

Bente Bjørnholt og Karl Fritjof Krassel

Midtvejs i folkeskolereformen

En midtvejsmåling af den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen



Midtvejs i folkeskolereformen – En midtvejsmåling af den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen

Publikationen kan hentes på www.kora.dk

© KORA og forfatterne, 2016

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

© Foto: Ricky John Molloy

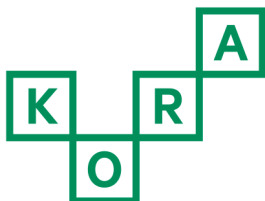
Udgiver: KORA

ISBN: 978-87-7488-895-6

Projekt: 11144

KORA
Det Nationale Institut for
Kommuners og Regioners Analyse og Forskning

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



Det Nationale Institut
for Kommuners og Regioners
Analyse og Forskning

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00

Forord

Fra skoleåret 2014/2015 blev der gennemført en gennemgribende reform af den danske folkeskole, som har til hensigt at styrke de danske folkeskoleelevers læring og trivsel.

I denne rapport undersøges kommunernes styring af folkeskolen to år inde i folkeskolereformen. Undersøgelsens formål er at belyse kommunernes styring af folkeskolen før og efter folkeskolereformens initiering med særlig vægt på at beskrive deres erfaringer med målstyring, herunder de nationale mål og kvalitetsrapporter. Rapporten kommer også – dog i et mindre omfang – ind på kommunernes oplevelse af regelforenklinger i folkeskolereformen.

Rapporten er en midtvejsmåling, der bygger videre på KORAs baselineundersøgelse fra foråret 2014. I 2018 følges begge undersøgelser op med en slutmåling. Tilsammen bidrager de tre undersøgelser til at afdække implementeringen og effekterne af kommunernes styring. Samtidig giver de input til kommunernes implementering af folkeskolereformen samt til dokumentation af reformens effekter.

Undersøgelsen er finansieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) som en del af følgeforskningen vedrørende folkeskolereformen.

Projektet er gennemført af seniorforsker, ph.d. Bente Bjørnholt, og forsker, ph.d. Karl Fritjof Krassel. Analyse- og forskningschef Vibeke Normann Andersen har kvalitetssikret rapporten. Desuden har en gruppe studentermedhjælpere bidraget til transskribering, kodning, analyser m.m.

KORA ønsker at takke de elever, lærere, skoleledere, skolechefer, børn & ungedirektører og udvalgsformænd, der har afsat tid til at bidrage til undersøgelsen.

Bente Bjørnholt
September 2016

Indhold

Sammenfatning	6
1 Indledning	10
1.1 Formål og hovedspørgsmål	11
1.1.1 Styringsinitiativer i folkeskolereformen	12
1.2 Undersøgelsens overordnede design og metode	14
1.2.1 Det kvantitative datagrundlag	14
1.2.2 Det kvalitative datagrundlag	15
1.3 Rapportens opbygning	16
2 Implementering af folkeskolereformen	18
2.1 Holdninger til reformen	18
2.1.1 Inddragelse af eksterne aktører	20
3 De nationale mål og opfølgning	22
3.1 Baggrund og undersøgelsesspørgsmål	22
3.2 Politikere og forvaltningers brug af målstyring	24
3.2.1 Oplevelse af de nationale mål som styringsinstrument	24
3.2.2 Formulering af konkrete mål	26
3.2.3 Differentierede mål	28
3.2.4 Betydning af social baggrund	30
3.2.5 Kommunernes opfølgning på resultatmål	32
3.2.6 Brug af faglige resultater og trivselsmålinger	33
3.3 Mulige konsekvenser af målstyring	37
3.3.1 Mulige forklaringer på skoleledernes oplevelse af styring	41
3.3.2 Udviklingen i brugen af styring	43
3.4 Brug af faglige resultatmål i de 10 kommuner	44
3.4.1 Vigtigheden af de faglige resultater: bedre overblik og viden	45
3.4.2 Faglige resultater som baggrund for dialog på tværs af niveauer	48
3.4.3 Faglige resultater som udgangspunkt for reelle handlinger	53
3.5 Forældrenes oplevelse af faglige resultater og trivselsdata	58
3.5.1 Bestyrelsernes brug af faglige resultater	58
3.5.2 De faglige resultatets betydning for forældresamarbejdet generelt	59
4 Kvalitetsrapporter	61
4.1 Baggrund og undersøgelsesspørgsmål	61
4.2 Kvalitetsrapporternes indhold	64
4.2.1 Formulering af mål	64
4.2.2 Vurdering af målopfyldelse	69
4.3 Politikere og forvaltning vurdering og brug af kvalitetsrapporterne	70
4.4 Mulige konsekvenser af brugen af kvalitetsrapporter	73
4.5 Brugen af kvalitetsrapporter i de 10 casekommuner	75
4.5.1 Oplevelse af kvalitetsrapporten som styringsredskab	76
4.5.2 Brug af kvalitetsrapporter	77

4.1	Skolebestyrelsernes arbejde med kvalitetsrapporten	79
5	Autonomi og regelforenkling	82
5.1	Oplevelse af den statslige styring	82
5.2	Kommunernes delegering til skoleledelserne	83
5.3	Generel oplevelse af regelforenkling	86
5.4	Kompetenceudvikling og opkvalificeringsindsatsen	88
	Litteratur	92
Bilag 1	Undersøgelsens analysedesign og datagrundlag.....	95
	Kvantitativ undersøgelse	95
	Datakilder.....	95
	Udledte variable fra surveydata	97
	Beskrivende statistik	100
	Analysemetode.....	102
	Kvalitative casestudier	103
	Udvælgelse af kommuner og skoler	103
	Interviewundersøgelsen	104
Bilag 2	Displays baseret på interviewdata	107
Bilag 3	Spørgeskema udvalgsformænd	118
Bilag 4	Spørgeskema børn & ungedirektører	129

Sammenfatning

Baggrund og formål

Denne midtvejsmåling beskriver den kommunale styring i foråret 2016 knap to år efter folkeskolereformens ikrafttræden. Det primære fokus for undersøgelsen er målstyring og kvalitetsrapport 2.0, som er to af i alt tre styringsinitiativer, der er ændret med folkeskolereformen. Der er tale om en opfølgning på KORAs baselinemåling fra foråret 2014 (Bjørnholt et al., 2016a), som indgår som anden undersøgelse af i alt tre undersøgelser i følgeforskningsprogrammet vedrørende folkeskolereformen. I foråret 2018 følges undersøgelsen op af en slutmåling.

Undersøgelsen består af en systematisk dataindsamling og analyse af spørgeskemaundersøgelser til henholdsvis udvalgsformænd samt børn & ungedirektører, registerdata i form af nationale testresultater, kvantitativ dokumentkodning samt en komparativ (sammenlignende) caseundersøgelse af ti kommuner og 20 skoler.

Nedenfor præsenteres undersøgelsens hovedresultater. Hovedresultaterne er udvalgt på baggrund af et ønske om dels at konkludere i forhold til udviklingen i den kommunale styring, dels at skitsere nogle af de styrings- og ledelsesmæssige udfordringer, som opleves af kommuner og skoler.

På kommunalt niveau er der (fortsat) stor opbakning til folkeskolereformen

I kommunerne er der fortsat stor politisk og administrativ opbakning til folkeskolereformen og dermed også en høj grad af kommunal beslutningskapacitet i forhold til dens implementering. Der er blandt udvalgsformændene stor opbakning til folkeskolereformens formål om at løfte elevernes faglige niveau generelt og særligt for elever med en socialt svag familiebaggrund. Siden 2014 er udvalgsformændene blevet mere positive i deres vurdering af målene bag reformen. Desuden oplever udvalgsformænd samt børn & ungedirektører i vid udstrækning, at folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler. Siden 2014 er børn & ungedirektørernes opbakning steget, mens udvalgsformændene er blevet mere neutrale.

Også på skolerne blandt skoleledelser og lærere er man enige om vigtigheden af reformens overordnede målsætninger.

Øget brug af målstyring

Siden 2014 er der sket en signifikant udvikling i kommunernes brug af målstyring. Der er flere kommuner, der har formuleret resultatmål både generelt og i forlængelse af de nationale måltal. Dertil kommer, at børn & ungedirektørerne samt udvalgsformændene er forholdsvis positive over for målstyring, og at de bruger det som et aktivt styrings- og ledelsesredskab i dialogen med skolerne. Det vil blandt andet sige, at udvalgsformænd og forvaltningschefer i højere grad end før reformen følger op på de faglige resultatmål og trivsel i styring af skolerne.

Også på skoleniveau følges der op på målene i dialogen mellem skoleledere og lærere, og skoleledere og lærere beskriver faglige resultatmål som et vigtigere dialogredskab end tidligere. Der er imidlertid (fortsat) tale om et blødt styringsredskab, der i højere grad bruges til dialog end kontrol.

Tilsvarende gør sig gældende i skolebestyrelserne, hvor de faglige resultatmål også drøftes og indgår i bestyrelsernes tilsyn. Det varierer imidlertid, hvor aktive bestyrelserne er i forhold til egentlig opfølgning, herunder hvorvidt de deltager i fastsættelsen af konkrete indsatser og initiativer. Også i det mere generelle skolehjemsamarbejde mellem forældre og lærere om den enkelte elev tyder undersøgelsen på, at de faglige resultater indgår som et fast punkt til skolehjemsamtaler og i dialogen mellem lærere og forældre.

Målstyring er (fortsat) et blødt styringsredskab

De undersøgte kommuner anlægger en forholdsvis pragmatisk tilgang til målstyringen, hvor faglige resultatmål indgår som et blandt flere elementer i den kommunale styring. De forskellige aktører anser ikke målstyringen som et redskab til kontrol, og sjældent er målstyringen forbundet med hårde sanktioner. Udvalgsformænd, forvaltningschefer, skoleledere og lærere er enige om, at faglige resultatmål er et vigtigt og anvendeligt styringsredskab, men at de faglige resultater ikke skal bruges til at sanktionere eller anklage de skoler og klasser, hvis faglige resultater ikke lever op til forventningerne. Omvendt er der en tendens til, at særligt de skoler, klasser og elever, hvis faglige resultater ikke svarer til det forventede, får ekstra opmærksomhed og i nogle tilfælde også ekstra ressourcer.

Kommuner og skoler oplever imidlertid et vist eksternt pres fra offentligheden på grund af offentliggørelsen af data, herunder muligheden for at borgere og medier kan bruge data til sammenligning af skoler og kommuner.

Nationale mål som baggrund for styrket dialog på tværs af niveauer

I kommunerne og på skolerne oplever man, at faglige resultatmål spiller en stadig større rolle i dialogen inden for og på tværs af kommuner og skoler, end det har været tilfældet tidligere. Mange kommuner og skoler har udviklet forholdsvis faste procedurer for dialog omkring faglige resultatmål med henblik på at sikre løbende opfølgning. De faglige resultater bruges til at identificere faglige udfordringer, som efterfølgende danner baggrund for, at man på tværs af udvalgsformænd, forvaltningschefer, skoleledere og lærere identificerer indsatser, der kan bidrage til en positiv udvikling i elevernes faglige progression.

De undersøgte kommuner anlægger en forholdsvis pragmatisk tilgang til målstyringen, hvor faglige resultatmål indgår som et blandt flere elementer i den kommunale styring.

Mange kommuner oplever ikke, at de er i mål i forhold til at arbejde mere systematisk med data på tværs af niveauer. Undersøgelsen peger på, at kommuner og skoler er midt i en udviklingsproces, hvor resultatmålinger fylder stadig mere, herunder at målingerne bruges mere aktivt i styring og ledelse af skoleområdet samt i dialogen på tværs af elever, bestyrelser, lærere, skoleledere, forvaltning og politikere. Der er imidlertid en udvikling på vej, og der arbejdes på at etablere faste procedurer for opfølgningen, herunder for at sikre, at der på alle niveauer følges op på resultaterne.

Udfordringer i forhold til tolkning af data

Nogle kommuner og skoler oplever udfordringer i forhold til at fortolke og navigere i den store mængde af data, som de har fået stillet til rådighed. På kommunalt niveau oplever man, at det er vanskeligt at vurdere, hvilke data der er bedst egnede til at indgå i den kommunale styring, og ikke alle vurderer, at de har de nødvendige kompetencer til at fortolke og behandle alle typer af data. Tilsvarende gør sig gældende for flere skolelederne, som oplever udfordringer i forhold til at behandle data, herunder at oversætte dem til konkret praksis.

Forvaltningsledelsens betydning for styring af folkeskolen

I flere kommuner har forvaltningsledelsen stor betydning for, hvilke initiativer skolelederne igangsætter på den enkelte skole, og hvordan det sker. Inden for den enkelte kommune er forvaltningschefer og skoleledere forholdsvis enige om betydningen af de enkelte styringsinitiativer, og hvordan de bruges i den kommunale styring. Dialogen mellem forvaltningschef og skoleledere er i den sammenhæng afgørende for, hvorvidt styringen opleves som understøttende eller kontrollerende, samt for hvorvidt skoleledernes egen ledelse bygger videre på de kommunale (styrings-) initiativer.

Dialog som en vej mod bedre resultater

Betydningen af forvaltningens dialog med skolelederne understreges af, at der er en positiv relation mellem forvaltningschefernes brug af faglige resultatmål som dialogredskab og elevernes resultater i de

ationale test. Denne konklusion skal dog endnu tolkes varsomt, da ikke al relevant data var til rådighed på analysetidspunktet, hvilket begrænsede de metodiske muligheder for de kvantitative analyser. Det er således ikke muligt entydigt at fastslå, hvorvidt det er forvaltningschefers dialog om de faglige resultater, som medfører, at eleverne klarer sig bedre fagligt, eller om positive faglige resultater betyder, at forvaltningen bruger resultaterne mere. Slutevalueringen vil vende tilbage til emnet.

Udfordringer i forhold til dygtige elever

Flere kommuner og skoler reagerer først og fremmest på faglige resultatmål, hvis de faglige resultater i kommunen, på skoler eller i klasserne ikke svarer til det, der kan forventes eller ligger betydeligt under gennemsnittet. Der er ikke samme tendens til at igangsætte initiativer over for skoler og klasser, der klarer sig godt. Nogle skoler og kommuner er desuden udfordret af, at de ikke ved, hvilke initiativer de skal igangsætte over for de særlig dygtige elever.

Kvalitetsrapporter som et mere aktivt element i den kommunale styring

Kommunernes kvalitetsrapporter anvendes i stigende grad som et ledelses- og målstyringsværktøj. Siden 2014 er der sket en udvikling mod, at flere kvalitetsrapporter indeholder mål med fokus på resultater. Sammenlignet med tidligere kvalitetsrapporter indeholder kvalitetsrapport 2.0 således flere mål, og fokus er flyttet fra især input- og procesmål til et fokus på resultater.

Analysen peger desuden på, at udvalgsformænd og børn & ungedirektører i højere grad end før reformen bruger kvalitetsrapporten aktivt som led i den kommunale styring. Sammenlignet med tidligere anser de i stigende grad kvalitetsrapporterne som et brugbart styrings- og ledelsesredskab, og de bruger i stigende grad kvalitetsrapporten (som et dialogredskab) i deres styring af skolerne. Det vil sige, at der i stigende grad sker opfølgning på rapporten, og aktørerne på skoleområdet bruger i højere grad rapporterne i dialog med hinanden, det vil sige i dialogen på tværs af politikere, forvaltning og skoleledere.

Kvalitetsrapporten er først og fremmest et dialogredskab, som bruges til at skabe dialog; og på tværs af niveauer. I mindre grad bruges rapporten til kontrol, og i stigende grad er elevernes resultater omdrejningspunkt for dialogen.

Også skolebestyrelserne bruger i vid udstrækning kvalitetsrapporten i deres tilsyn med skolerne. Det vil sige, at kvalitetsrapporten præsenteres og drøftes på bestyrelsesmøder, og i flere tilfælde udformer bestyrelserne høringsvar til kommunerne.

Undersøgelsen tyder ikke på (modsat brugen af målstyring), at den kommunale brug af kvalitetsrapporten har betydning for elevernes faglige resultater.

Kvalitetsrapporter som et 'lettere' styringsredskab men dilemma mellem for meget og for lidt data

Flere kommuner vurderer, at kvalitetsrapport 2.0 er et mindre bureaukratisk styringsredskab end det var tilfældet for de tidligere kvalitetsrapporter. Kvalitetsrapporten er blevet mindre omfattende, mere fokuseret og dynamisk, og det er blevet lettere at få adgang til data. Særligt er skolerne blevet aflastet af den nye udformning af kvalitetsrapporten, så arbejdsbelastningen med dens udformning flyttes fra skole til kommuneniveau. På kommunalt niveau beskriver forvaltningscheferne også arbejdsbelastningen med at udvikle rapporterne som mindre, end det var tilfældet for den tidligere version af kvalitetsrapporten. Det skyldes primært en fælles og mere standardiseret skabelon.

Der er dog fortsat kommuner og skoler, der oplever, at arbejdet med kvalitetsrapporten ikke står mål med gevinsterne. Det skyldes overvejende et dilemma mellem på den ene side at gøre kvalitetsrapporten meget konkret (og brugbar) i forhold til den enkelte skole og på den anden side at gøre den for kompleks og detaljeret til, at aktørerne kan orientere sig i den og bruge den som et aktivt styrings- og ledelsesredskab. Denne ambivalens findes særligt i skolebestyrelsernes vurdering af kvalitetsrapport 2.0 og dens

anvendelighed, men også skolelederne nævner dilemmaet. Desuden kan der være behov for større vejledning i forhold til, hvilke typer af data det er mest hensigtsmæssigt at inddrage i kvalitetsrapporterne.

Variation i oplevelsen af den kommunale indflydelse og styring

Det er ikke entydigt, hvorvidt udvalgsformænd samt børn & ungedirektørerne oplever, at det kommunale råderum er begrænset af den statslige styring på skoleområdet. Udvalgsformændene vurderer i højere grad end børn & ungedirektørerne, at deres råderum er begrænset af den statslige styring, og det gælder særligt i forhold til den økonomiske styring.

Omvendt angiver både udvalgsformænd samt børn & ungedirektører, at kommunen i betydelig grad har decentraliseret økonomiske eller undervisningsfaglige beslutninger vedrørende skolens drift til skolernes ledelser. De vurderer, at skolernes ledelser har afgørende indflydelse på såvel ansættelse af lærere som faglige mål og undervisningsmetoder.

Der er en svag tendens til, at særligt børn & ungedirektørerne i 2016 i højere grad angiver, at skolerne i højere grad er styret af mål og resultater frem for af regler og proceskrav i 2016, end de var i 2014. Denne tendens kan dog ikke genfindes i udvalgsformændenes vurdering fra 2014 til 2016. Udvalgsformændene og børn & ungedirektørerne er forholdsvis enige i angivelsen af, at skolerne er styret af mål og resultater frem for regler og proceskrav.

Øget kommunal styring af kompetenceudviklingen på skolerne

I 2016 spiller kommunerne en langt større rolle i forhold til at definere kompetenceudviklingen på skolerne. Kommunerne afsætter flere penge til kompetenceudvikling, men fastsætter i øget grad retningslinjer for kompetenceudviklingen af lærere og skoleledelser. Selvom kommunerne fortsat i nogen grad har delegeret beslutningskompetencen vedrørende kompetenceudvikling til skolerne, sker det i mindre grad end i 2014. Hovedparten af kommunerne har klare principper og retningslinjer for opkvalificeringens form og indhold, og mange følger systematisk op på anvendelsen af opkvalificeringsmidler.

1 Indledning

Den 13. juni 2013 indgik den daværende regering sammen med Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti aftale om en reform af den danske folkeskole.¹ Den overordnede ambition er, at elevernes faglige niveau i folkeskolen skal øges gennem indførelse af en længere og mere varieret skoledag. Dette skal ske samtidig med, at elevernes trivsel forbedres. Hovedparten af folkeskolereformen trådte i kraft 1. august 2014, mens enkelte delelementer (bl.a. faglig fordybelse og lektiehjælp samt Fælles Mål) først blev lovpligtige fra skoleåret 2015/2016.

Denne rapport undersøger, kommunerne og skolernes styring af folkeskolen to år efter folkeskolelovens ikrafttræden, herunder hvilken udvikling der er sket i den kommunale styring siden 2014. Rapportens hovedfokus er de tre styringsinitiativer i folkeskolereformen.

Styringsinitiativer i folkeskolereformen

- Nationale mål
- Kvalitetsrapport 2.0
- Regelforenkling

Regelforenkling belyses ikke i samme omfang som målstyring og kvalitetsrapporterne. Det skyldes, at dele af regelforenklingen er knyttet til kommunernes arbejde med kvalitetsrapporterne og afdækkes derved som en del af undersøgelsen af kvalitetsrapporter. Dertil kommer, at flere af regelforenklingerne vedrører beslutninger på den enkelte skole og ikke den overordnede kommunale styring (se evt. også kapitel 4), som er i fokus i denne rapport. Endelig belyses en række af regelforenklingerne i rapporten om "Fælles ledelse og holddannelse" (Flarup & Ejersbo, 2016b), som er en delanalyse til midtvejsmålingen.

Arbejdstidsreglerne, som kommuner og skoler har implementeret sideløbende med folkeskolereformen kan også betragtes som et initiativ, som kommuner og skoleledere kan bruge i deres styring af skolerne. Kommuner og skolers implementering af arbejdstidsaftalerne behandles mere indgående i "Økonomisk, personalemæssig og faglig styring i folkeskolen" (Nørgaard & Astrup Bæk, 2016), som er endnu en delanalyse til midtvejsmålingen.

Denne rapport's formål er at undersøge:

Midtvejsmålingens overordnede temaer

- I hvilken grad og hvordan kommunerne har implementeret de tre styringsinitiativer,
- Hvorvidt og hvordan implementerer kommunerne målstyring og kvalitetsrapporter, herunder hvordan styringen nedbrydes på tværs af niveauer (kommune, skoleledelse, lærere)
- Er der en sammenhæng mellem kommunernes hhv. målstyring og brug af kvalitetsrapporterne og elevernes læring.

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

Foruden de tre kerneelementer i den kommunale styring efter folkeskolereformen, indeholder rapporten desuden analyser af kommunernes erfaringer med implementering af folkeskolereformen og kompetenceudvikling (kapitel 2).

Undersøgelsen indgår som en del af MBUL's evaluerings- og følgeforskningsprogram for reform af folkeskolen. Undersøgelsen er KORAs anden undersøgelse i følgeforskningsprogrammet, og den udgør således en midtvejsmåling. Midtvejsmålingen bygger både videre på resultaterne fra KORAs baselineundersøgelse og indeholder en række selvstændige analyser i form af blandt andet kvalitative casestudier og undersøgelser af relationen mellem styringstiltagene og elevernes læring. I 2018 gennemfører KORA en sidste undersøgelse (slutmålingen) i den del af følgeforskningsprogrammet, der afdækker den kommunale styring efter folkeskolereformen. Slutmålingen vil have et større fokus på effekterne af den kommunale styring, end det er tilfældet for denne midtvejsmåling og den tidligere baselineundersøgelse.

Metodisk kombinerer undersøgelsen kvantitative og kvalitative data i form af dokumentstudier, interview, spørgeskemaundersøgelser og registerdata. Kombinationen af data giver et solidt datagrundlag til at vurdere kommunernes implementering af styringstiltagene og de umiddelbare konsekvenser heraf. I bilag 2 uddybes undersøgelsens design og metode.

I rapporten dækker begrebet "forvaltningschef" over enten kommunernes skolechefer eller børn & ungedirektører. Nogle kommuner har både en skolechef og en børn & ungedirektør, mens andre kommuner alene har en skolechef *eller* en børn & ungedirektør. I interviewundersøgelsen indgår både kommunale skolechefer samt børn & ungedirektører i det omfang, de findes i kommunerne.

Nedenfor gives der indledningsvist en kort introduktion til undersøgelsens baggrund, undersøgelses-spørgsmål samt design og metode. Kapitlet afsluttes med en redegørelse for rapportens opbygning og sammenhæng.

1.1 Formål og hovedspørgsmål

Midtvejsmålingen tager afsæt i følgende fire hovedspørgsmål:

Midtvejsmålingens undersøgelsesspørgsmål

- Hvilke erfaringer har kommuner og skoler gjort sig med styringsinitiativer i folkeskolereformen?
- Er der siden 2014 sket en udvikling i den kommunale styring af skoleområdet?
- Hvordan nedbrydes kommunernes arbejde med målstyring og kvalitetsrapporter på tværs af styringsniveauer fra kommune til skole?
- Er der en sammenhæng mellem elevernes læring og kommunernes implementering af hhv. målstyring og kvalitetsrapporterne?

Som det fremgår af de fire spørgsmål, indeholder undersøgelsen både deskriptive analyser af kommunernes erfaring med forskellige styringsinitiativer, ligesom der gennemføres analyser med henblik på at vurdere, hvorvidt der er sket en ændring i den kommunale styring over tid. Som nævnt ovenfor gælder det i særlig grad for styringsinitiativerne målstyring og kvalitetsrapport 2.0. Derudover undersøges i mindre omfang en række øvrige forhold vedrørende den kommunale styring. Det vil i denne sammenhæng sige kommunernes overordnede implementering af folkeskolereformen, styring af skolernes kompetenceudvikling og den kommunale autonomi.

I forhold til målstyring og kvalitetsrapporter vurderes det desuden, hvordan målstyringen og kvalitetsrapporterne implementeres på skolerne og bidrager til dialog på tværs af styringsniveauer samt de umiddelbare konsekvenser heraf.

I analyserne af de to styringsinitiativer nedbrydes de overordnede undersøgelsesspørgsmål i konkrete undersøgelsesspørgsmål for det enkelte initiativ.

1.1.1 Styringsinitiativer i folkeskolereformen

Undersøgelsen bygger således på to (af de tre) overordnede styringsinitiativer i folkeskolereformen:

- Implementering af de tre overordnede nationale mål samt kommuner og skolers opfølgning på disse mål
- Kvalitetsrapport 2.0² samt kommuner og skolers opfølgning på kvalitetsrapporterne.

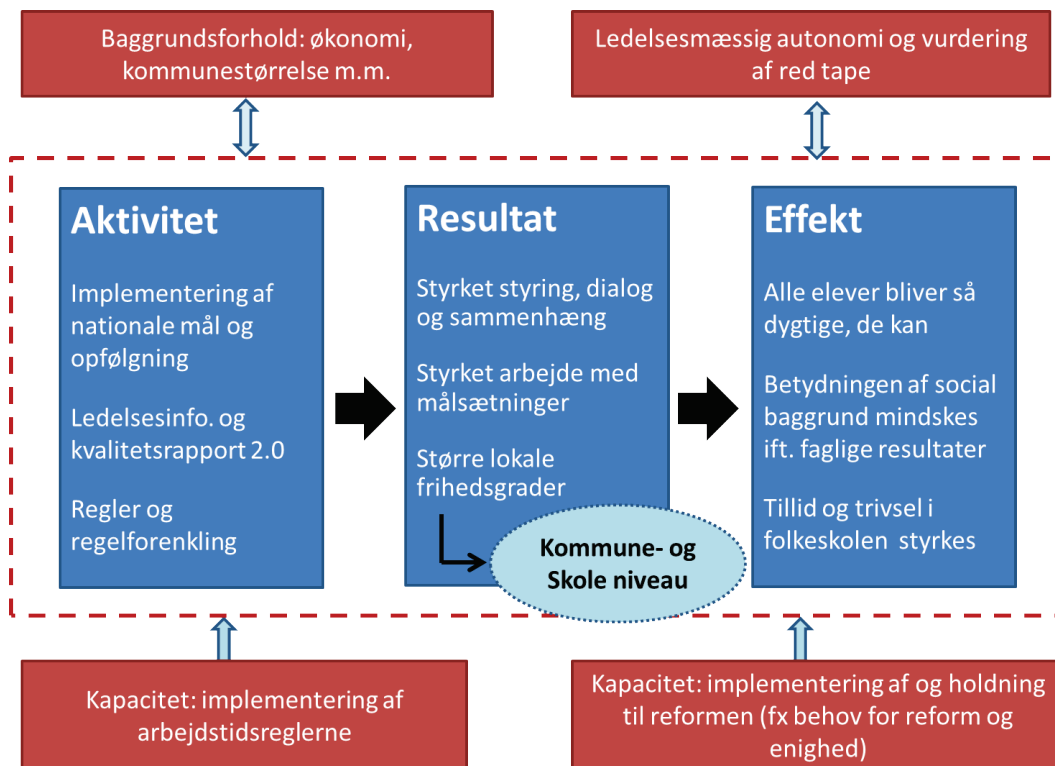
De to styringsinitiativer danner baggrund for denne undersøgelse og analyseres i to separate afsnit nedenfor. Styringsinitiativerne er imidlertid delvist overlappende, idet kvalitetsrapport 2.0 blandt andet skal indeholde en status på de overordnede nationale mål. Dertil kommer, at kvalitetsrapport 2.0 blandt andet har til hensigt at forenkle kvalitetsrapporten, herunder reducere den tid og energi kommuner og skoler bruger på at udforme den. Regelforenkling (som er det tredje styringstema) afdækkes derfor delvist i analysen af kvalitetsrapporterne.

Figur 1.1 illustrerer undersøgelsens overordnede programteori, som beskriver de forventninger om sammenhænge mellem styring, resultater og effekter, der i folkeskolereformen ligger bag de to styringsinitiativer. Det vil sige de begrundede forestillinger om, hvordan styringen giver effekt og resultat (se evt. Funnell & Rogers, 2011). Programteorien er udviklet med afsæt dels i lovtæksten til folkeskolereformen, dels i KORAs opdrag til undersøgelsen.

De to styringsinitiativer beskrives nærmere i analyserne, hvor også en analysemodel for hvert initiativ konkretiserer programteorien i forhold til målstyring og kvalitetsrapporter.

² Oprindeligt blev styringsinitiativet betegnet "Ledelsesinformation og kvalitetsrapport 2.0" men indeholder i denne undersøgelse alene en analyse af kvalitetsrapporterne (og de nationale mål) som ledelsesinformation, mens et bredere perspektiv på ledelsesinformation anlægges i midtvejsmålingen.

Figur 1.1 Undersøgelsens overordnede programteori



Mens forholdene inden for den stiplede linje i figur 1.1 beskriver forhold med direkte relation til de to styringstiltag i folkeskolereformen, beskriver de fire røde bokse uden for den stiplede linje forhold, der kan forventes at påvirke initiativernes implementering og effekt, herunder den forventelige sammenhæng mellem styringsinitiativerne, deres resultater og effekter.

Aktiviteter er udtryk for de to styringsinitiativer, der er vedtaget med folkeskolereformen, og som udbydes i kapitlerne 3 og 4. En del af midtvejsmålingen består i at undersøge, hvorvidt og i hvilken grad kommunerne har implementeret de to initiativer, herunder om der siden 2014 er sket en stigning i kommunernes oplevelse og brug af målstyring og kvalitetsrapporter. I reformen anses det som én af forudsætningerne for, at reformen får de forventede resultater (dvs. at der i figur 1.1 er en pil mellem "aktivitet" og "resultat").

Et øget arbejde med målstyring og kvalitetsrapport 2.0 forventes at bidrage til følgende **resultater**:

- Styrket styring, dialog og sammenhæng mellem niveauerne i styringskæden
- Styrket arbejde med målsætninger, evaluering og opfølgning på udviklingen i elevernes faglige resultater og trivsel
- Større lokale frihedsgrader, bl.a. i forhold til organiseringen af skolens elever og medarbejdere, der i højere grad understøtter elevernes forskellige behov og potentialer.

Styringen skal udmøntes på tværs af politikere, forvaltning, skoleledere, lærere og forældre. I midtvejsmålingen vægtes det derfor at undersøge, hvordan målstyring og kvalitetsrapporter bidrager til styrket dialog og sammenhæng på tværs af niveauer samt til styrket arbejde med målsætning, evaluering og opfølgning.

De primære **effekter** af folkeskolereformen forventes at være øget læring og trivsel defineret med udgangspunkt i de nationale mål, som skitseres yderst til højre i figur 1.1. Da det endnu ikke er muligt at tilgå elevernes resultater i nationale test fra 2016, undersøges styringsinitiativernes effekter først i slutmålingen. I midtvejsmålingen vurderes det dog, hvorvidt forskelle i målstyring på tværs af kommuner relaterer til elevernes resultater i nationale test.

En række **baggrundsforhold, ledelsesmæssig autonomi** samt implementering af **arbejdstidsreglerne** og **folkeskolereformen generelt** (de fire røde bokse omkring den stiplede linje) kan forventes at påvirke implementeringen af den kommunale styring og dens konsekvenser. Disses forholds betydning for kommunernes målstyring og kvalitetsrapport er blevet undersøgt, men rapporteres kun i det omfang, der viser sig at være en relation mellem de to styringsinitiativer og de enkelte forhold.

En nærmere beskrivelse af rapportens styringsforståelse kan findes i KORAs baselinemåling.

1.2 Undersøgelsens overordnede design og metode

Rapportens analysegrundlag kombinerer et kvalitativt og kvantitativt analysedesign med henblik på at styrke evalueringens validitet. De to undersøgelsesdesign supplerer således hinanden i forhold til både at dokumentere og understøtte reformens implementering, resultater og effekter (jf. programteorien i figur 1.1).

Det kvantitative design bidrager først og fremmest til at dokumentere den overordnede implementering af reformen samt dens resultater og effekter. Den kvantitative undersøgelse giver mulighed for dels at give et overblik over styringsinitiativernes implementering på tværs af kommuner, dels giver den mulighed for at undersøge reformens implementering, resultater og effekter over tid. Det kvalitative design tegner et mere dybtgående billede af implementeringsprocesserne og åbner i højere grad (end det kvantitative design) op for at undersøge de forhold, der henholdsvis understøtter eller udfordrer implementering af reformen, dens resultater og effekter.

Nedenfor beskrives undersøgelsens datakilder forholdsvis overordnet, mens en mere detaljeret beskrivelse af de datagrundlaget findes i bilag 1.

1.2.1 Det kvantitative datagrundlag

Undersøgelsens kvantitative analyser bygger på spørgeskemadata, dokumentstudier og registerdata. De tre datakilder kan tilsammen bruges til at undersøge styringsinitiativernes implementering, resultater og effekter. Mens spørgeskemaerne og dokumentstudierne berører styringsinitiativernes implementering og resultater, bruges registerdataene til at undersøge konsekvenserne for elevernes læring og trivsel. Hvor det er relevant, er der i forhold til de enkelte styringstemaer lavet analyser på tværs af data.

Mens styringsinitiativerne "målstyring" og "kvalitetsrapporter" undersøges via spørgeskemaundersøgelserne, dokumentstudier og registerdata, undersøges det sidste styringstema (regelforenkling) alene ved spørgeskema. Det vil sige, at det alene er målstyring og kvalitetsrapporternes konsekvenser for elevernes læring og trivsel, som undersøges.

For alle tre datakilder gælder det, at der er indsamlet data forud for folkeskolereformens initiering (efteråret 2014) og efter dens gennemførelse (foråret 2016). Det giver mulighed for at undersøge udviklingen over tid, herunder om der er sket ændringer i initiativernes implementering, samt hvad de umiddelbare resultater er.

Spørgeskemadata: Der er i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet gennemført en række spørgeskemaundersøgelser til de forskellige centrale aktører i og omkring folkeskolen (udvalgsformænd, børn & ungedirektører, skoleledere, lærere, pædagoger, elever og forældre). Undersøgelsen her bygger primært på spørgeskemaundersøgelserne gennemført på kommunalt niveau. Det vil sige de spørgeskemaer, der er besvaret af henholdsvis kommunale udvalgsformænd og børn & ungedirektører med henholdsvis politisk og administrativt ansvar for folkeskolen. Dermed indfanges såvel den politiske og administrative styring i kommunerne. Ud over en række spørgsmål om kommunernes styring indeholder spørgeskemaundersøgelsen også spørgsmål om kommunernes implementering af folkeskolereformen mere generelt. For alle spørgsmål i spørgeskemaundersøgelserne er det blevet undersøgt, hvorvidt der er sket en signifikant udvikling i henholdsvis udvalgsformændene samt børn & ungedirektørernes svar fra 2014 til 2016. Disse beregninger er ikke illustreret, men kan fremsendes, hvis det ønskes. Spørgeskemaerne udsendt til de kommunale udvalgsformænd på skoleområdet samt børn & ungedirektørerne fremgår af henholdsvis bilag 3 og 4.

Med henblik på at afdække dialog og styring på tværs af niveauer inddrager undersøgelsen også spørgeskemaundersøgelser udsendt til skoleledere. Hensigten er at koble svarerne fra udvalgsformænd samt børn & ungedirektører med svar fra skoleledelserne for at afdække, hvordan styringen (målstyring og kvalitetsrapporter) nedbrydes på tværs af niveauer.

Dokumentstudiet inkluderer systematisk indholdskodning af kommunernes kvalitetsrapporter (i alle kommuner) i foråret 2014 og 2016. Rapporterne er kodet i forhold til antallet af mål, målniveau, indhold m.m.

Registerdata består af et udtræk af forskellige nationale registre, herunder data fra de nationale test. Elevernes resultater i de nationale test er indikator på eller måltal for, om folkeskolen udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, de kan (se kapitel 2). Registerdataene bidrager til at analysere, hvorvidt ændringer i kommunernes målstyring og kvalitetsrapporter får konsekvenser for elevernes læring (jf. programteorien i figur 1.1). Derudover undersøges det, om der er forskelle på kommunernes implementering og konsekvenserne af en forskelligartet implementering. Undersøgelsens panelstruktur kan imidlertid først udnyttes fuldt ud i slutmålingen.

For at sikre sammenlignelighed på tværs af skoler og kommuner, kontrolleres der for en lang række karakteristika gennem brug af registerdata. To af de overordnede mål med folkeskolereformen er at mindske betydningen af social baggrund for elevernes faglige resultater og udfordre alle elever (også de dygtigste), så de bliver så dygtige, de kan. Derfor vil der i alle effektanalyserne blive korrigeret for elevernes sociale baggrund, idet elevernes sociale baggrund og faglige udgangspunkt i tidligere analyser har vist sig at spille en afgørende rolle for deres faglige resultater (Andersen & Serritzlew, 2007; Rangvid, 2008; Wittrup & Bogetoft, 2011). Modelberegningen inddrager derfor et stort antal sociale baggrundsvariable.

1.2.2 Det kvalitative datagrundlag

Caseundersøgelsen er baseret på et komparativt casestudier i 10 kommuner og på 20 skoler (2 skoler i hver kommune). Caseundersøgelsen bygger primært på interview med aktører på alle niveauer. I hver af de 10 kommuner er der på kommunalt niveau gennemført interview med udvalgsformanden for skoleudvalget, børn & ungedirektøren, samt skolechefen (hvis der er en sådan). I det omfang kommunerne skønner det relevant, er der desuden gennemført interview med en forvaltningsmedarbejder med særlig indsigt i skoleområdet.

På skoleniveau er der gennemført interview med skoleledelsen, lærerrepræsentanter, elever og bestyrelsesformænd. I opdraget til indeværende undersøgelse indgik pædagogerne ikke, hvorfor pædagogernes oplevelser og synspunkter ikke repræsenteres. Pædagogernes rolle afdækkes imidlertid i KORAs

forskningsrapporter vedrørende "Den længere og mere varierede skoledag". Desuden afrapporteres elevernes synspunkter i den kvalitative forskningsanalyse i forbindelse med KORAs undersøgelse "Den længere og mere varierede skoledag" (forventes udgivet primo 2017), da elever i begrænset omfang har vist sig at kunne forholde sig til den kommunale styring, som er temaet i denne rapport.

Tabel 1.1 giver et overblik over interviewpersonerne i kommuner og skoler, interviewformen samt særlige fokuspunkter for interviewene.

Tabel 1.1 Oversigt over interview

Personer	Interviewform	Særligt fokus
Udvalgsformand (8 kommuner)	Individuelt interview	Arbejde med kvalitetsrapporter, måltal og resultatopfølgning samt generel politisk styring
Børn & ungedirektør/skolechef (hvis der er en) (10 kommuner)	Individuelt interview	Den overordnede styring af skolerne, herunder særligt dialog mellem niveauer ift. målstyring og kvalitetsrapporter samt generel ledelsesinformation
Forvaltningsmedarbejder med reformen som kerneopgave	Individuelt	Implementering af reformen og opfølgning på implementeringen
Skoleledelsesteam (20 skoler)	Fokusgruppe/individuelt	Ledelsesopfølgning, herunder hvordan der arbejdes med kvalitetsrapporter og målstyring, samt vurdering af autonomi og ledelsesstil
Lærer (19 skoler*)	Fokusgruppe med repræsentanter fra hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling	Vurdering af styringstiltag og decentral ledelse, samt hvordan der arbejdes med faglighed og trivsel, samt øvrige mål.
Elever (19 skoler*)	Fokusgruppe (ofte elevrådsformand og næstformand)	Elevernes oplevelse af folkeskolereformen, skolen/lærernes fokus på faglighed og trivsel samt deres motivation
Bestyrelsesformand (18 skoler*)	Individuelle telefoninterview	Forældrenes inddragelse i styringen, herunder målstyring og kvalitetsrapporter

Note: * På en enkelt skole indgik lærere og elever ikke i interviewet, og på to skoler kunne bestyrelsesformændene deltage i undersøgelsen.

Interviewene er blevet kodet i Nvivo med henblik på at foretage systematiske analyser på tværs af de mange interview. Desuden giver det bedre mulighed for at koble resultaterne til den kvantitative data for de pågældende kommuner og skoler med henblik på en mere kvalitativ tolkning af de kvantitative resultater. Dermed bidrager den kvalitative undersøgelse til en yderligere validering af den kvantitative undersøgelse.

Hvis der ønskes en oversigt over interviewpersonernes besvarelser henvises til bilag 2. Her gives også konkrete eksempler på, hvordan interviewpersonerne bruger styringsinitiativerne.

I analysen inddrages de kvalitative data primært i forbindelse med undersøgelsen af målstyring og kvalitetsrapporter, hvor resultaterne gennemsigtiggøres via display. I interviewene er der imidlertid også spurgt til en række af de øvrige styringsforhold eller interviewpersonerne er selv kommet ind på dem. Derfor indgår der også i en vis udstrækning interviewdata i belysningen heraf.

1.3 Rapportens opbygning

Kapitel 2 indleder rapporten med en kort analyse af, hvordan kommuner og skoler generelt oplever folkeskolereformen og dens implementering.

Kapitlerne 3 og 4 består af to **delanalyser** af henholdsvis nationale mål og kvalitetsrapporter, der er opbygget efter samme struktur.

Delanalyser indledes med en *indledning*, hvori lovteksten og det formelle formål med styringstiltaget beskrives, ligesom delanalysens analysemodel og konkrete undersøgelsesspørgsmål specificeres. Herefter præsenteres analysernes resultater. *Delanalyserne* bygger både på de kvantitative og de kvalitative data, som er indsamlet i den konkrete sammenhæng. Derved belyses det enkelte styringsinitiativ i dybden, og det er muligt at udnytte, at de forskellige datakilder supplerer hinanden. Begge delanalyser afsluttes med en kort *sammenfatning* af analysens hovedresultater.

I kapitel 4 analyseres kommunernes oplevelse af autonomi og regelforenkling på folkeskoleområdet. Dels undersøges kommunernes oplevelse af deres egen autonomi i forhold til det statslige niveau, dels deres oplevelse af skolernes autonomi i forhold til kommunerne. Derudover analyseres kommunernes vurdering af regelforenkling og bureaukratiske procedurer på folkeskoleområdet.

Undersøgelsens konklusioner findes i sammenfatningen.

2 Implementering af folkeskolereformen

Kommunernes implementering af folkeskolereformen, herunder holdning til implementering, er en rammebetingelse for den kommunale styring. Tidligere undersøgelser har netop peget på, at holdninger til reformer er afgørende for en hensigtsmæssig og effektiv implementering. Dette indledende kapitel tegner derfor et generelt billede af, hvordan udvalgsformænd og forvaltningschefer oplever den kommunale implementering af folkeskolereformen.

Fokus for analysen er udvalgsformændenes holdning til målsætningerne bag reformen og udvalgsformændene samt børn & ungedirektørernes oplevelse af, hvorvidt folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling på skolerne og inddrager forskellige aktører i dens implementering,

Analysen viser, at udvalgsformænd og børn & ungedirektører (fortsat) bakker op om målsætningerne bag reformen og vurderer, at folkeskolereformen virker understøttende for udvikling af folkeskolen.

2.1 Holdninger til reformen

En forudsætning for en hensigtsmæssig implementering af folkeskolereformen er, at der er opbakning til reformen, herunder at kommunerne kan se et formål med en reform af folkeskolen. Holdninger er særligt relevante for politiske beslutninger, hvorfor vi med afsæt i de nationale måltal (jf. kapitel 3) har spurgt til, hvorvidt udvalgsformændene er enige i behovet for at øge elevernes læring og trivsel samt behovet for at ændre folkeskolen.

Tabel 2.1 Udvalgsformændenes vurdering af behovet for forandring af folkeskolen, procent

	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke	N
At øge elevernes faglige niveau i folkeskolen?	2014	0,0	0,0	3,9	23,7	72,4	0,0	76 (100%)
	2016	0,0	0,0	1,8	14,0	84,2	0,0	57 (100%)
At hæve det faglige niveau i folkeskolen hos elever med socialt svag familiebaggrund?	2014	0,0	0,0	4,0	13,2	82,9	0,0	76 (100%)
	2016	0,0	0,0	0,0	8,8	91,2	0,0	57 (100%)
At øge elevernes trivsel i folkeskolen?	2014	0,0	0,0	5,3	22,4	72,4	0,0	76 (100%)
	2016	0,0	0,0	3,5	19,3	77,2	0,0	57 (100%)
At styrke tilliden til folkeskolen?	2014	0,0	0,0	2,6	2,6	94,7	0,0	76 (100%)
	2016	0,0	0,0	1,8	8,8	89,5	0,0	57 (100%)
At ændre folkeskolen for at få en bedre skole?	2014	1,4	4,1	8,1	25,7	60,8	0,0	74 (100%)
	2016	1,8	0,0	7,0	33,3	57,9	0,0	57 (100%)

Note: N er udtryk for det antal respondenter, der har svaret.

Spg: I hvilken grad mener du, det er nødvendigt...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Som det fremgår af tabel 2.1 ovenfor, er udvalgsformændene meget enige i, at der er behov for at løfte elevernes faglige niveau i folkeskolen. Det gælder ikke mindst elever med en socialt svag familiebaggrund, hvor alle udvalgsformænd er helt eller delvist enige i, at det er nødvendigt at hæve det faglige niveau. Kun i forhold til at ændre folkeskolen for at få en bedre skole, er der udvalgsformænd, der er uenige, men det er blot 1,8 %.

En større andel udvalgsformænd i 2016 end i 2014 mener, at der er behov for at øge eleveres faglige niveau generelt og for elever med socialt svag familiebaggrund. Udviklingen er imidlertid ikke markant (eller signifikant), og på tværs af kommunerne er der således (fortsat) lokal politisk opbakning til målsætningerne med reformen. Umiddelbart giver spørgsmålet ikke svar på, hvorvidt udviklingen skyldes en større opmærksomhed på de to spørgsmål, eller om udvalgsformændene mener, at folkeskolereformen har forringet tilstanden på disse to parametre.

Tabel 2.2 Opbakning til reformen fra udvalgsformænd, procent

Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende spørgsmål...	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke	Total
Der har været stor politisk enighed om, hvad vi skulle gøre i forbindelse med implementering af folkeskolereformen	2014	6,6	4,0	7,9	40,8	40,8	0,0	76 (100%)
Der er stor politisk enighed om, hvad vi skulle gøre i forbindelse med implementering af folkeskolereformen	2016	5,1	11,9	5,1	47,5	28,8	1,7	59 (100%)
Hovedparten af folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler	2014	3,9	2,6	5,3	36,8	51,3	0,0	76 (100%)
	2016	0,0	5,1	10,2	47,5	33,9	3,4	59 (100%)

Spg: Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende spørgsmål...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Tabel 2.2 understreger imidlertid, at der også er stor opbakning til reformen. Over 80 % af udvalgsformændene angiver således, at de er helt eller delvist enige i, at hovedparten af folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler. Desuden er der lokalt stort politisk enighed om, hvad der skal gøres i forbindelse med implementering af folkeskolereformen.

Siden 2014 er en mindre del af udvalgsformændene enige i, at hovedparten af folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler, men der er også en mindre andel der er uenig. Tilsvarende mønster gør sig gældende for deres vurdering af, om der lokalt er stort politisk enighed om, hvad der skal gøres i forbindelse med implementering af folkeskolereformen reformen. Det tyder på, at udvalgsformændene er blevet lidt mere neutrale i deres vurdering af reformen, men udviklingen er ikke markant.

Børn & ungedirektørerne deler i vid udstrækning udvalgsformændenes oplevelse. Således er næsten 95 % af børn & ungedirektørerne helt eller delvist enige i, at hovedparten af folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler. Det er en lidt større andel end i 2014.

Tabel 2.3 Opbakning til reformen fra børn & ungedirektører, procent

	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke	Total
Hovedparten af folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler	2014	2,6	2,6	7,9	55,3	31,6	0,0	76 (100%)
	2016	0,0	2,6	2,6	64,5	30,3	0,0	76 (100%)

Spg: Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende spørgsmål...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Sammenfattende tyder det på, at der i kommunerne er politisk og administrativ opbakning samt klarhed omkring reformen og dermed også en høj grad af beslutningskapacitet i forhold til dens implementering.

2.1.1 Inddragelse af eksterne aktører

Én ting er politisk og administrativ opbakning til reformens implementering. En anden ting er, hvorvidt kommunerne søger opbakning blandt øvrige aktører på skoleområdet. Tidligere undersøgelser viser, at en mere inddragende og dialogbaseret implementering blandt folkeskolelærere minimerer lærernes oplevelse af kontrol, hvilket kan give motivationstab (Mikkelsen et al., 2015). En måde at skabe opbakning til reformen fra det implementerende led kan blandt andet være at inddrage parterne på området.

Som det fremgår af tabel 2.4 har forvaltningen jævnligt i løbet af skoleåret 2015/2016 mødtes med en række aktører på folkeskoleområdet om folkeskolereformen. Forvaltningerne mødes især med skolernes ledelser og i lidt mindre grad med repræsentanter fra lokale fagforeninger for pædagoger eller lærere, herunder tillidsmænd/fællestillidsmænd. I mindste grad har forvaltningerne mødtes med repræsentanter fra det lokale foreningsliv med interesse for skolerne, som 40 % af forvaltningerne blot har mødtes med en enkelt gang eller slet ikke.

Tabel 2.4 Møder i forbindelse med implementering af folkeskolereform, procent. Børn & ungedirektører

	År	Aldrig	Årligt	Halvår- ligt	Kvar- talsvis	Måned- ligt	N
Skolens ledelse	2014	0,0	0,0	0,0	2,7	97,3	74 (100%)
	2016	0,0	0,0	1,3	10,7	88,0	75 (100%)
Lokale fagforeninger for pædagoger eller tillidsmænd/fællestillidsmænd	2014	1,3	0,0	7,9	42,1	48,7	76 (100%)
	2016	1,3	9,2	11,8	47,4	30,3	76 (100%)
Lokale fagforeninger for lærer eller tillidsmænd/fællestillidsmænd	2014	0,0	0,0	5,5	21,9	72,6	73 (100%)
	2016	0,0	4,0	12,0	34,7	49,3	75 (100%)
Forældrerepræsentanter, herunder skolebestyrelser	2014	1,3	2,6	40,8	43,4	11,8	76 (100%)
	2016	1,3	9,2	39,5	47,4	2,6	76 (100%)
Repræsentanter fra det lokale foreningsliv med interesse for skolerne	2014	11,8	11,8	40,8	30,3	5,3	76 (100%)
	2016	13,2	36,8	33,0	11,8	5,3	76 (100%)

Spg: Hvor ofte i det foregående skoleår (hvh. 2013/2014 og 2015/2016) har en repræsentant fra forvaltningen mødtes med følgende parter omkring reformen?

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

I tabel 2.4 ses desuden en generel tendens til en lavere mødeintensitet i 2016 end i 2014. Det er næppe overraskende i takt med, at folkeskolereformen ikke længere er så ny, og den derfor ikke nødvendigvis er på dagsordenen i samme grad.

Det fremgår af tabel 2.5, at der i 2016 generelt har været enighed blandt forvaltningen og de forskellige parter. Særligt i forhold til skolernes ledelser oplever børn & ungedirektørerne, at der er enighed. Siden 2014 er der imidlertid signifikant færre børn & ungedirektører, der oplever enighed i samarbejdet med forældrerepræsentanter og repræsentanter fra det lokale foreningsliv. I forhold til repræsentanter fra det lokale foreningsliv skyldes det, at en større andel børn & ungedirektører svarer neutralt på spørgsmålet, mens det i forhold til forældrebestyrelserne skyldes, at flere svarer, at de er uenige.

Tabel 2.5 Samarbejde mellem forvaltning og parter, procent. Børn & ungedirektører

	År	Der har været store uenigheder	Der har været uenigheder	Neutralt	Der har været enighed	Der har været stor enighed	N
Skolens ledelse	2014	0,0	2,6	4,0	35,5	57,9	76 (100%)
	2016	0,0	2,6	1,3	49,4	46,8	77 (100%)
Lokale fagforeninger for pædagoger eller tillidsmænd/fællestillidsmænd	2014	1,3	14,3	29,9	48,1	6,5	77 (100%)
	2016	2,6	15,6	37,7	40,3	3,9	77 (100%)
Lokale fagforeninger for lærer eller tillidsmænd/fællestillidsmænd	2014	9,1	45,5	28,6	14,3	2,6	77 (100%)
	2016	10,4	37,7	18,2	29,9	3,9	77 (100%)
Forældrerepræsentanter, herunder skolebestyrelser	2014	0,0	1,3	28,0	64,0	6,7	75 (100%)
	2016	0,0	13,3	45,3	36,0	5,3	75 (100%)
Repræsentanter fra det lokale foreningsliv med interesse for skolerne	2014	0,0	0,0	54,7	45,3	0,0	75 (100%)
	2016	0,0	0,0	72,4	26,3	1,3	76 (100%)

Spg: Hvordan vil du beskrive samarbejdet mellem forvaltningen og følgende parter i foregående skoleår (hvv. 2013/2014 og 2015/2016)?

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Sammenfatning: Holdning til reformen

I kommunerne er der stor politisk og administrativ opbakning til folkeskolereformen og dermed også en høj grad af beslutningskapacitet i forhold til dens implementering.

Der er blandt udvalgsformændene stor opbakning til folkeskolereformens formål om at løfte elevernes faglige niveau generelt og særligt for elever med en socialt svag familiebaggrund. Siden 2014 er opbakningen steget.

Desuden oplever udvalgsformænd samt børn & ungedirektører i vid udstrækning, at folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler. Siden 2014 er børn & ungedirektørernes opbakning steget, mens udvalgsformændene er blevet mere neutrale.

Forvaltningen mødes jævnligt med en række aktører på folkeskoleområdet for at drøfte reformen, selvom møderne med tiden er blevet mindre hyppige – særligt i forhold til samarbejdet med forældrerepræsentanter og repræsentanter fra det lokale foreningsliv.

3 De nationale mål og opfølgning

I dette kapitel undersøges kommunerne og skolernes brug af resultatmål med særlig vægt på målinger af elevernes læring og trivsel.

Først følger en beskrivelse af de nationale mål i folkeskolereformen samt delanalysens undersøgelses-spørgsmål og analysemodel (afs. 3.1).

Dernæst afrapporteres resultaterne af midtvejsmålingen af målstyring. Da det endnu er blot to år siden, at reformen trådte i kraft, er det (endnu) for tidligt håndfast at vurdere effekterne af de nationale mål, men undersøgelsen tegner et billede af målstyringens umiddelbare konsekvenser. Først beskrives politikernes og forvaltningens brug af målstyring, herunder hvorvidt der siden folkeskolereformens ikrafttrædelse er sket en udvikling i deres brug af resultatmål som et styrings- og ledelsesredskab (afs. 3.2). Dernæst følger en analyse af, hvad der kan forklare kommunernes målstyring (afs. 3.3) og målstyringens eventuelle konsekvenser for elevernes læring afdækkes (afs. 3.4). Herefter følger en kvalitativ analyse af, hvorvidt og hvordan målstyringen nedbrydes på tværs af niveauer i de 10 casekommuner (afs. 3.5). Det vil sige, at der sættes fokus på, hvordan målstyringen foregår på skoleniveau i relationen mellem skoleledere, lærere, elever og forældre samt i relationen mellem forvaltning og skole. Kapitlet afsluttes med en opsummering af analysens hovedresultater.

3.1 Baggrund og undersøgelsesspørgsmål

I henhold til den politiske aftale om folkeskolereformen³ skal folkeskolens styrker og faglighed fastholdes og udvikles gennem tre overordnede nationale mål for udvikling af folkeskolen.

Nationale mål for folkeskolens udvikling

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

De tre overordnede mål er kerneelementer i folkeskolereformen, og alle initiativer i folkeskolereformen skal kunne ledes tilbage til de tre mål. De nationale mål er således helt centrale for såvel den lokale implementering som for kommunernes og skolernes opfølgning på reformen.

Der skal på såvel nationalt, kommunalt og skoleniveau løbende følges op på, om målene for folkeskole-reformen indfries. De tre mål er derfor operationaliseret i fire kvantificerbare måltal.

³ Aftale af 7. juni 2013 mellem regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.

Nationale mål for folkeskolens udvikling

- Mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i nationale test
- Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
- Andelen af elever med dårlige resultater i nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år
- Elevers trivsel skal øges.

Måltallene skal betragtes som et styringsværktøj for kommuner og skoler samt som et mål for reformens implementering og effekt på nationalt, kommunalt og skoleniveau. Den grundlæggende tanke er, at et mere systematisk arbejde med mål på tværs af niveauer skal give input til datadrevet dialog og opfølgning, der i sidste ende forventes at bidrage til at forbedre elevernes læring og trivsel.

Tidligere forskning viser, at der allerede forud for folkeskolereformen har været en bevægelse mod mere målstyring på folkeskoleområdet, men at der også har været tale om en blød styring (Normann Andersen, 2012; Bjørnholt et al., 2016a). Blød styring indebærer, at såvel kommuner som skoler har fokus på målinger af elevernes faglige niveau, men der har manglet en mere aktiv opfølgning på målene på såvel kommunal som på skoleniveau (Egelund, 2009; Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, Pedersen et al., 2011, Moos et al., 2013). Der har således været et udviklingspotentiale i forhold til at bruge målstyring mere aktivt som et styrings- og ledelsesværktøj og sikre en mere systematisk opfølgning på resultaterne. Der har imidlertid været store forskelle i kommuner og skolars brug af målstyring, herunder på deres opfølgning på resultaterne (Bjørnholt et al., 2016a; Moos et al., 2013; Andersen 2008).

Selvom resultatbaseret styring ikke er nyt på skoleområdet, har kommunerne forud for folkeskolereformen således i varierende omfang og på forskellig vis brugt resultatmål, herunder målinger af elevernes faglige resultater og trivsel (Møller et al., 2016; Bjørnholt et al., 2016a). Med introduktionen af de nationale mål i folkeskolereformen er der for første gang fra nationalt niveau opsat klare mål for elevernes læring og trivsel, som skal understøttes af mere præcise og målbare resultatmål (Regeringen, 2013). Det er tanken, at data vedrørende elevernes faglige niveau og trivsel skal gøres lettere tilgængelig for kommunerne, og det er hensigten, at kommunerne arbejder mere målstyret og aktivt bruger målinger til at udvikle dialogen på tværs af niveauer med henblik på at styrke elevernes faglige niveau og trivsel (se evt. også figur 1.1).

I forlængelse af tidligere forskning og reformens målsætninger med de nationale mål giver denne delanalyse en status på kommuner og skolars brug af målstyring anno 2016. Formålet med delanalysen er at undersøge kommunernes implementering og brug af de nationale mål, herunder om der siden 2014 er sket en udvikling i kommuners og skolars dialog om og opfølgning på faglige resultatmål. Desuden giver undersøgelsen et første bud på mulige konsekvenser af målstyringen.

- Hvorvidt og hvordan implementerer kommunerne de nationale mål?
- Hvordan følger kommunerne op på målene, og hvordan bruger de dem?
- Hvordan nedbrydes målstyringen på tværs af niveauer?
- Hvilke konsekvenser har målstyringen for elevernes læring og trivsel?

Nedenfor i figur 3.1 er en lidt simpel analysemodel for målstyring skitseret. Analysemodellen ligger tæt op ad rapportens overordnede programteori og de formelle målsætninger bag de nationale mål, idet hensigten med delanalysen er at skitsere kommunernes brug af målstyring, herunder hvordan målstyring nedbrydes på tværs af niveauer.

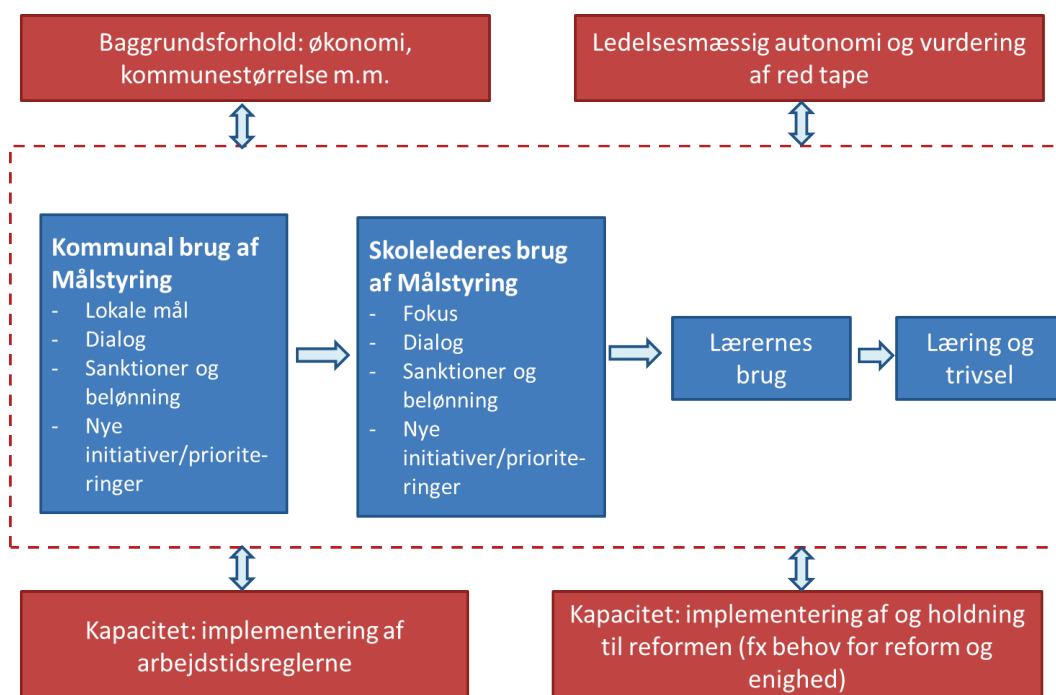
I forlængelse af programteorien (figur 1.1) tager analysemodellen afsæt i hensigten om, at folkeskole-reformen blandt andet skal styrke kommuners og skolars fokus på mål, og at mål skal danne grundlag for dialog og sammenhæng på tværs af niveauer (resultater i programteorien).

Nedenfor er der derfor lagt vægt på, dels hvorvidt kommunerne har formuleret konkrete mål for elevernes læring og trivsel, samt hvordan kommuner og skoler har fulgt op på resultaterne.

3.2 Politikere og forvaltningers brug af målstyring

I forlængelse af tidligere undersøgelser sætter analysen nedenfor fokus på udvalgsformænd samt børn & ungedirektørernes holdning til og brug af målstyring med særlig vægt på de nationale mål som et styrings- og ledelsesredskab.

Figur 3.1 Analysemodel for målstyring



Analysen i dette afsnit bygger på spørgeskemaundersøgelserne udsendt til kommunale børn & ungedirektører samt udvalgsformænd med ansvar for skoleområdet. Analyserne gør status i forhold til, hvordan målstyring opleves og bruges af udvalgsformænd samt børn & ungedirektører i 2016, men de skitserer ligeledes, hvorvidt der er sket en udvikling i deres vurderinger og brug siden baselinemålingen i 2014 og dermed før implementering af folkeskolereformen.

3.2.1 Oplevelse af de nationale mål som styringsinstrument

Tidligere undersøgelser viser, at effektiviteten af et styringsredskab som målstyring afhænger af, hvorvidt de aktører, der skal bruge det, oplever styringsredskabet som enten understøttende eller kontrollerende (Mikkelsen et al., 2012; Andersen & Pedersen, 2014), og resultatmålinger kan påvirke læreres organisatoriske adfærd negativt, hvis de følges af stram kontrol og monitorering (Ohemeng & Mccall-

Thomas, 2013). Vi har derfor spurgt udvalgsformænd samt børn & ungedirektører om deres holdning til de nationale mål, herunder om de opleves som et redskab til kontrol af skolerne.

Tabel 3.1 Nationale mål som styringsinstrument, procent. Udvalgsformænd

	År	Slet ikke	Meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	N1
De nationale resultatmål (i skolereformen) vil kunne give nyttig information om kvaliteten på skolen (som vi ikke havde i forvejen)	2014	3,6	7,1	6,0	35,7	29,8	15,5	2,4	84 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) giver nyttig information om kvaliteten på skolen, (som vi ikke havde i forvejen)	2016	0,0	5,8	13,0	36,2	33,3	11,6	0,0	82 (100%)
De nationale mål (i skolereformen) vil kunne danne baggrund for nyttig dialog blandt kommunens politikere	2014	2,4	6,0	6,0	34,5	26,2	23,8	1,2	84 (100%)
De nationale mål (i skolereformen) danner baggrund for nyttig dialog blandt kommunens politikere.	2016	0,0	2,9	13,2	26,5	41,2	16,2	0,0	68 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) er primært et tiltag, der kan bruges til at kontrollere skolerne	2014	2,4	4,8	32,1	36,9	17,9	3,6	2,4	84 (100%)
	2016	4,4	5,9	27,9	44,1	14,7	2,9	0,0	68 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) kan primært give skolernes ledelse mere rum til ledelse	2014	2,4	0,0	17,9	25,0	38,1	10,7	6,0	84 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) giver skolernes ledelse mere rum til ledelse	2016	1,5	9,0	10,5	41,8	29,9	7,5	0,0	67 (100%)

Note: N er udtryk for det antal respondenter, der har svaret.

Spg: Angiv venligst, i hvilken grad du er enig i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Som det fremgår af tabel 2.1 er udvalgsformændene i 2016 forholdsvis positive over for de nationale mål som styringsinstrument. I alt vurderer 44,9 % således, at de nationale mål i høj eller meget høj grad giver nyttig information om kvaliteten på kommunens skoler, og 57,5 % angiver, at de nationale mål i høj eller meget høj grad danner baggrund for nyttig dialog med skolerne. En forholdsvis stor andel (61,7 %) vurderer i nogen, høj eller meget høj grad, at de nationale resultatmål primært er et tiltag, der kan bruges til at kontrollere skolerne, og blot 37,4 % svarer, at de nationale mål i høj eller meget høj grad giver skolerne mere rum til ledelse.

Sammenligner vi resultaterne fra 2014 og 2016 er der ikke nogen klar tendens i udviklingen af udvalgsformændenes oplevelse af de nationale mål. Der er imidlertid en tendens til, at en mindre andel udvalgsformænd i 2016 end i 2014 svarer i yderkategorierne. Det tyder på, at en højere andel af udvalgsformændene forholder sig mere neutralt til de nationale mål. Dog bør det påpeges, at spørgsmålsformuleringerne de to år ikke er fuldt ud identiske. Således spørges der i 2014 til udvalgsformændenes forventninger til de nationale mål, mens der i 2016 spørges til deres oplevelser af målene i praksis. Derfor bør udviklingstendens tolkes varsomt.

Også børn & ungedirektørerne er positivt stemte over for de nationale mål. Der er over 50 %, der vurderer, at de nationale mål i høj eller meget høj grad giver nyttig information om kvaliteten på kommunens skoler, danner baggrund for nyttig dialog blandt kommunens politikere og danner baggrund for dialog mellem politikere og forvaltningen. I mindre grad end udvalgsformændene oplever børn & ungedirektørerne, at de nationale resultatmål primært er et tiltag, der kan bruges til at kontrollere skolerne (30,9 % svarer i nogen, høj eller meget høj grad), og giver skolernes ledelse mere rum til ledelse (27,6 % svarer i høj eller meget høj grad).

Tablet 3.2 Nationale mål som styringsinstrument, procent. Børn & ungedirektører

	År	Slet ikke	Meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	N1
De nationale resultatmål (i skolereformen) vil kunne give nyttig information om kvaliteten på kommunens skoler (som vi ikke havde i forvejen)	2014	0,0	1,2	8,6	43,2	38,3	8,6	81 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) giver nyttig information om kvaliteten på kommunens skoler (som vi ikke havde i forvejen)	2016	2,4	7,3	7,3	32,9	39,0	11,0	82 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) vil kunne danne baggrund for nyttig dialog blandt kommunens politikere	2014	0,0	0,0	1,3	26,6	64,6	7,6	79 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) danner baggrund for nyttig dialog blandt kommunens politikere	2016	1,2	2,4	4,9	28,1	50,0	13,4	82 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) er primært et tiltag, der kan bruges til at kontrollere skolerne	2014	2,5	18,5	43,2	29,6	6,2	0,0	81 (100%)
	2016	7,4	28,4	33,3	19,8	7,4	3,7	81 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) kan primært give skolernes ledelse mere rum til ledelse	2014	1,3	10,0	21,3	42,5	22,5	2,5	80 (100%)
De nationale resultatmål (i skolereformen) giver skolernes ledelse mere rum til ledelse	2016	7,5	8,8	17,5	38,8	21,3	6,3	80 (100%)
De nationale resultatmål danner baggrund for dialog mellem forvaltningen og kommunens politikere	2016	1,2	1,2	1,2	25,9	53,1	17,3	81 (100%)

Spg: Angiv venligst, i hvilken grad du er enig i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Som det er tilfældet for udvalgsformændene er der ikke en klar udviklingstendens i børn & ungedirektørernes svar, og der er således heller ikke her signifikante forskelle mellem deres svar i 2014 og 2016. Modsat udvalgsformændene er der dog en (ikke signifikant) tendens til, at børn & ungedirektørerne svarer i yderkategorierne og er blevet mindre neutrale i deres vurdering af de nationale mål som styringsinstrument.

3.2.2 Formulering af konkrete mål

Det er ikke nyt (heller ikke med folkeskolereformen), at der er fokus på elevernes læring og trivsel, som gennem flere år har været en del af folkeskolens formål. På trods af at der ikke tidligere har været formuleret nationale mål, har offentliggørelsen af bl.a. elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøver bidraget til (indirekte) styring af kommuner og skoler (Normann Andersen & Dahler-Larsen, 2008; Bjørnholt et al., 2016b).

Et første skridt i den kommunale implementering af målstyring (og af reformen) er imidlertid, at kommunerne formulerer konkrete mål, der omsætter de nationale mål til den specifikke kommunes skolevæsen. Flertallet af de danske kommuner har forud for reformen haft erfaring med at opstille mål for elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik og elevernes trivsel (Bjørnholt et al., 2016a). Med henblik på at afdække kommunernes opfølgning på de nationale måltal er udvalgsformændene samt børn & ungedirektørerne blevet spurgt om, i hvilken grad de to år inde i reformen formulerer konkrete resultatmål generelt samt i forhold til de nationale måltal.

I tabel 3.3 fremgår det, at langt hovedparten af udvalgsformændene oplever, at deres kommune har formuleret resultatmål. Mellem 57,5 og 69,7 % af udvalgsformændene angiver, at kommunen i høj eller meget høj grad har formuleret konkrete resultatmål generelt eller mere specifikt for elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik, elevernes trivsel og resultater i nationale test samt for andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik. Det tyder på, at langt de fleste kommuner har resultatmål, der er koblet op på de nationale mål. Der er imidlertid også enkelte kommuner, der slet ikke eller i meget lav grad har formuleret resultatmål med relation til de nationale måltal.

Tabel 3.3 Kommunens formulering af resultatmål, procent. Udvalgsformænd

	År	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	N
Byrådet havde for sidste skoleår (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) vedtaget konkrete resultatmål på skoleområdet	2014	0	11,9	6,0	22,6	26,2	33,3	0	84 (100%)
	2016	4,4	1,5	2,9	25,0	27,9	38,2	0	68 (100%)
Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik	2014	7,1	6,0	16,7	27,4	23,8	17,9	1,2	84 (100%)
	2016	6,1	1,5	3,0	19,7	22,7	47,0	0	66 (100%)
Elevernes trivsel	2014	3,6	6,0	10,7	33,3	28,6	17,9	0	84 (100%)
	2016	6,1	1,5	3,0	22,7	28,8	37,9	0	66 (100%)
Elevernes resultater i nationale test	2014	6,0	6,0	16,9	33,7	27,7	9,6	0	83 (100%)
	2016	7,6	0	6,1	28,8	24,2	33,3	0	66 (100%)
Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik	2014	8,3	8,3	19,1	31,0	21,4	9,5	2,4	84 (100%)
	2016	6,3	1,6	6,3	21,9	26,6	37,5	0	64 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen for skoleåret (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) fastlagt konkrete resultatmål for skolernes niveau ift.:

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

I tabel 3.3 fremgår der desuden fra 2014 til 2016 et forholdsvis klart skifte i udvalgsformændenes oplevelse af, hvorvidt deres kommune har formuleret konkrete resultatmål i forhold til elevernes læring og trivsel. For alle spørgsmål, der relaterer til de nationale måltal er der sket en signifikant udvikling. Således vurderer udvalgsformændene i højere grad i 2014 end i 2016, at kommunen har fastlagt konkrete mål for elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik, elevernes trivsel og resultater i nationale test samt for andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik, jf. også de områder, som netop er fokus i folkeskolereformen.

Tabel 3.4 giver et overblik over børn & ungedirektørernes svar på samme spørgsmål. I mindre grad end udvalgsformændene oplever de, at kommunerne har formuleret resultatmål. Det gælder både i forhold til resultatmål generelt og i forhold til resultatmål med relation til de nationale måltal. Således vurderer mellem 25,1 og 40,3 % af børn & ungedirektørerne, at kommunen i høj eller meget høj grad har formuleret resultatmål for elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik, elevernes trivsel og resultater i nationale test samt for andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik. Det er særlig karakteristisk, at en langt større andel af børn & ungedirektørerne end af udvalgsformænd vurderer, at kommunen slet ikke eller i meget lav grad har de pågældende resultatmål.

Tabel 3.4 Kommunens formulering af resultatmål inden reformen, procent. Børn & ungedirektører

	År	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	N
Kommunen havde for sidste skoleår (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) vedtaget konkrete resultatmål på skoleområdet	2014	4,9	3,7	19,8	43,2	21,0	7,4	81 (100%)
	2016	1,3	2,5	10,0	30,0	36,3	20,0	80 (100%)
Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik	2014	29,6	14,8	12,4	16,1	16,1	11,1	81 (100%)
	2016	12,2	4,9	8,5	29,3	25,6	19,5	82 (100%)
Elevernes trivsel	2014	24,7	12,4	11,1	29,6	16,1	6,2	81 (100%)
	2016	14,6	4,9	7,3	32,9	23,2	17,1	82 (100%)
Elevernes resultater i nationale test	2014	27,2	11,1	12,4	39,5	8,6	1,2	81 (100%)
	2016	14,8	7,4	9,9	32,1	23,5	12,4	81 (100%)
Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik	2014	29,6	16,1	22,2	18,5	8,6	4,9	81 (100%)
	2016	15,9	3,7	9,8	32,9	25,6	12,2	82 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen for skoleåret (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) fastlagt konkrete resultatmål for skolernes niveau ift.:

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

I forhold til 2014 fremgår det desuden af tabel 3.4, at en langt højere andel børn & ungedirektører i 2016 svarer, at kommunen i høj eller meget høj grad har formuleret resultatmål både på spørgsmålet om konkrete resultatmål og på de fire spørgsmål med relation til de nationale måltal. Dertil kommer, at udviklingen for alle spørgsmål er signifikante. Siden folkeskolereformens ikrafttræden er der således langt flere kommuner, der har formuleret resultatmål både generelt og med relation til de nationale måltal.⁴

3.2.3 Differentierede mål

Litteraturen om målstyring fremhæver, at formuleringen af resultatmål på én gang skal være både realistiske og ambitiøse, hvis de skal virke motiverende for de aktører, der skal indrette deres adfærd efter målene (Latham & Pinder, 2005; Bevan & Hood, 2006). Det kan desuden bidrage til at undgå, at resultaterne samler sig om samme mål, der er fastsat, hvorfor ikke alle potentialer udnyttes (Hood 2006;

⁴ Denne konklusion understøttes i analysen af kvalitetsrapporterne.

Smith, 1995). På skoleområdet vil det sige, at det skal være realistisk for den enkelte kommune eller skole at indfri målene (de er inden for rækkevidde). Men da målene også helst skal bidrage til at forbedre skolernes resultater, skal resultatmålene også have en højere værdi, end hvad der kan betragtes som "normalt" (kommunerne eller skolerne skal gøre en ekstra indsats for at indfri dem).

Da det er kommunens skoler, der som et samlet gennemsnit skal indfri de nationale måltal, er det muligt, at kommunerne differentierer mål til kommunernes skoler for at tage højde for deres forskellige elevgrundlag og forudsætninger for at indfri dem (og sikre mere realistiske og ambitiøse mål). Som det fremgår af tabel 3.5 benytter kommunerne sig ifølge udvalgsformændene sig stort set ikke af den mulighed. Det gælder i forhold til såvel fagligt niveau, trivsel, resultater i nationale test såvel som for andelen af dygtige elever. På alle fire parametre har over 50 % af udvalgsformændene svaret, at kommunen slet ikke eller i meget lav grad differentierer målene for kommunens skoler. Der er dog 15-20 % af udvalgsformændene, som oplever, at de i høj grad eller i meget høj grad har opstillet differentierede mål.

Tabel 3.5 Brugen af differentierede mål mellem kommunes skoler, procent. Udvalgsformænd

	År	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	N
Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik	2014	39,0	9,1	14,3	10,4	11,7	7,8	7,8	77 (100%)
	2016	45,3	7,8	12,5	20,3	9,4	4,7	0,0	64 (100%)
Elevernes trivsel	2014	40,0	11,3	11,3	12,5	11,3	11,3	2,5	80 (100%)
	2016	46,0	7,9	11,1	20,6	9,5	4,8	0,0	63 (100)
Elevernes resultater i nationale test	2014	43,6	9,0	9,0	15,4	12,8	5,1	5,1	78 (100%)
	2016	45,3	7,8	14,1	15,6	12,5	4,7	0,0	64 (100%)
Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik	2014	43,4	9,2	9,2	10,5	14,5	6,6	6,6	76 (100%)
	2016	42,2	9,4	12,5	14,1	15,6	6,3	0,0	64 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen i skoleåret (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) opstillet resultatmål, der varierer mellem de enkelte skoler, for skolens niveau ift.:

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Sammenlignes resultaterne fra 2014 og 2016 er der ikke sket en signifikant udvikling i udvalgsformændenes svar. Der er en svag tendens til, at en mindre andel svarer, at kommunen ikke opstiller differentierede mål, men forskellen er forholdsvis ubetydelig.

Heller ikke børn & ungedirektørerne oplever, at kommunerne differentierer målene for kommunens skoler. Som det fremgår af tabel 3.6 er der en endnu større andel børn & ungedirektører end udvalgsformænd, der svarer, at kommunen slet ikke opstiller differentierede mål for kommunens skoler. Omkring 55-60 % af direktørerne svarer således, at kommunen slet ikke differentierer målene til skolerne.

Tabel 3.6 Brugen af differentierede mål mellem kommunes skoler, procent. Børn & ungedirektører

	År	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	N
Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik	2014	56,1	17,5	8,8	15,8	1,8	0,0	57 (100%)
	2016	57,3	8,5	8,5	14,6	7,3	3,7	82 (100%)
Elevernes trivsel	2014	57,4	16,4	9,8	13,1	3,3	0,0	61 (100%)
	2016	61,0	8,5	8,5	15,9	3,7	2,4	82 (100%)
Elevernes resultater i nationale test	2014	55,9	17,0	10,2	13,6	3,4	0,0	59 (100%)
	2016	57,3	8,5	8,5	15,9	6,1	3,7	82 (100%)
Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik	2014	56,1	19,3	12,3	8,8	3,5	0,0	57 (100%)
	2016	59,3	8,6	9,9	13,6	6,2	2,5	81 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen i skoleåret (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) opstillet resultatmål, der varierer mellem de enkelte skoler, for skolens niveau ift.:

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Som det er tilfældet for udvalgsformændene er der ikke en klar tendens i udviklingen i børn & ungedirektørernes svar fra 2014 til 2016. I 2014 vurderede 70-75 % af direktørerne, at de slet ikke eller i meget lav grad opstillede differentierede mål mellem skolerne, mens det i 2016 var 65-70 %. Samtidigt svarede ingen børn & ungedirektører i 2014, at de i høj grad formulerede differentierede mål for skolerne, hvorimod det i 2016 var 2,5-3,7 % af direktørerne. Det ser altså ud til, at der er en svag tendens til, at børn & ungedirektørerne svarer mere i yderkategorierne, men der er ingen signifikant forskel, hverken for spørgsmålene samlet set eller for nogen af de fire spørgsmål enkeltvis.

3.2.4 Betydning af social baggrund

Et centralt element i de nationale mål er at mindske betydningen af social baggrund i forhold til elevernes faglige resultater. Som det fremgår af tabel 3.7 er udvalgsformændenes oplevelse af, hvorvidt kommunerne i deres målfastsættelse tager højde for elevernes sociale baggrund ikke entydig. Over en tredjedel svarer, at de i høj eller meget høj grad tager højde for elevernes sociale baggrund, når de fastsætter mål for den enkelte skole, sammenligner elevpræstationer på tværs af skoler eller udarbejder budget for den enkelte skole. Det tyder på, at forskelle i elevernes sociale baggrund er indarbejdet i kommunernes resultatmål. Omvendt er der også mellem 25 og 38 % af udvalgsformændene, som slet ikke eller i meget lav grad oplever, at det er tilfældet.

Tabel 3.7 Kommunale måls afspejling af eventuelle forskelle i elevernes sociale baggrund, procent. Udvalgsformænd

	År	Slet ikke	Meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	N
Fastsættelsen af mål for den enkelte skole	2014	28,7	10,0	12,5	21,2	16,2	6,2	5,0	80 (100%)
	2016	30,0	8,3	13,3	16,7	26,7	5,0	0,0	60 (100%)
Sammenligning af elevpræstationer på tværs af skoler	2014	22,5	7,5	16,2	30,0	13,8	6,2	3,8	80 (100%)
	2016	17,2	8,6	6,9	24,1	34,5	8,6	0,0	58 (100%)
Udarbejdelse af budget for den enkelte skole	2014	22,5	5,0	12,5	26,2	21,2	10,0	2,5	80 (100%)
	2016	20,0	11,7	10,0	21,7	28,3	8,33	0,0	60 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen i foregående skoleår (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) taget hensyn til eventuelle forskelle i elevernes sociale baggrund i forbindelse med...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Fra 2014 til 2016 er der overordnet ikke sket en signifikant udvikling i udvalgsformændenes oplevelse af, hvorvidt kommunen tager hensyn til forskelle i elevernes sociale baggrund. Det skal dog bemærkes, at der i forhold til sammenligning af elevpræstationer på tværs af skoler er en signifikant udvikling. Det ses også i tabel 3.7, at der er flere i de lave kategorier og færre i de høje i 2014, end der er i 2016.

Børn & ungedirektørernes svar er mere entydige, om end der er en vis variation i deres svar. Det fremgår af tabel 3.8. Her svarer næsten 52 %, at de slet ikke eller i meget lav grad indarbejder elevernes sociale baggrund, når de fastsætter mål for den enkelte skole, mens det er tilfældet for 40,8 % i forhold til udarbejdelse af budget for den enkelte skole, og 26 % vurderer, at de slet ikke eller i meget lav grad tager højde for elevernes sociale baggrund, når de sammenligner elevpræstationer på tværs af skoler. Der er imidlertid også 33,3 %, der svarer, at de i høj eller meget høj grad tager højde for elevernes sociale baggrund, når de sammenligner elevpræstationer.

Tabel 3.8 Kommunale måls afspejling af eventuelle forskelle i elevernes sociale baggrund, procent.
Børn & ungedirektører

	År	Slet ikke	Meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Vi har ikke foretaget målinger	N
Fastsættelsen af mål for den enkelte skole	2014	41,8	12,7	15,2	11,4	6,3	0,0	12,7	79 (100%)
	2016	35,8	16,1	7,4	29,6	11,1	0,0	...	81 (100%)
Sammenligning af elevpræstationer på tværs af skoler	2014	21,5	8,9	13,9	27,9	8,9	7,6	11,4	79 (100%)
	2016	19,8	6,2	6,2	34,6	28,4	4,9	...	81 (100%)
Udarbejdelse af budget for den enkelte skole	2014	26,9	5,1	12,8	24,4	16,7	5,1	9,0	78 (100%)
	2016	34,6	6,2	12,4	28,4	14,8	3,7	...	81 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen i foregående skoleår (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) taget hensyn til eventuelle forskelle i elevernes sociale baggrund i forbindelse med...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Der er fra 2014 til 2016 sket en signifikant udvikling henimod, at børn & ungedirektørerne i stigende grad oplever, at de indarbejder elevernes sociale baggrund i fastsættelsen af mål for den enkelte skole. En større andel af kommunerne tager altså mere hensyn til social baggrund i fastsættelse af mål i 2016 end i 2014. Tallene fra 2014 og 2016 er imidlertid ikke fuldt ud sammenlignelige, da det i 2014 var muligt at svare, at man ikke havde foretaget målinger. Udviklingen skal derfor tolkes varsomt.

3.2.5 Kommunernes opfølgning på resultatmål

Én ting er, om der formuleres resultatmål. Noget andet er, om kommunerne følger op på målingerne og bruger dem aktivt i den kommunale styring. Hvis målstyring skal fungere som et effektivt styringsinstrument, der kan bidrage til progression i elevernes læring og trivsel (og dermed, at målene indfries) er det afgørende, at kommunerne ikke blot formulerer konkrete mål, men også at de følger op på, hvorvidt målene indfries og aktivt bruger resultaterne i deres beslutningstagning. I undersøgelsen er der derfor stillet en række spørgsmål til, hvordan og i hvilken grad politikere og forvaltninger bruger målingerne.

Som det fremgår af tabel 3.9 er der en forholdsvis klar tendens til, at udvalgsformændene angiver, at de i høj grad bruger resultatmål i den kommunale styring. Således svarer 88,5 %, at de i høj eller meget høj grad løbende følger op på, om skolerne opnår kommunens mål og målsætninger, og 64,3 % vurderer, at resultatmål i skoleåret 2015/2016 i høj eller meget høj grad har skabt en klar retning for, hvad politikerne ønsker at opnå på skoleområdet.

Tabel 3.9 Brug af resultatmål, procent. Udvalgsformænd

	År	Slet ikke	Meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	N
Vi politikere følger løbende op på, om skolerne opnår kommunens mål og målsætninger	2014	1,2	0,0	3,6	15,7	45,8	33,7	0	83 (100%)
	2016	2,9	0,0	0,0	7,1	51,4	37,1	1,4	70 (100%)
Resultatmål har i sidste skoleår hhv. 2013/2014 og 2015/2016) skabt en klar retning for, hvad vi som politikere ønsker at opnå på skoleområdet	2014	3,6	3,6	9,5	27,4	35,7	20,2	0	84 (100%)
	2016	2,9	2,9	4,3	24,3	38,6	25,7	1,4	70 (100%)

Spg: Angiv venligst i hvilken grad du er enig i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til Udvalgsformænd.

Tabel 3.10 Brug af resultatmål, procent. Børn & ungedirektører

	År	Slet ikke	Meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	N
I forvaltningen følger vi løbende op på, om skolerne opnår kommunens mål og målsætninger	2014	0,0	1,2	4,9	39,5	43,2	11,1	81 (100%)
	2016	0,0	1,2	3,7	25,6	48,8	20,7	82 (100%)
Resultatmål skaber en klar retning for, hvad vi, som kommune, skal opnå på skoleområdet	2014	0,0	1,2	5,1	36,7	45,6	11,4	79 (100%)
	2016	0,0	0,0	7,3	26,8	46,3	19,5	82 (100%)
Resultatmål har i skoleåret (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) dannet baggrund for nyttig dialog med skolernes ledere	2014	2,5	8,6	7,4	43,2	21,0	17,3	81 (100%)
	2016	0,0	2,4	7,3	18,3	52,4	19,5	82 (100%)

Spg: Angiv venligst i hvilken grad du er enig i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til Børn & ungedirektører.

For børn & ungedirektørerne er der en klar tendens til, at de i højere grad i 2016 end i 2014 bruger resultatmål. Således følger de i højere grad op på, om skolerne opnår kommunens mål og målsætning, de vurderer i højere grad, at resultatmål skaber en klar retning for, hvad kommunen skal, og de oplever i højere grad, at resultatmål har dannet baggrund for nyttig dialog med skolernes ledere.

3.2.6 Brug af faglige resultater og trivselsmålinger

Som led i folkeskolereformen har aktører på alle niveauer fået lettere adgang til data vedr. elevernes læring og trivsel. Hvis det skal have en effekt på elevernes læring og trivsel (som hovedmål med folkeskolereformen) forudsætter det, at målingerne bruges aktivt og får reelle konsekvenser (Moynihan, 2008; Behn, 2003). I undersøgelsen er udvalgsformændene og børn & ungedirektørerne derfor blevet spurgt om, hvordan de konkret bruger målinger af henholdsvis elevernes faglige resultater og deres trivsel. På

baggrund af litteraturen om brug af information fra resultatmålinger og evaluering (se bl.a. Bjørnholt et al., 2016; Schillmans, 2011), sondres der i spørgeskemaet mellem følgende anvendelsesformer.

Fem anvendelsesformer

- Prioritering af nye indsatser
- Udarbejdelse af budget for det kommende år
- At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes faglige niveau
- At belønne skoler med gode resultater (ifølge de faglige målinger)
- Dialog med skolernes ledelse om deres udvikling ift. faglige resultater

3.2.6.1 Faglige resultater

Som det fremgår af tabel 3.11 bruger udvalgsformændene først og fremmest information fra målinger af faglige resultater til dialog med skolernes ledelse om deres faglige udvikling. Det er der 62,9 % af udvalgsformændene der angiver, at de gør i høj eller meget høj grad. Derudover bruges målinger i høj grad til prioritering af nye indsatser og til at sætte nye mål eller til at justere eksisterende mål for skolernes faglige niveau. I mindre grad danner information ifølge udvalgsformændene baggrund for udarbejdelse af budget for det kommende år, selvom der er 37,1 %, der vurderer, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet. Det indikerer, at de faglige resultater (fortsat) er et blødt styringsredskab i den politiske styring (jf. Simola et al., 2011).

Tabel 3.11 Brug af information om faglige resultater til forskellige formål, procent. Udvalgsformænd

	År	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	N
Prioritering af nye indsatser	2014	6,6	6,6	10,5	40,8	18,4	13,2	4,0	76 (100%)
	2016	6,5	3,2	6,5	30,7	33,9	19,4	0,0	62 (100%)
Udarbejdelse af budget for det kommende år	2014	7,9	13,2	25,0	23,7	15,8	10,5	4,0	76 (100%)
	2016	14,5	6,5	6,5	35,5	27,4	9,7	0,0	62 (100%)
At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes faglige niveau	2014	6,6	6,6	10,5	30,3	30,3	11,8	4,0	76 (100%)
	2016	12,7	6,4	11,1	20,6	36,5	12,7	0,0	63 (100%)
At belønne skoler med gode resultater (ifølge de faglige målinger)	2014	43,4	9,2	26,3	13,2	1,3	1,3	5,3	76 (100%)
	2016	46,8	16,1	14,5	11,3	8,1	3,2	0,0	62 (100%)
Dialog med skolernes ledelse om deres udvikling ift. faglige resultater	2014	13,2	6,6	5,3	29,0	25,0	17,1	4,0	76 (100%)
	2016	4,8	8,1	1,6	22,6	40,3	22,6	0,0	62 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen i det foregående skoleår (2013/2014) brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Sammenlignes udvalgsformændenes svar i 2014 og 2016 er der en klar og signifikant udvikling i udvalgsformændenes vurdering af, hvorvidt de bruger information fra målinger af faglige resultater til dialog med skolerne om deres faglige udvikling. Her er der sket en stigning på 20 procentpoint i andelen af udvalgsformænd, som svarer, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet. Der er desuden en svag tendens til, at de i højere grad bruger målingerne til prioritering af nye indsatser.

Tabel 3.12 Brug af information om faglige resultater til forskellige formål, procent. Børn & ungedirektører

	År	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	N
Prioritering af nye indsatser	2014	5,3	5,3	7	42,1	33,3	7	57 (100%)
	2016	2,4	2,4	8,5	20,7	51,2	14,6	82 (100%)
Udarbejdelse af budget for det kommende år	2014	28,1	22,8	26,3	19,3	1,8	1,8	57 (100%)
	2016	30,5	10,9	32,9	22,0	1,2	2,4	82 (100%)
At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes faglige niveau	2014	1,8	8,8	21,1	40,4	24,6	3,5	57 (100%)
	2016	11,3	13,8	12,5	30,0	25,0	7,5	80 (100%)
At belønne skoler med gode resultater (ifølge de faglige målinger)	2014	59,7	26,3	8,8	5,2	0,0	0,0	57 (100%)
	2016	72,0	11,0	11,0	4,9	1,2	0,0	82 (100%)
Dialog med skolernes ledelse om deres udvikling ift. faglige resultater	2014	0,0	1,8	3,5	26,3	54,4	14,0	57 (100%)
	2016	1,23	1,2	1,2	13,6	43,2	39,51	81 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen i det foregående skoleår (hhv. 2013/2014 og 2015/2016) brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Som det fremgår af tabel 3.12 følger udviklingen i børn & ungedirektørernes svar nogenlunde udvalgsformændenes. Forskellen for direktørerne er dog, at prioriteringen af nye indsatser er svag signifikant (modsat svag insignifikant, som tilfældet var for udvalgsformændene). Information om faglige resultater i forhold til prioritering af nye indsatser må således siges at være steget fra 2014 til 2016. Det samme gør sig gældende for brugen af faglig information i dialogen med skolernes ledelse. Samlet set er udvikling i brugen af information dog ikke signifikant, så det kan ikke konkluderes, at det er en samlet tendens til øget brug af information om faglige resultater.

3.2.6.2 Trivsel

Trivsel og trivselsmålinger er det andet ben i folkeskolereformen. Først i 2015 blev der gennemført nationale trivselsmålinger, og kommuner og skoler havde ikke adgang til disse resultater før fra slutningen af 2015. Tidligere trivselsmålinger har således været gennemført og defineret lokalt.

Sammenlignet med de faglige mål bruger udvalgsformændene i mindre grad trivselsmålinger til styring af skolerne, selvom der er sket en betydelig vækst i udvalgsformændenes brug af trivselsmålinger.

Som det var tilfældet for faglige resultater, bruger udvalgsformændene først og fremmest trivselsmålingerne som et dialogredskab i forhold til dialog med skolernes ledelser eller bestyrelser om udviklingen i elevernes trivsel. Det fremgår af tabel 3.13, at henholdsvis 40 og 55 % vurderer, at det i høj eller meget høj grad er tilfældet. Halvdelen af udvalgsformænd (50 %) angiver desuden, at de i høj eller meget høj grad bruger trivselsmålingerne til prioritering af nye indsatser, mens 27,1 % i høj eller meget høj grad bruger målingerne til at udarbejde budget og 38,4 % til at justere eksisterende mål for skolernes trivsel. I alt vurderer 45,8 % af udvalgsformændene, at de slet ikke bruger trivselsmålinger til at belønne skoler med gode resultater.

Tabel 3.13 Brug af information fra målinger af elevernes trivsel, procent. Udvalgsformænd

	År	Slet ikke	Meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	N
Prioritering af nye indsatser	2014	11,5	9,0	10,3	39,7	18,0	7,7	3,9	78 (100%)
	2016	6,7	3,3	10,0	30,0	36,7	13,3	0,0	60 (100%)
Udarbejdelse af budget for det kommende år	2014	19,2	14,1	20,5	29,5	9,0	3,9	3,9	78 (100%)
	2016	11,9	17,0	20,3	23,7	22,0	5,1	0,0	59 (100%)
At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes trivselsniveau	2014	15,4	14,1	14,1	33,3	14,1	3,9	5,1	78 (100%)
	2016	11,7	10,0	11,7	28,3	31,7	6,7	0,0	60 (100%)
At belønne skoler med gode resultater (ifølge trivselsmålingerne)	2014	50,0	10,3	24,4	7,7	1,3	1,3	5,1	78 (100%)
	2016	45,8	13,6	25,4	8,5	3,4	3,4	0,0	59 (100%)
Dialog med skolernes ledelse om skolens udvikling ift. trivsel	2014	12,8	7,7	12,8	24,4	24,4	15,4	2,6	78 (100%)
	2016	8,3	6,7	3,3	26,7	36,7	18,3	0,0	60 (100%)
Dialog med skolernes bestyrelser om skolernes udvikling ift. trivsel	2014	12,8	7,7	15,4	23,1	25,6	12,8	2,6	78 (100%)
	2016	6,7	1,7	10,0	30,0	36,7	15,0	0,0	60 (100%)

Spg: I hvilken grad har du som politiker i foregående skoleår (2013/2014) brugt information fra målinger af elevernes trivsel til...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Fra 2014 til 2016 er der sket en signifikant stigning i udvalgsformændenes anvendelse af målinger af elevernes trivsel. Det gør sig især gældende for udvalgsformændenes dialog med skolernes bestyrelser om skolernes udvikling i forhold til trivsel. Den positive udvikling i brugen af trivselsmålinger kan imidlertid hænge sammen med, at de nationale trivselsmålinger ikke var tilgængelige i 2014 (jf. ovenfor).

Billedet er mindre entydigt i forhold til børn & ungedirektørernes svar. Som det er tilfældet for udvalgsformændene bruger børn & ungedirektørerne i 2016 først og fremmest trivselsmålingerne til dialog med skolerne om deres udvikling. Derudover danner trivselsmålingerne til en vis grad baggrund for prioritering af nye indsatser, men der er blot 32 %, som i høj eller meget høj grad vurderer, at det er tilfældet.

Tabel 3.14 Brug af information fra målinger af elevernes trivsel, procent. Børn & ungedirektører

	År	Slet ikke	Meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke	N
Prioritering af nye indsatser	2014	8,5	11,9	10,2	44,1	15,3	3,4	6,8	59 (100%)
	2016	6,3	5,1	44,3	11,4	27,9	5,1	0,0	79 (100%)
Udarbejdelse af budget for de kommende år	2014	47,5	15,3	20,3	10,2	0,0	0,0	6,8	59 (100%)
	2016	40,0	26,3	11,3	20,0	1,3	1,3	0,0	80 (100%)
At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes trivselsniveau	2014	28,1	14,0	19,3	21,1	8,8	1,8	7,0	57 (100%)
	2016	20,3	7,6	30,4	24,1	16,5	1,3	0,0	79 (100%)
Dialog med skolerne om deres udvikling	2014	5,2	1,7	8,6	20,7	41,4	13,8	8,6	58 (100%)
	2016	1,3	1,3	20,3	2,5	44,3	30,4	0,0	79 (100%)

Spg: I hvilken grad har du som politiker i foregående skoleår (2013/2014) brugt information fra målinger af elevernes trivsel til...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Selvom tallene i tabel 3.14 tyder på en udvikling henimod, at børn & ungedirektørerne i højere grad end i 2014 bruger trivselsmålingerne i dialog med skolerne, er udviklingen ikke signifikant, hvilket heller ikke er tilfældet for børn & ungedirektørernes svar på de øvrige spørgsmål.

3.3 Mulige konsekvenser af målstyring

Resultaterne fra tidligere undersøgelser af målstyringens konsekvenser for elevernes læring og trivsel på skoleområdet er ikke entydige (Andersen, 2008, Hvidman & Andersen, 2014, Nielsen, 2014b, Møller et al., 2016), jf. afsnit 2.1. At styrke elevernes læring og trivsel er imidlertid et af de primære formål med folkeskolereformen, hvorfor det er naturligt at belyse, hvordan brugen af målstyring i årene omkring folkeskolereformen påvirker elevernes præstationer. Det er dog endnu for tidligt at konkludere, hvorvidt reformen har de ønskede konsekvenser. Dels fordi reformen stadig er ung, og dels fordi det fornødne datamateriale endnu ikke foreligger.⁵ Analyserne nedenfor skal derfor tolkes varsomt i forhold til at vurdere reformens effekt, men de kan give et indtryk af, hvorvidt der er en relation mellem brugen af målstyring og elevernes faglige resultater i nationale test i dansk og matematik.⁶ For en nærmere beskrivelse af den kvantitative metode, datakilder, udledte variable og beskrivende statistik henvises til metodebilaget bagerst i rapporten.

Overordnet tyder analyserne på, at brugen af målstyring som dialogværktøj er associeret positivt med elevernes faglige resultater særlig i matematik. Det stemmer overens med tidligere forskningsresultater. Resultatet holder dog kun i det omfang, at det er børn & ungedirektørerne, der vurderer brugen. Når vurderingerne omkring brug af målstyring vurderes af det politiske niveau i form af udvalgsformændene

⁵ En elev, der afsluttede 9. klasse i sommeren 2015, vil fx kun have været eksponeret for folkeskolereformen i 10 % af sin skolegang (forudsat 0.-9. klasse), hvorfor elevens præstationer ikke alene vil kunne tilskrives konsekvenser af folkeskolereformen.

⁶ Da data fra de nationale test for 2016 endnu ikke er tilgængelige, og da eleverne kun deltager i de nationale test hvert andet år (i dansk), er det ikke muligt at udnytte datamaterialets panelstruktur, hvilket ellers ville kunne muliggøre elev fixed effects-analyser.

eller af skolelederne, er der ingen tegn på sammenhæng mellem brug af målstyring og elevernes faglige resultater.

Tidligere undersøgelser har vist en sammenhæng mellem generel målstyring og elevernes faglige resultater, men at denne sammenhæng er modereret af en mere specifik brug af målstyring. Det vil sige, at der specifikt spørges til brug af et konkret resultatmål. Med henblik på at vurdere, hvorvidt den kommunale målstyring har konsekvenser for elevernes faglige resultater sondres der derfor mellem generel og specifik målstyring. Det vil sige, at udvalgsformænd samt børn & ungedirektører både er blevet spurgt til, i hvilken grad de generelt bruger målstyring, og konkret i forhold til mål for elevernes faglige niveau.

I tabel 3.15 og tabel 3.16 præsenteres resultaterne for udvalgsformændenes vurdering af brug af målstyring i forhold til elevernes testresultater i henholdsvis dansk og matematik.

Der er ingen signifikant sammenhæng mellem udvalgsformændenes vurdering af brugen af målstyring og elevernes faglige resultater i dansk og matematik. Det være sig både for generel brug af målstyring og for specifik brug af målstyring. Heller ikke, når der spørges mere specifikt ind til brug af målstyring som dialogredskab.

Tabel 3.15 Brug af målstyring, udvalgsformænd, dansk

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Generel brug af målstyring	-0,062 (0,080)	-0,016 (0,057)	-0,070 (0,087)	-0,041 (0,051)
Specifik brug af målstyring: Dialog med skoler	0,173 (0,149)	0,013 (0,073)	0,124 (0,147)	-0,009 (0,064)
Specifik brug af målstyring: Belønning og sanktioner	-0,003 (0,136)	0,030 (0,067)	0,077 (0,138)	0,051 (0,062)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	128.234	128.234	123.110	123.110
Antal skoler	1.062	1.062	1.035	1.035
Antal kommuner	72	72	72	72

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Tabel 3.16 Brug af målstyring, udvalgsformænd, matematik

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Generel brug af målstyring	-0,015 (0,091)	0,072 (0,073)	-0,052 (0,080)	0,018 (0,067)
Specifik brug af målstyring: Dialog med skoler	0,097 (0,146)	-0,094 (0,082)	0,137 (0,132)	-0,057 (0,073)
Specifik brug af målstyring: Belønning og sanktioner	-0,035 (0,136)	0,054 (0,088)	-0,074 (0,127)	0,031 (0,078)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	65.126	65.126	61.458	61.458
Antal skoler	980	980	963	963
Antal kommuner	72	72	72	72

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Omvendt forholder det sig for børn & ungedirektørerne. I tabel 3.17 og tabel 3.18 fremgår resultaterne for børn & ungedirektørernes besvarelser vedrørende brugen af målstyring som forklarende variable på elevernes faglige resultater. I modsætning til udvalgsformændene findes der for børn & ungedirektørerne en positiv relation mellem brug af målstyring og elevernes faglige resultater. Blandt andet tyder analyserne på, at børn & ungedirektørernes generelle brug af målstyring relaterer positivt til elevernes faglige resultater i dansk i 2014. Der findes dog ikke en lignende sammenhæng, hvis målstyringen vurderes i forhold til elevernes resultater i dansk i 2015.

Som det fremgår ovenfor, synes målstyring primært at være et dialogredskab. Børn & ungedirektørernes brug af målstyring som et dialogredskab synes at have positive konsekvenser for elevernes faglige resultater i dansk. Det skal dog bemærkes, at signifikansen forsvinder, når de øvrige kontrolvariable inkluderes, selvom retningen stadig er positiv. Anvendes i stedet matematik som resultatmål, er resultaterne mere entydige (tabel 3.18). Således er der en signifikant og positiv relation mellem børn & ungedirektørernes brug af målstyring som dialogredskab og elevernes faglige resultater i matematik.

Tabel 3.17 Brug af målstyring, børn & ungedirektører, dansk

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Generel brug af målstyring	-0,279 (0,208)	-0,210** (0,072)	-0,157 (0,220)	-0,114 (0,065)
Specifik brug af målstyring: Dialog med skoler	0,311* (0,117)	0,087 (0,070)	0,259* (0,129)	0,031 (0,065)
Specifik brug af målstyring: Belønning og sanktioner	-0,091 (0,118)	-0,005 (0,076)	-0,063 (0,126)	0,026 (0,077)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	117.395	117.395	113.155	113.155
Antal skoler	916	916	894	894
Antal kommuner	57	57	57	57

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Tabel 3.18 Brug af målstyring, børn & ungedirektører, matematik

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Generel brug af målstyring	-0,272 (0,206)	-0,163 (0,098)	-0,243 (0,209)	-0,149 (0,095)
Specifik brug af målstyring: Dialog med skoler	0,348* (0,133)	0,149* (0,073)	0,347** (0,123)	0,152* (0,064)
Specifik brug af målstyring: Belønning og sanktioner	-0,031 (0,147)	0,044 (0,104)	-0,092 (0,129)	0,001 (0,091)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	60.109	60.109	56.108	56.108
Antal skoler	844	844	844	844
Antal kommuner	57	57	57	57

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Skoleledernes brug af målstyring synes imidlertid ikke at påvirke elevernes faglige resultater. Resultaterne for analyserne af skolelederens brug af målstyring og faglige resultater findes i tabel 3.19 og tabel 3.20. I modsætningen til udvalgsformændene samt børn & ungedirektørerne er skolelederne alene blevet spurgt til deres brug af målstyring som dialogredskab.

Tabel 3.19 Brug af målstyring, skoleledere, dansk

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Specifik brug af målstyring: Dialog	0,113 (0,163)	-0,094 (0,098)	0,172 (0,164)	-0,051 (0,090)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	17.557	17.557	16.875	16.875
Antal skoler	111	111	110	110
Antal kommuner	62	62	52	52

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Tabel 3.20 Brug af målstyring, skoleledere, matematik

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Specifik brug af målstyring: Dialog	0,114 (0,142)	-0,115 (0,098)	-0,100 (0,134)	-0,212* (0,105)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	9.151	9.151	8.232	8.232
Antal skoler	109	109	109	109
Antal kommuner	61	61	60	60

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Som det fremgår af tabel 3.19, findes der ingen sammenhæng mellem skoleledernes brug af målstyring som dialogredskab og elevernes faglige resultater i dansk. Der er en vis sammenhæng mellem skoleledernes brug af målstyring som dialogredskab og elevernes testresultater. Relationen er imidlertid negativ og peger derved i retningen af, at dialog som målstyringsværktøj er associeret med lavere resultater for eleverne i matematik. Dette er modsat resultaterne fra tabel 3.17 og tabel 3.18 som viste, at børn & ungedirektørernes brug af målstyring som dialogværktøj har en positiv betydning for elevernes faglige resultater. En mulig forklaring på denne umiddelbare forskel for skoleledere og børn & ungedirektører kan være, at der i analyserne for børn & ungedirektørernes besvarelser er kontrolleret for deres generelle brug af målstyring, hvilket ikke var muligt blandt skolelederne. Resultatet skal derfor tolkes varsomt.

3.3.1 Mulige forklaringer på skoleledernes oplevelse af styring

Forrige afsnit viste, at mens børn & ungedirektørernes svar i forhold til brug af målstyring korrelerede med elevernes testresultater, var der ingen sammenhæng, når det gjaldt skoleledernes besvarelser. For nærmere at belyse sammenhængen mellem forvaltningernes og skolernes oplevelse og brug af målstyring foretages der i dette afsnit analyser, hvor skoleledernes oplevede brug af målstyring er en afhængig variabel. Variablen er konstrueret som et sumindeks beskrevet nærmere i noten til tabel 3.21, som også viser estimationsresultater for forskellige specifikationer. De vigtigste forklarende variable er målstyringsindeksene konstrueret på baggrund af børn & ungedirektørernes besvarelser. Umiddelbart lader det til at være en sammenhæng mellem generel brug af målstyring i kommunen og graden af krav, skolelederne oplever fra kommunen. Parameterestimatet er positivt på tværs af alle specifikationer, men i 4. kolonne, hvor der kontrolleres for skolestørrelse forsvinder signifikansen. Da dette parameterestimat på samme tid er signifikant større end nul, lader det til, at skolelederne oplever større grad af krav fra kommunen, hvis kommunens skoler er store. Det synes plausibelt i og med, at ledelsesopgaven alt andet lige vil være større jo større skole, hvorfor kommunalforvaltningen må forventes at styre flere processer fra centralt hold. Det er med andre ord ikke brugen af målstyring alene, der determinerer skoleledernes opfattelse af mængden af krav fra kommunen. Strukturelle forhold målt ved gennemsnitlig skolestørrelse er mere afgørende.

Tabel 3.21 Krav fra kommunen, rapporteret af skoleledere. Kommunal målstyring rapporteret af børn & ungedirektører, 2015/2016

	(1)	(2)	(3)	(4)
Generel brug af målstyring	0,169* (0,080)	0,159* (0,079)	0,157* (0,074)	0,118 (0,084)
Specifik brug af målstyring, belønning og sanktioner		-0,026 (0,089)	-0,049 (0,088)	-0,082 (0,094)
Specifik brug af målstyring, dialog med skoler		0,035 (0,067)	0,009 (0,063)	0,017 (0,066)
Indbyggere (10.000 personer)			0,001 (0,001)	-0,002 (0,002)
Beskatningsgrundlag (1.000 kr.)			0,000 (0,000)	0,000 (0,001)
Nettoudgifter pr. folkeskoleelev (1.000 kr.)			0,004 (0,002)	0,004 (0,002)
Andel af privatskoleelever (procent)			-0,001 (0,002)	-0,000 (0,003)
Gennemsnitlig skolestørrelse i kommunen (1.000 elever)				0,101* (0,047)
Antal folkeskoler				0,003 (0,002)
Konstant	0,414*** (0,058)	0,403*** (0,071)	0,163 (0,153)	0,092 (0,164)
Antal skoler	607	607	607	607
Antal kommuner	80	80	80	80

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Krav fra kommunen er et sumindeks bestående af følgende spørgsmål "I hvilket omfang indebærer krav eller resultatmål fra kommunen til din skole en større regulering, end der allerede er i de nationale mål og krav, vedrørende": (a) Elevernes faglige niveau, (b) Elevernes trivsel, (c) Undervisningens indhold, (d) Lærernes arbejdsforhold. Svarkategorier: [1 = kommunen har ikke formuleret krav eller resultatmål herom til 6 = i meget høj grad]. (a)-(d) er lagt sammen og tæller lige meget i indekset. Indekset går fra 0-1.

Kilde: Egne beregninger på surveydata og registerdata fra Danmarks Statistik.

Som alternativ til ovenstående analyse, er der også foretaget en analyse, hvor skolelederes rapporterede specifikke brug af målstyring i form af dialog (se bilagstabel 1.4) er anvendt som afhængig variabel i stedet for oplevelsen af krav fra kommunen. Resultatet af disse estimationer er præsenteret i tabel 3.22. Ingen parameterestimer er signifikante i disse analyser, hvilket indikerer, at skoleledernes opfattelse af specifik brug af målstyring ikke korrelerer med forvaltningens rapporterede brug eller strukturelle forhold i kommunen.

Tabel 3.22 Skoleleders specifikke brug, dialog. Kommunal målstyring rapporteret af børn & ungedirektører

	(1)	(2)	(3)	(4)
Generel brug af målstyring	0.062 (0.050)	0.046 (0.047)	0.035 (0.050)	0.039 (0.057)
Specifik brug af målstyring, belønning og sanktioner		0.084 (0.051)	0.064 (0.051)	0.055 (0.052)
Specifik brug af målstyring, dialog med skoler		-0.015 (0.053)	-0.042 (0.060)	-0.034 (0.064)
Indbyggere (10.000 personer)			0.001* (0.000)	0.002 (0.002)
Beskatningsgrundlag (1.000 kr.)			0.000 (0.000)	0.000 (0.000)
Nettoudgifter pr. folkeskoleelev (1.000 kr.)			0.002 (0.001)	0.001 (0.001)
Andel af privatskoleelever (procent)			-0.001 (0.002)	-0.001 (0.002)
Gennemsnitlig skolestørrelse i kommunen (1.000 elever)				0.007 (0.053)
Antal folkeskoler				-0.001 (0.002)
Konstant	0.660*** (0.036)	0.617*** (0.052)	0.497*** (0.081)	0.544*** (0.097)
Antal skoler	602	602	602	602
Antal kommuner	79	79	79	79

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Kilde: Egne beregninger på surveydata og registerdata fra Danmarks Statistik.

3.3.2 Udviklingen i brugen af styring

Som en afsluttende analyse for brugen af målstyring belyses udviklingen i rapporteret brug på tværs af år. I tråd med rapportens programteori (figur 1.1) er forventningen at folkeskolereformens øgede krav til brug af målstyring har været nemmest at implementere i kommuner, der allerede bruger meget målstyring og dermed har en vis kapacitetsopbygning på området. Tabel 3.23 viser estimationer af fire forskellige modeller, der belyser børn & ungedirektørernes og udvalgsformændenes rapporterede brug af målstyring i hhv. 2014 og 2016. Generelt ses det, at der ikke er opbakning til hypotesen. Jo højere grad af brug af målstyring i 2014 jo lavere grad af brug af målstyring i 2016. En forklaring på dette kan være, at kommuner, der i forvejen brugte meget målstyring før reformen, efterfølgende har tilpasset sin indsats, så den matcher, hvad folkeskolereformen stiller af krav, om end det måske er på et lavere niveau end tidligere.

Tabel 3.23 Ændring i general målstyring mellem 2014 og 2016 på baggrund af niveau i 2014

	(1) B&U direktører 2016	(2) Udvalgsformænd 2016	(3) B&U direktører 2016	(4) Udvalgsformænd 2016
Generel brug af målstyring (2014), børn & ungedirektører	-0,543*** (0,142)	-0,534** (0,154)		
Generel brug af målstyring (2014), udvalgsformænd			-0,673*** (0,106)	-0,673*** (0,091)
Konstant	0,437*** (0,099)	0,436*** (0,108)	0,569*** (0,082)	0,585*** (0,069)
Kommuner	69	46	60	54

Note: Standardfejl i parentes. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Kilde: Egne beregninger på surveydata og registerdata fra Danmarks Statistik.

3.4 Brug af faglige resultatmål i de 10 kommuner

Med henblik på at supplere de kvantitative analyser og give en dybere indsigt i, hvordan kommuner og skoler bruger resultatmålinger, er der i de kvalitative interview med kommunerne og skolerne spurgt nærmere til, hvordan de bruger data om elevernes faglige resultater.

Analyserne bygger på resultater fra interviewene i de 10 kommuner og på de 20 skoler og er struktureret efter undersøgelsens styringsforståelse. Det indebærer, at der lægges vægt på følgende fire parametre⁷:

Styringsforståelse

Styringsstrukturer:

Der er opbygget faste og formaliserede procedurer for opfølgning på resultaterne

Viden:

De faglige resultatmål bidrager til at øge aktørernes viden og indsigt

Dialog:

De faglige resultatmål bruges som afsæt for dialog inden for og på tværs af aktører på forskellige niveauer

Handlinger:

De faglige resultatmål resulterer i konkrete handlinger og beslutninger

Nedenfor analyseres det indledningsvist, hvordan de forskellige aktører oplever og prioriterer måling af elevernes faglige niveau med fokus på deres faglige resultater i nationale test. Herefter dykkes ned i, hvordan de faglige resultatmål bruges i dialogen inden for og på tværs af niveauer, hvorefter det analyseres, hvordan målingerne får konsekvenser for aktørernes handlinger.

⁷ De fire styringsdimensioner beskrives mere indgående i baselinemålingen (Bjørnholt et al., 2015).

3.4.1 Vigtigheden af de faglige resultater: bedre overblik og viden

Som det fremgår af programteorien i kapitel 1 (figur 1.1), er et centralt element i folkeskolereformen, at kommunernes arbejde med målsætninger skal styrkes. Dette skal blandt andet ske gennem et øget fokus på målinger af elevernes faglige resultater. Som det er tilfældet for den kvantitative analyse, understøtter casestudierne, at der på både kommune- og skoleniveau er sket et øget fokus på faglige resultatmål.

På tværs af aktørerne i de 10 kommuner og på de 20 skoler er der generelt enighed om, at det er vigtigt at styrke elevernes faglighed og gøre eleverne så dygtige, de kan blive, herunder at bryde den sociale arv og sikre eleverne de bedste forudsætninger for at få en uddannelse. Det vil sige, at aktørerne bakker op omkring målsætninger bag folkeskolereformen og de nationale mål.

De [nationale mål] betyder meget. Politisk er der et stærkt fokus på, at eleverne bliver gode til dansk og matematik. Det, der gennemsyrrer byrådet, er, at deres motto er, at de unge skal kunne vælge sig en ungdomsuddannelse og blive selvforsørgende på sigt. (Udvalgsformand)

Dertil kommer, at der på tværs af udvalgsformænd, forvaltningschefer, skoleledelser og lærere er enighed om, at målinger af elevernes faglige resultater er et vigtigt og brugbart redskab. Hovedparten af interviewpersonerne beskriver således målinger af elevernes faglige resultater, som en god tendensmarkør i forhold til at identificere eventuelle udfordringer for den enkelte elev samt i forhold til elevernes faglige progression.

På kommunalt niveau er udvalgsformænd og forvaltningschefer særligt optaget af, hvordan de faglige resultatmål giver dem information og viden om det faglige niveau på kommunens skoler. De fremhæver, at data om elevernes faglige resultater giver dem bedre indsigt i fagligheden på skolerne, og de bruger resultaterne til at danne sig et overblik over, hvorvidt der er forhold, der skal rettes op på.⁸ I den proces bruger særligt udvalgsformændene sammenligninger af resultater fra kommunens egne skoler eller fra andre kommuner som målestok:

Ja, vi sammenligner jo på baggrund af de nationale mål, og vi skal jo også leve op til dem... De nationale test er også et værktøj til at se, om der er noget i vejen nogle steder. (Udvalgsformand)

Jamen, vi følger dem jo nøje. Vi ser jo også på forskellen mellem skolerne rundt omkring i kommunen, at der er forskel. (Udvalgsformand)

På skolerne er holdningen til måling af elevernes faglige resultater mindre entydig. De fleste skoleledere og lærere vurderer, at måling af elevernes faglige resultater er et vigtigt redskab, som giver dem en vis indsigt i elevernes faglige niveau og kan bidrage til at identificere, hvorvidt der er behov for en ekstra indsats. De betragter dog de nationale testresultater som én blandt flere kilder til at vurdere elevernes faglige niveau. Mange skoleledere og lærere forklarer desuden, at de også benytter andre test, deres intuition og erfaring, når de skal vurdere elevernes progression og udvikle mål.

Ja, de [de faglige resultatmål] er vigtige. Når jeg ser data, forholder jeg mig kritisk på samme måde, som XX gør. Men nogle steder ser jeg noget, som jeg tænker, "det kan gøres bedre". På baggrund af de resultater og min øvrige viden om 4.A og B kan vi se, at der er en udfordring, og at de har behov for noget ekstra i en periode på matematikområdet. Der kan jeg så sætte ressourcer ind. (Skoleleder)

Det er lidt et øjebliksbillede. Og der er også den daglige fornemmelse, man har af børnene ift. synlig læring, det er meget fint, men det er ikke sådan, at man baserer al undervisning ud fra

⁸ Der er en enkelt udvalgsformand, som ikke mener, at målingerne er så vigtige for vedkommende personligt, men at de kan give et overblik.

nationale test. Men det er en meget god rettesnor at vide: "Er vi der, hvor vi troede vi var, eller er der nogle udsving?". Men jeg synes ikke det er sådan, at det er en årsplanlægning, der bliver lavet ud fra de nationale test. (Lærer)

I flere kommuner arbejder man henimod i højere grad at måle elevernes progression fremfor blot at sammenligne sig med hinanden. De forklarer, at det er mere interessant at følge elevernes faglige udvikling end at sammenligne på tværs af klasser, skoler eller kommuner.

Faglige resultatmål som et vigtigere styringsredskab

Analysen tyder desuden på, at de faglige resultatmål er blevet et vigtigere redskab i den kommunale styring. Det kommer blandt andet til udtryk gennem en øget opmærksomhed på de faglige resultater. Flere interviewpersoner forklarer det med, at data er blevet lettere tilgængelig, hvorfor det er muligt for alle (også for offentligheden) at få indsigt i skolernes faglige niveau. Generelt vurderer interviewpersonerne, at det skaber et vist pres, særligt hvis en skole eller kommune ligger lavt på en rangliste.

Forvaltningschefer og skoleledere forklarer desuden, at de bruger faglige resultatmål mere aktivt i deres styring, end det var tilfældet tidligere. Det betyder, at de i højere grad bruger faglige resultater som afsæt for dialoger på tværs af styringsniveauer, og de forklarer, at det er blevet mere legitimt at drøfte faglige resultater. Det er således ikke blot målene, som er blevet vigtigere, men også kommunernes tilgang til målene er under forandring:

Jeg synes vores fokus på mål er væsentlig anderledes. Jeg synes, at fokus på de dialoger, der er mellem forvaltning og skole, er anderledes ... data er langt mere væsentlige i vores samtaler om hvad det er, skolernes resultater viser. Hvad er det for nogle observationer, de har, hvad er det for nogle forældredtalelser, der er, hvad er det for nogle børneresultater, der er? Da jeg var skoleleder handlede det meget om, hvilke organisatoriske udviklingsindsatser jeg havde sat i gang, uden at de nødvendigvis var forankret op på resultater. Hvor vi nu mødes med skolerne og opstiller resultatmål, procesmål for hver enkel skole, som vi følger op på. Det, vi forsøger sammen, er at lave de fælles mål, og et commitment om, at målene selvfølgelig er til for at udvikle vores skoler. Men også, at de er fælles mål, vores fælles mission og retning. Det er ikke sådan, at man skal opleve, at gabet mellem skole og forvaltning er blevet større, snarere mindre. (Skolechef)

Hovedparten af lærerne vurderer, at deres eget fokus på de nationale mål ikke er nyt, men at de altid har haft fokus på elevernes faglighed, herunder elevernes resultater i nationale test. Flere forklarer ganske vist, at de i højere grad arbejder med mål i deres undervisning, men deres fokus på elevernes faglige resultater har ikke ændret sig.

Mange lærere oplever imidlertid, at deres ledelse (og kommune) har fået mere fokus på elevernes faglige resultater. For flere lærere indebærer det, at de i stigende grad taler med deres ledelse om deres faglige resultater, og at resultaterne fylder mere i deres ledelses opmærksomhed (jf. nedenfor). De kvalitative analyser tyder således på, at der er sket et øget fokus ikke blot på målene i sig selv men også på opfølgning og dialog på tværs af styringsniveauer.

Mange interviewpersoner på både kommune- og skoleniveau forklarer imidlertid, at de endnu ikke er i mål med hensyn til at følge op på de faglige resultatmål. De beskriver deres brug af faglige resultater som en del af en udviklingsproces, som de mere aktivt ønsker at integrere i deres styring og ledelse samt i dialogen på tværs af elever, lærere, skoleledere og forvaltning. Det er en udfordring, der opleves på alle niveauer.

Men vi er ikke nået derud, hvor vi har nok fat om det. Vi skal arbejde det meget mere tydeligt ind, og vi skal også have den nedbrudt i forhold til skolerne. (Forvaltningschef)

Vi er på vej med det. Vi er der ikke endnu. Men vi er ret optaget af, hvordan vi faktisk kan bringe de nationale test i anvendelse. Det er jo egentlig mærkeligt at tænke på – det er jo ikke fordi, at folk ikke kigger på dem og forholder sig til dem – men man kan jo ikke påstå, at man sådan er egentlig datadrevet på de danske skoler. (Skoleleder)

Det er svært, og vi skal øve os. Der er mange lærere, der står af og siger, de ikke har tid, eller at de altid har gjort det. Det er jo ikke rart at indrømme, at det er svært. Det er som sådan meget personligt at undervise. Hvis vi kan komme ud over, at det er en vurdering af os som personer. Det er en kulturændring, hvor vi diskuterer fag og metoder, ikke personer. (Lærer)

Resultaterne tyder på, at der på alle niveauer i kommunerne er en proces i gang henimod at bruge faglige resultatmål mere aktivt. Dog er der flere lærere end øvrige aktører, der ikke bruger data.

Udfordringer: tid og målingernes validitet

På trods af, at der på tværs af niveauer er forholdsvis stor enighed om, at måling af elevernes faglige resultater kan bidrage til at få indblik i forholdene på skolerne, for den enkelte klasse eller den enkelte elev, er der også en vis opmærksomhed på, at målstyringen ikke må overdrives.

Blandt udvalgsformændene vedrører bekymringen særligt den tid, der går med målstyring (og som potentielt kan bruges på andre ting). Således nævner to af udvalgsformændene:

Målstyring skal vi passe på med ikke at lave for meget af. Fordi det tager også tid. Og omvendt skal vi også kunne følge det. I et begrænset brug af målstyring, så er det en god ting. Vi må bare ikke overdrive det. (Udvalgsformand)

Jeg er mest optaget af, hvor meget tid, der går med det [Målstyring]. Jeg anerkender, at man kan bruge dem... Men målene skal blive ved med at udfordres, således vi sikrer, at det er det rigtige, vi måler. Og så må målet jo aldrig... altså målproblematikken må aldrig overtage sund fornuft. (Udvalgsformand)

Særligt på skoleniveau er der desuden en vis skepsis over for målingernes validitet, hvilket optager flere af lærerne og til dels også skolelederne. Bekymringen vedrører usikkerheden i de nationale test herunder ustabiliteten i forhold til at måle elevernes faglige niveau. Lærerne beskriver, at eleverne på dagen kan være nervøse eller ikke helt forstå meningen med nogle af spørgsmålene i de nationale test. Eleverne kan derfor ikke altid gennemføre testen på deres faglige niveau og leve op til det billede, som lærerne normalt har af børnene. Usikkerheden betyder, at nogle lærere er varsomme med at bruge resultater fra de nationale test i planlægningen for og dialogen med den enkelte elev.

Det jeg har oplevet med de nationale test, det er, at mange gange har de været for svære i forhold til, hvad børnene kan på det niveau, og det har ikke noget med, at børnene er rigtig dumme i den klasse, men der har simpelthen været nogle ord eller opgaver, som voksne ikke engang kan løse. (Lærer)

Jeg har det svært med dem, fordi jeg tror ikke, at jeg bliver klogere af dem. Og så er der jo hele den der omtale af tilfældigheder i test. (Lærer)

Også skolelederne er opmærksomme på validitetsproblematikker og de faglige resultatmåls anvendelighed i forhold til den konkrete undervisning:

Men vi er også kritisk reflekterende på, hvad vi ser, for vi ved jo også godt, at det er et øjebliksbillede. Vi har lige siddet og set den debat i medierne om, hvordan testresultater kan være forskellige fra den ene uge til den anden. Så på den måde synes jeg også, vi er kritisk

reflekterende på, hvad vi ser, men når vi ser det, så kan vi jo bruge det til nogle tendensmarkører, og det synes jeg, vi er blevet bedre til at tage alvorligt. Der kan være noget, vi kan forholde os til. (Skoleleder)

Jeg tænker, at de nationale test kan være et udmærket redskab for mig og kommunalt og måske også landspolitisk for at se, hvor niveauet er. Men for den enkelte lærer, så er det ikke der, de får nogen afgørende ny viden. (Skoleleder)

På alle niveauer er der således en vis skeptisk og pragmatisme i forhold til de faglige resultatmål, og man er opmærksom på ikke at stirre sig blind på målet uden øje for formålet. Det indebærer også, at de faglige resultatmål ikke anvendes som et stramt styringsredskab. På tværs af niveauer problematiserer flere interviewpersoner desuden udfordringerne med at navigere i de mange data (se evt. også kapitel 2).

3.4.2 Faglige resultater som baggrund for dialog på tværs af niveauer

Endnu et centralt element i tankerne bag folkeskolereformen (jf. figur 1.1) er, at kommunerne og skolerne dialog om elevernes mål og resultater skal styrkes. I overensstemmelse med resultaterne fra den kvantitative analyse bruges de faglige resultatmål i de 10 kommuner og på de 20 skoler først og fremmest som et dialogredskab på tværs af aktører og niveauer.

Nedenfor analyseres, hvad der karakteriserer dialogen om de faglige resultatmål mellem henholdsvis politikere og forvaltning, mellem forvaltning og skoleledelserne samt mellem skoleledere og lærere.

Dialogen mellem politikere og forvaltning

Med henblik på at afdække de faglige resultatmål som et politisk styringsredskab er udvalgsformænd og forvaltningschefer i de 10 kommuner blevet spurgt til, hvor vigtige de faglige resultatmål er i den kommunale styring samt, hvordan de bruger data i deres dialog med hinanden. I bilag 2, bilagstabel 2.1 er hovedpunkterne i deres svar kondenseret.

På kommunalt niveau er fokus, at de faglige resultatmål bidrager til øget synlighed og viden om, hvad der foregår på skolerne (jf. styringsdimensionens viden). Ifølge forvaltningschefer og udvalgsformænd er data om elevernes faglige resultater blevet et vigtigere element i dialogen mellem politikere og forvaltning, og de nationale mål har skærpet såvel forvaltningen som politikernes fokus på elevernes faglige niveau.

Jeg vil sige, at de [måling af elevernes faglige resultater] vægter mere, end de har gjort tidligere. (Skolechef)

Altså vi kigger lidt mere på selve målene, end vi gjorde før. At vi når dem... (Udvalgsformand)

Udvalgsformændene og forvaltningscheferne forklarer udviklingen med dels folkeskolereformen og de nationale mål, dels beskriver de deres fokus på faglighed som en del af en mere generel udvikling af folkeskolen.

Som følge heraf har hovedparten af kommunerne allerede formuleret eller er i gang med at formulere egentlige politikker eller kommunale målsætninger med relation til elevernes faglighed. I to af kommunerne er der endda et eksplicit ønske om at give politikerne en mere aktiv rolle ift. styring af skoleområdet, og de faglige resultater indgår som en del af den proces.

Hvor man kan sige, at administrationen, forvaltningen og fagligheden har egentlig styret det hele. Hvor vi oplever, at nogle politikere i hvert fald, de vil have et større rum. De vil bestemme noget mere. (Forvaltningschef)

På tværs af de ti skoler er der imidlertid stor forskel på det politiske fokus på de faglige resultatmål, herunder om de selv eller forvaltningen udpeger særlige udfordringer som følge af resultaterne.

Det er ofte med afsæt i sammenligning af de faglige resultater på tværs af kommunernes egne skoler eller med skoler i andre kommuner, at kommunerne identificerer særlige fokusområder (se evt. også ovenfor). Det er blandt andet tilfældet, når de faglige resultater blandt kommunens elever ligger under det kommunale gennemsnit, eller når eleverne på en enkelt skole opnår et gennemsnit, der er lavere end det forventelige. I tråd med en tidligere undersøgelse af skoleområdet i Danmark, afhænger fortolkning af egne resultater således af, hvem skolen sammenligner sig med og prioritering af målopfyldelse stiger, når præstationsresultater viser, at den pågældende skole scorer under sin historiske eller sociale standard (Nielsen, 2014a). Desuden er sammenligningen en måde, hvorpå skoler og kommuner håndterer udfordringer med at fortolke information og det forholdsvise store rum for fortolkning.

I flere kommuner sker den politiske opfølgning på de faglige resultatmål i forbindelse med kvalitetsrapporterne, og/eller når kommunerne modtager resultaterne fra de nationale test eller afgangskarakterer. Der er således forholdsvis faste procedurer og strukturer for de politiske drøftelser, som typisk foregår 1-2 gange om året. Hvis kommunen har udpeget særlige indsatsområder, følges der nogle gange op på de faglige resultater flere gange om året. Ofte har udvalgsformanden og forvaltningen også løbende drøftelser om de faglige resultater.

De politiske drøftelser af de faglige resultater er generelt præget af enighed, og der er generelt stor opbakning til de politisk udpegede fokusområder og mål. Ofte indgår de faglige resultatmål som led i en bredere drøftelse af skoleområdet, hvor elevernes testresultater blot indgår som et blandt flere grundlag for drøftelserne. Tilsvarende gælder dialogen mellem forvaltning og politikere, og de faglige resultatmål betragtes ikke som et stramt styringsredskab. Tværtimod vurderes det af såvel udvalgsformænd som forvaltningschefer, at resultaterne skal tolkes varsomt og ses i sammenhæng med andre initiativer på skoleområdet og skolernes forskellige forudsætninger (jf. også ovenfor). I nogle kommuner er de politiske drøftelser meget konkrete og forholder sig til resultater på de enkelte skoler, men sjældent drøftes konkrete indsatser over for skolerne. Det understreger, at der er tale om et "blødt" styringsredskab.

Dialogen mellem forvaltning og skoler

I alle 10 kommuner danner de faglige resultatmål baggrund for en eller anden form for dialog mellem forvaltning og skoleledelser. På tværs af de ti kommuner er det imidlertid forskelligt, hvor meget faglige resultatmålinger fylder i dialogen mellem forvaltning og skolernes ledelser, herunder dialogens karakter og hyppighed. I tabellen i bilag 2, bilagstabel 2.2 fremgår forvaltningscheferne og skoleledelsernes vurderinger af dialogen i kondenseret form.

Som det fremgår ovenfor inddrager både forvaltningschefer og skoleledere faglige resultatmål mere aktivt i deres styring og derfor også i dialogen mellem forvaltning og skoler. På tværs af de 10 kommuner er der imidlertid en vis variation i karakteren af opfølgningen. Enkelte kommuner har et stort fokus på at sikre datadrevet dialog og feedback på tværs af niveauer med afsæt i de faglige resultatmål:

Vi har gjort meget ud af at arbejde med en feedback-kultur, således at der bliver en sammenhæng fra det, lærerne og pædagogerne taler med børnene om, til det politikerne beslutter. At prøve at lave en styringskæde, som gør, at vi får nogle samtaler, om de resultater og den kvalitet vi laver, således at børnene taler med fagprofessionelle. De fagprofessionelle taler med deres leder. Jeg taler med lederne flere gange om året om de data, vi har, og de data bliver genstand for de politiske beslutninger. På den måde forsøger vi at lave en styringskæde, hvor vi gør det praktisk nært og så læringsorienteret og trivselsmæssigt som muligt. De nationale mål bliver et vigtigt omdrejningspunkt for os i styringskæden. (Skolechef)

Flere steder er der på kommunalt niveau faste procedurer for opfølgning på faglige resultatmål. Det vil sige, at der er forholdsvis faste strukturer for, hvornår og hvordan de faglige resultatmål drøftes mellem forvaltning og skole.

De typiske procedurer er, at skolerne mødes med forvaltningschefen en til to gange om året for at drøfte de faglige resultater på skolen. Omdrejningspunktet for samtalerne er ikke blot de faglige resultatmål, men der følges op på resultaterne, træffes beslutninger om eventuelle indsatser og på efterfølgende møder følges der op på de vedtagne indsatser. Forvaltningens hensigt med procedurerne er at understøtte skolerne og deres ledelser i deres arbejde med målingerne.

I varierende grad involveres skolechefen i definitionen af konkrete indsatser. I nogle kommuner indgår skolechefen alene i drøftelser af skolernes resultater, mens beslutninger om konkrete indsatser overlades til skolelederne. I andre kommuner munder dialogen mellem skoler og forvaltningschef ud i beslutninger om nye mål for den fremtidige indsats, og/eller skolechefen indgår i definitionen af konkrete indsatser. I enkelte tilfælde indgås en konkret aftale om indsatser, som der efterfølgende følges op på. Det indebærer, at skoleledelserne holdes til ansvar for de aftaler, der er indgået. Det er imidlertid ikke alle steder, at kommunernes opfølgning er formaliseret i faste strukturer. I nogle kommuner reagerer den øverste forvaltningschef alene, hvis skolernes resultater ikke svarer til det, der kan forventes af de pågældende skoler (jf. også næste kapitel).

Uanset graden af kommunal involvering viser interviewundersøgelsen (i overensstemmelse med resultaterne fra den kvantitative analyse), at de faglige resultater i vid udstrækning betragtes som et dialogredskab mellem forvaltninger og skoler, og kun enkelte skoleledere oplever, at forvaltningerne bruger de faglige resultatmål som et kontrolredskab. Tværtimod oplever skolelederne i vid udstrækning dialogen med forvaltningschefen som konstruktiv og nødvendig:

Jamen, det [resultaterne i nationale test] betyder noget, fordi vi dels bliver kaldt ind i ledelsen til vores skolechef, og så bliver vi jo ligesom eksamineret. Vi har tallene med, og så kigger vi på dem og drøfter, "hvorfor er de ikke bedre der, og hvorfor er de ikke bedre der, og hvad gør I ved det?" Og så får vi et aftalepapir. Det er jo sådan set meget stramt eller meget udmærket, jeg synes også, det er meget tydeligt, fordi man kan være stram, det lyder måske lidt grimt, men tydelig det lyder lidt bedre, fordi det er godt, at der er noget tydelig ledelse fra min ledelse. Ligesom at jeg er tydelig ved mine, for ellers kan man jo ikke finde ud af det. Så der har vi fået nogle pejlemærker, som vi også har arbejdet med de her dage. For eksempel har vi mange dygtige børn, men vi har ikke mange allerdygtigste, og det skal vi så sætte i tale: Hvordan skal vi så få dem op? (Skoleleder)

Flere af kommunerne stiller desuden et korps af (lærings-) vejledere og konsulenter til rådighed for skolelederne. Deres opgave er blandt andet at understøtte skoleledernes opfølgning på de faglige resultatmål og ofte har de mulighed for at tilbyde forskellige ydelser som kan hjælpe skolelederne i arbejdet med at identificere effektive indsatser. I nogle tilfælde sidder konsulenterne/vejlederne med til møderne mellem skoler og skolechef, og/eller det er muligt for skolerne at rette henvendelse til kommunen med henblik på at få støtte fra de kommunale konsulenter/vejledere (se evt. også næste afsnit). Det er imidlertid meget forskelligt, hvorvidt skolelederne bruger de kommunale vejledere/konsulenter.

Endelig er der i hovedparten af kommunerne etableret kommunale netværk af skoleledere, hvor de kommunale skoleledere blandt andet får mulighed for med hinanden og med skolechefen at drøfte de faglige resultatmål, herunder mulige indsatser til at sikre elevernes faglige progression. Generelt er skolelederne meget positive over for disse netværk, da de derigennem oplever dels at komme tættere på forvaltningschefen, dels får de mulighed for at drøfte de faglige resultater med hinanden herunder få inspiration til, hvordan de fremadrettet kan arbejde systematisk med brug af data og sikre progression i elevernes

faglige resultater. Dertil kommer, at skolelederne oplever, at de kommunale skoleledernetværk bidrager til en højere grad af systematik på tværs af kommunens skoler:

De nationale testresultater det går vi meget op i. Vi har også nogle af kommunens fineste resultater, det drøfter vi også i ledersammenhænge. Hvordan kan det være, vi har så fine resultater, og hvordan kan det være, der er nogle, der præsterer lavere? Hvad kan vi se og hvad kan vi gøre bedre? Og på den måde kommer der en form for samarbejde om, at de også kan optimere deres. (Skoleleder)

Vi er ved at udvikle mere systematik omkring det. Både så vi kommunalt set bruger de samme test, på de og de klassetrin på det og det tidspunkt. (Skoleleder)

Sammenlignes forvaltningen og skoleledernes opfølgning på de faglige resultatmål (sammenligning af tabellerne i bilag 2, bilagstabel 2.1 og bilagstabel 2.2), synes der at være en vis sammenhæng mellem forvaltningscheferne og skolelederens syn på de faglige resultatmål. I hovedparten af kommunerne er forvaltningschefen og skolelederne således forholdsvis enige om vigtigheden af de faglige resultatmål. Dertil kommer, at forvaltningschefens brug og opfølgning på de faglige resultatmål synes at påvirke skoleledelsernes brug og opfølgning i forhold til på skolerne. Nedenfor er der gengivet et eksempel på svar fra henholdsvis en skolechef og en skoleleder fra samme kommune.

Det var noget af det, vi øver os i øjeblikket, for hvis der er noget vi aldrig har manglet på skoleområdet, så er det data. Og hvis der er noget, vi aldrig har brugt, så er det data. Så det er vi i gang med at blive rigtig dygtige til. Vi vil ikke have et datadrevet skolevæsen, vi vil have et datainformeret skolevæsen. (Skolechef)

... I det hele taget så arbejder vi meget datadrevet her i kommunen, vi vil gerne optimere adgangen til data. Hvad lærer vores elever, og hvor ved vi det fra, og hvordan kan vi dokumentere det? Så det er der faktisk rigtig meget om. (Skoleleder)

I flere kommuner er der stor overensstemmelse mellem skolelederne og forvaltningschefernes svar. Dertil kommer, at flere skoleledere beskriver vigtigheden af at have en god relation til forvaltningschefen, herunder at opleve, at vedkommende er lydhør. Resultatet understreger, at forvaltningsledelsen er central i forhold til at implementere folkeskolereformen og sikre opbakning fra skolernes ledelser.

Dialogen mellem lærere og skoleledelse og lærerne imellem

Når vi ser nærmere på, dialogen mellem skoleledere og lærere, er der imidlertid forholdsvis stor variation i forhold til, hvor meget skolelederne prioriterer måling af elevernes faglige resultater og bruger dem aktivt i dialog med lærerne. Det vil sige, om de systematisk taler med lærerne om elevernes faglige resultater og løbende følger op på elevernes faglige niveau i de enkelte klasser. Tabellerne i bilag 2 illustrerer i kondenseret form, hovedpointerne fra interviewene med henholdsvis lærere og skoleledere i forhold til at beskrive dialogen mellem medarbejdere og ledelse.

Som det er tilfældet for dialogen mellem forvaltning og skoleledere, er der på de fleste skoler faste procedurer for opfølgning på de faglige resultatmål:

Jamen, vi har jo sådan en fast procedure med de læringsvejledere, jeg har ude ved mig eller vores ressourcecenterfolk. Vi holder årligt en klassecenterkonference, hvor vi tager fat i sidste års resultater fra de nationale test eller de test, vi vælger at lave lokalt, og så sidder vi med lærerteamet lokalt sammenholdt med sidste års resultat og kigger på dette års resultater og sådan en konference holder vi en gang om året. (Skoleleder)

Jamen, vi har et pædagogisk fællesmøde en gang om måneden. Og der har vi det på. Og lige så snart vi er begyndt at tale om det der, altså sådan et fællesmøde, hvor vi sidder 30, så den måde vi arbejder på her, det er det der med, at så taler vi faktisk om det hele tiden. Altså sådan, når vi lige mødes eller får en kop kaffe, eller vi går ind i teamene, eller sådan noget. (Skoleleder)

Lærerne drøfter typisk de faglige resultatmål på klassekonferencer eller i årgangs-, fag- eller klasseteams, hvor en repræsentant fra skoleledelsen også deltager. I nogle tilfælde er de faglige resultater udsendt til lærerne forud for mødet, og lærerne er blevet bedt om at forholde sig til, hvorfor resultaterne ser ud, som de gør, samt pege på eventuelle indsatser, der kan bidrage til elevprogression. I andre tilfælde består dialogen mellem skoleledere og forvaltning af en mere generel snak.

Skolelederens rolle på disse møder varierer. Nogle skoleledere forholder sig forholdsvis passive i drøftelserne, mens andre tager en mere aktiv rolle i forhold til at afdække, hvad der skal arbejdes videre med i det pågældende team. I overensstemmelse med tidligere undersøgelser (Bjørnholt et al. 2015) er der flere lærere, som ser en værdi i, at skoleledelsen indgår i en faglig og konstruktiv dialog om deres elever. Disse lærere problematiserer, at skoleledelsen ofte kan være fraværende og sjældent kommer i klasselokalerne og derfor ikke ved, hvad der foregår. De anser drøftelserne af elevernes faglige resultater som en måde, hvorpå de kan komme i kontakt med ledelsen og give ledelsen et indblik i forholdene i de enkelte klasser, så ledelsen "kommer tættere på".

Omdrejningspunktet for drøftelserne er ofte, hvorfor resultaterne ser ud, som de gør, om der er resultater, som overrasker lærerne, samt hvad der kan gøres fremadrettet. I nogle tilfælde foregår drøftelserne på klasseniveau, mens de i andre tilfælde er hver enkelt elevs resultater, som gennemgås. I diskussionerne tillægges de elever, hvis resultater ikke er tilfredsstillende, i mange tilfælde særlig vægt, mens man i mindre grad drøfter de dygtige elevers resultater. Yderst sjældent drøfter skolelederne de faglige resultater med enkeltlærere. Og er det tilfældet, er det oftest på lærerens eget initiativ.

Jamen, da vi var derhenne, der var der i forvejen kommet materiale ud med resultaterne fra de seneste nationale test, og det var dem ledelsen tog udgangspunkt i, spurgte om der var nogen steder, vi kunne pege ind, hvor vi kunne se, at der var noget, som vi som team kunne sætte fokus på. De spurgte selvfølgelig ind til, om vi havde nogen fornemmelser af, hvorfor resultaterne så sådan ud, ... ellers blev der sat meget fokus på, hvor det var vi skulle dykke ned, og hvad det var, vi skulle fokusere på, på den her årgang og gøre bedre. Og det var både i forhold til de nationale test, og de spurgte, hvad vi ellers lavede af test, og hvad vi brugte af testmateriale. (Lærer)

På enkelte skoler har skoleledelsen uddelegeret opfølgningen på de faglige testresultater til skolens vejledere, afdelingsledere eller andre ressourcepersoner. Og der er eksempler på, at disse også er med til møderne sammen med skolelederen. Der er en vis tendens til, at lærerne på de skoler oplever, at ledelsen er mindre optaget af faglige resultater og er mere usikre på opfølgningen, men tendensen er ikke entydig.

På enkelte skoler foregår dialogen mellem skoleledelse og lærere mere uformelt uden faste intervaller for drøftelse af de faglige resultater. Derudover er der lærere, som drøfter resultaterne i deres team uden, at skolelederen er til stede. På en enkelt skole er der ingen opfølgning på de faglige resultatmål, hverken i forhold til ledelsen eller lærerkollegaer. Det skal tilføjes, at der på den pågældende skole har været store økonomiske besparelser og strukturændringer, og der er kommet en ny leder til, som ønsker at give lærerne arbejdsro.

Ud over møder i klasseteam gennemgår skolelederne ofte skolens faglige resultater på personalemøder med alle skolens medarbejdere. Her drøftes generelle problemstillinger og indsatsområder. Det er sjældent, at skolelederen på disse møder fremhæver enkelte klasser, der klarer sig henholdsvis bedre eller ringere end forventet.

Ingen skoleledere bruger de faglige resultatmål som et stramt styringsværktøj til at kontrollere lærerne. Tværtimod beskriver de testresultaterne som et afsæt for en dialog, der kan bidrage til den faglige udvikling, og de betragter de faglige resultater som et blandt flere grundlag for den faglige dialog mellem ledelse og lærere:

Altså ved den læringssamtale vi lige har holdt, der har jeg sendt de sidste testresultater ud til dem inden samtalen, og den sidste trivselsmåling har jeg sendt ud til dem inden samtalen. Og så har jeg bedt dem reflektere over, hvilke refleksioner de gør sig på baggrund af den her test, og det er ikke sådan noget afregning: nu skal I eddermame forsvare, hvorfor det gik så dårligt eller et eller andet. Men det er egentlig mere, hvilke refleksioner de gør sig, hvordan de samarbejder i teamet omkring det her, og så har vi taget den, den vej. (Skoleleder)

Hvis nu vores score ligger lavt der, skal vi så arbejde med noget specielt, når det kommer til sprogforståelse generelt, gør vi det for dårligt inden for det område, eller er det bare testen, som er skruet forkert sammen? Det er jo en spændende faglig diskussion, man kan have omkring det. Så nu er vi i hvert fald kommet frem til en måde, at bruge de her nationale test på systematisk i organisationen. (Skoleleder)

Denne vurdering deles i vid udstrækning af lærerne, som oplever, at skoleledelserne generelt har forståelse for deres situation og de udfordringer, de står over for i forhold til at flytte alle elever.

Samtidig synes jeg også, at vi har en ledelse, som er rigtig god til at bemærke, at det også er andre ting, som er vigtige, altså at det også er andre ting end den faglige del, som er vigtig. Man skal kigge ud fra den enkelte, altså rykker den enkelte sig? Så det ikke kun er landsgennemsnittet, men også gerne rykker den enkelte fagligt. For, som man kan sige, i nogle klasser er der nogle elever, og i nogle klasser er der flere elever, som er fagligt udfordrede, så er der da også en forståelse for, at de rykker sig bare en smule. (Lærer)

I flere lærerinterview beskriver lærerne ligeledes, at de har forståelse for deres skoleleders situation. Mange oplever, at kommunerne presser deres skoleleder til at have mere fokus på elevernes faglige resultater, herunder at de over for kommunerne kan "forsvare" skolernes resultater.

3.4.3 Faglige resultater som udgangspunkt for reelle handlinger

Én ting er, at de faglige resultatmål bidrager til dialogen på tværs af styringsniveauer, en anden ting er, hvorvidt de får konsekvenser for aktørernes indsatser, handlinger og beslutninger, herunder om man handler anderledes, end man ellers ville have gjort. Tabellerne i bilag 3 viser en kondensering af de indsatser, som de forskellige aktører laver på baggrund af de faglige resultatmål.

Displayet er ikke nødvendigvis dækkende for alle de indsatser og beslutninger, som de faglige resultatmål giver anledning til. Det skyldes blandt andet (som det også fremgår af det foregående afsnit), at de faglige resultatmål ofte indgår og tolkes ind i et bredere sammenhæng og er et blandt flere forhold, som danner baggrund for fremtidige initiativer. Dertil kommer, at de handlinger, der indgår i displayet, er dem, som interviewpersonerne umiddelbart kunne huske, og er eksempler frem for et dækkende billede af initiativer.

Det fremgår imidlertid, at de faglige testresultater giver anledning til en række handlinger. Nedenfor gives et indblik i de forskellige aktørers handlinger på baggrund af testresultaterne.

Udvalgsformænd

Udvalgsformændene bruger de faglige resultater politisk til at danne sig et overblik, og som det allerede fremgår ovenfor, bruger de primært resultaterne som en markør. Udvalgsformændene anser således først og fremmest de faglige resultatmål som en redskab til at danne sig et overblik, og de overlader det til forvaltningerne og skolerne at reagere på målingerne:

Det [opfølgning] ligger mere ude i forvaltningen, synes jeg. Vi får jo lidt mere afrapportering, til os. Sådan lavpraktisk, der er det skolechefen og skolelederne og skolerne, der arbejder med det lavpraktisk. Det er mere orientering til os som politikere. (Udvalgsformand)

Jamen, det er primært med skolechefen og læringschefen, hvor hvis der er nogle skoler, som bonner ud, så vender vi det der. Men det sker meget decentralt, eller det sker meget mellem forvaltningen og skolen, så det er ikke noget, som jeg blander mig særlig meget i. (Udvalgsformand)

Det er således primært de kommunale forvaltninger, der har ansvaret for at igangsætte konkrete initiativer. At den kvantitative analyse viser forskelle i svarerne fra henholdsvis udvalgsformænd og børn & ungedirektører kan derfor hænge sammen med, at politikerne i mindre grad bruger de faglige målinger, end det er tilfældet for politikere, da de betragter det som en "decentral" opgave. Hvis der er enkelt-skoler, som ikke præsterer tilfredsstillende, formuleres der i flere kommuner handleplaner over for den pågældende skole, men derudover er udvalgsformændene ikke involveret i, hvilke konsekvenser resultaterne skal have.

I enkelte tilfælde spiller politikerne en mere aktiv rolle i forhold til at definere mere overordnede initiativer på skoleområdet. Det kommer blandt andet til udtryk i forbindelse med vedtagelse af de politikker, som blev omtalt ovenfor. Desuden nævner flere udvalgsformænd, hvordan de har været involveret i beslutninger om særlige fælles kommunale tiltag eller indsatser i forhold til at styrke det faglige niveau på kommunens skoler. Det er eksempelvis tilfældet, når der er behov for at øge antallet af kommunale vejledere, eller hvis enkelte skoler har behov for ekstra ressourcer.

Generelt får de faglige resultater ingen økonomiske konsekvenser. Det understøtter indtrykket for den kvantitative undersøgelse, hvor meget udvalgsformænd angiver, at de faglige resultatmål får af budgetmæssige konsekvenser. En af udvalgsformændene forklarer, at kommunen ikke ønsker at fjerne eller tilføje ressourcer til de skoler, der ikke præsterer som forventet i nationale test, da man ikke ønsker at forværre forholdene eller give incitamenter til, at skolerne skal klare sig dårligt. Der er dog også eksempler på, at de skoler, der ikke klarer sig så godt, får tilført ekstra ressourcer i form af flere lærerstillinger eller andet.

Omvendt er der en enkelt udvalgsmand, som tilkendegiver, at kommunen på nuværende tidspunkt ikke gør noget særligt for at belønne de gode resultater, men vedkommende kan godt lide tanken om at skabe incitamenter til at klare sig bedre.

Omvendt synes jeg godt om tanken, at man skulle... man kunne godt overveje at belønne dem, der gør det rigtig godt. Det ser jeg egentlig ikke noget problem i. Men der er vi ikke nået til endnu. (Udvalgsformand)

Politisk overlades det imidlertid til forvaltningerne at følge op på de faglige resultatmål, herunder at definere den konkrete indsats over for skolerne.

Forvaltningschefer

Forvaltningscheferne i de ti kommuner betragter stort set alle de faglige resultatmål som et styrings- og ledelsesredskab. Det sker blandt andet i forhold til det strategiske niveau, hvor de faglige resultatmål danner baggrund for ledelsesmæssige prioriteringer:

Så jeg bruger måltallene enormt meget til at sige, hvad den politiske prioritering og min anbefaling fremadrettet er. (Børn & ungedirektør)

I nogle kommuner er det desuden forvaltningschefernes opgave at give feedback til skolelederne på baggrund af de faglige resultatmål og initiere eventuelle indsatser, hvis det er nødvendigt.

Generelt har forvaltningerne et større fokus på at initiere tiltag og indsatsområder, når de faglige resultater ikke lever op til, hvad der kan forventes, end det er tilfældet over for skoler, som klarer sig bedre end forventet. I otte kommuner forklarer forvaltningscheferne, at de tilføjer ekstra ressourcer eller igangsætter tiltag, når resultaterne ikke lever helt op til forventninger.

... der er ingen tvivl om, at vi er opmærksomme på, hvor skolerne virkelig er udfordret ift. at se, om der er nogle særlige barrierer, som vi kan gå ind i. Men nej, vi gør ikke noget særligt i forhold til at sætte ind ud over det at markere det. (Børn & ungedirektør)

Som udvalgsformændene bruger forvaltningscheferne de faglige resultater som et forholdsvis blødt styringsredskab. Det understreges af, at mange forvaltningschefer i højere grad ønsker at støtte de skoler, som præsterer dårligt frem for at straffe dem. I første omgang vælger kommunerne at gå i dialog med den enkelte skole. Hvis der er tale om ekstreme tilfælde af dårlige resultater, vælger forvaltningerne også ofte at igangsætte støtteprocesser i forhold til skolerne for at sikre bedre resultater i fremtiden. I hovedparten af kommunerne laves der således sammen med skolerne en målrettet indsats eller handleplan over for skoler, hvis faglige resultater ikke er tilfredsstillende. Det betyder i flere tilfælde, at skolerne tilføres ekstra ressourcer i form af eksempelvis ekstra lærere eller ekstra vejledere.

Flere forvaltningschefer forklarer samtidig, at skuffende testresultater får konsekvenser for skolerne i form af strammere styring og selvstændighedstab, idet forvaltningen oftere følger op på skolernes initiativer. Der er imidlertid også en vurdering af, at styringen ikke skal være for stram, og kravene skal ikke være urimelige eller urealistiske. En af forvaltningscheferne forklarer det med, at man ikke ønsker at sende elever ud af folkeskolen, som ikke har de nødvendige færdigheder til at klare sig godt på videregående uddannelser og i livet mere generelt. Man frygter således, at hårde sanktioner vil tvinge skolerne i knæ og gøre deres faglige resultater endnu dårligere.

Det er jo en dialog og et samspil. Vi skal være tro mod det, vi arbejder på, det grundlag. Vi er nærmest helt religiøse, så min opgave er jo i princippet ikke at dunke nogen oveni hovedet, min opgave er at støtte op om, at det lykkes. At DE [skolelederne] lykkes med at få lærerne til at lykkes. (Skolechef)

I overensstemmelse hermed er mange forvaltningschefer mere påpasselige med at lade de faglige resultatmål få budgetmæssige konsekvenser. Det svarer til resultaterne fra den kvantitative undersøgelse. Som en af forvaltningscheferne påpeger, forsøger man i stedet "at forbedre hængepartierne inden for de givne rammer" og kun i ekstreme tilfælde tildes ekstra ressourcer. Generelt vurderer forvaltningscheferne, at man ikke ønsker at gøre forholdene dårligere for de skoler, som i forvejen ikke har særlig gode resultater eller tage ressourcer fra de skoler, der præsterer godt, da man ikke ønsker at give incitament til at klare sig dårligere for at få tildelt ekstra ressourcer.

Altså, jeg kan jo godt møde det synspunkt, at "hvis vi nu klarer os godt, så bliver vi nok frataget nogle penge, som der mangler nogle andre steder" – nej, det har jo ikke noget med

det at gøre. Men vi skal hele tiden være skarpe på, at hvis vi skal betragte det som et samlet skolevæsen, så skal skolerne i hvert fald – så vidt det overhovedet er muligt – tildeles ressourcer, så ligegyldigt, hvor man er barn henne, så vil man få de samme vilkår. Så det er jo en ressourcefordelingsmodel, som aldrig kan blive retfærdig, som på en eller anden måde skal hjælpe det hele i den rigtige retning. (Skolechef)

Flere forvaltningschefer beskriver, at de er knap så gode til at sætte fokus på positive resultater. I nogle kommuner lægger forvaltningscheferne vægt på at rose og anerkende skolerne, hvis de opnår gode resultater. Men flere forvaltningschefer tilkendegiver, at de ikke altid er gode nok til at rose skolerne og fokusere på de positive resultater. Én af forvaltningscheferne forklarer imidlertid, hvordan vedkommende systematisk tager kontakt til skoleledere på skoler med særligt gode resultater i nationale test.

Jeg kan love for, det betyder noget for den stedlige skoleleder, når jeg ringer ud og siger, det er virkelig godt det der, gider du ikke komme og fortælle om inklusion. (Skolechef)

I en enkelt kommune indgår de faglige resultatmål i skoleledelserne resultatlønskontrakter, og skolelederne får resultatløns, hvis vedkommendes skole præsterer over det forventelige. Det sker imidlertid kun i ganske få tilfælde.

Skoleledelse

Hos skoleledelsen er der generelt enighed om, at de faglige resultater bruges til opfølgning og til at lokalisere de fag, hvori de faglige resultater ikke er tilfredsstillende. Som det er tilfældet for forvaltningscheferne, fokuserer skoleledelserne generelt mere på de områder og klasser, hvor der er faglige udfordringer, end på de klasser og elever, der klarer sig godt.

Enkelte skoleledere nævner, at de føler sig udfordret i forhold til at iværksætte en indsats over for de særligt dygtige elever, og de ønsker at lægge mere vægt på det. Det er således en problemstilling og udfordring, de er blevet mere opmærksomme på.

I det omfang enkelte klasser opnår bedre resultater end forventet, er skoleledernes fokus typisk på, hvordan man kan overføre de gode resultater og erfaringer til andre klasser på skolen. Dog fremhæver skoleledelserne ofte kun de særligt gode resultater, mens den gode daglige undervisning ikke altid bliver anerkendt tilstrækkeligt og systematisk. Enkelte skoleledere oplever, at de mangler konkrete værktøjer, som kan være med til at systematisere anerkendelsen af den daglige skoleundervisning. Blandt andet ønsker en skoleleder, at man kan sammenligne undervisningen og progressionen i et kortere tidsinterval. Desuden arbejdes der sjældent med nogen form for belønninger ved gode resultater, og flere skoleledere mener, at gode resultater ikke "fejres" nok. Flere lærere efterspørger da også en større anerkendelse fra deres leder, hvis deres klasser klarer sig godt. Samtidig beskriver de, at skoleledernes anerkendelse ofte bliver tilfældig. Én enkelt skoleleder forklarer imidlertid, at skoleledelsen ikke fremviser positive eller negative resultater, da vedkommende ikke ønsker at udstille den pågældende lærer.

Når resultaterne er dårligere end forventet, vælger de fleste af skoleledere at tilføje ekstra ressourcer for at forbedre resultaterne i fremtiden. Disse ressourcer består typisk af faglige vejledere, AKT-medarbejdere og kompetencecentre, når det drejer sig om faglige problemstillinger. Er der tale om sociale problemstillinger benyttes blandt andet ABC-møder, hvor ledelsen har samtaler med eleven, et tværfagligt team bestående af skolepsykologen og sundhedsplejersken samt relevante vejledere og ressourcepersoner. I vid udstrækning løses udfordringerne også gennem videndeling (nogle steder pga. ressourcemangel) og man arbejder på at udvikle og ruste lærere og vejledere til selv at tage hånd om problemerne, inden det udvikler sig.

Hvis det ikke er en specifik faglig problemstilling, så kunne det være at sige, at der skal en ekstra lærer ind, så man kan lave noget holddeling i klassen. Hvis det er en trivselsmæssig

eller mere personlig social problemstilling, så vil det være en AKT-medarbejder eller pædagog, der bliver sat ind. Det kan være samtaler med den elev, det kan være støtte inde i timen osv., så det kunne være nogle af de værktøjer, man kunne sætte i værk. (Skoleleder)

Mange skoleledere benytter de nationale testresultater som afsæt for iværksættelse af læringsforløb til at støtte svage elever. I flere tilfælde iværksættes der også indsatser over for en enkelt elev eller grupper af elever. Det kan være i form af intensive undervisningsforløb til de svageste elever, men også dem, der vil profitere meget af dette.

I vid udstrækning identificeres de konkrete indsatser sammen med de relevante faglærere eller vejledere. Det er sjældent, at der tages initiativer i en klasse, uden de berørte lærere bakker op om det. Generelt oplever lærerne da heller ikke diskussionerne som kontrol. Flere lærere forklarer, at de er nervøse for deres testresultater, og det kan være udfordrende at vise dem frem. Men hovedparten anser deres skoleleder som en beskytter. Stort set ingen skoleledere bruger da heller ikke de faglige resultatmål til at identificere henholdsvis dygtige og mindre dygtige lærere, idet fokus er eleverne og ikke lærerne. Enkelte skoleledere giver imidlertid eksempler på, at det har været nødvendigt at de "trådte i karakter" over for enkelte lærere og har gennemført intensive samtaler med lærere og læsevejledere samt blander sig i undervisningen.

Lærere

Hos lærerne ses en tendens til, at de faglige resultatmål benyttes som et pejlemærke til at se, hvordan det går med elevernes udvikling og synliggøre skolens resultater over for øvrige aktører. Der er enighed om, at resultaterne bruges til opfølgning og til at skabe dialog på tværs af lærere, mens det kun er i nogle kommuner, hvor resultaterne ifølge lærerne er med til at sætte nye mål. Opfølgningen på tværs af lærere kan give anledning til, at man afprøver nye undervisningsmetoder m.m.

Lærerne bruger meget af deres undervisningstid på at teste eleverne, bl.a. i de nationale test. Flere lærere bruger testene som et pejlemærke i forhold til den enkelte elevs faglige progression. Det giver i nogle tilfælde anledning til, at lærerne gennemfører supplerende test for at validere elevernes nationale testresultater.

Det er dog ikke alle lærere, der benytter sig af resultaterne, da de mener, at de er forbundet med for meget usikkerhed og manglende stabilitet. Hos nogle lærere bruges de blot så lidt som muligt, fordi lærerne stoler mere på deres egne intuitioner.

Jamen, jeg gider ikke tilrettelægge min undervisning efter en national test, som jeg ikke synes er fyldestgørende i forhold til at vise, hvad eleverne skal kunne. (Lærer)

En anden lærer fremhæver:

Men det er en meget god rettesnor at vide, er vi der, hvor vi troede, vi var, eller er der nogle udsving. Men jeg synes ikke, det er sådan, at det er en årsplanlægning, der bliver lavet ud fra de nationale test. (Lærer)

Ud fra resultaterne hos den enkelte elev, oplever nogle lærerne større mulighed for at differentiere undervisningen og lave holddeling, så eleverne får mest muligt ud af undervisningen. Desuden forklarer enkelte lærere, at de bruger testresultaterne til at overbevise ledelsen om, at der kan være behov for at tilføre ekstra ressourcer til en klasse eller en person. Deres erfaring er, at ledelsen er forholdsvis lydhør i den sammenhæng, og nationale testdata tillægges i den sammenhæng ekstra vægt.

3.5 Forældrenes oplevelse af faglige resultater og trivselsdata

Én ting er, hvordan de faglige resultatmål bruges i den interne styring og dialog mellem kommune, forvaltning, skoleledelse og lærere, en anden ting er, hvorvidt og hvordan de faglige resultatmål bruges i forældresamarbejdet i dels skolebestyrelserne dels i skolehjemsamarbejdet. Forældresamarbejdet danner ramme om skolernes aktiviteter og er tiltænkt at spille en central rolle i forhold til at definere forholdene på den enkelte skole. Konkret har de nationale mål til hensigt at understøtte denne rolle og forældresamarbejdet mere generelt, herunder forældrenes indsigt i deres barns faglige progression. På de udvalgte skoler har vi derfor spurgt skolebestyrelsesformændene, hvordan skolebestyrelserne bruger data, samt, hvordan data indgår i forældresamarbejdet. I bilag 2 præsenteres bestyrelsesformændenes svar på spørgsmålene i displayet bilagstabel 2.5. I alt har 18 af bestyrelsesformændene på de 20 skoler deltaget i interview.

3.5.1 Bestyrelsernes brug af faglige resultater

Stort set alle de adspurgte skolebestyrelsesformænd oplever, at elevernes faglige resultater spiller en vigtig rolle i bestyrelsesarbejdet samt for skolen og skolernes ledelser. Kun en enkelt bestyrelsesformand forklarer, at de faglige resultater ikke fylder meget i bestyrelsesarbejdet. Tre af bestyrelsesformændene oplever desuden, at skolen og bestyrelsens fokus på elevernes faglige resultater er blevet større efter folkeskolereformen. Det vil sige, at elevernes faglige resultater hyppigere bliver drøftet på bestyrelsesmøderne, herunder hvilke tiltag skolen kan igangsætte med henblik på at styrke elevernes faglige udvikling. De øvrige bestyrelsesformænd oplever imidlertid, at skolen og bestyrelsens opmærksomhed på elevernes faglige resultater er uændrede efter reformen.

Generelt lægger de faglige resultater op til en dialog i skolebestyrelsen, og i overensstemmelse med resultaterne ovenfor er de nationale resultatmål også i skolebestyrelserne først og fremmest et dialogredskab. På to af skolerne orienterer ledelsen ifølge bestyrelsesformændene blot bestyrelsen om elevernes faglige resultater på skolen, og ledelsen lægger ikke op til yderligere drøftelser. En af bestyrelsesformændene forklarer den manglende diskussion med, at elevernes faglige resultater ofte er meget positive, hvorfor det mest bliver til en orientering og ikke en egentlig dialog. Generelt er de faglige resultater imidlertid genstand for diskussion i bestyrelserne. På de resterende skoler præsenterer ledelsen således skolens faglige resultater men åbner efterfølgende op for, at bestyrelserne drøfter dem og mulighederne for at igangsætte eventuelle indsatser. Typisk drøfter bestyrelserne de faglige resultater, når skolens resultater ikke svarer til det, man umiddelbart kan forvente, eller når skolen ligger under det kommunale gennemsnit. Som det er tilfældet for kommunen og skolernes ledelser og lærere (jf. ovenfor) er skolebestyrelsernes fokus således først og fremmest på de områder eller klasser, hvor der er udfordringer, mens særligt positive resultater i mindre grad danner afsæt for drøftelser og initiativer i bestyrelserne.

Blandt skolebestyrelsesformændene er der overvejende enighed om, at elevernes trivsel og trivselsmålinger fylder mere i bestyrelsesarbejdet end de faglige resultater. Ifølge mange af bestyrelsesformændene hænger det sammen med, at trivsel er en forudsætning for elevernes faglige resultater. Dertil kommer, at nogle bestyrelsesformænd anser trivsel som det vigtigste. En af bestyrelsesformændene forklarer desuden, at de faglige resultater er de vigtigste i bestyrelsesarbejdet, men da skolen ligger godt i forhold til de faglige resultater, vægtes trivslen højest i bestyrelsesarbejdet. Kun i tre af skolebestyrelserne vægtes faglighed ifølge bestyrelsesformanden højest. Ifølge én af bestyrelsesformændene skyldes bestyrelsens vægtning af faglige resultater, at kommunen ønsker et stærkere fokus på de faglige resultater, mens bestyrelsen selv også forsøger at fremhæve trivslen som et vigtigt parameter. Der er desuden tre bestyrelsesformænd, som mener, at trivsel og faglighed vægtes ligeligt i bestyrelsesarbejdet.

3.5.2 De faglige resultaters betydning for forældresamarbejdet generelt

Bestyrelsesformændene repræsenterer også forældrenes synspunkt og bestyrelsesformændene er derfor også blevet spurgt om, hvorvidt og hvordan elevernes faglige resultater indgår i det daglige skolehjem-samarbejde mellem lærere og forældre i den enkelte klasse. Bestyrelsesformændenes svar på disse spørgsmål fremgår af bilagstabel 2.6.

En del af skolehjemssamarbejdet indebærer dialog med lærerne om børnenes faglige resultater. Her er bestyrelsesformændene generelt tilfredse med informationsniveauet. De får oftest information om børnenes faglige resultater efter test, via standpunktskarakterer og forud for skolehjemssamtaler. Desuden nævner fem af bestyrelsesformændene, at børnenes elevplaner giver dem viden om deres børns faglige resultater.

Syv bestyrelsesformænd beskriver desuden, at de nationale test og andre faglige resultater bruges som udgangspunkt for skolehjemssamtalerne. Én af bestyrelsesformændene beskriver, at deres barns resultater i de nationale test bliver præsenteret af de lærere, som deltager i samtalen. Desuden har de udtalelser med fra de lærere, som ikke er til stede. Herefter har de en dialog om, hvordan det ser ud, og hvor der kan sættes ind for at forbedre barnets resultater i løbet af det næste år. Tilsvarende forklarer de øvrige bestyrelsesformænd, men enkelte bestyrelsesformænd fremhæver desuden, at vedkommende som forældre får resultater fra de nationale test tilsendt forud for samtalen, og til skolehjemssamtalen får forældrene vist testen og i samtalen drøftes det, hvad der kan gøres for at løfte barnet yderligere. Ifølge bestyrelsesformændene giver de nationale testresultater et godt udgangspunkt for skolehjemssamtalerne, samtidig med at de giver forældrene anledning til at tale med deres børn om børnenes faglige niveau.

Fire bestyrelsesformænd oplever, at de ikke får tilstrækkeligt med information om deres børns faglige resultater. En af bestyrelsesformændene forklarer, at forældrene udelukkende bliver informeret om deres barns resultater i nationale test, mens øvrige informationer om børnenes faglige niveau (og andre testresultater) går gennem barnet. En anden bestyrelsesformand oplever at få information om faglige resultater i dansk, matematik og engelsk, men savner mere information om sit barns faglige resultater i andre fag. Desuden begrundes bestyrelsesformændene deres oplevelse af manglende information med, at lærerne primært orienterer forældrene til skolehjemssamtaler og ikke løbende. De efterspørger således en mere løbende opfølgning (ud over en årlige skolehjemssamtale), hvor lærerne redegør for elevernes faglige resultater i alle fag.

Sammenfatning: Målstyring

Stadig flere kommuner bruger målstyring aktivt i deres styring af skolerne. Kapitlet viser, at såvel børn & ungedirektører som udvalgsformænd er forholdsvis positive over for målstyring, og at de bruger det som et aktivt styrings- og ledelsesredskab i dialogen med skolerne. Også på skoleniveau følges der op på målene i dialogen mellem skoleledere og lærere, og skoleledere og lærere beskriver faglige resultatmål som et vigtigere dialogredskab end tidligere.

Mange kommuner oplever imidlertid ikke, at de er i mål i forhold til at arbejde mere systematisk med data på tværs af niveauer. Internationale undersøgelser peger på, at målstyring er et krævende styringsinstrument, som forudsætter erfaring og administrativ kapacitet for at lykkes, og som man derfor skal lære at bruge dem (Patrick & French 2011; Moynihan & Hawes 2012). Analysen ovenfor har peget på, at kommuner og skoler er midt i en udviklingsproces, hvor resultatmålinger fylder stadig mere, herunder at målingerne bruges mere aktivt i styring og ledelse af skoleområdet samt i dialogen på tværs af elever, bestyrelser, lærere, skoleledere, forvaltning og politikere. Der er imidlertid en udvikling på vej.

Nogle kommuner og skoler oplever udfordringer i forhold til at fortolke og navigere i den store mængde af data, som de har fået stillet til rådighed. På kommunalt niveau oplever man, at det er vanskeligt at vurdere, hvilke data der er bedst egnede til at indgå i den kommunale styring, og ikke alle vurderer, at de har de nødvendige kompetencer til at fortolke og behandle alle typer af data. Tilsvarende gør sig gældende for flere skoleledere, som oplever udfordringer i forhold til at behandle data, herunder at oversætte dem til konkret praksis.

Målstyring bruges primært som et dialogredskab. Kommunerne og skolerne oplever, at faglige resultatmål spiller en større rolle i dialogen inden for og på tværs af kommuner og skoler. Mange kommuner og skoler har udviklet forholdsvis faste procedurer for dialog omkring faglige resultatmål med henblik på at sikre løbende opfølgning. De faglige resultater bruges til at identificere faglige udfordringer, som efterfølgende danner baggrund for, at man på tværs af udvalgsformænd, forvaltningschefer, skoleledere og lærere identificerer indsatser, der kan bidrage til en positiv udvikling i elevernes faglige progression.

I mindre grad anses målstyringen som kontrol, og sjældent er målstyringen forbundet med hårde sanktioner. De undersøgte kommuner anlægger en forholdsvis pragmatisk tilgang til målstyringen, hvor faglige resultatmål indgår som et blandt flere elementer i den kommunale styring. Udvalgsformænd, forvaltningschefer, skoleledere og lærere er enige om, at faglige resultatmål er et vigtigt og anvendeligt styringsredskab, men at de faglige resultater ikke skal bruges til at sanktionere eller anklage, de skoler og klasser, hvis faglige resultater ikke lever op til forventningerne. Omvendt er der en tendens til at særligt de skoler, klasser og elever, hvis faglige resultater ikke svarer til det forventede, får ekstra opmærksomhed og i nogle tilfælde også ekstra ressourcer.

Overordnet tyder analyserne på, at brugen af målstyring som dialogværktøj er associeret positivt med elevernes faglige resultater særligt i matematik. Det stemmer overens med tidligere forskningsresultater.

Generelt indgår drøftelser af elevernes faglige resultater også som et fast punkt i forældrebestyrelserne samt i dialogen mellem lærere og forældre om det enkelte barns udvikling i den enkelte klasse. På tværs af skoler varierer det imidlertid, hvor meget de faglige resultater fylder på bestyrelsesmøderne, herunder hvordan faglige resultater vægtes i forhold til trivselsdata.

4 Kvalitetsrapporter

I dette kapitel undersøges det, hvordan kommunerne bruger de kommunale kvalitetsrapporter på skoleområdet med særligt fokus på kvalitetsrapporterne som styrings- og ledelsesværktøj. Kapitlet indeholder dels en analyse af kvalitetsrapporterens indhold, dels en analyse af, hvordan de bruges af politikere, forvaltning og skoleledere som beslutningsgrundlag, ledelsesinformation og dialogværktøj.

Som det fremgår nedenfor, opleves kvalitetsrapport 2.0 som et mere simpelt styringsredskab, end det er tilfældet for de tidligere kvalitetsrapporter, ligesom der i højere grad end tidligere sker en opfølgning på kvalitetsrapporten, som især giver anledning til dialog på tværs af kommune og skole.

Umiddelbart nedenfor gives et overblik over tankerne bag kvalitetsrapporterne 2.0 og delanalysens undersøgelsesspørgsmål og analysemodel bliver præsenteret. Efterfølgende præsenteres midtvejsmålingens resultater, og kapitlet afsluttes med en sammenfatning af analysens hovedkonklusioner.

4.1 Baggrund og undersøgelsesspørgsmål

I folkeskolereformen er det med kvalitetsrapport 2.0 en central målsætning, at kvalitetsrapporterne skal forenkles, og de i højere grad skal fungere som et aktivt styrings- og ledelsesinstrument. Det vil blandt andet sige, at deres fokus på mål og resultater i form af læring og trivsel skal styrkes på bekostning af beskrivelser af aktiviteter og input, som dominerede de hidtidige kvalitetsrapporter.⁹ Der lægges således op til en forholdsvis tæt kobling mellem den kommunale mål- og resultatstyring (jf. kapitel 2) og kvalitetsrapporterne, idet det blandt andet er intentionen, at de nationale mål indarbejdes (og bruges) som led i den kommunale opfølgning på kvalitetsrapporterne.

Det er ikke nyt, at kvalitetsrapporterne skal have fokus på elevernes resultater og bruges som styrings- og ledelsesværktøj, herunder som led i den kommunale opfølgning og dialog på tværs af niveauer. Som det fremgår af faktaboksen nedenfor skulle også de første kvalitetsrapporter fra skoleåret 2006/2007 indeholde beskrivelser af blandt andet skolernes faglige niveau. Ligeledes skulle de tidligere rapporter styrke kommunalbestyrelsens opfølgning og mulighed for at varetage deres ansvar for folkeskolerne. Dertil kommer, at kvalitetsrapporterne skulle bidrage til dialog, åbenhed og evaluering mellem aktørerne i det kommunale skolevæsen.¹⁰ Kvalitetsrapporterne skulle derved fremme samarbejdet mellem de centrale aktører på skoleområdet med henblik på at styrke folkeskolen. Kvalitetsrapporten skulle ikke blot være en årlig statusrapport over kommunens "skoledrift", men et aktivt styrings- og ledelsesinstrument, der kunne styrke dialogen mellem aktører på tværs af niveauer.

Undersøgelser har da også vist, at siden kvalitetsrapporterne blev introduceret fra skoleåret 2006/2007 er der sket en udvikling mod at gøre kommuner og skolers arbejde med kvalitetsrapporter mere aktivt og strategisk (se evt. Bjørnholt et al. 2016a). Det vil sige et redskab, der reelt får konsekvenser, og som bruges til organisatorisk og uddannelsesmæssig udvikling. Det er imidlertid endnu ikke lykkedes fuldt ud (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011; Gleerup & Wiedermann 2011; Bjørnholt et al. 2016).

⁹ § 40 a, stk. 5, i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 665 af 20. juni 2014.

¹⁰ Reglerne for kvalitetsrapporterne blev beskrevet i bekendtgørelse nr. 162 af 22. februar 2007 "om anvendelse af kvalitetsrapporter og handlingsplaner i kommunalbestyrelsernes arbejde med evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen"; i folkeskolelovens § 40 a.

Faktaboks om ny og gammel bekendtgørelse

BEK nr. 162 af 22/02/2007 (Den tidligere bekendtgørelse)

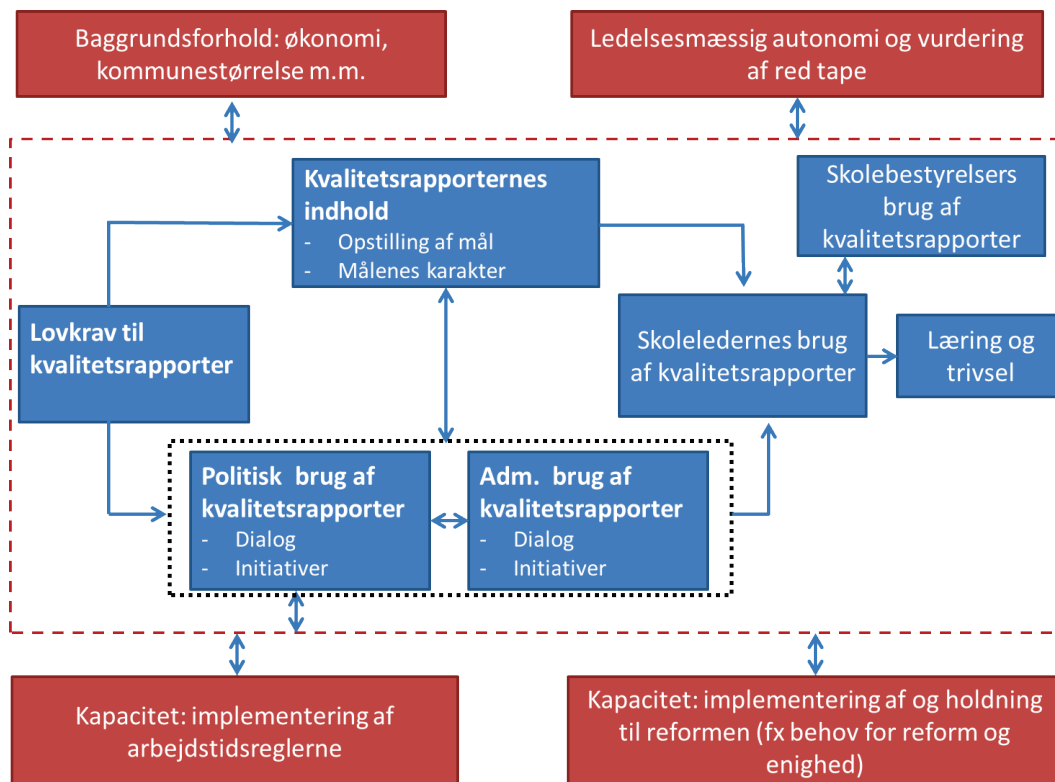
- Sammenfattende helhedsvurdering af det faglige niveau kommunens folkeskoler (§ 5)
- Opfølgning på sidste kvalitetsrapport (§ 6)
- Redegørelse for mål og rammer for hver af kommunens folkeskoler og samlede skolevæsen (§ 7)
- Oplysninger om særligt kommunale indsatsområder til udvikling af undervisning og kvalitet af undervisning (§ 8)
- Resultater for kommunens folkeskoler og samlede skolevæsen, herunder karaktergivning (§ 9)

BEK nr. 698 af 23/06/2014 (Den nye bekendtgørelse)

- Resultater for kommunens folkeskoler og samlede skolevæsen, herunder karaktergivning, overgang/fastholdelse i ungdomsuddannelse og resultater af obligatorisk trivselsmåling (§ 2)
- Oplysninger om klager til klagenævnet for Specialundervisning (§ 3)
- Oplysninger om, i hvilket omfang lærerne har undervisningskompetence fra læreruddannelse i de fag, som de underviser i (§ 4)
- Oplysninger om andel af folkeskoleelever i kommunen, der undervises i den almene undervisning (§ 5)
- Som del af kvalitetsrapporten skal udarbejdes en handlingsplan (§ 6)
- Redegørelse for virkningen af iværksatte initiativer til forbedring (herunder handlingsplaner) (§ 7)

Som det også fremgår af faktaboksen ovenfor, er der med folkeskolereformen og kvalitetsrapport 2.0 et ønske om, at kvalitetsrapporten som ledelses- og styringsgrundlag skal styrkes yderligere. Med afsæt heri er denne delanalyse formål derfor at undersøge, hvorvidt og hvordan kommuner og skoler håndterer den udfordring.

Figur 4.1 Analysemodel for kvalitetsrapporterne



Figur 4.1 illustrerer en analysemodel for delanalysen, som er udviklet med afsæt i de formelle målsætninger bag kvalitetsrapport 2.0.

Tanken er, at kvalitetsrapporterne skal danne udgangspunkt for ledelsesinformation på tværs af alle niveauer og aktører. Det vil sige mellem kommunalbestyrelsen, den kommunale forvaltning, den enkelte skoleleder og skolebestyrelse samt skolens lærere og pædagoger, og den skal indgå i skolebestyrelsernes tilsyn. Dette med henblik på blandt andet at sikre en integreret og målrettet styring i forhold til elevernes læring og trivsel. Kvalitetsrapporterne skal således være et understøttende, motiverende målstyringsredskab med fokus på resultater frem for input og aktiviteter.¹¹

Den skal indeholde færre indikatorer og skal udarbejdes hvert andet år modsat tidligere hvert år (dog med ekstraordinær kvalitetsrapport i skoleåret 2014/2015). Blandt andet skal kvalitetsrapporterne inkludere beskrivelse af dels det kommunale, dels den enkelte skolers niveau i forhold til de tre nationale mål og de fire resultatmål. Der er således en tæt sammenhæng til analysen af nationale mål og opfølgning (jf. ovenfor).

Med afsæt i ovenstående målsætninger og undersøgelsens programteori (figur 1.1) danner følgende to analysespørgsmål afsæt for delanalysen:

¹¹ KL 2014, LBK nr. 665 af 20/06/2014, bemærkninger til LBK nr. 665.

Delanalysens undersøgelsesspørgsmål

- Hvad er kvalitetsrapporternes indhold, og er der sket en udvikling?
- Hvordan bruges kvalitetsrapporterne i samarbejdet mellem kommuner og skoler, herunder som ledelsesinformation til at følge op på initiativer, og hvordan bruges de i den kommunale styring i øvrigt?

Delanalysens analysegrundlag er dels kvalitetsrapporter udformet forud for folkeskolereformen (og den "nye" bekendtgørelse om kvalitetsrapporter) kvalitetsrapporter gældende for foråret 2016. Analysen giver dermed et indblik i, hvordan kommunerne benytter sig af rapporterne som styringsværktøj forud for og efter den nye bekendtgørelse. Desuden bygger analysen på spørgeskemadata til udvalgsformænd samt børn & ungedirektører samt på de kvalitative casestudier og registerdata.

Analysen indledes nedenfor med en indholdsanalyse af første generation af kvalitetsrapport 2.0. Herefter analyseres udvalgsformænd samt børn & ungedirektørers brug af kvalitetsrapporterne, som styrings- og ledelsesredskab, herunder om der er sket en udvikling siden 2014. Efterfølgende gives med afsæt i de kvalitative casestudier et bredere indblik i, hvordan kvalitetsrapporten indgår i styringen på tværs af niveauer. Kapitlet afsluttes med en opsummering af analysens hovedkonklusioner.

4.2 Kvalitetsrapporternes indhold

Nedenfor præsenteres resultaterne fra indholdskodningen af kommunernes kvalitetsrapporter, som var gældende for skoleåret 2015/2016 som er første generation af kvalitetsrapporter 2.0. Resultaterne sammenlignes med resultaterne fra baselineundersøgelsen (se evt. Bjørnholt et al. 2016a) med henblik på at undersøge, hvorvidt der er sket en udvikling i kvalitetsrapporterne. Fokus for analysen er formulering af mål og afrapportering, herunder kvalitetsrapporternes potentiale som et (mål)styringsværktøj.

På tværs af kommuner varierer det, fra hvilket år de undersøgte kvalitetsrapporter gælder. Dog er alle kommuner repræsenteret med en rapport fra tiden umiddelbart før reformen og en kvalitetsrapport efter reformen.¹² Typisk indebærer det kvalitetsrapport fra henholdsvis 2014 og 2016, som er de "årsbetegnelser", der anvendes i analysen nedenfor.

4.2.1 Formulering af mål

I overensstemmelse med kvalitetsrapport 2.0 og undersøgelsens programteori (figur 1.1) skal kvalitetsrapporten bidrage til at styrke kommuner og skoles arbejde med mål. Tabel 4.1 viser antallet af mål i kommunernes kvalitetsrapporter i henholdsvis 2014 og 2016.

I 2016 er der blot en enkelt kommune, som ingen mål har i deres kvalitetsrapport, og de fleste kommuner (44 %) har 6 til 10 mål i deres kvalitetsrapporter. Som det også fremgår af tabel 4.1 er der sket en signifikant udvikling i antallet af kommuner, der har formuleret mål i deres kvalitetsrapporter, ligesom det gennemsnitlige antal mål pr. kvalitetsrapport er steget signifikant. Mens det gennemsnitlige antal mål i kvalitetsrapporterne i 2014 var 4,6, var det i 2016 9,94.

¹² I analysen fra 2016 indgår blot 97 kommuner, da det ikke er lykkedes at få adgang til den gældende kvalitetsrapport. Det skyldes, at kvalitetsrapporten ikke findes på kommunens hjemmeside, og kommunen har ikke responderet på vores henvendelser.

Tabel 4.1 Antal mål

Antal mål	Antal kommuner, 2014 (procent)	Antal kommuner, 2016 (procent)
0	29 (30%)	1 (1%)
1	11 (11%)	2 (2%)
2	10 (10%)	1 (1%)
3	8 (8%)	2 (2%)
4	7 (7%)	7 (7%)
5	5 (5%)	6 (6%)
6-10	12 (12%)	44 (45%)
11-20	13 (13%)	30 (31%)
Over 21	3 (3%)	4 (4%)
I alt	98 (100%)	97 (100%)
Gennemsnitlige antal mål (alle kommuner)	4,60 (6,03)	9.94 (5.55)***
Gennemsnitlige mål (kommuner med mål)	6,54 (6,25)	10.04 (5.49)***

Note: Det maksimale antal mål i én kommune er 33. Standardafvigelse i parentes for gennemsnit. T-test med lige varians foretaget mellem gennemsnit. *** $p < 0,001$

Stigningen i antallet af kommuner, som har mål i deres kvalitetsrapport, og stigningen i det gennemsnitlige antal af mål pr. kvalitetsrapport kan skyldes, at kommunerne indarbejder de nationale måltal i deres kvalitetsrapport (som det er hensigten med 2.0). Det fremgår da også af tabel 4.3, at langt hovedparten af kvalitetsrapporterne i 2016 indeholder mål med relation til elevernes faglige resultater og trivsel. Således har 93 % af kommunerne mål for elevernes faglige resultater i nationale test (som er det faglige resultat, som direkte indgår i de nationale måltal), modsat blot 13 % i 2014. Derudover har 55 % mål for elevernes resultater i afgangskarakterer, og 47 % har for andre faglige resultater. En tilsvarende (men dog mindre markant) udvikling gør sig gældende i forhold til mål med relation til elevernes trivsel. Mens der blot var 31 % af kommunerne, som i 2014 havde mål for elevernes trivsel i deres kvalitetsrapporter, er det i 2016 87 %. Det tyder på, at kommunerne i vid udstrækning har implementeret kravet om nationale måltal i deres kvalitetsrapporter. Udviklingen bør imidlertid ses i sammenhæng med, at kommunerne i 2014 ikke havde adgang til nationale trivselsmålinger.

Tabel 4.2 Målenes indhold

	2014	2016
	Antal kommuner med mindst ét mål inden for et emne (Procent af kommuner med mål inden for et emne)	
Faglige mål		
Afgangskarakterer	19 (28 %)	53 (55%)
Nationale test	9 (13 %)	90 (93%)
Øvrige faglige resultater	37 (54 %)	32 (33%)
Inklusion	35 (51 %)	46 (47%)
Trivselsmål		
Elevs trivsel	22 (31 %)	84 (87%)
Elevs fravær	16 (23 %)	10 (10%)
Elevs tilfredshed	1 (1 %)	1 (1%)
Forældres tilfredshed	8 (12 %)	9 (9%)
Medarbejdertilfredshed	2 (3 %)	3 (3%)
Opkvalificering af personale	19 (28 %)	4 (4%)
Overgang til ungdomsuddannelser		
Overgangsfrekvens	25 (36 %)	16 (16%)
Gennemførelse af ungdomsuddannelse	20 (20 %)	53 (55%)
IT/Digitalisering	13 (19 %)	3 (3%)
Andet	22 (32 %)	69 (71%)
Sundhed	5 (7 %)	5 (5%)
Undervisning	6 (9 %)	16 (16%)
Læringsmiljø	4 (6 %)	15 (15%)
Økonomi	5 (7 %)	0 (0%)
Livsduelighed	3 (4 %)	3 (3%)
I alt	69 (100%)	96 (100%)

I 2016 indeholder en betragtelig større andel kvalitetsrapporter desuden mål for elevernes gennemførelse af ungdomsuddannelser. I 2014 indeholdt blot 20 % af kvalitetsrapporterne mål for elevernes gennemførelse af ungdomsuddannelser, mens det i 2016 gør sig gældende for 55 %. Dermed lever mere end halvdelen af kommunerne allerede nu op til, at mål vedrørende elevernes overgang til ungdomsuddannelse skal indgå i de nye kvalitetsrapporter. Derudover kan udviklingen ses som en indikation på, at målene i kvalitetsrapporterne bevæger sig fra procesmål mod output og outcomemål (jf. nedenfor).

En central målsætning, som er med i kvalitetsrapport 2.0, er netop, at der i højere grad skal være fokus på resultater frem for på input og aktiviteter. Det kan styrke kvalitetsrapporten som styrings- og ledelsesværktøj og bidrage til arbejdet med mål (se fx Van Dooren et al., 2010). Nedenfor gengives en række eksempler på mål i kvalitetsrapporterne, som relaterer til henholdsvis input, proces, output og outcome. Resultater kan både dække over mål med relation til output og til outcome, hvor output er udtryk for skolernes umiddelbare resultater, og outcome er effekterne af skolernes indsats.

Eksempler på inputmål

- Det faglige mål for strategien er en teknisk og pædagogisk-faglig it-brugerflade, der understøtter it-integration i undervisningen jf. folkeskolelovens bestemmelser herom. (Frederiksberg Kommune)
- Skolen er involveret i et eller flere projekter med henblik på udvikling af læringsformer med digitale læringsmidler. (Slagelse Kommune)
- At etablere en skolestørrelse, der gør den enkelte skole fagligt og økonomisk bæredygtig og mindre sårbar over for svingende elevtal. (Fredensborg Kommune)

Eksempler på procesmål

- Færre børn henvises til specialtilbud. Børnene tilbydes en skolegang, hvor det enkelte barn sikres den mest optimale og sociale udvikling. (Allerød Kommune)
- At skabe lokale, systematiske, fleksible og sammenhængende overgange fra dagtilbud til skole, som sikrer en optimal og tryk skolestart for det enkelte barn. (Faaborg-Midtfyn)
- Målet for de tværgående netværk er at styrke den faglige indsats i fag og indsatser. (Horsens Kommune)

Eksempler på outputmål

- De dygtige elever trives og inkluderes i klassens/skolens fællesskab. (Greve Kommune)
- Elevfraværet skal nedsættes med 3 procentpoint fra 2009-niveau. (Halsnæs Kommune)
- 96 % af eleverne skal gå i folkeskolens normaltilbud. (Odder Kommune)

Eksempler på outcomemål

- At 95 % af en årgang i 2015 skal opnå minimum en ungdomsuddannelse. (Vejen Kommune)
- At antallet af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse skal stige med 2 % om året frem til 2015 (Slagelse Kommune)
- At øge andelen af unge under 25, der er selvforsørgende, med 25 % inden 2014 ift. tallet fra 2008. (Lolland Kommune)

I tabel 4.3 er målene i kommunernes kvalitetsrapporter kodet i forhold til, hvorvidt målene i kvalitetsrapporten relaterer til input, proces, output eller outcome. Langt hovedparten af kvalitetsrapporten indeholder outputmål (97,9 %), og 47,8 % af kommunerne har mellem 1 og 5 outputmål i deres kvalitetsrapport. Outputmålene vedrører primært mål med relation til elevernes faglige resultater og trivsel, dvs. elevernes resultater i nationale test og trivselsmålinger. Det understreger de nationale måls betydning i kvalitetsrapporten.

Dertil kommer, at over 50 % ingen procesmål har i deres kvalitetsrapport. Sammenlignet med 2014 er der således sket et betydeligt fald i andelen af kvalitetsrapporter, der indeholder procesmål, mens stigningen i andelen af kommuner med outputmålinger er massiv. Det ligger i tråd med, at kvalitetsrapport 2.0 skal have fokus på output og outcome frem for input og proces.

Tabel 4.3 Antal mål fordelt på typer, kommuner med mål

Kommuner (antal mål)	Input	Proces	Output	Outcome
2014				
Ingen	88,4 %	24,6 %	31,9 %	43,5 %
1-5	10,1 %	62,3 %	47,8 %	56,5 %
6-10	0,0 %	10,1 %	17,4 %	0,0 %
11-20	1,4 %	2,9 %	2,9 %	0,0 %
I alt	69 (100 %)	69 (100 %)	69 (100 %)	69 (100 %)
2016				
Ingen	44,8 %	53,1 %	2,1 %	37,5 %
1-5	54,2 %	42,7 %	36,5 %	62,5 %
6-10	1,0 %	2,1 %	44,8 %	0,0 %
11-20	0,0 %	2,1 %	15,6 %	0,0 %
Over 20	0,0 %	0,0 %	1,0 %	0,0 %
I alt	96 (100 %)	96 (100 %)	96 (100 %)	96 (100 %)

Det understreges yderligere i tabel 4.4. Her fremgår det, at hovedparten af kommunerne (94,8 %) har en overvægt af outputmål i deres kvalitetsrapporter. Der er imidlertid ingen kvalitetsrapporter, der har en overvægt af outcomemål i deres kvalitetsrapport. Det tyder på, at kommunerne fortsat kan arbejde mod flere outcomemål. Det bør imidlertid understreges, at tabel 4.4 ikke viser, hvorvidt antallet af outcomemål i kvalitetsrapporterne er lavt, men blot at ingen kvalitetsrapporter har en overvægt af outcomemål.

Tabel 4.4 Antal kommuner med flest mål inden for typen, kommuner med mål

Antal kommuner med flest mål af type...	Outcome	Output	Proces	Input	Ingen overvægt af én slags mål	I alt
2014						
Antal kommuner	2	24	28	9	6	69
Andel kommuner	2,9 %	34,8 %	40,6 %	13,0 %	8,7 %	100 %
2016						
Antal kommuner	0	91	3	1	1	96
Andel kommuner	0,0 %	94,8 %	3,1 %	1,0 %	2,0 %	100 %

Sammenlignet med 2014 er der i 2016 i forhold til alle andre typer af mål end outputmål sket et fald i andelen af kommuner, der har flest henholdsvis input, proces og outcomemål. I særlig grad er der sket et fald i andelen af kommuner, der har flest procesmål i deres kvalitetsrapporter.

4.2.2 Vurdering af målopfyldelse

Et centralt element i målstyring er at følge op på de mål, som formuleres (se evt. også kapitel 2). For at vurdere, hvorvidt det sker i kvalitetsrapporterne, har vi for hvert enkelt mål kodet, hvorvidt og hvordan kvalitetsrapporterne rapporterer resultaterne for de enkelte mål. Det skal understreges, at følges der ikke op på et mål i kvalitetsrapporten, er det ikke nødvendigvis udtryk for, at kommunen slet ikke følger op på det pågældende mål. Det kan gøres i andre sammenhænge (jf. også analyserne nedenfor).

Hovedparten af de kommuner, der har formuleret mål følger ikke i kvalitetsrapporten op på, hvorvidt målene indfries. Ifølge tabel 4.5 er det i 2016 således blot 27,1 % af kommunerne med mål, som følger op på samtlige mål i deres kvalitetsrapporter. Sammenlignet med 2014 er der sket et voldsomt fald i andelen af kommuner, der i kvalitetsrapporten følger op på samtlige mål (fra 55,1 til 27,1 %). I den sammenhæng er det værd at nævne, at kvalitetsrapporterne i 2016 indeholder langt flere mål end i 2014, hvilket kan medføre en risiko for målmylder og en risiko for, at der ikke følges op på alle mål (Møller et al., 2016).

Tabel 4.5 Opfølgning af mål, kommuner

Andel mål i intervaller	Antal kommuner	Andel kommuner (procent)
2014		
Kommuner, der ikke følger op på alle mål	38	55,1
Kommuner, der følger op på alle mål	31	44,9
I alt	69	100
2016		
Kommuner, der ikke følger op på alle mål	70	72,9
Kommuner, der følger op på alle mål	26	27,1
I alt	96	100

Omvendt er der en mindre andel af målene, som der slet ikke følges op på i kvalitetsrapporten. Det fremgår af tabel 4.6. I 2014 er der i forhold til 30,6 % af målene ingen opgørelse af målopfyldelse, mens det i 2016 kun gælder for 28,93 % af målene.

Tabel 4.6 Målniveau for opfyldelse, målniveau

	2014	2016
	Antal mål (Procent)	Antal mål (Procent)
Ingen målopfyldelse er opgjort	138 (30,6%)	274 (28,93%)
Nominal (lidt om hvor langt man er i ord)	147 (32,6%)	289 (30,52%)
Det angives i tal, hvor langt skolerne/kommunerne er	166 (36,8%)	162 (17,11%)
Intervallskalleret (opgjort som procent)	0 (0%)	212 (22,4%)
Ikke kodet	0	10 (1,1%)
I alt	451	

Målopfølgingen kan ske på forskellig vis. I nogle tilfælde sker der en nominel opfølgning, hvor målopfølgningen beskrives med ord, mens målopfølgningen i andre tilfælde vurderes kvantitativt. Dertil kommer, at enkelte mål er flerårige, hvorfor vurderingen af målopfølgningen udskydes.¹³

Tabel 4.6 illustrerer forskellige former for opgørelser af målopfølgning for de enkelte mål i kvalitetsrapporterne (på målniveau). Tabellen viser en forholdsvis jævn fordeling af metoder til vurdering af målopfølgning. En lille overvægt af mål (30,50 %) vurderes med ord (nominelt). Der er sket en betydelig stigning fra 0 til 22,4 % af mål, hvor målopfølgningen angives som et procentmål. Det skyldes i vidt omfang, at elevernes faglige resultater vurderes i forhold til de nationale måltal (andelen af elever, der er gode til at regne og skrive) herunder at data er lettere tilgængelige (jf. de kvalitative interview).

4.3 Politikere og forvaltning vurdering og brug af kvalitetsrapporterne

Med henblik på at undersøge nærmere, hvorvidt og hvordan kommunerne bruger kvalitetsrapporterne som styrings- og ledelsesredskab, er udvalgsformænd samt børn & ungedirektører blevet spurgt om deres holdning til og brug af kvalitetsrapporter som ledelsesinstrument.

I tabel 4.7 kan det ses, at udvalgsformændene generelt er meget positive over for kvalitetsrapporterne i forhold til at få information om kvaliteten på kommunens skoler. Over 86 % af er således helt eller delvist enige i, at kvalitetsrapporterne giver nyttig information om kvaliteten på skolerne (som de ikke havde i forvejen), synliggør den enkelte skoles indsats, er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling på skolerne og skaber et godt overblik over forholdene på kommunens skoler.

Tabel 4.7 Holdning til kvalitetsrapporter. Udvalgsformænd

	År	Helt enig	Delvist enig	Neutral	Delvist uenig	Helt uenig	Ved ikke/	N
Kvalitetsrapporten giver nyttig information om kvaliteten på skolerne, som vi ikke havde i forvejen	2014	23,0	54,1	10,8	10,8	1,4	0,0	74 (100%)
	2016	44,8	43,1	8,6	1,7	1,7	0,0	58 (100%)
Kvalitetsrapporten er en mulighed for at synliggøre de enkelte skoles indsats	2014	36,5	45,9	9,5	5,4	2,7	0,0	74 (100%)
	2016	53,5	36,2	5,2	1,7	3,5	0,0	58 (100%)
Kvalitetsrapporten er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling af skolernes arbejde	2014	33,3	45,3	8,0	8,0	5,3	0,0	75 (100%)
	2016	45,6	47,4	3,5	1,8	1,8	0,0	57 (100%)
Kvalitetsrapporten skaber et godt overblik over forholdene på kommunens skoler	2014	31,1	50,0	8,1	5,4	5,4	0,0	74 (100%)
	2016	43,1	43,1	8,6	3,5	1,8	0,0	58 (100%)

Spg: Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Sammenlignet med resultaterne fra baselineundersøgelsen er udvalgsformændene blevet langt mere positive over for kvalitetsrapporterne som styringsredskab. Det gælder særligt deres vurdering af, hvorvidt kvalitetsrapporten giver nyttig information om kvaliteten på kommunens skoler, hvor der er sket en

¹³ Det kategoriseres som 'ingen målopfølgning opgjort'.

signifikant udvikling. I 2016 er 87,9 % helt eller delvist enige i dette, mens det i 2014 var 78,1 %. En lignende udvikling ses i udvalgsformændenes holdning til, om kvalitetsrapporten er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling, hvor 93 % er helt eller delvist enige, mod 88,6 % i 2014. Dette er ligeledes en signifikant udvikling.

Som udvalgsformændene anser børn & ungedirektørerne generelt kvalitetsrapporterne som et brugbart styrings- og ledelsesværktøj. Tabel 4.8 illustrerer, at over 80 % af direktørerne mener, at kvalitetsrapporterne giver nyttig information om kvaliteten på skolerne (som de ikke havde i forvejen), er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling på skolerne, og skaber et godt overblik over forholdene på kommunens skoler. En lidt mindre men stadig høj andel (74,6 %) af direktørerne vurderer, at kvalitetsrapporten synliggør den enkelte skoles indsats. Der er imidlertid også 12 %, som er helt eller delvist uenig i, at kvalitetsrapporterne giver nyttig information om kvaliteten på skolerne (som de ikke havde i forvejen).

Tabel 4.8 Holdning til kvalitetsrapporter. Børn & ungedirektører

	År	Helt enig	Delvist enig	Neutral	Delvist uenig	Helt uenig	N
Kvalitetsrapporten giver nyttig information om kvaliteten på skolerne, som vi ikke havde i forvejen	2014	19,7	50,0	17,1	7,9	4,0	76 (100%)
	2016	29,3	52,0	6,7	8,0	4,0	75 (100%)
Kvalitetsrapporten er en mulighed for at synliggøre de enkelte skolers indsats	2014	39,5	44,7	7,9	2,6	2,6	76 (100%)
	2016	29,3	45,3	17,3	4,0	4,0	75 (100%)
Kvalitetsrapporten er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling af skolernes arbejde	2014	36,8	43,4	13,2	5,3	1,3	76 (100%)
	2016	32,0	56,0	9,3	2,7	0,0	75 (100%)
Kvalitetsrapporten skaber et godt overblik over forholdene på kommunens skoler	2014	32,0	44,0	17,3	6,7	0,0	75 (100%)
	2016	26,7	53,3	14,7	5,3	0,0	75 (100%)

Spg: Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Modsat udvalgsformændene er der ikke sket en tilsvarende udvikling i børn & ungedirektørernes holdning til kvalitetsrapporterne fra 2014 til 2016. En større andel børn & ungedirektører er i 2016 helt eller delvist enige i, at kvalitetsrapporten giver nyttig information om kvaliteten på skolerne, end det var tilfældet i 2014. Omvendt er en mindre andel enige i, at kvalitetsrapporten er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling på skolerne, at den skaber et godt overblik over forholdene på kommunens skoler og synliggør den enkelte skoles indsats.

Én ting er udvalgsformændene og direktørernes holdning til kvalitetsrapporterne en anden ting er, hvordan de bruger dem. Hvis kvalitetsrapporterne skal fungere efter hensigten, er det afgørende, at de også bruger dem til at sikre og udvikle kvaliteten på kommunernes skoler.

Af tabel 4.9 fremgår det, at udvalgsformændene i vid udstrækning oplever, at de bruger kvalitetsrapporten. I særlig grad anses kvalitetsrapporterne som et dialogredskab. Først og fremmest bruger udvalgsformændene kvalitetsrapporterne som et (nyttigt) dialogværktøj i forhold til forvaltning og skoler og i lidt mindre grad i forhold til skolernes bestyrelser. Således er over 90 % af udvalgsformændene helt eller delvist enige i, at kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med forvaltningen samt

skolernes bestyrelser og ledelser. I alt er 75,4 % af udvalgsformændene helt eller delvist enige i, at kvalitetsrapporten er udgangspunkt for intense politiske drøftelser, mens 91,4 % vurderer, at kvalitetsrapporten danner baggrund for konkrete tiltag i kommunen, og 60,2 % er helt eller delvist enige i, at de på baggrund af den seneste kvalitetsrapport har stillet krav om, at konkrete skoler udarbejder en handleplan.

Tabel 4.9 Brug af kvalitetsrapporter. Udvalgsformænd.

	År	Helt enig	Delvist enig	Neutral	Delvist uenig	Helt uenig	Ved ikke/vil ikke svare	N
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med kommunens forvaltning	2014	45,3	40,0	9,3	4,0	1,3	0,0	75 (100%)
	2016	69,0	29,3	0,0	0,0	1,7	0,0	58 (100%)
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med skolernes ledelser	2014	42,7	40,0	12,0	2,7	2,7	0,0	75 (100%)
	2016	56,9	39,7	1,7	0,0	1,7	0,0	58 (100%)
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med skolernes bestyrelser	2014	34,7	45,3	13,3	4,0	2,7	0,0	75 (100%)
	2016	56,9	36,2	3,5	1,7	1,7	0,0	58 (100%)
Vi iværksætter konkrete tiltag i kommunen på baggrund af kvalitetsrapporten	2014	22,7	52,0	14,7	6,7	2,7	1,3	75 (100%)
	2016	48,3	43,1	1,7	3,5	3,5	0,0	58 (100%)
Vi har som opfølgning på den seneste kvalitetsrapport stillet krav om at konkrete skoler udarbejder en handleplan	2014	16,0	30,7	17,3	10,7	20,0	5,3	75 (100%)
	2016	43,1	17,2	8,6	8,6	22,4	0,0	58 (100%)
Kvalitetsrapporterne danner udgangspunkt for intense politiske drøftelser	2014	14,7	33,3	26,7	20,0	5,3	0,0	75 (100%)
	2016	42,1	33,3	8,8	10,5	5,3	0,0	57 (100%)

Spg: Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Siden 2014 er der sket en betydelig udvikling i udvalgsformændenes brug af kvalitetsrapporten. I forhold til hovedparten af spørgsmålene er der en klar tendens til, at udvalgsformændene i 2016 er mere enige i, at de bruger kvalitetsrapporterne, end de var i 2014. Dertil kommer, at udviklingen i udvalgsformændenes brug af kvalitetsrapporten er steget signifikant. Kun i forhold til krav om, at konkrete skoler udarbejder en handleplan, er forskellen ikke signifikant. Resultatet indikerer, at kvalitetsrapport 2.0 opfattes som et mere brugbart politisk styringsredskab, end det var tilfældet for den tidligere kvalitetsrapport. Det underbygges delvist i de kvalitative studier nedenfor.

Børn & ungedirektørernes brug af kvalitetsrapporterne illustreres i tabel 4.10. Som for udvalgsformændene er kvalitetsrapporterne for børn & ungedirektørerne et dialogredskab. Børn & ungedirektørerne bruger først og fremmest kvalitetsrapporterne i deres dialog med politikere og skoleledelser. Over 93 % af udvalgsformændene er helt eller delvist enige i, at kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med forvaltningen samt skolernes ledelser, og knap 90 % er helt eller delvist enige i, at kvalitetsrapporten danner baggrund for konkrete tiltag i kommunen.

Tabel 4.10 Brug af kvalitetsrapporter. Børn & ungedirektører

	År	Helt enig	Delvist enig	Neutral	Delvist uenig	Helt uenig	N
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med kommunens politikere	2014	39,5	40,8	9,2	7,9	2,6	76 (100%)
	2016	48,0	46,7	5,3	0,0	0,0	75 (100%)
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med skolernes ledelser	2014	42,1	40,8	7,9	5,3	4,0	76 (100%)
	2016	60,0	33,3	4,0	2,7	0,0	75 (100%)
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med skolernes bestyrelser	2014	23,7	32,9	18,4	15,8	5,3	76 (100%)
	2016	32,0	42,7	20,0	5,3	0,0	75 (100%)
Vi iværksætter konkrete tiltag i kommunen på baggrund af kvalitetsrapporten	2014	29,0	47,4	15,8	6,6	1,3	76 (100%)
	2016	44,0	45,3	9,3	1,3	0,0	75 (100%)
Vi har som opfølgning på den seneste kvalitetsrapport stillet krav om, at konkrete skoler udarbejder en handleplan	2014	22,4	14,5	15,8	7,9	36,8	76 (100%)
	2016	24,0	22,7	12,0	10,7	30,7	75 (100%)
Kvalitetsrapporterne danner udgangspunkt for intense politiske drøftelser	2014	11,8	22,4	27,6	17,1	21,1	76 (100%)
	2016	17,3	41,3	25,3	10,7	5,3	75 (100%)

Spg: Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Som det er tilfældet for udvalgsformændene er der også sket en positiv udvikling i børn & ungedirektørernes brug af kvalitetsrapporten fra 2014 til 2016. Således er der (som for udvalgsformændene) sket en signifikant udvikling i forhold til alle spørgsmål på nær i forhold til kravet om konkrete handleplaner. Således er vurderingen fra børn & ungedirektørerne, at kvalitetsrapporterne generelt bruges mere i 2016, end de gør i 2014.

4.4 Mulige konsekvenser af brugen af kvalitetsrapporter

Det fremgår ovenfor, at de nationale måltal skal indgå i kommunernes kvalitetsrapport, og at kvalitetsrapporterne i stigende grad indeholder mål for elevernes faglige præstationer. I kapitel 3 fremgik det, at dialogbaserede brug af målstyring er associeret med elevernes faglige resultater i matematik (for børn & ungedirektørerne). I tråd med resultaterne for analyserne af målstyring, kan det derfor forventes, at kvalitetsrapporterne har betydning for elevernes resultater, hvis de bruges som dialogredskab, og at udvalgsformændene samt børn & ungedirektørernes brug af kvalitetsrapporterne kan have positiv betydning for elevernes faglige resultater. Som det er tilfældet for målstyring, er udvalgsformændenes samt børn & ungedirektørernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelserne derfor blevet koblet med registerdata. Det betyder, det er muligt at undersøge, hvorvidt henholdsvis udvalgsformændenes og børn & ungedirektørernes brug af kvalitetsrapporten har betydning for elevernes resultater i de nationale test. Som med spørgeskemaundersøgelserne for brugen af målstyring er der på baggrund af spørgeskemaerne dannet sumindeks for brugen af kvalitetsrapporter (se bilagstabel 1.5 – bilagstabel 1.6). I modsætning til spørgeskemaundersøgelsen vedrørende målstyring er skolelederne ikke blevet spurgt til brugen af kvalitetsrapporter, hvorfor der ikke er foretaget estimationsanalyser på deres besvarelser. Der henvises i øvrigt til metodebilaget bagerst i rapporten.

I tabel 4.11 – tabel 4.12 præsenteres analyserne med besvarelser fra det politiske niveau i form af besvarelser fra udvalgsformændene. I første tabel er testresultater fra de nationale test i dansk den afhængige variabel, mens testresultaterne fra matematik er en afhængig variabel i den anden tabel. Tabel 4.12 indikerer en svag (og insignifikant) negativ sammenhæng mellem brugen af kvalitetsrapporter og elevernes præstationer i matematik, mens resultaterne i tabel 4.11 ikke indikerer nogen sammenhæng mellem brugen af kvalitetsrapporter og elevernes præstationer i dansk.

Tabel 4.11 Brug af kvalitetsrapporter, udvalgsformænd, dansk

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Brug af kvalitetsrapporter	0,089 (0,101)	-0,003 (0,079)	0,128 (0,106)	-0,012 (0,072)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	119.261	119.261	114.643	114.643
Antal skoler	994	994	970	970
Antal kommuner	67	67	67	67

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Tabel 4.12 Brug af kvalitetsrapporter, udvalgsformænd, matematik

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Brug af kvalitetsrapporter	-0,061 (0,106)	-0,112 (0,097)	-0,041 (0,104)	-0,086 (0,085)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	60.575	60.575	57.249	57.249
Antal skoler	916	916	900	900
Antal kommuner	67	67	67	67

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Tabel 4.13 og tabel 4.14 viser resultaterne for analyserne af, hvorvidt børn & ungedirektørernes svar i forhold til brugen af kvalitetsrapporter er relateret til elevernes testresultater i henholdsvis dansk og matematik. For både dansk og matematik findes positive tendenser i relationen mellem brug og elevernes faglige resultater, men som det var tilfældet med resultaterne for udvalgsformænd, er relationen ikke signifikant.

Overordnet set findes der således ingen signifikant sammenhæng mellem udvalgsformændenes og børn & ungedirektørernes vurdering af brug af kvalitetsrapporter og elevernes resultater i de nationale test. Årsagen til, at der modsat målstyring ikke findes en association mellem brugen af kvalitetsrapporter og elevernes faglige resultater, kan skyldes, at kvalitetsrapporterne har karakter af et overordnet regnskab, der ud over de nationale mål også indeholder en række andre forhold, mens målstyring i højere grad er handlingsanvisende og kan bruges mere specifikt.

Tabel 4.13 Brug af kvalitetsrapporter, børn & ungedirektører, dansk

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Brug af kvalitetsrapporter	0,011 (0,092)	0,014 (0,054)	0,042 (0,084)	0,054 (0,053)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	103.549	103.549	99.664	99.664
Antal skoler	804	804	785	785
Antal kommuner	52	52	52	52

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

Tabel 4.14 Brug af kvalitetsrapporter, børn & ungedirektører, matematik

	2013/2014	2013/2014	2014/2015	2014/2015
Brug af kvalitetsrapporter	0,087 (0,101)	0,094 (0,062)	0,045 (0,090)	0,057 (0,058)
Elevkarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Forældrekarakteristika	Nej	Ja	Nej	Ja
Kommunale variable	Nej	Ja	Nej	Ja
Antal elever	53.032	53.032	49.401	49.401
Antal skoler	736	736	737	737
Antal kommuner	52	52	52	52

Note: Standardfejl i parentes er klyngekorrigerende på kommuneniveau. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra de nationale test og registerdata fra Danmarks Statistik.

4.5 Brugen af kvalitetsrapporter i de 10 casekommuner

Med henblik på at få en dybere indsigt i, hvordan kvalitetsrapporterne konkret bruges i styringen på tværs af niveauer, er udvalgsformænd, forvaltning og skoleledere i de 10 casekommuner blevet spurgt om deres oplevelse af kvalitetsrapporten, herunder deres oplevelse af kvalitetsrapporten som et styringsredskab. I bilag 2, bilagstabel 2.7, findes et display baseret på aktørernes vurderinger af, hvordan de bruger kvalitetsrapporterne. Displayet danner baggrund for nedenstående analyse.

Det kvalitative casestudie underbygger resultaterne fra den kvantitative analyse. Således vurderer udvalgsformænd, forvaltningschefer og skoleledere generelt, at kvalitetsrapporterne er blevet et mere smidigt styringsredskab, som bruges mere aktivt i dialogen på tværs. Aktørerne peger imidlertid også på en række udfordringer.

Nedenfor skitseres indledningsvis, hvordan interviewpersonerne oplever kvalitetsrapporten som styringsredskab generelt, hvorefter brugen af kvalitetsrapporten skitseres.

4.5.1 Oplevelse af kvalitetsrapporten som styringsredskab

Som det er tilfældet i den kvantitative analyse, er interviewpersonerne i caseundersøgelsen forholdsvis enige om, at kvalitetsrapporterne er et brugbart styringsredskab, og at kvalitetsrapport 2.0 er lettere at anvende end de tidligere kvalitetsrapporter.

Særligt udvalgsformændene beskriver kvalitetsrapporterne som et brugbart styringsredskab. Flere forklarer således, at det primært er gennem kvalitetsrapporterne, at de får indsigt i, hvordan det går på kommunens skoler. Den politiske interesse for kvalitetsrapporten stemmer overens med et af kvalitetsrapportens formål: "at være et mål- og resultatstyringsværktøj for kommunalbestyrelsen, som skal vise, hvordan kommunen og dens skoler lever op til de udmeldte politiske mål"

Hovedparten af interviewpersonerne oplever, at kvalitetsrapport 2.0 er et mere smidigt og dynamisk styringsredskab, end det var tilfældet for de tidligere kvalitetsrapporter. De tidligere kvalitetsrapporter beskrives som unødigt komplekse og deskriptive, hvilket har gjort dem svært tilgængelige på skolerne og overflødige på kommuneniveau. Dertil kommer, at kvalitetsrapporterne var lange og ufokuserede, og der blev brugt meget tid på at udforme rapporterne, uden at de nødvendigvis fik de fornødne konsekvenser.

Kvalitetsrapport 2.0 opleves som mere fokuseret og målrettet. Derudover er der med kvalitetsrapport 2.0 sket en simplificering af selve rapporten. Denne simplificering skal forstås på den måde, at det i dag kun er de vigtigste elementer og de vigtigste data fra rapporten, som trækkes ud.

Hovedparten af udvalgsformændene vurderer, at kvalitetsrapport 2.0 er mere systematisk og konkret, men samtidig giver mere tid til fordybning samt opfølgning og effektivisering på de områder, hvor det halter. Enkelte politikere forklarer, at de tidligere har oplevet, at skoleledere enten har skjult negative resultater eller udtalt sig på en måde, så skolen fremstår positiv uden egentlig at have gode resultater. De vurderer, at kvalitetsrapporternes nye form er blevet mere valid grundet den øgede mængde dokumentering og kontrol, hvilket vanskeliggør muligheden for at skjule eventuelle dårlige resultater.

Den [nye kvalitetsrapport] er mindre kompleks... Der er kommet flere diagrammer, som kræver, at det efterfølgende underbygges med prosa. Førhen var det mest prosa og knap så mange diagrammer. Der var det skolelederne, der fyldte prosa ind, og ingen skoleleder kritiserer sin egen skole. Her får man et mere validt materiale i forhold til, at skolerne ikke kan gemme sig bag noget. Det kan bruges mere objektivt. (Udvalgsformand)

Den kvalitative undersøgelse underbygger således den kvantitative analyse af udvalgsformændenes mere positive syn på kvalitetsrapport 2.0. På tværs af kommuner er der imidlertid en vis forskel på, hvordan kvalitetsrapporterne vægtes politisk.

Skolelederne lægger vægt på, at kvalitetsrapporterne er blevet nemmere at anvende som et dynamisk styringsredskab, da rapporterne er blevet mere simple og overskuelige for skolerne at håndtere, ligesom data er blevet lettere tilgængeligt. Derudover oplever flere skoleledere, at kvalitetsrapporterne i højere grad er blevet et fremadrettet styringsredskab fremfor tidligere, hvor kvalitetsrapporten primært indeholdt en bagudrettet afrapportering.

Forvaltningschefer og skoleledere forklarer desuden, at kvalitetsrapporten er blevet lettere at udforme og processen mindre bureaukratisk. Flere steder har forvaltningen overtaget hovedansvaret for kvalitetsrapporten, herunder ansvaret for dens udarbejdelse. Særligt skolelederne vurderer da også, at kvalitetsrapporterne er blevet mindre krævende at udforme med kvalitetsrapport 2.0, og det er i højere grad forvaltningen, der står for deres udvikling. Det har gjort arbejdet mere simpelt for skolerne, og de skal ikke længere bruge den samme mængde tid på rapporternes udformning. Noget som stort set alle skoleledere beskriver som værende en omfattende proces.

Jamen, forvaltningen tager en kæmpe del af opgaven, hvor jeg synes førhen, der sad vi og lavede en masse opgaver med, at vi skulle samle nogle tal i vores personaleadministrations-system, og vi skulle indberette tal på alt muligt. Og det kører efterhånden bare nu. Altså, vi har ikke den store opgave herude længere. (Skoleleder)

Forvaltningerne påtager sig et større arbejde med udformningen af kvalitetsrapporten. Men kommunerne bruger en skabelon, som gør arbejdet mindre krævende.

Vi laver den samlede kvalitetsrapport for hele skolevæsenet, forstået på den måde, at skolerne leverer det ind, de skal, mens vi laver et samlet udtryk, altså en samlet skabelon. Det er den pågældende konsulent, der indsamler og laver data. (Skolechef)

På trods af det forholdsvis positive billede af kvalitetsrapport 2.0, er det imidlertid ikke alle kommuner og skoler, der har samme indtryk af kvalitetsrapporterne. Der er således også skoleledere og forvaltningschefer, der mener, at det kræver for mange ressourcer at udarbejde og behandle rapporterne.

Jeg synes den [kvalitetsrapporten] er havnet et sted, hvor den koster en frygtelig masse mandetimer, uden det er noget, man får så frygteligt meget ud af. (Skoleleder)

Desuden påpeger stort set alle forvaltningschefer, at kommunerne endnu ikke er i mål i forhold til at gøre kvalitetsrapporterne til et brugbart styringsredskab, men at de er på vej. Flere forvaltningschefer beskriver kvalitetsrapporterne som et godt redskab, men at der stadig er plads til forbedringer og simplificering af dataindholdet. Forvaltningscheferne vurderer, at der i særlig grad mangler en mere systematisk opfølgning og brug af kvalitetsrapporterne. På spørgsmålet om, hvorvidt de bruger kvalitetsrapporten, svarer flere forvaltningschefer da også "ikke nok".

4.5.2 Brug af kvalitetsrapporter

På tværs af kommuner og aktører er det forholdsvis forskelligt, i hvilken grad og hvordan der følges op på kvalitetsrapporterne.

Udvalgsformændene benytter generelt kvalitetsrapporten til at danne sig et billede af forholdene på kommunens skoler og som et redskab til at identificere eventuelle problemområder både på de enkelte skoler og i kommunen generelt.

Kvalitetsrapporten er en orientering, en hjælp og en guideline til at se om vi er på rette spor. (Udvalgsformand)

De kvalitative interview understreger desuden, at kvalitetsrapporterne primært er et dialogredskab. Uanset om udvalgsformændene anser kvalitetsrapporten som et vigtigt styringsredskab eller ej, er de generelt enige om, at rapporten kan benyttes til at skabe dialog om eventuelle problemstillinger eller tjene som rettesnor. Kvalitetsrapporten præsenteres typisk for skoleudvalget og i nogle tilfælde byrådet, hvor man drøfter resultaterne og udpeger fokusområder. Det er sjældent, at kvalitetsrapporten resulterer i store politiske uenigheder, men den opleves at give politisk indsigt.

Enkelte politikere benytter desuden kvalitetsrapporten i dialog med skolernes bestyrelser, hvor de bruger kvalitetsrapporten som en anledning til at besøge kommunens skoler eller drøfte rapporten i et forum af flere bestyrelser.

Som det var tilfældet for målstyringen har flere udvalgsformænd en forventning om, at forvaltningen benytter kvalitetsrapporten og indgår i dialog med skolerne om dens resultater. De overlader det til forvaltningen at reagere på rapporten:

Vi har en forventning om, at de [forvaltningen] styrer efter kvalitetsrapporterne. Eller ikke styrer efter... det er en del af deres styring af skolerne. Ud over det, de selvfølgelig gør i forvejen. Der forventer vi, at de agerer, hvor de ikke performer, og stiller netop de rigtige spørgsmål til deres medarbejder. (Udvalgsformand)

Forvaltningschefer og skoleledere mødes stort set alle og drøfter kvalitetsrapporterne. Flere forvaltningschefer og skoleledere beskriver, at deres dialog om kvalitetsrapporterne er gået fra gensidig orientering til egentlige drøftelser med fokus på kvalitetsrapporternes resultater. Derudover tillægges opfølgning større vægt end tidligere, herunder hvordan man kan bruge resultaterne fremadrettet.

Forvaltningscheferne bruger blandt andet kvalitetsrapporterne til at skabe dialog med skolen – også om svære emner, som det ellers vil være svært at have en dialog omkring. Flere skoleledelser beskriver også, hvordan resultater fra kvalitetsrapporten opfattes som afsæt for dialog:

Så igen synes jeg, at man kan bruge det som afsæt for dialog, og der er egentlig mange gode ting i den, men jeg synes også, den er dybt problematisk på andre områder. (Skoleleder)

Generelt oplever hverken forvaltningschefer eller skoleledere kvalitetsrapporterne som et kontrolredskab. Snarere beskriver de rapporterne som en rettesnor for, hvordan det ser ud på den enkelte skole, samt hvordan man kan lave initiativer eller indsatsområder for at forbedre forholdene.

Der er dog også tre skoleledere, der problematiserer, at sammenligning af skolerne fylder meget i kvalitetsrapporterne. Det er særligt et problem, når skolerne inkluderer tidligere specialklasselever:

Vi har jo stort set alle specialelever på xx skole. De deltager i den almindelige undervisning, så meget som det kan lade sig gøre, og vi sætter sådan set en ære i, at de går til afgangsprøve ligesom alle andre. Når vi så får data om, hvordan vi klarer os i forhold til den socioøkonomiske referencegruppe, så er der nogle svære udfordringer i det. Fordi de børn, de bor tit ikke i vores skoledistrikt, så de er ikke en del af den socioøkonomiske reference, og det betyder, at så kommer vi til at score dårligere. Men i kvalitetsrapporten står det jo ikke. (Skoleleder)

Skoleleder oplever, at forvaltningen til tider glemmer det, når de sammenligner skolernes resultater. Desuden har én af skoleledere en vis bekymring i forhold til, at kvalitetsrapporterne offentliggøres, herunder at borgerne ikke nødvendigvis kan gennemskue og/eller se igennem tallene.

Der er imidlertid stor forskel på, hvilken værdi rapporten tillægges. Her synes der at være en vis sammenhæng mellem forvaltningscheferne og skoleledernes vurderinger af kvalitetsrapporten. I én af kommunerne har man eksempelvis eksplicit valgt at have begrænset fokus på kvalitetsrapporten, hvilket afspejles på alle niveauer. Ifølge forvaltningschefen er man bekymret for, om kvalitetsrapporterne kan skade forbindelsen mellem lærer og elev. De to skoleledere i kommunen beskriver da også, at kvalitetsrapporterne primært benyttes som informationskilde i forhold til trivsel og faglighed men i mindre grad får egentlige konsekvenser. Desuden vurderer skolelederne, at forvaltningen ofte nedprioriterer kvalitetsrapporterne, og at kvalitetsrapporterne kun udfyldes af pligt. Omvendt er der andre kommuner, hvor kvalitetsrapporten har stor betydning for dialogen mellem forvaltning og skoleledelse, og hvor forvaltningschef og skoleledelse fremhæver de positive sider ved kvalitetsrapporterne.

Kvalitetsrapport 2.0 opleves imidlertid ikke som uproblematisk. Flere aktører nævner blandt andet, at det kan være vanskeligt at navigere og tolke data. Blandt andet nævner tre forvaltningschefer, at kommunerne oversvømmes med (unødvendig) data, men mangler de nødvendige redskaber til at behandle data og gøre den anvendelig.

Det er meget kompliceret at anvende så mange data [...] vi bliver simpelthen oversvømmet af data. Det er det nye problem, den nye udfordring. Det er at gå ind og læse det her data.

Rent faktisk tolke på det. Egentligt frasortere data. I gamle dage forholdt vi os slet ikke til data. Nu har vi fået så mange data og begynder at forholde os til dem, og så bliver det et problem eller en udfordring [...]. Det må ikke være data, der kører med os. Så vi skal ind og styre det. Det er en del af den nye måde at arbejde på. (Skolechef)

Tilsvarende gør sig gældende for nogle af skolelederne:

Vi har tonsvis af data, så hvordan får vi på en eller anden måde sorteret det, så det bliver lettere at anvende. Vi kunne godt tænke os at få sorteret trivsel, faglige resultater, det hele, så man ligesom sad med en klasseprofil [...]. (Skoleleder)

På såvel forvaltnings- som skoleniveau oplever man således nogle udfordringer i forhold til at udvælge den rette data samt i forhold til at tolke data og få det til at give mening i forhold til praksis.

Desuden problematiseres det, at kvalitetsrapporten ofte bygger på forældende data og giver et øjebliksbillede, hvilket gør den vanskelig at bruge fremadrettet:

Det, jeg synes, er problemet for kvalitetsrapporten, er, at tallene er så gamle, når de kommer. I princippet skal du jo, i det øjeblik børnene har taget en national test, så skal du jo have en indsats, du skal ikke vente et halvt år med at lave en indsats. Hele tiden skal du lave en indsats. Så på den måde kan de ikke bruges til næste indsats, den har vi allerede sat i gang, fordi vi har været opmærksomme på det. (Skolechef)

4.1 Skolebestyrelsernes arbejde med kvalitetsrapporten

Som det fremgår ovenfor skal kvalitetsrapporten indgå i skolebestyrelsernes tilsyn med skolerne, herunder i dialogen mellem skole og skolebestyrelser. I undersøgelsen er bestyrelsesformændene på 18 af de 20 skoler derfor også blevet spurgt om, hvordan de bruger kvalitetsrapporten, samt hvorvidt de oplever en ændring i forhold kvalitetsrapport 2.0. I bilag 2 fremgår et display med de 18 skolebestyrelsesformænds beskrivelser af skolebestyrelsernes arbejde med kvalitetsrapporten samt deres holdning til den nye version af kvalitetsrapporten. Som det fremgår nedenfor, er der forholdsvis store variationer i bestyrelsesformændenes vurdering af kvalitetsrapporten, og der synes at være et dilemma mellem på den ene side at gøre kvalitetsrapporten meget konkret (og brugbar) i forhold til den enkelte skole, og på den anden side at gøre den for kompleks og detaljeret til, at bestyrelsesformændene kan orientere sig i den.

Ifølge bestyrelsesformændene er der på enkelte skoler forholdsvis faste procedurer for bestyrelses drøftelse af kvalitetsrapporten, men det kan afhænge af kvalitetsrapportens indhold. Typisk drøfter skolebestyrelserne kvalitetsrapporterne på et eller to bestyrelsesmøder i løbet af skoleåret. Stort set alle bestyrelsesformændene beskriver, at kvalitetsrapporten på bestyrelsesmøderne primært er et punkt til orientering, hvor skoleledelserne præsenterer rapportens hovedresultater. På enkelte skoler, har skoleledelserne på forhånd udformet et oplæg med de væsentligste fokuspunkter, som præsenteres for skolebestyrelsen. På en enkelt skole drøftes kvalitetsrapporten alene mellem bestyrelsesformand, næstformand og skoleleder, som laver en tilbagemelding til kommunen, mens resten af bestyrelsen blot orienteres.

På de fleste skoler lægger skoleledelserne imidlertid op til en mere bred drøftelse, hvor bestyrelserne efterfølgende diskuterer kvalitetsrapportens resultater m.m. Dialogens karakter varierer på tværs af de enkelte skolebestyrelser fra korte drøftelser til mere intens dialog. Bestyrelsesformændene beskriver, at det er forholdsvis sjældent, at bestyrelserne er uenige om resultaterne i kvalitetsrapporten, og i det omfang, at rapporten giver anledning til egentlig diskussion, er det som ofte, hvis resultaterne for den

enkelte skole er væsentlig anderledes, end det er tilfældet for kommunens øvrige skoler. En tredjedel af bestyrelsesformændene beskriver desuden, at de i forbindelse med kvalitetsrapporten er i dialog med skoleledelsen i forhold til at udarbejde en tilbagemelding til kommunen. Det tyder på, at kvalitetsrapporten i hvert fald til en vis grad indgår i skolebestyrelsernes tilsyn, og som i tråd med den interne styring på skolen er der tale om et dialogredskab. Blot to bestyrelsesformænd vurderer, at kvalitetsrapporten er ubrugelig, og at bestyrelsen derfor bruger lidt eller ingen tid på den i deres bestyrelsesarbejde. Begge bestyrelsesformænd forklarer, at kvalitetsrapporten er for overordnet og ukonkret, til at den kan danne baggrund for bestyrelsesarbejdet. En lignende holdning findes blandt enkelte andre bestyrelsesformænd, men de oplever dog, at kvalitetsrapporten kan give en vis information, og skolebestyrelsen bruger tid på at drøfte rapporten.

Blandt bestyrelsesformændene er der delte meninger om kvalitetsrapport 2.0. Lidt under en tredjedel af bestyrelsesformændene (5 i alt) er positive over for den nye version af kvalitetsrapporten og finder, at den er lettere tilgængelig og mere overskuelig end den tidligere kvalitetsrapport. Det skyldes blandt andet, at rapporten er knap så lang og i mindre grad indeholder lange beskrivelser af den enkelte skole. Ifølge bestyrelsesformændene gør det rapporten mere brugbar. Dertil kommer, at to bestyrelsesformænd oplever, at kvalitetsrapport 2.0 er blevet et bedre og mere betydningsfuldt styringsredskab, fordi den i højere grad er blevet et oplæg til, hvad man vil gøre fremadrettet, hvorimod den tidligere kvalitetsrapport i højere grad havde et bagudrettet sigte. Omvendt der to bestyrelsesformænd, som finder kvalitetsrapport 2.0 mindre brugbar end den tidligere version. Det hænger ifølge bestyrelsesformændene blandt andet sammen med, at rapporten er blevet for overordnet og ikke indeholder brugbare (og konkrete) oplysninger om den enkelte skole. Forskellene i bestyrelsesformændenes svar tyder på et vist dilemma mellem på den ene side at gøre kvalitetsrapporten meget konkret (og brugbar) i forhold til den enkelte skole og på den anden side at gøre den for kompleks og detaljeret, til at bestyrelsesformændene kan orientere sig i den og bruge den på den enkelte skole. Der er desuden tre bestyrelsesformænd, som ikke oplever, at der med kvalitetsrapport 2.0 er sket ændringer i kvalitetsrapportens overskuelighed. Eksempelvis forklarer én af bestyrelsesformændene, at kvalitetsrapport 2.0 ikke er blevet forbedret, men er lige så mangelfuld som den tidligere version, og at den (fortsat) er vanskelig at udarbejde. Endelig har enkelte bestyrelsesformænd slet ikke bemærket, at der er kommet en ny version af kvalitetsrapporten.

Sammenfatning: Kvalitetsrapporter

Analysen ovenfor viser, at kvalitetsrapport 2.0 er et mål- og resultatstyringsværktøj. Sammenlignet med tidligere kvalitetsrapporter indeholder kvalitetsrapporten flere mål, og fokus er flyttet fra særligt input og procesmål til at fokusere på resultater. Der kan imidlertid være behov for større vejledning ift., hvilke typer af data det er mest hensigtsmæssigt at inddrage i kvalitetsrapporterne.

Analysen peger desuden på, at udvalgsformænd og børn & ungedirektører, i højere grad end før reformen, bruger kvalitetsrapporten aktivt som led i den kommunale styring. Det vil sige, at der i stigende grad sker opfølgning på rapporten, og aktørerne på skoleområdet bruger i højere grad rapporterne i dialog med hinanden.

Kvalitetsrapporten er først og fremmest et dialogredskab, som bruges til at skabe dialog og på tværs af niveauer. I mindre grad bruges rapporten til kontrol, og i stigende grad er elevernes resultater omdrejningspunkt for dialogen.

Analysen peger desuden på, at kvalitetsrapporterne er blevet et mere smidigt (og mindre bureaukratisk) styringsredskab. Særligt er skolerne blevet aflastet af den nye udformning af kvalitetsrapporten, så arbejdsbelastningen med dens udformning flyttes fra skole til kommuneniveau. Også på kommunalt niveau er arbejdsbelastningen med at udvikle rapporterne imidlertid blevet mindre som følge af en fælles og mere standardiseret skabelon.

Skolebestyrelserne bruger i vid udstrækning kvalitetsrapporten i deres tilsyn med skolerne. Det vil sige, at kvalitetsrapporten præsenteres og drøftes på bestyrelsesmøder og i flere tilfælde udformer bestyrelserne høringssvar til kommunerne. Der er forskel på skolebestyrelsesformændenes vurdering af kvalitetsrapporten 2.0 og dens anvendelighed. Uoverensstemmelsen tyder på et dilemma mellem på den ene side at gøre kvalitetsrapporten meget konkret (og brugbar) i forhold til den enkelte skole og på den anden side at gøre den for kompleks og detaljeret til, at bestyrelsesformændene kan orientere sig i den og bruge den som et aktivt styrings- og ledelsesredskab.

Analyserne tyder ikke på, at henholdsvis udvalgsformændene og børn & ungedirektørernes brug af kvalitetsrapporten er relateret til elevernes faglige resultater i dansk og matematik.

5 Autonomi og regelforenkling

I Danmark har skoleområdet traditionelt været præget af en høj grad af decentralisering i relationen mellem stat og kommuner samt mellem kommune og skole (Houlberg et al., 2016). Med folkeskolereformen er det hensigten, at skoleledelserne skal have (endnu) mere autonomi til at definere forholdene på den enkelte skole.¹⁴ Det er imidlertid kommunerne, der fastsætter rammerne for skoleledelsernes kompetencer.

Ifølge tidligere forskning kan ledelsesmæssig autonomi bidrage til bedre styring og mere positive resultater (se bl.a. Moynihan & Pandey, 2006; Nielsen, 2014; Walker et al., 2011). Det baseres på en forventning om, at aktører tæt på driften har større viden om, hvad der er mest hensigtsmæssigt i forhold til en given situation, herunder i forhold til at opnå positive resultater. Lederne kan derfor også bedst vurdere, hvordan de kan lede deres medarbejdere i en positiv retning med henblik på resultatopnåelse. En vis autonomi til skoleledere i forhold til at fastsætte mål, planlægge undervisning og definere metoder har da også vist sig at have positive konsekvenser for elevernes faglige resultater (Andersen & Winter, 2011).¹⁵ Når styringsinitiativer som performance management har fremmede effekter i danske privatskoler men ikke i offentlige folkeskoler, er det også blevet forklaret med forskelle i autonomi (Hvidman & Andersen, 2014).

Nedenfor undersøges udvalgsformænd samt børn & ungedirektørernes oplevelser af den kommunale autonomi i forhold til staten, samt i hvilken grad kommunerne delegerer kompetencer til skolelederne. Desuden undersøges udvalgsformændene og børn & ungedirektørernes oplevelse af regler på skoleområdet og kommunernes styring af skolernes opkvalificeringsindsats

5.1 Oplevelse af den statslige styring

Både udvalgsformænd og børn & ungedirektører har meget varierede opfattelser af, hvorvidt det kommunale råderum er begrænset af den statslige styring på skoleområdet.

Som det fremgår af tabel 5.1 vurderer udvalgsformændene generelt, at statens økonomiske styring begrænser det kommunale råderum, og over halvdelen af udvalgsformændene er helt eller delvist enige i, at det er tilfældet. I lidt mindre grad oplever de, at den statslige styring giver kommunen begrænset rum til at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger. Her er knap 45 % helt eller delvist enige. Der er dog en vis fordeling i udvalgsformændenes svar.

Tabel 5.1 Faglig og økonomisk styring af kommunerne, udvalgsformænd, procent

	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke	N
Den statslige økonomiske styring giver kommunen begrænset rum til at træffe selvstændige økonomiske beslutninger på skoleområdet	2014	9,0	20,5	15,4	29,5	24,4	1,3	78 (100%)
	2016	3,5	19,0	22,4	41,4	13,8	0,0	58 (100%)
Den statslige styring giver kommunen begrænset rum til at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger på skoleområdet	2014	14,1	25,6	15,4	20,5	19,2	5,1	78 (100%)
	2016	6,9	27,6	20,6	29,3	15,5	0,0	58 (100%)

Spg: Angiv venligst hvor enig/uenig du er i følgende spørgsmål...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

¹⁴ <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>

¹⁵ Det gælder dog ikke skolelederes indflydelse på ansættelsesforhold (Nielsen, 2014a).

Der er ikke sket en entydig udvikling i udvalgsformændenes oplevelse af den statslige styring fra 2014 til 2016. I deres vurdering af såvel den økonomiske som faglige styring er der sket et fald i andelen af helt enige, men også et fald i andelen af helt uenige. Der er altså ikke umiddelbart en klar udvikling i udvalgsformændenes vurdering af, hvorvidt den statslige styring i mere eller mindre grad begrænser kommunernes råderum i forhold til at træffe faglig eller økonomisk beslutninger på skoleområdet.

Børn & ungedirektørerne oplever i mindre grad end udvalgsformændene, at staten sætter rammer for den kommunale styring. I tabel 5.2 fremgår det, at flere børn & ungedirektører er mere enige, end de er uenige, at den statslige økonomiske styring og den indholdsmæssige styring begrænser kommunens rum til at træffe selvstændige beslutninger. Knap en tredjedel forholder sig imidlertid neutralt til begge spørgsmål.

Tabel 5.2 Faglig og økonomisk styring af kommunerne, børn & ungedirektører, procent

	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	N
Den statslige økonomiske styring giver kommunen begrænset rum til at træffe selvstændige økonomiske beslutninger på skoleområdet	2014	7,5	25,0	43,8	18,8	5,0	80 (100%)
	2016	3,7	34,6	32,1	22,2	7,4	81 (100%)
De statslige undervisningsfaglige krav giver kommunen begrænsede rum til at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger på skoleområdet	2014	11,3	31,3	43,8	12,5	1,3	80 (100%)
	2016	8,6	46,9	32,1	11,1	1,2	81 (100%)

Spg: Angiv venligst hvor enig/uenig du er i følgende spørgsmål...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Udviklingen i børn & ungedirektørernes svar minder om udviklingen i udvalgsformændenes svar. Det vil sige, at der ikke er en klar tendens hverken i den ene eller den anden retning, og der er således ikke sket en signifikant udvikling i direktørernes holdning til den faglige og økonomiske styring af kommunerne.

5.2 Kommunernes delegering til skoleledelserne

Undersøgelserne, som er refereret ovenfor, henviser til skoleledernes autonomi. Det fremgår nedenfor, at såvel børn & ungedirektører og udvalgsformænd oplever, at kommunerne i høj grad har delegeret kompetencer til skolerne.

Tabel 5.3 Faglig og økonomisk styring af skolerne, udvalgsformænd, procent

Angiv venligst hvor enig/uenig du er i følgende spørgsmål...	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke	Total
Vi har i høj grad decentraliseret økonomiske beslutninger vedr. skolens drift til skolernes ledelser	2014	1,3	5,1	2,5	15,2	76,0	0,0	79 (100%)
	2016	0,0	3,4	5,1	27,1	64,4	0,0	59 (100%)
Skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige økonomiske beslutninger vedr. skolens drift	2014	48,7	30,8	6,4	12,8	1,3	0,0	78 (100%)
	2016	28,8	45,8	6,8	15,3	3,4	0,0	59 (100%)
Vi har i høj grad decentraliseret undervisningsfaglige beslutninger vedr. skolens drift til skolernes ledelser	2014	0,0	2,6	7,7	28,2	61,5	0,0	78 (100%)
	2016	0,0	1,7	5,2	41,4	51,7	0,0	58 (100%)
Skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger vedr. skolens drift	2014	46,2	38,5	6,4	9,0	0,0	0,0	78 (100%)
	2016	39,0	42,4	6,8	8,5	3,4	0,0	59 (100%)

Spg: Angiv venligst hvor enig/uenig du er i følgende spørgsmål...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Ifølge resultaterne i tabel 5.3 er over 90 % af udvalgsformænd helt eller delvist enige i, at de i høj grad har decentraliseret økonomiske eller undervisningsfaglige beslutninger vedrørende skolens drift til skolernes ledelser. I overensstemmelse hermed er en tilsvarende andel uenige i, at skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe undervisningsfaglige beslutninger vedrørende skolens drift. Der er imidlertid "blot" 79 %, som er helt eller delvist uenige i, at skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige økonomiske beslutninger vedrørende skolens drift.

Tabel 5.4 Faglig og økonomisk styring af skolerne, børn & ungedirektører, procent

	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Total
Vi har i høj grad decentraliseret økonomiske beslutninger vedr. skolernes drift til skolernes ledelser	2014	1,3	2,5	1,3	31,3	63,8	80 (100%)
	2016	1,2	6,2	3,7	33,3	55,6	81 (100%)
Skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige økonomiske beslutninger vedr. skolens drift	2014	55,0	33,8	5,0	5,0	1,3	80 (100%)
	2016	42,0	37,0	9,9	8,6	2,5	81 (100%)
Vi har i høj grad decentraliseret undervisningsfaglige beslutninger vedr. skolens drift til skolernes ledelser	2014	2,5	0,0	2,5	46,9	48,1	79 (100%)
	2016	1,3	2,5	5,0	48,8	42,5	80 (100%)
Skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger	2014	41,3	51,3	5,0	1,3	1,3	80 (100%)
	2016	46,9	45,7	2,5	3,7	1,2	81 (100%)

Spg: Angiv venligst hvor enig/uenig du er i følgende spørgsmål...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Også udvalgsrådene oplever generelt, at skolerne har større faglig og økonomisk autonomi. Det fremgår i tabel 5.3. Deres vurderinger er imidlertid lidt lavere end udvalgsformændenes. Ligesom for udvalgsformændene, peger tendensen i retning af, at børn & ungedirektørerne oplever, at kommunen i højere grad sætter grænser for skolernes faglige og økonomiske autonomi.

Tabel 5.5 Skoleledernes autonomi, udvalgsformænd, procent

	År	Ingen indflydelse	Mindre indflydelse	Nogen indflydelse	Temmelig stor indflydelse	Meget stor indflydelse	Ved ikke	N
Hvor mange lærere, der ansættes på skolen	2014	1,3	5,2	18,2	39,0	36,4		77 (100%)
	2016	1,8	7,0	17,5	29,8	43,9	0,0	57 (100%)
Hvilke lærere, der ansættes på skolen	2014	0,0	1,3	5,2	27,3	66,2		77 (100%)
	2016	0,0	0,0	5,1	20,3	74,6	0,0	59 (100%)
Fastsættelse af faglige mål for eleverne	2014	0,0	0,0	13,0	54,6	32,5		77 (100%)
	2016	0,0	1,7	13,8	36,2	48,3	0,0	58 (100%)
Fastsættelse af undervisningsmetoder	2014	0,0	0,0	6,5	41,6	52,0		77 (100%)
	2016	0,0	1,7	8,6	31,0	58,6	0,0	58 (100%)

Spg: Hvor stor indflydelse havde skoleledelserne i foregående skoleår (hvh. 2013/2014 og 2015/2016) på...

Med udgangspunkt i tabel 5.3 ser det ud til, at der er en svag tendens i retningen af, at udvalgsformændene i mindre grad oplever, at skolerne i 2016 har faglig og økonomisk autonomi, end det var tilfældet i 2014. Der er dog ikke en signifikant udvikling.

På baggrund af tabel 5.5 ser der ud til at være en tendens til, at flere udvalgsformænd mener, at skolelederne har 'meget stor indflydelse'. Men samtidigt er der et fald i andelen med 'temmelig stor indflydelse' som i de fleste tilfælde er større end stigningen i 'meget stor indflydelse'. Således er der ikke noget klar tendens. Dette understøttes af signifikanstest, hvor der således ikke er signifikant forskel på skoleledernes autonomi, hverken samlet set eller for nogle af de enkelte elementer.

Tabel 5.6 Skoleledernes autonomi, børn & ungedirektører, procent

	År	Ingen indflydelse	Mindre indflydelse	Nogen indflydelse	Temmelig stor indflydelse	Meget stor indflydelse	N
Hvor mange lærere der ansættes på skolen	2014	1,3	7,5	10,0	30,0	51,3	80 (100%)
	2016	0,0	13,6	11,1	25,9	49,4	81 (100%)
Hvilke lærere, der ansættes på skolen	2014	0,0	0,0	5,0	10,0	85,0	80 (100%)
	2016	0,0	0,0	0,0	9,9	90,1	81 (100%)
Fastsættelse af de faglige mål for eleverne	2014	0,0	3,8	16,5	40,5	39,2	79 (100%)
	2016	0,0	6,2	4,9	44,4	44,4	81 (100%)
Fastsættelse af undervisningsmetoder	2014	0,0	1,3	10,0	28,8	60,0	80 (100%)
	2016	0,0	1,2	6,2	35,8	56,8	81 (100%)

Spg: Hvor stor indflydelse havde skoleledelserne i foregående skoleår (hvh. 2013/2014 og 2015/2016) på...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører

Ligesom tilfældet var med udvalgsformændene, måske endda i mere udtalt grad, er der heller ikke blandt børn & ungedirektørerne en klar tendens i udviklingen af skoleledernes autonomi. Hverken den samlede model eller de enkelte spørgsmål opnår signifikans.

5.3 Generel oplevelse af regelforenkling

Med henblik på at skitsere udvalgsformændene og børn & ungedirektørernes generelle oplevelse af regelforenklinger er de i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt, hvordan de vurderer graden af regelstyring på skoleområdet. I spørgeskemaundersøgelsen til udvalgsformænd samt børn & ungedirektører er der stillet en række "klassiske" red tape spørgsmål, som er inspireret af tidligere nationale og internationale undersøgelser (se bl.a. Hjelmar et al., 2013)

Tabel 5.7 viser på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er udtryk for, at skolerne er styret af regler og proceskrav frem for mål og resultater, og 5 er det modsatte.

Som det ses i tabel 5.8 er der en svag tendens til, at børn & ungedirektørerne i 2016 i højere grad angiver, at skolerne er styret af mål og resultater frem for af regler og proceskrav i 2016, end de var i 2014. Samme tendens ses ikke i helt samme omfang for udvalgsformændene, hvor tendensen i bedste fald også er en minimal ændring i retning af, at skolerne er styret af mål og resultater frem for af regler og proceskrav.

Tabel 5.8 Regelstyring af skolerne

Skolerne er styret af...	Børn & ungedirektører		Udvalgsformænd	
	2014	2016	2014	2016
Antal (procent)				
1 Regler og proceskrav frem for mål og resultater	5 (6,6%)	0 (0,0%)	3 (4,0%)	0 (0,0%)
2	14 (18,4%)	2 (2,7%)	10 (13,3%)	6 (10,7%)
3	28 (36,8%)	28 (37,3%)	34 (45,3%)	24 (42,9%)
4	20 (26,3%)	37 (49,3%)	22 (29,3%)	21 (37,5%)
5 Mål og resultater frem for regler og proceskrav	9 (11,8%)	8 (10,7%)	6 (8,0 %)	5 (8,9%)
I alt	76 (100%)	75 (100%)	75 (100%)	56 (100%)

Spg: Hvordan vil du beskrive skolernes styring i kommunen i foregående skoleår (hhv. 2013/2014 og 2015/2016)?

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd og børn & ungedirektører.

Dette kan ligeledes ses af signifikantest mellem gennemsnitsbesvarelserne for de to år. For børn & ungedirektørerne kan der identificeres en statistisk signifikant udvikling på 0,5 på skalaen fra 0-5, mens udviklingen for udvalgsdirektørerne er under halvdelen af denne og ikke statistisk signifikant.

Som følge af dette ses, at hvis man sammenligner børn & ungedirektørerne og udvalgsformændene i 2014 og 2016 ses, at der var stor overensstemmelse i 2014, hvor forskellen på gennemsnitsbesvarelsen var 0,06. I 2016 er forskellen øget til 0,23.

Tabel 5.9.1 Sammenligning af regelstyring af skolerne

	Børn & ungedirektører		Udvalgsformænd	
	2014	2016	2014	2016
Gennemsnit	3,18 (0,12)	3,68 (0,08)	3,24 (0,11)	3,45 (0,11)
Forskel mellem år	0,50***		0,21	
Forskel mellem respondenttype			0,06	0,23+

Noter: Baseret på two-sample t-test med ens varians. Skala fra 1-5, hvor 1 er regler og procesmål frem for mål og resultater, og 5 modsat er mål og resultater frem for regler og proceskrav. Tosidet test. Standardfejl i parentes. +,*;**,*** ≡ P ≥ 0,10;0,05;0,01;0,001.

Det er ikke nogen klar tendens at spore i udviklingen i udvalgsformændenes holdninger til de red tape-spørgsmål, som præsenteres i tabel 5.11 nedenfor. Generelt er holdningen som i 2014, at eksisterende regler og procedurer giver omstændelige arbejdsgange, men også at kommunen har gode muligheder for at tilrettelægge arbejdsgangene.

Tabel 5.10 Udvalgsformændenes holdninger til red tape-spørgsmål, procent

	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke	N
De eksisterende regler og procedurer gør, at arbejdsgangene ift. skolerne bliver mere omstændelige, end de behøver at være	2014	0,0	10,5	14,5	46,1	21,1	7,9	76 (100%)
	2016	0,0	25,0	23,1	25,0	26,9	0,0	52 (100%)
De eksisterende regler og procedurer for skoleområdet er primært fastlagt centralt via lovgivning m.m.	2014	1,3	2,6	11,8	56,6	22,4	5,3	76 (100%)
	2016	1,9	11,1	13,0	38,9	35,2	0,0	54 (100%)
I min kommune har vi gode muligheder for selv at tilrettelægge arbejdsgangene på skoleområdet	2014	0,0	9,2	18,4	48,7	21,1	2,6	76 (100%)
	2016	3,7	13,0	9,3	57,4	16,7	0,0	54 (100%)
Hvis der er for meget bureaukrati på skoleområdet, så er det, fordi vi som kommune tilrettelægger arbejdet for dårligt	2014	9,2	36,8	11,8	26,3	7,9	7,9	76 (100%)
	2016	24,1	18,5	20,4	27,8	9,3	0,0	54 (100%)
Det kommunale råderum på skoleområdet er blevet stadig mindre	2014	1,3	22,7	14,7	30,7	28,0	2,7	75 (100%)
	2016	1,8	17,5	17,5	33,3	29,8	0,0	57 (100%)

Spg: Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til udvalgsformænd.

Modsat for udvalgsformændene, så ser der for børn & ungedirektørerne ud til at være sket en udvikling i holdningerne til nogle af red tape-spørgsmålene. Eksempelvis var 42,2 % delvist eller helt enige i, at eksisterende regler gjorde arbejdsgangene mere omstændelige for forvaltningen, end de behøver at være i 2014. I 2016 var de kun tilfældet for 25,9 %.

Tabel 5.11 Børn & ungedirektørernes holdninger til red tape-spørgsmål, procent

	År	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	N
De eksisterende regler og procedurer gør, at arbejdsgange ift. skolerne bliver mere omstændelige for forvaltningen, end de behøver at være	2014	2,6	13,2	42,1	38,2	4,0	76 (100%)
	2016	1,4	27,4	45,2	23,3	2,7	73 (100%)
De eksisterende regler og procedurer for skoleområdet er primært fastlagt centralt via lovgivning m.m.	2014	0,0	7,9	15,8	63,2	13,2	76 (100%)
	2016	0,0	8,2	35,6	45,2	11,0	73 (100%)
De eksisterende regler og procedurer, forvaltningen skal følge, er meget tidskrævende at efterleve	2014	1,3	15,8	44,7	34,2	4,0	76 (100%)
	2016	0,0	27,8	44,4	27,8	0,0	72 (100%)
De eksisterende regler og procedurer forvaltningen skal følge i forbindelse med forvaltningens primære arbejdsopgaver er frustrerende	2014	12,0	29,3	48,0	9,3	1,3	75 (100%)
	2016	16,4	34,3	45,2	4,1	0,0	73 (100%)
I min kommune har vi gode muligheder for selv at tilrettelægge arbejdsgangene på skoleområdet	2014	1,3	7,9	22,4	56,6	11,8	76 (100%)
	2016	0,0	1,4	13,7	65,8	19,2	73 (100%)
De statslige regler på skoleområdet understøtter leverancen af serviceydelser lokalt	2014	5,3	14,5	55,3	25,0	0,0	76 (100%)
	2016	0,0	15,1	50,7	34,3	0,0	73 (100%)
Hvis der er for meget bureaukrati på skoleområdet, så er det, fordi kommunerne tilrettelægger arbejdet for dårligt	2014	17,3	33,3	30,7	16,0	2,7	75 (100%)
	2016	17,8	28,8	35,6	16,4	1,4	73 (100%)
Det kommunale råderum på skoleområdet er blevet stadigt mindre	2014	4,0	23,7	32,9	31,6	7,9	76 (100%)
	2016	1,4	21,9	38,4	34,4	4,1	73 (100%)

Spg: Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Denne tendens til, at reglerne opfattes mindre bureaukratiske i 2016, end de gjorde i 2014, går igen i de fleste spørgsmål – med undtagelse er de to sidste spørgsmål, hvor der ikke ser ud til at være en klar ændring. Særligt i forhold til holdningen til, om kommunen selv har gode muligheder for at tilrettelægge arbejdsgangene på skoleområdet, er der en klar udvikling. Fra 9,2 % der var helt eller delvist uenige i 2014, til kun 1,4 % i 2016.

Ligeledes kan det bemærkes, at der er en vis uenighed mellem børn & ungedirektørernes vurdering af red tape i forhold til udvalgsformændene. Politikerne vurderer således i langt højere grad end direktørerne, at red tape er udbredt på skoleområdet.

5.4 Kompetenceudvikling og opkvalificeringsindsatsen

Med henblik på at understøtte implementeringen af folkeskolereformen er der, som led i aftalen om kommunernes økonomi, afsat midler til efteruddannelse af lærere og pædagoger, og med folkeskolereformen forventes der at ske et generelt kompetenceløft af pædagoger, lærere og skoleledelser.

Som det fremgår af tabel 5.12 spiller kommunerne en forholdsvis aktiv rolle i styringen af kompetenceudvikling på skolerne. Hovedparten af kommunerne har i nogen, høj eller meget høj grad afsat økonomiske midler til kompetenceudvikling af henholdsvis lærere (96 %) og medlemmer af skolernes ledelsesteam (93,1 %). Hvilket er en højere andel end i 2014. Til gengæld har kommunerne i højere grad fastsat retningslinjer for kompetenceudvikling af kommunens lærere og skoleledelser. Beslutninger om kompetenceudvikling af lærere og skoleledelser er imidlertid i nogen grad delegeret til skolerne, selvom over en tredjedel af kommunerne i lav grad eller slet ikke har delegeret beslutninger om kompetenceudvikling af skolernes ledelsesteam. Dertil kommer, at over halvdelen af kommunerne i nogen, høj eller meget høj grad har fastsat retningslinjer for kompetenceudviklingen for såvel lærere som skoleledere.

Tabel 5.12 Kommunernes organisering af kompetenceudvikling, børn & ungedirektører

	År	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	N
Afsat økonomiske midler til kompetenceudvikling af lærere	2014	0,0	2,7	2,7	41,3	40,0	13,3	75 (100%)
	2016	1,4	0,0	2,7	19,2	48,0	28,8	75 (100%)
Fastsat retningslinjer for kompetenceudvikling af lærere	2014	4,1	6,8	13,5	33,8	33,8	8,1	74 (100%)
	2016	2,7	0,0	5,5	28,8	50,7	12,3	73 (100%)
Delegeret beslutning om kompetenceudvikling af lærere til skolerne	2014	0,0	6,7	13,3	44,0	24,0	12,0	75 (100%)
	2016	1,4	7,0	14,1	35,2	36,6	5,6	71 (100%)
Afsat økonomiske midler til kompetenceudvikling af medlemmer af skolernes ledelsesteam	2014	0,0	4,0	4,0	40,0	37,3	14,7	75 (100%)
	2016	2,7	2,7	1,4	16,4	45,2	31,5	73 (100%)
Fastsat retningslinjer for kompetenceudviklingen af medlemmer af skolernes ledelsesteam	2014	8,0	12,0	12,0	36,0	25,3	6,7	75 (100%)
	2016	1,4	8,2	5,5	23,3	41,1	20,6	73 (100%)
Delegeret beslutning om kompetenceudvikling af medlemmer af skolernes ledelsesteam til skolerne	2014	1,3	12,0	22,7	42,7	17,3	4,0	75 (100%)
	2016	2,8	15,3	23,6	37,5	16,7	4,2	72 (100%)

Spg: I hvilken grad har kommunen i foregående skoleår (hhv. 2013/2014 og 2015/2016)...

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Siden 2014 er der sket en udvikling henimod, at kommunerne spiller en langt større rolle i forhold til at definere kompetenceudvikling på skolerne. I 2016 er der således en klar (og signifikant) tendens til, at børn & ungedirektørernes i højere grad oplever, at kommunerne fastsætter rammer og retningslinjer for kompetenceudvikling af både lærere og skolernes ledelsesteam, end de gjorde i 2014. Desuden oplever de i mindre grad, at beslutninger vedrørende kompetenceudvikling delegeres til kommunens skoler.

Kommunernes aktive rolle i fastsættelsen af opkvalificering på skolerne underbygges i tabel 5.13. I 2016 er der således stillet nogle ekstra spørgsmål med henblik på mere konkret at undersøge, hvordan kommunernes styring af opkvalificeringsindsatsen på skolerne ser ud. Det fremgår, at hovedparten af kommunerne (54,1 %) har klare principper og retningslinjer for form og indhold af den opkvalificering, lærere og pædagoger på kommunens skoler kan deltage i, hvis forvaltningen skal medfinansiere. Nogle enkelte kommuner (21,6 %) har vedtaget opkvalificeringspolitikker, mens forvaltningen i 13,5 % af kommunerne har en mere vejledende rolle i forhold til opkvalificering på skolerne. Blot i knap 10 % af kommunerne overlades det til skolerne selv.

Tabel 5.13 Forvaltningens styring af skolernes opkvalificeringsindsats, børn & ungedirektører, procent

	Antal (procent)
Forvaltningen har en nedskrevet og vedtaget opkvalificeringspolitik, specifikt for skoleområdet, som er bestemmende for, hvilken opkvalificering lærere og pædagoger på kommunens skoler kan deltage i, hvis forvaltningen skal medfinansiere	16 (21,6%)
Forvaltningen har klare principper og retningslinjer for form og indhold af den opkvalificering, lærere og pædagoger på kommunens skoler kan deltage i, hvis forvaltningen skal medfinansiere	41 (55,4%)
Forvaltningen søger at påvirke skolernes valg af opkvalificering gennem inspirationsmateriale, vejledning og løbende opfølgning men uden at stille krav til form og indhold for opkvalificeringen	10 (13,5%)
Forvaltningen vurderer, at skolerne selv bør prioritere opkvalificering af lærere og pædagoger baseret på egne behov	7 (9,5%)
I alt	74 (100%)

Spg: Hvilket af nedenstående udsagn giver det bedste billede af forvaltningens tilgang til styringen af skolernes opkvalificeringsindsats ift. lærere og pædagoger (sæt x ved den beskrivelse, der bedst beskriver forvaltningens tilgang).

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Der er også forskel på, hvordan kommunerne følger op på skolernes opkvalificeringsindsats. Det fremgår af tabel 5.14. Kommunernes opfølgning fordeler sig forholdsvis ligeligt mellem tre former for opfølgning. Den mest almindelige form for opfølgning er udviklingssamtaler eller andre faste samtaler, hvor forvaltningen og skoleledelse mødes med opkvalificering som et fast punkt. Det gør sig gældende i 58,3 % af kommunerne. I 48,6 % af kommunerne foregår opfølgningen via en systematisk opfølgning og evaluering af opkvalificeringsindsatsen, mens der i 41,7 % af kommunerne er en specifik budgetpost til opkvalificering, som forvaltningen følger op på. Blot 9,7 % af kommunerne har ikke noget fast punkt for opfølgning. Det skal imidlertid bemærkes, at fire af børn & ungedirektørerne, der har svaret, at der ikke er noget fast punkt for opfølgning, også har svaret bekræftende på én af de andre opfølgningstyper. Det tyder på, at kommunerne anvender mere end en form for opfølgning (og at tallene nedenfor summer til mere end 100 %).

Tabel 5.14 Forvaltningens systematiske opfølgning af opkvalificeringsmidler, børn & ungedirektører, procent

	Antal (procent)
Udviklingssamtaler eller andre faste samtaler, hvor forvaltningen og skoleledelse mødes med opkvalificering som et fast punkt (eksempelvis i forbindelse med kvalitetsrapporter)	42 (58,3%)
Der er en specifik budgetpost til opkvalificering, som forvaltningen følger op på	30 (41,7%)
Når der er specifikt igangsatte initiativer, der inkluderer opkvalificering, er der altid en systematisk opfølgning og evaluering af opkvalificeringsindsatserne på skolerne	35 (48,6%)
Opkvalificering er ikke et fast punkt i opfølgningen på skolerne	7 (9,7%)
I alt, antal	72

Spg: Hvilke af nedenstående muligheder beskriver bedst, hvordan forvaltningen systematisk (med faste procedurer) følger op på anvendelse af centrale opkvalificeringsmidler på skoleområdet (sæt gerne flere x'er).

Note: Procenterne summer til mere end 100 %, da det var muligt at krydse af i flere muligheder.

Kilde: Spørgeskema til børn & ungedirektører.

Sammenfatning: autonomi og regelforenkling

Det er ikke entydigt, hvorvidt udvalgsformænd og børn & ungedirektørerne oplever, at det kommunale råderum er begrænset af den statslige styring på skoleområdet. Udvalgsformændene vurderer i højere grad end børn & ungedirektørerne, at deres råderum er begrænset af den statslige styring, og det gælder særligt i forhold til den økonomiske styring.

Omvendt angiver både udvalgsformænd og børn & ungedirektører, at kommunen i betydelig grad har decentraliseret økonomiske eller undervisningsfaglige beslutninger vedrørende skolens drift til skolernes ledelser. De vurderer, at skolernes ledelser har afgørende indflydelse på såvel ansættelse af lærere som faglige mål og undervisningsmetoder.

Der er en svag tendens til, at særligt børn & ungedirektørerne i 2016 i højere grad angiver, at skolerne i højere grad er styret af mål og resultater frem for regler og proceskrav i 2016, end de var i 2014. Denne tendens kan dog ikke genfindes i udvalgsformændenes vurdering fra 2014 til 2016. Udvalgsformændene og børn & ungedirektørerne er forholdsvis enige i angivelsen af, om hvorvidt skolerne er styret af mål og resultater frem for regler og proceskrav.

Allerede forud for folkeskolereformen oplevede udvalgsformænd og børn & ungedirektører, at kommunerne har gode muligheder for at tilrettelægge kommunale arbejdsgange. I 2016 vurderer børn & ungedirektørerne, at denne mulighed er styrket, mens udvalgsformændene vurderer et lille fald i kommunernes mulighed for at tilrettelægge kommunale arbejdsgange.

Desuden angiver udvalgsformænd og børn & ungedirektører, at de eksisterende regler og procedurer giver omstændelige arbejdsgange på samme niveau i 2016, som de gjorde det i 2014.

Kommunerne har siden 2014 opprioriteret kompetenceudvikling af lærere og skoleledere. Der afsættes således flere penge til kompetenceudvikling. Desuden styrer kommunerne i højere grad kompetenceudviklingen på skolerne, end det var tilfældet i 2014. Således fastsætter kommunerne i øget grad retningslinjer for kompetenceudviklingen af lærere og skoleledelser, og de delegerer i mindre grad beslutninger om kompetenceudvikling til skolerne. Desuden har mange kommuner klare principper og retningslinjer for opkvalificeringens form og indhold, og mange følger mere systematisk op på anvendelsen af opkvalificeringsmidler.

Litteratur

- Andersen, L. B., Boye, S. & Laursen, R. (2014). *Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne*, Aarhus Universitet, LEAP, http://ps.au.dk/fileadmin/Statskundskab/Billeder/Forskning/Forskningsprojekter/LEAP/Dokumenter/Baggrundsnotat_Folkeskolelærernes_motivation_og_opfattelse_af_arbejdsreglerne.pdf (tilgået 11. juli 2016).
- Andersen, L. B. & Serritzlew, S. (2012). Does Public Service Motivation Affect the Behavior of Professionals? *International Journal of Public Administration*, 35(1), 19-29.
- Andersen, L. B. & Pedersen, L. H. (2014). *Styring og motivation i den danske offentlige sektor*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Andersen, S. C. (2008). The impact of public management reforms on student performance in Danish schools. *Public Administration*, 86(2), 541-558.
- Andersen, S. C. & Winter, S. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI.
- Behn, R. D. (2003). Why Measure Performance? Different Purposes Require Different Measures, *Public Administration Review*, 63(5), 586-606.
- Bevan, G. & Hood, C. (2006). What's Measured Is What Matters: Targets and Gaming in the English Health Care System. *Public Administration*, 84(3), 517-38.
- Beskæftigelsesministeriet (2013). *LOV nr. 409 af 26/04/2013, Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*.
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H. & Lemvig, K. (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. København: KORA.
- Bjørnholt, B., Boye, S. & Flarup, L. H. (2016a). *Den kommunale styring forud for folkeskolereformen. Baselineundersøgelse*. København: KORA.
- Bjørnholt, B., Holm, J & Krassel, K. F. (2016b). "Transparency as a driver for improved performance?" paper presented at the annual conference of European Group of Public Administration, Utrecht august 2016.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Kvalitetsrapporten. Undersøgelse af kvalitetsrapportens betydning for praksis på skoler og i kommuner*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *TALIS 2013. OECD's lærer- og lederundersøgelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut & Undervisningsministeriet.
- Egelund, N. (2009). *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering - i et internationalt perspektiv*. København: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolestyrelsen).
- Flarup, L. H. & Ejersbo, N. (2016a). *Inddragelse af pædagoger i skoledagen. De økonomiske overvejelser og konsekvenser*. København: KORA.
- Flarup, L. H. & Ejersbo, N. (2016b). *Fælles ledelse og holddannelse. Analyse af frihed til fælles ledelse og lempelse af holddannelse*. København: KORA.

- Funnell, S. C. & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*, San Francisco: Wiley.
- Gleerup, J. & Wiedemann, F. (2011). "Et skoleudviklingsperspektiv på evaluering. En lærende evalueringskultur" i *Evaluering i skolen*, eds. B. Vilslev Petersen & M. Thrane, pp. 15-41. Århus: Klim.
- Hjelmar, U., Pedersen, L. H. & Bordacconi, M. J. (2013). *Det unødige bureaukrati – sammenhængen med motivation, innovation og organisatoriske forhold*. København: KORA.
- Hood, C. (2006). "Gaming in the target world: The target approach to managing British public services", *Public Administration Review*, 66(4), 515-521.
- Houlberg, K., Andersen, V. N., Bjørnholt, B., Krassel, K. F. & Petersen, L. H. (2016). *Country Background Report – Denmark. OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools*. København: KORA.
- Hvidman, U. & Andersen, S. C. (2014), Impact of performance management in public and private organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(1), 35-58.
- Latham, G. P. & Pinder, C. C. (2005). Workmotivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century, *Annual Review of Psychology*, 56:485–516.
- Mikkelsen, M. F., Bøtcher Jacobsen, C. B. & Andersen, L. B. (2015). Managing Employee Motivation: Exploring the Connections Between Managers' Enforcement Actions, Employee Perceptions, and Employee Intrinsic Motivation. *International Public Management Journal*, early view, kan tilgås på <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10967494.2015.1043166>.
- Mikkelsen, M. F., Jacobsen, C. B. & Andersen, L. B. (2012). *How can managers affect employees' perception of command systems? A study of school principals' implementation of obligatory student plans*, paper presented at IRSPM 2012 conference, Rome, Italy.
- Mikkelsen, M. F., Jacobsen, C. B. & Andersen, L. B. (2015). "Managing employee motivation: Exploring the connections between managers' enforcement of command systems, employee perceptions, and employee intrinsic motivation" *International Public Management Journal*, accepted author version posted online: 16 Jul 2015, link: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10967494.2015.1043166>, 1-23.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen* (7. juni 2013).
- Moos, L., Johansson, O. & Skedsmo, G. (2013). Successful Nordic school leadership. In L. Moos (ed.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership (Studies in Educational Leadership, 19)*, pp. 159-172. Springer: Amsterdam.
- Moynihan, D. P. (2008). *The dynamics of performance management: Constructing information and reform*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Moynihan, D. P. & Hawes, D. P. (2012). Responsiveness to Reform Values: The Influence of the Environment on Performance Information Use. *Public Administration Review*, 72(s1), s95-s105.
- Moynihan, D. P. & Pandey, S. K. (2006). Creating desirable organizational characteristics: How organizations create a focus on results and managerial authority. *Public Management Review*, 8, 119–40.

- Møller, M. Ø., Iversen, K. & Norman Andersen, V. (2016). *Review af resultatbaseret styring. Resultatbaseret styring på grundskole-, beskæftigelses- og socialområdet*. København: KORA.
- Nielsen, P. A. (2014a). Learning from performance feedback: performance information, aspiration levels, and managerial priorities. *Public Administration*, 92(1), 142-160.
- Nielsen, P. A. (2014b). Performance Management, Managerial Authority, and Public Service Performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(2), 431-458.
- Normann Andersen, V. (2012). Evaluering som omdrejningspunkt - om New Public Management på dansk. In A. Hjort, A. Qvortrup, P. H. Raae & T. R. S. Albrechtsen (eds.), *Der styres for vildt: om paradokser i styring af pædagogik* (pp. 27-48). Aarhus: Klim.
- Normann Andersen, V. & Dahler-Larsen, P. (2008). The framing of public evaluation data and the legislation on openness and transparency in Danish schools. In R. Boyle, J. D. Breul & P. Dahler-Larsen (eds.) *Open to the Public: Evaluation in the Public Arena* (pp. 99-120). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Nørgaard, E. & Bæk, T. A. (2016). *Økonomisk, personalemæssig og faglig styring i folkeskolen*. København: KORA.
- Ohemeng, F. & McCall-Thomas, E. (2013). Performance management and "undesirable" organizational behaviour: Standardized testing in Ontario schools. *Canadian Public Administration – Administration Publique du Canada*, 56(3), 456-477.
- Patrick, B. A. & French, P. E. (2011). Assessing New Public Management's Focus on Performance Measurement in the Public Sector. A Look at No Child Left Behind. *Public Performance & Management Review*, 35(2), 340-369.
- Pedersen, M. J., Langhede, A. P., Lynggaard, M., Rosdahl, A. & Winter, S. C. (2011). *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Rangvid, B. S. (2008). Private School Diversity in Denmark's National Voucher System, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 331-354.
- Simola, H., Ozga, J., Varjo, J. & Normann Andersen, V. (2011). "Governing by Numbers: The Rise of Data in Education" in *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, eds. J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola, Routledge, London.
- Smith, P. (1995). On the unintended consequences of publishing performance data in the public sector, *International Journal of Public Administration*, 18(2-3), 277-310.
- Van Dooren, W., Bouckaert, G. & Halligan, J. (2010). *Performance Management in the Public Sector*. London: Routledge.
- Walker, R. M., Boyne, G. A. & Brewer, G. A. (2010). *Public Service Performance: Research Directions*. London: Cambridge University Press.
- Wittrup, J. & Bogetoft, P. (2011), *Effektivisering i folkeskolen. Muligheder og metoder*, Aarhus: KREVI.

Bilag 1 Undersøgelsens analysedesign og datagrundlag

Rapportens analysegrundlag kombinerer et kvalitativt og kvantitativ analysedesign med henblik på at styrke analysens validitet. De to undersøgelsesdesign supplerer hinanden i forhold til både at dokumentere og understøtte reformens implementering, resultater og effekter (jf. programteorien i figur 1.1).

Det kvantitative design bidrager først og fremmest til at dokumentere den overordnede implementering af reformen samt dens resultater og effekter. Det giver mulighed for at undersøge reformens implementering, resultater og effekter over tid. Det kvalitative design tegner et mere dybtgående billede af implementeringsprocesserne og åbner i højere grad (end det kvantitative design) for at undersøge de forhold, der henholdsvis understøtter eller udfordrer implementering af reformen, dens resultater og effekt.

Nedenfor beskrives henholdsvis det kvalitative og kvalitative datagrundlag.

Kvantitativ undersøgelse

I det følgende beskrives de kvantitative data og den kvantitative analysemetode. Indledningsvist beskrives de forskellige datakilder, hvorpå der følger en beskrivelse af de udledte variable fra surveydata, indsamlet i regi af folkeskolereformens følgeforskning. Dernæst følger beskrivende statistik samt en kort beskrivelse af den anvendte analysemetode.

Datakilder

De kvantitative analyser trækker på data fra en række forskellige datakilder. Alle data behandles i anonymiseret form på Danmarks Statistiks forskningsmaskine. Elevspecifikke data er koblet ved anonymiserede cpr-numre (et såkaldt pnr-nummer), mens skole og kommunespecifikke oplysninger kobles ved henholdsvis institutionsnumre og kommunenumre. Arbejdet er godkendt af Datatilsynet under KORAs fællesanmeldelse.

Bilagstabel 1.1 giver i simplificeret form et overblik over de forskellige datakilder, samt hvornår data er indsamlet for projektet. Tabellen er opgjort efter skolehalvår, og E 12/13 indikerer således efteråret 2012 i skoleåret 2012/2013, mens F 12/13 indikerer foråret i samme skoleår osv. Nedenfor følger en nærmere beskrivelse af de enkelte datakilder angivet i tabellen.

Bilagstabel 1.1 Indsamlingstidspunkter

Skolehalvår	E 12/13	F 12/13	E 13/14	F 13/14	E 14/15	F 14/15	E 15/16	F 15/16
Surveydata indsamlet i regi af folkeskolereformens følgeforskningspanel								
- Udvalgsformænd				X				(X)
- Børn & ungedirektører				X				(X)
- Skoleledere				X		(X)		(X)
Elevdata								
- Data fra de nationale test		(X)		X		X		(X)
- Data fra den nationale trivselsmåling						(X)		(X)
Kommunale nøgletal								
- Fra www.noegletal.dk					X			

Note: (X) indikerer, at data ikke er anvendt i analyserne. Det skyldes enten, at data endnu ikke er til rådighed på analysetidspunktet, eller også at øvrige relevante data ikke er til rådighed på analysetidspunktet.

Denne rapport er, som titlen antyder, en midtvejsrapport. Dette er en udfordring for de kvantitative analyser i den forstand, at ikke alle ønskelige data er til rådighed på analysetidspunktet. I slutrapporten vil det være muligt at anvende yderligere data og derved i højere grad kunne belyse, hvorvidt brugen af målstyring og kvalitetsrapporter har betydning for elevernes performance.

I regi af folkeskolereformens følgeforskningspanel er der indsamlet en lang række surveydata fra både politisk og administrativt niveau i skolesystemet. Det være sig blandt udvalgsformænd, børn & ungedirektører, skoleledere, skolebestyrelsesformænd og lærere. I tillæg er der også indsamlet data blandt elever og forældre. Denne rapport belyser betydning af anvendelsen af målstyring og kvalitetsrapporter ved data indsamlet alene blandt udvalgsformænd, børn & ungedirektører samt skoleledere.

Surveydata er indsamlet over flere runder, begyndende i skoleåret 2013/2014. Den efterfølgende dataindsamling er foregået i skiftende kadence blandt de forskellige respondentgrupper (se bilagstabel 1.1), men for alle grupper gælder, at der er indsamlet data før og efter folkeskolereformens ikrafttrædelse ved skoleårets start i august 2014. Analysernes vigtigste forklarende variable er variable vedrørende brugen af målstyring og kvalitetsrapporter. Disse variable er dannet på baggrund af de indsamlede surveydata. Nedenfor beskrives udledningen af disse variable indgående.

De indsamlede surveydata er koblet til individbaserede registerdata. Fra KORAs projektdatabase ved Danmarks Statistik er der udtrukket en række baggrundoplysninger på eleverne og deres forældre. Den samlede oversigt over kontrolvariable findes i bilagstabel 1.7.

For at kunne måle, om elevernes faglige resultater påvirkes af brugen af målstyring og kvalitetsrapporter, er data beriget med data fra de nationale test. Analyserne foretages på to udfaldsmål: samlet score i den obligatoriske danskprøve og samlet score i den obligatoriske matematikprøve. Den nationale test indeholder obligatoriske danskprøver i 2., 4., 6. og 8. klasse, mens de obligatoriske matematikprøver er i 3. og 6. klasse. Alle testscores er standardiseret på klassetrinsniveau, men anvendes som samlet score på tværs af klassetrin. I den endelige slutevaluering forventes det også, at der vil blive inddraget data fra den nationale trivselsmåling. Disse data var desværre ikke tilgængelige på afslutningstidspunktet for arbejdet med denne statusrapport.

I analyserne anvendes desuden en række skole- og kommunespecifikke oplysninger. De kommunespecifikke variable er udtrukket fra www.noegletal.dk for år 2013, mens de skolespecifikke oplysninger er genereret ud fra registerdata. Der anvendes to skolespecifikke kontrolvariable: en variabel vedrørende

skolestørrelse og en variabel vedrørende den gennemsnitlige socioøkonomiske status for eleverne i skolen. De skolespecifikke variable er genereret som følger:

- Skolestørrelse er opgjort ved antal unikke pnr-numre for hver skole i data.
- Socioøkonomisk status er skolegennemsnittet for et formativt indeks dannet for hver elev. Indekset går fra 0-1 og er konstrueret ud fra fem kriterier, der alle tæller 0,2, hvis det er opfyldt. De fem kriterier er:
 - Eleven er af dansk etnicitet
 - Far har bachelor eller kort videregående uddannelse eller mere
 - Mor har bachelor eller kort videregående uddannelse eller mere
 - Mor har en bruttoindkomst over medianen
 - Far har en bruttoindkomst over medianen.

Beskrivende statistik for de anvendte variable forfølger nedenfor.

Udledte variable fra surveydata

På baggrund af besvarelserne fra udvalgsformænd, børn & ungedirektører og skoleledere dannes forskellige indeks, der beskriver brugen af målstyring og kvalitetsrapporter. Alle indeks er konstrueret som sumindeks og er skaleret for 0-1, hvor 0 henholdsvis 1 angiver det teoretiske minimum henholdsvis maksimum for brugen af målstyring og kvalitetsrapporter. De forskellige respondentgrupper har ikke fået stillet det samme spørgsmål, hvorfor deres besvarelser ikke er direkte sammenlignelige. I bilagstabel 1.2 – bilagstabel 1.6 ses ordlyden af de forskellige items. Der konstrueres indeks for brugen af målstyring for alle tre respondentgrupper, mens kun udvalgsformænd og børn & ungedirektører har afgivet svar, der relaterer sig til brugen af kvalitetsrapporter.

Forud for konstruktionen af de forskellige sumindeks er foretaget eksplorative faktoranalyser, der har til formål at afdække, hvorvidt de forskellige items relaterer sig til samme latente faktor. For brugen af målstyring blandt skoleledere og for brugen af kvalitetsrapporter blandt udvalgsformænd og børn & ungedirektører identificeres en faktor, mens der identificeres tre faktorer for brugen af målstyring blandt udvalgsformænd og børn & ungedirektører. De tre identificerede faktorer beskriver generel brug af målstyring og specifik brug af målstyring gennem dialog med skoler samt brugen af belønning og sanktioner. Skoleledernes besvarelser vedrørende brugen af målstyring relaterer sig nærmest til den specifikke brug af målstyring som et dialogværktøj.

Bilagstabel 1.2 Indeks for målstyring, børn & ungedirektører

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Kommunen har i skoleåret 2013/2014 haft konkrete resultatmål på skoleområdet	0,069	0,649	-0,000
I forvaltningen følger vi løbende op på, om skolerne opnår kommunens mål og målsætning	0,010	0,782	0,005
Resultatmål skaber en klar retning for, hvad vi, som kommune, skal opnå på skoleområdet	-0,103	0,599	-0,012
I hvilken grad har kommunen i det foregående skoleår 2013/2014 brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til prioritering af nye indsatser?	0,742	0,020	0,122
I hvilken grad har kommunen i det foregående skoleår 2013/2014 brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til at sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes faglige niveau?	0,633	0,054	0,022
I hvilken grad har kommunen i det foregående skoleår 2013/2014 brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til dialog med skolerne om deres udvikling?	0,578	0,017	-0,220
I hvilken grad har kommunen i det foregående skoleår 2013/2014 brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til udarbejdelse af budget for de kommende skoleår?	0,172	-0,041	0,556
I hvilken grad har kommunen i det foregående skoleår 2013/2014 brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til at belønne skoler med gode faglige resultater (ifølge målene)?	-0,049	-0,013	0,618
Egenværdi	2,186	2,091	1,032

Note: Udtrækningsmetode: principal factor. Tre faktorer med egenværdi over 1 er udtrukket. Sumindeksene dannes på baggrund af items, hvor faktorloading er markeret med fed

Kilde: Egne beregninger på surveydata blandt børn & ungedirektører, 2014

Bilagstabel 1.3 Indeks for målstyring, udvalgsformænd

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Byrådet havde for sidste skoleår (2013/2014) vedtaget konkrete resultatmål på skoleområdet	-0,004	0,876	0,001
Vi politikere følger løbende op på, om skolerne opnår kommunens mål og målsætning	0,040	0,731	0,016
Resultatmål har i skoleåret (2013/2014) skabt en klar retning for, hvad vi som politikere vil opnå på skoleområdet	0,064	0,826	0,019
I hvilken grad har du som politiker i foregående skoleår (2013/2014) brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til prioritering af nye indsatser?	0,830	0,021	-0,040
I hvilken grad har du som politiker i foregående skoleår (2013/2014) brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til at sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes faglige niveau?	0,723	0,172	-0,014
I hvilken grad har du som politiker i foregående skoleår (2013/2014) brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til dialog med skolernes ledelse om deres udvikling i forhold til faglige resultater?	0,045	0,227	0,531
I hvilken grad har du som politiker i foregående skoleår (2013/2014) brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til udarbejdelse af budget for det kommende år?	0,724	-0,139	0,132
I hvilken grad har du som politiker i foregående skoleår (2013/2014) brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til at belønne skoler med gode resultater (ifølge de faglige målinger)?	0,025	-0,073	0,596
Egenværdi	3,022	2,913	1,660

Note: Udtrækningsmetode: principal factor. Tre faktorer med egenværdi over 1 er udtrukket. Sumindeksene dannes på baggrund af items, hvor faktorloading er markeret med fed

Kilde: Egne beregninger på surveydata blandt udvalgsformænd, 2014

Bilagstabel 1.4 Indeks for brug af målstyring, skoleledere

Item	Faktor 1
I hvilken grad benytter skoleledelsen information om elevernes faglige resultater, når I	
... prioriterer nye indsatser (LQ70)?	0,725
... sætter nye mål eller justerer eksisterende læringsmål for skolens elever (LQ72)?	0,765
... taler med kommunens skoleforvaltning om skolens udvikling (LQ73)?	0,618
Egenværdi	1,491

Note: Udtrækningsmetode: principal factor. En faktor med egenværdi over 1 er udtrukket

Kilde: Egne beregninger på surveydata blandt skoleledere, 2014

Bilagstabel 1.5 Indeks for brug af kvalitetsrapporter, udvalgsformænd

Item	Faktor 1
Kvalitetsrapporterne giver nyttig information om kvaliteten på skolerne, som vi ikke havde i forvejen	0,917
Kvalitetsrapporterne danner baggrund for nyttig dialog med kommunens forvaltning	0,765
Kvalitetsrapporterne danner baggrund for nyttig dialog med skolernes ledelser	0,843
Kvalitetsrapporterne danner baggrund for nyttig dialog med skolernes bestyrelser	0,879
Vi iværksætter konkrete tiltag i kommunen på baggrund af kvalitetsrapporterne	0,701
Kvalitetsrapporterne danner udgangspunkt for intense politiske drøftelser	0,618
Kvalitetsrapporterne er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling af skolernes arbejde	0,869
Kvalitetsrapporterne skaber et godt overblik over forholdene på kommunens skoler	0,840
Egenværdi	5,242

Note: Udtrækningsmetode: principal factor. En faktor med egenværdi over 1 er udtrukket

Kilde: Egne beregninger på surveydata blandt udvalgsformænd, 2014

Bilagstabel 1.6 Indeks for brug af kvalitetsrapporter, børn & ungedirektører

Item	Faktor 1
Kvalitetsrapporterne giver nyttig information om kvaliteten på skolerne, som vi ikke havde i forvejen	0,765
Kvalitetsrapporterne danner baggrund for nyttig dialog med kommunens forvaltning	0,715
Kvalitetsrapporterne danner baggrund for nyttig dialog med skolernes ledelser	0,701
Kvalitetsrapporterne danner baggrund for nyttig dialog med skolernes bestyrelser	0,772
Vi iværksætter konkrete tiltag i kommunen på baggrund af kvalitetsrapporterne	0,685
Kvalitetsrapporterne danner udgangspunkt for intense politiske drøftelser	0,544
Kvalitetsrapporterne er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling af skolernes arbejde	0,728
Kvalitetsrapporterne skaber et godt overblik over forholdene på kommunens skoler	0,647
Egenværdi	3,897

Note: Udtrækningsmetode: principal factor. En faktor med egenværdi over 1 er udtrukket

Kilde: Egne beregninger på surveydata blandt børn & ungedirektører, 2014

Beskrivende statistik

Bilagstabel 1.7 og bilagstabel 1.8 indeholder beskrivende statistik for henholdsvis individualspecifikke variable og skole- og kommunespecifikke variable. I analyserne anvendes fire forskellige estimationsstikprøver: Elever, der tog nationale test i dansk i skoleåret 2013/2014, elever, der tog nationale test i matematik i skoleåret 2013/2014 og ditto for skoleåret 2014/2015. Bilagstabel 1.7 indeholder beskrivende statistik for de fire forskellige stikprøver. Antallet af observationer er lavere (ca. halvdelen) for matematikstikprøverne, da de kun dækker to klassetrin modsat fire klassetrin for dansk. De skole- og kommunespecifikke variable er opgjort på skole-/indsamlingsniveau i bilagstabel 1.8, hvorfor de ikke er opdelt på estimationsstikprøve.

Bemærk, at gennemsnittet er 0, mens standardafvigelsen er 1 for de nationale test i bilagstabel 1.7, da variablene er blevet standardiseret. I bilagstabel 1.8 er det værd at bemærke, at målstyring bruges relativt lidt til belønning og sanktionering sammenlignet med indekset for generelt brug og dialogbrug.

Bilagstabel 1.7 Beskrivende statistik: Primære afhængige variable og elevspecifikke kontrolvariable

	2013/2014		2014/2015	
	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik
Nationale test	0	0	0	0
	(1,000)	(1,000)	(1,000)	(1,000)
Klassetrin:				
- 2. klasse	0,256	—	0,261	—
- 3. klasse	—	0,509	—	0,512
- 4. klasse	0,256	—	0,257	—
- 6. klasse	0,251	0,491	0,244	0,488
- 8. klasse	0,237	—	0,238	—
Enlig forælder	0,219	0,218	0,224	0,221
Pige	0,488	0,488	0,487	0,487
Ikke-vestlig	0,087	0,086	0,089	0,088
Moderens uddannelse:				
Grundskole	0,148	0,147	0,143	0,142
Gymnasie og erhvervsuddannelse	0,414	0,408	0,401	0,398
Bachelor eller kort videregående	0,078	0,080	0,080	0,081
Mellemlang videregående	0,100	0,102	0,107	0,109
Lang videregående eller ph.d.	0,260	0,263	0,269	0,271
Faderens uddannelse:				
Grundskole	0,176	0,174	0,171	0,169
Gymnasie og erhvervsuddannelse	0,467	0,464	0,462	0,463
Bachelor eller kort videregående	0,106	0,108	0,110	0,110
Mellemlang videregående	0,110	0,112	0,114	0,114
Lang videregående eller ph.d.	0,141	0,143	0,143	0,144
Moderens bruttoindkomst (/1.000.000 kr.)	0,324	0,323	0,321	0,320
	(0,175)	(0,183)	(0,181)	(0,175)
Faderens bruttoindkomst (/1.000.000 kr.)	0,467	0,467	0,466	0,465
	(0,283)	(0,439)	(0,424)	(0,409)
N	205.512	104.725	207.178	103.392

Note: Standardafvigelse i parentes. Variable uden standardafvigelse er indikatorvariable

Kilde: Egne beregninger på data fra de nationale test og Danmarks Statistik

Bilagstabel 1.8 Beskrivende statistik: primære uafhængige variable og skole- og kommunecontrollere

	Gennemsnit	Std. afv.	N
Børn & ungedirektører			
Generel brug af målstyring	0,713	0,129	57
Specifik brug af målstyring: dialog med skoler	0,651	0,162	57
Specifik brug af målstyring: belønning og sanktioner	0,209	0,181	57
Udvalgsformænd			
Generel brug af målstyring	0,743	0,212	72
Specifik brug af målstyring: dialog med skoler	0,607	0,237	72
Specifik brug af målstyring: belønning og sanktioner	0,382	0,224	72
Skoleledere			
Specifik brug af målstyring: dialog	0,667	0,175	110
Skolekontrollere			
Socioøkonomisk status	0,564	0,116	2.252
Antal elever (/1.000)	0,292	0,252	2.252
Kommunekontrollere			
Indbyggere (/10.000)	5,717	6,621	98
Beskatningsgrundlag (1.000 kr.)	173,620	33,154	98
Udgifter pr. folkeskoleelev (/1.000 kr.)	58,611	8,172	98
Andel privatskoleelever	14,349	6,814	98

Note: De forskellige indeks for børn & ungedirektører, udvalgsformænd og skoleledere antager værdier fra 0 til 1

Kilde: Egne beregninger på surveydata, data fra noegletal.dk og Danmarks Statistik

Analysemetode

En ideel evaluering af betydningen af brugen af målstyring og kvalitetsrapporter for elevernes performance vil ske på baggrund af et randomiseret eksperiment, hvor tilfældigt udvalgte kommuner og skoler blev udtrukket til at deltage i brugen af målstyring og kvalitetsrapporter, mens andre blev udtrukket som kontrolgruppe. Dette er desværre ikke muligt, da folkeskolereformen blev implementeret i alle kommuner og folkeskoler på same tidspunkt.

En alternativ tilgang vil være at anvende før- og eftermålinger omkring reformen og estimere elev-fixed effects. Derved vil kunne tages højde for elevspecifikke forhold, som påvirker elevernes performance, men som ikke nødvendigvis er observeret i data. Desværre er de relevante data til dette formål endnu ikke tilgængelige, da det kræver to observationer af forklarende variable og udfaldsmål. Vi mangler med andre ord data fra de nationale test 2016 (samt trivselsdata). I slutrapporten vil det være muligt at lave elev-fixed effects, ligesom det vil kunne belyses, hvordan ændring i brugen af målstyring og kvalitetsrapporter påvirker elevernes performance.

Som følge af de tilrådeværende data er alle estimationer blot foretaget ved simpel OLS med klyngekorrigerede standardfejl på kommuneniveau. Der anvendes udfaldsmål for både 2013/2014 og 2014/2015 ud fra en hypotese om, at det kan tage tid, inden brugen af målstyring og kvalitetsrapporter kan influere elevernes performance. Som robusthedstjek er alle modeller estimeret som multilevelmodeller for at tage højde for den hierarkiske opbygning i data. Resultaterne er udeladt fra rapporten men konsistente på tværs af estimationstype og tilgængelige fra forfatterne, hvis det ønskes.

Det er afgørende at holde sig for øje, at det på baggrund af de kvantitative analyser ikke er muligt at udtale sig om den kausale sammenhæng mellem brugen af målstyring og kvalitetsrapporter og elevernes performance. Der er blot tale om analyser af betinget samvariation. Forhåbningen er dog, at de inkluderede kontrolvariable tager højde for mange af de relevante aspekter, der har betydning for elevernes performance.

Kvalitative casestudier

Som det fremgår ovenfor, har det kvalitative casestudie til formål at belyse, hvordan kommuner og skolars arbejde med målstyring og kvalitetsrapporter nedbrydes på tværs af styringsniveauer. Det vil mere konkret sige på tværs af udvalgsformænd, forvaltningschefer, skoleledere, lærere og bestyrelser.

Det kvalitative casestudie er gennemført som et komparativt casestudie, hvor kommuner og skoler er udvalgt systematisk med henblik på at undersøge variation i kommunerne og skolernes brug af målstyring og arbejdstidsregler samt i deres økonomiske rammebetingelser¹⁶.

Dataindsamlingen er gennemført i samarbejde med to andre KORA-undersøgelser, som indgår som delrapporter i undersøgelserne af den kommunale styring efter folkeskolereformen (Nørgaard & Bæk, 2016 og i Flarup & Ejersby, 2016a). Konkret indebærer det, at dataindsamlingen i halvdelen af kommunerne og skolerne deles med Nørgaard & Bæk, mens den anden halvdel deles med Flarup & Ejersby.

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

Udvælgelse af kommuner og skoler

Casestudiet inkluderer 10 kommuner og 20 skoler (2 skoler i hver kommune). Kommunerne og skolerne er udvalgt med henblik på at maksimere forskelle mellem kommuner og skoler i forhold til økonomi, erfaring med målstyring og implementering af arbejdstidsreglerne.

Det vil sige, at de ti kommuner til undersøgelsen er udvalgt med henblik på at sikre forskellighed i forhold til følgende tre forhold:

- Økonomi (kommunale nøgletal)
- Erfaring med målstyring (survey til børn & ungedirektører, 2014)
- Arbejdstidsaftaler/fælles forståelser (kvantitativt dokumentstudie).

Det skyldes et ønske om at undersøge de tre forholds betydning for den kommunale styring. Desuden giver det et mere validt undersøgelsesgrundlag og åbner mulighed for at identificere de forhold, der henholdsvis kan understøtte og udfordre en hensigtsmæssig implementering af folkeskolereformen og arbejdstidsregler på skolerne (jf. også programteorien, figur 1.1).

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

¹⁶ Arbejdstidsreglerne og de økonomiske rammebetingelser undersøges ikke i denne rapport men alene i Nørgaard & Bæk (2016) samt i Flarup & Ejersby (2016a;b).

Desuden er kommuner og skoler så vidt muligt udvalgt med henblik på at sikre, at de er sammenlignelige i forhold til øvrige forhold, der kan have indflydelse på deres implementering af styringsinitiativerne i folkeskolereformen og konsekvenserne heraf. Det vil sige, at kommunerne og skolerne er forskellige i forhold til de forhold, vi gerne vil undersøge, hvorvidt de har betydning for kommuner og skolars implementering af styringen og dens konsekvenser, mens de er sammenlignelige på øvrige forhold, som kan have betydning (deraf det systematiske casedesign).

Udvælgelsen af kommuner og skoler bygger imidlertid også på en pragmatisk udvælgelse i forhold til, hvilke skoler og kommuner der havde lyst til at indgå i undersøgelsen.

Udvælgelsen af kommuner og skoler er anonymiseret i såvel rapporten som i øvrigt. De udvalgte kommuner er imidlertid bekendt med, hvilke skoler i deres kommune der er blevet udvalgt, og kontakten til skolen er sket gennem kommunen. Nedenfor gives et overblik over kommune- og skoleudvælgelsen, samt over henholdsvis interview og dokumentstudiet.

Interviewundersøgelsen

I hver af de ti kommuner gennemføres ni til ti interview, alt efter om kommunerne udelukkende har en skoledirektør, eller om de både har en skoledirektør og en skolechef. Hvis der både er en skolechef og en skoledirektør, er der gennemført individuelle interview med dem begge. Bilagstabel 1.9 nedenfor giver en oversigt over de gennemførte interview.

Bilagstabel 1.9 Oversigt over gennemførte interview

Personer	Interviewform	Særligt fokus
Udvalgsformand	Individuelt interview	Arbejde med kvalitetsrapporter, fælles mål, måltal og resultatopfølgning
Skoledirektør/B&U-direktør	Individuelt interview	Den overordnede styring af skolerne, herunder særligt fokus på ændringer i styringen som følge af reformen og dialog mellem niveauer
Skolechef (hvis der er en)	Individuelt interview	Den overordnede styring af skolerne, herunder særligt fokus på ændringer i styringen som følge af reformen og dialog mellem niveauer.
Forvaltningsmedarbejder med implementering af reformen som kerneopgave	Individuelt telefoninterview	Implementering af reformen og opfølgning på implementeringen
Skoleledelsesteam (to skoler)	Fokusgruppe	Konkret ledelsesopfølgning og fokus, herunder hvordan der arbejdes med faglighed og trivsel, samt vurdering af autonomi
Lærer (to skoler)	Fokusgruppe med fire til seks lærere	Vurdering af styringstiltag og decentral ledelse, samt hvordan der arbejdes med faglighed, trivsel og øvrige mål
Bestyrelsesformand (to skoler)	Individuelt telefoninterview	Forældrenes inddragelse i styringen, herunder i opfølgning på kvalitetsrapporter og nationale mål
Elevrepræsentant (to skoler)	Individuelt telefoninterview	Elevernes oplevelse af reformens konsekvenser

Bilagstabel 1.9 skitserer desuden særlige fokuspunkter for interviewene, men i alle interview spørges der også til reformens implementering og de styringsmæssige aktiviteter. Her er fokus imidlertid også på de uformelle relationer i form af blandt andet den dialogorienterede styring og holdninger, samt hvordan man mere konkret arbejder med de enkelte styringsinitiativer i praksis.

Alle interview er gennemført med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide, hvis overordnede struktur fremgår i bilagstabel 1.10 nedenfor¹⁷. Hvert interview varede cirka én til halvanden time, mens telefoninterviewet med bestyrelsesformanden varede cirka en halv time.

¹⁷ Den konkrete interviewguide er tilpasset, hvorvidt der er tale om enten udvalgsformand, forvaltningschef, skoleleder, lærere, bestyrelsesformand eller elever.

Bilagstabel 1.10 Eksempel på interviewguide

Hovedbegreb og underkategorier	Operationelt spørgsmål
Generel styring/autonomi	<p>Hvordan vil du beskrive kommunens (jeres) styring af skoleområdet?</p> <p>Har folkeskolereformen ændret på kommunens (jeres) styring af skoleområdet?</p> <p>Oplever du, at kommunen har fået større eller mindre indflydelse på folkeskoleområdet efter folkeskolereformen? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvordan vurderer du skolernes ledelsesrum/autonomi i kommunen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor? (her må de meget gerne uddybe) • Er deres ledelsesrum større end i andre kommuner? Hvorfor/hvorfor ikke?
Målstyring	<p>Generelt omkring målstyring</p> <p>Hvad er jeres erfaring med målstyring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har I tidligere haft mål for skolernes resultater? (Hvilke; hvorfor/hvorfor ikke?) - Er jeres mål og resultatstyring ændret med folkeskolereformen? <p>De nationale mål</p> <p>Hvad betyder de nationale mål for jeres styring af skolerne?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan indgår de i kommunens styring? <p>Nedbrydning af de nationale mål (fokus på elevernes faglige resultater)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har I formuleret særlige kommunale mål for elevernes faglige resultater, som varierer fra de nationale? - Er det de same mål, I stiller til alle kommunens skoler, eller er der forskel på, hvilke faglige resultater I forventer af kommunens skoler? (Nedbrydes målene lokalt?) <p>De faglige resultater</p> <p>Hvor vigtig er måling af elevernes faglige resultater for din styring af skolerne?</p> <p>Hvordan bruger du målinger af elevernes faglige resultater? Hvad gør du konkret?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er der faste procedurer for opfølgning på måling af elevernes faglige resultater? (Beskriv, hvem der gør hvad, hvem resultaterne kommer igennem og hvordan det sker på tværs af forskellige niveauer; skoler, politikere m.fl.) <p>Hvordan er din dialog med skolerne om deres elevers faglige resultater?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan foregår den? (Individuelt/kollektivt?) - Fremlægger du skolernes individuelle resultater for den samlede ledergruppe? Fremhæver du i den sammenhæng skoler, der præsterer henholdsvis godt og mindre godt? <p>Får målinger af elevernes faglige resultater nogle reelle konsekvenser for skolerne?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er der eksempler på konkrete initiativer (eks. ekstra indsats ift. særlige fag; sparring/læring mellem skolelederne)? VÆR SÅ KONKRET SOM MULIGT <p>Hvad gør du konkret over for skolerne, hvis deres faglige resultater ikke er tilfredsstillende?</p> <p>Hvad gør du konkret over for skolerne, hvis deres faglige resultater er bedre end forventet?</p> <p>Trivsel kontra faglige resultater</p> <p>Sondrer I mellem trivselsmålinger og måling af faglige resultater?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad betyder mest? <p>Generelt</p> <p>Har I andre resultatmål end mål relateret til elevernes faglige resultater og trivsel?</p> <p>Oplever du nogle negative konsekvenser af målstyring?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gerne eksempel/hvilke?
Kvalitetsrapporter	<p>Hvad betyder kvalitetsrapporten for kommunens styring af skolerne?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er den et vigtigt styring- og ledelsesinstrument? (Hvorfor/hvorfor ikke?) - Vil du betragte jeres kvalitetsrapport som et reelt styrings- og ledelsesværktøj, eller er det mere noget I laver, fordi I skal? <p>Opfølgning på kvalitetsrapporterne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er der faste procedurer for opfølgning på kvalitetsrapporterne (beskriv hvem, der gør hvad, hvem rapporterne kommer igennem og på tværs af forskellige niveauer; skoler, politikere m.fl.) - Hvordan er din dialog med skolerne om kvalitetsrapporterne? - Får kvalitetsrapporten nogle reelle konsekvenser for skolerne? <p>Hvordan vurderer du kvalitetsrapporterne 2.0?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har folkeskolereformen ændret kommunens arbejde med kvalitetsrapporten? (Hvorfor/hvorfor ikke; hvordan?) - Har den ført til regelforenklning/mindsket ressourceforbruget?
Ledelsesinformation	<p>Bruger du andre former for ledelsesinformation?</p>

Hovedbegreb og underkategorier	Operationelt spørgsmål
	Hvad anser du som den vigtigste ledelsesinformation?
Arbejdstidsreglerne	<p>Generelt</p> <p>Hvordan vil du overordnet beskrive kommunens erfaringer med arbejdstidsreglerne? Hvordan oplever du, at arbejdstidsreglerne har påvirket kommunens styring af skolerne? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Lokal implementering</p> <p>Har I udarbejdet lokale regler/retningslinjer for anvendelsen af de nye arbejdstidsregler? ("Aftalt" med DLF?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke? <p>Har I justeret arbejdstidsreglerne undervejs?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvordan? <p>Hvordan vil du beskrive det politiske fokus på arbejdstidsreglerne?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konflikt/enighed • Stor opmærksomhed/mindre opmærksomhed • Politisk vs forvaltningsmæssig drevet • Styrker/udfordringer. <p>Hvordan oplever du, at arbejdstidsreglerne har påvirket skolerne? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>
Skolesammenlægninger	Har I inden for de sidste par år ændret på skolestrukturen? (Gerne årstal på hvornår)
Fælles ledelse	<ul style="list-style-type: none"> * Hvorfor/hvorfor ikke? * Hvordan? <p>Hvis ja, hvad er konsekvenserne heraf (i forhold til økonomi, folkeskolereform mm)?</p> <p>Har I oprettet fælles ledelse på tværs af skoler og evt. dagtilbud efter reformen? Hvordan og hvorfor? Hvad har de økonomiske konsekvenser været?</p>

Hele eller dele af interviewene er blevet kodet i Nvivo, hvilket kvalificerer mulighederne for at lave analyser på tværs af de mange interview. Desuden giver det mulighed for at koble resultaterne fra de kvalitative analyser til resultaterne fra den kvantitative analyse med henblik på en mere kvalitativ tolkning. For at understøtte systematiske analyser er alle interviewpersonernes udsagn blevet kodet med henblik på efterfølgende kondensering (se eventuelt nedenfor).

I rapporten anvendes citater fra interviewene i anonymiseret form. Citater anvendes til at give eksempler og forklaringer på fund i undersøgelsens kvantitative del. Citaterne er udvalgt for at være typiske eller særligt sigende for de undersøgte forhold.

Bilag 2 Displays baseret på interviewdata

Bilagstabel 2.1 Dialog udvalgsformænd og forvaltning, faglige resultatmål (kondenseret)

Kom.	Udvalgsformand	Forvaltningschef
1	Opfølgning hvert kvartal og primært i forbindelse med kvalitetsrapporten. Konstruktive politiske diskussioner om brugen af de nationale test som indikator og redskab.	Præsentation af resultater i udvalget i forbindelse med kvalitetsrapporter. God og løbende dialog med udvalgsformanden. Politikerne har været skeptiske over for de frivillige nationale test effekt pga. den offentlige debat, men de er blevet mere bevidste om, at nationale testresultater er et blandt flere mål, som de kan bruge.
2	Opfølgning med forvaltningen, hvorefter der rettes henvendelse til den pågældende skoleledelse med fokus på forbedring. Ikke nogen direkte politisk uenighed, dog diskuterer man, om karaktergennemsnittet for at komme på gymnasie skal være 4 eller 7.	Kvalitetsrapporterne præsenteres af skolechef eller konsulent i fagudvalget, hvorefter de bliver sendt til høring og omdannet til nye mål. Der er aftalt et møde med politikkerne for at gennemgå nøgletal. Politikerne er blevet mere aktive i dialogen også i forhold til borgerne.
3	Opfølgning sker hvert kvartal samt i forbindelse med kvalitetsrapporten, hvor man sætter delmål. Kvalitetsrapporterne bliver behandlet i byrådet. Oplever en god dialog med forvaltningen med gensidig respekt og et godt politisk klima.	Der er ikke en omfattende politisk opfølgning. Opfølgningen sker primært i forbindelse med kvalitetsrapporterne. Forvaltningen foreslår mål, som drøftes politisk.
4	Fast opfølgning på de resultater, der stikker ud.	Oftest er der en fælles interesse mellem politikere og forvaltning. Der følges op i forbindelse med de årlige afgangsprøver og kvalitetsrapporterne hvert andet år
5	Der udarbejdes en beskrivelse om indsats og status fra skolernes side, som bearbejdes i udvalget. God og åben dialog med forvaltningen. Enkelte temaer har større politisk fokus end andre, men ikke stor uenighed.	Politikerne har udvist større interesse for resultater og har sat et mål om, at 45 % af en ungdomsårgang skal på en erhvervsuddannelse.
6	MANGLER	Politikerne udviser interesse for resultaterne samt debatterer nedbrydning af den sociale arv i udvalget.
7	MANGLER	Der har været opsat mål for personlig udvikling før reformen, og der udviklet nye mål bl.a. at flere skal på erhvervsuddannelse og at man skal få vendt den negative sociale arv. Der er ikke så meget fokus på at få hævet karaktergennemsnittet.
8	Udarbejdelse af årlig statusoversigt For lidt fokus på dialog med forvaltningen om de faglige resultater pga. opmærksomheden på reformen. Ikke mange politiske drøftelser om de faglige resultater.	Politikerne er ved at formulere en ny politik på området og skal "generobre ledelsen af folkeskolen". Der har ikke tidligere været tilstrækkeligt politisk fokus og dialog om faglige resultater, men det bliver der fremadrettet.
9	Løbende præsentation af resultaterne. "Når der er nye aktuelle pejlinger, fremvises de". Der er et ugentligt møde med forvaltningschefen på ½-1 time. Der er politisk enighed om, at skolerne skal løftes fagligt og trivselsmæssigt.	Stærkt politisk fokus på de faglige resultater. Der er løbende dialog mellem forvaltning og politikere om, hvordan kommunens elever klarer sig fagligt, og der bliver fulgt op på indsatsen. Det skyldes, at kommunens resultater ikke har været så gode
10	Udvalget bestemmer selv hyppigheden af orientering, men vil ofte informeres løbende – uanset om det er to eller fire gange årligt.	Stort politisk fokus på, at kommunens elever skal klare sig bedre. Derfor er der sket en bred politisk drøftelse, og det er udpeget som fokusområde, som der fremadrettet skal følges mere op på. Politikerne skal definere en politik på området, som forvaltningen skal implementere og løbende følge op på.

Bilagstabel 2.2 Dialog forvaltning og skoleledelse, faglige resultatmål (kondenseret)

Kom.	Forvaltningschef	Skoleleder
1	Skolechefen gennemfører halvårslige læringssamtaler med alle skoleledelser, hvor der tales om de faglige resultater, og der sættes individuelle/kollektive mål. Desuden findes der ledelseslaboratorier på tværs af kommunens skoleledelser, som mødes fire til fem gange årligt. Her drøftes testresultaterne, og hvad der kan gøres for at sikre progression. Der er oprettet et kommunalt konsulentkorps, der kan vejlede kommunens skoler i forhold til eventuelle indsatsen.	Læringssamtaler med skolechef, læringschef og konsulent, hvor skolens tal gennemgås (bl.a. nationale test), og det drøftes, hvordan skolen udvikler sig i forhold til de mål, der blev sat på sidste møde. Skolen bliver stillet til ansvar i forhold til, hvordan resultaterne udvikler sig. Desuden aftales det, hvad skolen skal arbejde med til næste møde. Skolen bliver kaldt ind til skolechefen, hvor testresultaterne drøftes, og skolechefen spørger ind til, hvorfor resultaterne ikke er bedre, og hvad der kan gøres for at sikre progression. Der formuleres et aftalepapir og nogle pejlemærker, som der arbejdes med inden næste møde, hvor der også følges op.

Kom.	Forvaltningschef	Skoleleder
2	De faglige resultater gennemgås og drøftes med den enkelte skole	<p>Dialog med kommunens konsulenter, der giver sparring og hjælper med at iværksætte projekter, som der efterfølgende følges op på.</p> <p>Kommunen har fokus på resultaterne men mest som benchmark.</p>
3	Opfølgning sker på de enkelte skoler og ikke på kommuneniveau. Der bliver dog lavet nogle indsatser. I forbindelse med udformning af kvalitetsrapporten får skolechefen tal ind fra skolerne og tager en snak med skolerne, hvis der er noget. Der er tale om en dialog, hvor der er forståelse for skolenes situation.	<p>I forbindelse med kvalitetsrapporten kan skolen blive bedt om at lave en handleplan. Tallene er ikke altid valide, da der indgår en række tidligere specialklasselever.</p> <p>Skolelederen oplever, at det er lidt tilfældigt, hvorvidt forvaltningen har interesse i resultaterne, alt efter bl.a. opmærksomheden i medierne.</p>
4	Mødes med et strategisk forum (bestående af kommunens skoleledere). Testresultaterne drøftes i dette forum sammen med en række lokale test og øvrige indsatser. Der er oprettet et kommunalt konsulentkorps, der kan vejlede kommunens skoler i forhold til eventuelle indsatser. Fokus er progression.	<p>Skoleledelsen oplever en flad struktur, hvor det er let at komme i kontakt med skolechefen. Til møder drøfter de løbende de faglige resultater med skolechefen, herunder de konkrete indsatser, der er i gang. De faglige resultater indgår også som en del af et kommunalt læringsprojekt.</p> <p>Tæt dialog med skolechefen om testresultater i et strategisk forum. Men testresultaterne ses i sammenhæng med en række andre forhold bl.a. andre test, indsatser mm., som er en del af et kommunalt læringsprojekt</p>
5	Der følges op på hele skolens resultater med skoleledelsen. Hvis de skiller sig ud, beder skolechefen skolerne om at forbedre resultatet. Skolechefen har samtaler med skolerne tre gange som en del af et årshjul.	<p>Der er en fast opfølgning, hvor skolechefen sammen med en kommunal læringskonsulent mødes med skolen for at følge op på testresultater og spørger ind til skolenes planer i forhold til at forbedre resultaterne.</p> <p>Forvaltningen har fokus på tallene, hvorfor skolerne også skal have det. I dialogen med forvaltningen skal skolerne forklare deres resultater.</p>
6	Skema over de kommunale mål samt individuelle samtaler med skolerne om deres udvikling.	<p>Der kommet mere fokus på mål og mere styring. Det er primært de nationale mål, som kommunerne styrer efter. Det op til skolerne selv at definere indsatser, men kommunen ønsker, at de forbedrer sig.</p> <p>Der er kommet øget kommunalt fokus på de faglige resultater. Forvaltningen sammenligner kommunens skoler, og ønsker de skal forbedre sig, fordi kommunen ligger lavt.</p>
7	Vigtigt at inddrage skoleledelsen i dialogen og processen. Drøftelse af dataresultater på lærerseminar og workshops. Udarbejdelse af en handleplan for hver elev og klasse ud fra de nationale testresultater	<p>De nationale mål vægtes højt i den kommunale styring af skolerne. Det er en del af forpligtigelse i samarbejdet mellem kommunens skoleledelser, at resultaterne drøftes, og der udvikles indsatser til at forbedre dem.</p> <p>Det forventes, at skolerne følger op på de nationale mål og forbedrer sig. De fylder meget i kommunen og i samarbejdet på tværs af kommunens skoler, der løbende drøfter resultaterne og muligheder for progression.</p>
8	Dialog om resultaterne med skoleledelsen, hvor der forventes, at disse tager dette med ud på skolerne og tager fat i problemstillingerne.	<p>Oplever at være meget tæt på forvaltningen, så der er jævnlig dialog, også om resultaterne. Oplever at blive kigget mere over skulderen som følge af øget dokumentation, og der er skabt en form for ensretning.</p> <p>I forvaltningen opstiller man nogle indsatsområder, som skolerne arbejder med. Men skolelederen oplever ikke, at der bliver fulgt op eller lyttet.</p>
9	Skolechefen og udvalget har udarbejdet et forslag om samarbejde mellem skolerne, hvilket skoleledelsen på den enkelte skole selv må tage stilling til, om de vil og har overskud til at deltage i.	<p>Kommunen går meget op i de faglige resultater. Der gennemføres ledersamtaler med den enkelte leder om skolens testresultater. I skolelederens udviklingssamtale indgår de faglige resultater, også som punkt herunder mulighed for at forbedre dem.</p> <p>Der er kommet øget kommunalt fokus på faglighed. Resultaterne drøftes bl.a. til LUS og i forbindelse med resultatkontrakt.</p>
10	Opfølgning mellem skolechefen og skoleledelsen på den enkelte skole.	<p>Efterspørger en mere fælles linje i forhold til, hvilke data der skal indsamles og prioriteres. Dette for at kunne drøfte resultater og tiltag på tværs af kommunens skoler.</p> <p>Forvaltningen har stort fokus på de faglige resultater, men der mangler en samlet og fælles indsats. Der er et godt ledernetværk i kommunen, men de drøfter ikke resultaterne nok.</p>

Bilagstabel 2.3 Dialog skoleledelse og lærere, faglige resultatmål (kondenseret)

Skole	Skoleleder	Lærere
1.1	Læringsamtaler i årgangsteams. Refleksion på forhånd: Resultater udsendes forud for samtalerne til lærerne.	Læringsamtaler med ledelsen omkring, hvordan det går rent fagligt. Inden møderne udsendes resultaterne fra de seneste nationale test, som ledelsen tager udgangspunkt i, og det drøftes, hvorfor resultaterne ser ud, som de gør, men meget fokus på, hvor det var, vi skulle dykke ned, og hvad det var, vi skulle fokusere på, på den her årgang og gøre bedre. Og det var både i forhold til de nationale test, og de spurgte, hvad vi ellers lavede af test, og hvad vi brugte af testmateriale.
1.2	Resultaterne drøftes på et fællesmøde med hele personalet, hvor der snakkes generelt om, hvorfor resultaterne ser ud, som de gør. Desuden drøfter skolelederen resultaterne med de enkelte lærerteams, hvor der laves en strategi for opfølgning, som ledelsen løbende følger op på.	Dialog med ledelsen om resultaterne med fokus på, hvorfor resultaterne ser ud, som de gør, og der udpeges særlige fokuspunkter, og hvad der skal gøres fremadrettet.
2,1	Skoleledelsen drøfter resultaterne fra hver klasse med lærerne på bl.a. læse-konferencer, og klasserne følges fra år til år. Det seneste år har ledelsen gjort mere ud af at kigge systematisk på testresultaterne ud fra tanken om, at hver eneste elev skal flytte sig, ikke blot de, der ligger i det dårligste felt, men også de, der ligger bedst.	Meget konkrete drøftelser med ledelsen om den enkelte elev og konkrete forslag til, hvordan de kan forbedre vedkommendes resultater. Også skolens vejledere indgår i drøftelserne.
2.2	Skolelederne mener endnu ikke, at de er der, men vedkommende ønsker fremadrettet, at man som ledelse ser på den enkelte klasse og den enkelte lærers resultater over en år-række og den enkelte lærer i forhold til flere forskellige klasser.	Ledelsen har stort fokus på resultaterne, men lærerne diskuterer ikke alle eleverne med ledelsen. Lærerne får nogle konsultationer, hvor der bliver taget enkelte elever op, men der er ikke en leder til stede. Så ofte er det bare nogle tal, man får smidt i hovedet, hvor der bliver spurgt til, hvorfor ens klasse ligger, som den gør osv. Og det er ikke noget, som ledelsen har bestemt, at de skal gøre.
3.1	Skoleledelsen deltager i klassekonferencer, og vejledere drøfter resultaterne.	Der følges op på resultaterne på netværksmøder eller klassesamtaler, hvor to afdelinger gennemgår deres resultater, og der laves en fremadrettet plan for, hvad der skal ske
3.2	Der følges op på resultaterne på tværs af skolens afdelinger, og der er mellem ledelse, medarbejdere og vejledere samtaler om den enkelte klasses resultater, hvor vejlederne inddrages som ressourcepersoner i forhold til at definere, hvad der skal gøres, for at eleverne kan præstere endnu bedre.	Lærerne har ikke samtaler med ledelsen om de faglige resultater, og der følges ikke op på dem
4.1	Den daglige pædagogiske leder tager en snak med lærerteamet om resultaterne herunder hvilke spørgsmål de giver anledning og hvorvidt der er områder, hvor der burde laves indsats. Desuden kan der igangsættes opfølgende test.	Dialog via ressource- og kompetencecenteret samt månedlige møder med afdelingsledelsen, hvor lærerne sammen med ledelsen beslutter, hvilke børn der skal laves en indsats overfor. Desuden bruger lærerne ledelsen og hinanden til sparring, og der laves nogle gange opfølgende test.
4.2	Fast procedure, hvor ledelsen sammen med læringsvejledere og lærere deltager i årlige klassecenterkonferencer, hvor der tages afsæt i nationale test og/eller egne test, som sammenholdes med forrige års resultater. Elevernes progression drøftes, og der udpeges fra hver klasse enkelte elever, som der skal gøres en indsats overfor i næste skoleår. Derudover løbende teammøder, hvor skolelederen forsøger at nå ud til alle flere gange om året, for at følge op på indsatsen. Men her er der også andre temaer, alt efter hvad der er på dagsordenen.	Drøfter resultaterne på læringskonferencer med referater, hvor der træffes aftaler. Der er ikke en fast procedure for, hvordan de helt præcist gør, og det er teamene, der definerer, hvor meget elevernes faglige resultater skal fylde i drøftelserne.
5.1	Sidst på året bliver resultaterne gennemgået på lederniveau, hvorefter man har taget fat i de lærere, som bonner negativt ud, og udarbejdet en handleplan. Ofte har læren selv en plan for, hvordan de vil rette op på resultaterne. Ifølge skolelederen kæmper de lidt for at få lærerne til at synes, at de kan bruge testresultaterne.	Det er meget vigtigt for ledelsen da den bliver bedømt herefter (status på skolen). Oplever ikke, at der bliver fulgt yderligere op.
5.2	Det er meget op til lærerne selv at tolke de faglige resultater. Ledelsen vurderer, at lærerne har behov for ro (pga. strukturændringer), og har behov for metodefrihed og derfor ikke bliver motiveret af målstyring.	Resultaterne drøftes ikke med ledelsen. I indskoling drøfter lærerne elevernes resultater, når de skal vurdere, om eleverne kan komme videre på næste klassetrin. På mellemtrinnet og i udskoling er der ikke meget samarbejde mellem lærerne, heller ikke i forhold til testresultater.

Skole	Skoleleder	Lærere
6.1	Ledelsen udarbejder en strategi for opfølgning på resultater. De faglige resultater drøftes på klassekonferencer med læsevejlederne. Lærere drøfter ikke direkte testresultater med ledelsen, men med skolens læsevejledere. Desuden drøftes testresultaterne, herunder konkrete indsatser.	[]
6.2	Bruger resultaterne helt overordnet på skolen til at vurdere, hvor der er behov for en ekstra indsats ikke kun i en enkelt klasse men generelt på skolen. To gange om året drøftes resultaterne desuden i den enkelte klasse med klasseteamet, hvor ledelsen sammen med lærere drøfter, hvordan resultaterne kan blive bedre.	Lærerne indgår ikke i undersøgelsen
7.1	Har endnu ikke fuldt ud gennemført systematisk opfølgning på testresultater, men arbejder frem mod gøre det mere systematisk. Der er lavet et system for, hvornår man gør hvad på hvilke klassetrin, og sammen med testresultaterne skal det være afsæt for læringsamtaler. Har arbejdet med forløb i forhold til målstyret undervisning i dansk og matematik med fokus på, hvordan lærerne kan arbejde målstyret i undervisningen og tilrettelægge lærerprocesser, der tilgodeser den læring, man har sat sig for.	Lærerne holder møde med vejlederne og en repræsentant fra ledelsen. Alle elevernes resultater bliver drøftet.
7.2	Ikke nogen direkte dialog med lærerne om resultaterne, men er optaget af, at de faglige ledere giver feedback, hvilket prioriteres højt. Resultaterne og forberedelsen til testene gennemgås og evalueres af en faglig leder og vejleder. Testene bruges formativt til at kigge på elevudvikling, til at pege på udfordringer, til at pege på styrker. Ledelsen oplever, at der er sket en udvikling, hvor lærerne kan se en værdi i det.	Resultaterne følges op på skemalagte klassekonferencer, hvor progressionen i elevernes læring bliver drøftet, herunder hvad der kan gøres for at øge deres progression og læring.
8.1	Ledelsen har en samtale med lærerne i hver klasse om resultaterne. Samtalen tager udgangspunkt i, om der er resultater for den enkelte elev, som overrasker lærerne i forhold til øvrig vurdering af eleven. Der opstår en faglig diskussion af, hvor der er behov for en indsats, og hvad der kan gøres bedre og hvordan. Ledelsen sparrer med personalet om det, og ledelsens indtryk er, at lærerne oplever det som fint, fordi de også får mulighed for at vise, når det går godt.	Som noget nyt indkalder ledelsen lærerne til samtale om de nationale måle. Her drøftes klassens resultater i forhold til landsgennemsnittet. Desuden drøftes den enkelte elevs resultater med fokus på progression.
8.2	Der afholdes møder i en udviklingsgruppe, hvor man laver målsætning for det kommende år. Der er sat mål for, at skolelederen og læsevejlederen skal gennemgå alle klasser. Læsevejlederen tager en opfølgende snak med lærere, hvad skal der sættes i gang.	Der holdes møde med skolens vejledere, men ikke med ledelsen.
9.1	Der er en fast procedure for opfølgning, hvor afdelingsleder, vejleder og lærere mødes på klassekonferencer og drøfter de faglige resultater. Efterfølgende drøftes resultaterne fra klassekonferencen i ledelsesteamet. Til tider er der individuelle samtaler med lærerne, hvis resultaterne ikke er som forventet.	Testresultaterne drøftes på afdelingsmøder, teammøder og klassekonferencer, hvor der er vejledere med. Der er også individuelle samtaler, hvis resultaterne ikke er så gode, hvor lærerne sammen med afdelingsledelsen drøfter, hvad der kan gøres.
9.2	Afdelingsleder gennemgår sammen med vejledere de nationale testresultater på klassekonferencer. Det er som sådan noget, skolelederen er interesseret i.	De faglige konferencer tager afsæt i resultaterne fra de nationale test.
10.1	Testresultaterne drøftes i vejledningsgrupper, hvor man bl.a. prøver at identificere, om der er områder, hvor man ikke præsterer som forventet.	Der afholdes årlige konferencer mellem årgangenes lærere i et fag, hvor vejlederne inden for det pågældende fag deltager. Her drøftes resultaterne fra de nationale test og resultater fra andre test, og lærerne vurderer bl.a., om resultaterne svarer til deres forventninger. Møderne danner baggrund for efterfølgende tiltag, som kan løfte årgangen yderligere.
10.2	Tre gange årligt samles klasseteamene til en samtale om læringsmiljøet og testresultaterne.	Der er ikke meget dialog med ledelsen ud over på et teammøde med ledelsen og to inklusionsmøder om året. Lærerne skal selv være meget opsøgende.

Bilagstabel 2.4 Handlinger på baggrund af faglige resultatmål (kondenseret)

Kom.	Udvalgsformand	Børn & ungedirektør/Skolechef	Skoleledelse (skole 1 og 2)	Lærere
1	Opfølgning sker hvert kvartal – primært i forbindelse med kvalitetsrapporten. De faglige resultater benyttes i begrænset omfang til at beskytte børnene.	Benytter faglige resultater til opfølgning samt til at analysere på progression. Mødes i forbindelse med kvalitetsrapporten og igen ½ år efter for at følge op. Udarbejder grafer for at se udvikling over år. De faglige resultater har ingen økonomiske konsekvenser.	Initiativer i form af handleplaner på elev- eller klasseniveau ved dårlige resultater. Fokus på udvikling og arbejder stadig på at få en fast struktur.	Benyttes til at lave nye mål.
			Benytter læringsvejledere. Der tilføjes ressourcer i form af ABC-møder, skolepsykolog, støttetimer og vejledere.	Benyttes til at skabe dialog. I teamene beslutter man konkrete indsatser, hvis det er nødvendigt.
2	Differentierer mellem skolerne med hensyn til forventning af faglige resultater (pga. specialskoler). Agerer på baggrund af dårlige resultater i samråd med forvaltningen og retter henvendelse til den enkelte skoleinspektør.	Resultaterne indgår i dialog i forhold til de faglige resultater. Følger nationale test, karaktergennemsnit og Cepos rangering af skolerne, og indgår i dialog med skolerne på baggrund heraf.	Der reflekteres kritisk over for de nationale testresultater, dog benyttes de som en tendensmarkør.	Resultaterne benyttes til at kigge på skolens niveau og evt. sammenligne – især ledelsen.
				Der er størst fokus på de elever, som har behov for det, og kører derefter nogle intensive kurser – dog kun i indskolingen. Ekstraopgaver til de gode.
3	Benyttes til at forbedre hængepartier.	Benyttes i begrænset omfang – kigger på den virkelige verden, og på hvorvidt skolernes indretning er optimal. Handler ikke selv på baggrund af faglige resultater, henviser til at det sker på skolerne. Ingen belønninger og ingen konsekvenser.		Egne test for opfølgning på de nationale testresultater.
			Fokus på at styrke faglig udvikling og øge lærernes tryk ved at skabe fællesfaglige netværk.	Følger ikke op på resultaterne, da de er tilfredsstillende.
4	Tager udgangspunkt i kvalitetsrapporten og sætter delmål for fremadrettet fokus. Holer øje med faglige resultater, men styrer ikke efter det direkte – bruges som markør. Har for nylig sat penge af til 16 lærerstillinger, det er uklart, hvorvidt det går til skoler, som præsterer dårligt eller godt.	Bruger faglige resultater i opfølgning men ikke i målsætning. Afviser ikke, at man principielt kunne finde på, at gribe ind politisk og tildele ressourcer, men har ikke været benyttet.	Benyttes som et dynamisk værktøj	De nationale test kan give et skævt perspektiv, derfor er de interne mere anvendelige til at lave mål. Resultaterne fylder ikke meget, mere på baggrund af egne test.
			Målene formuleres ikke direkte ud fra resultaterne, men ud fra skolen som helhed, elevernes oplevelse og fælles forståelse. Fokus på enkelte mål.	Burde blive brugt til forbedring af fremtidig undervisning, dog blot information til forældre om status.
5	Følger kvalitetsrapporter, men ikke alt for nøje, da de ved, der er udfordringer. Arbejder med de målstyringsredskaber, der findes. Fokuserer ikke på belønninger, og resultaterne har ingen økonomiske konsekvenser.	Skolechefen følger op med skolernes ledelsesteam, børn & ungedirektør følger efterfølgende op med skolechefen. Differentierer mellem skolerne i dialogen. Er ikke gode nok til at rose og arbejder ikke med belønninger. Der er blevet tildelt en halv ekstra lærerstilling på baggrund af dårlige resultater. Har overordnet samme mål for kommunens skoler, men differentierer reelt mellem skolerne, fx på grund af specialklasser.	Benyttes til at følge op og lave handleplaner. På ledelsesniveau snakkes der meget om effektive tiltag, men skoleledelsen mener dog ikke, at lærerne opfatter dette fokus	Benyttes til at holde øje med elevernes udvikling, sætte nye mål og synliggøre skolens resultater over for øvrige aktører.
			Svært at sammenligne.	Benyttes til at forbedre undervisningen, så resultaterne bliver mere tilfredsstillende. Der samarbejdes på tværs af klasser om at lave handleplaner.

Kom.	Udvalgsformand	Børn & ungedirektør/Skolechef	Skoleledelse (skole 1 og 2)	Lærere
6	Klassekonferencer, hvor de faglige resultater tages op. Tiltag omkring læseband, når der var brug for mere læsning, så på den måde sker tildeling af ressourcer med eks. læsevejleder.	Arbejder med at få skolelederne til at viden dele. Læsevejleder eller læse- og matematikkonsulent til skoler som ligger i bunden. Ved dårlige resultater følges der op samt laves en målrettet indsats med ekstra vejledere og forløb.	Skolen er blevet tvunget til at hæve fagligheden, men ønsker stadig at opretholde de ting, de tror på. Det er ikke sikkert, at et øget fokus på fagligheden skaber bedre resultater. Der tilføjes ressourcer i form af en vejleder, kollega eller AKT-vejleder ved dårlige resultater. Benyttes i mindre omfang samt til at opspore underpræsterende fag.	Målstyring er et godt redskab, men svært at nå. Læsevejledningskonsulent, som benyttes til at planlægge et forløb for at forbedre elevernes resultater samt stillet ekstra ressourcer til rådighed og holdopdeling. MANGLER
7	MANGLER	Fokus på solotaksonomi. Arbejder på at få lærerne til at nedbryde undervisningen i fire niveauer. Sørger for, at der gives feedback til lærerne, samt ønsker at knytte den enkelte elevs progression op på den enkelte medarbejder.	Fokus på anvendelse og udledning af resultater, uden at det bliver for bureaukratisk. Man kigger detaljeret på den enkelte elev. Der er blevet afholdt samtaler samt tilført ressourcer i form af en ekstra lærer og vejledningskonsulent. Der kigges detaljeret på den enkelte elev.	Benyttes til opfølgning men ikke direkte målstyring. Der er afholdt konferencer om, hvordan man forbedrer de dårligt præsterende børn. Der benyttes mere tid af undervisningen på at teste eleverne. Resultaterne kan bruges til at minde om, at undervisningen skal varieres. Benyttes til at minde om variation i undervisningen.
8	Årlig oversigt over status. Der gives ingen belønninger på baggrund af resultater, og de har heller ingen konsekvenser.	Ingen faglig styring.	Benyttet til at få nyt lokale til de naturvidenskabelige fag. Resultaterne benyttes meget aktivt i skolelederens og skolens praksis i form af dokumentet "Mål og Rammer". Problemer deles op i delmål. Delmål 1: få børnene i skole. Delmål 2: lære dem noget. Bruges til at lave målsætning for det kommende år.	Benyttes til at evaluere, dog svært at omsætte i praksis Afgangsprøveresultater følges op på lærermøde.
9	Arbejder ikke med belønninger ved gode resultater, men opstiller handleplaner ved dårlige.	Benytter faglige resultater som styringsinstrument. Ros/anerkendelse samt resultatløb med skoleledere i forhold til udviklingsaftale ved gode resultater. Ved dårlige resultater opstilles handleplaner samt sanktioner i form af strammere styring.	Stort indsatsområde inden for matematik. Der tilføjes ressourcer i form af en vejleder, kollega eller AKT-vejleder ved dårlige resultater. Gode resultater fejres ikke nok. Bruges til opfølgning.	Benyttes til opfølgning og dialog. Benyttes som markør på kvaliteten af undervisningen. Benyttes dog ikke af flere lærere på grund af udsving og manglende stabilitet. Føler, at der gives anerkendelse højere oppe fra ved gode resultater.

Kom.	Udvalgsformand	Børn & ungedirektør/Skolechef	Skoleledelse (skole 1 og 2)	Lærere
10	<p>Benytter nationale test politisk. For at finde ud af, hvilken retning de skal gå, bliver der måske flere test.</p> <p>Ingen belønninger ved gode resultater, men mener, det bør overvejes.</p>	<p>Bruger faglige resultater i forhold til politikkerne omkring det.</p> <p>Har målstyring/aftalestyring med skolechefen, som har institutionsaftale med de enkelte skoler.</p> <p>Laver fælles mål og evalueringsplaner for alle i kommunen. Nedsætter udvalg, der kommer med oplæg til, hvordan der arbejdes med fx dansk.</p>	<p>Benyttes til at lave elevplaner og lokalisere de fag, der underpræsterer, og herefter forbedre dette. Elevplanerne indeholder individuelle mål.</p> <p>Kompetencecenter (KC) bør ikke nødvendigvis benyttes til de svage, men de, der gerne vil profitere af det. Hvis et fag underpræsterer, kan man tilføje ekstra ressourcer i form af vejledning til den pågældende lærer.</p> <p>Læringsforløb bruges til at støtte de dårligste elever.</p> <p>Benyttes til at kigge på niveauet i klasserne, samt om der skal tilføres ressourcer eller indsatser.</p> <p>Lærere med gode resultater vil ofte benyttes i vejledersammenhænge. Savner værktøjer til at måle og uddele ros til lærerne.</p> <p>Der er blevet lavet handleplaner og lavet en forbedring på det strukturelle niveau.</p> <p>Ved dårlige resultater bruges læringskonsulenter, tilføjes ekstra ressourcer til det faglige og AKT til det sociale.</p>	<p>Resultaterne er et godt sammenligningsgrundlag og benyttes til at dele eleverne op, så de får mest muligt ud af undervisningen. Resultaterne er blevet mere styrende.</p> <p>Resultaterne benyttes så lidt som muligt. Lærerne stoler mere på deres egne intuitioner.</p>

Bilagstabel 2.5 Brug af faglige resultater, bestyrelsesformænd (kondenseret)

For- mand	Brug af faglige resultater	Trivsel kontra faglige resultater
1.1	De faglige resultater fylder ikke meget i bestyrelsesarbejdet. De bliver orienteret om de faglige resultater, men det er ikke noget, de følger op på. Det fylder lige så lidt nu som før reformen.	Trivslen fylder (heller) ikke meget i bestyrelsesarbejdet, men det fylder mere end de faglige resultater.
1.2	Måling af de faglige resultater er vigtigt i bestyrelsesarbejdet. Der er meget dialog omkring det i bestyrelsen. Der udarbejdes handleplaner på baggrund af de faglige resultater. De faglige resultater fylder mere på bestyrelsesmøderne nu end før reformen.	Trivsel fylder klart mere end de faglige resultater. Bestyrelserne har fokus på, hvordan trivsel og faglighed hænger sammen.
2.1	De faglige resultater er vigtige. Skoleledelsen orienterer om dem, og så er der en dialog i bestyrelsen om, hvad der skal prioriteres at gøre noget ved. De faglige resultater fylder lige så meget nu som før reformen. Der er ingen faste procedurer for opfølgning.	Skolebestyrelserne bruger meget tid på trivsel, og det fylder mere end faglige resultater.
2.2	I forhold til faglige resultater fortæller ledelsen om dem, når de kommer, og de har en dialog om dem i bestyrelsen. De faglige resultater fylder mere efter reformen.	Trivselsmåling og måling af faglige resultater vægtes ligeligt. Har en holdning om, at mennesket skal trives for at skabe resultater.
3.1	De faglige resultater er vigtige for at have pejlemærker. De faglige resultater tages op til møderne, og hvis der er noget, som halter, drøftes det. Ledelsen orienterer, og det giver anledning til diskussion. Desuden laves pilotprojekter som opfølgning, for at se om det virker.	Trivselsmålingerne giver anledning til livlige diskussioner i bestyrelsen. Trivselsmålingerne fylder mere for bestyrelsen end de faglige resultater.
4.1	Skoleledelsen kommer først med en fortolkning af tallene. Bestyrelsen kigger på de faglige resultater, har en dialog om det og drøfter, om der skal særlige indsats til. Det, at der bliver målt mere, er et godt redskab til dialog mellem lærer, forældre og elev. Der er ingen faste procedurer for opfølgning.	Trivselsmåling og faglige resultater fylder lige meget.
4.2	De bruger de faglige resultater i bestyrelsen. Der er tale om en orientering fra ledelsen, som lægger op til en diskussion. Hvis der er noget alarmende, har bestyrelsen det oppe at vende.	Trivsel fylder mere end måling af faglige resultater. Hvis børnene trives, så klarer de sig også godt.
5.1	Bestyrelsen kigger på dem og tager op, hvis der er noget, der er kritisk og skal gøres noget ved. De konkrete tiltag er ledelsens opgave. Desuden bruges de faglige resultater til at sammenligne med de øvrige skoler i kommunen. Der er ikke deciderede faste procedurer. Det kommer an på, om der er noget iøjnefaldende.	Der har på det seneste været mere fokus på trivsel end på faglige resultater.
5.2	De faglige resultater fylder en del i bestyrelsesarbejdet, hvor de drøftes, hvis der er noget iøjnefaldende, og laver efterfølgende en handleplan. De har ikke en fast procedure for opfølgningen, men forholder sig til det, som de finder relevant.	Trivselsmålinger og faglige resultater fylder nogenlunde lige meget for bestyrelsen. Trivsel er en forudsætning for faglighed og omvendt.
6.1	Der er meget dialog om, hvordan de kan forbedre resultaterne. Det fylder lige så meget nu som før reformen. Der følges fast op hver tredje måned.	I skolebestyrelsen vægtes det faglige højest, hvilket primært kommer fra kommunens side.
6.2	De kigger på forskellene fra år til år, skoleledelsen kommer med deres udlægning, og de diskuterer bestyrelsens tilgang til det.	Trivsel har betydning for faglige resultater. Trivsel vægter højere end faglige resultater.
7.2	Skoleledelsen præsenterer resultaterne for bestyrelsen, og hvis der går noget galt, så har de en åben dialog om det og sammenligner med de tidligere år. Bestyrelsen gør ikke noget aktivt, men holder øje. Skoleledelsen er aktive og sætter tiltag i gang. De faglige resultater fylder mere på bestyrelsesmøderne efter reformen.	Diskussion af trivselsmålingerne fylder ikke så meget i bestyrelsesarbejdet. De faglige resultater fylder mere end trivselsmålingerne.
8.1	Bestyrelsen ser på målingerne over en 5-årig periode og ser på, om det går i den rigtige retning. De taler om det og tager resultater til efterretning. Reformen har ikke ændret på, hvor meget de faglige resultater betyder.	Holdning om, at de faglige resultater er vigtigst, men da de ligger godt i forhold til de faglige resultater, fylder trivslen nok mest i bestyrelsesarbejdet.
8.2	Bestyrelsen bliver informeret om de faglige resultater. Der er en reel dialog, hvis der er noget, ellers er det mest information fra ledelsens side. De faglige resultater fylder lige så meget nu som før reformen.	Trivsel er det allervigtigste. Trivslen fylder mere end de faglige resultater.
9.1	De faglige resultater er vigtige. Der er en orientering fra skoleledelsen, som lægger op til en diskussion.	Trivsel og faglige resultater diskuteres ofte sammen, da det hænger sammen. Trivselsmålingen fylder mere for bestyrelsen end måling af faglige resultater.
9.2	Skolen er meget opmærksomme på de faglige resultater, så det er mest en orientering til bestyrelsen. Ledelsen handler aktivt på de faglige resultater. Der er en fast procedure, som går gennem skolelederen.	Trivselsmåling og faglige resultater fylder nogenlunde lige meget. Måske fylder trivselsmålinger en smule mere, da de faglige resultater ofte er positive, og det er trivslen ikke altid.
10.1	I forhold til det faglige er der blot en generel orientering fra ledelsens side. De snakker ikke så meget om, hvad man kan gøre for at rette op. De faglige resultater fylder ikke mere på møderne nu end før reformen.	De faglige resultater og trivselsmålinger vægtes lige meget. Hvis der skal vælges, så vægtes de faglige resultater mest.

For- mand	Brug af faglige resultater	Trivsel kontra faglige resultater
10.2	I skolebestyrelsen bruges de faglige resultater mest til profilering af skolen. Hvis de faglige resultater ikke er tilfredsstillende, tages det op, og der indføres ekstra indsatser. De faglige resultater fylder lige så meget nu som før reformen.	Trivsel som en forudsætning for faglighed. I bestyrelsesarbejdet fylder trivselsmålingerne klart mere end måling af de faglige resultater.

Bilagstabel 2.6 Brug af faglige resultater, forældre (kondenseret)

For- mand	Brug af faglige resultater
1.1	Information til samtaler, når der har været prøver og nationale test. Desuden kan de følge med i de faglige resultater gennem elevplaner.
1.2	Fint informationsniveau.
2.1	Nok information. Primært fås information om faglige resultater til de to årlige samtaler samt i barnets elevplan. Får resultater fra nationale test på mail, men de indgår ikke i forældresamtalerne.
2.2	Nok information. Informationen fås til de to årlige samtaler samt gennem børnene. De taler om de nationale test til samtalerne og om, hvor der kan sættes ind for at forbedre.
3.1	Nok information. De faglige resultater og de nationale test bruges til at tale ud fra til forældresamtaler.
4.1	Nok information. De nationale test er et godt udgangspunkt for dialogen om, hvordan det går. I skolehjem samtalerne bruges både faglige resultater og en selvevaluering, som børnene udfylder inden samtalen.
4.2	Informationen fås gennem intra, elevplaner og forældresamtaler. Det er en løbende opfølgning.
5.1	*
5.2	*
6.1	Mangel på information. Udelukkende tilbagemelding på de nationale test. Til skolehjem samtalerne fås elevplaner, som danner udgangspunkt for samtalen.
6.2	Nok information. Informationen fås til samtaler og gennem standpunktskarakterer op til samtalerne. Fokus i skolehjem samtalerne er på karaktererne, som skal vise det faglig ståsted.
7.2	Informationsniveauet kunne være bedre. Der er ikke nok skolehjem samtaler, og skolehjemssamarbejdet fungerer ikke godt nok. Der ønskes en mere løbende dialog omkring de faglige resultater.
8.1	Nok information. Resultater fås til dels af nationale test og til dels gennem elevplaner, hvilket samlet giver et fint billede. De nationale test giver noget at snakke om til samtaler og noget at snakke om med sine børn.
8.2	Nok information. Forud for forældresamtalerne tilsendes resultater fra nationale test, og der tages udgangspunkt i disse til samtalen.
9.1	Får ikke nok information og skal selv presse på for at få information. I skolehjemssamarbejdet følges kun til en vis grad op på de faglige resultater. De faglige resultater indgår også i elevrapporten, men denne opleves mangelfuld.
9.2	Får nok information, men det er muligvis grundet positionen som bestyrelsesformand. Andre forældre synes ikke, der er information nok. Inden samtalen får de tilsendt faglige resultater, som de taler om til samtalen, hvis det er relevant.
10.1	Får ikke nok information. Det sker kun til skolehjem samtaler.
10.2	Får nok information, og der er en løbende dialog. Der følges både op på nationale test og trivsel i skolehjemssamarbejdet. Elevrapporter bruges også i skolehjemssamarbejdet.

* Vedkommendes børn går ikke på den skole, hvor han/hun er bestyrelsesformand.

Bilagstabel 2.7 Brug af og holdning til kvalitetsrapporterne, (kondenseret)

Kom.	Udvalgsformand	Børn & ungedirektør/Skolechef	Skoleledelse (skole 1 og 2)
1	Kvalitetsrapporten har betydning for styring af skolerne og bruges til at skabe politisk dialog.	Kvalitetsrapporten ses som et reelt styringsværktøj/ledelsesinstrument, der benyttes til opfølgning med skoler. Bekymring for, at ledelsesværktøjet er fra-koblet lærer-/elevniveauet.	Kvalitetsrapporten benyttes som afsæt for dialog. Kvalitetsrapporten benyttes til at få systemerne til at arbejde bedre.
2	Kvalitetsrapporten benyttes til at regulere, hvordan tingene på sigt skal se ud.	Vil gerne benytte faktorer ud over tal fra kvalitetsrapporten.	Kvalitetsrapporten benyttes som dynamisk redskab. Kvalitetsrapporten benyttes som grundlag for diskussion i ledergruppen, men der er plads til forbedringer i forhold til at bruge dem konkret.
3	Kvalitetsrapporten har ikke betydning for styring af skolerne, men		Kvalitetsrapporten benyttes ikke i skoleledelse.

Kom.	Udvalgsformand	Børn & ungedirektør/Skolechef	Skoleledelse (skole 1 og 2)
	det forventes, at skoleledelsen benytter kvalitetsrapporten i styring.	Kvalitetsrapporter giver en flad afrapportering frem for et styringsværktøj, men forsøger at få kvalitetsrapporten til at betyde meget som styringsredskab.	Kvalitetsrapporten kan benyttes som ledelsesværktøj, men bliver det ikke optimalt i dag.
4	Kvalitetsrapporten har betydning for styring af skolerne. "Kvalitetsrapporten er en orientering, en hjælp og en guideline til at se, om vi er på rette spor".	Kvalitetsrapporten benyttes som et redskab, der fortæller, hvilke områder det går godt, og hvilke områder der kræver opstramning.	[]
5	Bruger ikke kvalitetsrapporten politisk. Kvalitetsrapporten benyttes som et reelt styringsværktøj/ledelsesinstrument og danner grundlag for dialog med skoleledelsen og skolebestyrelsen.	Kvalitetsrapporten benyttes som et reelt styringsværktøj/ledelsesinstrument og danner grundlag for dialog med skoleledelsen og skolebestyrelsen.	Vigtige elementer trækkes ud af kvalitetsrapporten og benyttes til at udarbejde fokuspunkter.
6		Kvalitetsrapporten benyttes som et reelt styringsværktøj/ledelsesinstrument (lidt uenighed børn & ungedirektør/skolechef imellem). Bruges som dialogværktøj i forhold til uddannelsesvalg.	
7		Benyttes som reelt styrings- og ledelsesværktøj, da den giver indblik i, hvorvidt man er på rette kurs.	
8	Kvalitetsrapporten har ikke den store politiske betydning.	Kvalitetsrapporten har ikke haft en stor betydning og er ikke blevet brugt. Når der er mere styr på, hvordan resultatopfølgningen skal foregå, vil det blive mere naturligt at bruge den.	Kvalitetsrapport benyttes som dialogværktøj. Kvalitetsrapporten har ikke betydning for skoleledelse.
9	Kvalitetsrapporten benyttes i styring af skolerne.	Benyttes som reelt styrings- og ledelsesværktøj, da den giver indblik i, hvorvidt man er på rette kurs.	Kvalitetsrapporten benyttes af lærerne men ikke i bestyrelsen.
10	Forventning om, at kvalitetsrapporten benyttes mere til styring i fremtiden, end det hidtil har været tilfældet.	Benyttes ikke som direkte ledelsesværktøj, men nærmere informationsredskab.	Kvalitetsrapporten benyttes i skoleledelse. Kvalitetsrapporten benyttes til at danne sig et generelt billede.

Note: Baseret på kondensering af interviewpersonernes udtalelser om brugen af kvalitetsrapporterne som styringsredskab.

Bilagstabel 2.8 Bestyrelsesformænds brug af og holdning til kvalitetsrapporten (kondenseret)

Bestyrelsesformand	Brug af kvalitetsrapporterne	Kvalitetsrapport 2.0
1.1	Ledelsen orienterer bestyrelsen om de vigtigste resultater, og der lægges op til en dialog med bestyrelsen.	[]
1.2	Når kvalitetsrapporten kommer, har bestyrelsen et fast møde, hvor det drøftes, om der skal gøres noget. Kvalitetsrapporten er et fast punkt på dagsordenen, når den udkommer, men ikke fast procedure for arbejdet med den.	Oplever den nye version som mere overskuelig.
2.1	Skoleledelsen kommer med et oplæg, hvorudfra bestyrelsen diskuterer og skriver et svar.	Den har fået mere betydning, fordi den nu mere er blevet et oplæg til, hvad man vil gøre fremadrettet.
2.2	Skoleledelsen orienterer bestyrelsen om kvalitetsrapporten, hvorefter de har en dialog om den i bestyrelsen.	
3.1	Kvalitetsrapporten skrives af skoleledelsen men med input fra skolebestyrelsen. Efterfølgende drøftes den, og der følges op. Der er en fast procedure for drøftelser	Oplever, at den nye version af kvalitetsrapporten er lige så mangelfuld som den tidligere. Den er ikke blevet lettere at lave.
4.1	Kvalitetsrapporten drøftes af bestyrelsesformand, næstformand og skoleleder, og de laver en tilbagemelding. Resten af bestyrelsen orienteres. Der er ikke en fast procedure i forhold til håndteringen af kvalitetsrapporten.	

Bestyrelsesformand	Brug af kvalitetsrapporterne	Kvalitetsrapport 2.0
4.2	Kvalitetsrapporten gav anledning til en meget kort dialog, og derefter skrev bestyrelsesformanden en udtalelse.	
5.1	Bestyrelsen drøfter det, de finder relevant i rapporten. Der er enighed om, at rapporten er næsten ubrugelig, fordi den er for overordnet. Derfor bruger de ikke meget tid på den. Der er ikke faste procedurer for opfølgning, det kommer an på, om der er noget i den, de finder vigtigt og brugbart.	Oplever, at den tidligere version var mere brugbar. Den nye version er mere intetsigende og ubrugelig.
5.2	Kvalitetsrapporten fylder meget i bestyrelsesarbejdet. De læser rapporten og diskuterer den på det efterfølgende møde.	Har ikke lagt mærke til, at der er en ny version.
6.1	Bestyrelsen læser rapporten og laver et høringssvar til den. Bestyrelsesformanden mener, rapporten er svær at bruge konkret. Der er ikke faste procedurer for opfølgning ud over, at der formuleres høringssvar, og der bliver fulgt op på det.	Mener den nye version af kvalitetsrapporten er mindre brugbar, da det er sværere at følge udviklingen.
6.2	På baggrund af kvalitetsrapporten kommer skoleledelsen med et oplæg, og derefter har bestyrelsen en åben dialog omkring rapporten.	
7.2	Skoleledelsen forelægger kvalitetsrapporten for bestyrelsen.	Er ikke klar over, at der er kommet en ny version.
8.1	Bestyrelsen læser kvalitetsrapporten, og ledelsen kommer med en orientering på baggrund af rapporten. Der er imidlertid ikke faste procedurer for opfølgning.	
8.2	Bestyrelsens medlemmer læser kvalitetsrapporten, og der lægges op til dialog. Der bruges en del tid på kvalitetsrapporten. Det er et fast punkt på dagsordenen, når rapporten kommer ud.	Den nye version er blevet nemmere at lave og mere overskuelig.
9.1	Skoleledelsen orienterer bestyrelsen på baggrund af kvalitetsrapporten, og bestyrelsesformanden skriver en kommentar til den. Ingen faste procedurer.	Den nye version er bedre og lettere at overskue, men den er ikke blevet mere betydningsfuld.
9.2	Kvalitetsrapporten giver anledning til drøftelser og diskussion i bestyrelsen, og bestyrelsen udarbejder en kommentar til den. Der er ikke faste procedurer for opfølgning.	Den nye version er lettere, mere overskuelig og brugbar.
10.1	Bestyrelsen bruger ikke kvalitetsrapporten i deres arbejde. Bestyrelsen er enig om, at den ikke kan bruges til noget, da den er for ukonkret.	Bestyrelsen er enig om, at rapporten ikke kan bruges til noget, og det gælder også for den nye version.
10.2	På baggrund af kvalitetsrapporten drøfter bestyrelsen, hvis der er noget, som er relevant. Der er ingen faste procedurer for, hvordan det foregår	Den nye rapport er ikke mere overskuelig.

Bilag 3 Spørgeskema udvalgsformænd

De første spørgsmål handler om det politiske arbejde på skoleområdet i udvalget og byrådet.

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende udsagn:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke grad
Kommunalpolitikere i din kommune er optaget af skolepolitiske problemstillinger sammenlignet med andre områder.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Der er i byrådet enighed om initiativer på skoleområdet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Folkeskolereformens ideer og initiativer stemmer generelt overens med de ideer og initiativer, der findes i byrådet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

De næste spørgsmål handler om mål- og resultatstyring.

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende udsagn

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke grad
Byrådet havde for skoleåret 2015/2016 vedtaget konkrete resultatmål på skoleområdet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Vi politikere følger løbende op på, om skolerne opnår kommunens mål og målsætninger.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Resultatmål har i skoleåret 2015/2016 skabt en klar retning for, hvad vi som politikere ønsker at opnå på skoleområdet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
De nationale resultatmål (i skolereformen) giver nyttig information om kvaliteten på skolen, (som vi ikke havde i forvejen).	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
De nationale mål (i skolereformen) danner baggrund for nyttig dialog blandt kommunens politikere.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
De nationale resultatmål (i skolereformen) er primært et tiltag, der kan bruges til at kontrollere skolerne.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
De nationale resultatmål (i skolereformen) giver skolernes ledelse mere rum til ledelse.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
De nationale mål danner udgangspunkt for dialog mellem forvaltningen og kommunens politikere.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen for skoleåret 2015/2016 fastlagt resultatmål for skolernes niveau i forhold til:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke grad
Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevernes trivsel.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevernes resultater i nationale tests.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen for skoleåret 2015/2016 opstillet resultatmål, der varierer mellem de enkelte skoler ift.:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke grad
Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevernes trivsel	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevernes resultater i nationale tests	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har du som politiker i skoleåret 2015/2016 brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke grad
Prioritering af nye indsatser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Udarbejdelse af budget for det kommende år	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes faglige niveau	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At belønne skoler med gode resultater (ifølge de faglige målinger)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Dialog med skolernes ledelse om deres udvikling ift. faglige resultater	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Dialog med skolernes bestyrelser om skolernes udvikling ift. faglige resultater	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har du som politiker i skoleåret 2015/2016 brugt information fra målinger af elevernes trivsel til:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
Prioritering af nye indsatser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Udarbejdelse af budget for det kommende år	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes trivselsniveau	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At belønne skoler med gode resultater (ifølge trivselsmålingerne)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Dialog med skolernes ledelse om skolernes udvikling ift. trivsel	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Dialog med skolernes bestyrelser om skolernes udvikling ift. trivsel	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen i skoleåret 2015/2016 taget hensyn til eventuelle forskelle i elevernes sociale baggrund i forbindelse med:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
Fastsættelsen af mål for den enkelte skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Sammenligning af elevpræstationer på tværs af skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Udarbejdelse af budget for den enkelte skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Nu følger nogle udsagn om 'Fælles Mål' for skoleåret 2014/2015. Du bedes tage udgangspunkt i din erfaring med Fælles Mål på nuværende tidspunkt.

Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Delvis uenig	Neutral	Delvis enig	Helt enig	Ved ikke
'Fælles Mål' er en del af grundlaget for en faglig dialog med kommunens skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
'Fælles Mål' skaber et godt grundlag for skolernes arbejde med elevernes udvikling.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
'Fælles Mål' danner baggrund for politiske drøftelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Udover de krav og forventninger, der er specificeret i reformen, har kommunens politikere vedtaget en række initiativer til at understøtte den målstyrede undervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

De næste spørgsmål handler om kommunens faglige og økonomiske styring af skolerne.

Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Overvejende uenig	Neutral	Overvejende enig	Helt enig	Ved ikke
Vi har i høj grad decentraliseret økonomiske beslutninger vedr. skolens drift til skolernes ledelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige økonomiske beslutninger vedr. skolens drift	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Den statslige økonomiske styring giver kommunen begrænset rum til at træffe selvstændige økonomiske beslutninger på skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Vi har i høj grad decentraliseret undervisningsfaglige beslutninger vedr. skolens drift til skolernes ledelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger vedr. skolens drift	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Den statslige styring giver kommunen begrænset rum til at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger på skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Hvor stor indflydelse har skoleledelserne i skoleåret 2015/2016 på:

	Ingen indflydelse	Mindre indflydelse	Nogen indflydelse	Temmelig stor indflydelse	Meget stor indflydelse	Ved ikke
Hvor mange lærere der ansættes på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvilke lærere der ansættes på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fastsættelse af faglige mål for eleverne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fastsættelse af undervisningsmetoder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen i perioden 2014-2016 gennemført eller truffet beslutninger om følgende:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
At lukke skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At sammenlægge skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At bygge/åbne nye skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At reducere antallet af ledelsesniveauer på folkeskoleområdet (eks. afskaffe viceskoleledere)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen på nuværende tidspunkt politisk fastlagt nærmere retningslinjer for:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
Indholdet af den understøttende undervisning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Holddannelsen på kommunens skoler?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Skolernes anvendelse af klasselærerfunktionen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Hvor stor en andel af den understøttende undervisning, som skal varetages af personer med andet end lærerkompetencer (herunder pædagoger)?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Kommunalbestyrelsen har med den nye folkeskolelov mulighed for at give klasser dispensation til at nedsætte antallet af understøttende undervisningstimer og skoledagens samlede længde, hvis antallet af undervisningstimer med to voksne samtidig øges (§ 16 b).

I hvor høj grad har kommunen anvendt denne mulighed i skoleåret 2015/2016?

- (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
- (7) Ved ikke

I hvilken grad har kommunen reduceret den samlede økonomiske ramme på folkeskoleområdet for skoleåret 2015/2016?

- (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
- (7) Ved ikke

De næste spørgsmål vedrører de nye arbejdstidsregler, som er gældende fra skoleåret 2015/2016.

Har kommunen i forbindelse med implementeringen af de nye arbejdstidsregler valgt at tage en eller flere af følgende initiativer i brug (der tænkes her på initiativer, som enten afviger fra eller supplerer de bestemmelser, som er i de nye arbejdstidsregler for lærerne)?

	Ja	Nej	Ikke endnu, men forventes aftalt/ vedtaget	Ved ikke
Kommunen har indgået en lokal arbejdstidsaftale (KTO-aftale) med den lokale kreds af Danmarks Lærerforening	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Kommunen har udarbejdet et lokalt forståelsespapir med den lokale kreds af Danmarks Lærerforening	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Kommunen har politisk eller administrativt vedtaget egne regler eller retningslinjer for lærernes arbejdstid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad var der enighed i kommunalbestyrelsen omkring udarbejdelsen af ...

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
... den lokale arbejdstidsaftale	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
... det lokale forståelsespapir	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
... kommunens egne regler eller retningslinjer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Angiv venligst, i hvilken grad du oplever:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	Ved ikke
At arbejdstidsreglerne virker understøttende for udviklingen af kommunens skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At arbejdstidsreglerne vanskeliggør implementeringen af folkeskolereformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At arbejdstidsreglerne giver skolerne mere autonomi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At kommunens skoler har implementeret arbejdstidsreglerne meget forskelligt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At det primært er kommunens skoler, der definerer indholdet af arbejdstidsreglerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At arbejdstidsreglerne har været nødvendige for at finansiere kommunens implementering af folkeskolereformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At skolerne har indflydelse på fordelingen af lærernes arbejdstid på undervisning og andre opgaver på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
At skolerne har indflydelse på fleksibiliteten i lærernes arbejdstid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

De følgende spørgsmål vedrører din politiske vurdering af folkeskolereformen, dens forberedelse og implementering.

Angiv venligst hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke
Der er stor politisk enighed om, hvad vi skal gøre i forbindelse med implementering af folkeskolereformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hovedparten af folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det er primært skolerne selv, der definerer implementering af reformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I kommunen er implementering af folkeskolereformen i mindre grad et politisk anliggende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I kommunen forsøger vi på tværs af kommunens skoler at skabe fælles løsninger ift. implementering af folkeskolereformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

De følgende spørgsmål handler om samarbejde omkring udvikling af folkeskoleområdet.

I hvilken grad...

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Har kommunen etableret et samarbejde med andre kommuner om udvikling af folkeskolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Får kommunen positiv sparring fra andre kommuner omkring udvikling af skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Har kommunen bidraget til at etablere netværk på tværs af skoleledere i kommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Sker der en positiv sparring mellem kommunens skoler omkring udvikling af skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Understøtter kommunen sparring mellem kommunens skoleledere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

De næste spørgsmål handler om din vurdering af behovet for forandring af folkeskolen

Angiv venligst, hvor enig eller uenig du er i, at det er nødvendigt...

	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	Ved ikke
At øge elevernes faglige niveau i folkeskolen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At hæve det faglige niveau i folkeskolen hos elever med socialt svag familiebaggrund?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At øge elevernes trivsel i folkeskolen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At styrke tilliden til folkeskolen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At ændre folkeskolen for at få en bedre skole?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

De næste spørgsmål handler om kvalitetsrapporterne. Du bedes tage udgangspunkt i din erfaring med de kvalitetsrapporter, der allerede er lavet i kommunen på nuværende tidspunkt.

Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvis enig	Helt enig	Ved ikke
Kvalitetsrapporten giver nyttig information om kvaliteten på skolerne, som vi ikke havde i forvejen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med kommunens forvaltning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med skolernes ledelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med skolernes bestyrelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Vi iværksætter konkrete tiltag i kommunen på baggrund af kvalitetsrapporten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Vi har som opfølgning på den seneste kvalitetsrapport stillet krav om, at konkrete skoler udarbejder en handleplan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner udgangspunkt for intense politiske drøftelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten er en mulighed for at synliggøre de enkelte skolars indsats	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling af skolernes arbejde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten skaber et godt overblik over forholdene på kommunens skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner i høj grad baggrund for dialog mellem forvaltningen og kommunens politikere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
I kommunen er kvalitetsrapporten et vigtigt styrings- og ledelsesværktøj	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

De næste spørgsmål handler om regelforenkling. Du bedes tage udgangspunkt i de gældende regler og procedurer for skoleåret 2014/2015.

Hvordan vil du beskrive skolernes styring i kommunen i foregående skoleår?

- (1) 1 Skolerne er styret af regler og proceskrav fremfor mål og resultater
(2) 2
(3) 3
(4) 4
(5) 5 Skolerne er styret af mål og resultater fremfor regler og proceskrav

Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Delvis uenig	Neutral	Delvis enig	Helt enig	Ved ikke
De eksisterende regler og procedurer gør, at arbejdsgangene i skolerne bliver mere omstændige, end de behøver at være.	(1) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
De eksisterende regler og procedurer for skoleområdet er primært fastlagt centralt via lovgivning m.m.	(1) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I min kommune har vi gode muligheder for selv at tilrettelægge arbejdsgangene på skoleområdet.	(1) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hvis der er for meget bureaukrati på skoleområdet, så er det, fordi vi som kommune tilrettelægger arbejdet for dårligt.	(1) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det kommunale råderum på skoleområdet er blevet stadigt mindre.	(1) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

De sidste spørgsmål vedrører din politiske erfaring.

Angiv venligst:

	Mindre end 1,5 år	1,5 - 2 år	2 - 4 år	4 - 6 år	Mere end 6 år
Hvor længe har du alt i alt været medlem af byrådet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hvor længe har du alt i alt været medlem af udvalget, der er ansvarlig for skoleområdet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hvor længe har du alt i alt været formand for udvalget, der er ansvarlig for skoleområdet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Spørgeskemaet er nu færdigt.

Du afslutter din besvarelse ved at klikke på "afslut" nedenfor.

Bilag 4 Spørgeskema børn & ungedirektører

De første spørgsmål handler om mål og resultatstyring. Først spørges der til kommunens hidtidige brug af resultatmål generelt, herefter til de nationale mål i reformen.

I hvilken grad er du enig i følgende udsagn:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Kommunen har i skoleåret 2015/2016 haft konkrete resultatmål på skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
I forvaltningen følger vi løbende op på, om skolerne opnår kommunens mål og målsætninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Resultatmål skaber en klar retning for, hvad vi, som kommune, skal opnå på skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Resultatmål har i skoleåret 2015/2016 dannet baggrund for nyttig dialog med skolernes ledere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
De nationale resultatmål (i skolereformen) danner baggrund for nyttig dialog blandt kommunens politikere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
De nationale resultatmål (i skolereformen) giver nyttig information om kvaliteten på kommunens skoler (som vi ikke havde i forvejen)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
De nationale resultatmål (i skolereformen) er primært et tiltag, der kan bruges til at kontrollere skolerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
De nationale resultatmål (i skolereformen) giver skolernes ledelser mere rum til ledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
De nationale resultatmål danner baggrund for dialog mellem forvaltningen og kommunens politikere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen for skoleåret (2015/2016) fastlagt konkrete resultatmål for skolernes niveau ift.:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevernes trivsel	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevernes resultater i nationale tests	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen i skoleåret (2015/2016) opstillet resultatmål, der varierer mellem de enkelte skoler, for skolens niveau ift.:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Elevernes faglige niveau i dansk og/eller matematik	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevernes trivsel	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elevernes resultater i nationale tests	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Andelen af dygtige elever i dansk og/eller matematik	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen i skoleåret (2015/2016) brugt information fra målinger af elevernes faglige resultater til:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Prioritering af nye indsatser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Udarbejdelse af budget for de kommende år	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes faglige niveau	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At belønne skoler med gode faglige resultater (ifølge målene)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Dialog med skolerne om deres udvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen i skoleåret (2015/2016) brugt information fra målinger af elevernes trivsel til:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Prioritering af nye indsatser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Udarbejdelse af budget for de kommende år	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At sætte nye mål eller justere eksisterende mål for skolernes trivselsniveau	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At belønne skoler med gode resultater (ifølge trivselsmålingerne)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Dialog med skolerne om deres udvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen i skoleåret (2015/2016) taget hensyn til eventuelle forskelle i elevernes sociale baggrund ift.:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Fastsættelsen af mål for den enkelte skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Sammenligning af elevpræstationer på tværs af skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Udarbejdelse af budget for den enkelte skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Nu følger nogle spørgsmål om 'Fælles Mål' for skoleåret (2015/2016). Du bedes tage udgangspunkt i din erfaring med Fælles Mål på nuværende tidspunkt.

Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig
'Fælles Mål' er en del af grundlaget for en faglig dialog med kommunens skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
'Fælles Mål' skaber et godt grundlag for skolernes arbejde med elevernes udvikling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Udover de krav og forventninger, der er specificeret i reformen, har forvaltningen taget en række initiativer til at understøtte den målstyrede undervisning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

De næste spørgsmål handler om kommunens faglige og økonomiske styring af skolerne.

Angiv venligst hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Overvejende uenig	Neutral	Overvejende enig	Helt enig
Vi har i høj grad decentraliseret økonomiske beslutninger vedr. skolernes drift til skolernes ledelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige økonomiske beslutninger vedr. skolernes drift	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Den statslige økonomiske styring giver kommunen begrænset rum til at træffe selvstændige økonomiske beslutninger på skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi har i høj grad decentraliseret undervisningsfaglige beslutninger vedr. skolernes drift til skolernes ledelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skolernes ledelser har begrænsede muligheder for at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
De statslige undervisningsfaglige krav giver kommunen begrænset rum til at træffe selvstændige undervisningsfaglige beslutninger på skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hvor stor indflydelse har skoleledelserne i skoleåret (2015/2016) på:

	Ingen indflydelse	Mindre indflydelse	Nogen indflydelse	Temmelig stor indflydelse	Meget stor indflydelse
Hvor mange lærere der ansættes på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hvilke lærere der ansættes på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fastsættelse af de faglige mål for eleverne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fastsættelse af undervisningsmetoder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen i perioden 2014-2016 gennemført eller truffet beslutninger om følgende:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
At lukke skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At sammenlægge skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At bygge/åbne nye skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At reducere antallet af ledelsesniveauer på folkeskoleområdet (eks. afskaffe viceskoleledere)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad har kommunen enten politisk eller administrativt fastlagt nærmere retningslinjer for:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Indholdet af den understøttende undervisning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Holddannelsen på kommunens skoler?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolernes anvendelse af klasselærerfunktionen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvor stor en andel af den understøttende undervisning, som skal varetages af personer med andre kompetencer (herunder pædagoger)?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

De følgende spørgsmål handler om kommunens økonomiske prioriteringer og konsekvenser af folkeskolereformen

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
I hvilken grad har kommunen reduceret den samlede økonomiske ramme på folkeskoleområdet for skoleåret 2015/2016?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
I hvilken grad har kommunen haft omstillingsomkostninger forbundet med at inddrage personer med andre kompetencer (herunder pædagoger) i skoledagen, fx kompetenceudvikling af pædagoger og fælles aktiviteter?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
I hvilken grad er ledelsesressourcerne i SFO og klub blevet reduceret som følge af folkeskolereformen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Kommunalbestyrelsen har med den nye folkeskolelov mulighed for at give klasser dispensation til at nedsætte antallet af understøttende undervisningstimer og skoledagens samlede længde, hvis antallet af undervisningstimer med to voksne samtidig øges (§ 16 b).

I hvor høj grad har kommunen anvendt denne mulighed for skoleåret 2015/2016?

- (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

De følgende spørgsmål handler om de forudsætninger, som kommunen har anvendt i budgetlægningen efter implementeringen af folkeskolereformen.

Hvor mange undervisningstimer er det forudsat, at en folkeskolelærer i kommunen (i gennemsnit) kan varetage i den traditionelle fagopdelte undervisning?

(Angiv forudsat timetal, hvis læreren kun udfører traditionel fagopdelt undervisning)

Angiv antal klokketimer (60 min.) pr. fuldtidsstilling pr. år (f.eks. 734).

Kommunen har ikke anvendt konkrete forudsætninger om lærernes undervisningstimetal i den traditionelle fagopdelte undervisning (sæt x)

(1)

Hvor stor en andel af den understøttende undervisning på kommunens skoler forudsættes varetaget af personer med andre kompetencer (herunder pædagoger)? Angiv andelen på følgende klassetrin i hele procenttal (f.eks. 45):

1.-3. klasse _____

4.-6. klasse _____

7.-9. klasse _____

Kommunen har ikke anvendt konkrete forudsætninger om andel af den understøttende undervisning, som varetages af personer med andre kompetencer (herunder pædagoger).

(sæt x)

(1)

De følgende spørgsmål handler om arbejdstidsreglerne og de principper, kommunen har lagt til grund for skolernes fordeling af lærernes arbejdsopgaver ved planlægningen af det nuværende skoleår 2015/2016.

Har kommunen i forbindelse med implementering af de nye arbejdstidsregler valgt at tage et eller flere af følgende initiativer?

(Der tænkes her på initiativer, som enten afviger fra eller supplerer de bestemmelser, som er i de nye arbejdstidsregler for lærerne)

	Ja	Nej	Ikke endnu, men er aftalt/ vedtaget inden starten af skoleåret 15/16
Kommunen har indgået en lokal arbejdstidsaftale (KTO-aftale) med den lokale kreds af Danmarks Lærerforening.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Kommunen har udarbejdet et lokalt forståelsespapir med den lokale kreds af Danmarks Lærerforening.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Kommunen har politisk eller administrativt vedtaget egne regler eller retningslinjer for lærernes arbejdstid.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Angiv venligst i hvilken grad du oplever, at :

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Arbejdstidsreglerne virker understøttende for udviklingen af kommunens skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Arbejdstidsreglerne vanskeliggør implementeringen af folkeskolereformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Arbejdstidsreglerne giver skolerne mere autonomi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Kommunens skoler har implementeret arbejdstidsreglerne meget forskelligt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Det er primært kommunens skoler, der definerer indholdet af arbejdstidsreglerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Arbejdstidsreglerne har været nødvendige for at finansiere kommunens implementering af folkeskolereformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Skolerne har indflydelse på fordelingen af lærernes arbejdstid på undervisning og andre opgaver på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Skolerne har indflydelse på fleksibiliteten i lærernes arbejdstid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

De følgende spørgsmål vedrører din forvaltnings rolle i implementering af folkeskolereformen.

Angiv venligst, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Overvejende uenig	Neutral	Overvejende enig	Helt enig
Hovedparten af folkeskolereformen virker understøttende for den faglige udvikling af kommunens skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I forvaltningen understøtter vi i høj grad skolernes implementering af folkeskolereformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det er primært skolerne, der definerer implementering af reformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fra forvaltningens side understøtter vi skolernes implementering af reformen gennem konsulentbistand	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fra forvaltningens side understøtter vi skolernes implementering af reformen gennem økonomisk bistand	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I kommunen forsøger vi på tværs af kommunens skoler at skabe fælles løsninger ift. implementering af folkeskolereformen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

De følgende spørgsmål handler om samarbejde omkring udvikling af folkeskoleområdet.

I hvilken grad...

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Har kommunen etableret et samarbejde med andre kommuner om udvikling af folkeskolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Får kommunen positiv sparring fra andre kommuner omkring udvikling af skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Har kommunen bidraget til at etablere netværk på tværs af skoleledere i kommunen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Sker der en positiv sparring mellem kommunens skoler omkring udvikling af skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Understøtter kommunen sparring mellem kommunens skoleledere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Hvor ofte i 2015 har en repræsentant fra forvaltningen mødtes med følgende parter omkring folkeskolereformen?

	Aldrig	Månedligt	Kvartalsvis	Halvårligt	Årligt
Skolens ledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lokale fagforeninger for pædagoger eller tillidsmænd/fællestillidsmænd	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lokale fagforeninger for lærere eller tillidsmænd/fællestillidsmænd	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Forældrerepræsentanter, herunder skolebestyrelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Repræsentanter fra det lokale forningsliv med interesse for skolerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hvordan vil du beskrive samarbejdet mellem forvaltningen og følgende parter i 2015?

	Der har været store uenigheder	Der har været uenigheder	Neutralt	Der har været enighed	Der har været stor enighed
Skolens ledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lokale fagforeninger for pædagoger eller tillidsmænd/fællestillidsmænd	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lokale fagforeninger for lærere eller tillidsmænd/fællestillidsmænd	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Forældrerepræsentanter, herunder skolebestyrelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Repræsentanter fra det lokale for- eningsliv med interesse for skolerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

De næste spørgsmål handler om kvalitetsrapporterne. Du bedes tage udgangspunkt i din erfaring med de kvalitetsrapporter, der allerede er lavet i kommunen på nuværende tidspunkt.

Angiv venligst hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med skolernes ledelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten giver nyttig information om kvalitet på skolerne, som vi ikke havde i forvejen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med skolebestyrelserne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner baggrund for nyttig dialog med kommunens politikere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi iværksætter konkrete tiltag i kommunen på baggrund af kvalitetsrapporten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi har, som opfølgning på den seneste kvalitetsrapport stillet krav om, at konkrete skoler udarbejder en handleplan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner udgangspunkt for intense politiske drøftelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten er en mulighed for at synliggøre de enkelte skolers indsats	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig
Kvalitetsrapporten er et godt redskab til løbende kvalitetsudvikling af skoler- nes arbejde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten skaber et godt over- blik over forholdene på kommunens skoler	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kvalitetsrapporten danner i høj grad baggrund for dialog mellem forvaltnin- gen og kommunens politikere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I kommunen er kvalitetsrapporten et vigtigt styrings- og ledelsesværktøj	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

De næste spørgsmål handler om regelforenkling. Du bedes tage udgangspunkt i de gældende regler og procedurer for skoleåret 2015/2016.

Hvordan vil du beskrive skolernes styring i kommunen i foregående skoleår?

- (1) 1 Skolerne er styret af regler og proceskrav fremfor resultater og mål
 (2) 2
 (3) 3
 (4) 4
 (5) 5 Skolen er styret af resultater og mål fremfor regler og proceskrav

Angiv venligt, hvor enig/uenig du er i følgende udsagn:

	Helt uenig	Overvejende uenig	Neutral	Overvejende enig	Helt enig
De eksisterende regler og procedu- rer gør, at arbejdsgange ift. skolerne bliver mere omstændige for forvalt- ningen, end de behøver at være	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
De eksisterende regler og procedu- rer for skoleområdet er primært fast- lagt centralt via lovgivning m.m	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
De eksisterende regler og procedu- rer, forvaltningen skal følge, er me- get tidskrævende at efterleve	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
De eksisterende regler og procedu- rer, forvaltningen skal følge i forbin- delse med forvaltningens primære arbejdsopgaver, er frustrerende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I min kommune har vi gode mulighe- der for selv at tilrettelægge arbejds- gangene på skoleområdet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Overvejende uenig	Neutral	Overvejende enig	Helt enig
De statslige regler på skoleområdet understøtter leverancen af serviceydelser lokalt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hvis der er for meget bureaukrati på skoleområdet, så er det, fordi kommunerne tilrettelægger arbejdet for dårligt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det kommunale råderum på skoleområdet er blevet stadigt mindre	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

De sidste spørgsmål handler om kompetenceudvikling.

I hvilken grad har kommunen i skoleåret 2015/2016:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Afsat økonomiske midler til kompetenceudvikling af pædagoger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fastsat retningslinjer for kompetenceudviklingen af pædagoger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Delegeret beslutning om kompetenceudvikling af pædagoger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Afsat økonomiske midler til kompetenceudvikling af lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fastsat retningslinjer for kompetenceudvikling af lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Delegeret beslutning om kompetenceudvikling af lærere til skolerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Afsat økonomiske midler til kompetenceudvikling af medlemmer af skolerens ledelsesteam	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Fastsat retningslinjer for kompetenceudviklingen af medlemmer af skolerens ledelsesteam	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Delegeret beslutning om kompetenceudvikling af medlemmer af skolerens ledelsesteam til skolerne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Hvilket af nedenstående udsagn giver det bedste billede af forvaltningens tilgang til styringen af skolernes opkvalificeringsindsats ift. lærere og pædagoger (sæt x ved den beskrivelse, der bedst beskriver forvaltningens tilgang)

- (1) Forvaltningen har en nedskrevet og vedtaget opkvalificeringspolitik specifikt for skoleområdet, som er bestemmende for, hvilken opkvalificering lærere og pædagoger på kommunens skoler kan deltage i, hvis forvaltningen skal medfinansiere
- (2) Forvaltningen har klare principper og retningslinjer for form og indhold af den opkvalificering, lærere og pædagoger på kommunens skoler kan deltage i, hvis forvaltningen skal medfinansiere
- (3) Forvaltningen søger at påvirke skolernes valg af opkvalificering gennem inspirationsmateriale, vejledning og løbende opfølgning men uden at stille krav til form og indhold for opkvalificeringen
- (4) Forvaltningen vurderer, at skolerne selv bør prioritere opkvalificering af lærere og pædagoger baseret på egne behov

Hvilke af nedenstående muligheder beskriver bedst, hvordan forvaltningen systematisk (med faste procedurer) følger op på anvendelse af centrale opkvalificeringsmidler på skoleområdet (sæt gerne flere x'er)

- (1) Udviklingssamtaler eller andre faste samtaler, hvor forvaltningen og skoleledelse mødes med opkvalificering som et fast punkt (eksempelvis i forbindelse med kvalitetsrapporter)
- (2) Der er en specifik budgetpost til opkvalificering, som forvaltningen følger op på
- (3) Når der er specifikt igangsatte initiativer, der inkluderer opkvalificering, er der altid en systematisk opfølgning/evaluering af opkvalificeringsindsatserne på skolerne
- (4) Opkvalificering er ikke et fast punkt i opfølgningen på skolerne

Andet?

Folkeskolereformen ændrer begrænsningerne for, hvornår der kan etableres fælles ledelse af flere folkeskoler og fælles ledelse mellem folkeskoler dagtilbud/fritidshjem, så små skoler defineres som skoler i landdistrikter eller skoler med normalt ikke over 300 elever (§ 24). I hvilken grad har kommunen anvendt denne mulighed for skoleåret 2014/2015 eller 2015/2016?

- (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
- (7) Vi har endnu ikke benyttet muligheden men overvejer det

Folkeskolereformen etablerer hjemmel til fælles ledelse for ungdomsskoler og folkeskoler.
I hvilken grad har kommunen anvendt denne mulighed for skoleåret 2014/2015 eller 2015/2016?

- (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

I hvilken grad benytter kommunens folkeskoler mulighederne for holddannelse, dvs. undervisning uden for den traditionelle klasseramme?

- (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

I hvilken grad skyldes folkeskolernes anvendelse af holddannelse de lempede holddannelsesregler bestemt med folkeskolereformen?

- (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

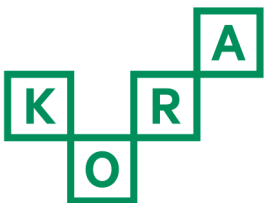
Reglen om at eleverne skal undervises i deres klasse i den overvejende del af undervisningen (50 pct.-reglen) er ophævet for 4.-10. klassetrin.

I hvilken grad anvender skolerne denne mulighed for:

	Slet ikke	I meget lav grad	I lav grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad
Mellemtrinnet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Udskolingen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Du har nu besvaret spørgeskemaet.

Klik på "afslut" for at lukke og gemme din besvarelse.



**Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00