

SKOLELEDELSE I FOLKESKOLEREFORMENS FØRSTE ÅR

EN KORTLÆGNING

15:40



MIKKEL GIVER KJER
SIDDHARTHA BAVISKAR
SØREN C. WINTER

15:40

SKOLELEDELSE I
FOLKESKOLEREFORMENS
FØRSTE ÅR

EN KORTLÆGNING

MIKKEL GIVER KJER
SIDDHARTHA BAVISKAR
SØREN C. WINTER

KØBENHAVN 2015
SFI - DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

SKOLELEDELSE I FOLKESKOLEREFORMENS FØRSTE ÅR. EN KORTLÆGNING.

Afdelingsleder: Mette Deding

Afdelingen for Skole og Uddannelse

ISSN: 1396-1810

e-ISBN: 978-87-7119-340-4

Layout: Hedda Bank

Forsidefoto: Colourbox/Hedda Bank

© 2015 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

INDHOLD

	FORORD	7
	SAMMENFATNING	9
1	INDLEDNING	27
	Baggrund og formål	27
	Læsevejledning	37
	Begrebsafklaring	38
2	DATA OG METODE	41
	Datamateriale	41
	Metode	43
	Brug af skalaer	47

3	SKOLELEDERENS LEDELSESVILKÅR	49
	Kommunernes regulering af skolerne	49
	SkolelederNES indflydelse	54
	Opsummering	56
4	SKOLELEDERENS TIDSANVENDELSE OG OPGAVEPRIORITERING	59
	SkolelederNES arbejdstid	59
	Opgaveprioritering	60
	Opsummering	62
5	MÅL- OG RESULTATSTYRING	65
	Opstilling af mål	65
	Evaluering og opfølgning vedrørende resultater	67
	Målprioritering og lederforventinger	70
	Opsummering	73
6	KOMPETENCEUDVIKLING	75
	Lederuddannelse	76
	Opsummering	81
7	PERSONALELEDELSE OG MOTIVATION	83
	Motivation og anerkendelse	83
	Vurdering af personalet	86
	Kontakt med tillidsrepræsentant	88
	Kriterier for allokering af undervisningstid	90
	Opsummering	92
8	PÆDAGOGISK LEDELSE AF UNDERVISNINGSSINDHOLD OG -METODER	95

	Generel og specifik pædagogisk ledelse	96
	Distribueret pædagogisk ledelse	100
	Opsummering	105
9	EKSTERN LEDELSE	107
	Kontakt med kommunen	108
	Andre lokale aktører	110
	Opsummering	111
10	FORANDRINGSLEDELSE	113
	Skolelederens vurdering af behov for at ændre folkeskolen og forventninger til folkeskolereformen	114
	Skoleledernes kommunikation vedrørende implementering af folkeskolereformen	120
	Organisering af og inddragelse af medarbejdere i implementering af reformen	121
	Opsummering	124
	LITTERATUR	127
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2014	133

FORORD

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en reform med henblik på at opnå et fagligt løft af folkeskolen. Folkeskolereformen, der blev igangsat fra starten af skoleåret 2014/15, skal forbedre elevernes læring og trivsel samt øge tilliden til folkeskolen. Ud over krav til undervisningen har reformen en række forventninger til skoleledelse. Skolelederne har et ledelsesansvar i forhold til gennemførelsen af folkeskolereformen i skolernes undervisning, ligesom der skal ske en styrkelse af såvel den generelle ledelse af skolerne som den pædagogiske ledelse.

Denne rapport er den første kortlægning af skoleledelsens rolle i implementeringen af folkeskolereformen. Rapporten er en del af et evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal følge folkeskolereformens implementering samt evaluere virkningen af reformens forskellige aspekter. Formålet med denne rapport og fremtidige kortlægninger er at belyse, hvordan skoleledelse udvikler sig over tid. Analyserne baserer sig på spørgeskemaundersøgelser og følger udviklingen i skoleledelse fra før til efter folkeskolereformens ikrafttræden.

Undersøgelsen er iværksat på foranledning af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Efter aftale med ministeriet udarbejder SFI senere også rapporter med kvalitative, mere dybtgående, analyser af udviklingen i skoleledelse på et mindre antal skoler, ligesom SFI udarbejder rapporter med mere forklarende statistiske analyser af udviklingen

i skoleledelse og belyser skoleledelsens betydning for implementering af folkeskolereformen i skolens undervisning og for elevernes læring og trivsel.

Vi takker professor Lotte Bøgh Andersen, Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet, som har været referee på manuskriptet og har bidraget med værdifulde kommentarer. Vi takker også medlemmer af ministeriets referencegruppe for evalueringen for nyttige kommentarer.

Rapporten er udarbejdet af videnskabelig assistent Mikkel Giver Kjer, seniorforsker Siddhartha Baviskar og professor Søren C. Winter, der er projektleder for SFI's undersøgelser af skoleledelsens rolle i implementeringen af folkeskolereformen.

København, november 2015

AGI CSONKA

SAMMENFATNING

Sammenfatningen består af tre dele. Først belyses folkeskolereformens og denne undersøgelses *Baggrund og formål*. Dernæst følger et resumé af *Rapportens resultater* (s. 12), og endelig er der en *Konklusion og perspektivering* (s. 19).

BAGGRUND OG FORMÅL

Denne rapport er den første kortlægning af *skoleledelsens rolle i implementeringen af folkeskolereformen* fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Formålet med rapporten og fremtidige kortlægninger er at bidrage til at synliggøre de ledelsesrelaterede indsatser og intentioner med reformen, der forløber efter hensigten, samt de områder, hvor justering kan være nødvendig.

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en reform med henblik på at opnå et fagligt løft af folkeskolen.

I aftaleteksten betones tre overordnede mål med reformen:

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

Vejen mod de tre mål baserer sig på tre overordnede indsatsområder, som gensidigt understøtter hinanden, og som bidrager til at forbedre elevernes faglige niveau: 1) en længere og mere varieret skoledag med *mere* og *bedre* undervisning og læring, 2) et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere, og 3) få, klare mål og regelforenklinger. Reformen blev vedtaget i juni 2013 og trådte i kraft i august 2014 ved begyndelsen af skoleåret 2014/15.

Det daværende Undervisningsministerium (nu Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling) igangsatte i forbindelse med folkeskolereformen et omfattende evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal følge folkeskolereformens implementering samt evaluere virkningen af reformens forskellige aspekter.¹ Evalueringerne publiceres løbende i rapporter, som dokumenterer, hvordan folkeskolereformen virker ude på skolerne. Evalueringsprogrammet skal munde ud i en samlet redegørelse til Folketinget i begyndelsen af 2020.

Denne kortlægningsrapport om *skoleledelse i folkeskoler* adskiller sig på nogle punkter fra andre af de første kortlægninger vedrørende folkeskolereformen. Den er bl.a. mere omfattende. Det skyldes for det første, at rapporten fokuserer mere på selve *implementeringsprocessen* vedrørende reformen på skolerne, hvor skolelederne har en vigtig rolle. I forlængelse heraf belyser denne rapport ikke kun status for skoleledelse i 2015 og udviklingen heri fra før til efter reformens ikrafttræden; den belyser også implementeringen af folkeskolereformens intentioner ved at sammenligne skoleledelse i folkeskolereformens første år med reformens intentioner.

For det andet dækker denne rapport udviklingen over flere år end de øvrige kortlægninger, der fokuserer på 2015 og evt. 2014. Denne rapport inddrager imidlertid også data fra 2011 og 2013, hvor SFI har foretaget spørgeskemaundersøgelser af skoleledere. For visse aspekter af skoleledelse muliggør dette en måling af udviklingen over tid helt tilbage til 2011, som er før, folkeskolereformen blev udtænkt, debatteret og vedtaget. Dette giver alt andet lige et bedre sammenligningsgrundlag, når udviklingen i skoleledelse efter folkeskolereformen skal vurderes.

1. Det samlede følgeforsknings- og evalueringsprogram tilrettelægges af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i samarbejde med EVA – Danmarks Evalueringsinstitut, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, VIA University College, Børneforskningscenteret og Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Forskning (KORA).

For det tredje anvender denne rapport flere datakilder. Ud over spørgeskemaundersøgelser af skolelederes rolle og ledelse i forbindelse med implementeringen af reformen inddrager den i mindre omfang også oplysninger fra spørgeskemaundersøgelser af lærere og andet pædagogisk personale i 2014 og 2015.

Med denne rapport giver vi hermed det første øjebliksbillede af skoleledelse et lille års tid *efter* reformens ikrafttræden. Det tager typisk en del år, før implementeringen af store reformer ”forplanter” sig i organisationen (se implementeringslitteraturen, herunder særligt Kirst & Jung, 1982). Dette forventer parterne bag folkeskolereformen da også i forhold til folkeskolereformen. Derfor kan man ikke forvente nogen høj grad af implementering af reformen ved vores målinger, der er foretaget allerede i slutningen af reformens første skoleår. Desuden viser nye interview, foretaget af SFI til en senere evalueringsrapport (Rosdahl og Kjer, 2016), at skolerne stadig afprøver idéer og løsninger for at finde den bedste måde at implementere reformens mål og intentioner på.

Da rapporten fokuserer på skoleledelsens rolle i implementeringen af folkeskolereformen, opridser vi reformens krav og forventninger til skoleledelse:

- Skolelederne har et ledelsesansvar i forhold til implementeringen af folkeskolereformen på deres skoler.
- Der skal ske en styrkelse af skoleledernes generelle ledelse og pædagogiske ledelse af skolerne.
- Den pædagogiske ledelsesopgave omfatter både en strategisk og evidensbaseret opkvalificering af lærere og pædagoger, en ledelse af den målstyrede undervisning på skolen med både målstyring og resultatopfølgning, samt en ledelse vedrørende undervisningens indhold og kvalitet.
- Skolelederne vil ved regelforenklinger og ændrede arbejdstidsregler for lærerne få en større handlefrihed til at udføre deres ledelsesopgaver, herunder at prioritere skolens ressourcer.
- Skolelederne skal, via opkvalificering med hensyn til pædagogisk og administrativ ledelse, klædes bedre på til at varetage de øgede opgaver på disse områder.

RAPPORTENS RESULTATER

I forlængelse af reformens intentioner vedrørende skoleledelse præsenterer vi rapportens overordnede resultater i dette afsnit.

SKOLELEDERENS AUTONOMI

En af folkeskolereformens centrale intentioner er en styringskæde med vægt på mål- og resultatstyring på såvel nationalt, kommunalt som skoleniveau, hvor der sker en stærkere styring via mål om læring og trivsel, men samtidig en mindre styring via midler i form af bl.a. regler og procedurer. Intentionen er således at give øget handlefrihed til såvel kommunerne som skolelederne. Via statslig deregulering ved regelforenklinger gives kommunerne øgede kompetencer til at fastsætte rammer for skolelederne, men lovgiverne forventer, at kommunerne laver så vide rammer, at også skolelederne får større handlefrihed end tidligere.

Desuden er det lovgivernes intention med det lovindgreb, der afskaffede lærernes arbejdstidsaftale, at skolelederne skal have øget handlefrihed til at prioritere skolens ressourcer. Imidlertid påvirkes skoleledernes reelle handlefrihed og indflydelse af såvel den nationale lovgivning, kommunens rammer og mål, skolebestyrelsens rammer som pres fra både undervisere, forældre og lokalsamfundet.

Vi undersøger i denne rapport først og fremmest skolens og skoleledelsens autonomi i forhold til kommunernes regulering af skolerne. På flere områder oplever skolelederne, at kommunen udøver en større regulering, end der allerede følger af de nationale krav og målsætninger. Skolelederne vurderer den selvstændige kommunale regulering som størst i forhold til personaleforhold og mindst i forhold til undervisningens indhold. Den selvstændige kommunale regulering vurderes af skolelederne til i ”nogen grad” at være større end de nationale krav og mål.

Ifølge næsten halvdelen af skolelederne anvender deres kommune i 2015 en form for målstyring af skolerne ved at fastlægge indikatorer for kommunens mål for elevernes faglige niveau (læring) og trivsel. I følge godt halvdelen af skolelederne foretager kommunerne en efterfølgende resultatopfølgning i forhold til de fastsatte mål. Kommunerne bruger hyppigere målindikatorer og resultatopfølgning, når det gælder mål for elevernes faglighed/læring end for deres trivsel. I 2015 oplever lederne en højere grad af kommunal målstyring ved fastlæggelse af indikatorer for mål samt resultatopfølgning, end det var tilfældet i 2011 og 2013. Desuden vurderer skolelederne mere generelt deres egen indflydelse på

skolens faglige mål og undervisningsmetoder som lavere i 2015 end i 2011. Samlet er skoleledernes selvoplevede autonomi i forhold til deres kommune reduceret fra 2011 – før folkeskolereformen var kendt – til 2015.

Det betyder imidlertid ikke nødvendigvis, at skoleledernes handlefrihed totalt set er reduceret, da en del af den statslige styring er lempet ved regelforenklinger. På flere områder giver disse kommunerne en øget kompetence, som skolelederne i nogen grad kan have fået del i, afhængigt af, hvor snævre rammer kommunerne opstiller. Desuden kan skolelederne efter afskaffelsen af lærernes arbejdstidsaftale have fået øget handlefrihed i forhold til allokering af lærere til undervisningsopgaver. Det afhænger dog af, i hvilket omfang kommunerne opstiller rammer for skolelederne, bl.a. via lokalaftaler mellem kommunen og lokalafdelinger af Danmarks Lærerforening.

SKOLELEDERNES ARBEJDSSTID OG OPGAVEPRIORITERING

I lyset af iværksættelsen af en så omfattende reform med mange nye udfordringer undersøger vi, om reformen ændrer skoleledernes hverdag og arbejdsgange – både i forhold til deres arbejdstid og deres opgaveprioritering. Ifølge skolelederne arbejder de et par timer mere om ugen i 2015, end de gjorde i 2011 (og 2013).

De bruger forholdsvis mest tid på personaleledelse efterfulgt af pædagogisk ledelse, strategisk ledelse og anden administrativ ledelse. Relativt bruger lederne især mere tid til ”anden administrativ ledelse”, der bl.a. omfatter fordelingen af lærernes arbejdstid og skemalægning. Det er næppe overraskende. Med de nye arbejdstidsregler og intentionen om en længere og mere varieret skoledag er skemalægningen blevet en anden og større udfordring, som skolelederne skal håndtere. Det kræver mere tid, ikke mindst ved indførelse af nye principper for allokering af undervisere til undervisningsopgaver.

I 2015 bruger skolelederne til gengæld forholdsvis mindre tid på at undervise, ligesom de bruger mindre tid på økonomisk ledelse. Der er imidlertid ikke sket nogen væsentlig ændring i skoleledernes relative tidsforbrug til faglig/pædagogisk ledelse eller strategisk ledelse siden 2011.

MÅL- OG RESULTATSTYRING

Et af de vigtigste ledelselementer i reformen er gennemførelse af mål- og resultatstyring på både nationalt, statsligt niveau, kommunalt niveau

og skoleniveau. Vi har allerede omtalt den kommunale mål- og resultatstyring af skolen ovenfor. På skoleniveau har de fleste skoler mål/værdier, hvad enten de anvender kommunens mål for skolen eller formulerer deres egne selvstændige mål og værdier. Skolens mål kan omfatte både faglige mål i form af læring, elevernes læring i enkelte fag, elevernes optagelse på og gennemførelse af en ungdomsuddannelse og elevernes trivsel. Der er imidlertid sket et mindre, men signifikant, fald i forekomst af mål på skolerne siden gennemførelsen af folkeskolereformen.

Skolerne anvender et bredt spektrum af evalueringsredskaber til at måle målopfyldelse, og anvendelsen heraf stiger fra 2011 til 2015. Derudover bruger skolelederne i høj grad information om elevernes faglige resultater (læring) i forbindelse med forskellige typer af opfølgingsbeslutninger, og brugen af sådanne resultatinformationer til opfølgning stiger lidt fra 2014 til 2015.

Skolernes prioritering kan omfatte en række forskellige typer af mål. Men ifølge skolelederne har skolerne en meget høj prioritering af såvel udviklingen af elevernes læring og færdigheder, motivering og forberedelse af eleverne til en ungdomsuddannelse som sikring af elevernes trivsel og sociale udvikling. På kort sigt synes skolerne ikke at have oprioriteret mål om elevernes læring, som dog også allerede lå på et meget højt niveau. Derimod er elevernes trivsel og sociale udvikling foreløbig blevet lidt nedprioriteret, absolut set.

Skoleledernes faglige ambitionsniveau kan også belyses ved lederne forventninger til elevernes læring på skolen. Ambitionerne forekommer høje, idet lederne i høj grad forventer, at deres skoles elever vil få bedre karakterer end elever på andre skoler, men lederne forventninger er dog reduceret over tid.

I forhold til folkeskolereformens intention om mere mål- og resultatstyring med vægt på mere læring og trivsel, ser vi på kort sigt et mindre fald i målstyringen og ambitionerne på dette område, men til gengæld en stigning i resultatopfølgningen. Målstyringen kan dog være hæmmet af, at de nye Fælles Mål er blevet udviklet relativt sent.

KOMPETENCEUDVIKLING

Et andet centralt krav i folkeskolereformen til skolelederne er en kompetenceudvikling, for at såvel lærere og pædagoger som lederne kan mestre de nye krav til undervisning og ledelse i reformen. Langt de fleste – og en stigende andel af – skolelederne har deltaget i enten en diplomuddan-

nelse eller en masteruddannelse. Men mange og flere ledere end tidligere deltager også i korte skoleledelseskurser, herunder særligt om folkeskolereformens opgaver, typisk af 1 til 5 dages varighed.

At implementeringen af folkeskolereformen er en stor opgave for såvel ledere som undervisere, ser man af, at både skolelederne og underviserne i 2015 kun *i nogen grad* føler sig rustet til at løse de opgaver, der følger med reformen. Det tyder på, at der i 2015 stadig kan være behov for kompetenceudvikling af såvel ledere som undervisere til at opfylde de øgede krav.

PERSONALELEDELSE

Folkeskolereformen og den tilknyttede lovgivning om afskaffelse af lærernes arbejdstidsaftale indeholder et ønske om en generel ledelsesmæssig styrkelse af skolelederne. Her er personaleledelse et af elementerne. For det første kan skoleledernes måder at anerkende deres lærere på tænkes at påvirke lærernes motivation og indsats. Ledelserne anvender tilsyneladende især anerkendelsesformer, der retter sig mod lærernes ”indre motivation”, hvor arbejdsopgaven ”bærer lønnen i sig selv”, såsom tildeling af særlige ansvarsområder og ros. Derimod bruger lederne i mindre grad anerkendelsesmetoder, der især retter sig mod de ansattes ”ydre motivation”, baseret på en forventet egennyttemotivation. Sådanne metoder kan være indstilling til funktions- eller kvalifikationstillæg og merløn, opfyldelse af særlige efteruddannelsesønsker og muligheden for at opfylde underviseres ferieønsker uden for særlige ferieperioder. Den lave prioritering af disse metoder kan dog også skyldes manglende mulighed herfor i de gældende regler.

For det andet finder vi, at skolelederne har meget høj tillid til, at lærerne gør deres bedste. Vi ser dog også, at et stigende mindretal af lederne vurderer, at en mangel på kvalificerede lærere hæmmer en optimal undervisning på skolen. En mulig tolkning af denne umiddelbare tvetydighed er, at næsten alle skoleledere på den ene side mener, at lærerne gør deres bedste, samtidig med at en mindre del af dem vurderer, at der endnu mangler lærere med nogle af de nye kvalifikationer, som folkeskolereformen efterspørger. Dette kan formentlig dels skyldes, at nogle skoler endnu ikke har efteruddannet alle deres lærere tilstrækkeligt, fx så alle har undervisningskompetence (før ”linjefagskompetence”) i de fag, de underviser i. Og alle lærere kan jo ikke efteruddannes samtidig, når ele-

verne også skal undervises. Dels kan nogle skoler have svært ved at rekruttere tilstrækkeligt mange kvalificerede nye lærere.

For det tredje undersøger vi skoleledelsens kontakt med lærernes tillidsrepræsentant og personalets lokale fagforeninger, og vi finder, at disse kontakter øges, især med lærernes tillidsrepræsentant, fra 2013 til 2015. Det er dog svært at fortolke denne udvikling, da øget kontakt både kan være udtryk for et godt samarbejde og for problemer i samarbejdet.

For det fjerde indeholder folkeskolereform-komplekset også nogle specifikke forventninger til personaleledelse. Afskaffelsen af lærernes arbejdstidsaftale havde både til formål at skaffe en del af finansieringen af en længere skoledag, ved at lærerne kom til at undervise mere, og at skabe mulighed for en mere fleksibel udnyttelse af lærernes ressourcer. Det kan ske ved, at skoleledelsen i højere grad tager hensyn til behovet for lærerressourcer til de enkelte fag og til de enkelte læreres individuelle ressourcer, når man lægger skema, og lærernes arbejdstid skal fordeles. Afskaffelsen af lærernes arbejdstidsaftale skulle give skolelederne en øget handlefrihed til at foretage sådanne prioriteringer.

Vi finder, at skoleledelserne i højere grad anvender sådanne fag-specifikke og individuelle kriterier ved fordelingen af lærernes undervisningstid fra 2014 til 2015. Men vi bemærker, at skolelederne faktisk også anvender disse kriterier i betragteligt, omend lidt mindre, omfang under de gamle arbejdstidsregler i 2014. De vigtigste kriterier i 2015 er karakteren af de respektive fag, læreren skal undervise i, samt den enkelte lærers faglige kompetencer og erfaring.

PÆDAGOGISK LEDELSE AF UNDERVISNINGSIKINDHOLD OG -METODER

Folkeskolereformen vil styrke den pædagogiske ledelse, som består af mål- og resultatstyring og kompetenceudvikling for underviserne, som vi allerede har omtalt, og som vedrører rammerne for undervisningen. Men reformen vil også styrke skoleledernes pædagogiske ledelse af selve undervisningens indhold og af implementeringen af reformens krav hertil i skolens undervisning.

Pædagogisk ledelse vedrører derfor også en lederinvolvering i selve undervisningens "maskinrum" for at sikre kvalitet i undervisningen, en udvikling af fagene, skabe et bedre undervisningsmiljø samt sikre, at den nyeste viden danner grundlag for lærernes tilrettelæggelse og udøvelse af undervisning. Pædagogisk ledelse vedrører herunder skolelederens –

og dennes ledelsesteams – involvering i undervisningens tilrettelæggelse og i valget af de pædagogiske metoder, man anvender på skolen.

Vi fokuserer på tre former for pædagogisk ledelse af undervisningens indhold, der ikke er gensidigt udelukkende, men fungerer på tværs og i forlængelse af hinanden.

Generel pædagogisk ledelse omfatter ledelsens generelle involvering i drøftelser af undervisningens indhold og metoder med lærerne, bl.a. ved observation af undervisningen, feedback til lærerne og drøftelser af undervisningsmetoder med dem. Vi finder et mindre fald i skoleledernes udøvelse af generel pædagogisk ledelse. Derimod stiger omfanget af *specifik pædagogisk ledelse* vedrørende implementering af de særlige pædagogiske metoder, som folkeskolereformen ønsker fremmet.

Generelt oplyser 84 pct. af skolelederne, at de er involverede i pædagogiske ledelsesopgaver, men også andre aktører på skolen er involverede i disse opgaver. Man kan kalde dette for *distribueret pædagogisk ledelse*. Endnu flere mellemledere, som fx afdelingsledere, end skoleledere involverer sig således i pædagogiske ledelsesopgaver (på ca. 90 pct. af skolerne). Derefter kommer anvendelse af undervisningsteam til pædagogiske ledelsesopgaver (76 pct.) samt anvendelse af vejledere/konsulenter til disse ledelsesopgaver (70 pct.).

Vi finder et fald i anvendelsen af distribueret pædagogisk ledelse i form af de teamformer, skolen anvender, men har også set på underviserens deltagelse i teamsamarbejde eller andre kollegiale, pædagogiske aktiviteter. Ifølge underviserne deltager de kun i lav grad heri, men dog i lidt øget omfang. Dette kollegiale samarbejde udgør en del af, hvad man kunne kalde ”professionelle læringsfællesskaber” (Vescio, Ross & Adams, 2008), hvor en gruppe lærere i fællesskab søger at fremme læringen blandt eleverne ved at udveksle oplysninger om, evt. observere, hinandens undervisning, drøfte elevernes resultater i fællesskab, og i fællesskab søge at finde frem til og afprøve nye undervisningsformer, der fremmer elevlæringen. Selv om lærerne indgår i færre teamformer end tidligere, måske fordi der er mindre tid til rådighed pga. den øgede undervisning efter de ny arbejdstidsprincipper, kan intensiteten i det kollegiale samarbejde evt. være øget i de fora, der er tilbage.

EKSTERN LEDELSE

Skoleledelsernes eksterne samarbejdsrelationer spiller en central rolle i folkeskolereformen, herunder både i forhold til kommunen som skole-

ejer og som part i den lokale dialog om udviklingen af læring og trivsel i skolen og i forhold til det omgivende lokalsamfund. I forbindelse med ønsket om ”den åbne skole” i reformen er skolen tiltænkt et øget partnerskab med lokalsamfundet, herunder erhvervslivet, samt lokale fritids- og kulturinstitutioner og -foreninger. Et øget samarbejde skal også sikre bedre udskoling og efterfølgende overgang til ungdomsuddannelserne.

Skoleledelserne får hyppigere kontakt med kommunen, men de oplever ikke nogen ændring i den oplevede kvalitet heraf. I gennemsnit er skolerne nogenlunde tilfredse med den støtte, som kommunen giver til implementeringen af folkeskolereformen på skolen. Fra et lavt udgangspunkt sker der også en udbygning af ledernes kontakt med aktører i ”lokalsamfundet”, herunder ungdomsskolen, lokale kunst-, musik- og kultur-, folkeoplysnings- og idrætsinstitutioner og -foreninger.

FORANDRINGSLEDELSE

Endelig belyser vi, hvordan skolelederne procesmæssigt og organisatorisk har grebet selve opgaven med at implementere folkeskolereformen på deres skole an. Denne type ledelse kaldes i litteraturen ofte for ”forandringsledelse”. Teorier om forandringsledelse er oftest temmelig normative og søger at give råd om, hvordan organisationers ledelse kan gennemføre store organisatoriske forandringer med succes. Den videnskabelige evidens for denne effekt er dog forholdsvis beskednen. I denne kortlægningsrapport bruger vi nogle teorielementer beskrivende og tester dem først senere i evalueringsforløbet. Vi belyser forandringsledelse ved hjælp af tre sæt indikatorer, som måler henholdsvis:

1. Skoleledernes – og undervisernes – vurdering af nødvendigheden af at ændre folkeskolen (også kaldet ”en brændende platform”).
2. Skoleledelsens kommunikation af en vision for reformen og klare handleplaner til skolens medarbejdere samt skoleledelsens samtaler med den enkelte medarbejder om dennes rolle efter reformen (sidstnævnte kaldes undertiden for ”Hvad betyder dette for mig?”).
3. Inddragelsen af underviserne i implementeringen af reformen (som kan være en del af, hvad man undertiden kalder ”dannelse af en støttende koalition”).

Vi ser en relativt høj grad af forandringsledelse på de fleste af de målte parametre. Samlet set giver skolelederne i 2015 i forholdsvis høj grad

udtryk for, at det er nødvendigt at ændre den hidtidige folkeskole for at opnå bedre læring og trivsel. Underviserne giver i betydeligt omfang udtryk for lignende vurderinger. Mens ledere og undervisere er relativt enige om, at den hidtidige folkeskole bør forandres og således udviser en betydelig grad af forandringsparathed, er de mindre enige om deres forventninger til reformen som et middel til at opnå en bedre folkeskole. Her er underviserne mere skeptiske end lederne. Hvor ledernes vurdering på en skala fra 1 til 6 i gennemsnit er på 4,46 i 2015, er underviserenes tilsvarende vurdering på 2,95. Underviserne er dog blevet mere positive over for reformen fra 2014 til 2015.

Skolelederne angiver også, at ledelsen i forholdsvis høj grad har kommunikeret med skolens personale om reformen. Det gælder således kommunikation af både visioner for reformens betydning for skolen og handleplaner for implementeringen, og hvorvidt ledelsen har talt med hver enkelt medarbejder om, hvad implementeringen af reformen på skolen betyder for vedkommende. Sådanne samtaler kan gennemføres for at give den enkelte medarbejder en større afklarethed og tryghed.

Endelig angiver skolelederne, at de i forholdsvis høj grad har inddraget skolens undervisere i forberedelsen og gennemførelsen af folkeskolereformen på deres skole, og at dette personale har haft en betydelig indflydelse på forberedelsen og gennemførelsen. Underviserenes vurdering er her en smule lavere, men de vurderer dog, at de ”i nogen grad” har haft indflydelse på implementeringen på skolen. Ser vi dernæst på udviklingen i disse aspekter af forandringsledelse over tid efter reformens vedtagelse i 2013, måler vi en beskedent stigning på stort set alle parametre fra 2014 til 2015.

KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

I denne rapport har SFI forsøgt at kortlægge skoleledelse med udgangspunkt i folkeskolereformens intentioner. Rapportens resultater bygger på spørgeskemaundersøgelser blandt skolelederne i både 2011, 2013, 2014 og 2015. Der er derfor i denne undersøgelse en enestående mulighed for at følge udviklingen i skoleledelse over tid, fra 2011, før folkeskolereformen kom på den politiske dagsorden, til efter at reformen trådte i kraft i 2014. Vi har også belyst visse aspekter af ledelse og forandringsledelse ved spørgeskemaundersøgelse af undervisere (lærere, pædagoger og børnehaveklasseludere), hvor der dog kun foreligger data fra 2014 og 2015.

Undersøgelsen i 2015 er imidlertid gennemført allerede mindre end ét år efter iværksættelsen af reformen. Ud fra litteraturen om implementering af reformer vil man forvente en noget længere tidshorisont, før en så omfattende og kompleks reforms intentioner implementeres fuldstændigt i skolelederne og undervisernes adfærd. Og reformens fædre og mødre har da også forventet en gradvis implementering af reformen over flere år. Ud fra implementeringsforskningen vil man desuden forvente særligt store barrierer i begyndelsen af implementeringen af en sådan reform, da reformen og dens tilknyttede ændrede arbejdstidsregler blev stærkt kritiseret af lærerne og deres organisation. Ud fra et implementeringsperspektiv kunne man derfor tvivle på frontpersonalets støtte til eller *commitment* over for reformen, hvilket anses for en meget vigtig implementeringsfaktor (Winter & Nielsen, 2008, Hill & Hupe, 2008). Derudover er der tale om store forandringer i tilrettelæggelsen af skoledagen og krav om bl.a. målstyret undervisning.

Vi kan med andre ord langt fra forvente nogen fuld implementering af folkeskolereformens krav og intentioner allerede i løbet af reformens første år. Med dette forbehold vil vi forsøge at tegne de centrale linjer i skoleledelsens hidtidige rolle i implementeringen af reformen.

Vi fokuserer her også på nogle opmærksomhedspunkter, hvor vi vurderer, at der kan være grund til at overveje og drøfte, om indsatsen evt. bør justeres for at øge implementeringen, der ifølge reformen også forventes at påvirke elevernes læring og trivsel.

Skolelederne synes i vidt omfang at have udfoldet en form for forandringsledelse i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen på deres skoler. Denne forandringsledelse har flere elementer. Der er for det første etableret en erkendelsesmæssig forudsætning for forandring, idet skolelederne i relativt høj grad finder det nødvendigt at ændre folkeskolen for at opnå fx større læring og bedre trivsel hos eleverne. De har også i høj grad kommunikeret dette ændringsbehov videre til skolens undervisere, som i meget høj grad deler ledernes vurderinger af, at forandring er nødvendig i folkeskolen. De fleste skoleledere har desuden positive forventninger til reformens resultater. Her er undervisere dog mere skeptiske og vurderer, at folkeskolereformen (kun) ”i lav grad” vil føre til en bedre folkeskole. De er dog blevet mere positive fra 2014 til 2015.

For det andet har skolelederne i høj grad kommunikeret en vision for reformens betydning for skolen og handleplaner for implemente-

ringen ud til medarbejderne, ligesom en stor del af skolernes ledelser har talt med hver enkelt medarbejder om dennes fremtidige opgaver. Vi formoder, at dette skaber en større afklarethed og tryghed for underviserne. Endelig er underviserne i nogen grad blevet inddraget i implementeringsarbejdet og har fået indflydelse på dette.

Ifølge forandringsledelseslitteraturen skulle man forvente, at næsten alle ovenstående forhold vil fremme implementeringen af reformen. Forandringsledelsesteoriene er dog meget normative – og meget udbredte – men uden megen solid videnskabelig evidens. Det bliver derfor interessant, når SFI i senere rapporter belyser, hvilken betydning disse elementer af forandringsledelse har for både implementering af reformen i lærernes undervisning og for elevernes læring og trivsel.

Ud fra et implementeringsperspektiv må det imidlertid anses for at være et problem, at frontpersonalets opbakning til reformen som et middel til at opnå en bedre folkeskole ikke er større, end vi ser blandt underviserne på skolerne. Opbakningen er dog blevet større i løbet af det første år, hvor underviserne har fået erfaring med reformen i praksis. Det anser vi som et vigtigt skridt i implementeringsprocessen.

Implementeringsforskning viser, at frontpersonalets vurdering af lovgivning – og navnlig dens instrumenter – ofte påvirker nogle ansattes implementering af lovgivningen i deres praksis, men nogle danske undersøgelser viser også, at mange frontmedarbejdere loyalt gennemfører lovgivningen, selv om de personligt er uenige i dens principper. Det gjaldt fx mange sagsbehandlers praksis i forhold til ”Flere i arbejde”-reformen (Beer m.fl., 2008, Winter, Dinesen & May, 2008).

I den forbindelse er det vigtigt, at skolelederne giver udtryk for, at de har en meget høj tillid til, at lærerne gør deres bedste i undervisningen. Vi finder dog også, at et stort – og stigende – mindretal af skoleledere finder, at manglende kvalifikationer hos lærere hæmmer en optimal undervisning på skolen. En fortolkning er, at en del ledere oplever, at nogle lærere endnu ikke har tilegnet sig de kvalifikationer, der skal til for at opfylde folkeskolereformens intentioner fuldt ud. Denne tolkning støttes også af, at lærerne selv kun *i nogen grad* føler sig fagligt rustet til at undervise under folkeskolereformen. Og det samme er faktisk tilfældet, når skolelederne vurderer, hvor rustede de selv er til ledelsesarbejdet under reformen. Dette peger i retning af, at der fortsat er et behov for kompetenceudvikling af både undervisere og ledere.

Folkeskolereformens mål- og resultatstyring og regelforenkling samt afskaffelsen af lærernes arbejdstidsaftale sigter mod, at både kommunerne og skolelederne skal have større autonomi end tidligere. Øget handlefrihed forudsættes at være en rammebetingelse for, at skolelederne kan udfolde en stærkere generel ledelse og pædagogisk ledelse, hvilket er et af reformens vigtigste mål for skoleledelse. Vores analyser viser imidlertid, at skolelederne selv oplever en faldende autonomi i forhold til kommunen, og at deres indflydelse på både mål og metoder er reduceret.

Det skyldes formentlig i nogen grad, at kommunerne i øget omfang har stillet krav til læring og opsætter mål herfor over for skolerne og har fulgt op herpå, og denne øgede målstyring er jo en klar intention i reformen. Faktisk er den kommunale målstyring næppe fuldt udfoldet, når kun omkring halvdelen af kommunerne har opstillet præcise mål og fulgt op på resultaterne i forhold hertil.

Skolelederne oplever desuden, at kommunerne foretager en regulering af skolerne, som i mindre eller nogen grad ligger ud over den regulering, som staten foretager. Skolelederne oplever den største kommunale regulering af personaleforhold, men angiver også, at deres kommuner i mindre til i nogen grad foretager en regulering af selve undervisningens indhold.

I litteraturen om mål- og resultatstyring lægges der vægt på, at styring netop bør foretages ved at fastsætte og følge op på *mål* vedrørende resultater, mens fastsættelsen af *midler* i højere grad kan delegeres til organisationer og ledere, der kender mere til den specifikke kontekst og muligheder i praksis i forhold til målgrupperne.

Der er derfor grund til at overveje og drøfte nærmere, hvilken rolle henholdsvis kommunerne og skolelederne skal have vedrørende fastsættelse af krav til personaleforhold og undervisningens indhold. Ved at regulere på disse områder reducerer kommunerne en del af skoleledernes handlefrihed i forhold til at udøve en stærkere generel ledelse og pædagogisk ledelse.

Det bør dog også nævnes, at skolelederne har en forholdsvis positiv vurdering af samarbejdet med kommunen og af den støtte, kommunen har ydet i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen. I forbindelse med diskussionen om kommunal regulering og skoleledernes autonomi vil det være interessant, når SFI i senere evalueringsforløb undersøger, hvilken betydning disse reguleringsforhold har for såvel im-

plementeringen af reformen i skolens undervisning som elevernes læring og trivsel.

Når vi dernæst ser på skolernes samlede mål- og resultatstyring, forekommer billedet lidt blandet. Der er tilsyneladende sket en mindre reduktion i skolernes målfastlæggelse og i den vægt, skolerne tillægger både faglighed og trivsel. Skoleledernes faglige ambitionsniveau falder også lidt, når man måler deres forventninger til, hvordan deres elever klarer sig karaktermæssigt i forhold til elever på andre skoler. Det kan måske relateres til et fortsat behov for kompetenceudvikling.

På den anden side styrkes evalueringen og resultatopfølgningen på skolerne, idet skolerne anvender flere evalueringsredskaber og i højere grad inddrager resultater i en række forskellige typer af opfølgningsbeslutninger. Prioriteringen af resultatopfølgning over for målstyring i reformens første år kunne evt. begrundes i, at skolerne har behov for at vide mere end tidligere om, hvordan skolens elever klarer sig lærings- og trivselsmæssigt, før de giver sig til at formulere nye mål herfor. Man kunne også forestille sig, at mål, der foreslås på baggrund af identificerede lærings- og trivselsproblemer, vil blive mødt med forholdsvis større forståelse blandt underviserne. Igen vil det være interessant, når SFI senere belyser, hvilken betydning skolernes mål- og resultatstyring har for såvel implementering af reformen i undervisningen som for elevernes læring og trivsel.

En af de store udfordringer ved reformen er en styrkelse af den pædagogiske ledelse. Det gælder ikke kun ledernes involvering i mål- og resultatstyring og kompetenceudvikling af underviserne, som vi allerede har omtalt, men også ledernes involvering i selve undervisningens indhold og metoder. På den ene side synes skolelederne at involvere sig mindre end tidligere i generel pædagogisk ledelse ved bl.a. at observere lærernes undervisning og give feedback til lærerne. På den anden side ser vi, at skolelederne i højere grad deltager i drøftelse og indførelse af en række af netop de metoder, som folkeskolereformen lægger vægt på for at fremme elevernes læring og trivsel.

Pædagogisk ledelse udføres imidlertid ikke kun af skolelederen, men også af andre på skolen – herunder mellemledere, vejledere/konsulenter og lærerkollektiver, hvilket ofte kaldes ”distribueret ledelse”. Vi ser en øget lærerdeltagelse i kollegiale, faglige drøftelser under forskellige former med bl.a. udveksling af undervisningserfaringer i grupper og fælles gennemgang af elevernes resultater, og dermed en øget brug af ele-

menter i såkaldte ”professionelle læringsfællesskaber”, om end fra et lavt udgangspunkt.

Endelig tilstræber folkeskolereformen en større inddragelse i undervisningen af det lokale erhvervsliv samt lokale fritids- og kulturinstitutioner og -foreninger. Dette kræver et udbygget samarbejde med disse aktører, hvilket også er sket i mindre grad ifølge skolelederne – om end fra et lavt udgangspunkt. I senere analyser kunne det være interessant at undersøge, hvilke organiserings- og samarbejdsformer der understøtter elevernes læring og trivsel bedst.

Afsluttende skal vi forsøge at konkludere i meget kort form, hvordan skoleledelse har udviklet sig fra før folkeskolereformen til reformens første skoleår i forhold til reformens intentioner for skoleledelse. Som nævnt kan man ikke forvente store fremskridt i implementeringen så tidligt i en så stor reform. På baggrund af den kritik, reformen har været udsat for fra ikke mindst lærerside, kunne man måske endog forvente visse tilbageskridt. Desuden giver den anvendte spørgeskemametode kun mulighed for nogle få og forenklede nedslag i forhold til ledelsesopgavens store kompleksitet. På de fleste områder er de målte ændringer i ledelse over tid da også ret små, og på en række områder ser man udviklinger i både positiv og negativ retning i forhold til reformens intentioner:

- Med hensyn til forandringsledelse til at fremme implementeringen af reformen på skolerne synes skolernes ledelser at have lavet mange indsatser og nået en del i forhold til de anbefalinger, som forandringsledelseslitteraturen giver. Den væsentligste udfordring er, at underviserne stadig er skeptiske i deres vurdering af, om reformen vil føre til en bedre folkeskole. Næsten alle skolelederne har imidlertid meget stor tillid til, at lærerne gør deres bedste ved løsningen af deres undervisningsopgaver.
- Den kommunale mål- og resultatstyring af skolerne synes styrket, men foregår tilsyneladende stadig kun i forhold til ca. halvdelen af skolerne. Men også den kommunale styring af midler, herunder personaleforhold og undervisningens indhold, synes styrket, hvilket ikke nødvendigvis følger reformens intentioner om, at skolelederne skal have større handlefrihed.
- Skoleledelsens samarbejde med kommunen øges lidt, og skolelederne er gennemsnitligt nogenlunde tilfredse med kommunens implementeringsstøtte til skolen.

- Mens skolernes samlede målstyring synes svækket lidt, ses en styrkelse af evaluering og resultatopfølgning.
- Mens den generelle pædagogiske ledelse af undervisningens indhold og metoder svækkes lidt, fokuseres og udbygges ledernes involvering i de særlige metoder, som folkeskolereformen fremhæver, ligesom distribueret pædagogisk ledelse i form af elementer af ”professionelle læringsfællesskaber” blandt lærerne øges.
- De foreliggende data gør det ikke muligt at måle kompetenceudviklingen for underviserne, men flere oplysninger indikerer, at der stadig er et betydeligt uopfyldt behov i forhold til de store krav, folkeskolereformen stiller til undervisning og ledelse.
- Skolelederne anvender i høj – og højere – grad mere differentierede kriterier for allokering af undervisningsopgaver mellem lærerne med hovedvægt på det enkelte fags karakter og undervisernes erfaring og faglige kompetencer.
- Skoleledelsens eksterne samarbejde med aktører i lokalsamfundet øges.

Denne korte og forenkede måling i forhold til reformintentioner indikerer, at skolernes ledelse i reformens første år har taget en række, mest små, skridt i retning af at udvikle skolernes ledelse i ønsket retning. Men målingen indikerer også, at der – som ventet – stadig står en del udfordringer tilbage.

Ud fra undersøgelsens forandringsledelses- og implementeringsperspektiver havde folkeskolereformen temmelig dårlige startbetingelser på baggrund af den betydelige lærerkritik af reformen og især af dens ledsagende ændring af lærernes arbejdstidsregulering. Dertil kom, at der er tale om en meget omfattende reform, der bryder meget med skolernes traditionelle måder at undervise og lede på.

Men ud fra de samme teoretiske perspektiver giver de hidtil opnåede fremskridt i forhold til reformintentionerne på et tidligt tidspunkt i reformprocessen – og den betydelige indsats, der er gjort vedrørende forandringsledelse i implementeringen af reformen på skolerne – anledning til en forsigtig optimisme. Det skyldes bl.a., at underviserne nu ser et stort behov for at ændre den hidtidige folkeskole for at fremme læring og trivsel. Desuden er de i løbet af folkeskolereformens første år kommet til at tro lidt mere på, at reformen vil føre til en bedre folkeskole, omend de fortsat er forholdsvis skeptiske.

DATA

Kortlægningens resultater baserer sig, som nævnt, på forskellige datakilder. Det drejer sig om følgende:

1. Data fra spørgeskemaundersøgelserne blandt skolelederne i 2014 og 2015 i det evaluerings- og følgeforskningsprogram, som Undervisningsministeriet igangsatte primo 2014. 400 folkeskoler fra hele landet er tilfældigt udvalgt til at være en del af Undervisningsministeriets evalueringspanel til evalueringen af folkeskolereformen. Af disse skoler har 213 sagt ja til at deltage. Efter aftale med Undervisningsministeriet omfatter spørgeskemaundersøgelsen i 2015 dog alle folkeskoler i landet.
2. Data fra SFI's landsdækkende spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere fra 2011 og 2013.
3. Data fra en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolernes undervisningspersonale (lærere, børnehaveklasseledere og pædagoger) fra 2014 og 2015 på skolerne i det ovennævnte evalueringspanel.

INDLEDNING

BAGGRUND OG FORMÅL

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en reform med henblik på at opnå et fagligt løft af folkeskolen. Forligspartierne var regeringspartierne, Socialdemokratiet, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre, Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti. Aftalen betød, at der fra starten af skoleåret 2014/15 blev indført en ny skoledag for alle elever i folkeskolen. Det daværende Undervisningsministerium (Nu Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling) igangsatte på baggrund af den politiske aftale et omfattende evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal følge folkeskolereformens implementering samt evaluere virkningen af reformens forskellige aspekter.²

Denne rapport fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd fokuserer på en kortlægning af skoleledelse i forbindelse med

2. Det samlede følgeforsknings- og evalueringsprogram tilrettelægges af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i samarbejde med EVA – Danmarks Evalueringsinstitut, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, VIA University College, Børneforskningscenteret og Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Forskning (KORA).

implementeringen af folkeskolereformen. Hovedformålet med rapporten er:

- At dokumentere, hvordan skolelederne arbejder med at implementere folkeskolereformen.
- At afdække, hvordan skoleledernes implementering af folkeskolereformen udvikler sig over tid.
- At belyse, hvordan den generelle ledelse og den pædagogiske ledelse af skolerne som helhed ændrer sig i takt med indførelsen af folkeskolereformen.

Denne rapport skal være en *første* kvantitativ kortlægning af skoleledelse efter reformens ikrafttræden og bidrage til at følge op på folkeskolens resultater, samt eventuelt danne baggrund for at justere indsatsen efter behov.

Denne og senere kortlægninger bidrager mere konkret med viden om, hvordan skolelederne griber opgaven an med at implementere reformen på de enkelte skoler i forhold til de politiske intentioner i folkeskolereformen. Rapporten følger udviklingen i skoleledelse over tid fra før til efter iværksættelsen af folkeskolereformen, så det kan belyses, hvorledes skoleledelse ændrer sig med indførelse af reformen. På baggrund af de kvantitative kortlægninger er det desuden muligt at identificere eventuelle områder af reformen, hvor der i særlig grad er udfordringer forbundet med implementeringen.

Opsummerende er kortlægningerne med til at synliggøre de ledelsesindsatser, (1) der forløber efter hensigten med reformen, og (2) de områder, hvor der kan være behov for justering.

Kortlægningen i denne SFI-rapport giver det første øjebliksbillede af skoleledelse et lille års tid *efter* reformens ikrafttræden. Implementering af store reformer tager typisk en del år ifølge implementeringsforskningen (Winter & Nielsen, 2008; Kirst & Jung, 1982). Og da også partierne bag folkeskolereformen forventer en gradvis implementering af reformen over en del år, kan man ikke forvente en høj grad af implementering af folkeskolereformen allerede knap et år efter dens ikrafttræden ved skoleårets begyndelse i 2014.

Analyserne i rapporten dækker nedenstående seks temaer:

- Ledelsesvilkår med fokus på skoleledernes handlefrihed.

- Mål- og resultatstyring.
- Kompetenceudvikling.
- Pædagogisk ledelse af undervisningsindhold og -metoder.
- Ekstern ledelse.
- Forandringsledelse.

Temaerne relaterer sig til de politiske intentioner i reformen, som præsenteres nærmere i næste afsnit.

SÆRLIGE REFORMINTENTIONER VEDRØRENDE

SKOLELEDERNES ROLLE I IMPLEMENTERINGEN AF REFORMEN

Temaet for denne SFI-undersøgelse inden for evaluerings- og følge-forskningsprogrammet for folkeskolereformen er som nævnt *skoleledelse*. Skolelederne har en meget central rolle i implementeringen af folkeskole-reformen. I lovforarbejderne til reformen og den tilhørende lovgivning om afskaffelse af lærernes arbejdstidsaftale omtales lederens rolle noget indirekte i bemærkningerne til reformlovgivningen (L51 og L52) og mere omfattende i bemærkningerne til det tilknyttede lovforslag vedrørende afskaffelsen af lærernes arbejdstidsaftale (L409) i regeringens oprindelige udspil til en reform af folkeskolen (2012) og i den politiske aftale mellem forligspartierne (2013) og i forhandlingerne om disse lovforslag i folke-tinget.

I det følgende ser vi først på skoleledernes rolle i det samlede statslige og kommunale styringssystem på folkeskoleområdet og belyser herunder reformens betoning af mål- og resultatstyring og hvilken grad af handlefrihed, reformen tillægger skolelederen. Derefter belyses reformens intentioner om en stærkere generel og pædagogisk ledelse med vægt på målstyring, opkvalificering af både undervisere og ledere samt anvendelse af evidens i undervisningen.

SKOLELEDERNES ROLLE I DET SAMLEDE STYRINGSSYSTEM I FOLKESKOLEREFORMEN

Styringskæden

Skolelederne er et vigtigt led i den samlede styringskæde på folkeskole-området. På det nationale, statslige niveau fastsætter Folketinget mål og rammer for skolernes undervisning i folkeskoleloven. På visse områder giver lovgivningen bemyndigelser til ministeren, som ligeledes fører et

kvalitetstilsyn med kommunernes og skolernes resultater i forhold til de opstillede mål.

Folkeskolen i Danmark er kommunaliseret og en del af det kommunale selvstyre. Det indebærer, at kommunerne - inden for de nationale rammer, staten har opstillet, og det statslige ansvar for kvalitetstilsyn - har ansvaret for skolerne i kommunerne ved at opstille mål og rammer for undervisningen og føre tilsyn med elevernes læring og trivsel på skolerne, ikke mindst gennem de kommunale kvalitetsrapporter. Inden for kommunens opstillede mål, rammer og budget samt det kommunale tilsyn med resultater har skolebestyrelsen på den enkelte skole samt skolelederen ansvaret for skolens undervisning. Igen fastlægger skolebestyrelsen rammer for skolelederens virksomhed, idet skolebestyrelsens beslutninger herom dog normalt sker på baggrund af indstillinger fra skolelederen. Inden for de nationale, statslige mål og rammer og inden for de rammer, skolebestyrelsen har fastsat, leder skolelederen skolens undervisning og øvrige drift med de bevillinger, som kommunen har stillet til rådighed, og i et samarbejde med skolens personale.

Mål- og resultatstyring og regelforenklinger

Med folkeskolereformen ændres styringen i retning af et mål- og resultatstyringssystem. Det indebærer, at folkeskolen i højere grad skal styres efter mål og resultater og i mindre grad efter regler og procedurekrav. På nationalt niveau udmøntes dette på den ene side i opstilling af få, men mere præcise og mere ambitiøse, mål for elevernes læring og trivsel samt for progression heri, mens der på den anden side foretages en form for deregulering i form af en række regelforenklinger, fx vedrørende regler om holddeling og timetalsstyring.

Dette mål- og resultatstyringssystem følger en international trend inden for nyere styringsformer, hvor der lægges vægt på en stærkere styring via mål og resultatopfølgning, men til gengæld en forholdsvis mindre styring via foreskrevne midler. Grundidéen er, at styringen skal fokusere mere på målrealisering inden for en given økonomisk ramme. Til gengæld får institutionslederne større handlefrihed til at vælge de midler, som lederne og de ansatte mener er mest effektive til at opnå de opstillede mål, ud fra deres mere detaljerede viden om den kontekst, som institutionen og dens personale arbejder i.

Disse principper for mål- og resultatstyring gælder således i internationale ledelsessystemer, som nu går under fællesbetegnelsen *perfor-*

mance management (Moynihan, 2008; Hvidman & Andersen, 2014). De omfatter bl.a. *managing by objectives and results* (Christensen, Lægread & Stigen, 2006), *managing by objectives* (Drucker, 1954), *managing for results* (Moynihan, 2006) og *result-based management* (Swiss, 2005). Det er også et centralt element i New Public Management (NPM), der hævder, at man kan forøge effektiviteten i den offentlige sektor ved at overføre et sådan styringssystem fra den private til den offentlige sektor (Boyne, 2002; Greve, 2006; Moynihan, 2008; Moynihan, Pandey & Wright, 2012).

I denne forskning anses ledelseskapalet hos underliggende enheder, herunder deres ledes handlefrihed til at træffe beslutninger og handle på dem med opfølging, når resultatdata er tilgængelige, som en forudsætning for, at mål- og resultatstyring er et effektivt styringssystem (Boyne & Chen, 2007; Moynihan, 2006, 2008; Swiss, 2005; Hvidman & Andersen, 2014; Jacobsen & Andersen, 2015; Teske & Schneider, 1999).

Folkeskolereformens deregulering via regelforenklinger indebærer i første omgang, at kommunerne får en større handlefrihed end tidligere på disse områder, idet kompetencen til at sætte rammer for skolerne indsats overdrages til kommunerne. På flere af de områder, hvor skolen har fået nye opgaver, eller hvor der er sket regelforenklning, fastslår lovgivningen, at skolelederen skal træffe afgørelse inden for de rammer, som kommunen (og i visse tilfælde også skolebestyrelsen) har fastlagt. Skolelederen skal fx træffe beslutninger inden for kommunale rammer vedrørende fastlæggelse af timer i de enkelte fag ud over det nationalt fastsatte minimumstimer, udformningen af lektiehjælp og faglig fordybelse, godkendelse af lærere uden læreruddannelse til varetagelse af obligatorisk undervisning eller understøttende undervisning i samarbejde med lokale kultur- og fritidsinstitutioner og -foreninger samt principper for holddeling.

Det forudsættes også i folkeskolereformens forarbejder, at kommunerne selv anvender mål- og resultatstyring i forhold til skolerne. Reformens fokus på såvel læringsmålsstyret undervisning og mål- og resultatstyring forudsætter, at kommunen spiller en vigtig rolle med hensyn til at opstille mål for skolerne indsats, der kan supplere de nationale lærings- og trivselsmål. Desuden forventes kommunerne at følge op på, om skolerne lever op til disse krav, bl.a. i forbindelse med kvalitetsrapporterne, ligesom kommunerne har et ansvar for at sikre, at der bliver rettet op på undervisningen på eventuelle skoler, der ikke når de fastsatte mål. Der

forudsættes at være en dialog mellem kommunen og skolerne om kvalitet i forbindelse med mål- og resultatstyringen.

Ud fra hovedprincipperne – og anbefalingerne - i den internationale forskningslitteratur om mål- og resultatstyring må man som nævnt forvente, at kommunerne især vil styre skolerne via mål og opfølgning på resultater i forhold hertil, og at de formentlig vil intensivere denne målstyring. Men samtidig vil man forvente, at kommunerne til gengæld sikrer skolelederne en større autonomi, hvad angår valget af midler, herunder disponering af skolens budget inden for den samlede bevillingsramme, personaleledelse og undervisningens indhold, bl.a. undervisningsmetoder. Vi skal i det følgende afsnit belyse folkeskolereformens intentioner vedrørende skolelederens autonomi.

Forinden bør det dog nævnes, at mål- og resultatstyringen forventes fortsat helt ud på skoleniveau, idet det forudsættes, at skolelederne sørger for, at der opstilles mål for læring og trivsel, at resultaterne evalueres i forhold til disse mål, og at der følges op herpå. Ifølge den politiske aftale skal undervisningen i højere grad styres af nye Fælles Mål, som sætter elevernes læringsudbytte i centrum, og som understøtter skolens arbejde med målstyret undervisning. Tydelige mål for elevernes læring skal bidrage til at øge det faglige niveau for både fagligt stærke og svage elever. De nye Fælles Mål skal understøtte skoleledernes arbejde med målstyret undervisning og lærernes daglige arbejde med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Den politiske aftale om reformen betoner således, at skoleledernes kompetencer skal udvikles til at klare sådanne opgaver i fremtiden (Aftale 2013: 20).

Skolelederens autonomi

Det fremgår af folkeskolereformens lovforarbejder, at lovgiverne har tiltænkt ikke blot kommunerne, men også skolelederne, en større autonomi end hidtil. Det gælder for det første i forbindelse med dereguleringen af statslige regler via regelforenkling, hvor allerede regeringens oprindelige udspil til en reform af folkeskolen fremhævede følgende om hensigten med regelforenklinger (Regeringens reformudspil 2012: 49):

”Ufleksible regler hindrer skolerne i at anvende skolens ressourcer på den bedste måde. Der er blandt andet en række statslige regler, der i dag afskærer skolerne fra fleksible samarbejdsformer med andre skoler, dagtilbud og biblioteker. Sådanne regler er med til at indskrænke ledelsesrummet i kommunerne og for den

enkelte skoleleder. Resultatet er, at kommuner og ledere må bruge uforholdsmæssig megen tid på formelle processer og forhindres i at anvende skolens ressourcer på den bedste måde. Derfor vil regeringen fjerne en række af de statslige regler på folkeskoleområdet for at styrke det lokale ledelsesrum i kommunerne og på de enkelte skoler. Flere af forenklingerne vil også give større frihed til lærerne.”

De øvrige partier tilslutter sig dette princip, idet den senere politiske reformaftale fremhæver, at:

”Disse regelforenklinger skal bidrage til, at skolerne og kommunerne i højere grad kan prioritere deres tid til elevernes læring” (Aftale 2013: 25).

Dette uddybes i Undervisningsministerens pressemeddelelse om den indgåede aftale, hvor det om hovedindholdet i aftalen bl.a. hedder:

”En række regelforenklinger af folkeskoleloven [foretages], så kommunerne og skolerne får større frihed til at tilrettelægge undervisningen i skolen” (Undervisningsministerens pressemeddelelse 07.06.2013).

Lovgivernes intentioner om at give skolelederne en større autonomi fremgår for det andet også i forbindelse med dereguleringen via L 409 af lærernes arbejdstidsbestemmelser, der hidtil havde været dækket af kollektive aftaler. I bemærkningerne til lovforslaget fremhæves det således:

”Efter regeringens opfattelse skal den lokale ledelse have mulighed for at lede og fordele arbejdet og beslutte, hvad den enkelte lærer skal anvende sin arbejdstid til, således at ledelsen løbende kan prioritere ressourcerne på den enkelte skole eller institution. Dette forudsætter, at alle centralt og lokalt aftalte bindinger på anvendelsen af lærernes arbejdstid blev ophævet.

Beskæftigelsesministeren, som denne lovgivning henhørte under, uddybede prioriteringen af skolelederens autonomi under 1. behandlingen af lovforslaget i Folketinget:

”Vores udgangspunkt for lovforslaget her og den videre diskussion er, at vi nu får ændret de arbejdstidsregler, som lægger en

stor begrænsning på skoleledernes mulighed for at lede og fordele arbejdet og dermed indrette skoledagen på bedst mulig vis” (Ministertale under 1. behandling af L 409, Indlæg nr. 484)

Selv om gamle lokalaftaler, der var indgået mellem en kommune og en lokal afdeling af Danmarks Lærerforening, blev ophævet med L 409, gav loven dog mulighed for at oprette nye lokalaftaler. Beskæftigelsesministeren gav imidlertid i sit svar på spørgsmål under udvalgsbehandlingen af lovforslaget klart udtryk for, at regeringens udgangspunkt for lovforslaget var, at

”Det ikke er intentionen, at adgangen til at indgå lokale aftaler skal bruges til at indgå aftaler, som begrænser ledelsesretten i forhold til at lede og fordele arbejdet” (Ministerens svar på spørgsmål 21 og 26 under udvalgsbehandlingen af L 409).

Tilsvarende viser folketingsdebatten om reformlovforslagene, at lovgiverne lagde vægt på, at skolelederne fik en større handlefrihed end hidtil. Under førstebehandlingen af reformlovgivningen svarede daværende undervisningsminister Christine Antorini bl.a. således på et spørgsmål om forekomsten af lokalaftaler efter vedtagelsen af L 409 om lærernes arbejdstid:

”Der er jo ikke nogen tvivl om, at intentionen er at give størst muligt ledelsesrum på de enkelte skoler i forhold til at kunne løfte, hvad det er for en undervisningsopgave, der er i forhold til eleverne” (Indlæg nr. 238 af Undervisningsminister Christine Antorini under 1. behandlingen af L 51 og L 52).

Og Socialdemokratiets ordfører, Troels Ravn, sagde bl.a.:

”Helt konkret får ledelse og medarbejdere med det her forslag, med den her reform, ude på den lokale skole nu langt større råderum til at kunne præge den lokale skole og den dagligdag, som skal give eleverne det størst mulige udbytte af undervisningen og den bedst mulige trivsel. Også dér har vi taget et kvantespring” (Indlæg nr. 56 af Troels Ravn under 1. behandling af L 51 og L 52).

Tilsvarende udtrykte ordførere fra både Venstre, Radikale Venstre og Det Konservative Folkeparti under denne debat tilfredshed med regelforenklinger, som de mente gav større handlefrihed for den enkelte skole end hidtil.

Skal vi forsøge at sammenfatte disse udmeldinger fra lovgiverne om kommunernes og skoleledernes handlefrihed efter folkeskolereformens ikrafttræden, er vores fortolkning af reformintentionerne, at kommunerne på den ene side, via regelforenklinger, har fået formel kompetence til at fastlægge rammer for undervisningen på skolerne, men at lovgiverne samtidig forventer, at de vil gøre det på en sådan måde, at der overlades skolelederne en større handlefrihed, end de hidtil har haft.

Lovgiverne støtter de gængse principper bag mål- og resultatstyring, som indebærer en stærkere mål- og resultatstyring, men en mindre styring af midler, regler og procedurer. Vi formoder derfor, at lovgivernes støtte til disse principper ikke kun gælder den statslige mål- og resultatstyring, men også den kommunale styring af skolerne. Det vil indebære, at kommunerne styrer mere via mål samt resultatopfølgning, men giver skolelederne større autonomi vedrørende midler, herunder personaleforhold og undervisningens indretning.

En særlig støtte til større skolelederautonomi giver lovgiverne i forarbejderne til L 409 om afskaffelse af lærernes arbejdstidsaftaler og de tidligere lokalaftaler, idet det klart fremgår, at dereguleringen skal give skoleledelsen større mulighed for at prioritere indsatsen på sin skole. Under udvalgsbehandlingen advarede beskæftigelsesministeren ud fra reformens intentioner klart kommunerne mod at indgå lokalaftaler med lokalafdelinger af Danmarks Lærereforening, som kunne begrænse ledelsesretten i forhold til at lede og fordele arbejdet.

Vi belyser i det følgende, hvilke intentioner folkeskolereformen har for, hvad skolelederne skal bruge deres øgede ledelsesrum til.

UDVIKLING AF KOMPETENCER TIL REFORMIMPLEMENTERING OG TIL EN STÆRKERE GENEREL LEDELSE OG PÆDAGOGISK LEDELSE
Folkeskolereformens intentioner vedrørende udfyldelse af skoleledernes ledelsesrum fremgår især af den politiske aftales begrundelser for at styrke skolelederne og undervisernes kompetenceudvikling:

”Det er afgørende, at lærere og pædagoger har et højt fagligt niveau, og at skolelederne har stærke pædagogiske ledelseskompetencer og generelle ledelseskompetencer”.

Særligt vedrørende kompetenceudvikling af ledere fremgår det, at ”Det høje ambitionsniveau for folkeskolen stiller nye og skærpede krav til skolelederens rolle”. For at sikre skolelederne de relevante ledelsesmæssige redskaber gennemfører blandt andre Kommunernes Landsforening (KL) følgende:

”... et nationalt program for skolelederuddannelse og -udvikling med fokus på at lede, planlægge og organisere en skoledag, som ikke er styret af centralt fastsatte arbejdstidsregler. Heri ligger en særlig udfordring for skolelederne, der skal anvende ressourcer og planlægge skoleåret på en helt ny måde. Skoleledernes kompetencer skal desuden løftes i forhold til at implementere reformen og arbejde med indholdet og de nye styringsværktøjer som led i en styrket pædagogisk ledelse, ligesom ledere skal uddannes til i stigende grad at styre gennem mål og evalueringer samt anvende efteruddannelse af lærere og pædagoger strategisk til at nå skolens mål” (Aftale 2013: 20).

Vi kan derfor *opsummere* intentionerne vedrørende skoleledernes rolle i implementeringen af skolereformen på følgende måde:

- Skolelederne har et ledelsesansvar i forhold til implementeringen af folkeskolereformen og dens krav til undervisningens indhold på deres skole.
- Der skal ske en styrkelse af skoleledernes generelle ledelse og deres pædagogiske ledelse af skolerne.
- Den pædagogiske ledelsesopgave omfatter både en strategisk og evidensbaseret opkvalificering af lærere og pædagoger, en ledelse af den målstyrede undervisning på skolen med både målstyring og resultatopfølgning og en ledelse af undervisningens indhold for at sikre kvalitet.
- Skolelederne vil ved regelforenklinger og ændrede arbejdstidsregler for lærerne få en større handlefrihed til at udføre deres ledelsesopgaver, herunder at prioritere skolens ressourcer.
- Skolelederne skal, via kompetenceudvikling med hensyn til reformimplementering samt pædagogisk og generel ledelse, klædes bedre på til at implementere folkeskolereformen på skolerne og varetage de øgede opgaver vedrørende generel og pædagogisk ledelse.

LÆSEVEJLEDNING

Rapporten tager i sin struktur udgangspunkt i de temaer, der er centrale i et ledelsesperspektiv i forbindelse med implementeringen af folkeskole-reformen.

Kapitel 2, det næste kapitel, beskriver undersøgelsens datagrundlag og analysemetoder. Vi omtaler desuden nogle muligheder og begrænsninger ved de anvendte datasæt og analysemetoder.

Kapitel 3 vedrører skolelederens ledelsesvilkår og autonomi. Formålet er at undersøge udviklingen i skoleledernes handlefrihed – både ud fra skoleledernes egen opfattelse og ud fra mere objektive indikatorer om kommunal styring. Kapitlet giver hermed en indsigt i de rammevilkår, skolelederne arbejder under, og som sætter rammer for skoleledelsernes pædagogiske og administrative ledelse, der undersøges i de efterfølgende kapitler.

Kapitel 4 fokuserer på skoleledernes tids- og opgaveprioritering. Det giver et billede af, om skoleledernes arbejdsgange og opgavepriorite-ringer er ændret efter reformens ikrafttræden.

Kapitel 5 fokuserer på skoleledernes mål- og resultatstyring. I af-snittet kommer vi ind på udviklingen i brugen af mål- og resultatstyring samt anvendelsen af evaluerings- og opfølgingsredskaber.

Kapitel 6 undersøger skolernes kompetenceudvikling, både for skoleledere og undervisere.

Kapitel 7 belyser personaleledelse, hvor vi bl.a. fokuserer på sko-leledernes brug af forskellige former for anerkendelse og motivationsfak-torer, tillid til lærerne, kontakt med tillidsrepræsentanter og kriterier for lærernes tildeling af undervisningsopgaver.

Kapitel 8 vedrører pædagogisk ledelse af undervisningsindhold og -metoder. Her præsenterer vi tre forskellige former for pædagogisk ledelse, nemlig *generel* pædagogisk ledelse af undervisningsindhold og -meto-der, *specifik* pædagogisk ledelse i forhold til særlige undervisningsmetoder, som betones i folkeskolereformen samt *distribueret* pædagogisk ledelse.

Kapitel 9 beskriver skoleledelsens eksterne samarbejde. Her bely- ses relationen mellem skolen og kommunen, hvor vi både analyserer hyppigheden af ledelsens kontakter og kvaliteten af samarbejdet i forbin-delse med implementeringen af reformen. Vi undersøger ligeledes skole-ledelsens samarbejde med andre aktører i lokalsamfundet.

Kapitel 10 belyser afslutningsvis forandringsledelse på skolerne, dvs. hvordan ledelserne på de danske skoler griber reformen – og implementeringen af den – an. Her ser vi på skoleledernes opfattelse af behovet for at ændre folkeskolen og deres vurdering af reformen samt deres beskrivelse af implementeringen af den på deres skole, men inddrager også underviserens syn på behovet for forandringer, deres vurdering af reformen og deres vurdering af deres inddragelse i og indflydelse på implementeringsprocessen.

BEGREBSAFKLARING

Endelig ønsker vi at henlede opmærksomheden på de forskellige begreber, vi anvender i rapporten.

Spørgeskemaundersøgelserne til skolelederne, som vi anvender som primære datakilder, omhandler ledelsesarbejde i forbindelse med forberedelsen og gennemførelsen af folkeskolereformen. Skolelederne er blevet stillet forskellige typer af spørgsmål, som omhandler skolelederens egen vurdering af reformen, herunder selve implementeringen af den. Et sådant spørgsmål er fx, i hvilken grad skolelederen mener, at reformen vil føre til en bedre folkeskole. Her spørger vi ind til *skolelederens* holdning.

Andre spørgsmål omhandler *skoleledelsen* af skolen, som består af skolelederen og eventuelle mellemledere, hvor skolelederen besvarer på skoleledelsens vegne. Det skyldes, at en række ledelsesopgaver ikke nødvendigvis og kun udføres af skolelederen, men også kan udføres af mellemledere, herunder eventuelle afdelingsledere. Det gælder fx spørgsmål vedrørende forandringsledelse, hvor der er spurgt, i hvilken grad skolens ledelse har talt med hver enkelt underviser om, hvad en gennemførelse af reformen vil betyde for vedkommende.

Derudover anvender vi begreberne *lærere* og *undervisere*. Når vi udelukkende henviser til lærerne, så omfatter det *kun* lærerne. Det gælder fx, når vi undersøger de kriterier, som skolelederne lægger til grund for fordelingen af lærernes undervisningslektioner. Her er der udelukkende tale om lærere. Når vi bruger begrebet *underviser*, er der tale om en bredere gruppe, som indbefatter både lærere, børnehaveklasseledere og pædagoger. Det kan fx være, når vi spørger ind til, i hvilken grad underviserne har haft indflydelse på forberedelsen og gennemførelsen af folkeskolereformen på deres skole.

DATA OG METODE

DATAMATERIALE

Formålet med dette kapitel er at beskrive de forskellige datakilder, vi anvender i analysen. Herudover belyser vi de metoder, vi bruger til at måle forskellige ledelsesaspekter og til at sammenligne udviklingen i disse ledelsesaspekter over tid.

Vi gennemfører denne og senere kvantitative kortlægninger på basis af data, der er indsamlet gennem spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere og på visse områder også blandt undervisningspersonalet. *For det første* anvender vi data fra spørgeskemaet til skolelederne i det evaluering- og følgeforskningsprogram, som Undervisningsministeriet igangsatte primo 2014. 400 folkeskoler fra hele landet er tilfældigt udvalgt til at være en del af Undervisningsministeriets evalueringspanel til evalueringen af folkeskolereformen. Disse skoler var udvalgt ved stratificerede stikprøver for at sikre repræsentativitet. Heraf har 213 skoler sagt ja til at deltage. Herfra blev data fra første spørgeskemarunde blandt 155 skoleledere indsamlet i foråret/sommeren 2014.

I forlængelse heraf anvender vi data fra en spørgeskemaundersøgelse blandt skolelederne i 2015, der efter aftale med ministeriet og

anbefaling fra Skolelederforeningen gennemførtes på alle folkeskoler, jf. tabel 2.1. Formålet med at udvide undersøgelsen fra 2014, så den nu bliver en landsdækkende undersøgelse, er at opnå en større statistisk sikkerhed i analyserne, ved at langt flere skoler nu omfattes af analyserne. Dataindsamlingsperioden for 2015 forløb fra 23. februar til udgangen af juni 2015.

TABEL 2.1

Dataoversigt for reformundersøgelsen 2015.

	Population af skoleledere	Svarprocent	Svar i stikprøven, antal
Skoleledere fra panelundersøgelsen	202	83	167
Skoleledere, andre	1.156	53	614
Skoleledere svar i alt	1.358		780

Anm.: De 780 besvarelser udgør fulde besvarelser.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

For det andet supplerer vi de ovennævnte skolelederundersøgelser med data fra SFI's landsdækkende spørgeskemaundersøgelser fra 2011 (omfattende skoleåret 2010/11) og fra 2013 (omfattende skoleåret 2012/13³). Vi inddrager data for 2011 og 2013 for at sikre det bedst mulige sammenligningsgrundlag, når ændringer i skoleledelse efter folkeskolereformen beskrives og vurderes. Selvom folkeskolereformen først trådte i kraft ved skoleårets begyndelse i august 2014, er det sandsynligt, at allerede fremsættelsen af forslaget til folkeskolereform og forhandlinger om lærernes arbejdstidsaftale, lockout af lærerne og lovindgreb i konflikten har påvirket ledelsen af skolerne både i foråret 2013 og i foråret 2014, hvorom der er indsamlet spørgeskemaoplysninger vedrørende skoleledelse forud for folkeskolereformens ikrafttræden.

Derfor må spørgeskemaoplysninger om ledelse fra 2011, der er indsamlet, før folkeskolereformen overhovedet kom på den politiske dagsorden, forventes at give den bedste "baselinemåling" forud for folkeskolereformen og dermed at være det bedste sammenligningsgrundlag i forhold til eventuelle ændringer i skoleledelse, der er indtruffet efter reformens ikrafttræden. For at følge udviklingen i skoleledelse over tid,

3. Undersøgelsen i 2013 foregik i perioden oktober-december. Hvad angår belysningen af skoleledelsesadfærd, spurgte undersøgelsen til adfærd i skoleåret 2012/13. Hvad angår skoleledernes holdninger spurtes til deres holdninger på interviewtidspunktet, som jo var i første del af i skoleåret 2013/14.

og da ikke alle relevante ledelsesaspekter blev undersøgt i 2011, inddrages også baselinedata fra 2013 og 2014.

Afsluttende benyttes en tredje datakilde, nemlig en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolernes undervisningspersonale (lærere, børnehaveklasseledere og pædagoger), som har hovedfokus på en længere og mere varieret skoledag. Men i undersøgelsen indgår også spørgsmål til underviserne vedrørende skoleledelse. I 2014 deltog 4.196 respondenter fra det ovennævnte særlige evalueringspanel af skoler til evaluering af folkeskolereformen, mens der i 2015 deltog 2.995. Af særlig interesse for nærværende undersøgelse er primært lærernes holdninger og oplevelse af implementeringsprocessen (af relevans for forandringsledelse) og af elementer af den pædagogiske ledelse, herunder af distribueret ledelse i professionelle læringsfællesskaber mellem undervisere. Ledelse er ikke kun et spørgsmål om, hvordan ledere opfatter deres egen ledelsespraksis, men også om, hvordan deres ledelsesadfærd og -signaler opfattes af deres underordnede (Jakobsen & Andersen, 2014; Favero m.fl., 2015). Læreroplevelse af ledelse spiller en vigtig rolle i den internationale skoleledelsesforskning (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

SFI har desværre ikke, inden for undersøgelsesperioden, haft data til rådighed, der kunne gøre det muligt at undersøge de anvendte spørgeskemaundersøgelers repræsentativitet.

METODE

Denne kortlægning af skoleledernes oplevelse af folkeskolens betydning baserer sig på beskrivende analyser. I de følgende afsnit beskriver vi kort de metoder, vi anvender:

- Faktoranalyse og indekskonstruktion.
- Metoder til sammenligning over tid.
- Signifikanstest.
- Brug af forskellige skalaer.

Vi beskriver indledningsvist baggrunden for at konstruere indeks. Indeks er mål, der typisk omfatter et gennemsnit af besvarelser af flere spørgsmål eller underspørgsmål (items) (Stewart, 1981). Et overordnet argument for at anvende indeks er, at indeks ofte udgør mere pålidelige og

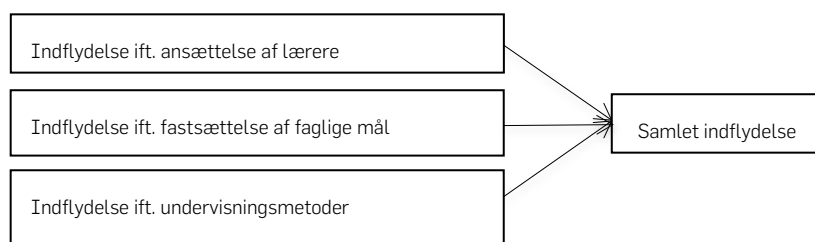
robuste mål end enkelte variable/svar på spørgsmål (Keilow & Holm, 2014; Bryman, 2004b, s. 28). I det næste afsnit præsenterer vi tillige to forskellige former for indeks, der anvendes i vores analyse, henholdsvis formative indeks og reflekseive indeks.

FORMATIVE OG REFLEKSIVE INDEKS

En *formativ indeksmodel* er et indeks, hvor det teoretiske begreb, man ønsker at måle, er en *effekt* af de operationelle variable. Herudover fordres ingen samvariation mellem indikatorerne (Diamantopoulos & Winklhofer, 2001). Begrebsmålingen kan gøres mere valid ved at inkludere samtlige *forventede* årsagsindikatorer i konstruktionen af opgavens indeks (Bollen, 1989, s. 381).⁴ Det er derfor en fordel at samle flere forskellige indikatorer i transformationen af begrebsapparaterne til empiriske fænomener (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991). For eksempel viser figur 2.1, hvordan skolelederens grad af indflydelse samlet set er målt ved at aggregere hans indflydelse på tre udvalgte områder: ansættelse af lærere, fastsættelse af faglige mål og indflydelse på undervisningsmetoder. Vi forventer ikke, at graden af indflydelse på disse tre områder samvarierer. Eksempelvis kan en leders selvvaluerede indflydelse være høj, hvad angår beslutninger om, hvilke lærere der skal ansættes på skolen, men samtidig være lav i forhold til fastsættelse af faglige mål grundet den kommunale regulering på området.

FIGUR 2.1

Eksempel på formativt indeks: Lederens vurdering af egen indflydelse.



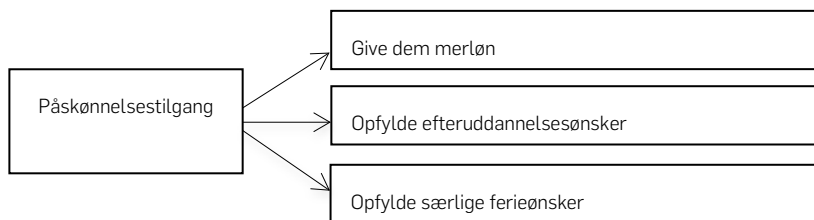
4. Når antallet af indikatorer stiger, vil de tilfældige fejlmålinger i en undersøgelse udligne sig, hvilket skaber mere pålidelige og robuste mål (Petersen, 2010, s. 395-400).

Kilde: Petersen, 2010.

Et *refleksivt indeks* er en model, hvor det teoretiske begreb, man ønsker at måle, er *årsagen* til de operationelle variable (effekt) (Hellevik, 2002, s. 319). En central forskel på formative og refleksive indeks er, at en høj intern korrelation mellem indeksets komponenter er et krav i konstruktionen af refleksive indeks (Rubio, 2005).

FIGUR 2.2

Eksempel på refleksivt indeks: Lederens påskønnelsestilgang.



Kilde: Petersen, 2010.

Et klassisk eksempel på et formativt indeks er indeks, der anvendes til at sammenligne graden af demokrati i en række forskellige lande, hvor indekset afspejler en række forskellige dimensioner af demokrati, som ofte ikke er særlig højt korelerede indbyrdes. Ligeledes er FN's Human Development Index og Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (anvendt til børn og unge) eksempler på henholdsvis et formativt og et refleksivt indeks (Diamantopolus & Winklhofer, 2001, s. 270; Coltman m.fl., 2008).

METODE TIL SAMMENLIGNING AF SKOLELEDELSE OVER TID

Der eksisterer flere forskellige tilgange til sammenligninger over tid. SFI har nøje vurderet fordele og ulemper ved forskellige metoder til sammenligning af skoleledelse over tid. Vi har vurderet, at den mest hensigtsmæssige metode til den første kvantitative kortlægningsundersøgelse er, hvad vi kalder en "bruttoanalyse". Vi sammenligner her den relative fordeling på indeks eller svar på enkeltspørgsmål/items mellem årene baseret på alle de data, der er indsamlet fra de enkelte år, dvs. 2011, 2013,

2014 og 2015. Vi sikrer hermed, at der indgår så mange skoler i analyserne som muligt fra de enkelte år. De mange besvarelser, der derved indgår i analyserne, indebærer, at flere forskelle i ledelsesaspekter mellem årene er statistisk signifikante end ved panelanalyser, hvor man følger de samme skoleledere over flere år. Herudover sikrer tilgangen formentlig også en større repræsentativitet i analyserne end ved panelanalyser, da panelanalyser ofte bliver mindre repræsentative med årene. Denne tilgang er baseret på en antagelse om, at de deltagende skoler i et specifikt år er repræsentative for alle folkeskoler. I fremtidige analyser vil vi overveje metoder til at sikre datarepræsentativitet, fx vægtning af data.

Omkostningen ved bruttoanalysemetoden er, at det ikke kan udelukkes, at konstaterede forskelle i et skoleledelsesaspekt mellem to år både kan skyldes ændret adfærd og ændret sammensætning af den undersøgte population af skoleledere.

SIGNIFIKANSTEST

Signifikanstest i form af fx t-test eller Wilcoxon-Mann-Whitney-test⁵ muliggør under forskellige antagelser at undersøge, om forskelle mellem forskellige grupperes besvarelser af de samme spørgsmål er reelle, eller om de blot er udtryk for statistiske tilfældigheder. T-testen anvender vi under en hypotese om, at der ikke er nogen forskel på to forskellige grupperes svar på et spørgsmål (den såkaldte nulhypotese) (Agresti & Finley, 2009, s. 183). Det kan fx være en hypotese om, at der ikke er nogen forskel på skoleledernes svar vedrørende et bestemt ledelsesforhold i to forskellige år, fx hvor stor en andel af deres tid skolelederne anvender på at undervise. Med en nulhypotese forventer man, at en eventuel målt forskel i den tidsandel, skolelederne svarer, at de anvender på undervisning i 2011 og 2015, er statistisk tilfældig og ikke sikker. En test for signifikans undersøger derfor, om data strider mod den hypotese. I bekræftende fald taler man om en statistisk sikker forskel mellem to grupperes besvarelser. I vores eksempel viser t-testen, at skolelederne underviser signifikant mindre i 2015, end de gjorde i 2011, jf. nedenfor. Wilcoxon-Mann-Whitney-testen fungerer grundlæggende på samme måde.⁶

I denne SFI-rapport anvender vi løbende ovenstående metoder til at sammenligne forskellige mål på tværs af årene. Vi kan eksempelvis

5. Herudover anvender vi en Kruskal-Wallis-test, der kun kræver, at observationerne mindst afspejler en rangordning, og at den bagvedliggende fordeling er kontinuert.

6. Men denne metode anvendes til at sammenligne data, der ikke er normalfordelte.

undersøge, om der er forskel på den gennemsnitlige indeks-score i brugen af evalueringsredskaber på tværs af årene 2011, 2013 og 2015. De forskelle, som vi rapporterer i kapitlerne, er statistisk signifikante på mindst et 5-procent-niveau. Det vil sige, at man betragter det som usandsynligt, at eventuelle resultater i opgaven er fremkommet på grund af statistiske tilfældigheder, idet sandsynligheden herfor er på under 5 pct.

BRUG AF SKALAER

Vi knytter tillige en kommentar til brugen af skalaer i rapporten. I præsentationen af rapportens resultater bestræber vi os først og fremmest på at anvende variabelernes oprindelige skalaer, fx når vi konstruerer undersøgelsens indeks. Tilgangen mindsker omkodninger af data, altså det man kan kalde datatransformation.

I vores optik befordrer det både en gennemsigtighed ved de forskellige metodiske greb og i databehandlingen, at vi omkoder mindst muligt, ligesom vi mener, at det fremmer forståelsen af undersøgelsens resultater, når vi fastholder de oprindelige skalaer. Et konkret eksempel finder man i analysen af omfanget af krav og resultatmål fra kommunen: Her fastholder vi den oprindelige skala i indekskonstruktionen, så fx den højeste værdi ("meget høj grad") og den laveste værdi ("kommunen ikke har formuleret nogen krav") på de inkluderede spørgsmål også benyttes i indekset.

I andre tilfælde præsenterer vi rapportens fund på en skala fra 0 til 100. Det sker, hvor vi har omkodet variable til binære variable (variable med kun to værdier). Vi betragter en 0-100-skala som en meget intuitiv måde at læse og forstå data på. Et eksempel herpå vedrører spørgsmålet om kommunal fastlæggelse af indikatorer. Her har vi omkodet en nominal-skaleret variabel med fire svarkategorier til en binær variabel. Derefter er besvarelsene konverteret om til 0-100 for at lette fortolkningen af resultatet i form af procentangivelser.

SKOLELEDERENS LEDELSES- VILKÅR

I dette kapitel fokuserer vi på skolelederens autonomi. Øget autonomi til skolelederen er et centralt reformpunkt. Autonomi omhandler den handlefrihed, som skolelederen har til at styre skolen i overensstemmelse med mål, værdier og midler efter eget valg. Autonomi betyder altså ”selvbestemmelse”. Både national lovgivning, kommunale regler og pres fra forældre, lærere og lokalsamfund påvirker skolelederens autonomi og dermed rammerne for lederens daglige virke på skolerne. I nærværende rapport refererer begrebet autonomi til skolelederens handlefrihed set i forhold til regulering ”ovenfra” fra f.eks. kommunen/forvaltning og påvirkninger ”nedefra” fra fx lærere og andre interne skoleforhold. Vi fokuserer dog primært på regulering ”ovenfra”. Først belyser vi kommunernes regulering af skolerne. Dernæst undersøger vi, hvordan skolelederne opfatter reguleringen fra staten og kommunerne og deres indflydelse på forskellige områder.

KOMMUNERNES REGULERING AF SKOLERNE

Vores undersøgelse af omfanget af kommunernes regulering af skolerne sker i tre trin. I første omgang ser vi på, om kommunens krav til skolen indebærer en større regulering, end der allerede foretages via de nationale

mål og krav. Dernæst undersøger vi, om kommunerne fastsætter indikatorer for opnåelse af disse mål. Afsluttende belyser vi, hvordan kommunerne følger op på målopfyldelsen.

KRAV OG RESULTATMÅL FRA KOMMUNEN

For at undersøge, om kommunens krav eller mål indebærer en større regulering af skolen, end staten allerede gennemfører via de nationale krav og mål, sammensætter vi et indeks af svar på nedenstående fire spørgsmål, som måler graden af kommunal ”regulering/involvering” på fire forskellige områder:

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

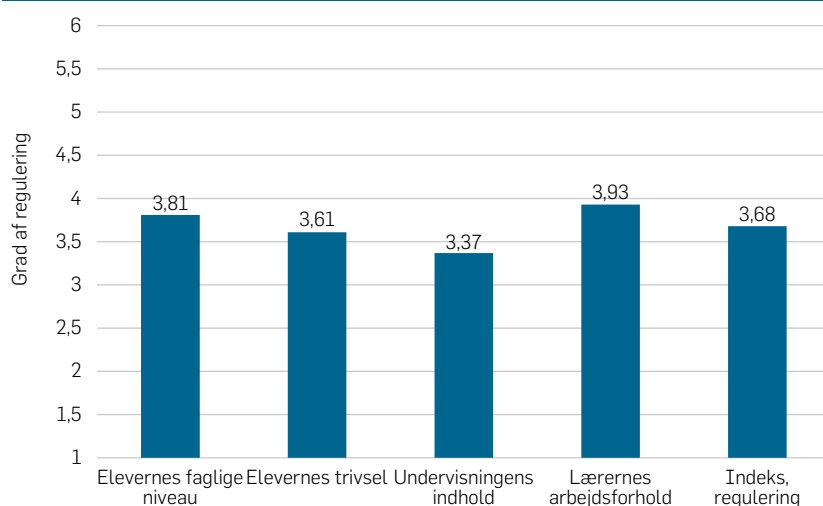
Skolelederen kunne svare på en seks-trins-skala, hvor svarkategorierne går fra, at ”kommunen ikke har formuleret noget krav”, til, at kommunen foretager en ”meget høj grad af regulering”.

Figur 3.1 viser skoleledernes gennemsnitlige svar på hvert af de fire emner samt det *konstruerede* samlede indeks for den kommunale regulering. Vi ser, at skolelederne gennemgående vurderer, at den kommunale regulering med en skalaværdi på 3,68 knap i ”nogen grad” er større end de nationale krav og mål. Det er lidt over skalamidtpunktet. Vi ser også en vis forskel på de enkelte områder, hvor kommunen ifølge skolelederne udøver en regulering ud over de nationale krav og målsætninger. Her vurderer skolelederne, at kommunernes regulering er størst i forhold til lærernes arbejdsforhold (gnsn. 3,93).

Desuden finder skolelederne, at der er en lidt mindre grad af kommunal regulering vedrørende elevernes faglige mål (3,81), efterfulgt af kommunale krav eller resultatmål for elevernes trivsel (3,61). Endelig vurderer skolelederne, at kommunen i forholdsvis mindst omfang går ind og stiller krav til undervisningens indhold eller opsætter mål herfor (3,37).

FIGUR 3.1

Graden af regulering fra kommunen ud over de nationale krav og mål. Særskilt for områder. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. 2015. Skala fra 1 (= ingen kommunale krav) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Forskellene på gennemsnittene er signifikante på mindst ($p < 0,01$). Antal besvarelser N: 2015 = 724.

Grad af regulering: 1 = Ingen kommunale krav, 6 = I meget høj grad

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

KOMMUNALT FASTLAGTE INDIKATORER

I forlængelse af ovenstående vurderer vi en kommunal styring af skolen til at være mere omfattende, hvis kommunen ikke blot opstiller krav eller målsætninger, men også fastlægger indikatorer for, hvornår kravene eller målene er nået, og at kommunen følger op på, om resultaterne lever op til de fastsatte mål og indikatorer. Vi har derfor spurgt skolelederne, om kommunen eller skolen har fastlagt indikatorer for, hvordan skolens opfyldelse af mål og krav skal måles på to områder:

- Elevernes faglige niveau.
- Elevernes trivsel.

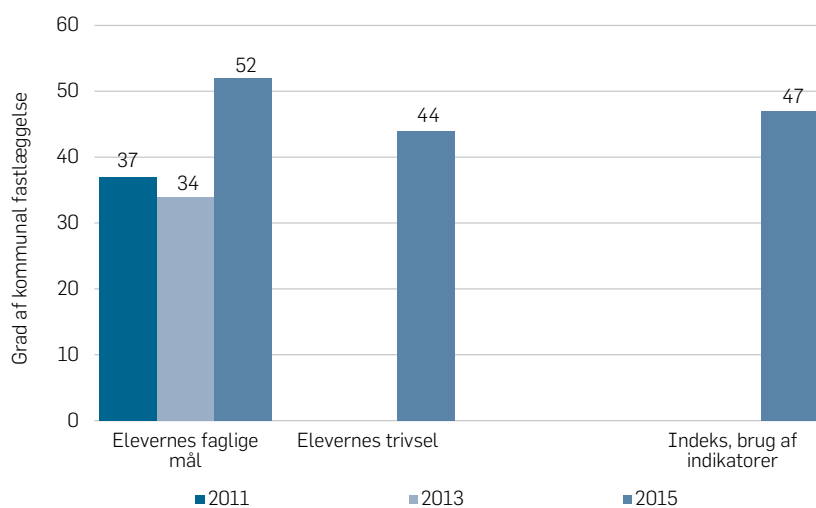
Hertil kunne skolelederne svare: ”Nej, hverken skolen eller kommunen har fastlagt indikatorer” (1), ”Ja, skolen har fastlagt indikatorer” (2), ”Ja, kommunen har fastlagt indikatorer” (3) og ”Ja, både skolen og kommu-

nen har fastlagt indikatorer”(4). Besvarelsene blev herefter omkodet, så 1 eller 2 = 0 (“Kommunen har ikke fastlagt indikatorer”) og 3 eller 4 = 1 (“Kommunen har været med til at fastlægge indikatorer”). Vi fokuserer i denne analyse kun på kommunal fastlæggelse af indikatorer. Derefter blev besvarelsene konverteret til 0-100 for at lette fortolkningen af resultatet i form af procentangivelser.

Figur 3.2 viser de gennemsnitlige værdier for skoleledernes svar på de enkelte spørgsmål, som vedrører henholdsvis elevernes faglige mål og trivsel samt værdien på et indeks dannet af disse to spørgsmål.

FIGUR 3.2

Graden af kommunal fastlæggelse af indikatorer til målopfølgning. Særskkilt for områder og år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Skala fra 0 til 100.



Anm.: Elevernes faglige mål: Forskelle på gennemsnit mellem 2015 og så 2013 og 2011 er signifikante ($p < 0,001$). Forskellen mellem 2011 og 2013 er insignifikant. Antal besvarelser N: 2011 = 628, 2013 = 530, 2015 = 703.
 Kommunal fastlæggelse af indikatorer: 0 = Kommunen har ikke fastlagt indikatorer, 100 = Kommunen har fastlagt indikatorer.
 Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, foråret-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Vi ser, at der fra 2011 (og 2013) til 2015 er sket en betydelig stigning i kommunernes fastlæggelse af indikatorer vedrørende elevernes faglige

mål⁷. Mens kommunerne havde fastlagt indikatorer i forhold til 37 pct. af de deltagende skoler i 2011 og 34 pct. i 2013, gælder dette for 52 pct. af de deltagende skoler i 2015.

Figur 3.2 viser også, at kommunerne i mindre grad opstiller indikatorer, når det drejer sig om trivsel, hvor kun 44 pct. af skolelederne oplever dette i 2015. Figur 3.2 viser tillige samlet (jf. indekset), at knap halvdelen af skolerne (47 pct.) oplever kommunal styring via fastlæggelse af indikatorer for elevernes faglige niveau og trivsel målt under ét i 2015.

KOMMUNAL MÅLOPFØLGNING

Som en afsluttende del af afsnittet ser vi på skoleledernes svar på spørgsmål om, hvorvidt kommunen har fulgt op på skolens mål, hvilket også udgør en indikator for kommunens regulering af skolens handlefrihed. Mere konkret har vi spurgt ind til, om kommunen har fulgt op på følgende mål:

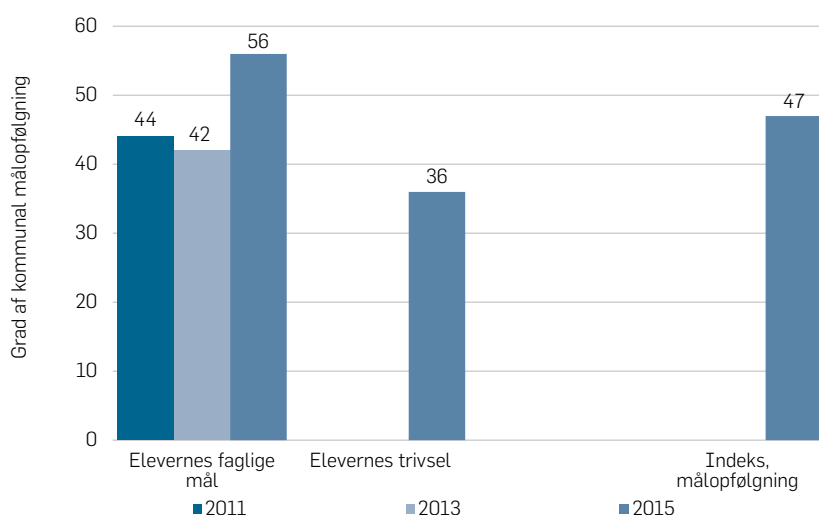
- Elevernes faglige niveau (læring).
- Elevernes trivsel.

Svarkategorierne hertil var: ”Der var ikke fastsat noget mål” (1), ”Nej, hverken skolen eller kommunen har fulgt op” (2), ”Ja, skolen har fulgt op” (3), ”Ja, kommunen har fulgt op” (4), ”Ja, både skolen og kommunen har fulgt op” (5). Besvarelserne blev derefter omkodet, så 1, 2 og 3 = 0 (”Kommunen har ikke fulgt op på mål”) og 4 eller 5 = 1 (”Kommunen har fulgt op på opnåelse af mål”). Vi fokuserer i analysen alene på kommunal opfølgning af mål. Derefter blev besvarelserne omdannet til en 0-100-skala for at lette fortolkning af resultatet i form af procentangivelser.

7. Ved denne måling kan undersøgelsestidspunktet måske spille ind i forhold til fastsættelse af indikatorer for trivsel. Tidspunktet ligger nemlig lige før kommunerne og skolerne modtager de første resultater for den nationale trivselsmåling.

FIGUR 3.3

Graden af målopfølgning fra kommunen. Særskilt for områder og år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Skala fra 0 til 100.



Anm.: Elevernes faglige mål: Forskelle på gennemsnit mellem 2015 og så 2013 og 2011 er signifikante ($p < 0,001$). Forskellen mellem 2011 og 2013 er insignifikant. Antal besvarelser N: 2011 = 626, 2013 = 532, 2015 = 712. Involvering: 0 = Lav kommunal involvering, 100 = Høj kommunal involvering

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

I figur 3.3 ser vi, om kommunen følger op på skolens mål. Ligesom vedrørende den kommunale brug af indikatorer for mål og krav ser vi, at kommunerne i 2015 i højere grad følger op på de fastsatte mål vedrørende elevernes faglige mål (56 pct.) end vedrørende elevernes trivsel (36 pct.). Desuden oplever skolelederne en signifikant større kommunal målopfølgning i 2015 end i 2011 og 2013. I 2015 oplever godt halvdelen af skolelederne (56 pct.), at kommunen har fulgt op på dens mål.

SKOLELEDERNES INDFLYDELSE

I dette afsnit belyser vi, hvordan skolelederne selv *opfatter* deres indflydelse på en række opgaver. For at undersøge udviklingen i skoleledernes indflydelse danner vi to indeks, bestående af henholdsvis tre og fire

spørgsmål, som alle vedrører lederens vurdering af egen indflydelse på en række kerneområder:

- Fastsættelse af skolens samlede budgetramme.
- Ansættelse af lærere.
- Fastsættelse af faglige mål (for læring).
- Fastsættelse af undervisningsmetoder og -tilrettelæggelse.

Her kunne skolelederen svare på en fem-trins-skala, hvor svarkategorierne går fra ”Ingen indflydelse” til ”Stor indflydelse”.

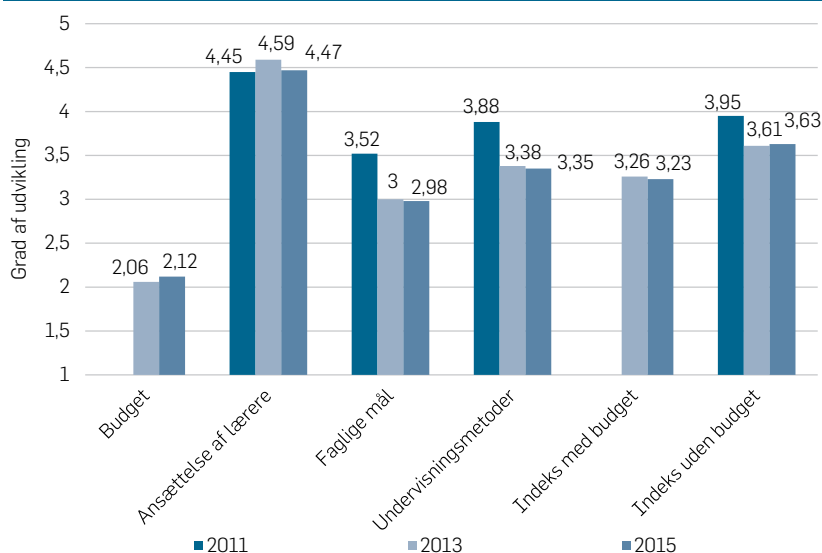
Forskellen mellem de to indeks vedrører spørgsmålet om skolelederens indflydelse på budgetrammen, som er inkluderet i det første indeks. Vi har i første omgang inkluderet svar på dette spørgsmål, da vi mener, at indflydelse på budgettet er centralt i forhold til skolelederens opfattelse af sin egen autonomi. Omvendt har skolelederen reelt set en begrænset indflydelse på budgetrammen, da denne oftest er et kommunalt ansvar. Derfor giver det også mening at udelukke spørgsmålet.⁸

Figur 3.4 viser udviklingen i skoleledernes vurdering af egen indflydelse på fire kerneområder (budget, ansættelse af lærere, faglige mål og undervisningsmetoder) samt to indeks, der måler lederindflydelse. Det ene inkluderer spørgsmålet om indflydelse på budgettet, mens det andet vurderer skolelederens vurdering af indflydelse uden svar på budgetspørgsmålet. Hvis vi ser på skoleledernes afrapportering af indflydelse i de to indeks, viser indeks 1 (med budgetspørgsmålet) en *nærmest* uændret vurdering af selvbestemmelse i 2013 og 2015. Forskellen er også insignifikant. I indeks 2, hvor vi har udeladt spørgsmålet om indflydelse på budgetrammen, kan vi se, at skolelederne i 2015 (og i 2013) vurderede deres indflydelse som signifikant lavere end i 2011, ligesom forskellen mellem gennemsnittene fra 2011 til 2013 og 2015 er signifikante. Figuren viser også, at faldet i skoleledernes indflydelse samlet set primært skyldes faldet i deres indflydelse på faglige mål (om læring) og dernæst på undervisningsmetoder. Det skal dog anføres, at skolelederens oplevelse af egen indflydelse på flere af disse områder ikke nødvendigvis kun er påvirket af kommunal styring ovenfra, men også kan være påvirket af pres nedefra - fra underviserne.

8. Tillige er der den metodiske fordel, at en eksklusion af variabelen muliggør sammenligning tilbage til 2011. Her blev der nemlig ikke stillet spørgsmål vedrørende skolelederens indflydelse på budgetrammen.

FIGUR 3.4

Graden af udvikling i skolelederens indflydelse på fire kerneområder. Særskilt for områder og år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Skala fra 1 til 5.



Anm.: Der er statistisk signifikant forskel mellem alle gennemsnit i ovenstående variable og indeks med undtagelse af: forskellen i budgetvariablen mellem 2011 og 2015, i ansættelse af lærere mellem 2011 og 2015, i faglige mål mellem 2013 og 2015 og mellem 2013 og 2015 i undervisningsmetoder. Derudover er forskellen mellem indekset med budgetvariablen ikke signifikant, ligesom forskellen mellem 2013 og 2015 i indekset uden budgetspørgsmålet ej heller er signifikant. Signifikante forskelle er på mindst $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2011 = 645-660, 2013 = 530-534, 2015 = 692-693. Vurdering af indflydelse på en række kerneområder; 1 = Ingen indflydelse, 5 = Meget høj indflydelse.

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, sommeren 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

OPSUMMERING

Vi undersøger skoleledelsens autonomi i forhold til kommunernes regulering af skolerne samt skoleledernes opfattelse af reguleringen fra kommunerne. På flere områder oplever skolelederne, at kommunen udøver en større regulering, end der allerede følger af nationale, statslige krav og målsætninger. Samlet set foretager kommunerne efter skoleledernes vurdering knap ”i nogen grad” en regulering, der ligger ud over de statslige krav og mål. Men der er forskel på skoleledernes vurdering fra område til

område. Den selvstændige kommunale regulering vurderes som størst vedrørende lærernes arbejdsforhold (fx deres arbejdstid), efterfulgt af faglige læringsmål, trivselsmål og mindst vedrørende krav til undervisningens indhold. Men den selvstændige kommunale regulering opfattes som over skalamidtpunktet på alle disse områder.

Desuden oplever knap halvdelen af skolelederne i 2015, at deres kommune anvender en form for målstyring af skolerne ved at fastlægge indikatorer for elevernes faglige niveau og trivsel samt foretage en efterfølgende resultatopfølgning i forhold til de fastsatte mål. Skolelederne vurderer ligeledes, at kommunerne i større grad fastlægger indikatorer og følger op på resultater, når det gælder mål for elevernes læring, end når det gælder elevernes trivsel. Endelig oplever skolelederne i 2015 en højere grad af kommunal målstyring ved fastlæggelse af indikatorer for mål samt resultatopfølgning, end de oplevede i 2011.

Ser vi på den kommunale regulering af skolerne under ét, oplever skolelederne en mindre grad af autonomi i 2015, end de gjorde i 2011, før de kendte til folkeskolereformen. Skoleledernes vurdering af deres egen indflydelse på skolens faglige mål og undervisningsmetoder er ligeledes lavere i 2015 end i 2011. Vi drøfter disse forhold mere indgående i forhold til folkeskolereformens intentioner i vores konklusion og perspektivering i rapportens sammenfatning.

SKOLELEDERENS TIDSANVENDELSE OG OPGAVEPRIORITERING

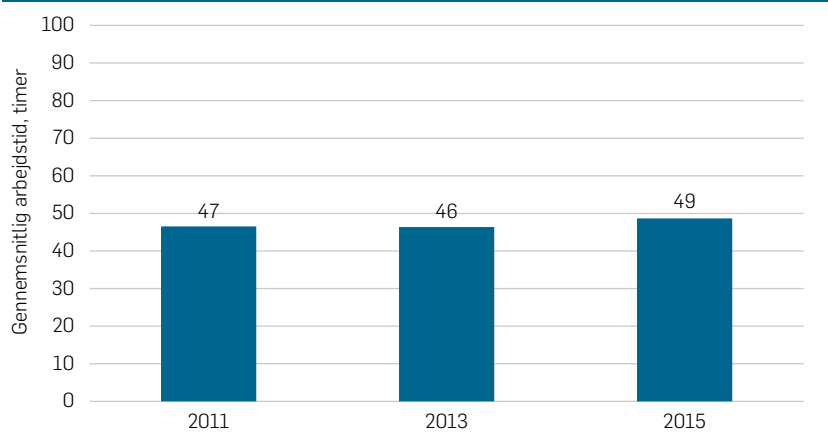
I dette kapitel belyser vi skoleledernes tids- og opgaveprioritering. Det giver os mulighed for at vurdere, om skolelederne efter skolereformens start har ændret deres arbejdsgange og opgaveprioriteringer.

SKOLELEDERNES ARBEJDSSTID

Skolelederne er blevet spurgt, hvor mange timer de (efter egen vurdering) arbejder på en normaluge. Helt overordnet angiver få skoleledere at have en arbejdsuge på omkring de 37 timer. Som det fremgår af figur 4.1, vurderer skolelederne i 2015, at de arbejder omkring 49 timer om ugen i en normal undervisningsuge. Det er en signifikant stigning siden 2011 og 2013 på et par timer.

FIGUR 4.1

Skoleledernes ugentlige arbejdstid. Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Timer.



Anm.: Forskel på gennemsnittet i 2015 sammenlignet med både 2011 og 2013 er signifikant ($p < 0,001$). Der er ikke signifikant forskel på gennemsnittene i 2011 og 2013. Antal besvarelser N: 2011 = 691, 2013 = 577, 2015 = 704.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, foråret-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

OPGAVEPRIORITERING

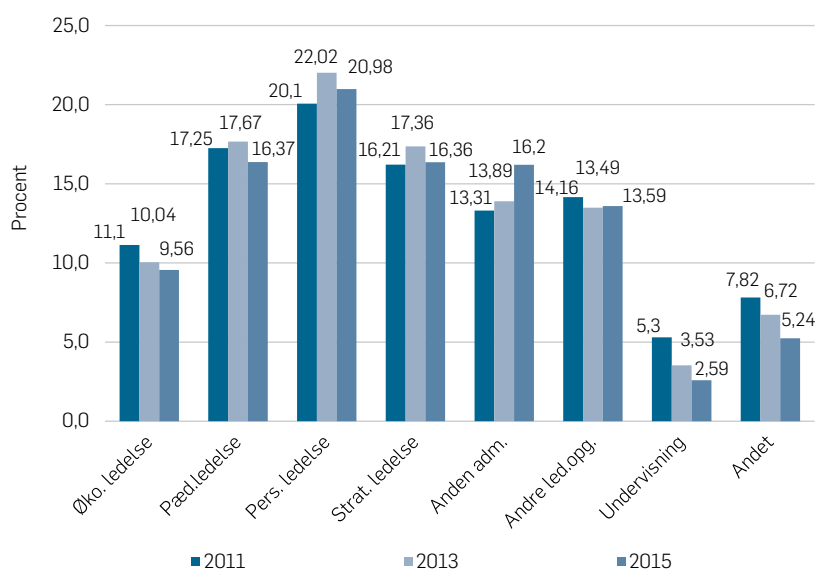
Skoleledernes hverdag er præget af en række forskellige gøremål og ledelsesopgaver, ligesom arbejdet indebærer samspil med mange forskellige aktører, herunder i høj grad ansigt-til-ansigt-kontakt (jf. tidligere SFI-rapporter om skoleledelse, fx Pedersen m.fl., 2011).

Vi ser først på, hvordan skolelederne prioriterer deres tid og opgaver, og om der er ændringer af denne prioritering over tid. I senere kapitler i rapporten ser vi nærmere på udvalgte ledelsesaspekter, herunder bl.a. den pædagogiske ledelse.

For at afdække opgaveprioriteringen har vi bedt skolelederne om at angive, hvor stor en andel af deres samlede arbejdstid de i gennemsnit bruger på en række opgaver. Hertil kunne skolelederne for hver opgave svare på en skala fra 0 til 100 pct., idet summen af svarene udgør 100 pct.

FIGUR 4.2

Skoleledernes tidsforbrug på forskellige opgaver. Særskilt for opgavetyper og år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. 2011-2015. Procent.



Anm.: T-testen viser:

Økonomisk ledelse: Ændring fra 2011 til 2015 er signifikant ($p < 0,001$), men insignifikant fra 2011 til 2013.

Pædagogisk ledelse: kun signifikant forskel på 2011 til 2015 ($p < 0,05$) og fra 2013 til 2015 til 2011 ($p < 0,001$).

Personaleledelse: Alle forskelle i gennemsnit er signifikante ($p < 0,05$).

Strategisk ledelse: gennemsnit fra 2011 til 2013 er signifikante ($p < 0,05$). Andre forskelle er insignifikante.

Anden administrativ ledelse: Forskellene mellem 2015 og både 2011 og 2013 er signifikante ($p < 0,001$). Forskellen mellem 2011 og 2013 er insignifikant.

Andre ledelsesopgaver: Ingen signifikante forskelle.

Undervisning: Forskelle mellem gennemsnit er signifikant på minimum ($p < 0,05$).

Andet: Forskellene mellem 2015 og både 2011 og 2013 er signifikante ($p < 0,001$). Forskellen mellem 2011 og 2013 er insignifikant.

Antal besvarelser N: 2011 = 497, 2013 = 416, 2015 = 692. På grund af afrunding summerer ikke alle procentangivelser til 100.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, foråret-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Som det fremgår af figur 4.2, tager nogle ledelsesopgaver mere af skoleledernes tid end andre. Når vi rangordner de konkrete ledelsesmæssige arbejdsopgaver i 2015 efter den relative andel af skoleledernes arbejdstid, som skolelederne angiver at bruge på hver opgave, ser billedet sådan ud:

- *Personaleledelse*, fx personalesager/-problemer, MUS-samtaler mv.

- *Faglig/pædagogisk ledelse*, herunder ledelsesinvolvering i lærernes undervisning og pædagogiske metoder, årsplaner, trinmål mv.
- *Strategisk ledelse*, heriblandt ledelse vedrørende skolens vision, mission og mål, udvikling af politikker og planer for de opstillede mål.
- *Anden administrativ ledelse*, fx rapporteringer, skemalægning, eksaminer, vikardækning mv.
- *Andre opgaver*, herunder individuelle elever, skole-hjem-samarbejde og samarbejde med skolebestyrelsen.
- *Økonomisk ledelse*, vedrørende budget, regnskab, lønindberetning mv.
- Undervisning.

Skolelederne bruger relativt mest tid på personaleledelse. Der er kun små forskelle fra 2011 til 2015. Derimod finder man et relativt øget tidsforbrug til ”anden administrativ ledelse”, som bl.a. omfatter fordelingen af lærernes arbejdstid og skemalægning. På *kort sigt* har ændringen af lærernes arbejdstidsregler tilsyneladende ikke medført nogen reduktion i skoleledernes anvendelse af tid til disse personale- og allokeringsmæssige opgaver – tværtimod. Opstilling af fagspecifikke og individuelle kriterier for fordeling af lærernes tidsforbrug på forskellige undervisningsopgaver, som folkeskolereformen og de ændrede arbejdstidsregler lægger op til, jf. kapitel 7 nedenfor) og drøftelser heraf med de enkelte lærere, må dog, i hvert fald i en overgangsperiode, medføre et større ledelsesmæssigt tidsforbrug end tidligere, hvor fordelingen var relativt mere automatisk i forhold til reglerne. Desuden rapporterer skolelederne, at de bruger betydeligt mindre tid på at undervise. Skolelederne bruger ligeledes mindre tid på økonomisk ledelse.

Implementeringen af folkeskolereformen stiller betydelige krav til en øget strategisk og pædagogisk ledelse af skolerne. Men der er i reformens første år ikke sket nogen væsentlig ændring i forhold til tidligere i den del af skoleledernes tid, der anvendes til disse formål. Man ville her have forventet et øget tidsforbrug. Måske har de øgede skemalægnings- og lærerallokeringsopgaver under ”anden administrativ ledelse” slugt en del af tiden til strategisk og pædagogisk ledelse.

OPSUMMERING

Ifølge skolelederne er deres reelle arbejdstid steget med et par timer i gennemsnit fra 2011 til 49 timer i 2015. Skolelederne bruger relativt mest tid på personaleledelse, efterfulgt af pædagogisk ledelse, strategisk ledelse

og anden administrativ ledelse. Hvad angår ændringer i det relative tidsforbrug til skoleledernes opgaver, finder vi især et øget tidsforbrug til ”anden administrativ ledelse”, som bl.a. omfatter fordelingen af lærernes arbejdstid og skemalægning. Skolelederne bruger til gengæld en del mindre tid på at undervise, ligesom de bruger mindre tid på økonomisk ledelse. Der ses derimod ikke nogen betydelig ændring siden 2011 i skoleledernes tidsforbrug i forhold til faglig/pædagogisk ledelse eller strategisk ledelse, hvilket forekommer overraskende i betragtning af den vægt, folkeskolereformen lægger på at styrke disse ledelsesopgaver.

MÅL- OG RESULTATSTYRING

I dette kapitel ser vi på brugen af mål- og resultatstyring. Vi fokuserer på særligt to områder: skolernes brug af mål- og resultatstyring og de redskaber, som skolerne benytter til at vurdere graden af målopfyldelse.

Reformen fokuserer på præcisering og forenkling af mål, således at fx *”elevernes faglige niveau løbende forbedres, og at eleverne dermed opnår et højere fagligt niveau, når de forlader folkeskolen”* (Aftale 2013). I den forbindelse er det interessant at undersøge, om skolerne ikke alene formulerer mål, men også gør noget aktivt for at finde ud af, i hvilket omfang de faktisk når deres mål ved at anvende forskellige evaluerings- og monitoreringsredskaber, ligesom det er interessant at belyse, i hvilket omfang skolerne reagerer på deres evalueringer gennem beslutninger om opfølgning, fx i form af justeringer af indsatsen.

OPSTILLING AF MÅL

Mål- og resultatstyring indebærer i praksis en fastlæggelse af mål, som ledelsen følger op på, herunder undersøger, i hvilken grad målene opnås, og at skolen iværksætter korrigerende handling, hvis resultatet er utilfredsstillende. Ved at opstille mål formulerer og konkretiserer skoleledelsen/kommunen en ønskværdig fremtidstilstand for skolen. Mere konkret

kan skolen eller kommunen fx fastsætte formelle faglige mål for elevernes læring (fx med krav til (udviklingen i) elevernes nationale testresultater eller i afgangselevernes karaktergennemsnit), eller mål kan specificere uddannelsesmål vedrørende elevernes deltagelse i ungdomsuddannelse.

I dette afsnit fokuserer vi på skolernes fastsættelse af mål. Vi spurgte her skolelederne, om skolen har fastsat mål og værdier vedrørende følgende forhold:

- Hvad skolens faglige mål skal være.
- Hvad elevernes skal lære i hvert enkelt fag.
- Elevernes optagelse på og gennemførelse af en ungdomsuddannelse.
- Elevernes trivsel og sociale velbefindende.

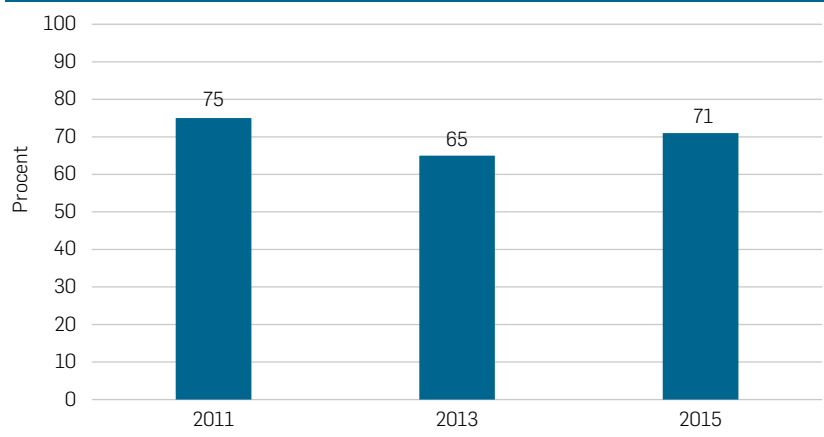
Hertil kunne skolelederne svare ud fra følgende svarkategorier: ”Nej, skolen har ikke fastsat mål/værdier” (1), ”Ja, skolens mål/værdier afviger IKKE fra de nationale/kommunale” (2), ”Ja, skolens mål/værdier afviger fra de nationale/kommunale” (3). Besvarelserne blev herefter omkodet, så 1 = 0 (”Skolen har IKKE fastsat mål”) og 2 eller 3 = 1 (”Skolen har fastsat mål og værdier”). Derefter blev besvarelserne konverteret til 0-100 for at lette fortolkning af resultaterne.

På baggrund af ovenstående fire spørgsmål har vi konstrueret et indeks, som belyser, om skolen har fastsat mål eller værdier. Vores operationalisering indebærer, at en skole har målstyring, hvad enten den selv eller kommunen har fastsat mål/værdier. Vi har truffet dette valg, da der ikke er nogen grund til, at skolen formulerer egne, selvstændige mål, hvis den vurderer, at kommunens mål allerede er dækkende for skolens mål og værdier.

Med udgangspunkt i 2015 ser vi i figur 5.1, at de fleste skoler (71 pct.) – eller deres kommune - tilsyneladende har fastsat mål på de førnævnte områder. I alle tre år fastsætter de fleste skoler mål/værdier på de fire områder betragtet under ét. Vi ser imidlertid et signifikant fald på 10 procentpoint fra 2011 til 2013, efterfulgt af en stigning på omkring 6 procentpoint fra 2013 til 2015, der dog ikke helt opvejer faldet fra 2011 til 2013.

FIGUR 5.1

Andelen af skoler, der har fastsat mål og værdier. Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. 2011-2015. Procent.



Anm.: Der er statistisk signifikant forskel mellem indeksscoren i 2015 og såvel 2013 og 2011. Det er på $p < 0,001$. Antal besvarelser N: 2011 = 589, 2013 = 490, 2015 = 753.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår/sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

EVALUERING OG OPFØLGNING VEDRØRENDE RESULTATER

Folkeskolereformens stærke fokus på målstyring omfatter ikke kun opstilling af mål, men også evaluering af og opfølgning på de opnåede resultater. På baggrund af tidligere undersøgelser fra blandt andre SFI ved vi, at langt de fleste skoler anvender et bredt sæt af redskaber til målopfølgning (bl.a. Pedersen m.fl., 2010). Fra selvsamme undersøgelser ved vi tillige, at der er stor forskel på skolerne. Det er derfor centralt for denne kortlægning at identificere, hvilke redskaber skolerne anvender, ligesom vi udformer et indeks, hvormed vi sammenligner skolernes samlede brug af opfølgings- og evalueringsredskaber over tid.

Vi har derfor spurgt skolelederne, om skolerne anvender en række specifikke redskaber til at følge op på deres målopnåelse. Det drejer sig om følgende evaluerings- og opfølgingsredskaber:

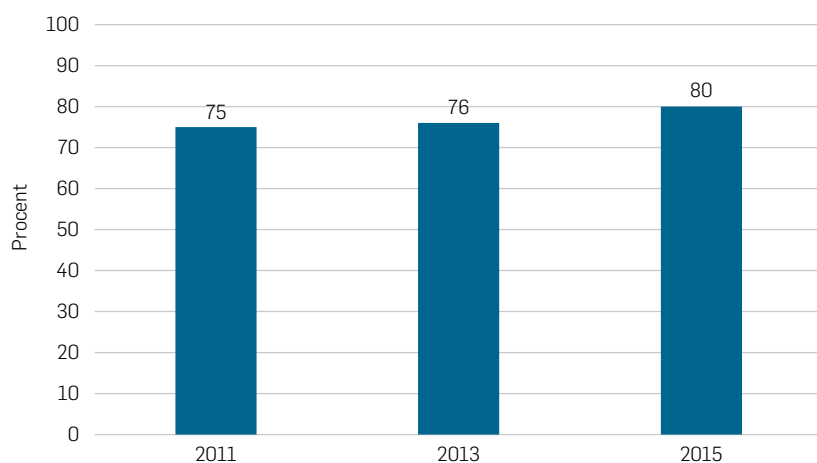
- Analyser, der sammenligner afgangselevens karaktergennemsnit over tid eller mellem skoler.

- Nationale test.
- Analyser af elevernes efterfølgende deltagelse i ungdomsuddannelse.
- Trivselsmåling blandt eleverne.
- Skriftlige undersøgelser af forældretilfredshed.
- Opgørelser over elevfravær.
- Opgørelser over lærernes sygefravær.

Til hvert af disse redskaber kunne skolelederne svare enten ”Ja” eller ”Nej”. Vi kodede ”Ja” = 1 og ”Nej” = 0. Spørgsmålene samler vi i indeks, som måler den samlede anvendelse af evaluerings- og opfølgingsredskaber på en skala fra 0 til 100.

FIGUR 5.2

Andelen af skoler, der bruger evaluerings- og opfølgingsredskaber. Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Procent.



Anm.: Gennemsnittene fra 2015 til både 2011 og 2013 er signifikant forskellige fra hinanden ($p < 0,001$). Forskellen mellem 2011 til 2013 er insignifikant. Antal besvarelser N: 2011 = 578, 2013 = 361, 2015 = 727.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

I figur 5.2 kan vi se indeksgennemsnittene fra årene 2011, 2013 og 2015. På tværs af disse år noterer vi, at skolerne generelt benytter sig af et bredt spektrum af evaluerings- og opfølgingsredskaber i forhold til målopfølgelse. Derudover ser vi, at anvendelsen af de forskellige redskaber samlet

set stiger i begrænset (ca. 5 procentpoint), men dog signifikant omfang fra 2011 (og 2013) til 2015.

BRUGEN AF INFORMATION OM ELEVPRÆSTATIONER

Som et led i skolernes evaluerings- og opfølgingsredskaber ser vi også på, i hvilken grad skolelederne anvender information om elevernes faglige resultater til forskellige typer af beslutninger på skolerne. Vi har således spurgt skolelederen i 2014 og 2015, om skolens ledelse benytter information om elevernes faglige resultater i forhold til følgende:

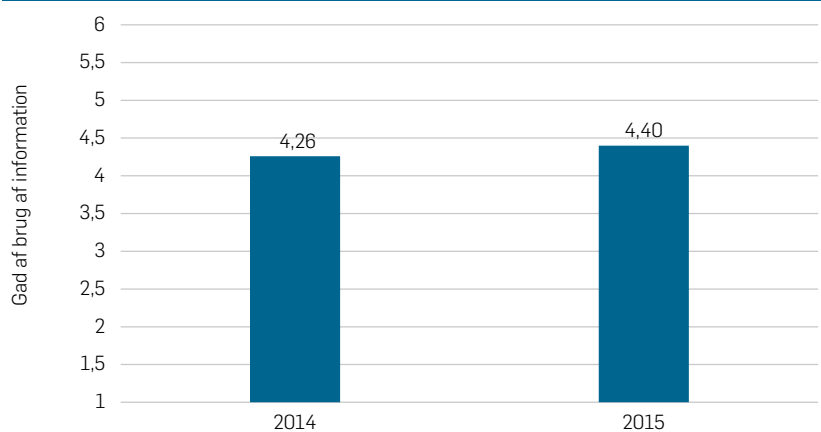
- Prioritere nye indsatser.
- Udarbejde budget for kommende år.
- Sætte nye mål eller justere eksisterende læringsmål for skolens elever.
- Tale med kommunens skoleforvaltning om skolens udvikling.

En seks-trins-skala er blevet anvendt, hvor svarkategorierne går fra ”slet ikke” til ”i meget høj grad”. Herefter har vi konstrueret et indeks, som måler brugen af elevernes faglige resultater på en skala fra 1 til 6.

Figur 5.3 viser, at skolelederne giver udtryk for, at skoleledelsen i forholdsvis stort omfang benytter sig af information om elevernes faglige resultater i forbindelse med forskellige typer af opfølgingsbeslutninger. Indeksgennemsnittene ligger for begge år over 4, hvilket indikerer en forholdsvis stor benyttelse af information om elevernes faglige resultater til opfølgning, som er over skalamidtpunktet (maksimumværdien er 6). Desuden er der sket en lille, men signifikant stigning i benyttelsen af information om elevernes faglige resultater til opfølgingsbeslutninger fra 2014 til 2015.

FIGUR 5.3

Graden af skoleledelsens brug af information om elevernes faglige resultater i beslutningstagning. Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Indeksgennemsnittene er signifikant forskellige fra hinanden. ($p < 0,001$). Antal besvarelser N: 2014 = 147 og 2015 = 702. Ledelsens brug af elevernes faglige resultater; 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

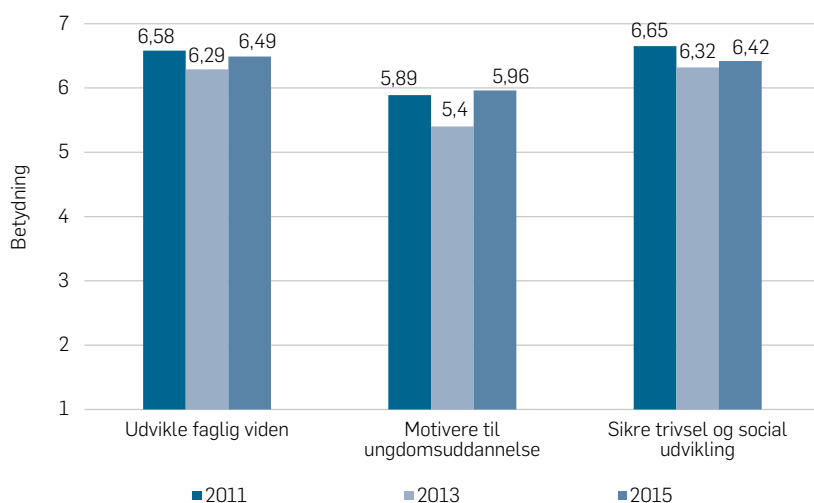
MÅLPRIORITERING OG LEDERFORVENTINGER

I sidste afsnit beskrev vi skolernes opstilling af mål og brug af forskellige evalueringsredskaber. I forlængelse heraf belyser vi, hvordan skolelederne prioriterer de enkelte mål.

Som tidligere undersøgelser fra SFI viser, er der en meget lille grad af variation i skoleledernes svar vedrørende prioritering af forskellige mål (Pedersen m.fl., 2011; Andersen og Winter, 2011). Skolelederne betragter både udviklingen af elevernes læring og færdigheder, motivering og forberedelse af eleverne til en ungdomsuddannelse og sikring af elevernes trivsel og sociale udvikling som mål og værdier af meget stor betydning. Til ovenstående spørgsmål benytter vi en syv-trins-skala, hvor svarkategorierne går fra ”Uden betydning” til ”Meget stor betydning”.

FIGUR 5.4

Betydningen af mål/værdier på skolen. Særskilt for mål/værdier og år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Skala fra 1 til 7.



Anm.: Forskellene i gennemsnittene er signifikante (minimum $p < 0,05$) med undtagelse af: forskellen i gennemsnit mellem år 2011 og 2015 i "Udvikle faglig viden", forskellen på 2011 og 2015 i "motivere til ungdomsuddannelse" samt forskellen mellem år 2013 og 2015 i "sikre trivsel og social udvikling".

Antal besvarelser N: 2011 = 613-615, 2013 = 498-503, 2015 = 746-747. Betydning af mål og værdier; 1 = uden betydning, 7 = meget stor betydning

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Figur 5.4 viser skoleledernes prioritering af forskellige mål og værdier. Figuren indikerer, at svarene delvist bærer præg af konsensus: Hvilken skoleleder vil fx sige, at elevernes læring og færdigheder er "uden betydning". Det afspejler sig i to forhold: For det første svarer næsten alle skolelederne, at målene har "stor betydning" eller "meget stor betydning". For det andet er den gennemsnitlige bedømmelse høj for alle tre temaer. I 2015 fremstår udviklingen af elevernes læring som det relativt vigtigste emne. Sikring af elevernes trivsel og sociale udvikling fremstår som det næstvigtigste. Men værdierne tillægges i 2015 praktisk talt samme betydning på de to områder. Lidt mindre vægt har målsætningen om at forbedre eleverne til en ungdomsuddannelse. Målsætningen har med et gennemsnit på 5,96 i 2015 den laveste gennemsnitlige bedømmelse. Det skal dog ses i lyset af, at en del skoler mangler overbygning og derfor ikke har

udskoling på niende klassetrin, hvilket alt andet lige kan føre til en lavere vurdering af betydningen af denne målsætning.

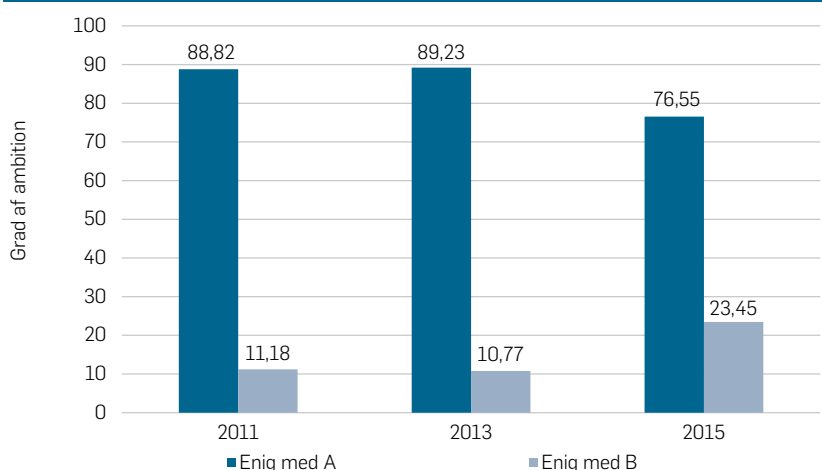
Hvor folkeskolereformen lægger stor vægt på en gradvis forøgelse af elevernes læring og trivsel, tyder lederens svar på, at der ikke på kort sigt er foretaget nogen opprioritering af udvikling i elevernes læring. Men scoren var jo også tæt på maksimum i forvejen. For elevernes trivsel og sociale udvikling er der foreløbig ligefrem sket et lille, men signifikant fald i prioriteringen på skolerne fra 2011 til 2015. Dog er der sket meget små, men signifikante stigninger i de sidste år fra 2013 til 2015 i ledelsens vurdering af betydningen af at udvikle læring og færdigheder samt elevernes trivsel og sociale udvikling.

Som et andet mål for skoleledernes ambitionsniveau har vi spurgt om skoleledernes forventninger til eleverne. Det er sket ud fra en vurdering af, at skolens mål og værdier måske nogle steder opfattes som noget på papir, og noget man finder frem ved lejlighed, og hvor der kan være en tilbøjelighed til at angive meget høje værdier, hvorfor der formentlig vil være meget lille variation mellem skolernes svar. I forhold hertil er skolelederens forventninger måske mere en angivelse af mål i praksis, hvorfor vi vil forvente en større variation mellem skolerne, hvad angår dette forhold. Det skyldes også, at vi belyser skolelederens forventninger til eleverne på skolen i forhold til andre skoler. Det er således en relativ vurdering, mens spørgsmålet om målprioritering er absolut.

Vi har derfor præsenteret skolelederen for to modsatrettede udsagn og bedt ham/hende beskrive ledelsen af skolen på en skala fra 1 (helt enig med A) til 5 (helt enig med B), hvor A er ”Jeg og de øvrige ledere forventer, at skolens afgangselever vil klare sig bedre rent karaktermæssigt end tilsvarende elever på andre skoler” og B er ”Jeg og de øvrige ledere nærer ikke nogen forventninger om, hvordan skolens afgangselever vil klare sig rent karaktermæssigt i forhold til tilsvarende elever på andre skoler”. Hertil kunne skolelederne svare på en fem-trins-skala gående fra ”Helt enig med A” over ”Overvejende enig med A”, ”Neutral”, ”Overvejende enig med B” til ”Helt enig med B”. Vi måler skoleledernes forventninger på en skala fra 0 til 100.

FIGUR 5.5

Skolelederne fordelt efter svar vedrørende forventninger om bedre faglige resultater end andre skoler. Særskilt for år. 2011-2015. Procent.



Anm.: Gennemsnittene i 2015 er signifikant forskellige i forhold til 2011 og 2013 på $p < 0,001$. Antal besvarelser N: 2011 = 331, 2013 = 297, 2015 = 469. Ambition om bedre faglige resultater end andre skoler: A = udsagnet "Jeg og de øvrige ledere forventer, at skolens afgangselever vil klare sig bedre rent karaktermæssigt end tilsvarende elever på andre skoler", b = "Jeg og de øvrige ledere nærer ikke nogen forventninger om, hvordan skolens afgangselever vil klare sig rent karaktermæssigt i forhold til tilsvarende elever på andre skoler"

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Figur 5.5 viser, at en stor del af skolelederne angiver, at de forventer, at eleverne på deres skoler vil klare sig bedre rent karaktermæssigt end andre skolers elever. De giver hermed udtryk for en høj ambition for deres elevers læring og udvikling. Imidlertid ses det også, at skoleledernes forventninger er signifikant reduceret med over 10 procentpoint fra 2011, som var før, de kendte til den kommende folkeskolereform, til det første år efter reformens ikrafttræden i 2015. På dette tidlige tidspunkt i implementeringen af reformen synes skolelederne at være blevet lidt mindre fagligt ambitiøse end tidligere.

OPSUMMERING

Vi undersøger i dette kapitel brugen af mål- og resultatstyring og de redskaber, skolerne benytter til at vurdere graden af målopfyldelse. Vi finder,

at de fleste skoler fastsætter mål/værdier i samtlige år på de fire udvalgte områder. Fra 2011 til 2013 skete der et signifikant fald i graden af målfastsættelse på skolerne, efterfulgt af en lidt mindre stigning fra 2013 til 2015. Skolerne benytter sig generelt af et bredt spektrum af evalueringsredskaber til at måle målopfyldelse. Derudover er anvendelsen af de forskellige redskaber samlet set steget signifikant fra 2011 til 2015. Skoleledelsen benytter sig, ifølge skolelederne, i høj grad af information om elevernes faglige resultater i diverse opfølgingsbeslutninger. Der er således en lille, men signifikant stigning i denne indikator fra 2014 til 2015.

Hvad angår skoleledernes angivelse af skolens prioritering af de enkelte mål, betragtes generelt både udviklingen af elevernes faglige viden og færdigheder, motivering og forberedelse af eleverne til en ungdomsuddannelse og sikring af elevernes trivsel og sociale udvikling som mål og værdier af meget stor betydning. I 2015 fremstår udviklingen af elevernes faglige viden som det vigtigste emne. Skoleledernes svar tyder også på, at der på kort sigt ikke er foretaget nogen opprioritering af udvikling i elevernes faglige viden, og at der for elevernes trivsel og sociale udvikling foreløbig endog er sket et lille, men signifikant fald i prioriteringen på skolerne.

I relation til skoleledernes faglige ambitioner, målt med deres forventninger til eleverne, finder vi, at skolelederne fortsat i høj grad forventer, at deres elever vil klare sig bedre rent karaktermæssigt end andre skoler. Der er imidlertid sket en reduktion i skoleledernes forventninger over tid, når de sammenligner deres egne skoleelever med elever på andre skoler.

KOMPETENCEUDVIKLING

Kompetenceudvikling er en vigtig del af folkeskolereformen. Fx lyder det i bemærkningerne til lovforslaget om reformen:

”Det er afgørende, at lærere og pædagoger har et højt fagligt niveau, og at skolelederne har stærke pædagogiske lederkompetencer og generelle ledelseskompeter. Der gennemføres derfor initiativer, der skal sikre, at både lærerne, pædagogerne og skolelederne har de bedste forudsætninger og kompetencer for undervisningen og ledelse af folkeskolen” (L 51).

Vi fokuserer først og fremmest på skoleledernes ledelse af skolens kompetenceudvikling. Vi ser herunder især på skoleledernes egen kompetenceudvikling, men inddrager også kort undervisernes vurdering af deres kompetenceudvikling, da folkeskolereformen sigter bredt i forhold til udviklingen af kompetencer. Skolernes generelle kompetenceudvikling belyses mere udførligt i et senere projekt under folkeskolereformens evaluering- og følgeforskningsprogram.

Skoleledernes job synes at være blevet mere differentieret og komplekst. Det skyldes ikke mindst de stadige ændringer af vilkårene, både før (folkeskolerne er i gennemsnit blevet større efter strukturreformen) og under den nye folkeskolereform. Skolelederen står derfor over for flere udfordringer, flere krav (fra både staten, kommunerne, forældre

osv.) og øget konkurrence. I forlængelse af denne udvikling blev der afsat 1 mia. kr. til efteruddannelse af skolens personale, særligt lærere og pædagoger, men der er også afsat 60 mio. kr. til efteruddannelse af skoleledere.

LEDERUDDANNELSE

På denne baggrund ser vi i første omgang på udviklingen i skolelederuddannelsen. Vi har spurgt skolelederne, hvilke uddannelser de har fuldført eller er i gang med. Mere konkret har vi spurgt, om skolelederne har gennemført eller er i gang med følgende:

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

På spørgsmålene kunne skolelederne svare ud fra følgende svarkategorier: ”Har fuldført” (1), ”Er i gang med” (2), ”Har hverken gennemført eller er i gang med” (3). Herefter har vi omkodet svarene, så $1 \text{ og } 2 = 1$ (har gennemført/er i gang med), mens $3 = 0$ (har ikke gennemført).

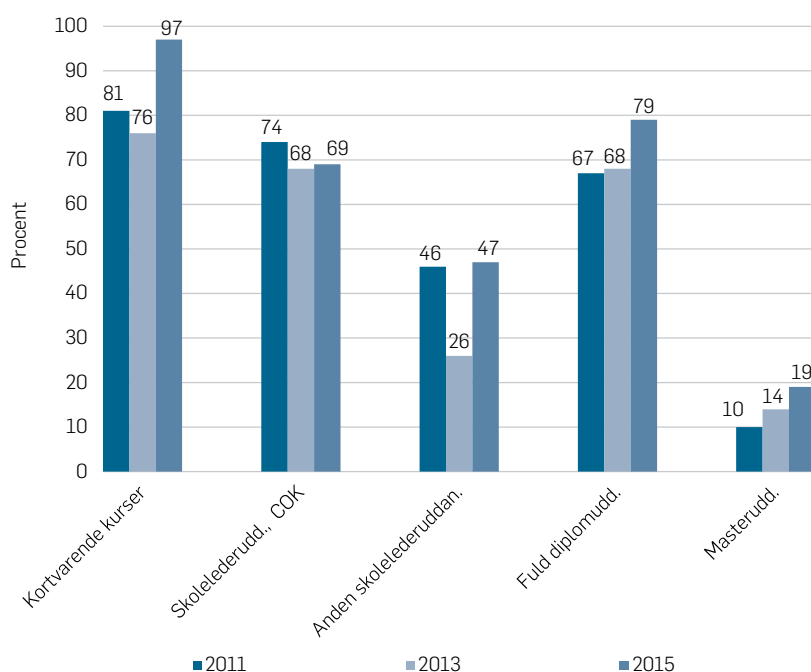
I figur 6.1 ser vi niveauet for og udviklingen i skoleledernes lederuddannelsesniveau. Næsten alle skoleledere har deltaget i en eller anden form for lederuddannelse eller kursus. Det vil sige, at stort set alle har deltaget i et korterevarende kursus, og omkring 80 pct. har i 2015 deltaget i eller fuldført en diplomuddannelse i ledelse. Et lidt mindre antal har deltaget i COK's skolelederuddannelse, men en del af disse har også taget en diplomuddannelse i forlængelse heraf. Knap 20 pct. har deltaget i eller gennemført en masteruddannelse.

De væsentligste ændringer synes dels at være en øget deltagelse i længerevarende lederuddannelser som master- og diplomuddannelser, dels en øget deltagelse i korte skoleledelseskurser. Denne sidste udvikling kan eventuelt hænge sammen med, at en meget stor del af skolelederne og mellemliderne deltog i et kursus af tre dages varighed om skoleledelse i forbindelse med folkeskolereformen, som blev arrangeret af Kommu-

ernes Landsforening (KL) i samarbejde med COK i 2013 for folkeskolereformens ikrafttræden.

FIGUR 6.1

Andelen af skoleledere, der har fuldført eller er i gang med kurser og uddannelser. Særskil for uddannelse og år. 2011-2015. Procent.



Anm.: Antal besvarelser N: 2013 = 448, 2015 = 766-773.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

LEDERES DELTAGELSE I EFTERUDDANNELSE OM FOLKESKOLEREFORMEN

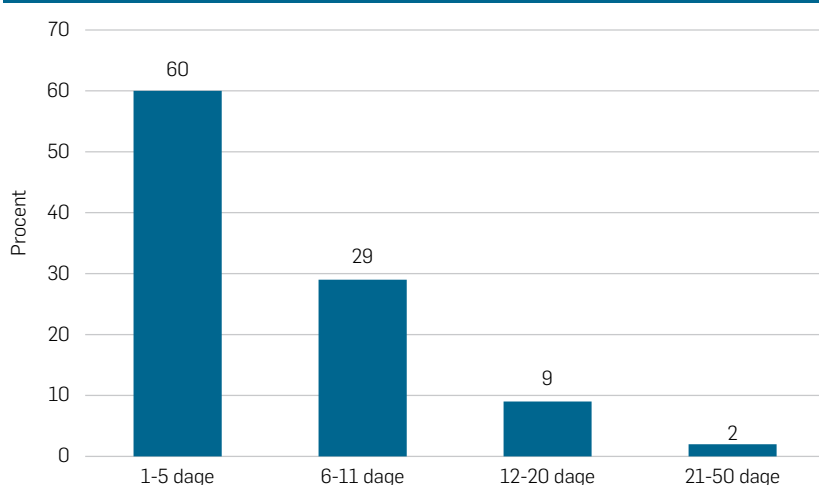
Mens vi hidtil har fokuseret på den generelle udvikling i skoleledernes lederuddannelsesniveau, ser vi i det følgende mere specifikt på skoleledernes deltagelse i efteruddannelseskurser vedrørende folkeskolereformen. Det skyldes, at der i forarbejderne til reformen, herunder i den politiske aftale om reformen, blev lagt stor vægt på behovet for at opkvalifi-

cere skolelederne til at imødegå de krav, som reformen stiller med hensyn til fx øget generel og pædagogisk ledelse.

Vi har derfor spurgt skolelederne, hvor mange dage de har deltaget i efteruddannelseskurser om folkeskolereformen.

FIGUR 6.2

Skolelederne fordelt efter varighed af efteruddannelse om folkeskolereformen. Procent.



Anm.: Besvarelse fra skolelederne i de respektive år N: 770. Antal dage lederen har deltaget i efteruddannelseskurser vedrørende folkeskolereformen.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

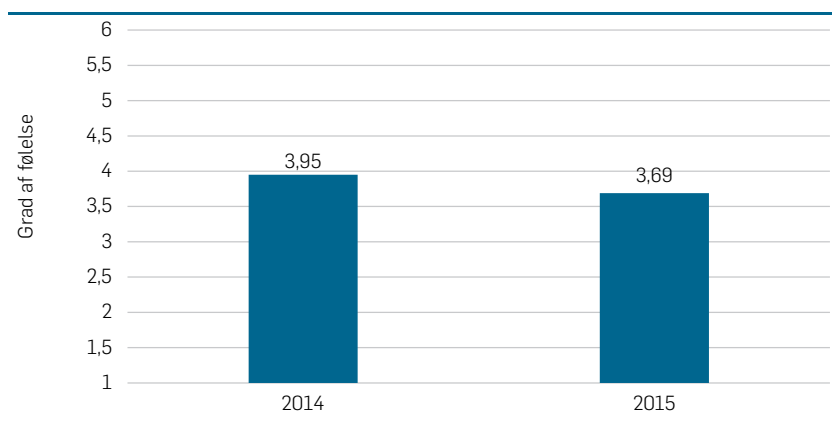
I figur 6.2 ser vi, at langt de fleste skoleledere (60 pct.) har deltaget 1-5 dage i kurser om folkeskolereformen. Dog har kun ca. 8 pct. slet ikke deltaget i noget kursus om reformen (ikke vist i figuren). En stor del af de resterende 52 pct. i denne gruppe har formentlig deltaget i ovennævnte KL-COK-kursus. Derudover har 29 pct. af skolelederne deltaget i 6-11 dage. Ni procent af skolelederne har deltaget 12-20 dage i kurser, ligesom der er 2 pct., som har været afsted i mere end 21 dage på kurser om reformen.

Vi undersøger dog også, om skolelederne føler sig fagligt rustet til reformen. Her undersøger vi altså skoleledernes mere subjektive holdning til at håndtere reformens mange udfordringer.

FØLER SKOLELEDERNE SIG FAGLIGT RUSTEDE TIL REFORMEN?
På denne baggrund er det interessant at belyse, i hvilket omfang skolelederne oplever at være fagligt rustede til at lede skolen med de ændringer, som folkeskolereformen indebærer. På et spørgsmål herom kunne skolelederne svare på en seks-trins-skala gående fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”.

FIGUR 6.3

Skoleledernes følelse af at være rustede til ændringer som følge af reformen. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Forskellen på gennemsnit er signifikant forskellige ($p < 0,001$).

Antal besvarelser N: 2014 = 143, 2015 = 773. Skoleledernes følelse af at være fagligt rustede til reformen: 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Generelt føler skolelederne sig kun ”i nogen grad” rustede til at håndtere de ændringer, som folkeskolereformen byder på (figur 6.3). I 2014 er gennemsnittet 3,95, hvilket er lidt over skalamidpunktet, gående fra 1 til 6. Der er dog sket et mindre, men signifikant fald fra 2014 til 2015 i, hvor rustede skolelederne føler sig til at implementere folkeskolereformen.

FØLER UNDERVISERNE SIG FAGLIGT RUSTEDE TIL REFORMEN?
Som en del af reformens intention om at udvikle det generelle kompetenceniveau i folkeskolen belyser vi også kompetenceudviklingen af un-

der viserne ved at spørge dem, om de føler sig rustede til reformen. Her anvender vi data fra 2014 og 2015.

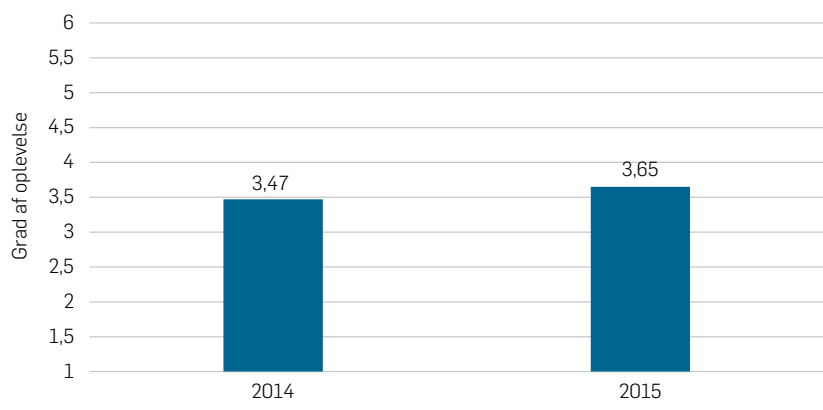
Underviserne står *også* over for nye udfordringer i forbindelse med fx læringsmålstyret undervisning og en længere og mere varieret skoledag. I undervisningen skal underviserne bl.a. arbejde med varierede og differentierede læringsformer, der udfordrer både fagligt stærke og svage elever samt understøtter mere praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsidéer.

På denne baggrund undersøger vi, om underviserne (både lærere, børnehaveklasselærere og pædagoger) i lyset af reformen føler sig rustede til at undervise. Hertil kunne underviserne svare på en seks-trins-skala fra "Slet ikke" til "I meget høj grad".

I figur 6.4 kan vi se, i hvor høj grad underviserne føler sig rustede til de udfordringer, som følger af reformen. Helt overordnet noterer vi en mindre stigning i vurderingen af at være fagligt rustet – fra 3,47 i 2014 til 3,65 i 2015. Denne stigning er signifikant. Dog kan man sige, at gennemsnittene i 2015 befinder sig lige over "I nogen grad rustet".

FIGUR 6.4

Undervisernes oplevelse af at være rustede til at undervise, som folkeskolereformen lægger op til. Gennemsnit af undervisernes vurdering. 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Gennemsnittene er signifikant forskellige på $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2014 = 1.466, 2015 = 2.677. Undervisernes følelse af at være fagligt rustede til reformen; 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til undervisere. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

OPSUMMERING

Som en central del af reformen ser vi ligeledes på kompetenceudviklingen i folkeskolen. En meget stor andel af skolelederne har enten deltaget i en diplomuddannelse eller en masteruddannelse. Det er karakteristisk for udviklingen, at der har været en øget deltagelse i længerevarende lederuddannelser som master- og diplomuddannelser, ligesom også deltagelse i korte skoleledelseskurser er øget.

I forlængelse heraf belyser vi opkvalificering, specielt i forhold til de ændrede ledelsesopgaver, der følger med folkeskolereformen. Her angiver hovedparten af skolelederne, at de har deltaget i efteruddannelse i form af kurser i et omfang af 1 til 5 dage. At implementeringen af folkeskolereformen er en stor opgave for både ledere og undervisere, kan man se af, at begge parter i 2015 i gennemsnit kun i nogen grad føler sig rustede til at løse de opgaver, der følger med reformen. Det er lidt over skalamidtpunktet på en skala fra 1 til 6. Det kunne tyde på, at der i 2015 stadig kan være behov for kompetenceudvikling af såvel ledere som undervisere.

PERSONALELEDELSE OG MOTIVATION

I dette kapitel fokuserer vi på skoleledernes brug af forskellige former for anerkendelse og motivationsfaktorer. Anerkendelse og andre former for motivationsfaktorer skal tilskynde underviserne til at yde deres bedste. Herudover afdækker vi tilliden mellem skolelederne og underviserne. Vi beskriver desuden skolelederens kontakt med lærernes forskellige repræsentanter. Endelig præsenterer vi de kriterier, som skolelederne lægger til grund for tildelingen af undervisningstid.

MOTIVATION OG ANERKENDELSE

De ansattes motivation for at arbejde er et særligt vigtigt emne i alle organisationer (Selden & Brewer, 2000). Det skyldes bl.a. sammenhængen mellem medarbejdermotivation og en organisations effektive produktion og præstationer (Steers, Mowday & Shapiro, 2004). I den henseende er en central del af skolelederens opgave at stimulere og fastholde de ansattes motivation gennem tiltag, der under ét vedrører påskønnelse af de ansattes arbejdsindsats (Yukl, 2010). Vi sonderer – ligesom det gøres alment i motivationsteorien (se fx Pinder, 1997) – mellem forskellige typer motivationsfaktorer, herunder særligt økonomiske, fx merløn/tillæg og ikke-økonomiske/psykologiske, fx ros eller særligt ansvar. Motivations-

faktorerne kan betragtes som redskaber, ledelsen kan anvende til at anerkende særligt kompetente lærere⁹. Herudover inddrages en tredje motivationsfaktor, som kan karakteriseres som en mellemting mellem økonomisk og ikke-økonomisk belønning i form af såkaldte personalegoder, fx frugtordning, kantine og særlige hensyn til tilrettelæggelse af ferie. I praksis er skolelederne dog begrænsede i deres egentlige handlefrihed, når det gælder brugen af økonomiske motivationsfaktorer. For eksempel er anvendelse af økonomiske belønninger i høj grad reguleret af overenskomster. Omvendt er der færre begrænsninger på anvendelsen af de ikke-økonomiske belønninger, som fx ros, tillid og tilkendegivelser om respekt.

For at undersøge, hvordan skolelederne anerkender særligt gode lærere, har vi spurgt, i hvilken grad skolelederne er enige eller uenige i, at de anvender følgende påskønnelsestilgange:

- At indstille lærerne til et funktions- eller kvalifikationstillæg eller give dem merløn for ekstra arbejde.
- At opfylde særlige efteruddannelsesønsker.
- At opfylde eventuelle ferieønsker uden for særlige ferieperioder.
- At give dem særlige ansvarsområder.
- At rose dem for deres indsats.

Skolelederen kunne svare på en fem-trins-skala, hvor svarkategorierne går fra ”Helt uenig” til ”Helt enig”.

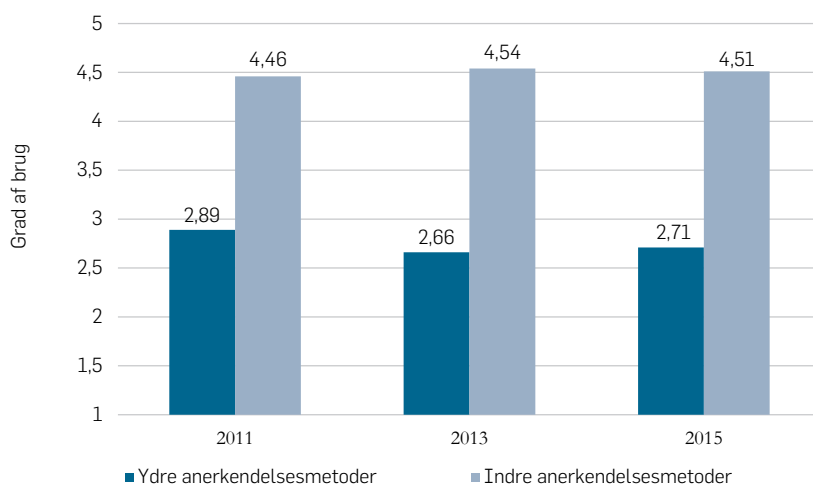
På baggrund af vores empiriske analyser finder vi to dimensioner af den anerkendende ledelse, hhv. det vi kalder *ydre* anerkendelsesmetoder og *indre* anerkendelsesmetoder.¹⁰ Ydre anerkendelsesmetoder omfatter indstilling til funktions- eller kvalifikationstillæg og merløn, opfyldelse af særlige efteruddannelsesønsker og muligheden for ferieønsker uden for særlige ferieperioder. Indre anerkendelsesmetoder indbefatter tildelelse af særlige ansvarsområder og brug af ros. Som vi ser i figur 7.1, er der forskel i brugen af de to anerkendelsesformer fra 2011 til 2015.

9. En beslægtet problematik drejer sig om motivationsfaktorerne som redskaber til at rekruttere og fastholde gode lærere.

10. I den henseende viser forskningen også, at de forskellige anerkendelsesformer bruges betinget af medarbejdernes indsats/resultater. Begreberne ”ydre” og ”indre” er tæt beslægtet med sondringen mellem henholdsvis ekstrinsisk (det gavner en selv/egennytte) og intrinsisk motivation (at opgaven i sig selv bærer lønnen) (Andersen, Heinesen & Pedersen, 2014).

FIGUR 7.1

Grad af skoleledernes brug af anerkendelsesmetoder. Særskilt for typer af anerkendelsesmetoder. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Skala fra 1 (= helt uenig) til 5 (= helt enig).



Anm.: Gennemsnittene i de ydre anerkendelsesmetoder er signifikant forskellige på min $p < 0,01$ med undtagelse af 2013-2015. Gennemsnittene i de indre anerkendelsesmetoder er insignifikante med undtagelse af 2011-2013 ($p < 0,05$). Antal besvarelser N: 2011 = 591, 2013 = 479, 2015 = 726. Anerkendende ledelse; 1= Ingen brug af anerkendelsestilgang, 5 = Meget stor brug af anerkendelsestilgang.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Figur 7.1 viser overordnet skoleledernes anerkendelsesmetoder. I første klynge af søjler ser vi udviklingen i brugen af ydre anerkendelsesmetoder, som indbefatter indstilling til funktions- eller kvalifikationstillæg og merløn, opfyldelse af særlige efteruddannelsesønsker og muligheden for ferieønsker uden for særlige ferieperioder. Anden klynge viser udviklingen i brug af indre anerkendelsesmetoder, som omfatter tildeling af særlige ansvarsområder og brug af ros.

Vi kan se, at skolelederne anerkender de gode lærere ved at anvende særligt de indre påskønnelsestilgange. De ydre anerkendelsestilgange bruges i praksis i langt mindre grad, og disse er som nævnt også langt vanskeligere at anvende i praksis på grund af begrænsninger i skoleledernes handlefrihed. Derudover er det interessant at notere, at brugen af de ydre anerkendelsesmetoder er faldet lidt fra 2,89 i 2011 til 2,71 i 2015. Denne forskel er signifikant.

VURDERING AF PERSONALET

Tillid mellem leder og ansatte er en central del af enhver succesfuld organisation, særligt i en tid med store forandringer. Derfor belyser vi forholdet mellem skolelederen og underviserne. I dette afsnit undersøger vi skolelederens vurdering af, om mangel på kvalificerede lærere og mellemledere hæmmer undervisningen. Derudover undersøger vi, hvordan tillidsforholdet mellem skoleleder og underviser udvikler sig over tid. Spørgsmålene giver tilsammen en god indikation af skoleledernes syn på personalet.

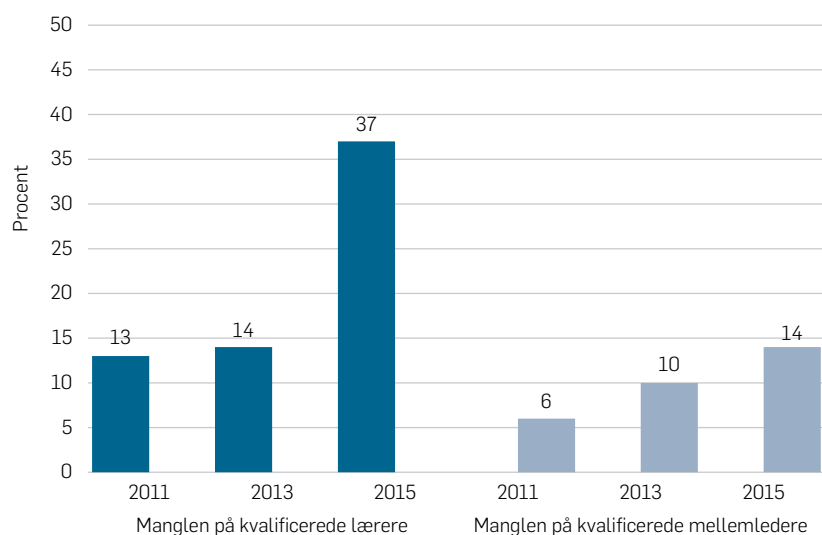
Vi har spurgt skolelederen, om mangel på kvalificerede lærere og mellemledere hæmmer udviklingen af en optimal undervisning (på besvarelsestidspunktet). Hertil kunne skolelederne svare på en fem-trinsskala, hvor svarkategorierne gik fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”. Besvarelserne blev herefter omkodet, så ”I meget høj grad”, ”I høj grad” eller ”I nogen grad” blev = 1, mens ”Slet ikke” og ”I mindre grad” blev = 0. Derefter blev besvarelserne ændret til 0-100 for at lette fortolkning af resultatet i form af procentangivelser. I nedenstående figur viser vi procentandelen af skoleledere, som ser manglen på kvalificerede lærere og mellemledere som hæmmende for udvikling af en optimal undervisning på deres skole.

I figur 7.2 ser vi skoleledernes vurdering af både lærerne og mellemledere. Først og fremmest noterer vi os, at et mindretal af skoleledere i alle tre år (2011, 2013 og 2015) udtrykker, at manglen på kvalificerede lærere hæmmer en optimal undervisning. Vi ser ligeledes en betydelig og signifikant stigning fra 13 pct. i 2011 til 37 pct. i 2015. Vi ser en lignende tendens – om end i mindre grad – i forhold til skoleledernes syn på mangel på kvalificerede mellemledere. I 2015 udtrykker 14 pct. af skolelederne, at de ser manglen på kvalificerede mellemledere som en hæmmende effekt i forhold til at levere en optimal undervisning, hvor kun 6 pct. havde denne vurdering i 2011. Denne ændring er ligeledes signifikant.

Derudover har vi spurgt skolelederne, om de har tillid til, at lærerne yder deres bedste. Hertil kunne skolelederne svare på en fem-trinsskala, hvor svarkategorierne går fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”. Besvarelsen har vi herefter omkodet efter samme princip som i figur 7.2.

FIGUR 7.2

Skoleledere fordelt efter deres syn på, i hvilken grad mangel på kvalificerede lærere og mellemledere hæmmer en optimal undervisning i øjeblikket. Særsilt for år. 2011-2015. Procent.



Anm.: Alle forskelle på de forskellige gennemsnit er signifikant forskellige fra hinanden på min. $p < 0,05$.

Andel af skoleledere, som mener, at manglen på kvalificerede lærere og kvalificerede mellemledere hæmmer udviklingen af en optimal undervisning.

Antal besvarelser N: 2011 = 605-608, 2013 = 487-483, 2015 = 728.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

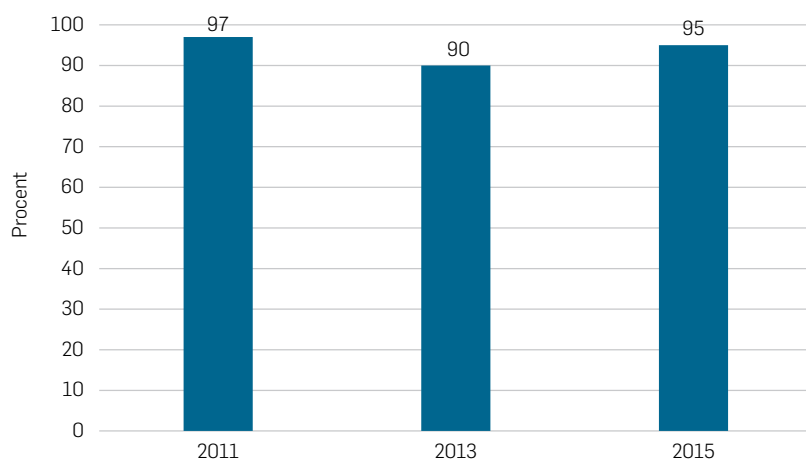
Figur 7.3 viser graden af skoleledernes tillid til lærere i årene 2011-2015. Vi kan se, at skolelederne generelt – og over tid – har en høj grad af tillid til lærerne. I både 2011, 2013 og 2015 ligger gennemsnittene for skoleledernes grad af tillid til lærerne på 90 pct. og derover. Tilliden er i 2015 stort set den samme som i 2011, mens der var et lille dyk i 2013. Hele 95 pct. af skolelederne udtrykker i 2015, at de har ”meget høj” eller ”høj” tillid til, at lærerne gør deres bedste. Skolelederne har altså generelt en høj grad af tillid til, at lærerne yder deres bedste.

Det kan virke tvetydigt, at skolelederne giver udtryk for så stor – og stigende – tillid til, at lærerne gør deres bedste, samtidig med at et stigende mindretal af skolelederne tilsyneladende giver udtryk for, at en mangel på kvalificerede lærere hæmmer en optimal undervisning. En

forklaring kunne være, at skolelederne på den ene side har tillid til, at lærerne gør deres bedste, men at nogle ledere også i mindre grad oplever nogle problemer med nogle læreres kvalifikationer i forhold til at leve op til de betydelige krav, som folkeskolereformen stiller, fx med hensyn til linjefagskompetence og mestring af nye måder at undervise på. I denne forbindelse så vi i sidste kapitel, at en del lærere i 2015 ikke føler sig fuldt rustede til de nye opgaver.

FIGUR 7.3

Andelen af skoleledere, der har meget høj eller høj tillid til, at lærerne yder deres bedste. Særskilt for år. 2011-2015. Procent.



Anm.: Der er signifikant forskel på gennemsnit på $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2011 = 574, 2013 = 496, 2015 = 705.
Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

KONTAKT MED TILLIDSREPRÆSENTANT

Personaleledelse omfatter også skolelederens kontakt med tillidsrepræsentant samt med undervisernes lokale fagforeninger. Tillidsrepræsentanten repræsenterer underviserne på skolen. Skolelederen kan både have kontakt med tillidsrepræsentanten på skoleniveau og med undervisernes fagforeninger på kommunalt niveau. Kontakten med tillidsrepræsentanten og lokale fagforeninger for underviserne er også en del af den danske

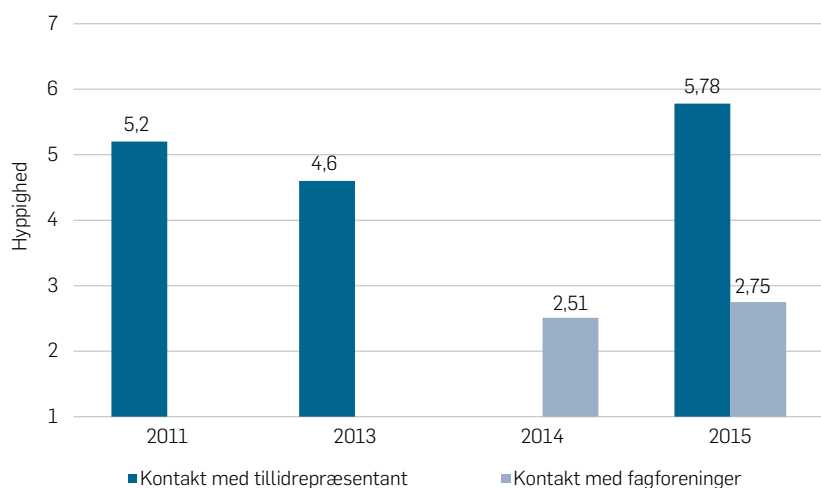
model for arbejdsmarkedet og er led i en korporatistisk tradition med stor inddragelse af personale- og andre interesseorganisationer i offentlige beslutningsprocesser, som ikke findes i en del andre lande, herunder lande, som præger den internationale skoleledelsesforskning. Fx er der langt mindre kontakt mellem skolelederen og lærerne i USA (Meier m.fl., 2015).

Skoleledernes kontakt med tillidsrepræsentanten og lokale fagforeninger kan give skolelederne indsigt i undervisernes holdninger og være en af kanalerne til at samarbejde med dem. Den høje grad af kontakt afspejler måske også udfordringer internt i organisationen. I spørgeskemaet spurgte vi til, hvor ofte skolelederen eller en person fra skoleledelsen mødes med enten lærernes tillidsrepræsentant eller lokale fagforeninger for skolens personale. Her anvender vi en 7-trins-skala gående fra ”Aldrig” til ”Dagligt”. Mens vi har spørgeskemadata vedrørende kontakt med tillidsrepræsentant fra 2011, 2013 og 2015, har vi ”kun” data fra 2014 og 2015, når det gælder kontakt med de lokale fagforeninger.

I figur 7.4 ser vi både udviklingen i skoleledelsens kontakt til lærernes tillidsrepræsentant i årene 2011-2015 samt skoleledelsens kontakt til fagforeninger for skolens personale fra 2014 til 2015. Der er som nævnt tale om en hyppig kontakt med navnlig tillidsrepræsentanten, som i 2015 svarer til en kontakthypighed på knap et par gange pr. uge. Kontakten er nu højere end i 2011, hvilket var før folkeskolereformen kom på den politiske dagsorden, men udviklingen har været bølgeformet med en reduktion af kontakterne i 2013. Desuden kan vi notere en mindre, men signifikant stigning i skoleledelsens kontakt med de lokale fagforeninger fra 2014 til 2015.

FIGUR 7.4

Hypigheden af skoleledelsens kontakt med lærernes tillidsrepræsentant og lokale fagforeninger. Særskit for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Skala fra 1 (= aldrig) til 7 (= dagligt).



Anm.: Der er forskel på alle gennemsnit på minimum $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2011 = 589, 2013 = 442, 2015 = 689. Hypighed i kontakt med tillidsrepræsentant og lokale fagforeninger: 1= Aldrig, 7 = Dagligt. I figuren har vi gennemsnit fra årene 2011-2015 for skolelederens kontakt til tillidsrepræsentant, mens der for skolelederens kontakt med fagforeninger kun er data for årene 2014 og 2015.
Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

KRITERIER FOR ALLOKERING AF UNDERVISNINGSTID

Som en afsluttende del af dette kapitel om personaleledelse undersøger vi de kriterier, som skoleledelsen lægger til grund for fordelingen af undervisningstid. På baggrund af dereguleringen af lærernes arbejdstid i 2013, som skulle give skoleledelsen større autonomi i forhold til at tilrettelægge den enkelte lærers undervisningstid, er det centralt at få belyst de forhold, som skolelederen lægger vægt på ved allokeringen af timer, og hvorledes disse kriterier har ændret sig over tid – fra før til efter reformen.

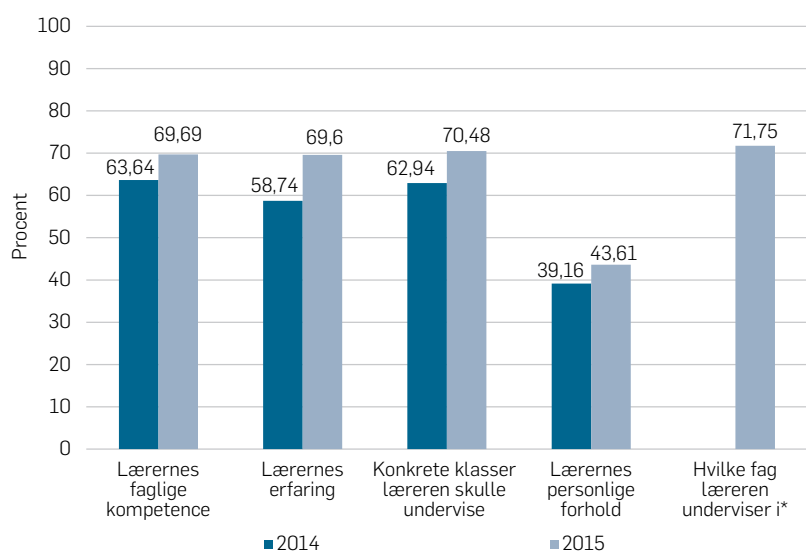
Vi har derfor spurgt skolelederne, i hvor høj grad skoleledelsen tog hensyn til nedenstående individuelle faktorer, da den fastlagde, hvor mange undervisningslektioner den enkelte lærer skulle varetage i det pågældende skoleår:

- Lærernes faglige kompetencer.
- Lærernes erfaring.
- Hvilke fag læreren underviser i.
- Hvilke konkrete klasser/hold læreren skulle undervise.
- Lærernes personlige forhold.

Hertil kunne skolelederne svare på en fem-trins-skala, hvor svarkategori-erne gik fra ”helt uenig” til ”helt enig”. Vi har herefter omkodet spørgs-målet, således at ”Helt enig og ”Delvist enig” er kodet som 1. De reste-rende værdier er kodet som 0. Herefter har vi konverteret skalaen til 0-100.

FIGUR 7.5

Graden af hensyn fra skolelederens side til individuelle forhold ved fordeling af læ-rernes undervisningstid. Særskilt for individuelle forhold og år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Skala fra 0 til 100.



Anm.: Antal besvarelser N: 2014 = 155, 2015 = 681. Der er signifikant forskel på alle gennemsnit på minimum $p < 0,05$.

*Spørgsmålet er kun stillet i 2015.

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Figur 7.5 viser, i hvor høj grad skoleledelsen tager hensyn til de førnævnte kriterier, når den fordeler undervisningstid. Vi har kun oplysninger

herom fra 2014 og 2015. Her bemærker vi for det første, at der ifølge skolelederne var en stor inddragelse af personlige, individuelle hensyn ved allokeringen af lærernes undervisningstid allerede forud for reformen og ophøret af lærernes hidtidige arbejdstidsaftaler. Således tog omkring 60 pct. af skoleledelserne individuelle hensyn i foråret-sommeren 2014, hvad angik lærernes faglige kompetence, deres erfaring og karakteren af de konkrete klasser de skulle undervise, når de allokerede undervisningstid.

For det andet er der efter folkeskolereformens ikrafttræden i skoleåret 2014-15 generelt sket en øget anvendelse af individuelle kriterier, når skoleledelserne allokere tid til undervisning gennem skemalægning.

Hvad angår anvendelse af de enkelte individuelle kriterier, er det karakteren af de fag, lærerne skal undervise i,¹¹ som tillægges størst vægt. Herudover synes faglige kompetencer, erfaring og konkrete klasser at betyde omtrent lige meget. Hele 70 pct. af skolelederne har sagt ja til, at de tre ovenstående forhold betyder en del for fordelingen af undervisningstimer.

Den stigende anvendelse af disse hensyn fra 2014 til 2015 er signifikant for alle typer af hensyn grupper. Mindst betydning har lærernes personlige forhold. Selv om dette hensyn er blevet vigtigere siden 2014, så angiver under 50 pct. af skolelederne, at dette forhold har betydning for allokeringen af undervisningsressourcer til lærerne.

OPSUMMERING

Vi undersøger skoleledernes brug af forskellige former for anerkendelse og motivationsfaktorer, tilliden mellem skolelederne og lærerne, skoleledernes kontakt med lærernes forskellige repræsentanter samt de kriterier, som skolelederne lægger til grund for undervisningstid. Helt overordnet anvender skolelederne to typer af anerkendelsesmetoder. Én type er de ”ydre” anerkendelsesmetoder, som indbefatter indstilling til funktions- eller kvalifikationstillæg og merløn, opfyldelse af særlige efteruddannelsesønsker og muligheden for ferieønsker uden for særlige ferieperioder. Den anden type er de ”indre” anerkendelsesmetoder, som omhandler tildeling af særlige ansvarsområder og brug af ros. Vi finder, at

11. Vi har ikke noget sammenligningsgrundlag ift. 2014, da spørgsmålet ikke blev stillet i 2014.

skolelederne i høj grad anerkender de gode lærere ved at anvende særligt de indre påskønnelsestilgange. De ydre anerkendelsestilgange bruger skolelederne i langt mindre grad, og de er også langt vanskeligere at anvende i praksis, bl.a. på grund af regelgrundlaget. Ser vi på skoleledernes tillid til personalets arbejde, finder vi, at skolelederne generelt har meget høj tillid til, at lærerne gør deres bedste. Næsten 95 pct. af skolelederne giver udtryk for, at de har ”meget høj” eller ”høj” tillid til, at lærerne yder deres bedste.

På den anden side giver et voksende mindretal af skoleledere udtryk for, at mangel på kvalificerede lærere hæmmer en optimal undervisning. Måske har en del skoleledere forstået dette spørgsmål på en anden måde i 2015 end tidligere, men en mulig tolkning af det tilsyneladende paradoks er, at næsten alle skoleledere mener, at lærerne gør deres bedste, men også at nogle ledere vurderer, at nogle lærere endnu mangler nogle af de nye kvalifikationer, som folkeskolereformen efterspørger. Som vi så i kapitel 6, føler underviserne sig i gennemsnit kun ”i nogen grad rustede” til at udføre de opgaver, der følger af folkeskolereformen. Denne analyse understreger yderligere behovet for videre kompetenceudvikling af underviserne, som også blev rejst i kapitel 6.

Vi belyser også skoleledelsens kontakt med lærernes tillidsrepræsentant samt lærernes fagforeningsmand. Det er indikatorer, som ikke har en entydig fortolkning. Denne kontakt kan være en central del af skolelederens indsigt i lærernes holdninger og samarbejdet med dem. Men en høj grad af kontakt kan også skyldes udfordringer internt i organisationen. Vi finder, at skoleledernes kontakt med lærernes tillidsrepræsentant stiger betydeligt fra særligt 2013 til 2015. Derudover kan vi også notere en mindre stigning i skoleledelsens kontakt med de lokale fagforeninger for deres personalegrupper i kommunen.

Endelig undersøger vi omfanget af de fagspecifikke og individuelle kriterier, som skoleledelsen lægger til grund for fordelingen af undervisningstid. Der er generelt en stigende anvendelse af sådanne kriterier, når skolelederne fordeler undervisningsressourcer. Det forhold, som har størst betydning, er karakteren af de respektive fag, læreren skal undervise i, den enkelte lærers faglige kompetence samt erfaring. 70-72 pct. af skolelederne anfører, at disse faktorer betyder en del for fordelingen af undervisningstimer.

PÆDAGOGISK LEDELSE AF UNDERVISNINGSSINDHOLD OG - METODER

Det er en central intention i folkeskolereformen at styrke den pædagogiske ledelse. Ifølge forarbejderne til reformen anses væsentlige elementer i pædagogisk ledelse at være mål- og resultatstyring og kompetenceudvikling for underviserne (Aftale 2013: 20), som vi allerede har behandlet tidligere i rapporten, og som vedrører rammerne for undervisningen. Men det nævnes også sammesteds i reformaftalen, at ledernes kompetencer ”til at lede implementeringen og indholdet ... skal løftes som led i en styrket pædagogisk ledelse”. Det fremgår af folkeskolelovens § 45, at ”skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen”, ligesom det anføres i bemærkningerne til lovforslaget, at den enkelte skoles leder har ”ansvaret for undervisningens kvalitet i forhold til folkeskolens formål, Fælles Mål mv. og fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse” inden for rammerne af lovgivningen og kommunens og skolebestyrelsens beslutninger. Desuden skal skolens leder sikre sammenhæng mellem undervisningen i fagene og den understøttende undervisning.

Pædagogisk ledelse vedrører derfor også en lederinvolvering i selve undervisningens ”maskinrum” for at sikre kvalitet i undervisningen, en udvikling af fagene, skabe et bedre undervisningsmiljø samt sikre, at den nyeste viden danner grundlag for lærernes tilrettelæggelse og udøvelse af undervisning. Pædagogisk ledelse vedrører herunder skolelederens -

og dennes ledelsesteams - involvering i undervisningens tilrettelæggelse og i valget af de pædagogiske metoder, man anvender på skolen. Dette omfatter bl.a. skoleledelsens deltagelse i drøftelser med lærerne af, hvilke metoder der fremmer elevernes læring, sociale samspil og trivsel.

Kapitlet tager udgangspunkt i de tre former for pædagogisk ledelse, nemlig generel pædagogisk ledelse, specifik pædagogisk ledelse og distribueret ledelse. *Generel pædagogisk ledelse* karakteriseres ved, at skoleledelsen generelt er involveret i diskussionen af undervisernes undervisningsmetoder. Vi bruger begrebet *specifik pædagogisk ledelse* til at betegne skoleledelsens involvering i drøftelse af særlige undervisningsmetoder, som folkeskolereformen søger fremmet. De to førstnævnte former for pædagogisk ledelse kan betragtes som en mere direkte form for pædagogisk ledelse, mens *distribueret ledelse* er en mere indirekte tilgang til pædagogisk ledelse, hvor skolelederen delegerer en del af den pædagogiske ledelse til mellemledere og vejledere, eller man benytter sig af såkaldte professionelle læringsfællesskaber blandt lærerne til at udøve en form for pædagogisk ledelse af de involverede lærere.

GENEREL OG SPECIFIK PÆDAGOGISK LEDELSE

I dette afsnit arbejder vi med to former for pædagogisk ledelse, hhv. generel pædagogisk ledelse og specifik pædagogisk ledelse. Begge ledelsesformer er her beskrevet som *rene typer*. De fleste skoleledere vil i praksis benytte sig af en blanding af disse ledelsesformer. Ledelsesformen kan fx afhænge af, hvilket konkret emne eller hvilken konkret problemstilling der er tale om.

Både *generel pædagogisk ledelse* og *specifik pædagogisk ledelse* er elementer i den teori, der i den internationale pædagogiske skoleledelsesforskning kaldes *instructional leadership* (omtales bl.a. af Robinson, Lloyd & Rowe, 2008 og Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Man kunne på dansk kalde det for *undervisningsledelse*. Her involverer skoleledelsen sig i alle strategiske aspekter af skolens virksomhed, herunder også i selve undervisningens kerne, fx de pædagogiske metoder.¹²

12. Der er i forskningslitteraturen uenighed om effekterne af de to ledelsesformer. Fx finder Robinson m.fl. (2008, 2009) i deres review af den internationale skoleledelsesforskning en betydelig empirisk støtte til, at *instructional leadership* har markant større positive effekter på elevpræstationer end *transformationale leadership*.

Navnlig tidligere stod teorien om undervisningsledelse i nogen grad i modsætning til en anden klassisk ledelsesteori inden for ledelse i almindelighed og skoleledelse i særdeleshed, som hedder transformationsledelse (*transformational leadership*, fx Hallinger 2003). Her leder skolelederen sin skole ved hjælp af især sine visioner og værdier for skolen og ved at give lærerne de bedste rammer for deres undervisning. Her påvirker lederen lærerne gennem overordnede mål og især værdier samt gennem rekruttering, anerkendelse, kompetenceudvikling og medarbejderudvikling. Skolelederen blander sig her på en anden og mindre direkte måde i pædagogikken end ved involvering i drøftelser og valg af undervisningsmetoder som i instructional leadership. I transformationsledelse søger lederen at agere som rollemodel samt tydeliggøre, hvad visionen for det pædagogiske arbejde er, idet valget af undervisningsmetoder overlades til professionelle læreres individuelle skøn (Lambright, 2001).

Det er en forventning i folkeskolereformen, at skolelederne gennem kompetenceudvikling skal kunne udøve en stærkere pædagogisk ledelse af undervisningens mål og indhold for at sikre kvalitet.

GENEREL PÆDAGOGISK LEDELSE

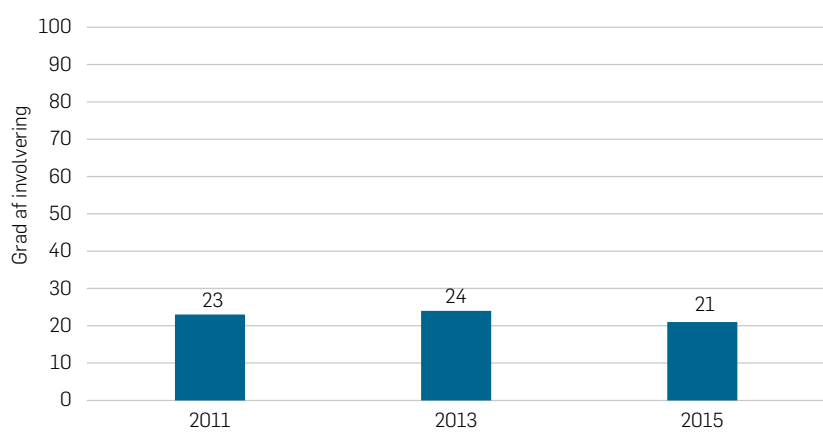
Vi konstruerer først et indeks, som måler skoleledelsens deltagelse i generel pædagogisk ledelse. Vi har stillet en serie af spørgsmål, der belyser en række forskellige måder, hvorpå skoleledelsen kan involvere sig i pædagogiske spørgsmål. Mere konkret har vi spurgt, hvor ofte skoleledelsen har deltaget i nedenstående aktiviteter:

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

Hertil kunne man svare på en syv-trins-skala, hvor svarene gik fra ”Aldrig” til ”Mere end 50 gange”. Da skoleledelser på store skoler alt andet lige må forventes at gennemføre disse aktiviteter oftere end deres kolleger på små skoler, er antallet af aktiviteter sat i relation til antallet af lærere (ikke *undervisere*) på skolen), så oplysningerne er sammenlignelige. Vi har derefter konstrueret et indeks, som går igen på tværs af årene 2011-2015.

FIGUR 8.1

Graden af skoleledelsens deltagelse i generel pædagogisk ledelse. Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. 2011-2015. Skala fra 0 til 100.



Anm.: Der er signifikant forskel på gennemsnittene i 2015 til 2011 og 2013 på $p < 0,05$. Der er ikke signifikant forskel på 2011 og 2013. Antal besvarelser N: 2011 = 546, 2013 = 448, 2015: 667. Grad af involvering i generel pædagogisk ledelse: 0 = Meget lav involvering, 100 = Høj grad af involvering.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, foråret-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Figur 8.1 viser skoleledelsens deltagelse i generel pædagogisk ledelse. Der er ikke væsentlige ændringer i omfanget over tid.

SPECIFIK PÆDAGOGISK LEDELSE

Ud over ovenstående indeks for generel pædagogisk ledelse danner vi tillige et indeks for skoleledelsens samlede involvering i en række af specifikke pædagogiske undervisningsmetoder, som folkeskolereformen sigter mod at fremme – altså det, vi kalder specifik pædagogisk ledelse – og som kan opfattes som mere målrettet pædagogisk ledelse end generel pædagogisk ledelse.

Vi har mere konkret spurgt skolelederen, om skoleledelsen har været involveret i lærernes tilrettelæggelse af undervisning på en række områder, herunder hvordan. Hertil kunne skolelederne svare følgende: ”Ja, skolens ledelse har haft en dialog med lærerne herom”(1), ”Ja, skolens ledelse har foreslået lærerne at gennemføre dette (2)”, ”Ja, skolens ledelse har stillet krav til lærerne herom”(3), ”Ja, skolens ledelse har sikret sig, at det stort set forholder sig sådan (4)”, ”Nej, skolens ledelse

har ikke været involveret”(5). Vi har spurgt til ledelsens involvering i følgende områder:

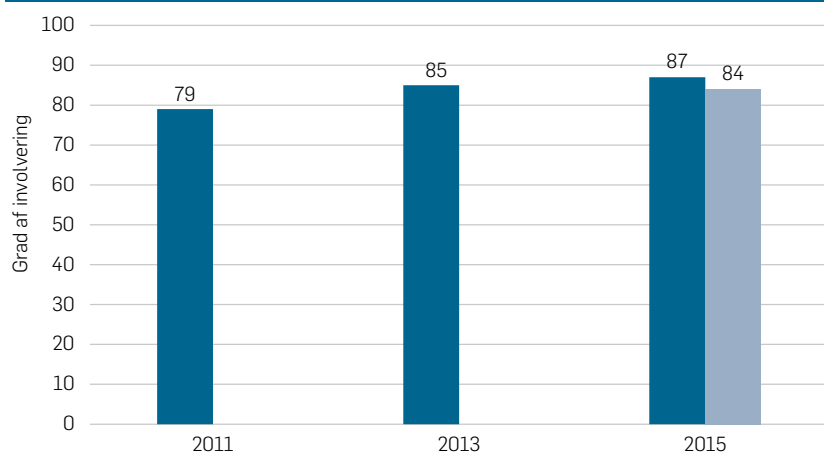
- Opfyldelse af kravene i ”Fælles Mål” i lærernes undervisning.
- Fastsættelse af specifikke læringsmål for eleverne i alle fag og på alle klassetrin.
- Løbende tydeliggørelse af målene for undervisningen over for eleverne.
- Kombineret af abstrakt undervisning med praktiske øvelser.
- Tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt.
- Anvendelse af elevplaner som et middel til at tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

Herefter omkodede vi de ovenstående variable, således at 1-4 = Ja (skolelederne har involveret sig), mens 5 = Nej (skolelederen har ikke involveret sig). Herefter har vi konstrueret to indeks, som går fra 0-100, hvor 100 betegner en høj ledermæssig involvering. Forskellen mellem de to indeks omhandler spørgsmål 2 og 4 i ovenstående. De to spørgsmål er kun stillet i 2015. Af denne grund kan vi ikke sammenligne bagud i tid, hvis vi inkluderer dem. Vi mener dog fremadrettet, at de to spørgsmål er centrale og relevante i konstruktionen af indeks. Derfor konstruerer vi to indeks.

I figur 8.2 ser vi udviklingen i specifik pædagogisk ledelse. Her kan vi se, at omfanget af skoleledelsens deltagelse i specifik pædagogisk ledelse er øget siden 2011. Det indebærer, at skoleledelsen over tid involverer sig i flere aspekter af lærernes overvejelser og valg af de pædagogiske metoder, som i 2013 blev fremhævet i folkeskolereformen.

FIGUR 8.2

Graden af skoleledelsens deltagelse i specifik pædagogisk ledelse. Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. 2011-2015. Skala fra 0 til 100.



Anm.: Der er signifikant forskel på alle gennemsnit på minimum $p < 0,001$ med undtagelse af forskellen mellem 2013-2015, som er insignifikant. Antal besvarelser N: 2011: 551 2013 = 433, 2013 = 710, 2015: 705.

Specifik pædagogisk ledelse: 0 = Ingen ledermæssig involvering, 100 = Høj ledermæssig involvering.

Indeks ét (blå) inkluderer følgende spørgsmål: Opfyldelse af kravene i "Fælles Mål" i lærernes undervisning, Løbende tydeliggørelse af målene for undervisningen over for eleverne, Tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt og Anvendelse af elevplaner som et middel til at tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

Indeks to (grå) inkluderer samtlige spørgsmål: Opfyldelse af kravene i "Fælles Mål" i lærernes undervisning, Fastsættelse af specifikke læringsmål for eleverne i alle fag og på alle klassetrin, Løbende tydeliggørelse af målene for undervisningen over for eleverne, Kombination af abstrakt undervisning med praktiske øvelser, Tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt og Anvendelse af elevplaner som et middel til at tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

DISTRIBUERET PÆDAGOGISK LEDELSE

Skoleledere kan altså vælge både direkte strategier som de ovenfor beskrevne, men lederen kan også arbejde med mere indirekte strategier, hvor lederen delegerer (en del af) sin pædagogiske ledelse til lavere niveauer på skolen, herunder til mellemedere og vejledere, eller forsøger at danne professionelle læringsfællesskaber mellem underviserne indbyrdes (Albrechtsen, 2012). I den pædagogiske forskningslitteratur er der i de senere år sat fokus på professionelle læringsfællesskaber som en form for

distribueret ledelse (Vescio, Ross & Adams, 2008; Leithwood, Mascall & Strauss, 2009 og Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Bolam m.fl. (2005: 145) definerer et professionelt læringsfællesskab som “et fællesskab med kapacitet til at fremme og fastholde læringen hos alle professionelle i skolefællesskabet med det kollektive formål at forøge elevernes læring”. Idéen i sådanne fællesskaber er, at en gruppe lærere kollektivt sætter sig for at forøge elevernes læring gennem kollegial vidensudveksling, bl.a. ved at observere og diskutere hinandens undervisning, gennemgå elevernes resultater i fællesskab og drøfte læringsimplikationer heraf, formulere nye undervisningsformer til fremme af elevernes læring, afprøve disse og i fællesskab drøfte, i hvilket omfang de fremmer læringen. I et review af omkring 10 undersøgelser af sådanne professionelle læringsfællesskaber finder Vescio, Ross & Adams (2008) positive læringseffekter.

Et par danske studier finder en positiv betydning af visse elementer af professionelle læringsfællesskaber, nemlig et godt fagligt lærermiljø på skolen, hvor underviserne taler pædagogik med hinanden og mødes i klasseteams for at drøfte og koordinere undervisningen (Laursen & Pedersen, 2011, Lynggaard & Pedersen, 2013).

I lyset af denne tidligere forskning beskriver vi, i hvilket omfang personer eller grupper, fx mellemedere, konsulenter/vejledere/pædagogisk læringscenter eller underviser teams, udfører opgaver vedrørende pædagogisk ledelse, herunder hvordan undervisningen tilrettelægges. Derudover har vi spurgt skolelederen, hvilke former for undervisningsteams, skolen anvender. Ydermere anvender vi underviserdata om samspillet med kolleger.

I forhold til skolelederne har vi spurgt, i hvilket omfang nedestående personer eller grupper udfører opgaver vedrørende pædagogisk ledelse med hensyn til undervisningsmetoder, og hvordan undervisningen tilrettelægges på skolen:

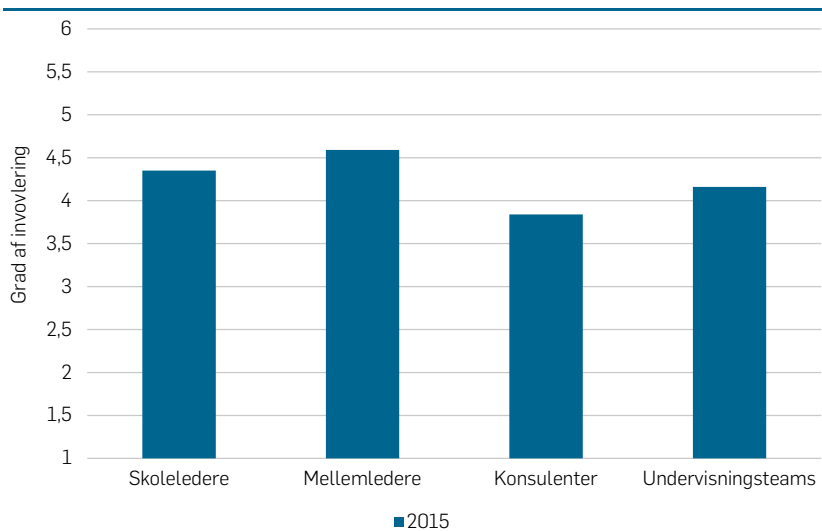
- Skolelederen.
- Mellemedere.
- Konsulenter/vejledere.
- Underviser teams.

Skolelederen udøver pr. definition ikke distribueret pædagogisk ledelse, men medtages for at kunne sammenligne omfanget af distribueret pæda-

gogisk ledelse med skolelederens udførelse af pædagogisk ledelse. Det er nemlig ikke *alle* skoleledere, der udfører pædagogisk ledelse, og det er relevant at belyse, hvordan den pædagogiske ledelsesopgave er fordelt mellem skolelederen og andre aktører på skolen. I forhold til disse aktører kunne skolelederne svare på en seks-trins-skala, hvor svarkategorierne går fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”.

FIGUR 8.3

Graden af deltagelse i pædagogisk ledelse med hensyn til undervisningsmetoder. Særskkilt for medarbejdergrupper. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. 2015. Skala fra 1 (= Slet ikke) til 6 (= I meget høj grad).



Anm.: Der er forskel på alle gennemsnit på minimum $p < 0.001$. Antal besvarelser N: 2015: 651-689. Graden af involvering i pædagogiske opgaver: 0 = Ingen involvering, 100 = Meget høj grad af involvering.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

I figur 8.3 ser vi først, at langt de fleste skoleledere anfører, at de udfører pædagogisk ledelse. Vi ser også, at mellemledere i endnu højere grad involverer sig i pædagogiske ledelsesopgaver. I noget mindre – men stadig stort – omfang benytter skolerne sig af forskellige undervisningsteams til at udføre pædagogiske ledelsesopgaver (ca. 76 pct.), ligesom skolerne i mindst omfang benytter konsulenter (70 pct.).

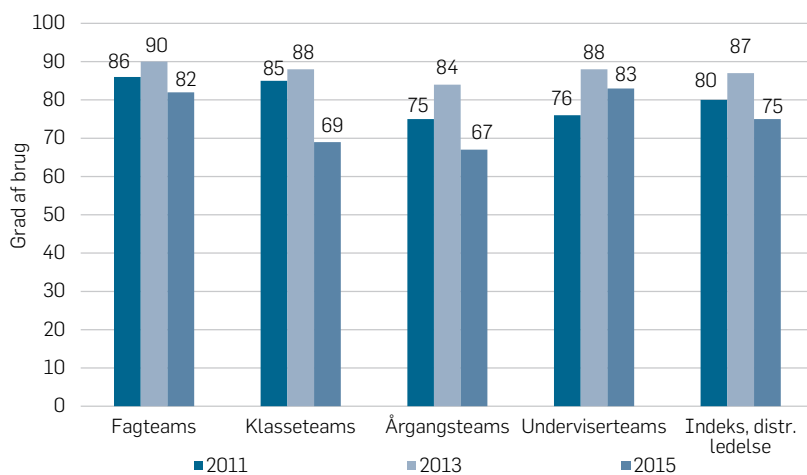
For at undersøge *distribueret ledelse* lidt dybere, har vi ligeledes spurgt ind til, hvilke af nedenstående organiseringsformer i form af teamdannelser skolen anvender:

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

Hertil kunne skolelederne svare enten ja eller nej. På baggrund af ovenstående spørgsmål har vi samlet et indeks, gående fra 0 til 1, hvor 0 betegner, at skolen ikke benytter sig af nogen af de ovenstående organiseringsformer, og hvor 1 omvendt betegner, at man på skolen benytter sig af alle organiseringsformer. For at lette fortolkningen af indekset har vi omkodet det, så det går fra 0 til 100.

FIGUR 8.4

Graden af skoleledelsens brug af teams som organiseringsformer. Særsilt for år og typer af teams. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. 2011-2015. Skala fra 0 til 100.



Anm.: Forskelle mellem indeksgennemsnit er signifikante på minimum $p < 0,01$. Antal besvarelser N: 2011: 609, 2013: 516, 2015: 695.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

På baggrund af figur 8.4 noterer vi først og fremmest, at der er et signifikant fald i antallet af givne organiseringsformer anvendt i skolen fra 2011 og 2013 til 2015. Det betyder mere konkret, at skolerne samlet set bruger færre forskellige former for grupper og teams, der kunne tænkes at indgå i det, vi kalder professionelle fællesskaber, til at optimere undervisningen og opkvalificere undervisernes kompetencer.

DISTRIBUERET LEDELSE BELYST MED SVAR FRA UNDERVISERE
Vi anvender også underviserdata til at vurdere den distribuerede pædagogiske ledelse, herunder elementer af professionelle læringsfællesskaber som beskrevet ovenfor, idet underviserne er blevet stillet en række spørgsmål vedrørende deres deltagelse om samspil med kollegaer, særlige ressourcepersoner og samarbejde i teams.

Underviserne blev bedt om at angive, hvor enige de var i nedenstående udsagn på en seks-trins-skala gående fra "Slet ikke" til "I meget høj grad":

- Jeg drøfter mine elevers udbytte af undervisningen med mine kolleger.
- Lærerne på skolen gennemgår sammen klassens resultater i test og prøver.
- Jeg henter inspiration og sparring til min undervisning fra vejledere /særlige ressourcepersoner på skolen.
- Jeg henter inspiration og sparring til min undervisning fra teamsamarbejde.

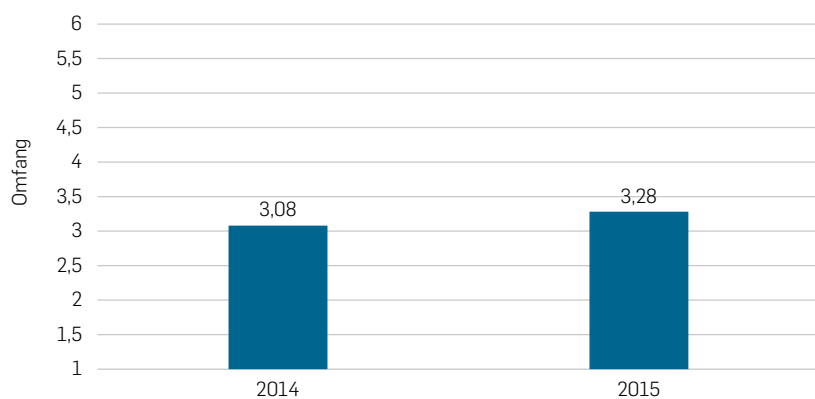
Vi har kombineret disse fire spørgsmål til at danne et indeks for brug af professionelle læringsfællesskaber, som er vist i figur 8.5. Indekset viser omfanget af brug af disse fællesskaber på en skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad). Vi ser for det første, at underviserne gennemsnitligt vurderer, at de kollektive underviseraktiviteter, som indgår i det, vi kalder professionelle læringsfællesskaber, foregår i lidt over "lav grad" i 2015. Det er under skalamidtpunktet. Disse aktiviteter og deres karakter er dog vanskelige at beskrive i en kvantitativ undersøgelse som den foreliggende.

For det andet ser vi en signifikant stigning i undervisernes rapportering af deltagelse i disse aktiviteter fra 2014 til 2015, som fx at hente inspiration fra kollegers undervisning, diskutere undervisning med dem og drøfte elevernes faglige resultater i fællesskab. Det indikerer en positiv

udvikling i professionelle læringsfællesskaber, og vi vurderer, at det er en mere dækkende måling af distribueret ledelse, end hvad der var muligt at inkludere i spørgsmål herom til skolelederne. Det skyldes, at lærervurderingen dels er baseret på flere elementer af professionelle læringsfællesskaber, dels at underviserne er primærkilder i forhold til karakteren af disse fællesskaber. Vi må dog understrege, at vores måling kun dækker enkelte elementer af professionelle læringsfællesskaber.

FIGUR 8.5

Omfang af underviseres brug af professionelle læringsfællesskaber. Særskilt for år og typer af teams. Gennemsnit af underviseres vurdering, 2014-2015. Skala fra 1 (= Slet ikke) til 6 (= I meget høj grad).



Anm.: Forskellene mellem de to indeksgennemsnit er signifikante $p < 0,001$. Antal besvarelser N: 2014: 1,275 2015: 2260.

Omfanget af brug af professionelle fællesskaber; 1= Slet ikke, 6 = I meget høj grad

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til undervisere. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

OPSUMMERING

Vi undersøger tre former for pædagogisk ledelse: generel pædagogisk ledelse, specifik pædagogisk ledelse og distribueret pædagogisk ledelse. Både *generel pædagogisk ledelse* og *specifik pædagogisk ledelse* er elementer i den teori, der i den internationale pædagogiske skoleledelsesforskning kaldes *instructional leadership*, på dansk *undervisningsledelse*. Skoleledelsen involverer sig her i alle strategiske aspekter af skolens virksomhed, herunder også i selve undervisningens kerne, fx de pædagogiske metoder. Vi finder, at

der er sket et signifikant, men mindre fald fra 2011 og 2013 til 2015 i skoleledelsens udøvelse af *generel pædagogisk ledelse*. Omfanget af specifik pædagogisk ledelse stiger på tværs af årene 2011-2015.

De fleste skoleledere (84 pct.) deltager i pædagogisk ledelse vedrørende undervisningsmetoder og tilrettelæggelse af samme på deres skole. Men en del af den pædagogiske ledelsesopgave udføres også af andre på skolen. Vedrørende *distribueret pædagogisk ledelse* finder vi således, at mellemledere i endnu højere grad end skolelederne involverer sig i de pædagogiske ledelsesopgaver på næsten 90 pct. af skolerne. Dernæst kommer anvendelse af undervisningsteams til sådanne pædagogiske ledelsesopgaver (76 pct.) samt vejledere/konsulenter (70 pct.).

Ser vi på distribueret ledelse i forhold til, hvilke teamformer skolen anvender, finder vi et signifikant fald i anvendelsen af en række forskellige teamformer under ét fra 2011 – og især fra 2013 – til 2015. Det kunne umiddelbart tyde på, at skolerne i mindre grad anvender professionelle læringsfællesskaber i form af forskellige typer af teams til at optimere undervisningen og opkvalificere undervisernes kompetencer.

Når vi imidlertid undersøger distribueret ledelse fra undervisernes perspektiv, mere specifikt i forhold til deres deltagelse i teamsamarbejde eller andre kollegiale pædagogiske aktiviteter, finder vi for det første en vurdering af, at disse professionelle læringsfællesskaber foregår i lidt mere end ”i lav grad” i 2015, hvilket er under skalamidtpunktet (3,28 i 2015 på en skala fra 1 til 6). For det andet ses en mindre stigning i deltagelsen i disse fællesskaber fra 2014 til 2015. Vi vurderer, at spørgsmålene til underviserne giver en mere valid beskrivelse af distribueret ledelse end de øvrige spørgsmål og indikatorer, og vurderer derfor, at omfanget af distribueret ledelse er steget.

EKSTERN LEDELSE

I dette kapitel belyser vi skoleledelsens kontakt med eksterne samarbejdspartnere. En del af skoleledelsens arbejde består i at samarbejde med en række eksterne aktører. Det kan fx være med kommunen, hvor drifts- og finansieringsansvaret for folkeskoler ligger, lige som kommunen sætter rammer og mål for undervisningen og fører tilsyn med dens resultater, hvilket foranlediger en del samarbejde med kommunalbestyrelsen, børne- og kulturudvalg, -forvaltningen, Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR), Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) m.fl. Herudover samarbejder skoleledelsen også med andre aktører, såsom andre folkeskoler, ungdomsuddannelsesinstitutioner, fritidstilbud samt erhvervslivet (se Pedersen m.fl., 2011). Flere eksterne samarbejdsrelationer spiller en central rolle i implementeringen af folkeskolereformen, herunder samarbejdet med kommunen og skolebestyrelsen om implementeringen af reformen, med tillidsrepræsentanter om undervisernes medvirken til implementering af reformen samt med forældre om at øge forældrenes ansvar for børnenes skolegang. Herudover tiltænkes der i reformen en større partnerskabsrolle i samarbejdet med det lokale erhvervsliv, ligesom lokale fritids- og kulturinstitutioner og kulturforeninger ifølge reformens hensigter skal inddrages i undervisningen af eleverne.

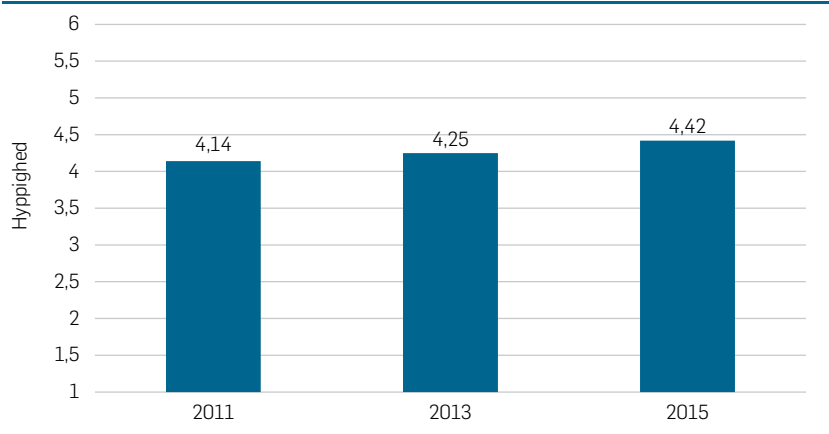
Kapitlet inddeles i to overordnede afsnit. Vi belyser først både skoleledelsens kontakt med kommunen og samarbejdsrelationen mellem skole og kommune, specielt i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen. Endelig undersøger vi udviklingen i kontakten med andre aktører i lokalsamfundet.

KONTAKT MED KOMMUNEN

Skolelederne er blevet spurgt til hyppigheden af skoleledelsens samarbejde med følgende eksterne aktører: Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR), den kommunale skoleforvaltning, skole-/børne- og kulturudvalget og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). En seks-trins-skala er blevet anvendt, hvor svarkategorierne går fra ”Ugentligt” til ”Aldrig”. På baggrund af ovenstående spørgsmål konstruerer vi et indeks, som måler hyppigheden af skolernes kontakt med kommunen.

FIGUR 9.1

Hyppigheden af skoleledelsens kontakt med kommunen. Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2011-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Gennemsnittene er signifikant forskellige fra hinanden på $p < 0001$. Antal besvarelser N: 2011: 560, 2013: 440, 2015: 689. Skoleledelsens kontakt med kommunen; 1 = Aldrig, 6 = Ugentligt.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. SFI's dataindsamling i 2011 og 2013. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

I figur 9.1 vises hyppigheden af kontakt med kommunen. Vi kan konkludere, at skoleledelsen fra 2011 til 2015 har en hyppigere kontakt med kommunen, idet værdien stiger fra 4,14 i 2011, over 4,25 i 2013, til 4,42 i 2015. Bevægelserne på tværs af årene er signifikante.

STØTTE FRA KOMMUNEN VEDRØRENDE IMPLEMENTERING AF FOLKESKOLEREFORMEN

Hvordan opfatter skolelederne støtten fra kommunen i forbindelse med implementeringen af skolereformen? Ovenstående afsnit har beskrevet skoleledelsens eksterne samarbejdsrelationer kvantitativt ved kontakthypigheder. I forlængelse heraf belyser vi i dette afsnit i højere grad kvaliteten af relationerne til de samme aktører ved at undersøge, hvordan skolelederne oplever samarbejdet med kommunen under forberedelse og implementering af reformen.

Hertil har vi samlet et indeks bestående af tre spørgsmål. Vi har først og fremmest bedt skolelederne tage stilling til tre udsagn:

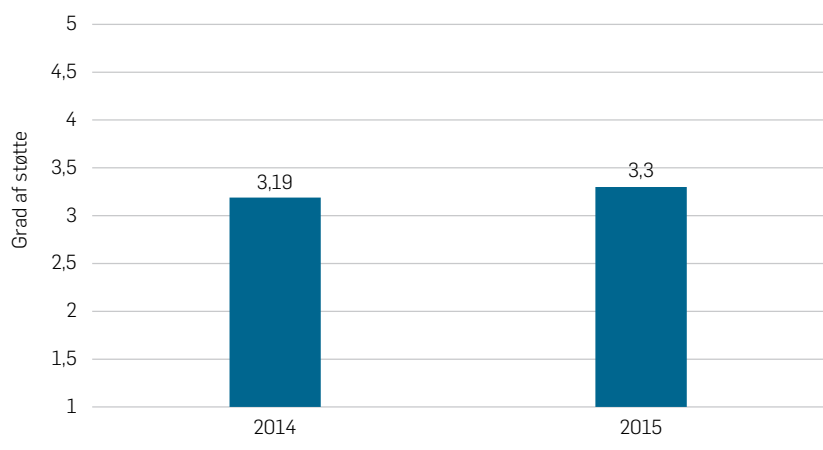
- Kommunens skoleforvaltning har lavet en klar plan for implementering af folkeskolereformen på skolerne.
- Kommunens skoleforvaltning har understøttet skolens forberedelse og implementering af folkeskolereformen gennem konsulentbistand.
- Alt i alt har kommunen ydet en god støtte til skolens forberedelse og implementering af folkeskolereformen.

En fem-trins-skala er blevet anvendt, hvor svarkategorierne går fra ”helt uenig” til ”helt enig”.

Vi kan overordnet sige, at skolelederne er forholdsvis tilfredse med den støtte, som kommunen giver, idet den gennemsnitlige score er over skalaens midtpunkt, 3 (figur 9.2). Der eksisterer dog også en stor variation mellem skolerne på ovenstående indeks.

FIGUR 9.2

Graden af kommunal støtte i forbindelse med reformen. Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2014-2015. Skala fra 1 (= helt uenig) til 5 (= helt enig).



Anm.: Gennemsnittene er ikke signifikant forskellige fra hinanden. Antal besvarelser N: 2014: 150, 2015: 756. Kommunal støtte til reformen: 1= Meget lav grad af støtte, 5 = Meget høj grad af støtte.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

ANDRE LOKALE AKTØRER

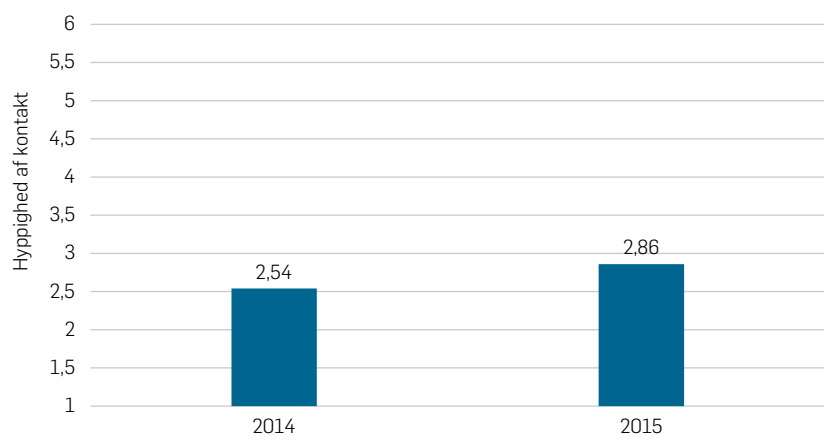
Som en afsluttende del af dette kapitel belyser vi også samarbejdet mellem skoleledelsen og ”lokalsamfundet”. Som tidligere nævnt tiltænkes der i reformen en større partnerskabsrolle i samarbejde med det lokale erhvervsliv, ligesom fritids- og kulturinstitutioner og kulturforeninger ifølge reformens hensigter skal inddrages mere i undervisningen af eleverne.

Ligesom vi så i det foregående afsnit, er skolelederne blevet spurgt om hyppigheden af skoleledelsens kontakt med andre eksterne aktører: kommunale dagtilbud, ungdomsskolen, lokale kunst-, musik- og kulturskoler, lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsforeninger samt repræsentanter for det lokale erhvervsliv. Også her blev en seks-trins-skala anvendt, hvor svarkategorierne går fra ”Ugentligt” til ”Aldrig”. På baggrund af ovenstående spørgsmål konstruerer vi et indeks, som måler hyppigheden af skoleledelsens kontakt med andre aktører i lokalsamfundet.

FIGUR 9.3

Hyppigheden af skoleledelsens kontakt med andre aktører i lokalsamfundet.

Særskilt for år. Gennemsnit af skoleledernes vurdering, 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Gennemsnittene er signifikant forskellige fra hinanden $p < 001$, Antal besvarelser N: 2014: 149, 2015: 650.

Kontakthypighed med andre aktører: 1= Lav grad af kontakt, 6 = Høj grad af kontakt

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Vi kan se i figur 9.3, at skoleledelsen også har øget kontakten med de andre lokale aktører siden 2014. Det er ligeledes en intention i reformen. Stigningen er signifikant, men relativt beskednen fra et forholdsvis lavt udgangsniveau (2,54).

OPSUMMERING

Ekstern ledelse handler om skoleledelsens kontakt med eksterne samarbejdspartnere, fx kommunen, andre folkeskoler, ungdomsuddannelsesinstitutioner, fritidstilbud samt erhvervslivet. Flere eksterne samarbejdsrelationer spiller en central rolle i implementeringen af folkeskolereformen. Hvad angår hyppigheden af skoleledelsens kontakt med kommunens undervisningssektor, er skoleledelsen i 2015 oftere i kontakt med kommunen end i 2011. Hvad angår kvaliteten af relationerne til kommunen vedrørende implementeringen af folkeskolereformen ses ingen ændring mellem 2014 og 2015. Vi kan dog overordnet sige, at skolelederne gen-

nemsnitligt er nogenlunde tilfredse med den støtte, som kommunen giver i forbindelse med implementering af folkeskolereformen.

Folkeskolereformen lægger op til en øget inddragelse af lokalsamfundet i skolens undervisning. Derfor er det væsentligt at belyse skolens – og her specielt skoleledelsens – samarbejde med disse lokale aktører, som kan være en forudsætning for en større inddragelse af dem i undervisningen. Vi måler samarbejdet mellem skoler og ”lokalsamfundet” ved hyppigheden af skoleledelsens samarbejde med lokale eksterne aktører såsom ungdomsskolen, lokale kunst-, musik- og kulturskoler samt lokale kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og fritidsforeninger. Vi finder, at skoleledelsen har øget kontakten med disse lokale aktører fra 2014 til 2015.

FORANDRINGSLEDELSE

I dette sidste kapitel går vi tættere på skolelederne og skoleledelsens tilgange og strategier i forhold til selve processen med at implementere folkeskolereformen på deres skole. Hermed fokuserer vi på forandringsledelse (*change management*), der ifølge litteraturen herom belyser, hvordan organisationers ledelse kan gennemføre store organisatoriske forandringer med succes (Burke, 2002; Van de Ven, 1993 og evt. Mintzberg, 1979). Teorier om forandringsledelse blev oprindeligt udviklet til brug i private virksomheder (Kotter, 1996), og de er senere også anvendt i forhold til offentlige organisationer (Fernandez & Rainey, 2006). I disse teorier er der en relativt stor grad af enighed om de vigtigste forhold, der understøtter en succesfuld implementering. Til gengæld synes evidensen herfor at være mere beskedent, ligesom litteraturen om forandringsledelse har et relativt normativt præg (Kuipers m.fl., 2014). I denne rapport beskriver vi nogle kernelementer af forandringsledelse i disse teorier og vurderer udviklingen heri fra 2014 til 2015.

Vi ser først på skoleledernes vurdering af, hvor nødvendigt de mener, det er at ændre folkeskolen. Efterfølgende ser vi på deres vurdering af folkeskolereformen. Vi undersøger også, om skoleledelsen har kommunikeret nødvendigheden af at ændre folkeskolen til skolens medarbejdere, og vi ser på undervisernes vurdering af behovet for ændringer i folkeskolen og deres vurdering af folkeskolereformen. Disse forhold

vedrører dels, hvad man i forandringsledelseslitteraturen kalder, om organisationsmedlemmerne oplever ”en brændende platform” som et udtryk for, at den hidtidige situation er uholdbar. Dette betragtes i litteraturen som en vigtig faktor for succesrig organisationsforandring. På samme måde vil vi forvente, at en positiv vurdering af den konkrete reform, folkeskolereformen, blandt ledere og undervisere vil kunne fremme implementeringen af reformen.

Dernæst ser vi på den forberedelse, skoleledelsen har lagt for dagen vedrørende forberedelsen og implementeringen af reformen på sin skole. Herunder belyser vi først, hvordan skoleledelsen har grebet opgaven an med at kommunikere visioner for reformen samt handleplaner for implementeringen af reformen ud til medarbejderne på skolen. Endelig belyser vi, hvordan implementeringsarbejdet er organiseret, herunder navnlig i hvilket omfang personalet er involveret i det. Også disse elementer forventes i forandringsledelseslitteraturen at fremme implementeringen af reformer i organisationer.

SKOLELEDERENS VURDERING AF BEHOV FOR AT ÆNDRE FOLKESKOLEN OG FORVENTNINGER TIL FOLKESKOLEREFORMEN

Vi ser indledningsvist på skolelederens vurdering af nødvendigheden af at ændre folkeskolen.¹³ Vi har således spurgt, om skolelederen finder det nødvendigt:

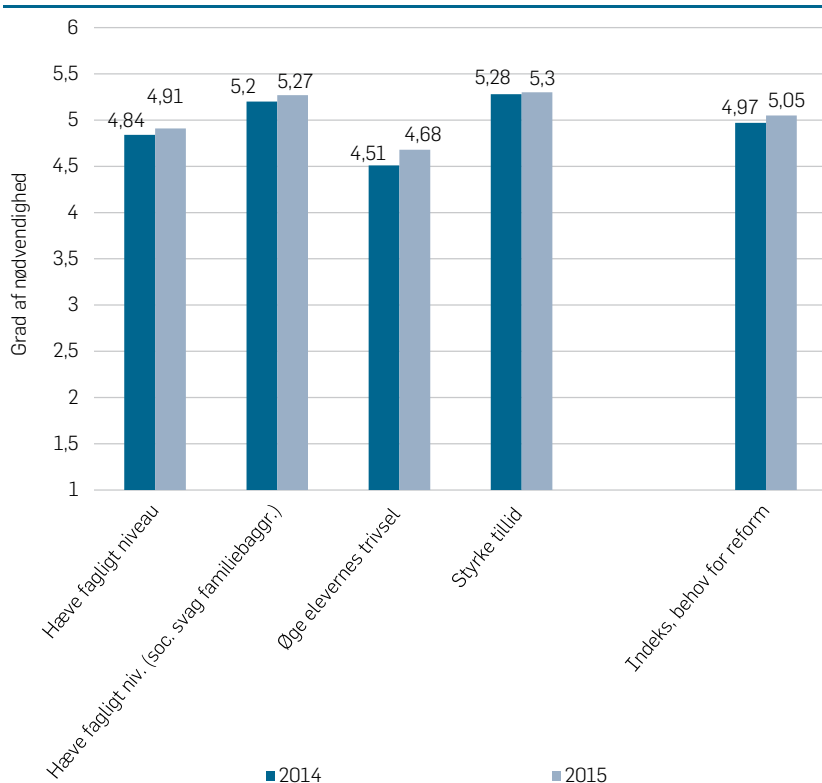
- At øge elevernes faglige niveau i folkeskolen.
- At hæve det faglige niveau i folkeskolen hos elever med socialt svag familiebaggrund.
- At øge elevernes trivsel i folkeskolen.
- At styrke tilliden til folkeskolen.

13. I forandringsledelseslitteraturen fokuseres som regel på den oplevede nødvendighed af at ændre egen organisation. Det kan skyldes, at teorierne som regel anvendes i forhold til enkeltstående organisationer med hver deres problemer og behov. Da folkeskolereformen derimod forudsætter delvis parallelle ændringer på alle skoler på en fælles baggrund om problemer vedrørende læring, trivsel og tillid til skolen, har vi vurderet, at det var hensigtsmæssigt at spørge til forandringer i folkeskolen som et mere generelt fænomen. Hvis vi havde spurgt mere specifikt til egen skole, kunne det måske få respondenter til at tro, at vi spurgte, om behovet for ændringer var særligt stort på deres skole i forhold til andre skoler. Samtidigt vurderer vi, at respondenterne vurderer behovet for ændringer af folkeskolen primært på baggrund af deres oplevelser i deres egen skole.

Skolelederne kunne svare på en seks-trins-skala gående fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”. På baggrund af svarene på ovenstående fire spørgsmål har vi konstrueret et indeks, som viser skolelederens syn på nødvendigheden af at ændre folkeskolen.

FIGUR 10.1

Graden af nødvendighed af at ændre folkeskolen. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Særskilt for år, 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Alle forskelle mellem år på gennemsnit er insignifikante. Antal besvarelser N: 2014: 155, 2015: 772.

Nødvendigheden af at ændre folkeskolen: 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

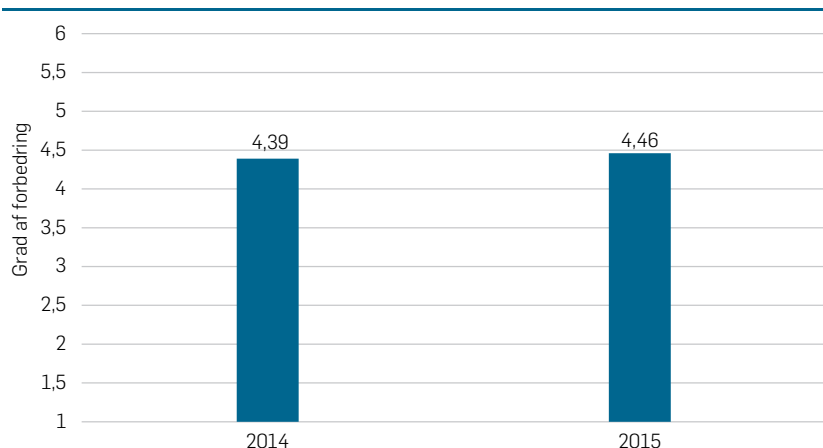
Figur 10.1 viser gennemsnitsværdierne for skoleledernes svar på disse fire spørgsmål samt på indekset, dannet af de fire spørgsmål. I figuren konstaterer vi, at der på tværs af alle de fire områder – fagligt niveau (for

læring), fagligt niveau (for læring) i folkeskolen hos elever med socialt svag familiebaggrund, trivsel og tillid – er sket en mindre stigning i skoleledernes oplevelse af nødvendighed af at ændre folkeskolen. Udviklingen er dog fra 2014 til 2015 på alle områder insignifikant. Men ud fra indeksværdierne kan vi konstatere, at skoleledere i begge år samlet set ”i høj grad” – svarende til 4,97 og 5,05 i indekset i henholdsvis 2014 og 2015 – mener, at det er nødvendigt at ændre folkeskolen.

I figur 10.2 ser vi på skoleledernes forventninger til folkeskolereformens resultater. Skolelederne blev spurgt om, i hvilken grad de vurderede, at folkeskolereformen ville føre til en bedre folkeskole. Skolelederne kunne svare på en seks-trins-skala, gående fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”.

FIGUR 10.2

Graden, hvormed folkeskolereformen vil føre til en bedre folkeskole. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Særskilt for år. 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Forskellen på gennemsnit er insignifikant. Antal besvarelser N: 2014: 155, 2015: 772. Vurdering af folkeskolereformen: 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Her ser vi, at skolelederne forventer, at folkeskolereformen fører til en bedre folkeskole. Denne vurdering ligger i gennemsnit mellem ”I høj grad” og ”I nogen grad” med et gennemsnit på 4,39 og 4,46 i henholds-

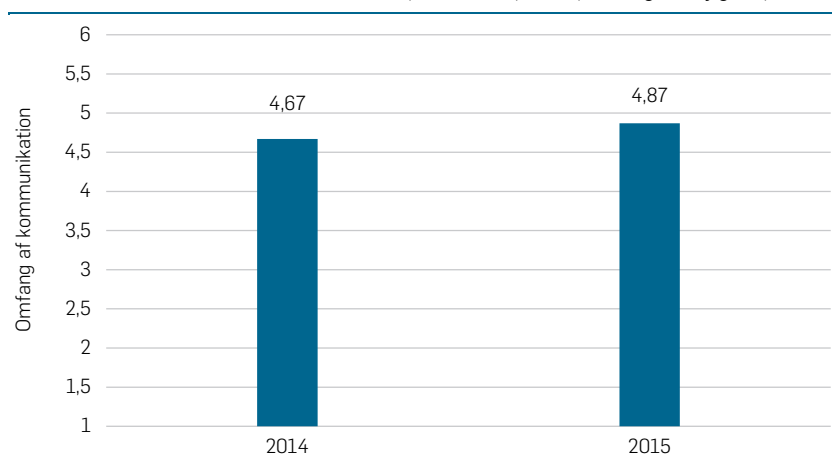
vis 2014 og 2015. Ændringen fra 2014 til 2015 er mindre og ikke signifikant.

Forandringsledelsesteoriene forventer tillige, at implementering af reformer lettes, når skoleledere formår at kommunikere en oplevelse af nødvendighed af at ændre den hidtidige organisation og praksis ud til personalet (også kaldet en ”brændende platform”) (Nadler & Nadler, 1998).

Indledningsvist har vi spurgt ind til, i hvilken grad skoleledelsen over for skolens personale har givet udtryk for, at det er nødvendigt at ændre folkeskolen for at hæve elevernes faglige niveau. Skolelederne kunne svare på en seks-trins-skala, gående fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”.

FIGUR 10.3

Omfang af skoleledelsens kommunikation af nødvendighed af at ændre folkeskolen for at hæve elevernes faglige niveau. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Særskilt for år. 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Gennemsnittene er signifikant forskellige fra hinanden ($p < 0,05$). Antal besvarelser N: 2014: 155, 2015: 772. Kommunikation af behov for at ændre undervisning: 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

I figur 10.3 ser vi, at skolelederne anfører, at de i høj grad har kommunikeret en nødvendighed af – eller et behov for – at ændre folkeskolen for at hæve elevernes faglige (lærings)niveau videre til skolens personale. Vi ser desuden en mindre stigning i omfanget af denne kommunikation fra 4,67 i 2014 til 4,87 i 2015.

På baggrund af denne ledelseskommunikation er det interessant at undersøge undervisernes oplevelse af, om det er nødvendigt at forandre folkeskolen og deres forventninger til folkeskolereformen. Vi har her først spurgt til lærernes vurdering af nødvendigheden af forandringer i folkeskolen. Til besvarelsen af dette overordnede spørgsmål har vi bedt lærerne om de samme vurderinger som skolelederne, idet vi spurgte ind til, i hvilken grad lærerne finder det nødvendigt:

- At øge elevernes faglige niveau i folkeskolen.
- At hæve det faglige niveau i folkeskolen hos elever med socialt svag familiebaggrund.
- At øge elevernes trivsel i folkeskolen.
- At styrke tilliden til folkeskolen.

Her har underviserne, ligesom skolelederne, kunnet svare på en seks-trins-skala, gående fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”. Svarene har vi samlet til et indeks, som samlet måler undervisernes vurdering af nødvendigheden af – eller behovet for – forandringer af folkeskolen i henholdsvis 2014 og 2015. Disse vurderinger præsenteres i figur 10.4.

Figuren viser, at undervisernes samlede vurdering af behovet for at ændre folkeskolen var 4,61 og 4,86 i henholdsvis 2014 og 2015. Skoleledernes værdier på samme indeks var 4,97 og 5,05 i henholdsvis 2014 og 2015 (se figur 10.1). Det betyder, at underviserne i 2015 i næsten lige så høj grad som skolelederne oplever, at det er nødvendigt at ændre den hidtidige folkeskole. Undervisernes gennemsnitlige vurdering af nødvendigheden ligger således på næsten ”i høj grad”. Desuden ser vi en beskedent, men signifikant, stigning fra 2014 til 2015 i denne vurdering.

Vi har også spurgt underviserne, om folkeskolereformen vil føre til en bedre folkeskole, med svarmulighederne igen på samme seks-trins-skala gående fra ”slet ikke” (= 1) til ”i meget høj grad” (= 6). Som det fremgår af figur 10.4, er den gennemsnitlige vurdering på 2,95 i 2015 på den anvendte seks-punkts-skala. Det betyder, at underviserne vurderer, at folkeskolereformen ”i lav grad” vil føre til en bedre folkeskole. Vurderingen er dog mere positiv fra 2014 til 2015 (gennemsnittet stiger fra 2,80 til 2,95), og stigningen er signifikant.

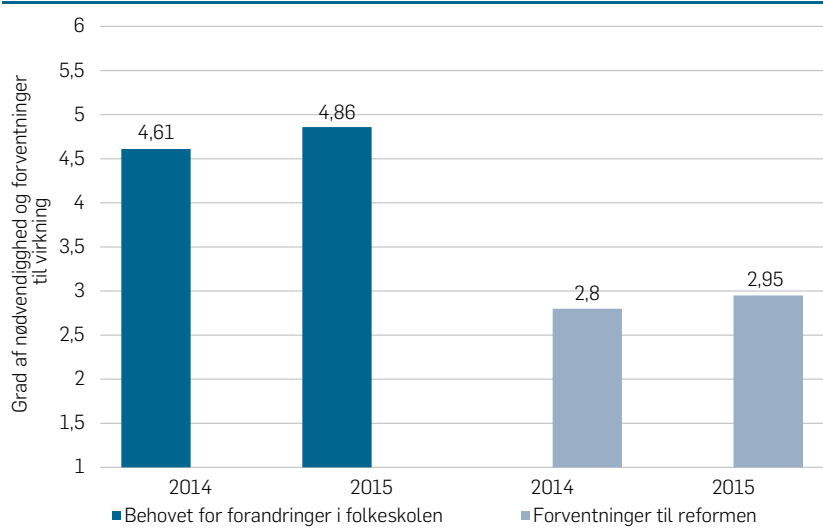
Umiddelbart synes der at være en relativt god overensstemmelse mellem skoleledernes og undervisernes samlede vurdering af, at det i høj grad er nødvendigt at ændre folkeskolen for at få bedre læring og trivsel

hos eleverne og mere tillid til folkeskolen. Skolelederne er dog betragteligt mere positive end underviserne i deres vurdering af, om folkeskolereformen fører til en bedre folkeskole (med gennemsnitsværdier på henholdsvis 4,46 og 2,95 i 2015).

Begge parter vurderinger – af både behovet for at ændre folkeskolen og af, at folkeskolereformen vil føre til en bedre folkeskole – er vigtige for implementeringen af reformen. Både ud fra forandringsledelses- og implementeringslitteratur vil man forvente langt større muligheder for succesrig implementering, hvis både den lokale ledelse og frontpersonalet støtter behovet for reformer og den konkrete reform.

TABEL 10.4

Graden af nødvendighed af at reformere folkeskolen og forventning til virkning af skolereformen. Særskilt for nødvendighed af forandringer og forventninger til reform samt for år. Gennemsnit af undervisernes vurdering, 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Gennemsnittene er signifikant forskellige fra hinanden ($p < 0,05$), Antal besvarelser N: 2014: 1477, 2015: 2675.

1. Nødvendighed af at ændre folkeskolen og vurdering af skolereformen: 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til undervisere. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

SKOLELEDERNES KOMMUNIKATION VEDRØRENDE IMPLEMENTERING AF FOLKESKOLEREFORMEN

Vi har allerede foran set på skoleledelsens kommunikation af nødvendigheden af at ændre folkeskolen (se figur 10.3). Andre væsentlige elementer i forandringsledelsesteoriernes kommunikationsstrategier er lederens evne til at præsentere en klar vision om fordele for organisationen og dens arbejde, i dette tilfælde skolen og dens undervisning, ved reformen. I forlængelse heraf pointerer Kotter (1996) vigtigheden af at præsentere medarbejderne for en klar og realistisk plan for gennemførelse af ændringer i organisationen. Endelig betones betydningen af, at ledelsen taler med hver enkelt medarbejder om hendes/hans fremtidige rolle i organisationen for at sikre en større grad af sikkerhed og tryghed (dette kaldes undertiden "What is in it for me?"). Kommunikation til medarbejdere synes at være af særlig central betydning.

I forhold til skoleledernes kommunikation om dette har vi derfor spurgt skolelederne:

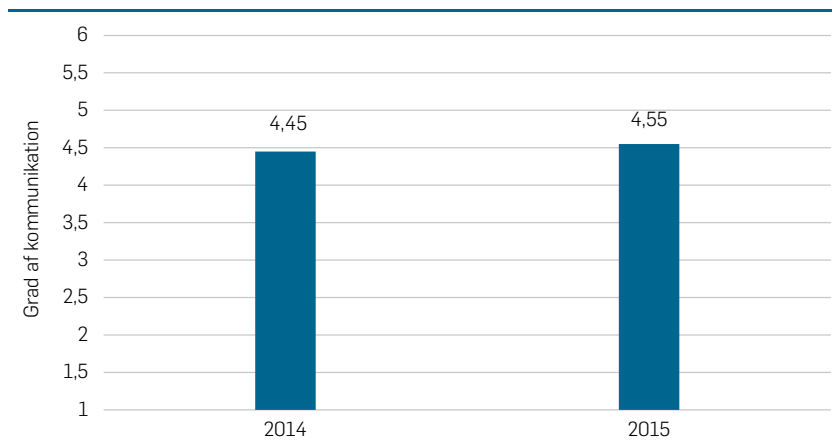
- I hvilken grad har skolens ledelse præsenteret medarbejderne for en kort og klar vision for, hvad skolen vil opnå med folkeskolereformen?
- I hvilken grad har skolens ledelse præsenteret medarbejderne for en klar handleplan for, hvordan folkeskolereformen skal føres ud i livet på skolen?
- I hvilken grad har skolens ledelse (eller repræsentanter for den omtalte kernegruppe¹⁴) talt med hver enkelt underviser om, hvad en gennemførelse af reformen vil betyde for vedkommende?

Skolelederne har kunnet svare på en seks-trins-skala, gående fra "Slet ikke" til "I meget høj grad". På baggrund af svarene på ovenstående tre spørgsmål har vi konstrueret et samlet indeks, som viser skoleledelsens omfang af kommunikation i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen.

¹⁴ I de tilfælde hvor skolelederen har angivet som svar på et foregående spørgsmål, at der findes en form for kernegruppe, som har hovedansvaret for at gennemføre folkeskolereformen på skolen.

FIGUR 10.5

Graden af skoleledelsens kommunikation i forbindelse med implementering af folkeskolereformen. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Særskilt for år. 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Forskellen på gennemsnittene er insignifikant. Antal besvarelser N: 2014: 154, 2015: 764. Skolelederens kommunikation af reformen: 1 = slet ikke, 6 = i meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forår-sommer 2015.

Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Indekset og udviklingen heri fra 2014 til 2015 viser vi i figur 10.5. Skolelederne angiver en relativt høj score på dette kommunikationsindeks, 4,45 og 4,55 i henholdsvis 2014 og 2015. Scoren i begge år ligger på mellem ”i høj grad” og ”i nogen grad”. Ændringen på dette parameter fra 2014 til 2015 er dog lille og ikke signifikant.

ORGANISERING AF OG INDDRAGELSE AF MEDARBEJDERE I IMPLEMENTERING AF REFORMEN

Litteraturen om forandringsledelse betoner også vigtigheden af at opbygge både intern og ekstern støtte for ledelsen ved gennemførelse af forandringer – altså et mere organisatorisk element i forandringsledelse. I forhold til den interne støtte kan det være vigtigt at opbygge en koalition blandt ledere og medarbejdere til at støtte reformimplementeringen på skolen, herunder anvende en kernegruppe af ledere og medarbejdere samt andre arbejdsgrupper til at forberede og gennemføre elementer i

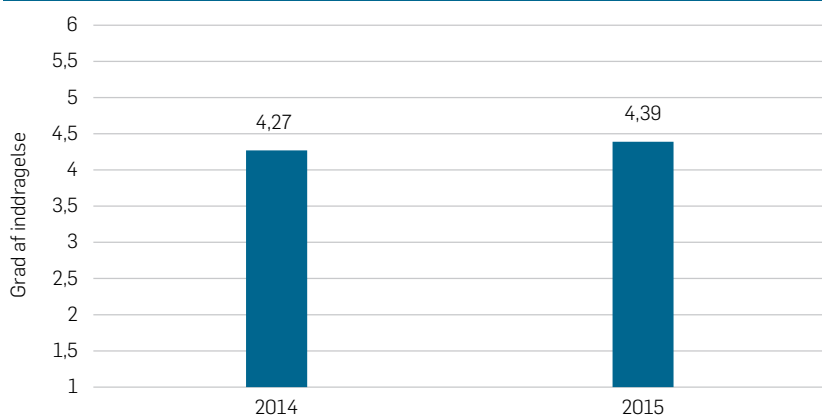
implementeringen (en ”supporting coalition”). Derfor belyser vi også, i hvor høj grad skolelederne inddrager underviserne i implementeringen af reformen. Her har vi spurgt skolelederne:

- I hvilken grad har underviserne haft indflydelse på forberedelsen og gennemførelsen af folkeskolereformen på skolen?
- I hvilken grad har lærerne haft indflydelse på principper for fordelingen af deres arbejdstid på undervisning og andre opgaver på skolen?

Vi har ligeledes udarbejdet et indeks bestående af svar på disse to spørgsmål, hvortil skolelederne kunne svare på en seks-trins-skala, gående fra ”Slet ikke” til ”I meget høj grad”.

FIGUR 10.6

Graden af undervisernes indflydelse på implementeringen af reformen og principper for fordeling af arbejdstid. Gennemsnit af skoleledernes vurdering. Særskilt for år. 2014-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Forskellen på gennemsnit er insignifikant. Antal besvarelser N: 2014: 154, 2015: 764. Grad af inddragelse: 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 1. og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skolelederskema, forårssommer 2015. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Indekset i figur 10.6 viser, i hvor høj grad skolelederne vurderer, at underviserne har haft indflydelse på implementering af reformkomplekset vedrørende dels selve folkeskolereformen, dels principper for fordelin-

gen af lærernes arbejdstid. Vi ser også forholdsvis høje værdier på dette indeks på 4,27 og 4,39 i henholdsvis 2014 og 2015. Det betyder samlet set en indflydelse til underviserne på mellem ”i nogen grad” og ”i høj grad”. Vurderingen af indflydelsen synes at stige lidt, men insignifikant, fra 2014 til 2015.

Herudover har vi spurgt underviserne, hvordan de selv opfatter skoleledelsens tilgang til inddragelse af medarbejderne i forberedelsen og gennemførelsen af reformen, og hvordan de vurderer medarbejdernes indflydelse i disse processer. Her har vi spurgt om følgende:

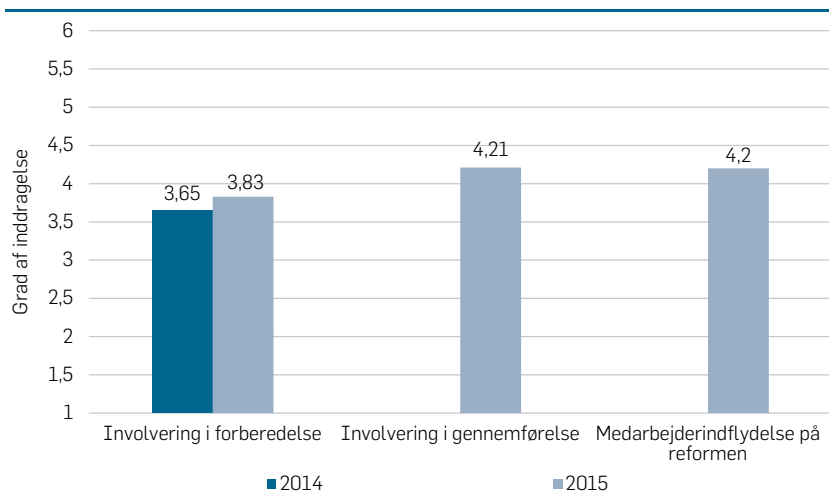
- I hvilken grad har skoleledelsen involveret medarbejderne i forberedelsen af folkeskolereformen på skolen? (Spørgsmål stillet i 2014 og 2015.)
- I hvilken grad har skoleledelsen involveret medarbejderne i gennemførelsen af folkeskolereformen på skolen? (Spørgsmål stillet i 2014.)
- I hvilken grad har medarbejderne haft indflydelse på forberedelsen og gennemførelsen af folkeskolereformen på skolen? (Spørgsmål stillet i 2014.)

Hertil kunne underviserne svare på en seks-trins-skala, som i vores analyser går fra ”slet ikke” til ”i meget høj grad”.

I figur 10.7 ser vi vurderingen af tre forskellige former for involvering af personalet. I de første to søjler ser vi overordnet, at underviserne vurderer, at skoleledelsen har involveret medarbejderne i forberedelsen af reformen på skolen i knap ”nogen grad”, dvs. over skalamidtpunktet (med en score på 3,65 og 3,83 i henholdsvis 2014 og 2015 på en skala fra 1 til 6). Der ses tillige en signifikant stigning i den vurderede inddragelse fra 2014 til 2015. Underviserne vurderer ligeledes, at medarbejderne er i nogen grad involverede i gennemførelsen af reformen (gennemsnit på 4,21), ligesom underviserne finder, at medarbejderne i nogen grad har haft indflydelse på både forberedelsen og gennemførelsen af reformen (gennemsnit på 4,20). Disse vurderinger ligger mellem ”i nogen grad” og ”i høj grad” og giver udtryk for en lidt højere involvering af medarbejderne i gennemførelsen (gennemsnit på 4,21 i 2015) end i forberedelsen af reformen (gennemsnit på 3,83 i 2015), ligesom medarbejdernes indflydelse på forberedelse og gennemførelse under ét er på et højere niveau, svarende til niveauet af inddragelsen i gennemførelsen.

FIGUR 10.7

Graden af inddragelse af medarbejdere i forberedelse og gennemførelse af reformen. Gennemsnit af undervisernes vurdering. Særskilt for år. 2011-2015. Skala fra 1 (= slet ikke) til 6 (= i meget høj grad).



Anm.: Involvement i forberedelse: Gennemsnittene er signifikant forskellige fra hinanden $p < 0,05$. Antal besvarelser N: 2014: 1.468, 2015: 2.671. Grad af inddragelse: 1 = Slet ikke, 6 = I meget høj grad.

Kilde: Undervisningsministeriets 1 og 2. dataindsamling til evaluering af folkeskolereformen, skema til undervisere. Beregninger foretaget af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

OPSUMMERING

Teorier om forandringsledelse er temmelig normative og søger at give råd om, hvordan organisationers ledelse kan gennemføre store organisatoriske forandringer med succes. Den videnskabelige evidens for teorierne er dog beskednen. Her bruger vi teorierne beskrivende og angiver de teoretiske forventninger, som de målte forandringsledelselementer kan give anledning til. Først senere i evalueringsforløbet kan vi underkaste teorien en egentlig empirisk test. Vi belyser her forandringsledelse ved hjælp af tre sæt indikatorer, som måler henholdsvis:

- Skoleledernes og undervisernes vurdering af nødvendigheden af at ændre folkeskolen samt deres vurdering af, om folkeskolereformen vil føre til en bedre folkeskole.

- Skoleledelsens kommunikation af en vision for reformen og klare handleplaner til skolens medarbejdere, og skoleledelsens samtaler med den enkelte medarbejder om dennes rolle efter reformen.
- Skoleledelsens inddragelse af medarbejderne i implementeringen af reformen.

Det er her interessant at belyse både omfanget af forandringsledelse og udviklingen af brugen af den fra 2014 til 2015. Hvad angår omfanget, ser vi en relativt høj grad af brug af forandringsledelse på alle de målte parametre. Skolelederne giver i 2015 samlet set i forholdsvis høj grad udtryk for, at det er nødvendigt at ændre folkeskolen, og at de forventer, at reformen vil føre til en bedre folkeskole. Underviserne giver udtryk for samme høje vurdering af behovet for at ændre folkeskolen, men de er mere skeptiske i deres forventninger til, at reformen er det rigtige middel til at få en bedre folkeskole. Underviserne er dog blevet mere positive over for reformen fra 2014 til 2015. Skolelederne er meget positive over for reformen. Skolelederne angiver også, at ledelsen i forholdsvis høj grad har kommunikeret med skolens personale om reformen. Det gælder således kommunikation af både nødvendigheden af at ændre folkeskolen, visioner for reformens betydning for skolen og handleplaner for implementeringen, og om de har talt med hver enkelt medarbejder om, hvad implementeringen af reformen på skolen betyder for vedkommende.

Endelig angiver skolelederne, at de har involveret skolens undervisere i forberedelsen og gennemførelse af folkeskolereformen på deres skole i forholdsvis høj grad, og at dette personale har haft en betydelig indflydelse på forberedelsen og gennemførelsen (4,39 i 2015 på en seks-punkts-skala). Vurderingen af denne involvering og indflydelse er en smule lavere hos underviserne, som vurderer, at skolens medarbejdere i nogen grad har været involveret og har indflydelse, hvilket er over skalamidtpunktet (3,83-4,21).

Ud fra teori om implementering og forandringsledelse vil man forvente, at de målte forandringsledelsesforhold vil bidrage positivt til en gradvis implementering af folkeskolereformen. Om end underviserne er skeptiske i forhold til reformens virkning på tværs af de undersøgte år, så er der dog sket en positiv udvikling fra 2014 til 2015. Denne positive ændring hos underviserne er, i kombination med skoleledernes mere generelle positive holdning til reformen som middel, vigtige forhold, hvis reformen skal blive en succes.

Ét er teori, noget andet er somme tider praksis, og navnlig savnes systematisk evidens for forandringsledelsesteoriene. Det vil derfor være interessant, når SFI senere i evalueringen af folkeskolereformen kan teste forandringsledelsesteoriene ved at undersøge, hvilken betydning forandringsledelsesforhold på skolerne har på implementering af folkeskolereformen i skolernes undervisning samt elevernes læring og trivsel.

LITTERATUR

- Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, 7. juni 2013
- Albrechtsen, T.R.S. (2012): "Kan man lede uden at være leder? – om teamkoordinatorer som budbringere af beslutninger i Det Nye Gymnasium". I: K. Hjort, A. Qvortrup & P.H. Raae (red.): *Der styres for vildt - om paradokser i styring af pædagogik*. Aarhus: Klim, s. 99-121. Tilgængelig på <http://www.gymnasieforskning.dk/kan-man-lede-uden-vaere-leder/> Besøgt 10-8-2015.
- Andersen, S.C. & S.C. Winter (2011) (red.): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:47.
- Andersen, L.B., E. Heinesen & L.H. Pedersen (2014): "How Does Public Service Motivation among Teachers Affect Student Performance in Schools?" *Journal of Public Administration Research and Theory* 24(3), s. 651-671.
- Beer, F., Winter, S.C., Skou, M.H., Stigaard, M.V., Henriksen, A.C. & Friisberg, N. (2008): *Statslig og kommunal beskæftigelsesindsats: Imple-*

- mentering af "Flere i arbejde" for strukturreformen.* København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 8:19.
- Bolam, R., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas & M. Wallace (2005): *Creating and Sustaining Professional Learning Communities*. Research Report Number 637. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Bollen, K.A. (1989): *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Boyne, G.A. (2002): "Public and Private Management: What's the Difference?" *Journal of Management Studies*, 39, s. 97–122.
- Boyne, G.A. & A.A. Chen (2007): "Performance Targets and Public Service Improvement," *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17, s. 455–477.
- Bryman, A. (2004): *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Burke, W.W. (2002): *Organization Change: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Christensen, T., P. Lægrend & I.M. Stigen (2006): Performance Management and Public Sector Reform: The Norwegian Hospital Reform. *International Public Management Journal*, 9, s. 113–139.
- Coltman, T., T.M. Devinney, D.F. Midgley & S. Veniak (2008): "Formative versus Reflective Measurement Models: Two Applications of Formative Measurement," *Journal of Business Research* 61(12), s. 1250-1262.
- Diamantopoulos, A. & H.M. Winklhofer (2001): "Index Construction with Formative Indicators: An Alternative to Scale Development," *Journal of Marketing Research*, 38(2), s. 269-277.
- Drucker, P.F. (1954): *The Practice of Management*. New York: HarperCollins.
- Favero, N., S.C. Andersen, K.J. Meier, L.J. O'Toole, Jr., & S.C. Winter (2015): *Is the Performance Effect of Management Underestimated? Comparing Public Managers' and Front-line Employees' Perceptions of Management*. Texas A&M University, Aarhus University, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, Cardiff University & University of Georgia. Paper prepared for presentation at the 86th Annual Meeting of the Southern Political Science Association in New Orleans 15.-17. January, 2015.

- Fernandez, S. & H.G. Rainey (2006): "Managing Successful Organizational Change in the Public Sector." *Public Administration Review* 66(2), s. 169-176.
- Greve, C. (2006): "Public Management Reform in Denmark." *Public Management Review*, 8, s. 161-169.
- Hallinger, P. (2003): "Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership". *Cambridge Journal of Education*, 33(3), s. 329-352.
- Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 7. udg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hill, M. & P. Hupe (2008): *Implementing public policy: An introduction to the study of operational governance*. London: Sage Publications.
- Hvidman, U. & S.C. Andersen (2014): "Impact of Performance Management in Public and Private Organizations," *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(1), s. 35-58
- Jacobsen, C. & L.B. Andersen (2015): "Is Leadership in the Eye of the Beholder? A Study of Intended and Perceived Leadership Practices and Organizational Performance", *Public Administration Review*.
- Keilow, M. & A. Holm (2014): *Notat om etablering af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger vha. baseline-data fra skolereformundersøgelsen*. Notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kirst, M. & R. Jung (1982): "The Utility of a Longitudinal Approach in Assessing Implementation: A Thirteen Year View of Title 1, ESEA". I: W. Williams, R. Elmore, R.P. Nathan and S. MacManus (red.): *Studying Implementation: Methodological and Administrative Issues*. Chatham, N.J.: Chatham House Publishers.
- Kotter, J.P. (1996): *Leading Change*. Cambridge MA: Harvard Business School Press.
- Kuipers, B.S., M. Higgs, W. Kickert, L. Tummers, J. Grandia & J. van der Voet (2014): "The Management of Change in Public Organizations: A Literature Review". *Public Administration* 92(1), s. 1-20.
- L 51. Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love (Indførelse af en længere og mere varieret skoledag) Folketinget 2013-14.

- L 52. Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen (Indførelse af obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse). Folketinget 2013-14.
- L 409. Forslag til Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område. Folketinget 2013-14.
- Laursen, P.F. og M.J. Pedersen (2011): ”Organisering af lærersamarbejdet”. I: S.C. Andersen & S.C. Winter (red.): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:47.
- Lambright, W.H. (2001): ”Transforming the National Aeronautics and Space Administration”: Dan Goldin and the Remaking of NASA”. I: M.A. Abramson & P.R. Lawrence (red.): *Transforming Organizations*, s. 91-137. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Leithwood, K., B. Mascall & T. Strauss (red.) (2009): *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York: Taylor & Francis.
- Min, O.G., P.W. Esterhuysen, B.P. Mink, & K.Q. Owen (1993): *Change at Work: A Comprehensive Management Process for Transforming Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1979): *The Structuring of Organizations*. N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Moynihan, D.P. (2006): “Managing for Results in State Government: Evaluating a Decade of Reform”, *Public Administration Review*, 66, s. 77–89.
- Moynihan, D.P. (2008): *The Dynamics of Performance Management: Constructing Information and Reform*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Moynihan, D.P., S.K. Pandey & B.E. Wright (2012): “Setting the Table: How Transformational Leadership Fosters Performance Information Use”, *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22, s. 143–64.
- Pedersen, M.J., A. Rosdahl, S.C. Winter, A.P. Langhede & M. Lynggaard (2011): *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd, 11:39. Netpublikation.
- Petersen, M.B. (2010): “Indekskonstruktion”. I: Bøgh m.fl. *Metoder i Statskundskab*. København: Hans Reitzel Forlag.

- Pinder, C.C. (1997): *Work Motivation in Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Regeringens reformudspil (2012): *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Robinson, V., C. Lloyd & K. Rowe (2008): "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types." *Educational Administration Quarterly*, 44(5), s. 635-674.
- Robinson, V., M. Hohepa & C. Lloyd (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Auckland: New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, J.P., P.R. Shaver & L.S. Wrightsman (1991): "Criteria for Scale Selection and Evaluation". I: J.P. Robinson, P.R. Shaver & L.S. Wrightsman (red.) *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, Vol. 1*, San Diego, CA: Academic Press, s. 1-15.
- Rubio, D.R. (2005): "Alpha Reliability". I: K. Kempf-Leonard (red.) *Encyclopedia of Social Science Measurement*. New York: Academic Press, s. 59-63.
- Selden, S.C. & G. Brewer (2000): "Work Motivation in the Senior Executive Service: Testing the High Performance Cycle Theory". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(3), s. 531-550.
- Spillane, J., R. Halverson & J. B. Diamond (2004): "Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective". *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), s. 3-34.
- Steers, R.M., R.T. Mowday & D.L. Shapiro (2004): "The Future of Work Motivation Theory", *Academy of Management Review*, 29(3), s. 379-387.
- Stewart, D.W. (1981): "The Application and Misapplication of Factor Analysis in Marketing Research", *Journal of Marketing Research* 18(1), s. 51-62.
- Swiss, J.E. (2005): "A Framework for Assessing Incentives in Results-based Management", *Public Administration Review*, 65, s. 592-602.
- Teske, P. & M. Schneider (1999): *The Importance of Leadership: The Role of School Principals. Grant Report*. Arlington, VA: The Pricewater Coopers Endowment for the Business of Government.
- Undervisningsministerens pressemeddelelse 07.06.2013 om "Fremtidens folkeskole på vej".

- Van de Ven, A.H. (1993): "Managing the Process of Organizational Innovation". I: G.P. Huber & W.H. Glick (red.): *Organizational Change and Redesign: Ideas and Insights for Improving Performance*. New York: Oxford University Press.
- Vescio, V., D. Ross & A. Adams (2008): "A Review of Research on The Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning". *Teaching and Teacher Education* 24: s. 80–91.
- Winter, S.C., P.T. Dinesen & P.J. May (2008): Implementation Regimes and Street-Level Bureaucrats: Employment Service Delivery in Denmark, Working Paper 12:2008. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd,
- Winter, S.C. & V.L. Nielsen (2008): *Implementering af politik*. København: Gyldendal Academica.
- Yukl, G. (2010): *Leadership in Organizations*. New Jersey: Pearson Education.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2014

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 14:01 Bach, H.B. & M.R. Larsen: *Dagpengemodtageres situation omkring dagpengeophør*. 135 sider. e-ISBN: 978-87-7119-223-0. Netpublikation.
- 14:02 Loft, L.T.G.: *Parinterventioner og samlivsbrud. En systematisk forskningsoversigt*. 81 sider. e-ISBN: 978-87-7119-225-4. Netpublikation.
- 14:03 Aner, L.G. & H.K. Hansen: *Flytninger fra byer til land- og yderområder. Højtuddannede og socialt udsatte gruppers flytninger fra bykommuner til land- og yderkommuner – Mønstre og motiver*. 169 sider. e-ISBN: 978-87-7119-226-1. Netpublikation.
- 14:04 Christensen, E.: *2 år efter starten på Nakuusa*. 57 sider. e-ISBN: 978-87-7119-228-5. Netpublikation.
- 14:05 Christensen, E.: *NAKUUSAP aallartimmalli ukiut marluk qaangi-unneri*. 61 sider. e-ISBN: 978-87-7119-230-8. Netpublikation.
- 14:06 Bengtsson, S., L.B. Larsen & M.L. Sommer: *Dødfødte børn og deres livsbetingelser*. 147 sider. ISBN: 978-87-7119-232-2. e-ISBN: 978-87-7119-233-9. Vejledende pris: 140,00 kr.

- 14:07 Larsen, L.B., S. Bengtsson & M.L. Sommer: *Døve og døvblevne mennesker. Hverdagsliv og levevilkår*. 169 sider. ISBN: 978-87-7119-234-6. e-ISBN: 978-87-7119-235-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:08 Oldrup, H. & A.-K. Højen-Sørensen: *De aldersopdelte fokusområder i ICS. Kvalificeringen af den socialfaglige metode*. 189 sider. e-ISBN: 978-87-7119-236-0. Netpublikation.
- 14:09 Fridberg, T. & L.S. Henriksen: *Udviklingen i frivilligt arbejde 2004-2012*. 304 sider. ISBN: 978-87-7119-237-7. e-ISBN: 978-87-7119-238-4. Vejledende pris: 300,00 kr.
- 14:10 Lauritzen, H.H.: *Ældres ressourcer og behov i perioden 1997-2012. Nyeste viden på baggrund af ældredatabasen*. 142 sider. ISBN: 978-87-7119-239-1. e-ISBN: 978-87-7119-240-7. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 14:11 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Litteraturstudie af handicap og beskæftigelse*. 202 sider. ISBN: 978-87-7119-241-4. e-ISBN: 978-87-7119-242-1. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 14:12 Bille, R. & H. Holt: *Kommunal praksis på arbejdsskadeområdet. En kvalitativ analyse af fire jobcentres håndtering af arbejdsskader*. 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-244-5. Netpublikation.
- 14:13 Rosdahl, A.: *Fra 15 år til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-245-2. e-ISBN: 978-87-7119-246-9. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:14 Bengtsson, S., K. Bengtsson, A.A. Kjær, M. Damgaard & C. Kolding-Sørensen: *Hvilken forskel gør en tilkendelse af førtidspension?* 144 sider. ISBN: 978-87-7119-247-6. e-ISBN: 978-87-7119-248-3. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 14:15 Bach, H.B.: *Skadelidtes reaktion på en verserende arbejdsskadesag*. e-ISBN: 978-87-7119-249-0. Netpublikation.
- 14:16 Weatherall, C.D., H.H. Lauritzen, A.T. Hansen & T. Termansen: *Evaluering af "Fast tilknyttede læger på plejecentre". Et pilotprojekt*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-250-6. e-ISBN: 978-87-7119-251-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:17 Pontoppidan, M., N.K. Niss: *Instrumenter til at måle små børns trivsel*. 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119-252-0. Netpublikation
- 14:18 Ottosen, M.H., A. Liversage & R.F. Olsen: *Skilsmissebørn med etnisk minoritetsbaggrund*. 256 sider. ISBN: 978-87-7119-253-7. e-ISBN: 978-87-7119-254-4. Vejledende pris: 250,00 kr.

- 14:19 *Antidemokratiske og ekstremistiske miljøer i Danmark. En kortlægning.* 86 sider. E-ISBN: 978-87-7119-255-1, Netpublikation
- 14:20 Amilon, A.G., P. Rotger & A.G. Jeppesen: *Danskernes pensionsopsparinger og indkomster 2000-2011.* 160 sider. ISBN: 978-87-7119-256-8. e-ISBN: 978-87-7119-257-5. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:21 Jonasson, A.B.: *Konsekvenser af dagpengeperiodens halvering.* 112 sider. ISBN: 978-87-7119-258-2. e-ISBN: 978-87-7119-259-9. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 14:22 Siren, A. & S.G. Knudsen: *Ældre og digitalisering. Holdninger og erfaringer blandt ældre i Danmark.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-260-5. e-ISBN: 978-87-7119-262-2. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 14:23 Christoffersen, M.N., A.-K. Højen-Sørensen & L. Laugesen: *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt.* 192 sider. ISBN: 978-87-7119-266-7. e-ISBN: 978-87-7119-262-9. Vejledende pris: 190,00 kr.
- 14:24 Keilow, M., A. Holm, S. Bagger & S. Henze-Pedersen: *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen. En pilotundersøgelse.* 180 sider. e-ISBN: 978-87-7119-263-6. Netpublikation.
- 14:25 Christensen, C.P., I.G. Andersen, P. Bingley & C.S. Sonneschmidt: *Effekten af It-støtte på elevers læsefærdigheder.* 80 sider. ISBN: 978-87-7119-264-3. e-ISBN: 978-87-7119-265-0. Vejledende pris: 80,00 kr.
- 14:26 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap, uddannelse og beskæftigelse.* 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119-267-4. Netpublikation
- 14:27 Jakobsen, V., S. Jensen, H. Holt & M. Larsen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2014.* 208 sider, ISBN: 978-87-7119-268-1. e-ISBN: 978-87-7119-269-8. Pris: 200,00 kr.
- 14:28 Pejtersen, J.H. & T. Dyrvig: *Forebyggelse af udadreagerende adfærd hos ældre med demens.* 96 sider. ISBN: 978-87-7119-270-4. e-ISBN: 978-87-7119-271-1. Pris: 90,00 kr.
- 14:29 Bengtsson, S., L.N. Johansen & C.E. Andersen: *Hjemmetræning. Evaluering af regelsættet om hjælp og støtte efter Servicelovens § 32 st. 6-9.* 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-272-8. Netpublikation.
- 14:30 Ottosen, M.H., D. Andersen, K.M. Dahl, A.T. Hansen, M. Lausten & S.V. Østergaard: *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014.* 248 sider. ISBN: 978-87-7119-274-2. e-ISBN: 978-87-7119-275-9. Pris: 250,00 kr.

- 15:01 Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen: *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. 122 sider. ISBN: 978-87-7119-276-6. e-ISBN: 978-87-7119-277-3. Pris: 120,00 kr.
- 15:02 Benjaminsen, L., T. Dyrvig & T. Gliese: *Livet på hjemløseboformer*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-278-0. e-ISBN: 978-87-7119-279-7. Pris: 140,00 kr.
- 15:03 Gorinas, C. & V. Jakobsen: *Indvandreres og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-280-3. e-ISBN: 978-87-7119-281-0. Pris: 170,00 kr.
- 15:04 Niss, N.K., A. Kierkgaard, A.-K. Højen-Sørensen & A.Aa. Hansen: *Barrierer for tidlig opsporing af alkoholproblemer i børnefamilier. En analyse af barrierer for frontpersonalet*. 145 sider. e-ISBN: 978-87-7119-282-7. Netpublikation
- 15:05 Bengtsson, S., A.L. Rasmussen & S. Gregersen: *Metoder i botilbud*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-283-4. e-ISBN: 978-87-7119-284-1. Pris: 200,00 kr.
- 15:06 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2014*. 240 sider. ISBN: 978-87-7119-285-8. e-ISBN: 978-87-7119-286-5. Pris: 240,00 kr.
- 15:07 Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M.K. Jørgensen. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-287-2. e-ISBN: 978-87-7119-288-9. Pris: 140,00 kr.
- 15:08 Østergaard, S.V., A.B. Steensgaard, A.T. Hansen, S. Henze-Pedersen & J. Østergaard: *På vej mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?*. 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119-289-6. Netpublikation.
- 15:09 Keilow, M. & A. Holm: *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Basalinedata fra evaluering af folkeskolereformen*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-290-2. Netpublikation.
- 15:10 Albæk, K., H.B. Bach, R. Bille, B.K. Graversen, H. Holt, S. Jensen & A.B. Jonassen: *Evaluering af mentorordningen*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-291-9. Netpublikation.
- 15:12 Christensen, E. & S. Baviskar: *Unge i Grønland. Med fokus på seksualitet og seksuelle overgreb*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-293-3. e-ISBN: 978-87-7119-294-0. Pris: 120,00 kr.

- 15:13 Christensen, E. & S. Baviskar: *Kalaallit nunaanni inuusuttut. Kinguaassiutitut tunngasut kinguaasiutigullu innarliisarnert qitiunneqarlutik*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-295-7. e-ISBN: 978-87-7119-296-4. Pris: 140,00 kr.
- 15:14 Rangvid, B.S., V.M. Jensen & S.S. Nielsen. *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*. 99 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 297-1. Netpublikation.
- 15:15 Amilon, A. (red.): *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-304-6. e-ISBN: 978-87-7119- 300-8. Pris: 280,00 kr.
- 15:16 Amilon, A.: *Evaluering af lokale initiativer for førtidspensionister*. 96 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 301-5. Netpublikation
- 15:17: Jakobsen, V.: *Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-305-3. e-ISBN: 978-87-7119- 306-0. Pris: 140,00 kr.
- 15:18 Christensen, G., A.G. Jeppesen, A.A. Kjær & K. Markwardt: *Udsættelser af lejere – Udvikling og benchmarking. Lejere berørt af foged-sager og udsættelser i perioden 2007-13*. 178 sider, e-ISBN: 978-87-7119-307-7. Netpublikation
- 15:19 Christensen, C.P. & C. Scavenius: *Et felteksperiment med Kærlighed i Kaos. Et forældretræningsprogram til familier med ADHD eller ADHD-lignende vanskeligheder*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-308-4. e-ISBN: 978-87-7119- 309-1. Pris: 90,00 kr.
- 15:20 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse i 2014. Regionale forskelle*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-310-7. e-ISBN: 978-87-7119- 311-4. Pris: 90,00 kr.
- 15:21 Nielsen, C.P., M.D. Munk, M.T. Jensen, K. Karmsteen & A.-M.K. Jørgensen: *Mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser. En forskningskortlægning*. 168 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 312-1. Netpublikation.
- 15:22 Sievertsen, H.H. & C.J. de Montgomery: *Børn i lavindkomstfamilier*. 105 sider. e-ISBN: 978-87-7119-313-8. Netpublikation.
- 15:23 Wendt, R.E. & A.-M.K. Jørgensen: *Forskningskortlægning, kvalitetsvurdering og analyse af udviklingen i skandinaviske dagtilbudsforskning for 0-6-årige i året 2013*. 98 sider. E-ISBN:978-87-7119-314-5. Netpublikation.

- 15:24 Termansen, T., T. Dyrvig, N.K. Niss, J.H. Pejtersen: *Unge i misbrugsbehandling*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-315-2. e-ISBN: 978-87-7119- 316-9. Pris: 170,00 kr.
- 15:27 Keilow, M. & A. Holm: *Skalaer til måling af elevtrivsel på erhvervsuddannelserne. En analyse af data fra tidligere trivselsmålinger. Bidrag til Undervisningsministeriets udvikling af elevtrivselsmålinger på erhvervsuddannelserne*. 92 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 319-0. Netpublikation.
- 15:29 Baviskar, S: *Grønlandere i Danmark. En registerbaseret kortlægning*. 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 321-3. Netpublikation.
- 15:28 Andersen, D. & B.S. Rangvid: *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning. Implementering og elevresultater af udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed i de 2 første år*. 116 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 320-6. Netpublikation.
- 15:31 Holt, H., M. Larsen, H.B. Bach & S. Jensen: *Borgere I fleksjob efter reformen*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-323-7. e-ISBN: 978-87-7119- 324-4. Pris: 200,00 kr.
- 15:32 Keilow, M., M. Friis-Hansen, R.M. Kristensen & A. Holm: *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-325-1. e-ISBN: 978-87-7119-326-8. Pris: 170,00 kr.
- 15:33 Christensen, E: *3-5 år efter ophold i Mælkebøtten – en opfølgning af 26 børn og unge*. 64 sider. ISBN: 978-87-7119-327-5. e-ISBN: 978-87-7119-328-2. Pris: 60,00 kr.
- 15:34 Christensen, E: *Meeqqanik inuusuttumillu 26-nik malinnaaqinneq - Mælkebøttenimit nuunnerinit ukiut 3-5 kingorna*. 64 sider. ISBN: 978-87-7119-329-9. e-ISBN: 978-87-7119- 330-5. Pris: 60,00 kr.
- 15:35 Benjaminsen, L. & H.H. Lauritzen: *Hjemløshed i Danmark 2015. National kortlægning*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-333-6. e-ISBN: 978-87-7119-334-3. Pris: 200,00 kr.
- 15:36 Nielsen, C.P., A.T. Hansen, V.M. Jensen & K.S. Arendt: *Folkeskolereformen. Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. 137 sider. E-ISBN: 978-87-7119-335-0. Netpublikation.
- 15:37 Jensen, M.T., K. Karmsteen, A.-M.K. Jørgensen & S.B. Rayce: *Psychosocial function and health in veteran families - A gap map of publications within the field*. 220 sider. e-ISBN: 978-87-7119-336-7. Netpublikation.
- 15:39 Mehlsen, L., H. Holt, H.B. Bach & C. Törnfeldt: *Ressourceforløb. Koordinerende sagsbehandlere og borgeres erfaringer*. 108 sider. ISBN: 978-87-7119-338-1. Pris: 200,00 kr.

15:40 Kjer, M.G., S. Baviskar & Winter S.C.: *Skoleledelse I folkeskolereformens første år. En kortlægning*. 139 sider. E-ISBN: 978-87-7119-340-4. Netpublikation.

SKOLELEDELSE I FOLKESKOLEREFORMENS FØRSTE ÅR

EN KORTLÆGNING

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en folkeskolereform, der blev igangsat fra starten af skoleåret 2014/15.

Ud over krav til undervisningen har reformen en række forventninger til skoleledelse. Skolelederne har et ledelsesansvar i forhold til gennemførelsen af folkeskolereformen i skolernes undervisning, ligesom der skal ske en styrkelse af såvel den generelle ledelse af skolerne som den pædagogiske ledelse.

Formålet med denne rapport er at kortlægge skoleledelsens rolle i gennemførelsen af folkeskolereformen i reformens første år. Rapporten belyser udviklingen i forhold til dens intentioner for skoleledelse. Desuden belyser den, hvordan skoleledelsen har anvendt forandringsledelse for at få reformen udbredt på skolen og opnå fælles fodslag om reformarbejdet.

Analyserne baserer sig på en række spørgeskemaundersøgelser fra 2011 til 2015.

Rapporten er en del af et evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal følge folkeskolereformens implementering samt evaluere virkningen af reformens forskellige aspekter.