

# Skolernes arbejde med holddannelse

Første delundersøgelse, januar 2017



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT



# Skolernes arbejde med holddannelse

Første delundersøgelse, januar 2017

## **Skolernes arbejde med holddannelse**

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form  
på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-001-0

# Indhold

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>5</b>
1.1	Resultater	5
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>7</b>
2.1	Formål og undersøgelsesspørgsmål	7
2.2	Analyseramme	8
2.3	Undersøgelsens design og datagrundlag	11
2.4	Læsevejledning	13
<b>3</b>	<b>Udviklingen med hensyn til og udbredelsen af holddannelse</b>	<b>14</b>
3.1	Udviklingen med hensyn til brug af holddannelse	14
3.2	Opmærksomhedspunkter i forbindelse med fortolkning af data	16
<b>4</b>	<b>Organisatoriske rammer</b>	<b>17</b>
4.1	Skolebestyrelsens rolle i forbindelse med holddannelse	17
4.2	Skolernes retningslinjer	17
4.3	Efterlevelse af retningslinjerne	19
4.4	Lærerressourcer, skemalægning og lokaler	20
<b>5</b>	<b>Organiseringer af holddannelse</b>	<b>22</b>
5.1	Udbredelsen af forskellige organiseringsformer	22
5.2	Organiseringsformerne	23
<b>6</b>	<b>Rationaler for holddannelse</b>	<b>27</b>
6.1	Begrundelser for holddannelse i følgeforskningen	27
6.2	Rationaler for og erfaringer med holddannelse	29
6.3	Udfordringer og barrierer	33
6.4	Holddannelse i et skoleudviklingsperspektiv	34
<b>7</b>	<b>Litteratur</b>	<b>35</b>



# 1 Resumé

Denne rapport belyser skolernes arbejde med holddannelse, efter at de nye regler for klasse- og holddannelse trådte i kraft i forbindelse med folkeskolereformen. Undersøgelsen er en del af det evaluerings- og følgeforskningsprogram, der er sat i værk i forbindelse med reformen, og har til formål at give Undervisningsministeriet indblik i udviklingen i og udbredelsen af holddannelse samt skolernes erfaringer med og rationale i forbindelse med brug af holddannelse. Rapporten udgør første del af en større undersøgelse, og dens konklusioner vil danne grundlag for designet af undersøgelsens anden del.

Om vi i Danmark skal have en enhedsskole eller en skole, hvor eleverne opdeles efter deres behov og forudsætninger, er et spørgsmål, der har præget skoledebatten i flere årtier. Siden 1993 har enhedsskolen været en realitet, og argumenterne for den udelte skole er, at den begrænser den sociale arv, øger ligheden med hensyn til uddannelseschancer og styrker alle elevers læring. I enhedsskolen er der dog stor elevdiversitet og derfor behov for at differentiere undervisningen, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. En af de metoder, skolerne kan bruge til at differentiere undervisningen, er at inddele eleverne i hold. De nye regler giver skolerne friere rammer for holddannelse, som nu må udgøre mere end 50 % af undervisningstiden i 4.-10. klasse. Skolerne har nu haft mulighed for at arbejde med de nye regler for holddannelse i to skoleår. Denne undersøgelse fokuserer på det arbejde, der finder sted på skolerne, og på skolernes erfaringer med holddannelse.

## 1.1 Resultater

Denne første del af undersøgelsen viser overordnet, at der ikke er sket en stigning i brugen af holddannelse i folkeskolen, siden reformen trådte i kraft. Undersøgelsen viser også, at det mest udbredte princip for inddeling af eleverne i hold er deres faglige niveau. Det var det imidlertid også før reformen, så der er ikke tale om en øget udbredelse af holddannelse ud fra elevernes niveau.

Rapporten giver et indblik i, hvordan holddannelse organiseres på skolerne, og hvilke rationale der ligger til grund for brugen af holddannelse. Rapporten viser følgende:

- **Beslutninger træffes i høj grad af det undervisende personale.** Knap halvdelen af skolebestyrelserne har formuleret principper for holddannelse. Både på skoler med og på skoler uden principper spiller det undervisende personale en stor rolle i forbindelse med den konkrete planlægning og organisering af holddannelse. Det skyldes, dels at ledelsens og bestyrelsens retningslinjer ikke altid efterleves af personalet, dels at skolerne formulerer retningslinjer, der lægger op til, at den konkrete organisering af holddannelse tilpasses elevernes behov og forudsætninger og dermed afhænger af personalets vurdering.
- **Der er stor variation med hensyn til organiseringen af holddannelse.** Organiseringen af holddannelse omfatter en lang række aktiviteter, som spænder fra kortere forløb af nogle ugers varighed til skemalagte fagbånd af flere måneders varighed. Der er også stor forskel med hensyn til, om underviserne deler arbejdet med forskellige hold mellem sig, så de kan planlægge og gennemføre undervisningen individuelt, eller om de arbejder sammen om planlægning og gennemførelse.
- **Ressourcer og rammer har afgørende betydning.** Beslutninger om at arbejde med hold på tværs af klasser og på tværs af trin afhænger i høj grad af skolernes muligheder. For begge

disse typer af holddannelse er skemalægning afgørende, og især parallellagte fagtimer er vigtige. Når ledelsen afsætter ekstra ressourcer, kan det i sig selv betyde, at lærerne anvender holddannelse. Endelig har det betydning, om de rette lokaler er til rådighed, så eleverne kan inddeles.

- **Der er forskellige formål med holddannelse.** Lærerne bruger ikke kun holddannelse til at skabe fagligt homogene grupper. Elevernes faglige niveau kan også være grundlag for at sammensætte fagligt heterogene grupper. Samtidig har andre pædagogiske grunde indflydelse på inddeling af eleverne i hold, og ofte er flere rationaler i spil på samme tid. Der er dermed ikke en skarp skelnen mellem elevdifferentiering på hold og undervisningsdifferentiering i klassen. I praksis kan holddannelse bruges til at differentiere undervisningen, ligesom det kan bruges til elevdifferentiering. Det afhænger af, hvordan det undervisende personale planlægger og gennemfører undervisningen.

Forskellene med hensyn til organisationsformer og rationaler i forbindelse med brug af holddannelse betyder, at holddannelse ikke i sig selv er ensbetydende med elevdifferentiering og øget niveaudeling i skolen. Holddannelse kan derimod bruges til forskellige pædagogiske formål og kan bedst beskrives som en metode, hvis betydning afhænger af det formål, den bruges med, og den sammenhæng, den indgår i.

For at kunne undersøge, hvilken betydning brugen af holddannelse har for elevernes læring og trivsel, er det derfor nødvendigt at se nærmere på konkrete måder at bruge holddannelse på som pædagogisk værktøj. Det vil med andre ord være vanskeligt at tale om betydningen af holddannelse helt generelt og i stedet være nødvendigt at se på en konkret brug af holddannelse.

Dertil kommer, at det er vanskeligt at identificere skoler, hvor alle lærere arbejder ensartet med holddannelse. En stor del af beslutningerne vedrørende brugen af holddannelse bliver truffet af det undervisende personale. Ledelsen og bestyrelsen har størst indflydelse gennem de rammer, de tilbyder for holddannelse, i form af personaleressourcer, lokaler og prioritering i forbindelse med skemalægningen. Samtidig ses det dog, at ledelserne på nuværende tidspunkt ikke har en fast praksis for selvstændigt at følge op på den gennemførte holddannelse. For at kunne undersøge betydningen af holddannelse er det altså ikke nok at udpege skoler, som har bestemte retningslinjer. Det er nødvendigt at se på konkrete klasser og indkredse den indsats, der gøres i klasserne.

Datagrundlaget for undersøgelsen udgøres af data fra telefoninterview med 13 lærere og syv skoleledere samt spørgeskemabesvarelser fra det pædagogiske personale og bestyrelsesformænd i følgeforskningsprogrammet indsamlet i 2014 (før reformen), 2015 og 2016.



## 2 Indledning

Med folkeskoleloven af 1993 fik vi i Danmark en enhedsskole med fælles obligatorisk skolegang, hvor eleverne ikke opdeles efter faglige forudsætninger (Nordenbo 2012:30-31, Egelund 2010:13). Hensigten med enhedsskolen er dobbelt. For det første er den udtryk for et lighedsorienteret og demokratisk standpunkt og dermed en intention om at øge ligheden med hensyn til elevernes uddannelseschancer og bidrage til at nedbryde den sociale arv. For det andet betragtes enhedsskolen som den skoleform der bedst styrker alle elevers læring ud fra en tanke om, at de svageste elever bliver motiveret og styrket i samvær med de stærkere elever, som også selv lærer af at give støtte til de svage elever (Broström 2012). Omvendt argumenterer tilhængere af niveaudeling for, at homogene elevgrupper tillader en mere målrettet undervisning og tilpasset instruktion, som fremmer læringsudbyttet (Hanushek og Wößmann 2006).

For at imødekomme den elevdiversitet i klasserne, der følger med enhedsskolen, blev skolerne, sammen med loven af 1993, påbudt at undervisningsdifferentiere således, at undervisningen tilrettelægges, så den svarer til *den enkelte elevs behov og forudsætninger*, som et bærende pædagogisk princip (folkeskolelovens §18). I de første ti år efter indførelsen af enhedsskolen i Danmark var det ikke tilladt at niveaudele eleverne. I 2003 blev der igen åbnet op for, at eleverne kunne inddeles efter deres faglige niveau, under overskriften *holddannelse* med det formål "yderligere at understøtte mulighederne for undervisningsdifferentiering" (Undervisningsministeriet 2012). Det var dog et krav, at holddannelse skulle være dynamisk og hverken måtte være planlagt fra skoleårets start eller ske i mere end 50 % af undervisningstiden (Egelund 2010).

Med folkeskolereformen af 2014 er reglerne for holddannelse i folkeskolen igen blevet ændret. Ændringerne indebærer først og fremmest lempelser af flere af de begrænsninger, der hidtil har betinget skolernes muligheder for at danne hold. Den såkaldte 50 %-regel er med reformen ophævet for 4.-10. klasse til fordel for en bestemmelse om, at eleverne "i et væsentligt omfang skal undervises med udgangspunkt i deres stamklasse". De gældende regler for holddannelse i 8.-10. klasse er desuden udvidet til også at omfatte 7. klasse. Samtidig stilles der i udskolingens præciserede krav om, at der løbende skal foretages en vurdering af, om den gennemførte holddannelse er hensigtsmæssig, og at det skal sikres, at den ikke får permanent karakter. I en politisk kontekst beskrives holddannelse altså som en måde at undervisningsdifferentiere på, mens kravene til løbende vurderinger kan ses som en måde, hvorpå man kan sikre sig mod, at holddannelse reelt får karakter af permanent elevdifferentiering, og dermed en niveaudelt skole.

Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en undersøgelse af, hvordan skoler gør brug af de nye regler for holddannelse i folkeskolen. EVA undersøger dette gennem to delundersøgelser, hvor denne rapport udgør den første.

### 2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med de to delundersøgelser er tilsammen at give grundlag for at vurdere udviklingen med hensyn til brugen af holddannelse som følge af de nye regler i folkeskoleloven. Omdrejningspunktet for begge delundersøgelser er det undervisende personales arbejde med holddannelse, og EVA ser nærmere på, hvordan arbejdet med klasse- og holddannelse ser ud efter regelændringerne i forbindelse med folkeskolereformen, samt hvilken betydning regelændringerne i sidste ende har for elevernes læringsmuligheder, trivsel og motivation.

De to delundersøgelser søger i forlængelse heraf at svare på følgende spørgsmål:

- 1 Hvordan arbejder det undervisende personale med holddannelse? Hvilke pædagogiske og didaktiske rationaler ligger til grund for deres praksis? Hvilke praktiske, strukturelle og økonomiske overvejelser har betydning for organisering af undervisningen i hold og stamklasser?
- 2 Hvilke muligheder og udfordringer ser det undervisende personale, der har gjort erfaringer med arbejdet med holddannelse, i de nye regler for holddannelse? Hvilke muligheder oplever deres ledere og elever med hensyn til organisering af undervisning i hold?
- 3 Hvilken betydning oplever det undervisende personale og elever, der har gjort erfaringer med holddannelse efter de nye regler, at klasse- og holddannelse har for elevernes læring og trivsel?

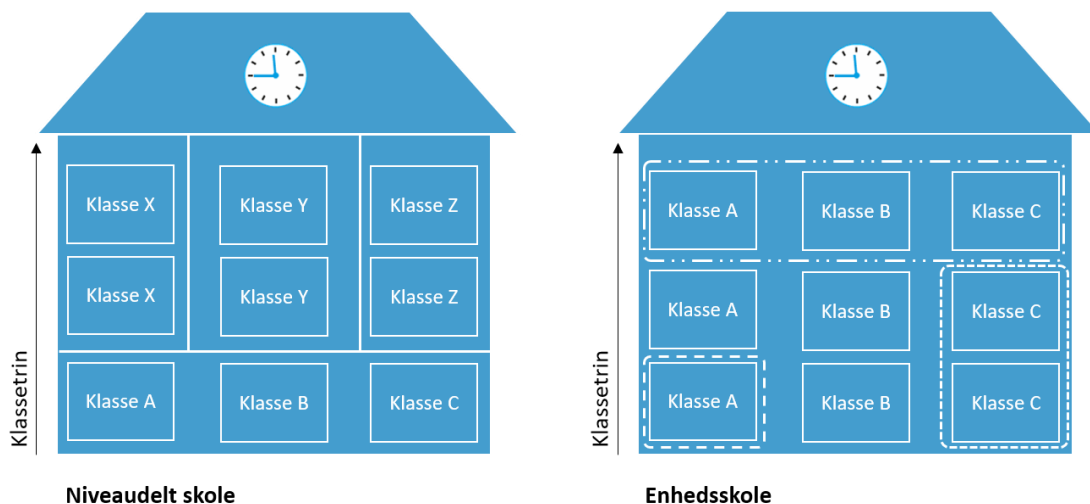
Mens denne første delundersøgelse søger at besvare det første og til dels det andet undersøgelsesspørgsmål, går den anden delundersøgelse i dybden med det tredje undersøgelsesspørgsmål.

## 2.2 Analyseramme

I et historisk og analytisk perspektiv kan holddannelse betragtes som en metode til undervisningsdifferentiering, der afløser den niveaudelte skoles elevdifferentiering (se figur 1).

**Figur 1**

**Elevdifferentiering i den niveaudelte skole og holddannelse i enhedsskole**



Figuren viser til venstre en niveaudelt skole. Her inddeles elever, når de når en vis alder, i nye klasser efter deres faglige niveau, og der sker altså en permanent elevdifferentiering. Det har vi illustreret med et skift fra stamklasserne A, B og C til de niveaudelte klasser X, Y og Z. Til højre ses klasserne i en enhedsskole, hvor eleverne holdes samlet i stamklasser. De kan i afgrænsede perioder inddeles i hold i klassen (---), på tværs af klasser (- · - · - · - ·) eller på tværs af trin (- - - -). Derved sker der en periodisk elevdifferentiering eller en undervisningsdifferentiering (uddybes nedenfor).

EVA's rapport *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip* fra 2011 nuancerer dog dette syn på holddannelse. I rapporten beskrives undervisningsdifferentiering som et pædagogisk princip, hvor læreren tilpasser undervisningen (inden for klassen som fællesskab) til de forskellige elevers behov og forudsætninger. Modsat beskrives elevdifferentiering som et organisatorisk princip, hvor eleverne inddeles i hold efter deres faglige niveau med henblik på at give dem passende udfordringer. Undervisningsdifferentiering kan dog indebære en række metoder og organiseringsformer, herunder pædagogisk begrundet holddannelse. Holddannelse kan i den forstand være et element i forbindelse med en differentieret undervisning, men holddannelse er ikke i sig selv undervisningsdifferentiering (EVA 2011). Holddannelse kan med andre ord være en metode til enten undervisningsdifferentiering (som et pædagogisk begrundet *element* i at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige forudsætninger og behov) eller periodisk elevdifferentiering (når eleverne organisatorisk inddeles efter niveau). Med reformen stilles der krav til skolerne om at foretage konkrete vurderinger af holddannelse for at sikre, at der ikke gives adgang til permanent niveaudeling (hvilket vil svare til, at de stiplede linjer i figur 1 bliver varige inddelinger af eleverne, og at enhedsskolen og den niveaudelte skole derved får fællestræk). Der er med andre ord lagt op til, at skolerne arbejder med holddannelse som en metode til undervisningsdifferentiering og ikke elevdifferentiering.

Det er ikke kun formålet med holddannelse, men også det konkrete arbejde med holddannelse, der kan tage sig ud på flere måder. Det forhold afspejler sig i den danske debat og litteratur om holddannelse, som er præget af både bredde og begrebsmæssig uklarhed. Når det gælder argumenterne for og imod holddannelse, skelnes der ikke altid tydeligt mellem forskellige former for organisering af eleverne og kriterier for at vurdere holddannelse (Nordenbo 2012). I KORA's rapport *Fælles ledelse og holddannelse* konstateres det, at der i praksis ikke findes en universel definition eller forståelse af holddannelse (Flarup og Ejersbo 2016:6). I EVA's rapport *Linjer og hold i udskoling* er begrebet indkredset i en bred definition, nemlig som en organisering af eleverne, som omfatter mindre end et skoleår. Arbejdet med hold kan foregå i forbindelse med undervisningen i folkeskolens fag og eller i obligatoriske emner. Arbejdet med hold kan inkludere alle eller en del af eleverne, og det kan foregå i en større eller mindre del af undervisningen (EVA 2016:14-15). Denne definition afspejler, at der er tale om et bredt spænd af aktiviteter og metoder. I folkeskoleloven og også i følgeforskningsprogrammet skelnes der mellem hold inden for den enkelte klasse, på tværs af klasser og på tværs af trin (folkeskolelovens § 25).

I den internationale litteratur finder man ligeledes en række begreber for holddannelse. Begreberne afspejler i nogen grad de organiseringer, vi kender i Danmark, med hold i klassen (*within-class grouping*), på tværs af klassen (*between class grouping*) og på tværs af trin (*cross-grade grouping*). Derudover findes der opdelinger med særlige grupper for dygtige elever (*special grouping for the gifted*) og særlige læseplaner for dygtige elever, der fortsat arbejder i stamklassen (*acceleration*) (Steenbergen-Hu m.fl. 2016). I en dansk kontekst har KORA desuden identificeret en variant af holddannelse, hvor to eller flere klasser samles på et større hold og der fx arbejdes med *forelæsningslignende timer* (Flarup og Ejersbo 2016). KORA bemærker, at denne variant af holddannelse kan være en måde at spare ressourcer på, idet hold, der er større end almindelige klasser, vil reducere udgifterne til undervisningspersonale. I de organiseringer, hvor eleverne deles i flere hold, som er mindre end almindelige klasser, vil omkostningerne enten øges eller være de samme som ved undervisning i stamklassen.

Den internationale forskningslitteratur tegner ikke noget entydigt billede af effekterne på læring. Det hænger sammen med, at genstandsfeltet omfatter forskellige former for niveaudeling, der bl.a. indbefatter både permanente og ikke-permanente inddelinger af eleverne. Men det er også et udtryk for en broget skare af undersøgelser af varierende kvalitet. I en nylig publiceret forskningsgennemgang, der sammenfatter forskning på feltet i perioden 1922-1994, finder forfatterne evidens for, at ikke-permanent holddeling på baggrund af niveau har en moderat gavnlig effekt på læring for elever på både lavt, mellem og højt niveau. Resultaterne blev genfundet i en robusthedsanalyse, hvor forfatterne kun inkluderer interventionsstudier af høj kvalitet (Steenbergen-Hu m.fl. 2016). Ser man på den nyere litteratur, er der imidlertid flere studier, der peger på begrænsede læringseffekter, øget ulighed i læring samt andre utilsigtede konsekvenser som fx lavt selvværd og manglende engagement både blandt elever på lavt og højt niveau (Hanushek og Wößmann 2006; Chmielewski m.fl. 2013; Boaler m.fl. 2000). Dog knytter disse fund sig hovedsageligt til niveaudeling af mere permanent karakter.

Den skelnen, vi foretog ovenfor mellem elevdifferentiering (forstået som mere permanent niveaudeling) og undervisningsdifferentiering (som pædagogisk princip), genfindes i den internationale litteratur i begreberne *tracking*, hvor eleverne inddeles i forskellige grene, og *mixed-ability teaching*, hvor eleverne undervises samlet (Nordenbo 2012). Endelig er der endnu et forskningsfelt, som er værd at se på i forbindelse med holddannelse, nemlig *co-teaching*, som er en undervisningsform, hvor to fagprofessionelle arbejder sammen om at tilrettelægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisningen (Hedegaard m.fl. 2014).

Inden for co-teaching bruges holddannelse til at skabe variation i undervisningen, idet eleverne præsenteres for det faglige stof på forskellige måder og tilbydes forskellige arbejdsformer. Konkret kan det ske, ved at eleverne deles i to lige store hold og undervises parallelt. De kan deles i et lille og et stort hold, der modtager en fælles introduktion, inden de deles op, eller de kan rotere

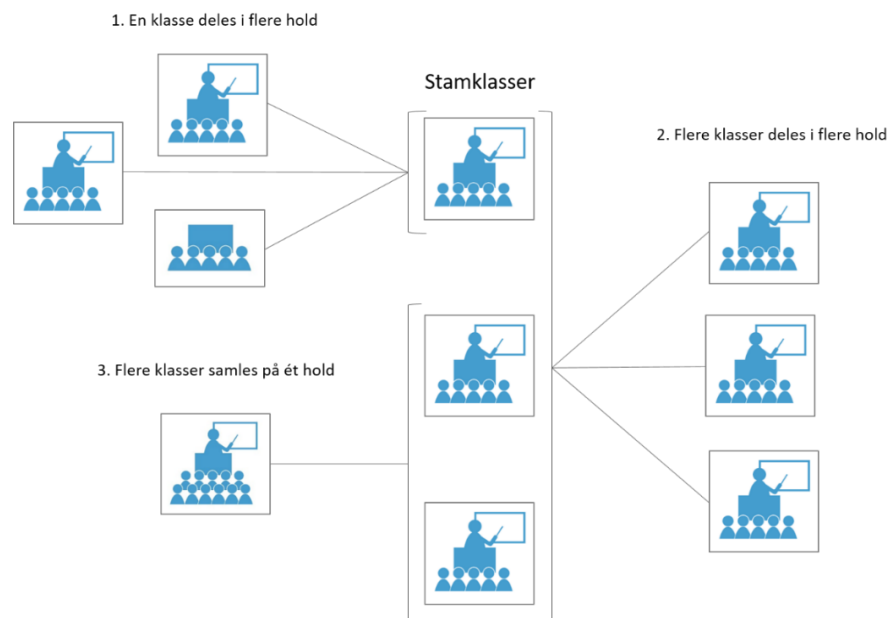
mellem forskellige stationer, hvor de enten arbejder selvstændigt eller med en underviser<sup>1</sup> (Hedegaard m.fl. 2014).

Som vi indledte med at pointere, kan holddannelse ske med forskellige formål. Når holddannelse beskrives under overskrifterne tracking og ability grouping, er fokus ofte på at øge (udvalgte) elevernes læringsudbytte. Co-teaching derimod beskriver en undervisningsform, som handler om at skabe et mere inkluderende læringsmiljø til gavn for alle elevers læring og trivsel (Hedegaard m.fl. 2014, Friend m.fl. 2010). De to former for holddannelse sker med forskellige formål. Hvor tracking og ability grouping handler om at skabe homogene elevgrupper og styrke læringsudbyttet, er co-teaching en metode til at skabe bedre læringsmiljøer for en heterogen elevgruppe for derved at styrke elevernes læring og trivsel.

I en dansk sammenhæng genfindes både argumentet om at skabe homogene elevgrupper og argumentet om at styrke en heterogen elevgruppe. De to grene i forskningen har forskellige afsæt, som begge synes relevante, fordi de dels afspejler spændingen mellem elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering, dels antyder det brede spænd af rationaler for at arbejde med holddannelse. Til de forskellige argumenter for holddannelse hører ligeledes forskellige kriterier for at vurdere arbejdet med hold. I den internationale litteratur om ability grouping er der ofte fokus på elevernes læringsudbytte (*achievement*), mens tanken med enhedsskolen både er at styrke elevernes læring, men blandt andet også at udvikle elevernes demokratiske sindelag. Når man taler om effekten af holddannelse, er det altså ikke kun afgørende at indkredse, hvilken organiseringsform der er tale om, men også, hvilke kriterier der opstilles for at vurdere indsatsen.

Figur 2 giver et overblik over, hvordan stamklasserne kan inddeles i hold. Inddelingerne skal ses som eksempler, der kan variere med hensyn til holdenes størrelse, antallet af undervisere (et hold kan undervises af én lærer alene, undervises af to lærere sammen eller arbejde selvstændigt) og antallet af hold, som klassen eller klasserne inddeles i.

**Figur 2**  
**Inddeling af stamklasser i hold**



Figuren viser eksempler på, hvordan stamklasserne kan sammensættes på hold. 1: En stamklasse deles i flere hold, som enten undervises af en lærer eller arbejder selvstændigt. Hvis eleverne roterer mellem holdene, kaldes det stationsundervisning. Er eleverne inddelt i et stort og et lille hold, som begge modtager undervisning, er der tale om alternativ undervisning. Er eleverne inddelt i lige store hold, er betegnelsen parallel undervisning. 2: Flere klasser samles (enten inden for et klassetrin eller på tværs af klassetrin, se figur 1) og fordeles på hold. Der kan enten være lige så mange hold som klasser eller være flere hold end klasser. Igen kan eleverne fordeles på hold af enten samme eller forskellig størrelse, og de kan enten arbejde selvstændigt eller modtage undervisning. 3: Flere klasser samles på ét hold og modtager fælles undervisning.

<sup>1</sup> I litteraturen om co-teaching nævnes ofte seks undervisningsmetoder. I de tre, som er beskrevet her, gør underviserne brug af holddannelse. De andre tre metoder indebærer, at klassen holdes samlet, mens underviserne arbejder sammen på forskellige måder, fx som team, eller ved at den ene observerer (Friend m.fl. 2010).

Det står altså klart, at holddannelse er et pædagogisk værktøj, der kan have forskellige konkrete udformninger og formål. Med de nye regler er det i højere grad skolernes opgave at finde den rette balance mellem at inddele eleverne i hold og bevare deres tilknytning til stamklassen. Da den daværende børne- og undervisningsminister, Christine Antorini, præsenterede ændringerne, lagde hun vægt på, at skolerne skulle fokusere mindre på at måle, hvor stor en del af tiden eleverne er holdinddelt, og fokusere mere på, hvordan holddannelse kan styrke undervisningsdifferentiering til gavn for elevernes læring, motivation og trivsel (Christensen 2014). Et centralt element i regelændringen er netop, at skolerne gives mulighed for selv at finde den rette balance mellem på den ene side at bruge holddannelse til at differentiere undervisningen, så elevernes særlige behov, faglige niveau og interesser imødekommes, og på den anden side at bevare stamklassen som et bærende socialt fundament. Det øgede krav om evaluering af brugen af niveaudeling afspejler bekymringen for, om øget brug af holddannelse vil føre til permanent niveaudeling i folkeskolen.

Regelændringerne og intentionen med dem fungerer som en væsentlig analytisk ramme for denne undersøgelse. Set i lyset af den begrebsmæssige bredde, der kendetegner holddannelse, forholder vi os i analysen eksplorativt til skolernes arbejde med klasse- og holddannelse, og vi har samtidig fokus på, hvilke rationaler og logikker der gør sig gældende i forbindelse med arbejdet. Det gælder især de pædagogiske og didaktiske og de mere strukturelle rationaler og i mindre grad de økonomiske rationaler (en analyse af de økonomiske konsekvenser findes i Flarup og Ejersbo 2016). Den eksplorative tilgang skal muliggøre, at vi efterfølgende kan sammenligne de logikker og intentioner, vi møder i forbindelse med skolernes brug af og arbejde med holddannelse, med de intentioner, der ligger bag lovændringen.

## 2.3 Undersøgelsens design og datagrundlag

Datagrundlaget for denne første delundersøgelse består af en kombination af data fra følgeforskningens spørgeskemaundersøgelser og telefoninterview med skoleledere og lærere. De kvantitative følgeforskningsdata har bidraget til kortlægningen af udbredelsen af arbejdet med holddannelse over tid samt til den kvantitative beskrivelse af, hvordan holddannelse organiseres, og ud fra hvilke principper holddannelse finder sted. Telefoninterviewene har kvalificeret og udbygget resultaterne fra den kvantitative analyse samt bidraget til, at vi kan belyse aspekter af organisering af arbejdet med holddannelse samt rationaler og overvejelser i forbindelse med holddannelse, der ikke er dækket af følgeforskningens spørgeskemaundersøgelser.

### Følgeforskningsdata

Følgeforskningsprogrammet er tilrettelagt som en løbende undersøgelse af implementeringen og virkningerne af folkeskolereformen og inkluderer et tilfældigt udtrukket panel af skoler, der fra 2014 til og med 2018 følges ved hjælp af spørgeskemaer. Den samlede spørgeskemaundersøgelse dækker både elever, det undervisende personale (lærere og pædagoger), skoleledere, forældre og skolebestyrelsesformænd. I denne rapport anvender vi spørgeskemabesvarelser fra det undervisende personale samt enkelte spørgsmål, der indgår i spørgeskemaet til skolebestyrelsesformændene. Figur 3 præsenterer et overblik over de dataindsamlingsrunder og respondentgrupper, der anvendes i denne undersøgelse.

Rapporten præsenterer resultater fra de første tre dataindsamlingsrunder (2014 (før reformen), 2015 og 2016), og data kan dermed være med til at tegne et billede af det fortløbende arbejde med holddannelse. Som det fremgår af figur 3, er der imidlertid en meget lav svarprocent i 2014 (46 %) sammenlignet med 2015 (75 %) og 2016 (75 %).

### *Kvantitative analyser*

De kvantitative analyser i denne rapport er af beskrivende karakter, idet vi præsenterer resultaterne i form af frekvenstabeller og krydstabeller. Vi tester eventuelle forskelle i svarfordelinger ved hjælp af  $\chi^2$ -test ud fra et 5%-signifikansniveau.

**Figur 3**  
**Overblik over dataindsamling og respondenter i følgeforskningsprogrammet**

2014	2015	2016
<b>Baselinemåling</b>	<b>1. Dataindsamling efter reform</b>	<b>2. Dataindsamling efter reform</b>
<b>Undervisende personale</b> Svarprocent: 46 %	<b>Undervisende personale</b> Svarprocent: 75 %	<b>Undervisende personale</b> Svarprocent: 75 %
9. klasse	9. klasse	NY 9. klasse
8. klasse	7. klasse	8. klasse
6. klasse	5. klasse	6. klasse
4. klasse	3. klasse	4. klasse
2. klasse	1. klasse	2. klasse
0. klasse		0. klasse
<b>Skolebestyrelsesformænd</b> Svarprocent: 53 %	<b>Skolebestyrelsesformænd</b> Svarprocent: 78 %	<b>Skolebestyrelsesformænd</b> Svarprocent: 76 %

*Multilevelanalyse – variation i omfang af arbejdet med holddannelse*

For at få et indblik i, på hvilket niveau der træffes beslutning om brug af holddannelse, foretager vi en analyse af variationen med hensyn til brug af holddannelse på og på tværs af skolerne. Hvis der kun er en lille variation i lærernes brug af holddannelse på de enkelte skoler, vil vi se det som et udtryk for, at arbejdet med klasse- og holddannelse planlægges fra centralt hold. Hvis der derimod er stor variation, vil vi se det som et udtryk for, at arbejdet med klasse- og holddannelse i højere grad præges af lærernes individuelle tilrettelæggelse. I analysen ser vi også på variation inden for fagene og de forskellige trin, da man godt kan forestille sig, at skolens holddannelsespolitik varierer afhængigt af fx fag og trin.

For at kunne se nærmere på, hvordan lærernes arbejde varierer både *på* skolerne og *på tværs af* skolerne, har vi gennemført multilevelanalyser, hvor vi inddrager information om, hvilken skole lærerne er ansat på, når vi ser på omfanget af deres arbejde med hold. Ved at beregne en intra-class-korrelationskoefficient (ICC) kan vi se, hvor stor en del af variationen med hensyn til omfanget af lærernes arbejde med hold der kan tilskrives variation *inden for* skolen og hvor stor en del der kan tilskrives variation *på tværs af* skolerne. Vi ser på lærernes angivelse af omfanget af holddannelse både som en binær variabel<sup>2</sup> og som en intervallskalavariabel<sup>3</sup>:

- Har eleverne i klassen i løbet af dette skoleår været undervist i hold? (Ja/nej)
- Hvor stor en andel af den samlede undervisningstid i det pågældende fag i dette skoleår har eleverne været inddelt i hold i klassen? (0 %, 5 %, 15 %, 25 %, 35 %, 45 %, 55 %, 65 %, 85 %).

Derudover har vi gennemført analyserne separat for hhv.:

- Dansk- og matematiklærere
- Lærere i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling.

<sup>2</sup> Her har vi anvendt en mikset logistisk multilevelregressionsmodel.

<sup>3</sup> Her har vi anvendt en mikset lineær multilevelregressionsmodel.

## Telefoninterviewundersøgelse

Der er gennemført telefoninterview med i alt 12 lærere og syv ledere på syv skoler. De ledere og lærere, der har deltaget i undersøgelsen, er rekrutteret fra de samme skoler med henblik på at kunne sammenkoble forskellige perspektiver på den samme praksis. Udvælgelsen af deltagere er derudover sket ud fra et ønske om bredde i datamaterialet, så flest mulige perspektiver bringes i spil. Dette skyldes, at holddannelse og rationaler herfor kan tænkes at variere, fx afhængigt af fag og af, hvilket klassetrin der undervises på. I forbindelse med udvælgelsen af deltagere har vi udelukkende medtaget lærere, der underviser på mellemtrinnet og i udskoling, fordi regelændringerne primært berører disse klassetrin. I forbindelse med den indledende screening på skoleniveau har vi derfor tilstræbt spredning med hensyn til:

- Skolestørrelse
- Hvor udfoldet en praksis der er for holddannelse på skolerne.

Derudover har vi for lærernes vedkommende ønsket at inkludere både:

- Dansk- og matematiklærere
- Lærere på mellemtrinnet og lærere i udskoling.

Interviewene er gennemført på baggrund af en interviewguide, som er struktureret ud fra følgende temaer:

- Principper/retningslinjer for holddannelse
- Organisering af arbejdet med holddannelse
- Rationaler og overvejelser i forbindelse med holddannelse
- Udvikling i arbejdet med holddannelse.

I forbindelse med lærerinterviewene er deltagerne endvidere blevet bedt om at tage udgangspunkt i et konkret eksempel på holddannelse med henblik på at sikre så konkrete og detaljerede beskrivelser som muligt.

### *Kvalitative analyser*

De centrale temaer i interviewguiden har været styrende for den indledende kodning af de enkelte interview. Vi har dernæst arbejdet mere systematisk på tværs af interviewene og har uddraget væsentlige mønstre og tendenser i datamaterialet.

## 2.4 Læsevejledning

Denne rapport indeholder ud over denne indledning i alt fire kapitler.

Kapitel 3 belyser udbredelsen af holddannelse og den udvikling, der kan iagttages i brugen af holddannelse, med afsæt i data fra følgeforskningen fra 2014, 2015 og 2016.

Kapitel 4 belyser de organisatoriske rammer for holddannelse. Kapitlet tager afsæt både i data fra følgeforskningen i form af skolebestyrelsernes besvarelser og i det kvalitative materiale. I den forbindelse sætter kapitlet fokus på både principper og retningslinjer for arbejdet og andre organisatoriske rammer som fx skemalægning og allokering af medarbejderressourcer til holddannelse.

Kapitel 5 belyser de forskellige former for organisering af holddannelse, som lærerne i undersøgelsen arbejder med. Med afsæt i data fra følgeforskningen beskrives det endvidere, i hvilket omfang lærerne arbejder med hold i klassen, på tværs af klasser og på tværs af trin.

Kapitel 6 belyser lærernes begrundelser og rationaler for brug af holddannelse. Kapitlet bygger både på de kvantitative besvarelser om lærernes arbejde med inddeling af eleverne i hold og på det kvalitative materiale i form af lærernes egne overvejelser og eksempler på holddannelse på de udvalgte skoler.

# 3 Udviklingen med hensyn til og udbredelsen af holddannelse

I dette kapitel ser vi nærmere på udviklingen med hensyn til brugen af klasse- og holddannelse med afsæt i data fra følgeforskningen fra 2014, 2015 og 2016. Vi ser nærmere på de konkrete eksempler på klasse- og holddannelse i kapitel 5. Kapitlet tegner et billede af, at der er sket et lille fald i brugen af holddannelse i perioden 2014-16. Kapitlet viser dog også, at denne udvikling er usikker.

## 3.1 Udviklingen med hensyn til brug af holddannelse

Data fra følgeforskningen viser samlet set et lille fald i brugen af holddannelse i perioden 2014-16. I tabel 1 ses udviklingen i antallet af lærere, der i hhv. 2014, 2015 og 2016 angiver, at eleverne er blevet undervist på hold. Tabellen viser, at der er sket et fald i andelen af lærere, der angiver, at klassen er blevet undervist på hold, fra 60 % i 2014 til 52 % i 2016.

**Tabel 1**

**Andel af lærere, der har undervist klassens elever på hold**

**Er eleverne i klassen i løbet af dette skoleår blevet undervist på hold?**

	Årstal					
	2014		2015		2016	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Ja	793	60 %	1.229	53 %	1.170	52 %
Nej	520	40 %	1.078	47 %	1.093	48 %
Total	1.313	100 %	2.307	100 %	2.263	100 %

*Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling med henblik på at følge folkeskolereformen: lærere og pædagogisk personale, første, anden og tredje dataindsamling, 2014-16. Beregninger foretaget af EVA.*

*Note: En  $\chi^2$ -test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen af besvarelser i de tre år ( $p < 0,001$ ).*

Det er dog vanskeligt at konkludere, om der er tale om et reelt faldt i brugen af holddannelse. Som vi beskriver nærmere i næste afsnit, kan det være nødvendigt at tage forbehold med hensyn til, hvad dette fald konkret dækker over. Dels er svarprocenten væsentlig lavere i 2014 end i de andre år, dels viser de kvalitative data en begrebsmæssig usikkerhed med hensyn til, hvad holddannelse dækker over, som kan have betydning for, hvor mange lærere der angiver, at de ikke bruger holddannelse. Dertil kommer, at spørgeskemaet til lærerne er udsendt på forskellige tidspunkter på året. I 2014 blev det udsendt i perioden juni-september, og i 2016 blev det udsendt i april, så for nogle respondenter vil "i løbet af dette skoleår" dække over en meget lang periode, og for andre dækker det en ganske kort periode. Til trods for de nævnte forbehold, der er forbundet med sammenligning af udbredelsen af holddannelse over tid, kan vi dog med en vis sikkerhed sige, at de lempede regler ikke har medført en markant stigning i brugen af holddannelse.

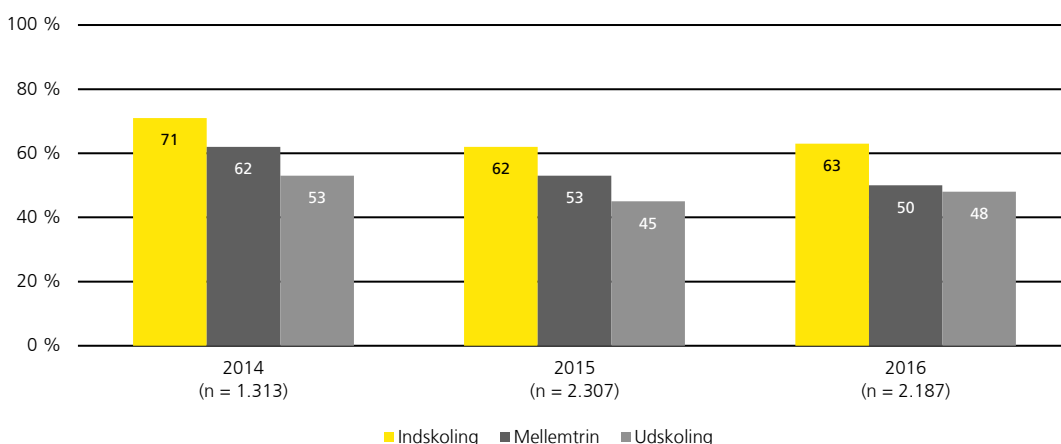
### Udviklingen med hensyn til brugen af holddannelse i skolens afdelinger og i dansk og matematik

Når man sammenholder udviklingen med hensyn til brugen af holddannelse i perioden 2014-16 med hhv. klassetrin og dansk og matematik, ser man flere forskelle. Den første forskel er, at der oftest gøres brug af holddannelse i indskolingen og sjældnest i udskolingen, hvilket illustreres i



figur 4. Figuren illustrerer også, at det samlede fald i andelen af lærere, der angiver, at eleverne i klassen i løbet af skoleåret er blevet undervist på hold, gør sig gældende både i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling i perioden 2014-16, om end omfanget af holddannelse på mellemtrinnet og i udskoling i 2016 kun afviger med 2 procentpoint.

**Figur 4**  
**Andel af lærere, der angiver, at eleverne i klassen i løbet af skoleåret er blevet undervist på hold, fordelt på klassetrin**



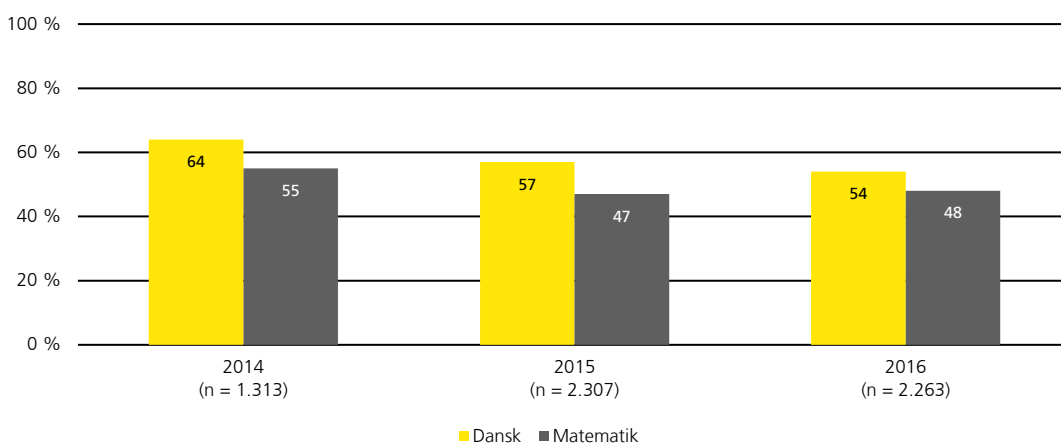
Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling med henblik på at følge folkeskolereformen: lærere og pædagogisk personale, første, anden og tredje dataindsamling, 2014-16. Beregninger foretaget af EVA.

Note: Formuleringen i spørgsmålet, som figuren er baseret på, lyder: "Har eleverne i [klassebetegnelse] i løbet af dette skoleår været undervist i hold i [dansk/matematik]?"

Note:  $\chi^2$ -testene for hvert år viser, at der er signifikant forskel på fordelingen af besvarelser på de tre trin ( $p < 0,001$  for alle tre år).

Det er også en tendens, at lærerne angiver oftere at gøre brug af holddannelse i dansk end i matematik. Som figur 5 illustrerer, er der en forskel mellem de to fag i både 2014, 2015 og 2016.

**Figur 5**  
**Andel af lærere, der angiver, at eleverne i klassen i løbet skoleåret er blevet undervist på hold, fordelt på undervisningsfag**



Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling med henblik på at følge folkeskolereformen: lærere og pædagogisk personale, første dataindsamling, 2014. Beregninger foretaget af EVA.

Note: Formuleringen i spørgsmålet, som figuren er baseret på, lyder: "Har eleverne i [klassebetegnelse] i løbet af dette skoleår været undervist i hold i [dansk/matematik]?"

Note:  $\chi^2$ -testene for hvert år viser, at der er signifikant forskel på fordelingen af besvarelser på de tre trin ( $p = 0,003$ ,  $p < 0,001$  og  $p = 0,005$  for hhv. 2014, 2015 og 2016).

### Variation med hensyn til brugen af holddannelse

Som nævnt i kapitel 2 er det interessant at se på variationen på og på tværs af skoler for at kunne belyse, på hvilket niveau beslutningerne om holddannelse træffes. Når vi ser på variationen i lærernes arbejde med holddannelse på den enkelte skole i forhold til variationen på tværs af skolerne, finder vi, at størstedelen af variationen i lærernes arbejde kan tilskrives variation inden

for den enkelte skole. Kun 7 % af variationen udgøres således af variation på tværs af skolerne. Når man kigger afgrænset på hhv. afdeling (indskoling, mellemtrin, udskoling) og dansk- og matematiklærere, er andelen, der udgøres af variation på tværs af skoler, dog noget større (9-27 %).

Overordnet kan man på den baggrund udlede, at der inden for skolerne er ret stor variation med hensyn til, hvor meget lærerne gør brug af holddannelse, men at variationen på den enkelte skole er lidt mindre, når man kigger på samme fag og afdeling, fx dansklærere i indskoling. Samlet set synes det at forholde sig sådan, at arbejdet med klasse- og holddannelse i højere grad er præget af lærernes individuelle tilrettelæggelse end en fælles planlagt brug af holddannelse på hele skolen.

### 3.2 Opmærksomhedspunkter i forbindelse med fortolkning af data

I forbindelse med arbejdet med data fra følgeforskningsprogrammet er der visse betingelser, som det er vigtigt at være opmærksom på, når data fortolkes. Som beskrevet i kapitlets indledning kan det være nødvendigt at tage visse forbehold med hensyn til beskrivelsen af udviklingen og udbredelsen af brugen af holddannelse med afsæt i data fra følgeforskningen. Et forbehold handler om væsentlige forskelle med hensyn til svarprocenten og udsendelsestidspunktet<sup>4</sup> i 2014 i forhold til i 2015 og 2016, og et andet handler om, at det kvalitative materiale giver anledning til at sætte spørgsmålstegn ved, om holddannelse i spørgeskemaet er tilstrækkeligt veldefineret til, at vi har tillid til, at spørgsmålene er entydige. Dette er naturligvis en udfordring i alle spørgeskemaundersøgelser, men jo mere komplekse fænomener man forsøger at afdække, desto større er udfordringen.

Forskellen med hensyn til svarprocent indebærer en risiko for, at der sker en højere grad af selection blandt respondenterne i 2014 end i de to øvrige år. Man kan fx risikere, at det er fagprofessionelle, som er særligt opmærksomme på at anvende forskellige pædagogiske metoder, der prioriterer at deltage i undersøgelsen, og at man som følge deraf potentielt kommer til at undervurdere eller overvurdere en given udvikling i de efterfølgende år. Da vi ikke har mulighed for at undersøge frafaldet blandt det undervisende personale yderligere, bør resultaterne, især fra 2014, fortolkes med forsigtighed<sup>5</sup>. I rapporten beskriver vi derfor kun i begrænset omfang udviklingen fra 2014 til 2016, mens vi i højere grad analyserer udbredelsen af holddannelse i 2016, hvor bortfaldet er mindre, og stikprøven er repræsentativ.

Det andet forbehold handler om en usikkerhed med hensyn til begrebet holddannelse. Som beskrevet indledningsvist peger også tidligere undersøgelser på, at holddannelse dækker et bredt spænd af aktiviteter og ikke er klart afgrænset. I denne undersøgelses kvalitative datamateriale er der eksempler på lærere, der på den ene side angiver, at de ikke bruger holddannelse, men på den anden side giver eksempler fra undervisningen, som på andre skoler beskrives som netop holddannelse. Man må på den baggrund overveje, om de relativt store andele af lærere, der angiver, at de aldrig bruger holddannelse, giver et reelt billede af praksis. Der tegner sig dermed en usikkerhed om, hvorvidt lærerne svarer på det samme, når de i følgeforskningsprogrammets spørgeskemaundersøgelse spørges, om de arbejder med holddannelse. På baggrund af den begrebsmæssige usikkerhed fortolker vi de kvantitative data om udbredelsen og organiseringen af hold (i klassen, på tværs af klasser og på tværs af trin) i relation til de fund, vi gør i det kvalitative materiale, som vi også bruger til at eksemplificere forskellen med hensyn til lærernes organisering af holddannelse.

<sup>4</sup> Spørgeskemaet til lærere og pædagoger er udsendt i perioden 3. juni – 30. september 2014 og i perioden 16. januar – 15. april 2016.

<sup>5</sup> SFI har gennemført en bortfaldsanalyse på skoleniveau, som viser, at der ikke er signifikant forskel på de skoler, der deltager, og dem, der ikke gør. Imidlertid har vi ikke information om personalepopulationen på de deltagende skoler, og det er dermed ikke muligt at foretage en repræsentativitetsanalyse på lærerniveau. Da vores undersøgelse viser, at der er større variation på skolerne end på tværs af skolerne, er det afgørende for at kunne vurdere repræsentativiteten af deltagere, at analysen foretages på lærerniveau.

# 4 Organisatoriske rammer

I dette kapitel er der fokus på de organisatoriske rammer for holddannelse. Kapitlet belyser herunder de principper og retningslinjer samt ressourcer, der udgør rammen for brugen af holddannelse på de enkelte skoler. Kapitlet inddrager både data fra følgeforskningen og data fra de kvalitative interview på de syv skoler. I forbindelse med følgeforskningen er bestyrelsesformændene blevet spurgt, hvor langt de nået er med udarbejdelsen af principperne, og hvordan de vurderer betydningen af principperne. I undersøgelsens kvalitative materiale har skoleledere og lærere forholdt sig til retningslinjer og principper for holddannelse på deres skole. De har svaret på, hvem der har haft indflydelse på udarbejdelsen af retningslinjer, og de har forholdt sig til andre organisatoriske rammer som fx skemalægning og allokering af medarbejderressourcer til holddannelse.

Kapitlet beskriver en stigning i antallet af skolebestyrelser, som har udarbejdet principper for holddannelse. Samtidig viser det, at 51% endnu ikke har principper, og det kvalitative materiale viser, at der er et stort spænd mellem skoler, som har eksplicite retningslinjer for holddannelse, og skoler, som ikke har retningslinjer, og hvor holddannelse er noget, der sker i den daglige undervisningspraksis. Der ses i det kvalitative materiale et spænd mellem ledelsens fremhævnin af retningslinjer, som noget afgørende og værdifuldt for skolens arbejde og lærernes vurdering af vigtigheden af organisatoriske rammer og ressourcer, som ikke i særlig høj grad kobles til overordnede retningslinjer for holddannelse.

## 4.1 Skolebestyrelsens rolle i forbindelse med holddannelse

Ifølge folkeskoleloven vedtager skolebestyrelsen principper for skolens virksomhed, herunder holddannelse (folkeskolelovens § 44). I forbindelse med ændringen af reglerne for holddannelse blev bestyrelsens rolle præciseret, og skolebestyrelserne blev forpligtede til at vedtage principper for holddannelse. I lyset af den forskelligartethed, som præger forståelser og organiseringer af holddannelse, og som beskrives i kapitel 2, kan denne præcisering i loven ses som et ønske om, at skolerne skaber mere klarhed om deres forståelse af og formål med holddannelse.

Den kvantitative kortlægning viser en stigning – fra 31 % i 2014 til 49 % i 2016 – i antallet af skolebestyrelser, hvor skolebestyrelsesformændene angiver, at de har formuleret eller er i gang med enten at formulere nye eller at revidere eksisterende principper for holddannelse. Ligeledes mener 83 % af skolebestyrelsesformændene i 2016, at de formulerede principper gør en forskel for implementeringen af og det videre arbejde med folkeskolereformen – i forhold til en situation, hvor skolebestyrelsen ikke havde formuleret principper.

Interviewene med skolelederne giver konkrete eksempler på, hvordan skolebestyrelsens arbejde med principperne formuleres og implementeres på skolerne. Skolelederne fortæller, at udformningen af retningslinjer og principper for holddannelse blandt andet foregår i skolens ledelse, i pædagogiske fagudvalg, hvor både lærere og ledere er repræsenterede, og i skolebestyrelsen. Skolebestyrelsens involvering spænder mellem, at den nogle steder godkender skolens arbejde med retningslinjer og principper for holddannelse, mens skolebestyrelsen på andre skoler er involveret i selve arbejdet med at formulere retningslinjer og principper for holddannelse.

## 4.2 Skolernes retningslinjer

Undersøgelsen viser et bredt spænd mellem skoler med klare, og til tider ret konkrete, retningslinjer og skoler, der hverken har formelle eller uformelle retningslinjer for holddannelse. I begge tilfælde angiver de skoler, der har deltaget i de kvalitative interview, at holddannelse skal ske der,

hvor det fagligt og socialt giver mening med hensyn til elevens eller klassens fortsatte udvikling. Det vil sige, at holddannelse er et redskab, som bør anvendes, når det vurderes, at det vil gøre en positiv forskel sammenlignet med almindelig klasseopdelt undervisning. Men der er altså et spænd med hensyn til, om denne vurdering alene foretages af det undervisende personale i den daglige undervisning, eller om ledelsen tager del i vurderingen. Nedenfor ser vi først på, hvad skolernes retningslinjer med hensyn til holddannelse omfatter, og efterfølgende diskuterer vi, hvordan vurderingen af den pædagogiske indsats foretages og af hvem.

### Indhold i retningslinjerne

På tværs af skolerne tegner der sig det billede, at retningslinjer særligt indeholder formuleringer vedrørende formålet med holddannelse og retningslinjer for omfanget af og ressourceforbruget afsat til holddannelse. Der er også skoler, som angiver retningslinjer for formidling af formål med holddannelse til elever og forældre.

I skolernes formuleringer af *formål* med holddannelse er der overordnet set fokus på elevernes faglige udbytte og trivsel og på samarbejdet blandt det undervisende personale. Interviewene med skoleledere viser eksempler på, hvad formål med holddannelse konkret kan være:

- **At understøtte faglig udvikling:** Med hensyn til elevernes faglige udvikling beskrives det i skolernes retningslinjer, at holddannelse skal give mulighed for at differentiere og løfte eleverne med udgangspunkt i deres respektive faglige niveau. Skolerne er opmærksomme på at bruge holddannelse til at løfte både svage og stærke elever.
- **At understøtte trivsel og alsidig udvikling:** Med hensyn til elevernes trivsel og alsidige udvikling har holddannelse ifølge skolernes retningslinjer et socialt formål. På en skole skal holddannelse være med til at skabe tryghed på skolen, ved at man inddeler eleverne i mindre hold og lader elever fra forskellige klassetrin lære hinanden at kende, så de lærer at indgå i og være trygge ved et større skolefællesskab, hvor store og små elever kender hinanden.
- **At skabe professionelle læringsfællesskaber:** Holddannelse nævnes også som en mulighed med hensyn til at etablere læringsfællesskaber for lærerne, fordi de i forbindelse med planlægning og gennemførelse af holddannelsesaktiviteter på tværs af klassetrin får mulighed for at mødes og være sammen om at udvikle undervisningsforløb og fordele aktiviteter og opgaver imellem sig.

I skolernes retningslinjer finder vi også angivelser af, hvor meget lærerne forventes at arbejde med hold, og hvor mange ressourcer skolen afsætter til holddannelse. Retningslinjerne indeholder blandt andet beskrivelser af:

- **Angivelse af omfang:** Der ses i det kvalitative materiale eksempler på, at der i retningslinjerne er konkrete procentangivelser af, i hvor stor en del af tiden skolens ledelse forventer, at undervisningen foregår på hold.
- **Ressourcetildeling:** På andre skoler angiver retningslinjerne en tildeling af ressourcer. Fx er der en skole, hvor der angives et timetal pr. elev pr. år. På andre skoler er der fx tre lærere i dansk eller matematik til at varetage undervisningen i to klasser.

Flere steder lægges der op til, at det undervisende personale kan træffe beslutninger om, hvordan og hvornår der skal bruges holddannelse, og nogle steder stiller retningslinjerne krav om tydelig formidling af formålet med holddannelse. Retningslinjerne indeholder blandt andet beskrivelser af:

- **Tydelig kommunikation med elever og forældre:** Der gives i det kvalitative materiale eksempler på, at det i retningslinjerne angives, at det skal være tydeligt for eleverne, hvorfor de inddeles i forskellige hold, og at der skal være en tydelig kommunikation med forældrene om retningslinjerne.

### Retningslinjernes rolle på skolerne

I skolernes retningslinjer for holddannelse er der ofte flere typer af begrundelser i spil samtidig. Vi ser også, at retningslinjernes rolle kan være meget forskellig. På tværs af materialet ser vi, at retningslinjerne kan være en del af en større pædagogisk ambition. De kan også være knyttet til konkrete problemstillinger eller være retningslinjer, som reelt lader det være op til individuelle lærere eller teams at planlægge arbejdet med hold.

På en skole, hvor holddannelse er en del af en større pædagogisk ambition, arbejder man med en overordnet vision om *flerstrengede fleksible fællesskaber*. Indsatsen handler om at styrke fællesskabet både i ledelsen, blandt medarbejderne og blandt eleverne. Samtidig er den et opgør med det, skolelederen kalder *industriel vaskehalstækning*, hvor eleverne automatisk rykker videre til næste klassetrin, når de har gennemført det foregående:

*Noget af det, jeg brænder for med folkeskolen, er et opgør med de her personnummer-fællesskaber og vaskehalstækning, hvor vi kører børn ind i 1. klasse, sender dem igennem til 2. klasse, og når de er færdige efter 9. klasse, så er de fine og færdige. Jeg har en stærk tro på og mener også, at jeg kan dokumentere, at børn ikke nødvendigvis profiterer fagligt eller socialt af at være i fællesskaber med jævnaldrende. Det er sådan set den overordnede bevæggrund. (Skoleleder)*

Det betyder, at man på den pågældende skole prioriterer, at lærerne arbejder sammen om at udvikle og gennemføre undervisningen, og at understøtte, at eleverne indgår i de fællesskaber, som vil profitere mest af, fagligt og socialt.

På en anden skole er holddannelse et værktøj til at håndtere en konkret udfordring med at skabe mere inkluderende læringsmiljøer. Skolelederen forklarer:

*Vi har rigtig mange børn, der har specielle behov og udfordringer, og dem skal vi jo gerne møde bedst muligt, samtidig med at vi også møder de børn, der er dygtige og kan nogle ting, bedst muligt, så vi kommer til at løfte alle eleverne. De udfordrede børn får mange ressourcer, og vi har snakket om, hvordan vi bedst får de ressourcer i spil. Og det har vi tænkt, at vi gør ved at fordele ressourcerne ud i afdelingerne og så vidt muligt også fordele dem ud i de enkelte teams, så de enkelte teams kan holddanne efter behov. (Skoleleder)*

Det betyder konkret, at der er en ekstra lærer på næsten alle klassetrin i dansk og matematik, således at der på de klassetrin, hvor der er to klasser, er tilknyttet i alt tre lærere. Det er vigtigt, at det er teamene, der planlægger arbejdet med hold sammen, så det ikke bliver "en radiatorlærer eller -pædagog", forklarer skoleledere.

På andre skoler får arbejdet med hold ikke særskilt opmærksomhed, og der er ikke retningslinjer for arbejdet med hold. Det betyder, at holddannelse fx sker, ved at skoleledelsen tildeler holdtimer til en klasse med udfordringer i en periode, eller fordi et lærerteam udtrykker ønske om at arbejde med holddannelse på en årgang. Det er på disse skoler i høj grad lærernes eget initiativ til at arbejde med holddannelse, der er afgørende for, om holddannelse foregår på skolen. En leder fortæller:

*Vi har ikke nogen deciderede retningslinjer. Vi har gennem de seneste år blandt andet i forbindelse med skoleårets planlægning taget hensyn til det. Der er flere årgange, der har ønsket parallellagte timer med henblik på at lave hold, hvor de så eventuelt kunne tage en ressourcemedarbejder ind og så i en periode arbejde med tre hold i to klasser. (Skoleleder)*

En anden skoleleder giver udtryk for, at skolen bakker op om holddannelse, og at lærere og ledelse er enige om, at lærerne bruger holddannelse, når det giver mening, men at det ikke er en del af ledelsens arbejde med skolens fortsatte udvikling.

### 4.3 Efterlevelse af retningslinjerne

Når lærerne skal svare på, hvilke retningslinjer deres skole har, viser det kvalitative materiale, at retningslinjerne ikke nødvendigvis kan genfindes blandt lærerne, selvom ledelsen har klart formulerede værdier, når det gælder holddannelse.

Lærerne ved eksempelvis godt, at ledelsen har udarbejdet eller arbejder på konkrete retningslinjer, men de kan ikke gengive indholdet eller rationale i retningslinjerne. Det vil sige, retningslin-

jerne og deres formål ikke er tydelige for lærerne i samme grad som for skolelederne. Holddannelse planlægges og udføres i høj grad decentralt både på skoler med og på skoler uden retningslinjer. De ressourcer, som skoleledelsen kan stille til rådighed i form af flere lærere, flere lokaler og skemalægning, har stor betydning for lærernes opfattelse af muligheden for at bruge holddannelse.

På den skole, hvor lederen har en vision om flerstrengede fleksible fællesskaber, som vi beskrev ovenfor, viste interviewet med en lærer, at praksis ser noget anderledes ud. En dansklærer fortæller, at man på skolen arbejder med niveaudeling på tværs af klassetrin, men uden at have et samarbejde om undervisningen. Den er derimod kendetegnet ved en arbejdsdeling, hvor hver lærer har ansvar for at planlægge og gennemføre undervisningen på ét niveau. Skolelederen er dog forberedt på denne forskel og forklarer:

*Målet er, at vi på længere sigt går ind og inddeler børnene ud fra de kriterier, der hedder faglig og social udvikling. I dag er vi nok nærmere der, hvor den ekstra dansklærer tager sig af de elever, som synes, at dansk er svært. Og det vidste vi godt fra ledelsens side, ville være der, man startede. På sigt vil jeg gerne have, at alle tre lærere er ligeværdige og har lige stort ansvar for eleverne. (Skoleleder)*

Lederen er klar over, at det vil tage noget tid, og tilføjer, at "det ikke er børnene, der er udfordrede her. Det er de voksne, det er forældrene og personalet." I hans perspektiv kræver det, at lærerne er mindre privatpraktiserende og i højere grad samarbejder om undervisningen. Denne forståelse af holddannelse afspejler grundtanken i co-teaching, som vi beskrev indledningsvist, hvor arbejdet med hold netop indebærer et tæt samarbejde, hvor forskellige lærerkompetencer bringes i spil samtidig. Den undervisning, der praktiseres på skolen, minder dog i højere grad om periodisk elevdifferentiering.

Holddannelse er ikke noget nyt i den danske folkeskole, men de nye formuleringer af principper og retningslinjer, der finder sted på nogle skoler, giver alligevel nye betingelser for arbejdet med holddannelse. Det kan være med til at forklare, at vi ser en væsentlig uoverensstemmelse mellem skoleledernes udlægning af skolens principper for holddannelse og lærernes forvaltning af dem.

### **Evaluering af holddannelse**

Et af elementerne i de ændrede regler for holddannelse er et skærpet fokus på opfølgning på den holddannelse, der finder sted i udskolingen, med henblik på at holddannelsen ikke får en permanent karakter. Det kvalitative materiale viser dog, at der generelt ikke er en meget fast praksis for selvstændigt at følge op på holddannelse hverken i udskolingen eller andre steder i skolesystemet.

Mens nogle ledere direkte giver udtryk for, at der ikke er en fast praksis for at følge op på holddannelse, ses det andre steder, at der følges op på holddannelse som et af flere elementer i en mere generel opfølgning på undervisningen. På en skole har ledelsen eksempelvis opfølgning to gange om året på teamniveau, hvor holddannelse er et af flere elementer, der fokuseres på. En anden skoleleder nævner, at forvaltningen foretager jævnlig opfølgning på de initiativer, man sætter i gang – og at holddannelse er et af sådanne initiativer. I begge tilfælde synes holddannelse dog at være en opgave, som der er tillid til, bliver løst på teamniveau.

Samlet set tegner det kvalitative materiale et billede af, at opfølgning på holddannelse på nuværende tidspunkt er noget, som skolerne har sat i system, eller noget, som får en særlig opmærksomhed fra ledelsens side.

## **4.4 Lærerressourcer, skemalægning og lokaler**

Med hensyn til understøttelse af brugen af holddannelse har ledelserne flere muligheder for at allokere ressourcer til teams eller klasser, som kan bruges til holddannelse, ligesom der skemateknisk er mulighed for at tilrettelægge undervisningen, så holddannelse på tværs af klasser og trin strukturelt set er muligt.

I analysen af det samlede materiale viser der sig tre organisatoriske rammer, som skoleledere og lærere mener, er af afgørende betydning for muligheden for holddannelse: lærerressourcer, skemalægning og skolens fysiske rammer.

**Lærerressourcer:** Lærerne kan tildeles ekstra timer af ledelsen, og de kan selv søge om ekstra timer til enkelte lærere eller teams. I det kvalitative materiale er der eksempler på, at der afsættes et fast timetal til holddannelse pr. elev pr. år, at der afsættes tre lærere til to klasser, og at den understøttende undervisning konverteres til en tolærerordning i fx dansk- eller matematiktimerne. Timerne kan gives for at skabe mulighed for holddannelse, så man fx kan have tolærerordning i et fag eller som ekstra ressource i en klasse, hvor der er et fagligt eller socialt behov for opdeling af klassen i mindre hold. Det beskrives også, at manglen på lærerressourcer giver anledning til ikke at bruge holddannelse, fordi der ikke er lærere nok til de forskellige hold, eller fordi manglen på forberedelsestid gør, at der ikke er tid til at forberede forskelligt materiale til flere forskellige hold. Vi er i denne undersøgelse ikke stødt på den variant af holddannelse, hvor flere klasser samles på hold, der er større end stamklassen, og hvor holddannelse altså er forbundet med ressourcebesparelse (Flarup og Ejersbo 2016).

**Skemalægning:** Det er gennemgående for både de adspurgte ledere og de adspurgte lærere, at skemalægningen er af stor betydning for muligheden for at danne hold. Parallellagte timer i et fag giver en strukturel mulighed for, at holddannelse kan lade sig gøre på tværs af både klassetrin og klasser. Derudover kan skolens ledelse vælge at lægge blandt andet faglig fordybelse og understøttende undervisning ind i den fagopdelte undervisning, hvis samlede timetal således øges, for at give mulighed for holddannelse og en variation af den fagopdelte undervisning. De adspurgte lærere og skoleledere giver også eksempler på, hvordan skemaer kan gælde i kortere og længere perioder, der understøtter holddannelse. Det kan fx være skemalagte temadage eller faglige forløb, som ligger i en afgrænset periode eller med et fast interval hele året igennem, hvilket giver lærerne mulighed for at planlægge undervisning og inddeling i hold i et mere langsigtet perspektiv.

**Skolens fysiske rammer:** De adspurgte lærere angiver, at de fysiske rammer også kan have en betydning for, om det er muligt at danne hold. Det har stor betydning, om der kan stilles undervisningslokaler til rådighed, eller om lærerne må gøre brug af fx fællesområder på skolen, når de skal arbejde med hold. Hvis to danskklasser deles i tre eller fire hold, stiller det andre krav til de lokaler, der er til rådighed for undervisningen, end hvis én klasse undervises i ét klasselokale.

Samlet set beskriver skoleledere og lærere, at lærerne i praksis organiserer holddannelse, men det understreges samtidig, at det er vigtigt, at skoleledelsen prioriterer og støtter op om holddannelse. Ledelsen understøtter lærernes brug af holddannelse både på de skoler, der har eksplicite retningslinjer, og på de skoler, som ikke har – både ved at give lærerne frihed til at planlægge og organisere hold, når det giver mening, og eksplicit ved at prioritere ressourcer og skemalægning, så lærerne får mulighed for at arbejde med holddannelse.

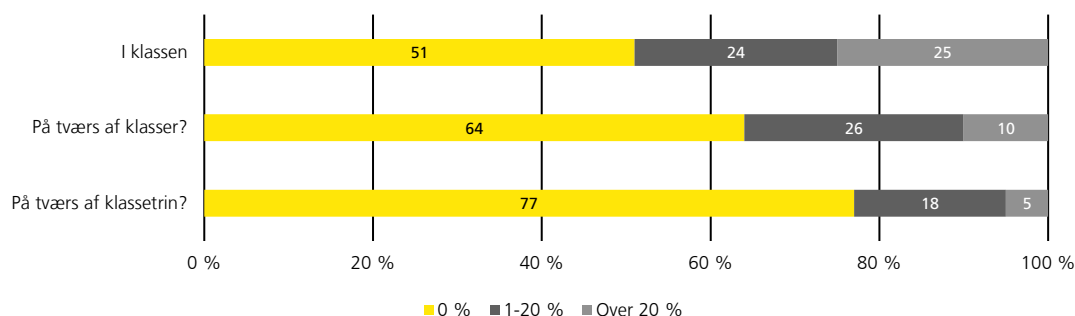
# 5 Organiseringer af holddannelse

I dette kapitel belyser vi de forskellige former for organisering af holddannelse, som lærerne i undersøgelsen arbejder med. På baggrund af det kvantitative materiale tegner vi et billede af, i hvilket omfang lærerne arbejder med hold i klassen, på tværs af klasser og på tværs af trin. Det viser, at holddannelse i klassen er den mest udbredte organiseringsform, mens holddannelse på tværs af trin er mindst udbredt. Det kvalitative materiale giver indblik i, hvordan skolerne konkret arbejder med og organiserer holddannelse. Det er samtidig med til at nuancere og eksemplificere de tre organiseringsformer, der optræder i spørgeskemaet.

## 5.1 Udbredelsen af forskellige organiseringsformer

I den kvantitative følgeforskning er de deltagende skoler blandt andet blevet bedt om at forholde sig til, i hvor stor en del af den samlede undervisningstid eleverne har været inddelt i hold i dette skoleår. Som det illustreres i figur 6, der er baseret på følgeforskningens spørgeskema til lærere, er holddannelse inden for klassen mere hyppig end holddannelse på tværs af klasser og klasse-trin.

**Figur 6**  
**Hvor stor en del af tiden eleverne er inddelt i hold i klassen, på tværs af klasser og på tværs af klassetrin**



*Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling med henblik på at følge folkeskolereformen: Lærere og pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016. Beregninger foretaget af EVA.*

*Note: Spørgsmålet, som figuren er baseret på, lyder: "Hvor stor en andel af den samlede undervisningstid i det pågældende fag i dette skoleår har eleverne været inddelt i hold?" (n = 2.262).*

*Note: I figuren er lærere, der har svaret "Nej" på spørgsmålet "Har eleverne i klassen i løbet af dette skoleår været undervist i hold?", inkluderet i kategorien "0 %".*

*Note: Figuren viser kun fordelingen for indsamlingsåret 2016.*

Figur 6 viser, at i alt 49 % af lærerne i større eller mindre omfang arbejder med hold i klassen, mens 36 % arbejder med hold på tværs af klasser og 23% med hold på tværs af trin. Derudover ses det, at der i alle tre tilfælde er en stor andel, der kun i et lille omfang, nemlig 1-20 % af den samlede undervisningstid, gør brug af holddannelse. Herunder fremgår det, at hold i klassen er den organiseringsform, som flest lærere bruger i en større andel af undervisningstiden; 25 % af lærerne svarer, at de bruger holddannelse i klassen mere end 20 % af tiden.

Ud fra det kvalitative materiale kan en forklaring være, at holddannelse i klassen ikke nødvendigvis kræver de samme forudsætninger (parallellagte skemaer og ekstra lærerressourcer), som de andre organiseringsformer gør. Det kan derfor være en organiseringsform, der er mere fleksibel og mindre ressourcekrævende (men den er det ikke nødvendigvis, da holddannelse i klassen også kan ske i et samarbejde mellem flere undervisere). Hvad angår hold på tværs af trin, kan den lille



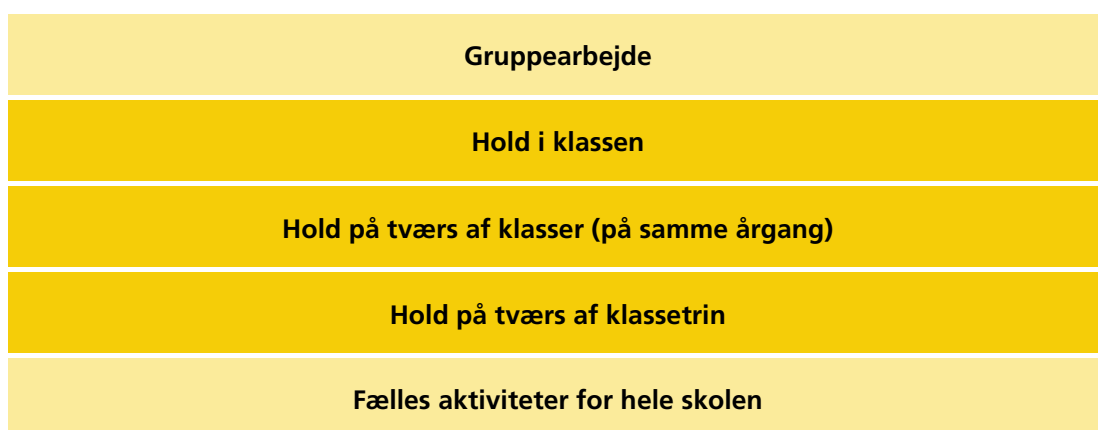
andel af undervisningstiden, som afses til denne organiseringsform, skyldes, at forløb på tværs af trin i nogle tilfælde er meget begrænsede forløb som fx en temauge for hele skolen.

I spørgeskemaet er der også et enkelt spørgsmål til pædagogerne om, i hvor høj grad de bidrager til deling af klassen i ét eller flere mindre hold i undervisningen. 54 % af de adspurgte pædagoger svarer i 2016, at de bidrager i høj grad eller meget høj grad. Kun 18 % svarer, at de i ringe grad, meget ringe grad eller slet ikke bidrager til holddannelse i klassen. Arbejdet med holddannelse synes således at spille en væsentlig rolle i pædagogernes arbejde i skolerne. I det kvalitative materiale spiller pædagogerne imidlertid en ret lille rolle, og det er derfor et interessant opmærksomhedspunkt at bringe med til undersøgelsens anden del.

## 5.2 Organiseringsformerne

Organisering af arbejdet med hold bliver i folkeskoleloven præciseret som noget, der omhandler hold inden for den enkelte klasse, på tværs af klasser eller på tværs af klassetrin (folkeskolelovens § 25.a). Det er de samme tre organiseringsformer, der går igen i følgeforskningsprogrammet, og som udgør den grundlæggende kategorisering i denne rapport. I dette afsnit vil vi på baggrund af det kvalitative materiale konkretisere og nuancere de tre organiseringsformer. Som det fremgår af kapitel 3, peger det kvalitative materiale på, at holddannelse som begreb ikke er klart afgrænset på skolerne. Holddannelse i klassen kan i praksis minde om gruppearbejde, mens hold på tværs af klassetrin kan være fælles aktiviteter for hele skolen. Figur 7 viser de tre organiseringsformer og de to undervisningsformer, der relaterer sig til dem.

**Figur 7**  
**Organiseringer af hold**



### Hold i klassen

Denne organisering af hold kan ske i samarbejde mellem flere lærere eller mellem en lærer og en pædagog eller en ressourceperson, hvor eleverne deles i mindre hold, eller hvor den ene medarbejder underviser en mindre gruppe, mens den anden medarbejder varetager undervisningen af resten af klassen. Vi ser også eksempler på holddannelse i klassen med én lærer alene, hvor eleverne inddeles i mindre hold, og læreren deler sin tid imellem holdene.

#### *Flere professionelle arbejder sammen*

Et eksempel på holddannelse i en klasse med flere lærere ser vi på en skole, hvor en dansklærer i samarbejde med en anden lærer planlægger og gennemfører et forløb om grammatik i faget dansk. Holddannelsen er mulig, fordi dansklæreren kan booke en ekstra lærer som holdlærer i et vist antal timer. I det konkrete tilfælde inddeles eleverne på baggrund af resultater fra en diagnostisk staveprøve. Klassen deles i fire hold med tre-syv elever på hvert hold, og de to lærere underviser hver sit hold i grammatik på et niveau, som passer til det faglige niveau på det pågældende hold. De resterende to hold, som ikke har undervisning, arbejder selv med en skriftlig opgave eller en læseopgave i klasseværelset. De fire hold roterer i løbet af en time, således at alle fire hold får undervisning. Forløbet foregår over nogle måneder og bliver afsluttet med en ny staveprøve.

Denne form for holddannelse betegnes i litteraturen som *stationsundervisning* og giver mulighed for at variere undervisningen og arbejde med forskellige tilgange til det faglige stof. I dette tilfælde arbejder de to undervisere sammen om at planlægge og gennemføre undervisningen.

Vi ser i datamaterialet flere eksempler på samarbejder om undervisning, hvor de fagprofessionelle i større eller mindre grad arbejder sammen eller deler arbejdet imellem sig. Forskning på området viser, at det tætte samarbejde om undervisning, hvor flere kompetencer bringes i spil samtidig, hvilket også kendetegner co-teaching, har en gavnlig effekt på elevernes læring (Hedegaard m.fl. 2014:6). Samtidig påpeges det i forskningskortlægningen, at kvaliteten af samarbejdet har afgørende betydning for interventionens effekt.

#### *En lærer om flere hold*

Der er også eksempler på holddannelse i en klasse med én lærer. Det ser vi fx på en skole, hvor matematiklæreren ofte begynder undervisningstimerne med en fælles gennemgang og en dialog med hele klassen, hvorefter eleverne går ud i mindre hold på tre-fire elever og arbejder med opgaver. Han lader ofte eleverne selv vælge grupper, men sætter også ofte fagligt stærke og fagligt svage elever sammen, så nogle fungerer som hjælpelærere for andre. Som nævnt indledningsvist minder dette om det, man normalt betegner som gruppearbejde, og det synes derfor analytisk uklart, om det reelt kan betegnes som holddannelse.

#### **Holddannelse på tværs af klasser**

En anden udbredt måde at organisere holddannelse på er at danne hold på tværs af klasser på samme årgang. I vores materiale optræder denne organisering udelukkende som samarbejde mellem flere lærere eller andre fagprofessionelle, men ikke som et arbejde, som en underviser udfører alene. I en nylig rapport fra KORA er der eksempler, hvor alle elever på en årgang undervises samlet af en lærer, fx i forelæsningslignende timer (Flarup og Ejersbo 2016:28).

I denne undersøgelses materiale varierer arbejdet med hold på tværs af klasser med hensyn til både omfang og varighed. Der kan være tale om korte og afgrænsede forløb, hvor klasserne arbejder sammen i et fag. Det er som regel kun muligt, når klasserne har parallellagte timer i faget. Der er også skoler, som benytter sig af parallellagte timer til længere forløb, hvor de har et fast bånd i skemaet eller faste fagdage, hvor de arbejder på tværs af årgangen i hele skoleåret. Endelig er der skoler, hvor hele organiseringen er bygget op om fleksible skemaer, der giver klasserne mulighed for omfattende samarbejde.

#### *Afgrænsede forløb*

Et eksempel på et afgrænset forløb ser vi på en skole, hvor der på 7. årgang er parallellagte timer, således at lærerne på tværs af klasserne har mulighed for at arbejde med hold i matematikundervisningen. Det er lærerne i teamet, der vurderer, hvornår det er meningsfuldt i forbindelse med et konkret fagligt emne at arbejde med hold. En lærer fra skolen fortæller om et forløb om brøkgregning, hvor eleverne blev inddelt i tre hold på tværs af årgangen på baggrund af deres faglige niveau. Hver lærer var ansvarlig for et hold og tilpassede det fælles materiale til niveauet på sit hold. Læreren beskriver, hvordan niveaudelingen gav mulighed for at arbejde mere praktisk med gruppen på det fagligt laveste niveau.

#### *Bånd og skemalagte fagdage*

På en anden skole har dansklærerne på 7. årgang bedt om at få skemalagt dansktimerne parallelt. Lærerne for de to klasser mødes fast en gang om ugen i en time og planlægger undervisningen for den kommende uge. Årgangen har fået en ekstra ressourceperson tilknyttet, fordi der er flere elever med faglige vanskeligheder. Det giver bedre mulighed for at bruge holddannelse. Teamet arbejder med hold ud fra fagligt niveau, men sociale kompetencer spiller også en væsentlig rolle i forbindelse med inddelingen af eleverne. Organiseringen med hold gælder hele skoleåret.

På en anden skole har man et fastlagt bånd i udskolingen fra kl. 7.55 til kl. 8.25, og det giver mulighed for turboforløb eller lektiehjælp i specifikke fag. Det giver også mulighed for særlige indsatser, hvor en læsevejleder kan samle elever med særlige læseudfordringer.

### *Årgangsorganiseret skole*

Et eksempel på en mere omfattende organisering ser vi på en skole, hvor lærerne er organiseret i årgangsteams og kun underviser én årgang. Det giver mulighed for at skabe fleksible grupperinger af eleverne og betyder samtidig, at lærerne kender alle årgangens elever. En lærer fra skolen forklarer, at årgangens seks lærere har samarbejdet i en periode på seks måneder om et tværfagligt forløb med fire hold på tværs af årgangens tre klasser. Eleverne blev inddelt efter fagligt niveau og under hensyntagen til deres særlige behov. Det resulterede i to større hold for de fagligt stærke elever og to mindre hold for de fagligt svage elever, hvoraf nogle også havde koncentrationsproblemer. På de to store hold arbejdede to naturfaglige lærere sammen om at planlægge og gennemføre et forløb, mens to humanistiske lærere arbejdede sammen om et andet forløb. Efter cirka tre uger byttede lærerne hold, og eleverne blev derfor ikke undervist i samme fag samtidig. De to mindre hold blev undervist af én lærer hver, men i samme lokale, så lærerne kunne arbejde sammen om klasseledelse og om at skabe ro på holdene.

### **Holddannelse på tværs af trin**

Den mindst udbredte organiseringsform er hold på tværs af trin. I det kvalitative materiale ser vi kun eksempler på, at skolerne parallellægger fagtimer på tværs af trin, når skolerne er så små, at der kun er ét spor. På de resterende skoler arbejder man ikke med holddannelse på tværs af trin i fagtimerne. Til gengæld er der eksempler på, at klasser arbejder sammen på tværs af trin i forbindelse med kortere forløb, der har til formål at skabe tryghed blandt eleverne eller sammenhold på hele skolen. Der er også eksempler på, at der i forbindelse med temauger og aktiviteter for hele skolen arbejdes på tværs af trin. I det sidste tilfælde er der igen en uklar grænse mellem holddannelse og fælles aktiviteter, der af flere skoler ikke betegnes som holddannelse.

### *Fagtimer på tværs af trin*

Et eksempel på samarbejde på tværs af klassetrin ser vi på en skole, hvor dansklærerne på 5.-9. klassetrin har et parallellagt bånd med danskundervisning. I det to moduler lange bånd er eleverne inddelt i fem hold på grundlag af deres faglige niveau. Alle elever arbejder med det samme undervisningsmateriale (som dækker alle klassetrin), og lærerne varetager undervisningen på det hold, der svarer til det trin, de normalt underviser. Lærerne har hver især ansvar for at placere eleverne fra deres egen klasse på et hold, som altså består af elever fra forskellige klassetrin. Det betyder, at en elev i 6. klasse, som normalvis arbejder med undervisningsmateriale udarbejdet til 6. klasse, men som har et højt fagligt niveau, kan arbejde med materiale udarbejdet til 7. klasse sammen med andre på samme faglige niveau. Eleverne bliver løbende flyttet op, efterhånden som de bliver dygtigere. Lærerne forbereder sig hver for sig til at varetage undervisningen på deres vante klassetrin.

### *Afgrænsede forløb med ikke-fagligt fokus*

Nogle skoler arbejder på tværs af trin for at skabe mere tryghed og sammenhold på skolen. Et eksempel ser vi på en skole, der er fordelt på to matrikler på hver sin side af vejen. Her har man et kort forløb på tværs af 1., 4. og 7. klasse, og formålet er at styrke elevernes trivsel, ved at de lærer hinanden bedre at kende, og at skabe større tryghed på tværs af klasserne og i forbindelse med skiftet mellem matrikler.

### *Fordybelsesuger*

På flere skoler arbejder man med aktiviteter på tværs af flere eller alle klassetrin i korte perioder, ofte en uge. Det kan være en projektuge, hvor eleverne arbejder sammen om en opgave, eller en temauge, hvor eleverne fordyber sig i særlige emner. Et eksempel er en skole, hvor man har såkaldte tværsuger for alle skolens elever. Indsatsen handler i høj grad om at styrke trivslen på skolen og samarbejdet blandt såvel det undervisende personale som eleverne. Skolen er en profilskole, og i tværsugen er der fokus på skolens indsatsområder, som handler om udeliv, sundhed og fællesskab.

Det samlede billede af skolernes organisering af arbejdet med hold spænder bredt og varierer meget. Organiseringen af hold omfatter alt lige fra korte forløb planlagt af en enkelt lærer til den grundlæggende struktur for skolen som helhed. Omfanget af arbejdet med hold varierer med hensyn til både antallet af timer og ikke mindst varighed. Den tidligere påpegede uklarhed om forståelsen af holddannelse optræder også i dette kapitel. Af det kvantitative materiale fremgår

det, at hold i den enkelte klasse er den mest udbredte organiseringsform, mens det kvalitative materiale giver meget få eksempler på holddannelse, hvor en lærer arbejder alene med hold i klassen. Eksemplerne minder meget om gruppearbejde, hvilket giver anledning til at overveje, hvad følgeforskningen præcist viser, især hvad angår hyppigheden af arbejdet med hold i klassen.

### **Tilknytning til stamklassen**

De nye regler om holddannelse åbner mulighed for at eleverne i mindre grad undervises i stamklassen. Før skulle eleverne "i den overvejende del af undervisningstiden" undervises i deres stamklasse, hvorimod eleverne i 4.-10. klasse efter regelændringen "i et væsentligt omfang" skal undervises med udgangspunkt i deres stamklasse. I lovbemærkningerne er der særlig opmærksomhed over for, hvilken betydning regelændringerne har for elevernes tilknytning til stamklassen.

EVA's undersøgelse *Linjer og hold i udskolingen* viser, at et omfattende arbejde med holddannelse på skolerne på flere måder kan have betydning for både læringsmiljøet og elevernes tilknytning til stamklassen (EVA 2016). På den ene side viser undersøgelsen, at arbejdet med holddannelse kan imødekomme elevernes interesser og give dem indflydelse på skoledagen, give eleverne udfordringer, der svarer til deres forudsætninger, og skabe nye relationer mellem eleverne. På den anden side peger undersøgelsen på udfordringer ved at have arbejdet med holddannelse som bærende princip for undervisningen. Det handler om, at elevernes relationer kan blive udfordret af, at det gamle klassetilhørsforhold og den base, som en stamklasse udgør, forsvinder. Rapporten viser også, at afskaffelsen af klassestrukturen med de faste relationer mellem elever og lærere kan betyde, at det er vanskeligere for lærerne at sikre nærhed og en personlig relation til de mange elever på en årgang. Det er dog udfordringer, som især fremhæves af lærerne i undersøgelsen, og som ikke genfindes hos eleverne. Endelig kan det være svært for skiftende lærere at opnå det samme kendskab til elevernes faglige niveau og progression, som en fast tilknyttet lærer har mulighed for at opnå (EVA 2016). Undersøgelsen omhandler udelukkende udskolingen på skoler, som har et omfattende arbejde med holddannelse.

I nærværende undersøgelse ser vi på skoler med forskelligt omfang af holddannelse. Som det fremgår af kapitel 3, viser data fra følgeforskningen, at der ikke er sket en stigning i brugen af holddannelse, siden de nye regler trådte i kraft. Eleverne tilbringer med andre ord ikke mere tid væk fra stamklassen, end de gjorde før regelændringen.

Det kvalitative materiale viser dog, at der blandt skolerne er temmelig forskellige perspektiver på stamklassens betydning. På den ene side er der skoler, som strategisk arbejder på at opløse den klassiske forståelse af stamklassen. En leder på en af disse skoler omtaler skolens udvikling som et "paradigmeskift", som handler om en langt mere fleksibel tilgang til tænkningen om både klasser, fag og lærerressourcer. I hans optik er det væsentligt at have fokus på, hvilke fællesskaber børnene kan profitere af, og at dette ikke automatisk behøver at være stamklassen. Erfaringen herfra er, at børnene som udgangspunkt er meget omstillingsparate, når det gælder de forskellige holddannelser, mens det snarere er medarbejderne, som ser udfordringer forbundet med, at en stor del af undervisningen sker uden for stamklassen. I den sammenhæng bliver lovændringerne vitale for at muliggøre den øgede fleksibilitet.

På den anden side er der skoler, som af forskellige grunde tillægger stamklassen en stor værdi. Lærerne på tværs af skolerne fremhæver blandt andet, at stamklassen kan være et godt socialt samlingspunkt og give en god kontinuitet for eleverne. Stamklassen kan i den sammenhæng opleves mere tryk, og en lærer i undersøgelsen forklarer, "at når eleverne har været på de der hold, så savner de at komme tilbage til deres stamklasse. Derfor kan vi ikke bare lade dem skifte fra hold til hold. Så bliver de ligesom rodløse. De har brug for også at komme hjem." Andre lærere lægger vægt på det inkluderende perspektiv, der ligger i, at alle eleverne som udgangspunkt undervises i faste klasser med jævnaldrende elever.

# 6 Rationaler for holddannelse

I dette kapitel ser vi på lærernes begrundelser og rationaler i forbindelse med brug af holddannelse. Kapitlet bygger både på de kvantitative besvarelser om lærernes arbejde med inddeling af eleverne i hold og på det kvalitative materiale i form af lærernes egne overvejelser og eksempler på holddannelse på de udvalgte skoler. Kapitlet viser overordnet set, at elevernes faglige niveau meget ofte er en del af begrundelsen for at inddele eleverne i hold. Det er dog også tydeligt, at det sjældent er en begrundelse, der står alene.

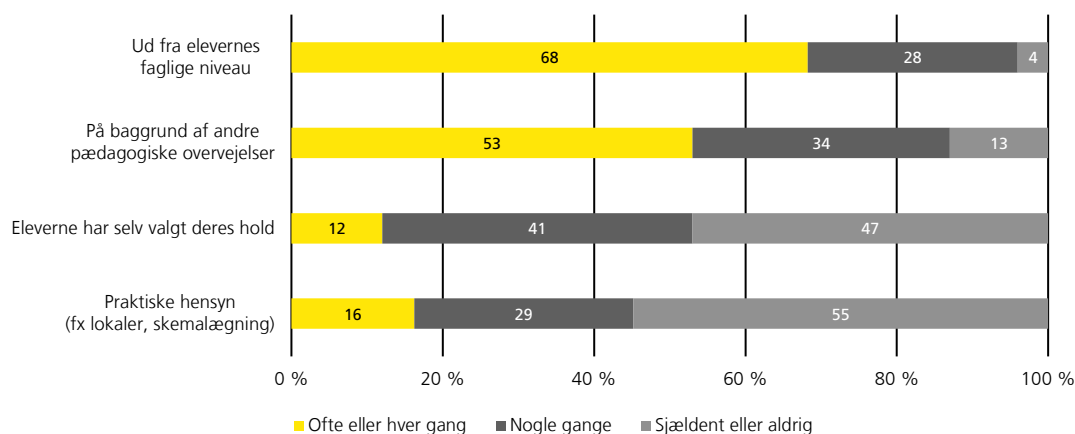
I forlængelse af de politiske intentioner med og rationaler for arbejdet med holddannelse undersøger vi i de følgende afsnit, hvilke rationaler der gør sig gældende i forbindelse med holddannelse på skolerne. Herunder sætter vi fokus på, hvilken rolle elevernes faglige niveau, som betragtes som grundlaget for en niveaudelt skole, spiller i forbindelse med holddannelse. I det første afsnit redegør vi for, hvilke begrundelser der angives oftest at have betydning for dannelse af hold, med afsæt i de kvantitative data fra følgeforskningen, mens vi i de efterfølgende afsnit uddyber dette med afsæt i de kvalitative data.

## 6.1 Begrundelser for holddannelse i følgeforskningen

Det kvantitative datamateriale viser, at elevernes faglige niveau er den faktor, som oftest er udslagsgivende for, at lærerne vælger at inddele eleverne i hold. Af figur 8 fremgår det, at 68 % svarer, at fagligt niveau ofte eller hver gang har været udslagsgivende. Kun 4 % svarer, at fagligt niveau aldrig eller sjældent har været udslagsgivende. Der er imidlertid ikke noget nyt i, at elevernes faglige niveau er afgørende for inddelingen af eleverne i hold. Ser vi på tallene fra 2014 og 2015, er der ikke sket nogen signifikant udvikling i antallet af lærere, som svarer, at elevernes faglige niveau har været udslagsgivende for inddeling af eleverne i hold.

Figur 8 viser også, at andre pædagogiske overvejelser spiller en afgørende rolle, idet 53 % svarer, at de ofte eller hver gang har været udslagsgivende. Elevernes egne valg har ofte eller hver gang været udslagsgivende for 12 % af lærerne. 16 % svarer, at praktiske hensyn som fx lokaler og skemalægning ofte eller hver gang er udslagsgivende, mens 55 % modsat svarer, at det sjældent eller aldrig er udslagsgivende. Det skal dog bemærkes, at det kun er lærere, som har svaret ja til, at de har arbejdet med hold, som har fået spørgsmålet, og svarene viser derfor, hvilken rolle de praktiske hensyn spiller med hensyn til, *hvordan* eleverne inddeles i hold, og ikke, *om* eleverne inddeles i hold. I det kvalitative materiale optræder især skemalægningen som et vilkår for at arbejde med hold – især når lærerne arbejder sammen om hold i klassen, på tværs af klasser og på tværs af trin.

**Figur 8**  
Principper, som er udslagsgivende for beslutning om inddeling af elever i hold



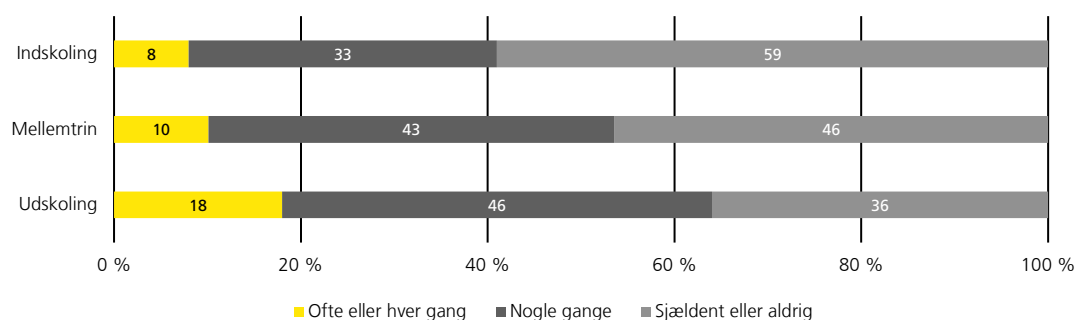
Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling med henblik på at følge folkeskolereformen: Lærere og pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016. Beregninger foretaget af EVA.

Note: Spørgsmålet, som figuren er baseret på, lyder: "Hvor ofte har følgende principper været udslagsgivende for inddelingen af eleverne i klassen i forskellige hold?" (n = 1.167).

Note: Figuren viser kun fordelingen for indsamlingsåret 2016.

Når vi ser, hvordan besvarelserne fordeler sig på trin, er der ikke de store forskelle mellem trinene (figur 9). Både fagligt niveau og andre pædagogiske overvejelser er lige hyppige på tværs af trin. Kun med hensyn til hyppigheden af elevernes eget valg af hold er der forskel mellem trinene. I udskolingen er der flere lærere, som lader eleverne selv vælge hold. 18 % i udskolingen svarer, at eleverne ofte eller hver gang selv vælger hold, mens kun 8 % i indskolingen og 10 % på mellemtrinnet svarer dette. I indskolingen svarer 59 % af lærerne, at de sjældent eller aldrig lader eleverne selv vælge hold. Det tilsvarende tal for mellemtrinnet er 46 %, og for udskolingen er det 36 %.

**Figur 9**  
Elevernes eget valg af hold fordelt på trin



Kilde: Undervisningsministeriets dataindsamling med henblik på at følge folkeskolereformen: Lærere og pædagogisk personale, tredje dataindsamling, 2016. Beregninger foretaget af EVA.

Note: Spørgsmålet, som figuren er baseret på, lyder: "Hvor ofte har følgende principper været udslagsgivende for inddelingen af eleverne i klassen i forskellige hold?" Her er svarene i forbindelse med valgmuligheden "Eleverne har selv valgt hold" vist fordelt på trin (n = 1.132).

Note: Figuren viser kun fordelingen for indsamlingsåret 2016.

Note: En  $\chi^2$ -test viser, at der er signifikant forskel på fordelingen af besvarelser mellem de tre trin ( $p < 0,001$ ).

Omfanget af elevernes eget valg af hold vokser således hele vejen fra indskoling over mellemtrin til udskoling. En naturlig forklaring på denne overordnede tendens kan være den udvidede brug af selvvalgte linjer og hold i udskolingen. Som EVA's undersøgelse *Linjer og hold i udskolingen* fra 2016 viser, bruges linjer og hold blandt andet netop her til at imødekomme elevernes interesser og give dem indflydelse på skoledagen (EVA 2016).

I fagene dansk og matematik tegner der sig det samme billede af, hvor ofte elevernes faglige niveau og praktiske hensyn er udslagsgivende for lærernes beslutning om inddeling i hold. Der er til gengæld en tendens til, at flere dansk-lærere (57 %) end matematiklærere (48 %) svarer, at andre

pædagogiske hensyn ofte eller hver gang er udslagsgivende. Omvendt er der en tendens til, at flere matematiklærere (15 %) end dansklærere (11 %) ofte eller hver gang lader eleverne selv vælge hold.

## 6.2 Rationaler for og erfaringer med holddannelse

Det kvalitative materiale giver anledning til at nuancere billedet af de begrundelser og rationaler for holddannelse, som kortlægges i den kvantitative del af undersøgelsen. Det giver anledning til nedenstående kategorisering af rationaler i forbindelse med brug af holddannelse (se figur 10).

Vi skelner overordnet mellem fagligt niveau og andre pædagogiske og didaktiske hensyn. Vi bevarer dermed de to første kategorier i det kvantitative materiale, men udvider kategorien "Andre pædagogiske begrundelser" til også at omfatte begrundelser angående samarbejdet om undervisningen. At lade eleverne selv vælge hold betragter vi som et pædagogisk begrundet valg, fordi vi ser, at det ofte knytter sig til spørgsmål om elevernes interesser og motivation. De praktiske hensyn betragter vi som rammebetingelser på et andet niveau. Det gør vi, fordi de i det kvalitative materiale fremhæves som afgørende for, om der arbejdes med holddannelse, og hvordan man arbejder sammen. Disse hensyn samler vi derfor under overskriften Organisatoriske rammer (se kapitel 4).

I de følgende tre afsnit uddyber vi temaerne under overskrifterne Fagligt niveau, Pædagogiske og didaktiske hensyn samt Organisatoriske rammer.

**Figur 10**  
**Rationaler i forbindelse med brug af holddannelse**



### Fagligt niveau

Enhedsskolen bliver historisk set ofte opfattet som en kontrast til den niveaudelte skole, og der er en tydelig politisk opmærksomhed med hensyn til, at holddannelse ikke skal lede til permanent niveaudeling. Når vi genfinder netop fagligt niveau som en central begrundelse for holddannelse i det kvantitative materiale, kan det således være nærliggende at forstå dette som en bestræbelse på at skabe homogene elevgrupper, hvor elever på samme faglige niveau undervises samtidig.

Det kvalitative materiale giver dog anledning til at nuancere denne antagelse. Undersøgelsen giver således en række eksempler på, at fagligt niveau også kan danne grundlag for at sammensætte elever med forskelligt fagligt niveau og forskellige kompetencer. Det ser vi fx, når lærerne arbejder med elev-til-elev-læring, eller når de bruger cooperative learning som afsæt for at sammensætte eleverne. I det perspektiv er det forskellighederne, som muliggør nye former for læring. Lærerne beskriver dog, at det er mere udbredt at arbejde med homogene elevgrupper end heterogene elevgrupper. I det følgende ser vi nærmere på lærernes erfaringer med og overvejelser om at arbejde med hhv. fagligt homogene og fagligt heterogene elevgrupper.

### *Fagligt homogene elevgrupper*

Når eleverne sammensættes i homogene grupper, er det faglige spænd mindre, og det betyder, at arbejdet med at planlægge og gennemføre undervisningen er mindre komplekst end med en heterogen elevgruppe. En lærer forklarer, at "det er nemmere at planlægge en undervisning, hvor jeg ikke skal lægge så meget differentiering i det". I det perspektiv bliver holddannelsen et spørgsmål om elevdifferentiering. I andre tilfælde taler lærerne dog om, at de fagligt homogene grupper giver bedre mulighed for undervisningsdifferentiering. En lærer mener, at det er vanskeligt at arbejde med ét fælles læringsmål for en klasse på 26 elever. Men når eleverne deles i fagligt homogene grupper, "bliver det nemmere at tilgodese de forskellige læringsmål og opretholde et fokus på den enkelte elev. Holddannelse gør, at undervisningen bedre tilpasses eleverne i hver gruppe," forklarer han. De fagligt homogene grupper kan altså være afsæt for såvel en elevdifferentiering som en undervisningsdifferentiering, alt efter hvordan planlægning og gennemførelse af undervisningen gribes an.

Lærerne oplever også, at der er mere tid til eleverne, når de inddeles i mindre og fagligt homogene grupper. Det skyldes blandt andet, at der bruges mindre tid på individuelle opfølgninger i forbindelse med undervisningen. En lærer uddyber:

*Når jeg strammer skruen, strammer jeg den for hele holdet, og jeg skal ikke rundt og stramme på ti forskellige skruer. Når klassen er samlet, kan man starte med at give en fælles introduktion og så gå rundt og sige til den enkelte: "Du skal lave dét i stedet, og du skal måske ikke lave så meget af det." Med niveaudeling er undervisningen mere flydende, og man kan nøjes med at sige det hele én gang. (Lærer)*

I eksemplerne ovenfor har lærerne ansvar for ét hold. Arbejdet med fagligt homogene elevgrupper bruges imidlertid også i situationer, hvor der ikke er en lærer til hvert hold. På en skole arbejder to dansk lærere sammen om to klasser, der deles i tre-fire hold. De stærkeste er selvkørende efter en kort introduktion, og lærerne kan derfor bruge tid på de svageste elever. Det giver lærerne mulighed for at løfte de fagligt svage, men det giver ikke mere tid til alle elever. I det tilfælde bidrager holddannelse altså primært til at styrke de svage elevers læring. I andre situationer er en lærer alene med klassen og deler den i fx tre hold, som på skift har lærerens opmærksomhed.

Lærerne vurderer, at arbejdet med fagligt homogene elevgrupper medfører fordele for eleverne. Et perspektiv er, at undervisningen i stamklassen ofte rammer den brede midtergruppe, mens niveaudelte hold gør det muligt at løfte både de fagligt stærke og de fagligt svage elever. En lærer forklarer, at det er "nemmere at møde den enkelte elev der, hvor han eller hun er". Det betyder også, at eleverne bliver mere motiverede, oplever mindre spildtid og er mere engagerede. Når fagligt svage elever er sammen, kan det ifølge læreren også medføre en øget tryk ved og motivation for at deltage "i stedet for ikke at turde spørge, fordi man godt kan høre, at man måske er en af de eneste, der ikke har forstået det". Lærerne oplever, at både svage og stærke elever lettere får succesoplevelser og oplever faglig fordybelse, når de er niveaudelt. En lærer siger om de stærke elever:

*De havde en helt vildt god oplevelse med at sidde mere selvstændigt, og de fandt ud af nogle ting, som de måske normalt ikke bruger tid på at diskutere, for de er jo hurtigt igennem det rent formelle. (Lærer)*

Det giver med andre ord nye muligheder for alle eleverne, når de i kortere perioder arbejder sammen med andre elever på deres eget niveau.

Lærerne arbejder med en kombination af testresultater og generelle erfaringer, når de inddeler eleverne efter fagligt niveau. Meget ofte bliver der også taget hensyn til sociale relationer, fx når undervisningsforstyrrende elevgrupper brydes op, eller når fagligt svage elever bringes i situationer, hvor de kan bruge deres sociale kompetencer.



### *Fagligt heterogene elevgrupper*

Arbejdet med fagligt heterogene grupper handler om at sætte eleverne sammen, så de kan lære af hinanden. Det kan fx være med henblik på at aktivere alle eleverne. På en skole arbejder man med elevteams som en grundlæggende struktur. En lærer fra skolen forklarer:

*De er delt op, så der er en motivator, der har fagligt overskud til at motivere de andre: en, der er motiveret, og en, der ikke er motiveret. (Lærer)*

Læreren betegner grupperne som en form for holddannelse, der danner et fundament for, at eleverne samarbejder i skolen. På en anden skole har de heterogene grupper til formål at skabe elev-til-elev-læring i afgrænsede perioder, og en lærer fortæller, at han lader nogle elever agere hjælpelærere, og begrundet valget:

*Det kan give en dygtig elev en udfordring at skulle forklare en mindre dygtig elev, hvad problemstillingen går ud på. Det gør jeg meget, for det aktiverer dem rigtig meget, og de synes, det er fantastisk. (Lærer)*

På en anden skole arbejder man med hold på tværs af alle klassetrin, når man har temaugle fire-seks gange om året. Her er de heterogene grupper med til at give eleverne mere ansvar i deres relation til hinanden og øge elevernes trivsel. De fagligt heterogene grupper handler i høj grad om samarbejde, og det er derfor en holddannelsesform, hvor overvejelser om elevernes sociale relationer spiller en væsentlig rolle.

### **Pædagogiske og didaktiske hensyn**

De pædagogiske og didaktiske rationaler omfatter en bred vifte af overvejelser. Helt overordnet knytter de sig til en målsætning om at styrke elevernes trivsel og læring. I praksis vil de ofte optræde i samspil med rationaler vedrørende elevernes faglige niveau. I denne rapport foretager vi et analytisk snit for at opnå et overblik over de forskellige rationaler, som er i spil (samtidig).

### *Læringsformer*

Når lærerne arbejder med hold, giver det mulighed for at variere undervisningen, så den tilbyder eleverne forskellige måder at lære på. På en skole arbejder lærerne på tværs af en årgang med roterende hold, så eleverne møder en ny lærer, nye opgaver og nye metoder, når de skifter hold. Hensynet til elevernes læringsformer kan også handle om, at eleverne i en klasse lærer bedst på forskellige måder. En lærer forklarer, at nogle af pigerne i hendes klasse er "meget stille og godt kan lide at sidde i et stille rum og høre lidt musik og læse og lave deres ting". Drengene derimod har andre behov, som også kan handle om deres faglige niveau og behov for hjælp. Hun deler derfor nogle gange klassen for at imødekomme elevernes forskellige præferencer. Ifølge læreren sker inddelingen på baggrund af køn, men hun taler samtidig om, at inddelingen også har at gøre med læringsformer.

### *Elevrelationer og klassekultur*

Lærerne tager ofte også hensyn til elevernes sociale relationer. Det kan handle om, at eleverne sættes sammen i grupper, som arbejder godt sammen. En lærer forklarer, at han tager hensyn til, hvor rummelige eleverne er, fordi det er afgørende, at de har en god relation, hvis der skal være elev-til-elev-læring.

Når lærerne vurderer, hvordan de skal tage hensyn til elevrelationer, spiller synet på elevernes sociale kompetencer også ind. Lærerne taler om at kunne give elever med svage faglige kompetencer mulighed for positive oplevelser gennem relationen til andre, fordi de til gengæld har gode sociale kompetencer.

En anden begrundelse for at tage hensyn til elevernes relationer er, at de skal omgås andre elever, end de plejer, og "opleve andre måder at være skoleelev på", som en lærer forklarer det. Hun uddyber:

*Nogle klasser er præget af en lad kultur, og nogle klasser er præget af en præstationskultur, det er meget forskelligt. Men ved at holddanne på tværs af en årgang får de mulighed*

*for at få øjnene op for, at det at gå i skole faktisk kan være mange ting. Den variation og forskellighed, man har mulighed for at brede ud, synes jeg, er vigtig. (Lærer)*

Brud med vante relationer behøver ikke at ske på tværs af en årgang, men kan også handle om at bryde mindre grupperinger i klassen. Holddannelse kan dermed blive et spørgsmål om at begrænse undervisningsforstyrrende uro. På en skole, hvor man deler tre 6.-klasser i fire hold, samler man en gruppe urolige drenge med to lærere, som de har en god relation til, fordi det giver mulighed for hurtigt at slå ned, når der opstår uro. Andre steder inddeler de eleverne på tværs af deres vennegrupper, så urolige elever ikke er på samme hold.

#### *Tryghed og motivation*

At skabe tryghed for eleverne er også et af de rationaler, der er i spil, når lærerne arbejder med hold. Det kan fx være, når et følsomt emne som pubertet skal diskuteres, eller det kan handle om at skabe større kendskab og bedre sammenhold på tværs af klasser, på tværs af trin eller på tværs af matrikler. På en skole undersøgte man elevernes oplevelse af tryghed og fandt ud af, at mange elever på tværs af trin følte sig utrygge ved at være sammen med andre klasser. Det blev afsættet for et forløb med fokus på sociale relationer og tryghed. Især på store skoler kan der socialt set være langt fra indskoling til udskoling, men ved at gøre eleverne mere trygge ved hinanden skabes der en større sammenhængskraft på skolen.

Et aspekt ved at arbejde med fagligt homogene grupper er som nævnt, at eleverne er mere motiverede og holder sig mindre tilbage, når de arbejder sammen med elever på samme faglige niveau som dem selv. En anden måde at skabe ensartethed i grupperne på er at lade eleverne vælge efter interesse. På en skole fik elever på tværs af 7. og 8. klasse mulighed for selv at vælge mellem tre typer af opgaver om en film, som de alle sammen så. Nogle valgte en analyseopgave, andre en produktionsopgave, og andre igen valgte at arbejde med drama. Det gav eleverne mulighed for at arbejde på den måde, de helst ville.

#### *Andre didaktiske muligheder*

En begrundelse for at bruge holddannelse kan også være, at det giver nye didaktiske muligheder i undervisningen. Når lærerne ønsker at variere undervisningen, kan det fx være et greb at lade eleverne rotere mellem forskellige hold, så de dermed bliver undervist på forskellige måder. Når der er flere lærere involveret, kan lærerressourcer udnyttes bedre, og der er en anden mulighed for at bringe særlige lærerkompetencer i spil. Det handler om, at lærerne underviser på forskellige måder og har forskellige interesser. Holddannelse gør, at en lærer, der har en særlig interesse for drama, kan dyrke det på ét hold, mens en anden lærer arbejder med et andet tema med andre elever.

Lærernes samarbejde om undervisningen gør det desuden muligt for dem at indgå i tværfaglige samarbejder. På en skole har man indgået et samarbejde for en hel årgang, hvor eleverne roterer mellem et naturvidenskabeligt forløb, hvor fysik- og matematiklærerne arbejder sammen, og et humanistisk forløb, hvor dansklærerne arbejder sammen.

### **Organisatoriske rammer**

I det kvalitative materiale ser vi, at skema og ressourcer ofte er faktorer, som afgør, om det er muligt at arbejde med holddannelse. Skema og ressourcer kan også have betydning for, hvordan holdene bliver organiseret, hvis der fx kun er mulighed for at være i klassen og i åbne fælles lokaler og ikke aflukkede lokaler. Et andet forhold, som kan have betydning, er lærernes relationer til hinanden. Fx har vi talt med en lærer, hvis team selv havde taget initiativ til at spørge ledelsen, om lærerne i teamet måtte arbejde sammen i hold. Også relationen til eleverne kan være med til at afgøre, om det betragtes som muligt at arbejde med hold. Lærerne fremhæver, at det er afgørende for deres arbejde, at de i forvejen kender elever fra andre klasser, som er med på deres hold. En lærer forklarer:

*Det kræver i hvert fald en lærer, som kender eleverne. Det er svært at gå ind og undervise, hvis det er elever fra tre forskellige klasser. Der tror jeg, det er vigtigt, at man har et kendskab til eleverne. (Lærer)*

Et andet forhold, som lærerne fremhæver, er, at eleverne ofte er trætte sidst på dagen. For nogle lærere betyder det, at holddannelse skal ske først på dagen, hvor eleverne er friske. Andre lærere ser arbejdet med hold som en mulighed for at gøre undervisningen sidst på dagen mere varieret. En lærer uddyber:

*Vi tilrettelægger vores undervisning sådan, at vi prøver at lave noget kreativt, sjovt og spændende, samtidig med at det er fagligt, i de senere timer på dagen. Og der er det mere struktureret og fagligt først på dagen. (Lærer)*

Rammerne for arbejdet med hold gælder altså både fysiske rammer, skoledagens udformning, relationer til elever og relationer blandt det undervisende personale (se kapitel 4). Disse omstændigheder kan have afgørende betydning for, om en skole arbejder med holddannelse, og hvordan dette arbejde organiseres og gennemføres.

### **Rationalerne for holddannelse er sammensatte**

Den ovenstående beskrivelse af rationaler er udtryk for analytiske snit, der adskiller overvejelser, som i praksis ofte eksisterer samtidig. Når lærerne inddeler eleverne efter fagligt niveau, tager de ofte også andre kompetencer og relationer i betragtning. I nogle tilfælde er der et tæt samspil mellem flere overordnede rationaler. Det gælder fx arbejdet med inklusion, hvor hensyn til både fagligt niveau, sociale kompetencer, didaktiske muligheder og lærerressourcer kan være i spil samtidig. Det ser vi fx på en skole, hvor lærerne deler en klasse i to hold: et lille hold på syv elever, som en lærer tager med sig ud af klasselokalet, mens resten af eleverne arbejder i klassen med en anden lærer. Det lille hold består af elever, som har brug for ekstra støtte, fordi de har et lavere fagligt niveau. Samtidig skal der tages et pædagogisk hensyn til læringsform og gøres didaktiske overvejelser over, hvad der er muligt, når læreren kun har syv elever at arbejde med. For den større gruppe skabes der mere ro, i og med at gruppen er mindre, og de mest støjende elever ikke er i klassen. På en anden skole reflekterer en lærer over, hvordan holddannelse ikke er en modsætning til stamklassen, men derimod en forudsætning for at holde sammen på den:

*Man holddanner også for at holde klassen sammen. Man holddanner i en kortere periode for at kunne blive ved samme emne og i samme fællesskab. Det er i hvert fald sådan, jeg tænker holddannelse. (Lærer)*

Set i det lys er den periodevise elevdifferentiering en måde at skabe en mere sammenhængende stamklasse på.

## **6.3 Udfordringer og barrierer**

Arbejdet med hold er ikke kun præget af positive rationaler, men også af begrænsninger. Helt overordnet er den væsentligste barriere for at arbejde med hold, at det i mange tilfælde kræver koordinering, overblik og fælles planlægning. Koordineringsarbejdet går ud på at tilrettelægge skemaet på en måde, så der kan indgås samarbejder i klassen eller på tværs af klasser. Det forudsætter også, at der er lærerressourcer og lokaler til rådighed i de rette tidsrum. Dette kræver organisatorisk og økonomisk prioritering af muligheden for holddannelse.

På de deltagende skoler findes forskellige måder at skabe de organisatoriske rammer for holddannelse på, fx i form af parallellagte timer eller ugentlige dage eller bånd, hvor klasser kan deles i hold. På skoler, hvor der kun er ét spor, er der færre muligheder, fordi der kun kan dannes hold inden for den enkelte klasse eller på tværs af trin. Lærerne fremhæver desuden, at det er lettere at arbejde med hold, når læreren har kendskab til eleverne i de klasser, som holdene er dannet ud fra. Mens det på den ene side giver nye muligheder for sociale relationer, udfordrer holddannelse på den anden side den tryghed, der er ved at være en del af en stamklasse. Det er derfor vigtigt, at eleverne kender de lærere, der skal undervise dem, så de føler sig trygge på holdene. Blandt lærerne bliver det også nævnt, at holddannelse kan være sårbart i forbindelse med fravær, fordi der så mangler en underviser til et af holdene. I udskolingen er der desuden et særligt hensyn til undervisningsmaterialet, fordi klassen skal kunne opgive det samme pensum, og det kan gøre det vanskeligt at planlægge forskellig undervisning på forskellige hold.

## 6.4 Holddannelse i et skoleudviklingsperspektiv

De ændrede regler for holddannelse er blot et blandt mange elementer i skolereformen og kan derfor ikke betragtes isoleret. Når vi taler med skolerne om arbejdet med holddannelse, taler de sjældent om det som en isoleret indsats. Holddannelse tænkes fx sammen med den længere og mere varierede skoledag, når skolerne arbejder med fagdage eller inddeler eleverne i hold, som på skift arbejder med forskellige aktiviteter. De sammenhængende dage, hvor eleverne kun har ét fag, giver dermed også skolerne mulighed for at tage væk fra skolen og arbejde med nogle af de elementer, der ligger i reformkravet om åben skole. På nogle skoler arbejder man med særlige indsatser eller profiler, og på en skole kobles arbejdet med hold således tæt til skolens udeskoleprofil, hvor elever arbejder i hold i udendørs læringsrum og i forbindelse med udflugter. Når lærere og ledere taler om de organisatoriske muligheder for holddannelse, nævner flere desuden, at de gør brug af muligheden for at forkorte skoledagen til fordel for tolærertimer i forbindelse med den fagopdelte undervisning.

Rationalerne i forbindelse med brug af holddannelse er koblet til forskellige forståelser af samarbejdet mellem de professionelle. I nogle tilfælde opfattes holddannelse som et greb til at styrke samarbejdet og skabe et fælles ansvar for tilrettelæggelse, gennemførelse og udvikling af undervisningen. Denne tilgang er præget af en tanke om professionelle læringsfællesskaber som noget, hvor lærerne delagtiggør hinanden i deres praksis og udvikler undervisningen sammen. I andre tilfælde bruger man i højere grad holddannelse til at fordele lærernes ansvar, ved at de hver for sig planlægger undervisning for en elevgruppe. På den måde bliver arbejdet med hold i nogle situationer betragtet som mere tidskrævende end almindelig undervisning, mens det i andre tilfælde er det modsatte, der gør sig gældende.

## 7 Litteratur

Chmielewski, A. K. m.fl. (2013): "Tracking Effects Depend on Tracking Type: An International Comparison of Students' Mathematics Self-Concept". I: *American Educational Research Journal*, 50 (5):925-957.

Boaler m.fl. (2000): "Students' Experiences of Ability Grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure". I: *British Educational Research Journal*, 26 (5):631-648.

Broström, S. (2012): "Enhedsskolen i konkurrencestaten". I: *KvaN*, 93:18-29.

Christensen, E. (2014): "Ingen grænser for pædagogisk funderet holddeling". I: *Folkeskolen*.

Egelund, N. (2010): "Elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering – en indledning". I: Egelund, N. (red.): *Undervisningsdifferentiering. Status og fremblik*. Dafolo.

Flarup, L.H. og Ejersbo, N. (2016): *Fælles ledelse og holddannelse. Analyse af frihed til fælles ledelse og lempelse af holddannelsesregler*. KORA.

Folkeskoleloven. Bekendtgørelse nr. 747 af 20.6.2016. (<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=182008>).

Friend, M. m.fl. (2010): "Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education". I: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:9-27.

Hanushek E. A. og Wößmann L.: "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries". I: *The Economic Journal*, 116:63-76.

Hedegaard, H., Andersen, B.B., Højholdt, A. og Morin, A. (2014): *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet.

Nordenbo, S.E. (2012): "At holde sammen eller dele op: Hvad er bedst? Om enhedsskole, udelt skole og niveaudeling". I: *KvaN*, 93:30-39.

Rasmussen, J. (2010): "Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen". I: Egelund, N. (red.): *Undervisningsdifferentiering. Status og fremblik*. Dafolo.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M.C. og Olszewski-Kubilius, P. (2016): "What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students' Academic Achievement: Findings to Two Second-Order Meta-Analysis". I: *Review of Educational Research*, 86(4):849-899.

Undervisningsministeriet (2002): *Bredt forlig om fornyelse af folkeskolen*. (<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2002/Nov/021118-Bredt-forlig-om-fornyelse-af-folkeskolen>).

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.