

Skoleledelse under folkeskolereformen



Bente Bjørnholt, Maria Falk Mikkelsen, Mikkel Giver Kjer, Cianna Isabel Flyger,
Matvei Andersen & Asta Bossanno Prescott

Skoleledelse under folkeskolereformen

© VIVE og forfatterne, 2019

e-ISBN: 978-87-7119-689-4

Modelfoto: Cathrine Kjærø Ulf Ertmann/VIVE

Projekt: 100112

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

Forord

Den 13. juni 2013 indgik den daværende regering (Socialdemokraterne, Socialistisk Folkeparti og Radikale Venstre) sammen med Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti aftale om en reform af den danske folkeskole¹ med henblik på at opnå et fagligt løft af folkeskolen. Hovedparten af folkeskolereformen trådte i kraft 1. august 2014, mens enkelte delelementer (bl.a. Faglig fordybelse og Lektiehjælp samt Fælles Mål) først blev lovpligtige fra skoleåret 2015/2016.

Undervisningsministeriet igangsatte på baggrund af aftalen et omfattende evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal følge folkeskolereformens implementering og effekter samt løbende videreformidle erfaringerne til skole, kommuner, politikere og andre interessenter omkring skolen. Følgeforskningen bygger på systematisk dataindsamling blandt elever, lærere, pædagoger, forældre og skolebestyrelsesformænd på udvalgte skoler samt skoleledere på alle skoler og forvaltning og udvalgsformænd i alle kommuner. Der er indsamlet data årligt siden 2014².

Denne rapport undersøger udviklingen i og betydning af skoleledelse fire år inde i folkeskolereformen. Undersøgelsen har fokus på betydningen af skoleledelse for tre forskellige niveauer:

- Eleverne (elevernes faglige resultater, trivsel og fravær)
- Lærerne (lærernes motivation, samarbejde og opfattelse af lederens kompetencer)
- Skolerne (skolernes samlede implementering og skolernes kompetencedækning).

Undersøgelsen bygger på en kombination af registerdata, interview og surveydata fra primært skoleledere og lærere.

Rapporten er en slutmåling, der bygger videre på SFI's (nu VIVEs) midtvejsevaluering (Winter, Kjer & Skov, 2017), to kvalitative rapporter om skoleledelse under reformen (Kjer & Rosdahl, 2016; Kjer & Jensen, 2018) samt kortlægningsrapporterne fra reformens fire år (Kjer, Baviskar & Winter, 2015; Kjer & Winter, 2016; Jensen, Kjer & Skov, 2017; Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018). Tilsammen bidrager de otte undersøgelser til at afdække skoleledelsens rolle i implementeringen af reformen samt betydningen af skoleledelse for elevernes faglige resultater og trivsel. Samtidig giver rapporterne input til skoleledernes implementering af folkeskolereformen samt til dokumentation af reformens effekter.

Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Bente Bjørnholt, forsker Maria Falk Mikkelsen og senioranalytiker Mikkel Giver Kjer og kvalitetssikret af forsknings- og analysechef Mads Leth Jacobsen. Studenterne Asta Bossano Prescott, Matvei Andersen og Cianna Isabel Flyger har medvirket til udarbejdelsen af rapporten. Rapporten har desuden været i eksternt review og er blevet kvalitetssikret af en forsker og en praktiker på feltet.

Vi takker for værdifulde kommentarer fra Undervisningsministeriet og fra den af ministeriet nedsatte referencegruppe vedrørende evalueringen af folkeskolereformen. Vi takker desuden de mange forvaltningschefer, skoleledere, lærere, pædagoger og elever, der har besvaret undersøgelsens spørgeskemaer og deltaget i interviewundersøgelsen. Uden deres deltagelse ville denne rapport ikke have været mulig.

Mads Leth Jacobsen

Forsknings- og analysechef for VIVE Styring og Ledelse
2019

¹ Aftale af 13. juni 2013 mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

² Dog for forvaltningschefer og udvalgsformænd kun hvert andet år.

Indhold

| | |
|---|-----|
| Sammenfatning | 5 |
| 1 Indledning..... | 11 |
| 1.1 Undersøgelsesspørgsmål..... | 12 |
| 1.2 Undersøgelsens overordnede design og metode..... | 14 |
| 1.3 Rapportens opbygning..... | 18 |
| 2 Skoleledernes ledelsesvilkår | 19 |
| 2.1 Kompetenceudvikling og lederuddannelse | 20 |
| 2.2 Skoleledernes arbejdstid og opgaver | 22 |
| 2.3 Strukturering af ledelsesopgaven | 27 |
| 2.4 Opsummering: Skoleledernes ledelsesvilkår..... | 34 |
| 3 Pædagogisk ledelse | 36 |
| 3.1 Hvad er pædagogisk ledelse? | 37 |
| 3.2 Generel pædagogisk ledelse: observation og feedback..... | 38 |
| 3.3 Specifik pædagogisk ledelse | 48 |
| 3.4 Delkonklusion: pædagogisk ledelse | 54 |
| 4 Strategisk ledelse: ledelsesstile | 56 |
| 4.1 Udviklingen i ledertyper..... | 57 |
| 4.2 Betydning af ledelsesstil | 59 |
| 4.3 Karakteristik ved forskellige ledelsesstile | 62 |
| 4.4 Delkonklusion..... | 69 |
| 5 De kommunale rammer for skoleledelse..... | 71 |
| 5.1 Den kommunale mål- og resultatstyring | 71 |
| 5.2 Skoleledernes autonomi | 73 |
| 5.3 Samarbejde og sparring i de kommunale netværk..... | 75 |
| 5.4 Delkonklusion: de kommunale rammer for skoleledelse | 76 |
| Litteratur..... | 77 |
| Bilag 1 Metode og data | 85 |
| Bilag 2 Pædagogisk ledelse kondenseret på baggrund af interview | 98 |
| Bilag 3 Kondensering af interviewpersonernes udsagn om ledelsesstil | 101 |
| Bilag 4 Interviewguide skoleledere (kondenseret) | 104 |
| Bilag 5 Kodebog til kodning af interview (ledelse)..... | 105 |

Sammenfatning

Baggrund og formål

En lang række danske og internationale undersøgelser peger på, at skoleledelse har betydning for elevers faglige resultater og trivsel (se fx Andersen & Winter, 2011; Meier & O'Toole, 2003; Mikkelsen, 2016; Böhlmark, Grönqvist & Vlachos, 2016).

Forligsparterne ønskede som led i folkeskolereformen at styrke skolernes ledelse med henblik på at øge elevernes læring og trivsel. Ifølge reformaftalen skal skoleledelsen styrkes gennem tre gensidigt understøttende ledelsestilgange.

Ledelselementer i folkeskolereformen

- Pædagogisk ledelse
- Strategisk ledelse
- Kompetenceudvikling

Denne rapport er den foreløbig sidste rapport om skoleledernes rolle i folkeskolen i Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram til folkeskolereformen. I rapporten undersøger vi, hvorvidt der fire år inde i reformen er sket en styrkelse af de tre ledelselementer samt betydningen heraf for eleverne, lærerne og implementeringen af folkeskolereformen. Rapporten er en slutmåling, der bygger videre på SFI's (nu VIVEs) midtvejsevaluering (Winter, Kjer & Skov, 2017), to kvalitative rapporter om skoleledelse (Kjer & Rosdahl, 2016; Kjer & Jensen, 2018) samt fire kortlægningsrapporter fra reformens fire år (Kjer, Baviskar & Winter, 2015; Kjer & Winter, 2016; Jensen, Kjer & Skov, 2017; Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018).

Mens de forrige rapporter primært har haft fokus på udviklingen i ledelse over tid samt på betydningen af ledelse for implementering af reformen, er målsætningen med denne rapport i højere grad at belyse effekterne af ændringer i ledelse for elever og lærere. Sammen med de tidligere syv rapporter bidrager rapporten således til at belyse udviklingen i skoleledelse i reformårene, afdække skoleledelsens rolle i implementeringen af reformen samt belyse effekterne af den ændrede skoleledelse for elevernes faglige resultater og trivsel.

Rapporten bygger på følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmål

1. I hvilket omfang har der fundet en styrkelse af skolernes ledelse sted i reformårene?
2. Hvilken effekt har udviklingen i skoleledelse for elever, lærere og implementeringen af folkeskolereformen?
3. Hvilken rolle spiller kommunal styring for udviklingen i skoleledelse?

Nedenfor præsenteres undersøgelsens hovedresultater. Resultaterne er struktureret på baggrund af de tre undersøgelsesspørgsmål.

En delvis styrkelse af skolernes ledelse (undersøgelsesspørgsmål 1)

Mens skolerne på nogle områder har oplevet en styrkelse af skolernes ledelse over tid, har der næsten ingen udvikling været på andre områder:

Et øget formelt kompetenceniveau blandt skoleledere

Mest markant er udviklingen i lederens formelle kompetencer. Signifikant flere ledere har fuldført eller er i gang med en fuld diplomuddannelse og masteruddannelse i ledelse i 2018 end i 2011. 86 % af skolelederne har en diplomuddannelse i 2018 (i 2011 var andelen 67 %), mens 23 % har en masteruddannelse (i 2011 var andelen 10 %). Denne udvikling skyldes, dels at nye skoleledere (med diplom og/eller masteruddannelse i ledelse) er kommet til, dels at eksisterende ledere har taget en diplom- og/eller masteruddannelse i ledelse. Skolerne er således nået langt i forhold til at indfri ambitionen om at styrke lederens formelle kompetencer.

Pædagogisk ledelse: ikke mere fokus på lederobservation af undervisningen, men mere ledelse med fokus på mål for og feedback til eleverne

Mens det også var intentionen med reformen at styrke den pædagogiske ledelse, viser udviklingen i den pædagogiske ledelse over tid, at denne ambition kun delvist er indfriet. Vi sondrer i den sammenhæng mellem to former for pædagogisk ledelse:

Generel pædagogisk ledelsesinvolvering, fx observation af lærernes undervisning og feedback til lærerne.

Specifik pædagogisk ledelse med fokus på eleverne, fx lederinvolvering i lærernes brug af mål.

Udviklingen i generel pædagogisk ledelse er yderst begrænset over tid; Skolelederne overværer i samme grad som i 2011 undervisningen i klassen, giver feedback og/eller diskuterer undervisningspraksis med lærerne enkeltvis eller i grupper. Langt de fleste skoleledere forklarer i interviewene, at de ønsker at komme tættere på lærernes undervisning, gennemføre observationer og give feedback. På trods af en øget arbejdstid og et ønske om at komme tættere på, så beskriver en del af skolelederne, at det er svært at finde tid til denne opgave, da de må prioritere andre opgaver. Derfor har skoleledernes besøg i undervisningen ofte mere karakter af spontane og tilfældige besøg, som i større grad synes at have relationelle formål i sigte end et pædagogisk og didaktisk formål. Hovedparten af de interviewede lærere oplever da heller ikke en systematisk observation og feedback fra deres ledere – hverken fra den øverste eller den nærmeste leder. En del af lærerne er desuden i tvivl om formål og intention med besøget, hvis lederne kommer forbi deres undervisning.

Andelen af skoler, som i høj grad anvender specifik pædagogisk ledelse, er signifikant større i 2018 (64 %) i forhold til 2011 (46 %). Det vil sige, at lederne i stigende grad er involveret i, hvorvidt lærerne blandt andet opstiller mål for eleverne samt tilpasser undervisningen til elevernes behov. I de kvalitative interview forklarer mange ledere, at lærings- og opfølgingsprocesser med afsæt i data i vid udstrækning danner afsæt for lederens drøftelser med lærerne om elevernes progression og udvikling. Dette forudsætter, at lederne har de rette kompetencer til at selektere og tolke data. Over halvdelen af skolelederne peger imidlertid på, at de har et opkvalificeringsbehov i forhold til at anvende data til at forbedre undervisningen. Flere skoler har derfor valgt at delegerer denne opgave til mellemledere og/eller vejledere.

Skolelederne bruger relativt mere tid på ledelsesopgaver, men udviklingen er begrænset

Generelt er der kun sket få ændringer i skoleledernes prioritering mellem forskellige ledelsesopgaver efter reformen. Skolelederne involverer sig marginalt mere i strategisk ledelse og personaleledelse i 2017 i forhold til før reformen. Skolelederne involverer sig derimod relativt mindre i fx undervisning og skole-hjem-opgaver. Det er i tråd med reformens intentioner om at styrke ledelsen af skolerne, at skolelederne bruger mere tid på ledelsesopgaver frem for fx undervisning og skole-hjem-opgaver. Ændringerne i skoleledernes prioritering af deres tid er imidlertid yderst marginale. Skolelederne arbejder til gengæld knap to timer mere ugentlig i 2017 end i 2011. Det skyldes formentlig implementeringen af folkeskolereformen, da skoleledernes gennemsnitlige arbejdstid tager et substantielt spring fra 2013 til 2015.

Ledelsesspændet er det samme som før reformen, men pædagogiske ledelsesopgaver uddelegeres i højere grad

Ledelsesspændet (antal medarbejdere pr. leder) på skolerne har ikke ændret sig betydeligt fra 2014 til 2018. Der er således ikke tendens til, at skolens ledelse har fået frigivet ressourcer til styrket ledelse gennem et lavere ledelsesspænd. Lederne uddelegerer til gengæld flere pædagogiske ledelsesopgaver til

En delvis styrkelse af skolernes ledelse (undersøgelsesspørgsmål 1)

andre (fx mellemledere og vejledere) efter reformen. I interviewene giver lærerne dog ikke udtryk for, at denne uddelegering har ført til systematisk observation og feedback på lærernes undervisning fra mellemledere.

Mere fokus på strategisk ledelse i form af anerkendelse og motivation af medarbejdere

Lærerne oplever i signifikant højere grad i 2018 i forhold til 2014, at skolelederne anerkender deres arbejde, har høje forventninger til elevernes faglige niveau og er gode til at motivere lærerne til at yde en stor indsats. Af interview fremgår det også, at mange skoleledere prioriterer elevernes faglighed, samt at de anerkender og motiverer lærernes arbejde. Denne ledelsesstil (kaldet transformationsledelse) er et ledelsesmæssigt ideal, som i vid udstrækning deles af lærerne. Både skoleledere og lærere er imidlertid enige om, at skolelederne ofte mangler tid i forhold til at realisere ambitionerne om transformationsledelse. Det udfordrer skoleledelsernes muligheder for at arbejde med visioner og handle i overensstemmelse med deres intention, og lærerne vurderer derfor i nogen sammenhæng lederne som "ikke-ledere" – forstået som ledere, som ikke påtager sig lederopgaven.

Ændringer i skoleledelse har i nogle tilfælde betydning for elev, lærer og skole (undersøgelses-

Det er stadig tidligt at vurdere effekterne af reformen. Undersøgelsen viser, at skolelederne fortsat arbejder på at implementere folkeskolereformens målsætninger om at styrke den pædagogiske og strategiske ledelse. Vi finder dog, at ændringerne i skoleledelse har en betydning på enkelte områder. Fire år efter reformen er det således muligt at finde nogle robuste sammenhænge mellem ændringerne i ledelse og elevernes læring og trivsel, lærernes arbejdsglæde og samarbejde samt implementering af reformen.

Elever klarer sig bedre på skoler, hvor skolelederen arbejder længere

Mest markant er betydningen af ledernes arbejdstid på elevernes faglige resultater. Elever på skoler, hvor skolelederen arbejder mere end 40 timer om ugen, klarer sig bedre ved 9. klasses eksamen i dansk og matematik end elever på skoler, hvor skolelederen arbejder 40 timer om ugen eller derunder. Man kan dog ikke på baggrund af denne undersøgelse konkludere, at hvis arbejdstiden øges for alle ledere, vil dette give anledning til generelt højere karakterer ved 9. klasses afgangseksamener. Det er sandsynligt, at det er de bedste og mest engagerede ledere, som har valgt at øge arbejdstiden i forbindelse med folkeskolereformen. Mens analysedesignet kontrollerer for initiale forskelle i skoleledernes evner, er det dog langt fra sikkert, at det vil give bedre resultater ved afgangseksamen i 9. klasse, såfremt de dårligste ledere vælger at tage længere arbejdsdage. Resultaterne understreger dog, at skoleledernes arbejdstid spiller en rolle for elevernes faglige resultater. De skoleledere, som har ydet en ekstra indsats, har således ikke gjort dette forgæves.

Stort set ingen betydning af generel pædagogisk ledelse

Vi finder en yderst begrænset betydning af generel pædagogisk ledelse. Det vil sige, at ledernes observation og feedback på lærernes undervisning ikke synes at have nogen nævneværdig betydning på elev-, lærer- og skoleniveau. Som nævnt tidligere har udviklingen i ledernes udøvelse af pædagogisk ledelse været yderst begrænset over tid. En årsag til de få resultater kan således være den manglende implementering af generel pædagogisk ledelse på skolerne. Vi finder imidlertid heller ikke, at generel pædagogisk ledelse har betydning, når vi i analyserne tager højde for den manglende udvikling.

De manglende fund står i modsætning til en række udenlandske studier, men korresponderer til gengæld med andre undersøgelser i en dansk kontekst, der *ikke* finder en substantiel betydning af generel pædagogisk ledelse for elevernes faglige resultater og trivsel (Winter, Kjer & Skov, 2017; Pedersen et al., 2011).

En forklaring på de forskellige resultater i Danmark og i udlandet kan være, at danske lærere traditionelt har haft en høj grad af autonomi med hensyn til valg af pædagogiske metoder. Det kan derfor ikke udelukkes, at en ledelsesform med en meget involveret – eller instruerende – skoleleder passer dårligere ind i

Ændringer i skoleledelse har i nogle tilfælde betydning for elev, lærer og skole (undersøgelses-spørgsmål 2)

den danske skolekultur. Understøttet af de kvalitative interview vurderer lederne (og i nogle tilfælde lærerne) heller ikke, at skolelederne nødvendigvis har de rette kompetencer til at kunne varetage den faglige sparring, og lærerne foretrækker derfor sparring fra kollegaer. Der er imidlertid mange lærere, der efterlyser, at skolelederne får en større indsigt i deres arbejde herunder deres faglige kompetencer.

Positiv betydning af specifik pædagogisk ledelse for elevernes faglige resultater og trivsel

Vi finder til gengæld en positiv betydning af specifik pædagogisk ledelse. Det gælder både i forhold til dansk i 6. klasse, delvist i forhold til matematik i 9. klasse samt i forhold til elevernes faglige og sociale trivsel. Specifik pædagogisk ledelse har snitfalder til databaseret mål- og resultatstyring, da der tages afsæt i resultatmål og målopfølgning på eleverne. Specifik pædagogisk ledelse kan således i vid udstrækning opfattes som et internt mål- og resultatstyringsinstrument. Når skolelederne i stigende grad følger op og indskærper målene med undervisningen for lærerne, har det således en positiv betydning for elevernes faglige resultater og trivsel.

Dette fund harmonerer med resultaterne fra rapporten om den kommunale styring (Bjørnholt et al., 2019), som finder, at mål og resultatstyring på kommunalt niveau (i kombination med autonomi til skolelederne) giver anledning til højere faglige resultater hos eleverne. Tilsammen peger disse analyser således på en positiv betydning af mål- og resultatstyring forskellige steder i styringskæden.

Det overordnede billede fra caseskolerne er, at specifik pædagogisk ledelse foregår mere systematisk med fokus på dialog og opfølgning på mål, end det er tilfældet med observation og feedback (generel pædagogisk ledelse). Derudover synes lederne at bruge mere tid på specifik pædagogisk ledelse, hvilket også kan være med til at forklare, at lederne fx *ikke* har tid til at engagere sig i lederobservation og feedback på selve undervisningen.

Positiv betydning af elementer af transformationsledelse for lærernes motivation og samarbejde samt implementeringen af reformen

Lederne med fokus på at motivere de ansatte, anerkende dem gennem ros og give udtryk for høje forventninger praktiserer elementer af transformationsledelse. Når lærerne oplever denne lederstil, har det betydning for lærernes motivation og samarbejde. Disse elementer af transformationsledelse har også en betydning for skolernes generelle implementering af folkeskolereformen. Resultaterne i denne rapport understøtter dermed resultater fra andre undersøgelser (fx Bellé, 2014) angående betydning af transformationsledelse for ansattes motivation og samarbejde. Vi finder til gengæld ingen betydning af elementer af transformationsledelse for elevernes faglige resultater og trivsel i denne undersøgelse.

Der er relativ stor uoverensstemmelse mellem skolelederens karakteristik af egen ledelsesstil og lærernes vurdering af skolelederens ledelsesstil. Lærerne er således ikke nødvendigvis enige med lederne i, hvornår lederen optræder som en transformativ leder. Det hænger blandt andet sammen med, at ikke alle skoleledere formår at handle i overensstemmelse med deres intentioner. Det skyldes i nogle tilfælde, at skolelederne misforstår lærernes behov for autonomi, og i andre tilfælde at skolelederne ikke har tid og overskud til at være tæt nok på medarbejderne til at bedrive ledelse.

En yderst begrænset betydning af ledernes formelle kompetenceudvikling

Vi finder en yderst begrænset betydning af skoleledernes øgede formelle kompetenceniveau på elevernes faglige resultater og trivsel, lærernes samarbejde og arbejdsglæde og for skolens implementering af reformen. Dette resultat er i tråd med andre studier, som også finder begrænsede effekter af lederuddannelse på elevens faglige resultater (Jacobsen et al., 2019).

Det er ikke ensbetydende med, at lederuddannelse er formålsløst. I stedet kan det være et udtryk for, at lederuddannelserne ikke matcher de uddannelsesbehov, som skolelederne har, eller at lederne har svært ved at omsætte den oparbejdede viden til praksis. Kun 18 % af skolelederne vurderer i 2018, at de ikke har behov for videreuddannelse (se Bjørnholt et al., 2018), hvilket kunne indikere, at nogle uddannelsesbehov i hver fald ikke er blevet tilgodeset på trods af, at de formelle kompetencer hos skolelederne er steget i reformårene.

Ændringer i skoleledelse har i nogle tilfælde betydning for elev, lærer og skole (undersøgelses-spørgsmål 2)

Resultaterne kan dog også ses som et udtryk for, at det oplevede kompetenceniveau i forvejen er højt blandt skolelederne. Over 50 % af lærerne angiver, at de er enige eller helt enige i, at deres leder er kompetent, og kun 5 % af lærerne angiver, at de er helt uenige eller uenige i, at deres leder er kompetent³. De skoleledere, som ikke har en formel lederuddannelse, har således formentlig oparbejdet lederkompetencer på anden vis, hvorfor forskellen på elevernes resultater mellem ledere med og uden formel lederuddannelse bliver lille.

Lederspændet har en svag betydning for lærernes motivation og samarbejde

Mens vi ikke finder nogen betydning af lederspændet for elevernes faglige præstationer, trivsel og fravær, finder vi en svag tendens til, at lærerne på skoler med stort ledelsesspænd har lavere arbejdsglæde og mindre fagligt samarbejde end lærere på skoler med et lille ledelsesspænd. Det indikerer, at når ledere har ansvar for færre lærere, lykkes de bedre med at bibeholde og styrke samarbejdet og arbejdsmotivationen blandt lærerne. Det svarer i vid udstrækning til tidligere undersøgelser af ledelsesspændet og dets betydning for medarbejdernes arbejdsglæde og resultater (Shamir, 1995; Berson et al., 2001; Gittel, 2001).

Kommunernes øgede brug af mål- og resultatstyring har ikke givet anledning til en styrkelse af skoleledelse (undersøgelsesspørgsmål 3)

Vi finder ingen indikationer på, at kommunernes øgede brug af mål- og resultatstyring har givet anledning til en styrkelse af ledelsen på skolerne målt som generel pædagogisk ledelse, specifik pædagogisk ledelse og elementer af transformativ og transaktionel ledelse. Da skolerne samtidig med den øgede mål- og resultatstyring har oplevet en reduktion i autonomi, kan en forklaring på dette resultat være, at skolelederne mangler handlemuligheder i forhold til at styrke skolens ledelse.

Vi finder, at højere autonomi til skolelederne styrker skoleledelse. Skoleledernes autonomi har en positiv betydning for skoleledernes brug af specifik pædagogisk ledelse og transaktionsledelse. Til gengæld anvender skoleledere med højere autonomi i mindre grad generel pædagogisk ledelse. Dette tyder på, at skolelederne anvender deres autonomi til i højere grad at drøfte elevernes resultater og mål med lærerne frem for at observere lærerne og give dem feedback. Rapportens resultater indikerer dermed også, at såfremt man ønsker at styrke den generelle pædagogiske ledelse, gøres dette formentlig ikke gennem øget autonomi til skolerne.

De kvantitative analyser tyder ikke på, at etablering af kommunale ledernetværk blandt skolelederne har en betydning for hverken skoleledernes ledelsesstil eller pædagogisk ledelse. Det kan ifølge de kvalitative interview hænge sammen med, at skolelederne indgår i en række netværk, uanset om de er etableret i kommunalt regi eller ej.

Undersøgelsens datagrundlag

Undersøgelsens resultater bygger på analyser af et yderst omfattende datamateriale, som kombinerer kvantitative og kvalitative datakilder med henblik på at give et solidt og nuanceret billede af udviklingen i skoleledelse samt betydningen heraf for elever, lærere og implementeringen af reformen.

De kvantitative analyser kobler registerdata med systematisk spørgeskemaundersøgelser til lærere, skoleledere og kommunale forvaltningschefer. Spørgeskemaundersøgelserne er alle gennemført fem

³ Målt ved indeksscoren for indekset: "Lærernes opfattelse af ledernes kompetencer" (se Bilag 1).

gange i perioden 2014⁴-2018 for skoleledere og lærere og tre gange for de kommunale forvaltningschefer. De kvalitative analyser består af interview med forvaltningschefer og i nogle tilfælde forvaltningsmedarbejdere i 10 kommuner og med skoleledere, mellemledere og lærere på 20 skoler⁵.

Undersøgelsen sigter på at komme så tæt som muligt på at undersøge effekten af ledelse for elever, lærere og implementering af folkeskolereformen. Vi undersøger således, hvorvidt der siden reformen er sket ændringer i ledelsen på den enkelte skole, og hvorvidt der er en sammenhæng mellem denne ændring og ændringer på elev, skole og lærerniveau på samme skole via en *skole fixed effects model*. Dermed tager vi højde for, at skolerne har forskellige udgangspunkter⁶, hvilket giver en langt mere troværdig test af skoleledelsens betydning. Vi benytter i rapporten betegnelsen "betydning" frem for effekt, når vi fortolker undersøgelsens signifikante resultater. Det skyldes, at de fundne sammenhænge – selvom der er tale om et stærkt forskningsdesign – ikke med tilstrækkelig sikkerhed er udtryk for en entydig kausaleffekt. Mere information om undersøgelsens data og analysemodeller kan findes i Bilag 1.

⁴ For skoleledere har vi også data fra 2011 og 2013.

⁵ Der er desuden gennemført interview med pædagoger og elever på alle skolerne, men disse afrapporteres i en undersøgelse af "Den længere og mere varierede skoledag" (Jensen et al., 2019).

⁶ Modellen tager således højde for alle de uobserverede forhold, som er konstante over tid på den enkelte skole.

1 Indledning

Den 13. juni 2013 indgik den daværende regering (Socialdemokraterne, Socialistisk Folkeparti og Radikale Venstre) sammen med Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti en aftale om et fagligt løft af folkeskolen⁷. Dette indebærer en reform af den danske folkeskole med det endelige formål at styrke elevernes læring og trivsel.

Til at understøtte reformens formål blev tre nationale mål for folkeskolen formuleret:

Nationale mål for folkeskolens udvikling

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
- Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

De tre mål skal danne afsæt for alle initiativer i folkeskolen og fungere som målestok for opfølgningen på, hvorvidt kommuner og skolars tiltag til udvikling af folkeskolen er lykkedes.

Skolelederne blev med folkeskolereformen tildelt en særlig rolle i forhold til at implementere folkeskolereformen og løfte folkeskolen. Samtidig er styrkelse af skolernes ledelser et af initiativerne til at realisere de nationale mål. Skoleledelsen skal således ifølge reformaftalen styrkes gennem følgende ledelselementer:

Ledelselementer i folkeskolereformen

- Pædagogisk ledelse
- Kompetenceudvikling
- Strategisk ledelse.

Pædagogisk ledelse indebærer et øget fokus på skoleledernes ledelse af undervisningsindholdet, herunder implementeringen af reformens forskellige krav til undervisningen⁸. Denne intention indebærer en øget ledelsesinvolvering i forhold til at sikre kvalitet i undervisningen, udvikling af fagene, skabe et bedre undervisningsmiljø samt sikre, at den nyeste viden danner grundlag for lærernes tilrettelæggelse og udøvelse af undervisning (Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013:20).

Kompetenceudvikling af skoleledere⁹ har som formål at understøtte implementering af folkeskolereformen. Som led i "Aftale om et fagligt løft af folkeskolen" blev der afsat en pulje på 60 mio. kr. til finansiering af lederuddannelse og kompetenceudvikling for kommunale skoleledere og forvaltningschefer i 2013-2015. Formålet med kompetenceudviklingen var at give skolelederne de nødvendige redskaber til at varetage de nye og skærpede krav, som folkeskolereformen stiller til skoleledelsen (Regeringen, 2013).

⁷ Aftale af 13. juni 2013 mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

⁸ Pædagogisk ledelse omfatter også, jf. folkeskolelovens § 45 såvel som de enkelte bemærkninger til lovforslaget til reformen, at skolernes ledelse har "ansvaret for undervisningskvalitet i forhold til folkeskolens formål, Fælles Mål mv. og fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse".

⁹ Det er ligeledes en målsætning at øge lærere og pædagogers kompetenceniveau

Strategisk ledelse er ikke et direkte mål i folkeskolereformen. Den daværende regering specificerer imidlertid i sit udspil til en "Sammenhængsreform", at folkeskolereformen stiller skærpede krav til skolelederne i forhold til at sætte retning og sikre, at skolernes pædagogiske, organisatoriske og strategiske rammer understøtter elevernes læring og trivsel bedst muligt (Finansministeriet, 2017). Regeringen nedsatte derudover sammen med KL et udvalg, der skulle komme med forslag om fremtidige uddannelses tilbud til skoleledere. Udvalget påpeger, at skolelederne skal håndtere en lang række ledelsesredskaber herunder blandt andet visionsudvikling og sikre en motiverende og engagerende personaleledelse (Kommunernes Landsforening et al., 2017). Vi undersøger derfor skoleledernes mere strategiske ledelse via transformationsledelse og transaktionsledelse (Bass, 1990), som er nogle af de mest udbredte tilgange til ledelse både internationalt og i Danmark, og som netop har vision og motivation som omdrejningspunkt.

1.1 Undersøgelsesspørgsmål

I denne rapport undersøger vi, hvorvidt og hvordan der fire år inde i reformen er sket en styrkelse af skoleledelsen samt konsekvenserne heraf for eleverne, lærerne og den generelle implementering af folkeskolereformen. Rapporten er en slutmåling, der bygger videre på midtvejsevalueringen fra 2017 (Winter, Kjer & Skov, 2017), to kvalitative rapporter om skoleledelse (Kjer & Rosdahl, 2016, Kjer & Jensen, 2018) samt fire kortlægningsrapporter fra hvert af reformens fire år (2014-2018) (Kjer, Baviskar & Winter, 2015; Kjer & Winter, 2016; Jensen, Kjer & Skov, 2017; Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018).

Mens kortlægningsrapporterne og de kvalitative rapporter primært har haft fokus på udviklingen i ledelse over tid og midtvejsevalueringen på betydningen af ledelse for implementering af reformen, har denne rapport fokus på betydningen af den ændrede ledelse for elever, lærere og skolen. Til sammen bidrager de otte undersøgelser til at afdække skoleledelsens rolle i implementeringen af reformen samt betydningen af skoleledelse for elevernes faglige resultater og trivsel.

Rapporten har følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmål

1. I hvilket omfang har der fundet en styrkelse af skolernes ledelse sted i reformårene?
2. Hvilken effekt har udviklingen i skoleledelse for elever, lærere og implementeringen af folkeskolereformen?
3. Hvilken rolle spiller kommunal styring for udviklingen i skoleledelse?

Rapporten undersøger således **for det første**, hvorvidt folkeskolereformens ambition om en styrkelse af ledelsen på skolerne er indfriet. For at besvare dette undersøgelsesspørgsmål, berører rapporten følgende overordnede *ledelsestemaer*:

- Skoleledernes ledelsesvilkår (herunder kompetenceudvikling)
- Pædagogisk ledelse
- Strategisk ledelse (transformationsledelse og transaktionsledelse).

En styrkelse af pædagogisk ledelse nævnes direkte i reformteksten/forarbejderne til folkeskolereformen¹⁰, hvorfor pædagogisk ledelse tillægges særligt vægt i rapporten. Rapporten undersøger

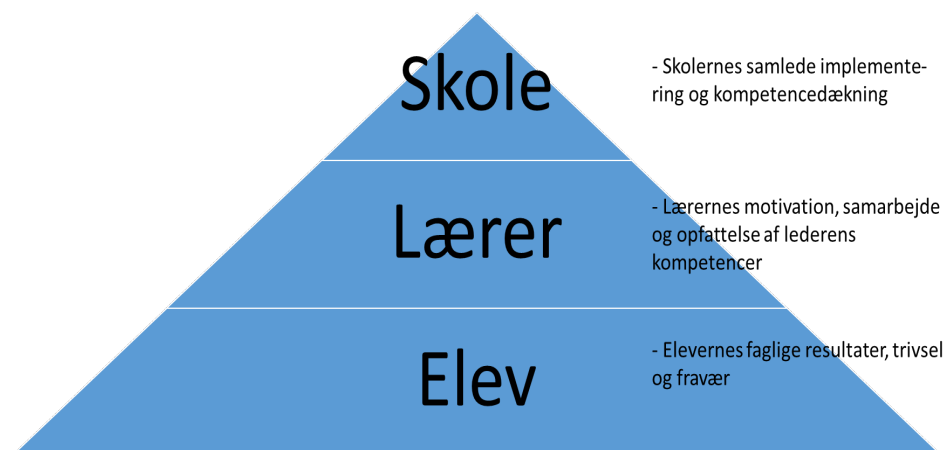
¹⁰ En uddybende dokumentation af reformintentionerne kan læses i en kortlægning af skoleledelse fra 2015 (Kjer, Baviskar & Winter, 2015)

også udviklingen i to helt centrale ledelsesstile: transformationsledelse og transaktionsledelse (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006). Det sker for at belyse skoleledernes mere strategiske ledelse af skolerne herunder deres arbejde med visioner, mål og opfølgning. Yderligere undersøger rapporten også udviklingen i ledernes ledelsesvilkår (herunder udviklingen i ledernes formelle kompetenceniveau og ledelsesspændet), som kan have afgørende betydning for ledelsens mulighed for at udøve ledelse samt sikre, at alle arbejder i samme retning (Doran et al., 2004; Jung & Kim, 2014).

Rapporten undersøger **for det andet** betydningen af de tre nævnte ledelsestemaer (skoleledernes ledelsesvilkår, pædagogisk ledelse og strategisk ledelse) for tre niveauer, hhv. elev, lærer og skole (se figur 1.1).

For det tredje undersøger vi betydningen af den kommunale styring for skoleledelse. En af folkeskolereformens centrale intentioner er en styringskæde fra kommune til skole med vægt på mål- og resultatstyring. Med mindre fokus på brug af specifikke midler og metoder, samt regler og procedurer, er intentionen at øge handlefrihed til såvel til kommunerne som skolelederne. I denne rapport undersøger vi, i hvilket omfang kommuners ændrede målstyring faciliterer en styrkelse af skolernes ledelse.

Figur 1.1 Betydning af skoleledelse på tre niveauer



Kilde: VIVE

Folkeskolereformen har særligt fokus på at styrke elevernes læring og trivsel (jvf. de nationale mål). Udviklingen i *elevernes faglige resultater og trivsel* er således helt centrale mål for folkeskolereformen, og det er væsentlig at belyse, hvorvidt og hvordan en styrkelse af skoleledelsen har betydning for elevernes faglige resultater og trivsel. Elevernes fravær i form af sygdom og "pjæk" er ligeledes en indikator for elevernes trivsel, hvorfor dette mål også inddrages.

Vi undersøger desuden betydningen af skoleledelse for lærernes arbejdsglæde, samarbejde og opfattelse af lederens kompetencer. Lærernes *motivation* og *arbejdsglæde* er den underliggende drivkraft for lærernes engagement og resultater (Andersen et al., 2014; Bellé, 2013; Caillier, 2014; Jørgensen & Andersen, 2010; Paarlberg & Lavigna, 2010). Vi belyser derfor sammenhængen mellem skolernes ledelse og lærernes arbejdsglæde. En styrkelse af lærernes *faglige samarbejde* er en central målsætning for reformen ikke mindst i forhold til målet om at styrke tilliden til folkeskolen gennem respekt for professionel viden og praksis (Qvortrup, 2016; Nielsen, 2013). Derfor undersøger vi også sammenhængen mellem skolernes ledelse og lærernes faglige samarbejde. Endelig finder vi det også relevant at undersøge sammenhængen mellem ledelse og *lærernes opfattelse af*

lederens kompetencer. Det skyldes, at tidligere undersøgelser viser, at lærernes opfattelse af lederens kompetencer har stor betydning for deres implementering af folkeskolereformen (Winter, Kjer og Skov 2017).

Vi undersøger afsluttende også, hvilken betydning skoleledelse har for *skolens samlede implementering* af folkeskolereformen samt for *skolens kompetencedækning* målt ved andel af timer, som varetages af en linjefagskompetent underviser. Det skyldes, at kompetencedækning anses som central i forhold til at løfte det faglige niveau i folkeskolen og for at realisere folkeskolereformens mål (Uddannelses og forskningsministeriet, 2013; Kommunernes Landsforening, 2013). Mens midtvejsrapporten havde fokus på implementeringen af reformen og undersøgte implementeringen dybdegående for hvert delement af reformen, belyser denne rapport kun betydningen af skoleledelse for implementering på et mere generelt niveau. De to rapporter er således komplementære, da denne rapport i stedet sætter større fokus på betydningen af reformen for lærere og elever. Samlet belyser de to rapporter ledelsens betydning for implementeringen samt for lærere og elever.

Undersøgelsens kvantitative analyser baseres på besvarelser fra skolens øverste leder. Skoleledere er defineret som ledere på skoler med selvstændigt institutionsnummer. Skolelederne vil derfor i nogle tilfælde være distriktsskoleledere og i andre tilfælde være ledere af skoler, som er lagt ind under/sammen med en anden skole (men som fortsat har eget institutionsnummer). Disse ledere kan således være mellemledere/afdelingsledere i forhold til en distriktsskole. Dermed kan undersøgelsens ledere have meget forskellige ledelsesopgaver. Undersøgelsen er imidlertid ikke i stand at skelne mellem de forskellige ledertyper. De kvalitative interview giver et vist indblik i de forskellige ledelsesvilkår herunder betydningen af mellemledere, som i mange tilfælde aktivt understøtter skolernes samlede ledelseskapacitet (Hou, Moynihan & Ingram, 2003).

1.2 Undersøgelsens overordnede design og metode

Metodisk kombinerer undersøgelsen kvantitative og kvalitative data. Kombinationen af data giver et solidt datagrundlag til at vurdere udviklingen i skoleledelse og betydningen heraf.

Vi beskriver i det følgende undersøgelsens datakilder. En mere detaljeret beskrivelse af datagrundlaget findes i bilag 1. Selvom det kvalitative og kvantitative datagrundlag beskrives separat, er der tale om et samlet analysedesign. I analyserne vil de forskellige datakilder blive anvendt som komplementære.

1.2.1 Det kvantitative datagrundlag og analysemodeller

Undersøgelsens kvantitative analyser bygger på paneldata fra spørgeskemaundersøgelser, registre, kommunale nøgletal, de nationale test, nationale trivselsmålinger og registrering af elevfravær (se boks nedenfor). Datakilderne kan tilsammen bruges til at undersøge forskelle i skoleledelse på tværs af skoler og over tid, ligesom det er muligt at undersøge sammenhængen til de tre niveauer: elev, lærer og skole.

Følgende data anvendes i de kvantitative undersøgelser:

Spørgeskemadata: De kvantitative analyser bygger især på spørgeskemaerne til skoleledere, lærere og forvaltningschefer. Skolelederspørgeskemaet er landsdækkende og er stilet til den øverste skoleleder på alle folkeskoler med selvstændigt institutionsnummer, hvorfor skemaet primært indfanger den ledelse, som praktiseres af skolens overordnede leder. Mange folkeskoler ledes i dag med udgangspunkt i en distriktsmodel. Både distrikts- og ikke-distriktskoler indgår i undersøgelsen. Der er indsamlet data forud for folkeskolereformens initiering (2011 & 2013) og under dens implementering (2015-2018). Spørgeskemaet til lærere er udsendt hvert år fra 2014 til 2018. Spørgeskemaet er udsendt til de udvalgte 400 panel-skoler i folkeskolereformspanelet. Spørgeskemaundersøgelsen til forvaltningschefer er landsdækkende og blev udsendt i 2014, 2016 og 2018.

Registerdata består af et udtræk af forskellige nationale registre herunder data for 9. klasses afgangseksamen samt baggrundsvariabler på eleven og elevens forældre (fx forældrenes uddannelsesniveau). Elevernes sociale baggrund spiller en afgørende rolle for deres faglige resultater (Rangvid, 2008; Bogetoft & Wittrup, 2011). Modelberegningen inddrager derfor et stort antal sociale baggrundsvariabler fra registrene samt fra de kommunale nøgletal (fx udgifter til folkeskolen pr. elev).

Nationale test, nationale trivselsmålinger og elevernes fravær fra STIL bliver sammen med registerdata for 9. klasses afgangseksamen anvendt som indikatorer på eller måltal for, om folkeskolen udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, samt hvorvidt elevernes trivsel øges (jf. de nationale mål).

Undersøgellesperioden er primært 2013-2018. I enkelte tilfælde anvender vi imidlertid data helt tilbage fra 2011. Det giver mulighed for at undersøge skoleledelse både før og efter folkeskolereformen. Enkelte spørgsmål i spørgeskemaerne er udgået i 2018 og bliver derfor alene afrapporteret til og med 2017.

1.2.1.1 Analysemodeller

Analyserne udføres ved hjælp af en *skole fixed effects* model. Vi undersøger således, hvorvidt der siden reformen er sket ændringer i ledelsen på den enkelte skole, og hvorvidt der er en sammenhæng mellem denne ændring og udviklingen på elev, skole og lærerniveau på samme skole¹¹. Vi undersøger dermed, hvorvidt en udvikling i skoleledelse modsvarer af en udvikling i fx elevernes faglige resultater. Dermed tager vi højde for, at skolerne har forskellige udgangspunkter¹², hvilket giver en langt mere valid og troværdig test af skoleledelsens betydning¹³.

Modellen kan dog samtidig give anledning til konservative resultater, da vi alene undersøger *variationen over tid inden for den enkelte skole* og ikke variationen mellem skoler (som kan være et resultat af fx forskellig elevgruppe og lærerstab). I kapitel 3 finder vi fx få sammenhænge mellem generel pædagogisk ledelse og elevernes faglige resultater, trivsel og fravær. Dette resultat kan skyldes, at vi samtidig finder en begrænset udvikling i generel pædagogisk ledelse over tid – den variation, som modellen anvender. I tilfælde, hvor udviklingen i skoleledelse over tid har været begrænset, vil modellen således have vanskeligere ved at estimere betydningen heraf og kan give anledning til konservative resultater. Vi foretager derfor også robusthedstest, som anvender andre typer af variation i skoleledelse, når det er relevant. Disse tests beskrives i detaljer i Bilag 1.

Vi inddrager alene *de skoler, som har haft samme skoleleder* gennem hele den undersøgte periode (2013/14-2018). På den måde sammenligner svar fra og om den samme skoleleder over tid. Dette sikrer, at forskelle i, hvordan skoleledere besvarer et spørgeskema (fx ønsket om at fremstå på en

¹¹ Undersøgelserne laves både som "laggede" modeller (dvs. hvor betydningen af skoleledelse får et eller to år til at manifestere sig) og modeller uden lag. Det er kun modellerne uden lag, som afrapporteres. I kapitlerne gør vi dog opmærksom på, hvorvidt de laggede modeller giver anledning til anderledes resultater.

¹² Modellen tager således højde for alle de uobserverede forhold, som er konstante over tid på den enkelte skole.

¹³ I modellen medtages en række kontrolvariabler for at kontrollere for tidsvariante faktorer, som potentielt kan påvirke skoleledelsen og dens betydning (fx ændringer i elevgrundlaget) (se evt. bilag 1 for liste over kontrolvariabler).

bestemt måde, også kaldet social desirability), så vidt muligt holdes konstant. Dermed formindsker vi sandsynligheden for, at årsagen til forskelle i besvarelser over tid skyldes et skolelederskifte. Dette styrker undersøgelsens konklusioner yderligere og giver et mere retvisende billede af betydning af skoleledelse.

Undersøgelsen sigter på at komme så tæt som muligt på at undersøge effekten af ledelse for elever, lærere og implementering af folkeskolereformen. Vi benytter imidlertid betegnelsen "betydning" frem for effekt, når vi fortolker undersøgelsens signifikante resultater. Det skyldes, at de fundne sammenhænge – selvom der er tale om et stærkt forskningsdesign – ikke med tilstrækkelig sikkerhed er udtryk for en entydig kausaleffekt. Dette skyldes blandt andet, at der kan være usikkerhed om kausalretningen og i nogle tilfælde peger resultaterne i forskellige retninger.

Derudover er der samtidig med ændringerne i ledelse også sket en række andre ændringer på skolerne. Skoleledelser, lærere og pædagoger implementerer blandt andet en række andre reformelementer (se eventuelt Jensen et al., 2017; 2018; Jacobsen et al., 2017), arbejdstidsregler (Bjørnholt et al., 2015; Bjørnholt et al., 2019) og en styrket inklusionsindsats (Qvortrup & Qvortrup, 2015; Keilow, Friis-Hansen & Jørgensen, 2016), ligesom der mange steder er sket ændringer i skole- og/eller ledelsesstrukturer (Bjørnholt, Lemvig & Ruge, 2018). Disse tiltag kan gøre det sværere for betydningen af de nye ledelsestiltag at slå igennem på skoler og hos lærerne og eleverne. Samtidig er det vanskeligt at isolere effekten af skoleledelse fra de øvrige udviklingstendenser, som foregår samtidigt. Stærke og robuste resultater omtales derfor som udtryk for en betydning af skoleledelse i denne rapport. Sådanne resultater styrker vores forventning om, at en given ledelsesvariabel har en effekt på målene med reformen.

For mere information om undersøgelsens analyser, modeller, anvendte mål og kontrolvariabler henvises til bilag 1.

1.2.2 Det kvalitative datagrundlag

Vi har desuden gennemført en kvalitativ interviewundersøgelse med henblik på at få bedre indsigt i de konkrete vilkår og betydninger af ledelse, som de udfolder sig i praksis på skolerne. Den kvalitative dataindsamling er gennemført i perioden ultimo 2017 til primo 2018.

De kvalitative data indgår både i denne undersøgelse og i tre af følgeforskningens andre undersøgelser:

- Den kommunale styring under folkeskolereformen (Bjørnholt et al., 2019)
- En længere og mere varierede skoledag – reformens elementer (Jensen et al., 2019)
- Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen. En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018 (Nielsen et al., 2019).

Undersøgelsen er gennemført som et komparativt casestudie af 20 skoler og 10 kommuner med en kombination af systematisk og pragmatisk case-udvælgelse (se evt. bilag 1). Spørgeskemaundersøgelserne har dannet baggrund for at udvælge kommuner primært på baggrund af variation i deres brug af målstyring¹⁴. I hver kommune er skolerne udvalgt således, at de så vidt muligt har samme rammebetingelser. Det vil blandt andet sige samme elevgrundlag, størrelse og økonomiske grundlag. Skolerne er imidlertid også valgt ud fra, at skolens elever opnår forskellige faglige resultater. Det betyder, at på nogle skoler opnår elever højere faglige resultater end forventet, og på andre skoler opnår de lavere faglige resultater end forventet. I enkelte kommuner vælges også skoler med forskelligt elevgrundlag for at undersøge betydningen heraf. Desuden er en række skoler udvalgt,

¹⁴ Det skyldes, at de kvalitative data deles på tværs af følgeforskningens undersøgelser, og målstyring var særlig central i undersøgelsen af den kommunale styring

fordi de har deltaget i tidligere interviewundersøgelser, og det derfor er muligt at undersøge en udvikling over tid.

Interviewene er den primære datakilde. De giver dybtgående indsigt i, hvordan skoleledelse opleves og vurderes af en række aktører. De kvalitative interview er gennemført på baggrund af semistrukturerede interviewguides, som tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålene. Interviewguiden indeholder også mere generelle spørgsmål om reformimplementering, som vil blive afrapporteret i en efterfølgende evaluering af "Den længere og mere varierede skoledag", som også er en del af Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram (Jensen et al., 2019). Spørgsmål vedrørende styring er allerede afrapporteret i en tidligere rapport (Bjørnholt et al., 2019). I bilag 4 findes et eksempel på en interviewguide til skolelederne i kondenseret form.

På skolerne er der gennemført interview med skoleledere, mellemledere, lærere, pædagoger og elever. Det er alene interviewudsagn fra skoleledere, mellemledere og lærere, der indgår i undersøgelsen her, mens pædagoger og elevers oplevelser og udsagn afrapporteres i en efterfølgende rapport om "Den længere og mere varierede skoledag – en analyse af reformens elementer" (Jensen et al., 2019). Desuden er der på kommunalt niveau gennemført interview med den øverste forvaltningschef, som er anvendt i rapporten "Den kommunale styring under folkeskolereformen" (Bjørnholt et al., 2019).

Tabel 1.1 giver et overblik over, hvilke interviewpersoner der indgår i undersøgelsen, interviewformen samt særlige fokuspunkter for interviewene.

Tabel 1.1 Oversigt over interview

| Personer | Interviewform | Særligt fokus |
|--|--|--|
| Børn og unge-direktør/skolechefer (hvis der er en) (10 kommuner) | Individuelt interview | Den overordnede styring af skolerne, herunder særligt dialog mellem niveauer i forhold til målstyring og kvalitetsrapporter samt autonomi. |
| Forvaltningsmedarbejdere med reformen som kerneopgave | Individuelt interview | Kommunal styring af og opfølgning på skolernes implementering af folkeskolereformen. |
| Skoleledelsesteam (20 skoler) | Fokusgruppe/individuelt | Ledelsesopfølgning, herunder hvordan der arbejdes med kvalitetsrapporter og målstyring, samt vurdering af autonomi og ledelsesstil. |
| Mellemledere (20 skoler) | Fokusgruppe/individuelt | Fokus på delegation af ledelsesopgaven opfølgning på mål og generel reformimplementering. |
| Lærere (20 skoler) | Fokusgruppe med repræsentanter fra henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling | Vurdering af styringstiltag og decentral ledelse, samt hvordan der arbejdes med faglighed og trivsel samt øvrige mål. |

Interviewene er efterfølgende blevet transskriberet og kodet i NVivo med afsæt i en kodebog, der specificerer undersøgelsens analysetemaer (Bilag 5). I forhold til temaerne pædagogisk ledelse og ledelsesstil er de relevante interviewudsagn efterfølgende blevet kondenseret i displays (se evt. henholdsvis Bilag 2 og Bilag 3) ud fra principper i inklusionsreglen¹⁵ (Dahler-Larsen, 2010). Det giver mulighed for systematiske analyser på tværs af de mange interview. Desuden forbedres muligheden for at koble resultaterne til de kvantitative data med henblik på en mere kvalitativ tolkning af de kvantitative resultater. Dermed bidrager den kvalitative undersøgelse til en yderligere validering af den kvantitative undersøgelse – og omvendt.

I analyserne af skoleledernes ledelsesvilkår (kapitel 2) og den kommunale styrings betydning for skoleledelse (kapitel 3) tjener de kvalitative udsagn primært som eksemplificeringer og uddybninger

¹⁵ Inklusionsreglen indebærer, at alle interviewudsagn, der falder inden for koden, præsenteres i display – både de, der understøtter og de, der udfordrer forventningerne

af de kvantitative resultater. Det skyldes, at vi ikke fra alle interviewene har systematiske svar på spørgsmålene om skoleledernes ledelsesvilkår og betydningen af kommunal styring.

I rapporten benævnes lærere og skoleledere med numre, når vi gengiver mere end et citat. Dette skyldes et hensyn til anonymitet. For at undgå, at lærere eller ledere kan genkende sig selv/sin skole, kan disse numre ikke anvendes som identifikationskilde. En lærer, som benævnes som lærer 1 i et afsnit, er således ikke nødvendigvis lærer 1 i et andet afsnit.

1.3 Rapportens opbygning

Den resterende rapport er opbygget i fire kapitler. Undersøgelsens samlede konklusioner findes i sammenfatningen, mens hvert kapitel afsluttes med en kortfattet delkonklusion.

Skoleledernes ledelsesvilkår er omdrejningspunkt for kapitel 2. Dette kapitel sætter fokus på skoleledernes kompetenceniveau, arbejdstid og arbejdsopgaver samt ledelsesspændet og betydningen heraf på eleverne, lærerne og skolernes generelle implementering af folkeskolereformen.

Kapitel 3 sætter fokus på pædagogisk ledelse i form af generel og specifik pædagogisk ledelse.

Kapitel 4 undersøger skolelederens mere strategiske ledelsesstil i form af henholdsvis transformativ ledelse og transaktionsledelse.

Kapitel 5 analyserer de kommunale rammevilkårs betydning for skoleledelse.

2 Skoleledernes ledelsesvilkår

En række forhold fastsætter rammerne for skoleledernes ledelse. Disse forhold kan påvirke skoleledernes muligheder for at lede skolerne herunder mulighederne for at understøtte lærernes arbejde samt styrke elevernes faglige resultater og trivsel. Derfor sætter vi i dette kapitel fokus på, i hvilket omfang der er sket ændringer i skolelederens ledelsesvilkår i reformårene samt konsekvenserne heraf for de tre niveauer: elev, lærer og skole. Specifikt undersøger vi i dette kapitel betydningen af skoleledernes formelle kompetencer, arbejdstid og opgaver samt antallet af medarbejdere pr. leder.

Kapitlet besvarer følgende to spørgsmål, som er en konkretisering af undersøgelsens overordnede undersøgelsesspørgsmål (jf. kapitel 1):

Kapitlets undersøgelsesspørgsmål

- Er der over tid sket ændringer i skoleledernes ledelsesvilkår, som giver anledning til en styrkelse af skolens ledelse?
- Har ændringen i ledelsesvilkårene en betydning for de tre niveauer: elev, lærer og skole?

Kapitlet er opbygget i tre afsnit. Afsnit 2.1 sætter fokus på skoleledernes formelle kompetencer. Afsnit 2.2. giver et indblik i skoleledernes arbejdstid og -opgaver, mens afsnit 2.3 undersøger ledelsesspændet på skolerne og dets betydning. Kapitlet afsluttes med en delkonklusion.

Kapitlets hovedkonklusioner

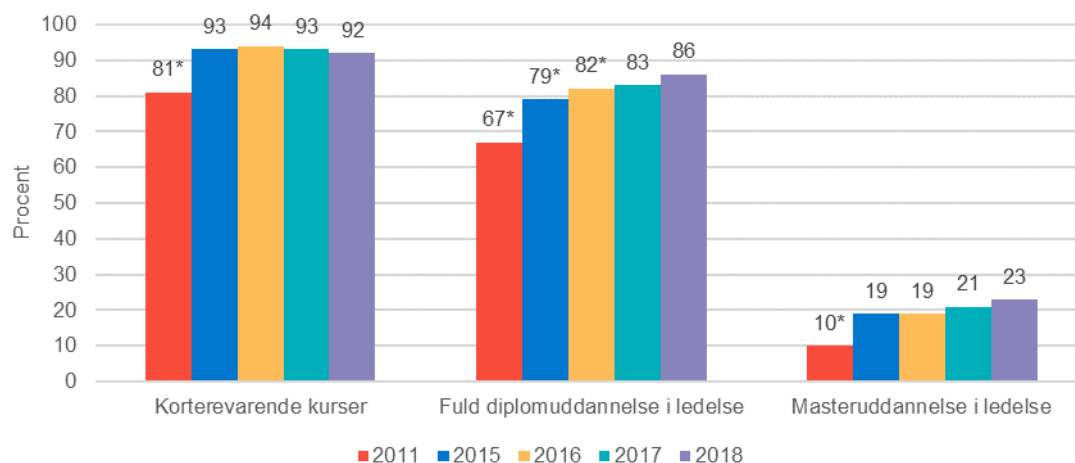
- Der er sket en betydelig udvikling i ledernes formelle kompetencer målt ved færdiggjort uddannelse. Man er således nået langt med hensyn til at indfri ambitionen om at øge ledernes formelle kompetencer. Vi finder imidlertid en yderst begrænset betydning af ledernes formelle kompetencer på elev-, lærer- eller skoleniveau.
- Skoleledernes gennemsnitlige arbejdstid er steget i reformårene. Det synes at have en positiv betydning for elevernes afgangskarakterer i 9. klasse (dansk og matematik), hvis skolelederne øger deres arbejdstid til over 40 timer.
- Siden folkeskolereformen bruger skolelederne relativt mere tid på ledelsesopgaver som personaleledelse og delvist strategisk ledelse. Dog bruger de ikke mere tid på pædagogisk ledelse. Skoleledernes prioritering af deres tid har stort set ingen betydning på elev-, lærer- og skoleniveau.
- Skolelederne delegerer i højere grad ledelsesopgaver til mellemledere og lærere. Hverken delegation til mellemledere eller lærere har betydning på elev-, lærer- eller skoleniveau.
- Ledelsesspændet (antal medarbejdere pr. leder) på skolerne er nogenlunde det samme som før reformen. Et stort ledelsesspænd (mange medarbejdere pr. leder) synes at have en negativ betydning for lærernes arbejdsglæde og samarbejde. Dog er der tale om en svag betydning.

2.1 Kompetenceudvikling og lederuddannelse

Med folkeskolereformen forventedes et generelt kompetenceløft af skolelederne. Kompetenceudvikling anses yderligere som et element til styrkelse af skoleledelse.

Figur 2.1 viser, at skoleledernes kompetenceniveau generelt er steget efter folkeskolereformen, og flere skoleledere har siden 2011 deltaget i lederuddannelse i form af korte kurser, diplomuddannelse i ledelse og masteruddannelse i ledelse. 23 % af skolelederne har en masteruddannelse og 86 % en diplomuddannelse i ledelse i 2018. De tilsvarende tal i 2011 er 10 % og 67 %. Stigningen i andelen af skoleledere med lederuddannelse skyldes dels, at nye ledere er blevet ansat, som har lederuddannelser i forvejen, og dels at en række ledere har fuldført eller igangsat en lederuddannelse siden 2011.

Figur 2.1 Procentdel af skoleledere, der har fuldført eller er i gang med lederkurser og -uddannelser. Særskilt for uddannelse og år. 2011-2018



Anm.: * viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2018 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere også statistisk signifikante forskelle ($p < 0,05$) mellem nogle af de øvrige år: For "Korterevarende kurser" er der også signifikante forskelle mellem 2011 og alle øvrige år. For "Fuld diplomuddannelse" er der også signifikante forskelle mellem 2011 og alle øvrige år, samt 2015 og 2017. For "Masteruddannelse" er der signifikante forskelle mellem 2011 og alle øvrige år. Antal besvarelser N: 2011 = 466, 2015 = 766-773, 2016 = 909, 2017 = 860 og 2018 = 759-762. 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.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018 samt SFI's survey til skoleledere i 2011. Beregninger foretaget af VIVE.

2.1.1 En begrænset betydning af ledernes kompetenceudvikling

Tabel 2.1 viser sammenhænge mellem skoleledernes formelle kompetencer og elevernes faglige læring, trivsel og fravær. Tabellen viser, en positiv sammenhæng mellem elevernes afgangskarakterer i matematik i 9. klasse, og hvorvidt skolelederen har en masteruddannelse i ledelse. Denne sammenhæng genfinder vi imidlertid ikke for elevernes faglige resultater i øvrigt eller for elevernes trivsel og fravær.¹⁶ Vi finder dermed en begrænset betydning af ledernes formelle kompetencer for elevernes faglige resultater og trivsel.

¹⁶ For at teste resultatets robusthed har vi undersøgt for tidsforskuet konsekvenser (se evt. bilag 1). Det vil sige, om betydningen af kompetenceudviklingen manifesterer sig efter 1-2 år. Ligeledes har vi undersøgt, hvorvidt betydningen af kompetenceudvikling afhænger af størrelsen på skolen eller den eksisterende erfaring hos skolelederen. Disse undersøgelser giver dog ikke anledning til andre konklusioner. Vi har også undersøgt betydningen af, hvorvidt lederne har færdiggjort en diplomuddannelse i ledelse samt lærernes opfattelse af ledernes kompetencer. Disse analyser viser ligeledes ingen eller yderst begrænsede sammenhænge mellem ledernes kompetencer/kompetenceudvikling og elevernes faglige resultater, trivsel og fravær.

Tabel 2.1 Sammenhængen mellem lederkompetencer og elevernes faglige resultater og trivsel

| | Dansk 9. klasse | Matematik 9. klasse | Dansk 6. klasse | Matematik 6. klasse | Faglig trivsel 6. klasse | Social trivsel 6. klasse | Elevfravær (sygdom og "pjæk") 6. klasse | Elevfravær (total) 6. klasse |
|---|-------------------|---------------------|------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Skolelederen har masteruddannelse i ledelse | -0,029 (0,054) | 0,071** (0,035) | 0,041 (0,061) | 0,034 (0,062) | -0,002 (0,042) | -0,048 (0,047) | -0,551 (1,030) | -1,122 (1,237) |
| Antal elever | 61.211 | 61.162 | 73.287 | 73.305 | 68.852 | 68.919 | 75.906 | 75.906 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. 9. klassens eksamenskarakterer og nationale test for 6. klassetrin er standardiserede. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Da der ikke findes nationale trivselsdata for 2014 indgår året 2014 ikke i modellerne med trivselsdata. Elevfravær måles som antallet af dage, eleven er fraværende. Elevens samlede fravær dækker (ud over sygdom og "ulovligt fravær") lovligt fravær (fx fri pga. ferie). Information om kontrolvariablerne kan findes i bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018 samt SFI's survey til skoleledere i 2013. Registerdata, data fra nationale test og nationale trivselsmålinger og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Vi finder heller ingen betydning af lederens kompetenceudvikling for lærernes arbejdsglæde, samarbejde og opfattelse af skolelederens kompetencer. Tabel 2.2 viser således ingen sammenhæng mellem skolelederens kompetenceudvikling og henholdsvis skolernes reformimplementering, lærernes samarbejde, motivation og opfattelsen af skolelederens kompetencer. Det synes dermed at være andre forhold end lederens formelle kompetencer, som i lærernes øjne gør lederen kompetent. I de kvalitative interview forklarer lærere og ledere, at skoleledernes synlighed, respekt for og kendskab til lærernes arbejde spiller en vigtig rolle for lærernes vurderinger af lederens kompetencer.

Rapportens resultater er i tråd med andre danske undersøgelser. Blandt andet finder en større dansk undersøgelse (LEAP) få og små effekter af ledelsestræning af skoleledere på elevernes faglige præstationer (Jacobsen et al., 2019).

Tabel 2.2 Sammenhængen mellem lederkompetencer og lærernes arbejdsglæde, samarbejde og kompetenceudvikling samt skolens overordnede implementering af reformen

| | Lærernes arbejdsglæde | Lærernes samarbejde (undervisning) | Lærernes samarbejde (mål) | Lærernes opfattelse af lederens kompetencer | Skolens kompetencedækning | Implementering af reformen samlet set |
|---|-----------------------|------------------------------------|---------------------------|---|---------------------------|---------------------------------------|
| Skolelederen har masteruddannelse i ledelse | -0,003 (0,057) | -0,034 (0,067) | -0,06 (0,075) | -0,111 (0,076) | 0,018 (0,016) | 0,153 (0,400) |
| Antal (lærere/skoler) | 6.710 | 6.928 | 5.262 | 6.756 | 1.301 | 740 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Lærernes arbejdsglæde, samarbejde og fokus på mål for eleverne er målt vha. indeks. Information om indeksene findes i bilag 1. Lærernes kompetenceudvikling måles vha. skolens niveau for lærernes kompetencer (fra STIL). Den samlede implementering af reformen måles vha. følgende spørgsmål til skolelederen: Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018 samt SFI's survey til skoleledere i 2013. Undervisningsministeriets 1.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til lærere 2014-2018. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Det er vigtigt at understrege, at ovenstående resultater ikke er ensbetydende med, at lederuddannelse er formålsløst. Undersøgelser viser omvendt, at ledelsestræningen har en vis effekt på den ledelse, som lederne udøver (målt ved de ansattes opfattelse) (Jacobsen et al., 2019). Imidlertid synes effekten på elevernes faglige præstationer og på reformimplementering at være begrænset.

Det kan skyldes, at lederuddannelserne ikke matcher de uddannelsesbehov, som skolelederne har, eller at skolelederne har svært ved at omsætte den teoretisk viden til praksis. Kun 18 % af skolelederne vurderer i 2018, at de ikke har behov for videreuddannelse (se Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018), hvilket kunne indikere, at nogle uddannelsesbehov i hver fald ikke er blevet tilgodeset på trods af, at de formelle kompetencer hos skolelederne er steget i reformårene. I forlængelse heraf anbefaler det udvalg, der er kommet med forslag om fremtidige uddannelses tilbud til skoleledere, at

uddannelsesstilbuddene fremadrettet gennemføres mere praksisnært og handler mindre om teoretiske færdigheder og mere om udvikling af lederens ledelsespraksis på egen skole (Kommunernes Landsforening et al., 2017).

Undersøgelsens resultater kan imidlertid også ses som et udtryk for, at skoleledernes kompetenceniveau i forvejen opleves som højt. Over 50 % af lærerne angiver, at de er enige eller helt enige i, at deres leder er kompetent, og kun 5 % af lærerne angiver, at de er helt uenige eller uenige i, at det er tilfældet¹⁷. De skoleledere, som ikke har en formel lederuddannelse, har således formentlig oparbejdet lederkompetencer på anden vis, hvorfor forskellen på elevernes resultater mellem ledere med og uden formel lederuddannelse bliver lille. Ifølge de kvalitative interview deltager skolelederne da også i en række kompetenceudviklingsforløb, som ikke nødvendigvis er på diplom- og masterniveau.

Endelig kan den manglende betydning af formel kompetenceudvikling hænge sammen med, at ledelseskompetencer, ud over formelle kompetencer og viden, også handler om evnen til at indgå i relationer og omsætte viden til praksis. En konklusion, der både fremgår i de interviewede lærere og skolelederes beskrivelser af, hvad der karakteriserer en god leder, og som nedenfor præciseres af en forvaltningschef:

Man kan have rigtig meget viden om ledelse, men man kan stadig ikke bedrive det. Og der er nogle, der faktisk ikke behøver specielt meget viden om ledelse, men som faktisk er i stand til at bedrive det. Så der ligger noget imellem, som er svært definerbart, og som kan hænges op på de personligheder, der udfører det. Jeg siger ikke, at man ikke kan blive klogere, for det kan man i allerhøjeste grad. Man kan blive inspireret, hjulpet, forstyrret, hvilket gør én dygtigere. Men det er altafgørende, hvad det er for et skellet, man hænger det op på. Hvis det er det forkerte skellet, så er det lige meget, hvad du hænger op på det, så bliver det aldrig ledelse. (Forvaltningschef)

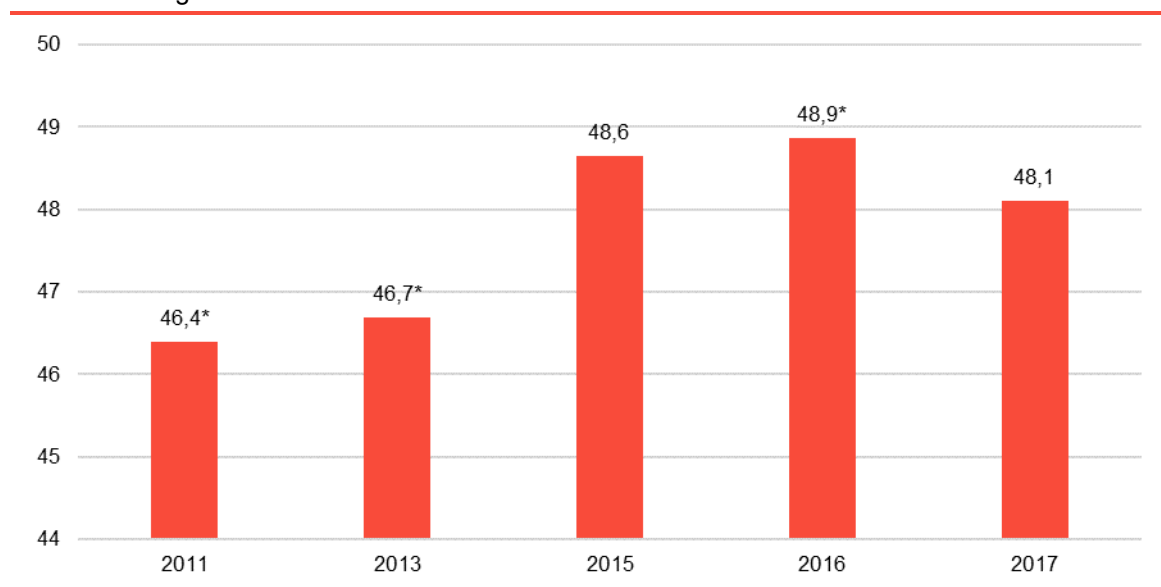
2.2 Skoleledernes arbejdstid og opgaver

Skoleledernes arbejdstid er steget betydeligt efter folkeskolereformen. Det fremgår af Figur 2.2, at skolelederne arbejder ca. 1½ time mere om ugen i 2017 (ca. 48 timer) i forhold til 2011 og 2013 (omkring 46,5 timer)¹⁸. Denne udvikling er statistisk sikker. Stigningen i skoleledernes arbejdstid synes tæt forbundet med folkeskolereformen, da udviklingen primært er sket fra 2013 til 2015. Arbejdstiden falder fra 2016 (året med den hårdeste arbejdsbelastning) til 2017 med 0,8 time. Faldet i arbejdstid fra 2016 til 2017 er statistisk sikker.

¹⁷ Målt ved indeks-scoren for indekset: "Lærernes opfattelse af ledernes kompetencer" (se bilag 1).

¹⁸ Spørgsmålet er ikke stillet i spørgeskemaet i 2018.

Figur 2.2 Udviklingen i ledernes ugentlige arbejdstid 2011, 2013, 2015-2017. Antal timer pr. uge



Anm.: * viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Forskellen i ugentlig arbejdstid er desuden signifikant mellem 2011-2015, 2011-2016, 2013-2015 samt 2013-2016. $N = 993$ (2011), $N = 966$ (2013), $N = 705$ (2015), $N = 835$ (2016), $N = 759$ (2017).

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2017 samt SFI's survey til skoleledere i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af VIVE.

Samme tendens angående stigende arbejdstid kan spores i de kvalitative interview:

Skoleleder: Det skal ikke være en hemmelighed, at vi som ledere har for travlt, og det bliver værre og værre.

Lærer: Det, jeg har oplevet efter skolereformen, det er at ledelsen også har været presset. De har haft rigtig meget at se til.

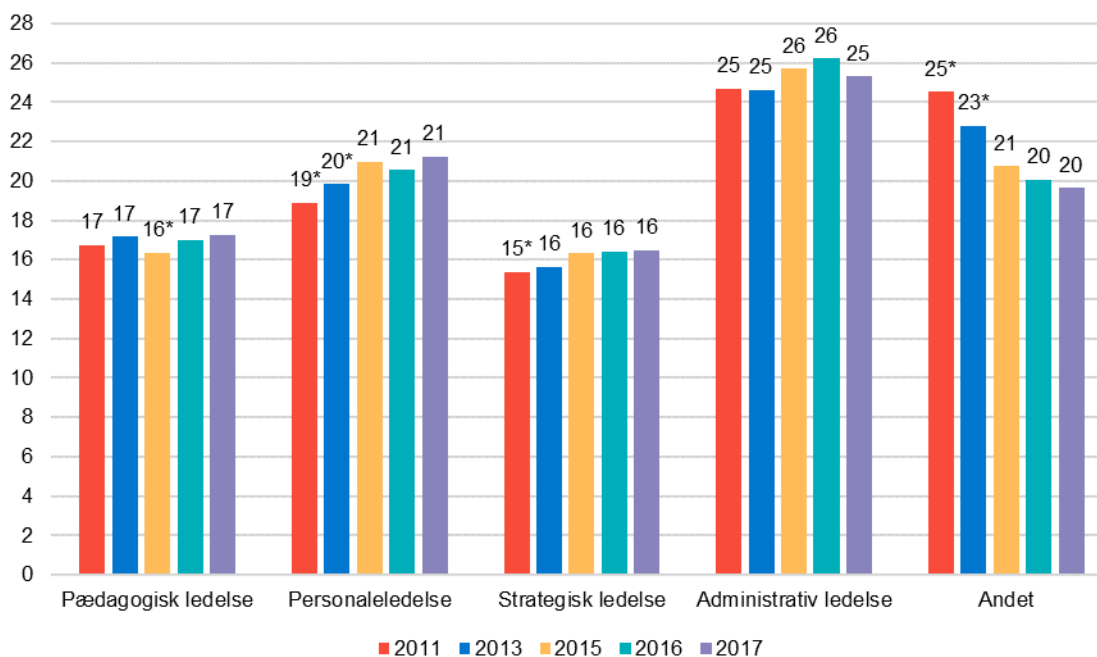
Nogle lærere og skoleledere tilskriver folkeskolereformen, at der er kommet et øget pres på skoleledernes arbejdstid. Som det fremgår nedenfor hænger det delvist sammen med et behov for at bruge mere tid på ledelse, men også en række andre opgaver og projekter.

2.2.1 Arbejdsopgaver: mere fokus på ledelse, men også andre opgaver

Mange offentlige ledere oplever at mangle tid til egentlige ledelsesopgaver. De ønsker at bruge mindre tid på driftsledelse og mere tid på særligt faglig ledelse (forstået som pædagogisk ledelse i denne rapport) (se evt. Grøn et al., 2018; Andersen et al., 2018). Med folkeskolereformen er det tilsvarende intentionen, at skoleledelsens pædagogiske og strategiske ledelse skal styrkes (jf. kapitel 1). Det forudsætter, at skolelederne bruger mere tid på egentlige ledelsesopgaver, herunder blandt andet strategiske og pædagogiske ledelsesopgaver og mindre tid på driftsopgaver og særligt administration.

Skoleledernes angivelse af, hvor stor en andel af deres tid, de bruger på forskellige opgaver, fremgår af Figur 2.3. Skolelederne vurderer således, at de bruger en stadig større andel af deres tid på strategisk ledelse og personaleledelse i perioden fra 2011 til 2017. Udvikling er statistisk sikker, men der er tale om relativt små ændringer.

Figur 2.3 Udviklingen i ledernes tidsforbrug 2011, 2013, 2015-2017. Procentandel af samlet tid



Anm.: * viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. For "Personaleledelse" er desuden forskellen mellem 2011-2013, 2011-2015, 2011-2016 samt 2013-2015 signifikant. For "Strategisk ledelse" er desuden forskellen mellem 2011-2015 og 2011-2016 signifikant. For "Administrativ ledelse" er desuden forskellen mellem 2011-2016 og 2013-2016 signifikant. For "Andet" er desuden forskellen mellem 2011-2013, 2011-2015, 2011-2016, 2013-2015 samt 2013-2016 signifikant. N = 941-947 (2011), N = 873-876 (2013), N = 690-694 (2015), N = 823-824 (2016), N = 755 (2017).

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2017 samt SFI's survey til skoleledere i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af VIVE.

Den kvantitative undersøgelse giver ikke et klart svar på, hvad personaleledelse egentlig er. I de kvalitative interview giver hovedparten af skolelederne imidlertid udtryk for, at særligt samarbejde med lærerne vægtes højt, herunder at sikre lærernes engagement og motivation:

Skoleleder: Jeg lægger mest vægt på er at spille mine medarbejdere stærke, for uden dem er vi intet. Det gøres ved at "Vide med dem, vide om dem, at hjælpe dem, men også at fortælle dem når noget skal være anderledes". Det er vigtigt at sørge for at bringe medarbejdernes kvalifikationer i spil.

Stort set alle de interviewede skoleledere fremhæver således samarbejdet med lærerne, når de bliver spurgt om, hvad de lægger vægt på i deres ledelse. Det er desuden karakteristisk, at mange skoleledere betegner lærerne som "kollegaer" og ikke som "medarbejdere", hvilket understreger, at der er tale om et jævnbyrdigt og lige samarbejde.

Bemærkelsesværdigt er det, at administrativ ledelse er den type ledelse, som skolelederne bruger mest tid på (25-26% af tiden jf. Figur 2.3). En fjerdedel af ledernes tid går således både før og efter reformen på administrative formål. Tiden brugt på pædagogisk ledelse er nogenlunde konstant i alle årene. Dog stiger tid brugt på pædagogisk ledelse fra 16 til 17 procent fra 2015 til 2017. Denne ændring er statistisk sikker. På trods af ambitionen om at styrke den pædagogiske ledelse viser i Figur 2.3 imidlertid få tegn på, at reformen har ført til en styrkelse af den pædagogiske ledelse. Dette resultat genfindes også i kapitel 3, hvor udviklingen i den generelle pædagogiske ledelse er nogenlunde konstant over tid (lederens udøvelse af specifik pædagogisk ledelse stiger til gengæld i reformårene).

Figur 2.3 viser også, at der er sket et betydeligt fald i tid brugt på andre opgaver (kategorien "Andet") såsom undervisning og skole-hjem-samarbejdet. Denne udvikling startede allerede forud for reformen fra 2011 til 2013 og er siden fortsat.

2.2.2 Betydning af skoleledernes arbejdstid og opgaver

Skoleledernes arbejdstid synes at have en vis betydning for elevernes afgangskarakterer. Det fremgår af Tabel 2.3. Elever på skoler, hvor skolelederne arbejder mere end 40 timer om ugen, opnår således et bedre resultat i deres afgangsprøver i 9. klasse i både dansk og matematik, end det er tilfældet for elever på skoler, hvor skolelederne arbejder 40 timer eller derunder. På skoler, hvor skolelederne arbejder mere end 40 timer om ugen, klarer eleverne sig i gennemsnit omkring 10 % af en standardafvigelse (svarende til ca. 0,3 på karakterskalaen) bedre i matematik, og 7 % af en standardafvigelse (knap 0,2 på karakterskalaen) bedre i dansk end elever med skoleledere, der arbejder 40 timer eller derunder.

Man kan dog ikke på baggrund af denne undersøgelse konkludere, at hvis arbejdstiden øges for alle ledere, vil dette give anledning til generelt højere 9. klasses afgangseksamener. Det er sandsynligt, at det er de bedste ledere, som har valgt at øge arbejdstiden i forbindelse med folkeskole-reformen. Mens analysedesignet kontrollerer for initiale forskelle i kvaliteten af skolelederne, er det dog langt fra sikkert, at det vil give bedre resultater i 9. klasse, såfremt de dårligste ledere vælger at tage længere arbejdsdage. Dertil kommer, at vi ikke finder, at skoleledernes arbejdstid har betydning for elevernes faglige resultater i 6. klasse, samt for deres trivsel og fravær. Resultaterne understreger dog, at skoleledernes arbejdstid kan spille en rolle for elevernes faglige resultater.

Tabel 2.3 Sammenhængen mellem ledernes tidsforbrug og elevernes faglige resultater og trivsel

| | Dansk 9. klasse | Matematik 9. klasse | Dansk 6. klasse | Matematik 6. klasse | Faglig trivsel 6. klasse | Social trivsel 6. klasse | Elevfravær (sygdom og "pjæk") 6. klasse | Elevfravær (total) 6. klasse |
|---------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Arbejdstid (0-40 timer) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) |
| Arbejdstid (41-50 timer) | 0,073** (0,030) | 0,102*** (0,029) | -0,011 (0,046) | -0,013 (0,041) | -0,034 (0,032) | 0,013 (0,022) | 0,176 (0,380) | 0,433 (0,452) |
| Arbejdstid (50+ timer) | 0,074** (0,034) | 0,099*** (0,032) | 0,006 (0,051) | 0,018 (0,050) | -0,011 (0,038) | 0,041 (0,029) | -0,217 (0,467) | 0,129 (0,560) |
| Andel tid pædagogisk ledelse | -0,005 (0,014) | -0,017 (0,011) | 0,012 (0,014) | 0,024* (0,014) | -0,008 (0,008) | -0,001 (0,010) | 0,083 (0,122) | 0,136 (0,140) |
| Andel tid personaleledelse | -0,026** (0,011) | -0,010 (0,010) | 0,011 (0,014) | 0,001 (0,012) | -0,004 (0,008) | 0,014 (0,011) | 0,279** (0,137) | 0,240 (0,163) |
| Andel tid administrativ ledelse | -0,003 (0,009) | -0,013 (0,008) | -0,003 (0,011) | 0,008 (0,010) | 0,007 (0,008) | 0,005 (0,009) | 0,074 (0,111) | 0,088 (0,132) |
| Andel tid strategisk ledelse | -0,006 (0,011) | -0,012 (0,011) | -0,003 (0,013) | -0,010 (0,012) | -0,002 (0,009) | -0,002 (0,011) | 0,256* (0,145) | 0,269 (0,175) |
| Antal elever | 72.082 | 71.969 | 86.637 | 86.661 | 64.637 | 64.700 | 89.383 | 89.383 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. 9. klasses eksamenskarakterer og nationale test for 6. klassetrin er standardiserede. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Da der ikke findes nationale trivselsdata for 2014, indgår året 2014 ikke i modellerne med trivselsdata. Elevfravær måles som antallet af dage, eleven er fraværende. Elevens samlede elevfravær dækker (ud over sygdom og "ulovligt fravær") lovligt fravær (fx fri pga. ferie). Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2017 samt SFI's survey til skoleledere i 2013. Registerdata, data fra nationale test og nationale trivselsmålinger og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Omvendt finder vi få sammenhænge mellem skolelederens prioritering af arbejdstiden og elevernes faglige resultater, trivsel og fravær. Tabel 2.3 viser en svag tendens til, at på skoler, hvor skoleledere bruger mere tid på personaleledelse, har eleverne lavere afgangskarakterer i dansk i 9. klasse og

mere syge- og pjækfravær. Disse tender er dog svage, gælder for enkelte udfaldsmål og er ikke robuste. Vi finder dermed ikke indikationer på, at ledernes prioritering af arbejdstiden har afgørende betydning for elevernes faglige resultater og trivsel i denne undersøgelse.

Vi finder heller ingen betydning af ledernes arbejdstid og -opgaver for lærer- og skoleniveauet. Tabel 2.4 viser ingen sammenhænge mellem ledernes arbejdstid og -opgaver og lærernes arbejdsglæde, samarbejde eller oplevelse af skoleledernes kompetencer. Desuden er der ingen sammenhæng til skolens kompetencedækning eller til implementeringen af reformen samlet set. Sammenhængen mellem ledernes arbejdstid og 9. klasses afgangskaraktererne skyldes dermed ikke, at ledernes højere arbejdstid giver anledning til højere arbejdsmotivation eller samarbejde hos lærerne.

Tabel 2.4 Sammenhængen mellem ledernes arbejdstid og lærernes arbejdsglæde, samarbejde og kompetenceudvikling samt skolens overordnede implementering af reformen

| | Lærernes arbejdsglæde | Lærernes samarbejde (undervisning) | Lærernes samarbejde (mål) | Lærernes opfattelse af lederens kompetencer | Skolens kompetencedækning | Implementering af reformen samlet set |
|---------------------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------------------|---|---------------------------|---------------------------------------|
| Arbejdstid (0-40 timer) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) |
| Arbejdstid (41-50 timer) | 0,125 (0,105) | -0,038 (0,068) | -0,037 (0,068) | 0,101 (0,069) | 0,011 (0,010) | -0,199 (0,216) |
| Arbejdstid (50+ timer) | 0,103 (0,123) | -0,138 (0,095) | -0,072 (0,084) | 0,120 (0,101) | -0,000 (0,012) | 0,267 (0,304) |
| Andel tid pædagogisk ledelse | -0,037 (0,033) | 0,027 (0,024) | -0,002 (0,023) | -0,017 (0,034) | 0,004 (0,004) | 0,017 (0,076) |
| Andel tid personaleledelse | -0,045 (0,036) | -0,026 (0,020) | -0,005 (0,030) | -0,026 (0,027) | 0,003 (0,004) | 0,095 (0,083) |
| Andel tid administrativ ledelse | -0,010 (0,026) | -0,021 (0,016) | -0,015 (0,028) | -0,006 (0,025) | -0,001 (0,004) | -0,078 (0,064) |
| Andel tid strategisk ledelse | -0,043 (0,040) | 0,034 (0,025) | -0,005 (0,017) | -0,006 (0,032) | 0,007* (0,004) | 0,100 (0,093) |
| Antal (lærere/skoler) | 5.308 | 5.492 | 3.550 | 5.338 | 1.201 | 668 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Lærernes arbejdsglæde, samarbejde, lærernes opfattelse af lederens kompetencer og implementering af reformen samlet set er målt vha. indeks. Information om indeksene kan findes i Bilag 1. Lærernes kompetenceudviklingen måles vha. skolens andel af timer, som afholdes af en linjefagskompetent underviser (fra STIL). Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2017 samt SFI's survey til skoleledere i 2013. Undervisningsministeriets 1.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til lærere 2014-2017. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

De få og svage resultater er ikke en indikation på, at det er ligegyldigt, hvordan skolelederne bruger deres arbejdstid. I stedet er det formentlig vigtigere, hvilke specifikke opgaver lederne varetager, når de fx bedriver pædagogisk ledelse, end hvor meget tid lederen anvender på pædagogiske ledelse ud af den samlede arbejdstid (jf. også kapitel 3).

I interviewene forklarer en del skoleledere da også, at de mangler tid til ledelse (se også kapitel 3 og 4) og ikke får fulgt op på tiltag, selv om de arbejder mere end tidligere. De oplever en uoverensstemmelse mellem de ledelsesopgaver, som de ønsker at varetage, og den tid de har til rådighed. En oplevelse, der kan give anledning til dårlig samvittighed, og som tydeliggøres, når de igangsætter projekter eller initiativer, men ikke følger dem til dørs.

Mange lærere genkender dette billede og finder det frustrerende, at skoleledelsen eller kommunen igangsætter mange projekter, som skoleledelsen ikke efterfølgende følger op på eller spørger ind til. Desuden nævner lærerne en lang række eksempler på, at tiltag og initiativer fylder meget hos ledelsen i en periode, hvor både lærere og ledelse lægger meget energi i implementeringen af reformen. Men efter et stykke tid bliver ledelsen optaget af andre tiltag, og de tidligere initiativer bliver

glemt. Lærerne har derfor vanskeligt ved at forstå meningen og formålet med tiltagene. Et mere eller mindre bredt gældende eksempel er det følgende citat fra et interview:

XX [lederen, red.] kan godt sætte nogle ting i gang, men de ligger lidt og flyder derude. Vi ved ikke rigtig, hvad de skal bruges til. Læringsplatforme og MeeBook blev sat i gang. Der blev fulgt op på det, og der var en masse møder, men det snakker vi ikke mere om nu. Synlige læringsmål nede i klasserne, det der med klasseobservationer og undervisningsmetoder – det gør vi heller ikke. Gensidig observation og sparring [konkret tiltag, red], hvor vi hver især skulle komme ud og XX [skolelederen, red] havde lavet et fint skema, det bliver der heller ikke rigtig fulgt op på. (Lærer)

En mulig forklaring på den manglende betydning af skoleledernes prioritering mellem forskellige ledelsesopgaver kan således være, at lederne ikke følger op på ledelsestiltag.

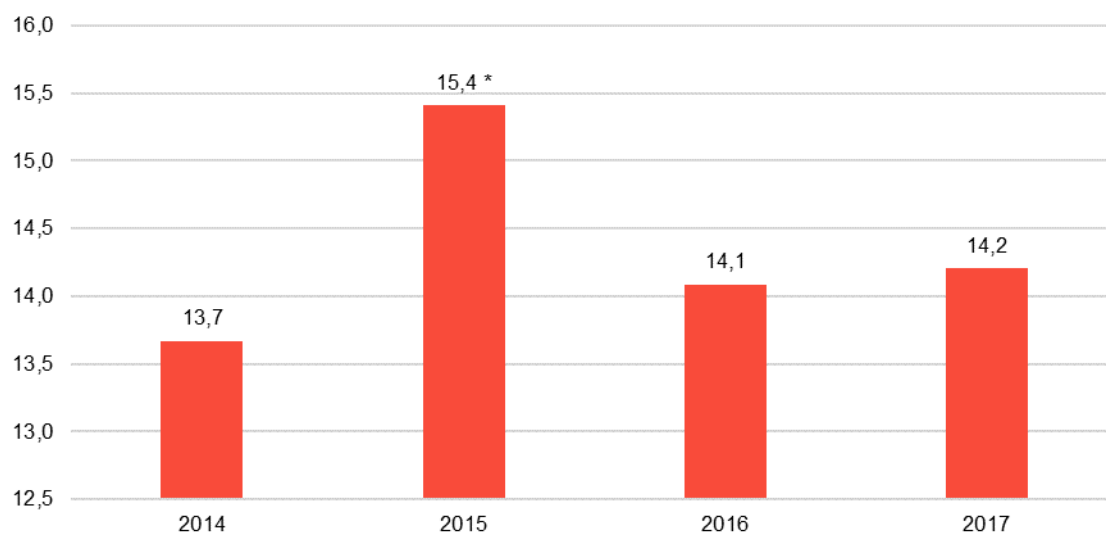
2.3 Strukturering af ledelsesopgaven

På tværs af skoler er der forskel på skolernes ledelseskapacitet (Hou, Moynihan & Ingram, 2003). Det vil sige den kapacitet, som lederne har til at lede skolerne. Det kan blandt andet afhænge af antallet af medarbejdere, som skolelederne er ansvarlige for (ledelsesspænd), samt af hvorvidt og hvordan ledelsen uddelegerer eller distribuerer dele af ledelsesopgaven.

Én måde at styrke skoleledelse på vil således være at øge antallet af ledere på skolerne og dermed reducere antallet af medarbejdere pr. leder (ledelsesspænd). Det kan potentielt give skolelederne mere tid til den enkelte medarbejder og have betydning for deres muligheder for at påvirke medarbejdernes arbejde og resultater, herunder sikre, at alle arbejder i samme retning (Doran et al., 2004; Jung & Kim, 2014)

Efter folkeskolereformen har skolelederne imidlertid ikke fået personaleansvar for færre medarbejdere. Det fremgår af Figur 2.4. Der er således ikke en statistisk sikker forskel på antallet af medarbejdere pr. leder i 2014 og 2017. Antallet af medarbejdere pr. leder var kortvarigt i 2015 signifikant højere målt både i forhold til 2014 og i forhold til 2017. I 2016 og 2017 er antallet af medarbejdere dog nede på nogenlunde samme niveau som før reformen.

Figur 2.4 Udviklingen i ledelsesspændet 2014-2017. Antal medarbejdere pr. leder



Anm.: * viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Forskellen i ledelsesspændet er desuden signifikant mellem 2013-2015 og mellem 2015-2016. $N = 1.252$ (2014), $N = 1.181$ (2015), $N = 1.168$ (2016), $N = 1.166$ (2017).

Kilde: Data fra STIL. Beregninger foretaget af VIVE.

Vi anvender et relativt groft mål for ledelsesspænd, idet vi dividerer antallet af lærere med det samlede antal ledere på en skole. Det er imidlertid ikke nødvendigvis alle ledere på en skole, som har medarbejderansvar for lærerne, hvorfor vores mål for niveauet af ledelsesspænd kan være lavere end det reelle lederspænd. Skolelederforeningen finder, at over 50 % af skolelederne har medarbejderansvar for mere end 20 medarbejdere (Skolelederforeningen, 2017). Beregningsmetoden forventes dog fortsat at kunne give et indblik i *udviklingen* i ledelsesspændet over tid, hvorfor undersøgelsens resultat angående den begrænsede udviklingen i ledelsesspændet over tid forventes uantastet.

2.3.1 Konsekvenser af ledelsesspænd

I litteraturen er det ikke entydigt, hvilket antal medarbejdere der sikrer den mest effektive ledelse. For mange medarbejdere kan skabe for stor afstand til ledelsen, mens en leder med få medarbejdere let kan blive "én af medarbejderne" og derfor ikke påtager sig ledelsesopgaven (Andersen et al., 2016)

Vi finder i denne undersøgelse en yderst begrænset betydning af ledelsesspændet på elevernes faglige resultater, trivsel og fravær. Det eneste statistisk sikre fund er en sammenhæng mellem et mellemstort ledelsesspænd (mellem 13 og 17 medarbejdere pr. leder) og elevernes faglige resultater i de nationale test i 6. klasse i matematik (jf. Tabel 2.5). Dette resultat stemmer overens med en undersøgelse af faglig kvalitet i danske daginstitutioner, som også finder, at et mellemstort lederspænd er det mest fordelagtige (Andersen et al., 2016)

Da vi ikke finder tilsvarende sammenhænge mellem ledelsesspænd og matematik i 3. klasse (eller for dansk på 2., 4., 6., eller 8. årgang), er der imidlertid ikke tale om en robust sammenhæng. Denne undersøgelse finder dermed få indikationer på, at ledelsesspændet har en afgørende betydning for elevernes læring, trivsel og fravær.

Tabel 2.5 Sammenhængen mellem ledernes tidsforbrug, ledelsesspændet, antallet af ledere og elevernes faglige resultater og trivsel

| | Dansk 9. klasse | Matematik 9. klasse | Dansk 6. klasse | Matematik 6. klasse | Faglig trivsel 6. klasse | Social trivsel 6. klasse | Elevfravær (sygdom og "pjæk") 6. klasse | Elevfravær (total) 6. klasse |
|---|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Lille ledelsesspænd (antal medarbejdere pr. leder ≤13) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) |
| Mellem ledelsesspænd (mellem 13 og 17 medarbejdere pr. leder) | -0,020 (0,019) | 0,020 (0,025) | 0,028 (0,023) | 0,054** (0,023) | -0,005 (0,017) | 0,018 (0,016) | -0,283 (0,338) | -0,247 (0,394) |
| Stort ledelsesspænd (antal medarbejdere pr. leder ≥17) | -0,020 (0,020) | 0,003 (0,026) | -0,008 (0,029) | 0,023 (0,029) | -0,002 (0,019) | 0,033 (0,021) | -0,222 (0,400) | -0,251 (0,453) |
| Antal elever | 72.082 | 71.969 | 86.637 | 86.661 | 64.637 | 64.700 | 89.383 | 89.383 |

Anm.: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,001$. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. 9. klasses eksamenskarakterer og nationale test for 6. klassesettrin er standardiserede. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Da der ikke findes nationale trivselsdata for 2014, indgår året 2014 ikke i modellerne med trivselsdata. Elevfravær måles som antallet af dage, eleven er fraværende. Elevens samlede elevfravær dækker (ud over sygdom og "ulovligt fravær") lovligt fravær (fx fri pga. ferie). Information om kontrolvariable kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2017. SFI's survey til skoleledere i 2013. Registerdata, data fra nationale test og nationale trivselsmålinger og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Til gengæld finder vi en tendens til, at lærerne på skoler med stort ledelsesspænd (over 17 medarbejdere pr. leder) har mindre fagligt samarbejde end lærere på skoler med et lavt ledelsesspænd (13 medarbejdere pr. leder eller derunder) (jf. Tabel 2.6). Vi finder også en svag tendens til, at arbejdsglæden er højere blandt lærere på skoler med et mindre ledelsesspænd. Denne sammenhæng er dog ikke signifikant. Der er ingen sammenhæng til de øvrige lærerforhold eller til skolens kompetencedækning og implementering af reformen. Vi finder dermed en svag tendens til, at ledelsesspændet har betydning for lærerne i form af deres arbejdsglæde og samarbejde. Det stemmer overens med en række internationale undersøgelser, der peger på, at et stort ledelsesspænd betyder, at lederne har en mindre tæt relation (Antonakis & Atwater, 2002; Schyns, Maslyn, & van Valdehoven, 2010) og kommunikation (Berson, Shamir, Avolio, & Popper, 2001; Gittel, 2001) med den enkelte medarbejder og derfor mindre mulighed for at understøtte deres motivation (Moon & Park, 2019 p. 7).

Tabel 2.6 Sammenhængen mellem lederens tidsforbrug, ledelsesspændet, antallet af ledere og lærernes arbejdsglæde, samarbejde og kompetenceudvikling samt skolens overordnede implementering af reformen

| | Lærernes arbejdsglæde | Lærernes samarbejde (undervisning) | Lærernes samarbejde (mål) | Lærernes opfattelse af lederens kompetencer | Skolens kompetencedækning | Implementering af reformen samlet set |
|--|-----------------------|------------------------------------|---------------------------|---|---------------------------|---------------------------------------|
| Lille ledelsesspænd (13 medarbejdere pr. leder eller derunder) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) | (reference) |
| Mellem ledelsesspænd (mellem 13 og 17 medarbejdere pr. leder) | -0,034 (0,062) | -0,039 (0,038) | 0,046 (0,061) | 0,006 (0,065) | 0,003 (0,007) | 0,114 (0,254) |
| Stort ledelsesspænd (Mere end 17 medarbejdere pr. leder) | -0,112* (0,067) | -0,098** (0,046) | 0,070 (0,068) | -0,107 (0,068) | -0,009 (0,009) | 0,140 (0,300) |
| Antal (lærere/skoler) | 5.308 | 5.492 | 3.550 | 5.338 | 1.201 | 668 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Lærernes arbejdsglæde, samarbejde, lærernes opfattelse af lederens kompetencer og implementering af reformen samlet set er målt vha. indeks. Information om indeksene kan findes i Bilag 1. Lærernes kompetenceudviklingen måles vha. skolens andel af timer, som afholdes af en linjefagskompetent underviser (fra STIL). Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2017. SFI's survey til skoleledere i 2013. Undervisningsministeriets 1.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til lærere 2014-2017. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

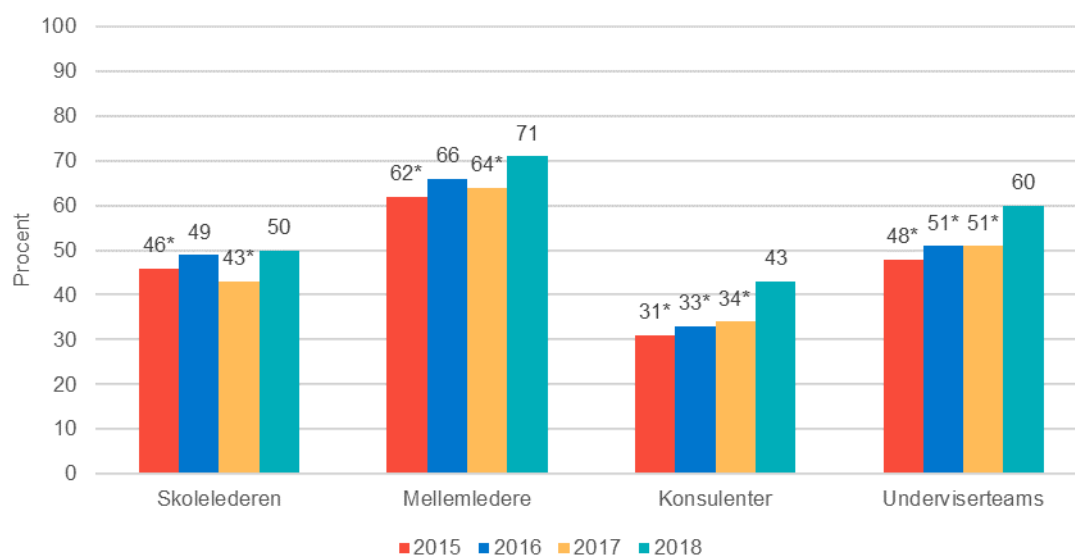
En mulig forklaring på denne sammenhæng mellem ledelsesspænd og lærernes henholdsvis arbejdsglæde og samarbejde kan findes i de kvalitative interview. Både mange lærere og skoleledere lægger vægt på, at skolelederne er tilgængelige og synlige for lærerne, samt at skolelederne har kendskab til lærernes arbejde. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at skolelederne kender hovedparten af eleverne på skolen og derfor kan indgå i samarbejde med lærerne om enkelt-elever, når det er nødvendigt, samt overtage forældrekontakten, hvis den bliver problematisk. Dertil vægtes, at skolelederen kender sit personale og deres arbejdsopgaver samt har et (indgående) fagligt kendskab til, hvad det vil sige at undervise. Skolelederne prioriterer derfor, at lærerne har nem adgang til skolens ledelse, at ledelsen er synlig og tilgængelig for skolens lærere. Det gælder både i forhold til at være til fysisk til stede og bevæge sig rundt på skolen, men også at ledelsen så vidt muligt imødekommer lærernes (særlige) ønsker og behov inden for rammerne og er optaget af at sikre medarbejdernes trivsel. Det kan være vanskeligere for en skoleleder at have et indgående kendskab til den enkelte lærer, vedkommendes praksis og elever, hvis ledelsesspændet er stort.

Jeg prøver at gøre det [ledelse, red] i samarbejde med lærerne hele tiden. Der er særligt fokus på de to ting: det skal være synligt og tydeligt, og så skal det være i samarbejde med lærerne. Det er vigtigt, at folk får "ejerskab" over de ting, vi har gang i og tager et medansvar i forhold til det. (Skoleleder)

2.3.2 Delegeret ledelse

Ledelsesressourcer til skolelederne kan også frigives ved at delegerer flere opgaver til blandt andre lærerne. Tabel 2.6 viser, at der har været en stigende tendens til, at skolelederne delegerer den pædagogisk ledelse til afdelingsledere, konsulenter og undervisersteam.

Figur 2.5 Procentdel af skoleledere, mellemledere, konsulenter eller undervisningsteam, som i høj eller meget høj grad udøver pædagogisk ledelse. Særskilt for år og medarbejdergrupper. 2015-2018



Anm.: * viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2018 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere statistisk signifikante forskelle mellem andre år. For skoleledere er der forskel mellem 2016 og 2017. Antal besvarelser N: 2015 = 651-689, 2016 = 776-816, 2017 = 711-754 og 2018 = 638-673. 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., 4. og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016, 2017 og 2018.

Dette indtryk understøttes af både skoleledere og mellemledere i de kvalitative interview. De forklarer, at det er afgørende at skabe et godt og fælles ledelsesteam, hvor ledernes kompetencer supplerer hinanden, og den enkelte leders kompetencer er afgørende for, hvordan opgaverne fordeles:

Den ledelsesstil, jeg har, handler også om at lave et godt ledelsesteam, der komplementerer hinanden godt. Det er det, der gør, at det er godt at have team. Det handler om at lade opgaverne flyde hen til dem, der løser dem bedst. Det kræver også ansvar og tillid, at det sker. Så jeg er ikke en højtråbende leder, men entusiastisk og tillidsbaseret. Vi er ikke ledere for sjov, vi skal kunne udfordre hinanden og se hinanden i øjnene på de ting, vi laver. (Skoleleder)

Skoleledelserne lægger vægt på at samarbejde om ledelsesopgaven, samt at ledelse af skolen er et fælles ansvar, hvorfor både skoleledere og mellemledere varetager egentlige ledelsesopgaver. Hvem i ledelsen, der varetager de enkelte opgaver afhænger ofte af den konkrete situation og de enkelte leders kompetencer. Skoleledelse ses her som et fælles ansvar i den samlede ledelsesgruppe på skolen, hvor skoleledere og mellemledere sammen løser opgaverne – her fortalt i interview med mellemledere:

Mellemleder 1: Jeg tænker, det er ikke sikkert, der behøver være en stor forskel. Der er jo ikke én opgave på skolen, som ledelsen ikke har ansvaret for, uanset om man er skoleleder eller afdelingsleder.

Mellemleder 2: Vi er en ledelse, der arbejder ud fra, at vi finder den bedste mand til opgaven, og det synes jeg faktisk, vi lever ud, når vi har ledelsesmøder. Der byder man ligesom ind, når der er en opgave der skal løses.

Mellemlider 3: *Og jeg tænker også, den er tosidet, for vi har ikke en leder, der sidder og lister opgaver op. Vi griber selv opgaver, vi arbejder selv, så orienterer vi hinanden, om hvad har jeg gang i lige nu og sikrer, at vi kører i samme retning...*

Skoleledere og mellemlidere vurderer ikke nødvendigvis, at det fælles ledelsesansvar er motiveret af folkeskolereformen i sig selv, men at det hænger sammen med et øget fokus på skoleledelse, herunder at skoleledelserne i stigende grad søger inspiration hos hinanden på tværs af skoler.

Vi har også en ambition om at ville være et godt team. Det kan vi nok ikke tilskrive reformen, men måske nok det, at der er fokus på skoleledelse, og hvad det er. Når vi kommer ud i byen og høre om, hvordan vi kan blive bedre; supplerer og udfordrer vi hinanden.
(Skoleleder)

Flere mellemlidere vurderer endvidere, at de som følge heraf har fået mere indflydelse og i højere grad bliver involveret i strategiske og pædagogiske ledelsesopgaver. Fra at have siddet med primært administrative opgaver og med stor viden om praksis oplever mellemliderne, at de i stigende grad inddrages i særligt strategiske ledelsesopgaver, som tidligere blev varetaget af skolelederen.

Før, hvor der mest var skoleledermøder, så havde vi mellemlidere et andet møde, men der var ingen connection imellem de to møder. Der er det fedt for os, at XX [navn på leder, red.] har siddet så mange år som mellemlider, så XX [navn på leder, red.] ved godt, hvad det er XX [navn på leder, red.] snakker om og kan bringe os op i skolelederlaget. (Mellemlider)

Desuden varetager mellemliderne en stor del af den pædagogiske ledelsesopgave i form af både lærerobservation og feedback samt drøftelse af elevernes data med lærerne (jf. også kapitel 3), hvilket potentielt kan styrke skolernes ledelseskapacitet.

2.3.3 Distribueret ledelse

Der er også en række ledelsesopgaver, der overdrages til lærerne uden at der er tale om egentlig uddelegering af ansvaret. Det sker under mere eller mindre formaliserede former og betegnes ofte i litteraturen som distribueret ledelse (Gronn, 2002; Sørensen & Petersen, 2017). Det fremgår af Figur 2.5, at også skolelederne i signifikant højere grad distribuerer pædagogiske ledelsesopgaver til undervisningsteams.

En række skoleledere forklarer desuden i de kvalitative interview, at lærerne også varetager en række ledelsesopgaver:

Vi har distribueret de pædagogiske læringsfællesskaber, så man selv løser problemstillingerne, fordi jeg ved, fordi jeg jo oprindelig er lærer, fordi lærer har meget ledelse i sig selv i deres jobbeskrivelse.... Lærere vil rigtig gerne lede noget, og derfor er det godt, at de kan gøre det ude i afdelingerne sammen med hinanden og også finde ud af, at det har en værdi at være i de der pædagogiske læringsfællesskaber, at man altså hjælper hinanden med de forskellige ting. (Skoleleder)

Skolelederne vurderer generelt, at distribution af ledelsesopgaver til lærerne er med til at motivere lærerne, og at lærerne dermed tager et større ansvar for deres opgaver.

At distribuere ledelsesopgaver til medarbejdere anses også som en måde, hvorpå skolelederne kan håndtere de øgede krav til ledelse (Bolden, 2011; Harris & Spillane, 2008). Flere skoleledere vurderer, at lærerne ofte er mere kompetente til at varetage særligt den pædagogiske ledelse, end skolelederne selv er. Det hænger blandt andet sammen med, at lærerne har den seneste faglige og didaktiske viden, lige som de har mere aktuelt erfaring fra undervisningen og kender de konkrete problemstillinger (se evt. også kapitel 3).

Distribution af ledelsesopgaver kan potentielt være en effektiv måde at lede skolen på (Harris, 2009), særligt i komplekse organisationer med professionelle medarbejdere (Holm-Petersen, Østergaard & Andersen, 2017). Det forudsætter imidlertid en høj grad af tillid til, at medarbejderne kan "selvlede", herunder at de varetager ledelsesopgaverne i overensstemmelse med skolens mål og visioner.

På tværs af de kvalitative interview er der også bred enighed blandt skolelederne om, at tillid på tværs af skoleledelse og lærere er vigtigt for at kunne lede skolen. Nogle skoleledere forklarer desuden, at tillid er en vigtig forudsætning for at distribuere ledelsesopgaver til lærerne, samtidig med at det også styrker lærernes motivation og ansvarsfølelse:

Vi har jo ret stor tillid til vores medarbejdere ... så når vi giver en opgave til vores medarbejdere, så bliver den også løst ... som udgangspunkt tror jeg, det er godt, at man giver den tillid til medarbejderne, så vokser de... (Skoleleder)

I forlængelse heraf understreger flere skoleledere det vigtige i, at lærerne tager medansvar, hvorfor mange ledelsesopgaver distribueres til lærerne. Dette skal ikke forstås som et formelt ansvar men som et ansvar for opgaven. Enkelte skoleledere betragter sig da også i højere grad som rammesættere (jf. også kapitel 3). Det vil sige, at de primært ser deres ledelsesopgave som et spørgsmål om at skabe nogle rammer, hvor lærerne kan udfolde deres faglighed så meget som muligt indenfor. Kun i de tilfælde, hvor det er nødvendigt på grund af manglende kvalitet, eller hvis lærerne efterspørger "service og hjælp", ser disse skoleledere et behov for mere aktivt at gribe ind i lærernes opgaver:

Det interessante er at bygge en ledelsestilgang, som medarbejderne kan se sig selv i. Som de vil være med til. ... Det tager tid. Jeg sagde, da jeg kom, at jeg forventede, at folk selv tager ansvar for deres opgaver og ting, Jeg vil helst blandes ind så lidt som muligt, jeg skal kun blandes ind, hvis folk har brug for service og hjælp ... og der er vi nået rigtig langt. (Skoleleder)

Dette billede genkendes også generelt blandt de interviewede lærerne. De beskriver, hvordan skoleledelserne ofte har tillid til, at lærerne varetager deres opgaver i overensstemmelse med skolernes mål og visioner og særligt, at de gør, hvad der er bedst for eleverne. Det betyder ifølge lærerne, at skoleledelserne i mindre grad kontrollerer deres arbejde, men har tillid til deres professionelle dømmekraft – her fortalt gennem interview med to lærere:

Lærer 1: Jeg tror også, at vi er heldige med vores ledelse. De har bare tillid til, at vi gør det, der er bedst for eleverne. Der er ikke nogen, der tjekker, om vi gør lige præcis det, der står i – eller de har ret stort tillid til, at vi gør det, der er bedst for eleverne.

Lærer 2: Ja, og selvfølgelig også – det er jo heller ikke bare sådan "laissez faire". Altså selvfølgelig er vi jo også styret af, hvad vi skal. Vi gør da altid, hvad vi skal.

Tilliden og friheden til selv at definere sit arbejde anser mange lærere som en vigtig forudsætning for deres motivation, og som en af grundene til, at de kan lide deres arbejde som lærere.

Enkelte steder oplever lærerne imidlertid, at skoleledelserne distribuerer for mange ledelsesopgaver og for meget ansvar. Det skyldes ifølge lærerne, at skoleledelsen er presset af mange opgaver og mangler tid (jf. ovenfor). Derfor distribuerer skoleledelserne også ledelsesopgaver, som lærerne ikke oplever, at de kan varetage, eller som de ikke ønsker at varetage. Det gælder særligt, når lærerne bliver bedt om selv at tale med en kollega, som de oplever ikke leverer en undervisning med tilstrækkelig kvalitet, som to lærere giver udtryk for interview:

Lærer 1: Nogle gange er der trådt ind over nogle områder, hvor jeg har tænkt: "jeg føler ikke, at det er min opgave. Jeg føler ikke, det er mig, der skal sige til en kollega, hvis der er noget, der bekymrer mig omkring hans undervisning." ... Der er det vigtigt, at ledelse kan træde ind.

Lærer 2: Det er ikke vores arbejde. De [ledelsen, red] skal ikke begynde at give os den slags arbejde, men vi kan godt komme til ledelsen og sige: "Jeg synes, at det er bekymrende, at jeg har en kollega, som gør sådan og sådan".

Det tyder på, at lærerne ikke oplever det som hensigtsmæssigt at distribuere alle typer af ledelsesopgaver og særligt ikke de opgaver, der vedrører deres kollegaer. Sådanne opgaver oplever lærerne er skoleledernes ansvar.

2.3.4 Betydning af delegeret og distribueret ledelse

På trods af en generel udvikling mod mere delegeret og distribueret ledelse med hensyn til den pædagogisk ledelse både kvalitativt og kvantitativt, finder vi ikke, at det har afgørende betydning (hverken negativ eller positiv) for de tre niveauer: elev, lærer og skoleniveau. Vi har undersøgt uddelegering på forskellig vis (forskelle mellem skoler med et lavt/højt niveau af uddelegering/distribution og forskelle mellem, hvilke aktører skolerne vælger at uddelegere til (mellemledere, lærere og konsulenter). Vi finder dog ingen robuste signifikante resultater.

At vi ingen betydning finder med hensyn til uddelegering af den pædagogiske ledelse kan skyldes, at det er vigtigere, hvordan den pædagogiske ledelse konkret udøves (når den uddelegeres), end i hvilken grad og til hvem den er uddelegeret. Det fremgår da også af de kvalitative interview, at lærerne har meget forskellige opfattelser af mellemlederne, herunder deres kompetencer som ledere, og på flere skoler er der eksempler på, at lærerne oplever, at mellemlederne har forskellige tilgange.

2.4 Opsummering: Skoleledernes ledelsesvilkår

Analyserne viser, at der på nogle områder er sket ændringer i ledelsesvilkårene i reformårene. For det første arbejder skolelederne 1,5 time mere ugentlig i 2017 end i 2011. Det kan skyldes implementeringen af folkeskolereformen, da skoleledernes gennemsnitlige arbejdstid tager et substantielt spring fra 2013 til 2015. Elever på skoler, hvor skolelederen arbejder mere end 40 timer, klarer sig bedre ved 9. klasses eksamen i dansk og matematik end elever på skoler, hvor skolelederen arbejder 40 timer eller derunder.

For det andet har en langt større andel af skolelederne en lederuddannelse i dag i forhold til før reformen. Vi finder dog kun en begrænset betydning af denne kompetenceudvikling for de tre niveauer: elev, lærer og skole. Dette resultat er i tråd med andre lignende studier. Resultatet kan skyldes, at ledere uden formelle lederkompetencer opnår lederkompetencer på anden vis.

For det tredje uddelegerer skolelederne i langt højere grad den pædagogisk ledelse til mellemledere, og underviserteam. Vi finder imidlertid ingen indikationer af, at uddelingen har ført til bedre faglige præstationer hos eleverne, højere trivsel eller lavere elevfravær. Ligeledes findes vi ingen betydning af uddelegering for lærerne eller implementeringen af reformen.

På en række områder har udviklingen i ledelsesvilkårene i reformårene imidlertid været mere begrænset. Analyserne viser, at skolelederne i marginalt højere grad involverer sig i strategisk ledelse og personaleledelse i 2017 i forhold til 2011. Skolelederne involverer sig derimod mindre i fx undervisning og skole-hjem-opgaver. Ligeledes er der kun sket få ændringer i det gennemsnitlige ledelsesspænd på skolerne. Antallet af medarbejdere pr. leder var kortvarigt i 2015 statistisk sikkert højere (målt både i forhold til 2014 og i forhold til 2017). I 2016 og 2017 er antallet af medarbejdere pr. leder dog nede på niveauet fra før reformen.

Mens vi ikke finder, at skolelederens prioritering af forskellige opgaver og ledelsesspændet har betydning for elevernes faglige resultater, trivsel og fravær, synes ledelsesspændet at have en begrænset betydning for lærernes arbejdsglæde og samarbejde. Et lavere ledelsesspænd betyder således marginalt højere arbejdsglæde og samarbejde mellem lærerne. Det svarer til konklusionerne i en lang række tidligere undersøgelser.

3 Pædagogisk ledelse

Pædagogisk ledelse svarer på mange måder til den type ledelse, der uden for skoleverdenen betegnes som faglig ledelse. Det er en afgørende målsætning med folkeskolereformen at styrke den pædagogiske ledelse, dvs. øge den ledelsesmæssige involvering i undervisningens indhold, sikre kvalitet i undervisningen, udvikle fagene, skabe et bedre undervisningsmiljø samt sikre, at den nyeste viden danner grundlag for lærernes tilrettelæggelse og udøvelse af undervisningen. Med andre ord er det hensigten at lede det faglige indhold i lærerens arbejde. Som det fremgår nedenfor er det imidlertid ikke entydigt, hvad det indebærer. Hverken teoretisk eller i praksis på skolerne.

I dette kapitel undersøger vi, hvordan pædagogisk ledelse implementeres på skolerne samt betydningen heraf for de tre niveauer: elev, lærer og skole. Kapitlet tager afsæt i to undersøgelsesspørgsmål med fokus på henholdsvis implementering af pædagogisk ledelse samt betydningen heraf.

Kapitlets undersøgelsesspørgsmål

- Hvad kendetegner den pædagogisk ledelse på skolerne, og hvordan har den pædagogisk ledelse udviklet sig i reformårene?
- Hvilken betydning har skoleledernes pædagogiske ledelse for de tre niveauer: elev, lærer og skole?

Kapitlet er opbygget i fire afsnit. Vi definerer kort i afsnit 3.1 pædagogisk ledelse. Afsnit 3.2 sætter fokus på generel pædagogisk ledelse og betydningen heraf. Det vil sige, hvorvidt og hvordan skolelederne observerer lærernes undervisning og giver feedback. Specifik pædagogisk ledelse er omdrejningspunktet for afsnit 3.3 og dermed, hvorvidt og hvordan skolelederne indgår i dialog med lærerne om eleverne og deres faglige udvikling. Kapitlet afsluttes med en opsummering af analysernes hovedresultater.

Kapitlets hovedkonklusioner

- Der findes flere forskellige former for pædagogisk ledelse
- Imod reformens intentioner finder vi ingen udvikling i skoleledernes brug af generel pædagogisk ledelse (dvs. lederobservation og feedback) i reformårene. Vi finder desuden stort set ingen betydning af generel pædagogisk ledelse for elever, lærere og den overordnede reformimplementering. Det kan skyldes mangel på tid og kompetencer samt manglende prioritering af og/eller systematik i ledernes observation og feedback.
- Lederne prioriterer i højere grad specifik pædagogisk ledelse (dvs. opfølgning på mål for eleverne og deres faglige niveau), og lederne praktiserer i højere grad specifik pædagogisk ledelse end før folkeskolereformen. Skolelederne oplever imidlertid fortsat et behov for at få styrket deres kompetencer til at udvælge, tolke og anvende data til at understøtte elevernes praksis.
- Specifik pædagogisk ledelse har en positiv betydning for elevernes faglige niveau og trivsel men ikke på lærer- og skoleniveau. Den manglende betydning for lærerne kan skyldes, at lærerne er kritiske over for ledelsens brug af særligt nationale testdata. Lærerne er desuden mere positive over for brugen af data på de skoler, hvor lederne drøfter eleverne med afsæt i flere forskellige typer af data og med anerkendelse af lærernes egne observationer.

3.1 Hvad er pædagogisk ledelse?

Det er ikke entydigt, hvad der karakteriserer pædagogisk ledelse, hverken teoretisk eller i folkeskolereformen. Reformaftalen betoner lederens kompetencer "til at lede implementeringen og indholdet [af reformen, red.]". Disse kompetencer "skal løftes som led i en styrket pædagogisk ledelse". Folkeskolelovens § 45 specificerer, at "skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen". Det inkluderer desuden et ansvar for undervisningens kvalitet, hvilket indebærer, at skoleledelsen i et eller andet omfang er involveret i undervisningens tilrettelæggelse og de metoder, der anvendes. Det specificeres imidlertid ikke nærmere, hvordan skolelederne mere konkret praktiserer pædagogisk ledelse. Folkeskolereformen efterlader dermed et betydeligt skøn til skolelederne i forhold til at fastlægge, hvad pædagogisk ledelse er, og hvordan det i praksis udfolder sig.

Langt de fleste skoleledere beskriver i interviewene pædagogisk ledelse som et spørgsmål om at komme "tæt på" undervisningen og det pædagogiske personale. Det svarer i vid udstrækning til den del af den teoretiske tilgang til pædagogisk ledelse, som omhandler lederens direkte involvering i det pædagogiske og didaktiske arbejde (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Desuden fremhæves det i mange praksisanbefalinger til god pædagogisk ledelse (se evt. Skolelederforeningen 2013; 2015). Det betyder, at skoleledelsen involverer sig i det faglige kerneområde i form af undervisning og elever. Det indebærer involvering i undervisningens forskellige facetter, herunder valg af pædagogiske og didaktiske metoder med fokus på elevernes trivsel, læring og udvikling (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Day et al., 2009).

Hvad det konkret betyder, og hvordan det sker i praksis, er imidlertid ikke entydigt. For Hallinger (2003) omhandler pædagogisk ledelses særligt fire ledelsestræk:

- Høje forventninger til lærere og elever
- Tæt overvågning af klasseundervisning
- Koordinering af skolens pensum og undervisningsforløb
- Tæt overvågning af elevernes fremskridt.

Andre påpeger vigtigheden af, at skoleledere giver råd og vejledning vedrørende pædagogiske spørgsmål (Friedkin & Slater, 1994). Pædagogisk ledelse er således mere en samlet betegnelse for forskellige ledelsespraksisser end en egentlig stringent ledelsesteori.

Nedenfor sonderer vi mellem to former for pædagogisk ledelse, som også har været afsættet for tidligere undersøgelser af pædagogisk ledelse i regi af følgeforskningen (se fx Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018; Winter, Kjer & Skov, 2017):

- Generel pædagogisk ledelse
- Specifik pædagogisk ledelse.

Generel pædagogisk ledelse er udtryk for, at skoleledelsen involverer sig i selve undervisningen. Det vil blandt andet sige, at de observerer lærernes undervisning, giver dem feedback på deres undervisning og drøfter undervisningsmetoder med dem. I **specifik pædagogisk ledelse** er afsættet i højere grad eleverne og mål for deres læring. Her er skolelederne involveret i lærernes undervisning gennem et fokus på mål og indgår i dialog med lærerne om opfyldelse af "Fælles mål", tydeliggørelse af mål for eleverne samt tilpasning af lærernes undervisning til elevernes behov. Begge tilgange betoner vigtigheden af, at ledelsen er tæt på undervisningen

3.2 Generel pædagogisk ledelse: observation og feedback

Generel pædagogisk ledelse er som nævnt karakteriseret ved, at skolelederne observerer lærernes undervisning og giver dem feedback. Det er da også én af de former for pædagogisk ledelse, som herhjemme bliver fremhævet som en hensigtsmæssig metode til at understøtte den fanglige ledelse i skolen (Skolelederforeningen, 2015). Nedenfor ser vi nærmere på betydning af generel pædagogisk ledelse på elev-, lærer- og skoleniveau, hvorefter vi undersøger ledernes implementering og prioritering af generel pædagogisk ledelse.

3.2.1 Betydningen af observation og feedback

Den internationale forskningslitteratur fremhæver feedback og ledelsesobservation af undervisningen som en effektiv form for pædagogisk ledelse, der bidrager til både at styrke undervisningens faglige niveau og elevernes læring (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Hattie, 2009; Hallinger, 2003). Det fremhæves særligt, hvordan pædagogisk ledelse er effektiv, når ledelsen giver lærerne faglige råd og støtter dem i pædagogiske spørgsmål (Friedkin & Slater, 1994), og når lederne deltager i det pædagogiske udviklingsarbejde sammen med lærerne (Robinson, Hohepa og Lloyd, 2009).

I dansk sammenhæng er forskningsresultaterne mere tvetydige. Favero et al., (2016) finder, at eleverne klarer sig bedre fagligt på skoler, hvor skoleledelsen er involveret i lærernes undervisningspraksis og i sammensætningen af team af faglærere omkring den enkelte klasse. Omvendt viser tidligere analyser i følgeforskningen, at skoleledernes involvering i lærernes undervisningspraksis og -metoder ingen betydning har for elevernes læring og trivsel (Winter, Kjer & Skov, 2017). Samme undersøgelse finder dog også, at lærerne i højere grad implementerer folkeskolereformens elementer, når skolelederne praktiserer generel pædagogisk ledelse.

Vi sammensætter et indeks¹⁹ for generel pædagogisk ledelse på baggrund af følgende spørgsmål om skoleledelsens deltagelse i følgende aktiviteter²⁰:

Generel pædagogisk ledelse

Tænk venligst på dette skoleår: Har skolens ledelse været involveret i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på følgende områder – og hvordan²¹?

- Overværet din undervisning
- Givet dig feedback på din undervisning
- Diskuteret undervisningsmetoder med dig – enten på tomandshånd eller i en gruppe.

Tabel 3.1 viser sammenhænge mellem generel pædagogisk ledelse og elevernes faglige resultater, trivsel og fravær. Tabellen viser kun ét statistisk sikkert og positivt resultat, nemlig sammenhæng mellem ledelsens deltagelse i observation og feedback og elevernes faglige resultater i matematik i 6. klasse. Da vi ikke finder statistisk sikre sammenhænge til de øvrige faglige resultater, er sammenhængen usikker, og vi kan ikke konkludere entydigt, at generel pædagogisk ledelse har en betydning for elevernes faglige resultater.

¹⁹ For mere information om indekskonstruktionen se Bilag 1.

²⁰ Se evt. Kjer, Baviskar og Winter, 2015 for mere information om spørgsmålskonstruktionen.

²¹ Hertil kunne skolelederen svare på en syv-trins-skala, hvor svarene gik fra "Aldrig" til "Mere end 50 gange".

Tabel 3.1 Sammenhængen mellem ledelsens involvering i observation og feedback og elevernes faglige resultater og trivsel

| | Dansk 9. klasse | Matematik 9. klasse | Dansk 6. klasse | Matematik 6. klasse | Faglig trivsel 6. klasse | Social trivsel 6. klasse | Elevfravær (sygdom og "pjæk") 6. klasse | Elevfravær (total) 6. klasse |
|----------------------------|------------------|---------------------|-------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Generel pædagogisk ledelse | 0,004 (0,007) | 0,001 (0,006) | -0,007 (0,007) | 0,014** (0,007) | 0,002 (0,006) | 0,003 (0,007) | 0,027 (0,078) | 0,015 (0,094) |
| Antal elever | 87.836 | 87.682 | 105.810 | 105.809 | 82.026 | 82.115 | 109.240 | 109.240 |

Anm.: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,001$. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. 9. klasses eksamensskarakterer, nationale test for 6. klassetrin er standardiserede. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Da der ikke findes nationale trivselsdata for 2014, indgår året 2014 ikke i modellerne med trivselsdata. Elevfravær måles som antallet af dage, eleven er fraværende. Elevens samlede elevfravær dækker (ud over sygdom og "ulovligt fravær") lovligt fravær (fx fri pga. ferie). Information om kontrolvariable kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018. SFI's survey til skoleledere i 2013. Registerdata, data fra nationale test og nationale trivselsmålinger og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Da Winter, Kjer & Skov (2017) finder en sammenhæng mellem generel pædagogisk ledelse og lærernes implementering af reformens undervisningsaktiviteter, undersøger vi, om ledernes observation og feedback har en betydning for de to niveauer: lærer og skole. Modsat Winter, Kjer & Skov (2017) finder vi ingen sammenhæng mellem generel pædagogisk ledelse og implementeringen af reformen (jf. Tabel 3.2). Dette skyldes formentlig, at vi anvender et grovere og mere overordnet mål for implementeringen. Mens vi således undersøger implementering af reformen samlet set, er reformens delelementer afsættet for Winter, Kjer og Skovs (2017) analyser af generel pædagogisk ledelse.

Af Tabel 3.2 fremgår det, at der kun er en signifikant sammenhæng mellem generel pædagogisk ledelse og lærerniveauet, nemlig sammenhængen mellem lærernes samarbejde om undervisning og lederens generelle pædagogiske ledelse. Sammenhængen er imidlertid negativ. Samarbejdet mellem lærerne er således dårligere på skoler, hvor skolelederen udøver generel pædagogisk ledelse. Det er ikke nødvendigvis udtryk for, at generel pædagogisk ledelse har en negativ betydning for lærernes samarbejde. Det kan omvendt tyde på, at skoleledernes valg af brugen af generel pædagogisk ledelse hænger sammen med, hvor godt samarbejdet om undervisningen mellem lærerne på skolerne fungerer. Såfremt det faglige samarbejde mellem lærere halter, kan dette give anledning til øget lederinvolvering.

To yderligere analyser (ikke vist) støtter denne tolkning. For det første finder vi, at lederne i højere grad udøver generel pædagogisk ledelse på skoler med lavere lærersamarbejde. For det andet finder vi, at den negative sammenhæng mellem generel pædagogisk ledelse og lærernes samarbejde forsvinder, når vi undersøger for "forsinkede konsekvenser". Vi finder dermed ingen betydning (hverken positiv eller negativ) af generel pædagogisk ledelse et og to år efter en øget indsats for lærernes samarbejde. Når effekten af generel pædagogisk ledelse har fået tid til at manifestere sig, finder vi således ingen sammenhæng mellem pædagogisk ledelse og samarbejde. Samlet finder vi dermed ikke grund til at forvente, at generel pædagogisk ledelse har en negativ betydning for lærernes samarbejde.

Tabel 3.2 Sammenhængen mellem ledelsens observation og feedback og lærernes arbejdsglæde, samarbejde og kompetenceudvikling samt skolens overordnede implementering af reformen

| | Lærernes arbejdsglæde | Lærernes samarbejde (undervisning) | Lærernes samarbejde (mål) | Lærernes opfattelse af lederens kompetencer | Skolens kompetencedækning | Implementering af reformen samlet set |
|----------------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------------------|---|---------------------------|---------------------------------------|
| Generel pædagogisk ledelse | -0,005 (0,016) | -0,040** (0,016) | -0,005 (0,017) | -0,015 (0,023) | -0,002 (0,003) | -0,017 (0,050) |
| Antal (lærere/skoler) | 7.072 | 7.320 | 5.233 | 7.123 | 2.082 | 1.121 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Lærernes arbejdsglæde, samarbejde og fokus på mål for eleverne er målt vha. indeks. Lærernes kompetenceudviklingen måles vha. skolens niveau for lærernes kompetencer (fra STIL). Information om kontrolvariablerne og indeksene kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018. SFI's survey til skoleledere i 2013. Undervisningsministeriets 1.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til lærere 2014-2018. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Samlet støtter resultaterne fra denne rapport ikke de internationale undersøgelser, der finder, at lederobservation og feedback har en positiv betydning for elevernes faglige resultater (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Hallinger, 2003). De manglende fund korresponderer derimod med andre undersøgelser i en dansk kontekst, der *ikke* finder, at generel pædagogisk ledelse har en substantiel betydning for elevernes faglige resultater og trivsel (Winter, Kjer & Skov, 2017; Pedersen et al., 2011).

For bedre at forstå, hvorfor vi ikke finder en betydning af generel pædagogisk ledelse på elev-, lærer- og skoleniveau i en dansk sammenhæng, undersøger vi nedenfor følgende mulige forklaringer nærmere:

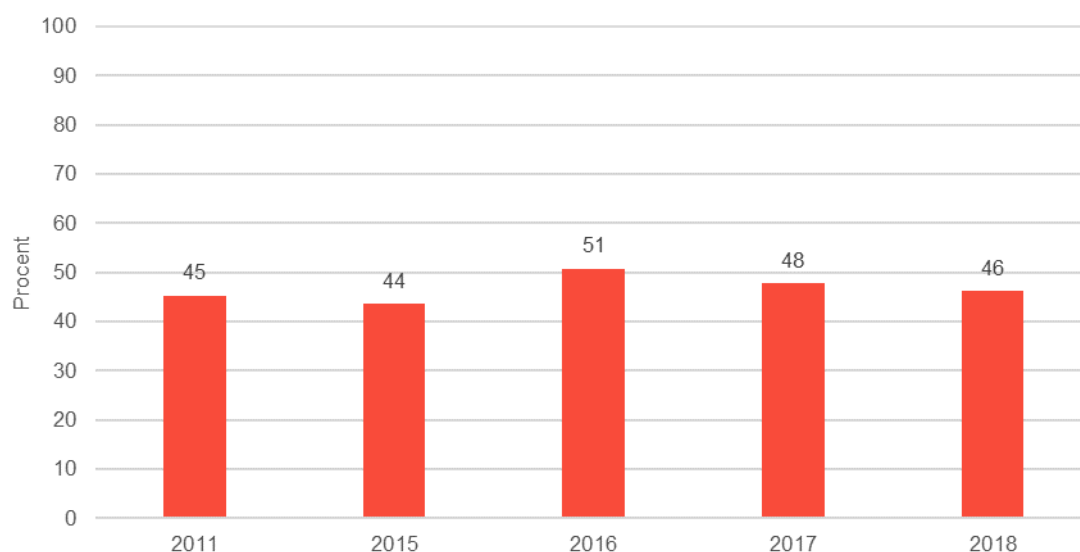
- Manglende udvikling i ledernes implementering af generel pædagogisk ledelse
- Manglende prioritering af observation og feedback
- Manglende systematik i observationer og feedback
- Mere fokus på opbygning af relationer end faglig sparring.

3.2.2 Manglende udvikling i implementeringen

En mulig forklaring på den begrænsede betydning af generel pædagogisk ledelse kan være, at der over tid ikke er sket en udvikling i skoleledernes implementering af lederobservation og feedback. Analyserne af generel pædagogisk ledelses betydning baseres på, hvorvidt der er sket en ændring i skoleledernes brug af generel pædagogisk ledelse i løbet af folkeskolereformens implementering, og om denne ændring giver anledning til ændringer i elevernes faglige resultater, trivsel og fraværd.

Der er imidlertid sket en yderst begrænset udvikling i skoleledernes generelle pædagogiske ledelse over tid (jf. Figur 3.1), hvilket reducerer muligheden for at identificere en sammenhæng på elev-, lærer- og skoleniveau. Andelen af ledere, som i høj grad er involveret i generel pædagogisk ledelse er på næsten samme niveau i 2018 som i 2011; 46 % af skolerne praktiserer ifølge skolelederne et middel til højt niveau af generel pædagogisk ledelse. Niveauet af generel pædagogisk ledelse var moderat højere i 2016 (51 %), men vi finder ingen signifikante udviklinger over tid.

Figur 3.1 Procentdel af skoler, hvor skolens ledelse i middel eller høj grad er involveret i generel pædagogisk ledelse. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Indeks. Særskilt for år. 2011-2018



Anm.: Ingen af årene er signifikant forskellige fra 2018 på minimum $p < 0,05$. Der er signifikant forskel på minimum $p < 0,05$ mellem 2011 og 2016 og mellem 2015 og 2016. Antal besvarelser N: 2011 = 551, 2015 = 693, 2016 = 822, 2017 = 745 og 2018 = 674. 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 har været involveret i alle tre generelle pædagogiske ledelsesaspekter mere end 10 gange på et år. For mere information om indekskonstruktionen se Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3., 4. og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016, 2017 og 2018 samt SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE.

Imod reformens intentioner har ændringerne i ledernes udøvelse af generel pædagogisk ledelse således været begrænset over tid. Vi kan derfor ikke afvise, at en årsag til de få resultater er den manglende implementering af generel pædagogisk ledelse på skolerne.

For at undersøge den forklaring nærmere har vi undersøgt, hvorvidt de skoler, som før reformen havde et højt niveau af generel pædagogisk ledelse, har klaret sig bedre over tid, end de skoler, som havde et lavere niveau af pædagogisk ledelse. Ligeledes har vi undersøgt om generel pædagogisk ledelse virker bedre på små skoler i forhold til store skoler. Vi finder imidlertid ingen betydning af generel pædagogisk ledelse i nogle af disse analyser. Dermed finder vi få indikationer på, at generel pædagogisk ledelse, som det udøves for nuværende, har betydning for elevernes faglige resultater, trivsel og fravær.

3.2.3 Forskel på prioritering af feedback og observation

En anden forklaring på den manglende betydning af generel pædagogisk ledelse kan være, at danske lærere traditionelt har haft en høj grad af faglig autonomi med hensyn til valg af pædagogiske metoder (Hofstede, 1983, 1980). Ifølge de kvalitative interview synes en meget involverende – eller instruerende – skoleleder i forhold til lærernes metodefrihed også at passe dårligt til den danske skolekultur. Der er således en tendens til, at skolelederne i mindre grad involverer sig i fagene.

På tværs af de 20 caseskoler er der imidlertid forskel på, hvordan lederne ser deres rolle som pædagogiske ledere, hvilket kan bidrage til at forstå den manglende udvikling i og betydning af generel pædagogisk ledelse. De interviewede skoleledere har således forskellige forståelser af behovet for og karakteren af lederobservation og feedback. I den sammenhæng kan der identificeres to tilgange til generel pædagogisk ledelse:

- Skolelederen som faglig støtteperson og sparringspartner
- Skolelederen som rammesætter af muligheder for faglig udfoldelse.

En række skoleledere betragter sig selv som en slags *faglig støtteperson* for lærerne. Det betyder, at skolelederne deltager i den "*pædagogiske samtale om, hvad didaktik og pædagogik er*" på et mere generelt og alment plan. Her bringer skoleledere deres egne kompetencer og viden i spil. Tilgangen er imidlertid ofte, at skolelederne stiller spørgsmål og "*er nysgerrige*" på lærernes praksis. Skolelederne er derimod ikke involveret i de mere fagspecifikke mål, herunder hvordan didaktikken konkret skal gribes an i de enkelte fag:

Det [pædagogisk ledelse, red.] er jo det allervigtigste. Og hvad er det så? Det er vel både at være tæt på og turde gå ind i en pædagogisk samtale om, hvad didaktik og pædagogik er. Det er på det lag, jeg synes, at pædagogisk ledelse skal være. Fordi at efterspørge mig i forhold til, hvordan faglige mål i et fag skal se ud, og hvordan didaktikken præcis på faget skal være, det synes jeg ikke, at jeg kan tillade mig at sige, at jeg kan. Det er væk fra den faglige del. Men alment didaktisk og pædagogisk og psykologisk og vejledende at bringe sig selv på spil i det, det synes jeg til gengæld er et krav, at vi gør. Og det er vi heller ikke kede af at gøre. (Skoleleder)

Disse ledere ønsker ofte at observere lærernes undervisning og give dem feedback særligt på deres didaktik og pædagogik. De ønsker imidlertid, at lærerne skal bevare deres faglige autonomi:

Jeg har en respekt for, at en faguddannet lærer også skal have mulighed for at vælge, hvad der er bedst for deres fag. Hvordan skulle jeg kunne være elitær og sige, hvad der er bedst i al undervisning. (Skoleleder)

Der er også eksempler på skoleledere, der har en mere distanceret tilgang til pædagogisk ledelse. Her handler det for skolelederne om at skabe de mest *hensigtsmæssige rammer*, hvor lærerne (og eventuelt afdelingsledere og vejledere) kan udfolde deres faglighed indenfor. Det kan ske gennem opbygning af faglig kapacitet, kompetenceudvikling og rekruttering samt udvikling af et godt arbejdsmiljø (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003; Silins, Zarins, & Mulford, 2002). Det indebærer i højere grad opbygning af "*rammer og strukturerer* og i mindre grad om involvering i undervisningen.

Interviewer: *Hvordan ser du den pædagogiske ledelse her?*

Skoleleder: Det er jo mig. Min fornemmeste opgave er at skabe nogle rammer og strukturer for, at andre kan foretage sig en hel masse ting. Og sørge for, at vi har en masse dygtige folk, som vejledere og koordinatore. At du får organiseret sådan, at du som leder får den succes, som dine medarbejdere kan give dig. Jeg går meget på gangene en time hver dag, men altså skal der virkelig udvikles på fysikundervisning, så er der nogle andre folk, der skal ind. Og det er min opgave at få organiseret det. Men tingene skal komme nedefra – du kan ikke trykke noget ned over nogen.

Disse skoleledere vurderer ikke nødvendigvis, at de kan tilføre ekstra værdi til undervisningen og derfor skal indgå i lederobservation og feedback. Det skyldes dels en vurdering af, at de ikke (længere) har kompetencerne til at drøfte pædagogik og didaktik på et tilstrækkeligt højt niveau. Derudover forklarer enkelte skoleledere, at faglig udvikling og sparring primært skal foregå blandt lærerne tæt på undervisningen. De anser sig til gengæld som ansvarlige for at rekruttere gode afdelingsledere, vejledere og koordinatore til at understøtte den faglige sparring, og skolelederen skal sikre de bedste betingelser for, at det kan foregå.

Det betyder ikke, at ledelse tæt på lærerne og deres undervisning ikke anses som vigtig for disse skoleledere, men de har i højere grad fokus på at uddelegere opgaven og fastsætte rammerne for, at opgaven varetages af lærerne selv. Den opfattelse findes særligt blandt ledere på de større skoler og på distriktsskoler og afspejler, at ledelsesrollen og opgaven kan variere på tværs af skoler.

3.2.4 Manglende systematik og forskellige opfattelser

De kvalitative analyser viser desuden helt overordnet en ret betydelig variation i, hvor meget skolerne ledelser involverer sig i observation og feedback, hvilket kan bidrage til at forklare den manglende betydning. I Bilag 2 findes en oversigt over henholdsvis skoleleder og læreres vurdering af skoleledernes generelle pædagogiske ledelse i kondenseret form.

Som det fremgår af oversigten i Bilag 2, findes der ret *divergerende opfattelser* mellem lederne og lærere i forhold til omfanget af, hvor meget ledelsen udøver observation og giver feedback. Mens skolelederne vurderer, at de observerer lærernes undervisning forholdsvis systematisk, foregår det ifølge lærerne langt mere sporadisk eller slet ikke på de fleste skoler hverken fra øverste eller nærmeste leder.

En række skoleledere har en opfattelse af, at de er meget tæt på undervisningen og udfører pædagogisk ledelse i hverdagen. De vurderer, at det er vigtigt at være tæt på den pædagogiske og didaktiske praksis som faglig støtteperson og sparringspartner (jf. ovenfor):

Interviewer: *Hvor bedriver du pædagogisk ledelse?*

Skoleleder: *Det er jo ude i hverdagspraksis, helt ude i didaktiske og pædagogiske med de ledelsesmæssige briller på, at man går ud og kan hjælpe med at lyse på [de blinde pletter, red]. Det er teams, i de faglige fora, i de store pædagogiske samlings, hvor man går ind og skaber en retning for det pædagogiske. Det vigtigste er det, man går ud og gør det i hverdagen.*

Det er imidlertid langt fra den virkelighed, som opleves af lærerne. En række lærere oplever slet ikke, at skolelederne involverer sig i undervisningen. Det er også tilfældet for lærerne på den skole, hvor den citerede skoleleder ovenfor er skoleleder:

Interviewer: *Hvordan involverer skolens ledelse sig i jeres undervisning?*

Lærer 1: *Ingenting.*

Lærer 2: *De melder sommetider ud, at nu når vi starter det ny skoleår, så har vi 10.000 planer, og nu møder vi friske op, og så falder det stille og roligt tilbage til det, det plejede at være. Og sådan er det også på dem – sommetider så møder de op, og "nu skulle vi regne med, at de ville komme rundt og kigge nogle gange", og det er de jo velkomne til. Der er ikke noget negativt i det, men vi ser dem aldrig. Aldrig nogensinde. De kommer aldrig nogensinde rundt i husene.*

At lærere og skoleledere har divergerende oplevelser af ledernes generelle pædagogiske ledelse understøttes også kvantitativt. Her finder vi ingen sammenhæng mellem lederens opfattelse af, hvor ofte han/hun deltager i observation og giver feedback, og lærernes oplevelse af samme²². På de skoler, hvor ledere selv mener han/hun ofte deltager i observation og giver feedback, mener lærerne

²² Analyserne er ikke vist.

således ikke nødvendigvis det samme. Faktisk er der en direkte negativ (men insignifikant) sammenhæng mellem skolelederen og lærernes opfattelse.

Der synes således at være store forskelle på skoleledere og læreres opfattelser af skoleledernes praksis i forhold til pædagogisk ledelse. Det understøtter konklusioner fra tidligere undersøgelser i følgeforskningen (Winter, Kjer & Skov, 2017), der peger på, at kun meget få lærere mener, de i løbet af det sidste år har haft besøg af én fra skoleledelsen, har fået feedback eller har diskuteret pædagogik med ledelsen.

Manglende systematik

De lærere, der har oplevet, at skoleledelsen har deltaget i undervisningen, beretter desuden ofte om et forholdsvist uorganiseret besøg, hvor hverken formål eller intention med ledelsesinvolvering har været tydelig. Lærerne oplever, at der mangler en tydelig systematik i ledernes observation og feedback, og formålet med observationen er ifølge lærerne uklart. Tilsvarende er også tilfældet for, hvordan og hvornår tilbagemeldingen kommer.

Eksemplet nedenfor er typisk for en lang række interview, hvor lederne beretter om systematiske observationer, mens lærerne anser ledernes besøg i klasserne som mere eller mindre tilfældige:

Interviewer: Er det sådan, at du systematisk går ud og observerer lærernes undervisning?

Skoleleder: Ja, det har vi været i starten af sidste år, hvor mellemlederne og jeg var systematisk ude og observere dem.

Lærerne på samme skole har imidlertid en markant anderledes oplevelse og vurderer ikke, at der er tale om systematik, men snarere et spørgsmål om, at lederne skal "vinge" opgaven af:

Interviewer: Er jeres ledere ude og observere jeres undervisning?

Lærer 1: Det havde vi lidt på et tidspunkt. Var det sidste år?

Lærer 2: Nææh ...

Lærer 3: Jo, men det var også meget morsomt. Det var noget med, at det skulle være inden en bestemt dato, og så spurgte de os dagen før, og så kiggede de lige ind, og så var det ud og så "tjek". Så nej, det gør de ikke.

Udfordringen med de mere usystematiske opfølgninger og snakke kan være, at lærerne på samme skole oplever den ledelsesmæssig faglige sparring meget forskelligt. På flere skoler er der således relativt stor forskel på, hvorvidt og hvordan lærere oplever generel pædagogisk ledelse. Et forhold, der dels skyldes, at de har forskellige afdelingsledere, dels at de har forskellige adgange til skoleledelse:

Interviewer: Hvor meget deltager de så i jeres undervisning? Laver lederobservationer eller går ind og kigger på metoder eller didaktik?

Lærer 1: Nej, det gør de ikke.

Lærer 2: Jeg har mange pædagogiske snakke.

Interviewer: Hvordan foregår de?

Lærer 2: *Det er mere eller mindre tilfældigt. Man kan bare komme op og lade snakken flyde, og jeg har rigtig mange pædagogiske snakke, nok mest med XX [navn på skoleleder, red]*

3.2.5 Fokus på relationer frem for fag

Ledernes prioritering af lærernes faglige autonomi understøttes desuden af, at flere af de interviewede skoleledere mere betoner en relationel dimension frem for en faglig dimension, når de laver lederobservationer i undervisningen, illustreret her ved citat fra en skoleleder:

Interviewer: *Hvad får lærerne ud af de ture og lederobservationer, og hvad får du ud af det?*

Skoleleder: *Lærerne får det ud af det, at de føler sig set. Det er meget på det simple plan. "Lederen ser mig", men det virker også omvendt, det er jeg nødt til at sige. Det er det ene. Men man kan få en snak om, hvad er det egentlig, du har gang i, du får en åbning til emner, hvis man skal ind og spare ordentligt, skal du jo være dernede i lang tid. Men i virkeligheden gør vi det alt for lidt. Lærerne her på skolen vil sige, at vi ser ledelsen alt for lidt, men det er jo et spørgsmål om det muliges kunst.*

Skoleledernes deltagelse i undervisningen bruges dermed også som middel til, at lærerne "føler sig set" og til at skabe tillid i relationen mellem lærere og ledelse. Skolelederne giver således den enkelte lærer opmærksomhed og opnår kendskab til lærerens arbejde. I sådanne sammenhæng bliver det mere pædagogiske og didaktiske til tider sekundært.

Lærerne sætter ofte pris på de spontane lederbesøg i undervisningen, som de oplever som "hyggeligt" og "det skaber en relation til børnene". Den manglende systematik synes også at resultere i, at der er nogle lærere, som tilkendegiver en fin kontakt med lederne, hvor man "lader snakken flyde", men der er andre, som ikke oplever denne form for kontakt.

Interviewer: *Er jeres ledere ude at kigge undervisning?*

Lærer 1: *Det er sjældent.*

Lærer 3: *Skoleleder stikker også hovedet ind til mig engang imellem.*

Lærer 1: *Det gør han også hos mig og siger godmorgen til mig og eleverne. Jeg ser det ikke som noget kontrol. Jeg synes, det er hyggeligt. Jeg tænker, han prøver at være en synlig leder, der prøver at komme rundt og også har en relation til børnene, og det synes jeg er vigtigt.*

Lærer 4: *Jeg tror også, at vores ledelse gerne vil, men de har haft megameget det sidste 1,5, år og de har været megapressede.*

Lærer 5: *Ja, og det kan man jo også godt mærke.*

3.2.6 Mangel på tid

Tid er også en betydningsfuld faktor for lærerne, når de skal forklare, hvor meget og hvordan lederne involverer sig i undervisningen. De vurderer, at skoleledelsen sjældent eller aldrig kigger forbi undervisningen, fordi skoleledelsen er presset. Resultatet er, at lærerne oplever en ledelse, som kommer rundt og siger "goddag" til børnene for at skabe en relation.

Skolelederne har ofte intentioner og ambitioner om systematisk observation og feedback, men mange skoleledere må fravælge disse aktiviteter på grund af mangel på tid. Også selvom de godt ved, at de skal, som én skoleleder siger. Skoleledere lægger da også flere steder planer for lederobservation, men i mange tilfælde bliver deres planer forstyrret, fordi hverdagen aktualiserer en lang række andre opgaver, som de skal forholde sig til. Derfor bliver omfanget af generel pædagogisk ledelse mindre, end de ønsker:

Skoleleder: Pædagogisk ledelse er, at man kan sige sparring og anvisning af personale, ude i klassen også, i virkeligheden. Det må jeg erkende, det har vi ikke tid til lige nu. På et tidspunkt aftalte vi, at 20 % af tiden skulle være ude i klasserne. Det aftalte vi i ledelsesgruppen. Det har nogen grint lidt af, men vi mente det sgu.

Interviewer: Hvordan ser det ud, hvis du skal sætte en procentsats på?

Skoleleder: Lige nu er det meget lavt, men ellers har det ligget på 5-10 %. Vi har bestræbt os på det. Jeg er helt med på, at det er det, det handler om, der er bare noget andet som i virkelighedens verden.

Interviewer: Når du så befinder dig i klassen, er det på baggrund af systematik eller måske henvendelser fra lærer, pædagog eller forældre?

Skoleleder: Jeg har snart i en del år gået sådan en morgenrunde. Så lusker jeg rundt, og nogle gange bliver jeg inde i en klasse i indskolingen. For jeg skal vide, hvad der foregår, og jeg går ind og snakker med dem inde i klassen og snakker med læreren.

Det er desuden karakteristisk, at alle de interviewede skoleledere prioriterer gåture rundt på skolen for at få indsigt i, hvad der sker. I nogle henseender erstatter det mere systematiske besøg hos lærerne. En del skoleledere fortæller imidlertid, at det er en god (alternativ) metode til at "tage temperaturen" i klassen. En temperatur, som kan være katalysator for noget andet. At skolelederen vil "mærke", hvad der foregår ude i klassen. Ifølge lærerne erstatter det imidlertid ikke den mere systematiske, pædagogiske ledelse og interaktion med lærerne.

3.2.7 Lærerne er positive, men mangler feedback

Overordnet deler vandene sig i forhold til, om lærerne ønsker ledernes observation og feedback; enten er det savnet, eller også er det ikke ønsket, da lærerne ofte tvivler på ledelsens kapacitet og derfor vurderer, at sparring i lærerteam er mere givtigt.

På nogle få caseskoler er lærerne i vidt omfang glade og tilfredse med den faglige opbakning, som ledelsen giver. Det gælder også observation og feedback. Det skyldes ikke mindst, at lærerne kan se meningen med processen og oplever, at ledelsen kommer tæt på undervisningen og derved får et kendskab til lærernes arbejde:

Interviewer: Gør lederne noget for at få faglig kvalitet og didaktiske kompetencer i spil i klassen?

Lærer 1: Ja. Altså de har også travlt. Det er ikke, fordi de ikke vil. Det er min fornemmelse. Men jeg synes, der, hvor der er noget på spil, i de klasser, der er det helt sikkert, at de engagerer sig. Hvis de kan se, at der er nogle klasser, hvor der er nogle problematikker, hvor nogle lærere siger, vi har brug for opbakning, så er de der 100 %.

Interviewer: *Ja. Så de er der altid, hvis man beder om det?*

Lærer: 1: *Ja, det vil jeg sige.*

Lærer 2: *Ja, de har på den måde en god føling med det, når de hele tiden er nede og kigge i klasserummet, er med i noget undervisning. Så får vi selvfølgelig noget feedback bagefter, og på den måde opdager de også, hvad der er på spil, og om det er nødvendigt at byde ind med noget.*

Interviewer: *Er det noget, de gør systematisk?*

Lærer 2: *Ja. Der kommer sådan jævnligt en plan, og så kommer de der og der.*

Lærer 1: *Det er godt. Det er rart, at de kommer ned og ser, hvordan tingene fungerer.*

Langt de fleste af de interviewede lærere ønsker en form for tilbagemelding på deres undervisning. Også fra ledelsens side. Mange lærere fortrækker dog at sparre med en lærer på årgangen, en vejleder eller en koordinator, når det gælder det fagdidaktiske. Det hænger blandt andet sammen med, at lærerne (samt også nogle ledere jf. ovenfor) ikke vurderer, at skolelederen har kompetencerne.

Lærerne oplever imidlertid i begrænset omfang, at deres praksis bliver evalueret af ledelsen. Blandt nogle lærere efterlader det tvivl om, hvorvidt skoleledelsen ved, om de er dygtige eller mindre dygtige lærere:

Det lyder lidt frækt, og det er også for at være lidt joke-agtig omkring det, men ret beset ved han [skolelederen, red.] jo ikke, om jeg er en god lærer. Jeg tror, han baserer det på, at der ikke er forældreklager, og at eleverne sådan er rimelig glade for mig. Om de klarer sig pænt i nationale test og sådan noget. Det er i hvert fald ikke på det faglige, kan man sige. (Lærer)

Denne lærer forklarer, at ledelsen ikke har indsigt i undervisningens kvalitet og alene kan basere sit indtryk af kvalitet på, hvordan eleverne klarer sig i test, og hvis der er forældre, der er utilfredse. Flere lærere forklarer da også, at ledelsen primært vil blive opmærksom på dårlig undervisning, hvis der kommer henvendelser fra kollegaer eller forældre. Tilgangen synes dermed, ifølge lærerne, at være, at de må være gode lærere, indtil der kommer noget negativt – indtil det modsatte er bevist. En tilgang, som skolelederne betragter som faglig tillid. Manglende ledelsesopfølgning oplever nogle lærere imidlertid som frustrerende, idet de kommer i tvivl om, hvad de gør godt, og hvad de eventuelt skal gøre mere af.

I forlængelse heraf giver flere lærere udtryk for, at de mangler ledelsesmæssig opfølgning på og evaluering af deres undervisning og udvikling. De synes, at lederne ikke prioriterer evaluering højt nok. Ifølge lærerne er det særlig problematisk, når lederne ikke opfanger, at der er lærere, som ikke er dygtige nok og lever op til deres arbejdsopgave.

Lærer 1: *Det har selvfølgelig den ulempe; som vi siger, er det tiltro og tillid, vi har her. Hvis vi så har kollegaer, hvor vi tænker: "Der er et eller andet helt galt". Så går det galt her, fordi det kan tage lang tid før, den her leder finder ud af det.*

Lærer 2: *Jeg føler ikke, at vi på den måde bliver evalueret. Det kan godt være, at de gør det, uden vi ved det – jeg tænker sådan i forhold til forældrene også.*

Lærer 1: *Jeg tror nogle gange, at det er lidt tilfældigt fra højre og venstre, hvad der lige kommer ind omkring os. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det, men der er ingen struktur på, hvordan de egentlig evaluerer os.*

På flere skoler efterspørger lærerne således en ledelsesmæssig faglig evalueringskultur.

3.3 Specifik pædagogisk ledelse

En anden tilgang til pædagogisk ledelse tager i højere grad afsæt i den enkelte elevs læring. Denne tilgang betegner vi som "specifik pædagogisk ledelse". Specifik pædagogisk ledelse har snitfalder til databaseret mål- og resultatstyring, der tager afsæt i eleverne læring og trivsel. Udgangspunktet for ledelse er dermed at drøfte eleverne og deres resultater og i mindre grad lærernes tilrettelæggelse af undervisningen i sig selv. Specifik pædagogisk ledelse kan således i vid udstrækning opfattes som et internt mål- og resultatstyringsinstrument.

3.3.1 Betydningen af specifik pædagogisk ledelse

For at undersøge betydningen af specifik pædagogisk ledelse sammensætter vi et indeks²³ på baggrund af følgende tre spørgsmål om, i hvilket omfang skolens ledelse er involveret i tilrettelæggelse af undervisningen med udgangspunkt i eleverne.

Specifik pædagogisk ledelse

Tænk venligst på dette skoleår: Har skolens ledelse været involveret i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på følgende områder – og hvordan²⁴?

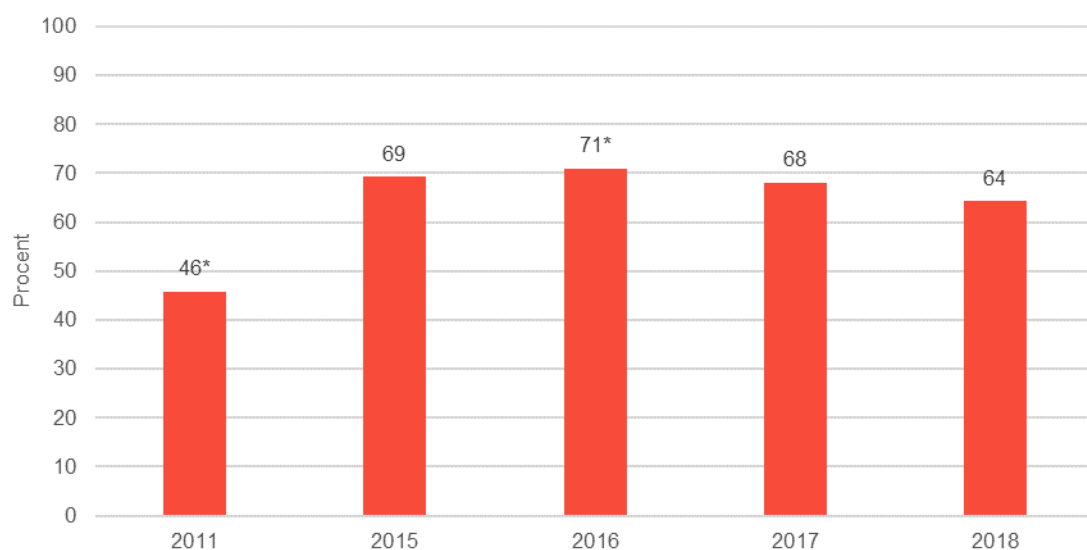
- Opfyldelse af kravene i "Fælles Mål" i lærernes undervisning
- Løbende tydeliggørelse af målene for undervisningen over for eleverne
- Tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt.

Generelt synes skolelederne i højere grad at prioritere specifik pædagogisk ledelse end generel pædagogisk ledelser. Denne tendens er taget til i reformårene. Figur 3.2 viser således en signifikant udvikling i andelen af skoleledere, som er involveret i specifik pædagogiske ledelsesaktiviteter fra 2011 til 2018. Selvom andelen af skoleledere involveret i specifik pædagogisk ledelsesaktiviteter er faldet lidt igen siden 2016, er der fortsat signifikant flere skoleledere, som involverer sig i specifik pædagogisk ledelsesaktiviteter end før reformen.

²³ For mere information om indekset se Bilag 1.

²⁴ 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.

Figur 3.2 Procentdel skoleledere, som svarer, at skolens ledelse deltager i specifik pædagogisk ledelse. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Indeks. Særskilt for år. 2011-2018



Anm.: * viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2018 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, 2017 = 754 og 2018 = 682. 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. For mere information om indeksskonstruktionen se bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3., 4. og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016, 2017 og 2018 samt SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE.

Specifik pædagogisk ledelse har en positiv betydning for en række forhold på elevniveau. Der er således en stærk signifikant sammenhæng mellem specifik pædagogisk ledelse og henholdsvis elevernes faglige resultater i dansk i 6. klasse, samt deres henholdsvis faglige og sociale trivsel (jf. Tabel 3.3). Der findes også en sammenhæng mellem specifik pædagogisk ledelse og matematik i 9. klasse, men denne sammenhæng er ikke statistisk sikker. Elever på skoler, hvor skolelederen i høj grad udøver specifik pædagogisk ledelse klarer sig dermed omkring 4 % af en standardafvigelse bedre i dansk i 6. klasse (svarende til ca. 1 point på 100-pointskalaen for de nationale test), og omkring 0,03 point bedre på trivselsskalaen (som går fra 1 til 5).

Tabel 3.3 Sammenhængen mellem specifik pædagogisk ledelse og elevernes faglige resultater og trivsel

| | Dansk 9. klasse | Matematik 9. klasse | Dansk 6. klasse | Matematik 6. klasse | Faglig trivsel 6. klasse | Social trivsel 6. klasse | Elevfravær (sygdom og "pjæk") 6. klasse | Elevfravær (total) 6. klasse |
|---|------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Høj grad af specifik pædagogisk ledelse | 0,015 (0,014) | 0,025* (0,015) | 0,041** (0,018) | 0,025 (0,017) | 0,033** (0,011) | 0,027** (0,012) | 0,145 (0,206) | 0,184 (0,232) |
| Antal elever | 88.040 | 87.888 | 106.036 | 106.035 | 82.157 | 82.247 | 109.478 | 109.478 |

Anm.: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,001$. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. 9. klasses eksamenskarakterer, nationale test for 6. klassetrin er standardiserede. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Da der ikke findes nationale trivselsdata for 2014, indgår året 2014 ikke i modellerne med trivselsdata. Elevfravær måles som antallet af dage, eleven er fraværende. Elevens samlede elevfravær dækker (ud over sygdom og "ulovligt fravær") lovligt fravær (fx fri pga. ferie). Specifik pædagogisk ledelse er kategoriseret som en dummy-variabel (høj specifik pædagogisk ledelse og mellem/lav specifik pædagogisk ledelse). Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018. SFI's survey til skoleledere i 2013. Registerdata, data fra nationale test og nationale trivselsmålinger og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Vi har også undersøgt, om specifik pædagogisk ledelse har en betydning for lærernes arbejdsglæde, motivation og opfattelse af lederens kompetence samt skolens implementeringen af reformen samlet set. Her finder vi ingen statistisk sikre resultater. Disse manglende fund stemmer overens med Winter, Kjer & Skov (2017), som heller ikke fandt nogle resultater på lærernes implementering af reformen.

Tablet 3.4 Sammenhængen mellem specifik pædagogisk ledelse og lærernes arbejdsglæde, samarbejde og kompetenceudvikling samt skolens overordnede implementering af reformen

| | Lærernes arbejdsglæde | Lærernes samarbejde | Lærernes fokus på mål for eleverne | Lærernes opfattelse af lederens kompetencer | Skolens kompetencedækning | Implementering af reformen samlet set |
|---|-----------------------|---------------------|------------------------------------|---|---------------------------|---------------------------------------|
| Høj grad af specifik pædagogisk ledelse | 0,011 (0,037) | -0,002 (0,036) | 0,027 (0,034) | 0,024 (0,038) | 0,007 (0,005) | 0,025 (0,103) |
| Antal (lærere/skoler) | 7.114 | 7.362 | 5.257 | 7.165 | 2.082 | 1.120 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Lærernes arbejdsglæde, samarbejde og fokus på mål for eleverne er målt vha. indeks. Information om indeksene kan findes i Bilag 1. Lærernes kompetenceudviklingen måles vha. skolens niveau for lærernes kompetencer (fra STIL). Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018. SFI's survey til skoleledere i 2013. SFI's survey til skoleledere i 2013. Undervisningsministeriets 1.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til lærere 2014-2018. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Som det fremgår af den kvalitative analyse nedenfor kan den manglende betydning af specifik pædagogisk ledelse på lærerniveau hænge sammen med, at lærerne er skeptiske over for arbejdet med særligt nationale data, og at skolelederne fortsat arbejder på at udbygge deres kompetencer i forhold til at udvælge, tolke og oversætte data, så de kan understøtte lærernes pædagogiske og didaktiske praksis.

3.3.2 En kultur med elevernes læring som omdrejningspunkt

Skolelederne vurderer generelt på tværs af caseskolerne, at den mere elevcentrerede og specifikke pædagogisk ledelse er et nyttigt fagligt redskab, og de støtter dermed op om den positive betydning heraf:

Jeg har været relativt hysterisk optaget af data, så har jeg været relativt optaget af, hvordan får vi opbygget en datakultur på den her skole. Jeg synes, det er rigtigt, at vi skal væk fra synsninger og se på noget faktisk. Men man skal lige passe på, at det ikke kammer over ... Vi er i gang med at opbygge en kultur på den her skole, hvor vi taler om resultater på en professionel måde ... vi indbyder årgangens lærere i dansk fx efter de nationale test ... og så drøfter vi, hvad det kan være, og hvilke implikationer der skal være. (Skoleleder)

Mange skoleledelser har således fokus på at skabe en datakultur, der rammesætter det pædagogiske arbejde. Det handler om, at det "faktuelle" og det databaserede erstatter "synsninger". Skolelederne er imidlertid også opmærksomme på, at brugen af data ikke skal kamme over. Det skyldes ifølge lederne et behov for at anerkende lærernes faglighed og være lydhør over for deres viden og erfaringer.

Mange skoleledere forklarer, at progression i elevernes resultater skal være kernen i udvikling af fagligheden og trivsel på skolen

Interviewer: *Hvordan bruger I mål og data?*

Skoleleder: *Det handler meget om at få sat det i system, og vi arbejder faktisk med faglighed på to måder. Vi arbejder med en fagfaglig dimension, der handler om progression, og så arbejder vi med en trivselsdimension, som også er væsentlig for, hvordan man kan lære, og den har sin helt egen form. Så der er to forskellige former, og det er progression, vi ligesom prøver at formidle og anspore til mine medarbejdere. De har alle sammen været igennem refleksive forløb fra analyse og data til undervisning, Altså systematiske forløb omkring det. Det, vi forsøger på, det er at få det implementeret, som en faglig metode, altså at man arbejder med progression.*

Specifik pædagogisk ledelse bliver dermed et spørgsmål om lærings- og opfølgingsprocesser med afsæt i data. På mange skoler har medarbejdere da også været igennem kompetenceudviklingsforløb med fokus på brug af data for at understøtte implementeringen og sikre systematisk opfølgning på data med et pædagogisk og didaktisk udgangspunkt. En proces, som de fleste skoler endnu ikke har fuldt implementeret.

Mange skoleledere oplever, at det kræver en stor indsats at få prioriteret og systematiseret data, herunder at afgøre, hvilke typer af data der skal bruges hvornår og med hvilke ressourcer for øje:

Vi arbejder med det [mål og data, red.] på det strategiske plan i forhold til undervisningsplanlægning. Det er vigtigt, at de [lærerne, red.] får snakket sammen om, hvad forventningerne er til hinanden. Hvordan får vores vejledere og fagteams snakket sammen om, hvilke temaer man behandler hvornår. Vi har en fuldstændig beskrevet test- og evalueringsoversigt, både for at sikre, at vi tester, men også for at sikre, at vi ikke tester for meget. Vi kan blive ved med at finde tal og tests herfra og langt tid ud i fremtiden. Det skal gøres klart, hvornår testene afholdes, og hvornår konferencer afholdes efterfølgende. Det ligger fuldstændigt klart på ressourcecenteret. Jeg er altid involveret i tilbagemeldingen. Vi arbejder meget datainformeret på den måde. (Skoleleder)

Specifik pædagogisk ledelse bliver dermed også et spørgsmål om at prioritere mellem forskellige typer af data og sikre, at data bliver en anledning til og et afsæt for at drøfte elevernes faglige udvikling.

Det kræver imidlertid en særligt indsigt og ledelseskompetence at opsætte mål og koble forventninger og mål for skolens årgange, klasser og elever til konkrete indsatser og de ressourcer, som skolen har. Særligt kan det være en udfordring at prioritere i og tolke de data, der er tilgængelige:

Skoleleder: *Altså vi har mange data, og det er jo pejlemærker, og så har vi jo lærernes observationer, som er rigtig vigtige. Hvordan kan vi med alle de data, vi har, men også med egne refleksioner, bevæge os derhen, så alle børn får en god skole?*

Interviewer: *Men kommer der en kobling fra data til konkrete indsatser – pædagogiske og didaktiske tiltag?*

Skoleleder: *Ja, det gør vi ved, at vi sætter nogle processer i gang, som man skal arbejde med i timen, som igen vi skulle have feedback på, men det har vi så ikke fulgt op på... Vi er ikke gode nok til – eller jeg har ikke været god nok til – og tolke data generelt og bruge data. Jeg ved, at der ligger et modul for lederne om tolkning af data, og jeg har tænkt på det og læst det igennem for at dygtiggøre mig i tolkning af data, så vi ikke bare bruger den mindste og højeste søjle.*

En del skoleledere forklarer, at kompetencer til at selekttere, arrangere og ikke mindst "tolke" data er en klar forudsætning for at lave en mål- og databaseret skole, der med et systematisk vidensgrundlag skaber udfordringer, de rigtige faglige forventninger og ikke mindst differentierede opgaver, der sætter elevens behov og faglige kompetencer i spil. Det er altså stadig en gældende ledelsesudfordring, at mange skoleledere mangler kompetencerne i såkaldt data literacy. Det vil sige evnen til at indsamle, analysere og anvende data effektivt (Ronka et al., 2008)²⁵. Dette resultat understøttes af det kvantitativt materiale. Mere end halvdelen af skolelederne giver i skoleledersurveyen i 2018 udtryk for at have et opkvalificeringsbehov i forhold til udnyttelse af data til at forbedre undervisning (Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018).

3.3.3 Delegering af den pædagogiske ledelse til vejledere

Også den specifikke pædagogiske ledelse delegeres på nogle skoler til fx mellemledere, vejledere og lærerteams. Det hænger blandt andet sammen med skoleledernes vurdering af egne kompetencer samt deres mangel på tid. Vejlederne bistår typisk lederne med analyse, fortolkning og dialog:

Hos os kigger lærerne selv på dem [nationale test, red.], så læringsvejlederen er inde og kigge på dem, og så holder læse- eller matematikvejlederen læringssamtale med lærerne. Dernæst holder vejlederne efterfølgende konference med mig. Så går vi det igennem. Hvis der er noget, hvor de tænker: det her er helt galt, så inviterer de mig med. Jeg har rimelig godt styr på, hvor børnene ligger, men jeg er ikke med til læringssamtale med lærerne. Den tager vejlederne, og så kommer de til mig, hvis de synes, der er noget, jeg skal være opmærksom på. Det kan også være, at der ikke er nok hænder i en klasse, eller at der skal sættes ekstra ressourcer af til nogle særlige børn – så kommer de jo til mig. (Skoleleder)

Ofte deltager en repræsentant fra skoleledelsen sammen med en vejleder i "læringssamtaler" med lærerne. I ovenstående tilfælde bliver skolelederen orienteret om resultaterne, men går ikke med til læringssamtalerne og involveres alene, når det handler om ressourcer. Lærerne i følgende interview fortæller meget den samme historie og oplever generelt, at det "fungerer rigtig godt".

Lærer 1: Nu er det læsevejlederen og matematikvejlederen, der er inde over det. Hvis der er problemer, skal lederen vide det og bliver involveret, men ellers er det noget, vi står for selv.

Lærer 3: Det fungerer på samme måde her.

Lærer 2: Vi holder konferencer, hvor de samler klassernes testresultater, og så gennemgår vi dem med matematik- og dysleksi- og læsevejledere og vores daglige ledere og ressourceteamledere. Så har vi en samtale på en halv time cirka om de elever, vi skal være særligt opmærksomme på, og så er lederen inde over på den måde. Det fungerer rigtig godt, og der er et fedt udbytte.

Generelt er skolelederne meget positive over for de uddannede vejledere på skolerne og deres betydning i forhold til at øge fagligheden på skolen:

Jeg mener faktisk, at hele vejlederkulturen er utrolig væsentlig for den faglige kvalitet. Vi har prøvet at følge op på det med at have flere i vejlederfunktionerne, end vi faktisk har økonomi til, en til hver afdeling, og det synes jeg er enormt væsentligt, for den kollegiale

²⁵ Som også nævnt i Bjørnholt et al. (2019), er forvaltningen ofte involveret i denne proces med konsulenter og læringsmedarbejdere, som kan assistere skolerne med at navigere og analysere data.

sparring, det er den, der flytter lige præcis fagligheden. Derudover har vi også lavet et vejlederforum, hvor ledelser og vejledere mødes sammen, skolens kompetencecenter, hvor vi prøver også sammen med pædagogisk læringscenter at have snor på den faglige udvikling. (Skoleleder)

Ved at uddelegere hele eller dele af den specifikke pædagogiske ledelse er det muligt at styrke den kollektive ledelseskapacitet på skolen (Hou, Moynihan & Ingram, 2003) og dermed ledelsens mulighed for at nå ud til alle lærere og dermed understøtte en faglige udvikling blandt skolens lærere (Moon & Park, 2019). På denne måde bliver skolelederen og skolens ledelse mere ambassadør for de faglige forventninger, ambitioner og mål, mens vejlederen er den didaktiske og pædagogiske sparringspartner.

3.3.4 Lærernes vurdering af den specifik pædagogiske ledelse

Mange lærere på de 20 caseskoler er skeptiske over for test – i særlig grad de standardiserede test, hvilket er et genkendeligt resultat i litteraturen. (Kerr et al. 2006). Det handler om både omfanget af data, hvordan data bruges på skolen, ledelsens involvering og ikke mindst udfordringer ved de standardiserede test:

Lærer 1: Som et øjebliksbillede. Der synes jeg, data kan være rigtig fint, hvis man kan huske tilbage på den dag eller det år, det er taget fra, så kan man muligvis bruge det eller bruge det som en aha-oplevelse og se, at de egentlig er meget glade for at gå i skole... Vores problem er, at fra data bliver udtrykt af børn og ledere, til at vi får dem, går der et halvt år, og det er lidt for lang tid ...

Lærer 2: Lige præcis!

Lærer 1: Jeg kan godt lide, at vores leder sætter sig ned og kigger på det sammen med mig og anerkender den forklaring, jeg kommer med. Nå, det kan være, du ligger lavere i dansk, end de gør inde i parallelklassen. Det er derfor! Så får vi lov til at forklare os ud af det, tænke over det og diskutere det med vores elever og så vende tilbage til ledelsen.

Lærerne er ikke modstandere af data og test i sig selv. Men en del lærere (og også nogle få ledere) vurderer ikke, at de nationale standardiserede test giver mening i forhold til udvikling af deres praksis, og nogle lærere bliver ligefrem provokeret af enkelte spørgsmål i de nationale trivselsmålinger, fx spørgsmål om rene toiletter. Lærerne forklarer desuden, at de mere standardiserede nationale test ofte er til gavn for forvaltningen og ledelsen, men fremstår ubrugelige i forhold til den enkelte lærers praksis.

Lærerne er mere positive over for data på de skoler, hvor skoleledelsen formår at koble de nationale standardiserede test til andre typer af data, herunder lærernes egne observationer, og hvor elevernes faglige resultater og trivsel er udgangspunkt for faglige drøftelser men ikke den endegyldige sandhed. Det synes således vigtigt, at ledelsen anerkender lærernes faglige vurderinger og har fokus på faglig, pædagogisk og didaktisk udvikling af den enkelte årgang, klasse eller elev.

Stort set samtlige skoleledere betoner, at skolens ledelse stadig er i en proces frem mod at skabe en accept, en reel legitimitet, hos det pædagogiske personale om at bruge mål og data som *endnu* et redskab i den pædagogiske og didaktiske redskabskasse. En skoleleder forklarer:

Når der har været nationale test, så er der en årgangskonference i forhold til, hvad viser testresultaterne. Så går vejlederne ind og vejleder lærerteamet. Som ledelse synes vi

ikke, vi er i mål endnu, for der er nogle personaler, der synes, vi går langt ind i forhold til deres egen dømmekraft, men det holder vi fast i, der bakker vi vejlederne op. Vi går endnu tættere på, fordi jeg har stadig lærere, der kommer "nu har jeg testet", så ligger bunken der, så mener de ikke, de skal gøre mere, hvor jeg siger, den holder ikke. Jeg tænker, det er en måde, vi kommer til at understøtte dansk og matematik på, det er ved, at vi skal niveaudele hele tiden, så bliver de jo nødt til at være nysgerrige på, hvilket niveau barnet er på hele tiden, før at de kan niveaudele ... så de kommer til at kigge på de her test, og de kommer til at skulle evaluere deres undervisning, meget mere end de har gjort tidligere. (Skoleleder)

3.4 Delkonklusion: pædagogisk ledelse

Pædagogisk ledelse kan komme til udtryk ved flere forskellige former for faglig ledelse. Fælles for disse er, at lederne kommer tæt på lærerne faglige praksis. I kapitlet har vi sondret mellem generel og specifik pædagogisk ledelse.

Generel pædagogisk ledelse

Med den generelle pædagogiske ledelse menes skoleledernes observation af og feedback på lærernes undervisning. Vi finder i denne rapport stort set ingen betydning af generel pædagogisk ledelse for hverken elever, lærere eller skolernes generelle implementering af folkeskolereformen. Det tyder på, at skoleledernes observation og feedback ikke umiddelbart synes at påvirke hverken elever eller lærere. Dette stemmer overens med tidligere undersøgelser i dansk sammenhæng men ikke den internationale litteratur.

Den manglende betydning af generel pædagogisk ledelse kan hænge sammen med den måde generel pædagogisk ledelse bliver udøvet på. Den kvalitative analyse peger på, at skolelederne har et urealistisk billede af, hvor meget og hvordan de observerer lærernes undervisning og giver feedback. Der findes således en forholdsvis stor uoverensstemmelse mellem skolelederne og lærernes vurdering af, om skolelederne rent faktisk praktiserer generel pædagogisk ledelse. Selvom *nogle* lærere oplever en systematisk og planlagt proces for observation og feedback, beskriver hovedparten af lærerne en mangelfuld eller ligefrem fraværende faglig involvering heri. Mange ledere erstatter systematisk observation og feedback med spontane besøg i klassen for "at sige hej til elever og lærer", hvilket synes at have et mere relationelt formål. Skoleledernes intention er her at øge sit kendskab til lærerne og eleverne og styrke en tillidsbaseret relation. Meget få lærere oplever, at en leder har besøgt deres undervisning i en pædagogisk eller didaktisk henseende. I forlængelse heraf forstår lærerne sjældent formål eller intentioner med lederens besøg.

Selvom langt de fleste skoleledere ønsker at komme tættere på undervisningen, herunder lave observationer og give feedback, giver skolelederne også udtryk for, at de ikke føler, at de har tid til denne opgave. Andre opgaver opleves således som mere vigtige. Dertil kommer, at mange skoleledere ikke føler sig kompetente til at varetage den faglige sparring med lærerne. En opfattelse, som lærerne til en vis grad deler. I stedet uddelegeres hele eller dele af den faglige observation og feedback til vejledere.

Specifik pædagogisk ledelse

Mens der under reformårene ikke har været en udvikling i skoleledernes udøvelse af generel pædagogisk ledelse, udøver flere skoleledere i dag specifik pædagogisk ledelse i forhold til før reformen. Specifik pædagogisk ledelse har snitfalder til databaseret mål- og resultatstyring, der tager afsæt i eleverne.

Den kvantitative analyse finder desuden, at specifik pædagogisk ledelse har en positiv betydning for eleverne, og der findes flere og mere systematiske og robuste sammenhænge mellem denne form for pædagogisk ledelse og elevernes faglige resultater og trivsel. Det synes ikke mindst at have en betydning for elevernes trivsel, at ledelsen går tæt på disse aktiviteter. Dette fund harmonerer med resultaterne fra rapporten om den kommunale styring (Bjørnholt et al., 2019), som finder, at mål- og resultatstyring på kommunalt niveau (i kombination med autonomi til skolelederne) giver anledning til højere faglige resultater hos eleverne. Tilsammen peger disse analyser således på en positiv betydning af mål- og resultatstyring forskellige steder i styringskæden.

Det overordnede billede fra caseskolerne er, at specifik pædagogisk ledelse foregår mere systematisk med fokus på dialog og opfølgning, end det er tilfældet med observation og feedback. Derudover synes lederne at bruge tid på det og prioritere det.

Nogle skoleledere oplever imidlertid (fortsat), at de har svært ved at sortere, analysere og tolke data. Flere skoler inddrager da også skolens vejledere til at understøtte den proces. Derudover er mange skoler i gang med at forandre kulturen omkring brugen af mål, test og resultater som en del af den specifikke pædagogiske ledelse. Det synes udfordrende, ikke mindst fordi langt de fleste lærere på caseskolerne vurderer, at anvendeligheden af test (især nationale test) er stærkt begrænset.

4 Strategisk ledelse: ledelsesstile

I dette kapitel sætter vi fokus på skoleledernes strategiske ledelsesstil. Det vil sige den ledelse, hvor omdrejningspunktet er skolens vision og mission samt udvikling af politikker og planer til at nå de opstillede mål. Det er således en ledelse, der foregår mere på afstand af undervisningen end pædagogisk ledelse.

Der findes en lang række tilgange til at identificere strategisk ledelse (se evt. Klausen, 2014). Vi sætter primært fokus på transformationsledelse og transaktionsledelse (Burns, 1978; Bass, 1985). Disse to ledelsesstile er nogle af de mest udbredte tilgange til ledelse både internationalt og i Danmark. Flere undersøgelser peger på, at netop ledelsesstile som transformationsledelse og transaktionsledelse med et fokus på en klar retning for skolerne og lærernes arbejde har en positiv betydning for lærernes motivation, tillid og samarbejde samt for elevernes resultater (se fx Bro, 2019; Andersen et al, 2016; Jacobsen & Andersen, 2015; Bellé, 2014; Vogel & Masal, 2015).

Kapitlet undersøger, hvorvidt der over tid er sket en udvikling i skoleledernes ledelsesstil samt konsekvenserne heraf for elevernes faglige resultater og trivsel samt for lærernes arbejdsglæde og faglige samarbejde. Til dette formål besvarer kapitlet følgende to spørgsmål, som er en konkretisering af undersøgelsens overordnede undersøgelsesspørgsmål (jf. kapitel 1):

Kapitlets undersøgelsesspørgsmål

- Er der over tid sket en udvikling i skoleledernes strategiske ledelsesstil?
- Har skoleledernes strategiske ledelsesstil en sammenhæng til elevernes faglige resultater og trivsel samt til lærernes arbejdsglæde og faglige samarbejde og skolens implementering af folkeskolereformen?

Næste afsnit giver et indblik i udviklingen i skoleledernes ledelsesstil over tid. I afsnit 4.2 fortager vi en analyse af, hvorvidt ledelsesstil har betydning for elevernes faglige resultater, trivsel og sygefravær samt for lærernes arbejdsglæde, faglige samarbejde og reformimplementering. I afsnit 4.3 går vi tættere på, hvordan ledere selv beskriver deres ledelsesstil, samt hvordan lærerne oplever skolens ledelse, herunder divergerende opfattelser mellem leder og lærere. Kapitlet afsluttes med en konklusion.

Kapitlets overordnede konklusioner

- Lærerne oplever i signifikant højere grad, at skolelederne anerkender deres arbejde, har høje forventninger til elevernes faglige niveau og er gode til at motivere lærerne til at yde en stor indsats. Det vil sige elementer af transformationsledelse.
- Disse elementer af transformationsledelse har også en positiv betydning for lærernes arbejdsglæde og samarbejde samt for implementering af folkeskolereformen, men ikke for elevernes faglige resultater, trivsel og fravær.
- Lærerne og skolelederne er ofte ikke enige om, hvilken ledelsesstil skolelederne praktiserer. Ikke alle skoleledere formår at handle i overensstemmelse med deres intentioner. Dette kan skyldes, at de er presset på tid og opgaver, men også et misforstået hensyn til lærernes autonomi.
- Over tid er udviklingen mere usikker, når det gælder skoleledernes anerkendelse af lærerne gennem brug af funktions- eller kvalifikationstillæg, som kan betragtes som et element af transaktionsledelse. Dette element af transaktionsledelse synes heller ikke at have betydning for elevernes faglige resultater, trivsel eller fravær og heller ikke for lærernes arbejdsglæde, samarbejde eller implementering af reformen.

4.1 Udviklingen i ledertyper

I litteraturen sondres der mange steder mellem transformationsledelse og transaktionsledelse som to ledelsesstile inden for strategisk ledelse (Bass, 1985). Både transformationsledelse og transaktionsledelse har fokus på at sætte mål. Hvor transformationslederen er optaget af at skabe visioner og understøtte medarbejdernes entusiasme for en fælles retning, har transaktionslederen imidlertid i højere grad fokus på at følge op på målene, og enten belønne eller sanktionere medarbejdere, alt efter om de indfrier målene. Som det fremgår af kapitel 3, er der ligheder mellem transformationsledelse og den ledertype, der bedriver generel pædagogisk ledelse, og som i dele af skolelitteraturen kaldes transformationsleder (Hallinger, 2003).

Transaktions- og transformationsledelse

Transformationsledelse handler om at udvikle en klar vision for organisationen, dele visionen og specificere, hvad medarbejderne skal gøre for at indfri den og gøre en særlig indsats for at realisere visionen på kort og på lang sigt (Wright, Moynihan & Pandey, 2012; Bass, 1990)

Transaktionsledelse kan betegnes som "belønningsledelse", hvor lederne belønner medarbejderne for at indfri bestemte mål (Bass, 1985). Transaktionsledelse består derfor typisk af at sætte mål, monitorere og motivere medarbejdere via belønning og sanktioner (Avolio, Bass & Jung, 1999)

Der er flere tilgange til måling af transformationsledelse og transaktionsledelse (Bass & Riggio, 2006; Jensen et al., 2019). I spørgeskemaundersøgelserne har vi nogle spørgsmål, som måler elementer af henholdsvis transformationsledelse og transaktionsledelse. Der er imidlertid ikke fuldt dækkende mål for de to ledelsesstile, hvorfor de kvantitative undersøgelser af ledelsesstil omtales som elementer af transaktions- og transformationsledelse. I den kvantitative undersøgelse af ledelsesstil fokuseres der på følgende specifikke delelementer af transaktionsledelse: anerkendes gennem løn, og følgende elementer af transformationsledelse: høje forventninger, motivering og anerkendelse. Disse elementer måles med henholdsvis et spørgsmål fra ledersurveyen og tre spørgsmål fra lærersurveyen.

Element af transaktionsledelse

Jeg anerkender særligt gode lærere på skolen ved ... at indstille dem til et funktions- eller kvalifikationstillæg eller give dem merløn for ekstra arbejde.

(Spørgsmål fra ledersurvey)

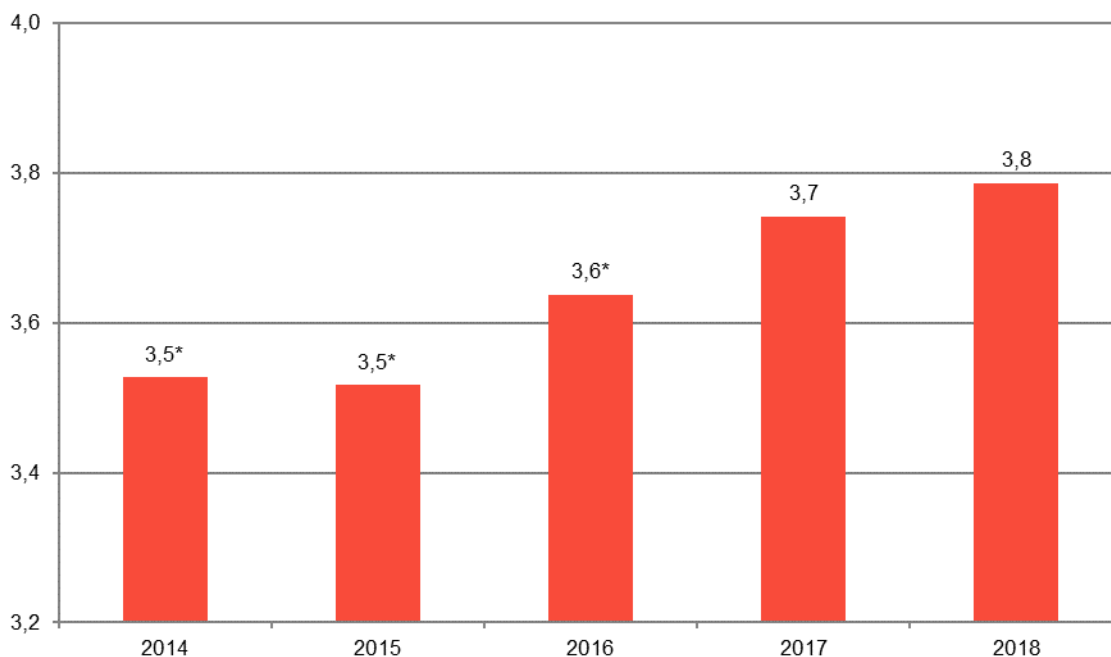
Elementer af transformationsledelse

- I hvilken grad oplever du, at skoleledelsen giver udtryk for at anerkende dit arbejde?
- Skolens ledelse har høje forventninger til elevernes faglige niveau.
- Skolens ledelse er god til at motivere lærerne til at yde en stor indsats.

(Spørgsmål fra lærersurvey)

Som det fremgår af tabel 4.1, vurderer lærerne i et stigende omfang siden 2014, at skolens ledelse benytter sig af elementer af transformationsledelse. Denne udvikling er statistisk sikker. Således oplever lærerne over tid, at skolelederne i højere grad anerkender deres arbejde, har høje forventninger til dem og er god til at motivere dem til at yde en stor indsats. Det indikerer, at skolelederne i øget grad bruger disse elementer af transformationsledelse. I 2018 er gennemsnittet på indekset 3,8 på en skala fra 1-5. Der udøves dermed i et betydeligt omfang elementer af transformationsledelse på skolerne.

Figur 4.1 Indeks for elementer af transformationsledelse. Gennemsnit på indeks af lærernes vurdering. Særskilt for år. 2014-2018

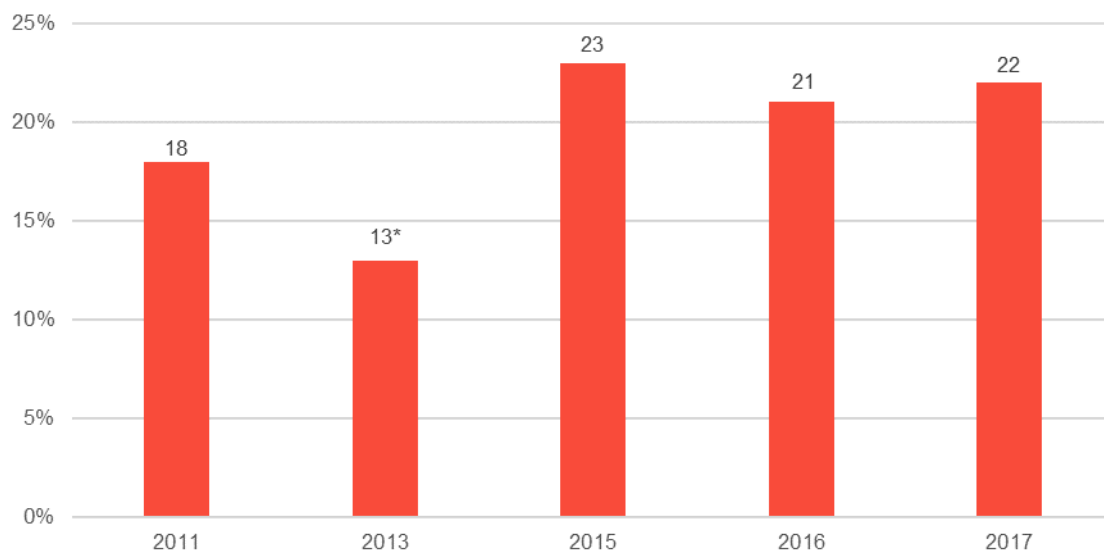


Anm.: * viser, hvilket år der er statistisk signifikant forskelligt fra 2018 på minimum $p < 0,05$. Der er endvidere statistisk signifikante forskelle mellem 2017 og årene før og mellem 2015 og 2016. Antal skoler N: 2014 = 193, 2015 = 205, 2016 = 200, 2017 = 208 og 2018 = 184. Spørgsmålene angående høje forventninger har en værdiskala på 1-5 (helt uenig til helt enig), mens spørgsmålet angående anerkendelse af arbejde har en værdiskala på 1-6 (slet ikke til i meget høj grad). De to laveste kategorier er slået sammen for dette spørgsmål. For mere information om indeks konstruktionen se Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 1.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelærerskemaet, 2014, 2015, 2016, 2017 og 2018. Beregninger foretaget af VIVE.

Udviklingen i brugen af funktions- eller kvalifikationstillæg, som en belønning til at anerkende gode medarbejdere, er mere usikker. Mens statistisk flere ledere i 2017 anvender denne form for belønning i forhold til 2013, er der ingen statistisk sikker forskel på årene 2011 og 2017. Brugen af funktions- eller kvalifikationstillæg som belønning synes således at være nogenlunde konstant, hvor 2013 dog adskiller sig fra de øvrige år.

Figur 4.2 Andelen af ledere, som i nogen, høj eller meget høj grad, anerkender lærere ved at give funktions- eller kvalifikationstillæg (element af transaktionsledelse). 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 2013 og 2015 og mellem 2013 og 2016. Antal skoler N: 2011 = 860, 2013 = 802, 2015=726, 2016 = 854, og 2017 =761.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016 og 2017 samt SFI's dataindsamling i 2011 og i 2013. Beregninger foretaget af VIVE.

4.2 Betydning af ledelsesstil

Transformationsledelse har i en lang række tilfælde vist sig at have betydning for en organisations resultater (Vogel & Masal, 2015; Barling, Weber, & Kelloway, 1996; Bellé, 2014), mens konklusionerne vedrørende konsekvenserne af transaktionsledelse er mindre entydige (se evt. Bass 1990; Bass & Riggio, 2006; Dum Dum, Lowe & Avolio, 2002).

Som det fremgår af Tabel 4.1, finder vi ingen sammenhæng mellem skoleledernes anerkendelse af lærerne ved hjælp af løntillæg og elevernes faglige resultater, trivsel eller sygefravær. Vi finder dermed ikke, at dette element af transaktionsledelse har betydning for elevernes faglige resultater, trivsel og fravær.

Tabel 4.1 Sammenhængen mellem anerkendelse af lærer ved hjælp af løntillæg og elevernes faglige resultater, trivsel og fravær

| | Dansk 9. klasse | Matematik 9. klasse | Dansk 6. klasse | Matematik 6. klasse | Faglig trivsel 6. klasse | Social trivsel 6. klasse | Elevfravær (sygdom og "pjæk") 6. klasse | Elevfravær (total) 6. klasse |
|---|------------------|---------------------|------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Høj brug af anerkendelse vha. løntillæg | 0,005 (0,021) | 0,004 (0,019) | -0,19 (0,023) | -0,026 (0,021) | -0,000 (0,017) | -0,037 (0,022) | -0,261 (0,295) | -0,328 (0,337) |
| Antal elever | 76.332 | 76.208 | 91.777 | 91.806 | 68.833 | 68.900 | 94.690 | 94.690 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. 9. klasses eksamens karakterer og nationale test for 6. klassetrin er standardiserede. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Da der ikke findes nationale trivselsdata for 2014, indgår året 2014 ikke i modellerne med trivselsdata. Elevens samlede elevfravær dækker (ud over sygdom og "ulovligt fravær") lovligt fravær (fx fri pga. ferie). Anerkendelse vha. løntillæg er kategoriseret som en dummy-variabel (høj brug af anerkendelse vha. løntillæg og lav/ingen brug af anerkendelse vha. løntillæg). Information om kontrolvariable kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018. SFI's survey til skoleledere i 2013. Registerdata, data fra nationale test og nationale trivselsmålinger og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Vi finder heller ikke, at ledernes anerkendelse af medarbejderne ved hjælp af løntillæg har betydning for lærernes arbejdsglæde, samarbejde og oplevelse af skoleledernes kompetencer eller for skolens kompetencedækning og generelle implementering af folkeskolereformen (jf. Tabel 4.2).

Tabel 4.2 Sammenhængen mellem anerkendelse af lærer vha. løntillæg og lærernes arbejdsglæde, samarbejde og kompetenceudvikling samt skolens overordnede implementering af reformen

| | Lærernes arbejdsglæde | Lærernes samarbejde | Lærernes fokus på mål for eleverne | Lærernes opfattelse af lederens kompetencer | Skolens kompetencedækning | Implementering af reformen samlet set |
|---|-----------------------|---------------------|------------------------------------|---|---------------------------|---------------------------------------|
| Høj brug af anerkendelse vha. løntillæg | -0,102 (0,070) | 0,100 (0,060) | -0,06 (0,054) | 0,014 (0,059) | 0,008 (0,009) | -0,144 (0,191) |
| Antal (lærere/skoler) | 5.662 | 5.862 | 3.758 | 5.697 | 1.720 | 740 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Lærernes arbejdsglæde, samarbejde og fokus på mål for eleverne er målt vha. indeks. Information om indeksene kan findes i Bilag 1. Lærernes kompetenceudviklingen måles vha. skolens niveau for lærernes kompetencer (fra STIL). Information om kontrolvariable kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2018. SFI's survey til skoleledere i 2013. SFI's survey til skoleledere i 2013. Undervisningsministeriets 1.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til lærere 2014-2018. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Tabel 4.3 viser, at de undersøgte tre elementer af transformationsledelse har en vis betydning for elevernes faglige resultater, trivsel og fravær. På den ene side er der en tendens til, at eleverne opnår bedre testresultater i nationale test i dansk på de skoler, hvor skolelederne bedriver transformationsledelse. På den anden side har eleverne på disse skoler et højere fravær i form af sygdom og "pjæk". Disse resultater er dog ikke statistisk sikre, og vi finder hverken kvalitative fund i rapporten eller andre forskningsresultater, der kan understøtte disse fund.

Tabel 4.3 Sammenhængen mellem elementer af transformationsledelse og elevernes faglige resultater, trivsel og fravær

| | Dansk 9. klasse | Matematik 9. klasse | Dansk 6. klasse | Matematik 6. klasse | Faglig trivsel 6. klasse | Social trivsel 6. klasse | Elevfravær (sygdom og "pjak") 6. klasse | Elevfravær (total) 6. klasse |
|-------------------------------------|-----------------|---------------------|-------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|---|------------------------------|
| Elementer af transformationsledelse | 0,06 (0,04) | 0,042 (0,030) | 0,078* (0,043) | 0,084 (0,059) | 0,027 (0,031) | -0,04 (0,041) | 0,929* (0,467) | 0,75 (0,552) |
| Antal elever | 19.004 | 19.009 | 23.126 | 23.140 | 18.207 | 18.247 | 24.185 | 24.185 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. 9. klasses eksamenskarakterer og nationale test for 6. klassetrin er standardiserede. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Da der ikke findes nationale trivselsdata for 2014, indgår året 2014 ikke i modellerne med trivselsdata. Elevens samlede elevfravær dækker (ud over sygdom og "ulovligt fravær") lovligt fravær (fx fri pga. ferie). Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 1.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til lærere 2014-2018. Registerdata, data fra nationale test og nationale trivselsmålinger og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Transformationsledelse har vist sig at være særlig effektiv i forhold til at påvirke medarbejdernes visioner og handlinger (Finnigan, 2010:181; Vogel & Masal, 2015; Bellé, 2014), ligesom transformationsledelse også hænger positivt sammen med medarbejdernes følelse af autonomi, kompetencer og tilknytning til andre i jobbet (Jensen & Bro, 2017).

Tilsvarende finder vi (jf. Tabel 4.4), at elementerne af transformationsledelse har betydning for lærernes arbejdsglæde, samarbejde og fokus på mål for eleverne²⁶. Disse resultater bør dog tolkes varsomt. Da både indekset "Elementer af transformationsledelse" og lærernes arbejdsglæde, samarbejde og opfattelse af lederens kompetencer måles via lærersurveyen, er disse sammenhænge potentielt udtryk for "skinkorrelationer" også kaldet common source bias i den internationale litteratur (Favero & Bullock, 2015; Jakobsen & Jensen, 2015). Det vil sige, at en eventuel sammenhæng ikke nødvendigvis er reel men kan skyldes bagvedliggende forhold. Vi kontrollerer imidlertid delvist for skinkorrelationer (jf. Bilag 1) og andre studier (med andre analysedesigns inklusive eksperimentelle designs) finder lignende resultater (Belle, 2014), hvilket styrker troværdigheden af resultaterne.

Skinkorrelation

Skinkorrelation kan opstå, hvis både det, man ønsker at forklare, og det man forklarer, måles i samme spørgeskemaundersøgelse. Respondenter har en tilbøjelighed til at svare systematisk med bestemte kategorier uanset spørgsmålets karakter, hvilket kan give anledning til falske sammenhænge (se evt. Bilag 1 for mere information omkring common source bias). Det kan derfor ikke udelukkes, at resultaterne helt eller delvis er udtryk for common source bias.

Tabel 4.4 Sammenhængen mellem elementer af transformationsledelse og skolens overordnede implementering af reformen

| | Lærernes arbejdsglæde | Lærernes samarbejde | Lærernes fokus på mål for eleverne | Skolens kompetencedækning | Implementering af reformen samlet set |
|-------------------------------------|-----------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| Elementer af transformationsledelse | 0,338*** (0,049) | 0,162** (0,046) | 0,104** (0,043) | -0,015 (0,009) | 0,590** (0,233) |
| Antal lærere/skoler | 7.124 | 7.372 | 5.267 | 490 | 283 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Lærernes arbejdsglæde, samarbejde og fokus på mål for eleverne er målt vha. indeks. Information om indeksene kan findes i Bilag 1. Lærernes kompetenceudviklingen måles vha. skolens niveau for lærernes kompetencer (fra STIL). Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 1.-5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til lærere 2014-2018. Registerdata, data fra nationale test og nationale trivselsmålinger og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Som det fremgår af Tabel 4.4, synes transformationsledelse også at have en positiv betydning for skolernes generelle implementering af folkeskolereformen. På de skoler, hvor lærerne har oplevet

²⁶ Sammenhængen mellem elementerne af transformativ ledelse og lærernes opfattelse af lederens kompetencer belyses ikke, da disse to begreber er meget tæt knyttet teoretisk.

en øget brug af de tre elementer af transformationsledelse, er skolen også samlet set nået længere med implementering af reformen ifølge skolelederen. Denne sammenhæng kan ikke skyldes common source bias, da målet for den samlede implementering stammer fra skoleledersurveyen. Resultatet støttes yderligere af resultaterne fra rapporten "Den længere og mere varierede skoledag – en analyse af reformens elementer" (Jensen et al., 2019). Her fremgår det, at skoleledelsens formulering af en konkret handleplan (et element af transformativ ledelse), samt prioritering af og dialog om reformelementet har betydning for lærernes implementering af det enkelte reformelement.

Samlet set peger resultaterne på, at når lærerne oplever, at lederen anvender elementer af transformationsledelse, kan dette have positive konsekvenser for implementering af folkeskolereformen og potentielt også i forhold til lærernes motivation og samarbejde. Imidlertid viser det kvalitative materiale, at der er stor forskel på lederne og lærernes opfattelse af, hvornår der bliver udøvet transformationsledelse. I det næste afsnit vil vi belyse disse forskelle nærmere for de 20 caseskoler.

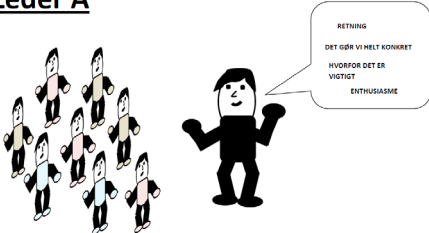
4.3 Karakteristik ved forskellige ledelsesstile

Vi har i de kvalitative interview bedt skoleledere, mellemledere og lærere identificere, hvilken ledertype skolelederen er ud fra tre piktogrammer (uden den tilhørende beskrivelse), som er en illustration af henholdsvis transformationsledelse, transaktionsledelse og ikke-ledelse. Piktogrammerne er hentet fra Andersen et al. (2016) samt Bro (2019) og kan ses nedenfor:

Piktogrammer for forskellige ledertyper

Transformationslederen (A)

Leder A

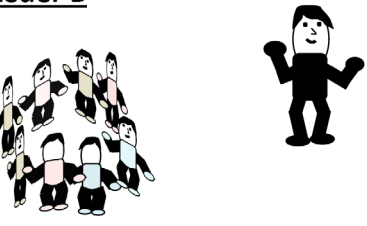


Beskriver konkrete mål, hvordan arbejdet bidrager til målene og forsøger at skabe accept og entusiasme for målene. Forsøger at sikre, at alle arbejder i samme retning.

Transformationsledelse (Leder A) handler om at udvikle en klar vision for organisationen, dele visionen og specificere, hvad medarbejderne skal gøre for at indfri den, og gøre en særlig indsats for at realisere visionen på kort og på langt sigt.

Ikke-lederen (B)

Leder B



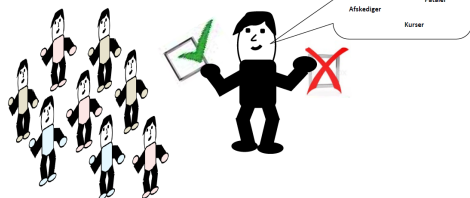
Leder meget medarbejderne selv bestemme, hvad de skal arbejde hen imod, og trækker sig mere tilbage fra medarbejderne.

Ikke-lederen (Leder B) er en ledelsesstil, der karakteriseres ved, at lederen trækker sig væk fra medarbejderne, og hvor medarbejderne får mere frihed og selvbestemmelse over deres arbejdsopgaver. Dermed prøver lederen ikke, at sætte en retning for organisationen, men lader medarbejderne arbejde mod hver deres mål.

Piktogrammer for forskellige ledertyper

Transaktionslederen (C)

Leder C



Sætter konkrete mål og anvender belønninger eller negative konsekvenser baseret på medarbejdernes arbejdsindsats

Transaktionsledelse (Leder C) er en ledelsesstil, hvor der fastsættes specifikke mål, og hvor der benyttes belønning og konsekvenser for at styre medarbejdernes arbejdsindsats. Hvorvidt der benyttes vision og retning for fastsættelse af mål er ikke klarlagt, men dog muligt.

Kilde: Andersen et al., 2016; Bro, 2019

Interviewpersonerne er blevet bedt om dels at vurdere, om skoleledere er mest ledertype A, B eller C, samt beskrive, hvorfor og hvordan det er tilfældet. Tabel 4.5 viser skoleledere og lærernes svar på, hvilken ledertype der beskriver skolelederen bedst. Deres nærmere beskrivelse heraf findes i Bilag 2 i kondenseret form²⁷. Mest karakteristisk er det, at lærere og ledere synes at have ret forskellige opfattelser af skolelederens ledelsesstil. Kun på 5 ud af de 20 skoler er der en tæt overensstemmelse mellem skolelederens vurdering og lærernes vurdering. I ni tilfælde er der en delvis overensstemmelse. I de resterende seks tilfælde er der en direkte uoverensstemmelse mellem skolelederens vurdering og lærernes.

Nedenfor undersøger vi de tre ledelsesstile nærmere, og i analysen vil vi derudover gå tættere på de to aktørers forskellige opfattelser.

²⁷ Vi har for overskuelighedens skyld ikke medtaget mellemledere i denne tabel og den efterfølgende analyse.

Tabel 4.5 Vurdering af skoleleders ledelsesstil, skoleledere og lærere

| Id | Skolelederens vurdering | Lærernes vurdering | Overensstemmelse |
|----|-----------------------------|-------------------------------|------------------|
| 1 | A og B | A og B | Ja |
| 2 | A, B og C | B og lidt C – men slet ikke A | Delvist |
| 3 | A | A og B | Delvist |
| 4 | A med en snært af B | B | Nej |
| 5 | A – også lidt C | B og nogle gange A | Nej |
| 6 | B og A | B og lidt C | Delvist |
| 7 | A | A | Ja |
| 8 | A – men bruger lidt af alle | A – og lidt B | Delvist |
| 9 | A | A og B ^{a)} | Delvist |
| 10 | A og lidt C | A og B | Delvist |
| 11 | A – men også dele af B og C | B og C | Nej |
| 12 | A | A og B) ^{a)} | Delvist |
| 13 | A og B (med elementer af C) | A – men også lidt B og C | Ja |
| 14 | B | B | Ja |
| 15 | A – og lidt C | B | Nej |
| 16 | A | B | Nej |
| 17 | B – og lidt A | A og B | Delvist |
| 18 | A | B og lidt A | Delvist |
| 19 | C | B og lidt A | Nej |
| 20 | B og lidt A | B med lidt A | Ja |

Note: a) Pædagogers vurdering, da der ikke har været lærerinterview på skolen.

Kilde: Interview med skoleledere og lærere 2018/2019

Både den øverste skoleleder og mellemledere indgår i interviewene, og lærerne er blevet bedt om at forholde sig til både den øverste leders ledelsestilgang (som kondenseret i tabel 4.5 og Bilag 2), og til deres ansvarlige mellemleders ledelsestilgang. Analysen bygger derfor på lærernes samlede vurdering af skolens ledelse.

4.3.1 Transformationsledelse

Det fremgår af Tabel 4.5, at hovedparten af de interviewede skoleledere karakteriserer sig selv som ledertype A og dermed transformationsledere. Der er blot to ledere (leder 14 og 19), der slet ikke mener, at de praktiserer nogen form for transformationsledelse.

I interviewene kommer transformationsledelse til udtryk ved, at lederne ofte omtaler sig selv som de strategiske penneførere, der opstiller mål, visioner og sætter retning. Dette beskrives ved udtryk og ordvalg som "kaptajn på skibet", "at gå forrest", "driveren" og "katalysator". Udtryk, som alle giver en forståelse af, at skolelederen har en særlig indflydelsesrig rolle på skolen.

Desuden fremhæver disse skoleledere entusiasme og engagement som afgørende for at få lærerne til at udføre denne opgave bedst muligt.

Min erfaring er, at lige præcis det her med at gå foran og skabe entusiasme omkring nogle ting, det er den rigtige måde at lede på. For mig er det rigtig vigtigt det her med at skabe mening og skabe overblik. (Skoleleder)

Skolelederne fremhæver et ledelsesmæssigt behov for at have tillid til, anerkende og respektere lærernes faglighed samt give dem frihed til at udfolde deres faglighed i undervisningen (jf. også kapitlerne 2 og 3). Det er ifølge skolelederne med til at motivere lærerne og engagere dem i arbejdet.

Skolelederne vurderer derfor, at deres opgave er at sikre, at alle lærerne følger den (samme) retning, som lederen har bestemt for skolen.

Jeg har en respekt for, at en faguddannet lærer også skal have mulighed for at vælge, hvad der er bedst for deres fag ... men selvfølgelig handler det om retning, entusiasme, og hvorfor vi gør det – jeg synes faktisk, det er det vigtigste for mig i A'eren, det at være den katalysator, der skaber drift og sammenhængskraft på skolen. Det er min opgave. (Skoleleder)

Transformationsledelse som ledelsesstil bliver af en række skoleledere italesat som et ideal, som man som skoleleder bør tilstræbe. Det kan naturligvis give et bias i ledernes vurdering af, hvorvidt de praktiserer transformationsledelse. Som det fremgår af Figur 4.1, synes lærerne imidlertid også i vid udstrækning, at lederne i højere grad anvender transformationsledelse end tidligere.

Mange skoleledere vurderer dog, at de på grund af manglende tid og mange opgaver ikke altid har mulighed for at leve op til deres ideal om transformationsledelse. En skoleleder forklarer nedenfor, hvordan vedkommende har bevæget sig fra transformationsleder (leder A) til ikke-leder (leder B) over tid grundet øget pres på folkeskolen:

Man vil jo helst være A Men jeg kunne godt have bevidste træk i B'eren. A var nok min stil tidligere, at have mange klare mål for skolen og sige: "Nu gør vi det her", hvor i dag så er presset på den enkelte lærer så massivt, med lovgivning og kommunale indsatsområder, så mine mål er blevet minimeret til, at jeg prøver at hjælpe lærere og pædagoger med at omsætte det der kommer oppefra og udefra, til noget, som de kan finde ud af at være i, så jeg er egentlig mere en katalysator, et filter Så der er jeg nok havnet mere derhenne [i Leder B, red.]. (Skoleleder)

Lærerne oplever også, at skolelederne mangler tid i forhold til at realisere ambitionerne om transformationsledelse. Mange lærere og skoleledere forklarer, at skolelederne ud over at være presset på tid og opgaver (jf. også kapitel 2) også er udfordret, fordi der på mange skoler sker lederudskiftning, og mange steder er der mangel på ledere i længere eller kortere perioder. Dette udfordrer skoleledelsernes muligheder for at arbejde med visioner og særligt at sikre deres effektivering:

Jeg føler lidt, at vi sejler i nogle forskellige både. Vi er da på vej mod det samme land og sådan noget, det er ikke sådan, men ikke i den der store vision der. Det er ikke en kritik er ledelsens kompetencer nødvendigvis, det er mere en erkendelse af, at der er ting, der ikke er mulige, for som xx [henvisning til kollega, red.] også var inde på, så er de [ledelsen, red.] meget pressede. Vi har haft tre forskellige viceskoleledere indenfor 1,5 år, og det er helt åbenlyst, at de har simpelthen ikke kunnet håndtere opgaven. Der var simpelthen for mange ting, de skulle gøre på samme tid. (Lærer)

Lærerne synes i høj grad også at have en særlig positiv opfattelse af skoleledere, der er transformationsledere. Deres opfattelse af denne type ledelsesstil bygger ligeledes på, at lederen har visioner, mål og sætter en retning, som lederen får medarbejderne til at følge:

Det, som jeg har savnet på de to andre skoler, jeg har været på, var ligesom, at der var en kaptajn på skibet, som sagde: "Det er den her retning, vi skal". Det er der her, og jeg synes, altså fx det der med, at vi arbejder med mål, at vi arbejder med synlig læring, der bliver der virkelig sat en kurs for, hvor det er, vi skal hen, og hvordan det er, vi kommer derhen. (Lærer)

Transformationsledelsens instrumenter betragtes derfor som vigtige, og som noget lærerne ser positivt på. Det nævnes generelt, at skolelederne prøver at motivere medarbejdere, er entusiastiske og positive, lytter til medarbejderne og har dialog med dem. Skolelederne er synlige og kommer meget rundt på skolen, hvilket ikke opfattes som kontrol, men understøttende for at hjælpe medarbejderne.

Jeg synes, at [skolelederen, red.] er meget synlig og døren er altid åben derind til. Og [skolelederen, red.] er synlig på skolen, kommer tit rundt på skolen, og det er ikke en kontrol, det er mere for at vise, at [skolelederen, red.] er her. Og så bider jeg også fat i ordet entusiasme, [skolelederen, red.] er meget entusiastisk. Er også god til at komme med anerkendelse, synes jeg. Og rose os. (Lærer)

Ifølge mange lærere er det imidlertid ikke tilstrækkeligt, at lederne udformer en vision og udpeger en bestemt retning. Det er også afgørende, at ledelsen udlever visionen i konkrete handlinger. Her synes tilstedeværelse og synlighed særligt afgørende:

Ægte ledelse det er, når man ser en leder, der har en vision, som ikke bare er udformet i ord, men også en vision, der bliver handlesat ved en tilstedeværelse, og man kan fornemme, at man sejler på det samme skib, og hvor man er på vej hen, og man føler, man er på vej hen mod noget større. (Lærer)

Efterspørgslen efter synlighed stemmer overens med skoleledernes egne vurderinger af, hvad der kendetegner deres ledelsesstil. Når vi ikke finder, at transformationsledelse har en nævneværdig betydning, kan det da også hænge sammen med, at skolelederne ikke altid praktiserer transformationsledelse i praksis.

4.3.2 Ikke-ledelse

Mens hovedparten af skolelederne betragter sig selv som ledertype A (transformationsleder), er hovedparten af lærerne enige om, at deres skoleledere til en vis grad har træk af Leder B – ledelsesstilen, som kan betegnes som ikke-ledelse.

Der er kun én skoleleder, som karakteriserer sig selv udelukkende som Leder B. Skolelederen begrundet dette med, at ledelse også handler om skolens størrelse. Der er ikke tid til at være tæt på alle lærerne, hvorfor skolelederne også uddelegerer transformationsledelse til mellemledere:

En skole af vores størrelse, den skal have selvstyre, og så skal der altså være en kaptajn. Så må der også godt være et par styrmænd, som kan gå ud og være mere A'eren. Hvis skolelederen på en skole af den her størrelse er for meget A, så er der noget, man ikke har tid til, som virkelig vil skabe problemer. Jeg synes, jeg er meget godt i synk med, hvad der foregår derude, men det er fandeme dem selv, der skal levere. ... jeg står ikke derude. Men dem, der skal udøve ledelse helt hernede – om det skal være den, der er den øverste leder, det tvivler jeg på, når man har en skole af den her størrelse. (Skoleleder)

De skoleledere, der vurderer, de har elementer af leder B, påpeger, at de gerne vil give lærerne frihed, selvbestemmelse og medinddragelse. Som tidligere nævnt har skolelederne "respekt for, at en faguddannet lærer også skal have mulighed for at vælge, hvad der er bedst for deres fag". Derfor ser flere skoleledere det som en del af god ledelse at give lærerne tillid og ansvar, hvilket skolelederne desuden vurderer, at lærerne vægter højt.

Lærerne er enige i, at skolelederne ofte uddelegerer opgaver og lader medarbejderne bestemme efter bedste mening, men der er også nogle ting, som lederen absolut bør tage sig af. Et eksempel

på dette er fagfordelingen, hvor lærerne føler, at de ikke burde forhandle med deres kolleger, men have en leder til at bestemme.

Jeg [har, red.] i hvert fald oplevet under fagfordelingen, at [skolelederen, red.] trak sig enormt meget tilbage, hvor jeg virkelig savnede en leder, hvor [skolelederen, red.] bare sagde: "Prøv selv at få det til at gå op". Og i den bedste mening, for [skolelederen, red.] vil gerne have, vi har så meget medbestemmelse som muligt. Jeg synes bare ikke, det er rart som medarbejder at sidde og forhandle med mine kollegaer. Hvis vi begge to gerne vil have det samme fag, der vil jeg gerne have en leder, der går ind og siger "det skal du", og så må jeg æde den, hvis det ikke er mig. Fordi jeg vil ikke have den relation til mine kollegaer. (Lærer)

Lærernes vurdering er imidlertid blandede i forhold til de skoleledere, som de angiver har træk af Leder B. Nogle få lærere ser positivt på det og nyder at have frihed, tillid og selvbestemmelse. Andre er mere splittede og synes godt om at have de fordele, friheden giver, men synes, det er problematisk, at lederne ikke er tilstede, når de har brug for hjælp. Det gælder særligt, hvis de får uddelegeret opgaver, som, de ikke mener, er deres ansvar:

Vi er meget her [peger på Leder A, red.], når der starter noget nyt, fx PLF, det er noget vores ledelse har bestemt. Hvordan PLF så skal fungere, så ryger vi herover [peger på Leder B, red.]. Der er en leder, der siger: "Det er jer, der står ude i undervisningen, det er jer, der har den bedste viden om, hvordan det skal fungere". Så der bliver opgaven ligesom delegeret ud. Jeg tror gerne [skolelederen, red.] vil starte her [A, red.] og så gå derover [B, red.] for at sige: "det er jer, der har den bedste føling med klasserne". Det kan jo godt være en udfordring, fordi man skal tage nogle overvejelser, som, man ikke direkte tænker, er en læreropgave. (Lærer)

En tredje gruppe lærere er udelukkende negative omkring Leder B, og beskriver deres adfærd som "selvledelse", mens deres ledere beskrives som "usynlig ledelse" og "manglende ledelse". Her er det opfattelsen, at ledelsen ikke lever op til sit ansvar som ledere på og af skolen og for lærerne. De forklarer, at en god skoleleder skal være en ledende figur, der sætter retning for skolen, og som skal være tilstede og hjælpe lærerne med at udvikle sig. Det ser de som vigtigt for at skabe motivation og understøtte, at lærerne ser en mening med deres arbejdsopgaver – forklaret her ved interview med to lærere:

Lærer 1: Ledelsen blander sig ikke rigtigt, med mindre vi er faldende [i test, red.] ... man kan nogle gange godt føle sig vældigt alene ... det kan godt blive ikke-ledelse.

Lærer 2: Vi mangler tit en retning ... hvorfor er det vi gør det her? ... også så det ikke stikker i alle mulige retninger, så det kan godt sejle lidt ... vi mangler en, der kan stå forrest og sige, hvor skibet sejler hen.

4.3.3 Transaktionsledelse

Transaktionsledelse er ikke så normalt i en dansk skoleverden, da skolerne har begrænsede muligheder for at benytte økonomiske belønninger og konsekvenser. Der er dog mulighed for at benytte andre former for belønning og konsekvenser i form af kurser, ros m.m.

Den her form for resultatløns eller sanktionsløns orientering? – Det er jo ikke det, vi arbejder med. Samtidig arbejder vi jo alligevel med det. Det hænger jo sammen, du arbejder jo med kurser, du afskediger også folk og anerkendelse – tingene hænger jo sammen – intet er sort-hvidt. (Skoleleder)

De kvalitative interview understreger imidlertid konklusionen fra den kvantitative analyse, nemlig at der er ganske få skoleledere, der kan karakteriseres som transaktionsledere. Der er også flere skoleledere, der fremhæver, at de ikke tror på elementerne i transaktionsledelse, og at ledelsesstilen ikke passer ind i en dansk kontekst:

Jeg tror heller ikke på de negative konsekvenser, jeg tror ikke, det skaber motivation.
(Skoleleder)

Der er blot en enkelt skoleleder, der karakteriserer sig udelukkende som leder C (transaktionsleder). I sin kvalitative beskrivelse forklarer den pågældende skoleleder imidlertid, at vedkommende lægger vægt på at sætte visioner, anerkende lærerne samt være entusiastisk og tillidsbaseret. Karaktertræk, der minder mere om ledertype A. Derudover er der fem skoleledere, der mener, de har elementer af transformationsleder i deres ledelsesstil, og fire lærere vurderer, at deres ledere har træk af ledertype C. Fælles for beskrivelserne er imidlertid en relativ blød tilgang til ledelsestype C og fokus er primært på målopfølgning.

Vi er ikke ledere for sjov, vi skal kunne udfordre hinanden og se hinanden i øjnene på de ting, vi laver. ... For mig handler det meget om at sætte de visioner, vi skal sigte efter, og så handler det om, at vi pejler på, om medarbejderne er på vej eller ej, så den anerkendelse kommer tilbage til dem. Medarbejderne har brug for at vide, at vi er på vej den rigtige vej. (Skoleleder)

4.3.4 Ledelsesstil afhænger af situationen

Selvom de tre ledertyper ovenfor (A, B og C) er blevet beskrevet som adskilte ledelsesstile, har skoleledere generelt vanskeligt ved at definere deres ledelsesstil. Flere skoleledere vælger da også elementer fra mere end en af de tre ledertyper. Skolelederne forklarer i den sammenhæng, at deres ledelsesstil varierer, og de tilpasser deres ledelse til den enkelte situation eller kontekst. Det skyldes ifølge skolelederne, at der er mange forhold, der påvirker deres ledelse. Det er blandt andet krav og forventninger fra forvaltningen og staten, men også forældre og medarbejdere. Det indebærer ifølge nogle skoleledere et behov for at tilpasse sin ledelse til den specifikke situation:

Jeg tænker nødvendigvis i en vis udstrækning, er det nødt til at være alle tre i forskellige sammenhænge. Det er komplekst i skolen, og det er ledelse også, så jeg tror ikke, man vil komme langt, hvis man udelukkende bruger en af de her [ledelsesstile, red.]. (Skoleleder)

Ifølge teorien om transformations- og transaktionsledelse er der da heller ikke nødvendigvis tale om, at en leder er enten den ene eller den anden ledertype, og ofte vil lederne have mere eller mindre af begge ledelsesstile (Bass & Riggio, 2006). Mange af de interviewede skoleledere definerer da også sig selv som en kombination af A og B. Det vil sige en leder, der på den ene side sætter en retning og på den anden side giver medarbejderne frihed til at definere, hvordan de skal realisere den.

Så er jeg Leder A, jeg leder meget min afdelingsleder ... jeg tager meget det strategiske, det er mig, der har hoveddirigentstokken ... Jeg er med i det overordnede, hvorefter jeg giver slip ... egentlig også nogle konkrete beslutninger, men i en overordnet ramme... først ledelsesteamet, derefter afdelingslederne. (Skoleleder)

4.3.5 Uoverensstemmelse mellem ledere og læreres beskrivelser

Der er forskel på, hvordan skolelederne og lærerne karakteriserer skolelederens ledelsesstil. Som Tabel 4.5 indikerer, er der få skoler, hvor der er fuld overensstemmelse mellem skolelederens vurdering af sin egen ledelsesstil og lærernes vurdering af skolelederens ledelsesstil. Kun på hver 4. skole er der overensstemmelse mellem skolelederen og lærerne i vurderingen af skolelederens ledelsesstil. Samtidigt er der direkte uoverensstemmelse mellem skoleleder og lærere på mere end hver 4. skole. Det er forholdsvis typisk, at der er forskelle mellem medarbejdere og ledernes vurdering af lederens ledelsesstil (Meier & O'Toole, 2013).

Et af de områder, hvor der er stor uoverensstemmelse, er i forhold til opfattelsen af, hvor tæt henholdsvis lærere og skoleledere oplever, at skolelederne er på lærerne og på, hvorvidt skolelederne tegner en fælles retning (jf. også kapitel 3). Langt de fleste skoleledere opfatter sig selv som tydelige ledere med en klar retning, og de er meget tæt på medarbejderne for at udføre transformationsledelse. På spørgsmålet om, hvorfor en skolelederen ikke opfatter sig som Leder B svares:

Det er, fordi jeg trækker mig absolut ikke fra dem. Jeg lader dem bestemme i en eller anden optik, vi har aftalt, men jeg vil bare sige, at jeg trækker mig ikke fra dem. Det vil de også sige, hvis de bliver spurgt. Sommetider kan man sige, at jeg trækker mig for lidt. Fordi jeg er så entusiastisk i min tilgang omkring den her skole. Så den der [Leder B, red.] kan bestemt ikke bruges. (Skoleleder)

Lærerne på samme skole har imidlertid en anden opfattelse. De oplever, at lederen kan være ude på skolen og tæt på, men at der også er tidspunkter, hvor lederen burde være tilstede, men ikke er til stede:

Når [skolelederen, red.] sætter noget i gang, tænker jeg, så er [det, red.] A'eren. Men når projektet så er søsat, så trækker [skolelederen, red.] sig og bliver en B'er. (Lærer)

Når der mange steder er uoverensstemmelser mellem lærerne og skoleledernes vurderinger, hænger det ifølge lærerne og nogle skoleledere ofte sammen med, at skolelederne ikke altid handler i overensstemmelse med sine intentioner. Dette beskriver lærerne særligt i deres forklaringer på, hvorfor skolelederen er ledertype B og ikke A:

[Skolelederen, red.] vil nok gerne være sådan der [leder A, red.], men [skolelederen, red.] er sådan der [leder B, red.] ... når vi har møder, er der retning og målpile, og det ene dokument efter det andet med politikker, det er det, man gerne vil på skolen, men det er bare ikke det, der bliver ført ud på skolen. (Lærer)

Dermed understreges vigtigheden af at få delt visionerne med medarbejderne – ikke kun på en måde, så medarbejderne er bekendt med dem, men også således at medarbejderne faktisk forstår relevansen af visionen for deres arbejde (Bro, 2019).

4.4 Delkonklusion

Vi finder, at elementer af transformationsledelse har en positiv betydning for lærernes motivation og samarbejde samt for skolernes generelle implementering af folkeskolereformen. Når lærerne oplever, at skolelederne anerkender deres arbejde, er gode til motivere dem til at yde en stor indsats og har høje forventninger til eleverne, har det således en positiv betydning. Betydningen er imidlertid mindre entydig i forhold til elevernes faglige resultater, trivsel og fravær.

Skolelederne udøver da også i stadig stigende grad elementer af transformationsledelse siden 2014, og skolelederne giver i de kvalitative interview udtryk for, at de gerne vil sætte en fælles retning for skolen og gå forrest. Både lærere og skoleledere vurderer desuden, at transformationsledelse er en positiv ledelsesstil, der understøtter lærernes motivation.

Flere skoleledere tilkendegiver desuden en høj grad af tillid til lærerne, og de vurderer, at lærerne bør have en betydelig grad af frihed, selvbestemmelse og medinddragelse. Lærerne sætter pris på deres frihed, men hovedparten ønsker ikke ubetinget frihed. Mange fremhæver behovet for at have en leder, der sætter retning, og som understøtter deres undervisning og faglige udvikling.

Vi finder ikke, at elementer af transaktionsledelse har en tilsvarende positiv betydning. Det vil i denne sammenhæng sige, at skoleledernes motivation af medarbejderne gennem løntillæg ikke synes at have betydning for hverken elevernes faglige resultater, trivsel eller sygefravær og heller ikke for lærernes arbejdsglæde og samarbejde eller for skolernes generelle implementering af folkeskolereformen. Lærere og skoleledere vurderer desuden, at transaktionsledelse på mange måder ikke stemmer overens med en dansk skolepraksis.

Der er relativt stor uoverensstemmelse mellem skolelederens karakteristik af sin ledelsesstil og lærernes vurdering af skolelederens ledelsesstil. Det hænger blandt andet sammen med, at ikke alle skoleledere formår at handle i overensstemmelse med deres intentioner. Det skyldes i nogle tilfælde, at skolelederne misforstår lærernes behov for autonomi, og i andre tilfælde, at skolelederne ikke har tid og overskud til at være tæt nok på medarbejderne til at bedrive ledelse.

5 De kommunale rammer for skoleledelse

Den kommunale styring er med til at rammesætte skoleledernes ledelsesvilkår og muligheder for bedrive ledelse (Klausen, Michelsen & Nielsen, 2010; Bjørnholt et al., 2019; Bjørnholt, Boye & Flarup, 2016). Dette kapitel sætter fokus på, hvilken betydning forskellige kommunale rammer har for skoleledelse. Fokus er den kommunale mål- og resultatstyring, skolernes autonomi samt kommunale ledernetværk blandt skoleledere.

Bjørnholt et al. (2019) finder, at folkeskolereformen har givet anledning til et stærkere fokus på mål- og resultatstyring i kommunerne, mens skolerne ifølge eget udsagn har fået mindre autonomi. I dette kapitel undersøger vi betydningen af den ændrede målstyring og autonomi for skoleledelse. Samtidig undersøger vi, hvorvidt kommunerne kan spille en faciliterende rolle i forhold til styrkelsen af skolens ledelse ved at indgå i netværksopbygning. Kapitlet har følgende undersøgelsesspørgsmål:

Kapitlets undersøgelsesspørgsmål

- Hvilken betydning har de kommunale rammer for skolernes ledelse?

I afsnit 5.1 undersøger vi sammenhænge mellem den kommunale mål- og resultatstyring, mens skoleledernes autonomi er udgangspunktet for afsnit 5.2

Kapitlets overordnede konklusioner

- Både den kommunale mål- og resultatstyring samt etablering af netværk af kommunens skoleledere har begrænset betydning for skoleledernes brug af pædagogisk og strategisk ledelse.
- Skoleledernes autonomi har til gengæld en positiv betydning for skolelederens brug af specifik pædagogisk ledelse og transaktionsledelse. Undersøgelsen tyder da også på, at det er de to former for ledelsestyper, som skolelederne prioriterer.

5.1 Den kommunale mål- og resultatstyring

Ifølge målstyringsteorien kan forvaltningen formulere resultatmål for den enkelte skole, som er tilpasset skolens kontekst og elevgrundlag. Når kommunerne fastlægger realistiske, men også ambitiøse mål, udnyttes skolernes potentiale bedst, fordi de differentierede mål er motiverende for skolens ansatte (de Bruijn, 2007; Lathman & Pinder, 2005; Bevan & Hood, 2006; Smith, 1995). Teorien foreskriver yderligere, at de underliggende organisationer – i dette tilfælde skoler – skal gives autonomien til selv at bestemme, hvordan de formulerede resultatmål nås.

På baggrund af ovenstående er der således ingen teoretisk forventning til, hvad specifikt skolelederne forventes at gøre på baggrund af den øgede mål- og resultatstyring. Der kan være mange måder at indfri resultatmålene på, og det er ifølge teorien op til skolelederen at vurdere, hvilke midler der skal tages i brug. Det er dog forventeligt, at den øgede kommunale målstyring (såfremt den er virkningsfuld) vil lede til en styrkelse af ledelse i en eller anden form.

Hård styring, med fokus på belønning og sanktioner, står i modsætning til en mere **blød dialogorienteret styring** (se evt. Bjørnholt & Salomonsen, 2015; Greve & Ejersbo, 2002)

Vi finder imidlertid, at den kommunale mål- og resultatstyring har en begrænset betydning for skoleledelse. Kommunernes målstyring måles ved hjælp af fire indeks angående styringens karakter :1) om man fastsætter resultatbrug, 2) om man bruger resultatmål, 3) om informationen bruges primært til dialog (blød brug) eller 4) om information bruges til at belønne skoler med gode resultater og/eller i forhold til udarbejdelse af budget (hård brug) (se evt. Bjørnholt & Salomonsen, 2015; Greve & Ejersbo, 2002). Mere information om indekserne kan findes i Bilag 1 samt i Bjørnholt et al. (2019).

Tabel 5.1 viser sammenhænge mellem de fire indeks for kommunal målstyring og de fire undersøgte lederstile i denne undersøgelse: generel pædagogisk ledelse, specifik pædagogisk ledelse, elementer af transformativ ledelse og elementer af transaktionel ledelse. Den eneste statistiske sikre sammenhæng vi finder i tabellen er mellem generel pædagogisk ledelse og brug af resultatmål som et hårdt styringsværktøj. Når kommunerne anvender resultatmål som et hårdt styringsværktøj, er der således en tendens til, at skolelederen i mindre grad observerer og giver feedback til lærerne. Dermed finder vi ingen indikation af, at målstyring fører til en styrkelse af skoleledelse, målt som general pædagogisk ledelse, specifik pædagogisk ledelse og elementer af transformativ og transaktionel ledelse.

Tabel 5.1 Sammenhæng mellem kommunernes målstyring og skoleledelse

| | Generel pædagogisk ledelse | Specifik pædagogisk ledelse | Elementer af transformativ ledelse | Elementer af transaktionel ledelse |
|------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Fastsætter resultatmål | 0,131 (0,112) | 0,031 (0,046) | -0,134 (0,155) | 0,110 (0,073) |
| Brug af resultatmål | 0,14 (0,103) | -0,06 (0,036) | -0,174 (0,121) | -0,090 (0,064) |
| Hårdt styringsredskab | -0,541*** (0,160) | 0,113 (0,076) | 0,296 (0,191) | -0,150 (0,144) |
| Blødt styringsredskab | 0,034 (0,100) | -0,062* (0,036) | -0,062 (0,087) | -0,001 (0,067) |
| Antal skoler | 1.053 | 1.057 | 195 | 781 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014).

Kilde: Undervisningsministeriets 3. & 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2016 og 2018 samt SFI's survey til skoleledere i 2013. Undervisningsministeriets 1., 3. og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til forvaltningschefer 2014, 2016, 2018. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Bjørnholt et al. (2019) viser, at forvaltningschefer og udvalgsformænd primært anvender mål og resultater vedrørende elevernes trivsel og faglige resultater som et blødt styringsredskab. Der er således yderst få kommuner, som anvender resultatmål som et hårdt styringsredskab. Interessant er det i den henseende at konstatere, at dialogen om de faglige resultater med kommunen ikke har betydning for hverken den pædagogiske ledelse, ej heller den overordnede ledelsesstil på skolerne. Faktisk er der en negativ sammenhæng mellem kommunens brug af resultatmål som et blødt styringsredskab og skolelederens brug af specifik pædagogisk ledelse. Denne sammenhæng er dog svag og ikke statistisk sikker.

Tabel 5.1 kan dermed delvist være med til at forklare den manglende sammenhæng mellem kommunal målstyring i sig selv og elevernes faglige resultater og trivsel i Bjørnholt et al. (2019). Givet at den kommunale styring i sig selv har yderst begrænset betydning for skoleledelse, er det forventeligt, at den kommunale styring også vil have en begrænset betydning for elevernes faglige resultater og trivsel. Bjørnholt et al. (2019) viser, at mål- og resultatstyring har en betydning for elevernes faglige præstationer, når den akkompagneres af autonomi til skolelederne. Samtidig viser rapporten

også, at skolelederne oplever, at deres autonomi er faldet i reformårene. En forklaring på resultaterne i Tabel 5.1 dermed være, at skolelederne mangler handlemuligheder i forhold til at styrke ledelsen. Nedenfor undersøger vi betydningen af autonomi for skoleledelse.

5.2 Skoleledernes autonomi

Autonomi kan ifølge forskningslitteraturen bidrage til bedre ledelse af skolerne, hvilket kan understøtte kvalitet i lærernes arbejde og elevernes resultater (se bl.a. Moynihan & Pandey, 2006; Nielsen, 2014). Det skyldes, at skolelederne antages at være bedst til blandt andet at identificere den ledelsesstil og stil, der giver bedst mening lokalt på den enkelte skole, og dermed bedst kan understøtte lærernes motivation og elevernes resultater (Wynen et al., 2014; Yukl & Mahsud, 2010). Lederne kan derfor bedst vurdere, hvordan de kan lede deres medarbejdere i en positiv retning med henblik på resultatopnåelse (Ammons & Roenigk, 2015:519).

Bjørnholt et al. (2019) finder da også, at når den kommunale mål- og resultatstyring *kombineres med autonomi* til skolelederne, har det en positiv betydning for elevernes afgangskarakterer i dansk og matematik i 9. klasse, dog ikke i 6. klasse. Resultaterne kan ifølge forfatterne tolkes således, at mål- og resultatstyring giver skolelederne et incitament til at realisere målene og sætte en retning, mens autonomi giver skolelederne mulighed for at udnytte deres større indsigt i og viden om, hvordan de kan påvirke skolerne i den ønskede retning.

Vi undersøger sammenhængen mellem skoleledernes autonomi og pædagogisk ledelse samt skoleledernes overordnede ledelsesstil. Med øget målstyring er det intentionen, at skolens ledelse i større grad selv finder de tilgange og instrumenter, som sikrer målopfyldelse. Dette betyder også, at der ikke på forhånd er en klar teoretisk forventning til, hvilken type af ledelse øget autonomi vil styrke.

I analysen anvender vi skoleledernes egne vurderinger af deres autonomi.²⁸

Spørgsmål til at identificere skoleledernes autonomi:

Hvor stor indflydelse har skoleledelserne i skoleåret på:

1. Ansættelse af lærere?
2. Fastsættelse af de faglige mål for eleverne?
3. Fastsættelse af undervisningsmetoder, og hvordan undervisningen tilrettelægges på skolen?

Som også gengivet i Bjørnholt et al. (2019) oplever skolelederne – stik imod reformens intentioner – mindre autonomi efter reformen i forhold til før reformen (jf. Tabel 5.2). Andelen af skoler, hvor skolelederen vurderer, at autonomien er høj, er således faldet fra 33 % i 2013 til ca. 20 % i 2017

²⁸ En anden mulighed er at bruge forvaltningschefernes vurdering af samme emne, se Bjørnholt et al. (2019). Generelt vurderer forvaltningscheferne skoleledernes autonomi højere, end skolelederne selv gør.

Tabel 5.2 Andel af skoler med høj autonomi, skolelederens vurdering

| | 2013 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--------------------------------------|-------|------|------|------|
| Procentandel skoler med høj autonomi | 33,1* | 23,8 | 24,1 | 19,7 |
| Antal | 889 | 694 | 822 | 748 |

Anm.: * viser, hvilke år der er statistisk signifikant forskellige fra 2017 på minimum $p < 0,05$. Indeks udarbejdet på baggrund af spørgsmål: Hvor stor indflydelse har du i dette skoleår haft på: 1) Ansættelse af lærere, 2) Fastsættelse af de faglige mål for eleverne og 3) Fastsættelse af undervisningsmetoder. Svarmuligheder: (1) Ingen indflydelse (2) Mindre indflydelse (3) Nogen indflydelse (4) Temmelig stor indflydelse (5) Meget stor indflydelse. Skoleledere med en samlet indeksscore på 4 eller derover er kategoriseret som skoleleder med høj autonomi.

Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. og 4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015, 2016 og 2017 og SFI's skoleledersurvey fra 2013. Beregninger foretaget af VIVE

Skoleledernes dalende oplevelse af autonomi kan hænge sammen med de mange projekter i folkeskolen. Både lærere og skoleledere forklarer således i de kvalitative interview, at kommunerne mange steder igangsætter en lang række initiativer, der vanskeliggør skoleledernes mulighed for og tid til at lede skolerne og tilpasse tiltag og ledelse lokalt. Konklusionerne i tidligere rapporter fra følgeforskningen understreger da også, at for mange kommunale, men også nationale initiativer, kan presse skoleledernes tid – og i sidste ende også skolens autonomi og skolelederens mulighed for at lede skolerne (Bjørnholt et al., 2019; Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Kjer & Rosdahl, 2016).

I flere af de kvalitative interview fremgår det imidlertid, at kommunerne har en ambition om at give skolelederne autonomi til at bedrive ledelse. Hovedparten af forvaltningscheferne vurderer desuden, at denne autonomi vil give en styrket og bedre ledelse:

Min primære værdi er, at jeg er sat i verden for at skabe de bedste vilkår og rammer for børnene..., hvis jeg får folk til at tænke på og blive optaget af at få det bedste ud af det, som man står med, så kan det lykkes. Det kræver et ledelsesmæssigt råderum. At ledernes kompetencer sættes i spil de rigtige steder, og der hvor de performer bedst. Det er meget væsentlige for, at børnene får mest ud af det, medarbejderne yder. Det forudsætter et professionelt råderum for at få folk til at bedrive medledelse. (Forvaltningschef)

Tabel 5.3 viser sammenhængen mellem autonomi til skolelederen og de fire ledelsesstile²⁹. Tabellen viser, at skoler med mere autonomi i lavere grad udøver generel pædagogisk ledelse men i højere grad specifik pædagogisk ledelse og elementer af transaktionsledelse. Sammenhængene er dog ikke stærke. Forskellen mellem niveauet af specifik pædagogisk ledelse mellem skoler med høj og lav autonomi er således lille. Dette støtter dog en forventning om, at højere autonomi til skolelederne fører til en styrkelse af skoleledelsen.

Tabel 5.3 Sammenhæng mellem skolens autonomi og skoleledelse

| | Generel pædagogisk ledelse | Specifik pædagogisk ledelse | Elementer af transformationsledelse | Elementer af transaktionsledelse |
|-----------------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| Autonomi (skoleleder) | -0,191** (0,074) | 0,080*** (0,020) | 0,032 (0,060) | 0,067*** (0,021) |
| Antal skoler | 2.122 | 2.128 | 474 | 2.126 |

Anm.: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,001$. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Skoleledernes besvarelser fra skoleledersurveyen i efteråret 2013 er koblet til data fra 2014 (skoleåret 2013/2014). Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 2.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2015-2017. SFI's survey til skoleledere i 2013. Undervisningsministeriets 1.-4. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2014-2017. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

²⁹ Sammenhængene i Tabel 5.3 kan være udtryk for skinkorrelationer (common source bias), idet skolelederne bliver bedt om at vurdere både deres egen autonomi og deres egen ledelse. Hvis nogle ledere er tilbøjelige til generelt i vurderingen af dem selv at bruge den ene ende af sværskalaen (Favero & Bullock, 2015; Jakobsen & Jensen, 2015), vil dette således give anledning til skinkorrelationer. Det anvendte undersøgelsesdesign kontrollerer dog som minimum delvist for skinkorrelationer (jf. Bilag 1).

Resultaterne understøtter dermed forventningen om, at autonomi har en betydning for skoleledelse. Højere autonomi blandt skolelederne giver imidlertid ikke anledning til, at skolelederne i højere grad prioriterer generel pædagogisk ledelse. Mere autonomi styrker dermed yderligere den konstaterede tendens fra rapportens kapitel 3 – nemlig at skolelederne særligt prioriterer elevorienteret og specifik pædagogisk ledelse frem for lederobservation og feedback. Rapportens resultater indikerer dermed også, at såfremt man ønsker at styrke den generelle pædagogisk ledelse gøres dette formentlig ikke gennem øget autonomi til skolerne.

Lederne synes i højere grad at prioritere elementer som anerkendelse, motivation og høje forventninger til lærerne, når de oplever høj autonomi. Dette stemmer overens med, at transformationsledelse af mange skoleledere opleves som et ideal (jf. kapitel 4).

Selvfølgelig handler det om retning, entusiasme, og hvorfor vi gør det, jeg synes faktisk det er det vigtigste for mig... at være den der katalysator, der skaber drift og sammenhængskraft på skolen, det er min opgave. (Skoleleder)

5.3 Samarbejde og sparring i de kommunale netværk

Kommunerne kan også bidrage til en styrkelse af skolens ledelse gennem facilitering af ledernetværk. Flere kommuner har brugt folkeskolereformen som en anledning til at (gen)etablere netværk blandt kommunens skoleledere. Det kan potentielt give skolelederne en større grad af ensartethed på tværs af kommunens skoler, men kan også styrke skoleledernes professionalisme igennem gensidig refleksion og inspiration samt strategisk udvikling (White, Currie & Lockett, 2016). En tidligere undersøgelse i følgeforskningen viser, at blandt andet deltagelse i faglige ledernetværk på tværs af kommunens skoler både kan ses som en styrke af skoleledelsen men også opleves som en begrænsning i skoleledernes autonomi (Bjørnholt et al., 2019). Vi undersøger derfor, hvorvidt kommunerne bidrager til en styrkelse af skoleledelse gennem netværksopbygning. Kommunernes bidrag til netværksopbygning måles ved hjælp af indeks³⁰ bestående af følgende spørgsmål:

Spørgsmål til identifikation af kommunale ledelsesnetværk blandt skoleledere:

I hvilken grad

- har kommunen bidraget til at etablere netværk på tværs af skoleledere i kommunen?
- sker der en positiv sparring mellem kommunens skoler omkring udvikling af skoleområdet?
- understøtter kommunen sparring mellem kommunens skoleledere?

Vi finder imidlertid ingen sammenhænge mellem kommunens netværksopbygning og skoleledelse. Det fremgår af Tabel 5.4.

³⁰ For mere information om indekset se Bilag 1.

Tabel 5.4 Sammenhæng mellem kommunens netværksopbygning og skoleledelse

| | Generel pædagogisk ledelse | Specifik pædagogisk ledelse | Transformativ ledelse | Transaktionel ledelse |
|-------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Netværksopbygning | -0,017 (0,067) | -0,058 (0,068) | 0,043 (0,077) | 0,000 (0,000) |
| Antal skoler | 748 | 750 | 139 | 480 |

Anm.: *p<0,10, **p<0,05, ***p<0,001. Skole fixed effects regression med kommune-cluster robuste standardfejl. Information om kontrolvariablerne kan findes i Bilag 1.

Kilde: Undervisningsministeriets 3. og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til skoleledere 2016 og 2018 og skema til forvaltningschefer 2016 og 2018. Registerdata og kommunale nøgletal. Beregninger foretaget af VIVE.

Vi ser således ingen tendens til, at skolernes ledelse er blevet styrket som følge af kommunens netværksopbygning, de kommunale skoleledernetværk synes ikke at have betydning for skoleledernes ledelsesstil, samt for hvordan skolelederne praktiserer pædagogisk ledelse.

Grundet manglende dataoverlap har vi kun yderst begrænsede muligheder for at undersøge betydningen af netværksopbygning for skoleledernes autonomi. En tværsnitsundersøgelse (ikke vist) af sammenhængen mellem netværksopbygning og skoleledernes autonomi viser ingen sammenhæng – hverken positiv eller negativ – mellem netværksopbygning og skoleledernes autonomi. Vi finder dermed ingen kvantitative indikationer af, at netværksopbygning har betydning for skoleledernes autonomi.

I interviewene forklarer nogle skoleledere, at de får positiv og god sparring fra deres lederkollegaer på andre skoler. Det er imidlertid ikke nødvendigvis en sparring, der foregår i formaliserede kommunale ledernetværk. De kvalitative interview tyder på, at der foregår en lang række dialoger, refleksioner og sparring på tværs af skoler både uformelt og formelt. Mange skoleledere udnytter således også deres personlige netværk, når de skal hente inspiration og refleksion. Det kan være én af forklaringerne på, at vi ikke finder nogen betydning af kommunale ledernetværk.

5.4 Delkonklusion: de kommunale rammer for skoleledelse

Vi har i dette kapitel undersøgt de kommunale rammer for skoleledelse og deres betydning for skoleledelse.

Vi finder ingen indikationer på, at kommunernes øgede brug af mål- og resultatstyring har givet anledning til en styrkelse af ledelsen på skolerne, målt som generel pædagogisk ledelse, specifik pædagogisk ledelse og elementer af transformativ og transaktionel ledelse. Da skolerne samtidig med den øgede mål- og resultatstyring har oplevet en reduktion i autonomi, kan en forklaring på dette resultat imidlertid være, at skolelederne mangler handlemuligheder i forhold til at styrke skolens ledelse.

Vi finder, at højere autonomi styrker skolernes ledelse. Skoleledernes autonomi har en positiv betydning for skoleledernes brug af specifik pædagogisk ledelse og transaktionsledelse. Til gengæld anvender skoleledere med højere autonomi i mindre grad pædagogiske ledelse. Dette tyder på, at skolelederne anvender deres autonomi til i højere grad at drøfte elevernes resultater og mål med lærerne frem for at observere lærerne og give dem feedback. Rapportens resultater indikerer dermed også, at såfremt man ønsker at styrke den generelle pædagogisk ledelse, gøres dette formentlig ikke gennem øget autonomi til skolerne.

De kvantitative analyser tyder ikke på, at etablering af kommunale ledernetværk blandt skolelederne har en betydning for hverken skoleledernes ledelsesstil eller pædagogiske ledelse. Det kan ifølge de kvalitative interview hænge sammen med, at skolelederne indgår i en række netværk, uanset om de er etableret i kommunalt regi eller ej.

Litteratur

- Agresti, A. & Finlay, B. (2009). *Statistical Methods for the Social Sciences*. Upper Saddle River, NJ: Pearson International Edition.
- Alidina, S. & Funke-Furber, J. (1988). First line nurse managers: optimizing the span of control. *Journal of Nursing Administration*, 18(5), 34-39.
- Andersen, L. B., Heinesen, E. & Pedersen, L. H. (2014). How Does Public Service Motivation Among Teachers Affect Student Performance in Schools? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(3), 651-671.
- Andersen L. B., Bro, L. L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T. L. M., Holten, A., Jacobsen, C. B., Jensen, U. T., Ladenburg, J., Nielsen, P. A., Salomonsen, H. H., Westergaard-Nielsen, N. & Würtz, A. (2017). *Ledelse i offentlige og private organisationer*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Andersen L. B., Bjørnholt, B., Bro, L. L., & Holm-Petersen, C. (2016). Leadership and motivation: A qualitative study of transformational leadership and public service motivation. *International Review of Administrative Sciences*, 47(1), 51-72.
- Andersen L. B., Bjørnholt, B., Bro, L. L. & Holm-Petersen, C. (2017). Achieving high quality through transformational leadership: A qualitative multi-level analysis of transformational leadership and perceived professional quality. *Public Personnel Management*, 47(1), 51-72.
- Andersen, S. C. & Winter, S. C. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Antonakis, J., & Atwater, L. (2002). Leader Distance: A Review and a Proposed Theory. *Leadership Quarterly*, 13, 673-704.
- Ammons, D. N. & Roenigk, D.J. (2015). Benchmarking and Interorganizational Learning in Local Government. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(1), 309-335.
- Arendt, K.S., Jensen, V.M., Friis-Hansen, M. & Keilow, M. (2017). *Folkeskolereformen – Dokumentation af dataindsamlingen 2014-2016*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999). Re-examining the Components of Transformational Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Barling, J., Weber, T. & Kelloway, E. K. (1996). Effects of Transformational Leadership Training on Attitudinal and Financial Outcomes: A Field Experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81 (6), 827-832.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York City: The Free Press.
- Bass, B. M. & Riggio, E. G. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belle, N. (2013). Experimental Evidence on the Relationship between Public Service Motivation and Job Performance. *Public Administration Review*, 73(1), 143-153.

- Bellé, N. (2014). Leading to Make a Difference: A Field Experiment on the Performance Effects of Transformational Leadership, Perceived Social Impact, and Public Service Motivation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(1), 109–136.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. J., & Popper, M. (2001). The Relationship between Vision Strength, Leadership Style, and Context. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 53–73.
- Bevan, G. & Hood, C. (2006). What's measured is What Matters: Targets and Gaming in the English Health Care System. *Public Administration*, 84(3), 517-538.
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H., & Lemvig, K. (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M. F., Kjer, M. G., Flyger, C. I., Kjærgaard, L., Wagner, M. R., Andersen, M. og Wellsandt K. (2019). *Den kommunale styring under folkeskolereformen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M. F. & Tranholm, E. (2018). *Skoleledernes oplevelser af folkeskolen i folkeskolereformens fjerde år. En kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Boye, S., & Flarup, L. H. (2016). *Den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen. Baselineundersøgelse*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Lemvig, K. & Ruge, M. (2018). *Evaluering af ny skolestruktur i Ballerup Kommune*. København, VIVE– Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Kristensen, N., Jacobsen, R. H., Bæk, T. A., Iversen, K., Skov, P. R., Justesen, K. & Jensen, J. M. (2017). *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. København: KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.
- Bjørnholt, B. & Salomonsen, H. H. (2015). Contracting and Performance in Agencies: A Question of Control, Dialogue or Autonomy? *Public Organization Review*, 15(4), 509-530.
- Bogetoft, P. & Wittrup, J. (2011). Productivity and Education: Benchmarking of elementary and lower secondary schools in Denmark. *Nordic Economic Policy Review*, 2, 257-294.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 252-269.
- Bro, L. L. (2016). Små, store eller rettere mellemstore ledelsesspænd? En undersøgelse af sammenhængen mellem ledelsesspænd, ledelsesidentitet og brugen af transformationsledelse i danske daginstitutioner. *Politica*, 48(2), 158-178.
- Bro, L. L. (2017). *Organizational leadership structures and transformational leadership effects: Addressing the mechanisms of interaction richness and relational leadership identity*. Presented at the EGPA Conference, Milan 2017. Permanent study Group III. Public Personnel Policies. R&R for Perspectives on Public Management and Governance
- Bro, L. L. (2019). *Leadership, Motivation and Span of Control*, PhD afhandling ved Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet. Aarhus: Forlaget Politica.
- Bro, L. L. & Jensen, U. T. (2017). *Does Transformational Leadership Stimulate User Orientation? Evidence from a Field Experiment*. Revised version of conference paper presented at PMRC, Washington DC in 2017.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Böhlmark, A., Grönqvist, E. & Vlachos, J. (2016). The Headmaster's Ritual. The Importance of Management for School Outcomes. *Scandinavian Journal of Economics*, 118(4), 912-940.
- Caillier, J. G. (2014). Toward a Better Understanding of the Relationship between Transformational Leadership, Public Service Motivation, Mission Valence, and Employee Performance: A Preliminary Study. *Public Personnel Management*, 43(2) 218–239.
- Dahler-Larsen, Peter. 2010. Displays. I *Metoder i statskundskab*. Andersen, L. B., Hansen, K. M. og Klemmensen R. (red) 192. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Danmarks Evalueringsinstitut & Undervisningsministeriet (2017). *Pædagogisk Ledelse. Vidensnotat*. København: Danmarks Evalueringsinstitut & Undervisningsministeriet.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. & Gu, Q. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report* (Rep. No. Research Report DCSF-RR108). University of Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- de Bruijn, H. (2007). *Managing Performance in the Public Sector*. London: Routledge.
- Doran, D., McCutcheron, A. S., Evans, M. G., MacMillan, K., Hall, L. M., Pringle, D., Smith, S. & Valente, A. (2004). *Impact of the Manager's Span of Control on Leadership and Performance*. Toronto: Canadian Health Services Research Foundation.
- DuFour, R. & DuFour, R. (2012). *The School Leader's Guide to Professional Learning Communities at Work*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2010). *Learning by Doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Dumdum, U. R., Lowe, K. B., & Avolio, B. J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*. (pp. 35-66). Oxford: Elsevier Science.
- Favero, N. & Bullock, J. B. (2015). How (Not) to Solve the Problem: An Evaluation of Scholarly Responses to Common Source Bias. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(1), 285-308.
- Favero, N., Calmar Andersen, S, Meier, K. J. O'Toole Jr., J. L. & Winter, S (2016). How Should We Estimate the Performance Effect of Management? Comparing Impacts of Public Managers' and Front-line Employees' Perceptions of Management. *International Public Management Journal*, 21(1), 105-130.
- Finansministeriet (2017). *Sammenhængsreform. Borgeren først en mere sammenhængende offentlig sektor, april 2017*. Tilgængelig på: https://www.regeringen.dk/media/3260/sammenhaengsreform_borgeren-foerst-en-mere-sammenhaengende-offentlig-sektor.pdf (tilgået 28. aug. 2019).
- Finnigan, K. S. (2010). Principal Leadership and Teacher Motivation under High-Stakes Accountability Policies. *Leadership and Policy in Schools* 9(2): 161-189.
- Friedkin, N. E. & Slater, M. R. (1994). "School Leadership and Performance: A Social Network Approach". *Sociology of Education*, 67(2), 139-157.
- Friis-Hansen, M., Arendt, K.S. & Weber, A. (2018). *Dataindsamlinger i følgeforskningspanelet til folkeskolereformen. Dokumentation af 4. dataindsamling efter reformen*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Gittell, J. H. (2001). Supervisory Span, Relational Coordination, and Flight Departure Performance: A Reassessment of Postbureaucracy Theory. *Organization Science* 12 (4), 468–483.

- Greve, C. & Ejersbo, N. (2002). Serial organizational monogamy: building trust into contractual relationships. *International Review of Public Administration*, 7(1), 39–51.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141–158.
- Grøn C. L. H., Bro, L. L. & Andersen, L. B. (2018). *Leadership Identity: Concept, Causes and Consequences among Public Managers*. Conference paper presented at the EGPA Conference 2018.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), s. 329-352.
- Hansen, A.T., Arendt, K.S., & Jensen, V.M. (2017). *Dataindsamlinger i Følgeforskningspanelet til folkeskolereformen*. Notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Hansen, A.T., Arendt, K.S., Jensen, V.M., Friis-Hansen, M. & Jensen, L. (2015). *Folkeskolereformen. Dokumentation af dataindsamlingen*. Notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professional kapital – en forandring af undervisningen på alle skoler*. Frederikshavn: Dafolo.
- Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. Oxon: Routledge
- Hofstede, G. (1983). The Cultural Relativity of Organizational Practices and Theories. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 75-89.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, Leadership, and Organization: Do American Theories Apply Abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Holgado-Tello, F.P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I. & Vila-Abad, E. (2009). Polychoric versus Pearson Correlations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables. *Quality and Quantity*, 44(1), 153-166.
- Holm-Petersen, C., Østergaard, S. & Andersen, P. B. N. (2017). Size does matter – span of control in hospitals. *Journal of Health Organization and Management*, 31(2), 192-206.
- Hou, Y., Moynihan, D. P. & Ingram P. W. (2003). Capacity, management, and performance exploring the links, *American Review of Public Administration*, 33(3), 295-315
- Jacobsen, C. B. & Andersen, L. B. (2019). High Performance Expectations: Concept and Causes. *International Journal of Public Administration*, 42(2), 108-118.
- Jacobsen, C. B. & Andersen, L. B. (2015). Is Leadership in the Eye of the Beholder? A Study of Intended and Perceived Leadership Practices and Organizational Performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829–841.

- Jacobsen, C. B. Bøllingtoft A., Eriksen, T. L. M. & Andersen, L. B. (2019). Can Leadership Training Improve Organizational Effectiveness? Evidence from a Randomized Field Experiment on Transformational and Transactional Leadership. Working paper.
- Jacobsen, M. & Jensen, R. (2015). Common Method Bias in Public Management Studies, *International Public Management Journal*, 18(1), 3-30.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Andersen, M. M. Q. & Jordan, A. L. T. (2017). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år, en kortlægning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V. M., Bjørnholt, B., Nielsen, C. P., Mikkelsen, M. F. & Ladekjær, E. (2019). Den længere og mere varierede skoledag – en analyse af reformens elementer. København. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V. M., Kjer, M. G. & Skov, P. R. (2017). *Skoleledelse i Folkeskolereformens tredje år. En kortlægning*. København. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M., P.R. Skov & E. Thranholm (2018). Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag. Fjerde dataindsamling efter reformen. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, U. T., Andersen, L. B., Bro, L. L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T. L. M., Holtén, A. L. & Würtz, A. (2019). Conceptualizing and Measuring Transformational and Transactional Leadership. *Administration & Society*, 51(1), 3-33.
- Jensen U. T. & Bro, L. L. (2017). How Transformational Leadership Supports Intrinsic Motivation and Public Service Motivation: The Mediating Role of Basic Need Satisfaction. *American Reviews of Public Administration*, 48(6): 535-549
- Jung, C. S. & Kim, S. E. (2014). Structure and Perceived Performance in Public Organizations. *Public Management Review*, 16(5), 620-642.
- Jørgensen, T. B. & Andersen, I. B. (2010). Værdier og motivation i den offentlige sektor. *Økonomi & Politik*, 83(1), 34-46.
- Keilow, M., Friis-Hansen, M & Jørgensen, T. (2016). *Kort og klart: Inklusionsindsatser i folkeskolen. Resultater fra to lodtrækningsforsøg*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Klausen, K.K. (2009). *Strategisk ledelse – de mange arenaer*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Klausen, K.K., Michelsen, J. & Nielsen, D. M. (2010). Den decentrale leder – en undersøgelse af vilkårene for ledelse i kommunernes decentrale serviceinstitutioner. København: Lederne.
- Kjer, M.G. & Jensen, V.M. (2018). *Styring, autonomi og pædagogisk ledelse af folkeskolerne under reformen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kjer, M.G., Baviskar, S. & Winter, S. C. (2015). *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, SFI 15:40.
- Kjer, M.G. & Winter, S. C. (2016). *Skoleledelse i folkeskolereformens andet år. En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M.G. & Rosdahl, A. (2016). *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. Notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Kjer, M.G. & Jensen, V. M. (2018). *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse af folkeskolerne i folkeskolereformens tredje år*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Kommunernes Landsforening (2013). *Aftalen om fuld kompetencedækning – indhold og inspiration*. København: KL (Tilgængelig på: <https://www.kl.dk/media/16492/aftalen-om-fuld-kompetencedaekning-2014.pdf> – set d. 5. sept. 2019).
- Kommunernes Landsforening, Finansministeriet, Undervisningsministeriet, Uddannelses- og forskningsministeriet, Børne- og kulturchefforeningen, Skolelederforeningen og BUPL's lederforening (2017). *Grunduddannelse af skoleledere - Fremtidige kompetencebehov og uddannelsesstilbud*. København: KL (Tilgængelig på: <https://www.uvm.dk/-/media/leder/uvm/adm/pdf17/maj/170523-grunduddannelse-af-skoleledere.pdf?la=da> – set d. 28. aug. 2019).
- Larsen, H. H. (2006). *Human Resource Management – Licence to Work*, Jelling: Forlaget Valmuen.
- Latham, G. P. & Pinder, C. C. (2005). Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 485–516.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.
- Lowe, K. B., Avolio, B. J. & Dumdum, U.R (2015). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension
- Marks, M. & Printy, M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional. *Leadership. Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P. & Grift, G. (2016). *Collaborative Teams that Transform Schools. The Next Step in PLCs*. Bloomington, IN: Marzano Research.
- Mattos, M., DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T.W. (2016). *Concise Answers to Frequently Asked Questions about Professional Learning Communities at Work*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Meier, K. J. & O'Toole, L. J. (2013). Subjective Organizational Performance and Measurement Error: Common Source Bias and Spurious Relationships. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23(2), 429–456.
- Meier, K. J. & O'Toole, L. J. (2003). Public Management and Educational Performance: The Impact of Managerial Networking, *Public Administration Review*, 63(6), 689-99.
- Mikkelsen, M. F. (2016). *Effects of Managers on Public Service Performance*. Ph.d-afhandling. Aarhus: Politica.
- Moon, K. & Park, J. (2019). Leadership styles and turnover Behavior in the US Federal Government: Does span of Control Matter? *International Public Management Journal*, DOI: 10.1080/10967494.2018.1557767.
- Moynihan, D. P. & Pandey, S. K. (2006). Creating desirable organizational characteristics: How organizations create a focus on results and managerial authority. *Public Management Review*, 8(1): 119–140.

- Nielsen, C. P., Jensen, V. M., Kjer, M. G. & Arendt, K. S. (2019). Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen. En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nielsen, L. T. (2013). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. København: Forlaget UCC.
- Nielsen, P. A. (2014). Performance Management, Managerial Authority, and Public Service Performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(2), 431-458.
- Paarlberg L. E. & Lavigna, B. (2010). Transformational Leadership and Public Service Motivation: Driving Individual and Organizational Performance. *Public Administration Review*, 70(5), 710-718.
- Pedersen, M. J., Rosdahl, A., Winter, S. C., Langhede, A. P. & Lynggaard, M. (2011). *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:39.
- Rangvid, B.S. (2008). Private School Diversity in Denmark's National Voucher System. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 331-354.
- Regeringen (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. København: Statsministeriet.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Auckland: New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. New York: Wiley & Sons.
- Ronka, D., Lachat, M. A., Slaughter, R. & Meltzer, J. (2008). Answering the Questions That Count. *Educational Leadership*, 66(4), 18-24.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, L. & Qvortrup, A. (2015). *Inklusion – den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schyns, B., Maslyn, J. M., van Valdhoven, P. M. (2010). Can some leaders have a good relationship with many followers? The role of personality in the relationship between leader-member exchange and span of control. *Leadership & Organization Development Journal*, 33, 594-606.
- Shamir, B. (1995). Social Distance and Charisma: Theoretical Notes and an Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 6(1), 19-47.
- Skolelederforeningen (2017). *Skolelederforeningens undersøgelse om kvalitet i ledelsesvilkår 2017*. København: Skolelederforeningen.
- Skolelederforeningen (2015). *Tættere på. Et inspirationsmateriale om observation og feedback vedr. undervisning*. København: Skolelederforeningen.
- Skolelederforeningen (2013). *Skoleledelse i en ny kontekst. Skoleledelse tæt på. 2. udg.* København: Skolelederforeningen.

- Smith, P. (1995). On the unintended consequences of publishing performance data in the public sector. *International Journal of Public Administration*, 16(2), 277–310.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolan, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Sørensen, S. P. & Petersen, M. H. (2017). *Distribueret ledelse. Samarbejde i professionelle læringsfællesskaber*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2013). *Pejlemærker for kompetenceudviklingen i folkeskolen på plads*. Tilgængelig på: <http://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2013/pejlemaerker-for-kompetenceudviklingen-i-folkeskolen-pa-plads> (tilgået d. 5. sept. 2019).
- Vogel, R. & Masal, D. (2015). Public Leadership: A review of the literature and framework for future research. *Public Management Review* 17(8), 1165–1189.
- Walker, R. M., Boyne, G.A., & Brewer, G.A (eds.) (2010). *Public Management and Performance: Research Directions*. New York: Cambridge University Press.
- Yukl, G. & Mahsud, R. (2010). Why Flexible and Adaptive Leadership Is Essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81-93.
- White, L., Currie, G. & Lockett, A. (2016). Pluralized leadership in complex organizations: Exploring the cross network effects between formal and informal leadership relations, *The leadership Quarterly* 27(2), 280-297.
- Winter, S. C. (2015). *Skoleledelse, faglighed og læring*. København: SFI TEMA 02:2015.
- Winter, S. C., Kjer, M. G. & Skov, P. R. (2017). *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. SFI Rapport: 17.06.
- Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (red.) (2013.), *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Wright, B. E. (2007). Public service and motivation: Does mission matter? *Public Administration Review* 67(1), 54–64.
- Wright, B. E., Moynihan, D. P. & Pandey, S. K. (2012). Pulling the Levers: Transformational Leadership, Public Service Motivation, and Mission Valence. *Public Administration Review* 72(2), 206–215.
- Wynen, J., Verhoest, K., Ongardi, E. & Van Thiel, S. (2014). Innovation-oriented culture in the public sector. *Public Management Review*, 16(1), 45-66.

Bilag 1 Metode og data

Dette kapitel redegør for de data og metoder, som anvendes i rapporten. For at undersøge udviklingen i og konsekvenserne af skoleledelse anvender vi et kombinationsdesign, hvor kvalitative og kvantitative metoder anvendes sammen. Designet anvendes for at generere størst mulig sikkerhed om resultaternes gyldighed. De to undersøgelsesdesign supplerer således hinanden i forhold til både at dokumentere og understøtte rapportens fund. Det kvantitative design bidrager først og fremmest til at dokumentere udviklingen i skoleledelse inden for de tre temaer: skoleledelsens vilkår, pædagogisk ledelse og lederstil samt sammenhængen mellem udviklingen i disse tre temaer og udviklingen hos elever, lærere og i forhold til skolens implementering af folkeskolereformen. Det kvalitative design tegner et mere dybtgående billede af disse emner.

For at sikre forskningsprojektets troværdighed og samlede kvalitet vil de næste afsnit redegøre for de metodiske detaljer og operationelle greb, som anvendes i analyserne. Vi beskriver først det kvantitative datamateriale og undersøgelsesdesign, hvorefter vi redegør for det kvalitative undersøgelsesdesign. Selvom de to typer af data beskrives separat, er der tale om et samlet undersøgelsesdesign.

Kvantitativ undersøgelsesdesign

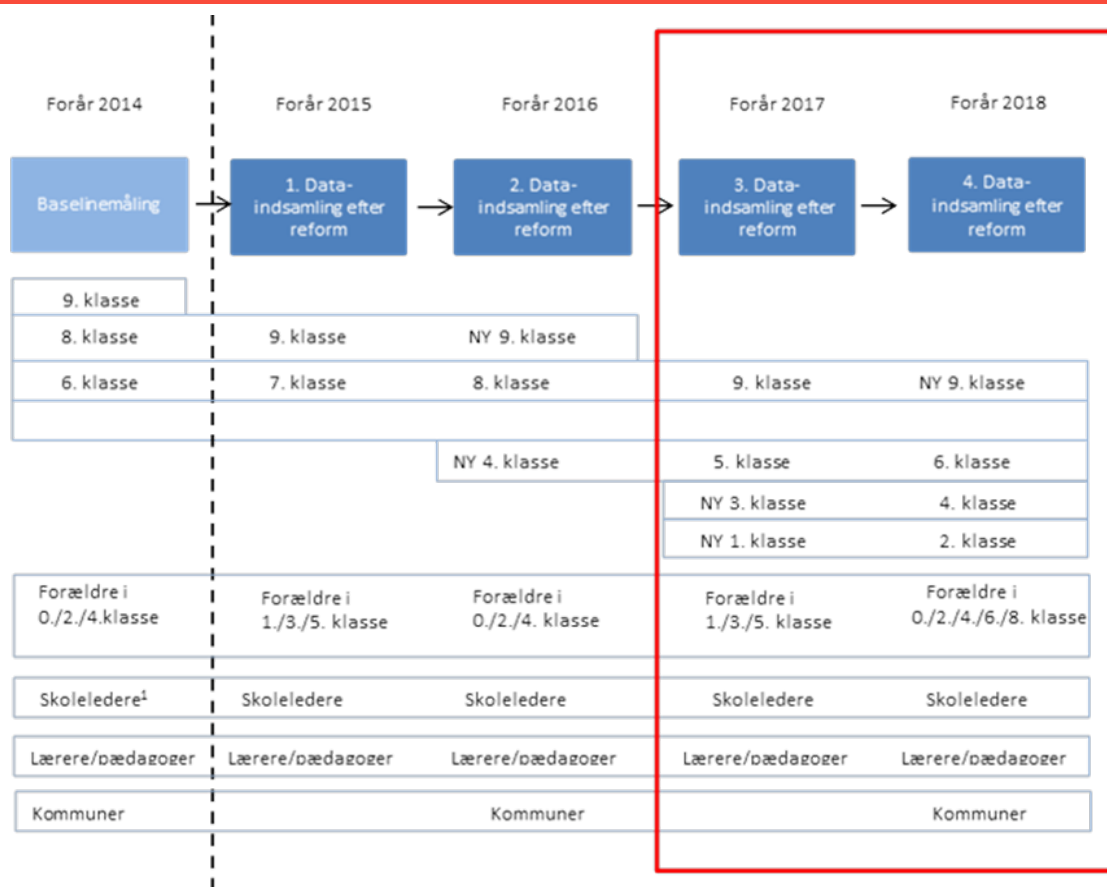
Datakilder

Det kvantitative datamateriale anvendt i rapporten består af en kobling mellem syv typer af data:

- Surveydata fra kommunale forvaltningschefer og udvalgsformænd (2014, 2016 og 2018)
- Surveydata fra skoleledere (2011, 2013, 2015-2018)
- Surveydata fra skolelærere (2014-2018)
- Registerdata for alle elever og deres forældre (2014-2018)
- Nationale test (2014-2018), trivselsdata (2015-2018) og elevfraværdata fra STIL
- Kommunale nøgletal (2014-2018)
- Skolestørrelse fra UVM Datawarehouse.

Surveydata er indsamlet i regi af folkeskolereformens følgeforskningsprogram. I forbindelse med følgeforskningsprogrammet er der indsamlet en lang række surveydata fra udvalgsformænd, forvaltningschefer, skoleledere, skolebestyrelsesformænd, lærere, forældre og elever. Surveydata er indsamlet over flere runder, begyndende i skoleåret 2013/2014. Den efterfølgende dataindsamling er foregået i skiftende kadence blandt de forskellige respondentgrupper (se Bilagsfigur 1.1). For nærmere information om denne større dataindsamling blandt relevante aktører i og omkring folkeskolen henvises til Arendt, Friis-Hansen & Keilow (2017).

Bilagsfigur 1.1 Oversigt over følgeforskningsprogrammets surveys



Kilde: Surveydata fra følgeforskningsprogrammet. Figur udarbejdet af VIVE.

Denne rapport anvender surveyen til skolelederne, surveyen til lærerne og i kapitel 5 anvender vi også surveyen til kommunale forvaltningschefer.

Besvarelser og repræsentativitet

Svarprocenterne for den landsdækkende skoleledersurvey ligger på mellem 50 og 75 % (jf. Bilagstabel 1.1). Skolerne, som deltager i surveyen, har generelt en lidt mere ressourcestærk elevpopulation end skoler, som ikke deltager. Forskellene er dog små, hvorfor vi anser undersøgelsen for at være repræsentativ. For flere oplysninger angående repræsentativiteten af skoleledersurveyen henvises til følgende undersøgelser (Friis-Hansen, Arendt & Weber, 2018; Hansen et al., 2015; Winter, Kjer og Skov 2017).

Bilagstabel 1.1 Svarprocenter for skoleledersurvey

| | Antal skoleledere opfordret til at besvare spørgeskema | Dataindsamlingsperiode | Antal besvarede spørgeskemaer | Svarprocent |
|------|--|------------------------|-------------------------------|-------------|
| 2013 | 1.259 | oktober-december | 628 | 50 |
| 2015 | 1.358 | februar-juni | 780 | 57 |
| 2016 | 1.235 | januar-maj | 921 | 75 |
| 2017 | 1.199 | januar-maj | 851 | 71 |
| 2018 | 1.215 | januar-maj | 765 | 63 |

Kilde: Kilde: Undervisningsministeriets 2., 3. 4., og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, 2015, 2016, 2017 og 2018. SFI's dataindsamling i 2011. Beregninger foretaget af VIVE.

Surveyen til det pædagogiske personale blev stillet både til lærere og andet pædagogisk personale. Denne survey er gået til de 400 panelskoler i følgeforskningsprogrammet. Vi har således modsat skoleledere ikke svar fra lærere og pædagoger på samtlige skoler.

I denne rapport anvendes alene besvarelser fra lærere. Bilagstabel 1.2 viser svarprocenterne for surveyen til det pædagogiske personale. Svarprocenterne er generelt høje. Undtagelsen er reformåret 2014, hvor kun 46 % af respondenterne besvarede surveyen. Repræsentativitetsundersøgelser viser kun små forskelle mellem skoler, der har besvaret survey og skoler, der ikke har besvaret surveyen. Vi anser derfor surveyen som repræsentativ for den samlede population af skoler (Friis-Hansen, Arendt og Weber, 2018; Hansen, Arendt og Jensen, 2017; Hansen et al., 2015).

Bilagstabel 1.2 Svarprocenter fra survey til lærere og pædagogisk personale

| | Antal besvarede spørgeskemaer | Svarprocent |
|------|-------------------------------|-------------|
| 2014 | 1.947 | 46 |
| 2015 | 780 | 75 |
| 2016 | 921 | 75 |
| 2017 | 851 | 77 |
| 2018 | 765 | 70 |

Kilde: Svarprocenter stammer fra Jensen, Skov & Tranholm (2018)

Svarprocenten for de i tre surveys til kommunale forvaltningschefer ligger mellem 78 og 85 %, jf. Bilagstabel 1.3. Kommuner, som har besvaret surveyen, afviger ikke signifikant fra de kommuner, som ikke besvarer surveyen (Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018).

Bilagstabel 1.3 Svarprocenter for survey til kommunale forvaltningschefer

| År | Antal fuldt besvarede spørgeskemaer | Svarprocent |
|------|-------------------------------------|-------------|
| 2014 | 77 | 79 |
| 2016 | 77 | 79 |
| 2018 | 83 | 85 |

Anm.: Kun fuldt besvarede spørgeskemaer indgår i tabellen

Kilde: Undervisningsministeriets 1., 3. og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til forvaltningschefer, 2014, 2016 og 2018. Beregninger foretaget af VIVE.

Dannelse af mål via items

I analyserne anvendes en række mål for skoleledelse, lærernes samarbejde, arbejdsmotivation og opfattelse af lederens kompetencer samt kommunens målstyring. I nogle tilfælde anvender vi enkeltitems. I andre tilfælde bruger vi indeks, som sammenfatter svar på flere forskellige spørgsmål.

Fordelene ved at anvende indeks er, at de som regel giver mere pålidelige mål end enkeltspørgsmål, såfremt der er en underliggende dimension, som indekset kan indfange. Samtidig kan indeks indfange og måle forholdsvist abstrakte begreber. På baggrund af besvarelserne fra skolelederne, lærerne og de kommunale forvaltningschefer har vi dannet 14 forskellige indeks. Alle indeks er konstrueret som sumindeks. Forud for konstruktionen af de forskellige sumindeks er der foretaget eksplorativ faktoranalyse, der har til formål at afdække, hvorvidt de forskellige items relaterer sig til samme latente faktor. De forskellige indeks samt deres alpha-score kan ses i Bilagstabel 1.4, 1.5 og 1.6.

De fleste spørgsmål har Likert-skalerede svarkategorier. Likert-skala anvendes til at måle respondenter grad af enighed i et udsagn. Svarkategorierne er i de fleste tilfælde enten en 5-punktsskala (helt uenig, uenig, neutral, enig og helt enig) eller en 6-punktsskala (slet ikke, meget lav grad, i lav grad, i nogen grad, i høj grad, i meget høj grad). I nogle enkelte tilfælde har spørgsmålene kun to kategorier (ja/nej). I disse tilfælde er der foretaget polyklorisk faktoranalyse (Holgado-Tello et al., 2009).

Bilagstabel 1.4 Anvendte indeks på skolelederniveau

| Indeks | Spørgsmål | År | Alpha score (skoleleder) |
|---|--|-----------------------|--------------------------|
| Generel pædagogisk ledelse | Hvor ofte har skolens ledelse gjort følgende i dette skoleår <ul style="list-style-type: none"> ▪ overværet undervisning i klasserne hos lærere? ▪ givet feedback til lærere om deres undervisning? ▪ diskuteret lærernes undervisning med dem enkeltvis eller i mindre grupper? ▪ fortalt lærerne om forskningsresultater om mere effektive undervisningsformer? (1 = Aldrig, 2 = 1-2 gange, 3 = 3-10 gange, 4 = 11-20 gange, 5 = 21-50 gange, 6 = Mere end 50 gange) | 2011, 2013, 2015-2018 | 0,8611 |
| Specifik pædagogisk ledelse | Tænk venligst på dette skoleår: Har skolens ledelse været involveret i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på følgende områder <ul style="list-style-type: none"> ▪ 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? (Ja/Nej) | 2011, 2013, 2015-2018 | 0,6948 |
| Skolens implementering af reformen samlet set | På baggrund af formålet med folkeskolereformen, hvor langt er I så med den konkrete udmøntning af reformen på jeres skole på en skala fra 1 til 10? (1 = meget langt fra og 10 = meget tæt på) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Understøttende undervisning? ▪ Bevægelse i løbet af skoledagen? ▪ Lektiehjælp og faglig fordybelse? | 2016-2018 | 0,5662 |
| Skoleledernes autonomi | Hvor stor indflydelse har du i dette skoleår haft på: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ansættelse af lærere? ▪ fastsættelse af de faglige mål for eleverne? ▪ fastsættelse af undervisningsmetoder, og hvordan undervisningen tilrettelægges på skolen? (1 = Ingen indflydelse, 2 = Mindre indflydelse, 3 = Nogen indflydelse, 4 = Temmelig stor indflydelse, 5 = Meget stor indflydelse) | 2013, 2015-2017 | 0,5993 |

Note: Alle skolelederbesvarelser fra 2013 er koblet til registerdata fra 2014. SFI's 2013 survey blev først udsendt til skolelederne i august 2013 (og dermed i skoleåret 2013/14) grundet lockouten.

Kilde: SFI's skoleledersurvey fra 2011 & 2013 & Undervisningsministeriets 2., 3., 4., og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen skema til skoleledere, 2015-2018.

Bilagstabel 1.5 Anvendte indeks på lærerniveau

| Indeks | Spørgsmål | År | Alpha score |
|---|--|-----------|-------------|
| Lærernes arbejdsglæde | Hvor enig er du i følgende udsagn? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg nyder i høj grad mit daglige arbejde. ▪ Jeg glæder mig altid til at tage på arbejde om morgenen. ▪ Jeg føler en stor personlig tilfredsstillelse ved at udføre mit arbejde. (1=helt uenig, 2=uenig, 3=hverken enig eller uenig, 4=enig, 5=helt enig) | 2016-2018 | 0,8389 |
| Lærernes faglige samarbejde (undervisning) | Hvor enig er du i følgende udsagn? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg diskuterer undervisning med mine kolleger. ▪ Jeg diskuterer pædagogiske metoder med mine kolleger. ▪ Lærerne på skolen observerer af og til hinandens undervisning. ▪ Lærerne på skolen gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver. (1=helt uenig, 2=uenig, 3=hverken enig eller uenig, 4=enig, 5=helt enig) | 2016-2018 | 0,8389 |
| Lærernes faglige samarbejde (mål) | I hvilken grad har du det seneste skoleår talt med en eller flere af dine kollegaer om: <ul style="list-style-type: none"> ▪ elevernes faglige niveau? ▪ elevernes trivsel? ▪ at reducere andelen af fagligt svage elever i [dansk/matematik]? ▪ at give de fagligt stærke elever et fagligt løft i [dansk/matematik]? (1=slet ikke, 2= i meget lav grad, 3=i lav grad, 4=i nogen grad, 5= i høj grad, 6= i meget høj grad) | 2016-2018 | 0,8084 |
| Lærerens opfattelse af lederens kompetencer | Hvor enig er du i følgende udsagn? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Skolens ledelse har et godt kendskab til pædagogiske metoder. ▪ Skolens ledelse er kompetent. ▪ Jeg har stor tillid til ledelsen på min skole. (1=helt uenig, 2=uenig, 3=hverken enig eller uenig, 4=enig, 5=helt enig) | 2014-2018 | 0,8863 |
| Transformationsledelse (oplevet af lærere) | Hvor enig er du i følgende udsagn? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Skolens ledelse har høje forventninger til elevernes faglige niveau. ▪ Skolens ledelse er god til at motivere lærerne til at yde en stor indsats. ▪ I hvilken grad oplever du, at skoleledelsen giver udtryk for at anerkende dit arbejde? (1=helt uenig, 2=uenig, 3=hverken enig eller uenig, 4=enig, 5=helt enig) | 2014-2018 | 0,6913 |

Kilde: Undervisningsministeriets 1.- 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen skema til lærere, 2014-2018.

Bilagstabel 1.6 Anvendte indeks på kommuneniveau

| Indeks | Spørgsmål | År | Alpha score (forvaltningschefer) |
|-------------------------------|---|------------------|----------------------------------|
| Resultatmål | I hvilken grad har kommunen for skoleåret fastlagt konkrete resultatmål for skolernes niveau i forhold til: <ul style="list-style-type: none"> ▪ elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik? ▪ elevernes trivsel? ▪ elevernes resultater i nationale test? ▪ andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik? (1=slet ikke, 2= i meget lav grad, 3=i lav grad, 4=i nogen grad, 5= i høj grad, 6= i meget høj grad) | 2014, 2016, 2018 | 0,9207 |
| Blød brug af resultatmål | I hvilken grad har kommunen i skoleåret brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til: <ul style="list-style-type: none"> ▪ prioritering af nye indsatser? ▪ dialog med skolerne om deres udvikling? (1=slet ikke, 2= i meget lav grad, 3=i lav grad, 4=i nogen grad, 5= i høj grad, 6= i meget høj grad) <p>I hvilken grad har kommunen i skoleåret brugt information fra målinger af elevernes trivsel til: <ul style="list-style-type: none"> ▪ prioritering af nye indsatser? ▪ dialog med skolerne om deres udvikling? (1=slet ikke, 2= i meget lav grad, 3=i lav grad, 4=i nogen grad, 5= i høj grad, 6= i meget høj grad)</p> | 2014, 2016, 2018 | 0,7315 |
| Hård brug af resultatmål | I hvilken grad har kommunen i skoleåret brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til: <ul style="list-style-type: none"> ▪ udarbejdelse af budget for de kommende år? ▪ at belønne skoler med gode faglige resultater (ifølge målene)? (1=slet ikke, 2= i meget lav grad, 3=i lav grad, 4=i nogen grad, 5= i høj grad, 6= i meget høj grad) <p>I hvilken grad har kommunen i skoleåret brugt information fra målinger af elevernes trivsel til: <ul style="list-style-type: none"> ▪ udarbejdelse af budget for de kommende år? ▪ at belønne skoler med gode faglige resultater (ifølge målene)? (1=slet ikke, 2= i meget lav grad, 3=i lav grad, 4=i nogen grad, 5= i høj grad, 6= i meget høj grad)</p> | 2014, 2016, 2018 | 0,7485 |
| Kommunale indeks for autonomi | Hvor stor indflydelse har skoleledelserne i skoleåret på: <ul style="list-style-type: none"> ▪ hvor mange lærere der ansættes på skolen? ▪ hvilke lærere der ansættes på skolen? ▪ fastsættelsen af de faglige mål for eleverne? ▪ fastsættelsen af undervisningsmetoder? (1 = Ingen indflydelse, 2 = Mindre indflydelse, 3 = Nogen indflydelse, 4 = Temmelig stor indflydelse, 5 = Meget stor indflydelse) | 2014, 2016, 2018 | 0,5501 |
| Kommunalt samarbejde | I hvilken grad... <ul style="list-style-type: none"> ▪ har kommunen bidraget til at etablere netværk på tværs af skoleledere i kommunen? ▪ sker der en positiv sparring mellem kommunens skoler omkring udvikling af skoleområdet? ▪ understøtter kommunen sparring mellem kommunens skoleledere? (1=slet ikke, 2= i meget lav grad, 3=i lav grad, 4=i nogen grad, 5= i høj grad, 6= i meget høj grad) | 2016-2018 | 0,7402 |

Kilde: Undervisningsministeriets 1., 3. og 5. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til forvaltningschefer 2014, 2016 og 2018.

Analysér af udvikling over tid

I rapporten laver vi to typer af analyser, som beskrives i det følgende. Den første type af analyse beskriver udviklingen i de relevante mål for skoleledelse over tid (fra 2011/13 til 2018). Vi anvender i denne type af analyse alle besvarelserne fra skoleledersurveyen. Vi benævner tilgangen som "bruttometoden". En anden tilgang ville være alene at fokusere på de skoler, hvor vi har besvarelser for alle fem år. Man ville i så fald undersøge udviklingen over tid for de samme skoler. Givet et ønske om at fremstille udviklingen for det størst mulige antal skoler, har vi dog valgt gerne at ville bibeholde så mange skoler i undersøgelserne af udviklingen over tid som muligt.

Dette betyder, at vores analyser har højere ekstern validitet, end de har intern validitet. Med bruttometoden kan ændringer fra år til år skyldes, at det er forskellige skoler eller skoleledere, der har svaret på de enkelte spørgsmål. Vi har dog en relativt høj svarprocent for de fleste år, hvilket formindsker dette problem.

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 grupperes besvarelser af de samme spørgsmål er reelle, eller om de blot er udtryk for statistiske tilfældigheder (Agresti & Finlay, 2009). De forskelle, som vi rapporterer i kapitlerne, er statistisk signifikante på mindst et 5 %-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 %.

I forlængelse heraf er det vigtigt at understrege, at selvom vi finder statistiske forskelle før og efter reformen, kan vi ikke være sikre på, at disse forskelle er et resultat af reformen. Det er muligt, at den konstaterede udvikling over tid også ville være fundet uden reformen. Da der ikke findes en kontrolgruppe (en gruppe af skoler, som ikke har oplevet reformen), kender vi ikke den kontrafaktiske situation, nemlig den udvikling, som ville have fundet sted, hvis reformen ikke var blevet gennemført.

Analysér af betydningen af ledelse

Vi undersøger også, hvorvidt udviklingen i ledelse har en betydning for skolernes implementering af reformen samt for eleverne og lærerne. I kapitel 5 undersøger vi endvidere, hvorvidt kommunernes målstyring har en betydning for udviklingen i skoleledelse. Disse analyser har til hensigt at komme så tæt som muligt på at undersøge reformens effekter.

Vi er imidlertid påpasselige med at slutte direkte fra undersøgelsens signifikante resultater til, at der er tale om entydige effekter med en klar kausalretning mellem ændringer i skoleledelsen og de forskellige effektmål. En ideel evaluering af betydningen af skoleledelse vil ske på baggrund af et randomiseret eksperiment, hvor tilfældige skoler blev udtrukket til at udføre bestemte typer af ledelse, mens andre blev udtrukket som kontrolgruppe. Dette er desværre ikke muligt i denne rapport, da folkeskolereformen blev implementeret på alle folkeskoler på samme tidspunkt.

Denne rapport anvender derfor i stedet den variation, som opstår over tid, inden for den enkelte skole. Vi undersøger dermed, hvorvidt der siden reformen er sket ændringer i ledelsen på den enkelte skole, samt hvorvidt denne ændring har betydning for elever og lærere samt implementeringen af reformen på skolen. Denne type af analyse kaldes en *skole fixed-effect analyse*.

Et typisk problem i statistiske effektanalyser er problemet med uobserverbare variabler, som kan skabe bias i analyserne. Disse uobserverbare forhold – som hverken kan måles med survey- eller registerdata – men som muligvis påvirker sammenhænge – kan skabe uklarhed i forhold til, om der

er tale om falske eller sande effekter. Den anvendte skole fixed-effect analyse tager højde for en del af dette problem ved at kontrollere for alle uobserverede forhold, som er konstante over tid på den enkelte skole. Det kan fx være skolens omdømme blandt forældre eller en særlig "skoleånd". Forløbsdata kan hermed give mere valide resultater end andre typer af data.

Rapportens undersøgelsesdesign kan dog ikke kontrollere for samtidige ændringer i folkeskole, fx inklusionsreformen, andre samtidige ledelsesmæssige ændringer eller ændringer i lærergruppe. De forhold, som vi har mulighed for at kontrollere for (fx ændringer i elevgrundlaget), medtages som kontrolvariabler (se bilagstabel 1.7).

Ligeledes kan designet ikke endegyldigt fastlægge den kausale retning. Det er fx muligt, at det er lettere at udøve specifik pædagogisk ledelse, når eleverne er fagligt dygtige, hvorfor en sammenhæng mellem specifik pædagogisk ledelse og elevernes faglige resultater opstår på baggrund af omvendt kausalitet.

Af disse grunde betegnes de signifikante fund i denne rapport som betydninger af ledelse og ikke som effekter af ledelse. Begrebet "effekter" reserveres således til sammenhænge en klar kausal fortolkning. Resultaterne fra denne rapport er dog betydeligt mere robuste og valide i forhold til undersøgelser baseret på tværsnitsdata og har en høj forskningsmæssig kvalitet. Rapporten giver dermed et solidt grundlag for at vurdere betydningen af skoleledelse efter reformen.

Kontrolvariabler

I alle vores modeller anvender vi en række kontrolvariable for så vidt muligt at kontrollere for de væsentlige faktorer (fx ændringer i elevgrundlaget), som potentielt både kan indvirke på elevernes faglige resultater og trivsel samt på skolerne og kommuners muligheder for at styre. Kontrolvariablerne kan ses i Bilagstabel 1.7. Disse kontrolvariabler indgår i samtlige modeller i rapporten³¹.

³¹ I analyser på lærerniveauet kontrolleres yderligere for lærerens køn, erfaring og om de underviser i dansk, matematik eller i begge fag.

Bilagstabel 1.7 Kontrolvariabler

| Variabler | År | Oprindelse | Måleniveau | Forklaring |
|-------------------------------|-----------|--------------------|------------|---|
| <i>Elevekontrol:</i> | | | | |
| Elevens fødselsår | 2014-2018 | Register | Metrisk | Elevens fødselsår |
| Køn | 2014-2018 | Register | Dummy | Elevens køn |
| Etnicitet | 2014-2018 | Register | Dummy | Anden etnicitet end dansk |
| Kernefamilie | 2014-2018 | Register | Dummy | Eleven bor ikke med både mor og far |
| Antal søskende | 2014-2018 | Register | Metrisk | Antal søskende i familien |
| Mors indkomst | 2014-2018 | Register | Ordinal | Indkomst fra moderen opdelt i kvartiler |
| Fars indkomst | 2014-2018 | Register | Ordinal | Indkomst fra faderen opdelt i kvartiler |
| Højeste uddannelse i familien | 2014-2018 | Register | Ordinal | Højeste uddannelsesniveau i familien (grundskole/ukendt, kortvideregående uddannelse, mellemlang videregående uddannelse, lang videregående uddannelse) |
| <i>Skolekontrol:</i> | | | | |
| Antal elever på skolen | 2014-2018 | Datawarehouse | Metrisk | Antallet af elever på skolen |
| Timer | 2014-2018 | STIL | Ordinal | Antallet af planlagte timer på årgangen delt i tritiler |
| <i>Kommunekontrol:</i> | | | | |
| Indbyggertal | 2014-2018 | Kommunale nøgletal | Metrisk | Antal af indbyggere i kommunen |
| Udgifter pr. elev | 2014-2018 | Kommunale nøgletal | Metrisk | Udgifter til folkeskolen pr. elev |
| Antal folkeskoler | 2014-2018 | Kommunale nøgletal | Metrisk | Antal folkeskoler i kommunen |
| Beskatningsgrundlaget | 2014-2018 | Kommunale nøgletal | Metrisk | Beskatningsgrundlaget i kommunen |
| Gennemsnitlig klassestørrelse | 2014-2018 | Kommunale nøgletal | Metrisk | Gennemsnitlig klassestørrelse i kommunen |
| <i>Tidskontrol:</i> | | | | |
| År | 2014-2018 | Register | Ordinal | Kontrol for årseffekter |

Af hensyn til læsevenligheden afrapporteres alene på sammenhængene mellem de primære uafhængige variabler (fx pædagogisk ledelse) og de relevante outcomes (fx elevernes faglige resultater, trivsel og fravær). I rapporten vil parameterestimerne for baggrundsvariablene således ikke indgå.

Betydning af ledelse for eleverne

I analyserne af betydningen af ledelse anvendes otte forskellige afhængige mål for elevernes faglige resultater, trivsel og fravær (jf. Bilagstabel 1.6): afgangskaraktererne i dansk og matematik i 9. klasse, de nationale test i dansk og matematik i 6. klasse, trivselsmålingen for 6. årgang (faglig og social trivsel) og elevfraværdata for 6. årgang (syge- og pjækfravær samt total fravær). Elevernes fravær anses også som et mål for elevernes trivsel forstået på den måde, at høj trivsel må forventes at lede til mindre fravær (såsom ubegrundet ondt i maven, "øv-dage" etc.).

Selvom vi alene afrapporterer på de nationale test og trivselsdataene for 6. årgang i rapporten, har vi også – som robusthedstjek – undersøgt betydningen for alle de mulige årgange (nationale test i dansk på 2., 4., 6. og 8. årgang og matematik på 3. og 6. årgang, social og faglig trivsel på 4.-9. årgang samt fravær på 1.-9. årgang) samt kørt analyserne på samtlige mulige årgange med en *klasse-fixed effects model*. Disse resultater afrapporteres kun i kapitlerne, såfremt de giver anledning til nye resultater.

Bilagstabel 1.8 Mål for elevernes præstationer og trivsel

| Mål | År | Kilder | Bemærkning |
|--|-----------|----------|--|
| <i>Elevernes faglige resultater</i> | | | |
| Karakter i skriftlig dansk i 9. klasse | 2014-2018 | Register | Standardiseret |
| Karakter i skriftlig matematik i 9. klasse | 2014-2018 | Register | Standardiseret |
| Score i den nationale test i matematik i 6. klasse | 2014-2018 | STIL | Standardiseret |
| Score i den nationale test i dansk i 6. klasse | 2014-2018 | STIL | Standardiseret |
| <i>Elevernes trivsel</i> | | | |
| Faglig trivsel i 6. klasse | 2015-2018 | STIL | Indeks udarbejdet af STIL ² . Værdi fra 1-5 (5 er højest trivsel) |
| Social trivsel i 6. klasse | 2015-2018 | STIL | Indeks udarbejdet af STIL. Værdi fra 1-5 (5 er højest trivsel) |
| Syge- og pjækfravær i 6. klasse | 2014-2018 | STIL | Antal dage fraværende på grund af sygdom eller pjæk (ikke anmeldt fravær) |
| Total fravær i 6. klasse | 2014-2018 | STIL | Antal dage fraværende i alt både anmeldt (fx ferie og sygdom) og ikke anmeldt fravær (fx pjæk) |

Note: De nationale trivselsmålinger blev først gennemført i 2015. I modellerne hvor sammenhængen til trivsel estimeres, indgår året 2014 ikke. 2) For mere information om indeksene udarbejdet af STIL henvises til Undervisningsministeriets trivselsværktøj.

Kilde: Registerdata, data fra de nationale test og de nationale trivselsmålinger

De undersøgte skoler

I analyserne med *school fixed effects* modellen kan kun skoler med minimum to besvarelser (ud af de fem surveys: 2013, 2015-2018) indgå. Skoler, hvor vi kun har en besvarelse i undersøgelsesperioden, indgår dermed ikke. I analyserne af betydningen af skoleledelse for elever, lærere og implementeringen af reformen har vi yderligere begrænset gruppen af undersøgte skoler, så kun skoler, som ikke skifter skoleleder i reformperioden (2013-2018), indgår³². På den måde sikrer vi, at vi sammenligner svar om og fra den samme skoleleder over tid. Dette sikrer, at forskelle i, hvordan skolelederne besvarer spørgeskemaer (fx ønsket om at fremstå på en bestemt måde også kaldet social desirability) holdes konstant. Dette er med til at eliminere en masse "støj" i variation og styrker dermed undersøgelsens reliabilitet samt formindsker udfordringerne i forhold til common source bias (se næste afsnit). Vi forventer således, at ændringer i skoleledelse over tid i højere grad vil være udtryk for reelle ændringer i skoleledelse, når vi ved, at besvarelseserne kommer fra samme skoleleder. Undersøgelsens validitet styrkes også, da undersøgelsesdesignet holder en række forhold om lederen konstante såsom fx personlighed og evner. En ny leder bibringer potentielt både en ny lederstil men også andre lederevner, som kan påvirke elever, lærer og implementeringen af reformen. Ved at undersøge de samme skoleledere over tid, styrker vi således rapportens argument om, at ændringen i selve ledelsen (frem for fx ændringer i lederevner) er årsagen til fundene i rapporten.

Selvom en skole ikke har oplevet et lederskifte i reformårene, finder vi tilfælde, hvor kønnet eller fødselsåret på personen, som besvarer surveyen, afviger mellem besvarelser for skolen. Denne anomali skyldes formentlig, at nogle skoleledere har valgt at uddelegere opgaven med at besvare surveyen til andre i ledergruppen i nogle år. Dermed vil der formentlig være tilfælde, hvor besvarelseserne fra en skole alligevel kommer fra forskellige personer over tid. Som robusthedstjek har vi derfor lavet alle analyser på en yderligere begrænset gruppe af skoler. I denne gruppe indgår kun skoler, hvor den person, som besvarer surveyen, har samme køn og fødselsår³³ i alle årene, således

³² I analyserne af betydning af skoleledelse for lærere indgår både skoler med og uden skoleskifte. Dette skyldes, at vi ikke har en landsdækkende undersøgelse af lærere og derfor kun har lærerbesvarelser fra følgeforskningspanelets skoler (ca. 200). Af hensyn til at bevare et tilstrækkeligt stort antal skoler i analyserne, laver vi ingen begrænsninger på gruppen af undersøgte skoler for disse analyser.

³³ I surveyen skulle man vælge fødselsåret fra en rulleliste. For at tage højde for evt. fejltryk har vi tilladt en fejlmargen på +-2 år for fødselsåret.

at vi er sikre på at sammenligne svar fra den samme person over tid. Dette robusthedstjek giver generelt kun anledning til en styrkelse af rapportens resultater.

Skinkorrelationer (common source bias)

I nogle af rapportens analyser vil både den afhængige (fx transformativ ledelse) og uafhængige variabel (fx lærernes arbejdsmotivation) stamme fra samme survey. Dette indebærer en risiko for "skinkorrelationer" også kaldet common source bias i den internationale litteratur (Favero & Bullock, 2015; Jakobsen & Jensen, 2015). Skinkorrelation kan opstå, hvis nogle respondenter har en tilbøjelighed til at svare systematisk med høje værdier, mens andre evt. systematisk bruger lave værdier uanset spørgsmålets karakter. Denne fare er særlig stor, hvis respondenter har en tilbøjelighed til gennemgående at svare "politisk korrekt" om deres egne holdninger og adfærd. Da vi anvender paneldata, kontrollerer vores undersøgelsesdesign som minimum for en del af de potentielle "skinkorrelationer", nemlig den del, der er konstant over tid. Da vi yderligere kun undersøger skoler uden lederskifte, holder vores design også en evt. individuel tendens til at svare "politisk korrekt" (såfremt denne tendens antages at være konstant over tid) konstant for skolelederen, da svarene over tid stammer fra samme person. I de tilfælde, hvor vores resultater potentielt kan være et udtryk for skinkorrelationer, diskuteres dette i teksten.

Robusthedstjek

Foruden de ovenfor beskrevne analyser har vi lavet en række yderligere analyser for at undersøge robustheden af vores resultater.

For det første har vi undersøgt for tidsforskudte effekter. Da betydningen af skoleledelse ikke nødvendigvis manifesterer sig i samme skoleår som en evt. ændring i skoleledelsen finder sted, har vi for samtlige analyser i rapporten også testet for "forsinkede effekter" via lagged modeller. Vi har således undersøgt om betydningen af ændringer i skoleledelse skulle manifestere sig et eller to år efter ændringen i skoleledelse. Såfremt dette har givet anledning til nye resultater, er disse resultater nævnt i hvert enkelt kapitel.

For det andet har vi undersøgt, i hvilket omfang resultaterne afhænger af gruppen af undersøgte skoler. Vi har således undersøgt, hvorvidt resultaterne ændres, når alle skoler (også skoler med lederskifte) indgår i analyserne, samt hvorvidt resultaterne ændres, såfremt vi begrænser gruppen af undersøgte skoler til alene at indeholde besvarelser fra den samme skoleleder over tid (besvarelserne kommer fra en person med samme køn og fødselsår). Generelt styrker det resultaterne, når alene besvarelser fra den samme respondent anvendes, mens det giver anledning til mindre sikre resultater, når skoler med lederskifte medtages. Dette skyldes formentlig, at der introduceres en masse "støj" i variationen på vores mål for ledelse, når vi medtager skoler med lederskifte. Det er dog også muligt, at rapportens resultater i mindre grad gør sig gældende på skoler med lederskifte.

For det tredje har vi også undersøgt betydningen af generel pædagogisk ledelse ved hjælp af andre modeller. Udviklingen i generel pædagogisk ledelse har været yderst begrænset over tid. Vi kan derfor ikke afvise, at den lille variation er årsagen til de få fund for generel pædagogisk ledelse. For at håndtere denne udfordring har vi lavet en række ekstra analyser, hvor vi udnytter den større variation mellem skoler i 2013. Vi undersøger således, om de skoler, som allerede i 2013 i høj grad anvendte pædagogisk ledelse, klarer sig bedre over tid end de skoler, som i et begrænset omfang anvendte pædagogisk ledelse i 2013. Dernæst har vi også undersøgt, om betydningen af generel pædagogisk ledelse afhænger af skolestørrelse. Resultaterne omtales i kapitel 3.

Kvalitativt undersøgelsesdesign

Det kvalitative casestudie har primært til formål at belyse mere detaljeret, hvordan skoleledelse op-levs i praksis.

Det kvalitative casestudie er gennemført som et komparativt casestudie, hvor der inden for systematisk udvalgte kommuner (jf. Bjørnholt et al. 2019) er udvalgt to til fire skoler med variationer i forhold til skolernes elevgrundlag og faglige resultater i afgangskarakterer. Det skyldes et ønske om at undersøge, hvordan skoleledelse udfolder sig inden for forskellige rammer. Desuden har vi til en vis grad inddraget skoler, der tidligere har indgået i interview i forbindelse med følgeforskningen. Det skyldes et ønske om at skitsere en udvikling over tid. Endelig baseres case-udvælgelsen på pragmatiske overvejelser. Over tid er det blevet stadig vanskeligere at rekruttere skoler og kommuner til at indgå i undersøgelser, hvorfor det endelige valg af kommuner og skoler også er baseret på pragmatiske overvejelser.

Nedenfor beskrives baggrunden for udvælgelsens af skoler og kommuner, ligesom der redegøres for interviewundersøgelsen.

Udvælgelse af kommuner og skoler

Casestudiet inkluderer 10 kommuner og 20 skoler. Kommunerne er udvalgt med henblik på at maksimere forskelle i deres erfaring med og brug af mål- og resultatstyring. Det skyldes et ønske om at undersøge betydningen af forskelle i kommunernes mål- og resultatstyring. Desuden giver det et mere validt undersøgelsesgrundlag og åbner mulighed for at identificere de forhold, der henholdsvis kan understøtte og udfordre kommunernes mål- og resultatstyring. Kommunernes brug af mål- og resultatstyring er identificeret på baggrund af Børn og unge-direktørernes svar i surveyen fra 2016.

Som udgangspunkt er der inden for hver af de ti kommuner udvalgt to skoler, der så vidt muligt minder om hinanden i forhold til socioøkonomisk referenceramme. For at sikre dels sammenlignelighed mellem skolerne, dels repræsentation fra indskoling, mellemtrinnet og udskoling, har endnu et udvælgelseskriterie været, at skolerne har 0. til 9. klasse.

Desuden er kommuner og skoler så vidt muligt udvalgt med henblik på at sikre, at de er sammenlignelige i forhold til øvrige forhold, der kan have indflydelse på deres implementering af styringsinitiativerne i folkeskolereformen.

Udvælgelsen af kommuner og skoler er anonymiseret i såvel rapporten som i øvrigt. De udvalgte kommuner er imidlertid bekendt med, hvilke skoler i deres kommune der er blevet udvalgt, og kontakten til skolen er primært sket gennem kommunen. For at bevare kommuner, skoler og enkeltinddividers anonymitet har vi valgt ikke at præsentere de udarbejdede displays over interviewudsagn.

Nedenfor gives et overblik over interviewundersøgelsen.

Interviewundersøgelsen

Interviewene er den primære datakilde. De giver dybtgående indsigt i skoleledernes ledelse set fra såvel skoleledere, mellemledere og lærernes perspektiv.

De kvalitative interview er gennemført på baggrund af semistrukturerede interviewguides (eksempel findes i bilag 4), som tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålene. Interviewguiden indeholder også mere generelle spørgsmål om reformimplementering og kommunalstyring, som afrapporteret i andre rapporter i Undervisningsministeriets følgeforskningsprogram (eks. Bjørnholt et al., 2019; Jensen et al., 2019). Hvert interview varede cirka en til halvanden time.

På skolerne er der gennemført interview med skoleledere, mellemledere og lærere. Bilagstabel 1.9 nedenfor giver en oversigt over de gennemførte interview. Der er også gennemført interview med pædagoger og elever, men resultaterne fra disse interview præsenteres i de øvrige rapporter fra VIVE i forbindelse med følgeforskningsprogrammet til evaluering af folkeskolereformen. Desuden er der gennemført interview med forvaltningschefer og forvaltningsrepræsentanter fra kommunerne, som indgår i rapporten angående den kommunale styring (Bjørnholt et al., 2019)

Bilagstabel 1.9 Oversigt over gennemførte interview på skolerne

| Personer | Interviewform | Særligt fokus |
|----------------------------------|---|--|
| Skoleledelsesteam (20 skoler) | Fokusgruppe/individuel | Ledelsesopfølgning, herunder hvordan der arbejdes med kvalitetsrapporter og målstyring, samt vurdering af autonomi og ledelsesstil |
| Mellemledere (20 skoler) | Fokusgruppe/individuel | Fokus på delegation af ledelsesopgaven opfølgning på mål og generel reformimplementering |
| Lærere (20 skoler) | Fokusgruppe med repræsentanter fra henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. | Vurdering af styringstiltag og decentral ledelse, samt hvordan der arbejdes med faglighed og trivsel, samt øvrige mål |

Interviewene er blevet transskriberet og kodet med afsæt i en kodebog, der specificerer undersøgelsens analysetemaer (Bilag 5). Det giver mulighed for systematiske analyser på tværs af de mange interview. Desuden giver det bedre mulighed for at koble resultaterne til de kvantitative data for de pågældende kommuner og skoler med henblik på en mere kvalitativ tolkning af de kvantitative resultater. Dermed bidrager den kvalitative undersøgelse til en yderligere validering af den kvantitative undersøgelse.

Bilag 2 Pædagogisk ledelse kondenseret på baggrund af interview

| Id | Skolelederens beskrivelse | Lærernes beskrivelse |
|----|--|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Ønsker at være tæt på lærerne ved at besøge teammøder systematisk og usystematisk og komme ud i klasserne uden varsel. • Arbejder aktivt på at inkorporere konkrete elevfokuserede feedbackstrukturer i MUS-samtalerne med lærerne. | <ul style="list-style-type: none"> • Synes ikke, at skolelederne laver observationer og giver sparring og synes desuden, at det er noget, der hører til lærerne imellem. • Kan godt lide indsatsområdet med at udnytte teamsamarbejdet til sparring til både didaktik og konkret med elevrelationerne. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Kommer ofte ind i klasserne uanmeldt for at observere klasserumsledelse og giver feedback igennem samtaler. | <ul style="list-style-type: none"> • Synes ikke, at det virker til, at lederne har indsigt i eller ved, hvad der foregår på skolen eller i klasserne. Leder 1 kan godt gå rundt og kigge lidt indimellem, men slet ikke leder 2. Der er først indblanding af ledelsen når det går 'helt galt'. • MUS-samtalerne bliver ikke så fagligt eller observationsmæssigt specifikke og føles ikke så brugbare. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Ordning med kollegaobservation i triogrupper fire gange om året, hvor der gives feedback på selvvalgte udviklingspunkter • Præsenterer skolens målsætninger for medarbejderne en gang om året. | <ul style="list-style-type: none"> • Skolelederne har føling for, hvad der sker rundt i klasserne, og er opmærksomme på de enkelte læreres travlhed • De er meget til stede på skolen, hvilket signalerer "synlighed, tydelighed og nærvær" • Oplevelse af, at døren altid er åben, og at der er tid med leder 1. Leder 2 virker presset, og døren er ofte lukket. • Der er dog ikke meget lederobservation eller feedback på undervisningen, men stadig opmærksomhed på hvad der sker i klasserne. |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • MUS-samtaler og usystematisk lederobservation med feedback. • Fokuserer meget på de daglige snakke om pædagogik i timerne og i teamkoordinatorudvalget, samt ustrukturerede vejledningssamtaler, som lederne har dagligt. | <ul style="list-style-type: none"> • Lederobservation opleves sjældent, men ses heller ikke som en nødvendighed. Faglig sparring med kollegerne er at foretrække. • Lederne kommer dog ofte forbi og siger hej for at få en relation til børnene, hvilket opleves positivt. • Lærerne ved, at ledelsen gerne vil observere mere, men ikke har overskuddet pt. |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Lederne laver observationer, men der er mest fokus på opkvalificering af lærerne og planlægge udviklingsprojekter. | <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne oplever ikke, at leder 1 har tid nok længere til observation og feedback. • Leder 2 kommer rundt og stikker hovedet ind og har på den måde fornemmelse for klasserne, ifølge lærerne. |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Leder føler sig lige så synlig nu, som før • Der er en kultur, hvor man kan gå rundt og kigge åbent i klasserne og observere usystematisk for at kunne give sparring, og det er vigtigt. | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen opleves af læreren som i højere grad at være leder for det overordnede strukturelle plan og ikke som pædagogisk leder med observation og feedback. • Lærerne savner mere sparring og ansvarstagen fra lederen og oplever ikke, at denne evaluerer dem så godt. |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen har systematiske observationer to gange årligt, og derudover kommer han ofte rundt i klasserne løbende • Er meget opmærksom på pædagogisk ledelse • Forsøger at opbygge en kapacitet af vejledere til at kunne foretage læringssamtaler med lærerne om elevernes respons/feedback. | <ul style="list-style-type: none"> • Har tidligere oplevet, at ledelsen observerede dem, men det er blevet mindre, og de føler ikke, at det bliver foretaget nok • Føler ikke, at lederen kan få et godt billede af undervisningen efter bare en 45 minutters lektion • Bliver evalueret til MUS-samtaler på baggrund af observationerne, men føler ikke, at det er særligt brugbart • Teamsamarbejde og synlig læring er det, lærerne får mest ud af til at blive fagligt dygtigere. |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen bruger både systematiske og usystematiske observationer. Har en struktur, hvor elevsamtaler, forældresamtaler og klassekonferencer hænger sammen • De har klassekonferencer to gange årligt, hvor lærerne samlet får feedback • Lederen taler om "forældreledelse", hvor forældre kommer til samtaler med læringskonsulent, og lærerne bliver uddannet til at møde forældrene. | <ul style="list-style-type: none"> • Synes, at deres mellemleder er mere pædagogisk leder for dem. Skolelederen betragtes ikke som pædagogisk leder • Nogle lærere er blevet observeret individuelt, mens andre ikke er blevet det. Det er også blevet mindre med tiden • Lærerne tænker, at det skyldes manglende tid til at besøge alle, så derfor kommer lederen til årgangsmøder for at få et indblik i, hvad der sker i klasserne • Lærerne oplever ikke, at de bliver evalueret og må selv kontakte ledelsen for at fortælle om de gode ting, de har lavet i undervisningen. |
| 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen har sat en målsætning om, at 20 % af sin tid skulle bruges ude i klasserne • Dette har dog ikke været muligt – vurderer, at det nu ligger på 5-10 % | <ul style="list-style-type: none"> • Har ikke opfattelsen af, at lederen laver observationer af lærernes undervisning • En lærer har haft observation og sparring med lederen, og det vurderes at skyldes, at lederen finder faget spændende |

| Id | Skolelederens beskrivelse | Lærernes beskrivelse |
|----|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Pædagogisk ledelse er vigtigt. for at lærerne kan føle sig set af ledelsen • I forhold til det faglige kan lederen ikke bidrage med så meget og derfor bruges vejlederne til dette. Her er der en struktur for observation og feedback • Lederen går morgenrunde og besøg i klasserne er primært usystematisk. | <ul style="list-style-type: none"> • Har desuden en opfattelse af, at de ikke bliver evalueret, men tvivler på det, da ledelsen alligevel ved meget om deres klasser og undervisning, når de så snakker med dem. |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Leder er ude i klasserne flere gange om ugen for at "mærke temperaturen". Ellers reagerer de på forældrehenvendelser, men ingen systematik omkring observationer • Lederen ser sig som "medaktør i undervisningen" og kan bidrage med råd om klasseledelse og faglig sparring • Derudover benyttes vejledere i høj grad, særligt med fokus på data. | <ul style="list-style-type: none"> • De er klar over, at ledelsen har travlt og derfor ikke bruger så meget tid ude i klasserne. Men hvis lærerne har brug for hjælp, så er de der 100 % • Der er en systematisk plan for, hvornår ledelsen kommer i klasserne • Der er ikke nogen systematisk feedback – det er mere feedback på den time, der blev observeret. Tidligere var der feedback i forhold til læringsmål • Lærerne har en god følelse med, at ledelsen kommer og kigger på deres undervisning. De får dog ikke noget fagfagligt eller didaktisk ud af observationerne – det er mere "et boost" til motivationen, en form for anerkendelse. |
| 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Der er både et system for klasseobservationer og spontane ture • I forhold til det systematiske er der efterfølgende en læringssamtale, hvor der er et særligt fokus, fx synlig læring • Observationerne er meget baseret på klasserumsledelse, synlig målstyret læring og metodisk, fx MinUddannelse. | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen giver gode råd til pædagogiske redskaber, som lærerne kan bruge • Lederen er meget synlig på skolen. Foretager også observationer, og de kan være spontane, så lærerne ikke kan forberede sig på det • Lærerne er positive omkring observationerne og lederen som pædagogisk leder • Lederen har hjulpet lærerne med børn og forældre, og de føler, at hun altid har tid til at hjælpe. |
| 12 | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen er mere pædagogisk leder på det overordnede plan og uddelegerer fagfaglige opgaver til vejlederne • Lederen er ikke ret meget ude i undervisningen – mellemlederne er mere ude • Lederen bruger teamsamarbejdet til at give faglig sparring og feedback til lærerne. Overordnet at hjælpe med de udfordringer, lærerne har og evt. sætte ressourcer af til det. | <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne oplever ikke, at lederen er tæt på undervisningen og giver feedback. Men hvis de har et problem, så har de følelsen af, at lederen vil hjælpe • Lærerne synes, at der godt kunne mangle noget feedback, men måske ikke fra ledelsen – snarere af kollegaer, som er mere fagligt kompetente • Vejlederne hjælper, men det kræver, at lærerne selv spørger til det • De har ikke nogen systematisk feedback. Tidligere havde de, men det fungerede ikke så godt, da det var svært for lærerne at give feedback på hinanden. |
| 13 | <ul style="list-style-type: none"> • Holder lærings- og trivselssamtaler med alle team, der "bygger på data". Beskriver dog selv samtalerne som, at "<i>vi ikke har fået det struktureret så godt</i>" • Giver lærerne stor autonomi over deres tilstedeværelse • Vil ikke fortælle, hvad lærerne skal, mener at en "<i>faguddannet lærer skal have mulighed for at vælge, hvad der er bedst for deres fag</i>", men tager afstand fra "<i>laissez faire</i>" ledelse. | <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne mener, at ledelsen er meget usynlig • Ser også ledelsens fravær som et positivt tegn på tillid, "<i>det er mega fedt</i>", at ledelsen ikke går og kontrollerer dem • "<i>Men når vi har brug for dem, så er de også svære at finde</i>" • Synes der mangler en pædagogisk retning, efterspørger en. Mener, at hvis man spurgte ledelsen om dette, "<i>så ville de sige, det har vi snakket om til et personalemøde</i>", der bliver bare aldrig fulgt op på ting, man sætter mange ting i gang, men der er ingen opfølgning. |
| 14 | <ul style="list-style-type: none"> • Snakker om, at der er "overordnede mål", som lærerne skal handle efter, som et "børnesyn" • Anvender koordinatører som mellemlid, disse har også "pædagogiske funktioner" • Skolen har manglet afdelingsleder i to år, skoleleder mener selv, at den pædagogiske ledelse, fx læringssamtaler, er blevet forsumt i den periode. | <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne beskriver ledelsen som "B"-ledere, føler de er distancerede • Nævner den store udskiftning i afdelingsledere og kæder det sammen med en presset skoleleder, der derfor ikke har tid til ledelse • Har læringssamtaler, som dog beskrives som "ikke dynamiske" og derfor ikke brugbare • Vejlederne på skolen er "overbookede og pressede". |
| 15 | <ul style="list-style-type: none"> • Vil gerne uddelegere i "pipeline" til mellemlidere • Har MUS-samtaler, hvor elevens progress (data) indgår • "<i>Vi er en meget tilgængelig ledelse ... åben dør</i>" | <ul style="list-style-type: none"> • Leder er A/B. Sætter noget i gang som A, hvorefter det helt overlades til lærerne – som B, når det er i gang. • Lærerne: "<i>Vi sparrer mest med hinanden</i>" • Oplever generet ikke lederobservation. En enkelt gang har lederen kigget ind for at sige hej, men kun kortvarigt og ingen feedback • Mener, at vejlederne (IP'er selv vejledere!) er dem, der står for den pædagogiske ledelse af lærerne. |

| Id | Skolelederens beskrivelse | Lærernes beskrivelse |
|----|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • "De [lærerne, red.] er nødt til at komme til mig og sige, hvilken type ledelse de gerne vil have" • Lavede ledelsesobservationer i starten af sidste år • Ser sig selv som leder A med C-elementer, skriftlige pædagogiske handleplaner for medarbejdere. | |
| 16 | <ul style="list-style-type: none"> • Er bevidst om, at medarbejdere gerne vil have mål og tiltag konkretiseret, "det gøres ved at holde møder fx teammøder hver uge, faglige fora og forberedelsessamtaler hver anden uge" • Vil hellere inviteres ud i undervisningen end selv at komme, kalder det "ultimativ tillid" • Læringsvejledere er med til læringskonferencer på klasseniveau • Taler generelt rigtig meget om vigtigheden i pædagogisk ledelse, men kommer ikke med konkrete eksempler på, hvordan leder selv anvender dette. | <ul style="list-style-type: none"> • "Han [skolelederen, red.] tror på os og motiverer os" • Lærerne har tillid til lederens viden, når der ledes pædagogisk, føler man kan komme til lederen, og "de deltager aktivt i at hjælpe en" • Føler ikke, ledelsen evaluerer dem. Bruger ikke observation eller giver feedback på materialer. Hvis det går skidt i test, griber ledelsen ind, men tænker det mere er på ordre fra forvaltningen end lederens eget ønske. |
| 17 | <ul style="list-style-type: none"> • Foretager observationer og efterfølgende samtaler • Mener leder selv er kompetent til at vejlede i egne fag og det relationelle. Ellers henvises der til vejledere • Kæder pædagogisk ledelse sammen med MUS og TUS (trivsel), en pr. år, veksler mellem de to. • TUS foregår på teamniveau, kommer med eksempel på, hvor der blev snakket om Co-teaching. | <ul style="list-style-type: none"> • Ingen struktur for evaluering • Der er nogle gange ledelsesobservation med opfølgning og støtte, samt TUS/MUS • Mener, der er god tillid, og det fungerer, men når det ikke fungerer, kan det tage lang tid at rette op på pga. fravær af ledelse • Co-teaching. |
| 18 | <ul style="list-style-type: none"> • Lader afdelingslederne have den tætte relation med lærerne • De faglige vejledere definerer de faglige mål "Det involverer jeg mig ikke i ... jeg sørger for at sende dem ud, der ved noget [vejlederne, red.]" | <ul style="list-style-type: none"> • Savner en fælles pædagogisk retning • Oplever ikke lærerobservationen men får engang imellem "et klap på skulderen" • Forklarer det med ledelsens travlhed |
| 19 | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen har mest fokus på data og leder fagligt herigennem og med afsæt i teori • Vejleder også de faglige vejledere • Afdelingslederne vurderer, at de for lidt observerer lærernes undervisning | <ul style="list-style-type: none"> • Savner mere faglige ledelse og feedback • Nogle lærerne oplever at vejledere observerer undervisningen og at der for strategiske og faglige drøftelser med vejledere til klassekonferencer, Det finder lærerne givtigt |
| 20 | <ul style="list-style-type: none"> • Opponerer mod at lave observation og feedback, fordi "Det for mig en forkert vinkel"; "Det er vejlederne der har den faglige ballast til denne opgave. Jeg er jo ikke uddannet i den slags" • Fokuserer på at styrke vejledernes kompetencer | <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne mangler ledelse i det daglige/hverdagen/ikke ekstraordinære, hvilket de mener er vigtigt, ledelsen skal have "fingeren på pulsen". Joker med fraværende ledelse, evalueres: "På ry og rygte tænker jeg, primært (griner)". • Pointerer dog at ledelsen er til stede "når tingene er ved at brænde sammen". • Skolelederen har meget tillid til den enkelte lærer og de oplever en "råderet" over egen undervisning |

Bilag 3 Kondensering af interviewpersonernes udsagn om ledelsesstil

| Skole- lederens vurdering | Beskrivelse af vurdering | Lærernes vurdering | Beskrivelse af vurdering |
|---------------------------------|---|-----------------------|---|
| A og B | <ul style="list-style-type: none"> • Der sættes minimumskrav og forventninger • Dialog med vejlederne om mål og retning • Ledelsens beslutninger for indsatsområder er ikke til diskussion • Tillid til medarbejderne, men hjælper dem, hvis der er behov • Går op i synlighed og tydelig kommunikation. | A og B | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen har visioner • Leder er åben og lyttende • Leder er deltagende men styrende • Ikke konfliktsky og ikke bange for at tage ledelsen • Har respekt hos medarbejderne. |
| A, B og C | <ul style="list-style-type: none"> • Ledelsesstil afhænger meget af situation og tror, at ledere er nødt til at være alle tre i forskellige sammenhænge • Svært ved at skabe entusiasme uden at have medarbejderne med • Man skal ikke nødvendigvis trække sig væk, men bruge dialog til at engagere medarbejderne • Bruger belønninger i nogle sammenhænge. | B og lidt C | <ul style="list-style-type: none"> • Der er mål, men de er ikke altid tydelige • Stor frihed til lærerne • Leder benytter belønninger • Feedback gives ikke personligt men på fælles basis • Lærerne kan godt lide ledelsesstil og har få negative bemærkninger • Opfatter det ikke negativt, at leder ikke er Leder A. |
| A | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen har brede visioner, tydelig retning og klare rammer • Sætter værdier, mål og ambitioner i spil – ellers omsættes det ikke til praksis • Ledelsen har hjulpet lærerne med at omstille sig til de mange forandringer i folkeskolen • Forsøger at skabe en platform for møder, faglige drøftelser og samarbejdende kultur. | A og B | <ul style="list-style-type: none"> • Leder prøver at motivere medarbejderne • I det daglige er lederen mere væk • Lærerne har frihed til at bestemme og "selv styre skibet" • Lærerne er klar over, at lederen er presset af forvaltningens krav • Ofte bliver der foretaget ledelsesbeslutninger, som ikke stemmer overens med lederens målsætninger. |
| A med en snert af B | <ul style="list-style-type: none"> • Det handler for lederen om "<i>retning, entusiasme, og hvorfor vi gør det</i>" • Lederen som en katalysator, der skaber drift og sammenhængskraft på skolen • Har respekt for lærerne • Høj grad af frihed og selvbestemmelse. | B | <ul style="list-style-type: none"> • Føler ikke, at lederen sætter en retning • Lederen taler om mål og retning til møderne, men det bliver ikke ført ud i virkeligheden • Lærerne nævner "usynlig ledelse", og at de selv styrende inden for de rammer, der er • Lederen fører ikke kontrol, men hjælper heller ikke • Der er ingen gennemgående implementering på skolen – "<i>hver afdeling kører lidt efter deres egen pædagogiske retning</i>" • Ingen pædagogiske ledelse – ledelsen bruger tiden på at gøre kommunen tilfreds. |
| A – nævner også lidt C | <ul style="list-style-type: none"> • Sætter retning og prøver at skabe entusiasme • Lederen opfatter absolut ikke, at lederen trækker sig fra medarbejderne • Nævner, at lederen sommetider "<i>trækker sig for lidt fra medarbejderne, fordi [lederen, red.] er så entusiastisk</i>" • Bruger data og handler konsekvent på det med dialog og pædagogisk handling. | B og nogle gange A | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen sætter ting i gang, men når det så er søsat, trækker leder sig • Delegerer meget opgaven ud til lærerne, fordi de "<i>har den bedste føling med klasserne</i>" • Delte meninger om ledelsesstilen <ul style="list-style-type: none"> - Nogle er glade for friheden og selvbestemmelse i afdelingen - Andre føler, at de mangler en leder til at tage styringen. |
| B – og lidt A og C | <ul style="list-style-type: none"> • Høj grad af frihed til lærerne • Leder ud fra respekt til medarbejderne, men tager også dialog på godt og skidt • Sætter overordnede mål • Bruger anerkendelse men ikke negative konsekvenser • Tager ansvar for skolens udvikling og medarbejdernes succes • Erkender, at "<i>vi er måske ikke så meget retningssættende, som vi gerne ville være</i>". | B og lidt C | <ul style="list-style-type: none"> • Mangel på ledelse – tror ikke, at ledelsen ved, hvad lærerne laver • Lærere betragter deres eget arbejde som "selvledelse" • Benytter ikke belønninger men negative konsekvenser • Læringssamtaler er uden indhold og fører ikke til noget • Den manglende ledelse kan skyldes, at ledelsen ikke har tid nok til alle opgaverne. |
| A | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen er driveren og får andre til at brænde med • Er konkret i at sætte retning • Leder ikke medarbejderne bestemme • Særligt menneskesyn på, at alle gør deres bedste hver dag • Tror ikke på, at negative konsekvenser hjælper | A | <ul style="list-style-type: none"> • Leder laver specifikke mål • Leder som en 'kaptajn', der sætter retning • Arbejder for, at mål bliver opfyldt • Leder er loyal • Lærerne oplever ikke negative konsekvenser. |

| Skolelederens vurdering | Beskrivelse af vurdering | Lærernes vurdering | Beskrivelse af vurdering |
|-----------------------------|--|----------------------------------|--|
| A – men bruger lidt af alle | <ul style="list-style-type: none"> • Handler om fællesskab og enighed om, hvordan man gør tingene • Stå på nogle grundværdier • Selvbestemmelse til lærere, men under en fastsat ramme • Går op i kulturen på skolen, og at medarbejderne forstår værdierne • Bruger meget dialog, men har også gjort brug af fyringer, hvis folk ikke passede til skolen eller ikke var dygtige nok. | A (og lidt B) | <ul style="list-style-type: none"> • Ved, hvor lederen vil hen og har en rød tråd • Opfattes entusiastisk • Manglende kommunikation, men er blevet bedre efter lærernes kritik • Indgår i dialog med lærere og forældre • Lærere har meget selvbestemmelse. |
| A | <ul style="list-style-type: none"> • Sætter rammer med konkrete mål • Samarbejder med medarbejdere om fastsættelse af indsatsområder • Skabe accept og entusiasme for målene og sikre, at de går i samme retning • Medarbejderne bestemmer ikke selv men skal have ledelsen med. | A og B | <ul style="list-style-type: none"> • Ikke så meget tid til at nå at være Leder A • For mange bolde i luften og for mange ting, så leder må trække sig. |
| A (og lidt C) | <ul style="list-style-type: none"> • Grundideen at arbejde i en retning bestemt af ledelsen • Leder går op i entusiasme og fællesskab • Bruger også kurser, afskedigelser og anerkendelse • Bruger også lokalløn og løntillæg, men undgår at være en "hardcore virksomhedsleder". | A og B | <ul style="list-style-type: none"> • Leder trækker sig ikke væk men blander sig og er meget synlig for de fleste lærere • Har en opfattelse af, at skolelederen synes, det er skægt at komme ned i klasserne • Bliver nævnt som en medspiller • Ledelse har generelt "den åbne dørs politik" og er god til dialog. |
| A – men også dele af B og C | <ul style="list-style-type: none"> • Inddrager lidt fra alle ledelsesstile, da man står i forskellige situationer dagligt • En "overhat" for lederen er at eksplicite, hvad vi er her for • Den overordnede plan/ramme laves på baggrund af dialog, sparring, input og kvalificering med medarbejderne • Medarbejderne skal have ejerskab over planen • Kan bruge sanktioner og anerkendelse i yderste konsekvens men ikke et ledelsesprincip – ser det som en "lusket ledelsesform". | B og C | <ul style="list-style-type: none"> • Leder er tydelig i, hvor de skal hen, men lader dem selv finde vej derhen og bemærker det hver gang, om det går godt eller skidt • Skoleleder går meget op i mål og at fremvise resultater • Dårlige faglige resultater bliver italesat • Bruger belønninger og konsekvenser • Kommer kun ud til lærerne, når det går dårligt. |
| A | <ul style="list-style-type: none"> • Lederen er mest over det strategiske og fastsætter en overordnet ramme • De har høje ambitioner for faglige mål, som fastsættes i samarbejde med vejledere • Meget nede og gå med og være blandt medarbejdere. | A og B | <ul style="list-style-type: none"> • Bruger ikke belønning og konsekvenser • Fokuserer meget på skolen udadtil og skolens udvikling • Er slet ikke ude i klasserne • Omsorgsfuld og åben for dialog • Mere fokus på lærere end pædagoger. |
| A og B (med elementer af C) | <ul style="list-style-type: none"> • Beskriver opgaver og indsatser samt forventninger til disse • Fastsætter rammer og prøver at skabe accept om dem • Har tillid til team, men vil gerne blande sig • Bruger anerkendelse og dialog men sjældent negative konsekvenser. | Primært A – men også lidt B og C | <ul style="list-style-type: none"> • Sætter konkrete mål og retning • Lederen er positiv og entusiastisk, hvilket smitter af på lærerne • Leder er synlig – kommer meget rundt på skolen • Opfattes ikke som kontrol men mere for at vise, at lederen er der til at hjælpe • De føler, at de har meget medindflydelse og selvbestemmelse • Lederen benytter anerkendelse i form af ros men ikke belønning og irettesættelse. |
| B | <ul style="list-style-type: none"> • Rammerne skal fungere, og så skal medarbejderne selv levere inden for disse rammer • Er ikke tæt på medarbejderne • Uddelegerer (transformationsledelse) til "et par styrmænd", mens lederen er "kaptajn" grundet skolens størrelse • Tid har betydning for ikke at kunne være tæt på medarbejderne • Leder tvivler på, om ledelse helt nede hos lærerne skal udøves af den øverste leder • Bruger ikke belønning. | B | <ul style="list-style-type: none"> • Læreren har meget frihed og frie rammer • Lederen er ikke særlig god til at tale lærerne op • Lærerne savner en leder, der kan få dem til at brænde for opgaverne • Dialog handler meget om skolelederen selv • De savner retning og at blive vurderet på nogle mål. |
| A – og lidt C | <ul style="list-style-type: none"> • Ledelsen sætter retningen og mål • Synes, det er vigtigt, at medarbejderne har noget frihed til selvbestemmelse • Bruger anerkendelse og prøver at fremme anerkendelse i klasselokalet også • Bruger ikke afskedigelse men irettesættelse, og løntillæg er nogle gange nødvendigt • Bruger observation og dialog om dette til samtaler med lærerne. | B | <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne føler ikke, at lederen sætter en retning og har ikke så meget føling med, hvad der sker på skolen • Der er tiltro og tillid til lærerne • Omvendt så er ledelsen nogle gange lidt for langt væk og får ikke taget sig af problemer før meget sent • De evalueres af ledelsen men kun på baggrund af observation og ofte meget ustruktureret • De oplever, at ledelse har været presset efter reformen. |

| Skolelederens vurdering | Beskrivelse af vurdering | Lærernes vurdering | Beskrivelse af vurdering |
|-------------------------|--|--------------------|--|
| A | <ul style="list-style-type: none"> • Tror ikke på negative konsekvenser og opfatter dem demotiverende • Den rigtige måde at lede på er at gå foran og skabe entusiasme, skabe mening og overblik • Lede nedad og formidle til personale men også lede opad og sortere i det. | B | <ul style="list-style-type: none"> • I hverdagen trækker leder sig tilbage • Begrænset dialog med lærerne • Til lærermøder bliver der sat retning • Lærerne er glade for tillid og medbestemmelse • De savner dog mere ledelse ved Leder A. |
| B – lidt A | <ul style="list-style-type: none"> • Sætter retning • Lederen bruger anerkendelse men ikke negative konsekvenser • Daglig ledelse er B, men sammen med medarbejderne er lederen A • Synes, at de daglige ledere i afdelingerne skal stå forrest. | A og B | <p>Om leder B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leder blander sig ikke – kun hvis der er dårlige resultater • Lærerne føler sig alene, og at skolen har "ikke-ledelse" • Mangler retning og vision og overordnet ledelse • Mangler <i>"en, der kan stå forrest og sige, hvor skibet sejler hen"</i>. <p>Om leder A:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sætter retning • Inddrager medarbejderne i fastsættelse af mål og metode. |
| A | <ul style="list-style-type: none"> • Opmærksom på, hvordan mere af det gode bliver produceret • Siger til medarbejdere, at de skal være ildsjæle • Prioriterer fællesskab • Prøver at fremme samarbejde og dialog, ved at medarbejdere overværer hinandens undervisning og giver kritik. | B og lidt A | <ul style="list-style-type: none"> • Har fastsat overordnede mål, som bliver omtalt på møder • Meget sjældent set af lærerne • Lærerne tror ikke, at han ved, hvad der foregår på skolen • Opfattes kun som bindeled mellem afdelingsledelse og kommune • Ikke det store behov for, at han er nærværende – bare han holder overblikket og løser de store problemer. |
| C | <ul style="list-style-type: none"> • Sætter visioner • Ikke en højtråbende leder men entusiastisk og tillidsbaseret • Bruger anerkendelse til, om medarbejderne er på rette vej eller ej • Lave et godt ledelsesteam • Lade opgaverne flyde hen til dem, der løser dem bedst. | B og lidt A | <ul style="list-style-type: none"> • Formår ikke at styre og sætte retning • Opfattes som en passiv leder, der bare går ind og ud ad døren • Ikke lærernes leder • Svært for leder at skabe entusiasme. |
| B og lidt A | <ul style="list-style-type: none"> • Bestemmer en retning • Inddrager medarbejderne ved at have dialog med udvalg og teamkoordinatorer • Svaghed at ville have alle med. | B med lidt A | <ul style="list-style-type: none"> • God til at gå foran • Giver meget medbestemmelse • Ikke en målentusiast, der belønner og straffer på resultater. |

Bilag 4 Interviewguide skoleledere (kondenseret)

| Hovedbegreb og underkategorier | Operationelt spørgsmål |
|--|---|
| Kvalitet | Indledningsvist kunne jeg godt tænke mig at høre, hvad du forstår ved god faglig kvalitet på en skole? Hvordan vil du beskrive den faglige kvalitet her på skolen – og hvorfor? Hvad du gør for at styrke den faglige kvalitet? |
| Ledelsesstil og udviklingen af skolelederens arbejde | Vil du ikke fortælle mig lidt om, hvad du lægger særligt vægt på i din ledelse af skolen her? <u>Plancher</u> Der findes mange forskellige typer af ledere. Jeg har taget nogle eksempler med på tre forskellige typer af ledere, og jeg kunne godt tænke mig at tale lidt om din måde at lede på, ud fra de tre forskellige ledelsestyper. Hvilken ledertype beskriver bedst dig som leder? Hvordan kommer det til udtryk? Hvorfor er du den type leder? |
| Organisering af ledelse | Hvilke opgaver varetager du som skoleleder, og hvilke delegerer du til afdelingsledere/mellemledere og hvorfor? |
| Pædagogisk ledelse | Hvad forstår du ved faglig pædagogisk ledelse? Hvad gør du i forhold til pædagogisk ledelse? Er der andre, der varetager pædagogiske ledelse her på skolen? |
| Ledelse efter reformen/autonomi | Hvis du kigger tilbage til <i>før</i> reformen, er der nogle aktiviteter, som du inden for de sidste år i stigende grad bruger tid på? Har folkeskolereformen ændret dine muligheder for at udføre din ledelse (hvordan)? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvad oplever du, at du har henholdsvis meget og lidt indflydelse på som skoleleder? Har det ændret sig med reformen? |
| Kommunal målstyring | Hvordan vægter kommunen målinger af elevernes trivsel og faglige resultater i dens styring af skolerne? Hvordan følger kommunen op med dig i forhold til målinger? |
| Skoleledelsens brug af målstyring | Hvor vigtig er måling af elevernes faglige resultater for din ledelse af skolen? Hvordan bruger du konkret målinger af elevernes faglige resultater? Hvordan er din dialog med lærerne om deres elevers faglige resultater? Får målinger af elevernes faglige resultater nogle reelle konsekvenser for lærerne? Er der forskel på, hvad du gør i forhold til trivselsmålinger? |
| Folkeskolereformen på skolen (generelt) | Nu er vi jo inden i reformens efterår, og derfor kunne jeg godt tænke mig at spørge dig, hvad du ser af meget tydelig reformaftryk på skolen – og hvor I ikke er nået så langt? Hvad vurderer I har haft den største betydning for eleverne læring her på skolen? (både positivt og negativt) Hvilken rolle har du haft i forhold til de forskellige reformelementer? Hvordan har kommunen (forvaltningen) bidraget til implementering af folkeskolereformen (styrker/udfordringer)? Hvordan er medarbejdernes opbakning til gennemførte ændringerne? |
| Samarbejde mellem lærere og pædagoger | Hvordan vurderer du samarbejdet mellem lærere og pædagoger her på skolen? Gør I noget som ledere for at styrke samarbejdet mellem lærere og pædagoger? |
| Generel styring/autonomi | Hvordan vil du beskrive kommunens styring af skoleområdet? Har folkeskolereformen ændret på kommunens styring af skoleområdet? |

Bilag 5 Kodebog til kodning af interview (ledelse)

Klassificer, hvem der interviewes: køn, alder, erfaring og klassetrin

| Ho-ved-kode | Underkode | Beskrivelse |
|--------------------|---|--|
| Autonomi | Oplevelse af den kommunal styring af skoleledere/autonomi | Oplevelse af skoleledernes autonomi og kommunernes delegation Hvad har skolelederne indflydelse på? Hvilken betydning har autonomien – hvorfor vigtigt og konsekvenser? |
| | Fælles retninger for skoleledere | Generel beskrivelse af, hvordan de forskellige beskriver den kommunale styring, herunder de mange kommunale projekter. Kommunens styring på andre aktiviteter og processer end målstyring (eller i sammenhæng med målstyring). Har kommunen retningslinjer for eksempelvis samarbejde mellem skoleledere, fælles retningslinjer for reformelementer, bogsystemer, it-kompetenceudvikling m.m.? Har det udviklet sig? |
| | National styring af skoler og kommuner | Hvordan aktørerne beskriver den nationale styring. Hvordan har denne styring udviklet sig? |
| Ledelsesstil | Valg af planche + beskrivelse | Valg af planche + beskrivelse Hvorfor denne tilgang? Fordele og ulemper ved ledelsestilgange. |
| Pædagogisk ledelse | Definition af pædagogisk ledelse | Hvad forstår aktører ved pædagogisk ledelse? |
| | Generel pædagogisk ledelse | Hvor ofte og i hvilket omfang deltager ledelsen i undervisningsnære aktiviteter herunder observation af undervisningen, temmøder? Hvem varetager denne form for pædagogiske ledelse og hvorfor? Hvordan foregår observationerne og feedbacken? Hvordan opleves det af interviewpersonerne? Hvilke muligheder og udfordringer oplever interviewpersonerne? |
| | Specifik pædagogisk ledelse | Hvor ofte og i hvilket omfang indgår ledelsen i drøftelser om eleverne? Hvem varetager denne form for pædagogiske ledelse og hvorfor? Hvad karakteriserer drøftelserne? Hvordan opleves det af interviewpersonerne? Hvilke muligheder og udfordringer oplever interviewpersonerne? |
| Ledelse generelt | Skoleledernes opgaver og prioriteringer | Beskrivelse af, hvilke opgaver skolelederne vægter i deres arbejde og hvorfor. Hvad ligger skolelederne særligt vægt på i deres ledelse af medarbejderne? |
| Organisering | Ledelsesspænd | Hvordan opleves ledelsesspændet og dets betydning? Hvordan vurderes samarbejdet i ledelsesgruppen, herunder hvem varetager hvilke opgaver? Muligheder og udfordringer |
| | Distribution | Hvilke opgaver distribueres til medarbejdere og hvorfor? Hvordan opleves det? Muligheder og udfordringer |

**VIDEN I
VELFÆRD**

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD