

Svar på Hans Bays kritik af de danske PISA-rapporters håndtering af PISA-undersøgelserne



Niels Egelund, AU



Lena Lindenskov, AU



Chantal Pohl Nielsen, AKF

Hans Bay (2011) kommer i *MONA* med en kritik af vores håndtering af PISA-undersøgelserne i Danmark som vi hermed svarer på. Kritikken går på to forhold, udviklingen i matematikscore i 2009 og analysen af sammenhængen med klassestørrelser. Vi behandler nedenfor disse to kritikpunkter hver for sig.

Udviklingen i matematikscore

Hans Bay skriver: "Der synes ikke at være nogen umiddelbar forklaring på det klart signifikante fald i matematik. Endvidere er der i rapporten kun fokuseret på kvantitative opgørelser. Der er ingen didaktiske analyser af opgaverne, herunder sammenlægning/oversættelse af opgaver. Det er selvfølgelig vanskeligt at lede efter noget man ikke kender, men det må påhvile konsortiet at man bruger en del ressourcer på at lede efter forklaringer på en så dramatisk ændring."

Det lyder videre: "Ej heller i Lindenskov & Weng (2011) er der nogen særlig omtale af, at Danmark er faldet signifikant. Her kunne man ellers forvente at der havde været fokuseret på de kompetencer/domæner hvor faldet havde været størst."

Hvad det første citat angår, er vores kommentarer at vi er helt enige i at nedgangen burde undersøges nærmere. Hans ved imidlertid fra sin tid som afdelingsdirektør i SFI

Survey og medlem af PISA-bestyrelsen i Danmark at vi får data i starten af august og skal analysere og rapportere dem med offentliggørelse i starten af december samme år. Vi har altså godt tre måneder fra datamodtagelsen til deadline fra forlaget der har udgivet de to rapporter på i alt 367 sider, hvorfor der slet ikke er tid til at foretage kvalitative didaktiske analyser. Sådanne analyser må, hvis de skal have værdi, lægges efterfølgende, og det må i øvrigt medgives at der kunne gøres mere på denne front, men som med så meget andet er det et spørgsmål om allokering af ressourcer, og det bliver dermed skal-opgaverne der prioriteres først, og kan-opgaverne der kommer i anden række.

Vi mener dog at man med vores kapitel 3 i den tekniske rapport (Egelund, 2010b), side 109-133 om framework og opgaver, kan konkludere at PISA er i relativt god overensstemmelse med Fælles Mål 2009, og at resultaterne derfor ikke kan automatafvises med at det er noget det store udland og ikke dansk skole har interesse i. Der er ikke kommet nye matematikopgaver fra PISA 2003 til PISA 2009, og fordelingen mellem kategorier af opgaver er bevaret – se side 118 og tabel 3.1, teknisk rapport. På engelsk bruges udtrykket “broadly maintained”. Det internationale konsortium undlader som i 2006 at opdele matematikresultaterne 2009 i subscales – se PISA 2009 Assessment Framework, OECD (2009), side 120.

Vi har imidlertid beregnet forskelle mellem rigtighedsprocenter i 2006 og 2009 på enkelt-items og på grupperinger af items, og der er en generel nedgang. Dette er ikke offentliggjort da vi følger det internationale konsortiums beslutninger. Det er didaktisk interessant at danske og finske elevers præstationer i 2003 – hvor det kunne afgøres – var jævnt fordelt på idéområderne, og det refererer vi da også på side 117-118 i den tekniske rapport.

Om citat 2 skal det blot konstateres at Lindenskov & Weng (2011) har skrevet en helt anden artikel end det Hans Bay forventede: Fx bygger artiklen “Matematikken i PISA – i didaktisk perspektiv” på sekundæranalyser af data om enkelt-items fra PISA 2003; artiklen bruger ikke data fra 2006 og 2009 og ser ikke på faldet.

Vi kan til slut spørge os selv om vi har underspillet betydningen af det signifikante fald i matematik fra 2006 til 2009. Det har vi måske, men når der ikke er sket betydelige ændringer på matematikområdet i dansk skole over de sidste tre år, er det uforsigtigt at råbe “katastrofe” da vi ved hvordan det let kan fortolkes i den politiske debat. Vi mener at det er mere forstandigt at notere sig en nedgang og så i øvrigt vente med dommedagstorden til vi ser resultaterne for matematik i 2012, hvor matematik oven i købet er hoveddomæne.

Da vi i 2006 så en signifikant stigning i naturvidenskab, var vi naturligvis begejstrede da den med stor sandsynlighed kunne kobles sammen med at de elever som blev testet i 2006, var de første i danmarkshistorien der havde haft natur/teknik fra 1. klasse. Stigningen holdt sig da også i 2009.

Klassestørrelsen

Hans Bay har på dette område nogle meget gode observationer. Den variabel man har, og som vi bruger, rummer usikkerhedsmomenter. Elever fra samme klasse kan have givet forskellige svar på antallet af elever i deres klasse i dansktimerne fordi de har husket forkert eller har været undervist på hold. Vi har ikke oplysninger fra klasselæreren at sammenligne med, men variationen må forventes at være begrænset da dansktimer som hovedregel må forventes at bestå af "stamklassen", og når man ser på fordelingen i figur 5.5.3 (Egelund, 2010a), ser man da også et billede der svarer helt til fordelingen af klassestørrelser i danske skoler. Selvom man brugte nogle "grovere" inddelingskategorier, ville man få samme struktur frem i data som afbildet i figuren.

Spørgsmålet om afvandring til efterskoler er også relevant. Det gælder imidlertid at efterskolerne især rummer 10.-klasses-elever og efterhånden har næsten lige så mange elever på det klassetrin som de offentlige grundskoler. Det fremgår af Undervisningsministeriets hjemmeside at knap 60 % af efterskolernes elever går på 10. klassetrin. For 9. klasse er efterskoleandelen 13 %, og man kan derfor forvente at der i gennemsnit vil forsvinde to elever ved overgangen fra 8. til 9. klasse. Det kan ved små, tosporede skoler føre til at to klasser slås sammen til en klasse, men det sker meget sjældent da både lærere, forældre og elever er meget imod opbrydning så tæt på folkeskolens afgangsprøve. Der findes ingen centrale oplysninger om forekomsten af klasesammenlægninger, og det er derfor ikke muligt at vurdere indflydelsen herfra.

Hans Bay kan muligvis have ret i at vi burde have afstået fra at lave disse databeskrivelser. Vi kunne måske også have været endnu mere eksplicite om vores forbehold. Ikke desto mindre står der på side 174 (Egelund, 2010a): "Det er vigtigt at understrege, at vi med disse resultater *ikke* kan sige noget om årsagssammenhænge." Derefter gives der et eksempel på selektionsproblematikken, dvs. det forhold at fordelingen af elever på store og små klasser ikke er tilfældig. Ressourcestærke forældre kan fx vælge at tage deres børn ud af en dårligt fungerende klasse. Det påvirker i sagens natur klassestørrelsen, den sociale sammensætning og karaktergennemsnittet i både den klasse eleven forlader, og den klasse eleven kommer ind i. Når vi har taget analysen af klassestørrelsen med, er det fordi spørgsmålet altid dukker op i debatten, og hvis klassestørrelsen havde den helt afgørende betydning den ofte tillægges, ville den afspejles også i vores resultater. De undersøgelser der bygger på sikrere design, fortæller (Hattie, 2008) at reduceres antallet af elever i klassen med ti, øges karaktergennemsnittet med 0,3-0,4 point hvis man omregner til den danske karakterskala. Heinesen (2010) finder ved hjælp af danske data – og også ved kvasi-eksperimentelle metoder – at en stigning i klassestørrelsen på ti elever mindsker afgangskaraktererne med et halvt point (efter 13-skalaen) i faget fransk. For nylig har Holm & Jæger (2011) gennemgået den danske og den internationale litteratur på området og konkluderer at resultaterne fra eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle studier viser at der er en

negativ effekt af klassestørrelse på elevers læring, men samtidig at denne effekt er forholdsvis lille. Det er med baggrund i disse forbehold for selektionsproblematikken at vi i PISA-rapporten – både i hovedteksten og i sammenfatningen – understreger at det ikke er muligt at sige noget om kausalitet. I sammenfatningen på side 12 står der: “De klasser, som er små, kan være det, fordi forældre til fagligt stærke børn måske har valgt at flytte dem til andre skoler, og det reducerer det gennemsnitlige faglige niveau i den oprindelige klasse”. Der er med andre ord taget forbehold for at de beskrivende resultater netop ikke mis- eller overfortolkes.

Referencer

- Bay, H. (2011). De danske PISA-rapporters håndtering af PISA-undersøgelserne. *MONA*, 2011(3), s. 79-84.
- Egelund, N. (red.). (2010a). *PISA 2009 – Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 – Resultatrapport*. Frederikshavn: Dafolo.
- Egelund, N. (red.). (2010b). *PISA 2009 – Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 – Teknisk rapport*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge.
- Heinesen, E. (2010). Estimating Class-Size Effects Using Within-School Variation in Subject-Specific Classes. *Economic Journal*, 120(545), s. 737-760.
- Holm, A. & Jæger, M.M. (2011). Effektmåling af uddannelse. *Samfundsøkonomen*, nr. 1, marts 2011, s. 18-24
- Lindenskov, L. & Weng, P. (2011). Matematikken i PISA i didaktisk perspektiv. *MONA*, 2011(2), s. 56-69.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework*. Paris: OECD.