

Analyse af Kalundborg Kommunes folkeskoler

Status på den faglige kvalitet, faglige ledelse og implementering af folkeskolereformen – Delundersøgelse 1



Bente Bjørnholt og Morten Dodensig

Analyse af Kalundborg Kommunes folkeskoler – Status på den faglige kvalitet, faglige ledelse og implementering af folkeskolereformen – Delundersøgelse 1

© VIVE og forfatterne, 2020

e-ISBN: 978-87-7119-857-7

Forsidefoto: Lars Degnbol/VIVE

Projekt: 301829

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

Kalundborg Kommune skal udarbejde en ny strategi for folkeskoleområdet. Kommunen ønsker i den sammenhæng en analyse af Kalundborg Kommunes folkeskoler, som skal understøtte strategien og pege på eventuelle udviklingsmuligheder, som strategien med fordel kan indeholde.

Folkeskolerne i Kalundborg Kommune har ifølge Undervisningsministeriets nationale målinger gennem en årrække været udfordret i forhold til at hæve elevernes faglige niveau, sænke elevfraværet og styrke elevernes trivsel.

Kalundborg Kommune ønsker blandt andet med en ny strategien for kommunens folkeskoler at komme bag om og vende udviklingen. VIVE er på denne baggrund blevet bedt om at gennemføre en analyse af folkeskolerne i Kalundborg Kommune. En analyse af kommunens skoler skal komme bag om udviklingen og elevernes resultater. Analysen skal for det første give en status på den faglige kvalitet, implementeringen af folkeskolereformen og den faglige ledelse på skolerne og tydeliggøre eventuelle udviklingsmuligheder. For det andet skal analysen tydeliggøre, hvad der ligger til grund for de nationale beregninger af, hvilket fagligt niveau eleverne kan forventes at have ud fra elevernes socioøkonomiske baggrund, herunder synliggøre, hvilke faktorer der vægter højest, og hvordan det påvirker forventningen til Kalundborg Kommunes grundskoleelever.

Denne rapport er den første af i alt to rapporter, som gennemføres for Kalundborg Kommune. Rapportens omdrejningspunkt er faglig kvalitet, faglig ledelse og implementering af folkeskolereformen, mens den anden analyse undersøger, hvad der ligger til grund for de nationale beregninger af, hvilket fagligt niveau eleverne kan forventes at have ud fra elevernes socioøkonomiske baggrund.

Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Bente Bjørnholt og stud.scient.pol. Morten Dodensig. Forsker Louise Ladegaard Bro og virksomhedspraktikant Marianne Schøler Kollin har bidraget til udvikling af interviewguide og spørgeskema. Marianne har desuden kvalitetssikret dele af rapporten.

Studerende Clara Maria Pedersen, Mie Mølgaard og Anders Winkler har bidraget med referatskrivning, dataopsætning, kodning og præsentation af data. Forsknings- og analysechef Mads Leth Jacobsen og Marianne Schøler Kollin har kvalitetssikret rapporten, ligesom en reviewer har lavet en ekstern bedømmelse af rapporten.

VIVE vil gerne takke alle de skoleledere, lærere og pædagoger, som har deltaget i undersøgelsen, samt Kalundborg Kommune for et godt og tæt samarbejde.

Mads Leth Jacobsen

Forsknings- og analysechef for VIVE Styring og Ledelse
2020

Indhold

Sammenfatning og vurdering	5
1 Indledning	9
1.1 Undersøgelsesspørgsmål	9
1.2 Undersøgelsens overordnede design og metode	9
1.3 Rapportens opbygning	11
2 Den faglige kvalitet på folkeskolerne	12
2.1 Overordnede oplevelser af den faglig kvalitet på skolerne	13
2.2 Hvad er faglig kvalitet?	15
2.3 Definition af faglig kvalitet	18
3 Den faglige ledelse på folkeskolerne	24
3.1 Forståelsen af faglig ledelse	25
3.2 Tidsforbrug på faglige ledelsesopgaver	26
3.3 Udøvelsen og kvaliteten af den faglige ledelse	30
3.4 To former for faglig ledelse	34
4 Folkeskolereformen på folkeskolerne	40
4.1 Implementering	41
4.2 Læreres og pædagogers holdning til reformelementerne	45
4.3 Ledelsesmæssig understøttelse	48
5 Ledernes ledelsesvilkår	53
5.1 Ledernes arbejdstid og opgaver	53
5.2 Faglig sparring og kompetenceniveau blandt lederne	54
Litteratur	59
Bilag 1 Metode og data	62
Bilag 2 Interviewguide eksempel (skoleledere)	67

Sammenfatning og vurdering

Kalundborg Kommune skal udarbejde en ny strategi for folkeskoleområdet. Strategien skal blandt andet bidrage til at hæve elevernes faglige niveau, sænke elevfraværet og styrke elevernes trivsel. Kommunen ønsker i den sammenhæng en analyse af Kalundborg Kommunes folkeskoler, der skal understøtte strategien og pege på mulige udviklingspunkter, som strategien med fordel kan indeholde.

VIVE har derfor gennemført en analyse af folkeskolerne i Kalundborg Kommune, som giver en status på implementering af folkeskolereformen, den faglige kvalitet og den faglige ledelse på skolerne samt udpeger mulige udviklingspunkter heri. Resultaterne fra den analyse er omdrejningspunktet for denne rapport, som besvarer tre konkrete spørgsmål¹:

Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan opleves den faglige kvalitet, faglige ledelse og folkeskolereformen på folkeskolerne i Kalundborg Kommune?
2. Hvordan arbejder skoleledere, lærere og pædagoger i Kalundborg med faglig kvalitet, faglig ledelse og implementering af folkeskolereformen?
3. Hvilke udviklingspotentialer findes der på folkeskolerne i Kalundborg i forhold til at styrke den faglige kvalitet, de faglige ledelse og implementeringen af folkeskolereformen?

Spørgsmålene 1 og 2 besvares i de enkelte kapitler, hvor spørgsmål 3 besvares mere indirekte. Vi giver imidlertid i sammenfatningen et mere eksplicit bud på mulige udviklingspunkter på folkeskolerne i Kalundborg.

Undersøgelsen bygger på en spørgeskemaundersøgelse til alle skoleledere, lærere og pædagoger på skolerne i Kalundborg samt på fokusgruppeinterview med de øverste skoleledere fra alle skoler og udvalgte vice- og afdelingsledere. Vi sammenligner løbende resultaterne i Kalundborg med tidligere forskning og særligt følgeforskningen vedrørende folkeskolereformen med henblik på at identificere mulige udviklingspunkter.

Overordnet konklusion

Folkeskolerne i Kalundborg Kommune adskiller sig ikke væsentligt fra andre skoler i Danmark, når vi sammenligner med resultater fra andre undersøgelser på et overordnet niveau. Det gælder særligt i forhold til folkeskolereformen. Skolerne i Kalundborg synes at implementere reformens elementer i lidt højere grad end øvrige skoler, og lærere og pædagoger vurderer generelt, at reformelementerne fremmer elevernes læring.

Der findes imidlertid en række mulige udviklingspunkter, som kan styrke skolernes arbejde med faglig kvalitet, faglig ledelse og implementering af folkeskolereformen. Nedenfor opsummerer vi rapportens resultater med fokus på udviklingspotentialer i forhold til faglig kvalitet, faglig ledelse, folkeskolereformen og ledernes ledelsesvilkår. Overskrifterne identificerer udviklingspotentialer og er ikke nødvendigvis udtryk for, at der findes graverende udfordringer på området i Kalundborg.

¹ Der gennemføres desuden en anden analyse, der undersøger, hvad der ligger til grund for de nationale beregninger af, hvilket fagligt niveau eleverne kan forventes at have ud fra elevernes socioøkonomiske baggrund, herunder synliggøre, hvilke faktorer der vægter højest, og hvordan det påvirker forventningen til Kalundborg Kommunes grundskoleelever.

Faglig kvalitet: Behov for en fælles forståelse af faglig kvalitet, og at arbejdsopgaverne i højere grad understøtter den faglige kvalitet

Skolelederne oplever i højere grad end pædagoger og særligt lærerne, at der findes en fælles forståelse af faglig kvalitet på deres skole, og at niveauet af faglig kvalitet er højt. Der er desuden på tværs af skoler store forskelle i medarbejdernes vurderinger af, om der er en fælles forståelse af faglig kvalitet.

De skoleledere, lærere og pædagoger, der oplever, at der på deres skole er en høj grad af fælles forståelse af faglig kvalitet, vurderer også, at niveauet af faglig kvalitet på skolen er højere, end de ledere, lærere og pædagoger, der ikke vurderer, at der er en fælles forståelse. Der er således en positiv statistisk signifikant sammenhæng mellem aktørernes oplevelse af, om der på skolerne er en fælles forståelse af faglig kvalitet, og deres vurdering af niveauet af faglig kvalitet.

Skolelederne har i deres forståelse af faglig kvalitet særligt fokus på elevernes faglige resultater og trivsel samt på forhold omkring medarbejderne (kompetencer, engagement og motivation). Lederne vægter i interview lærernes faglige kompetencer, mens de i spørgeskemaundersøgelsen prioriterer lærernes engagement og motivation. Lærerne oplever imidlertid ikke, at ledelsen prioriterer deres engagement og motivation. Både ledere og lærere angiver, at lærernes motivation er under pres, og flere lærere tilkendegiver, at det blandt andet hænger sammen med pressede arbejdsvilkår. De oplever derfor ikke, at deres engagement og motivation prioriteres af ledelsen. Det fremgår ikke af rapporten, hvad oplevelsen af pressede arbejdsvilkår præcis omfatter, men eksempler er mangel på tid og elevsager. Omvendt vurderer medarbejderne, at lederne prioriterer medarbejdernes motivation og engagement højt, når det kommer til faglig ledelse (jf. nedenfor).

Både blandt ledere, lærere og pædagoger er der en vis uoverensstemmelse mellem deres prioritering af, hvad der kendetegner faglig kvalitet, og hvad de oplever at bruge tid på. Lederne anser elevernes faglighed som den højest prioriterede kvalitetsindikator i deres definition af faglig kvalitet, mens det er den indikator, de angiver at bruge tredje mindst tid på. De angiver desuden skole-hjem-samarbejdet som den laveste prioritet i deres definition af kvalitetsindikatorer, mens det er det forhold, de oplever at bruge tredje mest tid på. Det hænger blandt andet sammen med, at de bruger meget tid på elevsager. Lærerne anser lærernes engagement og motivation som særlig vigtig for den faglige kvalitet og som drivkraft for mange af de øvrige kvalitetsindikatorer, men de bruger i mindre grad tid på det. Omvendt bruger lærerne mere tid på elevernes faglige læring, end de finder den vigtig for den faglige kvalitet. Endelig synes lærerne at bruge mere tid på skole-hjem-samarbejdet, end de finder vigtig for den faglige kvalitet. Der findes her både et ønske om at engagere forældrene mere i deres børns læring og trivsel, og om at forældrene ser ud over deres eget barn.

Vurdering: Der er et vist niveau af fælles forståelse af faglig kvalitet, men der kan være behov for at arbejde mod en højere af grad af fælles forståelse af faglig kvalitet på skolerne, og mod at ledere, lærere og pædagogers arbejdsopgaver i højere grad understøtter den faglige kvalitet. Det kan være vigtigt at have opmærksomhed på medarbejdernes engagement og motivation og reducere tiden brugt på skole-hjem-samarbejdet, herunder specifikt elevsager.

Faglig ledelse: Behov for mere og mere systematisk faglig sparring

Skoleledere, lærere og pædagoger prioriterer alle det at understøtte medarbejdernes motivation og engagement højest, mens de prioriterer observation af undervisningen med opfølgende feedback lavt i deres definition af faglig ledelse.

Lederne oplever ikke at bruge mest tid på den form for faglig ledelse, som de prioriterer højest. De angiver at bruge mindre tid på at understøtte medarbejdernes motivation og engagement,

end deres prioritering heraf tilsiger. I stedet bruger de mere tid på at understøtte medarbejderne i forældresamarbejdet, på at understøtte medarbejdernes interne samarbejde og på at drøfte elevernes udvikling med medarbejderne med afsæt i data.

Ledere og medarbejdere er overvejende uenige om, hvordan ledelsen bruger sin tid. De er dog enige om, at observation og feedback fylder mindst, og at understøttelse af forældresamarbejdet fylder en betydelig del.

Knap halvdelen af medarbejderne vurderer, at muligheden for at få faglig sparring er mangelfuld – og kvaliteten af den faglige sparring er svingende. Lærere og pædagoger vurderer overordnet, at den faglige sparring er god og kvalificeret, når den kommer fra kollegaerne, men mindre god og kvalificeret, når skoleledere, vejledere eller kommunale ressourcpersoner varetager den faglige sparring. Det kan derfor være et indsatsområde at arbejde med supplerende vejlederfunktioner og ressourcpersoner.

Lærere og pædagoger vurderer generelt ikke, at observation og feedback samt klassekonferencer bidrager til at udvikle eleverne eller undervisningen.

De lærere og pædagoger, der vurderer, at den faglige ledelse foregår systematisk med et klart fagligt formål og ud fra fastsatte kriterier, vurderer i højere grad end deres kollegaer, at faglig ledelse bidrager til at udvikle eleverne og undervisningen. Vi finder således en statistisk signifikant sammenhæng mellem læreres og pædagogers oplevelse af, at ledernes observation og feedback samt deltagelse i klassekonferencer gør en forskel for eleverne og undervisningen, når der er fastsat kriterier, det faglige indhold er tydeligt, og når det sker systematisk.

Vurdering: Der synes at være et behov for at øge mulighederne for, at lærere og pædagoger kan få faglig sparring, både fra kollegaer, ledere og vejledere. Det er dog vigtigt, at den faglige ledelse foregår systematisk og har et fagligt indhold.

Folkeskolereformen: Reformimplementeringen er godt på vej, men der kan være behov for ledelsesmæssig og særligt kommunal understøttelse

Skolelederne i Kalundborg Kommune oplever generelt i højere grad end skoleledere i andre kommuner, at deres skole er kommet langt i udmøntningen af folkeskolereformens elementer. Omkring 40 % lærere og pædagoger angiver da også i høj eller meget høj grad, at de laver aktiviteter med eleverne, der indeholder elementer af bevægelse og understøttende undervisning. I mindre grad laver de faglig fordybelse, Åben Skole-aktiviteter og lektiehjælp.

Der er betydelige og statistisk signifikante forskelle på tværs af skoler i forhold til, i hvilken grad lærere og pædagoger laver aktiviteter, der indeholder reformelementerne. Desuden synes indskolingslærere i højere grad end udskolingslærere at lave aktiviteter med eleverne, der understøtter reformelementerne. Et resultat, der svarer til konklusionerne i følgeforskningen.

Særligt lærerne vurderer, at implementering af reformaktiviteter er udfordret af manglende forberedelsestid og udfordrede elever. Lærere og pædagoger oplever i mindre grad at mangle kompetencer til at implementere reformelementerne, og de vurderer generelt ikke, at reformelementerne ikke giver fagligt mening, eller det er vanskeligt at give elementerne et fagligt indhold. Det giver et godt fundament for reformimplementering, da følgeforskningen netop viser, at det er vigtigt, at reformelementerne skal have et fagligt indhold, hvis de skal give mening for særligt lærerne.

Læreres og pædagogers holdning til reformelementerne er imidlertid blandede. Mellem 39-46 % vurderer, at bevægelse, understøttende undervisning, lektiehjælp og faglig fordybelse vil fremme elevernes læring, mens blot 26 % angiver, at det er tilfældet for Åben Skole. Læreres

og pædagogers holdning til reformelementerne er på niveau med resultaterne fra følgeforskningen og adskiller sig primært i forhold til Åben Skole, hvor lærere og pædagoger i Kalundborg er betydeligt mere positive, end det er tilfældet for lærere og pædagoger i følgeforskningen.

Læreres og pædagogers holdning til, hvorvidt reformelementet styrker elevernes læring, har en positiv sammenhæng til deres egen implementering af reformelement og til lederens vurdering af reformelementets implementering på skolen. De lærere, der er mest positive over for reformelementerne, gennemfører således også i højere grad aktiviteter med eleverne, der indeholder reformelementer.

Generel ledelsesmæssig understøttelse af reformen har en positiv sammenhæng til læreres og pædagogers implementering af reformelementerne og har en positiv sammenhæng til ledernes vurdering af, hvor langt skolerne er i forhold til de enkelte reformelementer. Vi finder således en positiv statistisk signifikant sammenhæng mellem ledernes prioritering af reformelementerne og formulering af handleplan/fælles forståelse på den enkelte skole og læreres og pædagogers reformaktiviteter med eleverne på samme skole.

Skolelederne oplever i begrænset omfang, at kommunen har understøttet implementering af reformen. I interview efterspørger enkelte ledere en øget kommunal understøttelse i forhold til reformelementerne.

Vurdering: Skolerne i Kalundborg oplever i lidt højere grad end landsgennemsnittet, at de har implementeret folkeskolereformens elementer, selvom der er forskelle. Der kan være behov for en prioritering af reformelementer og ledelsesmæssig understøttelse både på skole- og kommuneniveau.

Ledelsesvilkår: behov for mere faglig sparring på ledelsesniveau og at kommunen tager en mere aktiv rolle

Skoleledernes arbejdstid i Kalundborg Kommune er lidt lavere, end det er tilfældet for skoleledere i følgeforskningen (ledernes gennemsnitlige arbejdstid i Kalundborg er dog 45,8 time om ugen), mens deres arbejdsopgaver i høj grad svarer til den fordeling af arbejdsopgaver, som skolelederne angiver i følgeforskningen. Særligt elevsager lægger beslag på en del af ledernes tid, der i stedet kunne være brugt på andre opgaver.

Lederne oplever god mulighed for at få ledelsessparring 'hjemme' på skolerne i deres ledelsesteam eller med andre sparringspartnere. Nogle ledere har desuden selv fundet sammen i uformelle netværk på tværs af skoler, og generelt er indtrykket, at lederne er tilgængelige for sine kolleger.

En del af lederne savner imidlertid mere ledelsessparring på tværs af skoler. Det gælder særligt ledere på skoler med mindre ledelseskapacitet. Herunder er indtrykket, at lederne ønsker, at kommunen spiller en mere (pro)aktiv rolle i forhold til at facilitere samarbejdet og understøtte et relevant indhold.

Der eksisterer et bredt ønske om yderligere kompetenceudvikling hos lederne. Det kan eventuelt hænge sammen med ønsket om mere ledelsessparring.

Vurdering: Der kan være behov for mere faglig sparring på tværs af skoler i Kalundborg, særligt på de mindre skoler. Kommunen kunne med fordel tage initiativ til netværksmøder. Det er dog vigtigt, at møderne har et fagligt indhold og en reel værdi, og at det ikke blot bliver endnu et møde, som lederne skal deltage i. Der kan i øvrigt være behov for at kompetenceudvikle lederne.

1 Indledning

Kalundborg Kommune skal udarbejde en ny strategi for folkeskoleområdet. Kommunen ønsker i den sammenhæng en analyse af Kalundborg Kommunes folkeskoler, der skal understøtte strategien og pege på mulige udviklingspunkter, som strategien med fordel kan indeholde.

Undervisningsministeriets nationale målinger viser, at folkeskolerne i Kalundborg gennem en årække har været udfordret i forhold til at hæve elevernes faglige niveau, sænke elevfraværet og styrke elevernes trivsel. Kalundborg Kommune ønsker, at strategien for folkeskolerne skal bidrage til at vende den udvikling.

VIVE gennemfører i forlængelse heraf to undersøgelser af skolerne i Kalundborg, som skal give inspiration til kommunens strategi og bidrage til at forstå udviklingen og elevernes resultater.

1.1 Undersøgelsesspørgsmål

Denne rapport indeholder resultaterne fra den første undersøgelse og giver en status på implementering af folkeskolereformen, den faglige kvalitet og den faglige ledelse på skolerne samt udpeger mulige udviklingspunkter heri².

Rapporten besvarer tre konkrete spørgsmål:

Undersøgelsens tre formål

1. Hvordan opleves den faglige kvalitet, faglige ledelse og folkeskolereformen på folkeskolerne i Kalundborg Kommune?
2. Hvordan arbejder skoleledere, lærere og pædagoger i Kalundborg med faglig kvalitet, faglig ledelse og implementering af folkeskolereformen?
3. Hvilke muligheder og udfordringer findes i forhold til at styrke den faglige kvalitet, faglige ledelse og implementering af folkeskolereformen på folkeskolerne i Kalundborg Kommune?

Undersøgelsens resultater sammenlignes løbende med resultater i tidligere analyser og forskningsundersøgelser, hvor det er muligt. Særligt sammenholdes resultaterne med resultater fra følgeforskning vedrørende folkeskolereformen med henblik på at identificere særlige muligheder og udfordringer på skolerne i Kalundborg og udpege fokusområder til Kalundborg Kommunes kommende strategi. Besvarelser fra de enkelte skoler vil ikke fremgå af hensyn til, at man ikke kan identificere enkelte skoler.

1.2 Undersøgelsens overordnede design og metode

Rapporten kombinerer en spørgeskemaundersøgelse blandt alle skoleledere, lærere og pædagoger i Kalundborg Kommune med kvalitative fokusgruppeinterview med alle skoleledere og udvalgte afdelingsledere og viceskoleledere. Kombinationen af de to datakilder giver en bred inddragelse af ledere, lærere og pædagoger i Kalundborg Kommune samt et mere detaljeret

² Den anden delrapport undersøger, hvad der ligger til grund for de nationale beregninger af, hvilket fagligt niveau eleverne kan forventes at have ud fra elevernes socioøkonomiske baggrund, herunder synlige, hvilke faktorer der vægter højest, og hvordan det påvirker forventningen til Kalundborg Kommunes grundskoleelever.

og nuanceret billede af skolernes status og udviklingspotentiale set fra et lederperspektiv. Det giver et solidt grundlag for at vurdere ledere, lærere og pædagogers oplevelser og erfaringer med faglig kvalitet, faglig ledelse og folkeskolereformen.

Vi beskriver kort de to analysetilgange i de følgende afsnit, mens en mere udførlig beskrivelse af design og metode findes i bilag 1.

1.2.1 Det kvalitative datagrundlag

Rapportens kvalitative data bygger på fokusgruppeinterview med alle Kalundborg Kommunes folkeskoleledere, udvalgte, viceskole- og afdelingsledere samt med direktøren for Børn, Skole & Familieområdet og fagcenterchefen for Børn, Læring og Uddannelse. Formålet er at undersøge skolernes konkrete oplevelser og erfaringer med faglig kvalitet og faglig ledelse på skolerne samt at få indsigt i deres arbejde med og prioritering af folkeskolereformens krav om en mere varieret skoledag, herunder faglig fordybelse, Åben Skole, lektiehjælp og bevægelse i undervisningen. Desuden har interviewene inspireret udvikling af spørgeskemaundersøgelsen.

Interviewene er gennemført med afsæt i en interviewguide (se Bilag 2), som er inspireret af tidligere undersøgelser på området (Andersen et al., 2018; Jensen et al., 2020; Bjørnholt et al., 2019a). Vi har under interviewene bedt lederne om at skrive nogle punkter ned i forhold til deres forståelse af faglig kvalitet, praktisering af faglig ledelse og prioritering af elementerne i folkeskolereformen på en række plancher. Interviewene er blevet refereret og kodet med afsæt i en kodebog (se Bilagstabel 1.2), der er udviklet i kombination af induktive og deduktive analysestrategier (Bjørnholt & Jacobsen, 2020) og derfor bygger på såvel teoretiske forventninger som interviewpersonernes fortællinger.

1.2.2 Det kvantitative datagrundlag

Rapportens kvantitative data bygger på en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaundersøgelsen er blevet sendt til samtlige ledere, lærere og pædagoger på Kalundborg Kommunes folkeskoler (620 personer i alt). I alt 358 har gennemført spørgeskemaet, mens yderligere 30 har gennemført store dele af spørgeskemaet – de vil medtages i analyserne i det omfang, at de har besvaret de relevante spørgsmål, hvorfor antallet af respondenter kan variere en smule. Det giver en samlet svarprocent mellem 57,7% og 62,6%. Svarprocenten mellem de forskellige aktører varierer en smule; den er noget lavere for pædagogerne (ca. 39%) end for lærerne (ca. 65%) og lederne (ca. 80%).

Surveyen indeholder nogle af de spørgsmål om faglig ledelse, faglighed og implementering af folkeskolereformen, som også er stillet til skoleledere, lærere og pædagoger i følgeforskningsprogrammet vedrørende Folkeskolereformen. Det giver mulighed for at sammenligne resultaterne for skoler i Kalundborg Kommune med andre skoler i Danmark.

Vi gennemfører i overvejende grad deskriptive analyser af skoleledere, lærere og pædagogers besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen og i enkelte tilfælde også sammenhængsanalyser.

1.3 Rapportens opbygning

Den resterende rapport er opbygget i fire kapitler, der er struktureret efter de tre temaer: faglig kvalitet, faglig ledelse og folkeskolereformen, samt et supplerende kapitel om ledernes ledelsesvilkår. Undersøgelsens samlede konklusioner findes i sammenfatningen, mens hvert kapitel indledes med en oversigt over kapitlets hovedkonklusioner.

Kapitel 2 sætter fokus på faglig kvalitet og undersøger forskelle og ligheder i forskellige aktørers definitioner og arbejde med faglig kvalitet. Faglig ledelse er afsættet for kapitel 3, som undersøger, hvordan skolerne arbejder med faglig ledelse samt aktørernes oplevelser heraf. Kapitel 4 undersøger skolernes implementering af folkeskolereformens elementer, mens kapitel 5 afdækker skoleledernes ledelsesvilkår.

2 Den faglige kvalitet på folkeskolerne

Hvordan ledere, lærere og pædagoger i skolen forstår og definerer faglig kvalitet er vigtig, fordi det sætter en retning for, hvad ledere, lærere og pædagoger prioriterer i deres arbejde (Bureau & Andersen, 2014; Scott, van Kleef, & Steen, 2018). Faglig kvalitet er således en indikator for de forventninger og ønsker, der er til offentlige organisationers resultater (Walker, Jung & Boyne, 2013; Boyne, 2003).

I dette kapitel undersøger vi nærmere, hvordan ledere, lærere og pædagoger definerer, prioriterer og oplever den faglige kvalitet på folkeskolerne i Kalundborg Kommune, herunder om der er forskelle og ligheder inden for og på tværs af skoler. Konkret besvares følgende:

- Hvad forstår ledere, lærere og pædagoger ved faglig kvalitet?
- Hvordan oplever ledere, lærere og pædagoger den faglige kvalitet?

Kapitlets formål er at tegne et billede af, hvorvidt og hvordan ledere, lærere og pædagoger definerer og bruger tid på faglig kvalitet, herunder om de definerer faglig kvalitet ens og realiserer den faglige kvalitet, som de oplever er vigtig.

Kapitlets hovedkonklusioner

- Lederne oplever i højere grad end pædagoger og særligt lærerne, at der findes en fælles forståelse af faglig kvalitet på deres skole, og at niveauet af faglig kvalitet er højt. Der er desuden på tværs af skoler store forskelle i medarbejdernes vurderinger af, om der er en fælles forståelse af faglig kvalitet.
- Der er en positiv sammenhæng mellem oplevelse af, om der på skolerne er en fælles forståelse af faglig kvalitet og vurdering af niveauet af faglig kvalitet. De ledere, lærere og pædagoger, der oplever en høj grad af fælles forståelse på skolerne, vurderer således også den faglige kvalitet til at være højere på skolen, end de ledere, lærere og pædagoger, der ikke vurderer, at der er en fælles forståelse.
- Lederne har i deres forståelse af faglig kvalitet særligt fokus på elevernes faglige resultater og trivsel samt på medarbejderne. Lederne vægter i interview lærernes faglige kompetencer, mens de i spørgeskemaundersøgelsen prioriterer lærernes engagement og motivation. Lærerne oplever imidlertid ikke, at ledelsen prioriterer deres engagement og motivation. Både ledere og lærere angiver, at lærerens motivation er under pres, og flere lærere tilkendegiver, at det blandt andet hænger sammen med pressede arbejdsvilkår. De oplever derfor ikke, at deres engagement og motivation prioriteres af ledelsen.
- Der er en vis uoverensstemmelse mellem ledernes prioritering af, hvad der er faglig kvalitet, og hvad de vurderer, at de bruger tid på. Mens elevernes faglighed anses som den højest prioriterede kvalitetsindikator i ledernes definition af faglig kvalitet, er det den indikator, de bruger tredje mindst tid på. De angiver desuden skole-hjem-samarbejdet som den laveste prioritet i deres definition af kvalitetsindikatorer, mens det er det forhold, de oplever at bruge tredje mest tid på.
- Også blandt lærerne er der forskel på deres prioriteringer af faglig kvalitet, og hvad de vurderer, de bruger tid på. De anser lærernes engagement og motivation som særlig vigtig for den faglige kvalitet og som drivkraft for mange af de øvrige kvalitetsindikatorer, men de bruger i mindre grad tid på det. Omvendt bruger de mere tid på elevernes faglige læring, end de finder den vigtig for den faglige kvalitet. Endelig synes lærerne at bruge mere tid på skole-hjem-samarbejdet, end de finder vigtig for den faglige kvalitet. Der findes her både et ønske om at engagere forældrene mere i deres børns læring og trivsel, men også om, at forældrene ser ud over deres eget barn.

Vi undersøger i afsnit 2.1, hvordan ledere, lærere og pædagoger generelt vurderer niveauet af faglig kvalitet på deres skoler og deres oplevelser af, om der på skolen findes en fælles forståelse. I afsnit 2.2. ser vi nærmere på, hvordan ledere og lærere definerer og prioriterer faglig kvalitet, mens afsnit 2.3 afdækker, hvad ledere og lærere bruger tid på, herunder om det stemmer overens med det, de vurderer, er god faglig kvalitet.

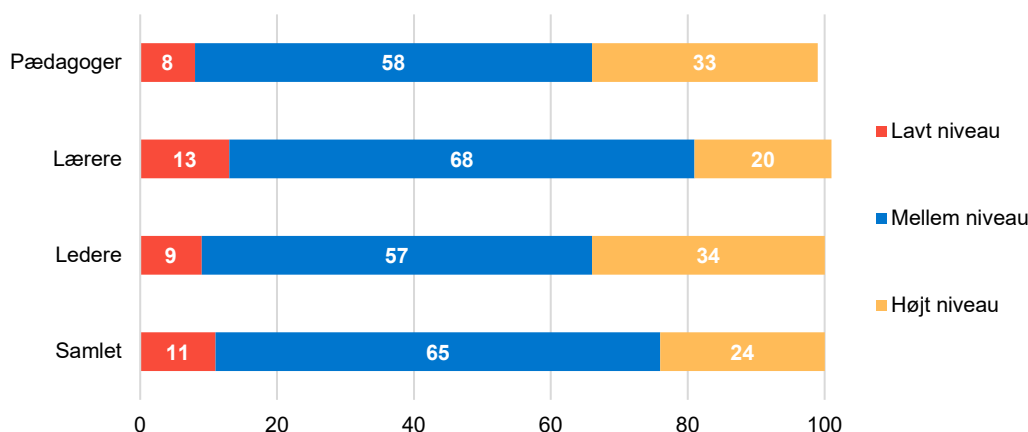
2.1 Overordnede oplevelser af den faglig kvalitet på skolerne

Vi undersøger i dette afsnit, hvorvidt ledere, lærere og pædagoger vurderer, at der er en fælles forståelse af faglig kvalitet på skolerne, samt hvordan de vurderer niveauet af faglig kvalitet. Det kan give et billede af lederes og medarbejderes oplevelser af fagligheden.

2.1.1 Fælles forståelser af faglig kvalitet på skolerne

Der kan være flere forskellige forståelser af, hvad faglig kvalitet er (Andersen, Boesen & Pedersen, 2016), hvilket kan bidrage til at forstå lederes, læreres og pædagogers vurderinger af den faglige kvalitet på skolen. Hovedparten af lederne i Kalundborg Kommune oplever imidlertid, at der findes en fælles forståelse af faglig kvalitet på deres skoler, mens det i mindre grad er tilfældet for pædagogerne og særlig for lærerne. Det fremgår af Figur 2.1.

Figur 2.1 Vurdering af, om der er en fælles forståelse af faglig kvalitet på skolerne. Procent



Anm.: Spg.: "I hvilken grad vurderer du, at der er en fælles forståelse af faglig kvalitet på jeres skole?"

Note: Ledere: n=35, lærere: n=260, pædagoger: n=84.

Omkodning fra oprindeligt 11 kategorier (0-10) til 3 kategorier: 0-3: Lavt niveau, 4-7: Mellem niveau, 8-10: Højt niveau

Kilde: VIVEs spørgeskemaer til ledere, lærere og pædagoger.

Mens 34 % af lederne angiver graden af fælles forståelse til at være høj (8-10 på en skala fra 0-10), er det blot er tilfældet for 20 % af lærerne og for 33 % af pædagogerne.

Der er på tværs af skoler stor forskel på, i hvilken grad lærere og pædagoger oplever, at der findes en fælles forståelse³. På skolen med det laveste gennemsnit angiver medarbejderne et gennemsnit på 5,8, og ingen medarbejdere på skolen svarer mere end 6 på spørgsmålet. Det er dog særligt den relativt store andel af medarbejdere (8 %), som svarer, at der slet ikke er en fælles forståelse af faglig kvalitet på skolen, som trækker gennemsnittet ned. I den anden ende

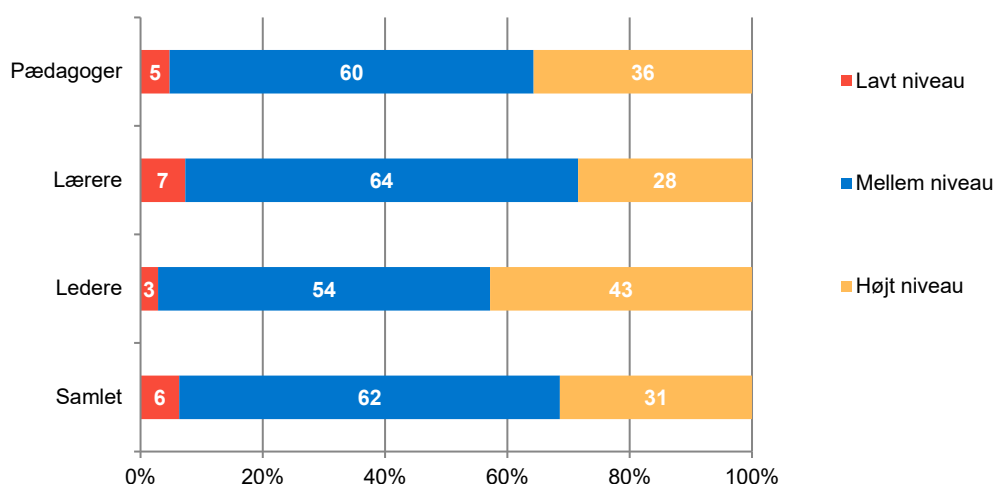
³ Beregninger er ikke vist.

af skalaen er der på skolen med det højeste gennemsnit en vurdering på 8,7 på skalaen, og på den skole er der ingen medarbejdere, der vurderer graden af fælles forståelse lavere end 7. Der er således forskel mellem skolerne, når vi ser på medarbejderne samlet set, men generelt er der også væsentlige forskelle mellem medarbejdernes vurderinger på de enkelte skoler.

2.1.2 Niveauet af faglig kvalitet på skolerne

Der er desuden stor forskel på lederes og medarbejderes vurderinger af niveauet af faglig kvalitet på skolerne (jf. Figur 2.2). 43 % af skolelederne angiver således niveauet af faglig kvalitet på deres skole til at være højt (8 eller derover på en skala fra 0-10), mens det blot er tilfældet for 28 % af lærerne og 36 % af pædagogerne.

Figur 2.2 Vurdering af niveauet af faglig kvalitet på skolerne. Procent



Anm.: Spg: "Hvordan vil du vurdere det overordnede niveau af faglig kvalitet på jeres skole?" Svarskala: 0 (lavt niveau), 1, 2, 3, 4, 5 (hverken lavt eller højt niveau), 6, 7, 8, 9, 10 (højt niveau).

Note: Ledere: n=35, lærere n=260, pædagoger: n=84.

Omkodning fra oprindeligt 11 kategorier (0-10) til 3 kategorier: 0-3: Lavt niveau. 4-7: Mellem niveau. 8-10: Højt niveau

Kilde: VIVEs spørgeskemaer til ledere, lærere og pædagoger.

Der er også stor forskel på medarbejdernes vurdering af niveauet af faglig kvalitet på de enkelte skoler. Det laveste gennemsnit på en skole er 5,9, hvilket er udtryk for, at over halvdelen af medarbejderne (56 %) vurderer den faglig kvalitet på skolen til hverken at være høj eller lav (de svarer 5). Det højeste gennemsnit på en skole er 8,8, men her fordeler medarbejdernes svar sig relativt jævnt på tværs af skalaen. Der er på stort set alle skoler (på nær den med det laveste gennemsnit) en stor variation i læreres og pædagogers vurderinger af niveauet af faglig kvalitet på skolen.

Tidligere undersøgelser viser, at niveauet af faglig kvalitet vurderes som højere, når ledere og medarbejdere deler en fælles forståelse af faglig kvalitet (Andersen et al., 2018). Det er også tilfældet på skolerne i Kalundborg Kommune, idet der er en positiv statistisk signifikant sammenhæng mellem lederes og medarbejderes oplevelser af, om der er fælles forståelse af faglig kvalitet på skolen og deres vurdering af niveauet af faglig kvalitet på skolen.

2.2 Hvad er faglig kvalitet?

Vi sætter nedenfor fokus på, *hvordan* ledere og lærere⁴ definerer faglig kvalitet for at få en bedre forståelse af, hvad ledere og lærere er henholdsvis enige og uenige om i deres forståelser af faglig kvalitet.

2.2.1 Ledernes definitioner af faglig kvalitet

Der er blandt lederne på skolerne i Kalundborg forholdsvis stor enighed om, hvad der kendetegner faglig kvalitet, og hvordan forskellige kvalitetsindikatorer skal prioriteres. Vi har i de kvalitative interview bedt skolelederne samt de udvalgte viceskoleledere og afdelingsledere om at skrive ned på plancher, hvad de forstår ved god faglig kvalitet. Tabel 2.1 præsenterer resultatet heraf i kondenseret form.

Tabel 2.1 De mest hyppige elementer i ledernes forståelse af faglig kvalitet.

Overordnede element	Antal gange nævnt (procent)		
	Skoleledere	Afdelingsledere	I alt
Medarbejderfokus			
Medarbejdernes kompetencer	10 (19 %)	4 (15 %)	14 (18 %)
Medarbejder motivation/engagement	2 (4 %)	1 (4 %)	3 (4 %)
Samarbejde	6 (11 %)	6 (23 %)	12 (15 %)
Undervisningskvalitet			
Rammer for undervisningen	8 (15 %)	3 (11,5 %)	11 (14 %)
Relationer i undervisningen	10 (19 %)	3 (11,5 %)	13 (16 %)
Elevfokus			
Elevernes motivation/engagement	2 (4 %)	1 (4 %)	3 (4 %)
Skabe gode resultater	0	3 (11,5 %)	3 (4 %)
Elevernes faglige læring	5 (9 %)	3 (11,5 %)	8 (10 %)
Elevernes trivsel	2 (4 %)	0	2 (2 %)
Øvrige			
Tydelig retning	6 (11 %)	1 (4 %)	7 (9 %)
"Være tæt på"	2 (4 %)	1 (4 %)	3 (4 %)
I alt	53 (100 %)	26 (100 %)	79 (100 %)

Anm.: Kondensering af ledernes individuelle beskrivelser af faglig kvalitet på plancher. Procentuering inden for skoleledere og afdelingsledere (lodret).

Kilde: Interview skoleledere i Kalundborg.

Tabel 2.1 illustrerer, at der på tværs af skoleledere og afdelingsledere (inklusive viceskoleledere) er nogenlunde enighed om, at faglig kvalitet relaterer til medarbejderne (særligt deres kompetencer), undervisningen og eleverne, når vi spørger dem i interview. Der er imidlertid også nuancer i ledernes besvarelser. De enkelte emner dækker over flere (relaterede) forhold.

⁴ Pædagogerne indgår ikke i denne analyse, da vi ved en fejl i første omgang alene kom til at spørge til lærernes kompetencer, motivation og engagement og ikke medarbejderne generelt. Vi ændrede efterfølgende svarkategorierne til pædagogerne. Der er ikke systematisk variation i pædagogernes prioriteringer i de to versioner af spørgeskemaet og heller ikke mellem lærere og pædagoger.

Vi har bedt skolelederne prioritere nogle af de samme kvalitetsindikatorer i spørgeskemaet for at kunne tegne et mere generelt billede af, hvordan de definerer faglig kvalitet. Det giver os desuden mulighed for at sammenligne, dels om lederne bruger tid på det, som de definerer som vigtigst for den faglige kvalitet, dels om ledere og medarbejdere prioriterer ens, idet lærerne har besvaret tilsvarende spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen.

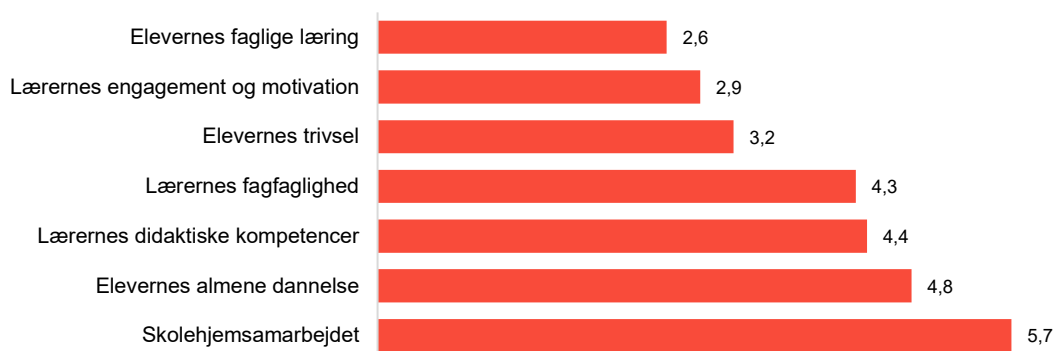
Kvalitetsindikatorerne i spørgeskemaundersøgelsen relaterer til hhv. elever, lærere og forældre. Skoleledere og medarbejdere skal således prioritere mellem kvalitetsindikatorer, der alle kan anses som vigtige elementer i den faglige kvalitet, hvorfor det ikke nødvendigvis er en let opgave (jf. tekstboksen). Resultaterne skal derfor også tolkes varsomt.

Hvorfor beder vi ledere og medarbejdere prioritere?

Når ledere og medarbejdere skal prioritere mellem kvalitetsparametre, som alle kan anses som vigtige, tvinges de til at tage stilling til, hvad de anser som det vigtigste for den faglige kvalitet på skolerne. Dog kan det være vanskeligt at prioritere mellem kvalitetsindikatorerne, som er tæt forbundne, og alle kan opleves som centrale. Der er da også både ledere og medarbejdere, som i de kvalitative kommentarer til spørgeskemaet påpeger, at det er "en umulig opgave".

Skolelederne har prioriteret elevernes læring og trivsel samt lærernes engagement og motivation særligt højt, når de skal definere faglig kvalitet. Det fremgår af Figur 2.3. Nedenfor uddybes kvalitetsindikatorerne nærmere med afsæt i ledernes svar i både interview og spørgeskema.

Figur 2.3 Ledernes prioritering af kvalitetsindikatorer. Gennemsnit.



Anm.: Spg.: "Hvis du skulle definere, hvad god faglig kvalitet består af, hvordan ville du så rangere følgende syv områder? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud)." 1=første prioritet; 7=lav prioritet. Høj prioritet=lavt tal.

Note: n=35

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Elevfokus

Elevernes faglige læring og trivsel er i vidt omfang omdrejningspunkt for ledernes forståelser af faglig kvalitet – særligt i spørgeskemaundersøgelsen men også til en vis grad i interviewene. Det stemmer overens med en række tidligere undersøgelser på skoleområdet (Bjørnholt et al., 2019b) og er i overensstemmelse med folkeskolereformens formål.

Det er særligt elevernes faglige læring som vægtes højt. I surveyen er det den kvalitetsindikator, som prioriteres højest, og 57 % af lederne rangerer elevernes faglige læring som den vigtigste eller næstvigtigste kvalitetsindikator. I interviewene fremgår det, at lederne anlægger et bredere perspektiv på elevernes læring end blot fagfaglige resultater. De har således også fokus på blandt andet elevernes praktiske færdigheder og ikke målbare resultater:

Jeg bliver lidt provokeret af det her fokus på, at børnene skal skabe målbare resultater. For man kan godt skabe gode resultater på andre måder og løfte børn på andre måder. ...de kan også komme videre, fordi de er gode praktikere. ... de praktiske fag er små og ikke anerkendt på samme måde som andre fag. (Interview, skoleleder).

Det bredere fokus er i spørgeskemaet repræsenteret ved et fokus på elevernes almindelse. Det er den kvalitetsindikator, som lederne prioriterer næstlavest i deres rangering af forskellige kvalitetsindikatorer i spørgeskemaundersøgelsen.

Elevernes trivsel er i mindre grad i fokus i lederne definition af faglig kvalitet på plancherne, mens det rangerer tredje højest i lederne prioritering af kvalitetsindikatorer i surveyen. Desuden vurderer lederne i interview, at elevernes motivation og engagement er vigtig for den faglige kvalitet. Det handler blandt andet om fællesskaber, men også om at understøtte elevernes potentialer og drømme for fremtiden

Jeg har skrevet motiverende læringsfællesskaber, som er det med, at ungerne får en følelse af, at de får noget ud af det. At de kan udleve deres potentiale og drømme og tror på, at man kan blive til noget. Der skal vi åbne nogle døre. (Interview, skoleleder).

Medarbejderfokus

Medarbejdernes kompetencer er det område, som flest ledere (14) beskriver i interviewene som et centralt element i deres forståelse af, hvad faglig kvalitet er. I diskussion af de plancher, lederne udfyldte i interviewene, er det også tydeligt, at lederne vurderer medarbejdernes kompetencer som essentielle for den faglige kvalitet. ”Det, der er essentielt i forhold til det faglige, er, at medarbejderne er fuldstændigt topuddannede” (Interview, skoleleder).

Lederne refererer i interviewene primært til lærernes kompetencer, når de beskriver faglig kvalitet, og de forstår først og fremmest kompetencer som lærernes fagfaglige kompetencer og til en vis grad lærernes didaktiske kompetencer. Lærernes fagfaglige og didaktiske kompetencer indtager en midterposition i lederne prioritering af forskellige kvalitetsindikatorer i spørgeskemaundersøgelsen og prioriteres dermed lavere end lærernes engagement og motivation, som prioriteres næsthøjest.

Der er en tilsvarende en forskel mellem lederne svar i spørgeskemaundersøgelsen og interview i forhold til medarbejdernes motivation og engagement. Mens blot tre ledere nævner medarbejdernes motivation som en del af deres forståelse af faglig kvalitet i interviewene, er det det område, som de prioriterer næsthøjest i spørgeskemaundersøgelsen.

Samarbejde er afsættet for 12 plancher i interviewene, og lederne beskriver det ofte som læringsfællesskaber, hvor det er muligt at udveksle tanker, ideer, viden og generelt få og give faglig sparring. I alt 10 af interviewpersonerne nævner læringsfællesskaber, når de skal sætte ord på samarbejde. Der eksisterer således en bred forståelse af, at det er centralt at kunne udvide og diskutere sin faglighed.

God faglig kvalitet er et overskyggende fagligt fokus på opgaven. Hvordan stiller jeg det stærkeste hold, at alle tænker kvalitet på alle teammøder, igennem hele institutionen, at det er det, der er fokus på, er kerneopgaven. (Interview, skoleleder)

Øvrige kvalitetsindikatorer

Lederne kobler til en vis grad skole-hjem-samarbejdet med muligheden for at styrke elevernes engagement. Selvom forældresamarbejdet fylder en del i ledernes drøftelser under interviewene, er der blot en enkelt leder, der noterer forældresamarbejdet som en del af den faglige kvalitet på plancherne. Forældresamarbejdet rangerer desuden lavest i ledernes prioritering af kvalitetsindikatorer i spørgeskemaet, og 87 % prioriterer skole-hjem-samarbejdet på en 5.-7. plads, mens ingen angiver det som første eller anden prioritet. Lederne synes da også i højere grad i interviewene at opleve, at forældresamarbejdet kan være en hindring for den faglige kvalitet end som faglig kvalitet i sig selv. Det hænger blandt andet sammen med, at nogle forældre ifølge lederne ikke er særligt engagerede i skolen, hvilket smitter af på eleverne og deres forventninger til fremtiden.

Undervisningskvalitet indgår ikke som et selvstændigt kvalitetsparameter i spørgeskemaundersøgelsen, men nævnes i interviewene. Når det ikke indgår i spørgeskemaundersøgelsen, skyldes det, at det dækker over flere forskellige elementer, som blot nævnes en til to gange i interviewene, som lidt forenklet kan opsummeres som hhv. rammer for og relationer i undervisningen. Mål for undervisningen er et eksempel på rammer for undervisningen, som nævnes hyppigst (fem gange) på plancherne, og som i interviewene sættes i sammenhæng med *visible learning* (VL) (Hattie, 2011), som har været et satsningsområde i Kalundborg Kommune. Selvom flere interviewpersoner (også ud over de fem) forklarer i interviewene, at VL ikke findes i sin oprindelige form, peger de på, at det mange steder har fået sin lokale fortolkning, der giver bedre mening. Relationer i undervisningen inkluderer blandt andet klasserumsledelse og evnen til at danne relationer med eleverne i klasseværelserne. Det understreges i interviewene også som afgørende for, at eleverne overhovedet kan være modtagelige over for læring. *"Har man en ny lærer, der ikke evner at danne relationer [...] har man jo tabt."* (Interview, skoleleder).

2.3 Definition af faglig kvalitet

Fagprofessionelle, som lærere og pædagoger, er ofte i højere grad styret af deres egne faglige forståelser end af organisatoriske målsætninger (Walker et al., 2013). Det kan derfor være særligt vigtigt med fælles prioriteringer af faglig kvalitet på tværs af ledere og medarbejdere, hvis skolerne skal arbejde i samme retning og realisere fælles organisatoriske mål (Noordegraaf, 2011; Thomas & Hewitt, 2011). Det er desuden i tråd med Ledelseskommisionens anbefalinger, at offentlige organisationer har et fælles udgangspunkt for løsning af opgaver (Ledelseskommisionen, 2018: 51).

Vi undersøger derfor, om ledere og lærere er enige i deres prioritering af forskellige kvalitetsindikatorer. Først ser vi på, om lærerne er enige i, hvad lederne prioriterer, hvorefter vi undersøger enigheden i lederes og medarbejderes prioriteringer.

2.3.1 Ledernes prioriteringer af definitioner

En lang række undersøgelser peger på, at det kan være vigtigt for både medarbejdernes motivation og resultater, at ledernes prioriteringer er tydelige og sætter en klar retning for organisationen (Yang & Pandey, 2009; Bellé, 2013; Caillier, 2014; Jørgensen & Andersen, 2010; Paarlberg & Lavigna, 2010). Vi undersøger derfor, om der er overensstemmelse mellem lederes og læreres vurderinger af, hvordan lederne prioriterer de syv kvalitetsindikatorer.

Tabel 2.2 viser forskelle og ligheder i lederes og læreres rangering af, hvordan lederne prioriterer de syv kvalitetsindikatorer. Den yderste kolonne til højre viser forskellene mellem ledere og læreres vurdering. Jo større tal (uanset fortegn), jo højere grad af uenighed.

Tabel 2.2 Ledernes prioriteringer af faglig kvalitet ifølge lederne selv og lærerne.

Ledernes prioriteringer	Ifølge lederne selv	Ifølge lærerne	Forskel
Elevernes faglighed	1	1	0
Lærernes engagement og motivation	2	6	-4
Elevernes trivsel	3	2	+1
Lærernes faglige kompetencer	4	4	0
Lærernes didaktiske kompetencer	5	7	-2
Elevernes almene dannelse	6	5	+1
Skole-hjem-samarbejdet	7	3	+4

Anm.: Spg.: "Hvis du skulle definere, hvad god faglig kvalitet består af, hvordan ville du så rangere følgende syv områder? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud)." 1=første prioritet; 7=laveste prioritet. Høj prioritet=lavt tal.

Note: Ledere n=35. Lærere n=261

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere og lærer/pædagoger.

Lederes og lærernes vurdering af ledelsens relative prioriteringer adskiller sig særligt på to områder. De største forskelle er således i forhold til skole-hjem-samarbejdet og i forhold til lærernes engagement og motivation, hvor der for begge indikatorer er en forskel på i gennemsnit fire kategorier. Lederne angiver lærernes engagement og motivation som anden højeste prioritet, mens medarbejderne vurderer, at lederne prioriterer det næstlavest.

Omvendt er ledere og lærere enige om, at lederne prioriterer elevernes faglighed højest, og angiver lærernes faglige kompetencer på en fjerdeplads.

Tabel 2.2 viser forskelle mellem ledere og lærere for kommunens skoler samlet set. Der er også inden for den enkelte skole stor forskel på lederes og læreres vurderinger af, hvad lederne prioriterer, og på ingen skoler er der overensstemmelse mellem de to kvalitetsindikatorer, som lederne angiver at prioritere højest, og de kvalitetsindikatorer, som lærerne vurderer, at lederne prioriterer højest. Dertil kommer, at lærerne inden for de samme skoler vurderer ledernes prioriteringer forskelligt, hvilket tyder på, at der kan være behov for mere tydelighed i ledelsens prioriteringer.

Blandt lærerne synes der at være en vis forståelse for ledernes prioriteringer, og til spørgsmålet knytter mange lærere en kommentar med anerkendelse af, at lederne har en kompleks opgave og skal navigere mellem mange forskellige hensyn:

Ledelsen har en næsten umulig opgave, når de skal navigere i det krydspres, der er fra alle sider. En forventning fra direktion og politikere om at præstere resultatmæssigt. En bundlinjefiksering, der glemmer alle mellemregninger og ser total bort fra det faktum, at folkeskolens primære opgave er at kvalificere menneskeborn til at blive samfundsduelige medborgere. En forventning fra forældrene om at overtage flere og flere opdragelsesmæssige opgaver i forhold til børnene. En forventning fra personalet om at skabe de bedst mulige læringsmæssige rammer og tålelige arbejdsvilkår. (Lærerkommentar til survey).

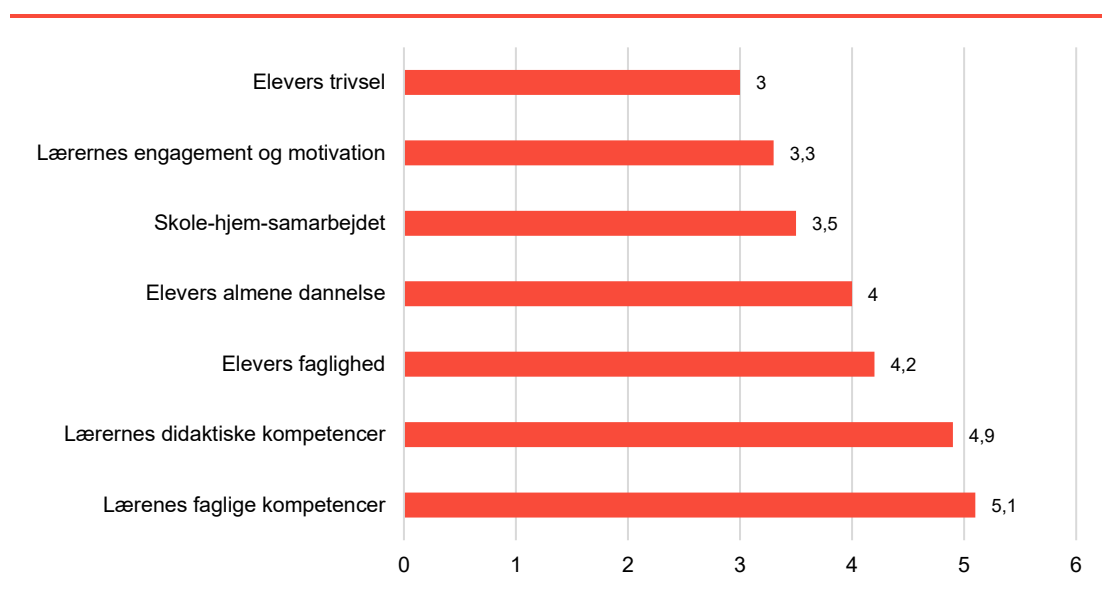
Der findes en række lignende lærerkommentarer til spørgsmålet, hvoraf mange har fokus på en presset økonomi, krav fra kommunen og/eller formelle regler, som stjæler ledernes tid.

2.3.2 Ledernes brug af tid

En forklaring på forskelle i lederes og læreres vurdering af, hvad lederne prioriter, kan skyldes, at ledernes intentioner om at prioritere et bestemt forhold ikke altid stemmer overens med, hvad der faktisk ender med at ske (Wright & Nishii, 2007). Det synes til en vis grad at være tilfældet i Kalundborg.

Der er umiddelbart ret stor forskel på, hvordan lederne prioriterer de syv kvalitetsindikatorer, når de skal definere faglig kvalitet, og når de skal angive, hvad de reelt bruger deres tid på. Figur 2.4 viser ledernes vurdering af, hvordan de relativt bruger deres tid på de syv kvalitetsindikatorer.

Figur 2.4 Ledernes vurdering af, hvad de bruger tid på i prioriteret rækkefølge. Gennemsnit



Anm.: Spg.: "Prøv at rangerer de samme syv områder i forhold til, hvad du reelt bruger din tid på? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud)." 1=første prioritet; 7=lav prioritet. Høj prioritet=lavt tal.

Note: n=35

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Mens elevernes faglighed anses som den højest prioriterede kvalitetsindikator i ledernes definition af faglig kvalitet (se Tabel 2.2), er det den indikator, de bruger tredje mindst tid. Det kan hænge sammen med, at lederne bliver nødt til at prioritere anderledes, men der kan også være tale om en bevidst arbejdsdeling, hvor ledere fordeler opgaver mellem hinanden (jf. kapitel 3) eller mellem lærere og ledelse, som en leder påpeger som kommentar til spørgsmålet:

Elevernes faglige læring har lærerne fokus på, og jeg følger op. Jeg bruger mest tid på elever, der er udfordret i forskellige sammenhænge, sociale – faglige – andre, i samarbejde med forældre, lærere og pædagoger. (Lederkommentar til survey)

Skolelederne angiver desuden skole-hjem-samarbejdet som den laveste prioritet i deres definition af kvalitetsindikatorer, mens det er det forhold, de oplever at bruge tredje mest tid på. I interviewene forklarer flere ledere, at de bruger tid på skole-hjem-samarbejdet og særligt på

elevsager. Det relaterer også til elevernes trivsel, som de ifølge spørgeskemaet bruger næstmest tid på. Lederne uddyber, at elevsagerne, og særligt det at tilrettelægge og deltage i møder, stjæler tiden fra deres øvrige ledelsesopgaver.

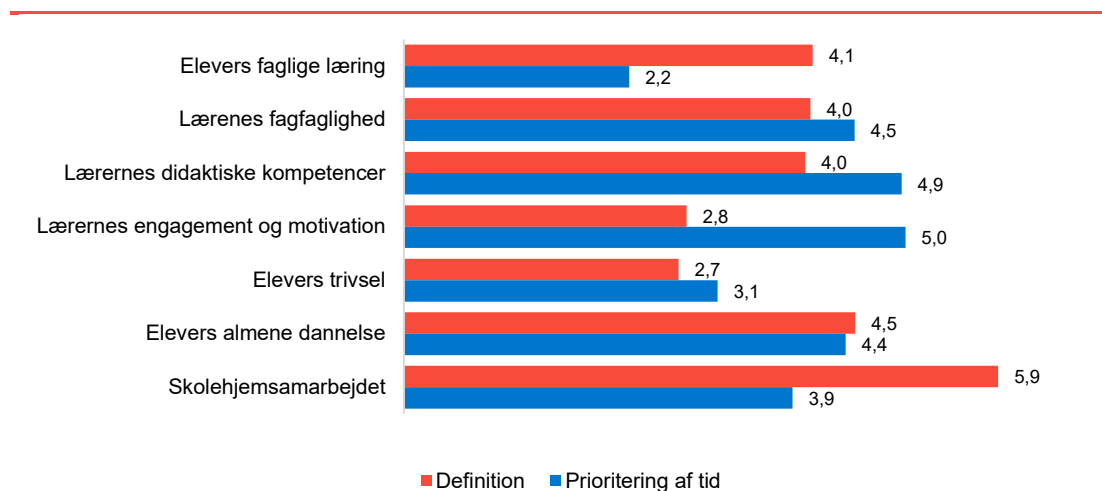
Vi skal sidde til samtlige netværksmøder, vi skal planlægge møder, referatskrivere, gennemgående person i børns liv, vi skal alt muligt. Vi bruger så meget af vores tid på at finde ud af, hvem der skal med til et møde. Selvom det er et socialt problem, skal vi være den samlende, i stedet for at socialrådgiveren gør det. Det giver ingen mening når vi samtidig forventes at være meget tilstede og nærværende på skolen. Vi vil gerne være egen professionelle og understøtte børnenes læring og dannelse mere. (Interview, skoleleder)

Endelig vurderer lederne, at de bruger næstmest tid på lærernes engagement og motivation, mens lærerne ikke oplever, at det bliver prioriteret i ledelsen (jf. ovenfor). Ledere og lærere udtrykker i både interview og i de kvalitative kommentarer til spørgeskemaet, at lærerens motivation er under pres, og flere lærere tilkendegiver, at det blandt andet hænger sammen med pressede arbejdsvilkår. De oplever derfor ikke, at deres engagement og motivation prioriteres af ledelsen (jf. ovenfor). Lærere og pædagoger vurderer imidlertid, at lederne prioriterer relativt meget tid på medarbejdernes engagement og motivation i deres vurdering af den faglige ledelse (kapitel 3). Når lederne angiver, at de bruger relativt meget tid på at engagere og motivere lærerne, kan det imidlertid også ses som et udtryk for, at de prioriterer området, fordi de oplever problemer.

2.3.3 Lærernes definition af faglig kvalitet og tidsforbrug

Også blandt lærerne er der stor forskel på, hvordan de prioriterer de syv kvalitetsindikatorer i deres definition af god faglig kvalitet set i forhold til, hvordan de reelt bruger deres tid. Figur 2.5 opsummerer lærernes besvarelser

Figur 2.5 Sammenligning af definition og prioriteret tid i forhold til faglig kvalitet, lærer. Gennemsnit



Anm.: Spørgsmål (definition): "Hvis du skulle definere, hvad god faglig kvalitet består af, hvordan ville du så rangere følgende syv områder? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud)." Spørgsmål (prioritering af tid): "Prøv at rangere de samme syv områder i forhold til, hvad du bruger din tid på? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud)." 1=første prioritet; 7=lav prioritet.

Note: n=261.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Den største forskel mellem lærernes definition af faglig kvalitet, og hvad de bruger tid på, findes i forhold til lærernes engagement og motivation. Forskellen kan naturligvis hænge sammen med, at selvom lærernes motivation og engagement opleves som afgørende for faglig kvalitet, så er det ikke nødvendigvis meningsfyldt, at denne øges ved, at lærerne prioriterer deres egen tid hertil. Det kan desuden opleves underligt for lærerne at prioritere den tid, de bruger på deres eget engagement og motivation – som enkelte også angiver som en kommentar til spørgsmålet. Lærernes (og ledernes jf. ovenfor) kvalitative kommentarer til spørgeskemaet vidner imidlertid om, at det kan være en udfordring at sikre lærernes fortsatte motivation og engagement:

Det ville være skønt, hvis det var lærerens engagement og motivation, der var drivkraften i lærerjobbet. Men netop dette parameter er voldsomt under pres i denne tid. Heldigvis har de fleste lærere ikke glemt, hvorfor de engang valgte at blive lærer, så derfor forsøger de fortsat at gøre en forskel på trods af den strukturelle modstand, de konstant mødes af i forhold lovgivningsmæssige krav og pressede arbejdsvilkår. (Lærerkommentar til survey).

Det fremhæves desuden i de kvalitative kommentarer, at lærernes engagement og motivation hænger sammen med nogle af de øvrige kvalitetsindikatorer og mangel på tid. Det er blandt andet tilfældet for elevernes faglige læring, men også mere generelt.

Da jeg sjældent når selv at løse opgaverne eller læse teksterne, som eleverne skal arbejde med, er mit engagement og min motivation ikke, som det kunne være. Hvis bare jeg havde tiden til at fordybe mig i det stof, jeg skal formidle videre. (Lærerkommentar til survey)

Hvis ikke mit engagement og motivation er der, vil det øverste [de øvrige emner der skal prioriteres, red.] ikke kunne lade sig gøre. (Lærerkommentar til survey).

Elevernes faglige læring er den kvalitetsindikator, som lærerne angiver, de bruger mest tid på, men de prioriterer den tredje sidst i deres definition af faglig kvalitet. De prioriterer modsat lederne i gennemsnit deres egne kompetencer, engagement og motivation samt elevernes trivsel højere end elevernes faglige læring. Blot 22 % af lærerne angiver elevernes faglige læring som første eller anden prioritet.

Endelig angiver lærerne, at de bruger relativt mere tid på skole-hjem-samarbejdet, end hvad de anser som vigtigt i forhold til deres prioriteringer af faglig kvalitet. I de kvalitative kommentarer fremgår det, at det på den ene side handler om at engagere forældrene i deres eget barns læring og trivsel, men også om at se deres børns udvikling i et bredere perspektiv:

Forældrene er meget fokuserede på deres eget barns trivsel eller behov og har derfor meget svært ved at se eller acceptere, at de er en del af en større kontekst. Derfor bruges der utroligt meget tid på dialog- og netværksmøder. (Lærerkommentar til survey)

Jeg tænker, at vi skal stille større krav til forældrene. De skal også "lære", at de har medansvar for deres børns læring og trivsel. At det ikke altid er de andre elevers skyld, at børn bliver bedre fagligt ved samtale om lektier, at læse og tale om inferens hjemme. Ligesom trivsel også er et narrativ, der kan tales op og ned af forældre. (Lærerkommentar til survey)

En række lærere angiver i de kvalitative kommentarer, at de mangler tid til at prioritere de opgaver, de finder vigtige.

Håber der kommer et spørgsmål om ikke optimalt brugt tid. Tid, der i ikke nævneværdig grad kommer elevernes læring til gode. For det er der alt for meget af. (Kvalitativ kommentar, lærer)

Al for lidt tid til udvikling af læringsmiljøer, materialer, samarbejde mellem kollegaer i forhold til det høje undervisningstimeretal. Det drukner i praktiske gøremål desværre. (Kvalitativ kommentar, lærer)

3 Den faglige ledelse på folkeskolerne

Faglig ledelse⁵ fremhæves i både forskning og praksis som vigtig i offentlig ledelse generelt og specifikt i forhold til at styrke fagligheden i skolen (Bjørnholt et al., 2019a; Skolelederforeningen, 2013; Ledelseskommision, 2018; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Hallinger, 2003), og det er en central målsætning i folkeskolereformen, at den faglige pædagogiske ledelse skal styrkes på skolerne.

Det er imidlertid ikke entydigt, hvad der karakteriserer pædagogisk ledelse, hverken teoretisk eller i folkeskolereformen. Faglig ledelse fokuserer blandt andet på at facilitere og udbygge den professionelle og faglige kvalitet samt udvikle og aktivere professionel (faglig) viden i praksis og derved sikre, at professionel viden og normer bidrager til gode resultater i offentlige organisationer (Lund, 2020). Det indebærer involvering i undervisningens forskellige elementer, herunder valg af pædagogiske og didaktiske metoder med fokus på elevernes trivsel, læring og udvikling (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Hvad det konkret betyder, og hvordan det sker i praksis, er imidlertid ikke entydigt. Vi anlægger derfor en bred tilgang til faglig ledelse og undersøger faglig ledelse både med afsæt i litteraturen, og i hvad lederne i Kalundborg beskriver som faglig ledelse.

Kapitlet besvarer følgende spørgsmål:

- Hvilke former for faglige ledelse foregår der på skolerne?
Hvordan oplever ledere, lærere og pædagoger den faglige ledelse?

Kapitlets hovedkonklusioner

- Der eksisterer en overvejende ens prioritering af de opstillede elementer inden for faglig ledelse på tværs af ledere og medarbejdere. Ledere, lærere og pædagoger prioriterer alle det at *understøtte medarbejdernes motivation og engagement* højest, mens de prioriterer observation af undervisningen med opfølgende feedback lavt.
- Lederne oplever ikke at bruge mest tid på de ting, de har prioriteret højest. Lederne angiver at bruge en del tid på lavt prioriterede områder og mindre tid på højt prioriterede områder. Således bruger lederne relativt mindre tid på at understøtte medarbejdernes motivation og engagement end deres prioritering tilsiger dem. I stedet bruger de mere tid på at understøtte medarbejderne i forældresamarbejdet, på at understøtte medarbejdernes interne samarbejde og på at drøfte elevernes udvikling med medarbejderne med afsæt i data.
- Lederne og medarbejderne er overvejende uenige om, hvordan ledelsen bruger sin tid. De er dog enige om, at observation og feedback fylder mindst, og at lederne bruger relativt mere tid på understøttelse af forældresamarbejdet.
- Knap halvdelen af medarbejderne vurderer, at muligheden for at få faglig sparring er mangelfuld, og kvaliteten af den faglige sparring er svingende. Lærere og pædagoger vurderer overordnet, at den faglige sparring er god og kvalificeret, når den kommer fra kollegaerne, men mindre god og kvalificeret, når den faglige sparring varetages af skoleledere, afdelingsledere og vejledere.
- Lærere og pædagoger vurderer i begrænset omfang, at observation og feedback samt klassekonferencer bidrager til at udvikle eleverne eller undervisningen. Lærere og pædagoger oplever imidlertid i højere grad, at det gør en forskel for eleverne og undervisningen, når de vurderer, at ledernes observation og feedback samt deltagelse i klassekonferencer er baseret på fastsatte kriterier, har et tydeligt fagligt indhold og sker systematisk.

⁵ Faglig ledelse betegnes ofte på skoleområdet som pædagogisk ledelse. Vi anlægger et mere generelt perspektiv på ledelse og kalder det derfor faglig ledelse.

Kapitlet har til formål at give et indblik i, hvorvidt og hvordan den faglige ledelse og faglige sparring udfolder sig på skolerne.

Kapitlet er opbygget i tre afsnit. Afsnit 3.1 beskriver forståelsen af faglig ledelse og lederne og medarbejdernes prioritering af en række elementer inden for faglig ledelse. Vi undersøger i afsnit 3.2, hvordan lederne fordeler deres tid mellem forskellige områder, mens afsnit 3.3 indeholder en analyse af, hvordan faglig ledelse udøves på skolerne, herunder hvordan medarbejderne vurderer kvaliteten heraf. Kapitlet afsluttes med en undersøgelse af to særlige former for faglig pædagogisk ledelse, som har været omdrejningspunkt for følgeforskningen.

3.1 Forståelsen af faglig ledelse

Faglig ledelse fokuserer ifølge litteraturen på at facilitere og udbygge den professionelle og faglige kvalitet samt udvikle og aktivere professionel (faglig) viden i praksis, og derigennem sikre, at professionel viden og normer bidrager til gode resultater i offentlige organisationer (Lund, 2020). På skoleområdet handler det specifikt om at sætte særligt medarbejdernes faglighed i spil og udnytte den i størst mulig grad for på den måde at bidrage til og sikre det størst mulige udbytte for eleverne.

Ledernes forståelse af faglig ledelse er derfor særligt afgørende, da den i høj grad danner fundamentet for, hvordan lederne bedriver faglig ledelse i praksis. Vi undersøger i dette afsnit denne forståelse nærmere og ser ligeledes på, om ledelsen prioriterer en række parametre under faglig ledelse på samme måde som lærere og pædagoger.

3.1.1 Forståelsen og prioriteringen af faglig ledelse

En skoleleder udtaler i et af fokusgruppeinterviewene, at faglig ledelse handler om at være tæt på undervisningen og medarbejderne, at deltage i de faglige snakke – også på bekostning af at bruge mindre tid på øvrige driftsopgaver:

Jeg ville godt mere. Jeg er ikke i tvivl om, hvad det er. [At, red.] komme tættere på lærerne og klasseværelset, på møder, snakke og vejlede i kompetencer og nysgerrige på at uddanne mere. Tættere på faglige snakke, knap så meget tid på daglig drift. Sammen med fagprofessionelle, få sat mål, hvor er det, der mangler noget i redskabskassen. (Interview, skoleleder)

Citatet er dækkende for de overordnede temaer, som lederne beskriver i interviewene, når de sætter ord på, hvad faglig ledelse er. Det kommer generelt til udtryk i interviewene, at faglig ledelse blandt andet handler om at skabe faglighed i samarbejdet, at være tæt på undervisningen og medarbejderne og at sætte mål *for* og *med* de fagprofessionelle. Det svarer i vid udstrækning til den teoretiske tilgang til faglig ledelse, som fremhæver lederens direkte involvering i det pædagogiske og didaktiske arbejde (Robinson, Hohepa & Lloyd 2009), og som fremhæves i mange praksisanbefalinger (se evt. Skolelederforeningen, 2013).

Ét er forståelsen af faglig ledelse, noget andet er, hvordan aktørerne prioriterer mellem forskellige parametre, der falder under faglig ledelse. I spørgeskemaundersøgelsen er både ledere, lærere og pædagoger blevet bedt om at prioritere en liste af seks elementer i forhold til, hvor vigtige de synes, elementerne er for faglig ledelse. Forståelsen af faglig ledelse, der er kommet frem i fokusgruppeinterviewene, har været med til at definere, hvilke elementer af faglig ledelse

vi har valgt at tage med i spørgeskemaundersøgelsen for at sikre en vis sammenhæng mellem de to datakilder.

Vi sammenligner i **Tabel 3.1** ledernes gennemsnitlige prioritering af de seks definerede parametre for faglig ledelse med lærernes og pædagogernes prioritering og udregner forskellen i prioriteringer ved at trække medarbejdernes prioritering fra ledernes. Jo større tal (uanset fortegn), jo højere grad af uenighed.

Tabel 3.1 Lederne og medarbejdernes prioriteringer og forskellen mellem disse

Parametre	Ledernes prioritering	Medarbejdernes prioritering	Forskel i prioriteringer
Understøtte medarbejdernes motivation og engagement	1	1	0
Sætte det rette hold	2	3	-1
Drøfte elevernes udvikling med medarbejderne med afsæt i data	3	5	-2
Understøtte samarbejdet mellem medarbejderne	4	2	2
Observere medarbejdernes undervisning med opfølgende feedback	5	6	-1
Understøtte medarbejdernes samarbejde med forældrene	6	4	2

Anm.: Spørgsmål: "Hvis du skulle definere, hvad god faglig ledelse består af, hvordan ville du så rangere følgende seks områder? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud). [Område]."

Note: n=35 for lederne, n=339 for medarbejderne.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere, lærere og pædagoger.

Ledere, lærere og pædagoger prioriterer alle, det at *understøtte medarbejdernes motivation og engagement*, højest. Derudover er der ingen af elementerne, der falder ind på samme prioritet for lederne og medarbejderne, hvilket kan ses ved, at forskellen ingen andre steder er 0. Der er dog forholdsvis stor enighed om, at det er vigtigt at sætte det rette hold af medarbejdere, hvilket er på en anden- og tredjeprioritet for hhv. ledere og medarbejdere.

Ligeledes er der også en vis enighed i prioriteringen af observation af undervisningen med opfølgende feedback. Her består enigheden imidlertid i, at netop dét parameter ikke spiller en væsentlig rolle for faglig ledelse. En forklaring på den lave placering kan bestå i, at både lederne og medarbejderne vurderer, at observation og opfølgende feedback kun i lav grad har et tydeligt fagligt formål, hvilket uddybes senere i afsnit 3.4.

For de øvrige elementer – drøfte elevernes udvikling, understøtte samarbejdet mellem medarbejderne og understøtte medarbejderne i forældresamarbejdet – er der nogen uenighed om, hvor vigtige disse er. Medarbejderne prioriterer understøttelsen af deres samarbejde med hinanden og af samarbejdet med forældrene højere end ledelsen. Lederne finder det omvendt mere centralt end medarbejderne at drøfte elevernes udvikling med medarbejderne med afsæt i data.

3.2 Tidsforbrug på faglige ledelsesopgaver

Der er imidlertid ikke altid overensstemmelse med ledernes prioriteringer, og hvad de reelt bruger tid på. Det fremgår både af kapitel 2 og af tidligere forskning (eks. Bjørnholt et al., 2019a). Vi undersøger derfor, hvad ledelsen oplever at bruge tid på set i forhold til deres prioritering af

de seks elementer i faglig ledelse, og vi sammenligner lederne og medarbejdernes vurdering af lederne arbejde med faglig ledelse.

3.2.1 Ledernes prioritering over for deres tidsbrug

Tabel 3.2 viser forskellene i lederne prioritering af forskellige former for faglig ledelse og deres oplevelse af, hvordan de bruger deres tid relativt i forhold til de forskellige former for faglig ledelse. Der er generelt lav sammenhæng mellem lederne prioriteringer af, hvilke af parametrene der er relativt mest vigtige og deres tidsbrug.

Tabel 3.2 Ledernes prioritering sammenlignet med deres vurderede tidsforbrug på de seks parametre

Parametre	Ledernes prioritering	Ledernes vurderede tidsbrug	Forskel i prioritet og adfærd
Understøtte medarbejdernes motivation og engagement	1	5	-4
Sætte det rette hold	2	4	-2
Drøfte elevernes udvikling med medarbejderne med afsæt i data	3	1	2
Understøtte samarbejdet mellem medarbejderne	4	2	2
Observere medarbejdernes undervisning med opfølgende feedback	5	6	-1
Understøtte medarbejdernes samarbejde med forældrene	6	3	3

Anm.: Spørgsmål: "Hvis du skulle definere, hvad god faglig ledelse består af, hvordan ville du så rangere følgende seks områder? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud). [Område]." og "Prøv at rangerer de samme seks områder i forhold til, hvad du vurderer, at ledelsen bruger sin tid på? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud). [Område]"

Note: For både prioritering og vurdering af tidsforbrug er n=35.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Den største forskel er, at lederne bruger relativt mindre tid på at understøtte medarbejdernes motivation og engagement end deres prioritering tilsiger. Ligeledes bruger de mindre tid på at sætte det rette hold og observere medarbejdernes undervisning og give feedback, end de ville ønske ud fra deres prioriteringer at dømme.

I stedet bruger de mere tid på at understøtte medarbejderne i forældresamarbejdet, på at understøtte medarbejdernes interne samarbejde og på at drøfte elevernes udvikling med medarbejderne med afsæt i data – alle ting, der er prioriteret lavere end det egentlige tidsforbrug.

I fokusgruppeinterviewene med lederne bliver forældrene bragt op et par gange. Den generelle fortælling er, at forældrene kunne være mere støttende over for deres børns skolegang. En del ledere udtrykker det meget ligefrem – at der er manglende ambitioner for og tiltro til børnene fra forældrenes side:

Ja, manglende ambitioner [fra, red.] forældrene. Det gælder rigtig meget her. "Ja-men, han skal da ikke have tysk, han skal da bare være procesoperatør på Novo". (Interview, skoleleder)

Forældrene vurderer, at børnene kan mindre end de kan. [...] så tror forældrene ikke altid på, at børnene kan det, de kan. Personalet er godt klædt på til at lave

fagligt løft, men forældrene har en negativ tilgang til de tiltag, de laver. (Interview, skoleleder)

Vi er i gang med en ny struktur [for skolen, red.]. Vi arbejder med en ny fortælling om [skolen, red.]. Hos os er der ingen opbakning fra forældrene, de kommer ikke til os, og de har igen, sådan en "hvorfors?". (Interview, skoleleder)

3.2.2 Ledernes, lærernes og pædagogernes vurdering af ledelsens tidsbrug

Der er heller ikke altid overensstemmelse mellem, hvad lederne vurderer, at de bruger tid på, og hvad medarbejderne oplever, at lederne bruger tid på (Meier & O'Toole, 2013; Bjørnholt et al., 2019a). Vi har derfor spurgt ledere, lærere og pædagoger om, hvordan de vurderer, at ledelsen bruger sin tid på de seks områder for at undersøge, om det er klart for medarbejderne på skolerne, hvordan deres ledere rent faktisk bruger deres tid, når det handler om faglig ledelse, og for at undersøge, om lederne og medarbejderne har forskellige oplevelser af, hvordan ledelsen bruger deres tid til faglig ledelse.

I nedenstående Tabel 3.3 er til sammenligning ledernes og lærernes/pædagogernes vurdering af ledelsens tidsbrug på de seks områder sat over for hinanden.

Tabel 3.3 Ledernes vurderede tidsbrug over for medarbejdernes vurdering af ledelsens tidsbrug

Parametre	Ledernes vurderede tidsbrug	Medarbejdernes vurdering af ledelsens tidsbrug	Forskel i vurdering af tidsbrug
Drøfte elevernes udvikling med medarbejderne med afsæt i data	1	4	-3
Understøtte samarbejdet mellem medarbejderne	2	5	-3
Understøtte medarbejdernes samarbejde med forældrene	3	3	0
Sætte det rette hold	4	1	3
Understøtte medarbejdernes motivation og engagement	5	2	3
Observere medarbejdernes undervisning med opfølgende feedback	6	6	0

Anm.: Spørgsmål: "Prøv at rangerer de samme seks områder i forhold til, hvad du vurderer at ledelsen bruger sin tid på? (Der kan være overlap mellem områderne, men forsøg alligevel at give dit bedste bud). [Område]"

Note: Tabellen er baseret på den gennemsnitlige prioritering af områderne for lederne (n=35) og lærere og pædagoger (n=339).

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere, lærere og pædagoger.

Når vi holder medarbejdergruppens samlede vurdering af ledelsens tidsbrug op imod ledelsens vurdering, er der overvejende uenighed på fire ud af seks områder, mens to områder er præget af fuldkommen enighed.

Medarbejderne og ledelsen har således forskellige opfattelser af ledelsens tidsforbrug på at drøfte elevernes udvikling med afsæt i data og på at understøtte samarbejdet mellem medarbejderne. Lederne oplever at bruge mere tid herpå, end medarbejderne oplever. Omvendt oplever ledelsen at bruge mindre tid på at sætte det rette hold og på at understøtte medarbejdernes motivation og engagement, end medarbejderne oplever. I kapitel 2 så vi omvendt, at lederne oplevede at prioritere medarbejdernes engagement og motivation højere, end lærerne vurderede det.

Medarbejderne og lederne er enige i deres vurdering af, at ledelsen bruger relativt mindst tid på at observere undervisningen og give feedback. Derudover er de enige i vurderingen af, at ledelsen bruger en del tid på at understøtte medarbejderne i forældresamarbejdet. Det er uvist, om lærerne og pædagogerne i deres svar også inkluderer ledelsens tidsforbrug på elevsager, eller om de alene vurderer tidsforbruget ud fra, hvordan de bliver understøttet i forældresamarbejdet. I spørgeskemaundersøgelsen har en del af lærerne og pædagogerne uddybet, at deres vurdering er, at ledelsen bruger meget af deres tid på elevsager, dvs. enkeltelever med særlige behov, og på administrative opgaver:

Jeg vurderer, ledelsen bruger mest tid på økonomi, at få skolen til at fungere på trods af mangel på ledere og lærere, forsøge at lave skemaer, der passer – hvilket synes meget svært – brandslukning, presserende elevsager, men ikke så meget mellem det, jeg kunne vælge fra 1-6. (Lærerkommentar i survey)

Generelt synes jeg, at ledelsen bruger meget tid på administrative opgaver, elevsager og opgaver, der sagtens kunne lægges ud til medarbejderne. De ovennævnte opgaver [de øvrige opgaver, der skal prioriteres. red.] synes derfor ikke at fylde nok. (Lærerkommentar i survey)

Lederne bruger det meste af deres tid på administrative opgaver eller på elever og forældre med særlige behov. (Lærerkommentar i survey)

Elevsager fylder også en del i fokusgruppeinterviewene, hvor lederne nævner, at de selv bruger meget tid på specifikke elevsager, PPR, og hvad der ellers er forbundet hermed.

Både lederne og medarbejderne vurderer således, at lederne bruger en stor del af deres tid på opgaver, som ikke omhandler faglig ledelse, sådan som den er defineret her. Særligt de administrative opgaver samt enkeltsager synes at fylde meget (se evt. kapitel 5).

Derudover er der også enighed om, at ledelsen bruger allermindst tid på at observere undervisningen og give feedback, som hos begge placeres sidst. Givet udsagnene i interviewene virker det overraskende, da en stor del af lederne udtaler, at de både observerer undervisningen og giver feedback, som citaterne fra fokusgruppeinterviewene understreger:

[Vejlederen, red.] går i klasserne og har været i de fleste klasser nogle gange, og så nogle korte samtaler efter, så leder det op med, at jeg i slutningen af september har inviteret til teamsamtaler, hvor de skal snakke om, hvad [Vejlederen, red.] har set, og hvad lærerne selv bringer med. (Interview, skoleleder)

Medarbejdernes vurderinger i Tabel 3.3 er opgjort samlet set, men vi har undersøgt, om lærerne og pædagogerne svarer i samme retning angående vurderingen af ledernes tidsforbrug. Der eksisterer en smule uenighed mellem lærerne og pædagogerne – primært i forhold til vurderingen af tidsforbruget på at drøfte elevernes udvikling og forældresamarbejdet (henholdsvis 3. og 5. prioritet hos pædagoger samt 5. og 3. prioritet hos lærer). Ligeledes er der forskel i forhold til at sætte det rette hold og understøtte medarbejdernes motivation og engagement (henholdsvis 2. og 1. prioritet for pædagogerne og 1. og 2. prioritet for lærerne).

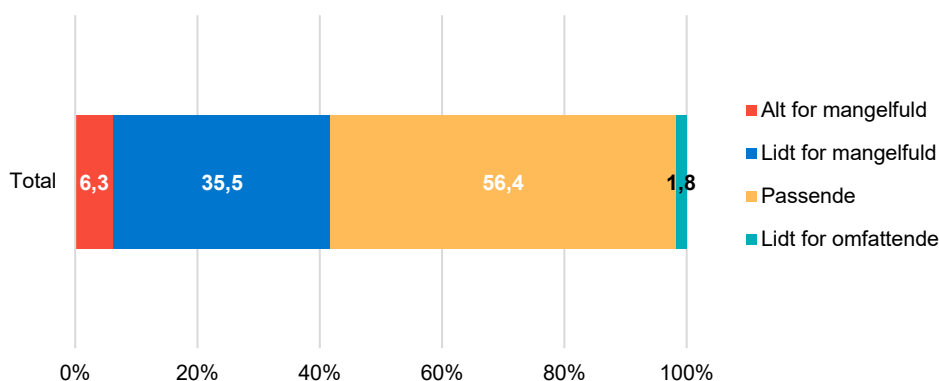
3.3 Udøvelsen og kvaliteten af den faglige ledelse

Vi undersøger nedenfor mere i dybden, hvordan den faglige ledelse foregår, og hvordan kvaliteten af denne bliver vurderet. Vi sætter fokus på faglig sparring, idet faglig ledelse kan forstås som et ledelsesmæssigt fokus på at aktivere og udvikle fagprofessionel viden og dermed læreres og pædagogers faglighed. Det kan blandt andet ske gennem faglig sparring.

3.3.1 Faglig sparring

Figur 3.1 viser pædagogernes og lærernes vurdering af muligheden for at få faglig sparring. Hele 42 % vurderer, at denne mulighed er alt for eller lidt for mangelfuld – de savner med andre ord mulighed for at få faglig sparring. Der er dog også 56 % lærere og pædagoger, som vurderer, at muligheden for faglig sparring og vejledning er passende.

Figur 3.1 Lærernes og pædagogernes vurdering af muligheden for at få faglig sparring og vejledning på skolen. Procent



Anm.: Spørgsmål: "Hvordan vurderer du muligheden for at få faglig sparring og vejledning på skolen?". Svarkategorier: Alt for mangelfuld (1), lidt for mangelfuld (2), passende (3), lidt for omfattende (4), alt for omfattende (5). Ingen af respondenterne har svaret, at muligheden for faglig sparring er 'alt for omfattende'.

Note: n=335.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Når vi opdeler data på skoleniveau, kan vi se, at der er tale om et mere generelt mønster. Med undtagelse af tre skoler er der mindst 30 %, der vurderer, at muligheden for at få faglig sparring er enten alt eller lidt for mangelfuld.

Tabel 3.4 viser, at afdelings- og viceskolelederne står for en stor del af den faglige ledelse ifølge skolelederne. I alt 69 % af lederne svarer, at afdelings- og viceskolelederne i meget høj eller høj grad varetager faglig ledelse i forbindelse med undervisningsmetoder og undervisningens tilrettelæggelse. Afdelings- og viceskolelederne synes dermed at spille en central rolle i udøvelsen af den faglige ledelse.

Tabel 3.4 Ledernes vurdering af, hvem der varetager den faglige ledelse på skolerne. Procent

	I meget høj grad og i høj grad	Slet ikke, i meget lav grad og i lav grad	n
Skolelederen	45 %	15 %	35
Afdelings-/viceskoleleder	69 %	9 %	32
Konsulenter/fagcenter	18 %	54 %	33
Vejledere	39 %	24 %	33

Anm.: Spørgsmål: "I hvilket omfang udfører følgende personer eller grupper opgaver vedrørende pædagogisk ledelse (faglig ledelse) med hensyn til undervisningsmetoder, og hvordan undervisningen tilrettelægges på skolen? – [Aktør]". Der er spurgt ind til skoleleder, afdelings-/viceskoleleder, konsulenter/fagcenter, vejledere og øvrige kolleger i separate spørgsmål. Svarmuligheder: I meget høj grad (1), i høj grad (2), i nogen grad (3), i lav grad (4), i meget lav grad (5), slet ikke (6). Ved ikke (7) er frakodet.

Note: n angivet i tabellen.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Ud over afdelings- og viceskolelederne synes også skolelederne (45 %) og vejlederne (39 %) at varetage en stor del af de faglige ledelsesopgaver. I mindre grad vurderes konsulenter og fagcenter at varetage disse opgaver – kun 18 % vurderer, at de i høj/meget høj grad varetager disse, mens 54 % vurderer, at de i lav grad, i meget lav grad eller slet ikke varetager disse. At konsulenter og fagcenter vurderes så lavt relativt til de øvrige kan være, fordi de ikke har deres daglige gang på skolerne.

3.3.2 Læreres og pædagogers oplevelser af den faglige ledelses kvalitet

Lærere og pædagoger vurderer den faglige ledelse som god og kvalificeret, når den kommer fra lærerne selv, men mindre god og kvalificeret, når den faglige sparring forestås af øvrige personer. Det fremgår af Tabel 3.5.

Tabel 3.5 Andel af lærere og pædagoger, der vurderer muligheden for at få kvalificeret sparring fra personer i bestemte funktioner. Procent

Funktion	Andel i høj grad og i meget høj grad	Andel slet ikke, i meget lav grad og i lav grad
Skoleleder	34 %	28 %
Afdelings-/viceskoleleder	46 %	20 %
Konsulenter/fagcenter	24 %	36 %
Vejledere	28 %	30 %
Øvrige kollegaer	77 %	4 %

Anm.: Spørgsmål: "I hvilken grad oplever du at kunne få kvalificeret faglig sparring fra [person]?". Der er spurgt ind til skoleleder, afdelings-/viceskoleleder, konsulenter/fagcenter, vejledere og øvrige kolleger i separate spørgsmål. Svar-kategorier: Slet ikke (1), i meget lav grad (2), i lav grad (3), i nogen grad (4), i høj grad (5), i meget høj grad (6), ikke relevant (7).

Note: Svarkategorierne 'i nogen grad' og 'ikke relevant' er ikke medtaget i tabellen, men indgår i beregningsgrundlaget for andelen. n=331 i samtlige kategorier undtagen "Vejledere"-kategorien (n=240), da personer, der varetager en vejlederfunktion, ikke har fået denne svarkategori.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

77 % lærere og pædagoger oplever, at de i høj eller meget høj grad får kvalificeret faglig sparring fra øvrige kollegaer. Det er ikke så overraskende at, konsulenter/fagcenter vurderes mindst kvalificerede (24 %), da de ikke i samme grad kender de specifikke rammer og forhold, der gør sig gældende på den enkelte skole, hvorfor det kan være sværere at give brugbar sparring.

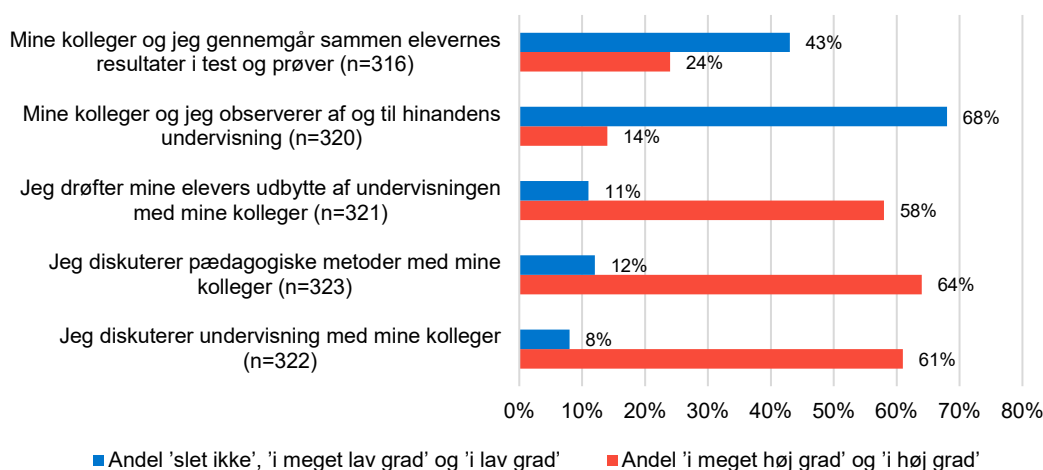
Tallene for, hvem medarbejderne vurderer, de kan få god, kvalificeret faglig sparring med, synes i høj grad at følge af, hvem der i kraft af deres funktion er tættest på undervisningen (måske med undtagelse af vejlederne).

Der er på tværs af skoler nogen variation i læreres og pædagogers vurderinger af kvaliteten af den faglige sparring fra alle aktører undtagen 'øvrige kollegaer', hvor der er bred enighed om, at kvaliteten af den faglige sparring er god. Trenden i Tabel 3.5 gør sig dog gældende for langt de fleste skoler. Der er en lille tendens til, at vurderingen af at kunne få faglig sparring fra skolelederen på de store skoler er en smule lavere end på de mindre skoler, hvilket giver god mening set i lyset af, at der eksisterer et mellemlid i ledelsen bestående af afdelings- og vice-skoleledere på de store skoler – et led, der er fraværende særligt på de helt små skoler, hvor skolelederen i nogle tilfælde er den eneste leder. Denne tendens bekræfter ligeledes billedet af, at den mest kvalificerede sparring hentes hos aktører, der er tæt på medarbejderen.

En statistisk analyse viser endvidere, at der er en sammenhæng mellem den oplevede kvalitet af den faglige sparring og den oplevede mulighed for at få faglig sparring på skolerne⁶. Analysen viser mere præcist, at medarbejdere, der vurderer kvaliteten af den faglige sparring som værende den bedst mulige, samtidig vurderer, at muligheden for at få faglig sparring til at være 70 procentpoint større, når man sammenligner med de medarbejdere, der vurderer kvaliteten af den faglige sparring til at være den dårligste, hvilket er ret markant. Det er således spørgsmålet, om medarbejdere, der angiver et ringe udbytte af sparringen i deres svar, også indregner det forhold, at muligheden for at få sparring er ganske begrænset, og at det således kræver et vist omfang af sparring, for at det også giver et brugbart udbytte.

Figur 3.2 giver et indblik i den faglige sparring, som lærere og pædagoger modtager fra deres kollegaer i deres samarbejde. Det fremgår, at samarbejdet og den faglige sparring i høj grad baserer sig på mere generelle drøftelser om undervisning og didaktik.

Figur 3.2 Karakteren af medarbejdernes samarbejde. Procent



Anm.: Spørgsmål: "I hvilken grad er du enig i følgende udsagn... - [Udsagn]". Svarkategorier: I meget høj grad (1), I høj grad (2), I nogen grad (3), I lav grad (4), I meget lav grad (5), slet ikke (6). Ved ikke (7) er frakodet. 'I nogen grad' er som midterkategori ikke vist i figuren, da vi kun viser yderkategorierne – den indgår dog stadig i det bagvedliggende beregningsgrundlag.

Note: n angivet i figuren.

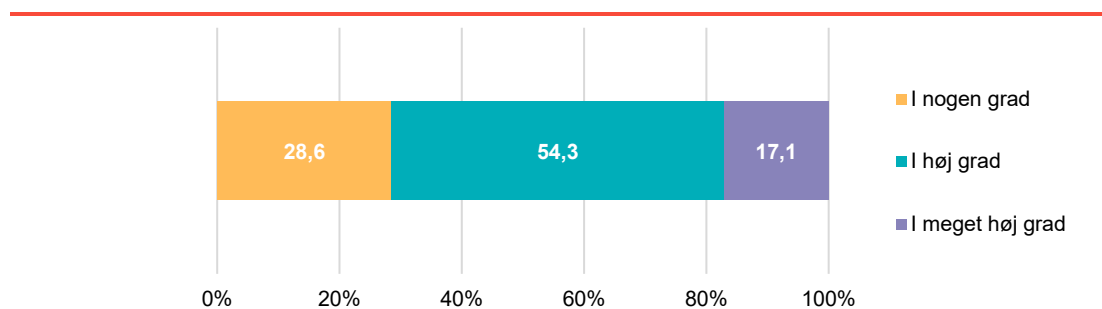
Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

⁶ Vi har oprettet et indeks bestående af samtlige variable om oplevelsen af at kunne få kvalificeret faglig sparring (se Tabel 3.5). Indekset har en alpha-værdi=73. En bivariat regression, hvor muligheden for faglig sparring regresseres på kvaliteten viser $\beta=.7$, $p<.001$. En samvariansanalyse giver et Cronbach's alpha=.53, som understøtter den positive sammenhæng.

Samarbejdet er i markant mindre grad baseret på kollegial observation og specifikke drøftelser om test- og prøveresultater. Medarbejdernes oplevelse er måske netop, at de synes den faglige sparring fra øvrige kolleger er mere kvalificeret, da de har nemmere ved at diskutere undervisningen, pædagogiske metoder og elevernes udbytte med andre, der på samme måde som dem selv er tæt på netop de forhold. Følgforskningen viser da også, at ikke alle skolelederne føler sig fagligt kvalificerede til at give faglig ledelse og indgå i konkrete drøftelser om undervisningen (Bjørnholt et al., 2019a).

Skolelederne i Kalundborg oplever imidlertid generelt ikke at mangle kompetencer i forhold til at give faglig sparring. Det fremgår af Figur 3.3. Når vi spørger lederne om, hvorvidt de synes, de er fagligt rustet til at indgå i faglige diskussioner og give de ansatte faglig sparring, svarer størstedelen (cirka 71 %), at de enten i høj grad eller i meget høj grad føler sig fagligt rustet til at indgå i faglige diskussioner og give medarbejderne faglig sparring. De resterende, cirka 29 %, føler sig 'i nogen grad' rustet til det. Det samme billede gør sig gældende på både skoleleder- og afdelingslederniveau. Lederne vurderer med andre ord ikke selv, at de har et fagligt underskud, hvorfor det – ifølge lederne egen vurdering – ikke burde være forklaringen på vurdering af deres faglige sparring.

Figur 3.3 Lederne oplever af, hvorvidt de er klædt på til at indgå i faglige diskussioner og give de ansatte faglig sparring. Procent



Anm.: Spørgsmål: "I hvilket omfang føler du dig fagligt rustet til at indgå i faglige diskussioner og give de ansatte faglig sparring?". Svarkategorier: Slet ikke (1), i meget lav grad (2), i lav grad (3), i nogen grad (4), i høj grad (5), i meget høj grad (6).

Note: n=35.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

I interviewene er lederne dog en smule mere tilbageholdende – og særligt de øverste skoleledere nævner, at de er langt væk fra fagfagligheden.

Jeg har en gammel læreruddannelse, og jeg har brug for mere viden, det mangler jeg. Jeg er ikke ekspert i alle fag [...]. Vi er ikke eksperter, der kan være nummer et i alle fag – vi er ledere. (Interview, skoleleder)

Er vi gode nok, er vi kloge nok, er en lærer, der har været væk fra undervisningen i 10 år, kompetent nok til at gå ind i en ordentlig diskussion om, hvordan de håndterer forskellige ting i forhold til faglig ledelse, er vi kloge og faglige nok til det? (Interview, skoleleder)

Medarbejdernes vurdering af muligheden for at få kvalificeret faglig sparring fra lederne – særligt skolelederne – er ikke dårlig, men på den anden side synes det heller ikke at matche det billede, lederne selv maler af deres evne til at give faglig sparring og indgå i faglige diskussioner. Det skal naturligvis tages in mente, at muligheden for at få kvalificeret faglig sparring ikke

er ensbetydende med, at lederne ikke kan give kvalificeret faglig sparring, men at de sjældnere end andre aktører har mulighed for at udbyde den, om end lederne generelt vurderer, at skolelederen i høj grad bedriver den faglige ledelse (se Tabel 3.4). Måske fordi ledernes tid brugt på faglig ledelse bruges på andre områder, så som at drøfte elevresultater og understøtte medarbejdernes samarbejde (se Tabel 3.3).

Vi har nu gennemgået faglig ledelse på et mere overordnet og generelt niveau ved at kigge på niveauet og kvaliteten af faglig sparring. I de to nedenstående afsnit kigger vi mere ind i to specifikke former for faglig ledelse, nemlig generel og specifik faglig ledelse.

3.4 To former for faglig ledelse

Følgforskningen sonder mellem to forskellige former for pædagogisk ledelse, som er to udbredte former for faglig ledelse på skoleområdet (se fx Bjørnholt et al., 2019a; Bjørnholt, Mikkelson & Tranholm, 2018; Winter, Kjer & Skov, 2017): Generel pædagogisk ledelse og 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. Eleverne er i højere grad afsættet for **specifik pædagogisk ledelse**. 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.

Nedenfor undersøger vi de to former for ledelse i Kalundborg Kommune.

3.4.1 Generel faglig ledelse

Den internationalt litteratur peger på, at ledelsesobservation af undervisningen og opfølgende feedback har en betydning for elevernes faglige resultater og undervisningens faglige niveau (Hattie, 2009; Hallinger, 2003). Resultaterne i en dansk kontekst er imidlertid behæftet med større usikkerheder om positive effekter for eleverne (Bjørnholt et al., 2019a). Dog peges der på, at generel faglig ledelse er frugtbar, når medarbejderne får faglige råd fra ledelsen, og når ledelsen understøtter dem i pædagogiske spørgsmål (Friedkin & Slater, 1994), og når lederne deltager i det pædagogiske udviklingsarbejde sammen med medarbejderne (Robinson, Hopenhaga og Lloyd, 2009). Derfor kigger vi nu nærmere på, hvordan situationen er i Kalundborg Kommune, når det drejer sig om generel faglig ledelse.

Tabel 3.6 viser lederes og læreres oplevelse af, hvor ofte ledere og vejledere praktiserer forskellige former for faglig ledelse.

Tabel 3.6 Ledernes, lærernes og pædagogernes udsagn om, hvor ofte ledelsen (og vejlederne) har praktiseret forskellige former for faglig ledelse. Relativ rangering. Gennemsnit for ledere og medarbejdere i parentes

"Hvor ofte har skolens ledelse gjort følgende i de sidste to skoleår?"	Relativ rangering (antal gange i alt)		
	Ledelsens udsagn	Medarbejdernes udsagn	
		Ledelse	Vejledere
Overværet undervisning i klasserne hos lærerne	1 (30,5)	5 (1,5)	5 (1,2)
Givet lærerne feedback angående undervisningen	3 (24,4)	4 (1,9)	4 (1,5)
Diskuteret lærernes undervisning	2 (27,4)	1 (5,5)	1 (2,3)
Deltaget i klassekonferencer eller lignende	2 (27,4)	2 (3,3)	2 (1,7)
Drøftet planlægningen af undervisningen	NA	3 (3,1)	3 (1,6)
Drøftet elevernes resultater	NA	2 (3,3)	6 (1)

Anm.: Spørgsmål: "Hvor ofte har skolens ledelse gjort følgende i de sidste to skoleår? [område]. Angiv antal gange (cirka)". Medarbejderne har derudover fået mulighed både for at svare, hvor ofte ledelsen og hvor ofte vejlederne har forestået de forskellige ting. Medarbejdernes område har været beskrevet med udgangspunkt i dem selv: "Overværet din undervisning", "Givet dig feedback på din undervisning", "Diskuteret undervisningsmetoder med dig – enten på tomandshånd eller i en gruppe (fx team eller afdeling)", "Drøftet planlægningen af undervisningen med dig – enten på tomandshånd eller i en gruppe", "Drøftet elevernes resultater med dig", "Deltaget i klassekonferencer eller lignende, hvor de enkelte elevers udbytte af undervisningen er blevet drøftet."

Note: Tallene angiver den relative vurdering hos lederne og medarbejderne af, hvad der sker hyppigst. Tallene i parenteserne angiver det gennemsnitlige antal gange, hver ledergruppe angiver, at de forskellige ting er foregået. NA = Lederne har ikke fået spørgsmålet relateret til undervisningens planlægning og drøftelse af elevernes resultater. n=35 for lederne i samtlige kategorier. n=332 for lærere/pædagoger i samtlige kategorier. Svarpersoner, der har svaret over 500 gange, er blevet kodet som gennemsnittet (udregnet uden disse ekstreme værdier) på variabelen, da nærmere inspektion viste, at de konsekvent havde svaret ekstremt højt på disse spørgsmål og i øvrigt ikke svarende noget lignende svarpersoner fra samme skole.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere og lærer/pædagoger.

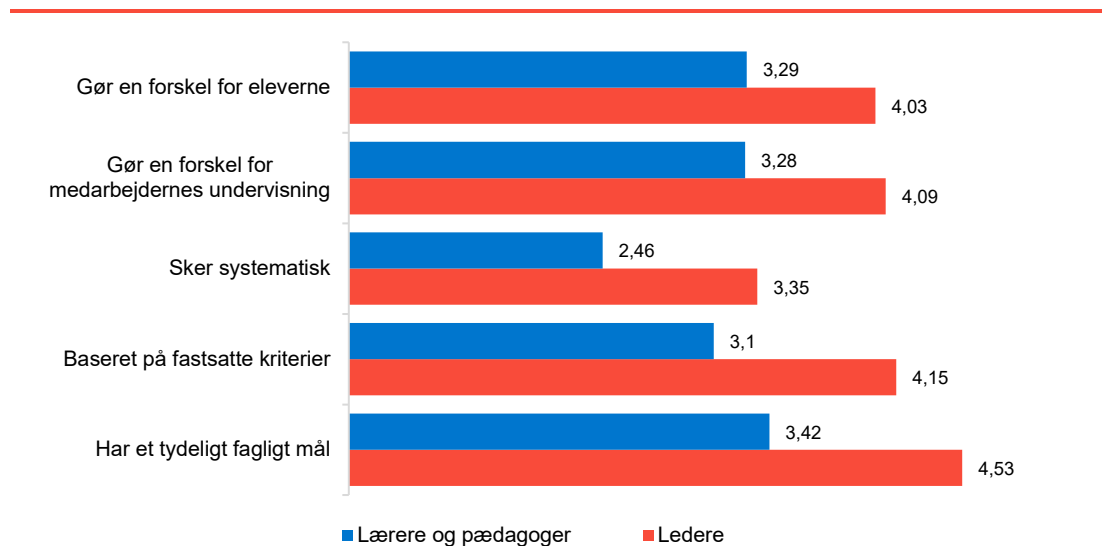
Der kan ved første øjekast synes til at være en stor uenighed mellem ledelsens og læreres/pædagogers oplevelse af omfanget af faglig ledelse. Man skal imidlertid have in mente, at pædagoger og lærere har svaret ud fra deres *egen* oplevelse af de forskellige forhold (der har spørgsmålets ordlyd været "Overværet din undervisning" osv.), mens ledelsen har svaret ud fra en *overordnet* oplevelse på tværs af hele skolen. Anskuer vi det på den måde, virker forskellene noget mindre.

Den generelle pædagogiske ledelse i Kalundborg er overordnet på samme niveau eller lidt højere, end det er tilfældet for lederne i følgeforskningen. Her er skolelederne ligeledes blevet spurgt, hvor ofte de har overværet undervisning i klasserne hos lærerne, givet lærerne feedback angående undervisningen og diskuteret lærernes undervisning (de tre første spørgsmål i Tabel 3.6). Her svarer 46 % af lederne i 2018 at have været involveret i alle tre generelle pædagogiske (faglige) ledelsesaspekter mere end 10 gange på et år. Tallene i Tabel 3.6 er udtryk for en gennemsnitlig periode på to år, hvorfor sammenligningen skal tolkes varsomt. Dog tyder det på, at skolelederne i Kalundborg er involveret i hver af de tre aktiviteter i gennemsnit mellem 12 og 15 gange årligt.

I de tidligere resultater så vi, at ledelsens prioritering af og tidsforbrug på observation af undervisningen var lav, men i vurderingen af hyppigheden af ovenstående aktiviteter, så er ledernes vurdering, at det faktisk er den aktivitet, de hyppigst udfører. Medarbejderne vurderer stik modsat lederne, at observation af undervisningen er den mindst forekomne form for faglig ledelse af de ovenstående. Der synes altså at eksistere nogen uenighed om, hvorvidt observation af undervisningen er den hyppigste anvendte form for faglig ledelse eller ej.

Følgforskningen viser, at én af udfordringerne ved ledernes observation og feedback er mangel på systematik (Bjørnholt et al., 2019a). Vi har derfor spurgt ledere, lærere og pædagoger om karakteren af den feedback og observation, der foregår. Deres svar fremgår af Figur 3.4.

Figur 3.4 Ledernes, lærernes og pædagogernes vurdering af observation og feedback. Gennemsnit



Anm.: Spørgsmål: "I hvilket omfang vurderer du, at observation og feedback er baseret på... [element]?" Svarskala: Slet ikke (1), i meget lav grad (2), i lav grad (3), i nogen grad (4), i høj grad (5), i meget høj grad (6).

Note: Lederne: n=34. Lærere og pædagoger: n=262. Respondenterne har kun fået spørgsmålet, hvis de har nævnt, at der er blevet foretaget observation og feedback mere end én gang.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere og lærere/pædagoger.

Det fremgår, at lederne i højere grad end medarbejderne vurderer, at observation og feedback har et tydeligt fagligt formål, er baseret på fastsatte kriterier, sker systematisk, gør en forskel for medarbejdernes undervisning og gør en forskel for eleverne. Ledelsens vurdering placerer sig generelt på vurderingen 'i nogen grad', mens medarbejdernes vurdering placerer sig omkring vurderingen 'i lav grad'.

Resultaterne ovenfor går fint i spænd med, at observation og feedback ikke anses for at være centralt for faglig ledelse af hverken medarbejdere eller ledere (se **Tabel 3.1**). Observation og feedback synes ikke at være udbredt på skolerne, hvilket fremgår af Tabel 3.6, hvorfor det ikke synes at blive anset som et redskab til faglig ledelse på niveau med øvrige redskaber i tabellen. Ledernes udsagn i fokusgruppeinterviewene og de kvantitative data peger dog på, at der bliver observeret og givet feedback (se afsnit 3.2.2). Givet de ovenstående resultater synes den observation og feedback, der foregår på skolerne, ikke at indeholde et særligt fagligt sigte, ske systematisk og ud fra fastsatte kriterier.

Vi finder imidlertid, at de ledere og medarbejdere, der vurderer, at observation og feedback sker systematisk og med afsæt i klare kriterier, også i højere grad end deres kollegaer oplever, at observation og feedback gør en forskel for eleverne og undervisningen. Statistisk analyse viser således, at de ledere og medarbejdere, der i højest grad vurderer, at observation og feedback sker systematisk, er baseret på fastsatte kriterier og har et tydeligt formål, er hhv. 84 og 85 procentpoint mere tilbøjelige til samtidig at vurdere, at observation og feedback gør en forskel for eleverne og for undervisningen, sammenlignet med de ledere og medarbejdere, der

i lavest grad vurderer, at observation og feedback opfylder de kriterier). Der er i begge tilfælde tale om statistisk signifikante sammenhænge.⁷

3.4.2 Specifik faglig ledelse

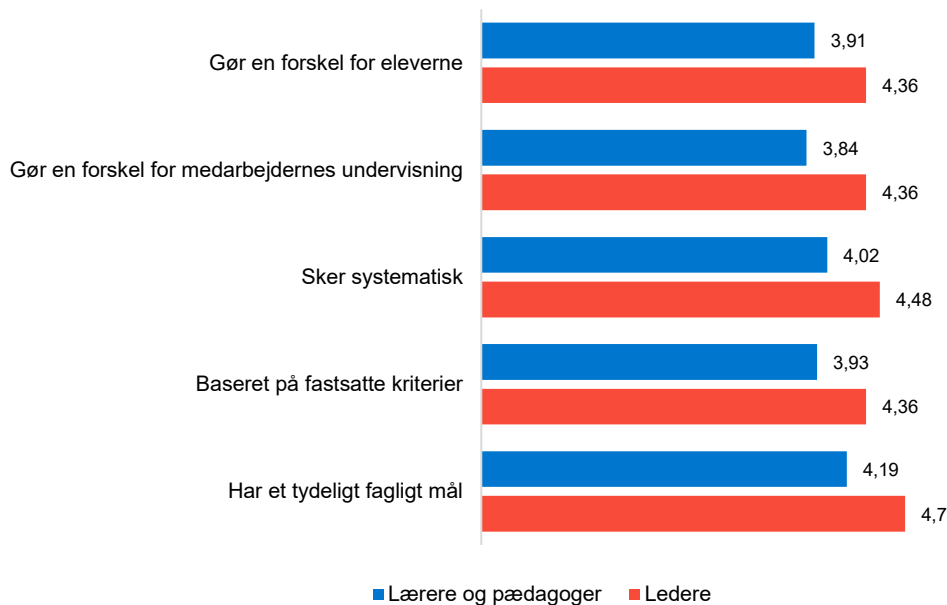
Vi har spurgt specifikt ind til, om ledelsen har deltaget i klassekonferencer eller lignende, hvor de enkelte elevers udbytte af undervisningen er blevet diskuteret. Der er her en tæt kobling til specifik faglig ledelse, som følgeforskningen viser har en positiv betydning for både elevernes faglige resultater samt deres faglige og sociale trivsel (Bjørnholt et al., 2019b).

Tabel 3.6 i forrige afsnit viser, at lærerne og pædagogerne i gennemsnit vurderer, at ledelsen har deltaget i klassekonferencer eller lignende cirka 3,3 gange inden for en periode på to år, dvs. et sted mellem en til to gange om året, hvor ledelsen sidder med på de forskellige klassers klassekonferencer.

Figur 3.5 giver et overblik over, hvordan ledere, lærere og pædagoger vurderer systematikken i klassekonferencerne. Vi finder på mange måder et tilsvarende mønster, der gjorde sig gældende for observation og feedback. Lederne vurderer generelt i højere grad end lærere og pædagoger, at klassekonferencerne har et tydeligt fagligt formål, er baseret på fastsatte kriterier, sker systematisk, gør en forskel for medarbejdernes undervisning og gør en forskel for eleverne. Dog vurderer både ledere og medarbejdere gennemsnitligt, at disse ting 'i nogen grad' er gældende. Sammenlignet med den generelle faglige ledelse (afsnit 3.3.2) har den specifikke faglige ledelse et marginalt større fagligt afsæt. Følgeforskningen viser også, at lederne i højere grad har fokus på specifik faglig ledelse (Bjørnholt et al., 2019a:48f), hvilket måske kan forklare, at det er en smule mere rodfæstet i faglige kriterier, sker på systematisk vis og bliver vurderet til at gøre en forskel for undervisningen og eleverne.

⁷ Vi har lavet et indeks over vurderingen af, om observation og feedback sker systematisk, er baseret på fastsatte kriterier og har et tydeligt fagligt formål, $\alpha=84$. Se Bilag 1. Indekset er kodet fra 0-1. Vi har lavet bivariat regressionsanalyse, hvor forskel for eleverne/forskel for medarbejdernes undervisning er blevet regresseret på indekset. De afhængige variable er ligeledes kodet fra 0-1. Analyserne viser en statistisk signifikant sammenhæng, $\beta= .84$, $p<.001$ for betydningen for eleverne og $\beta= .85$, $p<.001$ for betydningen for medarbejdere. $n=296$ i begge regressionsanalyser.

Figur 3.5 Ledernes, lærernes og pædagogernes vurdering af klassekonferencer eller lignende. Gennemsnit



Anm.: Spørgsmål: "I hvilket omfang vurderer du, at klassekonferencer eller lignende ... [element]?" Sværskala: (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.

Note: Lederne: n=33. Lærere og pædagoger: n=156. Respondenterne har kun fået spørgsmålet, hvis de har nævnt, at ledelsen har deltaget i klassekonferencer eller lignende, hvor de enkelte elevers udbytte af undervisningen er blevet drøftet.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere og lærer/pædagoger.

Vi har igen undersøgt, om ledernes og medarbejdernes vurdering af, om klassekonferencer sker systematisk, er baseret på fastsatte kriterier og har et tydeligt fagligt formål hænger sammen med ledernes og medarbejdernes vurdering af, om klassekonferencer gør en forskel for eleverne og medarbejdernes undervisning. Analyserne viser, at dem, der i højest grad vurderer, at klassekonferencerne sker systematisk, ud fra fastsatte kriterier og har et tydeligt formål, til sammenligning med dem, der vurderer, at dette slet ikke er tilfældet, er 79 procentpoint og 78 procentpoint mere tilbøjelige til at vurdere, at klassekonferencerne henholdsvis gør en forskel for eleverne og medarbejdernes undervisning.⁸

Følgforskningen af folkeskolereformen har i sin undersøgelse af betydningen af specifik faglig ledelse spurgt lederne på landets folkeskoler om tre spørgsmål, der handler om, i hvilket omfang skolens ledelse er involveret i tilrettelæggelse af undervisningen med udgangspunkt i eleverne (Bjørnholt et al., 2019a:48).

⁸ Vi har lavet et indeks over vurderingen af, om klassekonferencer sker systematisk, er baseret på fastsatte kriterier og har et tydeligt fagligt formål, $\alpha=.89$. Indekset er kodet fra 0-1. Vi har lavet bivariat regressionsanalyse, hvor forskel for eleverne/forskel for medarbejdernes undervisning er blevet regresseret på indekset. Analyserne viser en statistisk signifikant sammenhæng, $\beta=.79$, $p<.001$ for betydningen for eleverne og $\beta=.78$, $p<.001$ for betydningen for medarbejdere. $n=189$ i begge regressionsanalyser.

Spørgsmål fra følgeforskningen om specifik pædagogisk (faglig) ledelse

Tænk venligst på dette skoleår: Har skolens ledelse været involveret i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på følgende områder – og hvordan?⁹

- 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.

Resultaterne i følgeforskningen viser tegn på, at skoler, der svarer bekræftende på ovenstående tre spørgsmål, har forbedrede resultater i 9. classes matematik, 6. classes dansk samt forbedret faglig og social trivsel i 6. klasse (ibid.: 49). Det er derfor interessant at se, hvordan lederne i Kalundborg Kommune fordeler sig på spørgsmålene.

Tabel 3.7 Procentdel skoleledere, som svarer, at skolens ledelse deltager i specifik faglig ledelse. Gennemsnit af skoleledernes vurdering.

Område	Andel, der deltager i specifik faglig ledelse
Opfyldelse af kravene i "Fælles Mål" i lærernes undervisning	91 %
Løbende tydeliggørelse af målene for undervisningen over for eleverne	86 %
Tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt	89 %

Anm.: Spørgsmål: "Tænk venligst på dette skoleår: Har skolens ledelse været involveret i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på følgende områder – og hvordan?". Svarkategorier kan ses i fodnote 8.

Note: n=35.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Tabel 3.7 viser andelen af ledere, der udøver specifik faglig ledelse. Sammenlignet med følgeforskningen er niveauet ret højt; i følgeforskningen ligger den gennemsnitlige deltagelse på omkring 70 % i et indeks, der sammenfatter de tre spørgsmål. Niveauet for skoleledernes deltagelse i specifik faglig ledelse på folkeskolerne i Kalundborg Kommune ligger godt 15 procentpoint højere end niveauet på landsplan i 2018. Det synes at være et fornuftigt udgangspunkt for den faglige ledelse i kommunen, når vi kigger snævert på disse forhold – og et godt udgangspunkt for fremtidig at løfte elevernes læring og trivsel, som den specifikke faglige ledelse har potentiale til at kunne.

⁹ 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.

4 Folkeskolereformen på folkeskolerne

Folkeskolereformen har til formål, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, at betydningen af elevernes sociale baggrund for deres faglige resultater mindskes, og at trivslen i skolen bliver styrket. Følgeforskningen vedrørende folkeskolereformen peger imidlertid på, at der fortsat er et stykke vej til fuld implementering af folkeskolereformen på skolerne i Danmark, hvilket kan være én af grundene til, at reformen endnu ser ud til at have begrænset betydning for eleverne. (Jensen et al., 2020). Tidligere undersøgelser viser da også, at det varer 5-15 år, før implementeringen af store skolepolitiske reformer er gennemført, og det er muligt at måle reformernes betydning for eleverne (Thullberg, 2013; Schleicher, 2018), og et studie af en række skolereformer i USA viser, at den samlede effekt af en skolereform kan være negativ de første år efter reformernes initiering for først derefter at give eleverne et fagligt løft (Borman et al., 2003).

Kapitlet besvarer følgende spørgsmål:

Kapitlets undersøgelsesspørgsmål

- I hvilken grad har skolerne i Kalundborg implementeret folkeskolereformens elementer?
- Hvilke forhold kan henholdsvis understøtte og udfordre implementering af reformen ?

Vi sammenligner resultaterne i Kalundborg Kommune med resultater fra følgeforskningen og dermed med andre skoler i Danmark, hvilket kan give et indblik i mulige udviklingspotentialer, og vi sætter i overensstemmelse med følgeforskningen fokus på følgende fire reformelementer:

- Understøttende undervisning
- Bevægelse i undervisningen
- Åben Skole
- Lektiehjælp og faglig fordybelse.

Kapitlets hovedkonklusioner

- Skolelederne i Kalundborg Kommune oplever generelt i højere grad end skoleledere i andre kommuner, at deres skole er kommet langt i udmøntningen af folkeskolereformens elementer. Omkring 40 % af lærerne og pædagogerne angiver da også i høj eller meget høj grad, at de laver aktiviteter med eleverne, der indeholder elementer af bevægelse og understøttende undervisning. I mindre grad laver de faglig fordybelse, Åben Skole aktiviteter og lektiehjælp.
- Der er betydelige og statistisk signifikante forskelle på tværs af skoler i forhold til, i hvilken grad lærere og pædagoger laver aktiviteter, der indeholder reformelementerne.
- Særligt lærerne vurderer, at implementering af reformaktiviteter er udfordret af manglende forberedelsestid og udfordrede elever. I mindre grad oplever de at mangle kompetencer, og de vurderer generelt ikke, at reformelementerne ikke giver fagligt mening, eller det er vanskeligt at give elementerne et fagligt indhold.
- Læreres og pædagogers holdning til reformelementerne er blandede. Mellem 39-46 % vurderer, at bevægelse, understøttende undervisning, lektiehjælp og faglig fordybelse vil fremme elevernes læring, mens blot 26 % angiver, at det er tilfældet for Åben Skole. Det svarer til resultater fra følgeforskningen.

Kapitlets hovedkonklusioner

- Læreres og pædagogers holdning til, hvorvidt et specifikt reformelement styrker elevernes læring, har en positiv sammenhæng til deres egen implementering af det specifikke reformelement og til lederens vurdering af reformelementets implementering på skolen.
- Generel ledelsesmæssig understøttelse af reformen har en positiv sammenhæng med for læreres og pædagogers implementering reformelementerne og har en positiv sammenhæng til lederens vurdering af, hvor langt skolerne er i forhold til de enkelte reformelementer.

Skolelederne efterspørger kommunal understøttelse i forhold til reformelementerne.

Kapitlet er opbygget i tre afsnit. Vi undersøger i afsnit 4.1 implementering af reformelementerne og afdækker muligheder og udfordringer for implementeringen. Vi afdækker efterfølgende læreres og pædagogers holdning til de enkelte reformelementer og sammenhængen til reformimplementeringen, hvorefter vi sætter fokus på ledelsesmæssig understøttelse af reformelementerne og sammenhængen til reformimplementeringen.

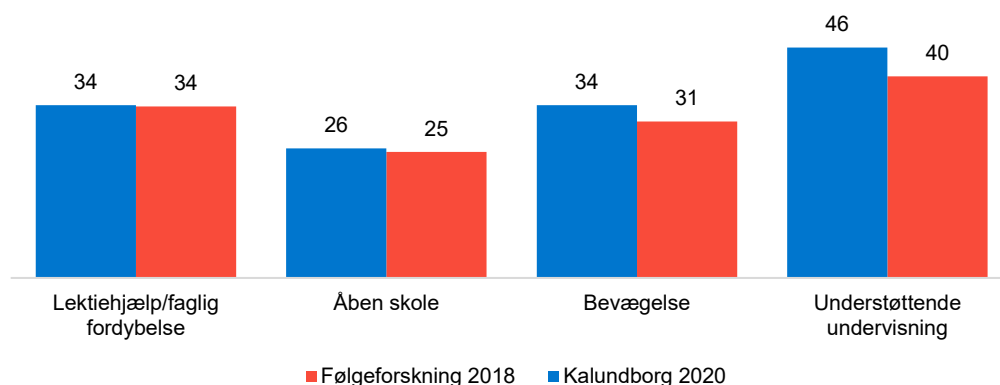
4.1 Implementering

Nedenfor undersøger vi implementering af de fire elementer i folkeskolereformen og giver mulige forklaringer på, hvad der henholdsvis kan understøtte og udfordre implementeringen.

4.1.1 Implementering af reformens elementer

Skolelederne i Kalundborg Kommune oplever generelt i højere grad end skoleledere i andre kommuner, at deres skole er kommet langt i udmøntning af folkeskolereformens elementer. Det fremgår af Figur 4.1, der sammenligner skoleledernes besvarelser i Kalundborg med resultater i følgeforskningen.

Figur 4.1 Andel skoleledere, der vurderer, at de er meget tæt på at have implementeret reformelementerne. Procent.



Anm.: Spg.: "På baggrund af formålet med folkeskolereformen, hvor langt er I så med den konkrete udmøntning af reformen (på nedenstående områder) på jeres skole på en skala fra 1 til 10?" I figuren fremgår andelen, der har svaret 8, 9 eller 10 på en skala fra 1-10, hvor 1 indikerer "Meget langt fra" og 10 indikerer "Meget tæt på".

Note: Kalundborg 2020: n=35. Følgeforskning 2018: n= 2.438.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Skolelederne vurderer, at deres skole er kommet særligt langt i forhold til understøttende undervisning og mindre langt i forhold til Åben Skole. Som det fremgår af citaterne nedenfor, er der dog skoler, der arbejder målrettet med Åben Skole:

Vi bruger meget tid på Åben Skole; ved hjælp af virksomhedsbesøg og temauger med besøg af livreddere, børnene har set vindmøller osv. Vi pakker gratisbusser og spreder børnene ud på museer, biblioteker, natur... Vi har sat mål med bestemt antal ture ud af huset hvert år til hvert klassetrin. Vi har også et overordnet kommunalt mål i forhold til Åben Skole og de musisk kreative fag. Alle børn i kommunen skal have et teater-, danse- og musiktilbud, en kulturpakke. (Interview, skoleleder)

Der er desuden skoleledere, der gerne vil arbejde mere med Åben Skole, men oplever praktiske udfordringer:

Vores udfordring er, at vi ligger langt ude på landet på en mark, og hvis børnene skal blive nysgerrige på voksenlivet, så skal vi prioriteret Åben Skole. (Interview, skoleleder)

Det gælder for alle reformelementer på nær lektiehjælp, at 14-21 % af lederne angiver, at de er langt eller meget langt fra udmøntning af reformelementet.

Vi har i Figur 4.1 slået lektiehjælp og faglig fordybelse sammen i én kategori, da faglig fordybelse og lektiehjælp i folkeskolereformen blev lanceret som ét reformelement, hvilket også var afsættet for følgeforskningen de første år. Der er imidlertid stor forskel på ledernes vurdering af, hvor langt deres skole er i forhold til implementering af henholdsvis faglig fordybelse og lektiehjælp. Mens 49 % af lederne vurderer, at de er langt med faglig fordybelse, angiver blot 20 %, at det tilfældet for lektiehjælp¹⁰. En skoleleder forklarer, at praktiske hensyn kan være årsagen til nedprioritering af lektiehjælp:

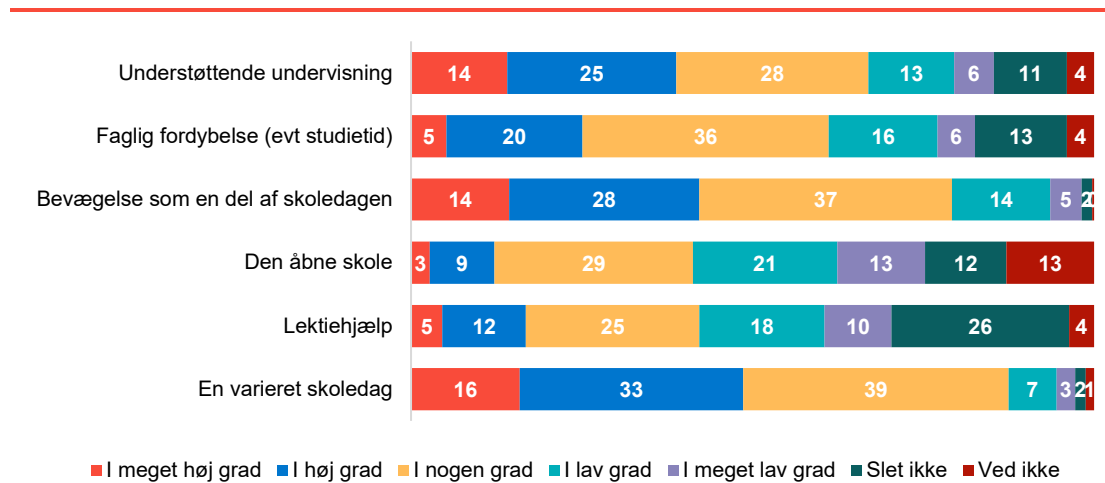
Det vi ikke gør er lektiehjælp, fordi undervisningstiden er sat ned, og en af grundene det er bussen, børnene skal bruge for meget tid i bussen. (Interview, skoleleder)

Forskellen i ledernes vurdering af henholdsvis lektiehjælp og faglig fordybelse kan hænge sammen med, at lektiehjælp på mange skoler i høj grad er integreret i undervisningen (Jensen et al., 2020) og at lederne derfor ikke er direkte involveret i implementeringen. Desuden angiver en leder i interview: "forudsætningen for det hele, det er faglig fordybelse" (Interview skoleleder).

Det gælder for mange af reformelementerne, at skolerne generelt overlader det til lærere og pædagoger at implementere dem i deres undervisning (Jensen et al., 2020). Vi har derfor spurgt medarbejderne i Kalundborg, i hvilken grad de laver aktiviteter med eleverne, der indeholder elementer af folkeskolereform. Figur 4.2 giver en oversigt over lærernes og pædagogernes svar.

¹⁰ Tal er ikke illustreret.

Figur 4.2 Læreres og pædagogers aktiviteter med eleverne, der indeholder reformelementerne. Procent.



Anm.: Spg.: "I hvilken grad laver du aktiviteter med eleverne, der indeholder elementer af [reformelement]?"

Note: n=327

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Bevægelse er i overensstemmelse med følgeforskningen det reformelement, der er mest udbredt blandt lærere og pædagoger, og 42 % angiver, at de i høj eller meget høj grad laver bevægelsesaktiviteter med eleverne. Bevægelse er desuden mest udbredt blandt medarbejdere i indskoling og mindst i udskoling, hvilket svarer til resultater fra følgeforskningen. De øvrige reformelementer anvendes næsten lige meget i indskoling og i udskoling.

Også understøttende undervisningsaktiviteter synes særligt udbredt blandt lærere og pædagoger, idet 39 % angiver, at de i høj eller meget høj grad gennemfører understøttende undervisningsaktiviteter med eleverne. Understøttende undervisning gennemføres i højere grad af pædagogerne end lærerne, men modsat følgeforskningen synes understøttende undervisning ikke at være mindre udbredt i udskoling end i indskoling og på mellemtrinnet.

Blot 12 % lærere og pædagoger angiver i høj eller meget høj, at de gennemfører Åben Skoleaktiviteter, og 12 % angiver, at det slet ikke er tilfældet. Dertil kommer, at Åben Skole anvendes næsten lige så meget i indskoling som i udskoling, hvilket svarer til tidligere analyser (jf. Jacobsen et al., 2017; Jensen, Skov & Thranholm, 2018).

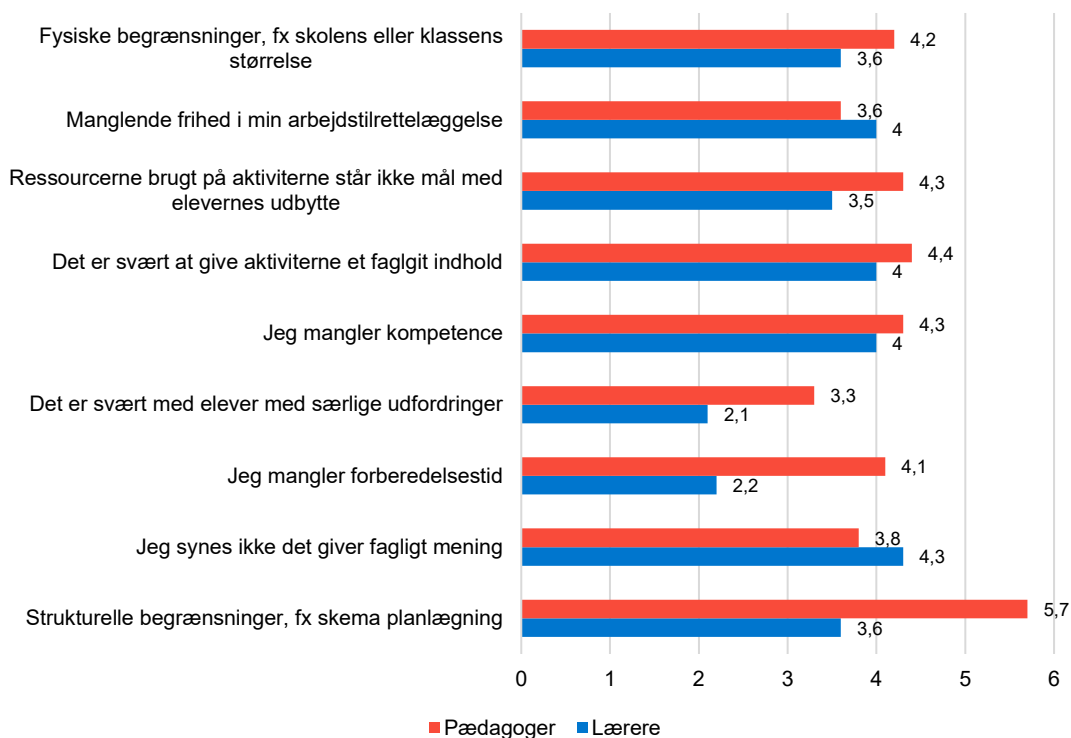
Der er betydelige og statistisk signifikante forskelle på tværs af skoler i forhold til, i hvilken grad lærere og pædagoger laver aktiviteter, der indeholder reformelementerne. Særligt i forhold til understøttende undervisning er der en stor forskel på skolerne (mere end tre svarkategorier for det laveste og det højeste gennemsnit), men det gælder også de øvrige elementer. Der er ikke et mønster i, på hvilke skoler lærere og pædagoger i højest grad laver aktiviteter med afsæt i de enkelte elementer, og det er forskellige skoler, hvor lærere og pædagoger har implementeret de enkelte reformelementer i henholdsvis højest og lavest grad. I interview med skolelederne fremgår det da også, at skolerne vægter de enkelte reformelementer forskelligt.

4.1.2 Forklaringer på implementering

I følgeforskningen peger lærere og pædagoger i interview på en række forhold, der udfordrer implementering af folkeskolereformens elementer (Jensen et al., 2020). Vi har med afsæt heri

spurgt lærere og pædagoger i Kalundborg, i hvilken grad de oplever tilsvarende udfordringer. Deres svar fremgår af Figur 4.3.

Figur 4.3 Læreres og pædagogers vurderinger af, hvad der kan udfordre implementering af folkeskolereformens elementer. Gennemsnit



Anm.: Spg.: "I hvilken grad oplever du, at følgende forhold udfordrer, at du kan lave aktiviteter med eleverne, der indeholder elementer af folkeskolereformen? Det kan være vanskeligt at vurdere tiltagene under ét, men prøv så godt du kan." Svarkategorier: (1) I meget høj grad (2) I høj grad (3) I nogen grad (4) I lav grad (5) I meget lav grad (6) Slet ikke.

Note: n=326

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Lærere og pædagoger synes i særlig grad, at det kan være udfordrende at gennemføre reformaktiviteter med elever med særlige udfordringer, og 63 % angiver, at det i meget høj eller høj grad er tilfældet¹¹. Der findes en statistisk signifikant forskel på lærere og pædagoger, idet lærerne i højere grad end pædagogerne anser det som en udfordring. I de kvalitative kommentarer til spørgsmålet uddyber flere lærere da også, at de mangler tid til undervisningsdifferentiering, at inklusionselever kan udfordre den normale undervisning, og at de udfordrede elever kan tage fokus fra de øvrige elever:

I nogle klasser tager gruppen af elever med særlige udfordringer (her tænker jeg på de udadreagerende elever) meget af lærerens tid og fokus, så det kan være svært, at "nå" eks. de stille elever. (Lærerkommentar til survey)

Over halvdelen af lærere og pædagoger (54 %) angiver desuden, at de mangler forberedelsestid. Lærerne vurderer også i signifikant højere grad end pædagogerne, at manglende forberedelsestid er en udfordring. Mens 65 % af lærerne angiver, at det i høj eller meget høj grad er

¹¹ Procentfordeling er ikke vist, og figur 4.3 viser alene gennemsnit

tilfældet, er det blot tilfældet for 15 % af pædagogerne¹². I de kvalitative kommentarer fremgår det, at den manglende forberedelsestid gør det vanskeligt at finde tid til at mødes med kollegaer og forberede aktiviteterne sammen, og det nævnes i overensstemmelse med følgeforskningen, at det kan være vanskeligt at finde tid til at give elementerne et kvalificeret indhold. Således udtrykker en lærer *"Bevægelse er godt, men forberedelsestid til at gøre det kvalificeret er ikkeeksisterende"* (kvalitativ kommentar til spørgeskema).

Det tyder ikke på, at det i sig selv er udfordringer med det faglige indhold, der fylder mest blandt lærere og pædagoger. Lærere og pædagoger oplever i mindre grad, at reformelementerne ikke giver fagligt mening, at ressourcerne brugt på aktiviteterne ikke står mål med elevernes faglige udbytte, eller at de har svært ved at give reformelementerne et faglig indhold. Udfordringer i forhold til at sikre fagligheden i reformelementerne fylder omvendt noget mere blandt lærere i følgeforskningen (Jensen et al., 2020). Der er da også en statistisk signifikant højere andel lærere end pædagoger, der anser det som en udfordring.

4.2 Læreres og pædagogers holdning til reformelementerne

Det styrker ifølge litteraturen implementering af en reform, hvis de, der skal implementere den (lærere og pædagoger), kan se en mening med reformen og vurderer, at den er relevant for deres egen praksis (fx Schleicher, 2018; Lipsky, 1980) og den positive holdning kan på sigt have en positiv betydning for eleverne (Mikkelsen, Jacobsen & Andersen, 2017; Winter & Nielsen, 2008). Følgeforskningen peger desuden på, at det særligt for lærerne er vigtigt for implementeringen, at reformens elementer har et fagligt indhold, og den peger på, at lærere og pædagoger over tid i højere grad vurderer, at reformens elementer understøtter elevernes læring (Jensen et al., 2020). Nedenfor undersøger vi derfor læreres og pædagogers holdning til de enkelte reformelementer og sammenhængen mellem holdninger og reformimplementering

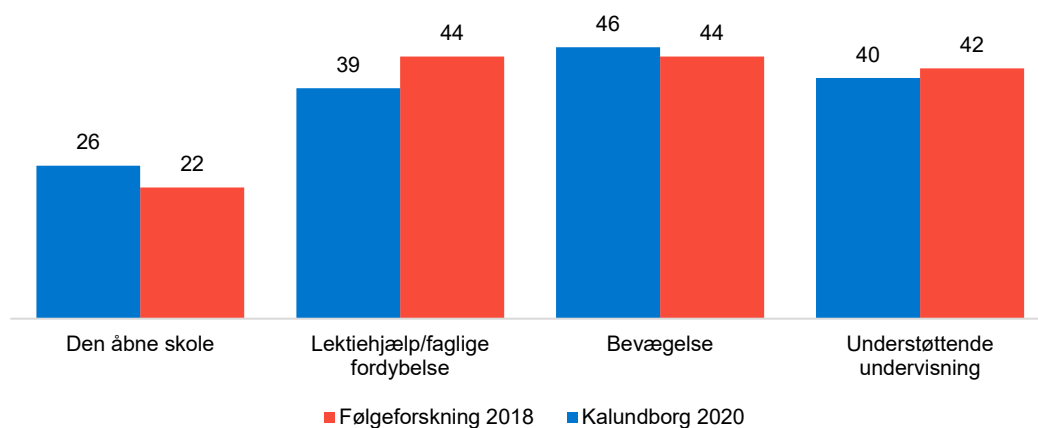
4.2.1 Holdninger

Figur 4.4 viser, at andelen af lærere og pædagoger i Kalundborg, der vurderer, at de enkelte reformelementer i høj grad fremmer elevernes læring, i vid udstrækning svarer til den andel af lærere og pædagoger, der i følgeforskningen angiver, at det i høj grad er tilfældet.

Lærere og pædagoger er lidt mindre positive over for understøttende undervisning samt lektiehjælp og faglig fordybelse, end det er tilfældet for lærere og pædagoger i følgeforskningen. Omvendt er de mere positive over for bevægelse og særligt Åben Skole.

¹² Procentfordeling er ikke vist, og figur 4.3 viser alene gennemsnit

Figur 4.4 Andel af lærere og pædagoger, som mener, at reformelementerne i høj eller meget høj grad fremmer læring. Procent



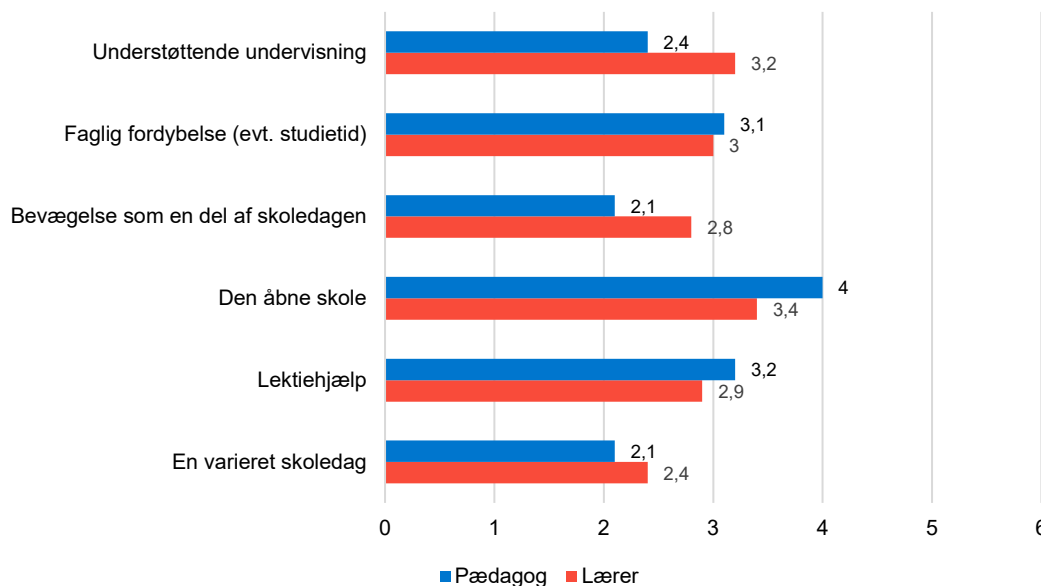
Anm.: Lærerne og pædagogerne er blevet bedt om at svare på, hvorvidt de mener, at reformelementet fremmer læring. Svarkategorierne går fra 'slet ikke' til 'i meget høj grad'. Figuren viser andelen, som svarer 'i høj grad' eller 'i meget høj grad'. For lektiehjælp og faglig fordybelse er der tale om to særskilte spørgsmål

Note: Kalundborg 2020: n=327. Følgeforskning 2018: 18.582-18.602 for understøttende undervisning, bevægelse og lektiehjælp/faglig fordybelse. 6.244 for Åben Skole.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger

Figur 4.5 giver et mere detaljeret billede af lærernes og pædagogernes besvarelser og gør det muligt at sammenligne læreres og pædagogers vurderinger af de enkelte reformelementer.

Figur 4.5 Læreres og pædagogers vurdering af, om reformelementerne fremmer læring. Gennemsnit



Anm.: Spg.: "I hvilken grad mener du, at følgende forhold vil fremme elevernes læring?" (1) I meget høj grad, (2) I høj grad, (3) I nogen grad, (4) I lav grad, (5) I meget lav grad, (6) Slet ikke.

Note: n=327

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

Figuren viser blandt andet læreres og pædagogers holdning til en mere varieret skoledag, som det er intentionen, at de enkelte reformer skal bidrage til (Jensen et al., 2020). Generelt er lærere og pædagoger i Kalundborg enige om, at en mere varieret skoledag vil fremme elevernes læring. Når vi dykker ned i deres vurderinger af de enkelte reformelementer, varierer det imidlertid, i hvilken grad de vurderer, at reformelementerne bidrager til elevernes læring.

Bevægelse er det reformelement, som lærere og pædagoger i højest grad vurderer, fremmer elevernes læring. Særligt pædagogerne er positive med et gennemsnit tæt på "i høj grad" (2,1), mens det i lidt mindre grad er tilfældet for lærerne. Det er også det reformelement, som lærere, pædagoger og elever generelt har været mest positive overfor i folkeskolereformen (Jacobsen et al., 2017), og særligt positive er lærere og pædagoger i indskolingen, der også er blevet signifikant mere positive over tid, og niveauet af bevægelsesaktiviteter er det højeste (Jensen et al., 2020). Der er en tilsvarende men svag tendens til, at lærere og pædagoger i indskolingen og på mellemtrinnet i Kalundborg er lidt mere positive end lærere og pædagoger i udskolingen.

Figur 4.5 viser ikke stor forskel i læreres og pædagogers vurderinger af henholdsvis faglig fordybelse og lektiehjælp. Mens lærere og pædagoger i gennemsnit vurderer, at faglig fordybelse i nogen grad fremmer elevernes læring (3 i gennemsnit), er lærerne lidt mere positive over for lektiehjælp end pædagogerne (hhv. 2,9 og 3,2 i gennemsnit).

Pædagogerne er generelt særligt involverede i understøttende undervisning (Jensen et al., 2020), og det er derfor ikke overraskende, at pædagogerne i Kalundborg i højere grad end lærerne vurderer, at understøttende undervisning har en positiv betydning for elevernes læring. Desuden er lærere og pædagoger i indskolingen og på mellemtrinnet mere positive over for understøttende undervisning end lærere og pædagoger i udskolingen, selvom forskellene ikke er statistisk signifikante. Følgforskningen viser, at lærere og pædagoger på alle klassetrin oplever i signifikant højere grad, at understøttende undervisning fremmer elevernes læring i 2018 end i 2016, hvilket blandt andet hænger sammen med, at særligt lærerne oplever, at understøttende undervisning giver dem fleksibilitet i hverdagen (Jensen et al., 2020).

Selvom blot 26 % lærere og pædagoger i høj grad vurderer, at Åben Skole vil fremme elevernes læring. Dog er der 12 %, som svarer ved ikke på spørgsmålet, og 13 % angiver, at Åben Skole i lav eller meget lav grad vil fremme elevernes læring. Lærerne er en smule mere positive for Åben Skole end pædagogerne. Tidligere undersøgelser viser, at én af de største udfordringer med Åben Skole er at få det integreret som en meningsfuld del af den *faglige* undervisning, hvilket er én af årsagerne til særligt læreres og pædagogers skepsis over for Åben Skole (Jacobsen et al., 2017; Ladekjær et al., 2019).

4.2.2 Sammenhæng mellem holdning og implementering

Vi finder en statistisk signifikant sammenhæng mellem læreres og pædagogers holdning til det enkelte reformelement og implementering af reformelementet (se evt. bilag 2). Det gælder uanset, om vi måler implementering som skoleledernes vurdering af den overordnede implementering på skolen, eller som læreres og pædagogers egne angivelser af, i hvilken grad de laver aktiviteter med eleverne, der indeholder det enkelte reformelement. Sammenhængen mellem holdning og implementering understøttes i følgforskningen (Jensen et al., 2020) og i en lang række andre undersøgelser (fx Schleicher, 2018; Lipsky, 1980).

I de kvalitative kommentarer til spørgeskemaet, udtrykker en lærer sammenhængen på følgende måde:

Hvis det ikke giver god mening i forhold til elevernes læring, så forsøger jeg ikke at gøre det. (Lærerkommentar til survey)

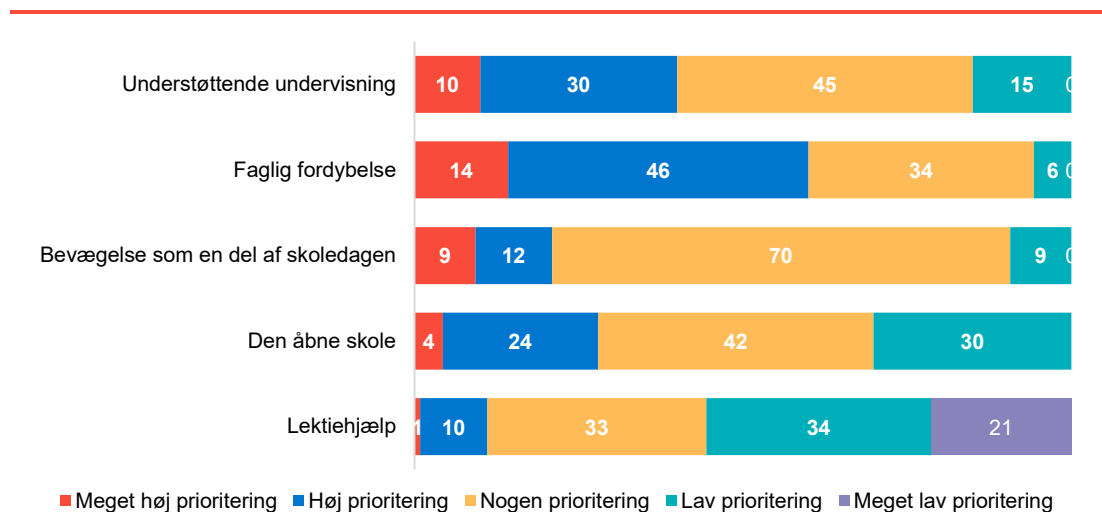
4.3 Ledelsesmæssig understøttelse

En lang række undersøgelser peger på vigtigheden af, at lederne foretager en prioritering mellem forskellige tiltag, opstiller en plan og sætter en klar retning for skolerne og lærernes arbejde (Bellé, 2014; Vogel & Masal, 2015; Andersen, Boesen & Pedersen, 2016). Det kan i relation til reformelementerne komme til udtryk ved, at skolelederne prioriterer reformelementet eller formulerer en handleplan eller en fælles forståelse af, hvad reformelementet skal indeholde.

4.3.1 Ledelsesmæssig understøttelse

Det fremgår af Figur 4.6, at skolelederne i Kalundborg særligt synes at prioritere faglig fordybelse, idet 60% angiver at det har høj eller meget høj prioritering, mens lektiehjælp prioriteres lavest (11% i høj eller meget høj grad). Det kan naturligvis både tolkes som et udtryk for, at lederne prioriterer det reformelement, hvor der er de største udfordringer i forhold til implementeringen, eller det kan ses som udtryk for, hvilke reformelementer lederne lægger størst vægt på. Sammenligner vi ledernes prioriteringer med deres vurdering af reformimplementering, tyder det på, at deres prioriteringer er udtryk for, hvordan de vægter det enkelte reformelement. Mens faglig fordybelse er det reformelement, de vurderer er højst implementeret, er lektiehjælp også det reformelement, de vurderer er lavest implementeret.

Figur 4.6 Ledernes prioritering af forskellige reformelementer. Procent.



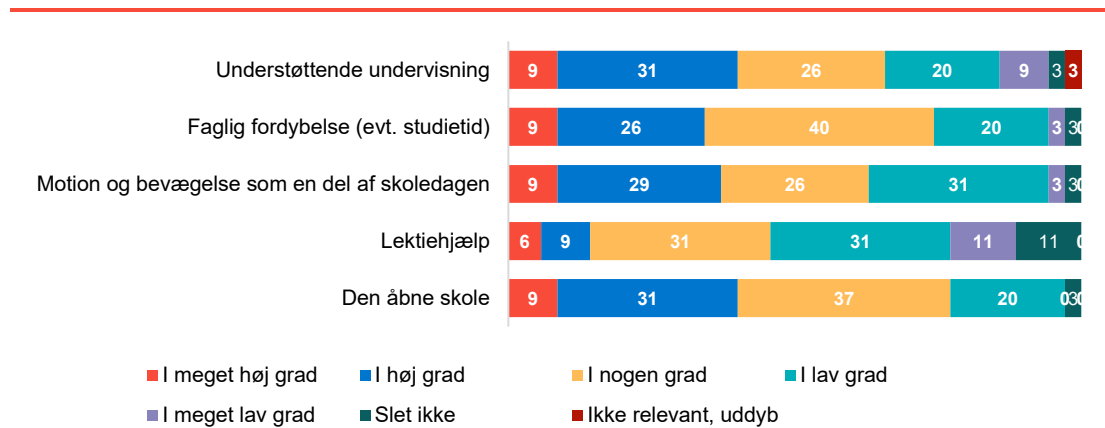
Anm.: Spg.: "Folkeskolereformen indeholder mange forskellige delelementer. Hvilken prioritering har følgende elementer af reformen haft på jeres skole frem til i dag? [Reformelement]"

Note: n=93

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Skolelederne i Kalundborg har til en vis grad også formuleret en handleplan/fælles forståelse for de enkelte reformelementer. Det fremgår af Figur 4.7.

Figur 4.7 Skoleledelsens formulering af en handleplan/fælles forståelse for reformelementerne, 2020. Procent



Anm.: Spg.: "I hvilken grad har skolens ledelse formuleret en klar handleplan for/skabt en fælles forståelse på skolen for indholdet af:"

Note: n=35

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Som det er tilfældet for ledernes prioritering og vurdering af implementering, skiller lektiehjælp sig ud, som det reformelement, hvor lederne angiver, at de i mindst grad har formuleret en handleplan eller fælles forståelse. Mens 35-40 % af lederne angiver, at de i høj eller meget høj grad har formuleret en handleplan/fælles forståelse for understøttende undervisning, faglig fordybelse, bevægelse og Åben Skole, er det for lektiehjælp blot 15 %.

Én ting er, at skolelederne oplever, at de understøtter lærere og pædagoger i deres implementering af reformelementerne. En anden er, hvorvidt lærere og pædagoger oplever, at de får ledelsesmæssig understøttelse. Det fremgår af de tidligere kapitler, at der ikke nødvendigvis er fuld overensstemmelse mellem, hvad skolelederne oplever, de gør, og hvordan lærere og pædagoger oplever det.

Tabel 4.1 viser imidlertid en sammenhæng mellem den ledelsesmæssige understøttelse og læreres og pædagogers oplevelse af ledelsesmæssig understøttelse. Vi har i analysen sammenlignet skoleledernes besvarelser på den enkelte skole med læreres og pædagogers besvarelser på samme skole. Den ledelsesmæssige understøttelse er målt på et generelt niveau ved at summere ledernes angivelser af, hvorvidt de prioriterer og har formuleret en handleplan/en fælles forståelse for alle reformelementer, mens læreres og pædagogers oplevelse af den ledelsesmæssige understøttelse også er målt på et generelt niveau, som summen af den ledelsesmæssige understøttelse for alle elementer.

Tabel 4.1 Generel og specifik ledelsesunderstøttelse og medarbejderes oplevelser af ledelsesunderstøttelse

	Generel oplevet understøttelse	Specifik oplevet understøttelse (lærere/pædagoger)				
		Undervisning	Fordybelse	Bevægelse	Åben Skole	Lektiehjælp
Generel ledelsesunderstøttelse	0,25*** (0,07)					
Specifik ledelsesunderstøttelse		0,18* (0,09)	-0,08 (0,09)	0,22*** (0,06)	0,18** (0,06)	0,14 (0,09)
Kontrol	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
N	312	271	266	306	255	251

Anm.: Standardfejl i parenteser. Alle variable er kodet fra 0-1.

Note: *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001.

Kilde: VIVEs spørgeskema til lærere og pædagoger.

4.3.2 Sammenhæng mellem ledelsesmæssig understøttelse og implementering

Følgforskningen finder en sammenhæng mellem ledelsesmæssige understøttelse af reformelementerne og implementering af elementet (Jensen et al., 2020). Det er også tilfældet i Kalundborg Kommune, hvor vi faktisk finder en sammenhæng mellem ledelsesmæssig understøttelse og alle reformelementerne uanset, hvordan vi spørger.

Tabel 4.2 viser sammenhængen mellem generel ledelsesmæssige understøttelse og implementeringen af de enkelte reformelementer målt ved ledelsernes besvarelser. Vi måler både den ledelsesmæssige understøttelse generelt (summen af den ledelsesmæssige understøttelse for alle reformelementer) og specifikt i forhold til det enkelte reformelement.

Tabel 4.2 Generel og specifik ledelsesunderstøttelse og implementering af reformelementerne

	Generel vurdering af implementering	Specifik vurdering af implementering (ledere)				
		Undervisning	Fordybelse	Bevægelse	Åben Skole	Lektiehjælp
Generel ledelsesunderstøttelse	0,52** (0,16)					
Specifik ledelsesunderstøttelse (af Y)		0,53*** (0,14)	0,48*** (0,13)	0,75*** (0,15)	0,57** (0,17)	1,16*** (0,18)
Kontrol	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
N	35	35	35	35	35	35

Anm.: Standardfejl i parenteser. Alle variable er kodet fra 0-1.

Note: *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Også når vi måler reformimplementering ved læreres og pædagogers vurdering, finder vi, at ledelsesmæssig understøttelse har en positiv sammenhæng til implementeringen (jf. Tabel 4.2). Det vil sige, at lærere og pædagoger i højere grad implementerer reformelementerne på de skoler, hvor lederne understøtter reformens implementering gennem prioritering og formulering af en handleplan/fælles forståelse. Det gælder imidlertid primært, når vi måler den ledelsesmæssige understøttelse samlet set og alene for Åben Skole i forhold til de enkelte reformelementer. Det indikerer, at generel ledelsesmæssig understøttelse har en betydning, uanset om den er rettet mod det konkrete reformelement.

Tabel 4.3 Ledelsesunderstøttelse (ledervurdering) og specifik implementering af reformelement i undervisningen.

Specifik implementering af reformelement i undervisning					
	Undervisning	Fordybelse	Bevægelse	Åben Skole	Lektiehjælp
Generel ledelsesunderstøttelse (ledervurdering)	0,09* (0,04)	0,18* (0,9)	0,23*** (0,07)	0,21* (0,09)	0,32*** (0,09)
Specifik ledelsesunderstøttelse (ledervurdering)	0,13 (0,08)	0,1 (0,08)	0,09 (0,05)	0,17** (0,06)	0,08 (0,09)
Kontrol	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
N (ens for både generel og specifik model)	314	314	326	285	315

Anm.: Standardfejl i parenteser. Alle variable er kodet fra 0-1.

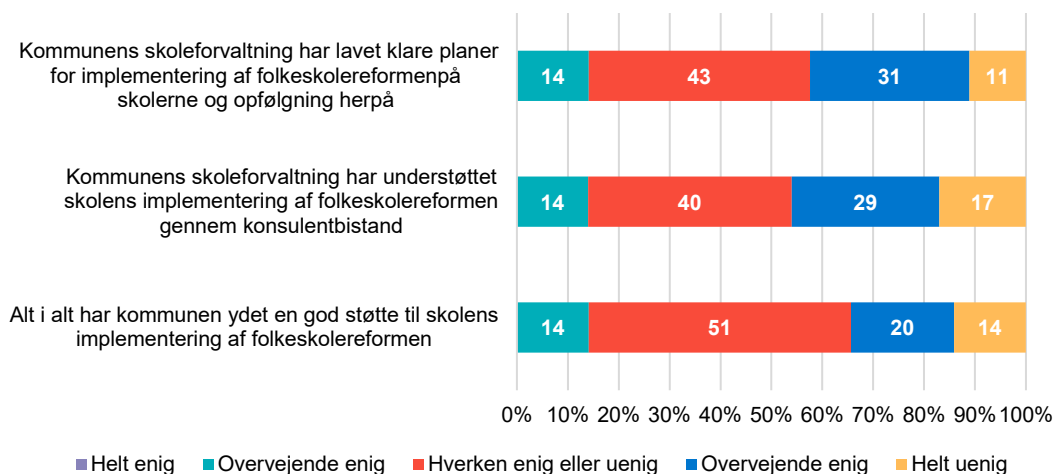
Note: *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001.

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere, lærere og pædagoger.

4.3.3 Kommunal understøttelse

Skolelederne oplever generelt ikke, at kommunens skoleforvaltning har understøttet skolernes implementering af folkeskolereformen. Som det fremgår af Figur 4.8 er blot 14 % af skolelederne overvejende enige i, at kommunens skoleforvaltning har lavet klare planer for implementering af folkeskolereformen, har understøttet skolernes implementering af folkeskolereformen gennem konsulentbistand og alt i alt har ydet god støtte til skolernes implementering af reform. Ingen skoleledere er helt enig i udsagnene og 11-17 % er direkte uenige.

Figur 4.8 Ledernes oplevelse af kommunale støtte i forbindelse med implementering af folkeskolereformen. Procent.



Anm.: Spørgsmål: "I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende udsagn: 'Kommunens skoleforvaltning har lavet klare planer for implementering af folkeskolereformen på skolerne og opfølgning herpå', 'Kommunens skoleforvaltning har understøttet skolens implementering af folkeskolereformen gennem konsulentbistand', 'Alt i alt har kommunen ydet en god støtte til skolens implementering af folkeskolereformen'. Svarkategorier: Helt uenig (1), overvejende uenig (2), Hverken enig eller uenig (3), Overvejende enig (4) Helt enig (5).

Note: n=35

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

I de kvalitative interview fremgår det, at lederne til en vis grad efterspørger mere kommunal understøttelse af reformelementerne:

I kommunen skal vi lave bedre resultater. Det er en stor supertanker, der skal vendes, at nu vil vi alt muligt, og så får man at vide, at nu skal vi få bedre resultater, men hvordan, og så er man alene med det. Jeg er glad for, at vi endelig skal starte noget og levere, men hvordan. (Interview, skoleleder)

I forhold til Åben Skole har vi sat vores lid til forvaltning, og vi aftalte, at man lavede nogle pakker, Skolerne fik tre gange om året tildelt en Åben Skole-pakke. Dels for at undgå, at vi selv skule rode med det, og fordi det er lettere for forvaltningen at gøre. Men status er nul. Der er ikke sket noget. (Interview, skoleleder)

Som det også er tilfældet for den faglige ledelse, indikerer det ønske om mere kommunal støtte.

5 Ledernes 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 (Bjørnholt et al., 2019a). Vi sætter derfor i dette kapitel fokus på skolelederens ledelsesvilkår. Specifikt undersøger vi skoleledernes arbejdstid, oplevelse af faglig sparring og kompetencebehov.

Kapitlet besvarer følgende spørgsmål:

- Hvordan fordeler ledernes tid sig på forskellige ledelsesopgaver?
- Oplever lederne at blive understøttet og udviklet i deres hverv som ledere?

Kapitlet har til hensigt at give et indblik i nogle af de muligheder og udfordringer skolelederne oplever i forhold til at være leder i Kalundborg Kommune.

Kapitlets hovedkonklusioner

- Ledernes arbejdstid er lidt lavere, mens ledernes arbejdsopgaver i vid udstrækning svarer til den arbejdstid og de opgaver, som lederne angiver i følgeforskningen. Særligt elevsager lægger beslag på en del af ledernes tid, der i stedet kunne være brugt på andre opgaver.
- Lederne oplever god mulighed for at få ledelsessparring 'hjemme' på skolerne særligt i ledelsesteamet. Nogle ledere har desuden selv fundet sammen i uformelle netværk på tværs af skoler, og generelt er indtrykket, at lederne er tilgængelige for sine kolleger.
- En del af lederne savner mere ledelsessparring. Det gør sig særligt gældende på skoler med mindre ledelseskapacitet. Herunder er indtrykket, at lederne ønsker, at kommunen spiller en mere (pro)aktiv rolle i forhold til at understøtte ledelsesnetværk.
- Der eksisterer et bredt ønske om yderligere kompetenceudvikling hos lederne. Det kan evt. hænge sammen med ønsket om mere ledelsessparring.

Kapitlet er opbygget i tre afsnit. Afsnit 5.1 giver et indblik i skoleledernes arbejdstid og -opgaver. Afsnit 5.2 giver et indblik i ledernes oplevelse af selv at få faglig sparring og undersøger, om der hos lederne eksisterer et behov for kompetenceudvikling.

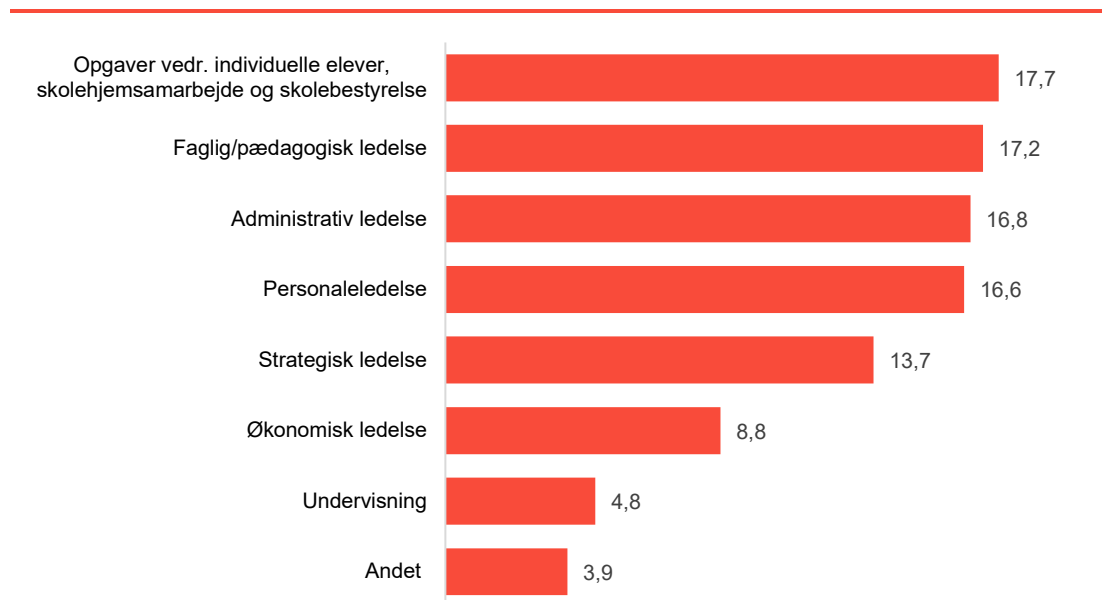
5.1 Ledernes arbejdstid og opgaver

Skolelederne i Kalundborg arbejder i gennemsnit 45,8 timer om ugen med et minimum på 38 timer og et maksimum på 66 timer. Det er 2,3 timer lavere end gennemsnittet for følgeforskningen for folkeskolen i 2017. Følgeforskningen viser således, at skoleledernes arbejdsuge i Danmark i gennemsnit er på 48,1 timer om ugen i 2017, mod 46,4 timer om ugen i 2011 (Bjørnholt et al., 2019a).

Det fremgår af Figur 5.1, at skolelederne i Kalundborg bruger deres arbejdstid nogenlunde ligeligt mellem administrative opgaver og ledelsesopgaver herunder faglig ledelse. De bruger således nogenlunde lige meget af deres tid på faglig ledelse, personaleledelse, administrativ

ledelse og ledelsesopgaver vedrørende individuelle elever, skole-hjem-samarbejdet og samarbejde med skolebestyrelsen. Lidt mindre tid bliver brugt på strategisk ledelse, mens lederne bruger mindst tid på økonomisk ledelse, at undervise og øvrige opgaver.

Figur 5.1 Hvordan lederne fordeler deres arbejdstid i procent af den samlede arbejdstid. Procent.



Anm.: Spg.: "Hvor stor en andel af din samlede arbejdstid bruger du gennemsnitligt på følgende opgaver (i pct.)? Svarene skal summere til 100. Angiv i tal (uden % efterfølgende)."

Note: n=32

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Sammenlignet med følgeforskningen for folkeskolereformen ligger det meget på niveau. Lederne i føleforskningen angiver, at de bruger omkring 17% af deres tid på den faglige/pædagogiske ledelse (Bjørnholt et al., 2019a:24), hvilket er mere eller mindre identisk med lederne på folkeskolerne i Kalundborg Kommunes 17,2%. Til sammenligning bruger de mindre tid på personaleledelse og strategisk ledelse – henholdsvis 4,5 og 3,2 procentpoint mindre. I de kvalitative kommentarer til spørgsmålet giver en række ledere udtryk for, at særligt elevsager fylder i ledelsens hverdag, ligesom det også fremgår af interviewene (se evt. også kapitel 2 g 3).

5.2 Faglig sparring og kompetenceniveau blandt lederne

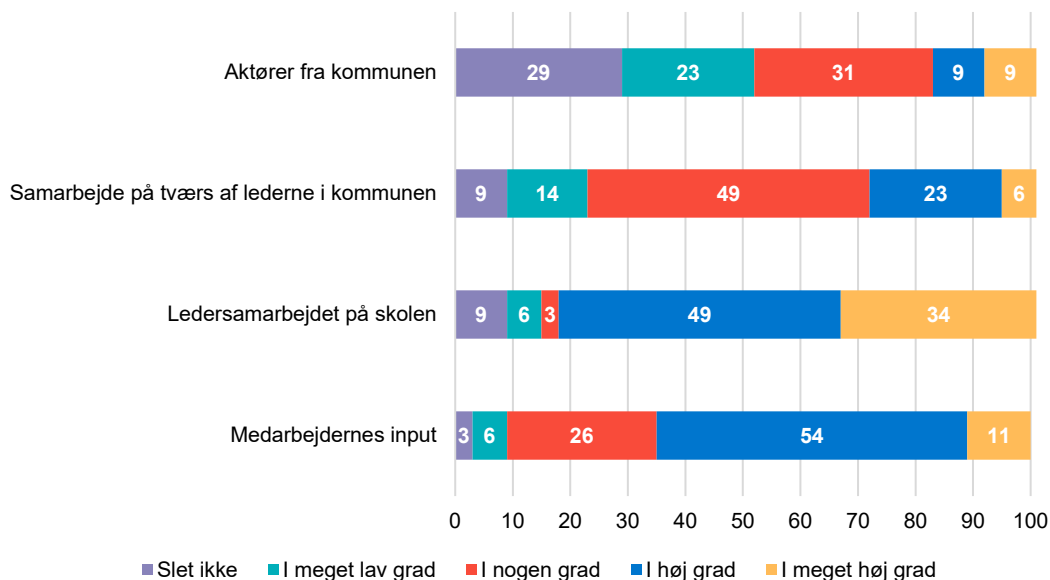
I afsnit 3.3 så vi blandt andet på ledernes sparring i forhold til deres medarbejdere, men hvordan oplever lederne selv muligheden for at få faglig sparring i forbindelse med deres ledelsesrolle? Det kigger vi umiddelbart på i afsnit 5.2.1. Derudover ser vi på, om lederne føler, at de har tilstrækkeligt med kompetencer, eller om de vurderer, at de kunne have gavn af kompetenceudvikling.

5.2.1 Ledelsessparring

Hovedparten af lederne i Kalundborg oplever at få faglig sparring i et eller andet omfang. Figur 5.2 viser, at lederne primært henter sparring 'hjemme' på skolerne. 83% oplever, at de i høj

eller meget høj grad får sparring på deres ledelse fra ledersamarbejdet på skolen, mens 65 % oplever, at de i høj eller meget høj grad får sparring fra medarbejdernes input.

Figur 5.2 I hvilken grad lederne oplever at få faglig sparring fra en række aktører. Procent.



Anm.: Spørgsmål: "I hvilken grad oplever du selv at få faglig sparring på din ledelse fra følgende: [Aktører]". Aktører: Fra aktører fra kommunen, i samarbejde på tværs af lederne i kommunen, i ledersamarbejdet på skolen, fra medarbejdernes input. Svarkategorier: Slet ikke (1), i meget lav grad (2), i nogen grad (3), i høj grad (4) og i meget høj grad (5).

Note: n=35

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere.

Lederne angiver i mindre grad at få faglig sparring i samarbejde på tværs af ledere i kommunen. 23 % angiver, at det i meget lav grad eller slet ikke er tilfældet. Dog vurderer en lidt større andel (29 %) ledere også, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet. Forskellene i lederne vurdering af samarbejdet på tværs af skoler, kommer også til udtryk i interviewene med lederne. I fokusgruppeinterviewene nævner nogle af lederne – særligt fra de mellemstore og små skoler – at de på eget initiativ mødes i små netværk med andre ledere eller har en 'åben' telefonlinje til de øvrige skoleledere. Igennem disse netværk kan de blandt andet få faglig sparring fra andre ledere, når de ikke nødvendigvis kan trække på et stort ledelsesteam på skolerne grundet deres størrelse og dermed reducerede ledelseskapacitet:

Vi taler relativt meget med hinanden og har ikke nogen frygt i at ringe til en kollega i kommunen. (Interview, skoleleder)

Vi er meget godt dækket ind, vi har fantastiske skoleledere i kommunen, og kan altid ringe til en. (Interview, skoleleder)

[Leder 1, red.], [leder 2, red.] og jeg har arrangeret vores egen mødekalender, altså ledelsessparring. (Interview, skoleleder)

Lederne vurderer generelt, at der er god mulighed for at snakke og sparre sammen på tværs af skolerne, men det er, som citaterne illustrerer, på eget initiativ. En skoleleder understreger netop, at det faktisk, at det er op til lederne selv, vanskeliggør samarbejdet og nævner, at ledelsessparringen med fordel kunne sættes i system.

[...] systematikken har vi ikke haft. [...] Det er os selv, der har valgt at sætte noget i gang her, men man kunne måske have glæde af et lidt mere systematisk forløb [...].
(Interview, skoleleder)

Der er dog bred enighed om, at der ikke bare skal arrangeres flere "snakke-møder", men at samarbejdet skal have et fagligt indhold og give mening:

Vi har et netværk, alle vicerne og afdelingslederne. Det er dødt for tiden på deltagelse og dagsorden. Svært, fordi vi har mange forskellige opgaver på skolerne. Svært at finde fællesnævner for, hvad der fylder. (...) Der er ingen, der arrangerer mødet for os, det er os selv, der gør det, og der er problemet. (Interview, skoleleder)

Ledelsesnetværk kan potentielt styrke lederens professionalisme og ledelseskompetencer gennem gensidig refleksion og inspiration samt strategisk udvikling (White, Currie & Lockett, 2016).

Over halvdelen af lederne (52 %, jf. Figur 5.2) angiver, at de i meget lav grad eller slet ikke modtager faglig sparring fra aktører i kommunen. Flere ledere udtrykker i de kvalitative interview et ønske om, at de bliver forstyrret i deres praksis og godt kunne savne en mere proaktiv sparring fra kommunens side:

Jeg kunne godt tænke mig at de konsulenter, der sidder inde på fagcenteret, som blev mere praksisnære ude hos os. Jeg kunne godt tænke mig, at de kom mere ud til os. Og at de byder sig til. (Interview, skoleleder)

Begge ledere ovenfor nærer begge et ønske om, at bl.a. de kommunale konsulenter selv byder sig til, i stedet for at det skal ske på lederens eget initiativ. På den måde risikerer man heller ikke at skubbe ønsket foran sig hele tiden, så det i sidste ende aldrig bliver gjort:

Vil gerne have mere i det her praksislederskab og har brug for mere praksisledersparring, et sparringsfællesskab på praksisniveau. [...] Jeg ved ikke, hvad rører sig på de [...] andre skoler, så der kunne jeg godt tænke mig, at man bød sig ind i forhold til at hjælpe hinanden, så vi ikke bliver konkurrerende parter, men kan hjælpe hinanden. (Interview, skoleleder)

En anden leder efterspørger på samme måde som ovenfor en praksissparring mellem skolerne:

Have god sparring med lokale direktør og direktionen, som interesserer sig for, hvad hver enkelt skole har taget på sig og sejler efter. Derigennem, ligesom vi har viden om, hvad der foregår på tværs af teams og afdelinger [inden for skolen, red.], så burde man kunne gøre det internt skolerne i mellem. (Interview, skoleleder)

En del af lederne udtaler her et ønske om, at de kommunale ressourcer (fx i form af fagkonsulenter, ledelseskonsulenter eller andet) proaktivt kontakter skolerne og byder deres kompetencer og viden til – forstyrrer dem i deres praksis, som en leder siger det.

5.2.2 Kompetencebehov

Kompetenceudvikling anses ofte som et led til at styrke ledelsen på skolerne, da det skal være med til at sikre, at skolens ledere har de bedst mulige forudsætninger for at bedrive skoleledelse (Bjørnholt et al., 2019a:20; Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018:26)

Hovedparten af skolelederne i Kalundborg vurderer ikke, at de har behov for kompetenceudvikling. En stor gruppe på mellem halvdelen og en tredjedel af lederne vurderer imidlertid, at de har et behov for yderlige kompetenceudvikling.

Godt halvdelen af lederne vurderer, at de har behov for at opkvalificere deres pædagogiske ledelse og evne til at udnytte data til udvikling af undervisning, mens over en tredjedel vurderer, at de har brug for mere viden om effekter af undervisningsmetoder, personaleledelse og strategisk ledelse.

Behovet for kompetenceudvikling ligner på to områder det behov, som lederne i følgeforskningen angiver. På de resterende områder vurderer lederne behovet for kompetenceudvikling som markant højere end i følgeforskningen (Bjørnholt, Mikkelsen & Thranholm, 2018:28). Tabel 5.1 angiver, hvor stor en andel der angiver behov for kompetenceudvikling inden for hvert område, og hvor stor forskellen er til 2018-tallene i følgeforskningen.

Tabel 5.1 Andel ledere, der vurderer behov for kompetenceudvikling sammenlignet med følgeforskningen. Positive tal angiver større behov for kompetenceudvikling i Kalundborg Kommune

Område	Ledere i Kalundborg Kommune	Forskel i forhold til følgeforskningen i procentpoint
Pædagogisk (faglig) ledelse	49 %	+25
Evidens om effekter af undervisningsmetoder	40 %	-9
Udnyttelse af data til udvikling af undervisning	49 %	-3
Strategisk ledelse	37 %	+13
Personaleledelse	40 %	+29

Anm.: Spørgsmål: "Vurderer du, at du har et behov for kompetenceudvikling inden for nogen af følgende områder? Markér et eller flere felter." Svarkategorierne "Andet, uddyb" og "Jeg har ikke noget behov" er ikke medtaget i tabellen. Forskellen er udregnet ved at trække andelen, der angiver et behov i følgeforskningen fra andelen, der angiver et behov i Kalundborg Kommune. Positive tal angiver dermed, at behovet for kompetenceudvikling er større i Kalundborg Kommune end i følgeforskningen.

Note: n=35

Kilde: VIVEs spørgeskema til ledere og resultater fra følgeforskningen (Bjørnholt, Mikkelsen & Tranholm, 2018).

Det er i Tabel 5.1 tydeligt, at lederne i Kalundborg Kommune ligger på niveau i forhold til evidens om effekter af undervisningsmetoder og udnyttelse af data til udvikling af undervisning, mens de resterende tre områder ligger markant under. Tallene tyder overordnet set på, at lederne vurderer et større behov generelt for kompetenceudvikling end lederne i resten af landet (udtrykt ved følgeforskningen). Kun 14 % af lederne på skolerne i Kalundborg Kommune vurderer, de har andre behov for kompetenceudvikling (f.eks. lederuddannelse, ledelsessamarbejde).

Vi har endvidere spurgt lederne i Kalundborg, om de føler sig faglig rustet til at lede skolen med de ændringer, som folkeskolereformen betyder. Føler de sig med andre ord kompetente til at varetage og implementere folkeskolereformen. Lederne er omfattende enige om, at de i høj eller meget høj grad er rustet til det (71 %). De resterende 29 % af lederne angiver, at de 'i nogen grad' er rustet til det. Folkeskolereformen kan dermed ikke siges at udgøre en udfordring for lederne i Kalundborg Kommune, når vi spørger dem.

Overordnet set vurderer Kalundborg Kommunes ledere på folkeskolerne i overvejende grad et behov for yderlige kompetenceudvikling. Særligt for pædagogisk (faglig) ledelse er dette behov stort i forhold til følgeforskningen. Set i forlængelse af, at vi i forrige afsnit så et udtalt ønske

om ledelsessparring, forekommer det ikke overraskende, at man ønsker øgede ledelseskompetencer, der til dels kan styrkes gennem vidensdeling i sådanne netværk. Derudover eksisterer der også et stort ønske om yderlige kompetencer i forhold til udnyttelse af data til udvikling af undervisningen, der ligger på samme niveau som i følgeforskningen.

Vi har yderlige spurgt lederne ind til ledelse under folkeskolereformen. Specifikt har vi spurgt lederne "I hvilket omfang føler du dig fagligt rustet til at lede skolen med de ændringer, som folkeskolereformen betyder?" Hertil svarer 71 % af lederne, at de i høj eller meget høj grad føler sig fagligt rustet til det. De resterende 29 % svarer, at de i nogen grad føler sig fagligt rustet.

Det overordnede billede af folkeskolerne i Kalundborg Kommune synes at være, at der eksisterer et ønske fra lederne om en mere ledelsessparring ledere imellem og en yderligere udbygning af ledernes kompetencer.

Litteratur

- Andersen, L.B., Boesen, A. & Pedersen, L.H. (2016). Performance in public organizations: Clarifying the conceptual space. *Public Administration Review*, 76, 852-862.
- Andersen, L.B., Bjørnholt, A., Bro, L. & Holm-Petersen, C. (2018). 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.
- 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.
- Bjørnholt, B. & Jakobsen, M.L. (2020). Kvalitativ analyse: Kodning. I: K. M. Hansen, L. B. Andersen & S. W. Hansen (red.). *Metoder i Statskundskab*, 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F. & Tranholm, E. (2018). *Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år – En kortlægning*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M. F., Kjer, M. G., Flyger, C. I., Andersen, M, & Prescott, A. B. (2019a). *Skoleledelse under folkeskolereformen*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bjørnholt, B., Slottved, M., Arendt, K.S. & Ruge, M. (2019b). *Eksplorativ forundersøgelse om lærernes arbejdstid. Faglig kvalitet, det gode arbejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T. & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Boyne, G.A. (2003). Sources of public service improvement: A critical review and research agenda. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13, 367-394.
- Burau, V. & Andersen, L.B. (2014). Professions and professionals: Capturing the changing role of expertise through theoretical triangulation. *American Journal of Economics and Sociology*, 73, 264-293.
- 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, 218-239.
- Friedkin, N.E. & Slater, M.R. (1994). School Leadership and Performance: A Social Network Approach, *Sociology of Education*, 67(2), 139-157.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. Oxon: Routledge.

- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Jacobsen, R., Bjørnholt, B., Krassel, K.F. & Nørgaard, E. (2017) *En længere og mere varieret skoledag - Implementerings- og effektundersøgelse*. København: KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Jensen, V.J., Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Nielsen, C.P. & Ladekjær, E. (2020). *Den længere og mere varierede skoledag. En analyse af reformens elementer*. Rapport. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jensen, V.M., Skov, P.R. & Thranholm, E. (2018). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år – kortlægning. Rapport*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jørgensen, T.B. & Andersen, I.B. (2010). Værdier og motivation i den offentlige sektor. *Økonomi & Politik*, 83(1), 34-46.
- Ladekjær, E., Jacobsen, R.H., Jensen, S.V., Jensen, J.M. & Faurschou, E.M. (2019). *Ekstern evaluering af Projekt Udvikling af Udeskole*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Ledelseskommisionen (2018). *Sæt borgerne først – ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvikling af driften*. København: Ledelseskommisionen.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lund, C.S. (2020). *Measuring Professional Development Leadership: Development and Validation of a Refined Scale. Working paper* [ikke offentligt publiceret].
- 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.
- Mikkelsen, M.F., Jacobsen, C.B. & Andersen, L.B. (2017). Managing Employee Motivation: Exploring the Connections between Managers' Enforcement Actions, Employee Perceptions, and Employee Intrinsic Motivation. *International Public Management Journal*, 20(1), 183-205.
- Noordegraaf, M. (2011). Risky Business: How Professionals and Professional Fields (Must) Deal with Organizational Issues. *Organization Studies*, 32(10), 1349–1371.
- Paarlberg, L.E. & Lavigna, B. (2010). Transformational leadership and public service motivation: Driving individual and organizational performance. *Public Administration Review*, 70, 710-718.
- Petersen, M.B. (2012). Indekskonstruktion. I: Andersen, L.B., K., Hansen, K.M. & Klemmensen, R. (red.). *Metoder i Statskundskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Auckland: New Zealand Ministry of Education.
- Schleicher, A. (2018), *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing.

- Scott, C., van Kleef, D.D. & Steen, T.P.S. (2018). The combined impact of professional role identity and public service motivation on decision-making in dilemma situations. *International Review of Administrative Sciences*, 84(1) 21-41.
- Skolelederforeningen (2013). *Skoleledelse i en ny kontekst. Skoleledelse tæt på*. 2. udg. København: Skolelederforeningen.
- Thomas, P. & Hewitt, J. (2011). Managerial Organization and Professional Autonomy: A Discourse-Based Conceptualization. *Organization Studies*, 32(10), 1373-1393.
- Thullberg, P. (2013). *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar (SOU).
- 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., Jung, C.S. & Boyne, G.A. (2013). Marching to different drummers? The performance effects of alignment between political and managerial perceptions of performance management. *Public Administration Review*, 73, 833-844.
- 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. & Nielsen, V.L. (2008). *Implementering af politik*. København: Academica.
- 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.
- Wright, P.M. & Nishii L.H. (2007). *Strategic HRM and Organizational Behavior: Integrating Multiple Levels of Analysis*. CAHRS Working Paper no. 468, Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- Yang, K. & Pandey S.K. (2009). How Do Perceived Political Environment and Administrative Reform Affect Employee Commitment? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(2), 335-360.

Bilag 1 Metode og data

Afsnittet her redegør for de data og metoder, der anvendes i rapporten. For at undersøge status på implementeringen af folkeskolereformen, den faglige kvalitet og den faglige ledelse i Kalundborg Kommune kombinerer vi både kvalitative og kvantitative metoder og data. Det skal bemærkes, at rapportens overordnede formål har været at belyse status frem for at undersøge årsags- og virkningsforhold for bestemte elementer i Kalundborg Kommunes folkeskoler, og formålet har derfor ikke været kausale slutninger.

Kvantitativt undersøgelsesdesign

Det kvantitative datamateriale, der er anvendt i rapporten, består af en spørgeskemaundersøgelse, der er blevet sendt ud til samtlige ledere, lærere og pædagoger på folkeskolerne i Kalundborg Kommune. Spørgeskemaundersøgelsen har været åbnet for svar i en periode fra den 1. oktober til den 3. november 2020. I alt 358 respondenter på tværs af lærere, ledere og pædagoger har gennemført spørgeskemaet, mens yderligere 30 lærere/pædagoger har besvaret størstedelen af spørgeskemaet, hvorfor de i det omfang, det er muligt, indgår i de forskellige analyser. Det præcise antal af respondenter i fremstillinger/analyser fremgår af disse.

Deltagelsesprocenten varierer en smule mellem stillingerne. Svarprocenten fra lederne er 80 %. For pædagogerne og lærerne er estimatet en smule mere usikkert, da vi under dataindsamlingen har fået nye oplysninger om pædagoger og lærere, der ikke længere er ansat i Kalundborg Kommune, samt fået oplyst nytiltrådte vi ikke tidligere har sendt spørgeskemaet til. For lærerne er svarprocenten derfor ca. 65 %, mens den for pædagogerne er ca. 39 %.

Mål og items

I rapporten fremgår enkelte statistiske analyser. Vi redegør i det følgende for, hvordan de forskellige mål, der indgår i disse analyser, er blevet behandlet. I nogle tilfælde bruger vi enkelt-items (dvs. ét enkelt spørgsmål), mens vi i andre har anvendt indeks, som sammenfatter svar på flere forskellige spørgsmål i ét. 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 (Petersen, 2012).

De fleste spørgsmål har Likert-skalerede svarkategorier. Likert-skala anvendes til at måle respondents 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).

Bilagstabel 1.1 Oversigt over anvendte indeks

Indeks	Spørgsmål	Niveau	Alpha-værdi
Specifik faglig ledelse	<p>"Tænk venligst på de sidste to skoleår: Har skolens ledelse været involveret i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på følgende områder – og hvordan?</p> <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] – Sæt venligst svar i den boks, der passer bedst til situationen." <p>(1 = Ja, skolens ledelse har haft en dialog med lærerne herom, 2 = Ja, skolens ledelse har foreslået lærerne at gennemføre dette, 3 = Ja, skolens ledelse har stillet krav til lærerne herom, 4 = Ja, skolens ledelse har sikret sig, at det stort set forholder sig sådan, 5 = Nej, skolens ledelse har ikke været involveret).</p> 	Ledere (n=35)	0,66
Kvalificeret faglig sparring	<p>"I hvilken grad oplever du at kunne få kvalificeret faglig sparring fra...?"</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Skolelederen ▪ Afdelingsledere/viceskolelederen ▪ Konsulenter/fagcenter ▪ Vejledere. <p>(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>	Lærere og pædagoger (n=335)	0,74
Generel ledelsesunderstøttelse ifm. reformelementer	<p>"I hvilken grad har skolens ledelse formuleret en klar handleplan for/skabt en fælles forståelse på skolen for indholdet af...?"</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Understøttende undervisning ▪ Faglig fordybelse ▪ Bevægelse ▪ Åben Skole ▪ Lektiehjælp. <p>(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> <p>"Folkeskolereformen indeholder mange forskellige delelementer. Hvilken prioritering har følgende elementer af reformen haft på jeres skole frem til i dag?"</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Understøttende undervisning ▪ Faglig fordybelse ▪ Bevægelse ▪ Åben Skole ▪ Lektiehjælp. <p>(1 = meget lav prioritering, 2 = lav prioritering, 3 = nogen prioritering, 4 = høj prioritering, 5 = meget høj prioritering)</p>	Ledere (n=34)	0,76
Specifik ledelsesunderstøttelse til understøttende undervisning	Samme som ovenfor men <u>kun</u> med understøttende undervisning.	Ledere (n=35)	0,66
Specifik ledelsesunderstøttelse til faglig fordybelse	Samme som ovenfor men <u>kun</u> med faglig fordybelse.	Ledere (n=35)	0,45
Specifik ledelsesunderstøttelse til bevægelse	Samme som ovenfor men <u>kun</u> med bevægelse.	Ledere (n=35)	0,65
Specifik ledelsesunderstøttelse til Åben Skole	Samme som ovenfor men <u>kun</u> med Åben Skole.	Ledere (n=35)	0,01

Indeks	Spørgsmål	Niveau	Alpha-værdi
Specifik ledelsesunderstøttelse til lektiehjælp	Samme som ovenfor men <u>kun</u> med lektiehjælp.	Ledere (n=35)	0,13
Generel ledelsesunderstøttelse ifm. reformelementer (for lærere/pædagoger)	Samme som "Generel ledelsesunderstøttelse til samtlige reformelementer" – skolegennemsnittet for dette indeks er blevet overført til lærere og pædagoger på gældende skole.	Lærere og pædagoger (n=318)	0,88
Observation og feedback	"I hvilket omfang vurderer du, at observation af og feedback på din undervisning...?" <ul style="list-style-type: none"> ▪ Har et tydeligt fagligt formål ▪ Er baseret på fastsatte kriterier ▪ Sker systematisk. (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)	Lærere og pædagoger (n=296)	0,84
Klassekonferencer o.l.	"I hvilket omfang vurderer du, at klassekonferencer eller lignende...?" <ul style="list-style-type: none"> ▪ Har et tydeligt fagligt formål ▪ Er baseret på fastsatte kriterier ▪ Sker systematisk. (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)	Lærere og pædagoger (n=189)	0,89

Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt ledere, lærere og pædagoger i Kalundborg Kommune 2020.

For samtlige indeks gælder det, at de er blevet omkodet fra 0-1. Som konsekvens af de lave alpha-værdier for indeksene for specifik ledelsesunderstøttelse for Åben Skole og lektiehjælp skal resultaterne af disse analyser tolkes varsomt. Den lave alpha-værdi indikerer, at der ikke eksisterer nogen nævneværdig sammenhæng mellem indikatorerne, hvilket er problematisk, da de gerne skulle indfange det samme underlæggende fænomen om ledelsesunderstøttelse. For de øvrige indeks er alpha-værdierne på et acceptabelt niveau.

Prioriteringsspørgsmål

Vi har i spørgeskemaet bedt respondenterne prioritere mellem en række forskellige elementer inden for faglig kvalitet og faglig ledelse. På den måde har vi undersøgt respondenternes opfattelse af de vigtigste elementer, tidsforbrug m.m. relativt til de øvrige elementer. For at undersøge eventuelle forskelle i opfattelser af vigtighed osv. inden for hver skole, har vi udregnet den gennemsnitlige 'liste' af de forskellige elementer (som vi har gjort det på et mere overordnet niveau for alle skolerne) inden for hver skole på tværs af ledere og medarbejdere, og set på forskellen mellem disse.

Vi har derved fået en række tabeller, der sammenligner ledernes og lærernes/medarbejdernes prioriteringer inden for hver skole. Samtidig har vi været i stand til at se, om ledelsens top-to svarer til medarbejdernes top-to for på den måde at se, om der er enighed om, hvad der kan anses som det relativt vigtigste.

Bivariate sammenhængsanalyser

Vi har foretaget en række bivariate regressionsanalyser, der er med til at pege på to variables indbyrdes forhold – vi har dog antaget en retning for sammenhængen, hvilket dog ikke betyder, at det nødvendigvis forholder sig sådan. At modellerne er bivariate betyder, at de er ukontrollerede, og vi forsøger ikke at tilnærme os en kausal forståelse. Analyserne kan imidlertid være

med til at give et fingerpeg om, hvilke områder der kan være genstand for øget interesse. Når de afrapporterede koefficienter er positive (negative) og statistisk signifikante, betyder det blot, at der med stor sandsynlighed eksisterer en positiv (negativ) sammenhæng. Samtlige af de bivariate regressionsmodeller er også foretaget med klyngejusterede standardfejl, som tager højde for, at respondenterne indgår i en række forskellige klynger (skoler). Det ændrer imidlertid ikke resultaterne.

Kvalitativt undersøgelsesdesign

Den kvalitative del af studiet har primært tjent to formål. På den ene side har det været med til at oplyse om, hvordan situationen er på folkeskolerne i Kalundborg Kommune specifikt angående implementeringen af folkeskolereformen, faglig kvalitet og faglig ledelse. I den henseende har interviewene tjent et oplysende formål, der har været med til at kvalificere de spørgsmål, der er medtaget i det kvantitative undersøgelsesdesign. På den anden side har interviewene med lederne på folkeskolerne været med til at give et mere detaljeret og nuanceret blik på, hvordan situationen opleves i Kalundborg Kommune fra ledernes perspektiv – og har på den måde ikke bare været med til at kvalificere den kvantitative del af rapporten, men har været med til at supplere indsigterne fra den kvantitative del.

Udvælgelse af ledere

Vi har indkaldt samtlige skoleledere til interview, hvoraf næsten alle deltog. Vi har i alt afholdt 3 interview med 4-5 skoleledere i hvert interview. Det var desværre ikke muligt at få det antal mellemledere fra de specifikke skoler, som vi ønskede, hvorfor vi også her interviewede alle, der stillede op, hvilket kun blev til to interview med i alt syv mellemledere.

Interviewene blev foretaget som fokusgruppinterview og blev foretaget på baggrund af en semistruktureret interviewguide (se Bilag 2 for eksempel på interviewguide til skolelederne), hvor de overordnede emner var faglig kvalitet, faglig ledelse og folkeskolereformen. Interviewene varede cirka to timer hver.

Analyse af interviewdata

Interviewene blev refererede under selv interviewene. Referaterne, og plancherne, som lederne har skrevet ned på under interviewene, er derefter blevet kodet i en matrice med afsæt i kodebogen, der specifikt har fokuseret på forståelsen og praktiseringen af faglig kvalitet, faglig ledelse og folkeskolereformen og dens delelementer.

Bilagstabel 1.2 Kodebog for interviewreferater

Emne	Uddybning
Faglig kvalitet	
Definition af faglig kvalitet	Alt det, som interviewpersonerne (IP) har sagt om deres forståelse/definition af faglig kvalitet.
Faglig kvalitet på plancher	Hvad IPerne har skrevet ned om deres forståelse af faglig kvalitet på en stor planche under selve interviewet. De har dannet en liste, som er blevet opgjort som ledernes forståelse af faglig kvalitet.
Faglig kvalitet i praksis	Hvad IPerne har sagt om, hvordan de i praksis forsøger at sikre, eller hvordan de arbejder med faglig kvalitet på deres skole.
Faglig ledelse	
Definition af faglig ledelse	Alt det, som IPerne har sagt om deres forståelse/definition af faglig ledelse.
Faglig ledelse på plancher	Hvad IPerne har skrevet ned om deres forståelse af faglig ledelse, samt hvem der praktiserer de forskellige opgaver omhandlende faglig ledelse. Det har dannet en liste, som er blevet opgjort som ledernes forståelse og praktisering af faglig ledelse.
Faglig ledelse i praksis – skolelederen	Hvilke ting fremgår af interview og plancher, som skolelederen gør ifm. faglig ledelse?
Faglig ledelse i praksis – afdelings-/viceskoleleder	Hvilke ting fremgår af interview og plancher, som afdelings-/viceskolelederne gør ifm. faglig ledelse?
Faglig ledelse i praksis – vejleder	Hvilke ting fremgår af interview og plancher, som vejlederne gør ifm. faglig ledelse?
Faglig ledelse i praksis – andre	Hvilke ting fremgår af interview og plancher, som øvrige personer gør ifm. faglig ledelse? Det kunne fx være fagkonsulenter og lignende.
Folkeskolereformen	
Elementer med høj prioritet	De elementer, der er blevet nævnt/skrevet ned, som har høj prioritet – og hvorfor lige netop dem?
Elementer med lav prioritet	De elementer, der er blevet nævnt/skrevet ned, som har lav prioritet – og hvorfor lige netop dem?
Andet	
Øvrige forhold, som får opmærksomhed i interviewene	Når et emne, der ikke har været berørt af interviewguiden, er blevet taget op.

Kilde: Fokusgruppeinterview foretaget af VIVE med skole-, afdelings og viceskoleledere på Kalundborg Kommunes folkeskoler.

Ved at kode interviewene på en konsistent måde ud fra ovenstående kodebog får vi mulighed for at lave systematiske analyser på tværs af fokusgruppeinterviewene. Vi får derudover også bedre mulighed for at koble resultaterne fra det kvalitative til de kvantitative data, hvilket gør os bedre i stand til at foretage en kvalitativ tolkning af det kvantitative data, hvad angår ledernes perspektiv. De kvalitative data er i den forstand med til at understøtte og validere de kvantitative data.

Bilag 2 Interviewguide eksempel (skoleledere)

Faglig kvalitet	
Forståelse af god faglig kvalitet	<p>[Medbring planche med ordene "God faglig kvalitet"]</p> <p>Vi kunne godt tænke os at tale lidt med jer om, hvad I forstår ved god faglig kvalitet? Først får I lige et par minutter til at skrive ned, hvad I tænker god faglig kvalitet er, og så snakker vi om det in plenum efterfølgende ud fra det, I har skrevet</p> <p><i>Lad skolelederne tænke og skrive i 3-5 minutter. Hæng arkene op.</i></p> <p>Lad interviewpersonerne fortælle om det, de har skrevet</p> <p>Er der noget af det, I har skrevet, der er mere vigtigt for god faglig kvalitet på jeres skole end andet?</p> <p>Hvad er det og hvorfor?</p>
Det oplevede niveau af faglig kvalitet på skolerne	<p>Hvordan er den faglige kvalitet hos jer (forstået ud fra den beskrivelse, som du/I lige har givet)?</p>
Oplevede fremmende og hæmmende forhold	<p>Hvorfor tror du/I, at det ser sådan ud?</p> <p>Hvad er med til at fremme den faglige kvalitet hos jer?</p> <p>Hvad er med til at hæmme den faglige kvalitet hos jer?</p>
Faglig ledelse	
Forståelse af faglig ledelse	<p>Nu har vi talt meget om faglig kvalitet. Hvis I skulle sætte ord på, hvad I forstår ved faglig ledelse, hvad handler det så om?</p>
Arbejdet med faglig ledelse	<p>[Medbring ark med overskriften "Faglig ledelse" og ordene "hvad", "hvem", "hvornår/hvor ofte" til hver IP]</p> <p>Prøv at beskrive alle de forskellige ting, som I eller andre på jeres skole gør, som I vil kalde faglig ledelse. Hvis det giver mening for jer, må I meget gerne fortælle:</p> <p>Hvad der konkret bliver gjort</p> <p>Hvem der gør det</p> <p>Hvornår/hvor ofte, det bliver gjort</p> <p><i>Lad skolelederne tænke og skrive i et par minutter. Hæng arkene op.</i></p> <p>Fortæl om de to ting, I mener er særlige vigtigt på jeres skole?</p> <p>Vurder tiden, lad skolelederne forklare punkter, som måske giver anledning til tvivl. Nå så meget som muligt.</p>
Fælles forståelse af faglig kvalitet	
Sikring af en fælles forståelse af faglig kvalitet	<p>Nu talte vi tidligere om jeres forståelser af god faglig kvalitet. Hvilke overvejelser gør I jer i forhold til at have en fælles forståelse af faglig kvalitet på jeres skole på tværs af ledere, lærere og pædagoger?</p> <p>Er der en fælles forståelse af faglig kvalitet på skolen? (hvorfor/hvorfor ikke?)</p> <p>Er den fælles forståelse eksplicit udtrykt?</p> <p>Hvad gør I for at sikre en fælles forståelse af faglig kvalitet – hænger det sammen med noget af det, vi har talt om under faglig ledelse?</p>

Fælles forståelse af faglig kvalitet

	Hvordan kommunikerer I forståelsen af faglig kvalitet hos jer (fx til nye medarbejdere)?
--	------------------------------------------------------------------------------------------

Observation og feedback af undervisningen

Skoleleders deltagelse i observation	I hvilket omfang deltager I i observation af undervisning? Hvordan foregår observationerne? Er det systematisk (hvad er systemet) (hvorfor/hvorfor ikke)? Er det planlagt – ved lærerne det på forhånd? (hvorfor/hvorfor ikke) Hvor langvarige er observationerne?
Skoleleders Feedback på observationerne	I hvilket omfang giver I feedback på observationerne? Ud fra fastsatte punkter eller ud fra, hvad I ser i situationen? Hvem har fastsat punkterne, hvis der er sådanne (leder eller medarbejder)?
Opfølgning på andres observation og feedback	I hvilket omfang foregår der observationer og feedback fra andre end jer? Hvem foretager i så fald observationerne og feedbacken? Hvordan er I involveret i det arbejde? Er observationerne og feedbacken faciliteret af jer? Hvordan følger I op på arbejdet? (systematisk/ad hoc-præget, mundtligt/skriftligt, individuelt/kollektivt?)

Faglige diskussioner og sparring

Skoleleders involvering i faglige diskussioner og sparring	Hvordan indgår I i faglige diskussioner og sparring med medarbejderne (ud over observationer på undervisningen)? I hvilke fora (med individuelle medarbejdere, på teammøder, på afdelingsmøder)? Hvor systematisk er dette (systematisk eller på ad hoc basis – fx MU-samtaler eller "pop-in" på lederens kontor)? Hvad taler I om? (fastsatte punkter, ad hoc opståede behov, ny viden på skoleområdet?) Hvordan bruger I data i faglige diskussioner? Hvilke data? Hvad bruges data til? Hvornår bringes data i spil?
Opfølgning på andres faglige diskussioner og sparring	Hvordan føler I jer fagligt klædt på til at involvere jer i faglige diskussioner og sparring med medarbejderne? Hvor er I særligt stærke? Hvor er I mindre stærke? Hvad gør I ellers for at facilitere, at medarbejderne kan få faglig sparring og indgå i faglige diskussioner? Hvordan følger I op på dette?

Sikring af viden

Skoleleders arbejde med at sikre viden til medarbejderne	Hvordan sikrer I, at medarbejderne indhenter, omsætter og deler ny viden? Hvad gør I for at motivere medarbejderne til selv at holde sig opdaterede på nyeste viden? Hvad gør I for at give medarbejderne den nyeste viden på området? Hvordan besluttes det, hvilken opkvalificering medarbejderne skal have? (Beslutter de det selv, eller er det efter overvejelser om, hvad der er behov for – fx for at sikre kvaliteten?)
----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sikring af viden

	Hvad gør I for at sikre, at medarbejderne deler deres viden? Hvordan gør de dette?
--	---------------------------------------------------------------------------------------

Delegering af faglig ledelse

Skoleleders sikring af rammer for uddelegering	Vi kunne godt tænke os at høre lidt mere om, hvordan delegeringen af faglig ledelse sker – dvs. rammerne for delegering. Når I delegerer faglig ledelse (fx til afdelingsledere, faglige fyrtårne, andre særlige ressourcepersoner de nævnte under, "hvem" ved arbejdet med faglig ledelse) Findes der så altid tydelige funktionsbeskrivelser og aftaler om ansvar – så det er klart, præcist, hvilke opgaver personerne varetager? Hvad er særligt klart? Hvor bliver det måske lidt uklart? Hvordan klargør I funktionerne over for de øvrige medarbejdere? Hvordan bliver det tydeligt for dem, hvad personerne kan – eller måske endda skal – bruges til? Hvordan understøtter I deres arbejde og sikre dem legitimitet?
------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Skolereformen

Arbejdet med specifikke tiltag	Vi vil også gerne tale lidt med jer om jeres arbejde med implementeringen af skolereformen? Vi har taget nogle punkter med, hvor vi gerne vil høre, hvad der har højest prioritering på jeres skole, og hvad der har lavest prioritering? [Vis planche med tiltag] <i>Lad skolelederne tænke og skrive i 2 minutter. Plancherne skal ikke hænges op.</i> Hvorfor har lige netop disse tiltag højest/lavest prioritering? Hvordan arbejder I ledelsesmæssigt med de to tiltag, som I har nævnt? Hvordan italesættes prioriteringen af tiltagene? Kan I give eksempler? Hvordan taler I med medarbejderne om arbejdet med tiltagene? (hvordan og hvornår/hvor ofte)? Hvordan følger I op på status med arbejdet (hvordan og hvornår/hvor ofte)? Er der nogen af ovenstående elementer fra faglig ledelse, der kommer i spil her? Observationer og feedback på medarbejdernes arbejde? Hvordan får de faglig sparring og diskussion? Er der uddelegeret opgaver mht. faglig ledelse – under hvilke rammer?
Forældresamarbejdet og implementeringen af skolereformen	Oplever I, at der i jeres kommune er særlige udfordringer i forhold til forældresamarbejdet og implementeringen af skolereformen?

Ekstra om faglig ledelse

Hvad er ikke faglig ledelse?	Da vi før talte om faglig ledelse, beskrev I alle de ting, I faktisk gør på skolerne. Hvad kunne faglig ledelse ellers indeholde? Noget, som I måske bevidst har truffet et valg om ikke at arbejde med, eller noget, som I gerne ville gøre, men som I ikke hidtil har gjort? OBS både bevidst fravalg og ønsketing Hvorfor arbejder I ikke med disse ting?
Øvrigt arbejde med faglig kvalitet?	Bliver der gjort andet på jeres skole for at sikre den faglige kvalitet? Noget, som vi ikke har talt om – også noget, der ikke nødvendigvis handler om ledelse?

VIDEN
VELFÆRD

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD