Lektieintegreret undervisning som middel til at nå folkeskolens mål", *Paideia* (7).
- Rambøll (2014): *Litteraturstudie. Lektiehjælp og faglig fordybelse*. København: Rambøll.
- Richardson, M., C. Abraham & R. Bond (2012): "Psychological Correlates of University Student's Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Psychological Bulletin*, 138(2): s. 353-387.

- Rosário, P., J.C. Núñez, G. Vallejo, J. Cunha, T. Nunes, R. Mourão & R. Pinto (2015): "Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement", *Contemporary Educational Psychology*, 43(2015), s. 10-24.
- Wilson, J. & J. Rhodes (2010): "Student Perspectives on Homework". *Education*,131(2): s. 351-358.
- Winter, S.C. (red) (2017): *Gør skoleledelse en forskel? – Ledelse af implementeringen af folkeskolelæreformen*. København: SFI – Det Nationale forskningscenter for Velfærd. Rapport 17:06.
- Wooldridge, J.M. (2010): *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data.*, 2nd edition. Cambridge: The MIT Press.

Bilag 1 Anvendte survey-spørgsmål

Spørgsmål til eleverne

1. Opmærksomhedsgruppen: "En af mine forældre kan hjælpe mig med lektierne i [dansk/matematik], hvis jeg har brug for det".
 - a. Der kan svares følgende til spørgsmålet: (1) meget enig, (2) lidt enig, (3) hverken enig eller uenig, (4) lidt uenig, eller (5) meget uenig. Et svar i en af kategorierne (1) eller (2) antages at være udtryk for, at eleven oplever at kunne få hjælp til lektierne fra forældrene. Et svar i en af kategorierne (3), (4) eller (5) antages at være udtryk for, at eleven ikke eller kun i mindre grad oplever at kunne få hjælp til lektierne af sine forældre. Elever, som svarer (3), (4) eller (5), er dem, som vi forventer, har mest at vinde ved at have adgang til lektiehjælp i skolen.
2. "Jeg forventer af mig selv, at jeg klarer mig godt i skolen".
 - a. Der kan svares følgende: (1) meget enig, (2) lidt enig, (3) hverken enig eller uenig, (4) lidt uenig eller (5) meget uenig. Et svar i en af kategorierne (1) eller (2) antages at være udtryk for, at eleven har høje forventninger til egen faglighed. Et svar i en af kategorierne (3), (4) eller (5) antages at være udtryk for, at eleven har begrænsede eller lave forventninger til egen faglighed. Elever, som svarer (1) eller (2), er dem, som vi forventer, er mest motiverede for skolearbejdet.
3. "Min [dansk/lærer/matematiklærer] forventer af mig, at jeg klarer mig godt i [dansk/matematik]".
 - a. Eleverne kan svare følgende: (1) meget enig, (2) lidt enig, (3) hverken enig eller uenig, (4) lidt uenig eller (5) meget uenig. Et svar i en af kategorierne (1) eller (2) antages at være udtryk for, at eleven oplever, at læreren har høje forventninger til hans/hendes faglige formåen i dansk/matematik. Et svar i en af kategorierne (3), (4) eller (5) fortolkes sådan, at eleven oplever, at læreren slet ikke eller kun i mindre grad giver udtryk for høje forventninger til hans/hendes faglige formåen i dansk/matematik.
4. "Hvor meget tid bruger du på lektier på en normal uge?"
 - a. I timerne, i klassen? / Lektiecafé (både i skolen, SFO, klub m.m.)/
 - b. Uden for skolen?
 - c. Svarkategorierne er: (0) Ingen (1) 1 time eller mindre (2) 2-3 timer (3) 4-6 timer (4) 7-9 timer (5) 10-12 timer (6) 13-15 timer (7) Mere end 15 timer
5. "Hvor tit sker det at du ikke får lavet dine lektier?"
 - a. (1) Hver dag (2) 2-4 gange om ugen (3) 1 gang om ugen (4) Mindre end en gang om ugen (5) Næsten aldrig (6) Aldrig (7) Har aldrig lektier for.
 - b. Vi lægger følgende svarkategorier sammen. (5) + (6) som et udtryk for, at eleverne får lavet lektier. (1)-(4) som et udtryk for, at eleverne i mindre grad får lavet lektier. Elever, som siger, at de aldrig har lektier for, indgår ikke i beregningerne.
6. "Når jeg ikke får lavet lektier, er det oftest fordi"
 - a. (1) Jeg prøver at lave lektierne, men de er for svære (2) Jeg laver ikke lektierne, fordi jeg godt kan følge med i timerne alligevel (3) Jeg synes ikke, det er vigtigt.
7. Hvor ofte gør du følgende i lektiehjælpen:
 - a. Laver lektier, der ikke skal afleveres (fx opgaver til timerne, læser det vi har for)
 - b. Laver afleveringer, du skal lave individuelt (fx en matematikaflevering eller en stil)
 - c. Laver gruppearbejde (fx fremlæggelser)
 - d. Spiller musik eller laver billedkunst

- e. Dyrker fysisk aktivitet (fx leger eller spiller bold)
 - f. Slapper af (fx er på internettet, spiller spil, hygger dig med dine venner)
 - g. Svarmulighederne på a-f har været: (1) hver gang, (2) tit, (3) nogle gange, (4) sjældent, (5) aldrig.
 - h. Vi lægger følgende svarkategorier sammen: (1)+(2) som hver gang/tit og (3)+(4)+(5) som sjældnere.
8. "Hvis jeg har brug for hjælp til lektierne, er der altid en voksen i lektiehjælpen, der kan hjælpe mig".
- a. Svarmulighederne har været: (1) meget enig, (2) lidt enig, (3) hverken enig eller uenig, (4) lidt uenig, eller (5) meget uenig.
9. "Hvor ofte oplever du følgende:"
- a. Min mor eller far sidder og spiser aftensmad sammen med mig
 - b. Min mor eller far taler med mig om bøger, film eller fjernsynsprogrammer
 - c. Min mor eller far spørger mig om, hvordan det går i skolen
 - d. Min mor eller far hjælper mig med mine lektier
- For a-d har svarkategoriene været (1) hver dag, (2) 2-5 gange om ugen, (3) 1 gang om ugen, (4) mindre end 1 gang om ugen", (5) næsten aldrig, (6) aldrig.
10. Indeks om generel skoletrivsel
- a. Jeg kan lide at gå i skole
 - b. Er du glad for din klasse?
 - c. Jeg føler, at jeg hører til på min skole
11. Indeks om tydelighed og klare mål
- a. Jeg ved, hvad min dansklærer/matematiklærer forventer, at jeg skal vide og kunne i dansk/matematik
 - b. Min dansklærer/matematiklærer fortæller mig tit, hvordan jeg klarer mig i forhold til de mål, der er i dansk/matematik
 - c. Min dansklærer/matematiklærer fortæller mig tit, hvor jeg kan blive endnu bedre til dansk/matematik
 - d. Min dansklærer/matematiklærer sørger tit for, at de opgaver, jeg får i dansk/matematik, passer til mit niveau
 - e. Jeg ved, hvad jeg skal lære i dansktimerne/matematiktimerne
 - f. Jeg ved, hvordan jeg bliver bedre til dansk/matematik
12. Indeks om lærer/elev-relation:
- a. Min dansklærer/matematiklærer gør noget for, at jeg har det godt i klassen
 - b. Min dansklærer/matematiklærer lytter til mig i timerne
 - c. Jeg respekterer min dansklærer/matematiklærer
 - d. Min dansklærer/matematiklærer er en dygtig underviser.
13. Indeks om faglig deltagelse og interesse for skolen:
- a. Jeg kan godt lide dansk/matematik
 - b. Jeg hører efter, hvad min lærer siger i dansktimerne/matematiktimerne
 - c. Jeg deltager, når vi arbejder i grupper i dansk/matematik
 - d. Jeg keder mig i dansktimerne/matematiktimerne
14. Indeks om oplevet forældreengagement:
- a. Hvor ofte oplever du følgende:
 - i) Min mor eller far sidder og spiser aftensmad sammen med mig?

- ii) Min mor eller far taler med mig om bøger, film eller fjernsynsprogrammer.
 - iii) Min mor eller far spørger mig om, hvordan det går i skolen?
 - b. Indekset anvender de samlede svar på disse to spørgsmål og giver en skala fra 0,0-1,0. Vi definerer de elever, som i høj grad oplever støtte fra familien ud fra, at de har scoret over 0,8 på indeksskalaen.
15. "Tjekker eller spørger dine forældre, om du har lavet dine lektier?"
- a. Svarmulighederne var været: (1) ja, altid, (2) ja, for det meste, (3) nogle gange, (4) nej, ikke så tit, (5) nej, aldrig.
 - b. Vi har slået kategorierne "ja, altid" og "ja, for det meste" sammen til "forældre tjekker ofte, om barnet har lektier for" og kategorierne "nogle gange", "nej, ikke så tit" og "nej, aldrig" sammen i "forældre tjekker sjældent, om barnet har lektier for".
16. "Hvor ofte benytter du dig af skolens tilbud om lektiehjælp?"
- a. (1) Hver dag (2) 2-4 gange om ugen (3) 1 gang om ugen (4) 2-3 gange om måneden (5) 1 gang om måneden (6) Mindre end en gang om måneden (7) Aldrig (8) Ved ikke.

Spørgsmål til skolelederne

1. "På baggrund af formålet med folkeskolereformen, hvor langt er I så med den konkrete udmøntning af reformen på jeres skole? Faglig fordybelse og lektiehjælp."
 - a. på en skala fra 1 til 10
2. "På baggrund af formålet med folkeskolereformen, hvor langt er I så med den konkrete udmøntning af reformen på jeres skole på en skala fra 1 til 10?" (1 = meget langt og 10 = meget tæt på)
3. "I hvilken grad mener du, at en gennemførelse af følgende forhold vil fremme elevens læring? Faglig fordybelse og lektiehjælp."⁵ (LQ129b)
4. "Hæmmes skolens muligheder for at levere optimal undervisning i øjeblikket af følgende forhold: Mangel på kvalificerede lærere?"⁵ (LQ116a)
 - a. Svarmulighederne har været: (1) i meget høj grad, (2) i temmelig høj grad, (3) i nogen grad, (4) i mindre grad, (5) slet ikke.
5. "Kommunens skoleforvaltning har lavet en klar plan for implementering af folkeskolereformen på skolerne"
 - a. Svarmulighederne har været: (1) helt enig, (2) delvist enig, (3) neutral, (4) delvist uenig, (5) helt uenig.
6. "Kommunens skoleforvaltning har i dette skoleår understøttet skolens forberedelse og implementering af folkeskolereformen gennem konsulentbistand"
 - a. Svarmulighederne har været: (1) helt enig, (2) delvist enig, (3) neutral, (4) delvist uenig, (5) helt uenig.
7. "I hvilken grad vurderer du, at der i dette skoleår har været tilstrækkelige ressourcer til at forberede implementeringen af folkeskolereformen på din skole?"
 - a. Svarmulighederne har været: (1) i meget høj grad, (2) i temmelig høj grad, (3) i nogen grad, (4) i mindre grad, (5) slet ikke.
8. "Hvad kendetegner typisk organiseringen af følgende former for undervisning? – Lektiehjælp og faglig fordybelse"
9. " (1) Gennemføres som en særskilt aktivitet (moduler/lektioner) (2) Integreret i den daglige undervisning (som led i andre fag, aktiviteter mv.) (3) Gennemføres som temaforløb (i perioder over året) (4) Andet".

Spørgsmål til lærerne

1. "I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring: Lektiehjælp og faglig fordybelse (inkl. svar fra pædagogerne)"
 - a. Svarmulighederne har været: (1) i meget høj grad, (2) i høj grad, (3) i nogen grad, (3) i lav grad, (4) i meget lav grad, (5) slet ikke.
2. "Her bedes du anslå, hvor mange minutters lektier, du giver eleverne i en typisk uge".
 - a. Åben svarkategori.
3. "Hvor mange dage om ugen har eleverne mulighed for at få lektiehjælp på skolen?"
 - a. Svarmulighederne har været: (0) ingen mulighed, (1) 1 dag om ugen, (2) 2 dage om ugen, (3) 3 dage om ugen, (4) 4 dage om ugen, (5) 5 dage om ugen.
4. "I hvilken grad vurderer du, at dine elever får den lektiehjælp på skolen, de har brug for?"
 - a. Svarmulighederne har været: (1) i meget høj grad, (2) i høj grad, (3) i nogen grad, (3) i lav grad, (4) i meget lav grad, (5) slet ikke. Besvarelser i (1) og (2) er et udtryk for, at eleverne i høj grad får den hjælp, de har brug for. Besvarelser i (3)-(5) er et udtryk for, at eleverne i mindre grad får den hjælp, de har brug for.

Spørgsmål til forældrene:

1. "Hvor ofte gør du typisk følgende:"
 - a. Taler med barnet om, hvad han/hun har oplevet i skolen
 - b. Taler med barnet om de materialer og emner, klassen arbejder med i skolen
 - c. Hjælper barnet med at søge ny viden på fx internettet og biblioteket
 - d. Finder selv (skole)opgaver, som barnet løser hjemme
 - e. Taler med barnet om, hvordan man bedst løser konflikter i fx frikvarteret
 - f. Spørger ind til barnets trivsel i klassen
 - g. Opsøger barnets lærere, hvis der er noget, jeg er i tvivl om eller gerne vil snakke om
 - h. For a-g har svarmulighederne været: (1) hver dag, (2) 6-4 gange om ugen, (3) 3-2 gange om ugen, (4) 1 gang om ugen, (5) 2-3 gange om måneden, (6) 1 gang om måneden, (7) mindre end en gang om måneden, (8) Aldrig.
2. "Tænk på en almindelig skoleuge. Hvor lang tid bruger [Barnets navn] på at lave lektier derhjemme?"
 - a. Åben svarkategori.
3. "I hvilken grad giver lektier konflikter mellem [Barnets navn] og dig eller andre voksne i hjemmet?"
 - a. Svarmulighederne har været: (1) i meget høj grad, (2) i høj grad, (3) i nogen grad, (4) i lav grad, (5) i meget lav grad, (6) slet ikke.

Bilag 2 Bilagstabeller

Bilagstabeller til kapitel 1

Bilagstabel 2.1 Sammenhæng mellem i mindre grad at kunne få hjælp hjemmefra og elevens baggrundskarakteristika. 2015-2017. Sammenlagt og særskilt for mellemtrinnet og udskolingen. Procent.

	Alle elever	Mellemtrin	Udskolingen
Dreng	0,2 (0,4)	2,1 *** (0,5)	-0,9 (0,5)
Elever med anden etnisk baggrund end dansk	10,5 *** (1,0)	4,0 ** (1,4)	14,3 *** (1,4)
Kernefamilie	-6,6 *** (0,5)	-4,5 *** (0,7)	-7,9 *** (0,6)
Ikke i arbejde eller uddannelse	0,1 (0,7)	-0,8 (1,0)	0,9 (1,0)
Grundskole, ukendt eller gymnasium	9,1 *** (0,9)	6,3 *** (1,3)	10,8 *** (1,2)
Antal elever	43.242	17.157	26.085

Anm.: Elevbaggrund dækker over etnicitet, om eleven bor med begge forældre, antallet af søskende, hhv. mors og fars disponible indkomst i kvartiler, angivelse af, hvorvidt mor og far er i arbejde, var mor under 25 år, da barnet blev født, barnets alder og forældrenes højeste uddannelsesniveau. Antal elever varierer pga. manglende besvarelser. Datagrundlaget er for indsamlingsårene 2015-2017. Elever på mellemtrinnet udgør 5. klasse i 2015 og 2017 og hhv. 4. og 6. klasse i 2016. Elever i udskolingen udgør 7. og 9. klasse i 2015 og 2017 og 8. og 9. klasse i 2016. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.2 Sammenhæng mellem i mindre grad at kunne få hjælp hjemmefra og udvalgte elevkarakteristika. 2015-2017. Sammenlagt og særskilt for mellemtrinnet og udskolingen. Procent.

	Alle	Mellemtrin	Udskolingen
Eleven har høj faglig selvtillid	-14,2 *** (0,7)	-14,8 *** (1,1)	-13,8 *** (0,9)
Antal elever	42.226	16.603	25.623
Elever med høje oplevede lærerforventninger	-10,0 *** (0,7)	-9,5 *** (1,2)	-10,0 *** (0,9)
Antal elever	39.758	15.459	24.299
Oplever høj grad af støtte fra forældrene	-10,6 *** (0,4)	-8,3 *** (0,5)	-11,8 *** (0,5)
Antal elever	36.673	13.863	22.810
Højt præsterende elever	-1,2 * (0,5)	-2,4 *** (0,7)	-0,4 (0,6)
Antal elever	42.772	16.955	25.817
Lavt præsterende elever	1,6 ** (0,6)	4,1 *** (0,9)	0,1 (0,7)
Antal elever	42.772	16.955	25.817
Kontrol for elevbaggrund	Ja	Ja	Ja

Anm.: Elevbaggrund dækker over etnicitet, om eleven bor med begge forældre, antallet af søskende, hhv. mors og fars disponible indkomst i kvartiler, angivelse af, hvorvidt mor og far er i arbejde, var mor under 25 år, da barnet blev født, barnets alder og forældrenes højeste uddannelsesniveau. Antal elever varierer pga. manglende besvarelser. Datagrundlaget er for indsamlingsårene 2015-2017. Elever på mellemtrinnet udgør 5. klasse i 2015 og 2017 og hhv. 4. og 6. klasse i 2016. Elever i udskolingen udgør 7. og 9. klasse i 2015 og 2017 og 8. og 9. klasse i 2016. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Note: Støtte fra familien er et af de otte indeks, som vi anvender til at beskrive elevernes status i årene efter reformen. Det er topkodet, således at elever, der i høj grad oplever støtte hjemmefra, har score over 0,9 på en skala fra 0-1.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabeller til kapitel 3

Bilagstabel 2.3 Sammenhæng mellem holdninger til reformen, lærerressourcer, kommunal støtte og implementeringsgraden af reformelementet. Procent.

Meget enig i, at faglig fordybelse og lektiehjælp vil fremme elevernes læring (skoleleder)	16,8 ***
	(4,1)
Meget enig i, at faglig fordybelse og lektiehjælp vil fremme elevernes læring (lærer og pædagoger)	-0,7
	(1,1)
I mindre grad/slet ikke enig i, at skolens muligheder for at levere en optimal undervisning er hæmmet pga. mangel på kvalificerede lærere	14,4 ***
	(4,1)
Helt enig i, at skoleforvaltningen har en klar plan	7,9
	(4,2)
Helt enig i, at skoleforvaltningen understøtter skolens forberedelse og implementering af reformen gennem konsulentbistand	3,5
	(4,3)
Meget uenig i, at der har været tilstrækkelige ressourcer til at forberede implementeringen af folkeskolereformen	-11,7 **
	(0,040)

Anm.: Vi anvender en skole-fixed-effects model. Det vil sige, at vi analyserer sammenhængen mellem udviklingen i spørgsmålene fra 2016 til 2017 på den enkelte skole. Antal observationer for lederne er 972, antal observationer for det pædagogiske personale er 3.644. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.4 Sammenhæng mellem om eleverne laver lektier og udvalgte elevkarakteristika. Skole-klassetrin-fixed-effects. 2017. Elever på både mellemtrinnet og i udskoling. Procent.

	Får kun i mindre grad lavet lektier	Får ikke lavet lektier, fordi de er for svære	Får ikke lavet lektier, fordi det ikke er vigtigt
Eleven oplever kun i mindre grad at kunne få hjælp til lektierne derhjemme	-8,0 *** (1,1)	-0,8 (1,3)	2,6 * (1,3)
Antal elever	14.574	8.540	8.540
Eleven har høj faglig selvtilid	22,5 *** (1,2)	0,4 (1,4)	-10,5 *** (1,4)
Antal elever	14.734	8.449	8.449
Elever med høje oplevede lærerforventninger	11,7 *** (1,2)	-1,7 (1,5)	-6,0 *** (1,5)
Antal elever	13.815	7.951	7.951
Oplever høj grad af støtte fra forældrene	5,3 *** (0,8)	5,1 *** (1,1)	-6,5 *** (1,1)
Antal elever	13.092	7.547	7.547
Højt præsterende elever	9,2 *** (1,0)	14,8 *** (1,4)	3,8 ** (1,4)
Antal elever	14.905	8.575	8.575
Lavt præsterende elever	-13,1 *** (1,1)	10,6 *** (1,3)	-5,3 *** (1,3)
Antal elever	14.905	8.575	8.575
Kontrol for elevbaggrund	Ja	Ja	Ja

Anm.: Elevbaggrund dækker over etnicitet, om eleven bor med begge forældre, antallet af søskende, hhv. mors og fars disponible indkomst i kvartiler, angivelse af, hvorvidt mor og far er i arbejde, var mor under 25 år, da barnet blev født, barnets alder og forældrenes højeste uddannelsesniveau. Antal elever varierer pga. manglende besvarelser.
* = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabeller til kapitel 4

Bilagstabel 2.5 Elevfordelinger på skoler, hvor lektiehjælpen enten er særskilt aktivitet eller integreret i undervisningen. Udskolingen. 2016. Procent.

	Lektiehjælp og FF som særskilt aktivitet	Lektiehjælp og FF som integreret del	Forskel
Anden etnicitet end dansk	9,0	13,7	4,7 ***
Drenge	49,1	52,7	3,6 *
Eleven bor med begge forældre	64,2	59,2	-5,0 **
<i>Forældres højeste uddannelsesniveau</i>			
Grundskole eller gymnasial uddannelse	14,3	20,0	5,7 ***
Erhvervsfaglig ungdomsuddannelse	36,7	36,1	-0,6
Videregående uddannelse	49,0	44,0	-5,0 **
Antal elever	4385	1070,0	

Anm.: Forskelle i gennemsnit er testet med t-test. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.6 Udvikling i elevbesvarelser på spørgsmålet: "Hvor enig er du i følgende udsagn: Hvis jeg har brug for hjælp til lektierne, er der altid en voksen i lektiehjælpen, der kan hjælpe mig". Mellemtrinnet og udskolingen. 2015-2016. Procent.

	2015	2016
Meget enig	36,1	33,2
Lidt enig	33,4	32,2
Hverken enig eller uenig	20,1	21,4
Lidt uenig	6,9	8,0
Meget uenig	3,6	5,2
Antal elever	10.915	19.850

Anm.: Pearsons χ^2 -test viser, at der er statistisk signifikante forskelle i svarfordelingen 2015-2016, $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.7 Sammenhæng mellem at indgå i risikogruppen og elevkarakteristika. Mellemtrinnet og udskoling. 2016. Procent.

Anden etnicitet end dansk	8,1 ***
	(1,4)
Dreng	1,0 *
	(0,4)
Eleven bor med begge forældre	-2,3 ***
	(0,6)
Elever med høj faglig selvtillid	-0,8
	(0,9)
Eleven oplever høje oplevede lærerforventninger	-1,4
	(0,8)
Fagligt stærke elever	-1,1 *
	(0,6)
Fagligt svage elever	1,6 *
	(0,7)
Elevbaggrund	Ja
Antal elever	16.794

Anm.: Elevbaggrund dækker over antallet af søskende, hhv. mors og fars disponible indkomst i kvartiler, angivelse af, hvorvidt mor og far er i arbejde, var mor under 25 år, da barnet blev født, barnets alder og forældrenes højeste uddannelsesniveau. Figuren dækker over både elever på mellemtrinnet og i udskoling. Hhv. fagligt stærke og fagligt svage elever er defineret ud fra, hvorvidt eleven tidligere har placeret sig i enten de øverste 20 pct. eller de laveste 20 pct. i de nationale test i dansk og/eller matematik. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.8 Sammenhæng mellem andelen af elever, der oplever ikke at kunne få kvalificeret voksenhjælp og udvalgte skolekarakteristika. OLS-regression på skoleniveau. 2016. Procent.

Skolelederen vurderer, at skolen er nået langt med implementeringen af lektiehjælpen	-1,8
	(3,9)
Skolelederen vurderer, at lektiehjælp og faglig fordybelse er vigtig for at fremme elevers faglige udvikling	2,7
	(3,7)
Skolekarakteristika	Ja
Antal skoleledere	118

Anm.: Skolekarakteristika inkluderer, om der går flere end 20 pct. tosprogede elever på skolen, om der er mere end 20 pct. forældre uden faglig uddannelse, og om der er mere end 50 pct. forældre med videregående uddannelse. * = $p < 0,05$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabeller til kapitel 5

Bilagstabel 2.9 Sammenhæng mellem elever i opmærksomhedsgruppen og oplevelsen af støtte i hjemmet samt elevbaggrund. 5. klassetrin. Skole-klasse-fixed-effects. 2017. Procent.

	Model uden elevbaggrund	Model med elevbaggrund
Elevplacering på indekset for oplevet forældreengagement i hjemmet større end 0,8	-10,0 ***	-8,6 ***
Kontrolleret for elevbaggrund	Nej	Ja
Antal elever	6.348	6.073

Anm.: Elevbaggrund dækker over etnicitet, om eleven bor med begge forældre, antallet af søskende, hhv. mors og fars disponible indkomst i kvartiler, angivelse af, hvorvidt mor og far er i arbejde, var mor under 25 år, da barnet blev født, barnets alder og forældrenes højeste uddannelsesniveau. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.10 Sammenhæng mellem elevens oplevelse af, om forældre sjældent tjekker, om de har lektier for samt oplevelsen af at kunne få hjælp til lektier samt støtte fra hjemmet. Skole-klasse-fixed-effects. 5. klassetrin. 2017. Procent.

Eleven oplever kun i mindre grad at kunne få hjælp til lektierne hjemmefra	23,0 ***
	(2,14)
Elevplacering på indekset for oplevet forældreengagement over 0,8	-8,8 ***
	(1,4)
Elevbaggrund	Ja
Antal elever	6.073

Anm.: Elevbaggrund dækker over etnicitet, om eleven bor med begge forældre, antallet af søskende, hhv. mors og fars disponible indkomst i kvartiler, angivelse af, hvorvidt mor og far er i arbejde, var mor under 25 år, da barnet blev født, barnets alder og forældrenes højeste uddannelsesniveau. * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.11 Forældrebesvarelser på spørgsmålene "Hvor ofte gør du typisk følgende:" i forhold til om barnet kan få hjælp hjemmefra. 2017.

	Kan få hjælp til lektierne hjemme	Kan i mindre grad få hjælp derhjemme
<i>Taler med deres barn, om hvad han/hun har oplevet i skolen</i>		
Ugentligt	99,7	100,0
Månedligt	0,3	0,0
Sjældnere/aldrig	0,0	0,0
Antal forældre	903	86
<i>Taler med deres barn om de materialer og emner, klassen arbejder med i skolen</i>		
Ugentligt	92,9	88,4
Månedligt	6,3	9,3
Sjældnere/aldrig	0,8	2,3
Antal forældre	903	86
<i>Hjælper [barnets navn] med at søge ny viden på fx internettet og biblioteket</i>		
Ugentligt	45,6	37,6
Månedligt	31,9	36,5
Sjældnere/aldrig	22,5	25,9
Antal forældre	902	85
<i>Finder selv (skole)opgaver, som [Barnets navn] løser hjemme</i>		
Ugentligt	15,3	15,1
Månedligt	18,0	18,6
Sjældnere/aldrig	66,7	66,3
Antal forældre	902	86
<i>Taler med [barnets navn] om, hvordan man bedst løser konflikter i fx frikvarteret</i>		
Ugentligt	50,7	51,2
Månedligt	35,7	34,9
Sjældnere/aldrig	13,6	14,0
Antal forældre	902	86
<i>Spørger ind til [barnets navn]s trivsel i klassen*</i>		
Ugentligt	79,5	84,9
Månedligt	19,2	10,5
Sjældnere/aldrig	1,3	4,7
Antal forældre	901	86
<i>Opsøger [barnets navn]s lærere, hvis der er noget, jeg er i tvivl om eller gerne vil snakke om</i>		
Ugentligt	1,0	2,4
Månedligt	3,7	5,9
Sjældnere/aldrig	95,3	91,8
Antal forældre	903	85

Anm.: * = $p < 0,05$. Der er statistisk signifikante forskelle i spørgsmålet om, hvor ofte der spørges ind til barnets trivsel i klassen. Der er ingen statistisk signifikante blandt besvarelserne, hvad angår de resterende variable, målt ved Pearsons χ^2 -test.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.12 Elevbesvarelser på spørgsmålet om, hvor mange timer, elever bruger på lektier uden for skolen, og oplevelsen af, hvor ofte deres forældre tjekker eller spørger, om de har lektier for. 2017. 5. klassetrin. Procent.

	Forældre tjekker/spørger tit	Forældre tjekker/ spørger aldrig
Bruger < 1 timer på lektier	56,1	65,7
Bruger 2-3 timer på lektier	31,0	23,9
Bruger 4 eller flere timer på lektier	12,9	10,4
Antal elever	4.157	1.435

Anm.: Vi har slået kategorierne "ja, altid" og "ja, for det meste" sammen til "forældre tjekker ofte, om barnet har lektier for" og kategorierne "nogle gange", "nej, ikke så tid" og "nej, aldrig" sammen i "forældre tjekker sjældent, om barnet har lektier for". Derudover har vi også samlet besvarelser på spørgsmålet om tidsforbrug på lektier uden for skolen i færre svarkategorier. Tabellen dækker elever på 5. klassetrin. Svarfordelingerne er statistisk signifikant forskellige fra hinanden ved Pearsons χ^2 -test. p-værdi < 0,001.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabeller til kapitel 6

Bilagstabel 2.13 Lærerbesvarelse på spørgsmålet ”I hvilken grad vurderer du, at dine elever får den lektiehjælp på skolen, de har brug for?” i forhold til antal dage, de udbyder lektiehjælp på skolen fordelt på mellemtrinnet og udskoling. 2015. Procent.

	Mellemtrinnet		Udskoling	
	Lektiehjælp tilbydes mindre end 3 dage	Lektiehjælp tilbydes 3 eller flere dage	Lektiehjælp tilbydes mindre end 3 dage	Lektiehjælp tilbydes 3 eller flere dage
I meget høj grad	5,8	12,4	12,7	8,2
I høj grad	27,1	29,8	23,2	25,8
I nogen grad	35,1	35,7	35,1	40,5
I lav grad	29,8	20,5	21,7	21,7
I meget lav grad	2,2	1,5	7,3	3,7
Antal lærere	1.821	6.494	9.433	4.956

Anm.: Pearsons χ^2 -test viser, at der er statistisk signifikante forskelle i mellem svarfordelingerne for både mellemtrinnet og udskoling, $p < 0,001$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.14 Baggrundskarakteristika for elever, der hhv. har eller ikke har deltaget i den frivillige lektiehjælp i skoleåret 2015/2016. Elever på 5., 7. og 9. klassetrin. Procent.

	Har i mindre grad deltaget i den frivillige lektiehjælp	Har deltaget i den frivillige lektiehjælp
<i>Køn**</i>		
Piger	48,9	51,5
Drenge	51,1	48,5
<i>Familieforhold**</i>		
Eleven bor ikke med begge forældre	33,5	31,0
Eleven bor med begge forældre	66,5	69,0
<i>Etnicitet</i>		
Dansk oprindelse	92,0	92,2
Anden etnicitet end dansk	8,0	7,8
<i>Forældres højeste uddannelsesniveau</i>		
Grundskole eller gymnasial uddannelse	12,1	11,3
Erhvervsfaglig ungdomsuddannelse	38,0	37,8
Videregående uddannelse	49,9	50,8
Antal elever	10.328	4.843
<i>Resultatmål: faglig engagement i skolen, målt i 2014^{1**}</i>		
Mindre grad af faglig deltagelse og interesse	76,5	72,6
Høj grad af faglig deltagelse og interesse	23,5	27,4
Antal elever	8.115	3.982
<i>Resultatmål: lærer/eleverelationer, målt i 2014^{1**}</i>		
Mindre grad af gode lærer/eleverelationer	44,3	38,4

	Har i mindre grad deltaget i den frivillige lektiehjælp	Har deltaget i den frivillige lektiehjælp
Høj grad af gode lærer/elev-relationer	55,7	61,6
Antal elever	8.115	3.982
<i>Høje oplevede lærerforventninger, målt i 2014**</i>		
Har ikke høje oplevede lærerforventninger	11,2	9,4
Har høje oplevede lærerforventninger	88,8	90,6
Antal elever	7.468	3.682
<i>Fagligt stærke elever</i>		
Ligger ikke i øverste 20 pct. på tidl. nationale test	80,7	80,5
Ligger i øverste 20 pct. på tidl. nationale test	19,3	19,5
Antal elever	10.226	4.804
<i>Fagligt svage elever</i>		
Ligger ikke i nederste 20 pct. på tidl. nationale test	81,0	80,6
Ligger i nederste 20 pct. på tidl. nationale test	19,0	19,4
Antal elever	10.226	4.804
<i>Forældrene kan hjælpe med lektierne, hvis eleven har brug for det **</i>		
Oplever i høj grad at forældre kan hjælpe med lektierne	77,8	80,9
Oplever i mindre grad at forældre kan hjælpe med lektierne	22,2	19,1
Antal elever	6.775	1.826

Anm.: Tabellen viser fordelingen af baggrundskarakteristika fordelt på deltagelse i lektiehjælpen. Deltagelse i lektiehjælpen er inddelt i to kategorier. Deltagelse 2-5 gange om ugen versus deltagelse 1 gang om ugen eller mindre. ** = svarfordelingerne er statistisk signifikant uafhængige ved Pearsons χ^2 -test, $p < 0,01$.

Note: ¹Resultatmålet er her omkodet til en dummy variabel. 1 = indeksscore 0,81-1, 0 = 0-0,90.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagstabel 2.15 Betydning af deltagelse i den frivillige lektiehjælp i skoleåret 2014/2015 på elevernes resultater. Fordelt ud fra forældres uddannelsesniveau. Elever på 5., 7. og 9. klassetrin.

	Elevernes engagement i skolen	Lærer/elev-relationer	FSA Dansk	FSA Matematik
Den relative betydning af lektiehjælpen for elever, hvis forældre har grundskole eller gymnasial uddannelse som højeste uddannelse	-	-	-	-
Den relative betydning af lektiehjælpen for elever, hvis forældre har en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse som højeste uddannelse	+	+	+	+
Elevbaggrund	Ja	Ja	Ja	Ja
Kontrol for resultatmål i 2014	Ja	Ja	Ja	Ja
Antal elever	3.266	3.204	3.269	3.269

Anm.: Elevernes engagement i skolen og lærer/elev-relationer er målt i foråret 2015 for elever i hhv. 5., 7. og 9. klasse. FSA i 9. klasse for hhv. dansk og matematik er målt for elever i 7. og 9. klasse for skoleåret 2014/2015. Det vil sige, at for eleverne i 9. klasse er FSA målt i foråret 2015, og for eleverne i 7. klasse er FSA målt i foråret 2017.

* = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$.

Kilde: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

**VIDEN I
VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD