

Rapport

Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år

En kortlægning



Vibeke Myrup Jensen, Mikkel Giver Kjer & Peter Rohde Skov

Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år – En kortlægning

© VIVE og forfatterne, 2017

Projekt: 100745

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

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

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

FORORD

Dette er den tredje ud af fire kortlægninger af skoleledelsens rolle i forbindelse med implementering af folkeskolereformen. Formålet med rapporten er dels at følge, hvordan skolelederne arbejder med at implementere folkeskolereformen over tid, dels at belyse, hvordan den generelle og den pædagogiske ledelse af skolerne som helhed ændrer sig i takt med implementering af folkeskolereformen. Projektet er igangsat af Undervisningsministeriet som et led i det evaluerings- og følgeforskningsprogram, der følger 2014 folkeskolereformen.

Rapporten bygger dels på skolelederundersøgelsen fra 2011, der er foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, dels på skolelederbesvarelserne fra folkeskolens følgeforskningspanel for årene 2015-2017. Følgeforskningspanelet er en større spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolens elever, forældre og skolernes medarbejdere. Kortlægningen er udarbejdet af forsker Peter Rohde Skov, analytiker Mikkel Giver Kjer og seniorforsker Vibeke Myrup Jensen med teknisk assistance fra studentermedhjælper Julie Skou Nikolajsen. Professor Søren Winter har været intern kvalitetssikrer på rapporten, og vi retter en stor tak til ham og udviklingsdirektør og seniorforsker Mette Deding for gennemlæsning og deres kritiske kommentarer til den endelige version.

Rigtig god læselyst.

Forfatterne, 2017

Indhold

1	SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING	6
	Skoleledernes ledelsesvilkår og autonomi.....	6
	Mål- og resultatstyring på skolerne	7
	Kompetenceudvikling	7
	Pædagogisk ledelse	9
	Skoleledelsens samarbejde med kommunen og lokalsamfundet	9
	Perspektivering.....	10
2	INDLEDNING	14
3	SKOLELEDERNES LEDELSESVILKÅR.....	15
3.1	Krav og resultatmål fra kommunen.....	15
3.2	Kommunal fastlæggelse af målintikatorer.....	17
3.3	Kommunal målopfølgning	18
3.4	Støtte fra kommunen vedrørende implementering af folkeskolereformen	19
3.5	Samarbejdet med kommunen om kvalitetsrapporter	20
3.6	Opsummering	21
4	SKOLERNES MÅL- OG RESULTATSTYRING	23
4.1	Opstilling af mål	23
4.2	Evaluering og opfølgning vedrørende resultater	24
4.3	Brugen af information om elevpræstationer.....	25
4.4	Opsummering	26
5	KOMPETENCEUDVIKLING.....	27
5.1	Lederuddannelse	27
5.2	Lederes deltagelse i efteruddannelse om folkeskolereformen	29
5.3	Føler skolelederne sig fagligt rustet til reformen?.....	31
5.4	Kompetenceudvikling af lærere	32
5.5	Opsummering	34
6	PÆDAGOGISK LEDELSE AF UNDERVISNINGSIKINDHOLD OG PRAKSIS	36
6.1	Generel pædagogisk ledelse	36
6.2	Specifik pædagogisk ledelse	37
6.3	Distribueret pædagogisk ledelse	38
6.4	Opsummering	41
7	SKOLELEDELSENS SAMARBEJDE MED KOMMUNEN OG LOKALSAMFUNDET	42
7.1	Samarbejdet med kommunen.....	42
7.2	Kontakt med andre aktører i lokalsamfundet.....	43
7.3	Opsummering	45
Bilag 1	DATA OG METODE	47

Bilag 2	ØVRIGE BILAGSTABELLER.....	51
Bilag 3	SPØRGSMÅL	55
	LITTERATUR	57

1 SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING

Folkeskolereformen trådte i kraft ved starten af skoleåret 2014/15. Reformen betød, at der skulle implementeres en ny skoledag for alle elever i folkeskolen. Denne rapport er en del af det omfattende evaluerings- og følgeforskningsprogram, der er igangsat af Undervisningsministeriet i forbindelse med reformen.

Folkeskolereformen har bl.a. til hensigt at styrke udviklingen i skoleledelse. Det gælder særligt den pædagogiske ledelse, men også ledelsens mere generelle strategiske og administrative kvalifikationer. I denne kortlægning følger vi skoleledelsens arbejde med at implementere centrale nøgleelementer af reformen. Undersøgelsen bygger på spørgeskemaundersøgelser blandt skolelederne, hvor vi følger skoleledernes besvarelser om skolens ledelse for 2011, 2015, 2016 & 2017.¹ Som i de to foregående afrapporteringer beskriver vi udviklingen inden for fem områder.

- Skoleledernes ledelsesvilkår og autonomi
- Mål- og resultatstyring på skolerne
- Kompetenceudvikling
- Pædagogisk ledelse af undervisningsindhold og -metoder
- Skoleledelsens samarbejde med kommunen og lokalsamfundet.

I rapporten anvender vi beskrivende analyser, hvor besvarelser på spørgsmål i nogle tilfælde er samlet i indeks. Vores afrapportering viser tendenser i skoleledelsens arbejde dog uden at kunne pege på, hvorvidt udviklingen alene kan tilskrives reformen. Vores analyse bygger på besvarelser fra 70 pct. af alle landets folkeskoler. Sammenligner vi de deltagende skoler med de ikke-deltagende skoler, ser vi en lille tendens til, at de deltagende skoler generelt har flere elever fra ressourcestærke hjem samt har et bedre karaktergennemsnit end de ikke-deltagende skoler. Vi finder dog, at denne skævhed ikke har nogen nævneværdig betydning for resultaterne. For en nærmere beskrivelse af vores analytiske tilgang og repræsentativitetsanalysen henviser vi til bilag 1.

Igennem rapporten peger vi på nogle mulige forklaringer på, hvad der kan ligge til grund for skoleledernes besvarelser. Forklaringer, der til en vis grad er understøttet af tidligere undersøgelser eller af de interviews, som vi har foretaget med skolelederne. Vi understreger, at der her er tale om én blandt flere mulige forklaringer. Vi opsummerer først i korte træk udviklingen for perioden 2011-2017, hvorefter vi perspektiverer vores resultater.

Skoleledernes ledelsesvilkår og autonomi

En af folkeskolereformens centrale intentioner er etablering af en styringskæde med vægt på mål- og resultatstyring på såvel nationalt og kommunalt niveau som på den enkelte skole. Til gengæld tilsigtes en reduktion i styringen vha. midler og procedurekrav. I 2017 oplever 38 pct. af skolelederne, at kommunerne i høj eller i meget høj grad opstiller mål og krav til elevernes faglige niveau (læring) og trivsel, der ligger ud over de statslige mål og krav. Omkring 60-62 pct. af skolelederne vurderer ligeledes, at kommunerne fastlægger indikatorer for opfølgning på målene samt følger op på indfrielsen af disse. Samlet set synes dette i overensstemmelse med folkeskolereformens intentioner.

¹ Tidligere kortlægninger har benyttet sig af skolelederdata fra 2013 og 2014. Disse år udgår i denne kortlægning, dels pga. af at dataindsamlingen fra 2013 har en meget lav svarprocent, dels pga. at spørgeskemaundersøgelsen for 2014 ikke er sendt til alle skoleledere.

Sammenligner vi med 2016, ser vi generelt set ikke nogen udvikling på dette område, mens vi ser en stigning, når vi sammenligner med 2015. Siden 2015 er der fx sket en stigning på 10 procentpoint i andelen af skoleledere, der angiver, at kommunen fastlægger indikatorer for elevernes faglige niveau, og ligeledes sket en stigning på 11 procentpoint i andelen af skoleledere, der fremhæver, at der også sker en form for målopfølgning. Særligt ser vi ændringer, når der er tale om fokus på elevernes trivsel frem for elevernes faglige niveau.

Siden 2016 ser vi samtidig et fald i den kommunale styring af midler, når det gælder lærernes arbejdsforhold. I 2015 og 2016 angav 38-39 pct. af skolelederne, at den kommunale regulering i høj eller meget høj grad ligger ud over de nationale krav og mål, mens dette tal var 33 pct. i 2017.

Skolelederne er i 2017, som i de to foregående år, generelt tilfredse med den samlede kommunale plan for implementeringen af reformen, med skoleforvaltningens brug af konsulenter til at understøtte skolen samt med kommunens støtte generelt (60-63 pct. af skolelederne erklærer sig i høj grad eller i meget høj grad enige heri). Ligesom i 2015 og 2016 er skolelederne dog mere kritiske i forhold til, om der har været tilstrækkeligt med ressourcer til at implementere folkeskolereformen på deres skole. Her vurderer 11 pct. af skolelederne, at der i høj grad har været tilstrækkelig med ressourcer, mens over halvdelen svarer, at der slet ikke eller i lav grad er tilstrækkelig med ressourcer til at implementere folkeskolereformen. Niveaulet er det samme som de to foregående år.

Der er også spurgt til, hvorvidt kvalitetsrapporterne er et nyttigt redskab. Både i 2016 og i 2017 fremhæver mere end 2 ud af 3 skoleledere, at kvalitetsrapporterne er et nyttigt redskab i dialogen med kommunerne og i forhold til konkrete tiltag på den enkelte skole. Endvidere mener 44 pct. af skolelederne i både 2016 og 2017, at kvalitetsrapporterne i høj grad giver dem nyttig viden om kvalitet på skolen, som de ikke havde i forvejen. I 2017 fremhæver næsten 30 pct., at kvalitetsrapporterne ikke bibringer mere viden om skolernes kvalitet.

Mål- og resultatstyring på skolerne

Folkeskolereformens fokus på øget anvendelse af mål- og resultatstyring gælder også som et internt ledelsesinstrument på de enkelte skoler. Der er fortsat et højt niveau af målopfølgning, da 81 pct. af skolelederne vurderer, at deres skole anvender en række forskellige evaluerings- og opfølgingsredskaber. Det kan eksempelvis være viden om elevernes faglige resultater, elevernes eller lærernes fravær. Der er sket en stigning siden før reformen, når det gælder opfølgning på mål, mens niveaulet har været konstant i årene efter reformen.

Omkring halvdelen af skolelederne i 2017 (54 pct.) vurderer, at skoleledelsen i høj grad eller i meget høj grad anvender viden om elevernes faglige resultater i konkrete beslutningsprocesser så som budgettering eller prioritering af nye mål eller indsatser. Niveaulet er her steget siden 2015 med 6 procentpoint, men har været uændret siden 2016. Til sammenligning er der mellem 4-26 pct. af skolelederne i 2017, som vurderer, at informationer om elevernes faglige resultater i mindre grad eller slet ikke anvendes af skoleledelsen i ledelsesbeslutninger.

Kompetenceudvikling

Folkeskolereformen tilsigter et kompetenceløft af både skoleledernes generelle lederkompetencer, men i særdeleshed også deres kompetencer inden for pædagogiske ledelse. Med et kompetenceløft står ledere med bedre forudsætninger for at lede skolen, herunder at rammesætte undervisningen som krævet i reformen. I 2017 er 85 pct. af skolelederne enten i gang med eller har gen-

nemført en fuld diplomuddannelse eller masteruddannelse i ledelse, samtidig med at 93 pct. af skolelederne har deltaget i korterevarende lederkurser. Kursus- og uddannelsesaktiviteterne kan både indbefatte generelle lederkurser/uddannelser eller mere specifikke kurser/uddannelser, som vedrører folkeskolereformens elementer. Der er sket en markant stigning siden 2011 for både andelen af skoleledere, som deltager i de korterevarende lederkurser og de længerevarende lederuddannelser, mens niveauet har været stabilt siden 2015. Vi ser dog samtidig et fald i andelen af skoleledere, der deltager i kurser ved den kommunale højskole eller COK fra 70 pct. i 2015 til 63 pct. i 2017. Da skolelederne bliver bedt om at svare på deres akkumulerede deltagelse i kurser eller uddannelser, kan en forklaring på dette fald i COK kurser være, at der har været en udskiftning blandt lederne. I 2017 svarer skolelederne, at de har været leder på deres egen skole siden 2010, mens skolelederne i 2016 svarede siden 2009 og siden 2007 i 2015. Der er derfor noget, som tyder på, at en udskiftning af skolelederne kan være en af grundene til de ændringer, vi ser i skoleledernes kvalifikationer over tid.

Den specifikke kompetenceudvikling om reformens kerneelementer synes at være styrket en smule siden 2015, da lederne fortsat deltager i en række kursusaktiviteter. Vi ser fx en lille stigning i andelen af skoleledere, der deltager i kurser af et samlet omfang på mere end 15 dages varighed fra 5 pct. i 2015 til 11 pct. i 2017. Langt størstedelen af skolelederne deltager dog fortsat i kurser af 1-5 dages varighed (40 pct.), samtidig med at vi også ser en stigning i andelen af skoleledere, som ikke har deltaget i kurser om reformen (fra 8 pct. i 2015 til 12 pct. i 2017). Sammenligner vi med sidste år, ser vi ikke nogle nogle statistiske sikre udviklinger i skoleledernes deltagelse i kursusaktiviteter.

I 2017 har vi spurgt mere konkret ind til, hvor skolelederne ser et behov for et kompetenceløft. Her svarer skolelederne, at det i højere grad er viden om, hvordan data kan understøtte undervisningen samt evidensbaseret viden om undervisningspraksis frem for viden om pædagogisk ledelse, strategisk ledelse eller personaleledelse. I alt svarer 87 pct. af skolelederne, at de har brug for et kompetenceløft på minimum ét område.

I forbindelse med skoleledernes kompetenceudvikling er der også spurgt til, om skolelederne føler sig rustet til at varetage med at implementere folkeskolereformen. I 2017 føler 69 pct. af skolelederne sig i høj eller i meget høj grad fagligt rustet til at varetage disse ledelsesopgaver, knap 30 pct. føler sig i nogen grad rustet til opgaven, mens under 2 pct. slet ikke føler sig rustet til opgaven. Sammenligner vi med tidligere år, ser vi en stigning i andelen af skoleledere, som føler sig rustet til at implementere reformen: I 2015 følte 61 pct. af skolelederne sig i høj grad fagligt rustet, mens 64 pct. følte sig i høj grad fagligt rustet i 2016. At skolelederne føler sig mere fagligt rustet, behøver dog ikke nødvendigvis at skyldes kompetenceløftet. Det kan eksempelvis også skyldes, at de nu har arbejdet med reformelementerne i knap 3 år. Tidligere rapporter har endvidere vist, at der ikke er nogen direkte sammenhæng mellem skoleledernes følelse af at være fagligt rustet, og i hvor høj grad reformelementerne implementeres i undervisningen (Winter, Kjer & Skov 2017).

Skolelederne er også blevet bedt om at vurdere, hvorvidt skolens muligheder for at levere en optimal undervisning i øjeblikket hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere. I 2017 vurderer 63 pct. af skolelederne, at der ikke er mangel på kvalificerede lærere. Der er dog tale om et fald i denne positive vurdering siden før reformen (målt i 2011), hvor 88 pct. af skolelederne vurderede, at undervisningen ikke hæmmes, mens niveauet har været uændret siden 2015. Den tredjedel af skolelederne, som har svaret kritisk på spørgsmålet om lærernes kvalifikationer har endvidere svaret på årsagen hertil. Tillægsspørgsmålene vedrører, hvorvidt årsagen kan skyldes mangel på kvalificerede ansøgere eller mangel på kompetencer hos egne lærere. Her vurderer 42 pct. af skolelederne, at årsagen i høj grad skyldes mangel på kvalificerede ansøgere, mens 10 pct. mener, at det i høj grad skyldes mangel på kompetencer hos egne lærere. Der er dog samtidig 58

pct. af lederne, som mener, at det *i nogen grad* skyldes mangel på kompetencer hos egne lærere, mens 32 pct. mener det i mindre grad/slet ikke skyldes manglende kompetencer hos egne lærere.

Pædagogisk ledelse

Folkeskolereformen lægger vægt på en styrkelse af skoleledernes pædagogiske ledelse. Vi anskuer reformintentionen med tre forskellige aspekter af pædagogisk ledelse: *generel pædagogisk ledelsesinvolvering*, *specifik ledelsesinvolvering i undervisningspraksis* og *distribueret pædagogisk ledelse*.

Generel pædagogisk ledelse handler om, hvorvidt skolens ledelse fx overværer undervisningen i klassen, giver feedback eller diskuterer undervisningspraksis med lærerne enkeltvis eller i grupper. Vi ser her på, hvorvidt skolens ledelse har deltaget i generelle pædagogiske ledelsesaktiviteter i mere end 21 gange, hvilket vi betragter som hyppig deltagelse. I 2017 vurderer 27 pct. af skolelederne, at skolens ledelse hyppigt deltager i generelle pædagogiske ledelsesaktiviteter, hvilket har været det samme niveau, vi har set for 2011, 2015 og 2016.

Specifik pædagogisk ledelse handler i højere grad om, hvorvidt skolens ledelse involverer sig i de særlige metoder, som folkeskolereformen fremhæver (fx brugen af fælles mål). I 2017 deltog 89 pct. af skolens ledelse i specifik pædagogisk ledelse, hvilket er det samme niveau som de to foregående år, men en stigning på 11 procentpoint siden før reformen.

Distribueret ledelse handler i stedet om, hvorvidt generelle pædagogiske ledelsesopgaver uddelegeres til andre i organisationen, fx mellemledere, undervisningsteams og eksterne vejledere/konsulenter. Generel set ser vi for alle årene, at opgaver og aktiviteter i høj grad uddelegeres, og at inden for hver af de forskellige faggrupper har graden af denne uddelegering været nogenlunde konstant siden 2015. I 2017 er det fortsat primært mellemledere (64 pct.) og undervisningsteams (51 pct.), som varetager de ledelsesmæssige opgaver, når det gælder undervisningspraksis, mens det i mindre grad er skolelederen (43 pct.) og eksterne konsulenter (34 pct.). For skoleledernes deltagelse ser vi et fald fra 49 pct. i 2016 til 43 pct. i 2017.

Der spørges endvidere mere specifikt til rammerne for brugen af teams af blandt lærerne. I dag benytter stort set alle skoler sig af en eller anden form for teamsamarbejde (71-87 pct.), og generelt ser vi ikke nogen udvikling de sidste 3 år. Sammenligner vi på tværs af de forskellige former for teamsamarbejde, er det i dag i højere grad de bredere fag- og afdelingsteams (87 pct. og 82 pct.), som anvendes, frem for klasse- eller årgangsteams (71 pct.). Winter, Kjer & Skov (2017) viser, at anvendelsen af professionelle læringsfællesskaber er positivt korreleret med, hvor langt den enkelte skole er kommet mht. at implementere reformens elementer.

Skoleledelsens samarbejde med kommunen og lokalsamfundet

Folkeskolereformen lægger op til et øget samarbejde mellem kommunerne og deres skoler om implementering af reformen og om kvalitet i undervisningen. Ligeledes tilsigter reformen et øget samarbejde mellem den enkelte skole og lokalsamfundet, som skal bidrage til en mere varieret og differentieret undervisning.

Vi finder i 2017, at 18 pct. af skolelederne beretter, at skolens ledelse slet ikke eller i mindre grad har haft nogen møder med lokale aktører. Niveauet er nogenlunde konstant siden 2015. Der er her tale om en mere bred forståelse af skoleledelsen, som også inkluderer mellemlederne. Hvis den

enkelte lærer eller vejleder varetager kontakten med lokale aktører, vil disse møder ikke indgå i optællingen.

I gennemsnit gennemføres ca. 19 konkrete undervisningstilbud med lokale aktører i 2017, hvilket svarer til ca. 2 tilbud årligt pr. årgang. Trods det forholdsvis begrænsede omfang på 20 tilbud, er dette en stigning på 5 tilbud pr. skole årligt siden 2015 og 2016.

Perspektivering

Med denne opsummering drøfter vi en række *punkter*, der fortjener en særlig opmærksomhed i den fortsatte udvikling af skoleledelse i forhold til folkeskolereformens intentioner, herunder i samarbejdet mellem kommunerne og skolerne. Vores diskussion tager udgangspunkt i ovenstående beskrivende analyse, og der er derfor også en række mere komplekse forhold, som vi p.t. ikke kommer ind på.²

Vi finder, at *kommunernes mål- og resultatstyring* er øget som tilsigtet med reformen, og selvom skolelederne oplever lidt mindre styring ift. midler, som fx personaleforhold og undervisningsindhold, er kommunernes regulering stadig stor på disse områder. En stærk middelstyring synes ikke i overensstemmelse med de ledelsesprincipper (og forskning) om øget målstyring, som reformen står på skuldrene af. Ifølge ledelsesteorien bør målstyring ledsages af mindre styring vha. midler for at virke effektivt (Nielsen, 2014). Det skyldes ikke mindst, at lokale enheder og personer antages at kende den lokale kontekst bedst. Med en stadig stærkere kommunal styring (på både mål og midler) mindskes skolelederens handlefrihed, hvilket også går imod reformens intentioner om øget frihed til skolernes ledelse (Winter, Kjer & Skov, 2017). Skolelederne beretter endvidere i de interviews, som vi har foretaget i 2017, at de oplever stadig flere kommunale krav, projekter og tiltag, som skal implementeres, hvilket udfordrer deres muligheder for at lede skolen i den retning, som de mener er mest hensigtsmæssig for eleverne og lærerne. Et eksempel herpå er, hvordan de kommunale bestemmelser om andelen af pædagoger i den understøttende undervisning begrænser skoleledelsens mulighed for at tilrettelægge skoledagen (Kjer & Rosdahl, 2016). Et andet eksempel fra 2017 vedrører den kommunale styring af fx it, hvor forvaltningen i høj grad styrer processen omkring valg af fx læringsplatforme m.m. Omvendt har skoleledelserne dog på nogle punkter større handlefrihed end før reformen, til trods for at den samlede kommunale styring er øget. Det gælder ikke mindst i forhold til de tidligere centralt fastsatte arbejdstidsregler, som efterlader skoleledelsen og skolelederen med et større ledelsesrum til at disponere for skolens ressourcer (Kjer & Rosdahl, 2016).

Tidligere undersøgelser viser dog også, at når det eksempelvis gælder kompetenceudvikling, så ser skolelederne det ikke nødvendigvis som et problem, at kommunen udøver en høj grad af (middel)styring, idet det i højere grad ses som understøttende for skolernes kompetenceindsats (Bjørnholt m.fl., 2017). Det varierer fra skoleleder til skoleleder, hvilke konkrete initiativer, som udfordrer skolens hverdag. Men fælles for dem alle er, at de kommunale krav, projekter og tiltag, i kombination med de nationale love og lovbekendtgørelser, kan udfordre skoleledelsens egen dagsorden, hvilket reducerer skoleledernes autonomi.

Folkeskolereformen lægger stor vægt på *kompetenceudvikling* for både skoleledere og undervisere. Vi konstaterer, at en høj andel af skolelederne i dag er i gang med eller har gennemført en diplom eller masteruddannelse i ledelse, ligesom deltagelsen i efteruddannelseskurser specifikt i forhold til folkeskolereformens er øget. Et andet opmærksomhedspunkt er dog, at der er stadig flere skolelede-

² Et eksempel på en mere nuanceret problemstilling kunne være, hvilke typer af skoler/skoleledere der oplever en høj grad af middelstyring.

re, der ikke deltager i kurser specifikt i reformen. Det kan skyldes lokale forhold på skolen, fx at nogle skoleledere fokuserer på specialområdet eller specialisering ift. modtagerklasser (Winter, Kjer & Skov, 2017). Men andre skoleledere angiver i interviews fra 2017, at værdien af kurser om reformelementerne kun er ganske begrænset, og at de derfor afholder sig fra at deltage i kurserne.

Nyere analyser viser endvidere, at der er ingen eller meget lille sammenhæng mellem skoleledernes deltagelse i lederuddannelser og graden af implementering af reformens forskellige undervisningselementer. På denne baggrund virker det mere relevant at arbejde for en evidensbaseret skoleledersuddannelse med mere vægt på pædagogisk ledelse end generel opkvalificering (se også Meier, Pedersen & Hvidman, 2011).

Et tredje opmærksomhedspunkt vedrører reformens intentioner om en styrket pædagogisk ledelse. På trods af et øget kompetenceniveau ser vi ikke betydelige ændringer i skoleledelsens pædagogiske ledelse, siden årene før reformen. Når skoleledelsen ikke involverer sig mere i den generelle pædagogiske ledelse, kan det være udtryk for en større brug af distribueret ledelse end tidligere, hvor mellemledere og underviser teams overtager flere af de opgaver, skolelederen tidligere har været taget, hvilket Kjer & Winter (2016) fremhæver.³

At skolelederen selv i mindre grad udfører generel pædagogisk ledelse kan være et udtryk for mangel på tid og mulighed for at følge egen dagsorden. Dog viser tidligere analyser, at både generel pædagogisk ledelse og distribueret ledelse har relativ stor betydning for graden af implementeringen af reformens elementer på skolerne (Winter, Kjer & Skov, 2017). Effekten af disse former for pædagogisk ledelse var markant større end forhold, som finder sted længere væk fra skolen, fx styringen fra og samarbejdet med kommunerne og udviklingen i den interne mål- og resultatstyring på skolen (Ibid.).

Det kan derfor være væsentligt problematisk, at den generelle pædagogiske ledelse i gennemsnit ikke har udviklet sig siden årene før reformen. Det gælder ikke kun i forhold til intentionerne i reformen, men også fordi det i litteraturen betragtes som et effektivt instrument.

Et fjerde opmærksomhedspunkt, som også blev fremsat i kortlægningen i både 2015 og 2016, er, at en stadig betydelig andel af skolelederne mener, at en mangel på kvalificerede lærere hæmmer en optimal undervisning. På baggrund af analyser, som kun er foretaget i 2017, finder vi, at denne vurdering af lærerne i større grad vedrører rekruttering end kvalifikationer hos eksisterende lærere, men at der også signaleres begrænset lærerkvalifikationer på skolerne. Vi har ikke haft mulighed for at undersøge, om rekruttering er et mere generelt problem, er geografisk betinget, eller om problemet gælder særligt for skoler med bestemte elevgrupper.

Cirka 10 pct. af skolelederne mener, at mangel på kvalifikationer hos de ansatte lærere i høj grad er et problem, mens 58 pct. af skolelederne mener, at det i nogen grad er et problem. Nøgletal fra Styrelsen for It og Læring (2017) viser, at 15 pct. af undervisningstimerne mangler lærere med undervisningskompetencer i det underviste fag. Skoleleders udfordringer mht. at kunne levere undervisere med fagfaglige undervisningskompetencer kan derfor være én af årsagerne til skoleledernes besvarelser. Dog viser Bjørnholt m.fl. (2017), at undervisningskompetencer blot er én blandt flere kompetencer, der er nødvendige for at skabe en god undervisning. Rapporten fremhæver, at andre kompetencer, fx evnen til at kunne skabe relationer og klasserumsledelse, vurderes lige så relevante, hvorfor en mere bred forståelse af relevante lærerkompetencer også kan ligge bag skoleledernes besvarelser.

³ På det overordnede plan ser vi dog ikke nogen udvikling i, at flere mellemledere mv. har overtaget flere ledelsesopgaver fra 2015-2017, hvilket dog også kan skyldes, at vi ikke måler på et tilstrækkeligt detaljeret niveau.

Et femte opmærksomhedspunkt, som vi også har behandlet i tidligere rapporter, omhandler reformelementet Den Åbne Skole, som indebærer, at skolen skal involvere det lokale erhvervsliv samt lokale fritids- og kulturinstitutioner og -foreninger mere i undervisningen. For skolerne kræver det et udbygget samarbejde med disse aktører for at integrere Den Åbne Skole i undervisningen. Vi ser ingen udvikling i hyppigheden af møder mellem skolens ledelse og de eksterne aktører i årene efter reformen. En nuancerede pointe er dog, at vi på baggrund af interviews med skolelederne også ved, at det ikke alene er skoleledelsen, men også vejledere og kommunale embedsmænd, der arbejder med at udvikle Den Åbne Skole, hvilket kan være med til at give en dybde og bredde til billedet af den lave mødefrekvens for skoleledelsen (Kjer & Rosdahl, 2016). Afrapporteringen af besvarelsenerne fra skolebestyrelsesformændene viser også, at repræsentanter fra skolebestyrelsen har haft årlige møder med repræsentanter fra det lokale foreningsliv på en fjerdedel af skolerne (Arendt, Baunkjær & Rangvid, 2017). Kjer & Rosdahl (2016) pointerer endvidere, at der både skolemæssigt, administrativt hos kommunerne og politisk set, er større fokus på Den Åbne Skole, end der var tidligere, hvor reformelementet har været nedprioriteret i forhold til andre reformelementer som fx motion og bevægelse.

Samlet set konstaterer vi også en stigning i de undervisningstilbud, som foregår i samarbejde med lokalsamfundet fra i gennemsnit 15 til 20 tilbud årligt, og generelt set er eleverne positive over for de undervisningstilbud, der foregår i samarbejde med lokalsamfundet (Nielsen, Keilow & Jensen, 2016; Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017).

Afsluttende fortjener det en særlig opmærksomhed, at en lille andel af skolelederne (11 pct.) i 2017 mener, at der i høj eller meget høj grad har været tilstrækkelig med ressourcer til at implementere folkeskolereformen. Samtidig vurderer over halvdelen af skolelederne, at der *ikke* er eller i mindre grad er tilstrækkelig med ressourcer generelt. Ud fra spørgsmålets pålydende er det svært at svare entydigt på, hvilke ressourcer skolelederne mere specifikt henviser til. Som en af skolelederne fortæller i et interview: "Man kan altid bruge flere ressourcer". Denne vurdering er eksemplarisk, ikke blot i litteraturen om skolereformer (Thullberg, 2013), men også i den bredere implementeringsteori (se fx Daft, Murphy & Willmott, 2014).

Omvendt bekræfter forskning, at for få ressourcer kan være med til at forhindre en optimal implementering af en så omfattende reform som folkeskolereformen (Winter & Nielsen, 2008; Thullberg, 2013). Det skyldes ikke mindst, at reformelementer som Den Åbne Skole, Motion og Bevægelse i undervisningen og Understøttende Undervisning stiller skolens personale, ikke mindst det pædagogiske personale, over for en række krav til skolernes tilrettelægning, eksekvering og senere evaluering af undervisningen. Kravene kræver nytænkning – eller innovation – i organisationen (skolen), når personalet skal udvikle disse. Men innovation kræver også ressourcer, fordi personalet eksempelvis skal tænke i, hvordan Pythagoras' læresætning kan kobles sammen med både bevægelselementer, men evt. også virksomhedsbesøg som en del af Den Åbne Skole. Det kræver tid, kreativitet og inspiration, altså ressourcer.

På baggrund af både de kvalitative og kvantitative undersøgelser tegner der sig et billede af, at skolelederne er kritiske over for de midler og ressourcer, de har til rådighed. Nogle skoleledere beretter eksempelvis, at kommunerne giver penge til selve deltagelsen i kurser og efteruddannelse af underviserne, men at skolerne mangler ressourcer til de vikarer, som skal dække de undervisere, som skal videreuddannes.

Denne kortlægning peger i retning af, at skoleledelse i reformens tredje leveår indfinder sig på et stabilt niveau i implementeringen af folkeskolereformen. I brede træk ser særligt styringen af skolerne, udviklingen i skoleledernes praksis, særligt i forhold til den pædagogiske ledelse, samt kompetenceudvikling at være uændret fra 2016 til 2017 og på mange punkter også uændret siden

2015. Én fortolkning heraf kunne være, at skolerne har rammesat reformen. Med konturerne på plads arbejder skolerne nu med at konsolidere det hidtidige arbejde med folkeskolereformens delelementer. Det er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med en høj grad af implementering, men som tidligere undersøgelser viser, så arbejder skolerne stadig med at tilpasse, justere og afprøve reformen (Bjørnholt m.fl., 2015; Kjer & Rosdahl, 2016).

2 INDLEDNING

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget aftale om en reform med henblik på at opnå et fagligt løft af folkeskolen. Folkeskolereformen betød, at der fra starten af skoleåret 2014/15 skulle implementeres en ny skoledag for alle elever i folkeskolen. De overordnede mål med reformen er: At alle elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan, at betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige resultater mindskes, og at trivslen i skolen styrkes.

I forbindelse med reformen igangsatte Undervisningsministeriet et omfattende evaluerings- og følgeforskningsprogram. Programmet skal løbende videreformidle erfaringerne med implementeringen og de umiddelbare virkninger af reformen til skolerne, kommunerne, politikerne og andre interessenter. Følgeforskningen bygger primært på systematisk dataindsamling fra elever, lærere, pædagoger, skoleledere, forældre og skolebestyrelsesformænd på udvalgte skoler samt skoleledere, forvaltning og udvalgsformænd i alle kommuner. Der er indsamlet data årligt siden 2014.

Denne rapport følger udviklingen i, hvordan skolelederne arbejder med at implementere folkeskolereformen fra 2011 til og med 2017 de steder, hvor vi har data tilbage til 2011, og ellers følger rapporten udviklingen fra 2015 til 2017.

Analyserne i kortlægningen dækker nedenstående fem temaer, som danner rammen for indholdet i de følgende fem kapitler:

- Skoleledernes ledelsesvilkår og autonomi
- Mål- og resultatstyring på skolerne
- Kompetenceudvikling
- Pædagogisk ledelse af undervisningsindhold og -praksis
- Skoleledelsens samarbejde med kommunen og lokalsamfundet.

Temaerne berører de vigtigste politiske intentioner om skoleledelse i folkeskolereformen. Derfor indleder vi hvert kapitel med en introduktion til de enkelte temaer. En uddybende dokumentation af reformintentionerne kan læses i en tidligere kortlægning af skoleledelse fra 2015 (Kjer, Baviskar & Winter, 2015).

3 SKOLELEDERNES LEDELSESVILKÅR

I dette kapitel skitserer vi skolelederens ledelsesvilkår, idet reformen lægger vægt på indførelse af mål- og resultatstyring mellem de enkelte aktører.⁴ Ledelsesfilosofien bag mål- og resultatstyring opstiller lidt enkelt, at målstyring træder i stedet for en styring efter midler eller aktiviteter. Teoretisk set bør brugen af målstyring derfor også modsvares med en lempelse i styringen af midler, således at fx skolelederne – som kender den lokale kontekst – har muligheden for frit at vælge de rette midler til at realisere målene (Nielsen, 2014; Winter, 2015).

Som vi har fremhævet i tidligere kortlægninger, tilstræber reformen en stærkere målstyring med særlig fokus på at fremme elevernes læring og trivsel.⁵ Vi forventer derfor, at kommunerne på den ene side øger deres styring via mål- og resultatstyring og på den anden side øger skoleledernes autonomi, når det fx angår ledelse af lærernes arbejdsforhold og undervisningspraksis.

3.1 Krav og resultatmål fra kommunen

I lighed med tidligere kortlægninger (Kjer, Baviskar & Winter, 2015; Kjer & Winter, 2016), undersøger vi *graden* af kommunal regulering, der ligger ud over de nationale krav og mål. Vi undersøger den kommunale regulering inden for fire forskellige områder, hvoraf de to første områder vedrører målstyring, mens de to sidste vedrører regulering af, hvilke midler der anvendes til at nå målet.⁶

- Elevernes faglige niveau (læring)
- Elevernes trivsel
- Undervisningsindhold
- Lærernes arbejdsforhold.

Figur 3.1 viser skoleledernes syn på kommunal regulering. I denne og flere af de efterfølgende figurer ser vi på andelen af skoleledere, der svarer i høj grad eller i meget høj grad på det stillede spørgsmål. Det vil her sige andelen af skoleledere, der *klart* oplever kommunal målstyring ud over de statslige regler.⁷ Figuren viser med ** hvilke år, vi ser en statistisk signifikant forskel fra 2017. For elevernes læring viser figuren, at andelen af skoleledere, som oplever en kommunal regulering ud over de nationale krav og mål, stiger fra 33 pct. i 2015 til 38 pct. i 2017. Den kommunale regulering vedrørende elevernes trivsel er i 2017 på niveau med styring af elevernes faglige niveau, men stigningen siden 2015 er mere markant, nemlig 13 procentpoint. Begge ændringer fra 2015 til 2017 er statistisk sikre, mens vi ikke ser nogen ændringer for hverken elevernes faglige niveau eller trivsel siden sidste år.

I 2017 er der samtidig ca. 12 pct. af skolelederne, der vurderer, at kommunen slet ikke har formuleret krav eller resultatmål om elevernes læring. Det samme gælder for mål vedr. elevernes trivsel. (De to sidstnævnte andele indgår ikke i figuren). Til sammenligning beretter kun 13 pct. af skolelederne i 2017, at de kommunale krav til undervisningens indhold ligger ud over de nationale krav og mål. Der er samtidig tale om et fald fra 2015 til 2017 på 5 procentpoint, som er statistisk sikkert,

⁴ Det vil sige både mellem staten og kommunerne, kommunerne og deres skoler og mellem skolernes ledelse og underviserne.

⁵ For en mere uddybet beskrivelse af reformintentioner og principper bag mål- og resultatstyring, se Kjer m.fl., 2015.

⁶ Vi har spurgt skolelederen: "I hvilket omfang indebærer krav eller resultatmål fra kommunen til din skole en større regulering, end der allerede er i de nationale mål og krav". Skolelederen kunne hertil svare på en seks-trins-skala: "I meget høj grad" (6), "I høj grad" (5), "I nogen grad" (4), "I mindre grad" (3), "Slet ikke" (2) og "Kommunen har ikke formuleret noget krav" (1). Vi ser i det følgende på andelen af skoleledere, der svarer "I meget høj grad" eller "I høj grad" til spørgsmålene.

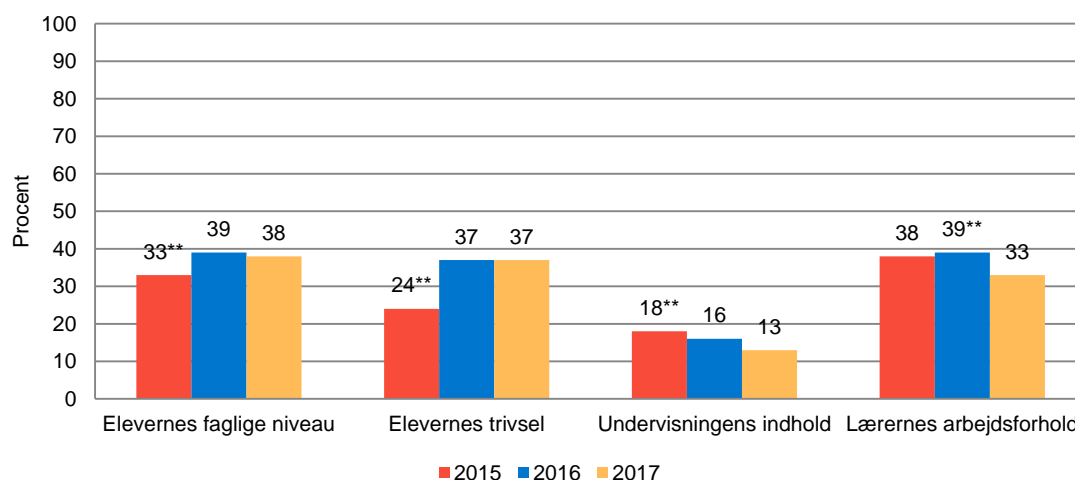
⁷ I tidligere rapporter er der fokuseret på skoleledernes gennemsnitlige afrapportering frem for den andel, der svarer "I høj grad" eller "I meget høj grad". Som en intern validitetstest har vi også foretaget analyserne, som de tidligere har været afrapporteret, og opgørelsesmetoden ændrer ikke ved konklusionerne.

mens vi ikke ser nogen udvikling siden sidste år. Samtidig fortæller 23 pct. af skolelederne, at kommunen ikke stiller krav om undervisningens indhold (sidstnævnte andel indgår ikke i figuren).

Andelen af skoleledere, der svarer, at den kommunale regulering af lærernes arbejdsforhold i høj eller meget høj grad ligger ud over de nationale krav og mål, falder fra 2016 (39 pct.) til 2017 (33 pct.), der er dog ikke nogen nævneværdig forskel mellem 2015 og 2016, ligesom der ikke er nogen statistisk forskel mellem de 38 pct. i 2015 og de 33 pct. i 2017. En tredjedel af skolelederne oplever en høj grad af kommunal regulering af lærernes arbejdsforhold. Samtidig vurderer ca. en tredjedel af lederne i 2017, at lærernes arbejdsforhold i nogen grad reguleres af kommunen, mens ca. 11 pct. af skolelederne vurderer, at kommunen slet ikke har opstillet noget krav herom (de to sidstnævnte andele indgår ikke i tabellen). Samlet set vurderer 2 ud af 3 skoleledere, at kommunen pålægger krav om lærernes arbejdsforhold, hvilket står i kontrast til intentionerne i lov 409, som tilstræber mere selvbestemmelse til skolens ledelse i forhold til at fordele skolens personale-ressourcer, jf. lov 409.

Samles alle besvarelserne fra de fire områder til ét indeks, vurderer 31 pct. af skolelederne, at den kommunale regulering i høj eller i meget høj grad ligger ud over de nationale krav og mål. Til sammenligning var det samlede mål 32 pct. for 2016, og der er derfor ikke tale om nogen ændring siden sidste år, (jf. bilagsfigur 2.1).

Figur 3.1 Procentdel af skoleledere, der svarer, at den kommunale regulering i høj eller meget høj grad ligger ud over de nationale krav og mål. Skoleledernes vurdering. Særskilt for områder og år. 2015-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere andre statistisk signifikante ændringer ($p < 0,05$) imellem årene. For elevernes faglige niveau er der forskel mellem 2015 og 2016. For elevernes trivsel er der forskel mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2015 = 724-735, 2016 = 836-845 og 2017 = 761-765. Vi har spurgt skolelederen: "I hvilket omfang indebærer krav eller resultatmål fra kommunen til din skole en større regulering, end der allerede er i de nationale mål og krav". Skolelederen kunne hertil svare på en seks-trins-skala: "I meget høj grad" (6), "I høj grad" (5), "I nogen grad" (4), "I mindre grad" (3), "Slet ikke" (2) og "Kommunen har ikke formuleret noget krav" (1). Vi ser i det følgende på andelen af skoleledere, der svarer "I meget høj grad" eller "I høj grad" til spørgsmålene.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

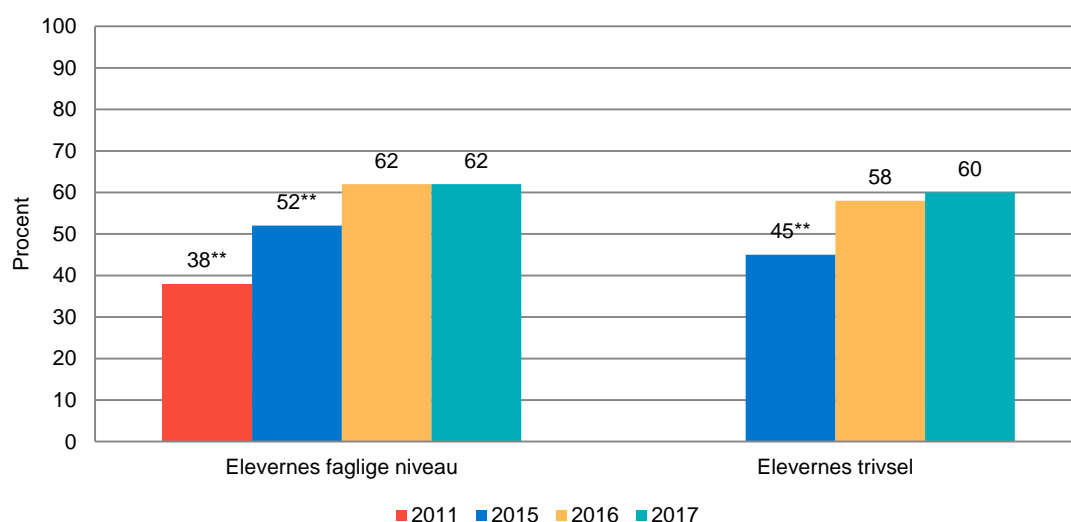
3.2 Kommunal fastlæggelse af målintikatorer

Der er samtidig spurgt til, om kommunen eller den enkelte skole har fastlagt konkrete indikatorer for, hvornår et mål er opfyldt, da dette gør målstyring mere konkret og forpligtende. Vi spørger til to centrale områder:⁸

- Elevernes faglige niveau
- Elevernes trivsel.

Figur 3.2 viser skoleledernes svar på de to spørgsmål. Vi fokuserer i dette afsnit kun på kommunernes fastlæggelse af indikatorer og ikke skolernes, idet skolernes indikatorer inddrages i næste kapitel.

Figur 3.2 Procentdel af skoleledere, der svarer, om kommunerne fastlægger indikatorer til målopfølgning. Skoleledernes vurdering. Særligt for områder og år. 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere andre statistisk signifikante ændringer ($p < 0,05$) imellem årene. For elevernes faglige niveau er der forskel mellem 2011 og alle øvrige år. For elevernes trivsel er der forskel mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2011 = 628, 2015 = 703, 2016 = 828 og 2017 = 762. Det har været muligt for skolelederne at besvare spørgsmålet ud fra følgende svarkategorier: (1) "Nej, hverken skole eller kommune har fastlagt indikatorer", (2) "Ja, skolen har fastlagt indikatorer", (3) "Ja, kommunen har fastlagt indikatorer" og (4) "Ja, både skole og kommune har fastlagt indikatorer". Indekset er dannet ved at lægge kategorierne 1 og 2 sammen i én kategori og kategorierne 3 og 4 i en anden kategori for at opnå et indeks, der viser andelen af skoleledere, der angiver, at kommunerne fastlægger indikatorer til målopfølgning.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015, 2016 og 2017 samt SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Siden 2011 er der sket en markant stigning i kommunernes fastlæggelse af indikatorer vedrørende såvel elevernes faglige mål som deres trivsel. Når det gælder elevernes faglige mål, så oplever 62 pct. af skolelederne i 2017, at kommunen fastlægger indikatorer for målopfølgning mod 38 pct. i 2011 og 52 pct. i 2015. Stigningerne er begge statistisk sikre. Der er dog ingen udvikling siden sidste år.

⁸ Det har været muligt for skolelederne at besvare spørgsmålet ud fra følgende svarkategorier: (1) "Nej, hverken skole eller kommune har fastlagt indikatorer", (2) "Ja, skolen har fastlagt indikatorer", (3) "Ja, kommunen har fastlagt indikatorer" og (4) "Ja, både skole og kommune har fastlagt indikatorer". Indekset er dannet ved at lægge kategorierne 1 og 2 sammen i én kategori og kategorierne 3 og 4 i en anden kategori for at opnå et indeks, der viser andelen af skoleledere, der angiver, at kommunerne fastlægger indikatorer til målopfølgning.

Fra 2015 til 2017 ser vi den største ændring for indikatorer vedrørende elevernes trivsel sammenlignet med elevernes faglige niveau. I 2017 er niveauet for indikatorer til målopfølgning den samme for elevernes trivsel som for indikatorer for elevernes faglige niveau (60-62 pct.).⁹

Anvender vi et samlet mål for indikatorer til målopfølgning fremfor særskilte mål for elevernes faglige niveau og trivsel, angiver 61 pct. af skolelederne, at kommunen i høj grad fastlægger indikatorer til målopfølgning, hvilket var på samme niveau som sidste år (60 pct.), (jf. bilagsfigur 2.2).

I 2017 er der endvidere ca. 14 pct. af skolelederne, der beretter, at *hverken kommunen eller skolen* selv har fastlagt indikatorer for, hvornår mål for elevernes faglige niveau og elevernes trivsel er opfyldt. Dette tal er faldet med ca. 14 procentpoint siden 2015 (ændringen er statistisk signifikant), mens vi ikke ser nogen ændring siden sidste år.¹⁰

3.3 Kommunal målopfølgning

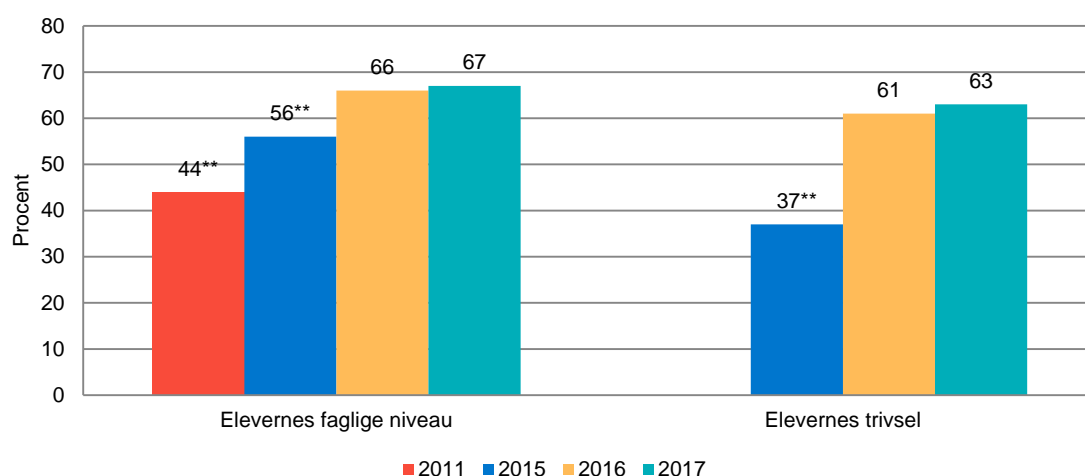
Vi ser også på, om kommunerne følger op på de fastlagte mål, når det gælder elevernes faglige niveau og trivsel.¹¹ I figur 3.3 ser vi for det første, at betydeligt flere kommuner nu følger op på de fastsatte mål for elevernes faglighed end før folkeskolereformen. I 2011 angav 44 pct. af skolelederne, at kommunerne brugte målopfølgning, hvilket er steget støt til 66 pct. i 2016, men har været konstant siden sidste år. Den kommunale opfølgning for elevernes trivsel stiger ligeledes fra 2015 til 2016, men er uændret fra 2016 til 2017. Opfølgningen på skolernes trivselsudvikling er både i 2016 og 2017 på næsten samme niveau som kommunernes opfølgning på det faglige område. I 2017 er der samtidig næsten ingen skoler, hvor der opstilles kommunale mål uden opfølgning (omkring 2,5 pct.) (sidstnævnte andel er ikke angivet i figuren). Laver vi et samlet indeks for kommunernes målopfølgning, finder vi også her, at niveauet er uændret siden sidste år (hhv. 65 pct. i 2017 og 63 pct. i 2016) (jf. bilagsfigur 2.3).

⁹ Forskellen kan hænge sammen med, at skolelederne først fik resultaterne af den første nationale trivselsmåling efter vores dataindsamling i 2015 og derfor først derefter kunne forholde sig hertil.

¹⁰ Andelen af skolelederne, som svarer, at hverken skolen eller kommunen har fastlagt indikatorer for hverken elevernes trivsel eller faglige niveau fordeler sig på følgende måde: i 2015 (28 pct.), i 2016 (17 pct.) og i 2017 14 pct.

¹¹ Svarkategorierne var: "Der var ikke fastsat noget mål" (1), "Nej, hverken skolen eller kommunen har fulgt op" (2), "Ja, skolen har fulgt op" (3), "Ja, kommunen har fulgt op" (4), "Ja, både skolen og kommunen har fulgt op" (5). Besvarelserne blev derefter omkodet, så 1, 2 og 3 = 0 ("Kommunen har ikke fulgt op på mål"), og 4 eller 5 = 1 ("Kommunen har fulgt op på opnåelse af mål"). Besvarelserne omdannes til en 0-100-skala for at lette fortolkning af resultatet i form af procent.

Figur 3.3 Procentdel af skoleledere, der angiver, at kommunerne bruger målopfølgning for elevernes faglige niveau og trivsel. Særskilt for områder og år. 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere andre statistisk signifikante ændringer ($p < 0,05$) imellem årene. For elevernes faglige niveau er der også forskel mellem 2011 og alle øvrige år. For elevernes trivsel er der også forskel mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2011 = 626, 2015 = 712, 2016 = 845 og 2017 = 760. Svarkategorierne er: "Der var ikke fastsat noget mål" (1), "Nej, hverken skolen eller kommunen har fulgt op" (2), "Ja, skolen har fulgt op" (3), "Ja, kommunen har fulgt op" (4), "Ja, både skolen og kommunen har fulgt op" (5). Besvarelserne blev derefter omkodet, så 1, 2 og 3 = 0 ("Kommunen har ikke fulgt op på mål"), og 4 eller 5 = 1 ("Kommunen har fulgt op på opnåelse af mål"). Besvarelserne omdannes til en 0-100-skala for at lette fortolkning af resultatet i form af procent.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

3.4 Støtte fra kommunen vedrørende implementering af folkeskolereformen

I de følgende afsnit belyser vi kvaliteten af samarbejdet vedrørende implementeringen af reformen mellem skolen, skoleforvaltningen og kommunen.

Vi ser på andelen af skoleledere, der vurderer, at kommunerne i høj grad eller meget høj grad støtter skolerne på fire områder:¹²

- Kommunens skoleforvaltning har lavet en klar plan for implementering af folkeskolereformen på skolerne
- Kommunens skoleforvaltning har understøttet skolens forberedelse og implementering af folkeskolereformen gennem konsulentbistand
- Alt i alt har kommunen ydet en god støtte til skolens forberedelse og implementering af folkeskolereformen
- I hvilken grad vurderer du, at der i dette skoleår har været tilstrækkeligt med ressourcer til at implementere folkeskolereformen på din skole?

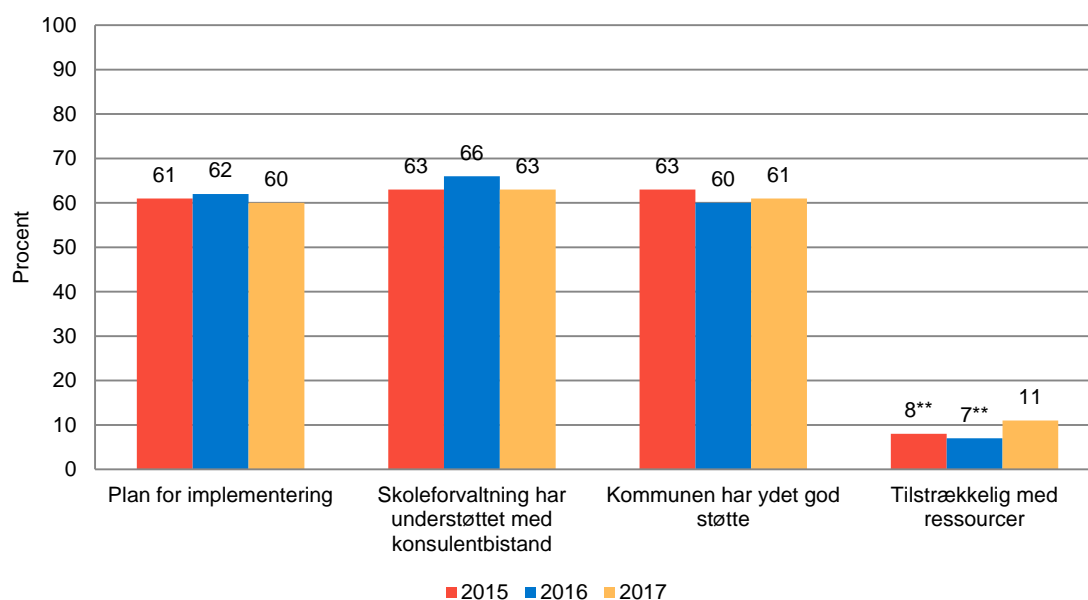
Som det fremgår af figur 3.4, så vurderer 60 pct. af skolelederne i 2017, at kommunens skoleforvaltning i høj eller meget høj grad har lavet en klar plan for implementering af folkeskolereformen. Ligeledes vurderer over 60 pct. af skolelederne, at skoleforvaltningen understøtter implementerin-

¹² En seks-trins-skala er blevet anvendt, hvor svarkategorierne går fra "Slet ikke" (1), "I meget lav grad" (2), "I lav grad" (3), "I nogen grad" (4), "I høj grad" (5) til "I meget høj grad" (6).

gen af reformen og alt i alt har ydet en god støtte i forberedelserne og implementeringen af reformen. De tre spørgsmål, der ikke omhandler ressourcer, holder sig på nogenlunde samme niveau fra 2015 til 2017, hvor mellem 60 pct. og 66 pct. af skolelederne vurderer, at de i høj eller meget høj grad får støtte fra kommunen og skoleforvaltningen. Der er ikke tale om nogen statistisk sikker udvikling fra 2015 til 2017 eller 2016 til 2017.

Anderledes kritisk er skolelederne i deres vurdering af, om der har været tilstrækkeligt med ressourcer til at implementere folkeskolereformen på deres skole. I 2017 vurderede 11 pct. af skolelederne, at de i høj grad eller meget høj grad får støtte fra kommunen. Der er tale om en statistisk sikker stigning fra de to foregående år, men der er tale om en meget lille ændring. Samtidig vurderer over halvdelen af skolelederne i 2017, at der slet ikke, i meget lav grad eller i lav grad er tilstrækkelig med ressourcer til at implementere folkeskolereformen.¹³

Figur 3.4 Procentdel af skoleledere, der vurderer, at de i høj eller meget høj grad får støtte fra kommunen på fire centrale områder. Særskilt for 2015-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2015 = 756, 2016 = 895 og 2017 = 829. Svarkategorierne går fra "Slet ikke" (1), "I meget lav grad" (2), "I lav grad" (3), "I nogen grad" (4), "I høj grad" (5) til "I meget høj grad" (6).

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

3.5 Samarbejdet med kommunen om kvalitetsrapporter

Skolerne udarbejder kvalitetsrapporter til at dokumentere, hvorvidt de lever op til de politiske mål. Kvalitetsrapporterne er derfor et centralt styrings- og dialogredskab mellem kommunen/forvalt-

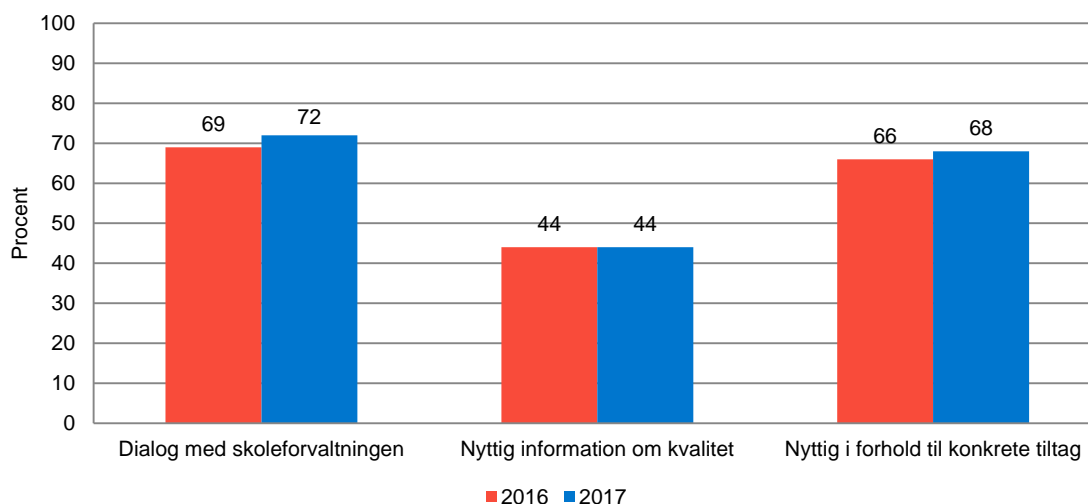
¹³ På spørgsmålet om, hvorvidt der er tilstrækkelig med ressourcer til at implementere reformen, svarer: 3 pct. "Slet ikke," 19 pct. "I meget lav grad", 32 pct. "I lav grad", og 35 pct. "I nogen grad", ud over de ca. 11 pct., der svarer "I høj grad" eller "I meget høj grad".

ningen og de enkelte skoler.¹⁴ Vi undersøger derfor, hvordan skolelederne oplever brugen af kvalitetsrapporter ud fra følgende tre udsagn:¹⁵

- Kvalitetsrapporten danner baggrund for en nyttig dialog med skoleforvaltningen
- Kvalitetsrapporten giver mig nyttig information om kvalitet på skolen, som jeg ikke havde i forvejen
- Skoleledelsen iværksætter konkrete tiltag på skolen på baggrund af kvalitetsrapporten.

Ifølge figur 3.5 er skoleledernes syn på, hvorvidt kvalitetsrapporterne er et nyttigt redskab, stort set uændret fra 2016 til 2017. Langt størstedelen (68-72 pct.) af skolelederne finder, at kvalitetsrapporterne er nyttige både i forhold til dialog med skoleforvaltningen og i forhold til konkrete tiltag på den enkelte skole. Til sammenligning synes 44 pct. af skolelederne, at kvalitetsrapporterne giver dem nyttig viden om kvalitet på skolen, som de *ikke* har i forvejen. Samtidig fremhæver næsten 30 pct. af skolelederne, at kvalitetsrapporterne *ikke* bibringer ny viden om skolernes kvalitet.¹⁶

Figur 3.5 Procentdel af skoleledere, der er helt eller delvist enige i udsagnene om kvalitetsrapporternes nytte, for årene 2016 og 2017.



Anm.: Der er ingen statistisk signifikante forskelle mellem årene. Antal besvarelser N: 2016 = 858 og 2017 = 766. Skolelederne har haft følgende svarmuligheder: "Helt enig", "Delvist enig", "Neutral", "Delvist uenig" og "Helt uenig".

Kilde: Undervisningsministeriets 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

3.6 Opsummering

I dette kapitel belyser vi udviklingerne i skoleledelsens ledelsesvilkår fra 2011 til 2017. Sammenlignes med 2011 eller 2015 er der sket en øget kommunal mål- og resultatstyring, mens vi ikke ser nogen udvikling siden 2016. I 2017 vurderer 60-62 pct. af skolelederne, at kommunerne fastsætter konkrete indikatorer for, hvornår et mål er opfyldt, ligesom 60-67 pct. også vurderer, at der sker en

¹⁴ Fra statens side stilles der ikke krav om, i hvilket format kvalitetsrapporten skal udarbejdes. Den enkelte kommune kan udforme kvalitetsrapporten, så den passer til de lokale behov. Hermed gives kommunerne mulighed for at styre – via mål og resultater – skolerne mere individuelt.

¹⁵ Hertil kunne skolelederne svare på en skala gående fra: "Helt enig" (5), "Delvist enig" (4), "Neutral" (3), "Delvist uenig" (2) til "Helt uenig" (1).

¹⁶ Andelen er summen af, at 20 pct. er delvist uenige, og 9,5 pct. er helt uenige i, at kvalitetsrapporterne er nyttig information om kvalitet.

eller anden form for opfølgning på de opstillede mål. Samlet set synes dette i overensstemmelse med folkeskolereformens intentioner.

Som tidligere nævnt fremhæver teorien bag mål- og resultatstyring, at mål- og resultatstyring bør modsvares af en reduceret styring af midler (Nielsen, 2014; Winter, 2015). Praksis synes dog at være mere tvetydig. Omkring en tredjedel af skolelederne vurderer, at kommunerne pålægger flere krav ud over de nationale krav, når det gælder lærernes arbejdsforhold, hvilket signalerer en vis grad af middelstyring. Samtidig vurderer skolelederne, at der fortsat er en mindre kommunal styring (13 pct.), når det gælder selve undervisningens indhold.

I forhold til kvaliteten af samarbejdet med kommunen om implementeringen af folkeskolereformen vurderer 60-63 pct. af skolelederne, at de i høj grad eller meget høj grad får tilstrækkelig med støtte fra kommunen, undtagen når det gælder ressourcer til implementering af reformen. Omkring 11 pct. af skolelederne vurderer, at der er i høj grad eller i meget høj grad er tilstrækkelig med ressourcer, mens over halvdelen af skolelederne ikke mener, at der er tilstrækkelig med ressourcer.

Som et led i en øget dialog – og som opfølgingsredskab – mellem kommunerne og skolerne udarbejder skolerne kvalitetsrapporter. Som sidste år finder 68-72 pct. af skolelederne i 2017, at rapporterne er nyttige som dialogredskab med skoleforvaltningen og som redskab til at iværksætte konkrete tiltag på skolerne. I kontrast hertil finder 44 pct. af skolelederne, at kvalitetsrapporterne bidrager til nyttig viden om kvaliteten på den enkelte skole, ligesom 30 pct. af skolelederne fortæller, at kvalitetsrapporterne *ikke* bidrager med ny viden.

Samlet set ser vi ikke den store udvikling siden 2016. Der kan være flere forklaringer herpå. Det kan eksempelvis betyde, at skolerne og kommunerne ikke gør yderligere for at implementere folkeskolereformens delelementer med hensyn til styring, men der kan også være tale om, at skolerne og kommunerne er i gang med at konsolidere implementeringen af folkeskolereformen, det relativt høje niveau af styring taget i betragtning.

4 SKOLERNES MÅL- OG RESULTATSTYRING

Vi fokuserer i dette kapitel på skolernes interne brug af mål- og resultatstyring, herunder de redskaber, som skolerne benytter til at vurdere graden af målopfyldelse på deres egen skole. Reformen skitserer, at skoleledelsen skal sørge for, at der opstilles mål på skoleniveau for læring og trivsel, og at der evalueres og følges op på målene. Skoleledernes kompetencer skal ligeledes udvikles for at håndtere og understøtte undervisning (Aftale, 2013, s. 20).

4.1 Opstilling af mål

Mål- og resultatstyring indeholder i korte træk fastlæggelse af mål, som ledelsen følger op på samt en efterfølgende justering af praksis, hvis resultaterne ikke lever op til opsatte mål. Vi beskriver først, hvorvidt skolerne fastlægger mål og værdier inden for elevernes læring og trivsel. Vi danner her et indeks, som samlet set indikerer omfanget af skolernes målfastsættelse. De fire spørgsmål, som indgår i indekset, omhandler:¹⁷

- Hvad skolens faglige niveau skal være
- Hvad elevernes skal lære i hvert enkelt fag
- Hvor mange af skolens elever der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse
- Elevernes trivsel og sociale velbefindende.

En tolkning af indekset er, at hvis indekset viser 0, så fastsætter skolerne ikke mål for de fire ovenstående mål og værdier, mens 100 pct. vil betyde, at skolerne fastsætter mål og værdier ud fra alle fire spørgsmål om mål og værdier. Se bilag 1 for mere information om vores indeksskonstruktioner. Se ligeledes hhv. boks 3.1 og 3.2 i bilag 3 for den konkrete spørgsmålsformulering i dette og de øvrige indeks i denne rapport.

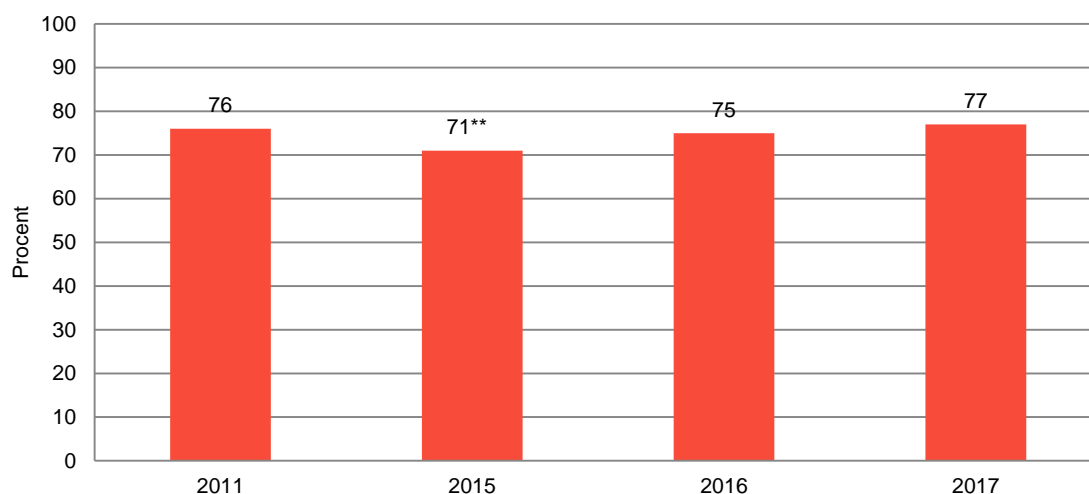
Som det fremgår af figur 4.1, fastsætter de fleste skoler i 2017 mål og værdier (77 pct.). Sammenligner vi med de tidligere år (2011, 2015 eller 2016), er tallene nogenlunde konstante (71-77 pct.).¹⁸ Der er dog tale om statistisk sikre stigninger fra 2015 til 2017 på 6 procentpoint, men i store træk synes niveauet at være stabilt over tid. For 2017 kan vi samtidig se, at langt de fleste skoler (ca. 65-72 pct.) adopterer de eksisterende nationale mål eller kommunale mål frem for at lave særskilte mål for skolen.¹⁹

¹⁷ Vores operationalisering indebærer, at en skole har målstyring, hvis enten den selv eller kommunen har fastsat mål/værdier, se forklaring i Kjer m.fl. (2015) s. 66. Skolelederne kunne svare vha. følgende svarkategorier: "Nej, skolen har ikke fastsat mål/værdier" (1), "Ja, skolens mål/værdier afviger IKKE fra de nationale/kommunale" (2), "Ja, skolens mål/værdier afviger fra de nationale/kommunale" (3). Besvarelsene blev herefter omkodet, så 1 = 0 ("Skolen har IKKE fastsat mål"), og 2 eller 3 = 1 ("Skolen har fastsat mål og værdier"). Indeksmålet er et gennemsnit af svarene på samtlige fire spørgsmål.

¹⁸ Der er dog tale om en statistisk sikker ændring fra 2015 til 2017 på 6 procentpoint.

¹⁹ Andelen af skolerne der adopterer de nationale eller kommunale mål i 2017, er: 68 pct. for spørgsmålet "Hvad skolens faglige niveau skal være", 69 pct. for spørgsmålet "Hvad elevernes skal lære i hvert enkelt fag", 65 pct. for spørgsmålet "Hvor mange af skolens elever der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse" og 72 pct. for spørgsmålet "Elevernes trivsel og sociale velbefindende".

Figur 4.1 Procentdel af skoler, der har fastsat mål og værdier. Skoleledernes vurdering. Indeks. Særskilt for år. 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere også statistisk signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem 2015 og de øvrige andre år. Antal besvarelser N: 2011 = 626, 2015 = 712, 2016 = 845 og 2017 = 791 Tabellen viser et samlet mål for, hvorvidt skolerne fastsætter mål og værdier. Vi beregner her et gennemsnit ud fra fire spørgsmål. Vores operationalisering indebærer, at en skole har målstyring, hvad enten den selv eller kommunen har fastsat mål/værdier, se forklaring i Kjer m.fl. (2015) s. 66. Skolelederne kunne svare vha. følgende svarkategorier: "Nej, skolen har ikke fastsat mål/værdier" (1), "Ja, skolens mål/værdier afviger IKKE fra de nationale/kommunale" (2), "Ja, skolens mål/værdier afviger fra de nationale/kommunale" (3). Vi kategoriserer besvarelserne, så 1 = 0 ("Skolen har IKKE fastsat mål"), og 2 eller 3 = 1 ("Skolen har fastsat mål og værdier").

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

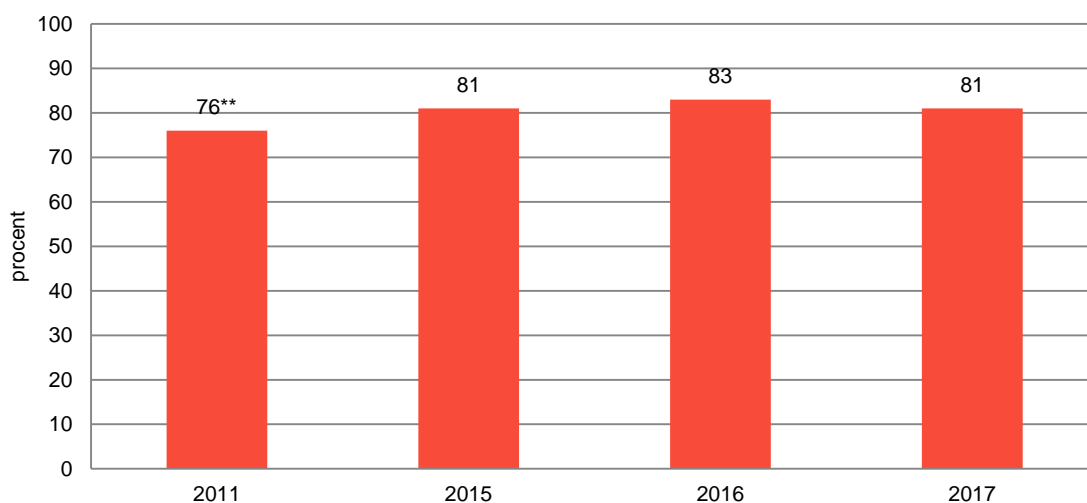
4.2 Evaluering og opfølgning vedrørende resultater

Folkeskolereformens fokus på målstyring omfatter også en evaluering af og opfølgning på de opnåede resultater. Tidligere undersøgelser fra SFI viser, at langt de fleste skoler anvender et *bredt* sæt af redskaber til målopfølgning (bl.a. Kjer, Baviskar & Winter, 2015; Pedersen m.fl., 2011). Vi danner et indeks til sammenligning af skolernes samlede brug af disse redskaber over tid. Det drejer sig om følgende evaluerings- og opfølgningsredskaber:

- Analyser, der sammenligner afgangselevernes karaktergennemsnit over tid eller mellem skoler
- Nationale test
- Analyser af elevernes efterfølgende deltagelse i ungdomsuddannelse
- Trivselsmåling blandt eleverne
- Skriftlige undersøgelser af forældretilfredshed
- Opgørelser over elevfravær
- Opgørelser over lærernes sygefravær.

Fra 2011 til 2017 viser figur 4.2 andelen af skolelederne, som anvender alle syv evaluerings- og opfølgningsredskaber. Vi ser her en positiv udvikling fra 2011 til de øvrige år fra 76 pct. til 81-83 pct., hvorefter niveauet er uændret.

Figur 4.2 Procentdel af skoler, der bruger evaluerings- og opfølgningsredskaber. Skoleledernes vurdering. Indeks. Særskilt for år. 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere også statistisk signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem 2011 og de øvrige år. Antal besvarelser N: 2011 = 589, 2015 = 753 og 2016 = 871, 2017 = 764.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015-2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

4.3 Brugen af information om elevpræstationer

Mens der ikke synes at være nogen tvivl om, hvorvidt langt de fleste skoler får informationer om elevernes faglige resultater, kan billedet se anderledes ud, når det gælder brugen af disse informationer. Vi spørger derfor skolelederne, i hvilken grad skoleledelsen benytter information om elevernes *faglige resultater* til at:²⁰

- Prioritere nye indsatser
- Udarbejde budget for kommende år
- Sætte nye mål eller justere eksisterende læringsmål for skolens elever
- Tale med kommunens skoleforvaltning om skolens udvikling.

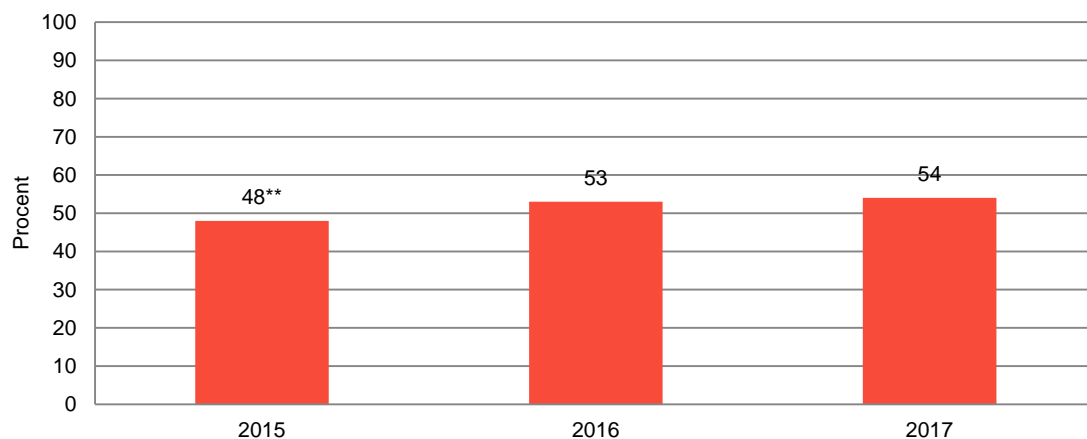
Vi danner et indeks, som måler, om skoleledelserne i høj eller meget høj grad gør brug af elevernes faglige resultater på tværs af disse beslutningstyper. Figur 4.3 viser en mindre udvikling siden 2015 i brugen af informationer om elevernes faglige resultater i ovenstående beslutningsprocesser. I 2015 var det lidt under halvdelen (48 pct.) af skoleledelserne, som i høj eller meget høj grad gjorde brug af information om elevernes faglige resultater til opfølgning, mens det var hhv. 53 pct. i 2016 og 54 pct. i 2017. Der er tale om statistisk sikre udviklinger fra 2015 til 2017, men ikke for 2016 til 2017.

Skoleledelsen er dog på vej mht. at anvende elevernes faglige resultater i konkrete beslutningsprocesser. I 2017 er det kun mellem 4-26 pct. af skolelederne, som vurderer, at skoleledelsen i lav grad til slet ikke anvender informationer om elevernes faglige niveau i konkrete beslutningsproces-

²⁰ Vi anvender her en seks-trins-skala, hvor svarkategorierne går fra: "I meget høj grad" (6), "I høj grad" (5), "I nogen grad" (4), "I lav grad" (3), "I meget lav grad" (2) til "Slet ikke" (1), og laver et gennemsnit på tværs af de fire delspørgsmål.

ser. Særligt anvendes disse informationer ikke, når det gælder at udarbejde budget for det kommende år. Tallene er ikke afrapporteret i figuren.

Figur 4.3 Procentdel af skoleledelser, der i høj eller meget høj grad bruger af information om elevernes faglige resultater. Skolelederens vurdering. Indeks. Særskilt for år. 2015-2017.



Anm.: ** viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere også statistisk signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2015 = 702 og 2016 = 834, 2017 = 742. For hvert af de fire spørgsmål har skolelederne haft følgende svarkategorier: "I meget høj grad", "I høj grad", "I nogen grad", "I lav grad", "I meget lav grad" og "Slet ikke". Vi tager et gennemsnit af de fire spørgsmål og ser på, hvor stor en andel af skolelederne der svarer "I meget høj grad" eller "I høj grad".

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

4.4 Opsummering

Vi har i dette kapitel undersøgt skolernes interne brug af mål- og resultatstyring, og de redskaber, som de benytter til at vurdere graden af målopfyldelse. Ligesom i de foregående år har 77 pct. af skolerne fastsat mål eller værdier i 2017, og langt de fleste adopterer de eksisterende nationale mål eller kommunale mål frem for at lave egne mål for skolen. Omkring 80 pct. af skolerne anvender samtidig forskellige evalueringsredskaber til at følge op og evaluere på skolens målopfyldelse, mens ca. halvdelen af skolelederne vurderer, at skoleledelsen i 2017 som i det foregående år *gør brug af viden om elevernes faglige niveau*, når skoleledelsen foretager konkrete beslutninger.

5 KOMPETENCEUDVIKLING

Kompetenceudvikling er en central del af folkeskolereformen. Det gælder for både lærerne, pædagogerne og skolelederne. Kompetenceudviklingen skal sikre, at skolernes personale har de bedst mulige forudsætninger og kompetencer for undervisning og ledelse af folkeskolen. For skolelederne gælder kompetenceudviklingen både deres generelle ledelseskompetencer såvel som deres pædagogiske lederkompetencer (L 51, 2013). I forbindelse med vedtagelsen af folkeskolereformen blev der endvidere afsat 1 mia. kr. til efteruddannelse af skolens personale, særligt lærere og pædagoger (Bjørnholt m.fl., 2017), mens 60 mio. kr. specifikt blev afsat til efteruddannelse af skolelederne.

5.1 Lederuddannelse

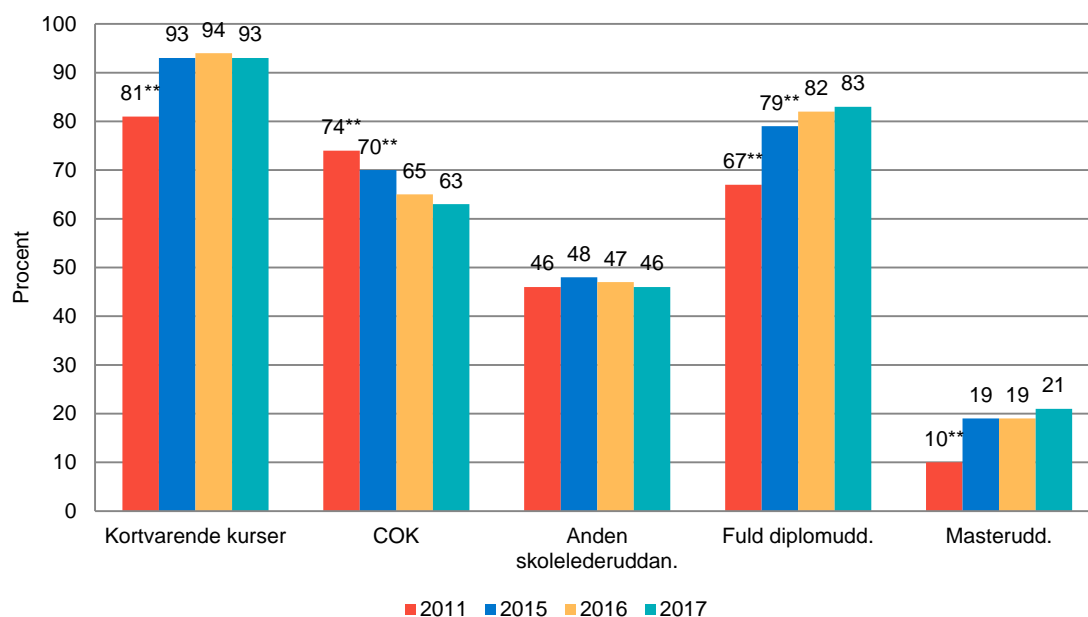
Vi ser først på udviklingen i skoleledernes lederuddannelser, idet vi spørger til, hvilke lederuddannelser, skolelederne har fuldført eller er i gang med:²¹

- Korterevarende kurser i ledelse (1-3-dages kurser)
- Skolelederuddannelse ved Den Kommunale Højskole/COK, herunder også moduler som led i en diplomuddannelse
- Anden skolelederuddannelse
- Fuld diplomuddannelse i ledelse eller tilsvarende
- Masteruddannelse i ledelse eller tilsvarende.

I spørgeskemaet spørges bredt til skoleledernes kursus- eller uddannelsesaktiviteter i ledelse og disse aktiviteter kan derfor både indeholde specifikke lederuddannelser eller kurser i fx pædagogisk ledelse eller mere generelle lederuddannelser.

²¹ På spørgsmålene kunne skolelederne svare ud fra følgende svarkategorier: "Har fuldført" (1), "Er i gang med" (2), "Har hverken gennemført eller er i gang med" (3). Herefter har vi kodet svarene, så 1 og 2 = 1 (har gennemført/er i gang med), mens 3 = 0 (har ikke gennemført).

Figur 5.1 Procentdel af skoleledere, der har fuldført eller er i gang med lederkurser og -uddannelser. Særskilt for uddannelse og år. 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere også statistisk signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem nogle af de øvrige år: Korterevarende kurser er der også signifikante forskelle mellem 2011 og hhv. 2015 og 2016. For COK er der også signifikante forskelle mellem 2011 og 2015 samt 2011 og 2016. For fuld diplomuddannelse er der også signifikante forskelle mellem 2011 og 2015, 2011 og 2016. For Masteruddannelse er der signifikante forskelle mellem 2011 og 2015 samt 2011 og 2016. Antal besvarelser N: 2011 = 466, 2015 = 766-773, 2016 = 909 og 2017 = 860. Skolelederne er blevet spurgt om, hvilke former for lederuddannelse, de har gennemført eller evt. er i gang med. For hver type af uddannelse har skolelederne haft følgende svarmuligheder: "Har fuldført", "Er i gang med", "Har hverken gennemført eller er i gang med" et kursus/en uddannelse. Vi har efterfølgende kodet svarene, således at vi ser på andelen af lederne, der har fuldført eller er i gang med et kursus/en uddannelse.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Figur 5.1 viser, hvordan skoleledernes kursusdeltagelse fordeler sig fra 2011 til 2017. I 2017 ser vi for det første, at stort set alle skoleledere har deltaget i eller har gennemført korterevarende lederkurser. Der er også relativt mange skoleledere, som er i gang med eller har gennemført en fuld diplomuddannelse (83 pct. i 2017). Ser vi på, hvorvidt skolelederne er i gang med eller taget enten en diplom- eller en masteruddannelse, udgør dette ca. 85 pct. af alle skolelederne i 2017.

Vi ser ikke nogen særlig udvikling i andelen af skoleledere, der er i gang med eller har færdiggjort en diplom- eller masteruddannelse i ledelse, når vi sammenligner de 3 år efter reformen (2015-2017). Derimod ser vi en større udvikling, når vi sammenligner med 2011. Ændringerne for både diplomuddannelsen og masteruddannelsen fra 2011 til 2017 er statistisk sikre. I linje med reformens intention om kompetenceudvikling er der derfor sket en betragtelig opkvalificering af skolelederne siden 2011, men ikke i de seneste år.

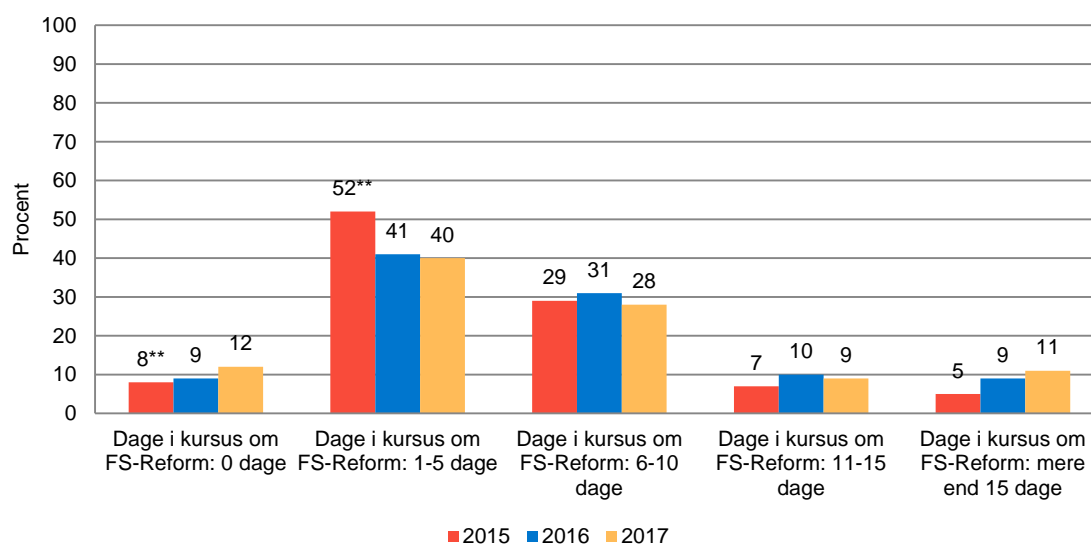
Figur 5.1 viser også, at der er sket et markant fald i andelen af skoleledere, der har taget kurser ved den Kommunale Højskole eller COK. I 2011 havde 74 pct. af skolelederne en uddannelse derfra, mens andelen var hhv. 65 pct. i 2016 og 63 pct. i 2017. Formuleringerne af spørgsmålene i spørgeskemaet lægger op til, at skolelederne beskriver deres samlede opkvalificering. Et fald i deltagelsen i COK kurser kan derfor teoretisk set ikke lade sig gøre, med mindre at der har været stor udskiftning blandt skolelederne.

Vi har ikke noget mål for skolelederens samlede erfaring med skoleledelse, hvorfor vi ikke direkte kan svare på, hvorvidt der reelt set er sket en større udskiftning blandt skolelederne over tid.²² Sammenligner vi i stedet skoleledernes besvarelser for, hvor lang tid de har været leder på deres nuværende skole, er der dog tegn på, at der har været nogen udskiftning blandt skolelederne de seneste år. I 2017 beretter skolelederne, at de i gennemsnit har været leder på deres nuværende skole siden 2010. I 2016 svarede de siden 2009 på samme spørgsmål, mens skolelederne i 2015 svarede siden 2007. Udviklingerne fra 2015 til 2017 og fra 2016 til 2017 er begge statistisk signifikante.

5.2 Lederes deltagelse i efteruddannelse om folkeskolereformen

I den politiske aftale om reformen lægges stor vægt på behovet for at opkvalificere skolelederne, så de kan imødegå reformens krav med hensyn til øget generel og pædagogisk ledelse. Vi har derfor spurgt skolelederne, hvor mange dage de har deltaget i efteruddannelseskurser, som omhandler kerneelementerne i folkeskolereformen.

Figur 5.2 Procentdel af skoleledere, der deltager i efteruddannelse om folkeskolereformen. I procent. Særskilt for år. 2015-2107.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere også statistisk signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem 2015 og 2016 for kurser af 1-5 dages varighed. Besvarelse fra skolelederne i de respektive år 2015 = 770, 2016 = 913 og 2017 = 850. Skolelederne er blevet spurgt: "Hvor mange dage har du i alt deltaget i efteruddannelseskursus om folkeskolereformen?" og skolelederne kunne angive antallet af dage. Kategorier er inddelt efter ovenstående intervaller.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Figur 5.2 viser, at langt de fleste skoleledere har deltaget i 1-5 kursusdage vedr. folkeskolereformen i 2017 (40 pct.), dernæst 6-10 dage (28 pct.), mens en lille andel (11 pct.) af skolelederne har modtaget efteruddannelse om folkeskolereformen i mere end 15 dage. Ligeledes angiver 12 pct. af skolelederne i 2017, at de ikke har deltaget i noget kursus, som omhandler reformen. Spørgsmaalsformuleringen lægger igen op til, at skolelederne skal afrapportere antal kurser i alt, hvorfor det kan virke bemærkelsesværdigt, at andelen af skoleledere, som ikke deltager i nogen kurser, stiger. Jf. ovenstående afsnit kan vi ikke udelukke, at dette skyldes udskiftning blandt lederne eller blot målefejl.

²² Da skolelederundersøgelsen sendes ud til alle skoleledere på folkeskolerne, burde uddannelsesniveaueet ikke ændre sig meget, hvis nu blot skolelederne skifter job fra én folkeskole til en anden.

Der er dog en mindre stigning i antallet af skoleledere, der modtager kurser i folkeskolereformen i mere end 15 dage. I 2015 var der ca. 5. pct. af skolelederne, der havde mere end 15 kursusdage. Denne andel stiger til 11 pct. i 2017. Samtidig er der et fald i antallet af skoleledere, der modtager 1-5 kursusdage på 12 procentpoint. Begge omtalte udviklinger fra 2015 til 2017 er statistisk sikre, mens vi generelt set ikke ser nogen udvikling siden sidste år.

I gennemsnit har skolelederne deltaget i kurser i 8,3 dage om året i 2017, hvilket er en statistisk signifikant stigning på knap 2 dage siden 2015, mens antallet af dage er uændret siden sidste år.²³

5.2.1 Specifikke kompetencebehov

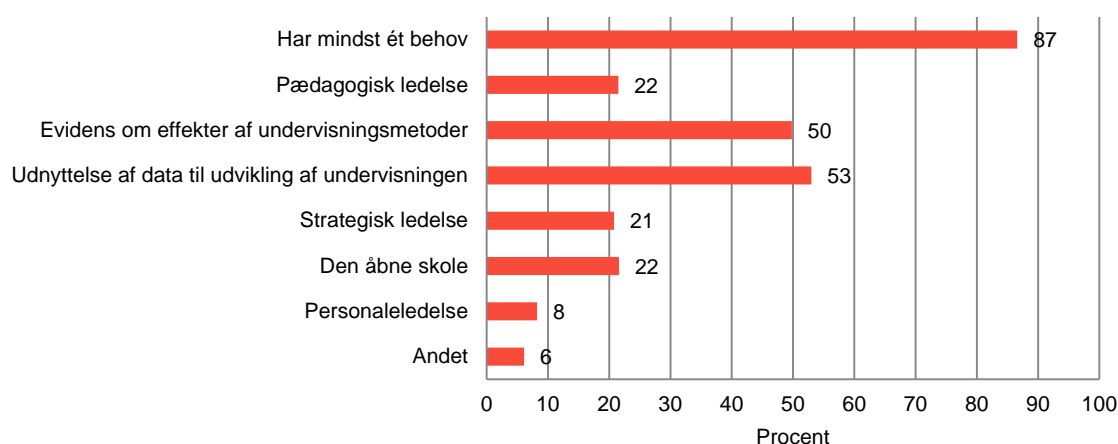
I tillæg til spørgsmålene om skoleledernes kompetenceudvikling har vi i 2017 spurgt mere konkret ind til skoleledernes specifikke kompetencebehov. Her svarer skolelederne på, om de synes at have et behov for kompetenceudvikling inden for en række udvalgte områder:

- Pædagogisk ledelse
- Evidens om effekter af undervisningsmetoder (praksis)
- Udnyttelse af data til udvikling af undervisningen
- Strategisk ledelse
- Den Åbne Skole
- Personaleledelse
- Andet.

Figur 5.3 viser fordelingen af skoleledernes kompetenceafdækning. Der synes i særlig grad at være et behov for kompetenceudvikling, når det gælder om at kunne udnytte data til udviklingen af undervisningen (53 pct. har markeret denne) samt effekter af forskellige former for undervisningspraksis (50 pct.). I stedet er der i mindre grad et behov inden for personaleledelse (8 pct.), strategisk ledelse (21 pct.), pædagogisk ledelse (22 pct.) eller flere kompetencer til at implementere Den Åbne Skole (22 pct.). Samlet set har 87 pct. af skolelederne sat kryds ved mindst ét af kompetenceområderne.

²³ I spørgeskemaet er skolelederne blevet bedt om at svare på, hvor mange dage de i alt har deltaget i efteruddannelseskurser i reformen. I gennemsnit har skolelederne svaret 6,43 dage (2015), 7,92 dage (2016) og 8,32 dage (2017).

Figur 5.3 Procentandel af skoleledere, som svarer, at de har behov for kompetenceudvikling. Fordelt på udvalgte kompetenceområde



Anm.: Figuren viser fordelingen af skoleledernes kompetencebehov. For hvert område er skolelederne blevet bedt om at markere, hvorvidt de mener, at de har behov for kompetenceudvikling. "Har mindst ét behov" svarer til summen af de skoleledere, som har markeret mindst ét kompetencebehov. Antal besvarelser = 851.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

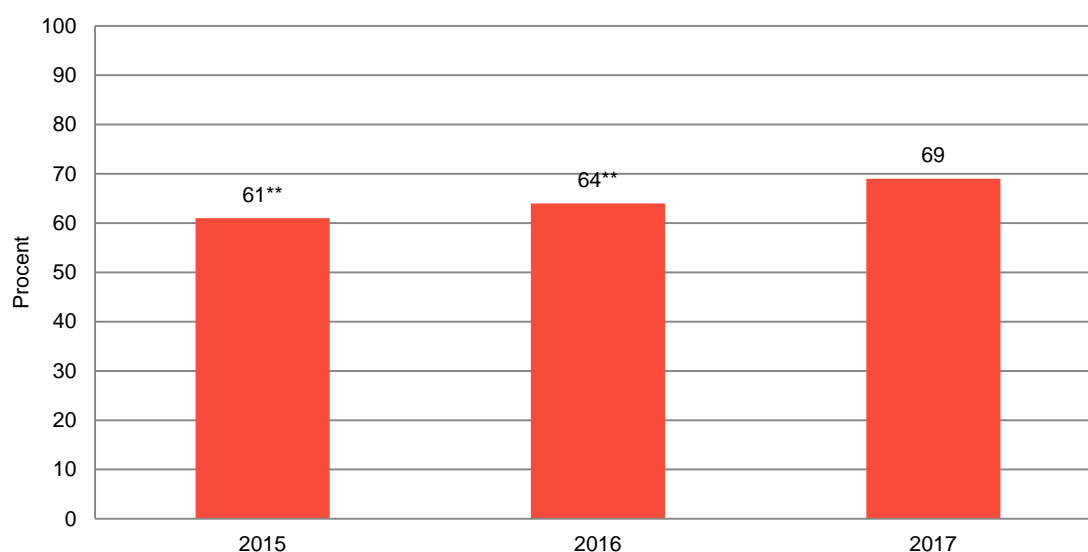
5.3 Føler skolelederne sig fagligt rustet til reformen?

Uddannelsesniveaueet blandt skolelederne er generelt højt, og langt de fleste skoleledere har modtaget en eller anden form for kurser, som relaterer sig til kerneelementerne i reformen. Men disse tal siger ikke noget om, hvorvidt lederne føler sig fagligt klædt på til at implementere folkeskolereformen.²⁴ Derfor undersøger vi skoleledernes subjektive – og overordnede – opfattelse af, om de føler, at de er rustet til at håndtere reformens mange udfordringer.

I 2017 fortæller mere end 2 ud af 3 af skolelederne, at de i høj grad eller i meget høj grad føler sig fagligt rustet til at varetage de ændringer, som reformen kræver (jf. figur 5.4). Dette er en stigning på 8 procentpoint siden 2015 og en signifikant stigning på 5 procentpoint siden sidste år. Begge udviklinger er statistisk sikre. I 2017 ser vi også, at der stadig er 30 pct. af skolelederne, som vurderer, at de 'kun' i nogen grad føler sig rustet, mens under 2 pct. af skolelederne *ikke føler*, at de er fagligt rustet til at varetage opgaven. De to sidstnævnte tal er ikke afrapporteret i figuren.

²⁴ På et spørgsmål herom kunne skolelederne svare på en seks-trins-skala gående fra: "Slet ikke" (1), "I meget lav grad" (2), "I lav grad" (3), "I nogen grad" (4), "I høj grad" (5) til "I meget høj grad" (6).

Figur 5.4 Procentdel af skoleledere, der vurderer, at de i høj eller meget høj grad føler sig fagligt rustet til folkeskolereformen. Procent. Særskilt for år. 2015-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2015 = 773, 2016 = 913 og 2017 = 854. Svarkategorier: "Slet ikke" (1), "I meget lav grad" (2), "I lav grad" (3), "I nogen grad" (4), "I høj grad" (5), "I meget høj grad" (6). I 2017 svarede 17 pct. af skolelederne, at de i "meget høj grad" føler sig fagligt rustede til folkeskolereformen, 52 pct. føler sig i "høj grad" fagligt rustede, 30 pct. føler sig "I nogen grad" fagligt rustede og lidt over 1 pct. føler sig "I lav grad" eller "I meget lav grad" fagligt rustede.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

5.4 Kompetenceudvikling af lærere

Folkeskolereformen betoner også vigtigheden af en kompetenceudvikling af lærerne. Det gælder både i forhold til at varetage de ændrede undervisningsopgaver så som mere motion og bevægelse i timerne eller udmøntning af understøttende undervisning, men også til at være klædt fagligt på til at løfte elevernes læring og trivsel, fx med klasserumsledelse. Vi foretager ikke en dybdegående analyse af lærernes kompetencer, men ser alene på skoleledernes vurdering af lærernes kompetencer ud fra nogle enkelte nedslagspunkter (se mere om lærernes kompetenceudvikling i Bjørnholt m.fl., 2017).

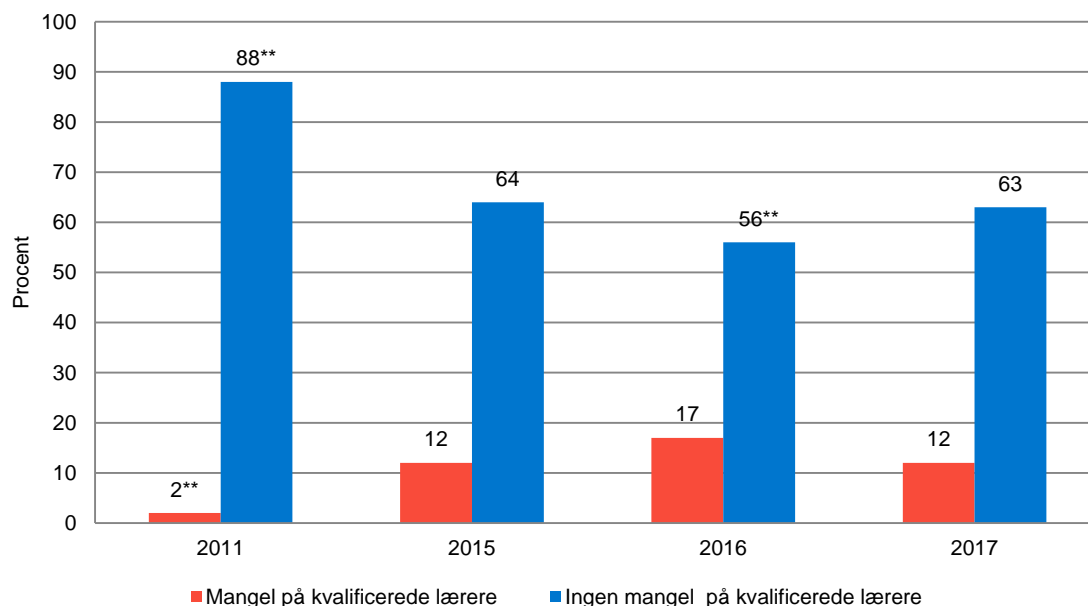
Vi undersøger først skolelederens vurdering af, om en mangel på kvalificerede lærere hæmmer en optimal undervisning (på besvarestedspunktet).²⁵ En lille andel af skolelederne vurderer i 2017, at undervisningen på skolen hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere (12 pct.), mens 63 pct. af skolelederne afrapporterer, at undervisningen slet ikke eller i mindre grad hæmmes heraf, (jf. figur 5.5).

Der er dog tale om større ændringer i skoleledernes vurdering heraf siden 2011, idet lederne i dag vurderer lærernes kvalifikationer mere kritisk end før reformen, hvilket *kan* hænge sammen med øgede krav til lærernes kvalifikationer i årene efter reformen, eksempelvis i forbindelse med inklusionsarbejdet. I 2011 mente 88 pct. af skolelederne, at undervisningen slet ikke eller i mindre grad hæmmes af mangel på kvalificerende lærere, mens kun 2 pct. af skolelederne i høj grad mente, at undervisningen hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere. Andelen af skoleledere, som *ikke* mener, at undervisningen hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere, faldt i 2015 til ca. 64

²⁵ Hertil kunne skolelederne svare på en fem-trins-skala, hvor svarkategorierne gik fra: "I meget høj grad" (1), "I høj grad" (2), "I nogen grad" (3), "I mindre grad" (4) til "Slet ikke" (5).

pct., mens andelen af skoleledere, som mente, at undervisningen på skolen hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere, steg til 12 pct. Vi finder samme andele for 2017, som vi gjorde for 2015, mens lederne i 2016 var en smule mere kritiske i forhold til deres vurdering af lærernes kvalifikationer.

Figur 5.5 Skoleledernes vurdering af, hvorvidt skolens muligheder for at levere en optimal undervisning i øjeblikket hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere. I procent. Særskilt for år. 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. For både "Mangel på kvalificerede lærere" og "Ingen mangel på kvalificerede lærere" er der også forskel mellem 2011 og de øvrige år samt mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2011 = 608, 2015 = 728, 2016 = 853 og 2017 = 762. Svarkategorier: "I meget høj grad" (5), "I høj grad" (4), "I nogen grad" (3), "I mindre grad" (2) og "Slet ikke" (1). De røde søjler viser andelen af skoleledere, der svarer, at der i meget høj grad eller i temmelig høj grad er mangel på kvalificerede lærere, mens de blå søjler viser andelen, der svarer, at der slet ikke eller i mindre grad er mangel på kvalificerede lærere.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Som opfølging på spørgsmålene i figur 5.5 er der i 2017 også spurgt til, *hvorvidt* skolelederne vurderer, at manglende lærerkompetencer enten skyldes mangel på kvalificerede ansøgere eller mangel på kvalifikationer hos skolens eksisterende lærere.²⁶ Spørgsmålene er givet til de skoleledere, som svarer bekræftende på, at skolens muligheder for at levere en optimal undervisning i øjeblikket hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere. Besvarelserne af disse to spørgsmål fremgår af tabel 5.1.

²⁶ Svarkategorierne på disse to spørgsmål er "I meget høj grad" (5), "I høj grad" (4), "I nogen grad" (3), "I mindre grad" (2) og "Slet ikke" (1).

Tabel 5.1 Skolelederens angivelse af, at mangel på kvalificerede ansøgere eller lærerkompetencer er en af årsagerne til ikke at kunne levere optimal undervisning. Besvarelser i procent. i 2017.

	Mangel på kvalificerede ansøgere	Mangel på kompetencer hos egne lærere
	Pct.	Pct.
I meget høj eller temmelig høj grad	42	10
I nogen grad	40	58
I mindre grad eller slet ikke	17	32
Total	100	100
Antal besvarelser	280	280

Anm.: Dette tillægsspørgsmål er givet til de 280 (36 pct.) skoleledere, der fortæller, at skolens muligheder for at levere en optimal undervisning i meget høj grad, i temmelig høj grad eller i nogen grad er hæmmet af manglende kvalifikationer hos lærerne (jf. figur 5.4).

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Omkring 42 pct. ud af de 280 besvarelser vurderer, at manglende lærerkompetencer skyldes mangel på kvalificerede ansøgere, mens 18 pct. vurderer, at det slet ikke eller i mindre grad skyldes manglende lærerkompetencer. Der kan være mange årsager til, at 42 pct. af lederne fremhæver en mangel på kvalificerede ansøgere. Der kan bl.a. være tale om et direkte rekrutteringsproblem, hvor ansøgerne ikke har de rette fagfaglige kompetencer til den profil, som skolens ledelse ønsker.

Til sammenligning er det 'kun' 10 pct. af skolelederne, der angiver, at undervisningen i høj eller meget høj grad hæmmes af mangel på kvalifikationer hos skolens eksisterende lærere. Samtidig mener 58 pct. dog, at det i nogen grad skyldes mangel på kompetencer hos eksisterende lærere, mens 32 pct. i mindre grad eller slet ikke mener, at det skyldes manglende kompetencer hos egne lærere. Der kan være flere årsager til disse besvarelser. Nøgletal fra Styrelsen for It og Læring viser, at 15 pct. af undervisningstimerne ikke varetages af lærere, der har undervisningskompetence i faget eller har opnået tilsvarende faglige kompetencer i faget (STIL, 2017). De udfordringer, som skolens ledelse har med at levere lærere med undervisningskompetencer i alle undervisningstimerne, kan derfor være én (blandt flere) af de årsager, som ligger til grund for skoleledernes besvarelser. Bjørnholt m.fl. (2017) viser dog, at nogle skoleledere mener, at der skal mere til end blot de fagfaglige undervisningskompetencer for at kunne levere optimal undervisning. Skolelederne kan derfor også tænkes at se mere bredt på lærernes kompetencer frem for blot de fagfaglige kompetencer, når de udtrykker sig kritisk over for lærernes kompetencer.

5.5 Opsummering

Folkeskolereformen lægger vægt på et kompetenceløft af såvel skoleledere som lærerne og pædagoger, så de har de bedste forudsætninger for at ændre undervisningen som krævet i reformen og øge elevernes læring og trivsel.

Samlet set har ca. 85 pct. af skolelederne enten en master eller diplomuddannelse i ledelse i 2017. Der er sket en betydelig stigning i disse lederuddannelser siden 2011, men ikke i løbet af årene efter reformen. Skolelederne er generelt tilfredse med deres uddannelsesniveau (Kjer & Rosdahl, 2016), men tidligere studier viser også, at flere generelle kompetencer hos skolelederne ikke direkte er korreleret med en udvikling i elevernes trivsel eller læring (Winter, Kjer & Skov,

2017). Én blandt flere forklaringer er derfor, at de generelle uddannelser ikke i tilstrækkelig grad giver de kompetencer, der skal til for specifikt at fremme elevernes trivsel og læring. For opkvalificering inden for reformens kerneelementer fremhæver lederne et ønske om kurser, der mere fokuserer på datadrevet/resultatbaseret ledelse eller mere viden om effekterne af forskellige former for undervisningspraksis frem for fx pædagogisk ledelse, personaleledelse.

Siden 2015 er skoleledernes deltagelse i reformspecifikke kurser steget, men der er ikke sket nogen udvikling siden sidste år. Samlet set afreporterer 68 pct. af skolelederne i 2017, at de har deltaget i kurser i 1-10 dage (gennemsnittet er 8 dage). Samtidig har næsten 12 pct. af skolelederne *ikke* deltaget i noget kursus om reformen i 2017.

Fra 2016 til 2017 ser vi en stigning i andelen af skoleledere, som i høj eller meget høj grad føler sig rustet til at håndtere de ændringer, som folkeskolereformen kræver (fra 64 pct. til 69 pct.). Dog er der fortsat 30 pct. af skolelederne, som ikke entydigt føler sig rustet til opgaven. Tidligere studier finder dog, at skoleledernes oplevelse af at være fagligt rustet ikke er korreleret med implementeringen af reformen (Winter, Kjer & Skov, 2017).

Opkvalificering gælder ikke kun lederne, men også i høj grad lærerne og pædagogerne. Vi har alene afdækket lærernes kompetencer via skolelederne, hvilket langt fra giver det fulde billede. Generelt mener næsten to ud af tre skoleledere, at skolens muligheder for at levere en optimal undervisning slet ikke eller i mindre grad hæmmes af en mangel på kvalificerede lærere. Denne tendens har været nogenlunde konstant i de tre år efter reformen. Den sidste tredjedel af lederne mener derimod, at kvaliteten i undervisningen hæmmes af en mangel på kvalificerede ansøgere men også til en vis grad mangel på kompetencer hos eksisterende lærere.

Vi har tidligere vist, at skolelederne i gennemsnit har en høj tillid til, at lærerne gør deres bedste (se Kjer & Winter 2016), men én forklaring på besvarelsene kan være, at nogle skoler har problemer med at finde ansøgere med de rette kvalifikationer eller i det hele taget er udfordret mht. at skulle leve op til krav om at besætte undervisningstimerne med lærere, som har de rette undervisningskompetencer i det pågældende fag.

6 PÆDAGOGISK LEDELSE AF UNDERVISNINGSSINDHOLD OG PRAKSIS

En central intention i folkeskolereformen er at styrke den pædagogiske ledelse. Pædagogisk ledelse består ifølge reformaftalen af bl.a. mål- og resultatstyring og kompetenceudvikling for lærerne (Aftale, 2013: s. 20). Skolelederen har ansvaret for at fastlægge undervisningens kvalitet og organisering og tilrettelæggelse inden for rammerne af lovgivningen og kommunens og skolebestyrelsens beslutninger.

I dette kapitel undersøger vi skoleledelsens pædagogiske ledelse i forhold til følgende tre aspekter:

- Skoleledelsens generelle pædagogiske ledelsesinvolvering, som fx observation af lærernes undervisning og feedback til lærerne
- Skoleledelsens specifikke pædagogiske ledelse af undervisningsmetoder, som folkeskolereformen tilstræber, fx brug af Fælles Mål
- Om anvendelse af distribueret pædagogisk ledelse på skolen, fx ved at skolelederen uddelegerer pædagogiske ledelsesopgaver til mellemledere eller vejledere.

6.1 Generel pædagogisk ledelse

Vi måler de forskellige måder, som skoleledelsen deltager i generel pædagogisk ledelse. Det er værd at bemærke, at vi her taler om skoleledelsen i bred forstand og ikke blot skolelederne. Mere specifikt spørger vi til, hvor ofte skolens ledelse har gjort følgende i dette skoleår:²⁷

- Overværet undervisning i klasserne hos lærere
- Givet feedback til lærere om deres undervisning
- Diskuteret lærernes undervisning med dem enkeltvis eller i mindre grupper.

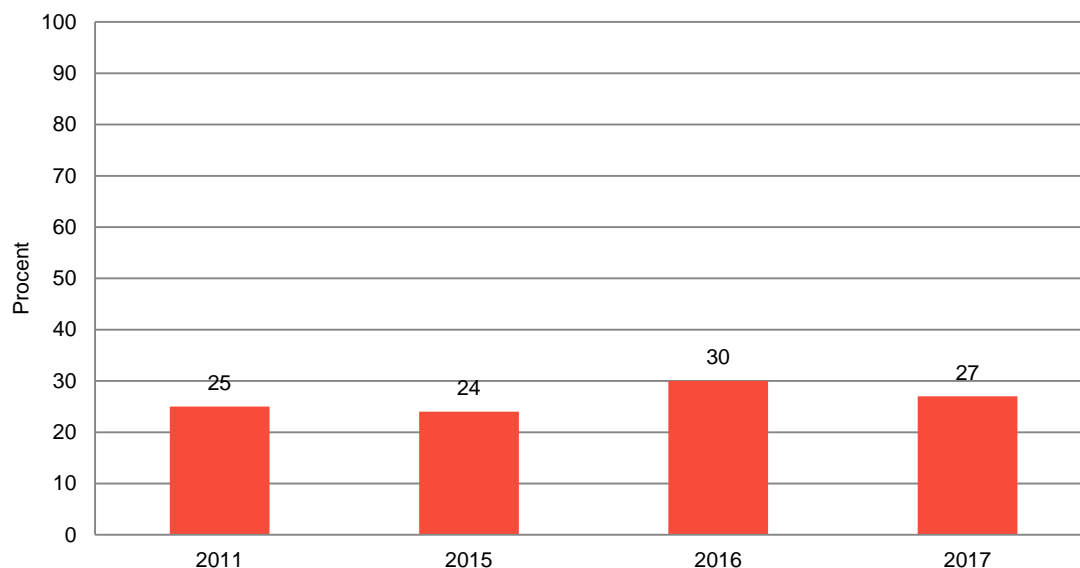
Svarene samler vi til et indeks, der overordnet viser, hvor ofte skoleledelsen deltager i generelle pædagogiske ledelsesaktiviteter, (jf. figur 6.1). Vi tager udgangspunkt i de skoleledere, som svarer, at skoleledelsen har hyppig deltagelse i generel pædagogisk ledelse. Det vil sige, at vi ser på andelen af de skoleledelser, der i gennemsnit på tværs af de tre mål har deltaget i pædagogisk ledelse mere end 21 gange i løbet af et år. Samlet set ser vi, at niveauet for generel pædagogisk ledelse er konstant fra 2011 til 2017. I 2017 svarer 27 pct. af skolelederne, at skoleledelsen deltager hyppigt i pædagogisk ledelse (mere end 21 gange). Omregnet svarer de 21 eller flere årlige møder til minimum et møde hver anden uge i løbet af skoleåret. Til sammenligning angiver ca. hver tredje skoleleder, at skolens ledelse deltager i generel pædagogisk ledelse omkring 3-10 gange i løbet af skoleåret, mens ca. 16 pct. af skolelederne beretter, at skolens ledelse aldrig eller 1-2 gange årligt deltager i generel pædagogisk ledelse.²⁸

En tidligere undersøgelse viser dog, at kun 1-2 pct. af lærerne mener, at de i løbet af det sidste år har haft besøg af én fra skoleledelsen, har fået feedback eller har diskuteret pædagogisk med ledelsen. Endvidere viser samme undersøgelse, at generel pædagogisk ledelse er et af de mere lovende instrumenter til at øge implementeringen af folkeskolereformens elementer hos lærerne (Winter, Kjer & Skov, 2017).

²⁷ Til spørgsmålene kan skolelederen svare på en seks-trins-skala, hvor svarene gik fra: "Aldrig" (1), "1-2 gange" (2), "3-10 gange" (3), "11-20 gange" (4), "21-50 gange" (5) til "Mere end 50 gange" (6).

²⁸ Fordeling i indeksbevarelse for generel pædagogisk ledelse (i 2017): Aldrig til 2 gange: 15 pct., 3-10 gange: 33 pct., 11-20 gange: 24 pct. og mere end 21 gange: 27 pct. Antal observationer er 745.

Figur 6.1 Procentdel af skolens ledelse, som deltager mere end 21 gange i generel pædagogisk ledelse. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Indeks. Særskilt for år. 2011-2017.



Anm.: Ingen af årene er signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er signifikant forskel på minimum $p < 0,05$ mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2011 = 551, 2015 = 693, 2016 = 822 og 2017 = 745. Svarkategorier: "Aldrig" (1), "1-2 gange" (2), "3-10 gange" (3), "11-20 gange" (4), "21-50 gange" (5) til "Mere end 50 gange" (6). Figuren viser andelen, som svarer "21-50 gange" eller mere.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

6.2 Specifik pædagogisk ledelse

I forhold til specifik pædagogisk ledelse, så ser vi på et indeks, der omhandler skoleledelsens involvering i den pædagogiske undervisningspraksis. Vores indeks er dannet af en række spørgsmål, der omhandler, hvorvidt skoleledelsen har været inddraget i lærernes tilrettelæggelse af undervisning. Indekset fokuserer på de følgende fem områder:²⁹

- Opfyldelse af kravene i "Fælles Mål" i lærernes undervisning
- Løbende tydeliggørelse af målene for undervisningen over for eleverne
- Tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt
- Anvendelse af elevplaner som et middel til at tilpasse undervisningen til den enkelte elev
- Lærer-feedback til den enkelte elev om elevens udvikling.³⁰

I figur 6.2 ser vi udviklingen i specifik pædagogisk ledelse.³¹ Vi noterer for det første, at der allerede før folkeskolereformen på en del skoler foregik en vis pædagogisk ledelse vedrørende de undervisningspraksisser, som senere blev en del af folkeskolereformen. For det andet er omfanget af skoleledelsens deltagelse i specifik pædagogisk ledelse øget efter reformen (stigning på 10-13

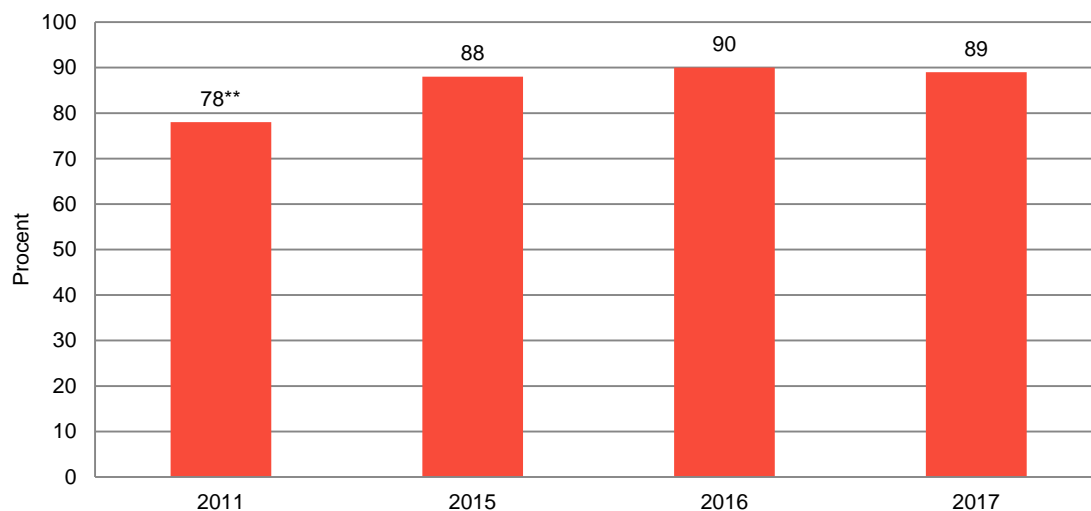
²⁹ Hertil kunne skolelederne svare følgende: "Ja, skolens ledelse har haft en dialog med lærerne herom" (1), "Ja, skolens ledelse har foreslået lærerne at gennemføre dette" (2), "Ja, skolens ledelse har stillet krav til lærerne herom" (3), "Ja, skolens ledelse har sikret sig, at det stort set forholder sig sådan" (4), "Nej, skolens ledelse har ikke været involveret" (5). Vi har spurgt til ledelsens involvering i nævnte områder. Herefter har vi omkodet de ovenstående variabler således, at 1-4 = Ja (skolelederne har involveret sig), mens 5 = Nej (skolelederen har ikke involveret sig). Denne kodning indebærer, at vi her kun måler, om skoleledelsen er involveret i disse metoder. Målet siger derimod ikke noget om, hvor insisterende skoleledelsens involvering er.

³⁰ Dette spørgsmål er tilføjede til analysen fra 2016 og frem. Det ændrer dog ikke på indeksets gennemsnit på tværs af årene.

³¹ Indekset udgør den andel af skolelederne, der har været involveret i alle de fem nævnte metoder.

procentpoint). Der er dog ikke sket nogen udvikling i årene efter reformen (2015-2017), hvor 88-90 pct. af skolelederne vurderer, at skolens ledelse deltager i specifik pædagogisk ledelse.

Figur 6.2 Procentdel skoleledere, som svarer, at skolens ledelse deltager i specifik pædagogisk ledelse. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Indeks. Særskilt for år. 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere statistisk signifikante forskelle mellem 2011 og de øvrige år.

Antal besvarelser N: 2011 = 551, 2015 = 705, 2016 = 834 og 2017 = 754. Skolelederne kunne svare følgende til hvert spørgsmål: "Ja, skolens ledelse har haft en dialog med lærerne herom" (1), "Ja, skolens ledelse har foreslået lærerne at gennemføre dette" (2), "Ja, skolens ledelse har stillet krav til lærerne herom" (3), "Ja, skolens ledelse har sikret sig, at det stort set forholder sig sådan" (4), "Nej, skolens ledelse har ikke været involveret" (5). Vi har spurgt til ledelsens involvering inden for fem områder (se tekst). Herefter har vi omkodet spørgsmålene således, at 1-4 = Ja (skolelederne har involveret sig), mens 5 = Nej (skolelederen har ikke involveret sig). Denne kodning indebærer, at vi måler, om skoleledelsen er involveret i disse metoder, men ikke, hvor insisterende lederinvolveringen er.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

6.3 Distribueret pædagogisk ledelse

En mere indirekte tilgang til pædagogisk ledelse er distribueret ledelse, der betegner skoleledernes uddelegering af en del af den pædagogiske ledelse til andre fagprofessionelle grupper på skolen. Det anvendte indeks er baseret på, at skolelederne angiver, at følgende personer eller grupper udfører pædagogisk ledelse af undervisningspraksis på skolen:³²

- Skolelederen³³
- Mellemledere
- Konsulenter/vejledere/pædagogisk læringscenter
- Underviserteams.

Ifølge figur 6.3 vurderer knap halvdelen af skolelederne, at de selv i høj eller meget høj grad udfører pædagogisk ledelse (43 pct. i 2017). Til trods for at vi siden sidste år ser et mindre fald i omfanget af, hvor meget skolelederne udfører pædagogisk ledelse (49 pct. til 43 pct.), tolker vi udvik-

³² I forhold til disse aktører kunne skolelederne svare på en seks-trins-skala, hvor svarkategoriene går fra: "I meget høj grad" (6), "I høj grad" (5), "I nogen grad" (4), "I lav grad" (3), "I meget lav grad" (2) til "Slet ikke" (1).

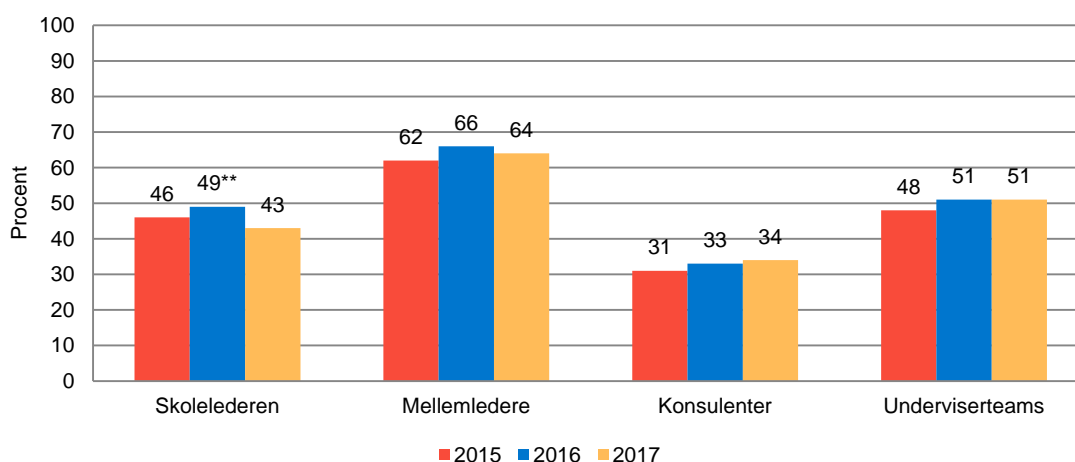
³³ Skolelederen udøver pr. definition ikke distribueret pædagogisk ledelse, men medtages i denne figur for at kunne sammenligne omfanget af distribueret pædagogisk ledelse med skolelederens udførelse af pædagogisk ledelse. Det er nemlig ikke *alle* skoleledere, der udfører pædagogisk ledelse.

lingen som tilnærmelsesvis uændret for perioden 2015-2017, da procentdelen for 2017 ikke er forskellig fra procentdelen i 2015.

2 ud af 3 skoleledere angiver videre, at det er mellemlederne, som involverer sig i ledelse mht. undervisningspraksis, og at andelen er uændret siden reformen (62-64 pct.). Dernæst angiver ca. halvdelen af skolerne i både 2016 og 2017 (51 pct.), at udvikling og ledelse i forbindelse med undervisningspraksis er uddelegeret til undervisningsteams, hvilket er ca. samme niveau som i 2015 (48 pct.).

En tredjedel af skolelederne anvender hjælp fra konsulenter/vejledere/pædagogisk læringscenter i 2017, og udviklingen har her også været konstant siden 2015 (31-34 pct.). Samlet set synes der ikke at være sket de store ændringer mht., hvordan den pædagogiske ledelse er fordelt på skoler. Samtidig ser vi også, at de enkelte skoler benytter sig af flere forskellige former for medarbejdergrupper, når der udøves pædagogisk ledelse mht. undervisningspraksis.

Figur 6.3 Procentdel af skoleledere, mellemledere, konsulenter eller undervisningsteams, som i høj eller meget høj grad udøver pædagogisk ledelse med hensyn til undervisningspraksis. Særsklit for år og medarbejdergrupper. 2015-2017.



Anm.: ** viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2015 = 651-689, 2016 = 776-816 og 2017 = 711-754.

Svarkategorier: "I meget høj grad" (6), "I høj grad" (5), "I nogen grad" (4), "I lav grad" (3), "I meget lav grad" (2), "Slet ikke" (1).

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

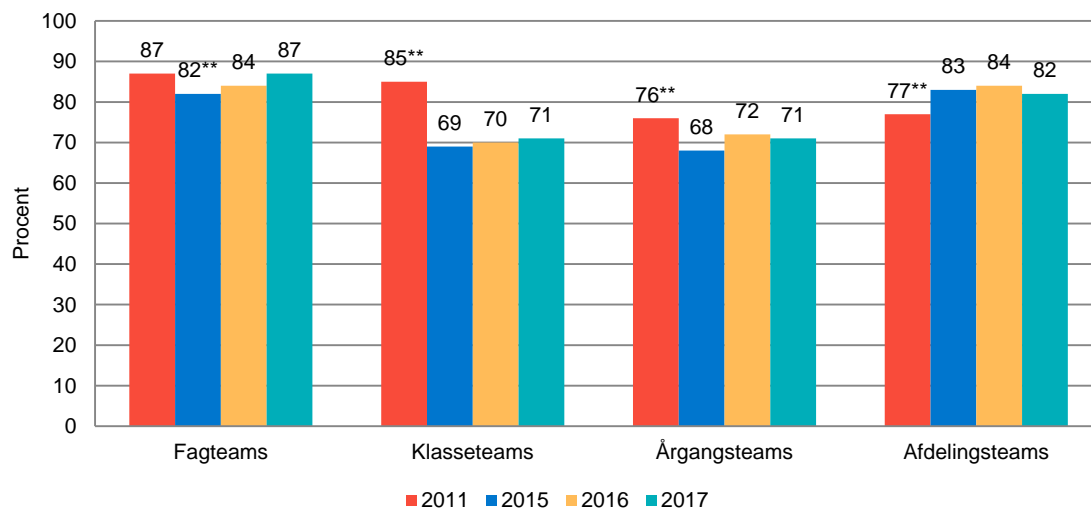
Vi undersøger også, om skolens ledelse etablerer forskellige former for teamsamarbejde blandt lærerne. Teamsamarbejde er bl.a. rammerne for professionelle læringsfællesskaber blandt lærerne og én måde at udøve en form for pædagogisk ledelse af de involverede lærere (Kjer & Winter, 2016; Kjer, Baviskar & Winter, 2015; Laursen & Pedersen, 2011). Vi har her spurgt til, hvorvidt skolerne gør brug af følgende former for teamsamarbejde:³⁴

- Fagteams (fx team af danskundervisere)
- Klasseteams (fx team af undervisere for en given 9. klasse)
- Årgangsteams (fx team af undervisere for alle 9. klasser)

³⁴ Hertil kunne skolelederne svare enten ja eller nej.

- Afdelingsteams (fx for indskoling, mellemtrin og udskoling, eventuelt med en leder af hver afdeling).

Figur 6.4 Procentdel af skoler, der benytter sig af teams som organiseringsform. Særskilt for år og typer af teams. 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. For brug af fagteams er der signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem årene: 2011 og 2015. For klasseteams er der endvidere signifikante forskelle mellem 2011 og de øvrige år. For brug af årgangsteams er der signifikante forskelle mellem årene: 2011 og 2015. For brug af afdelingsteams er der endvidere signifikante forskelle mellem 2011 og alle øvrige år.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings og Analysecenter for Velfærd.

Figur 6.4 viser, at generelt set anvender skolerne helt klart team-samarbejder i organiseringen af skolens arbejde. I 2017 anvendte 87 pct. fagteams, 71 pct. klasseteams, 71 pct. årgangsteams og 82 pct. afdelingsteams. Der er en tendens til, at der i dag i højere grad anvendes større teams, så som alle dansklærerne på mellemtrinnet eller afdelingsteams frem for klasse- eller årgangsspecifikke teams. Særligt ser vi et fald siden 2011 i brugen af klasseteams og til en vis grad også årgangsteams, mens niveauet har været nogenlunde konstant i de 3 år efter reformen. Udviklingerne fra 2011 til årene efter reformen er statistisk sikre og af substantiel størrelse. Eksempelvis et fald på 14 procentpoint fra 2011 til 2017 for brug af klasseteams og et fald på 5 procentpoint for brug af årgangsteams.

For hele perioden 2011-2017 er niveauet dog højt for alle typer af teams. Anvender vi et samlet mål for skolernes brug af teamsamarbejde, angiver 78 pct. af skolelederne i 2017, at deres skole anvender teamsamarbejde, hvilket er på samme niveau som de to forrige år (jf. bilagsfigur 2.4). Ud fra disse få indikatorer ser det derfor umiddelbart ikke ud til, at skolerne efter indførelsen af folkeskolereformen i større grad anvender distribueret pædagogisk ledelse, herunder nogle af de teamformer, som kunne indgå i det, vi kalder professionelle fælleskaber. Winter, Kjer & Skov (2017) viser, at anvendelsen af sådanne teamkulturer er positivt korreleret med, hvor langt den enkelte skole er kommet mht. at implementere reformens elementer.

6.4 Opsummering

Skolernes ledelse forventes at udøve stærkere pædagogisk ledelse af undervisningens mål og indhold end tidligere for at sikre kvalitet. For at undersøge dette har vi belyst tre former for organisering af pædagogisk ledelse: generel, specifik og distribueret pædagogisk ledelse.

Generel pædagogisk ledelse omfatter skoleledelsens observation af lærernes undervisning, feedback til lærerne og pædagogiske drøftelser med lærere. Vi finder, at generel pædagogisk ledelse er på samme niveau i 2017, som det har været siden 2011. I 2017 svarer 27 pct. af skolelederne, at skolens ledelse har deltaget mere end 21 gange årligt i generel pædagogisk ledelse. Tidligere undersøgelser viser, at særligt generel pædagogisk ledelse er korreleret med implementering af reformen, hvilket peger i retning af et muligt udviklingspotentiale (Winter, Kjer & Skov, 2017).

Fra 2011 til 2015 ser vi en stigning i omfanget af *specifik* pædagogisk ledelse, der omfatter lederinvolvering i en række specifikke pædagogiske undervisningspraksisser, så som opfyldelse af kravene i fælles mål i lærernes undervisning eller tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt. Fra 2015 til 2017 ligger niveauet dog konstant, hvor omkring 89 pct. af skolelederne vurderer, at skolens ledelse deltager heri.

Ser vi nærmere på, hvem der varetager pædagogiske ledelsesopgaver, vurderer 43 pct. af skolelederne, at de selv i høj grad udfører pædagogiske ledelsesopgaver mht. undervisningspraksis, mens disse opgaver i endnu højere grad udføres af mellemledere (64 pct.) og underviserteams (51 pct.). På nær et fald i skoleledernes egen involvering i pædagogiske ledelsesopgaver fra 2016 til 2017, er der fra 2015 til 2017 ikke nogen udvikling i, hvem der foretager de forskellige pædagogiske ledelsesopgaver. I 2017 vurderer 78 pct. af skolelederne, at skolerne anvender en eller anden form for teamsamarbejde, hvilket er det samme niveau som de to foregående år. Der er en tendens til, at færre skoler gør brug af klasseteams og årgangsteams frem for afdelings- og fagteams.

7 SKOLELEDELSENS SAMARBEJDE MED KOMMUNEN OG LOKALSAMFUNDET

I dette kapitel belyser vi skoleledelsens samarbejde med to relevante parter. For det første samarbejdet med kommunen, som har en særlig rolle i forbindelse med implementering af folkeskolereformen. For det andet samarbejdet med det lokale erhvervsliv, fritids- og kulturforeninger. Reformintentionerne er her, at det øgede samarbejde med lokale foreninger og institutioner skal bidrage til en mere varieret og differentieret undervisning for at fremme elevernes læring og trivsel (Pedersen m.fl., 2011; Winter, Kjer & Skov, 2017).

7.1 Samarbejdet med kommunen

7.1.1 Mødehyppighed

I lighed med tidligere kortlægninger (Kjer & Winter, 2016; Kjer m.fl., 2015), danner vi et indeks, der måler, hvor hyppigt skolens ledelse samarbejder med nogle udvalgte kommunale enheder omkring implementering af folkeskolereformen:³⁵

- Den kommunale skoleforvaltning
- Skole-/børne- og kulturudvalget
- Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR)
- Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU).

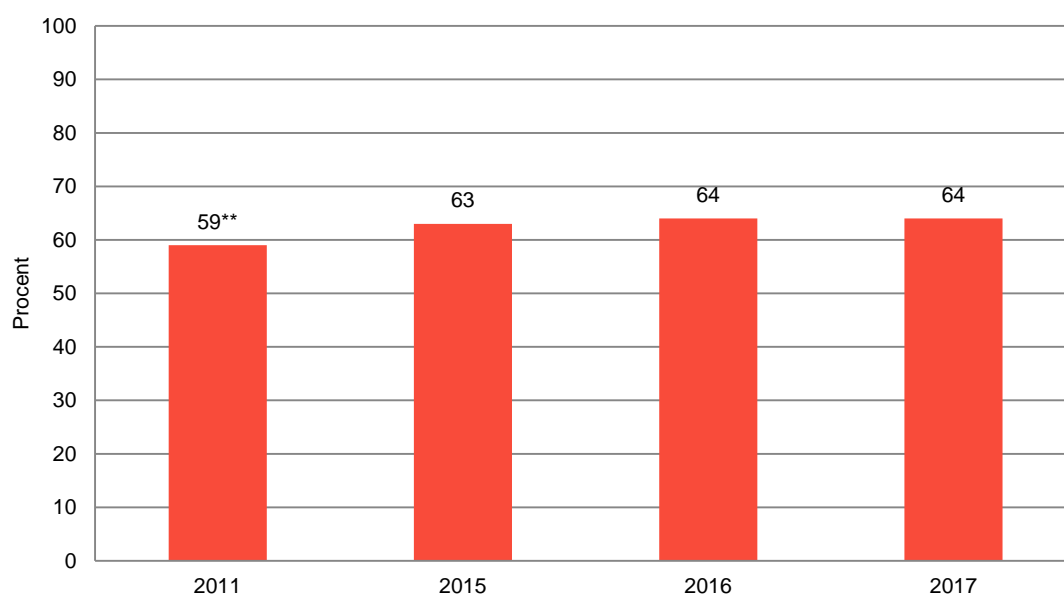
Vi tager gennemsnittet af de fire ovenstående enheder som et samlet mål for skolernes kontakt med kommunen. Vi spørger til, hvor ofte en eller flere fra *skoleledelsen* har deltaget i møder med én af de ovenstående enheder. Hvis den enkelte lærer har haft møder med eksempelvis UU-vejledningen, så indgår disse møder ikke i optællingen. Figur 7.1 viser andelen af skolelederne, der angiver, at skoleledelsen har mindst *månedlige møder* med kommunen, hvilket vi betegner som møder, der finder sted relativt ofte.³⁶

I 2017 angiver 2 ud af 3 af skolelederne, at skoleledelsen har hyppig kontakt med den kommunale forvaltning. Der er samtidig sket en mindre stigning i mødehyppigheden fra 2011 til 2017 på 5 procentpoint fra 59 pct. i 2011 til 64 pct. i 2017. Stigningen fra 2011 til 2017 i mødefrekvensen med de kommunale enheder er statistisk sikker. Efter reformen har niveauet været konstant på omkring 63-64 pct.

³⁵ Vi understreger her, at denne liste ikke er udtømmende for skolernes samarbejdsrelationer, da skolerne har mange samarbejdsflader i kommunen, hvor vi bl.a. kan nævne dagtilbud og sundhedsplejen.

³⁶ Skolelederne skulle svare på, hvor hyppigt skoleledelsen har kontakt med kommunen. Svarkategorierne går fra: "Dagligt", "Et par gange om ugen", "Ugentligt", "Månedligt", "Kvartalsvist", "Halvårligt", "Årligt" til "Aldrig". Vi har anvendt faktoranalyse til at teste, om de fire spørgsmål peger i samme retning, og at det hermed giver mening at danne et samlet mål.

Figur 7.1 Procentdel af skoleledere, der angiver, at skolens ledelse har mindst månedlige møder med kommunen. Indeks. Særskilt for år. 2011–2017.



Anm.: ** viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Vi finder endvidere signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem 2011 og alle øvrige år. Antal besvarelser N: 2011 = 560, 2015 = 689 og 2016 = 813 og 2017 = 744.

Svarkategorierne går fra: "Dagligt", "Et par gange om ugen", "Ugentligt", "Månedligt", "Kvartalsvist", "Halvårligt", "Årligt" til "Aldrig".

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Der er dog betydelig forskel på mødefrekvensen mellem skoleledelsen og hver enkelt af de fire kommunale forvaltningsenheder. I en analyse (ikke vist i denne kortlægning) finder vi, at skoleledelsen mødes oftere end en gang om måneden med den kommunale skoleforvaltning og PPR, lidt over kvartalsvis med UU og sjældent, dvs. tæt på halvårligt, med skole-/børne- og kulturudvalget. Vi ser ikke nogen tendens til, at den ene form for mødevirksomhed erstatter den anden, da mødehyppigheden stiger over årene i forhold til alle fire kommunale enheder.

7.2 Kontakt med andre aktører i lokalsamfundet

I folkeskolereformen betones en større partnerskabsrolle i skolens samarbejde med det lokale erhvervsliv, fritids- og kulturinstitutioner og foreninger. For at undersøge hvordan skolerne samarbejder med de lokale aktører, danner vi et indeks, der måler om skoleledelsen har haft kontakt med andre lokalsamfundsaktører end kommunen.

Skolelederne er spurgt, hvor hyppigt skolens ledelse har haft kontakt med følgende lokale aktører³⁷:

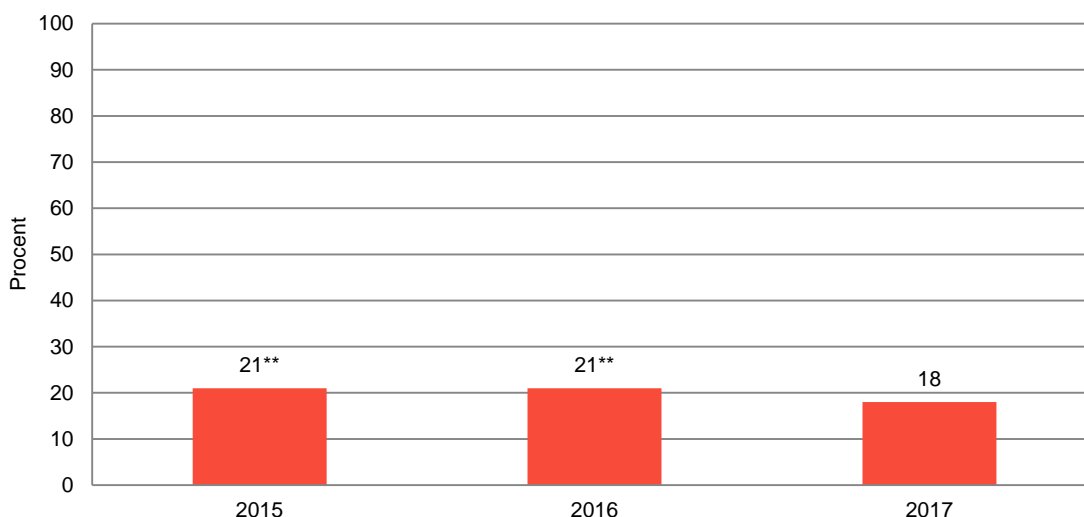
- Kommunale dagtilbud
- Ungdomsskolen
- Lokale kunst-, musik- og kulturskoler
- Lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsforeninger

³⁷ En seks-trins-skala er blevet anvendt, hvor svarkategorierne går fra: "Aldrig" (1), "Årligt" (2), "Halvårligt" (3), "Kvartalsvist" (4), "Månedligt" (5) til "Ugentligt (eller hyppigere)" (6).

- Repræsentanter for det lokale erhvervsliv.

Der er igen tale om skolens ledelse som en mere bred enhed, som fx også inkluderer mellemløberne, men som ikke inkluderer eventuelle kontakter mellem lærerne og de lokale aktører.

Figur 7.2 Procentdel af skolelederne, som vurderer, at skoleledelsen ikke har haft møder med lokale aktører i løbet af året. Indeks. Særskilt for årene 2015-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2015 = 650, 2016 = 785 og 2017 = 708

Svarkategorier: "Aldrig" (1), "Årligt" (2), "Halvårligt" (3), "Kvartalsvist" (4), "Månedligt" (5), "Ugentligt (eller hyppigere)" (6).

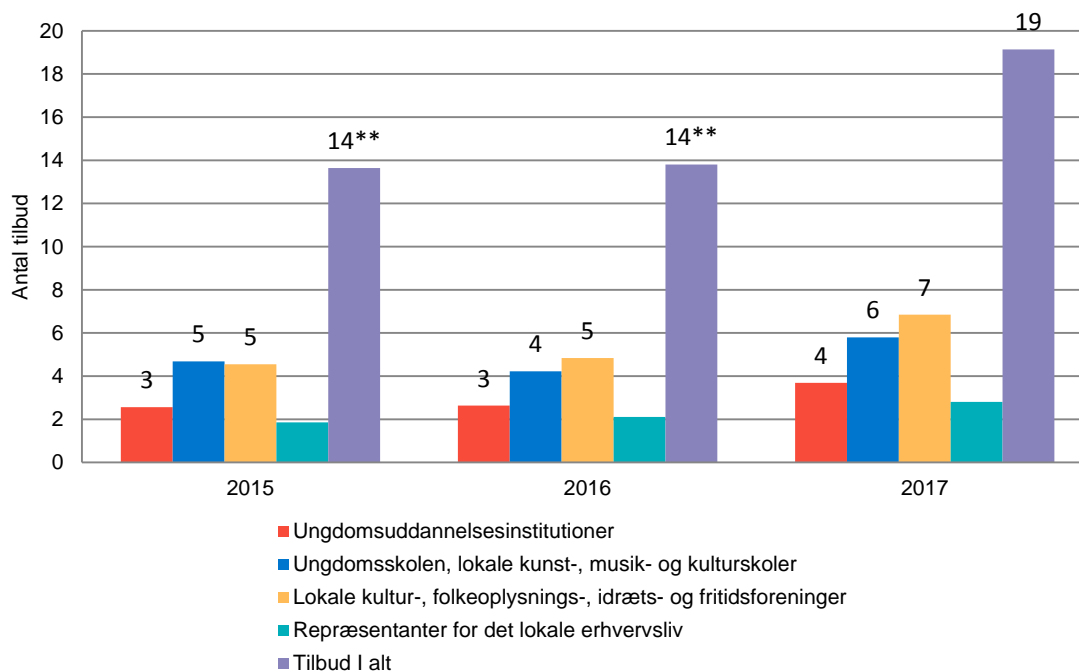
Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

I tråd med reformintentionerne om Den Åbne Skole ser vi på de skoler, hvor skoleledelsen *ikke* har haft kontakt med de lokale aktører i løbet af året. Figur 7.2 viser, at 18 pct. af skolelederne i 2017 vurderer, at skolens ledelse ikke har haft nogen kontakt med de lokale aktører i løbet af året, og andelen er faldet fra 21 pct. i hhv. 2015 og 2016. Disse udviklinger er statistisk sikre, men er ikke af nogen substantiel størrelse. Tallene indikerer, at omkring en femtedel af skolens ledelse ikke har kontakt med eksterne lokale aktører. Dette tal betyder dog ikke nødvendigvis, at andre medarbejdere i og omkring den enkelte skole ikke har haft kontakt med lokalsamfundet. Hvis den enkelte lærer eller vejleder varetager kontakten til de relevante parter i lokalsamfundet, indgår disse møder ikke nødvendigvis i optællingen. Andre studier peger på, at det ikke kun er skolens ledelse, der varetager samarbejdet med de øvrige aktører i lokalsamfundet. Arendt, Baunkjær og Rangvid (2017) viser bl.a., at på en fjerdedel af skolerne indgår skolebestyrelsen i årlige mødeaktiviteter med de lokale aktører, mens Kjer og Rosdahl (2016) viser, at vejlederne og kommunale embedsmænd også arbejder med at udvikle Den Åbne Skole.

Ser vi i stedet på, hvor mange konkrete tilbud, at skolerne gennemfører med de lokale aktører, så er udvikling hen imod mere samarbejde (jf. figur 7.3). Fra 2015 og 2016 til 2017 er der i gennemsnit kommet omkring 5 flere tilbud i samarbejde med de ovenstående lokale aktør. Det største samarbejde synes at være med lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsinstitutioner og foreninger, hvor der er næsten to undervisningstilbud flere siden 2015 og 2016. Når vi ser på det gennemsnitlige antal tilbud, så er udviklingen fra 2015 til 2017 og 2016 til 2017 statistisk sikre. Det kan dog være svært at vurdere, hvorvidt 19 tilbud i gennemsnit er meget eller lidt, da et tilbud kan

dække over flere klassetrin. Det svarer ca. til, at hvert enkelt klassetrin i gennemsnit gennemfører to tilbud årligt. Dette dog under forudsætning af, at alle spor på det enkelte klassetrin deltager, hvilket ikke nødvendigvis er tilfældet. Eleverne er generelt tilfredse med den undervisning, de får uden for skolen, da ca. 85 pct. af eleverne i 5., 7. og 9 klasse svarer, at de enten synes, det er sjovt og spændende, eller at de lærer noget nyt (Nielsen, Keilow & Westergaard, 2017).

Figur 7.3 Antal undervisningstilbud, som skolerne har gennemført med lokale aktører. Særskilt for årene 2015-2017.



Anm.: For hvert af de enkelte tilbud er der ikke nogen signifikant udvikling, men ser vi på det samlede antal tilbud, er gennemsnittet for hhv. 2015 og 2017 signifikant forskellige fra hinanden på minimum $p < 0,5$. Antal besvarelser N: 2015 = 678, 2016 = 878 og 2017 = 804

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017.

7.3 Opsummering

Folkeskolereformen lægger op til et samarbejde mellem kommunerne og deres skoler om implementering af reformen og om kvalitet i undervisningen. Ligeledes lægger reformen op til et øget samarbejde mellem den enkelte skole og lokalsamfundet, som skal bidrage til en mere varieret og differentieret undervisning, som igen skal styrke trivsel og læring.

Vi finder, at skolens ledelse i større grad er i kontakt med kommunens forskellige aktører og afdelinger, efter at folkeskolereformen er trådt i kraft, men vi finder også, at niveauet ikke rigtig har ændret sig efter reformen. Efter reformen vurderer omkring 63-64 pct. af skoleledere, at skolens ledelse har mindst månedlig kontakt med centrale aktører fra kommunen.

Vi har ligeledes undersøgt samarbejdet mellem skoler og lokalsamfundet. I 2017 vurderer 18 pct. af skolelederne, at skolens ledelse ikke har kontakt med lokalsamfundet, mens skoleledelsen i gennemsnit mødes med lokale aktører hvert halve år. Flere studier peger dog på, at både repræsentanter fra skolebestyrelsen, kommunale embedsmænd og vejledere også mødes med de lokale aktører i arbejdet omkring den åbne skole (Arendt, Baunkjær & Rangvid, 2017; Kjer & Rosdahl, 2016).

Sammenlagt gennemføres ca. 19 undervisningstilbud årligt i samarbejde med lokalsamfundet, hvilket svarer til ca. 2 tilbud pr. klassetrin. Til trods for at vi her ser en stigning siden 2015 og 2016, synes der stadig at være lang vej til, at Den Åbne Skole leverer et konkret bidrag til at skabe en mere varieret skoledag.

Bilag 1 DATA OG METODE

Datamateriale

Vi har gennemført den kvantitative kortlægning på baggrund af spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere fra folkeskolens følgeforskningspanel. For nærmere information om denne større dataindsamling blandt relevante aktører i og omkring folkeskolen henvises til Arendt m.fl. (2017).

Fra følgeforskningspanelet anvender vi data fra 2015 til 2017. I flere af kapitlerne sammenligner vi med en periode fra før reformen. Her supplerer vi de ovennævnte skolelederundersøgelser med data fra SFI's landsdækkende spørgeskemaundersøgelser fra 2011 (vedrørende skoleåret 2010/11). Vi anvender data fra 2011 frem for første nedslag i følgeforskningspanelet (i 2014), idet data fra 2011 er uberørt af planer om folkereformen.

I 2017 har 71 pct. af alle landets skoleledere gennemført spørgeskemaundersøgelsen, hvilket må siges at være en høj svarprocent. Svarprocenterne fra de øvrige år er mellem 50-75 pct. (jf. bilagstabel 1.1.). Perioden for dataindsamlingen har ligget i andet skolehalvår, i 2017 fra januar til maj. Skolelederne har derfor svaret på spørgsmål om skolernes status i forbindelse med implementering af de centrale elementer i folkeskolereformen, ca. 2,5 år efter at reformen blev iværksat.

Bilagstabel 1.1 Oversigt over dataindsamlinger. Antal udsendte spørgeskemaer, antal besvarelser og svarprocent.

	Antal skoleledere opfordret til at besvare spørgeskema	Dataindsamlingsperiode	Antal besvarede spørgeskemaer	Svarprocent
2011	1478	marts-april	742	50,2
2015	1358	februar-juni	780	57,4
2016	1235	januar-maj	921	74,6
2017	1199	januar-maj	851	71,0

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Spørgeskemaundersøgelserne til skolelederne, som vi anvender som primære datakilder, omhandler ledelsesarbejde bl.a. i forbindelse med gennemførelsen af folkeskolereformen. Skolelederne er blevet stillet forskellige typer af spørgsmål: En slags gruppespørgsmål vedrører skolelederens egen vurdering af reformen, herunder selve implementeringen af den, mens andre vedrører skoleledernes holdning. En række ledelsesopgaver udføres ikke nødvendigvis af skolelederen, men også af andre ledere på skolerne, så som mellemledere og afdelingsledere. Ved nogle spørgsmål svarer skolelederen derfor på vegne af skoleledelsen, defineret som både skolelederen selv og eventuelle mellemledere.

Repræsentativitetsanalysen for spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne i 2017 indgår i Arendt, Friis-Hansen og Jensen (2017). Her sammenlignes de deltagende skoler med de resterende danske folkeskoler på en række områder, så som fordelingen af elevernes baggrundskarakteristika, skolestørrelse, geografiske placering og skolernes samlede karaktergennemsnit for 9 klasser-afgangsprøver i dansk og matematik. Vi ser her, at vi i 2017 generelt har besvarelser fra skoler, som klarer sig bedre (højere karaktergennemsnit), har en elevpopulation med flere ressourcestærke forældre (elever af forældre, som er universitetsuddannet, børnene bor i en kernefamilie, begge

forældre er i arbejde, ligger i øverste indkomstkvartil) og en overrepræsentativitet blandt de mindre skoler. På nær skolernes karaktergennemsnit³⁸ er der tale om relativt små forskelle, men samlet set peger resultaterne på, at de 70 pct. skoler med besvarelser generelt er mere ressourcestærke end de 30 pct. uden besvarelser. De deltagende skoler er dog repræsentative, når der er tale om deres geografiske placering. *Antager* vi en sammenhæng mellem, hvor godt det går skolerne med at implementere de enkelte elementer i folkeskolereformen og hvor ressourcestærke, at skolerne er, så betyder resultaterne fra repræsentativitetsanalysen, at de afrapporterede svar vil være mere positive end for de resterende 30 pct. af skolerne. Der er dog fortsat tale om, at vores analyse baserer sig på 70 pct. af alle folkeskoler. Derfor skal besvarelserne fra de resterende 30 pct. være radikalt anderledes for at kunne ændre på de overordnede resultater. Ikke desto mindre har vi testet, hvor sensitive vores resultater er.

I datasættet indgår en variabel for, om den enkelte skole deltager i det følgeforskningspanel, som også deltager med besvarelser fra elever, lærere/pædagoger, SB-formænd og forældre. De skolelederbesvarelser, som vi har fra "panel-skolerne", er repræsentative i forhold til alle øvrige skoler. Vi anvender besvarelserne fra disse 192 panel-skoler og foretager analysen for hhv. figur 3.1, 4.3, 6.1 og 7.1, det gennemsnitlige antal kursusdage, og hvor lang tid skolelederne har været leder på nuværende skole. Generelt finder vi ikke nogle statistisk signifikante forskelle mellem de to sæt af resultater, men for enkelte tilfælde ser vi som forventet, at andelen er en smule lavere (1-2 procentpoint), når vi kun anvender de skoler, der er repræsentative for alle landets folkeskoler. For eksempel, at 52 pct. frem for 54 pct. af skolens ledelse anvender informationer om elevernes faglige resultater, når der træffes beslutninger (figur 4.3).

Metode

I dette notat arbejder vi med en række forskellige statistiske metoder, herunder:

- Faktoranalyse og indekskonstruktion
- Metoder til sammenligning over tid
- Signifikanstest
- Databehandling og brug af skalaer.

I dette afsnit beskriver vi først meget kort baggrunden for at konstruere indeks. Dernæst beskrives vores tilgang til sammenligning over tid, brug af forskellige test til signifikans og slutteligt vores anvendelse af skalaer (for yderligere overvejelser herom, se Kjer m.fl., 2015).

Indeks

Indeks er mål, der i de fleste tilfælde omfatter et sammensat mål af besvarelser på flere spørgsmål eller underspørgsmål (items). I enkelte tilfælde anvendes indeks, der måler, hvilken andel af respondenterne der anvender alle svarmuligheder, fx anvender samtlige oplyste teamformer. Vi anvender indeks, da disse ofte udgør mere pålidelige og robuste mål end enkelte variable/svar på spørgsmål (Bryman, 2004; Kline, 1994). Vi følger Holgado-Tello m.fl. (2009) og anvender polykorriske faktoranalyser til at undersøge, om vi kan konstruere de her præsenterede indeks. Vi standardiserer vores indeks, så de falder mellem 0 og 1, hvor værdien "0" betyder, at skoleledelsen ikke udfører eller tilkendegiver holdninger om nogen af de punkter, indekset søger at belyse, mens

³⁸ For skolernes karaktergennemsnit gælder, at vi har 12 pct. færre skoler, som ligger i den nederste kvartil af karaktergennemsnittet. Til analysen anvendes dog kun 600 skoler ud af de 850, som vi har besvarelser fra. Det dårlige match kan til dels skyldes, at vi anvender karakterdata fra 2015 og 2016.

værdien "1" betyder, at skoleledelsen gør alt eller tilkendegiver holdninger, som indekset søger at belyse.

Som et eksempel tager vi indekset for, om skolens ledelse gør brug af elevernes faglige resultater i beslutningsprocesser. Efter at vi har valideret, at de fire underliggende spørgsmål giver mening at lægge sammen til ét indeks (ved hjælp af faktoranalysen), omkoder vi hvert af de underliggende spørgsmål til to svarmuligheder: 1 eller 0. Ét betyder, at skolelederen svarer, at de i høj grad eller i meget høj grad anvender elevernes faglige resultater til fx at prioritere nye indsatser, mens 0 betyder, at de ikke gør det (dvs. alle andre svarmuligheder). Herefter tager vi summen af den enkelte skoleleders besvarelser på de fire spørgsmål i indekset, som vi netop har omkodet til 0/1 og deler denne sum med antal spørgsmål i indekset (fire). Samlet set får vi derfor et mål for, i hvor høj grad, at den enkelte skoleleder vurderer, at skolens ledelse benytter information om elevernes faglige resultater i beslutningsprocesser. Hvis en skoleleder har svaret i høj grad på 3 ud af de 4 spørgsmål svarer det til, at den enkelte skoleleders besvarelse er 75 pct. bekræftende på, at skolens ledelse anvender informationer om elevernes faglige resultater i konkrete beslutningsprocesser.

Metode til sammenligning af skoleledelse over tid

I denne kortlægning vælger vi – ligesom i 2015 og 2016 – at sammenligne den relative fordeling af forskellige skoleledelsesaspekter på indeks på enkeltspørgsmål/items mellem årene baseret på alle de data, der er indsamlet fra de enkelte år, dvs. 2011, 2015, 2016 og 2017. Vi benævner tilgangen som 'bruttometoden'. Vi sikrer hermed, at der indgår så mange skoler som muligt i analyserne fra de enkelte år. De mange besvarelser, der indgår i sådanne bruttoanalyser, indebærer, at flere forskelle i ledelsesaspekter mellem årene er statistisk signifikant end ved panelanalyser, hvor man følger de samme skoler over flere år, og hvor der er færre skoler end i en bruttoanalyse, hvor de deltagende skoler ikke alle har besvaret undersøgelsen i alle år. Ved panelanalyser kan man således lettere risikere end ved bruttoanalyserne, at faktiske forskelle i skoleledelse over tid forkastes, alene fordi der er for få cases.

Vores analyser har derfor højere ekstern validitet, end de har intern validitet. For en vurdering af repræsentativiteten af de her anvendte data henviser vi til de særskilte publikationer, der behandler undersøgelsernes repræsentativitet (Hansen m.fl., 2015; Pedersen & Hvidman, 2011; Winter, Kjer & Skov, 2017).

Dog kan vi ikke udelukke med bruttometoden, at ændringer fra år til år *kan skyldes*, at det er forskellige skoler eller forskellige skoleledere, der har svaret på de enkelte spørgsmål. Vi har dog en relativ høj svarprocent for de fleste år, hvilket formindsker dette problem.

Signifikans

Vi anvender relevante signifikanstest i form af z-test og t-test til at teste, om besvarelserne af et givent spørgsmål for et år er forskellige fra svar på samme spørgsmål i et andet år. Testene muliggør under forskellige antagelser at undersøge, om forskelle mellem forskellige gruppers besvarelser af de samme spørgsmål er reelle, eller om de blot er udtryk for statistiske tilfældigheder (Agresti & Finlay, 2009).

I dette notat anvender vi løbende ovenstående metoder til at sammenligne forskellige mål på tværs af årene. De forskelle, som vi rapporterer i kapitlerne, er statistisk signifikante på mindst et 5-procents-niveau. Det vil sige, at man betragter det som usandsynligt, at eventuelle forskelle i kortlægningen fremkommer på grund af statistiske tilfældigheder, idet sandsynligheden herfor er på under 5 pct.

I forlængelse heraf er det vigtigt at understrege, at om end vi finder en statistisk signifikant forskel, så er det ikke det samme som at sige, at der er en substantiel betydningsfuld forskel på vores resultater. At et resultat er statistisk signifikant, betyder ikke i sig selv, at det er interessant eller relevant i praksis. Vi bestræber os derfor på fortrinsvis at kommentere på forskelle, hvor vi vurderer, at forskellene er både statistisk signifikante og af substantiel betydning. Vi vurderer, at noget er en substantiel ændring, når der er mindst 5 procentpoints forskel på de 2 år, der sammenlignes.

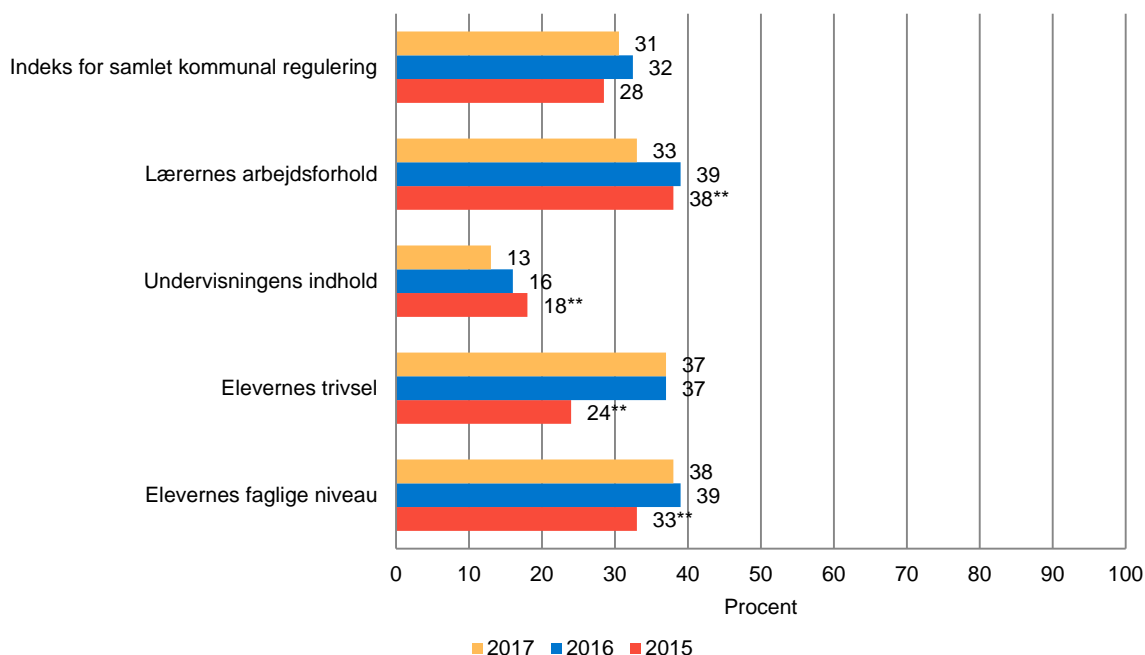
Databehandling og brug af skalaer

De fleste svarkategorier, herunder kategorierne til de spørgsmål, som anvendes i konstruktioner af indeks, er Likert-skalerede, hvilket eksempelvis er spørgsmål, hvorpå man kan svare "I meget høj grad", "I høj grad", "I lav grad" eller "I meget lav grad". I foregående kortlægninger af skoleledelse (se Kjer & Winter, 2016; Kjer m.fl., 2015) er der fokuseret på gennemsnitsscore ved de anvendte indeks. I denne kortlægning har vi taget udgangspunkt i at gøre de anvendte indeks let tilgængelige. Vi har derfor omkodet spørgsmålene til to kategorier, således at eksempelvis svar, der angiver, at skolelederen i høj grad eller i meget høj grad er enig i et spørgsmål, som værende 1, mens de øvrige svar får værdien 0. Ved denne kodning får vi den procentdel af skoleledere, der i høj eller i meget høj grad er enige i et spørgsmål. Ved at sammenlægge svarkategorier reducerer vi den varians, der er i de indeks, vi anvender. Selvom sammenlægningen af svarkategorier medfører tab af information, så medfører dette metodevalg også nogle mere stabile indeks. Det skyldes, at man ved brug af Likert-items til at danne indeks kan komme til at gøre brug af falsk præcision, hvis der eksempelvis er få svar i nogle af de mulige svarkategorier, for de enkelte items. Det vil sige, at man muligvis finder ændringer, der ikke reelt er der, ligesom et gennemsnit af Likert-items kan være svære at fortolke, da der ikke, nødvendigvis, er en naturlig rangorden af niveauerne for variabelen. Det vil sige, at vi med et gennemsnit af kategorierne vil antage, at springet fra eksempelvis svarene "I lav grad" til "I høj grad" vil være den samme som springet fra "I høj grad" til "I meget høj grad", altså at kategorierne er det, der kaldes ækvidistante (Powers & Xie, 2008).

Denne antagelse er ikke altid korrekt og kan føre til nogle skævvridninger i sammenligningerne af variablerne over tid. Vi forholder os derfor til en anden løsning ved at se på andele i stedet for gennemsnit. Vi har dog testet de konstruerede indeks, både som gennemsnit og andele, og i begge tilfælde finder vi de samme udviklinger, der bliver præsenteret i denne kortlægning. I tilfælde af reelt binære spørgsmål, hvilket vil sige, at respondenterne kan svare enten bekræftende eller afkræftende på spørgsmålet, beholder vi den oprindelige svarskala. Ved dannelse af indeks vægter de enkelte svar på spørgsmål/items lige meget. Vi bestræber os så vidt muligt på at indlede hver analyse med at vise både spørgsmålsformulering og svarkategorier for at give læseren mulighed for at vurdere grundlaget for analyserne.

Bilag 2 ØVRIGE BILAGSTABELLER

Bilagsfigur 2.1 Procentdel af skoleledere, der svarer, at den kommunale regulering i høj eller meget høj grad ligger ud over de nationale krav og mål. Skoleledernes vurdering. Særskilt for områder og et samlet indeks. År 2015-2017.

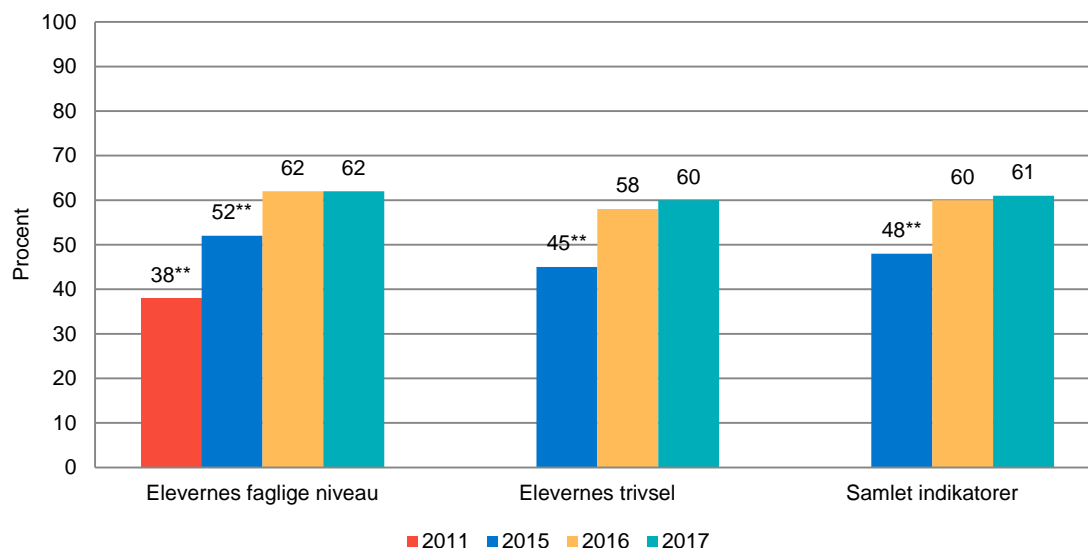


Anm.: Figuren viser kommunal regulering for forskellige områder samt et samlet indeks for kommunal regulering for alle områder. ** viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere andre statistisk signifikante ændringer ($p < 0,05$) imellem årene. For elevernes faglige niveau er der forskel mellem 2015 og 2016. For elevernes trivsel er der forskel mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2015 = 724-735, 2016 = 836-845 og 2017 = 761-765. Vi har spurgt skolelederen: "I hvilket omfang indebærer krav eller resultatmål fra kommunen til din skole en større regulering, end der allerede er i de nationale mål og krav". Skolelederen kunne hertil svare på en seks-trins-skala: "I meget høj grad" (6), "I høj grad" (5), "I nogen grad" (4), "I mindre grad" (3), "Slet ikke" (2) og "Kommunen har ikke formuleret noget krav" (1). Vi ser i det følgende på andelen af skoleledere, der svarer "I meget høj grad" eller "I høj grad" til spørgsmålene.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015, 2016 og 2017. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagsfigur 2.1 svarer til figur 3.1 med tilføjelse af et samlet indeks for kommunernes regulering. Det vil sige et samlet indeks for kommunal regulering vedr. elevernes faglige niveau og trivsel samt lærernes arbejdsforhold og undervisningens indhold.

Bilagsfigur 2.2 Procentdel af skoleledere, der svarer, om kommunerne fastlægger indikatorer til målopfølgning. Skoleledernes vurdering. Særligt for områder og et samlet indeks. År 2011-2017.

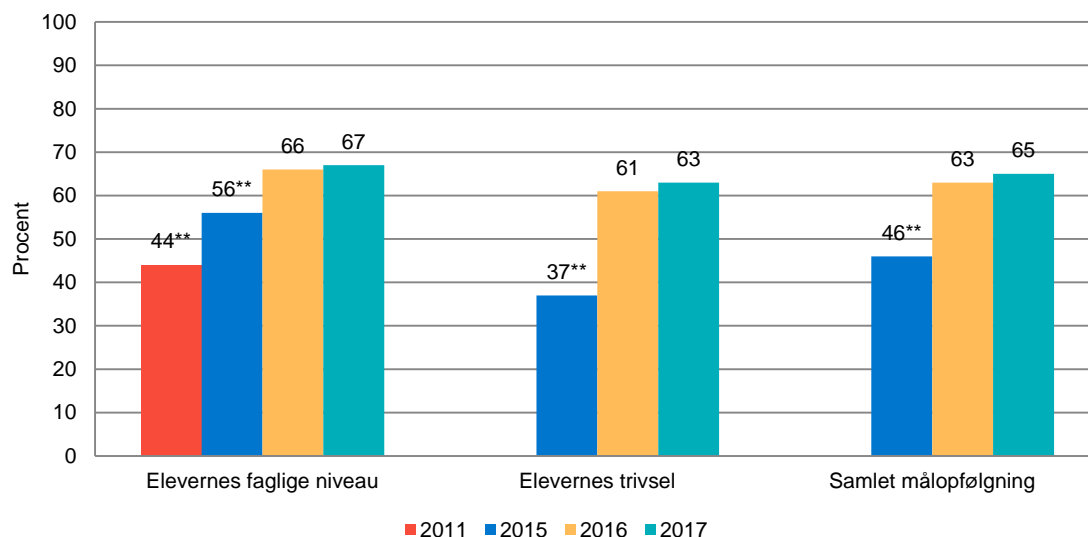


Anm.: ** viser, hvilke år, der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere andre statistisk signifikante ændringer ($p < 0,05$) mellem årene. For elevernes faglige niveau er der forskel mellem 2011 og alle øvrige år. For elevernes trivsel er der forskel mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2011 = 628, 2015 = 703, 2016 = 828 og 2017 = 762. Det har været muligt for skolelederne at besvare spørgsmålet ud fra følgende svarkategorier: "Nej, hverken skole eller kommune har fastlagt indikatorer" (1), "Ja, skolen har fastlagt indikatorer" (2), "Ja, kommunen har fastlagt indikatorer" (3) og "Ja, både skole og kommune har fastlagt indikatorer" (4). Indekset er dannet ved at lægge kategorierne 1 og 2 sammen i én kategori og kategorierne 3 og 4 i en anden kategori for at opnå et indeks, der viser andelen af skoleledere, der angiver, at kommunerne fastlægger indikatorer til målopfølgning.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagsfigur 2.2 svarer til figur 3.2 med tilføjelse af et samlet indeks for, hvorvidt kommunerne i høj grad fastlægger indikatorer til målopfølgning for elevernes faglige niveau og trivsel.

Bilagsfigur 2.3 Procentdel af skoleledere, der angiver, at kommunerne bruger målopfølgning for elevernes faglige niveau og trivsel. Særskilt for områder og et samlet indeks. År 2011-2017.

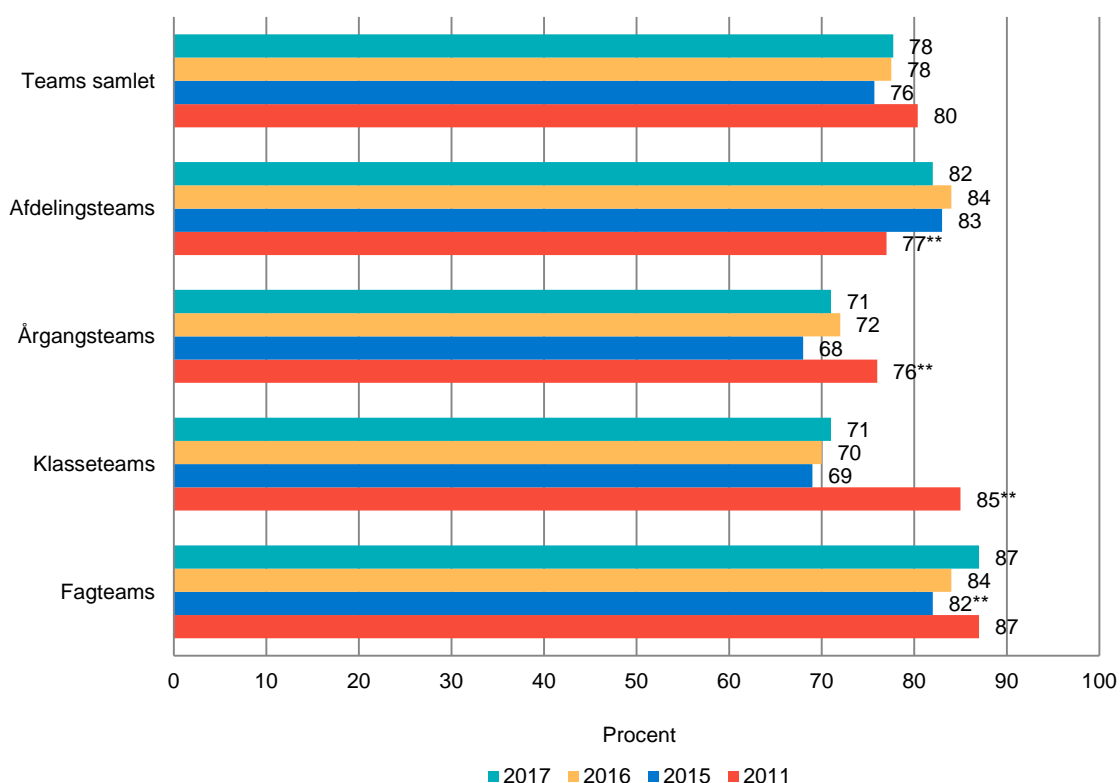


Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere andre statistisk signifikante ændringer ($p < 0,05$) mellem årene. For elevernes faglige niveau er der også forskel mellem 2011 og alle øvrige år. For elevernes trivsel er der også forskel mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2011 = 626, 2015 = 712, 2016 = 845 og 2017 = 760. Svarkategorierne er: "Der var ikke fastsat noget mål" (1), "Nej, hverken skolen eller kommunen har fulgt op" (2), "Ja, skolen har fulgt op" (3), "Ja, kommunen har fulgt op" (4), "Ja, både skolen og kommunen har fulgt op" (5). Besvarelserne blev derefter omkodet, så 1, 2 og 3 = 0 ("Kommunen har ikke fulgt op på mål"), og 4 eller 5 = 1 ("Kommunen har fulgt op på opnåelse af mål"). Besvarelserne omdannes til en 0-100-skala for at lette fortolkning af resultatet i form af procent.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagsfigur 2.3 svarer til figur 3.3 med tilføjelse af et samlet indeks for, hvorvidt skolelederne vurderer, at kommunernes bruger målopfølgning for elevernes faglige niveau og trivsel.

Bilagsfigur 2.4 Procentdel af skoler, der benytter sig af teams som organiseringsformer. Særskilt for typer af teams og et samlet indeks for teamsamarbejde. År 2011-2017.



Anm.: ** viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. For brug af fagteams, er der følgende signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem årene: 2011 og 2015. For klasseteams er der endvidere følgende signifikante forskelle mellem 2011 og de øvrige år. For brug af årgangsteams, er der følgende signifikante forskelle mellem årene: 2011 og 2015. For brug af afdelingsteams er der endvidere signifikante forskelle mellem 2011 og alle øvrige år.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015, 2016 og 2017. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Bilagsfigur 2.4 svarer til figur 6.4, hvor vi undersøger, om skolerne etablerer professionelle læringfællesskaber blandt lærerne. Figuren er tilføjet et samlet mål for brugen af teamsamarbejde.

Bilag 3 SPØRGSMÅL

Boks 3.1 Spørgsmål, der indgår i de syv indeks i rapporten

Indeks om skolernes opstilling af mål

Har skolen fastsat mål eller værdier for nedenstående forhold i dette skoleår? Hvis ja, afviger skolens mål/værdier fra de mål/værdier, der er fastsat på nationalt eller kommunalt niveau

- Hvad skolens faglige niveau skal være
- Hvad elevernes skal lære i hvert enkelt fag
- Hvor mange af skolens elever der efterfølgende skal tage en ungdomsuddannelse
- Elevernes trivsel og sociale velbefindende.

Indeks om evaluering og opfølgning vedrørende resultater

Anvendes følgende redskaber til at følge med i, om skolen når sine mål og værdier?

- Analyser, der sammenligner afgangselevernes karaktergennemsnit over tid eller mellem skoler
- Nationale test
- Analyser af elevernes efterfølgende deltagelse i ungdomsuddannelse
- Trivselsmåling blandt eleverne
- Skriftlige undersøgelser af forældretilfredshed
- Opgørelser over elevfravær
- Opgørelser over lærernes sygefravær.

Indeks om brugen af information om elevpræstationer

I hvilken grad benytter skoleledelsen information om elevernes faglige resultater, når I:

- Prioriterer nye indsatser
- Udarbejder budget for kommende år
- Sætter nye mål eller justerer eksisterende læringsmål for skolens elever
- Taler med kommunens skoleforvaltning om skolens udvikling.

Indeks om generel pædagogisk ledelse

Hvor ofte har skolens ledelse gjort følgende i dette skoleår?

- Overværet undervisning i klasserne hos lærere
- Givet feedback til lærere om deres undervisning
- Diskuteret lærernes undervisning med dem enkeltvis eller i mindre grupper.

Indeks om specifik pædagogisk ledelse

Tænk venligst på dette skoleår: Har skolens ledelse været involveret i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på følgende områder – og hvordan?

- Opfyldelse af kravene i "Fælles Mål" i lærernes undervisning
- Løbende tydeliggørelse af målene for undervisningen over for eleverne
- Tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt
- Anvendelse af elevplaner som et middel til at tilpasse undervisningen til den enkelte elev
- Lærer-feedback til den enkelte elev om elevens udvikling.

Indeks om samarbejdet med kommunen

Hvor ofte har en eller flere fra skoleledelsen mødtes med følgende parter i dette skoleår?

- Den kommunale skoleforvaltning
- Skole-/børne- og kulturudvalget
- Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR)
- Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU).

Indeks om samarbejde med andre aktører i lokalsamfundet

Hvor ofte har en eller flere fra skoleledelsen mødtes med følgende parter i dette skoleår?

- Kommunale dagtilbud
- Ungdomsskolen
- Lokale kunst-, musik- og kulturskoler
- Lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsforeninger
- Repræsentanter for det lokale erhvervsliv.

Kilde: Undervisningsministeriets 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederspørgeskema, 2017.

Boks 3.2 Spørgsmål, der indgår i de fire indeks i bilag 2

Indeks om kommunernes opstilling af mål

I hvilket omfang indebærer krav eller resultatmål fra kommunen til din skole en større regulering, end der allerede er i de nationale mål og krav, vedrørende:

- Elevernes faglige niveau
- Elevernes trivsel
- Undervisningens indhold
- Lærernes arbejdsforhold

Indeks om brug af indikatorer

Har skolen eller kommunen i dette skoleår fastlagt indikatorer for, hvordan skolens opfyldelse af følgende mål/krav skal måles?

- Elevernes faglige niveau?
- Elevernes trivsel?

Indeks om målopfølgning

Har skolen eller kommunen fulgt op på, i hvilken grad skolen opnåede sidste skoleårs mål for:

- Elevernes faglige niveau?
- Elevernes trivsel?

Indeks om distribueret ledelse

Hvilke af følgende organiseringsformer anvender din skole?

- Fagteams (fx team af danskundervisere)
- Klasseteams (fx team af undervisere for en given 9. klasse)
- Årgangsteams (fx team af undervisere for alle 9. klasser)
- Afdelingsteams (fx for indskoling, mellemtrin og udskoling, evt. med en leder af hver afdeling).

Kilde: Undervisningsministeriets 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederspørgeskema, 2017.

LITTERATUR

- Aftale (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. København.
- Agresti, A. & B. Finlay (2009): *Statistical Methods for the Social Sciences*. Pearson International Edition.
- Arendt, K.S., K. Baunkjær & B.S. Rangvid (2017): *Skolebestyrelsens rolle i folkeskolen. Kommenteret tabelrapport for 2014-2017*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Arendt, K.S., V.M. Jensen, M. Friis-Hansen & M. Keilow (2017): *Folkeskolereformen – Dokumentation af dataindsamlingen 2014-2016*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Notat.
- Bjørnholt, B., S. Boye, L.H. Flarup & K. Lemvig (2015): *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Bjørnholt, B., N. Kristensen, R.H. Jacobsen, T.A. Bæk, K. Iversen, P.R. Skov, K. Justesen & J.M. Jensen (2017): *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Bryman, A. (2004): *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Daft, R.L., J. Murphy & H. Willmott (2014): *Organization Theory and Design: An International Perspective*. (Second edi.) Cengage Learning EMEA.
- Folketinget (2013): "L 51. Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love (Indførelse af en længere og mere varieret skoledag)."
- Hansen, A.T., K.S. Arendt, V.M. Jensen, M. Friis-Hansen & L. Jensen (2015): *Folkeskolereformen. Dokumentation af dataindsamlingen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Notat.
- Holgado-Tello, F.P., S. Chacón-Moscoso, I. Barbero-García & E. Vila-Abad (2009): "Polychoric versus Pearson Correlations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables." *Quality and Quantity*, 44(1), s. 153-166.
- Kjer, M.G., S. Baviskar & S.C. Winter (2015): *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport 15:40.
- Kjer, M.G. & V.M. Jensen (forventet publiceringsdato ultimo 2017, primo 2018): *Styring, autonomi og pædagogisk ledelse af folkeskolerne under reformen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M.G. & A. Rosdahl (2016): *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Notat.
- Kjer, M.G. & S. Winter (2016): *Skoleledelse i folkeskolereformens andet år. En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Notat.

- Kline, P. (1994): *An Easy Guide to Factor Analysis*. Hove, East Sussex: Routledge.
- Laursen, P.F. & M.J. Pedersen (2011): "Organisering af lærersamarbejdet." I: S.C. Andersen & S.C. Winter (red.): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport 11:47.
- Meier, K.J., M.J. Pedersen & U. Hvidman (2011): "Skolelederens efteruddannelse i ledelse." I: S.C. Andersen & S.C. Winter (red.): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport 11:47.
- Nielsen, C.P., M. Keilow & L. Jensen (2016): *Folkeskolereformen. Beskrivelse af 3. dataindsamling blandt elever og forskelle over tid*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Notat.
- Nielsen, C.P., M. Keilow & C. Westergaard (2017): *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nielsen, V.L. (2014): "Implementering." I: J. Blom-Hansen, P.M. Christiansen, T. Pallesen, & S. Serritzlew (red.): *Offentlig forvaltning – et politologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M.J. & U. Hvidman (2011): "Datamateriale og metode." I: S.C. Andersen & S.C. Winter (red.): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport 11:47.
- Pedersen, M.J., A. Rosdahl, S.C. Winter, A.P. Langhede & M. Lynggaard (2011): *Ledelse af folkeskolerne – vilkår og former for skoleledelse*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport 11:39.
- Powers, D.A. & Y. Xie (2008): *Statistical Methods for Categorical Data Analysis. Second Edition*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Styrelsen for IT og Læring (STIL) (2017): *Kompetencedækning i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Thullberg, P. (2013): *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar (SOU).
- Winter, S.C. (2015): *Elevers læring og skolelederfokus på faglighed*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. SFI Tema 02:15.
- Winter, S.C., M.G. Kjer & P.R. Skov (2017): *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapport: 17.06.
- Winter, S.C. & V.L. Nielsen (2008): *Implementering af politik*. København: Gyldendal Academica.