

Er Hattie og co. gyldige i Danmark?



Per Fibæk Laursen

Professor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

John Hatties og andre synteser af den internationale forskning om effektiv undervisning har fået stor udbredelse også i de nordiske lande. Men er den internationale forskning, der hovedsageligt er foretaget i engelsksprogede lande, også gyldig i andre lande? Det er hovedspørgsmålet i denne artikel.

Synteser af empirisk forskning om, hvad der virker i undervisning, har i de senere år fået en meget stor international udbredelse. Det er især John Hatties *Visible Learning* (Hattie 2009), der har igangsat den næsten modebølgelignende spredning. Hans lidt lettere tilgængelige og mere praktisk orienterede version *Visible Learning for teachers* (Hattie 2012) er oversat til både dansk, svensk, norsk og tysk. Og Hattie er ikke alene. Også to tyske synteser af forskning om effektiv undervisning er oversat til dansk, nemlig Hilbert Meyers (Meyer 2005) og Andreas Helmkes (Helmke 2013).

Hatties forskningssyntese er meget præget af engelsksproget litteratur, og det vil i praksis sige overvejende amerikansk forskning. Det rejser naturligvis spørgsmålet, om disse forskningssynteser også er gyldige i Danmark og andre nordiske lande. Undervisning handler om mennesker, og mennesker er som bekendt præget af deres kultur. Det kan meget vel tænkes, at de kvaliteter ved undervisning, som

får elever i en kultur som den amerikanske til at lære meget, er nogle andre end dem, der får danske og nordiske elever til at lære.

Der foreligger enkelte undersøgelsesresultater, som kan give støtte til antagelsen om, at det ikke er de samme kvaliteter, der virker i forskellige lande. En lidt ældre undersøgelse, som jeg her refererer for at illustrere tankegangen, tyder på, at en høj frekvens af kontrol og evaluering virker forskelligt i to ellers så beslægtede kulturer som den amerikanske og engelske. I amerikanske skoler synes hyppig kontrol og evaluering at fremme elevers læring, mens det tilsyneladende virker negativt i England (Grøterud og Nilssen 1997). Forklaringen kan være, at hyppig kontrol i evaluering i USA opfattes som udtryk for omhu for kvaliteten, mens det i England opfattes som udtryk for mistillid til lærere og elever.

Eksemplet kan støtte en antagelse om, at undervisningsmæssige kvaliteter eller foranstaltninger ikke virker "i sig selv" eller "objektivt", men at de virker i en fortolket udgave, hvor fortolkningen er afhængig af den kulturelle kontekst. En identisk kvalitet kan derfor virke læringsfremmende i én kultur og læringshæmmende i en anden. Hvis antagelsen vel at mærke er rigtig.

Det er formålet med denne artikel at undersøge gyldigheden af antagelsen om, at undervisningsmæssige kvaliteters virkning på elevers læring afhænger af den nationale kultur. Det vil jeg gøre ved at sammenligne de internationale synteser, særligt Hatties, med dansk forskning om, hvad der fremmer danske elevers læring. For den danske forsknings vedkommende bygger jeg særligt på SFI's projekt "Skole-

delse, undervisning og elevpræstationer” (Winther og Nielsen 2013).

Håkonsson og Sundberg (2012) har gennemført en beslægtet diskussion for Sveriges og Sevje og Gustafson (2012) for Norges vedkommende.

Internationale synteser

Inden vi kigger nærmere på den danske forskning, vil jeg kort præsentere de internationale synteser af forskningen om, hvilke træk ved undervisning der fremmer elevernes læring. Det er mere end 100 år siden, at man begyndte at undersøge dette spørgsmål empirisk. Forskningen har undervejs været ude på mange vildveje:

I de første år koncentrerede man sig meget om betydningen af lærerens intelligens og personlighed, men fandt til forskernes overraskelse ikke nogen effekt på elevernes læring. Dernæst fokuserede man i en lang periode på undervisningsformer og -metoder og foretog masser af undersøgelser over spørgsmål som: Lærer elever, der har meget gruppearbejde, mere eller mindre end elever, der i stedet har megen klasseundervisning? Men heller ikke her fandt man effekt af betydning. De fleste almindeligt brugte undervisningsformer og -metoder virker tilsyneladende nogenlunde lige godt. Det er naturligvis meget forenklet, og det forudsætter også, at undervisningsform og -metode er tilpasset indhold og mål: Forelæsninger er ikke nogen effektiv undervisningsform i idrætsundervisningen, hvis målet er, at eleverne skal lære at spille fodbold. Men svaret skal ikke søges i undervisningsformer og -metoder, når man stiller det helt generelle spørgsmål: Hvad virker i undervisning?

Hvad er det så, der virker? Fælles for alle nutidige forskningssynteser om god undervisning er, at de peger på nogle grundlæggende kvaliteter i lærerens forhold til mål, indhold og elever som det afgørende

for undervisningens kvalitet. Det er vel at mærke kvaliteter, som ikke er knyttet til bestemte undervisningsformer og -metoder, men som kan praktiseres på mange forskellige måder, og som kan være til stede eller fraværende uanset form og metode.

Hattie (2009:238-239) fremhæver følgende som det centrale:

- Læreren skal være aktivt styrende, ledende og engageret i undervisning og læring.
- Læreren skal være opmærksom på den enkelte elevs læring, viden og kunnen og give eleverne feedback i forhold til den enkelte elevs forudsætninger og foreløbige læringsresultater.
- Læreren skal være afklaret med hensyn til undervisningens mål og hele tiden vide, hvad det næste trin er på vejen til målet.
- Læreren skal hjælpe eleven på vej til at konstruere mere avanceret viden og kunnen og herunder rekonstruere tidligere forkerte eller mangelfulde opfattelser.
- Læreren og skolelederen skal skabe en tryk, læringsorienteret atmosfære, hvor fejl betragtes som en god anledning til at lære mere.

Meyer (2005) og Helmke (2012) har opstillet hver deres liste på ti punkter over kvaliteter ved undervisning, som fremmer elevernes læring. Der er naturligvis nuanceforskelle mellem de tre synteser, men lighederne er iøjnefaldende. Alle tre fremhæver læreren som leder, hensyntagen til den enkelte elev, klare mål og en læringsorienteret atmosfære. Meyers og Helmkes sammenfatning er mere detaljeret end Hatties. Helmke medtager eksempelvis faktorer som konsolidering og motivering, som ikke er med i Hatties oversigt. Hattie har imidlertid andre steder (Hattie 2012) understreget betydningen af begge.

Vi kan altså konstatere, at tre af de nyeste og mest autoritative internationale oversigter over forsknings-

resultater vedrørende god undervisning er stort set enige. Og de er enige om følgende: De kvaliteter ved undervisning, som fremmer elevers læring, er først og fremmest klassiske grundkvaliteter som klare mål, tydelig ledelse, god atmosfære, tilpasning til de enkelte elevers forudsætninger og sikring af elevernes aktive medvirkning.

Syntesemagerne om kontekstens betydning

Hvad siger syntesemagerne selv om det spørgsmål, som er udgangspunktet for denne artikel? Er det de samme kvaliteter ved undervisning, som virker uanset kulturel kontekst?

Hattie konstaterer kort, at han er opmærksom på, at undervisningspraksis er afhængig af den kulturelle kontekst, men det medfører ikke, at forskellige kvaliteters effekt også er det (Hattie 2009:247-248). Helmke diskuterer to varianter af den kulturelle konteksts betydning:

For det første noterer han, at forskellige tiltag virker forskelligt på elever med forskellige forudsætninger (Helmke 2012:252-253). Elever med svage faglige og sproglige forudsætninger fungerer dårligt med en åben undervisning med lidt styring, få krav og ringe feedback, mens elever med stærke forudsætninger fungerer udmærket med en sådan undervisning.

For det andet konstaterer Helmke, inspireret især af PISA-resultater, at den asiatiske kultur virker præstationsfremmende (Helmke 2012:93ff). Men han argumenterer for, at det ikke ændrer på, hvad der virker læringsfremmende i undervisningen. Han påstår med støtte fra Meyer, at præstationsorientering hos elever, lærere og forældre virker læringsfremmende. Den autoritære og lukkede asiatiske undervisningsstil virker derimod formodentlig ikke læringsfremmende. Europæiske elever ville formodentlig præstere bedre, hvis de var mere præstationsorienterede, og

asiatere ville præstere endnu bedre, hvis deres undervisning var mere åben og dialogisk. Det er ifølge Helmke de samme kvaliteter, der virker læringsfremmende i Asien og Europa.

Syntesemagerne Hattie, Helmke og Meyer er altså ikke til megen hjælp, når det gælder om at afklare betydningen af den kulturelle kontekst. Lad os derfor se nærmere på først den danske kulturelle kontekst og derefter danske undersøgelser om effektiv undervisning for at se, om der viser sig nogen sammenhæng.

National kultur i Danmark

Det mest indflydelsesrige arbejde om nationale kulturer er Geert Hofstedes (Hofstede, Hofstede og Minkov 2010). Han definerer kultur som "software of the mind", og han betragter værdier som kernen i national kultur. Ifølge Hofstede er kulturelle værdier relativt stabile og øver indflydelse både på nationale politikker, på institutioner og deres praksis og på adfærden hos de mennesker, der deler kulturen.

I Hofstedes oprindelige arbejde (Hofstede 1984), analyserer han sig frem til fire dimensioner, som er centrale for nationale kulturer:

- Individualisme versus kollektivism
- Magtdistance (høj til lav)
- Femininitet versus maskulinitet
- Undgåelse af usikkerhed (høj til lav).

Ifølge Hofstede indtager den nationale danske kultur og til en vis grad også den svenske og norske ekstreme positioner i alle disse fire dimensioner. Lad os kort se på hver af dem:

Individualisme: I en individualistisk kultur som den danske lægger folk vægt på at have tid til deres personlige udfoldelse med familieliv og fritidsinteresser og på at have en høj grad af autonomi

i deres job. De foretrækker, at arbejdet giver dem en oplevelse af at udrette noget meningsfuldt.

Lav magtdistance: Den danske kultur lægger vægt på lighed, således at mennesker, på hvilke som helst niveauer af det sociale hierarki, kan omgås som ligeværdige. Danskere betragter kun i ringe grad autoriteter som hævet over andre mennesker.

Femininitet: Medlemmer af en feminint præget kultur, som vi finder i Danmark, prioriterer gode relationer både på arbejdet og i privatlivet. Jobsikkerhed bliver vurderet højere end muligheder for at avancere, og jobtilfredshed bliver vurderet højere end lønnen.

Lav undgåelse af usikkerhed: Ifølge Hofstede har danskere den laveste tendens af alle europæere til at undgå usikkerhed. Danskere føler sig kun i ringe grad truet af usikkerhed og dobbelttydighed og oplever gennemgående kun et lavt niveau af angst.

Selv om Hofstedes arbejde har været meget indflydelsesrigt, er det naturligvis blevet udsat for kritik. Blandt andet er det blevet påpeget, at Hofstede fremstiller kultur som værende mere lukket, uforanderlig og nationalt bestemt, end tilfældet er i en hurtigt forandrende, globaliseret verden (Nakata 2009; Signorini, Wisemes og Murphy 2009).

Hvis Hofstedes portræt af den danske kultur trods denne kritik er nogenlunde korrekt, hvordan kan denne kultur så antages at påvirke, hvad der virker læringsfremmende i undervisning i Danmark? Hvis Hofstede har ret, er det rimeligt at antage, at danske elever lægger vægt på meningsfuld undervisning og befinder sig godt og lærer meget i et miljø, hvor læreren ikke er særligt styrende, hvor der er masser af åbenhed, dialog og muligheder for kreativ udfoldelse. Forholder det sig nu også sådan?

Lad os se nærmere på danske undersøgelser om, hvad der virker i undervisning.

Danske undersøgelser på linje med internationale synteser

Jeg støtter mig i det følgende mest til SFI-rapporten *Lærere, undervisning og elevpræstationer* (Winther og Nielsen 2013), som er langt den største og metodisk mest avancerede undersøgelse af, hvad der fremmer danske elevers læring. Der er ikke her plads til at diskutere forskningsmetodiske spørgsmål, blot vil jeg nævne, at elevernes læring primært er målt ved deres resultater ved folkeskolens afgangsprøve, og at der naturligvis statistisk er søgt taget højde for effekten af elevernes sociale baggrund.

SFI-rapporten viser, at nogle af de træk, som fremhæves i de internationale synteser, også virker læringsfremmende i Danmark. Det gælder blandt andet følgende:

Tydlig og konsekvent klasseledelse: En markant klasseledelse, hvor læreren konsekvent kræver, at eleverne overholder aftaler, og at der er ro i klassen, virker fremmende for elevernes udbytte.

Klare mål og høje krav: Eleverne lærer mere hos lærere, der formulerer klare faglige mål og høje krav og forventninger til deres elever.

Et godt socialt miljø i klassen virker læringsfremmende.

Lærersamarbejde i klasseteam fører også til bedre resultater hos eleverne.

Disse resultater støttes også af andre danske undersøgelser. Det gælder blandt andet to undersøgelser af gode og højt præsterende skoler af Jill Mehlbye med flere (Mehlbye 2004; Mehlbye 2010), der også

viser virkningen af høje krav og forventninger, af en kultur orienteret mod faglige præstationer og af en tydelig klasseledelse.

Som bekendt scorer danske elever i midterfeltet, når man i PISA og lignende undersøgelser sammenligner deres faglige præstationer med elever i udlandet. Både de danske og udenlandske undersøgelser over, hvad der fører til høje faglige præstationer, viser – ikke overraskende – at selve dette at prioritere faglige præstationer højt i sig selv er en afgørende faktor. Det gør danske lærere ikke i særlig grad (EVA 2009). Det er formodentlig en del af forklaringen på de forholdsvis beskedne resultater.

På et andet væsentligt område er SFI-rapporten helt på linje med internationale forskningsresultater: Elever med svag social baggrund er særlig afhængig af kvaliteter i undervisningen som tydelig og konsekvent ledelse og klare mål. Disse elever lærer mindre med åben undervisning, der overlader meget til eleverne. Elever med en stærk social baggrund kan derimod lære en hel del af en sådan åben undervisning.

Hvad der sikkert overrasker mange er, at undervisningsdifferentiering tilsyneladende ikke har nogen synderlig effekt på elevernes læring. Men det er faktisk ikke overraskende i lyset af international forskning. Ganske vist er det svært at sammenligne med den engelsksprogede forskning, fordi den ikke har noget begreb parallelt til vores ”undervisningsdifferentiering”. Men ser man på effekterne af individualiseret undervisning, er de minimale ifølge Hattie (2009:198). De tyske syntesemagere opererer i højere grad med begreber, der nærmer sig vores undervisningsdifferentiering, og Helmke er tilhænger af det, men han indrømmer, at der ikke er meget empirisk belæg for, at det har nogen effekt (Helmke 2012:261).

Endnu et vigtigt punkt skal nævnes, hvor danske undersøgelser i det store og hele er på linje med de internationale synteser: Der er heller ikke i danske undersøgelser belæg for, at en god læringseffekt hos elever er afhængig af anvendelsen af bestemte undervisningsformer og -metoder. Dog peger SFI-undersøgelsen på, at fælles opgaveløsning virker godt i forhold til elever med svag social baggrund, mens individuel opgaveløsning virker bedre for elever med stærkere social baggrund.

Danske undersøgelser i konflikt med internationale synteser

Både SFI-undersøgelsen (Winther og Nielsen 2013:127) og Mehlbye (2010:56) viser, at elever i danske klasser lærer mere, hvis der testes hyppigt. Mehlbye har endda konstateret, at test er populære hos danske elever. Set i forhold til de internationale synteser, er det et overraskende resultat. Hattie mener nemlig at kunne konstatere, at hyppig testning ikke har nogen særlig positiv effekt (Hattie 2009:178).

Man bliver ikke klogere på baggrunden for den positive effekt af test i Danmark ved at se på den nationale kultur. Tværtimod skulle man have forventet, at forhold som den lave magtdistance, individualismen og evnen til at fungere i usikre sammenhænge skulle forringe betydningen af test. Man kunne forvente, at de danske elever var så selvkørende, at deres udbytte var uafhængigt af brugen af test.

Den eneste forklaring, jeg kan forestille mig, på den positive effekt af test i Danmark er, at den gennemsnitlige brug af test formodentlig er beskednen i Danmark sammenlignet med den engelsksprogede verden. En vis – formentlig stadig relativt beskednen – anvendelse af test virker måske læringsfremmende. I lande, hvor man allerede tester meget hyppigt, har det måske ringe eller ingen effekt at teste endnu hyppigere.

Både Hattie, Helmke og Meyer mener at have empirisk evidens for, at feedback til elever om deres præstation virker læringsfremmende. Ifølge Hattie er det endda en af de mest effektivt virkende kvaliteter i undervisning (Hattie 2009:173). Derfor kan det undre, at SFI-projektet tilsyneladende finder, at feedback ikke har nogen effekt (Winther og Nielsen 2013:127). Måske skyldes det danske resultat, at de spørgsmål, der er blevet stillet, ikke fanger det centrale ved feedback. Spørgsmålet til lærerne lød: "Jeg fortæller ofte den enkelte elev om hans/hendes udvikling" og til eleverne: "Min lærer har ofte fortalt mig, hvordan jeg klarer mig".

Det, som først og fremmest virker læringsfremmende ved feedback, er snarere, at eleven får tilbagemelding om, hvordan han eller hun kan gøre det bedre. Derfor bør man ikke på baggrund af de to nævnte spørgsmål konkludere, at feedback til elever ikke virker i danske skoler.

Diskussion

I begyndelsen af denne artikel formulerede jeg følgende antagelse: Undervisningsmæssige kvaliteter og tiltag virker forskelligt i forskellige kulturelle kontekster, fordi deres effekt på læreres undervisning beror på, hvordan de opfattes og fortolkes af lærere og elever, hvilket igen afhænger af den kulturelle kontekst. Og jeg karakteriserede denne antagelse som "rimelig". Imidlertid er der kun i ringe grad empirisk støtte til dens holdbarhed.

Hovedresultatet af sammenligningen mellem de internationale forskningssynteser og danske undersøgelser er, at de overvejende er på linje. Heller ikke Holm og Jæger finder nogen modstrid mellem dansk og udenlandsk forskning med hensyn til, hvilke forhold der fremmer elevers læring (Holm og Jæger 2011). Eller med andre ord: Det, som virker i udenlandske skoler, ser også ud til at virke i Danmark, og det, som

ikke har nogen synderlig effekt i udenlandske skoler, har det tilsyneladende heller ikke i danske. Og formodentlig gælder noget tilsvarende for svenske (Håkansson og Sundberg 2012) og norske (Sevje og Gustafson 2012) skoler.

Den væsentligste afvigelse fra denne hovedregel er tilsyneladende, at hyppig testning ser ud til at fremme elevers læring i danske skoler, men ikke gør det i henhold til de førende internationale synteser. Her er den mest rimelige forklaring efter min vurdering følgende: Formodentlig er der et optimalt niveau for brug af test: For megen testning virker antageligt trættende og irriterende for elever og lærere og har dermed negativ effekt. For ringe brug af test giver lærere og elever for lidt viden om elevernes læring. Forklaringen på, at en dansk undersøgelse giver et andet resultat vedrørende test end de udenlandske synteser, der er domineret af amerikansk forskning, kan være, at brug af test i danske skoler ligger under det optimale niveau, mens det ligger over det optimale niveau i USA. Hvis denne forklaring er korrekt, er der ikke nogen grundlæggende forskel på, hvad der virker. Men det er naturligvis tænkeligt, at det optimale niveau ikke er det samme i forskellige kulturer. Sådan kan man i det mindste tolke det eksempel, der blev nævnt i indledningen, med de forskellige virkninger af hyppig kontrol og evaluering i USA og England.

Et andet forhold, der nogle gange kan give et fejlagtigt indtryk af, at forskellige kvaliteter virker forskelligt i forskellige kulturer, er manglende overblik over relevante årsagssammenhænge. Som Helmke bemærker (Helmke 2012:98) falder det umiddelbart i øjnene, at kinesiske og andre asiatiske landes elever præsterer højere end elever i vestlige lande. Og at undervisningen i disse lande er meget autoritær med ringe grad af dialog og opmuntring til kreativitet hos eleverne. Men deraf kan man imidlertid ikke slutte, at den autoritære og lukkede undervisningsstil er årsag-

gen til de høje præstationer – den kan meget vel i stedet virke reducerende på elevernes præstationer. Formodentlig er det i stedet en stærk præstationsorientering hos elever, lærere og forældre, der er hovedforklaringen på de høje præstationer.

Det kan meget vel være det samme, som virker i asiatiske, i danske og i andre europæiske skoler: Asiaterne ville formodentlig præstere endnu højere med en mere dialogisk og kreativt fremmende undervisning. Og danske elever ville præstere højere, hvis elever, lærere og forældre var mere præstationsorienterede.

På baggrund af Hofstedes karakteristik af den danske kultur kunne man have forventet, at åben undervisning med stor frihed til eleverne og svag lærerstyring ville virke godt i Danmark. Imidlertid viser SFI-projektet klart, at hvis det overhovedet gælder i Danmark, gælder det kun for elever med stærk social baggrund. Måske er der en skævhed i Hofstedes resultater? Måske er det, han anser for at være et portræt af den danske nationale kultur, i realiteten kun et portræt af den veluddannede middelklasses kultur.

Konklusion

Er forskningssynteserne hos Hattie, Helmke og Meyer om effektiv undervisning også gyldige i Danmark? Dette spørgsmål var udgangspunktet for artiklen. Svaret bliver et "ja", og hvis man vil være forsigtig, kan man eventuelt tilføje et "i det store og hele".

Der er ingen dokumenterede eksempler på, at noget, som i henhold til de internationale forskningssynteser er centrale kvaliteter ved effektiv undervisning, ikke også virker i Danmark. Og der er ingen eksempler på, at noget som i Danmark er et centralt aspekt ved effektiv undervisning, ikke også virker læringsfremmende i udlandet.

Det må dog ikke føre til den generelle konklusion, at konteksten er ligegyldig for, hvad der virker i undervisning. Det er jo veldokumenteret, at det som virker læringsfremmende for en social klasses elever, ikke nødvendigvis gør det for elever med en anden social baggrund. Konteksten, forstået som elevernes sociale baggrund, betyder i høj grad noget. Men konteksten, forstået som den nationale kultur, ser ikke ud til at spille nogen større rolle for, hvad der virker eller ikke virker i undervisning.

Litteratur

- EVA (2009): *Alsided udvikling. Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidede udvikling*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (1997): *Effektive skoler. Effektiv undervisning?* Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for teachers*. Routledge. På dansk: *Synlig læring. For lærere*. Dafolo (2013).
- Helmke, A. (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität*. Klett/Kallmeyer. På dansk: *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet*. Dafolo (2013).
- Hofstede, G. (1984): *Cultures' Consequences*. Sage.
- Hofstede, G.; Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2010): *Culture and Organizations. Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- Holm, A. & Jæger, M. M. (2011): "Effektmåling af uddannelse". I *Samfundsøkonomen*, 1, s. 18-24.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012): *Utmærkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.

- Mehlbye, J. (2004): *Sammenfatning af undersøgelsen "De gode eksempler"*. Undervisningsministeriet.
- Mehlbye, J. (2010): *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund*. AKF.
- Meyer, H. (2005): *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.
- Nakata, C. (2009): "Going Beyond Hofstede. Why We Need to and How". I Nakata, C. (red.): *Beyond Hofstede. Cultural Framework for Global Marketing and Management*. Palgrave Macmillan.
- Sevje, G. & Gustafson, T. (2012): *Ti kjennetegn på god undervisning*. Pedlex.
- Signorini, P.; Wisemes, R. & Murphy, R. (2009): "Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: a critique of Hofstede's cultural difference model". I *Teaching in Higher Education*, 14(3), s. 253-264.
- Winther, S. & Nielsen, V.L. (red.) (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI.

