

11:47 *FORTROLIGT*

*LEDELSE, LÆRING OG  
TRIVSEL I FOLKESKOLERNE*

*REDIGERET AF:  
SIMON CALMAR ANDERSEN  
SØREN C. WINTER*

*KØBENHAVN 2011  
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD*

*LEDELSE, LÆRING OG TRIVSEL I FOLKESKOLERNE*

*Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk*

*Afdelingen for børn og familie*

*Undersøgelsens følgegruppe:*

*Grethe Andersen, Skolerådets formandskab*

*Anders Balle, Skolelederforeningen*

*Per B. Christensen, Næstved Kommune*

*Stephan Hermann, Professionshøjskolen Metropol*

*Dorte Lange, Skole- og Uddannelsespolitisk Udvalg i Danmarks Lærerforening*

*Mogens Lorentzen, Frie Skolers Ledere*

*Lise Nordvig Rasmussen, Sekretariatet for Skolerådet, Uddannelsesstyrelsen*

*Uffe Rostrup, Frie Skolers Lærerforening*

*ISSN: 1396-1810*

*ISBN: 978-87-7119-072-4*

*e-ISBN: 978-87-7119-073-1*

*Layout: Hedda Bank*

*Forsidefoto: [Indføjes, når omslaget er på plads]*

*Oplag: 500*

*Tryk: Rosendahls – Schultz Grafisk A/S*

*© 2011 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.*

*Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver SFI's*

*publikationer, bedes sendt til centret.*

# INDHOLD

[Forfatterne af de enkelte kapitler tilføjes under den endelige opsætning]

	<b>FORORD</b>	<b>7</b>
	<b>RESUMÉ</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>BAGGRUND, FORMÅL OG SAMMENFATNING</b>	<b>15</b>
	<i>Baggrund og formål</i>	<i>15</i>
	<i>Datagrundlag</i>	<i>17</i>
	<i>Sammenfatning af analyseresultaterne</i>	<i>20</i>
	<i>Konklusion</i>	<i>29</i>
<b>2</b>	<b>DATAMATERIALE OG METODE</b>	<b>31</b>
	<i>Data</i>	<i>32</i>
	<i>Repræsentativitet</i>	<i>36</i>
	<i>Elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel</i>	<i>39</i>

	<i>Sammenhænge mellem læring og trivsel</i>	46
	<i>Baggrundsvariable</i>	49
	<i>De statistiske analysemodeller</i>	53
	<i>Om tolkningen af de statistiske sammenhænge mellem former for skoleledelse, læring, elevtrivsel og lærertrivsel</i>	54
<b>3</b>	<b>SKOLELEDERES EFTERUDDANNELSE I LEDELSE</b>	<b>59</b>
	<i>Lederuddannelse og læring</i>	62
	<i>Lederuddannelse, elev- og lærertrivsel</i>	64
	<i>Konklusion</i>	65
<b>4</b>	<b>SKOLENS AUTONOMI</b>	<b>68</b>
	<i>Skolernes autonomi og elevernes resultater</i>	71
	<i>Konklusion</i>	73
<b>5</b>	<b>SKOLELEDELSENS EKSTERNE SAMARBEJDE</b>	<b>77</b>
	<i>Netværk med skolens ledelse</i>	79
	<i>Sammenhæng mellem samarbejde og læring</i>	81
	<i>Netværk og trivsel</i>	82
	<i>De enkelte samarbejdsrelationers betydning</i>	83
	<i>Samarbejdet med skolebestyrelsen</i>	84
	<i>Konklusion</i>	85
<b>6</b>	<b>FAGLIG MÅLSTYRING OG OPFØLGNING</b>	<b>87</b>
	<i>Faglig målstyring og opfølgning i skolen</i>	89
	<i>Betydningen af faglig målstyring for elevlæring og elev- og lærertrivsel</i>	92
	<i>Konklusion</i>	94
<b>7</b>	<b>ORGANISERING AF LÆRERSAMARBEJDET</b>	<b>95</b>

	<i>Tidligere forskning</i>	97
	<i>Hypoteser</i>	98
	<i>Måling af organiseringsformer og samarbejde</i>	99
	<i>Resultater</i>	101
	<i>Konklusion</i>	104
<b>8</b>	<b>PERSONALELEDELSE AF LÆRERE</b>	<b>105</b>
	<i>Rekruttering</i>	107
	<i>Udvikling</i>	109
	<i>Motivering</i>	110
	<i>Konklusion</i>	112
<b>9</b>	<b>PÆDAGOGISK LEDELSE</b>	<b>115</b>
	<i>International forskning</i>	116
	<i>Pædagogisk skoleledelse i Danmark</i>	118
	<i>Måling af pædagogisk ledelse</i>	122
	<i>Pædagogisk ledelse og læring</i>	128
	<i>Pædagogisk ledelse og elev- og lærertrivsel</i>	132
	<i>Konklusion</i>	135
<b>10</b>	<b>BETYDNINGEN AF SOCIALE FORHOLD FOR LÆRING OG TRIVSEL</b>	<b>139</b>
	<i>Elevlæring</i>	141
	<i>Elevtrivsel og lærertrivsel</i>	142
	<b>BILAG</b>	<b>145</b>
	<i>Link til separat teknisk bilag</i>	145
	<b>LITTERATUR</b>	<b>147</b>



## FORORD

Denne rapport belyser sammenhængen mellem skoleledelse, faglig læring og trivsel blandt elever og lærere i folkeskolen. Det er den anden rapport, der er udarbejdet som led i undersøgelsen ”Skoleledelse i Folkeskolen”, som Skolestyrelsen (nu Uddannelsesstyrelsen) i oktober 2010 bad SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd om at gennemføre. Det skete, efter at Skolerådets Formandskab havde bedt styrelsen om, at der blev foretaget en sådan undersøgelse. SFI fik overdraget undersøgelsen, efter at Skolestyrelsen havde sendt opgaven i udbud.

Baggrunden for undersøgelsen er, at der stadig mangler en del i at nå den politiske målsætning om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. For at forbedre de unges forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse, er der derfor behov for mere viden om, hvad der kendetegner skoleledelsen på folkeskoler, hvor medarbejdere og elever trives og leverer høje faglige resultater. Undersøgelsens første rapport, som udkom i september 2011, havde titlen *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*. Denne anden rapport undersøger som nævnt sammenhængen mellem skoleledelse, elevernes faglige læring og trivsel blandt elever og lærere. Disse sammenhænge belyses ved hjælp af survey-undersøgelser af skoleledere og deres skoler, dansk- og matematiklærere i 9. klasser, elever og deres forældre samt registerdata om skolerne samt elevernes karakterer i dansk og matematik og deres sociale baggrund.

Undersøgelsen er gennemført af SFI i samarbejde med forskere fra en række andre forskningsinstitutioner i Danmark og USA. Undersøgelsen ledes af professor Søren C. Winter fra SFI, som også har redigeret denne rapport i samarbejde med lektor Simon Calmar Andersen fra Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet. Herfra kommer også en anden af rapportens forfattere, lektor Vibeke Lehmann Nielsen, som også er tilknyttet SFI. Andre forfattere er professor Per Fibæk Laursen fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet, professor Kenneth J. Meier fra University of Texas A&M og professor Laurence J. O'Toole, Jr. fra University of Georgia, som begge hører til de førende internationale forskere inden for skoleledelse, forskningsleder Anders Rosdahl fra SFI, samt Mogens Jin Pedersen og Ulrik Hvidman, som begge er videnskabelige assistenter ved SFI.

Desuden har en række andre medarbejdere fra SFI deltaget i forskellige delopgaver vedrørende undersøgelsen, herunder udarbejdelse af undersøgelsesdesign, gennemførelse af kvalitative feltstudier, dataindsamling vedrørende survey, oparbejdelse af registerdata eller oversættelse. Disse medarbejdere er post.doc. Siddhartha Baviskar, ph.d.-studerende Ida Gran Andersen og Maria Falk Mikkelsen, videnskabelig assistent Anders Posselt Langhede, og studentermedhjælperne Mikkel Lynggaard og Therese Labriola.

Indsamlingen af survey-data vedrørende skoleledere, skoler og lærere via internet er sket i samarbejde med dels SFI Survey, dels Inter-Research A/S. Survey-data vedrørende elever og deres forældre om elevtrivsel er indsamlet af SFI Survey som led i SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995 og velvilligt stillet til rådighed af undersøgelsens leder, seniorforsker Mai Heide Ottesen. Andre survey-data om elevtrivsel er velvilligt stillet til rådighed af Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM), ligesom registerdata om skoler og elever er leveret af UNI-C, Skolestyrelsen (nu Uddannelsesstyrelsen) og Danmarks Statistik. Professor Paul Bingley og forsker Vibeke Myrup Jensen fra SFI har medvirket ved oparbejdelsen af registerdata.

Undersøgelsen af "Skoleledelse i Folkeskolen" og dens dataindsamling er gennemført i et samarbejde med et større forskningsprojekt om "Skoleledelse, undervisning og elevpræstationer", der ligeledes gennemføres af SFI under ledelse af professor Søren C. Winter og med samme projektdeltagere. Denne undersøgelse støttes af Det Strategiske Forskningsråd, SFI og Aarhus Universitet. Resultater herfra vil senere



blive formidlet i videnskabelige artikler, ph.d.-afhandlinger og i mere populærvidenskabelig form i perioden 2012-15.

Dataindsamlingen til de to undersøgelser er sket under et paraplyprojekt med titlen ”Skoleledelse, undervisning, læring og trivsel”. Vi retter en tak til de mange skoleledere og deres administrative medarbejdere samt lærere i dansk og matematik i 9.-klasser, der har medvirket i vores kvalitative forundersøgelser og i vores survey af skoleledere, skoler og lærere, ligesom vi takker skoleelever og deres forældre for deres medvirken i survey-undersøgelser af elevtrivsel.

Projektgruppen har modtaget en række konstruktive kommentarer til undersøgelsens design, udkast til spørgeskemaer og rapportudkast fra en følgegruppe, som besidder en stor viden om praksis på skoleområdet. Følgegruppens sammensætning fremgår af kolofonen.

Undersøgelserne har desuden modtaget bistand og rådgivning vedrørende undersøgelsens tilrettelæggelse fra Skolelederforeningen, Uddannelsesstyrelsen, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, DCUM, UNI-C og Danmarks Statistik. Endelig har lektor Lotte Bøgh Andersen, Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet og AKF, givet en række konstruktive kommentarer til rapporten som ekstern referee.

København, december 2011

*JØRGEN SØNDERGAARD*



# RESUMÉ

*SIMON CALMAR ANDERSEN & SØREN C. WINTER*

Internationale undersøgelser peger på, at skoleledelsens udformning har en væsentlig betydning for elevers faglige læring. Men der eksisterer ikke megen viden om, hvilke former for skoleledelse der i dansk sammenhæng bedst muligt understøtter elevernes faglige udbytte af deres skolegang, samtidig med at både de og lærerne trives.

I denne rapport undersøger vi betydningen af skoleledelse inden for følgende områder: skoleledernes efteruddannelse i ledelse, skolernes autonomi, skoleledelsens eksterne samarbejde, skolernes faglige målstyring og opfølgning, organiseringen af lærersamarbejdet, personaleledelsen af lærere og skoleledernes pædagogiske ledelse.

Undersøgelsen er landsdækkende og er baseret på surveyundersøgelser af 501 skoleledere, 1.130 lærere, 4.401 forældre og henholdsvis 4.311 og 52.420 elever på folkeskoler - kombineret med data om 83.881 elevers karakterer i dansk og matematik ved afgangsprøverne i 9. klasse og deres sociale baggrund.

Rapporten giver således et bredt billede af sammenhængen mellem på den ene side mange forskellige aspekter af skoleledelse og på den anden side forskellige mål for elevernes faglige læring, deres trivsel og lærernes trivsel. Det er den hidtil mest omfattende undersøgelse i Danmark af disse spørgsmål.

Samlet set tegner der sig tre konklusioner. For det første tegner der sig på tværs af analyserne i kapitlerne et billede af, at de skoler, der

har de bedste faglige resultater – uden at det går ud over elevernes og lærernes trivsel – er dem, hvor fagligheden er i højsædet, og hvor skolerne har høj grad af autonomi til at udvikle den. Specielt i forhold til elevernes faglige præstation synes det nemlig at være følgende faktorer, der har en positiv betydning:

- At skolelederen har nogen – men ikke nødvendigvis megen – lederuddannelse
- At skolen har høj grad af autonomi i forhold til undervisningens tilrettelæggelse
- At der er en kultur på skolen, der vægter faglighed højt
- At lærerne samarbejder i team – særligt team omkring den enkelte klasse – og diskuterer de pædagogiske metoder med hinanden
- At skolelederen ved læreransættelser lægger vægt på ansøgenes faglige kvalifikationer fra læreruddannelsen
- At skolelederen *ikke* benytter økonomiske belønninger som motivationsfaktor.

For det andet finder vi meget få sammenhænge mellem på den ene side skoleledelse og på den anden side elevernes og lærernes trivsel. Tilsyneladende oplever eleverne en bedre trivsel på skoler, hvor skolelederen lægger vægt på lærernes faglige resultater fra læreruddannelsen ved ansættelsen, og hvor lærerne efteruddannes meget. Og forældrene oplever en bedre trivsel hos deres barn på skoler, hvor skolelederen har en vis – om end ikke nødvendigvis lang – efteruddannelse i ledelse.

Resultaterne vedrørende elevtrivsel er imidlertid ikke særligt robuste, idet de kun ses ved anvendelsen af et af undersøgelsens tre trivselsmål. Vi finder imidlertid generelt, at elever, der er fagligt dygtige, også trives bedre (og omvendt). Men tilsyneladende har skoleledelse ikke stor betydning for elevernes trivsel.

Hvad angår trivselen blandt lærerne, synes de at trives bedre på skoler, hvor der er en høj faglig kultur blandt lærerne, som diskuterer pædagogiske metoder med hinanden, og på skoler, hvor skoleledelsen involverer sig meget i pædagogiske spørgsmål. Navnlige kombinationen af en instruerende pædagogisk ledelsesform og en stærk faglig lærerkultur ud til at være gavnlige for lærernes trivsel.

For det tredje er der en del elementer i forhold til skoleledelse, som vi ville have forventet havde en stor betydning for elevernes faglige udbytte af undervisningen, der faktisk ikke har nogen statistisk dokumenterbar sammenhæng hermed. Det skal dog bemærkes, at mens survey-undersøgelsen af skoleledelse er foretaget i 2011, har vi været nødt til at basere analyserne på tidligere karakterdata fra årene 2009 og 2010. Det skyldes, at karakterdata fra 2011 ikke har været tilgængelige inden for den publiceringsfrist, som undersøgelsen er pålagt.

Manglen på nyere karakterdata bevirker for det første, at sammenhængene mellem skoleledelse og karakterer må forventes at være svagere, end hvis karaktererne var målt efter gennemførelsen af vores survey. Det er derfor i flere tilfælde vanskeligt med sikkerhed at sige, om skoleledelse kunne have nogle effekter, som vi ikke har kunnet finde her. For det andet er det usikkert, i hvilket omfang de sammenhænge, vi finder mellem skoleledelse og læring, er udtryk for, at skoleledelse påvirker elevernes udbytte af undervisningen, og i hvilket omfang det er tidligere elevens faglige præstationer, der påvirker skoleledelsen.

Det er noget, som der er mulighed for at undersøge nærmere i senere forskning. Specielt giver rapporten anledning til at se nærmere på følgende forhold:

Hvordan kan det være, at vi finder, at elever lærer mindre, og at både de og lærerne trives dårligere på skoler, hvor lederen aktivt samarbejder med andre aktører såsom socialforvaltningen, Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) og skolebestyrelsen? Er det fordi lederen reagerer på dårlige resultater og et dårligt skoleklima ved at udbygge samarbejdet med disse parter – og har det i så fald en positiv effekt for eleverne på længere sigt? Eller tager ledelsens samarbejde med andre aktører på nogle skoler så megen tid, at det går ud over den interne ledelse af skolen?

Hvis det er forskellige former for pædagogisk ledelse, som gavner henholdsvis ressourcestærke og ressourcesvage elever – hvordan finder skolelederen så den bedste balance på skoler med et blandet elevgrundlag?

Hvordan kan det være, at vi ikke finder nogen sammenhæng mellem læreres efteruddannelse og elevernes læring – og at vi ikke kan se nogen effekt af, om lederne har kort eller lang efteruddannelse i ledelse? Måske er indholdet i efteruddannelserne meget bredt og forskelligartet,

og noget kunne tyde på, at i hvert fald ikke alle former for efteruddannelse har lige stor betydning for, hvad eleverne lærer.

Samtidig giver rapporten også et fingerpeg om, i hvilken retning svarene på nogle af disse spørgsmål skal findes. Når de mange forhold ved skoleledelse, som ikke ser ud til at have en sammenhæng med elevernes læring og trivsel sammenholdes med de faktorer, som faktisk viser sig at have en betydning, jävnfør listen oven for, peger det nemlig på, at skoleledelse i meget høj grad handler om at skabe et stærkt fagligt miljø på skolen – og ikke så mange andre ting.

Denne rapport er den anden og sidste rapport i undersøgelsen af ”Skoleledelse i folkeskolen”, som udarbejdes for Uddannelsesstyrelsen på foranledning af Skolerådets Formandskab. Undersøgelserne er gennemført af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd i samarbejde med forskere fra Aarhus Universitet og USA.

Den første rapport, [\*Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse\*](#), gav en beskrivelse af de typer af skoleledelse, der kendetegner danske folkeskoler. Den viste ligeledes, hvordan skolernes ledelse afhænger af deres ydre vilkår, ligesom den opstillede hypoteser om betydningen af former for skoleledelse for læring samt trivsel blandt elever og lærere. Det er disse hypoteser, der danner baggrund for analyserne i denne anden rapport.

# BAGGRUND, FORMÅL OG SAMMENFATNING

SIMON CALMAR ANDERSEN & SØREN C. WINTER

For at indfri den politiske målsætning om, at 95 pct. af en ungdoms-  
årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, er det nødvendigt at  
hæve skoleelevernes faglige niveau. Internationale undersøgelser peger  
på, at skolens ledelse har en væsentlig betydning for elevernes faglige  
læring, men der mangler viden om betydningen af skoleledelse i en dansk  
sammenhæng og om, hvilke former for skoleledelse der kan sikre den  
bedst mulige faglige læring, samtidig med at både eleverne og skolernes  
ansatte trives.

På denne baggrund har Skolestyrelsen (nu Uddannelsesstyrelsen)  
bedt SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd om at undersøge  
skoleledelse i folkeskolen. Den samlede undersøgelse skal kortlægge de  
rammer og vilkår, der gælder for skoleledelsen i folkeskolen, herunder  
hvilke opgaver skoleledelsen har, og hvordan disse prioriteres. Ligeledes  
skal undersøgelsen kortlægge de former for skoleledelse, der findes  
blandt folkeskolerne, og hvorledes skoleledelsen påvirkes af skolernes  
forskellige vilkår. Derudover skal undersøgelsen pege på sammenhænge  
mellem på den ene side skoleledelse og på den anden side elevernes og  
medarbejdernes trivsel samt elevernes faglige resultater.

Den første rapport, *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for  
skoleledelse*, blev offentliggjort september 2011. Denne første rapport  
beskrev, hvilke former for skoleledelse der er at finde i de danske  
folkeskoler anno 2011, og afdækkede, hvilken betydning den enkelte

skoles særlige vilkår har for, hvordan skolen ledes. Rapporten fokuserede herunder på følgende vilkår: skolernes grad af autonomi i forhold til kommunen, antallet af elever og deres sociale sammensætning og graden af konkurrence fra andre skoler i lokalområdet. På baggrund af den eksisterende danske og internationale forskning på området og kvalitative analyser på seks udvalgte skoler fremsatte rapporten endvidere en række hypoteser om, hvordan skoleledelse påvirker elevernes faglige resultater og trivsel samt lærernes trivsel. Disse hypoteser om betydningen af skoleledelse var organiseret inden for syv hovedtemaer:

- Skolelederes efteruddannelse i ledelse
- Skolens autonomi
- Skoleledelsens eksterne samarbejde
- Faglig målstyring og opfølgning
- Organiseringen af lærersamarbejdet
- Personaleledelse af lærere
- Pædagogisk ledelse.

I denne rapport tager vi et første skridt i forhold til at analysere betydningen af skoleledelse på disse områder. Det gør vi ved at sammenholde oplysninger om skoleledelse fra spørgeskemaundersøgelserne blandt landets skoleledere og lærere med oplysninger om:

1. Elevernes karakterer ved 9.-klasses-afgangsprøve
2. Elevernes egne og deres forældres vurdering af elevernes trivsel i skolen
3. Lærernes oplevelse af egen trivsel samt lærernes korttidssygefravær som en anden indikator for (negativ) lærertrivsel.

I forhold til den hidtidige, forskningsbaserede viden om betydningen af skoleledelse i Danmark – som ikke er særlig omfattende – giver denne rapport en bred og sammenhængende belysning af mange forskellige aspekter af skoleledelse, der har betydning for elevernes udbytte af undervisningen samt elevernes og lærernes trivsel. I mange tilfælde bekræftes de hypoteser, vi havde på forhånd, men der er også mange sammenhænge, der ikke er, som vi umiddelbart havde forventet.

I det følgende præsenterer vi kort det datagrundlag, som denne rapport bygger på. Derefter sammenfatter vi hovedresultaterne fra kapit-



lerne 3-9, som hver især fokuserer på ét af de nævnte 7 hovedtemaer af skoleledelse. På denne baggrund sammenfatter vi disse resultater i en tværgående analyse vedrørende sammenhænge mellem skoleledelselementer og henholdsvis læring, elevtrivsel og lærertrivsel. Endelig konkluderer vi på tværs af de enkelte kapitler, hvilke former for skoleledelse der synes at fremme elevernes faglige præstationer, uden at det går ud over deres og lærernes trivsel.

I rapportens kapitel 2 beskriver vi data og de anvendte metoder mere udføreligt, mens den rent tekniske rapportering af de anvendte mål for skoleledelse, elevlæring og trivsel samt de anvendte regressionsmodeller er placeret i et separat teknisk bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>. I kapitel 3 til 9 fremlægger vi analyserne af de ovennævnte syv hovedtemaer. Hvert af disse kapitler indledes med en introduktion til temaet og en diskussion af et udvalg af den relevante forskning på området, hvorefter vi præsenterer resultaterne af vores selvstændige dataanalyser. Kapitel 10 indeholder en beskrivelse af de faktorer, der i analyserne alene fungerer som kontrolvariable – navnlig forhold vedrørende elevernes sociale baggrund, jævnt før nedenfor. Elevernes sociale baggrund har også i sig selv meget stor betydning for elevernes karakterer og trivsel. Således forklarer elevernes sociale baggrundsforhold hele 22 procent af forskellene i deres karakterer.

## DATAGRUNDLAG

Undersøgelsen trækker på flere forskellige datakilder, som vi kort vil gennemgå i det følgende.

Til at måle de forskellige former for skoleledelse benytter vi en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere på folkeskoler, der blev gennemført i marts-april 2011. Vi fik svar fra skoleledere på 488 af de i alt 983 folkeskoler med 9. klassetrin, som fik tilsendt et internetbaseret spørgeskema, hvilket giver en svarprocent på 50 pct. Undersøgelsen er forholdsvis repræsentativ. I forhold til skolestørrelse, gennemsnitlig elevkarakterer og et mål for gennemsnitlig elevsammensætning (stærk-svag familiebaggrund) adskiller de skoler, hvorfra der foreligger svar, sig således ikke væsentligt fra samtlige skoler. Skolerne blev desuden bedt om at besvare et kort spørgeskema til belysning af forskellige faktuelle forhold ved skolen.

Desuden benyttes en spørgeskemaundersøgelse blandt dansk- og matematiklærere i 9. klasse til at måle visse aspekter af skoleledelse, som de opleves af lærerne, samt lærernes trivsel i skolen med videre. Der blev udsendt spørgeskema til 1.998 dansk- og matematiklærere i 9. klasser, hvor vi fik svar fra 1.130 lærere med en svarprocent på 57 pct.

Til at måle betydningen af skoleledelsen for elevernes læring – i form af deres faglige udbytte af deres skolegang – benytter vi oplysninger om elevernes karakterer ved folkeskolens afgangsprøver i 2009 og 2010 i dansk (retskrivning, læsning og skriftlig fremstilling) og matematik (færdighedsregning og problemregning). Vi vurderer, at bedømmelsen af de skriftlige afgangsprøver har bedre mulighed for at ske på et objektivt grundlag end de mundtlige eksamener. Vores karakterdata er baseret på 83.881 elever fra de undersøgte skoler.

Dansk og matematik er valgt, fordi de begge er centrale fag inden for henholdsvis det humanistiske og naturvidenskabelige fagområde. Samtidig er de to fag tilsammen særdeles repræsentative for elevernes samlede færdigheder. Der er nemlig en meget tæt sammenhæng mellem elevernes karaktergennemsnit i dansk- og matematik og deres samlede karaktergennemsnit, så fx de elever, der opnår høje karakterer i skriftlig dansk og matematik, med meget stor sandsynlighed også klarer sig godt samlet i alle fag under ét.

Hvor vi i nærværende rapport omtaler elevlæring, refererer vi således til den gennemsnitlige karakterscore for afgangseksamen for 9. klasse i dansk og matematik for årene 2009 og 2010. Inden for den frist, som Skolestyrelsen (nu Uddannelsesstyrelsen) har fastsat for publicering af denne rapport, har det desværre ikke været muligt at få adgang til data for elevernes karakterer i 2011. Vi har således været nødt til at måle elevlæring i form af karakterer på et tidligere tidspunkt end vores måling af skoleledelse i 2011.

Dette forhold bevirker for det første, at sammenhængene mellem skoleledelse og karakterer må forventes at være svagere, end hvis karaktererne var målt efter gennemførelsen af vores survey. For det andet er det usikkert, i hvilket omfang de sammenhænge, vi finder mellem skoleledelse og elevlæring, er udtryk for, at skoleledelse påvirker elevernes faglige udbytte af undervisningen, og i hvilket omfang det er tidligere elevens præstationer, der påvirker skoleledelsen.

Det er imidlertid muligt senere at foretage mere sikre undersøgelser på basis af nyere karakterdata, som led i en anden større under-

søgelse som projektgruppen gennemfører vedrørende ”Skoleledelse, undervisning og elevpræstationer”. Denne undersøgelse omfatter også frie skoler. Den støttes af Det strategiske Forskningsråd, SFI og Aarhus Universitet og varer til begyndelsen af 2015. De to undersøgelser er tæt koordineret.

Til måling af elevernes trivsel benytter vi data fra ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995”, der følger 5.653 børn født inden for en given 1½ måneds periode i 1995, samt en af deres forældre, primært moderen. Til rapportens analyser anvender vi data indsamlet i forbindelse med undersøgelsens femte indsamlingsrunde med personlige interview, der blev foretaget i marts-juni 2011, og som fik svar fra 4.311 af eleverne (76 pct.) og fra 4.401 af forældrene (78 pct.).

Endvidere er der i alle analyserne taget højde for en omfattende række af oplysninger om elevernes sociale baggrund. Det er velkendt, at elevernes baggrund betyder meget for, hvordan de klarer sig i skolen. Hvis nogle typer af skoleledelse navnlig udøves på skoler med fx ressourcestærke elever – og man ikke tog højde for dette i de statistiske analyser – ville man fejlagtigt komme til at slutte, at det var denne type skoleledelse, der havde positive effekter, selvom det i virkeligheden var elevernes stærke forældrebaggrund, der gav de gode resultater. Derfor kontrollerer vi i analyserne for mange oplysninger om forældrenes uddannelsesbaggrund, indkomst, etnicitet med videre. Vi har fået adgang til disse data via Danmarks Statistiks registre i anonymiseret form.

Det bør bemærkes, at en belysning af sammenhængen mellem skoleledelse og elevernes alsidige udvikling *ikke* er et fokusområde for denne rapport. Hermed dog ikke være sagt, at dette aspekt af Folkeskolens formål nødvendigvis har mindre betydning end elevernes faglige færdigheder og trivsel.

Som nævnt beskriver vi de anvendte data og metoder nærmere i kapitel 2, mens en rent teknisk rapportering af de anvendte mål for læring og trivsel og af de foretagne dataanalyser præsenteres i det omtalte tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

## SAMMENFATNING AF ANALYSERESULTATERNE

I det følgende sammenfatter vi først resultaterne af analyserne af hvert af de syv hovedtemaer (kapitel 3 til 9), hvorefter resultaterne sammenfattes på tværs af disse kapitler.

### *SKOLELEDERES EFTERUDDANNELSE I LEDELSE*

Skoleledere skal kunne varetage mange forskellige opgaver. De skal kunne administrere en stor organisation økonomisk, de skal kunne rekruttere og fastholde dygtige lærere, og så skal de – ikke mindst – kunne lede skolen pædagogisk. Nogle af disse kompetencer har de uddannelse i, og andre skal læres og udvikles, efter de er blevet ledere. Derfor er der god grund til at tro, at ledernes efteruddannelse er noget, der har betydning for, hvordan skolen fungerer.

I spørgeskemaundersøgelsen er der spurgt til, om lederne har taget korte efteruddannelseskurser i ledelse, længere fælleskommunale skolelederkurser på COK eller diplom- eller masteruddannelser i ledelse. Når vi sammenholder disse oplysninger med oplysningerne om eleverne og lærerne, ser vi, at eleverne har et større fagligt udbytte og trives bedre efter deres forældres vurdering på de skoler, hvor skolelederne har fået efteruddannelse i ledelse. Der ser dog ikke ud til at være nogen forskel på, om lederne har fået en kortere eller længere lederuddannelse. I forhold til lærerne finder vi tegn på, at lærerne trives dårligere på skoler, hvor lederne har gennemført lange efteruddannelsesforløb i form af diplom- og masteruddannelser. Det kan måske hænge sammen med, at lederne i den periode er mindre tilstede på skolen. Den statistiske sammenhæng er dog noget usikker.

Resultaterne peger på, at efteruddannelse i ledelse fortsat er et væsentligt indsatsområde, men også, at der måske kan være grund til at kigge nærmere på indholdet af de forskellige lederuddannelser for at få et bedre billede af, hvad det er for indhold i uddannelserne, der giver de positive resultater for eleverne.

### *SKOLENS AUTONOMI*

I forhold til den politiske ledelse af offentlige organisationer, herunder skoler, er der et klassisk dilemma mellem den demokratiske styring og skolernes autonomi. På den ene side er der en legitim forventning om, at

skolerne må indrette sig efter de demokratisk valgte politikeres ønsker i forhold til, hvordan skolerne skal arbejde. På den anden side kan man godt forestille sig, at de politiske målsætninger i nogle tilfælde lettere opnås, hvis skolelederne gives en vis grad af autonomi i forhold til, *hvordan* målene indfris. Deri ligger også, at nogle former for autonomi måske er vigtigere end andre former.

I undersøgelsen er skolelederne blevet spurgt om, hvor meget indflydelse de oplever, at kommunen har i forhold til ansættelse af lærere, fastsættelse af faglige mål for skolen og undervisningens tilrettelæggelse. Resultaterne viser, at eleverne har bedre faglige præstationer på skoler, der har en høj grad af autonomi til fastlæggelse af faglige mål og til tilrettelæggelse af undervisningen og valg af metoder. Derimod er der ikke nogen statistisk sammenhæng mellem autonomi i forhold til ansættelse af lærere og elevpræstationer. Der er heller ikke nogen sammenhæng mellem graden af autonomi og lærernes trivsel, mens en enkelt analyse indikerer, at eleverne trives bedre på skoler med en høj grad af autonomi.

På det foreliggende grundlag er det vanskeligt at sige, om det faktisk er den høje grad af autonomi på de to områder, der giver de gode faglige elevpræstationer, eller om det fx er et udtryk for, at skoler, hvor elever i forvejen klarer sig godt fagligt, får mere frihed til at fastsætte de faglige mål fremadrettet. Det er spørgsmål, som vil kunne belyses nærmere, når nye data for elevernes resultater bliver tilgængelige.

#### SKOLELEDELSENS EKSTERNE SAMARBEJDE

Skoleledere skal lede skolen internt i forhold til lærere og elever. Men der er også en ikke-ubetydelig del af arbejdet, der består i at samarbejde med aktører uden for skolerne – både for at udnytte de muligheder, sådanne samarbejdsrelationer giver, og for at skærme skolen og lærernes undervisning mod u hensigtsmæssige forstyrrelser udefra.

Skolelederne er blevet spurgt om, hvor ofte de er i kontakt med en række eksterne aktører såsom Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR), skoleforvaltningen, socialforvaltningen, Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), ungdomsuddannelsesinstitutioner med flere. Ud over det eksterne samarbejde er skolelederne også blevet spurgt om samarbejdet med skolebestyrelsen. Endelig belyses det, i hvilken grad skolelederne oplever samarbejdet med hver af disse aktører på en skala fra ”meget konfliktfyldt” til ”meget godt”. Resultaterne viser, at eleverne har et dårligere karaktergennemsnit på skoler, hvor ledelsen har et omfat-

tende samarbejde med andre aktører. Det gælder både for det eksterne samarbejde under ét og for flere af de specifikke samarbejdsrelationer, herunder blandt andet med socialforvaltningen og skolebestyrelsen. Det er umiddelbart i modstrid med det forventede, men kan måske skyldes, at dårlige faglige præstationer det ene år får skolelederne til at intensivere det eksterne samarbejde og samarbejdet med skolebestyrelsen det følgende år for at få hjælp til at løse problemerne. Der er ikke nogen sammenhæng mellem omfanget af eksternt samarbejde og elevernes eller lærernes trivsel. Tilsyneladende finder vi en dårligere trivsel blandt lærerne på de skoler, hvor lederne oplever et godt samarbejde med eksterne aktører. Også her er det vanskeligt på det foreliggende grundlag at sige, hvad der forårsager hvad.

#### *FAGLIG MÅLSTYRING OG OPFØLGNING*

Generelle ledelsesteorier har fremhævet betydningen af målstyring og en ledelsestil, hvor lederen signalerer klare mål for og prioriteringer af organisationens virke. Der argumenteres blandt andet for, at ledelsens formulering og prioritering af mål smitter af på forventningerne til medarbejderne og dermed på organisationens resultater. Dette antages især at ske, hvis ledelsen samtidig etablerer evaluerings- og opfølgningsaktiviteter, der følger op på, om de fastsatte mål nås.

I vores analyser finder vi imidlertid ikke nogen statistisk sikre sammenhænge mellem på den ene side prioritering af henholdsvis faglig læring eller social trivsel og på den anden side elevernes faglige præstationer, elevtrivsel eller lærertrivsel. Dog viser analyserne, at skoler med større fokus på faglighed end social velbefindende, og som følger op på resultaterne, klarer sig signifikant bedre end skoler, som har samme fokus, men som ikke følger op på resultaterne. Det kan muligvis skyldes, at årsags-virkningsforholdet faktisk går den anden vej, så ledere på skoler, hvor eleverne har et lavt karaktergennemsnit, i forsøget på at modvirke dette, prioriterer mål for den faglige læring højt, men uden at der samtidig følges systematisk op på det.

Man kan måske undre sig lidt over, hvorfor lærertrivsel tilsyneladende ikke påvirkes negativt af, at fokus på faglig læring kombineres med anvendelse af evaluerings- og opfølgningsredskaber. Det skal imidlertid bemærkes, at der ikke er tale om metoder, der overvåger lærernes undervisning og forberedelse eller blander sig i indhold og tilrettelæggelse af undervisningen. Til gengæld kan kombinationen af en relativ høj priori-

tering af de faglige målsætninger og evaluering ses som udtryk for, at skolelederne gør noget ud af at begrunde meningen med brugen af disse opfølgingsredskaber.

#### *ORGANISERING AF LÆRERSAMARBEJDET*

For omkring 25 år siden begyndte teamorganisering på skolerne langsomt at vokse frem og er i dag meget udbredt. Den hidtidige danske og internationale forskning peger på, at et tæt samarbejde mellem lærere fremmer elevernes læring. Men det har ikke været muligt at identificere bestemte måder at organisere det samarbejde på, som skulle være særligt gode. Vores resultater bekræfter betydningen af det tætte lærersamarbejde. På de skoler – hvor lærerne svarer, at de ofte diskuterer undervisning og metoder med deres kolleger, og at der er en stærk kultur på skolen med vægt på høj faglighed – er elevernes faglige resultater og lærernes trivsel højere. Tilsvarende finder vi, at eleverne har bedre karakterer på de skoler, der bruger flere forskellige typer af lærerteam – fag-, klasse-, eller årgangsteam. Men navnlig brug af klasseteam hænger sammen med gode faglige resultater for eleverne – endda specielt for elever med svage og middel social baggrund.

Med det forbehold, at vi ifølge sagens natur ikke med sikkerhed kan sige, hvad der påvirker hvad, så peger disse resultater på, at et tæt lærersamarbejde, sådan som det ofte praktiseres i forskellige former for team, er fremmende for elevernes faglige læring – samtidig med at lærerne også trives med det. Og navnlig teamsamarbejde omkring de enkelte klasser ser ud til at understøtte de mere ressourcetsvage elever.

#### *PERSONALELEDELSE AF LÆRERE*

Personaleledelse – eller Human Ressource Management (HRM), som det ofte kaldes – er en samlebetegnelse for nogle af de klassiske og generelle aspekter af ledelse af enhver type organisation. Personaleledelse omfatter således forhold som rekruttering, videreudvikling og motivering af medarbejdere. I undersøgelsen har vi spurgt skolelederne om alle tre aspekter. Generelt er der få af disse forhold, der har en målbar, statistisk sikker sammenhæng med elevernes faglige udbytte og trivsel. Specielt er det overraskende – og i strid med vores forventninger ud fra tidligere undersøgelser – at der ikke kan konstateres nogen sammenhæng mellem omfanget af lærernes efteruddannelse og elevernes faglige udbytte (igen

vil adgang til senere karakterdata kunne give bedre muligheder for at belyse sammenhængen mellem efteruddannelse og læring). Til gengæld ser vi, at eleverne trives bedre på de skoler, som har et stort omfang af efteruddannelse af lærere. Det gælder dog kun ved anvendelsen af et enkelt af de tre mål for elevtrivsel.

Der er dog enkelte aspekter af personaleledelse, som skiller sig ud. Således får eleverne bedre karakterer, og de trives bedre på skoler, hvor skoleledelsen ved ansættelse af lærere lægger vægt på deres faglige evner, som de kommer til udtryk ved deres karaktergennemsnit på læreruddannelsen. Derimod er elevernes læring dårligere på skoler, hvor ledelsen i højere grad benytter økonomiske belønninger til at motivere lærerne.

Samlet set tegner det et billede af, at en del af de klassiske elementer i personaleledelse ikke har så stor betydning for elevernes udbytte af undervisningen – men at det vigtigste er, at skolelederne fokuserer på lærernes faglige kvalifikationer og ikke opprioriterer en økonomisk incitamentsstyring.

#### PÆDAGOGISK LEDELSE

Når det kommer til den egentlige pædagogiske skoleledelse, kan der skelnes mellem forskellige typer: Nogle skoleledere anvender en *delegerende* ledelsesform, hvor de pædagogiske spørgsmål overlades til lærerne, mens andre ledere involverer sig i forskelligt omfang i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen og valg af metoder. En sådan involvering kan imidlertid foregå på to måder, nemlig ved en *dialogbaseret* ledelsesform, hvor ledelsen diskuterer pædagogiske metoder med lærerne, men overlader valget af metoder til lærerne, eller ved en *instruerende* ledelsesform, hvor lærerne i højere grad instrueres af ledelsen i, hvordan de bør agere.

Både omfanget af skoleledelsens involvering i lærernes pædagogiske metoder og ledelsens brug af en instruerende ledelsesform synes at have en betydning for elevernes læring. Betydningen af begge forhold er imidlertid forskellig for socialt stærke og svage elever. Således styrkes læringen blandt elever med en stærk social baggrund, men svækkes blandt elever med en svag baggrund på skoler, hvor ledelsen er meget involveret i pædagogiske metoder og/eller udøver en mere instruerende ledelsesform.

Hverken omfanget af eller typen af pædagogisk ledelse synes derimod at have nogen betydning for elevernes trivsel. Til gengæld finder



vi, at lærerne trives bedre på skoler, hvor de oplever en høj grad af involvering fra skoleledelsens side. Det ser således ud til, at lærerne oplever ledelsens engagement og deltagelse i det pædagogiske arbejde som en faglig støtte og ikke som et overgreb på deres metodefrihed.

Hvad angår ledelsestyperne, synes lærerne for det første at trives dårligere på skoler, hvor ledelsen anvender en dialogbaseret pædagogisk ledelsesform. Denne sammenhæng er dog ikke helt statistisk sikker.

For det andet finder vi en sammenhæng mellem en instruerende pædagogisk ledelsesform og lærertrivsel, der dog er betinget af lærerkulturen på skolen. På skoler med en stærk faglig kultur blandt lærerne med lærersamarbejde omkring pædagogiske spørgsmål ses således en bedre lærertrivsel, når skoleledelsen benytter en instruerende ledelsesform. Omvendt synes lærerne at trives dårligere under denne ledelsesform på skoler med en svagere faglig lærerkultur og et svagere fagligt samarbejde. En stærk faglig lærerkultur og en instruerende pædagogisk ledelsesform synes således at gå hånd i hånd med en bedre lærertrivsel.

Hvis man kigger på alle skoler under ét og ikke tager hensyn til lærerkulturen, synes lærerne at trives bedre på skoler, hvor der findes en høj grad af instruerende pædagogisk ledelse. Men denne sammenhæng er knap statistisk sikker, hvilket formentlig skyldes, at skoler med en svag faglig lærerkultur svækker den positive sammenhæng.

Når man sammenholder resultaterne vedrørende sammenhængen mellem pædagogisk ledelsesform på den ene side og elevlæring og lærertrivsel på den anden side, ses et interessant mønster. Således synes en instruerende pædagogisk ledelse at være gavnlige på skoler med en stærk faglig kultur og meget ressourcerstærke elever – mens man på skoler med meget ressource svage elever og et svagt fagligt miljø blandt lærerne skal være mere forsigtig med at anvende den instruerende ledelsestilgang.

Vi havde på forhånd forventet, at en dialogbaseret ledelsesform ville medføre de bedste resultater i en dansk sammenhæng, hvor der traditionelt er en relativt lille afstand til autoriteter, og dermed lille afstand mellem ledere, lærere og elever. Når det ikke synes at være tilfældet, kan en mulig forklaring være, at dialogbaseret ledelse er vanskelig at praktisere, uden at ledelsen kommer til at udsende uklare signaler til lærerne, som derfor kan blive usikre.

### TVÆRGÅENDE ANALYSE

Når man ser på tværs af de mange analyser, viser det sig, at mange af de ledelsesforhold, vi havde forventet ville have betydning for elevernes læring samt for trivsel blandt elever og lærere, faktisk ikke har nogen statistisk dokumenterbar sammenhæng hermed. Vi har imidlertid fundet statistisk sikre sammenhænge i forhold til samtlige af de 7 ledelsesforhold, som er i fokus for denne rapport.

Flest sikre sammenhænge finder vi mellem skoleledelse og elevernes faglige udbytte, hvor vi finder mindst en sikker sammenhæng for hvert af undersøgelsens 7 ledelsesfokusområder. Således synes eleverne at lære mere på skoler, hvor skolelederne har en vis – men ikke nødvendigvis megen – lederuddannelse, skolen har en høj grad af autonomi i forhold til kommunen vedrørende tilrettelæggelse af undervisningen, skoleledelsen rekrutterer lærere efter deres faglige resultater på læreruddannelsen og undlader at bruge økonomiske belønninger som motivation, og hvor der på skolen er en stærk faglig kultur, hvor lærerne diskuterer pædagogiske metoder med hinanden, og der findes mange forskellige teamorganiseringer.

Enkelte sammenhænge mellem ledelse og læring er betingede af elevernes sociale baggrund. Således har socialt svage elever og mellemgruppen et større fagligt udbytte af undervisningen på de skoler, der har anvendt klasseteams i en vis årrække, mens der ikke er nogen statistisk sikker sammenhæng, hvad angår de socialt bedste stillede elever. Desuden ses en bedre læring blandt socialt stærke elever på skoler, hvor ledelsen er meget involveret i pædagogiske metoder eller anvender en instruerende pædagogisk ledelsesform. Derimod finder vi en dårligere læring blandt socialt svage elever på skoler, hvor ledelsen er meget involveret i lærernes pædagogiske metoder eller anvender en instruerende ledelsesform.

Endelig synes eleverne uventet at lære mindre på skoler, hvor skoleledelsen hyppigt samarbejder med eksterne parter og skolebestyrelsen. Dette fund er uventet, men som nævnt kan dårlige karaktergennemsnit måske føre til, at ledelsen opprioriterer visse samarbejdsrelationer med henblik på at rette op på forholdene.

Senere forskning med anvendelse af nyere karakterdata vil som nævnt give mulighed for mere sikre analyser og fortolkninger af resultaterne.

Hvad angår skoleledelsens betydning for elevernes trivsel, finder vi på det nuværende datagrundlag overraskende få statistisk sikre sammenhænge, selv om vi anvender tre forskellige mål for elevtrivsel, og selvom to af disse måler elevernes trivsel, efter at vi har målt skoleledelse.

Vi finder, at eleverne oplever en bedre trivsel på skoler, hvor der lægges vægt på lærernes faglige resultater fra læreruddannelsen ved ansættelsen, og hvor lærerne modtager relativt megen efteruddannelse. Efter forældrenes vurdering synes elever at trives bedre på skoler, hvor skolelederen har en vis – om end ikke nødvendigvis lang – efteruddannelse i ledelse. Omvendt rapporterer forældrene om dårligere elevtrivsel på skoler, hvor skoleledelsen har et godt samarbejde med eksterne parter. De fundne resultater vedrørende elevtrivsel er heller ikke særligt robuste, idet næsten alle sammenhænge, kun er statistisk sikre ved et enkelt af de tre anvendte trivselsmål.

Generelt har vi imidlertid fundet en positiv sammenhæng mellem elevernes faglige udbytte og deres trivsel. Tilsyneladende er elevernes trivsel mere afhængig af, hvad der foregår i klasseværelserne og i forholdet til kammeraterne, end hvordan skolen ledes på de målte parametre.

Som man kunne forvente, synes skoleledelse at have større betydning for trivsel blandt lærerne end blandt eleverne. Lærerne ser ud til at trives bedre på skoler, hvor der er en høj faglig kultur, hvor lærerne diskuterer pædagogiske metoder med hinanden, og på skoler hvor skoleledelsen involverer sig meget i pædagogiske spørgsmål. Trivslen synes også at formes i et samspil mellem lærerkulturen og den pædagogiske ledelsesform. Således trives lærerne bedre på skoler, hvor der både anvendes en instruerende pædagogisk ledelsesform og findes en stærk faglig lærerkultur. Modsat trives lærerne dårligere på skoler, hvor der både findes en instruerende ledelsesform og en svag faglig lærerkultur. Vi finder også en mindre lærertrivsel på skoler, hvor der anvendes en dialogbaseret pædagogisk ledelsesform – om end denne sammenhæng ikke er helt statistisk sikker,

Lærerne synes endvidere at trives dårligere på skoler, hvor skolelederen oplever et godt eksternt ledelsessamarbejde, men det er jo muligt, at ledelsen på skoler med læringsproblemer eller dårlig trivsel blandt lærere og elever giver sig til at intensivere samarbejdet - kvantitativt eller kvalitativt - med eksterne parter for at få hjælp til at løse problemerne.

Endelig finder vi en mindre lærertrivsel på skoler, hvor skolelederen har gennemført en diplom- eller masteruddannelse i ledelse. Denne sammenhæng er dog ikke helt statistisk sikker. Hertil kommer, at mange skoleledere først for nyligt har afsluttet deres diplom- eller masteruddannelse. Derfor har lærerne måske hidtil mere mærket ulemperne ved ledernes fravær, mens de var i gang med disse langvarige uddannelser, end eventuelle fordele ved ledernes styrkede ledelsesmæssige kompetencer.

#### *NYE FORSKNINGSMÆSSIGE UDFORDRINGER*

Rapportens analyser og resultater rejser en række udfordringer til den fremtidige forskning. Når karakterdata fra folkeskolens afgangsprøve i sommeren 2011 og senere bliver tilgængelige, vil det være muligt at undersøge med større sikkerhed, om bestemte former for skoleledelse efterfølgende efterfølges af bedre læring. Specielt giver rapporten anledning til at se nærmere på følgende forhold:

Hvordan kan det være, at vi finder, at elever lærer mindre – og der er indikation på mindre trivsel blandt elever og lærere – på skoler, hvor lederen aktivt samarbejder med andre aktører såsom Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR), skoleforvaltningen, socialforvaltningen, Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) og skolebestyrelsen? Er det fordi lederen reagerer på dårlige resultater og trivsel på skolen ved at kontakte disse parter – og har det i så fald en positiv effekt for eleverne på længere sigt? Eller tager ledelsens samarbejde med andre aktører på nogle skoler så meget tid, at det går ud over den interne ledelse af skolen?

Hvordan kan det være, at vi ikke finder nogen sammenhæng mellem læreres efteruddannelse og elevernes læring – og at vi ikke kan se nogen effekt af, om lederne har kort eller lang efteruddannelse i ledelse? Måske er indholdet i efteruddannelserne meget bredt og forskelligartet, og noget kunne tyde på, at i hvert fald ikke alle former for efteruddannelse har lige stor betydning for, hvad eleverne lærer.

Hvis det er forskellige former for pædagogisk ledelse, som gavner henholdsvis ressourcestærke og ressourcetsvage elever – hvordan finder skolelederen så den bedste balance på skoler med et blandet elevgrundlag?

Mens skoleledelse må forventes at påvirke lærernes trivsel direkte, er ledelsens betydning for elevernes læring og trivsel overvejende indirekte og går gennem lærerne og deres undervisning af eleverne. Der er derfor behov for forskning, som i højere grad er i stand til at afdække,

hvorledes skoleledelsen i samspil med de enkelte lærere og deres baggrund, holdninger og adfærd kan påvirke elevernes læring og trivsel

## KONKLUSION

Samlet set giver rapporten et meget bredt billede af sammenhængen mellem på den ene side mange forskellige aspekter af skoleledelse og på den anden side mange forskellige mål for resultatet af skolernes arbejde – både i forhold til elevernes faglige læring, deres trivsel og lærernes trivsel.

Ser man på tværs af disse mange analyser, tegner der sig to konklusioner: For det første er der mange af de elementer i skoleledelse, som vi ellers forventede ville have en stor betydning for elevernes udbytte af undervisningen, der faktisk ikke har nogen statistisk dokumenterbar sammenhæng hermed. Til det skal det så også nævnes, at vi endnu ikke har adgang til nyere data for elevernes resultater ved afgangsprøverne, så det kan ikke afvises, at nogle af de forskellige aspekter af skoleledelse vil vise sig at have en effekt, hvor analyserne kan gentages på nyere karakterdata.

For det andet tegner der sig på tværs af kapitlerne et billede af, at de skoler, der har de bedste faglige resultater – uden at det går ud over elevernes trivsel – er dem, hvor fagligheden er i højsædet, og hvor skolerne har autonomi til at udvikle den. Specielt i forhold til elevernes læring synes det nemlig at være følgende faktorer, der har en positiv betydning:

- At skolelederen har nogen – men ikke nødvendigvis megen – lederuddannelse
- At skolen har høj autonomi i forhold til undervisningens tilrettelæggelse
- At der er en kultur på skolen, der vægter faglighed højt
- At lærerne samarbejder i team – især omkring den enkelte klasse – og diskuterer deres pædagogiske metoder med hinanden
- At skolelederen rekrutterer lærere ud fra deres faglige kvalifikationer fra læreruddannelsen
- At skolelederen *ikke* benytter økonomiske belønninger som motivationsfaktor.

Sammenholdt med de mange andre forhold, der ikke har nogen sammenhæng med elevernes faglige udbytte af undervisningen, peger det på,

at skoleledelse i meget høj grad handler om at skabe et stærkt fagligt miljø på skolen.

## DATAMATERIALE OG METODE

MOGENS JIN PEDERSEN & ULRIK HVIDMAN

Vi anvender flere forskellige datakilder til at analysere sammenhænge mellem på den ene side skoleledelse på folkeskoler i Danmark og på den anden side elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel. Analyserne er baseret på en sammenkobling af survey-data og registerdata. Survey-data er indsamlet via spørgeskemaundersøgelser blandt henholdsvis skoleledere, 9.-klasses-dansk- og matematiklærere, 9.-klasses-elever og deres forældre. Disse survey-data er sammenkoblet med registerdata fra Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets it-center for uddannelse (UNI-C) for at kunne tage højde for en række forskellige indikatorer for elevernes sociale baggrund samt skolestørrelse.

I dette kapitel præsenterer vi for det første de forskellige datakilder, der udgør datagrundlaget for de statistiske analyser i de videre analysekapitler.

For det andet beskriver vi de mål, der anvendes til at belyse henholdsvis elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel.

For det tredje redegør vi for udvælgelsen og målingen af de elev-, familie- og skoleforhold, som medtages som kontrolvariable i de statistiske analysemodeller.

For det fjerde beskriver vi de statistiske analysemetoder, der anvendes til at undersøge sammenhængen mellem skoleledelse og henholdsvis elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel. Sluttelig diskuterer vi

tolkningen af de statiske sammenhænge, som analyseres i de følgende kapitler.

## DATA

Analyserne i denne rapport baserer sig på et omfattende datamateriale, der kombinerer registeroplysninger med data indsamlet via seks forskellige spørgeskemaundersøgelser.

### SURVEY-DATA

Tabel 2.1 giver et overblik over de seks spørgeskemaundersøgelser, som vi anvender data fra i analyserne. Tre af disse spørgeskemaundersøgelser er gennemført for at indhente oplysninger til dels SFI's første rapport til Uddannelsesstyrelsen, *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*, der blev offentliggjort i september 2011, dels nærværende anden rapport om ledelse af folkeskoler, læring og trivsel.

TABEL 2.1

Oversigt over spørgeskemaundersøgelser anvendt i analyserne. Antal.

Skema	Besvaret af	Antal folkeskoler
Skolelederskema	Skoleleder	488
Skema om generelle skoleoplysninger	Skoleleder/andet adm. personale	501
Lærerskema	9.-klasses-lærere	440
SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995 – Elev	Elever (i SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995)	681
SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995 – Forældre	Forældre til elever (i SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995)	682
Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM)	Elever	375

Anm.: "Antal folkeskoler" angiver antallet af folkeskoler med 9. klassetrin, hvorfra vi har registreret svar. Hvad angår skolelederskemaet, skemaet om generelle skoleoplysninger samt lærerskemaet skal bemærkes en kontinuerlig reduktion i antallet af svar på de enkelte spørgsmål, efterhånden som respondenterne når længere frem i spørgeskemaerne.



#### *SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE 1 – SKOLELEDETSKEMA*

Den første spørgeskemaundersøgelse er en landsdækkende undersøgelse blandt skoleledere på grundskoler. Spørgeskemaet til skolelederne omhandlede følgende hovedemner:

- Skolens organisering og delegation
- Skolelederens vurdering af eget arbejde
- Beslutningsdeltagelse og ledelsesautonomi
- Målsætninger og strategier for skolen
- Ledelsesformer og -stile
- Skoleledelsens samarbejdsrelationer
- Skolelederens baggrund og ansættelsesvilkår.

Der blev udsendt spørgeskemaer til i alt 983 folkeskoler med 9. klassetrin i skoleåret 2009/2010, hvoraf vi modtog svar fra 488 skoleledere, svarende til en svarprocent på 50.

#### *SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE 2 – SKEMA OM GENERELLE SKOLEOPLYSNINGER*

Den anden spørgeskemaundersøgelse var ligeledes landsdækkende, og spørgeskemaet blev sendt til alle landets folkeskoler. Der var her tale om et kort spørgeskema vedrørende generelle skoleoplysninger, som enten skolelederen, en mellemlider eller en administrativ medarbejder på skolen kunne besvare. I dette spørgeskema spurgte vi ind til følgende:

- Skoletype
- Personale- og ressourceforbrug til efteruddannelse
- Udskiftning blandt lærerne
- Sygefravær blandt lærerne
- Elevfravær
- Skolens elevandel blandt børn i skoledistriktet og andel elever, som bor uden for distriktet.

Der blev udsendt spørgeskemaer til 983 folkeskoler med 9. klassetrin i skoleåret 2009/2010, hvoraf vi modtog svar fra 501 skoleledere, svarende til en svarprocent på 51.

### SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE 3 – LÆRERSKEMA

Den tredje spørgeskemaundersøgelse var målrettet dansk- og matematiklærere i 9. klasse. Spørgeskemaet indeholdt spørgsmål vedrørende følgende forhold:

- Arbejdsforhold
- Undervisning
- Eleverne i lærernes 9. klasse
- Forældresamarbejdet
- Vurdering af skolens ledelse, organisation og mål.

Der blev udsendt spørgeskemaer til 1.998 lærere, der underviste i dansk eller matematik i 9. klasse i en folkeskole. Disse lærere fordelte sig på 489 skoler. Vi modtog svar fra i alt 1.130 lærere, fordelt på 440 skoler med en svarprocent på 57.

Selve udarbejdelsen af de tre spørgeskemaer<sup>1</sup>, herunder valg af hovedemner og formulering af specifikke spørgsmål, tog sit afsæt i en omfattende litteratursøgning. Herved blev der opbygget en betydelig litteraturdatabase over fremtrædende teorier og empiriske forskningsstudier vedrørende skoleledelse og undervisning. Desuden blev spørgeskemaerne udarbejdet og tilrettet på baggrund af viden indhentet via dagsobservationer af samt interview med skoleledere og 9.-klasser-dansk- og matematiklærere på seks udvalgte skoler.<sup>2</sup> Spørgeskemaerne er endvidere blevet løbende kvalificeret af et rådgivende udvalg, der består af centralt placerede aktører inden for skoleverdenen med en stor praksisviden, jævnfør kolofonen og forordet. Sluttelig er der blevet foretaget pilottest af samtlige spørgeskemaer blandt skoleledere. Disse pilottest blev foretaget blandt lederne på de omtalte seks udvalgte skoler, der medvirkede i den kvalitative forundersøgelse. Tilsvarende blev der foretaget en pilottest af spørgeskemaerne til lærerne blandt en række lærere.

---

1. De tre spørgeskemaundersøgelser omfattede også frie grundskoler, som imidlertid ikke anvendes i nærværende undersøgelse for Uddannelsesstyrelsen, som kun omfatter folkeskoler. Data fra såvel de frie grundskoler som folkeskolerne vil senere blive anvendt til analyser som led i forskningsprojektet, "Skoleledelse, undervisning og elevpræstationer".

2. Denne kvalitative forundersøgelse, herunder forløbet samt kriterierne for udvælgelsen af de seks skoler, er nærmere beskrevet i rapport 1 *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*.

Alle spørgeskemaerne er blevet opsat, udsendt og indsamlet elektronisk. I praksis blev der udsendt en e-mail-orientering om undersøgelsen med et link til selve e-spørgeskemaet. Vedhæftet vores e-mail vedrørende skoleleder- og skoleoplysningsskemaerne var en anbefaling af undersøgelsen fra lederne af Skolestyrelsen (nu Uddannelsesstyrelsen), Skolelederforeningen samt De Frie Skolers Ledere (idet der samtidigt blev indsamlet tilsvarende survey-data blandt frie skoler til brug for projektgruppens anden undersøgelse, *Skoleledelse, undervisning og elevpræstationer*). Selve e-mail-adresserne på landets folkeskoler blev leveret af Skolestyrelsen i samarbejde med UNI-C. For en nærmere beskrivelse af dataindsamlingsprocessen henvises til rapport 1 *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse*.

*SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE 4 OG 5 – "SFI'S FORLØBSUNDERSØGELSE AF ÅRGANG 1995" (BARN & FORÆLDRE)*

Blandt de øvrige tre spørgeskemaundersøgelser, som vi anvender data fra i denne rapport, er to en del af "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995". "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995" er en forløbsundersøgelse, der følger 5.653 børn, alle født i perioden 15. september til 31. oktober i 1995, samt en af deres forældre, oftest moderen. Deltagerne i undersøgelsen er således udvalgt fra hele landet og repræsenterer etnisk danske børn og deres familier fra alle sociale lag. Til rapportens analyser anvender vi data indsamlet i forbindelse med undersøgelsens femte indsamlingsrunde, der blev sat i gang den 21. marts 2011 og blev afsluttet den 5. juli 2011. Data fra denne femte indsamlingsrunde er særligt relevant for vores undersøgelse, da flertallet af de unge i forløbsundersøgelsen gik i 9. klasse på indsamlingstidspunktet, og fordi flere af spørgsmålene i femte runde netop omhandler den unges skole og skolegang.

SFI Survey stod for dataindsamlingen. I praksis foregik undersøgelsen via personlige interview foretaget ude i de enkelte hjem med den unge og én af deres forældre hver for sig. I femte bølge blev der registreret svar fra i alt 4.311 unge, svarende til en svarprocent på 76. Ved at koble deres besvarelser med registeroplysninger har vi data om elever på 681 folkeskoler i skoleåret 2010/2011.

For deres forældres vedkommende blev der gennemført 4.401 interview, svarende til en svarprocent på 78. Vi har information om forældre til elever på 682 folkeskoler i skoleåret 2010/2011.

*SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE 6 – DANSK CENTER FOR  
UNDERVISNINGSMILJØ (DCUM)*

Som den sidste af de seks anvendte spørgeundersøgelser inddrages survey-data om 7.-9.-klasseselever, der er undersøgt af Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) i perioden august 2008 til og med maj 2011. Specifikt tilbyder DCUM et gratis spørgeskema- og benchmarkingsystem, kaldet Termometeret, som landets skoler kan bruge som værktøj til at kortlægge deres fysiske, psykiske og æstetiske undervisningsmiljø. Termometerundersøgelsen består konkret i et elektronisk spørgeskema til skolens elever, hvori der blandt andet spørges ind til deres generelle tilfredshed med deres skole og velbefindende. De DCUM-data, der anvendes i denne rapport, omfatter 52.420 elevbesvarelser fra 375 folkeskoler.

*REGISTERDATA*

I analyserne anvendes registeroplysninger fra to forskellige kilder. Den første kilde er Danmarks Statistik, hvorfra vi indhenter oplysninger om de enkelte elevers prøvekarakterer ved 9.-klasses-afgangseksamen i dansk og matematik i 2009 og 2010. Desuden anvender vi oplysninger om en række sociale baggrundsfaktorer angående eleverne og deres familie, som erfaringsmæssigt har stor betydning for elevernes præstationer, og som vi derfor skal kunne tage højde for i vores analyser, jævnfør nedenfor. Alle individoplysninger er anonymiserede, så det ikke er muligt for forskerne at identificere enkeltpersoner, der indgår i undersøgelsen. Det registerbaserede datamateriale består af 83.881 9.-klasses-elever i offentlige skoler i alderen 14-17 år, som har taget en afgangseksamen.

Den anden kilde er UNI-C, hvorfra vi indhenter mere generelle informationer om folkeskolerne, herunder oplysninger om elevantallet samt antallet af lærere på skolen. Det er også UNI-C, der har leveret kontaktoplysningerne på alle de folkeskoler, som vi har bedt om at deltage i de afholdte spørgeskemaundersøgelser.

**REPRÆSENTATIVITET**

Et springende punkt for muligheden for at drage gyldige konklusioner på baggrund af statistiske dataanalyser er, at datamaterialet er repræsentativt. Det vil i dette tilfælde sige, at skolerne, hvorfra vi har registreret spørge-

skemabesvarelser, kan siges at være repræsentative for den samlede population af landets folkeskoler med 9. klassetrin. Manglende opmærksomhed på evt. repræsentativitetsproblemer kan foranledige fejlslutninger, da analysekonklusioner i så fald baseres på et datamateriale, der indeholder en skævhed i forhold til den virkelige sammensætning af folkeskoler med 9. klassetrin.

Spørgsmålet om, hvorvidt de deltagende folkeskoler er repræsentative for den samlede population, er undersøgt ud fra tre parametre:

1. Den gennemsnitlige elevpræstation ved 9.-klasses-afgangsprøverne i dansk og matematik i 2009 og 2010
2. Den gennemsnitlige elevsammensætning på skolerne målt ved et samlet mål for elevernes sociale baggrund<sup>3</sup>
3. Skolernes størrelse, målt ved elevtallet i skoleåret 2009/2010.

Generelt indikerer bortfaldsanalyser for spørgeskemaet til skolelederne, for spørgeskemaet vedrørende generelle skoleoplysninger og for spørgeskemaet til 9.-klasses-dansk- og matematiklærerne en acceptabel data-repræsentativitet, jævnfør tabel 2.2. Som det fremgår af tabellen, er der ikke nogen statistisk sikker forskel på gennemsnitsmålene for hverken elevernes karakterer (læring), den socioøkonomiske elevsammensætning eller skolestørrelse, hvad angår populationen af folkeskoler med 9. klassetrin i forhold til de skoler, der indgår i de tre spørgeskemaundersøgelser.

På tilsvarende vis synes folkeskolerne med 9. klassetrin, hvorfra vi har registreret svar i forbindelse med ”SFT’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” samt DCUM-undersøgelsen, at være repræsentative i forhold til landets folkeskoler med 9. klassetrin, hvad angår skolestørrelse.

Repræsentativitetsanalyserne afslører dog en mindre skævhed for disse spørgeskemaundersøgelser, hvad angår de gennemsnitlige karakterer og den gennemsnitlige socioøkonomiske elevsammensætning. For begge undersøgelser synes de deltagende folkeskoler at have en gennemsnitlig elevpræstation og socioøkonomisk elevsammensætning, der ligger lidt højere end gennemsnittet for populationen af folkeskoler med 9.

---

3. Det samlede mål for elevsammensætningen på skolerne består af mål for elevens etnicitet, forældrenes indkomst, forældrenes uddannelse, og om eleven bor i kernefamilie. For nærmere overblik over variabelkonstruktionen henvises til det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

klassetrin. Hvad angår den gennemsnitlige elevpræstation ligger skolerne repræsenteret ved ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” omkring 0,17 standardafvigelse over landsgennemsnittet, mens skoler repræsenteret ved DCUM-undersøgelsen er omkring 0,18 gennemsnitlig afvigelse over landsgennemsnittet. Hvad angår den gennemsnitlige socioøkonomiske elevsammensætning, er skolerne repræsenteret ved ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” og ved DCUM-termometer-undersøgelsen i begge tilfælde omkring 0,15 gennemsnitlig afvigelse over landsgennemsnittet.

TABEL 2.2

Gennemsnitlige karakterer (7-trins-skalaen), socioøkonomisk elevsammensætning og elevtal på skoleniveau for populationen af folkeskoler med 9. klasse samt de deltagende folkeskoler med 9. klasse (standardafvigelse i parentes). Statistisk sikre forskelle mellem populationen af folkeskoler og de deltagende folkeskoler markeret med '\*’.

	Karakterer	Socioøkonomisk elevsammensætning	Elevtal/skolestørrelse
Populationen af folkeskoler med 9. klassetrin	6,28 (0,88)	-0,12 (0,47)	486,67 (171,30)
Spørgeskemaundersøgelse:			
1. Skolelederskema	6,29 (0,91)	-0,10 (0,47)	482,20 (169,58)
2. Skema om generelle skoleoplysninger	6,31 (0,88)	-0,09 (0,46)	485,15 (167,61)
3. Lærerskema	6,36 (0,85)	-0,08 (0,47)	488,53 (161,60)
4. SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995 – Elev	6,41 (0,78)**	-0,05 (0,41)**	501,81 (164,51)
5. SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995 – Forældre	6,41 (0,78)**	-0,05 (0,40)**	501,08 (164,60)
6. Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM)	6,42 (0,88)**	-0,05 (0,44)*	490,11 (160,62)

Anm.: \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ . Analyserne af gennemsnitsforskellene mellem populationen af folkeskoler og de deltagende folkeskoler er foretaget ved t-test.

Vi har valgt at analysere og afrapportere undersøgelsen uden at korrigere for denne mindre skævhed i dataene fra ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” og fra DCUM-undersøgelsen, da den reelle forskel synes begrænset. Resultaterne og analysekonklusionerne, hvad angår elevtrivsel, skal dog tolkes i lyset af denne mindre skævhed i data.

## ELEVLÆRING, ELEVTRIVSEL OG LÆRERTRIVSEL

Denne rapport har som sagt til formål at afdække sammenhængen mellem på den ene side en række aspekter af skoleledelse og på den anden side elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel. Hypoteserne og de dertilhørende spørgsmål, der søges besvaret, er mange og mangeartede. Som eksempler kan nævnes: Hvorledes hænger skoleledernes omfang af lederuddannelse sammen med elevernes faglige færdigheder og trivsel samt lærernes trivsel? Er der en sammenhæng mellem anvendelse af bestemte teamorganiseringsformer og elevernes læring og trivsel samt lærernes trivsel?

Vi vil i hver enkelt af de følgende analysekapitler beskrive de ledelsesforhold, vi har udvalgt til undersøgelsen af disse sammenhænge med læring og trivsel, ligesom vi der vil beskrive nærmere, hvordan vi konkret har målt disse ledelsesforhold. For uddybende oversigt over de variable, der anvendes, henviser vi i alle tilfælde til variabeloversigten i det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

Vi vil nu beskrive, hvilke mål vi anvender vedrørende elevernes læring og trivsel samt lærernes trivsel. Disse faktorer og mål går igen på tværs af analysekapitlerne (kapitel 3-10). Som ved de øvrige skoleledelsesvariable henvises til variabeloversigten i det tekniske bilag for en nærmere indsigt i de enkelte mål, der anvendes som lærings- og trivselsindikatorer.

### *ELEVERNES LÆRING*

Som indikator for elevernes faglige læring anvender vi et samlet for mål for de individuelle karakterer i dansk og matematik, som hver enkelt folkeskoleelev har opnået ved afgangsprøven i 9. klasse for skoleårene 2008/2009 og 2009/2010 i dansk og matematik. Disse fag er nogle af de væsentligste fag, som dels danner grundlaget for en række andre fag, dels har stor betydning for elevernes deltagelse i ungdomsuddannelse. Karakteroplysninger indhentes fra Danmarks Statistik. Konkret er der tale om karaktererne fra 9.-klasses afgangsprøverne i følgende fag:

- Dansk, læsning
- Dansk, retskrivning
- Dansk, skriftlig fremstilling

- Matematik, problemløsning
- Matematik, færdighedsregning.

Disse indikatorer for læring omfatter tilsammen hele 91 pct. af de målte akademiske færdigheder, som Nordenbo m.fl. (2010, s. 76-79) identificerer i deres review af internationale høj- og mellem-evidensundersøgelser af skolefaktorerens betydning for elevers akademiske færdigheder. Blandt de skolediscipliner, der er repræsenteret i målingerne af akademiske færdigheder i disse undersøgelser, udgør færdigheder i matematik langt den største andel af de målte færdigheder (52 pct.), efterfulgt af læsning (34 pct.), mens færdigheder i skriftlig fremstilling udgør 5 pct. I forhold til internationale undersøgelser inddrager vi således mange forskellige typer af akademiske færdigheder i vores måling af læring.

Vi fokuserer kun på bundne skriftlige eksamener i dansk og matematik med ekstern censur. Vi har herunder lagt vægt på, at opgaverne ved disse skriftlige prøver er stillet centralt med gyldighed for alle skoler, klasser og elever. Desuden medvirker den eksterne censur til, at karaktererne i disse prøver i betydelig grad er sammenlignelige.

På baggrund af disse karakterdata konstruerer vi et samlet mål for den enkelte 9.-klasses-elevs prøveresultater i dansk og matematik i 2009 og 2010. Det samlede karaktermål angiver gennemsnitsresultaterne i de anførte prøver, hvor prøveresultaterne i dansk og matematik er vægtet ligeligt.

Når vi inddrager prøvekarakterer for to år, 2009 og 2010, skyldes det for det første et ønske om at have et mere robust mål, end hvis vi baserede læringsmålet på kun et år, idet en del skolars karaktergennemsnit i dansk og matematik svinger noget fra år til år (Rangvid, 2008). For det andet er karakterdata fra 2010 de nyeste data, vi har kunnet få adgang til fra UNI-C og Danmarks Statistiks registre. Det har desværre ikke været muligt at få adgang til karakterdata fra sommeren 2011 inden for den kontraktlige publiceringsfrist, som undersøgelsen er pålagt. Som det fremgår senere, giver det anledning til mere usikre resultater og fortolkninger, at vores læringsmål stammer fra en tidligere periode end foråret 2011, hvor vi indsamlede oplysninger om skoleledelse.

I praksis fordeler eleverne, der indgår i de statistiske analyser, sig omkring en gennemsnitlig samlet karakterscore på 6,28. Den gennemsnitlige afvigelse fra gennemsnittet (standardafvigelsen) er 0,88.



Vi har lavet en særskilt analyse for at undersøge, hvorvidt og i hvilket omfang det anvendte karaktermål kan siges at være en god indikator for elevernes samlede faglige præstationer i 9. klasse. Analysen viser en statistisk sammenhæng på 0,91 mellem det anvendte karaktermål og elevens samlede karaktergennemsnit, hvor samtlige af elevens årskarakterer og prøvekarakterer i 9. klasse vægter ligeligt. På baggrund heraf må vores mål for faglige læring anses som en god indikator for elevernes samlede faglige præstationer og færdigheder i 9. klasse.

### ELEVERNES TRIVSEL

Elevernes trivsel måles ved hjælp af flere forskellige indikatorer. Først og fremmest måles elevernes trivsel ved to spørgsmål, der blev stillet i den omtalte femte bølge af ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995”.

I interviewet med de unge blev der stillet følgende spørgsmål: ”Hvad synes du om skolen for øjeblikket?”. Den unge blev bedt om at besvare spørgsmålet på en fire-punkts-skala, hvor den ene yderværdi var ”Du kan virkelig godt lide skolen”, og den anden yderværdi var ”Du kan slet ikke lide skolen”. I de statistiske analyser indgår elevernes svar på dette spørgsmål som en indikator for elevtrivsel. Som det fremgår af tabel 2.2, synes flertallet af de unge i undersøgelsen at trives godt i skolen. Det er således kun 8 pct. af de unge, der enten ”slet ikke” eller ”ikke” kan lide skolen. 46 pct. kan lide skolen nogenlunde, mens 47 pct. kan lide skolen virkelig godt.

TABEL 2.3

*Eleverne fordelt efter, hvad de synes om skolen i øjeblikket. Procent.*

	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>
<i>Jeg kan slet ikke lide skolen</i>	86	2
<i>Jeg kan ikke rigtig lide skolen</i>	244	6
<i>Jeg kan nogenlunde lide skolen</i>	1.967	46
<i>Jeg kan virkelig godt lide skolen</i>	1.999	47
<i>I alt</i>	4.296	101

*Anm.: På grund af afrunding summerer procentangivelsen ikke til 100.*

*Kilde: Femte interviewrunde med de unge i 2011, ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995”.*

Det andet mål for elevtrivsel stammer fra interviewet med de unges forældre. Konkret blev forældrene stillet følgende spørgsmål: ”Hvor enig er du i følgende udsagn om din søns/datters skolegang: Min søn/datter

trives rigtig godt i skolen". Forældrene blev bedt om at besvare spørgsmålet på en fem-punkts-skala gående fra "enig" til "uenig". Som ved elevernes selvrapporterede trivsel synes flertallet af forældrene, at deres søn/datter trives godt i skolen. Som det fremgår af tabel 2.3, rapporterer således kun 7 pct. af forældrene, at de er "uenige" eller "delvist uenige" i, at deres søn/datter trives godt i skolen. Heroverfor er henholdsvis 23 pct. og 65 pct. "delvist enige" eller "enige" i dette udsagn.

TABEL 2.4

Eleverne fordelt efter, hvor enige deres forældre er i udsagnet "Min søn/datter trives rigtig godt i skolen". Procent.

	Antal	Procent
Uenig	111	3
Delvis uenig	178	4
Hverken enig eller uenig	188	4
Delvis enig	994	23
Enig	2.765	65
I alt	4.236	99

Anm.: På grund af afrunding summerer procentangivelsen ikke til 100.

Kilde: Femte interviewrunde med de unges forældre i 2011, "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995".

For at give mulighed for mere nuancerede analyser og fortolkninger anvender vi en tredje indikator for elevtrivsel på baggrund af survey-data, der er indsamlet i forbindelse med DCUM-termometerundersøgelsen beskrevet ovenfor. Der konstrueres et indeks med en skala fra "1" (lav trivsel) til "4" (høj trivsel), ud fra 7.- til 9.-klasser-elevernes gennemsnitsbesvarelse i perioden august 2008 til og med maj 2011 af følgende tre spørgsmål:

1. "Er du glad for din skole?"
2. "Er du glad for dine lærere?"
3. "Hvor ofte ser du frem til at komme i skole?"

For nærmere oversigt over indekskonstruktionen henviser vi til det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>. Indeksmalet konstrueret på baggrund af DCUM-undersøgelsen angiver den gennemsnitlige elevtrivsel blandt eleverne i de større klasser på skoleniveau.

Den gennemsnitlige elevtrivsel på skoleniveau er 2,85 med en gennemsnitlig afvigelse (standardafvigelse) på 0,16.

I de statistiske analyser af sammenhængen mellem forskellige former for skoleledelse og elevtrivsel måler vi især elevtrivsel ved hjælp af de to trivselsmål baseret på ”SFT’s forløbsundersøgelse af årgang 1995”.

Det er en styrke ved de sidstnævnte trivselsmål, at disse data for det første er indsamlet, samtidig med eller efter at vi i foråret 2011 har indsamlet data om skoleledelse. I modsætning hertil er trivselsdata fra DCUM-undersøgelsen fra perioden august 2008 til og med maj 2011. For det andet har vi trivselsmålinger fra flere skoler i ”SFT’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” end i DCUM-undersøgelsen, hvilket indebærer, at analyser af sammenhænge mellem skoleledelse og elevtrivsel kan gennemføres på basis af en del flere skoler, jævnfør tabel 2.1.

Til gengæld er DCUM-målet mere robust, fordi det er et indeks, der er baseret på flere spørgsmålsvar, der tilsammen måler en underliggende elevtrivselsdimension. Desuden indgår der langt flere elever på den enkelte skole i DCUM-målet. Dette mål kan derfor siges at være mere repræsentativt for den enkelte skole, mens de få elever, der fra den enkelte skole indgår i ”SFT’s forløbsundersøgelse af årgang 1995”, i mindre grad kan siges at være repræsentative for deres skole.

Dette har imidlertid mindre betydning i de statistiske analyser af sammenhængen mellem forskellige former for skoleledelse og elevtrivsel. Det skyldes, at vi i disse analyser sammenligner grupper af skoler med forskellig ledelsesform på hver enkelt dimension. I hver af disse grupper indgår der så mange skoler, at det er sandsynligt, at evt. skævheder i repræsentativitet blandt eleverne på den enkelte skole udligner hinanden, så elevsammensætningen for den enkelte gruppe af skoler er forholdsvis repræsentativ for gruppen.

Det samme forhold gør sig naturligvis gældende med hensyn til målet for elevtrivsel, der baseres på forældrenes vurdering af deres barns trivsel. Umiddelbart skulle man formode, at elevernes selvrapporterede trivsel er et mere validt mål for deres trivsel end deres forældres angivelse heraf. Vi har dog ikke kunnet udelukke, at der i 9. klasser på nogle skoler kunne ”gå mode i” at give udtryk for en skoletræthed, der måske ikke bunder så dybt, og som måske ikke opleves på denne måde af elevernes forældre. Vi finder da også en større andel af de mest positive svar om

trivsel i forældrenes vurdering. Derfor er det interessant også at kunne belyse elevernes trivsel ved hjælp af forældrenes vurderinger.

I analyserne af elevtrivsel fokuserer vi således på de to mål baseret på ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995”. Vi inddrager desuden DCUM-målet som en sekundær indikator for elevtrivsel for at kunne lave mere nuancerede analyser og fortolkninger.

#### LÆRERTRIVSEL

Lærertvivslen måles på baggrund af tre spørgsmål, der blev stillet i spørgeskemaundersøgelsen blandt 9.-klasses-dansk- og matematiklærere. På en fem-punkts-skala gående fra ”helt enig” til ”helt uenig” blev lærerne bedt om at forholde sig til følgende tre udsagn:

1. ”Mit arbejde er altid rigtigt spændende og interessant”
2. ”Jeg kan generelt godt lide at udføre alle mine arbejdsopgaver”
3. ”Jeg er meget tilfreds med at arbejde på skolen”.

Som det fremgår af tabel 2.3, synes langt de fleste af lærerne i lærerundersøgelsen at trives godt. Således er 85 pct. helt eller delvist enige i, at deres arbejde altid er rigtigt spændende og interessant, 90 pct. er helt eller delvist enige i, at de godt kan lide at udføre alle deres arbejdsopgaver, mens 87 pct. er helt eller delvist enige i, at de er meget tilfredse med at arbejde på skolen.

TABEL 2.5

Lærerne fordelt efter, i hvor høj grad de er enige i en række udsagn. Procent.

	Helt uenig	Delvist uenig	Neutral	Delvist enig	Helt enig	I alt	Antal besvarelser
Mit arbejde er altid rigtigt spændende og interessant	1	3	11	57	28	100	887
Jeg kan generelt godt lide at udføre alle mine arbejdsopgaver	0	3	7	51	39	100	890
Jeg er meget tilfreds med at arbejde på skolen	1	3	9	36	51	100	886

Kilde: SFI’s spørgeskemaundersøgelse blandt 9. klasse dansk- og matematiklærere, 2011.

På baggrund af disse spørgsmål blev der konstrueret et samlet mål for lærertrivsel. Konkret angiver indekset gennemsnitsscoren af den enkelte lærers svar på de tre spørgsmål. Indekset rangerer fra ”1” til ”5”, hvor 1 angiver en relativt lav lærertrivsel, og 5 angiver en relativt høj lærertrivsel. For et uddybende indblik i indekskonstruktionen henvises til det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

I de videre statistiske analyser anvendes dette indeks som indikator for lærertrivsel. Den gennemsnitlige lærertrivsel, målt ved lærertrivselsindekset på lærerniveau, er 4,21 med en gennemsnitlig afvigelse fra dette gennemsnit (standardafvigelse) på 0,62.

Der skal nævnes to forhold i relation til dette samlede mål for lærertrivsel: For det første er lærertrivsel et flerdimensionelt begreb. Lærertrivsel kan således referere til arbejdsopgaverne og arbejdet som lærer. Men lærertrivsel kan også vedrøre andre – omend nært beslægtede – trivselsaspekter, såsom trivsel relateret til kolleger (det psykiske arbejdsmiljø) eller de fysiske omgivelser (fysisk arbejdsmiljø). Målet for lærertrivsel, der anvendes i denne rapport, relaterer sig især til arbejdsopgaverne og arbejdet som lærer, jævnfør især de to første spørgsmål i tabel 2.5, der indgår i målet, mens det tredje spørgsmål måler trivsel mere bredt. Det skal således understreges, at det især er arbejdsopgaveaspektet af lærertrivsel, som vi refererer til og udtaler os om, når vi i denne rapport analyserer sammenhængene mellem skoleledelse og selvrapporteret lærertrivsel.

For det andet er trivselsspørgsmålene stillet i lærerspørgeskemaet. Således måles lærertrivslen ved et gennemsnit på skoleniveau for lærere, der underviser i enten dansk eller matematik i 9. klasse. Det kan derfor ikke udelukkes, at den gennemsnitlige lærertrivsel på skolerne kunne være anderledes, hvis data havde inkluderet lærere, der primært har at gøre med elever i eksempelvis indskoling eller på mellemtrinnet. Andre undersøgelser (se fx Nielsen, Jakobsen & Andersen, 2011) viser således, at der er en variation i trivslen mellem lærere i henholdsvis indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen.

Endvidere følger heraf, at det gennemsnitlige trivselsmål baseres på dansk- og matematiklærere frem for på lærere i samtlige fag på overbygningen generelt. Hvor vi i de senere analysekapitler undersøger sammenhængen mellem skoleledelse og selvrapporteret lærertrivsel, skal resultaterne tolkes i lyset af disse forhold.

For at have mulighed for mere nuancerede analyser og fortolkninger af lærertrivsel anvendes i udvalgte kapitler et supplerende mål for lærertrivsel. Vi har således også anvendt det gennemsnitlige korttidssygefravær pr. lærer på skolen i skoleåret 2009/2010 som en indikator for lærertrivsel. Specifikt anvendes følgende spørgsmål, som blev stillet i det kortfattede spørgeskema vedrørende generelle skoleoplysninger, som enten skolelederen, en mellemlider eller en administrativ medarbejder på skolen kunne besvare: ”Hvad var det gennemsnitlige sygefravær blandt skolens lærere i skoleåret 2009/2010? – angivet som gennemsnitligt antal dage med korttidssygefravær pr. lærer, dvs. eksklusiv langtidssygefravær og barsel”. Det gennemsnitlige korttidssygefravær pr. lærer på skolen i skoleåret 2009/2010 var 5,39 dage. Standardafvigelsen (dvs. den gennemsnitlige afvigelse fra det gennemsnitlige antal korttidssygefravær pr. lærer på 5,39 dage) var 3,29.

## SAMMENHÆNGE MELLEML LÆRING OG TRIVSEL

Der er empirisk belæg for at forvente, at elevernes faglige læring og sociale trivsel hænger sammen. Blandt andet finder en nyere undersøgelse af skolernes faglige kvalitet foretaget af Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut (KREVI), at fokus på faglighed *ikke* ser ud til at gå ud over elevernes trivsel. Der identificeres således en positiv sammenhæng mellem faglig kvalitet på den ene side og elevernes generelle tilfredshed og sociale trivsel på den anden (Wittrup, 2011).

Tabel 2.5 viser de parvise korrelationer mellem målene for henholdsvis elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel, hvor vi ser på den statistiske sammenhæng mellem elevernes gennemsnitlige karakterscore ved 9.-klasses-afgangsprøverne i dansk og matematik på skoleniveau på den ene side og elevtrivsel på skoleniveau på den anden. Vi finder ligesom i KREVI's undersøgelse en positiv sammenhæng mellem elevernes faglige præstationer og elevtrivsel, uafhængigt af hvilken af indikatorerne for elevtrivsel vi anvender. Det gælder således, både når elevtrivslen måles ved de unges svar, deres forældres svar på trivselsspørgsmålene i femte runde af ”SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995” og ved indekset for elevtrivsel udledt af DCUM-undersøgelsen. Dette resultat underbygger, at højere elevtrivsel hænger sammen med en større elevlæring.

TABEL 2.6

Matrice over de parvise sammenhænge mellem elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel.<sup>1</sup> Korrelationskoefficienter.

	Karakterscore	Elevtrivsel			Lærertrivsel, selvrapporteret
		Selvrapporteret	Forældre- rapporteret	DCUM	
Elevtrivsel, selvrapporte- ret	0,153 ***	-	-	-	-
Elevtrivsel, forælderap- porteret	0,099 *	0,389 ***	-	-	-
Elevtrivsel, DCUM	0,190 ***	0,145 **	0,200 ***	-	-
Lærertrivsel, selvrapporte- ret	-0,071	0,052	-0,030	0,121	-
Korttidssygefrå- vær	-0,212 ***	0,014	-0,011	0,040	0,025

Anm.: \*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001.

1. Karakterscore-målet, trivselsmålene fra "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995" samt indekset for den selvrapporterede lærertrivsel er aggregeret fra individ- til skoleniveau ud fra et sammenlignelighedshensyn. Matricen viser således den statistiske sammenhæng (korrelation) mellem elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel, hvor samtlige mål måles ved et skolegennemsnit.

Kilde: Danmarks Statistik, "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995", femte bølge 2011, DCUM-termometer-data, SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt 9.-klasses-dansk- og matematiklærere, 2011, SFI's spørgeskemaundersøgelse vedrørende generelle skoleoplysninger 2011.

De parvise sammenhængsanalyser indikerer desuden, at de tre mål for elevtrivsel hænger indbyrdes positivt sammen. Stærkest er sammenhængen mellem den gennemsnitlige angivelse af selvrapporteret elevtrivsel og forælderapporteret elevtrivsel i femte runde af "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995". Dette er ikke overraskende, eftersom svarene blandt henholdsvis de unge og deres forældre tager udgangspunkt i trivsel for de *samme* elever i "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995". Heraf følger også, at den generelle skoleelevtrivsel målt ved DCUM-termometerdata, der er baseret på fire årgange af unge, kan forventes at hænge relativt svagere positivt sammen med begge elevtrivselsmålene fra "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995", der jo kun omfatter én årgang.

Desuden bevirker det nævnte forhold, at eleverne fra sidstnævnte undersøgelse er mindre repræsentative for den enkelte skole end eleverne i DCUM-undersøgelsen, at man ikke kan forvente nogen stor

statistisk sammenhæng mellem de to forskellige sæt af mål for elevtrivsel, når analyserne foregår på skoleniveau.<sup>4</sup>

Som det endvidere fremgår af tabellen, synes lærertrivslen, målt ved svar fra 9.-klasser-dansk- og matematiklærere på skoleniveau, ikke at være forbundet med hverken elevernes læring eller elevernes trivsel. Dette kan umiddelbart forekomme overraskende. Denne ”ikke-sammenhæng” kan dog måske henføres til selve målet for lærertrivsel: Da den gennemsnitlige lærertrivsel for hver skole baserer sig på relativt få 9.-klasser-læreres besvarelser – frem for det samlede lærerkollegium – er det ikke overraskende, at vi *ikke* finder en statistisk sikker sammenhæng mellem vores mål for lærertrivsel på den ene side og skolernes gennemsnitlige karakterscore og elevtrivsel på den anden. Hertil er variationen i trivselsbesvarelserne blandt de specifikke 9.-klasser-lærere – på hvilken baggrund den gennemsnitlige lærertrivsel på skoleniveau beregnes – for stor.

Hvad angår lærertrivslen, finder vi en sammenhæng mellem et gennemsnitligt korttidssygefraværet blandt lærerne og elevernes læring: Jo højere gennemsnitligt korttidssygefravær blandt lærerstaben, jo lavere læring blandt eleverne. Denne sammenhæng er ikke overraskende, da sygefravær ofte indebærer vikartimer eller endda fritimer i praksis, hvilket kan betyde en mindre kvalificeret undervisning.

Man bemærker også, at der ikke er nogen statistisk sammenhæng mellem de to forskellige mål for lærertrivsel. Der kan være flere årsager hertil. For det første er trivslen blandt skolens lærere målt i to forskellige skoleår, idet sygefraværet er opgjort for skoleåret 2009/2010, mens data i forhold til det selvrapporterede trivselsmål er indsamlet i foråret 2011. Normalt vil man ikke forvente store forskelle i lærertrivslen fra år til år på de fleste skoler. Men da der netop i foråret 2011 blev drøftet og taget beslutning om nedlæggelse eller sammenlægning af mange skoler, kan det have påvirket trivslen blandt lærerne på sådanne skoler.

For det andet omfatter trivselsmålet, der er baseret på lærernes sygefravær, alle lærerne på den enkelte skole. Heroverfor er det selvrapp-

---

4. Som anført ovenfor har den manglende repræsentativitet på den enkelte skole dog mindre betydning i de statistiske analyser af sammenhængen mellem skoleledelse og elevtrivsel. Det skyldes, at vi i disse analyser sammenligner grupper af skoler med forskellig ledelsesform på hver enkelt dimension. I hver af disse grupper indgår der så mange skoler, at det er sandsynligt, at evt. skævheder i repræsentativitet blandt eleverne på den enkelte skole udligner hinanden, så elevsammensætningen for den enkelte gruppe af skoler er forholdsvis repræsentativ for gruppen.



porterede trivselsmål kun baseret på dansk- og matematiklærere i skolens 9. klasser, som ikke nødvendigvis er repræsentative for samtlige lærere på skolen, jævnfør drøftelsen af disse lærertrivselsmål. Som nævnt ovenfor anvendes primært det selvrapporterede lærertrivselsmål i undersøgelsen. Dette mål måler dels trivsel mere direkte end sygefraværet, dels er det indsamlet efter – eller samtidig med – målingen af skoleledelse, hvilket letter fortolkningen af statistiske sammenhænge mellem visse former for skoleledelse og lærertrivsel.

## BAGGRUNDSVARIABLE

Som beskrevet er rapportens formål at belyse sammenhængen mellem forskellige former for skoleledelse og elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel. Imidlertid er elevernes karakterer og trivsel samt lærernes trivsel ikke blot et produkt af forhold, som skoleledelsen har indflydelse på, men afspejler også en række forhold, som skolen *ikke* har direkte indflydelse på.

Vi ved fra mange andre undersøgelser, at elevernes personlige karakteristika og familieforhold har betydning for, hvordan eleverne lærer og trives. Skoler med en relativ høj koncentration af elever fra ressourcetsvage familier vil alt andet lige have sværere ved at opnå et karaktergennemsnit, der svarer til andre skoler med en elevsammensætning med en relativt stærkere social baggrund. At eleverne på en skole med en bestemt form for skoleledelse opnår et højt karaktergennemsnit, behøver således ikke at være et resultat af skolelederens evne til at højne elevernes læring, men kan udelukkende skyldes, at denne ledelsesform er mere udbredt på skoler med en relativ høj koncentration af elever med ressourcestærke familier. Sammenligning af karaktergennemsnittene mellem skolerne giver derfor i sig selv ikke nødvendigvis et retvisende billede af skolernes relative evne til at højne elevernes læring.

Vi tager derfor højde for en række baggrundsfaktorer, som skolen ikke har direkte indflydelse på, når vi analyserer sammenhængen mellem skoleledelse og elevlæring. Baggrundsfaktorerne kan opdeles i fire kategorier:

- Elevkarakteristika
- Familieforhold

- Skolernes elevsammensætning som et mål for kammeratskabseffekter<sup>5</sup>
- Skolestørrelse.

Når vi ser på elevlæring, forklarer disse baggrundsfaktorer tilsammen omkring 22 pct. af variationen i elevernes gennemsnitlige karakterscore ved afgangseksamen i 9. klasse. Dette viser, at baggrundsfaktorerne har en stor betydning for elevernes præstationer, hvorfor det er vigtigt at korrigere herfor, når skolernes præstationer sammenlignes. I gennemgangen af baggrundsfaktorerne begrundes vi vores valg af variable ud fra den eksisterende litteratur.

#### *ELEVKARAKTERISTIKA*

Flere undersøgelser underbygger, at køn og etnicitet har en afgørende betydning for elevernes præstationer i uddannelsessystemet. Undersøgelser indikerer, at piger klarer sig betydeligt bedre end drenge. Sammenlignet med drenge opnår piger bedre karakterer ved afgangseksamen efter 9. klasse, og en større andel gennemfører en ungdomsuddannelse (Jensen & Nielsen, 2010; Rangvid, 2008). Studier tyder imidlertid på, at drenge klarer sig marginalt bedre end piger i matematik (Rambøll Management Consulting & Andersen, 2010, s. 12). Undersøgelser viser i øvrigt, at elever med anden etnisk oprindelse end dansk (1. generationsindvandrere) samt efterkommere af forældre med anden etnisk oprindelse end dansk (2. generationsindvandrere) generelt klarer sig dårligere til afgangseksamen efter 9. klasse (Rangvid, 2008).

Anden litteratur angiver, at lav fødselsvægt har en betydning for elevernes skolemæssige færdigheder (se fx Black, Devereux & Salvanes, 2007). Litteraturen henviser til, at sammenhængen mellem fødselsvægt og faglige præstationer senere i livet skyldes, at nogle finmotoriske elementer i fosterets udvikling har betydning for indlæringen. I analysen inddrager vi derfor, om eleven havde vejlet under 2.500 gram ved fødslen, hvilket er WHO's indikator for lav fødselsvægt (World Health Organisation & The United Nations Children's Fund, 2004).

---

5. Det vil her sige gennemsnitsmål for elevkarakteristika og familieforhold blandt den enkelte elevs skolekammerater.

Elevernes alder (i aldersgruppen 14-17 år) på det tidspunkt, hvor de afslutter afgangseksamen i 9. klasse, kan have betydning for elevernes faglige præstationer (CEPOS, 2008). Alder kan ses som et udtryk for modenhed og læringsparathed. Omvendt kan denne sammenhæng blive udvisket af, at nogle forældre vælger at udskyde skolestart for deres børn på grund af læringsproblemer. Vi tager derfor højde for elevens alder på prøvetidspunktet.

#### *FAMILIEFORHOLD*

Stabile familiemønstre er en vigtig forudsætning for børns trivsel. Da trivsel og læring ofte hænger sammen, vil stabile familiemønstre også have en betydning for, hvor modtagelige børnene er for læring i skolen. I analysen tager vi derfor højde for, om eleven bor i en kernefamilie med deres biologiske mor og far. I analyserne tager vi desuden højde for antallet af børn i familien og barnets nummer i fødselsrækken.

Studier peger på, at moderens alder ved barnets fødsel har en betydning for barnets udvikling. Tidligere undersøgelser underbygger, at der er negative konsekvenser af at være født af mødre under 24 år i form af lavere fødselsvægt og for tidlig fødsel (for litteraturgennemgang se Ohlsson & Shah, 2008). En anden årsag til, at børn af yngre mødre klarer sig dårligere, kan være, at forældrene er mindre parate til at give børnene støtte. Vi tager i analyserne højde for moderens og faderens alder ved barnets fødsel.

Elever med stærk hjemmebaggrund klarer sig generelt bedre, uanset hvilken skole de går på (Rangvid, 2008, s. 55). Undersøgelser tyder på, at forældrenes uddannelsesniveau har en særlig betydning for elevernes præstationer i skolen. Uddannelse kan opfattes som en indikator for forældrenes socioøkonomiske status. Forældre med en længere uddannelse har større mulighed for at støtte og hjælpe eleven igennem deres uddannelsesforløb. Andre indikatorer for forældrenes ressourcer er forældrenes indkomst og arbejdsmarkedstilknytning, hvilket vi også tager højde for i analysen.

Det skal for en ordens skyld anføres, at oplysninger om enkelt-elever og deres familie er anonymiseret af Danmarks Statistik. Projektgruppen har således ikke haft adgang til oplysninger om konkrete enkelt-elever.

### SKOLERNES ELEVSAMMENSÆTNING

Studier peger på, at elevsammensætningen på skolen er et forhold, der påvirker den enkelte elevs læring (Rangvid, 2008; Somers, McEwan & Willms, 1998). Særligt har classesammensætningen i elevens klasse vist sig at have en indvirkning på elevens læring (Hanushek m.fl., 2003). Elevsammensætningen kan opfattes som et udtryk for de pædagogiske og sociale udfordringer, klasselæreren står over for og dermed, hvilke ressourcer læreren har til rådighed i forhold til den enkelte elev. En anden forklaring på en sådan klassekammerateffekt er, at eleverne lærer af hinanden med hensyn til adfærd og ambitioner. Forventningen er på den baggrund, at en elevsammensætning med en stærk socioøkonomisk baggrund giver et klassemiljø, hvor den enkelte elev har et bedre grundlag for at udvikle sine færdigheder. I analyserne måles elevsammensætningen alene ud fra elever i 9. klasse på skolen, således at elevsammensætningen også kan opfattes som klassekammerateffekten for den enkelte elev. I analyserne inddrager vi følgende indikatorer for elevsammensætningen:<sup>6</sup>

- Andel mødre og fædre med disponibel indkomst i højeste kvartil
- Mødrenes og fædrenes gennemsnitlige uddannelseslængde
- Andel elever, som bor med enlig forsørger
- Andel efterkommere af forældre med anden etnisk oprindelse end dansk.

### SKOLEFORHOLD

Flere undersøgelser diskuterer betydningen af skolestørrelse. En stor skole kan potentielt opleve stordriftsfordele (Blom-Hansen, 2004), mens mindre skoler til gengæld kan forventes at have tættere kontakt mellem elever og lærere. Generelt finder litteraturen mindre effekter af skolestørrelse (Hanushek, 2006). De seneste danske undersøgelser heraf har dog ikke fundet nogen sammenhæng mellem skolestørrelse og læring (Wittrup, 2011; Skolens Rejsehold, 2010). Vi anvender den enkelte skoles samlede antal elever som indikator for skolestørrelsen.

---

6. Hver indikator for elevsammensætningen er beregnet som gennemsnittet af den enkelte elevs *klassekammeraters* karakteristika. Værdier for elevsammensætningen vil derfor variere på tværs af elever inden for samme klasse.

## DE STATISTISKE ANALYSEMODELLER

I de statistiske analyser af sammenhængene mellem elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel på den ene side og på den anden side forskellige skoleforhold anvendes to statistiske analysemetoder.

Med henblik på at udnytte, at vi har oplysninger om karakter-scoren og om sociale baggrundsfaktorer på elevniveau, analyseres sammenhængene mellem forskellige skoleforhold og elevlæring med anvendelse af såkaldt hierarkiske ("multilevel") analysemodeller, hvori de individuelle elever udgør et niveau 1 og skolerne et niveau 2. Tilsvarende statistisk analysemetode anvendes i hovedanalyserne af elevtrivslen, hvor elevtrivslen måles ved de unges og deres forældres besvarelse af trivsels-spørgsmålene i "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995".

Kort fortalt tager denne form for statistisk sammenhængsberegning højde for, at eleverne *ikke* er uafhængige af hinanden – men at de i virkeligheden er grupperet i skoler, hvorfor de kan påvirke hinanden og være påvirket af de samme forhold. Som analogt eksempel er der en tendens til, at der er en vis sammenhæng mellem søskendes højde – dels fordi søskende er genetisk relaterede til hinanden, dels fordi de som regel er opvokset i samme familie med samme levevilkår. På tilsvarende vis er det givet, at der kan være visse sammenhængsforhold mellem elever, der går på samme skole. En multilevel-analyse er designet til at tage højde for en sådan afhængighed inden for skolerne. Derved sikres en mere korrekt vurdering af den statistiske sikkerhed af de fundne sammenhænge i analyserne end ved almindelige Ordinary Least Square-regressions-analyser (OLS). Det gør vi i vores analyser ved, at det i modellen tillades, at skolerne kan have et forskelligt udgangspunkt, når sammenhængen mellem ledelse og elevernes læring og trivsel skal beregnes.

Der findes imidlertid ikke cpr-oplysninger om enkelteleverne i vores data fra DCUM-termometer-undersøgelsen eller vedrørende lærernes trivsel i vores lærersurvey. Derfor analyserer vi sammenhængene mellem forskellige former for skoleledelse og henholdsvis lærertrivsel og elevtrivsel, målt ved DCUM-data, på *skoleniveau* frem for elevniveau.<sup>7</sup>

Beregninger af statistiske sammenhænge er altid behæftet med en vis usikkerhed. Signifikanstest kan anvendes til at afgøre, hvor meget usikkerhed en beregnet sammenhæng mellem to variable er behæftet

---

7. I disse analyser anvendes OLS-regression.

med. Generelt anvender vi i denne rapport et statistisk sikkerhedsniveau (signifikansniveau) på 95 pct. Dette indebærer, at vi kræver, at der må være mindst 95 pct. sikkerhed for, at en given statistisk sammenhæng ikke er tilfældig, for at vi rapporterer om en sådan positiv eller negativ sammenhæng mellem to variable.

## OM TOLKNINGEN AF DE STATISTISKE SAMMENHÆNGE MELLEM FORMER FOR SKOLELEDELSE, LÆRING, ELEVTRIVSEL OG LÆRERTRIVSEL

Denne undersøgelse viser, hvad der karakteriserer skoleledelse på skoler, hvor eleverne opnår bedre karakterer og trives bedre, og hvor lærerne trives bedre end på andre skoler. I forhold til den begrænsede viden, der foreligger om disse forhold i en dansk kontekst, giver disse analyser os en væsentlig ny viden om forholdet mellem ledelse og læring, elevtrivsel og lærertrivsel. Viden om statistiske sammenhænge er imidlertid ikke det samme som sikker viden om årsags-virknings-forhold. Det skyldes blandt andet, at skolelederne har mulighed for at påvirke eleverne og lærerne, men eleverne og lærerne har også mulighed for at påvirke skoleledelsens adfærd. Eller der kan være et helt tredje forhold, som påvirker både en bestemt dimension af skoleledelsens adfærd, eleverne og/eller lærerne.

Denne problemstilling gælder også for langt de fleste internationale undersøgelser af sammenhænge mellem skoleledelse, læring og trivsel (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Witziers, Bosker & Krüger 2003, s. 168).

Disse fortolkningsproblemer gør sig først og fremmest gældende ved tværsnitsanalyser, hvor ledelsen af en række forskellige skoler undersøges og sammenlignes på samme tidspunkt. Problemerne forøges, hvis også læring og/eller trivsel undersøges på samme tidspunkt, og fortolkningen bliver endnu vanskeligere, hvis data om læring eller trivsel vedrører tidligere forhold end data om ledelse. Fortolkningen bliver derimod ofte lettere, når der foreligger forløbsdata, som ved gentagne målinger over tid giver mulighed for at undersøge, om ændringer i ledelse efterfølges af ændringer i læring og/eller trivsel.

Den foreliggende undersøgelse er overvejende en tværsnitsanalyse. Som det vil fremgå, anvendes der i enkelte analyser et tilnærmet for-

løbsdesign, hvor vi har survey-oplysninger om tidspunktet for ændring i ledelses-/organisationsformen og kan undersøge, om der er nogen sammenhæng mellem tidspunktet for sådanne ændringer og læring samt trivsel på skolen.

Langt vanskeligere er fortolkningen, når vi undersøger sammenhængen mellem skoleledelse i foråret 2011 og elevernes læring målt i 2009/2010. Et tilsvarende problem gør sig gældende ved analyser af sammenhængen mellem skoleledelse og enkelte af vores trivselsmål. Dette forhold gør det vanskeligt at afgøre, om de sammenhænge, vi finder, skyldes, at skoleledelsen er årsag til læring og til trivsel (med de anførte mål) – eller om det er tidligere årgange af elever, der har påvirket skoleledelsen. Disse forhold vedrørende tidsaspektet for vores forskellige data uddybes nedenfor.

Generelt har vi søgt at minimere risikoen for fejlslutninger ved i analyserne at kontrollere for faktorer, der kunne tænkes at påvirke elevernes læring og trivsel samt lærernes trivsel, men som ikke vedrører det aspekt af skoleledelse, vi interesserer os for i en given analyse.

Det sker som anført ovenfor ved at kontrollere for en lang række forhold ved eleverne og deres familier, som vi – blandt andet ud fra tidligere forskning – har grund til at tro påvirker især elevernes læring, men muligvis også elevernes og lærernes trivsel – og som samtidig kan tænkes at have en sammenhæng med de ledelsesformer, vi undersøger. De righoldige danske registerdata tillader en langt bedre kontrol for sådanne forhold ved eleverne end i langt de fleste internationale undersøgelser af sammenhængen mellem skoleledelse og læring og elevtrivsel.

Alligevel findes der ikke registeroplysninger om alle potentielt relevante forhold. Mens registeroplysninger om forældrenes uddannelse er overordentligt valide for etnisk danske børn, ved vi, at de er mangelfulde for en del børn med anden etnisk baggrund, hvor uddannelser, som forældre har gennemført i udlandet, ikke i alle tilfælde er registreret hos Danmarks Statistik. Andre relevante oplysninger findes ikke registreret for hverken forældre med anden etnisk eller dansk baggrund, herunder fx forældrenes engagement i deres børns skolegang og den opdragelse, forældrene har givet deres barn, som kunne tænkes at påvirke, hvor modtagelig eleven er for undervisning. Vi kontrollerer ligeledes for kammeratskabseffekter på skoleniveau, da ikke kun den individuelle

sociale baggrund har betydning for læring, men også hvilke typer af elever en elev med en given social baggrund omgås.

Ved fortolkningen af de fundne statistiske sammenhænge mellem skoleledelse, læring og trivsel søger vi at overveje, om der kunne være andre sandsynlige fortolkninger af en given statistisk sammenhæng end en sammenhæng, hvor skoleledelse påvirker læring, elevtrivsel eller lærertrivsel.

Vores forskellige mål for læring, elevtrivsel og lærertrivsel giver forskellige udfordringer ved disse fortolkninger. Et væsentligt problem er, at vi ikke har kunnet få adgang til senere karakterdata fra folkeskolens afgangsprøve end fra 2010. For at få mere robuste karakterdata end fra en enkelt årgang har vi benyttet et gennemsnit af karaktererne i 2009 og 2010. Da vi først har kunnet indsamle survey-oplysninger om skoleledelse i foråret og forsommeren 2011, ligger vores mål for elevlæring, som vi gerne vil forklare, således 1-2 år før i tid end vores måling af skoleledelse. En fortolkning af, at en bestemt form for skoleledelse med en vis sandsynlighed påvirker elevernes læring, må derfor hvile på en antagelse om en vis stabilitet i skoleledelse over tid, så den pågældende form for skoleledelse også blev praktiseret på de fleste af de pågældende skoler forud for elevernes præstationer ved afgangsprøverne i 2009 og 2010. Eller fortolkningen må baseres på en antagelse om en vis stabilitet i elevernes karakterer over tid på den enkelte skole. Den første antagelse er nok mere rimelig end den anden, da vi ved, at mange skolars gennemsnit varierer fra år til år (Rangvid, 2008).

I de følgende kapitler er antagelsen om stabilitet i formen for skoleledelse over tid stærkere i nogle end i andre kapitler. Ved undersøgelsen af sammenhængen mellem organiseringen af lærersamarbejdet i afdelinger eller team har vi således oplysninger om, hvornår den enkelte organisationsform blev indført. Vi kan derfor undersøge, om elevernes faglige præstationer i 2009 og 2010 ændrer sig efter, om en given organisationsform blev anvendt i 2009/2010. Her er det mere oplagt at fortolke en given sammenhæng som, at dette organisatoriske aspekt af skoleledelse påvirker læring eller trivsel.

Omvendt er det vanskeligere at fortolke en konstateret negativ sammenhæng mellem skoleledelsens deltagelse i eksternt samarbejde i foråret 2011 og elevernes læring. Skyldes sammenhængen, at eksternt ledelsessamarbejde påvirker læring negativt, eller at skoleledelser tyr til mere eksternt samarbejde på skoler, der opnår dårlige faglige resultater,



og at dette samarbejde så måske først senere giver et positivt afkast for elevernes læring? I dette tilfælde støtter vores fortolkning sig en del på tidligere forskningsresultater herom.

Et tilsvarende problem vedrørende tidsforskudt måling gør sig også i nogen grad gældende vedrørende vores DCUM-mål for elevtrivsel, som er baseret på elevbesvarelser i hele perioden 2008-2011. Det gælder også for vores ekstra mål for (negativ) lærertrivsel i form af lærernes gennemsnitlige korttidssygefravær, hvor vi har bedt om oplysninger for skoleåret 2009/2010.

Derimod er periodiseringsproblemerne alt andet lige mindre vedrørende vores mål for selv- og forælderreporteret elevtrivsel og for selvreporteret lærertrivsel, hvor langt de fleste data er indsamlet efter indsamlingen af survey-data om skoleledelse. Ideelt set burde der måske være tale om en lidt større tidsforskydning mellem måling af skoleledelse og disse trivselsformer, da det kan være nogen tid, før en given ledelsesform resulterer i en ændring af læring, elevtrivsel eller lærertrivsel. Men her er der trods alt et vist sammenfald i målingen af skoleledelse, elevtrivsel og lærertrivsel. Alligevel kan en given statistisk sammenhæng mellem et aspekt af skoleledelse og elev- eller lærertrivsel ikke uden videre fortolkes som, at skoleledelse påvirker trivslen.

I nogle tilfælde kan en modsat slutning imidlertid med en vis rimelighed udelukkes. Når der fx konstateres en positiv – om end usikker statistisk – sammenhæng mellem en instruerende pædagogisk ledelsesform og lærertrivsel, er det vanskeligt at forestille sig, hvordan en god lærertrivsel skulle kunne give anledning til en instruerende ledelsesform. Fortolkningen er snarere den omvendte (om end overraskende), at en instruerende ledelsesform synes at øge lærertrivslen. Eller sammenhængen skyldes, at der findes en eller anden uobserveret tredjevariabel, som påvirker både omfanget af instruerende ledelse og lærertrivsel. Vi har imidlertid ikke kunnet finde en sådan plausibel tredjefaktorforklaring og hælder derfor i dette tilfælde mest til fortolkningen om, at graden af instruerende ledelse påvirker lærertrivslen via graden af tydelighed i de signaler, som skoleledelsen udsender.

I hver af de følgende analysekapitler vurderes og drøftes spørgsmålet om årsags-virknings-forholdet bag de identificerede sammenhænge i lyset af faktiske resultater, de tilgængelige data og den eksisterende viden på det konkrete område. Selvom det i nogle tilfælde er vanskeligt at vurdere, hvad der påvirker hvad, giver den samlede rapport en i forhold

til den eksisterende viden på området meget bred oversigt over sammenhænge mellem skoleledelse, læreres trivsel samt elevers læring og trivsel. Når forskergruppen får adgang til karakterdata fra sommeren 2011 og senere, kan disse analyser og vurderinger kvalificeres yderligere.

# SKOLELEDERES EFTERUDDANNELSE I LEDELSE

KENNETH J. MEIER, MOGENS JIN PEDERSEN & ULRIK HVIDMAN

Det er afgørende for enhver succesfuld organisation, herunder skoler, at udvikle den humane kapital, der findes blandt dens medlemmer, herunder deres viden, erfaring, færdigheder og talenter. Langt de fleste lærere har i den forbindelse en læreruddannelse, hvorigennem de har tilegnet sig væsentlige kvalifikationer og kompetencer relateret til arbejdet som lærer. Men ud over denne viden er det nødvendigt for enhver ny underviser at lære at anvende de teoretiske begreber fra læreruddannelsen i praksis i klasselokalet, lære at tilpasse sig de behov, børnene i skolen har, samt gøre sig bekendt med skolens mål. En ofte citeret tommelfingerregel er, at det tager en lærer 5 år i klasseværelset at lære at blive en effektiv lærer.

Hvad der gælder for lærerne, gælder i lige så høj grad for skoleledere og andre uddannelsesadministratorer. De fleste skoleledere har en folkeskolelæreruddannelse (se Pedersen m.fl., 2011) – og at gå fra at have ansvaret for en klasse eller en gruppe af elever til at have ansvaret for en hel skole, et team af lærere og den administrative drift af skolen kræver en del ny viden og en række nye færdigheder. Stillingen indebærer, at skolelederen skal leve op til de love og regler, som gælder på folkeskoleområdet, samarbejde med en række eksterne aktører (jævnfør kapitel 5), budgetlægning og personalemæssige spørgsmål samt personalepleje af lærere og andre medarbejdere (jævnfør kapitel 8). Både fokuset på human kapital i uddannelsessystemet og de øgede krav til

skoleledere betyder, at det ikke er overraskende, at fortsat uddannelse og udvikling er bygget ind i kravene til en skoleleder.

I dette kapitel vil vi undersøge sammenhængen mellem en leders human kapital, her forstået som den efteruddannelse, lederne har modtaget, og elevernes præstationer og trivsel samt lærernes trivsel, mens vi i kapitel 8 om personaleledelse vil undersøge sammenhængen mellem efteruddannelse af lærere og elevernes præstationer og trivslen blandt elever og lærere. Vores hypotese er temmelig direkte:

- Vi forventer, at man på skoler, hvor lederne deltager i og gennemfører lederuddannelser (og derved øger deres humane kapital), vil finde en bedre elevlæring og trivsel blandt elever og lærere.

Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at relationerne mellem human kapital og elevernes faglige præstationer, elevtrivsel og lærertrivsel kan være langt mere komplicerede end den ovenfor nævnte simple hypotese foreslår. Specielt i forhold til trivsel synes ledelseslitteraturen at hævde, at relationerne er mere komplicerede. Det er således muligt, at øget human kapital hos lederen kan føre til øgede faglige præstationer blandt elever, men ikke til øget trivsel blandt lærere eller elever. Forholdet mellem trivsel og resultater har været genstand for omfattende empiriske test i en lang række organisationer, og resultaterne har været blandede (se Judge m.fl., 2001; Rainey, 2009, for en oversigt). Derfor kan man ikke forvente en klar sammenhæng mellem arbejdstrivsel og de resultater, som organisationen opnår i forhold til dens målgruppe.

Den manglende sammenhæng mellem trivsel og resultater betyder, at disse begreber er forskellige, og det er derfor nødvendigt at undersøge lærertrivsel og elevtrivsel adskilt fra elevernes læring. Faktisk er der grund til at forvente, at mange af de seneste års tiltag (fx brug af test), som er blevet indført for at øge elevernes faglige læring, har indvirket negativt på lærernes (og herigennem også på elevernes) trivsel. Da lærerne ser læring som en flerdimensional størrelse, der er svær at måle, vil test, som kun måler et aspekt (oftest faglig indlæring), ofte blive opfattet negativt. De nuværende test er formentligt dårlige indikatorer på kreativitet, sociale færdigheder samt opdragelsen til deltagelse i et demokrati. Lærere er opmærksomme på dette faktum og vil frygte, at disse test bevirker, at fokus flyttes fra de aspekter af læring, der ikke kan måles, til

de aspekter, som kan måles. For en underviser med elevernes bedste interesser for øje kan dette blive opfattet som problematisk.

Derudover kan lærerne blive ”demotiveret” af den øgede brug af New Public Management (NPM)-reformer i folkeskolen (se Andersen, 2008a), som blandt andet søger at belønne øgede præstationer økonomisk (se Leithwood, Steinbach & Jantizi, 2002). Vi ved, at enkeltpersoner, herunder lærere, kan være motiveret af ikke-monetære belønninger, herunder personlig tilfredsstillelse, fælles mål og normative værdier (se Barnard, 1938; Lee, Dedrick & Smith, 1991; Simon, 1947). Lærere har sandsynligvis ofte en høj grad af såkaldt ”public service motivation” (Crewson, 1997) og sætter stor pris på følelsesmæssige aspekter af arbejdet og de bløde færdigheder, der tillader organisationer at fungere effektivt (Meier, Mastracci & Wilson, 2006). Indførelsen af kontrol og økonomiske incitamenter kan således af lærerne opleves som en mistillidserklæring.

Disse generelle problemer vedrørende sammenhængen mellem lærertrivsel og elevernes faglige præstationer kan blive yderligere forværret af øget lederuddannelse. Da der igennem de sidste 10 år har været øget fokus på klare faglige mål og prioriteringer og på elevernes resultater, er det naturligt, at skolelederne enten opsøger uddannelse, der vil hjælpe dem med at opnå fremskridt på dette område, eller bruger deres nyligt lærte færdigheder i denne retning. Mere uddannelse af skolelederne kan derfor føre til, at skolelederne i højere grad anvender og sætter pris på de NPM-tiltag, som folkeskolerne har oplevet gennem de senere år. Men det øgede fokus på elevernes karakterer kan meget vel opfattes som en nedprioritering af andre aspekter, der har en positiv sammenhæng med lærernes trivsel.

Også elevernes trivsel kan blive påvirket af øget brug af fx test. Eleverne kan ligesom lærerne synes, at brug af test giver et for snævret syn på læring, og nogle elever, som har svært ved det faglige, vil måske ligefrem føle sig ”stemplet”, fordi testene alene fokuserer på faglige færdigheder. Det er også meget muligt, at eleverne gennem mundtlig og anden adfærd fra lærernes side bliver påvirket af lærernes trivsel. Endelig er det muligt, at eleverne synes, der går for meget tid med test i forhold til andre (mere spændende) læringsaktiviteter (se Stake, 1991). Af alle disse grunde er der ikke nødvendigvis en positiv sammenhæng mellem supplerende lederuddannelse og elev- og lærertrivsel.

Umiddelbart kan de årsags-virknings-forhold, som behandles i andre kapitler, synes mindre relevante for dette kapitel. Da niveauet af lederuddannelse normalt kun ændres langsomt over tid, vil anvendelsen af mål for trivsel og faglige præstationer, som er baseret på et tidligere tidspunkt end målingen af omfanget af lederuddannelse, normalt være mindre problematisk. Umiddelbart skulle man tro, at niveauet for ledelsesmæssig uddannelse i år vil være meget tæt på niveauet i tidligere år.

Der er alligevel grund til en vis forsigtighed over for konklusioner på dette område, da der tilsyneladende er sket en betydelig forøgelse af skoleledernes deltagelse i især diplomkurser i ledelse i løbet af de senere år, efter at kvalitetsreformen i 2007 opprioriterede dette område stærkt. Det kan således ikke udelukkes, at en del skoleledere har afsluttet deres diplomuddannelse i ledelse så sent, at de ikke har haft ret megen tid til at lade deres udbytte heraf præge deres ledelse af skolen. Vi har dog søgt at reducere dette problem ved ikke at medtage endnu ikke afsluttede lederuddannelser i vores analyser af betydningen af lederuddannelse, fordi en uafsluttet lederuddannelse i 2011 næppe kan have indflydelse på elevernes læring som dokumenteret ved karakterer fra 9. klassernes afgangsprøver i 2009/2010.

## LEDERUDDANNELSE OG LÆRING

Vores mål for elevernes læring er den gennemsnitlige karakterscore for afgangseksamen for 9. klasse i dansk og matematik i 2009-2010. Vi har undersøgt sammenhængen mellem lederuddannelser og elevernes præstationer med flere multilevel-regressionsmodeller, der kontrollerer for et stort antal elev- og skolefaktorer.

Niveauet af human kapital hos lederen måles ved hjælp af svar på fem spørgsmål om lederuddannelse. Spørgsmålene omhandlede, hvorvidt skolelederne havde...

- Deltaget i korte kurser i ledelse (1-3 dages kurser)
- En skolelederuddannelse ved Den Kommunale Højskole/COK
- Anden skolelederuddannelse (forløb på mindre end et år)
- En diplomuddannelse i ledelse eller en tilsvarende grad
- En masteruddannelse i ledelse eller en tilsvarende grad.

Ud fra besvarelsene af disse spørgsmål oprettes fire kategorier baseret på det højest gennemførte uddannelsesniveau. De ledere, som ikke har gennemført nogen lederuddannelse, behandles som referencekategori. Kategori 1 omfatter ledere, som kun har taget korte kurser, mens kategori 2 omfatter ledere, der har lederuddannelse fra COK/Forvaltningshøjskolen. Den tredje kategori omfatter ledere med diplom- og/eller masterkursus i ledelse. Vi har også undersøgt betydningen af det samlede antal lederuddannelse i stedet for blot det højeste gennemførte niveau. Dette mål viste sig dog ikke at have nogen statistisk sikker betydning for elevernes læring.

Ledernes fordeling på forskellige lederuddannelser fremgår af tabel 3.1. Mange skoleledere har en omfattende lederuddannelse bag sig. Således har næsten halvdelen en diplomuddannelse eller master i ledelse. Kun 5 pct. af det samlede antal skoleledere havde kun korte kurser eller ingen lederuddannelse overhovedet.

TABEL 3.1

*Skolelederne fordelt efter deres højest fuldførte lederuddannelse. Antal og procent.*

	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>
<i>Ingen lederuddannelse</i>	8	2
<i>Korterevarende kurser i ledelse (1-3 dages kurser)</i>	11	3
<i>Skolelederuddannelse ved Den Kommunale Højskole (COK) eller anden skolelederuddannelse</i>	175	46
<i>Diplom- eller masteruddannelse i ledelse eller tilsvarende</i>	183	49
<i>I alt</i>	377	100

*Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011. Angiven lederuddannelse refererer til skoleledernes højest fuldførte lederuddannelse.*

Analysen af sammenhængen mellem niveauet af lederuddannelse og elevernes faglige præstationer giver støtte til vores hypotese. Der er en positiv sammenhæng mellem gennemførelse af lederuddannelse og elevernes faglige præstationer. En nærmere analyse viser imidlertid, at virkningen af korte kurser i ledelse har omtrent samme betydning for karaktererne, som når skolelederen har en diplom- eller masteruddannelse i ledelse. Den hurtigt aftagende margineffekt af lederuddannelse af skoleledere er noget overraskende og rejser yderligere spørgsmål, som vil blive behandlet i konklusionen på dette kapitel.

Det skal dog anføres, at der knytter sig en vis usikkerhed til den fundne positive sammenhæng mellem gennemførelse af lederuddannelse og elevernes læring, idet hele sammenhængen beror på en forskel i elevlæring mellem få skoler, hvor skolelederen ikke har nogen lederuddannelse, og de mange skoler, hvor lederen har en eller anden form for lederuddannelse. Netop det forhold, at der er så få skoleledere, der ikke har nogen lederuddannelse, gør sammenhængen lidt usikker.

Endelig har vi undersøgt, hvorvidt effekten af lederuddannelsen afhænger af den socioøkonomiske status hos de eleverne. Resultaterne af denne undersøgelse var imidlertid ikke statistisk sikre, hvorfor der ikke er grund til at forvente, at effekten af ledelse er betinget af socioøkonomisk status.

## LEDERUDDANNELSE, ELEV- OG LÆRERTRIVSEL

Niveaue af lederuddannelse viser sig at være statistisk sikkert relateret til forældrenes opfattelse af, hvor godt deres børn har det i skolen. Alle niveauer af lederuddannelse er forbundet med væsentligt bedre resultater end ingen lederuddannelse. I lighed med elevernes præstationer synes der dog at være meget lidt forskel på effekten af henholdsvis korte kurser i ledelse og diplom- eller masteruddannelse i ledelse. Der synes dog *ikke* at være nogen statistisk sammenhæng mellem omfanget af lederuddannelse og elevernes egen opfattelse af trivsel. Med en vis forsigtighed in mente synes det at have en lederuddannelse i forhold til ikke at have en lederuddannelse således at påvirke elevtrivsel positivt.

Det samme kan imidlertid ikke siges for lærertrivsel. I dette kapitel er lærertrivsel blevet målt på to måder. Det første mål er et indeks baseret på tre spørgsmål til lærerne angående deres trivsel. Det andet mål er adfærdsmæssigt, nemlig det gennemsnitlige korttidssygefravær blandt lærerne. Selvom en del fravær kan være uden for den enkelte lærers kontrol, vil vi dog gennemsnitligt set forvente, at mere tilfredse lærere ville have lavere fraværprocent. Dette er også konstateret i andre studier (se Rainey, 2009). Analyserne viser, at der ikke er nogen statistisk sikker sammenhæng mellem niveaue af lederuddannelse og lærernes sygefravær. Og vi finder en negativ sammenhæng mellem niveaue af lederuddannelse og lærernes selvrapporterede trivsel, men kun i forhold til de højeste niveauer af lederuddannelse, og sammenhængen er ikke helt sta-



tistisk sikker i forhold til det kriterium, vi anvender i denne rapport. På skoler med skoleledere med diplom- eller masteruddannelse i ledelse synes lærertrivslen således dårligere end på skoler med skoleledere uden nogen lederuddannelse. Der kan ikke konstateres nogen statistisk sikker forskel på trivslen mellem skoler, hvor skolelederen ikke har nogen lederuddannelse, og skoler, hvor skolelederen har en lav grad af lederuddannelse.

Der knytter sig dog en betydelig usikkerhed til den negative sammenhæng mellem høj lederuddannelse og lærertrivsel. For det første er sammenhængen som sagt knap statistisk sikker ved det sikkerhedsniveau, som vi anvender i denne rapport, og den kan ikke genfindes, hvor lærertrivslen måles ved lærernes korttidssygefravær. For det andet er sammenhængen ligesom ved elevernes læring ovenfor også her baseret på meget få skoler, hvor skolelederen ikke har nogen lederuddannelse.

Hvis man – disse usikkerheder til trods – alligevel søger at fortolke den negative sammenhæng mellem megen lederuddannelse og lærertrivsel, er det som nævnt muligt, at en omfattende lederuddannelse medfører en lavere trivsel blandt lærerne på grund af et øget fokus på test og faglige præstationer. Også selvom øget lederuddannelse til skolelederne tilsyneladende giver bedre læring blandt eleverne. En anden forklaring kan være, at lærerne i det daglige har haft sværere ved at få fat på ledere, som tager en lang lederuddannelse, fordi de oftere er væk fra skolen. Dette fravær kan betyde, at lærerne ikke kan få råd og vejledning, når det er nødvendigt, hvilket kan medføre en dårligere trivsel. Dette forhold kunne måske især gøre sig gældende på skoler, hvor skolelederen først for nylig har afsluttet sin lederuddannelse, som endnu ikke har kunnet nå at give et positivt afkast.

## KONKLUSION

Denne undersøgelse af sammenhængen mellem lederuddannelse, elevlæring og trivsel blandt såvel elever som lærere viser en række interessante fund.

Den positive sammenhæng mellem lederuddannelse og læring skal forstås således, at skoler, hvor lederen har en lederuddannelse, klarer sig bedre målt ved elevernes afgangsprøver end skoler, hvor lederen ikke har nogen lederuddannelse. Den samme tendens gør sig gældende for

elevtrivsel, selvom vi kun identificerer denne sammenhæng, når elevtrivsel måles ved deres forældres angivelse i ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995”.

### BOKS 3.1

#### Hovedresultater.

- *Der er en positiv sammenhæng mellem det at have en lederuddannelse og elevernes læring*
- *Der er en positiv sammenhæng mellem det at have en lederuddannelse og elevtrivsel, hvor elevtrivslen måles ved deres forældres angivelse*
- *Der er en negativ sammenhæng mellem høj lederuddannelse (diplom eller master kontra ingen lederuddannelse) og lærernes trivsel. Sammenhængen er dog noget usikker.*

Imidlertid er det ikke i denne undersøgelse muligt at finde forskel på betydningen af lederuddannelser på højt niveau (diplom- og masteruddannelser) og kortere lederuddannelser eller -kurser. Dette kan skyldes, at der er en hastigt aftagende marginal effekt af lederuddannelse, således at der er meget lidt at vinde ved yderligere uddannelse i ledelse ud over et beskedent niveau. Det er dog også muligt, at effekten af lederens uddannelse tager tid, så vi først på længere sigt vil kunne finde forskelle på betydningen af kortere- og længerevarende lederuddannelse. Endvidere rejser resultaterne et spørgsmål om indholdet af lederuddannelserne: En alternativ forklaring kan herunder være, at indholdet af den undervisning, som skolelederne modtager på diplom- og masteruddannelserne i ledelse, er mere teoretisk og abstrakt end fx skolelederuddannelsen, der kan være mere praksisorienteret og case-orienteret omkring skolespecifikke problemstillinger.

Den knap statistisk sikre, negative sammenhæng mellem høj uddannelse blandt lederne og lærertrivslen indikerer, at lærertrivslen er lavere på skoler, hvor skolelederen har en diplom- eller masteruddannelse i ledelse, i forhold til skoler, hvor skolelederen ingen uddannelse har. Denne sammenhæng er dog temmelig usikker. Dette fund indikerer, at der kan være et trade-off mellem performance og lærertrivsel. Nok kan øget lederuddannelse føre til bedre læring blandt eleverne, men det kan koste i forhold til lærernes trivsel. Dette kan som nævnt ovenfor skyldes,

at mere uddannelse af lederne fører til øget brug af NPM-redskaber, hvilket kan opfattes negativt af lærerne.

Når man tager den betydelige forøgelse af skoleledernes deltagelse i især diplomkurser i løbet af de senere år i betragtning, er en anden mulig forklaring, at skolelederne har været meget væk fra skolen de seneste år. Det kan alt andet lige have medført en mindre trivsel blandt lærerne på skolerne.

## SKOLENS AUTONOMI

SIMON CALMAR ANDERSEN

Et af de centrale emner inden for skoleledelse er, hvor meget autonomi skoleledere skal have til at forvalte deres skoler. I forhold til private skoler er de fleste offentlige skoler kendetegnet ved, at de kontrolleres af et politisk valgt organ. Ud fra et demokratisk perspektiv sikrer eller i det mindste understøtter det, at skolerne styres efter mål og principper, som er fastlagt af repræsentanter for de borgere, der finansierer skoler via skatten, og at skolerne er underlagt, hvad der kan anses af politikerne som offentlighedens interesse. Men en høj grad af politisk kontrol – altså en lav grad af selvstyre på skolerne – kan være til skade for skolernes effektivitet. Måske indfris de politiske mål med skolerne bedre, hvis politikerne ikke bestemmer, hvordan målene opnås?

Hvis lederne får magt til at ansætte og fyre lærere, kan de måske bedre tilpasse lærerkorpset til opgaven, end de politikere, der sidder på længere afstand af skolens dagligdag. Hvis fordelingen af de økonomiske ressourcer på forskellige aktiviteter inden for skolerne ikke skal besluttes af et politiske organ, men overlades til skolelederne, kan pengene måske blive brugt mere effektivt på de aktiviteter, der bedst fremmer målene for den skole. Argumentet skulle være, at skoleledere tæt på lærere, elever og forældre er bedre informeret om deres særlige problemer og behov end politikere i kommunalbestyrelsen eller på Christiansborg. Når det kommer til undervisningsmetoder, dvs. valg af, hvordan de skal under-

vise eleverne i læseplanerne, kan det også være, at en høj grad af autonomi til skolerne bedre sikrer, at de politiske mål nås, fordi lærere og skoleledere – ved siden af at have mere information om eleverne på deres særlige skole – har en faglig viden om nytten af forskellige undervisnings- og læringsstrategier.

Organisationers grad af autonomi har været et centralt omdrejningspunkt for forskere inden for organisationsteori i almindelighed (Mintzberg, 1979) og inden for skoleledelse i særdeleshed. I Chubb og Moes (1990; 1988) teori om, hvorfor privatskoler skulle være bedre end offentlige skoler – en teori, som på mange måder har grundlagt den fortsatte forskning og debat om offentlige og private skoler – var det et centralt argument, at privatskolars højere grad af autonomi gør dem bedre i stand til at reagere på de behov og krav, som netop deres elever og forældre har.

Den internationale, primært amerikanske, forskning på området er meget omfattende, men giver dog ikke klar støtte til troen på private skoler. De mange review af litteraturen svinger fra at fremhæve de positive resultater (se eksempelvis Neal, 2002; Teske & Schneider, 2001) til at understrege den manglende sammenhæng på trods af den brede vifte af empiriske undersøgelser (se fx Christensen, 2003; Ladd, 2002; Levin, 1998; McEwan, 2000; Smith, 2005). Også danske folkeskoler og frie grundskoler er blevet sammenlignet med hensyn til elevernes resultater – kontrolleret for forskelle i deres elevgrundlag – men uden at finde statistisk sikre forskelle i gennemsnit (Andersen, 2008b).

I stedet er det blevet foreslået, at det kan være nødvendigt at skelne mellem forskellige former for autonomi. I professionelle områder af servicesektoren, såsom uddannelsesområdet, antages det ofte, at professionelle har en særlig viden om de metoder og teknologier, som det er nødvendigt at anvende i forskellige sammenhænge. Af den grund kan det være vigtigt at give skolerne autonomi i forhold til de anvendte pædagogiske metoder. På områder, hvor viden til gengæld ikke er specifik for lærergerningen – som fx spørgsmål i forbindelse med administration af skolerne – er en høj grad af autonomi måske ikke bedre for elevernes læring og udvikling. Tværtimod kan man sige, at hvis det vigtigste er at understøtte, at lærerne baserer deres arbejde på deres faglige viden og ikke på hverken, hvad der er politisk bekvemt, eller hvordan man konkurrerer for at få forældre til at vælge skolen, kan det være, at effekten af, at lærerne har en professionel autonomi i forhold til

undervisningsmetoder, er en helt anden end effekten af den politiske og økonomiske autonomi, der kendetegner privatskolerne (Andersen, 2005).

Faktisk viser resultater fra den seneste PISA-undersøgelse, at i lande, hvor skoler har en højere grad af autonomi i forhold til, hvordan der undervises, klarer eleverne sig bedre. På den anden side har skoler, der konkurrerer om eleverne, ikke systematisk bedre resultater, og private skoler klarer sig ikke bedre end de offentlige skoler (OECD, 2010). Lignende resultater er også fundet i tidligere amerikanske undersøgelser (Smith & Meier, 1995; 1994) og inden for ”skole-effektivitets-litteraturen” (Sammons, 1999, især s. 183-226). Mere generelt finder McKinsey & Company (2010), at skolesystemer, der allerede klarer sig godt, allerede anvender gode data om elevernes resultater på de enkelte skoler og allerede har en højt professionaliseret lærerstand, forbedrer sig yderligere, hvis skolerne får en højere grad af autonomi.

Mens frie grundskoler har en høj grad af autonomi på de fleste områder, er der blandt folkeskoler stor variation i deres grad af autonomi i forhold til personaleledelse (ansættelse og afskedigelse), fastsættelse af mål for skolen og de metoder, som eleverne bliver undervist efter (for yderligere information, se rapport 1, Pedersen m.fl., 2011). Vi bruger denne variation til at teste den generelle hypotese fra rapport 1 om, at

- Jo større autonomi, skolen har med hensyn til den faglige tilrettelægning og gennemførelse af undervisningen, des bedre elevlæring samt trivsel blandt både elever og lærere.

For at undersøge nærmere, hvordan forskellige former for autonomi påvirker elevernes læring såvel som deres og lærernes trivsel, vil vi også se på effekten af autonomi i forhold til fastsættelse af faglige mål, ansættelse af lærere og valg af pædagogiske metoder. Mens de to sidstnævnte kan forventes at have en positiv sammenhæng med elevernes faglige præstationer, kan en høj grad af autonomi i forhold til fastsættelsen af faglige målsætninger tænkes at hænge omvendt sammen med elevernes faglige præstationer, fordi en lav grad af autonomi – det vil sige, at kommunen i høj grad fastsætter de faglige mål – kan tænkes at få skoler til at fokusere mere på den faglige del af deres arbejde. Derfor fremsættes i rapport 1 den hypotese, at

- Større kommunal vægt på faglig målstyring samt opfølgning på resultater medfører bedre elevlæring – uden at trivslen blandt elever og lærere reduceres.

## SKOLERNES AUTONOMI OG ELEVERNES RESULTATER

For at måle graden af autonomi er skolelederne blev spurgt om, hvor stor indflydelse kommunen (kommunalbestyrelsen, skole-/børneudvalget, skole-/børneforvaltningen) har på beslutninger i form af ...

- Ansættelse af lærere
- Fastsættelse af de faglige mål for eleverne
- Fastsættelse af undervisningsmetoder, og hvordan undervisningen tilrettelægges på skolen.

Et bredt mål for graden af autonomi forventes at påvirke resultatet positivt, og vi kombinerer derfor spørgsmålet om ansættelse af lærere og fastlæggelse af undervisningsmetoder i et samlet mål. Der anvendes en skala fra 2, der betyder ingen indflydelse på hverken ansættelser eller undervisningsmetoder, til 10, som er stor indflydelse på begge. De faktiske svar spænder fra 2 til 9 med et gennemsnit på 6,5, hvilket svarer til lidt mere end ”en vis indflydelse” på begge. Der er en vis variation

TABEL 4.1

Oversigt over de tre typer af autonomi.

Skolelederne fordelt efter deres vurdering af, hvor stor indflydelse kommunen (kommunalbestyrelsen, skole-/børneudvalget, skole-/børneforvaltningen) har på beslutninger på tre områder. Procent

						Antal	
	Ingen indflydelse		Meget stor indflydelse			I alt	besvar- elser
Ansættelse af lærere	38	28	12	14	8	100	435
Fastsættelse af undervisningsmetoder	18	49	26	6	0	100	431
Fastsættelse af målsætninger	6	31	35	23	6	100	423

omkring gennemsnittet (den gennemsnitlige afvigelse fra gennemsnittet (standardafvigelsen) er 1,6). Vi benytter også hvert af de tre spørgsmål for sig for at undersøge, om graden af autonomi på de tre områder har forskellige effekter, som forventet af nogle af de teoretiske ræsonnementer. Tabel 4.1 giver en oversigt over de tre særskilte typer af autonomi, som måles på en fempunktsskala gående fra ingen til meget stor indflydelse.

De forskellige former sammenholdes statistisk med:

- Elevernes læring, målt som et gennemsnit af karakterer ved afgangsprøver i dansk og matematik
- Elevernes trivsel, målt både ud fra forældrenes og elevernes egen vurdering
- Lærernes trivsel, målt ud fra deres egen vurdering.

Alle modeller benytter en række kontrolvariable på elev- og skoleniveau for at sikre, at resultaterne ikke kan skyldes, at fx ressourcestærke elever ikke er jævnt fordelt på tværs af skoler med forskellige grader af autonomi. Den statistiske metode og de anvendte mål er præsenteret i kapitel 2, og en mere detaljeret forklaring, herunder output fra de forskellige regressionsmodeller, kan findes i det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

Vi ser først på elevernes læring. Vi finder, at det brede mål autonomi, der kombinerer den kommunale indflydelse på ansættelse af personale og anvendelse af pædagogiske metoder, er positivt korreleret med karaktererne i dansk og matematik, men dog ikke statistisk sikkert. Ser man på de to områder særskilt, ses det, at høj grad af autonomi i forhold til ansættelse af lærere ikke betyder noget for elevernes resultater, mens høj grad af autonomi med hensyn til valg af metoder er statistisk sikkert positivt korreleret med læring – i overensstemmelse med nogle af teorierne. Det vil sige, at jo højere grad af autonomi skoleledere oplever, de har i forhold til at vælge pædagogiske metoder, jo bedre er elevernes resultater. Vi har undersøgt, om denne sammenhæng er afhængig af ledernes mængde af efteruddannelse eller af, hvor megen konkurrence de oplever fra andre skoler i lokalområdet, men vi fandt, at det ikke var tilfældet.

Med hensyn til fastsættelsen af faglige mål forventede vi en negativ sammenhæng – dvs. at en høj grad af autonomi, i den forstand at



kommunen ikke blander sig i fastlæggelse af de faglige mål, ville være forbundet med dårligere faglige præstationer blandt eleverne. Her finder vi dog ikke umiddelbart nogen statistisk sikker sammenhæng. I andre analyser har vi ikke blot set på, om kommunen har specificeret faglige målsætninger for skolerne, men også på, om kommunen følger op på målsætningerne. Her finder vi en positiv sammenhæng mellem skoleledernes autonomi på den ene side og elevernes læring på den anden side. En forklaring kan være, at det vi observerer i virkeligheden er, at dårlige karakterer ved afgangsprøverne året før får kommunen til at sætte højere faglige mål det følgende år og dermed indskrænke skolernes autonomi på dette område. Vi vender tilbage til fortolkningen af disse resultater i konklusionen.

Samme mål for kommunernes specificering og opfølgning på faglige målsætninger hænger positivt sammen med elevernes selvvalgte trivsel – men ikke med de øvrige mål for elevtrivsel. Da vi ikke finder andre statistisk sikre sammenhænge mellem graden af autonomi og elevtrivsel, tyder resultaterne samlet set ikke på, at skolernes grad af autonomi har nogen betydelig indflydelse på elevernes trivsel.

I forhold til lærernes trivsel er det et entydigt billede, at ingen af analyserne finder statistisk sikker sammenhæng mellem de forskellige typer af autonomi og de forskellige mål for lærertrivsel (hverken den selvrapporterede eller måling af sygefravær).

Endelig har vi undersøgt, om forholdet mellem graden af autonomi og elevernes læring er forskellig for forskellige socioøkonomiske grupper af elever, men vi fandt ikke noget, der tydede på dette. Mere detaljerede oplysninger om de statistiske analyser kan findes i det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

## KONKLUSION

Effekten af autonomi på elevernes præstationer har været et strids spørgsmål inden for både forskning i uddannelsespolitik og den offentlige administration mere generelt. Resultaterne i dette kapitel støtter ikke hypotesen om, at en høj grad af autonomi generelt forbedrer elevernes præstationer. Men de tyder på, at en bestemt form for autonomi, nemlig autonomi i forhold til, hvordan lærere underviser elever, er positivt korreleret med elevernes præstationer. Der er generelt ikke sam-

menhæng mellem autonomi og lærernes eller elevernes trivsel, men et enkelt resultat indikerer dog en positiv sammenhæng mellem høj grad af autonomi og elevtrivsel.

Den anden hypotese, at høj grad af autonomi med hensyn til fastsættelsen af faglige mål for skolerne ville have en negativ sammenhæng med elevernes resultater, blev ikke støttet af undersøgelsesresultaterne. Faktisk fandt vi en positiv sammenhæng mellem høj grad af skoleautonomi og elevernes resultater, når vi så på faglige målsætninger, som kommunen følger op på. Hovedresultaterne af analysen fremgår af boks 4.1.

#### *BOKS 4.1*

*Hovedresultater for analysen af autonomi.*

- *Der er en positiv sammenhæng mellem høj grad af autonomi i forhold til undervisningens tilrettelæggelse og elevernes læring*
- *Der er ingen sammenhæng mellem graden af autonomi i forhold til ansættelse af lærere og elevernes læring*
- *Hypotesen om, at der er en negativ sammenhæng mellem høj grad af autonomi i forhold til faglige målsætninger og elevernes læring, kan ikke bekræftes*
- *Der er ingen sammenhænge mellem graden af autonomi og elevs eller læreres trivsel generelt, et enkelt resultat indikerer dog, at der er en positiv sammenhæng mellem høj grad af autonomi og elevtrivsel.*

Når disse statistiske resultater fortolkes, må man have in mente, at elevernes resultater er målt 1 år, før undersøgelsens data er indsamlet fra skolelederne. Det, vi observerer, kunne derfor være, at skoleledere, der klarer sig dårligt 1 år, er mødt med øgede krav for at fastsætte faglige mål for det næste år. Kun fremtidige undersøgelser vil være i stand til at afklare dette spørgsmål.

Det samme spørgsmål om, hvad der er årsag, og hvad der er virkning, er også relevant for fortolkningen af resultatet om den professionelle autonomi. Dog kan det her være sværere for kommunerne at ændre skolernes professionelle autonomi fra det ene år til det andet, end det er at ændre de faglige målsætninger, fordi autonomi i forhold til pædagogiske metoder i højere grad er reguleret af lovgivning, overenskomster og kommunale politikker, end de faglige målsætninger er. Vi vil derfor forvente at finde de samme positive sammenhænge, når vi senere

kan sammenligne undersøgelsen fra 2011 med elevernes karakterer fra 2011 og senere.



## SKOLELEDELSENS EKSTERNE SAMARBEJDE

LAURENCE J. O'TOOLE, JR. & MOGENS JIN PEDERSEN

En vigtig del af skoleledernes arbejde består i at kunne samarbejde med en række eksterne aktører. Da drifts- og finansieringsansvaret for skolerne som hovedregel ligger hos den enkelte kommune, afstedkommer dette en del samarbejde med kommunalbestyrelsen, udvalg og/eller de enkelte forvaltninger. Men skoleledere samarbejder også med andre aktører, såsom andre folkeskoler, ungdomsuddannelsesinstitutioner og fritidstilbud (se Andersen m.fl., 2011, for en kortlægning af skolernes samarbejde). Det lokalpolitiske miljø, som en skole er placeret i, repræsenterer dermed på den ene side ressourcer og muligheder, idet skolelederen gennem disse samarbejder kan sparre med andre ledere, få bistand i forhold til bestemte elever og forsøge at påvirke det lokalpolitiske miljø i retning af skolens interesser. På den anden side kan det lokalpolitiske miljø også byde på en række udfordringer og begrænsninger, dels på grund af krav udefra til skolelederen, dels fordi samarbejdet med eksterne aktører tager tid fra andre vigtige ledelsesopgaver.

Hvor meget skolelederen samarbejder med eksterne aktører, og hvor godt samarbejdet med disse parter er, kan således være afgørende i forhold til at udnytte de muligheder, der eksisterer i det lokalpolitiske miljø. Hvis skolelederen er succesfuld i dette samarbejde og kan håndtere udfordringerne fra skolens lokalpolitiske miljø, kan dette give lærerne ro

til at fokusere på undervisningen. Samtidig kan en skoleleder, som samarbejder meget, også motivere lærere og evt. elever, da de er klar over, at skolens ledelse er proaktiv på skolens vegne. En række empiriske undersøgelser, som generelt anvender samme forskningsmetode som denne rapport, støtter forventningen om, at lederens evner til at samarbejde er vigtige. De studier, som er mest sammenlignelige med nærværende studie, er tidligere undersøgelser af Meier & O'Toole (især 2003; 2001; O'Toole & Meier, 2011), som analyserer ledelseeffekter på offentlig uddannelse i staten Texas. De finder, at hyppigere samarbejde blandt de øverste ledere i skoledistrikterne har en positiv indvirkning på skolernes gennemsnitskarakterer. Meier & O'Toole (2002) undersøger også spørgsmålet om kvaliteten af samarbejdet mellem den øverste ledelse og eksterne aktører og finder, at kvaliteten af eksternt samarbejde har betydning for skolernes uddannelsesmæssige præstationer. Dette leder frem til følgende hypotese:

- Hyppigere samarbejde mellem skolens ledelse og eksterne parter fører til bedre læring og trivsel for elever og især lærere, såfremt samarbejdet opfattes som understøttende.

Selvom en række studier har fundet positive effekter af høj grad af samarbejde på skolernes præstationer, er det vigtigt at bemærke, at meget samarbejde mellem en skole og eksterne parter kan være et resultat af, at der på skolen er mange elever med sociale problemer. Da elever med sociale problemer ofte har svært ved at følge med i skolen, vil dette kunne lede til den konklusion, at meget samarbejde fører til dårligere faglige præstationer blandt eleverne. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, hvilke årsager skoler kan have til at samarbejde samt på tidseffekter. To studier fra henholdsvis England og Texas har fundet, at skoler, som klarede sig dårligt fagligt, tog hyppig kontakt til eksterne parter fx for at få råd og vejledning, men også, at der er indikationer på, at dette hyppige samarbejde på sigt fører til bedre resultater (Andrews m.fl., 2010; Hawes, 2006). I denne rapport er vi ikke i stand til at undersøge effekterne af samarbejdet på længere sigt, men ovennævnte studier kan være med til at forklare, hvorfor man i nogle tilfælde finder en negativ sammenhæng mellem samarbejde og elevernes faglige præstationer. Dette er ikke nødvendigvis et udtryk for, at samarbejde påvirker elevernes faglige præstationer negativt, men kan i stedet være udtryk for,

at skolerne, for at rette op på dårlige faglige resultater, tager kontakt til eksterne parter, som kan give råd og vejledning. Endelig er det muligt, at disse hyppige samarbejder på sigt kan føre til bedre resultater.

## NETVÆRK MED SKOLENS LEDELSE

I hvilket omfang samarbejder skolelederne med eksterne parter? Skolelederne er blevet spurgt til hyppigheden af deres samarbejde med følgende eksterne aktører: Pædagogisk-Psykologisk rådgivning (PPR), skoleforvaltning, socialforvaltning, skole-/børne- og kulturudvalget, ungdommens uddannelsesvejledning (UU), gymnasier eller erhvervsuddannelser og andre grundskoleledere. En seks-trins-skala er blevet anvendt, hvor svarkategorierne går fra ”ugentligt” til ”aldrig”. Gennemsnitssummen af svarene på tværs af seks eksterne aktører udgør målet for samarbejdshyppigheden.<sup>8</sup> Kvaliteten af det eksterne samarbejde er blevet målt på en fem-punkts-skala, hvor skolelederen har tilkendegivet, hvorvidt samarbejdet med de nævnte eksterne aktører er ”meget konfliktfyldt”, ”konfliktfyldt”, ”neutralt”, ”godt” eller ”meget godt”. Endelig har vi konstrueret et kombineret mål for kvantitet og kvalitet ved at multiplicere hyppigheden af samarbejde med kvaliteten af det eksterne samarbejde.

Da en række af de eksterne parter, fx PPR og socialforvaltningen, vil være relevante at kontakte, såfremt skolen oplever problemer med nogle elever, kan en del af årsagen til et hyppigt samarbejde således være elever med sociale problemer. I andre tilfælde, som fx i forhold til samarbejdet med andre skoleledere, vil årsagerne typisk være muligheder for sparring og professionel rådgivning.

Det viser sig, at skolelederne generelt samarbejder med en række forskellige eksterne parter. Nogle få skoleledere rapporterer næsten intet samarbejde, men de fleste samarbejder hyppigt med de eksterne parter. Hvor ofte lederne mødes med de enkelte aktører, er forskelligt fra aktører til aktører og forskelligt fra skole til skole. Et stort flertal af skoleledelserne mødes kun med kommunens stående udvalg for undervisning 1-2 gange årligt, mens mange skoleledelser mødes med PPR på ugentlig

---

8. Samarbejdet med erhvervsskoler og gymnasier er udeladt af det samlede mål for samarbejdshyppighed og det samlede mål for kvaliteten af det eksterne samarbejde, da samarbejdet med disse aktører afveg betydeligt fra samarbejdsmonstrene med de øvrige aktører.

basis. Tabel 5.1 viser, hvor ofte skoleledelsen mødes med de eksterne samarbejdspartnere.

TABEL 5.1

Skolelederne fordelt efter, hvor ofte de angiver, at repræsentanter for skoleledelsen mødes med en række eksterne aktører. Procent.

	Ugentligt	Månedligt	Kvartalsvist	Halvårligt	Årligt	Al- drig	Antal besvar- elser
Pædagogisk Psykolo- gisk Rådgivning (PPR)	54	42	3	0	0	0	380
Skoleforvaltningen	16	80	3	1	1	0	380
Socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børne- forvaltningen	7	52	26	7	3	4	378
Skole-/børne- og kulturudvalget	1	3	10	31	32	23	375
Ungdommens Uddan- ningsvejledning (UU)	37	29	18	9	5	2	380
Gymnasier eller erhvervsuddannel- sesinstitutioner	0	4	6	12	43	35	376
Skoleledere på andre grundskoler (formel- le og uformelle møder, netværksmø- der)	25	67	7	1	1	0	380

Anm.: På grund af afrunding summerer ikke alle de procentvise angivelser til 100.

Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011.

Samarbejdet mellem skoleledelserne og de eksterne aktører opleves i de fleste tilfælde som godt fremfor konfliktfyldt. Kun få skoleledere angiver, at samarbejdet med en aktør er konfliktfyldt. Selv samarbejdet med socialforvaltningen, som ellers kunne forestilles at give anledning til konflikter, er gennemsnitligt set over neutral. Samarbejdet med andre grundskoleledere opfattes gennemsnitlig set som det bedste. Næsten alle skoleledere indberetter disse relationer som gode, og mere end halvdelen har karakteriseret samarbejdet som meget godt. Tabel 5.2 viser de gennemsnitlige opgørelser af samarbejdets kvalitet.



TABEL 5.2

Skolelederne fordelt efter deres oplevelse af kvaliteten af det eksterne samarbejde mellem skoleledelsen og en række eksterne aktører. Procent.

	Meget konflikt- fuldt	Konfliktfyldt	Neutralt	Godt	Meget godt	Antal besvarelser
Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)	1	6	12	39	44	380
Skoleforvaltningen	0	2	16	41	41	379
Socialforvaltningen eller afdelingen for sårbare børn i børneforvaltningen	2	14	37	36	9	361
Skole-/børne- og kulturud- valget	0	4	53	33	9	260
Ungdommens Uddannel- sesvejledning (UU)	0	1	17	41	42	369
Gymnasier eller erhvervs- uddannelsesinstitutioner	0	0	49	33	18	214
Skoleledere på andre grundskoler (formelle og uformelle møder, net- værksmøder)	0	0	6	34	60	379

Anm.: På grund af afrunding summerer ikke alle de procentvise angivelser til 100.

Kilde: SFT's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011.

## SAMMENHÆNG MELLEM SAMARBEJDE OG LÆRING

Analyserne af elevernes faglige præstationer viser resultater, som strider mod vores hypotese. Der er således en negativ sammenhæng mellem mængden af samarbejde og elevernes præstationer. Der er ingen statistisk sikker sammenhæng mellem samarbejdets kvalitet og elevernes faglige præstationer. Vi finder således ikke, at kvaliteten af det eksterne samarbejde er afgørende for elevernes faglige præstationer. Det kombinerede mål for kvantitet og kvalitet viser sig også at være negativt forbundet med elevernes eksamenskarakterer.

Den forventede sammenhæng mellem samarbejde og elevernes faglige præstationer bliver således ikke bekræftet. Når der kan konstateres en statistisk sikker negativ sammenhæng mellem hyppigt samarbejde og elevernes eksamenskarakterer, kan det skyldes det mønster, som Andrews m.fl. (2010) og Hawes (2006) afdækker i deres studier. Nemlig, at hyppigt samarbejde skyldes, at skolen i udgangspunktet klarer sig dårligt

fagligt og derfor tager kontakt til en række eksterne aktører for at få råd og sparring.

## NETVÆRK OG TRIVSEL

Selvom de fleste tidligere undersøgelser af sammenhængen mellem samarbejde og faglige præstationer på uddannelsesområdet har fokuseret på karakterer som det relevante resultatmål, kan også andre mål være interessante, som fx elevernes og lærernes trivsel. Det er således relevant at undersøge, hvorvidt hyppigt og understøttende samarbejde kan være med til at forbedre trivslen blandt elever og lærere.

Analyserne af sammenhængene mellem samarbejdshyppighed og elevernes trivsel viser imidlertid, at der ikke er nogen statistisk sikker sammenhæng mellem hyppige samarbejder og elevernes trivsel, hverken målt ved elevernes egen opfattelse af trivsel eller forældrenes.

Der er dog en statistisk sikker negativ sammenhæng mellem skolelederens vurdering af samarbejdet som værende godt og forældrenes vurdering af elevernes trivsel. Det samme gør sig gældende for det samlede mål for kvalitet og hyppighed. Disse resultater synes svære at forklare. At et oplevet godt samarbejde mellem skolelederen og eksterne aktører skulle indvirke negativt på elevtrivslen er overraskende. En forklaring kan dog være, at godt samarbejde med de eksterne parter gør forældrene mere opmærksomme på de problemer og udfordringer, som eleverne står over for. Eller alternativt, at ikke kun dårligere faglige præstationer, men også lavere elevtrivsel på en skole får skolelederen til at opbygge bedre relationer til eksterne parter.

Analyserne viser ingen sammenhæng mellem samarbejdshyppighed og selvrapporteret lærertrivsel. I stedet finder vi en statistisk sikker negativ sammenhæng mellem oplevet godt samarbejde og lærernes trivsel. Det samme gør sig igen gældende for det samlede mål for kvalitet og hyppighed. Denne sammenhæng er overraskende, da man ville forvente, at en leder, som har opbygget gode relationer til eksterne samarbejdsparter, vil kunne give lærerne ro til at koncentrere sig om de vigtigste undervisningsopgaver, mens lederen tog sig af samarbejdet med de eksterne samarbejdsparter. Den negative sammenhæng kan muligvis skyldes et omvendte årsags-virknings-forhold – at lavere lærertrivsel fører til, at skolelederen oparbejder bedre relationer til eksterne parter for at søge

råd og vejledning. En alternativ forklaring er, at skoleledere med gode samarbejdsrelationer bruger mere tid på det eksterne samarbejde og derfor får for lidt tid til centrale interne ledelsesmæssige opgaver, hvilket påvirker lærernes trivsel i nedadgående retning.

På baggrund af ovenstående resultater er det således ikke muligt at finde støtte til hypotesen om, at hyppigt samarbejde eller høj kvalitet af samarbejde styrker elevernes læring, elevtrivsel eller lærertrivsel.

Det bør bemærkes, at der er foretaget analyser af, hvorvidt forholdet mellem samarbejde og elevernes faglige præstationer varierer afhængigt af elevernes socioøkonomiske status. Disse statistiske test viser dog ingen robuste resultater, hvorfor der ikke er grund til at formode, at sammenhængen mellem samarbejde og elevernes faglige præstationer er betinget af elevernes socioøkonomiske status.

## DE ENKELTE SAMARBEJDSRELATIONERS BETYDNING

Indtil videre i dette kapitel har vi analyseret sammenhængen mellem det overordnede niveau for og den samlede kvalitet af samarbejdet mellem skoleledelsen og skolens eksterne samarbejdspartner under ét i forhold til henholdsvis elevpræstationer, elevtrivsel og lærertrivsel. Det kunne dog være muligt, at billedet ændres, såfremt vi undersøger samarbejdet med de enkelte aktører (PPR, skoleforvaltning, socialforvaltning, skole-/børne- og kulturudvalget, ungdommens uddannelsesvejledning (UU), gymnasier eller erhvervsuddannelser, andre grundskoleledere) hver for sig. Derved kan de samlede mål for samarbejdshyppighed og -kvalitet evt. dække over interessante forskelle og sammenhænge.

For at undersøge sådanne mønstre foretager vi de ovenstående analyser for hver enkelt samarbejdspartner for sig. Da denne analyse omfatter en lang række sammenhængsanalyser, vil vi ikke kommentere på hver enkelt analyse, men i stedet beskrive de overordnede resultater. For det første viser det sig, at de fleste resultater ikke er statistisk sikre. Det er således ikke muligt at finde nogen sikre sammenhænge mellem samarbejdshyppigheden eller samarbejdskvaliteten med de enkelte aktører og lærertrivsel. Desuden er langt de fleste resultater mellem samarbejdshyppigheden eller samarbejdskvaliteten med de enkelte aktører og henholdsvis elevernes faglige præstationer og elevtrivsel heller ikke statistisk sikre. Vi finder nogle enkelte sikre sammenhænge.

De fleste sammenhænge er negative, fx mellem hyppigt ledelsessamarbejde med socialforvaltningen og læring, ligesom der er en negativ sammenhæng mellem høj oplevet kvalitet i samarbejdet med Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) og såvel læring som elevtrivsel (som trivslen rapporteres af både eleverne selv og deres forældre). Eneste positive sammenhæng er mellem høj oplevet kvalitet i ledelsessamarbejdet med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) og elevernes selvrapporterede trivsel. I lighed med de generelle analyser af samarbejdshyppighed og kvalitet ovenfor er det muligt, at de negative sammenhænge skal fortolkes som en omvendt kausalitet. Dette indebærer, at man især søger at etablere et hyppigt eller tæt samarbejde med Socialforvaltningen og UU på skoler, hvor der er problemer med læring og evt. trivsel.

Endelig er der ikke noget, der tyder på, at sammenhængen mellem de enkelte samarbejdsmaal og elevernes faglige præstationer er betinget af elevernes socioøkonomiske status.

## SAMARBEJDET MED SKOLEBESTYRELSEN

Selvom dette kapitel fokuserer på skoleledelsens eksterne samarbejdsrelationer, vil vi også kort inddrage betydningen af ledelsens samarbejde med skolebestyrelsen. Skolebestyrelsen er jo en del af skolen og derfor ikke nogen ekstern samarbejdspartner. Men skolebestyrelsens rolle er også at involvere repræsentanter for forældrene i skolens ledelse, jævnfør omtalen heraf i undersøgelsens første rapport (Pedersen m.fl., 2011, s. 74-75). Også her finder vi overraskende en negativ sammenhæng mellem hyppigt samarbejde med skolebestyrelsen og elevernes læring, mens der ikke er nogen statistisk sikker sammenhæng mellem den oplevede kvalitet af samarbejdet og elevernes læring. Derimod ses en negativ sammenhæng mellem en oplevet god kvalitet af samarbejdet og elevernes trivsel (som denne opleves af forældrene).

Vi kan heller ikke her være sikre på, hvad der påvirker hvad, men noget taler for, at lærings- eller trivselsproblemer påvirker samarbejdets karakter. Vi har i undersøgelsen et særskilt mål for, om skolelederen oplever, at krav fra skolebestyrelsen hæmmer skolens muligheder for at levere en optimal undervisning. Hvis et hyppigt samarbejde mellem skoleledelsen og skolebestyrelsen skulle gå ud over elevernes læring, skulle man forvente, at skolelederne ville opleve, at skolebestyrelsen

hæmmer undervisningen på skoler, hvor ledelsen har et hyppigt samarbejde med skolebestyrelsen. Men der findes ikke nogen sådan sammenhæng. Skolelederne vurderer således ikke, at hyppige møder med skolebestyrelsen hæmmer skolens muligheder for en optimal undervisning. Ligesom ved de generelle og specifikke samarbejdsrelationer ovenfor er det derfor muligt, at skoler med dårlige læringsresultater søger at involvere både skolebestyrelsen og eksterne myndigheder i et øget samarbejde for at løse problemerne.

## KONKLUSION

Studier fra andre lande har vist, at skolelederes eksterne samarbejde kan bidrage til at øge elevernes præstationer, fordi lederne får mulighed for aktivt at udnytte de ressourcer, som er til stede i det lokale miljø. Hypotesen om, at også danske skoleledere gennem samarbejde med eksterne aktører kan øge elevernes læring, synes rimelig. De indsamlede data til at analysere dette aspekt af skolens ledelse viser, at skolelederne faktisk samarbejder en del, og at dette samarbejde ofte opleves som godt. Alligevel giver analyserne ikke mulighed for at konkludere, at det eksterne samarbejde kan forbedre elevernes præstationer, elevernes trivsel eller lærernes trivsel. Analyseresultaterne fremgår af boks 5.1.

### BOKS 5.1

*Hovedresultater.*

- *Der findes ikke nogen statistisk sikker positiv sammenhæng mellem på den ene side hyppigt samarbejde eller høj kvalitet af samarbejdet og på den anden side elevernes præstationer, elevernes trivsel eller lærernes trivsel*
- *Tværtimod findes en negativ sammenhæng mellem hyppigt samarbejde og elevlæring samt negative sammenhænge mellem et oplevet godt samarbejde og henholdsvis elevtrivsel og lærertrivsel*

I forhold til de negative sammenhænge er det vigtigt at bemærke, at der ikke er tale om stærke sammenhænge. Det forekommer derfor sandsynligt, at sammenhængen mellem eksternt samarbejde og henholdsvis elevernes faglige præstationer, elevtrivsel og lærertrivsel er så svag, og at den i mange tilfælde bliver overdøvet af en række andre faktorer, der betyder

mere. Når der i analyserne kan konstateres negative sammenhænge, skyldes det formentlig, at lederne opprioriterer samarbejdet, når elevernes faglige præstationer, elev- eller lærertrivslen er dårlig, og *ikke*, at eksternt samarbejde bevirker et fald i elevernes faglige præstationer, elev- og lærertrivsel i sig selv. Den negative sammenhæng kan altså skyldes, at der er et øget behov for netværkssamarbejde, hvor skolerne oplever, at eleverne klarer sig dårligt fagligt, og hvor eleverne eller lærerne mistrives. En mulig forklaring i forhold til lærertrivslen kan dog også være, at skoleledere, der netværker meget, bruger meget tid væk fra skolen – og derfor relativt mindre tid på decideret skoleledelse.

Resultaterne giver ingen stærk støtte til, at sammenhængen mellem samarbejde og elevernes faglige præstationer skulle afhænge af elevernes socioøkonomiske status. En undersøgelse af de enkelte samarbejdsrelationer hver for sig ændrer heller ikke grundlæggende ved resultaterne, da de fleste sammenhænge ikke er statistisk sikre, og da der også her er flest negative sammenhænge mellem hyppigt samarbejde og læring.

# FAGLIG MÅLSTYRING OG OPFØLGNING

VIBEKE LEHMANN NIELSEN & ULRIK HVIDMAN

Det er et af skolens fundamentale formål, set fra både samfundets og individets side, at eleverne opnår en række faglige kompetencer. Igennem de senere år har der imidlertid gentagne gange været fremsat kritik af, at eleverne ikke lærer nok i de danske skoler (se fx Skolestyrelsen, 2010; TV2-Nyhederne, 7. dec, 2010). De er måske nok søde, glade, gode til at samarbejde og ”hele og reflekterende samfundsborgere”, men regne og skrive kan de ikke – i hvert fald ikke godt nok.

Sideløbende med, men uafhængigt af, denne debat har generelle ledelsesteorier fremhævet og diskuteret betydningen af målstyring og en ledelsesstil, hvor lederen signalerer klare mål for og prioriteringer af organisationens virke (Boyne & Chen, 2007; Riccuci, 2005; Rodgers & Hunter, 1992). Der argumenteres blandt andet for, at ledelsens formulering og prioritering af mål smitter af på forventningerne til medarbejderne og dermed på organisationens performance på de pågældende mål. Dette forventes især at ske, hvis ledelsen samtidig etablerer evaluerings- og opfølgingsaktiviteter, der følger op på de fastsatte mål.

Spørgsmålet for dette kapitel er derfor, om en ledelsesmæssig høj prioritering af faglig læring – set relativt i forhold til trivsel og social velbefindende – kan bidrage til større elevlæring, uden at dette sker på bekostning af hverken elev- eller lærertrivsel.

I kapitel 4 så vi på betydningen af kommunens styring af skolen, og i kapitel 9 ser vi nærmere på betydningen af henholdsvis dialogbaseret og instruktionsbaseret ledelse. I dette kapitel snævrer vi fokus ind til kun at beskæftige os med betydningen af målstyring på skoleniveau i form af høj prioritet af faglig læring.

Der findes ikke mange undersøgelser af, hvilken betydning ledelsens relative høje prioritering af faglig læring har for elevlæring. Flere analyser ser på betydningen af målstyring og performance based management generelt, og heri ligger det ofte implicit, at det er faglige mål, som formuleres og styres efter, men en præcis opsplitting af målene i faglige og sociale mål foretages ikke (Andersen, 2008a; Mintrop & Trujillo, 2007). Dog sonderer Mehlbye (2010) i sin analyse af højtpræsterende og svingende skoler mellem faglig og relationel prioritering og fremanalyserer her, at det især er på de højt præsterende skoler, at en høj grad af faglighed prioriteres, mens de svingende skoler har en tendens til at prioritere de sociale mål og de sociale relationer højere. I Mehlbyes analyse er det dog mere lærernes end ledelsens prioritering, der er i fokus. Et newzealandsk internationalt review viser imidlertid, at der er en positiv sammenhæng mellem en høj grad af fokus på faglig læring fra ledelsens side og elevernes faglige præstationer (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Men hvorom alting er, tyder forskningen – både den sparsomme specifikke forskning i betydningen af skolers fokus på faglig læring og den mere generelle forskning i målstyring og performance – på, at en høj ledelsesmæssig prioritering af et mål, som fx faglig læring, øger organisationens performance på det pågældende mål. Dette forventes i hvert fald at ske, når målet ikke direkte strider mod medarbejdernes opfattelse af, hvad der er centralt og vigtigt i deres arbejde (Waterman & Meier, 1998). I relation til lærerne synes det imidlertid fuldstændig rimeligt at antage, at faglig læring ikke strider mod lærernes egen målopfattelse.

Forskningen er imidlertid også enig om, at effekten af ledelsens prioritering af mål er betinget dels af, hvorvidt ledelsen formår at kommunikere dens prioritering klart og tydeligt til medarbejderne (Riccucci m.fl., 2004), dels af, hvorvidt status og evt. progression på det pågældende fokusområde løbende overvåges og evalueres for herved at holde dets betydning in mente. Eksplicitet samt overvågning og evaluering er altså vigtige betingende forhold, for at man kan forvente en effekt af en ledelsesmæssig høj prioritering af faglig læring. Samtidig er det væsentligt



at påpege, at ”høj prioritering af faglig læring” og ”høj prioritering af trivsel og sociale kompetencer” i den pædagogiske litteratur ikke pr. definition ses som gensidigt udelukkende – og dermed konkurrerende – prioriteringer. En høj prioritering af faglig læring behøver altså ikke ske på bekostning af trivslen – hverken elev- eller lærertrivslen. På basis af ovenstående formuleres derfor følgende hypoteser:

- Med en ledelsesmæssigt større vægt på faglig læring (i forhold til trivsel og socialt velbefindende) fremmes læringen – uden at dette går ud over trivsel blandt elever og lærere
- Effekten af ”ledelsesmæssigt større vægt på faglig læring” er betinget dels af, hvor eksplicit prioriteringen er for lærerne, dels hvorvidt målopfølgelsen evalueres systematisk.

Endelig viser Simon Calmar Andersens studier (2008a), at den positive læringseffekt af introduktion af New Public Management-reformer (NPM-reformer) og herunder målstyring er betinget af elevernes sociale baggrund. Elever med relativt dårlig socioøkonomisk baggrund klarer sig således fagligt dårligere på skoler, der indfører NPM-reformer (og dermed også målstyring) end på skoler, der ikke drives med rod i en NPM-tankegang. Dette giver grund til at opstille endnu en hypotese, nemlig:

- Effekten af ”ledelsesmæssigt større vægt på faglig læring” er betinget af elevernes sociale baggrund. Jo bedre social baggrund, jo mere positiv effekt har en ledelsesmæssigt vægtning af faglig læring.

## FAGLIG MÅLSTYRING OG OPFØLGNING I SKOLEN

Som det fremgik af rapport 1, *Ledelse af folkeskolerne. Vilkår og former for skoleledelse* (Pedersen m.fl., 2011), har langt de fleste skoler fastsat mål og værdier for skolens faglige niveau, elevernes læringsmål for de enkelte fag, elevernes efterfølgende optagelse på og gennemførelse af en ungdomsuddannelse samt elevernes trivsel og sociale velbefindende. Det er dog de færreste skoler, som selv formulerer egne selvstændige mål og værdier. I langt de fleste skoler er målene og værdierne mere eller mindre kopier af de kommunalt eller nationalt opstillede mål og værdier.

Desuden: Det er primært i forhold til elevernes trivsel, at skolerne har fastsat egne selvstændige mål og værdier. Dog viste rapport 1, at der siden 2004 er kommet større fokus på det faglige udbytte af undervisningen, samt at dette blandt andet ses i skoleledernes relativt større vægtning af elevernes faglige færdigheder sammenlignet med deres sociale trivsel (Pedersen m.fl., 2011).

Ser vi på tallene for de skoler, som har 9. klasser, og kun på spørgsmålene om, hvordan de vurderer betydningen af faglig læring henholdsvis trivsel og social velbefindende, så ses det, at alle skoleledere prioriterer både faglig læring og trivsel og sociale kompetencer højt.<sup>9</sup>

TABEL 6.1

Skolelederne fordelt efter deres vurdering af betydningen af faglige læring henholdsvis trivsel og socialt velbefindende. Procent.

	Uden betydning			Meget stor betydning				I alt
	1	2	3	4	5	6	7	
At udvikle elevernes faglige viden og færdigheder	0	0	1	0	5	25	69	100
At sikre eleverne trivsel og velbefindende	0	0	0	0	4	25	70	100

Anm.: Antal besvarelser: 408.

Svarene på de angivne spørgsmål bærer præg af, at der er tale om såkaldte konsensusspørgsmål, hvor ingen erklærer, at nogen af delene er uden betydning – tværtimod er de begge af stor betydning. Samtidig afspejler svarene, at faglig læring og social trivsel, som ovenfor nævnt, ikke opfattes som gensidigt udelukkende og dermed som konkurrerende prioriteringer. Men på trods heraf så er det stadig muligt blandt undersøgelsens skoleledere at identificere grupper af skoleledere, som henholdsvis prioriterer faglig læring højere end trivsel og socialt velbefindende, begge dele lige højt og trivsel og velbefindende højere end faglig læring (se tabel 6.2). Dog er det helt tydeligt og værd at lægge mærke til, at langt de fleste danske skoleledere – hele 83 pct. – vægter faglig læring samt trivsel og socialt velbefindende lige højt.

9. Tallene i tabellen afviger fra tallene i rapport 1, eftersom vi som nævnt i analyserne i denne rapport kun medtager skoler, som har 9. klasser.

TABEL 6.2

Skolelederne fordelt efter deres relative prioritering af faglig læring henholdsvis trivsel og socialt velbefindende. Procent.

	Pct.
Faglig læring prioriteres højere end trivsel og socialt velbefindende	10
Faglig læring og trivsel og socialt velbefindende prioriteres lige højt	83
Trivsel og socialt velbefindende prioriteres højere end faglig læring	7
I alt	100
Antal	408

Men som sagt er det ikke kun ledelsens egen vurdering af den relative prioritering af faglig læring, som har interesse. Prioriteringen forventes også at skulle være så eksplicit, at lærerne er vidende om, hvad der er ledelsens prioritering. Til at måle dette har vi spurgt lærerne om deres opfattelse af ledelsens prioritering af faglig læring, jævnfør nedenstående tabel 6.3. Besvarelsene på de to spørgsmål er samlet til et indeks, der samlet set måler ekspliciteten af den høje prioritering af faglig læring.

TABEL 6.3

Lærerne fordelt efter deres vurdering af skoleledernes prioritering af faglig læring. Procent.

	Helt uenig				Helt enig		Antal besvarelser
	1	2	3	4	5	I alt	
Skoleledelsen forventer, at skolens afgangselever klarer sig bedre rent karaktermæssigt end tilsvarende elever på andre skoler	10	13	43	23	11	100	852
Skolens ledelse har høje forventninger til elevernes faglige niveau	2	8	40	35	15	100	843

Til at måle, hvorvidt ledelsen løbende monitorerer og evaluerer skolens performance i forhold til den faglige læring, inddrager vi i analyserne nedenstående information fra spørgeskemaet til lederen.<sup>10</sup> De to udvalgte

10. Brugen af nationale test og standardiserede prøver er ikke – selvom der i spørgeskemaet blev spurgt hertil – medtaget. Årsagen hertil er, at der stort set ikke er variation i brugen af disse monitoreringsredskaber. Næsten alle skoler benytter således både nationale test og standardise-

spørgsmål vedrørende brugen af monitoreringsredskaber omhandler således begge monitoreringer, der sætter fokus på elevernes faglighed og faglig læring. Igen har vi efterfølgende samlet informationerne i ét indeks.

TABEL 6.4.

Skolelederne fordelt efter deres brug af redskaber til overvågning af den faglige læring. Procent.

	Benytter redskabet	Benytter ikke redskabet	I alt	Antal besvarelser
Sammenligninger af afgangselevnes karaktergennemsnit over tid eller mellem skoler	76	14	100	399
Analyser af elevernes efterfølgende deltagelse i ungdomsuddannelse	75	15	100	401

Endelig: Til at måle elevernes sociale baggrund anvendes det indeks, som allerede er præsenteret i kapitel 2.

## BETYDNINGEN AF FAGLIG MÅLSTYRING FOR ELEV-LÆRING OG ELEV- OG LÆRERTRIVSEL

De statistiske analyser, hvori der også er taget højde for de i kapitel 2 nævnte kontrolvariable, støtter ikke de opstillede hypoteser. Analyserne viser således, at der ikke er nogen statistisk sikker forskel på elevlæring, uanset om skolelederen har højest fokus på faglig læring, trivsel og social velbefindende eller lige stort fokus på begge.

Analyserne viser desuden, at skoler, som har større fokus på faglighed end socialt velbefindende, og som følger op på resultaterne, klarer sig bedre end skoler, som har samme fokus, men ikke følger op på resultater. En fortolkning heraf kunne være, at årsags-virknings-sammenhængen reelt vender den anden vej rundt, nemlig at ledere på skoler med dårlig elevlæring i forsøget på at modgå dette giver sig til at prioritere den faglige læring højt, men at det på disse skoler sker uden at være en gen-

---

rede prøver (henholdsvis 98 og 97 pct.), hvorfor brugen af disse monitoreringsredskaber ikke kan bidrage til at forklare variation i elevlæring.

nemtænkt strategi, der også indeholder systematiske evaluerings- og monitoreringsredskaber.

Endvidere skal det nævnes, at den meget lille variation i datamaterialet (83 pct. af skolelederne mente, at de havde lige meget vægt på faglig læring og trivsel og social velbefindende) gør, at analyserne kun præsenterer en svag afvisning af de opstillede forventninger. Et datamateriale med større variation, hvilket jo altså ikke findes med det stillede spørgsmål blandt danske skoleledere, ville give grundlag for en stærkere test af hypotesen.

Analyserne giver heller ingen støtte til forventningerne om, at effekten af en ledelsesmæssigt større vægt på faglig læring er betinget af, hvor eksplicit prioriteringen er for lærerne. Årsagen hertil er nok ikke, at graden af eksplicitet og kommunikation fra leder til lærer ikke har nogen betydning, men at der i datamaterialet ikke – for de skoler, hvor lederen prioriterer faglig læring højt – er nogen diskrepans mellem lederens prioritering og lærernes vurdering af ledelsens prioritering. Sagt med andre ord: På de skoler, hvor faglig læring er i højsædet, der ved lærerne det godt. Derfor er der ikke særlig meget variation i datamaterialet, og det kan dermed ikke bidrage til at forklare variation i elevlæring.

Ligeledes finder vi heller ikke støtte for hypotesen om, at effekten af ledelsens fokus på faglig læring er betinget af elevernes sociale baggrund. Dette gælder hverken for elevernes faglige læring eller for deres trivsel.

Til gengæld finder vi støtte til forventningen om, at fokus på faglig læring ingen konsekvenser har for hverken elev- eller lærertrivsel. Både elevtrivsel og lærertrivsel er upåvirket af, om ledelsens primære fokus er på faglige eller sociale mål eller på begge dele på en og samme tid. Den manglende sammenhæng findes, uanset om det er i kombination med evaluerings- og monitoreringsredskaber eller ej.

Man kan måske undre sig lidt over, hvorfor lærertrivsel ikke påvirkes negativt af, at fokus på faglig læring kombineres med de nævnte evaluerings- og monitoreringsredskaber. Nogle kunne således hævde, at brugen af sådanne lægger et pres på lærerne. Man skal imidlertid for det første huske, at de målte redskaber mere er evalueringsmetoder end egentlige monitoreringsmetoder. Det er således ikke metoder, der overvåger læreres undervisning og forberedelse – herunder blander sig i indhold og tilrettelæggelse af undervisningen. Ligesom det heller ikke er metoder, hvor selve dataindsamlingen pålægger lærerne et ekstraarbejde.

Dernæst kan det også tænkes, at ledelsens generelle evner til at forklare formålet med og fordelene ved at bruge de nævnte evalueringsmetoder bidrager til, at lærerne ikke opfatter brugen af dem som negativ, hvorfor det ikke påvirker deres trivsel.

## KONKLUSION

Samlet set viser analyserne, at der ikke er nogen klare sammenhænge mellem fokus på faglige læringsmål på den ene side og henholdsvis elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel på den anden. Hovedresultaterne fremgår af boks 6.1.

### BOKS 6.1

*Hovedresultater.*

- *Der er ingen statistisk sikker sammenhæng mellem et stærkt fokus på faglige læringsmål og elevlæring.*
- *Der er ingen statistisk sammenhæng mellem et stærkt fokus på faglige læringsmål og elevtrivsel eller lærertrivsel.*

På denne baggrund kan vi konkludere, at skoler med fokus på faglig læring, som følger op på resultaterne af deres undervisning, ikke klarer sig bedre end skoler med fokus på trivsel og socialt velbefindende. Endelig er såvel elev- som lærertrivsel upåvirket af, om ledelsens fokus er på faglig læring og/eller social trivsel.

Man kan derfor også konkludere, at der på skoler med et primært fokus på trivsel og socialt velbefindende ikke synes at være en bedre trivsel end på skoler, som primært fokuserer på faglighed.

# ORGANISERING AF LÆRERSAMARBEJDET

PER FIBÆK LAURSEN & MOGENS JIN PEDERSEN

Lærere har traditionelt arbejdet alene, når de underviste, og mange lærere så sjældent eller aldrig kolleger undervise. Der var én lærer i hvert klasseværelse, og når døren til klasseværelset først var lukket, var der ikke andre end eleverne, der interesserede sig for, hvad læreren foretog sig. I det mindste ikke så længe undervisningen forløb i nogenlunde ro og orden, og eleverne lærte nogenlunde, hvad der blev forventet af dem. Det formelle lærersamarbejde var begrænset til nogle få årlige møder i lærerrådet (nu pædagogisk råd). Denne afgrænsning af det formelle lærersamarbejde udelukkede naturligvis ikke mere uformelle samarbejdsrelationer blandt lærerne på en skole.

Lærernes arbejde og arbejdsvilkår har dermed traditionelt været væsentligt anderledes end tilfældet er for beslægtede faggrupper, som fx pædagoger og sygeplejersker, hvor man ofte har samarbejdet meget eller i det mindste har arbejdet side om side. En årsag til det mindre omfang af formelt lærersamarbejde kan henføres til den gamle tradition om ”metodefrihed” blandt lærerne i Danmark. Selvom dette princip ikke nævnes eksplicit i den nuværende folkeskolelov, så har iagttagere fundet støtte til princippet som en forudsætning for § 18, stk. 4, hvorefter ”i hver klasse og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om at fastsætte de mål, der søges opnået” (Gertz, 2006; Laursen & Bjerresgaard, 2009).

Den traditionelle ”cellulære” organisationsform, som den er blevet benævnt, har lærerne haft et ambivalent forhold til. På den ene side er det direkte arbejde med eleverne en hovedmotivation for det at arbejde som lærer, og jo mere man kan koncentrere sig om dette, jo mere tilfredsstillende oplever man sit arbejde. På den anden side har mange lærere opfattet deres arbejde som psykisk krævende og belastende, og lærerarbejdets individuelle præg har været opfattet som en medvirkende årsag hertil (Kreiner & Mehlbye, 2000).

I debatter om skolernes effektivitet har den cellulære organisationsform gennemgående været vurderet negativt. Det har været antaget, at lærerne lettere stivnede i mindre hensigtsmæssige rutiner, når der ikke foregik nogen vidensdeling blandt dem, og når de ikke modtog inspiration og støtte fra kolleger. Det har også været anført, at meget individuelt arbejdende lærere blev mere ”defensive” og mindre udviklingsorienterede i deres tilgang til undervisningsmetoder og pædagogik: Når man kun har beskeden kollegial støtte, holder man sig hellere til det velkendte frem for at kaste sig ud i eksperimenter, lød argumentet.

For omkring 25 år siden begyndte teamorganisering på skolerne langsomt at vokse frem. Initiativet blev taget på de enkelte skoler. Indførelse af team blev således ikke påbudt af hverken Undervisningsministeriet eller kommunalbestyrelserne, men var og er stadig udtryk for skolernes eget valg. Hvad enten valget nu har været truffet af skoleledelsen eller lærerne, eller det er sket i samarbejde.

Indførelse af teamorganisering kan ses i teoriperspektiv af enten rationel strukturteori eller sociologisk institutionel teori (eller mere præcist: den neo-institutionelle sociologiske organisationsteori).

Kort fortalt anskuer *den rationelle strukturteori* skolens struktur som et redskab til målopfyldelse og antager endvidere, at skolen som organisation er struktureret på den måde, der bedst fremmer dens mål (Mintzberg, 1979). Ud fra dette teoretiske perspektiv kan man se introduktion af teamorganisering som middel til at øge lærernes vidensdeling og dermed deres kompetencer og kvaliteten af deres undervisning. Teamorganisering er da også blevet indført blandt andet med argumenter om at gøre skolerne mere udviklingsorienterede for derved at forbedre undervisningen.

*Den sociologiske institutionelle teori* ser skolernes interne organisering som skolernes middel til at fremstå legitime over for omgivelserne (Scott, 1995). Ud fra dette perspektiv kan man opfatte indførelse af teamorga-



nisering som udtryk for, at skolerne foretrækker at tilnærme deres interne organisation og samarbejds måder til det, man finder andre steder i arbejdslivet eller på andre skoler.

Hvad enten indførelse af teamorganisering bedst forklares som udvikling af skolernes effektivitet eller legitimitet, er teamorganisering i dag udbredt på næsten alle landets folkeskoler. Udbredelsen har imidlertid ikke fjernet lærernes ambivalens. Ganske vist medfører teamsamarbejdet i gunstige tilfælde vidensdeling, gensidig inspiration og kollegialt fællesskab. Men samtidig finder nogle lærere, at teamsamarbejdet indskrænker deres handlefrihed og er for tidskrævende. En indflydelsesrig kritiker er Andy Hargreaves (2000), der hævder, at teamsamarbejde ofte er resultat af "top-down"-beslutninger, hvilket medfører, hvad han kalder "konstrueret kollegialitet" snarere end udviklende kollegialt samarbejde.

## TIDLIGERE FORSKNING

Både klassiske (Lortie, 1975) og moderne (blandt andre Hargreaves & Fullan, 2003) analyser peger på en tæt sammenhæng mellem læreres konservatisme og lærerarbejds individualistiske organisering. Det er således påvist empirisk, at skoler med en individualistisk kultur blandt lærerne er mere tilbøjelige til at være fastlåste og konservative i deres tilgang til undervisningsmetoder og pædagogik, mens skoler med en mere samarbejdsorienteret kultur er mere bevægelige og forandringsparate (Hargreaves & Fullan, 2003). Bevægelige skoler er præget af kvaliteter i arbejdsmiljøet, såsom hjælpsomhed, gensidig støtte, tillid og åbenhed.

I dag er der udbredt enighed blandt skoleforskere om, at kollegialitet og samarbejde blandt lærerne fremmer elevernes læring og skolens kvalitet i almindelighed. Forskningsresultaterne er imidlertid mindre entydige, når det gælder sammenhængen mellem lærerkollegialitet og samarbejde på den ene side og konkrete organiseringsformer på den anden.

Adskillige internationale studier (Hofman, Hofman & Guldemond, 2002; Opdenakker & Van Damme, 2007, 2000) og et enkelt dansk studie (Ringsmose & Mehlbye, 2004) viser, at en høj grad af lærersamarbejde hænger sammen med elevernes læringsudbytte. Imidlertid peger disse undersøgelser i retning af, at der *ikke* er nogen klar sammenhæng mellem på den ene side lærersamarbejde og -kollegialitet og på den

anden side anvendelsen af bestemte organiseringsformer. Undersøgelserne tyder på, at det vigtigste er, at lærerne arbejder sammen, og at det er mindre vigtigt, hvordan samarbejdet konkret er organiseret og struktureret.

To nyligt udgivne synteser af den internationale forskning om effektive skoler peger i samme retning: Samarbejde er effektivitetsfremmende, men der er ikke nogen klar sammenhæng mellem godt samarbejde og bestemte organiseringsformer. Den ene forskningssyntese er udført for New Zealands undervisningsministerium (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009), og den viser, at det bidrager positivt til skolens kvalitet, hvis lærerne føler sig kollektivt ansvarlige for skolen og dens undervisning. Rapporten drager imidlertid ikke nogen konklusion angående organiseringen af samarbejdet. Tilsvarende resultater fremlægges i et systematisk review af den internationale forskning udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo m.fl., 2010). Også det danske review viser, at lærersamarbejde har positiv indflydelse på elevernes læringsresultater. Men heller ikke det danske review finder belæg for at kunne drage konklusioner af den internationale forskning om virkningen af forskellige organiseringsformer.

Enkelte danske undersøgelser peger imidlertid på, at der kan være en sammenhæng mellem elevernes faglige præstationer og anvendelse af teamsamarbejde. Et nyligt studie af skoler, hvis elever i forhold til deres sociale baggrund præsterer højt, viser, at alle de undersøgte skoler har en eller anden form for afdelingsopdeling med selvstyrende team i de enkelte afdelinger. Alle skolerne arbejder tillige med fagteam, og ”stort set” alle skolerne anvender også klasseteam og årgangsteam (Mehlbye, 2010). Også et mindre, kvalitativt casestudie af danske skoler finder, at lærerne oplevede teamsamarbejdet som et positivt bidrag til både skolens kvalitet og lærernes trivsel (Wiedemann, 2007).

## HYPOTESER

I rapport 1 (Pedersen m.fl., 2011) diskuterede vi forskellige hypoteser om sammenhængen mellem anvendelsen af organiseringsformer på den ene side og elevernes faglige præstationer ved afgangseksamen i 9.-klasse og deres og lærernes trivsel på den anden. På baggrund af disse diskussioner formulerede vi følgende to hovedhypoteser:

- Med afdelingsorganisering på større skoler bliver læring samt trivsel blandt elever og lærere bedre
- Teamorganisering, især selvstyrende team, fremmer både elevlæring og trivsel blandt elever og lærere.

## MÅLING AF ORGANISERINGSFORMER OG SAMARBEJDE

I spørgeskemaet til lærerne spurgte vi om deres oplevelse af det kollegiale samarbejde på skolen, idet vi bad lærerne om svar på en skala fra 1 ("helt enig") til 5 ("helt uenig") i forhold til følgende to påstande:

- Jeg diskuterer ofte undervisning og pædagogiske metoder med de andre lærere på skolen
- Der er en stærk kultur på skolen med vægt på høj faglighed.

Svarene på disse to spørgsmål har vi lagt sammen til et samlet indeksemål for det, vi her betegner og behandler som en indikator for "kvaliteten af lærersamarbejde". For nærmere indblik i metoden, hvorved målet er konstrueret, henvises til det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

Med hensyn til organiseringsformer spurgte vi i spørgeskemaet til skolelederne, om skolerne anvender følgende organiseringsformer og i bekræftende fald, hvor længe de har benyttet dem:

- Fagteam (fx team af dansklærere)
- Klasseteam (fx team af lærere for en given 9. klasse)
- Årgangsteam (fx team af lærere for alle 9. klasser)
- Afdelingsopdeling (fx opdeling i indskoling, mellemtrin og udskoling)
- Selvstyrende team.

Både fagteam, klasseteam, årgangsteam og afdelingsopdeling kan i princippet være selvstyrende. Som nævnt i rapport 1 anvendes selvstyrende team dog formentlig særligt på afdelingsopdelte skoler.

Generelt anvendes de forskellige organiseringsformer hyppigt. Knap 90 pct. af skolerne anvender henholdsvis fagteam, klasseteam og årgangsteam, jævnfør tabel 7.1. Herunder rapporterer 48 og 58 pct. af

skolelederne at have anvendt henholdsvis fagteam og årgangsteam i 6 år eller mere, mens tilsvarende 76 pct. rapporterer at have anvendt klasse-team i 6 år eller mere. Anvendelse af afdelingsopdeling synes også at være vidt udbredt på skolerne. Således har knap fire femtedele af skolerne afdelingsopdeling. Afdelingsopdeling synes dog at være et relativt nyere fænomen: Af skoler med afdelingsopdeling er det godt 18 pct., der har anvendt denne organiseringsform i 6 år eller mere.

TABEL 7.1

Skoleledere på skoler med 9. klassetrin fordelt efter deres anvendelse af forskellige organiseringsformer i skoleåret 2010/2011. Procent.

	Anvendes ikke	Anvendes		I alt	Antal
		Anvendt i 1-5 år	Anvendt i 6 år eller mere		
Fagteam	12	41	48	101	438
Klasseteam	12	12	76	100	435
Årgangsteam	13	29	58	100	440
Afdelingsop- deling	22	64	14	100	443
Selvstyrende team	38	54	8	100	436

Anm.: På grund af afrunding summerer ikke alle rækker til 100.

Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011.

Så godt som samtlige skoler anvender en eller flere former for team-organisering af lærersamarbejdet. Kun 2 pct. af skolerne anvender ingen af de tre organiseringsformer, mens tæt på to tredjedele (63 pct.) af skolerne anvender både fagteam, klasseteam og årgangsteam, jævnfør tabel 7.2.

Sammenhængen mellem den lærerrapporterede ”kvalitet af lærersamarbejdet” på den ene side og hvert af de forskellige organiseringsforhold på den anden er afprøvet ved parvis korrelationsanalyser. Analyserne anviser ingen statistisk sikre sammenhænge.

TABEL 7.2

Skoleledere på skoler med 9. klassetrin fordelt efter deres angivelse af antal former for teamorganisering af lærersamarbejdet på skolerne i skoleåret 2010/2011. Antal og procent.

Antal team	Antal	Procent
Ingen team	8	2
1 team	34	7
2 team	126	28
3 team	288	63
I alt	456	100

Anm.: Anførte antal indbefatter fagteam, klasseteam og årgangsteam. Vi medtager ikke selvstyrende team, da denne teamform ikke er en selvstændig teamorganiseringsform. Selvstyrende er noget, som de øvrige teamorganiseringer og afdelingsopdeling kan være. Målet for det totale antal af teamorganiseringsformer på skolerne er konstrueret ved simpel addering af, hvor mange teamtyper skolen anvender.

Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011.

## RESULTATER

Med udgangspunkt i ovenstående hovedhypoteser har vi afprøvet, hvorvidt 1) elevernes karakterer ved de afsluttende prøver i 9. klasse i dansk og matematik, 2) elevernes trivsel og 3) lærernes trivsel hænger sammen med følgende organiseringsforhold:

- Kvaliteten af lærersamarbejdet
- Det totale antal af teamorganiseringer på skolen
- Organisering i fagteam
- Organisering i klasseteam
- Organisering i årgangsteam
- Afdelingsopdeling på skolen
- Anvendelse af selvstyrende team.

Vi har endvidere afprøvet, hvorvidt sammenhængene mellem elevernes karakterer og hvert af de nævnte organiseringsforhold er forskellig for elevgrupper med forskellig socioøkonomisk baggrund. Ligeledes har vi analyseret, hvorvidt sammenhængene mellem på den ene side elevernes karakterer og trivsel samt lærernes trivsel og på den anden side hvert af de nævnte organiseringsforhold er forskellig for skoler af forskellig størrelse og med forskellig grad af lærerrapporteret ”kvalitet af lærer-

samarbejde". I sammenhængsanalyserne på elevniveau (dvs. vedrørende elevernes karakterer, målt ved data fra Danmark Statistik, samt elevernes trivsel, målt ved data fra "SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995") kontrollerer vi for elevernes sociale baggrund, "peer"-effekter og skolestørrelse. I analyserne på skoleniveau (dvs. vedrørende elevtrivsel, målt ved et trivselsindeks baseret på DCUM-data, samt lærertrivsel, målt ved lærernes besvarelser af trivselsspørgsmål i spørgeskemaet til lærerne) kontrollerer vi for skolens elevsammensætning, hvad angår elevernes sociale baggrund, og for skolestørrelse.

I det følgende vil vi gå hvert enkelt af de statistisk sikre analyse-resultater igennem. For en nærmere og mere detaljeret indblik i de statistisk sikre analyseresultater, heriblandt korrelationskoefficienter, standardfejl og sikkerhedsværdier henviser vi til det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

#### *ELEVERNES KARAKTERER*

Ser vi først på sammenhængen mellem elevernes karakterer ved afgangsprøverne i 9. klasse i dansk og matematik og det omtalte samlede mål for kvaliteten af lærersamarbejde, finder vi følgende resultat:

- Jo bedre samarbejdet er mellem lærerne på skolen, jo højere er elevernes karakterer ved de afsluttende prøver i 9. klasse i dansk og matematik.

Dette resultat er forventeligt, da tidligere forskning viser, at kvaliteten af lærersamarbejdet på skolen har en positiv indflydelse på elevernes læring.

Vi finder endvidere en statistisk sikker sammenhæng mellem det samlede antal af teamorganiseringsformer, der anvendes på skolen, og elevernes karakterer ved afgangsprøver i 9. klasse i dansk og matematik:

- På de skoler, hvor eleverne præsterer godt, anvendes flere organiseringsformer.

Denne sammenhæng gælder både, når man ser på, hvor mange af de tre organiseringsformer (fagteam, klasseteam og årgangsteam) skolen anvender, og når man sammenligner skoler med alle tre former med skoler, der kun anvender én eller slet ingen af organiseringsformerne.

Ser vi på de enkelte organiseringsformer og deres sammenhæng med elevernes karakterer, finder vi kun denne ene statistiske sammenhæng:

- På skoler, hvor klassteam har været anvendt i 6 år eller mere i foråret 2011, præsterer eleverne bedre rent fagligt.

Da elevernes faglige præstationer er målt i 2009 og 2010, synes det at være 4-5 år før en anvendelse af klassteam ledsages af bedre faglige præstationer. Sammenhængen mellem klassteam og elevernes faglige præstationer nuanceres endvidere, når vi afprøver, om sammenhængen er forskellig for elevgrupper med forskellig socioøkonomisk baggrund. Vi finder her, at den positive statistiske sammenhæng mellem højere karakterer og anvendelse af klassteam i 6 år eller mere i foråret 2011 slår igennem for elever med en svag eller moderat social elevbaggrund. Sammenhængen mellem anvendelse af klassteam og øget faglig præstation genfindes således *ikke* for de elever, der kommer fra relativt mere ressourcestærke hjem. Resultaterne tyder således på, at tværfagligt samarbejde om de enkelte klasser er støttende for den faglige læring blandt de svagest stillede elever såvel som for den brede midtergruppe af elever.

Vi finder således ikke evidens for hovedhypotesen om, at afdelingsorganisering er forbundet med bedre faglige præstationer på store skoler. Ej heller synes hverken fagteam, årgangsteam eller selvstyrende team at være forbundet med enten dårligere eller bedre faglige præstationer blandt eleverne.

Klassteam ser således ud til at have en positiv betydning for den faglige præstation blandt eleverne med en svag til moderat social elev- og familiebaggrund. Herudover ser det ud til, at det vigtige for effektiviteten er, at der er et godt samarbejde lærerne imellem, og at der anvendes flere måder at organisere dette samarbejde på. Om der så anvendes den ene eller den anden af de mulige organiseringsformer, ser ud til at være mindre vigtigt. Hovedsagen er, at der på skolerne er formaliseret flere samarbejdsfora, hvor lærersamarbejdet kan udfoldes.

#### *ELEVTRIVSEL OG LÆRERTRIVSEL*

Vi finder ikke belæg for, at de forskellige formelle organiseringsformer har betydning for hverken elevernes eller lærernes trivsel. Vi identificerer

således ikke nogen statistisk sikre sammenhænge mellem anvendelse af disse organiseringsformer og *elevernes trivsel*. Ser vi på *lærernes trivsel*, finder vi kun én statistisk sikker – og ikke videre overraskende – sammenhæng:

- Kvaliteten af lærersamarbejdet hænger positivt sammen med lærernes trivsel.

## KONKLUSION

Vi har i dette kapitel undersøgt sammenhængene mellem 1) elevernes karakterer ved afgangsprøver i 9. klasse i dansk og matematik; 2) elevernes trivsel; og 3) lærernes trivsel på den ene side og de forskellige organiseringsforhold på den anden. Hovedresultaterne fremgår af boks 7.1.

### BOKS 7.1

*Hovedresultater.*

- *Der er en positiv sammenhæng mellem en høj kvalitet af lærernes samarbejde og elevernes karakterer ved de afsluttende prøver i 9. klasse i dansk og matematik*
- *Der er en positiv sammenhæng mellem anvendelse af flere forskellige teamorganiseringsformer og elevernes karakterer*
- *Der er en positiv sammenhæng mellem anvendelse af klasseteam i en længere årrække og elevernes faglige præstationer blandt elever med en svag til moderat social baggrund*
- *Der findes ingen selvstændig sammenhænge mellem brugen af hverken afdelingsopdeling eller nogen af de øvrige teamorganiseringsformer og elevkarakterer.*
- *Der er en positiv sammenhæng mellem en høj kvalitet af lærernes samarbejde og lærertrivsel, men findes derudover ingen øvrige statistisk sikre sammenhænge.*

Med hensyn til elevernes trivsel og lærernes trivsel antyder resultaterne, at hverken anvendelse af afdelingsopdeling eller organisering af lærerne i team synes at have nogen videre betydning.



# PERSONALELEDELSE AF LÆRERE

ANDERS ROSDAHL & ULRİK HVIDMAN

Personaleledelse eller Human Ressource Management (HRM) drejer sig blandt andet om rekruttering, udvikling og motivering af personale, her lærere (Larsen, 2006). Sigtet med HRM er navnlig at sikre, at lærerne til stadighed har de bedst mulige kompetencer set i forhold til skolens opgaver, og at lærerne samtidig er motiveret til at udføre opgaverne, ikke mindst undervisningen, på den bedst mulige måde.

I den første rapport fra det foreliggende projekt (Pedersen m.fl., 2011) blev der formuleret følgende hovedhypotese om elevlæring og trivsel inden for området Human Ressource Management:

- Med stigende volumen af efteruddannelse (i forhold til lærerstaben) bliver læring og trivsel blandt elever og lærere bedre (s. 146).

Holdbarheden af denne hypotese omtales i afsnittet ”Udvikling” nedenfor.

I nævnte rapport blev også formuleret følgende hypotese om rekruttering af lærere:

- Jo højere ansættelseskrav, des mere kompetente lærere og des bedre elevlæring (s. 143).

Denne hypotese belyses i afsnittet ”Rekruttering” nedenfor.

Den overordnede begrundelse for begge disse hypoteser er blandt andet, at kompetencer hos et personale må antages at have betydning for en organisations præstationer, ikke mindst når det drejer sig om professionelle organisationer som fx skoler (jævnfør Larsen, 2006; Mintzberg, 1979).

Desuden kan man argumentere for en positiv sammenhæng mellem elevlæring og trivsel hos lærere, jævnfør formuleringen om lærertrivsel i hypotesen ovenfor om betydningen af efteruddannelse. Således peger den omfattende teoretiske og empiriske forskning vedrørende sammenhængen mellem arbejdspræstationer (performance) og trivsel på, at en årsagssammenhæng mellem de to begreber kan gå begge veje (jævnfør fx oversigten hos Judge m.fl., 2001), altså at øget trivsel (fx hos lærere) kan medføre bedre performance, dvs. elevlæring, og at bedre målopnåelse i jobbet (fx elevlæring) kan medføre bedre trivsel. En metaanalyse tyder på, at sammenhængen mellem trivsel og performance gennemgående er moderat positiv (Judge m.fl., 2001).

I den første rapport fra det foreliggende projekt blev endvidere formuleret en hypotese om betydningen af skoleledelsens motivering af lærere, nemlig at

- anvendelse af ikke-økonomiske motivationsfaktorer generelt har en større positiv effekt på elevlæringen end brug af økonomiske incitamenter (Pedersen m.fl., 2011, s. 146).

Denne hypotese undersøges i afsnittet ”Motivering” nedenfor. Begrundelsen for denne hypotese er, at der såvel teoretisk som empirisk kan argumenteres for, at indre motivation (ikke-økonomiske motivationsfaktorer) især spiller en rolle for relativt højt uddannede personalegrupper som fx lærere (Thompson & McHugh, 2009). En mere overordnet begrundelse for hypotesen er, at motivation hos offentligt ansatte og ledelsens evne til at motivere må formodes at påvirke præstationerne i offentlige organisationer som fx skoler (Rainey, 2009; Yukl, 2010).

## REKRUTTERING

De kriterier, som de adspurgte skoleledere lægger vægt på ved rekruttering af lærere, fremgår af nedenstående oversigt, hvor tallene angiver den andel af skolelederne, der tillægger det pågældende kriterium stor eller meget stor vægt på en fem-trins-skala:

### *Faglige kvalifikationer*

- Ansøgerens uddannelsesbaggrund (87 pct.)
- At ansøgerens fag matcher den opslåede stilling (90 pct.)
- Ansøgerens tidligere erfaring som lærer (49 pct.)
- Ansøgerens karaktergennemsnit fra læreruddannelsen (22 pct.).

### *Menneskelige og holdningsmæssige kvalifikationer*

- At ansøgeren er udadvendt og har gode relationskompetencer (97 pct.)
- At ansøgeren virker til at passe godt ind i kulturen og miljøet på skolen (93 pct.)
- At ansøgerens indstilling til undervisning og pædagogik passer med skolens målsætning og strategi (91 pct.).

Både faglige kvalifikationer og menneskelige samt holdningsmæssige kvalifikationer spiller således en stor rolle. Tidligere erfaring som lærer betyder ikke så meget, og eksamensresultatet fra læreruddannelsen tillægges klart mindst betydning. Åbenbart vurderes det, at karaktergennemsnittet fra læreruddannelsen, sammenlignet med de øvrige nævnte forhold, kun har mindre betydning for en ansøgers evne til at fungere som lærer på skolen. Dette er egentlig tankevækkende på baggrund af, at skemaet er besvaret af skoler, hvis succes jo blandt andet måles ved karaktergennemsnit. En af forklaringerne er måske, at karakterer anses for mest relevant ved ansættelse af yngre lærere.

Af de anførte rekrutteringskriterier er det imidlertid (alene) karaktergennemsnittet ved læreruddannelsen, der hænger sammen med de karakterer, som eleverne i 9. klasse får. Det ser således ud til, at jo mere skolelederen vægter ansøgers karaktergennemsnit i en ansættelsessituation, des bedre faglige færdigheder får eleverne. En lærers karakter-

gennemsnit ved læreruddannelsen kan opfattes som en indikator for lærerens generelle faglige kompetenceniveau, idet gennemsnittet påvirkes af karaktererne i de betydende fag ved læreruddannelsen, dvs. af resultatet i flere fag. Hvis skolelederens præferencer har betydning for den faktiske rekrutteringsadfærd, kan skolelederens præferencer fortolkes som indikator for lærernes generelle faglige kompetenceniveau.

Andre oplysninger i undersøgelsen tyder på, at skolelederen faktisk har betydelig indflydelse på, hvilke lærere der ansættes på skolen. Det nævnte resultat støtter derfor en hypotese om, at ”højere generelle faglige kompetencer hos lærerne medfører bedre faglige færdigheder for eleverne”. Imod denne fortolkning kunne indvendes, at skolelederen kun kan have medvirket ved rekruttering af de lærere, der er blevet ansat, efter at skolelederen tiltrådte som leder. Andre oplysninger i undersøgelsen viser imidlertid, at en betydelig del af skolelederne har haft deres nuværende job i mange år. Deres gennemsnitlige ansættelsestid er omkring 8 år.

Desuden ser det ud til, at elevernes trivsel, målt på grundlag af elevdata fra ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” (jævnfør kapitel 2), også hænger sammen med skolelederens vægtning af lærernes karaktergennemsnit, hvorimod lærernes trivsel ikke hænger sammen med nogen af de oplyste rekrutteringskriterier. En mulig fortolkning kan være, at bedre faglige elevpræstationer som følge af gode faglige lærerkompetencer ikke opnås på bekostning af trivslen, måske tværtimod for elevernes vedkommende.

Derimod kan man på det foreliggende grundlag ikke påvise, at skolelederens vægtning af specifikke faglige kompetencer eller erfaring som lærer hænger sammen med elevlæring eller -trivsel. Endvidere kan man ikke påvise, at vægtning af holdningsmæssige og menneskelige kvalifikationer har betydning. Af dette kan ikke nødvendigvis sluttes, at disse kompetencer er uden betydning for elevlæring og trivsel hos elever og lærere. Når man fx ikke kan påvise, at vægtning af menneskelige og holdningsmæssige kompetencer har betydning, kunne det hænge sammen med, at variationen mellem skolelederne ikke er så stor på dette felt. Næsten alle tillægger som nævnt disse kompetencer stor eller meget stor betydning.

## UDVIKLING

En skoleledelse kan udvikle lærernes kompetencer og motivation på flere måder, herunder gennem efteruddannelse.

Næsten alle skoler har afsat ressourcer (timer) til efteruddannelse. Omkring 70 pct. har en efteruddannelsesplan for lærere. En forsigtig beregning viser, at skolelederne skønner, at der i skoleåret 2010/2011 blev brugt omkring 26 timer pr. lærer til efteruddannelse (eksklusiv transporttid), svarende til ca. 1,5 pct. af arbejdstiden i gennemsnit. Skoler med en efteruddannelsesplan skønnes at anvende lidt flere timer (28 timer) end skoler uden en sådan plan (22 timer).

Skolelederens skøn over det gennemsnitlige antal timer anvendt på efteruddannelse synes at hænge positivt sammen med elevtrivslen ifølge elevdata fra ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” (jævnfør kapitel 2), men hverken tilstedeværelsen af en efteruddannelsesplan eller antallet af efteruddannelses timer kan påvises at hænge sammen med 9.-klasser-elevernes læring eller lærertrivslen. Hovedindtrykket er således, at efteruddannelse målt ved disse indikatorer kun har begrænset betydning for skolens opnåelse af faglige og trivselsmæssige mål.

En af forklaringerne kan være, at den kompetence- og trivsels-effekt, der følger af, at lærerne i gennemsnit bruger nogle få dage i løbet af 1 år på efteruddannelse, må være nok så beskeden set i forhold til de mange andre forhold, der har betydning for lærernes kompetencer og trivsel. Effekten afhænger formentlig blandt andet af, hvorledes efteruddannelses timerne er fordelt både mellem lærere og på konkrete tiltag. Efteruddannelse, målt på anførte måde, må antages at være et relativt ufuldstændigt mål for lærernes kompetencer, idet efteruddannelsens konkrete indhold ikke er inddraget, ligesom der kun indgår efteruddannelse inden for et enkelt år.

Umiddelbart kan resultatet forekomme at stå i modsætning til andre undersøgelser, der i nogle tilfælde viser positive effekter af efteruddannelse med hensyn til blandt andet løn, jobsikkerhed og oplevet udbytte for de personer, der deltager i efteruddannelse (Clausen m.fl., 2006). De arbejdsmarkeds mæssige effekter af efteruddannelse ser ud til at være størst for dem, der i forvejen har mest uddannelse (Kristensen & Skipper, 2009). På denne baggrund kan man formode, at efteruddannelse af lærere i gennemsnit har positive effekter for den enkelte lærers arbejdsmarkedssituation, trivsel og evne til at udføre visse dele af sit job.

Dette er imidlertid ikke nødvendigvis ensbetydende med, at der også er generelle direkte positive effekter for elevernes læring og trivsel samt for lærerstabens trivsel, således som disse forhold er målt i den foreliggende rapport.

## MOTIVERING

Motivation hos lærere betyder blandt andet, at de mobiliserer energi ved at yde deres bedste, herunder den bedst mulige undervisning. En skoleledelse kan på talrige måder påvirke lærernes motivation både tilsigtet og utilsigtet.

En af måderne at motivere på er ved at belønne den særligt gode indsats. Ifølge skolelederne er den hyppigst anvendte belønningsform social, dvs. består i, at skolelederen anerkender særligt gode lærere ved at rose dem for deres indsats. Det gør 95 pct. af skolelederne efter eget udsagn, idet 73 pct. erklærer sig helt enige i og 22 pct. delvist enige i udsagnet: ”Jeg anerkender særligt gode lærere ved at rose dem for deres indsats”.

Belønningen kan også bestå i, at skoleledere giver lærere særlige ansvarsområder. Også denne belønningsform er meget anvendt, idet 39 pct. angiver, at de er ”helt enige”, og 52 pct., at de er ”delvist enige” i, at de praktiserer denne form for anerkendelse.

Opfyldelse af særlige ønsker om efteruddannelse bruges også af mange skoleledere som en måde at anerkende særligt gode lærere på. Således er 16 pct. ”helt enige” i, at denne belønningsform anvendes, mens 52 pct. er ”delvist enige”.

Økonomiske belønninger (indstilling til kvalifikations- eller funktionstillæg eller merløn for ekstra indsats) bruges klart mindst af skolelederne. Kun 10-15 pct. af skolelederne er ”helt enige” eller ”delvist enige” i, at den slags midler bruges til at anerkende særligt gode lærere.

Sammenfattende kan man således sige, at den mest anvendte belønningsform ser ud til at være social (ros), som ikke koster noget. Økonomiske incitament er benyttes tilsyneladende mindst.

Når de ikke bruges i større omfang, skyldes det formentlig blandt andet, at det ikke i så høj grad er muligt inden for de givne institutionelle rammer, men holdninger kan også spille en rolle. 52 pct. af skolelederne erklærer sig ”helt enige” eller ”delvist enige” i, at ”Der bur-

de være bedre muligheder for at anerkende gode lærere på skolen vha. løntillæg”. 26 pct. er ”mest uenige” med udsagnet, mens 22 pct. er ”neutrale”. Der er blandt skolelederne således forskellige holdninger til brug af økonomiske belønninger. Men mange skoleledere ønsker tilsyneladende at have bedre muligheder for at kunne bruge den slags belønninger i deres ledelse af skolen.

Hovedindtrykket af analysen af effekten af de nævnte belønningsformer er, at der ikke er mange gennemgående sammenhænge mellem belønningsformer på den ene side og på den anden side elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel. Men det viser sig, at der optræder en sammenhæng mellem den belønningsform, der anvendes mindst, og hvor spredningen er størst, dvs. de økonomiske belønninger, og elevlæring: Jo mere skolelederen anvender økonomiske belønninger, des ringere elevlæring. Umiddelbart kan dette resultat siges at støtte, eller i hvert fald ikke stride imod, den hypotese om motivationsfaktorer, der blev nævnt i starten af kapitlet.

Fortolkningen af sammenhængen kan diskuteres. Hvis resultatet ses som udtryk for, at økonomiske belønninger har en negativ betydning for elevlæringen, kan man fremdrage Freys motivationsteori som forklaring herpå (Frey & Osterloh, 2002). En af teserne i denne teori er, at introduktion af økonomiske belønninger over for personer, der i udgangspunktet har en høj indre motivation (fx ”brænder for lærergerningen”), under visse omstændigheder reducerer den indre motivation, hvilket i teorien derfor også kunne reducere elevlæringen. En anden forklaring kunne være, at økonomiske belønninger ofte opleves som uretfærdige af dem, der ikke får dem.

Hvis det nævnte resultat ses som udtryk for, at det er dårlige faglige præstationer, der er årsag til, at nogle skoleledere ønsker at satse på at bruge økonomiske belønninger, kunne forklaringen være, at nogle skoleledere ikke mener, at de ikke-økonomiske belønningsformer er tilstrækkelige.

Betydningen af økonomiske incitamenter er særdeles omdiskuteret i litteraturen (jævnfør fx Frey & Osterloh, 2002). Nogle undersøgelser peger, i modsætning til den foreliggende, på, at økonomiske incitamenter i form af resultatløns kan have en positiv effekt på performance også i den offentlige sektor, herunder blandt lærere (jævnfør Atkinson m.fl., 2009).

En helt anden indikator på skoleledelsens evne til at motivere lærerne er *personaleomsætningen* blandt lærerne på skolen. En god skoleledelse er i stand til at tiltrække de gode lærere og fastholde dem. I undersøgelsen har vi opgjort dels afgang af lærere over en 1-års-periode, dels tilgangen af lærere i nogenlunde samme periode på basis af skoleledernes skøn. Disse tal har vi sat i forhold til antallet af lærere på skolen. Desuden har vi konstrueret et mål på udskiftningen af lærere – altså omfanget af afgang, der modsvares af en tilsvarende tilgang. Ingen af disse skønsmæssige mål for personaleomsætningen kan imidlertid påvises at hænge sammen med elevlæring, elevtrivsel eller lærertrivsel. Det kan blandt andet skyldes, at personaleomsætning er en meget usikker indikator på HRM, idet personaleomsætningen – mobiliteten på arbejdsmarkedet – påvirkes af mange andre forhold end skolens HRM, herunder fx sammensætningen af lærerstaben (efter blandt andet alder) og konjunkturerne på det lokale lærerarbejdsmarked.

En tredje indikator på motivation kunne være *korttidssygefraværet* blandt lærerne. Det er velkendt fra mange undersøgelser, at sygefraværet påvirkes af motivation, trivsel og arbejdsmiljøet på arbejdspladsen, som ledelsen har væsentlig indflydelse på (jævnfør fx Beskæftigelsesministeriet, 2008). Skolelederne i den foreliggende undersøgelse skønner, at det gennemsnitlige korttidssygefravær pr. lærer pr. år er på lidt over 1 uge (5-6 dage). Der kan imidlertid ikke påvises nogen sammenhæng mellem dette mål for sygefravær på den ene side og elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel på den anden side. Sygefraværet er stigende med stigende skolestørrelse og svagere forældrebaggrund. Desuden er der en klar sammenhæng mellem lærernes korttidssygefravær og elevfraværet (pr. elev), således som det er oplyst fra skolelederne i undersøgelsen.

## KONKLUSION

I kapitlet har vi belyst tre hypoteser om effekten af skoleledelsens Human Resource Management (HRM/personaleledelse) for elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel. Hypoteserne blev kun delvist understøttet af analysen. De vigtigste resultater fremgår af boks. 8.1.



## BOKS 8.1

### Hovedresultater.

- *Jo mere skolelederen vægter lærernes karaktergennemsnit ved læreruddannelsen, når der skal rekrutteres nye lærere, des bedre elevlæring og elevtrivsel*
- *Jo mindre skolelederen anerkender en særlig god indsats blandt lærere ved hjælp af økonomiske belønninger, des bedre elevlæring*
- *Der kan ikke identificeres en sammenhæng mellem det samlede omfang af efteruddannelse pr. lærer og elevlæring*
- *Der kan ikke identificeres en sammenhæng mellem på den ene side personaleomsætning og sygefravær blandt lærere og på den anden side elevlæring og trivsel blandt elever og lærere.*

For det første viser analysen således, at jo mere skolelederen vægter lærernes karaktergennemsnit ved læreruddannelsen, dvs. faglige kvalifikationer, når der skal rekrutteres nye lærere, des bedre elevlæring. Desuden er der tegn på, at elevtrivslen påvirkes i positiv retning. Derimod kan der ikke påvises sammenhæng mellem skolelederens vægtning af holdningsmæssige og menneskelige kvalifikationer på den ene side og elevlæring og -trivsel på den anden. Det kan hænge sammen med, at der er betydeligt mindre forskelle mellem skolelederne på sidstnævnte område end med hensyn til vægtning af lærernes faglige kvalifikationer målt ved karaktergennemsnit fra læreruddannelsen.

For det andet ser det ud til, at jo mindre skolelederen, efter eget udsagn, anerkender en særlig god indsats hos lærere med økonomiske belønninger (fx indstilling til løntillæg), des bedre elevlæring. Det kunne pege i retning af, at brugen af ikke-økonomiske belønninger, som fx social anerkendelse i form af ros, i højere grad er fremmende for lærernes motivation og indsats end økonomiske belønninger. Imod dette taler dog, at der ikke kan påvises nogen direkte sammenhæng mellem det omfang skolelederen, efter eget udsagn, anerkender en god indsats med fx ros på den ene side og elevlæringen på den anden. Det kan hænge sammen med, at der er betydelig mindre forskelle mellem skolelederne med hensyn til brug af ikke-økonomiske belønninger end med hensyn til brug af økonomiske belønninger. Langt de fleste skoleledere anerkender, ifølge eget udsagn, en særlig god indsats ved at rose de pågældende lærere.

For det tredje kan der ikke påvises nogen sammenhæng mellem det samlede omfang af efteruddannelse pr. lærer og elevlæring.

Endelig kan der ikke påvises nogen sammenhæng mellem på den ene side personaleomsætning og sygefravær blandt lærere og på den anden side elevlæring og trivsel blandt elever og lærere.

## PÆDAGOGISK LEDELSE

SØREN C. WINTER & MOGENS JIN PEDERSEN

Undervisning indebærer en konstant stillingtagen til, hvordan undervisningen skal tilrettelægges og hvilke pædagogiske metoder der skal anvendes i klasseværelset for at fremme elevernes faglige læring, alsidige udvikling, sociale samspil og trivsel. Pædagogisk ledelse vedrører i den forbindelse skolelederens og hans ledelsesteams involvering i undervisningens tilrettelæggelse og valget af de pædagogiske metoder, der anvendes på skolen. Således vedrører pædagogisk ledelse arbejdsdelingen og samarbejdet mellem skolens ledelse på den ene side og lærerne på den anden.

I dette kapitel gennemgår vi først den internationale litteratur vedrørende pædagogisk skoleledelse. Herefter diskuterer vi de internationale forskningsresultaters gyldighed i en dansk kontekst – og opstiller og definerer på denne baggrund tre former for pædagogisk skoleledelse: *Dialogbaseret-, instruerende- og delegerende ledelse*. Efter en beskrivelse af, hvordan vi måler pædagogisk ledelse, præsenterer og diskuterer vi dernæst resultaterne af de statistiske analyser, inden vi til sidst fremtrækker hovedresultaterne i en konklusion.

## INTERNATIONAL FORSKNING

Ifølge en traditionel myte om skoler tog skoleinspektøren sig af de økonomiske og administrative forhold på skolen fra sit kontor, mens lærerne tog sig af undervisningen i klasseværelserne. Som omtalt i kapitel 7 har lærerne traditionelt haft en betydelig autonomi i forhold til valget af pædagogiske metoder, som er understøttet af lærernes såkaldte ”metodefrihed”. Dette princip støttes ifølge nogle iagttagere af folkeskolelovens § 18, stk. 4, hvor det hedder ”i hver klasse og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om at fastsætte de mål, der søges opnået”(Gertz, 2006; Laursen & Bjerresgaard, 2009). Dog kan skoleledere også finde støtte for deres rolle med hensyn til påvirkning af pædagogiske metoder i folkeskolelovens § 45, ifølge hvilken skolelederen har ansvar for den administrative og pædagogiske ledelse af skolen.

I den internationale forskning om skoler er der ikke enighed om, hvorvidt en involvering og indgriben i lærernes undervisningsmetoder fra skoleledelsens side fremmer elevernes læring eller ej. To forskningsfløje har modsatrettede opfattelser af, hvilken ledelsesform der er den mest effektive.

Den ene fløj støtter teorien om ”transformationale ledelse”. Denne ledelseslitteratur er baseret på den antagelse, at lærerne – som er tættest på eleverne – er i den bedste position til at foretage et skøn over egnede pædagogiske metoder i samspil med eleverne, idet disse skøn baseres på deres professionelle uddannelse og erfaring samt et personligt kendskab til deres elevers individuelle behov og forudsætninger. Derfor bør lærerne – og ikke skolens ledelse – være ansvarlig for at udvælge de bedst egnede pædagogiske metoder. Ud fra dette perspektiv er den optimale rolle for skoleledere at rekruttere gode lærere og skabe gode rammebetingelser for lærere ved at tilbyde dem efteruddannelse, skabe og vedligeholde gode faciliteter samt skabe et godt arbejdsmiljø ved at motivere lærere og opretholde en god kultur og engagement blandt dem (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003; Silins, Mulford & Zarins, 2002).

Den anden fløj støtter teorien om ”instruktionsledelse”, hvor skolens leder betragtes som den primære kilde til pædagogisk ekspertise. Derfor bør skoleledere involvere sig i lærernes pædagogiske metoder for derigennem at øge elevernes læring (Day m.fl., 2009). Hallinger (2003) definerer fire træk ved en idealtypisk ”instruktionsleder”:

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

Det fremgår heraf, at ”instructional leadership” – ligesom ”transformational leadership” – er en samlebetegnelse for forskellige ledelsespraksisser. Således berører ”instructional leadership” ikke kun pædagogisk ledelse, som behandles i dette kapitel, men også formuleringen af faglige mål og opfølgning herpå, som behandles i kapitel 6.

Der blev fundet en vis empirisk støtte til teorien om ”transformational leadership” i løbet af 1990’erne. For eksempel fandt Leithwood & Poplin (1992), at denne form for lederskab forbedrer elevernes faglige præstationer ved at øge lærernes evne til at tilpasse sig nye sammenhænge og forhold. Imidlertid har nyere international forskning givet langt mere støtte til teorien om ”instructional leadership” (Day m.fl., 2009). I en metaanalyse af 27 publicerede internationale artikler fandt Robinson og hendes kolleger (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; se også Robinson, Lloyd & Rowe, 2008), at effekten af denne form for ledelse på elevernes præstationer var fire gange så stor som af ”transformational leadership”.

Mens litteraturen generelt understøtter teorien om, at det har en positiv betydning for elevernes læring, at skolelederen eller hans/hendes ledelsesgruppe involverer sig aktivt (jævnfør fx review ved Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009 og Nordenbo m.fl., 2010), giver forskellige undersøgelser forskellige bud på, hvilken form for ledelsesinvolvering der fremmer læringen mest. Flere undersøgelser peger på den positive betydning af, at lederen udviser et stærkt lederskab og giver lærerne faglige råd og støtte vedrørende pædagogiske spørgsmål (Friedkin & Slater, 1994; Robinson; Hohepa & Lloyd, 2009).

Men nogle undersøgelser viser også, at et samspil og samarbejde mellem skoleledelsen og lærerne kan fremme læringen. Således finder Robinson, Hohepa & Lloyd (2009) i deres review nogle af de største effekter, hvor lederne sammen med lærerne deltager i pædagogisk udviklingsarbejde, hvor lederne både instruerer, selv modtager undervisning i og erhverver sig viden om pædagogiske metoder (baseret på undersøgelser ved Andrews & Soder, 1987; Bamburg & Andrews, 1991; Heck, Larsen & Marcoulides, 1990; Heck, Marcoulides & Lang, 1991). Ligeledes omtaler Nordenbo m.fl. (2010), i deres review af skolefaktorer,

undersøgelsesresultater, der viser, at læringen fremmes på skoler, hvor lederens adfærd er støttende og egalitær, men hverken dirigerende eller restriktiv. Det fremgår imidlertid ikke tydeligt, på hvilket grundlag og hvor omfattende et forskningsmæssigt grundlag denne konklusion er truffet.

Mens Robinson m.fl. (2009, 2008) fandt mange undersøgelser af effekten af ”instructional leadership” og ”transformational leadership” på elevernes *læring*, har de kun været i stand til at identificere fire undersøgelser, der fokuserer på forskellige aspekter af elevernes *trivsel* i skolen. Leithwood & Jantzi (2000, 1999) og Silins & Mulford (2002) har fundet en positiv effekt af ”transformational leadership” på elevernes identifikation med og engagement i deres skole. I reviewet af Nordenbo m.fl. (2010) identificeres desuden en trivselsanalyse af Opdenakker & Van Damme (2000).

## PÆDAGOGISK SKOLELEDELSE I DANMARK

Vi kan imidlertid ikke være sikre på, at de anførte internationale forskningsresultater om effekter af pædagogisk ledelse på elevernes præstationer og trivsel også uden videre har gyldighed i en dansk kontekst. For det første har Danmark en national kultur, der i ekstrem grad er præget af en meget lille magtdistance sammenlignet med andre lande (Hofstede, 1983, 1980). Danskerne har en generelt mindre respekt for myndigheder, end man finder i noget andet land. Det er derfor muligt, at danske lærere har mindre respekt for skoleledere, end tilfældet er i nogle af de særligt angelsaksiske lande, hvor ”instructional leadership” har vist sig effektiv. Tilsvarende har danske skoleelever måske mindre respekt for deres lærere end eleverne i mange andre lande.

For det andet – og muligvis i en naturlig forlængelse af den omtalte lille magtdistance – har danske skoler haft en lang tradition for mindre ”stærke” skoleledere: Skoleinspektører blev oftest opfattet som en ”første blandt ligemænd” – på et tidspunkt brugte man ligefrem titlen ”førstelærer”. Og lærerne har således traditionelt haft høj grad af autonomi med hensyn til valg af pædagogiske metoder.

Af ovenstående følger, at ”instructional leadership” – og skoleledernes dertilhørende betydelige involvering og -indgriben i, hvilke undervisningsmetoder der anvendes – muligvis er en mindre egnet og effektiv ledelsesform i Danmark.

I vores tidligere foretagne kvalitative feltstudier fandt vi, at alle de tre udvalgte højtpræsterende skoler (med korrektion for elevernes sociale familiebaggrund) var kendetegnet ved, at skolelederne i høj grad var involveret i diskussionen af pædagogiske principper og metoder med deres lærere – og dette i betydeligt større omfang end skolelederne på de to lavtpræsterende case-skoler. Vi fandt dog hverken nogen udbredt eller tydelige ”instructional” ledelsesstil på de højtpræsterende case-skoler, da den pædagogiske ledelse på case-skolerne fremstod langt mere dialogbaseret end anvisende. De gav således lærerne feedback på deres undervisning, rådgav dem, undertiden baseret på nye forskningsresultater, fungerede som en sparringspartner for dem og igangsatte forsøgsprojekter med nye pædagogiske metoder, for at disse kunne inspirere lærerne (Pedersen m.fl., 2011).

Selvom det er begrænset, hvor meget man kan generalisere ud fra så få cases (Goggin, 1986), viser de tre højtpræsterende case-skoler dog, at ”instructional leadership”, hvor lederen stiller krav om anvendelse af bestemte pædagogiske metoder, ikke er nogen *nodvendig* forudsætning for, at eleverne opnår fagligt gode præstationer i de danske folkeskoler. Casene antyder tværtimod, at en dialogbaseret pædagogisk ledelsesstil med rum til sparring og refleksion kunne være en tredje vej at gå ud over ”instructional” eller ”transformationale leadership”, og at dialogbaseret pædagogisk ledelse kan være en meget dansk form for lederskab.

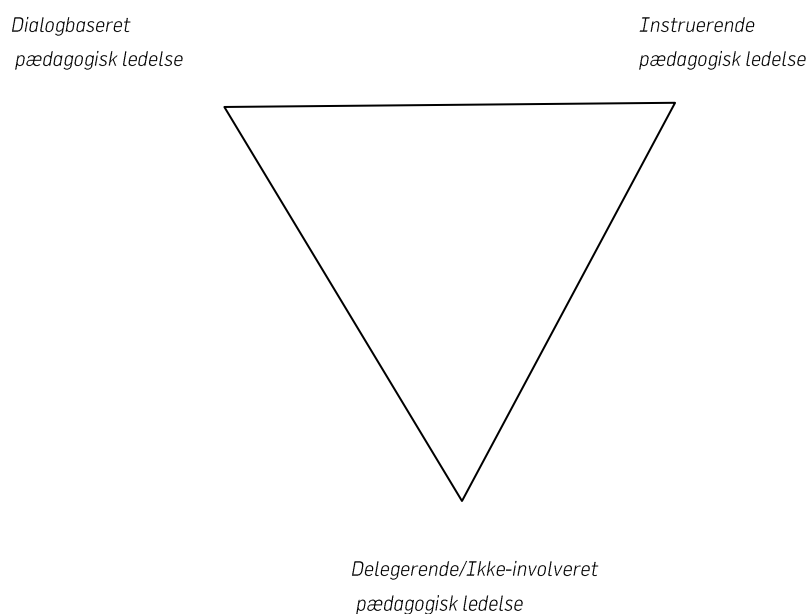
På denne baggrund sonderer vi mellem tre forskellige typer af pædagogisk ledelse: *Dialogbaseret pædagogisk ledelse* er funderet på dialog og sparring mellem skoleledelsen og lærerne, men lader det i sidste ende være op til lærerne selv at vælge pædagogiske metoder. Under en *instruerende pædagogisk ledelsesform* foretages sådanne beslutninger omvendt af skolens ledelse. Endelig anvender vi udtrykket *delegerende pædagogisk ledelse*, hvis skolens ledelse ikke involverer sig i pædagogiske metoder, hverken ved dialog eller ved at instruere lærerne, men helt overlader disse spørgsmål til lærerne. Disse tre typer er illustreret ved en ”pædagogisk ledelsestrekant” i figur 9.1.

Mens instruerende ledelse læner sig op af forståelsen af ”*instructional leadership*”, har delegerende ledelse en del lighedstræk med ”*transformationale leadership*”. Vores begreber vedrørende instruerende og delegerende pædagogisk ledelse, er imidlertid mere snævert afgrænset end henholdsvis ”*instructional*” og ”*transformationale leadership*”, idet vi kun fokuserer på, i hvilken grad og på hvilken måde skolelederne involverer sig

i lærernes tilrettelæggelse af deres undervisning og metodevalg, mens de to internationale ledelsestyper inddrager flere ledelsesopgaver, herunder etablering af mål eller værdier og allokering af ressourcer på skolen.

FIGUR 9.1

"Pædagogisk ledestrekant" til illustration af skoleleders involvering i lærernes pædagogiske metoder via dialogbaseret, instruerende eller delegerende pædagogisk ledelse



Figur 9.1 kan også illustrere, at vi i den virkelige verden ikke finder så mange rene typer, men blandinger af disse typer. Figuren viser således også, at vi kan sondre mellem tre dimensioner af pædagogisk ledelse. For det første kan skoleledelser involvere sig mere eller mindre i tilrettelæggelse af undervisningen og valg af pædagogiske metoder. Denne involveringsdimension går således fra, at skoleledelsen slet ikke er involveret i disse spørgsmål, men overlader disse til lærerne selv. Dette yderpunkt kan derfor også kaldes delegerende pædagogisk ledelse. Man kan diskutere, om denne rolle overhovedet har noget med pædagogisk ledelse at gøre, fordi der vel egentlig ikke udføres nogen egentlig form for pædagogisk ledelse, selv om det kan være et bevidst pædagogisk valg. På



denne involveringsdimension kan ledelserne involvere sig mere eller mindre kvantitativt i pædagogiske spørgsmål, dvs. uden at der ved denne ledelsesdimension tages hensyn til, om den lederinvolvering, der sker, foregår via dialog eller instruktion i forhold til lærerne. På denne dimension kan der således sondres mellem passive og mere eller mindre aktive skoleledelser med hensyn til involvering i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen og metodevalget.

Den anden dimension vedrører graden af dialogbaseret pædagogisk ledelse, som betegner, hvor mange pædagogiske spørgsmål, ledelsen involverer sig i via dialog eller sparring med lærerne, hvor selve valget af metode træffes af læreren. Endelig vedrører den tredje instruerende ledelsesdimension, hvor mange pædagogiske spørgsmål, ledelsen involverer sig i ved at stille krav til lærerne om, hvordan de skal undervise. Ud over en ren kvantitativ ledelsesinvolveringsdimension, er der således også to kvalitative dimensioner for anvendelsen af henholdsvis dialogbaseret og instruerende pædagogisk ledelse.

På baggrund af ovenstående teoretiske overvejelser fulgte opstillingen af hypoteser i vores første rapport om ”ledelse af folkeskolerne” (Pedersen m.fl., 2011) på den ene side den dominerende internationale forskning fra de senere år, der viser, at skoleledere kan øge elevernes læring ved at involvere sig i, hvad der foregår i klasseværelset med hensyn til anvendte pædagogiske metoder. På den anden side kan en dialogbaseret involvering i en dansk sammenhæng måske være mere effektiv end instruerende eller delegerende ledelse til at stimulere elevernes læring. Vi opstillede således følgende to sæt af hypoteser i vores første rapport:

- Med skoleledelsens stigende involvering (kvantitativt) i pædagogisk ledelse vedrørende anvendte undervisningsmetoder bliver læringen og trivslen bedre blandt eleverne, uden at dette går ud over trivslen blandt lærerne
- Dialogbaseret pædagogisk ledelse fremmer læring og trivsel blandt elever og lærere i forhold til en instruerende ledelsesform.

Begge disse oprindelige hypoteser kan dog problematiseres lidt, hvad angår lærertrivsel. Det kunne således tænkes, at en meget stor lederinvolvering – også selvom den ikke er instruerende, men dialogbaseret – i lærernes pædagogiske metoder vil kunne påvirke lærernes trivsel negativt, fordi de så kan opfatte involveringen som anmassende og som et over-

greb på deres metodefrihed. Omvendt kunne man forestille sig, at en vis involvering – og især hvis den er dialogbaseret – kunne opfattes som en hjælp til lærerne og derved forbedre deres trivsel.

Der kan måske også mere generelt stilles et spørgsmålstejn ved, om dialogbaseret ledelse altid vil fremme lærernes trivsel, da dialogbaserede ledere let vil kunne komme til at udsende uklare signaler om, hvad de ønsker sig af lærerne, hvis de ikke fortæller dem, hvad de skal gøre, men bare indgår i en dialog med dem. Det kan således være vanskeligt at praktisere denne ledelsesform med succes.

## MÅLING AF PÆDAGOGISK LEDELSE

Vi har udviklet en række forskellige mål for pædagogisk ledelse. Målingen af skoleledelsens involvering i pædagogisk ledelse i forhold til valg af undervisningsmetoder er således baseret på svar fra henholdsvis skoleledere og dansk- og matematiklærere i 9. klasse. Både ledere og dansk- og matematiklærerne er i de udsendte spørgeskemaer blevet stillet en serie af spørgsmål, der belyser en række forskellige måder, hvorpå skolelederen evt. kunne involvere sig i pædagogiske spørgsmål. Skoleledernes svar på denne spørgsmålsserie fremgår af tabel 9.1.

Vi har på baggrund af disse svar konstrueret et samlet indeks for skoleledelsens gennemsnitlige (kvantitative) involvering i undervisningens tilrettelæggelse og pædagogiske metoder. Skoleledernes fordeling på dette indeks fremgår af figur 9.2, som viser en betydelig variation.

Da ledere og lærere evt. kunne tænkes at have forskellig opfattelse af – eller svare forskelligt på spørgsmål om – skoleledelsens adfærd, har vi også søgt at måle skoleledelsens involvering i pædagogiske metoder med lærerne som kilde. Lærerne er således blevet spurgt om, hvor ofte i indeværende skoleår en af skolens ledere har diskuteret undervisningsmetoder med ham/hende – enten på tomandshånd eller i en gruppe – eller diskuteret enkeltelevers udvikling med ham/hende. Endvidere er lærerne blevet spurgt om deres grad af enighed i to modstående udsagn om, at skoleledelsen henholdsvis er involveret/ikke er involveret i lærernes undervisningsmetoder. Endelig er lærerne blevet spurgt om, hvor enige eller uenige de er i udsagn om, at skoleledelsen giver lærerne regelmæssig og konstruktiv feedback, og at skoleledelsen er på forkant med nye pædagogiske metoder.

TABEL 9.1

Skolelederne fordelt efter deres vurdering af graden af skoleledelsens involvering i drøftelse af undervisningsmetoder og undervisningstilrettelæggelse i de seneste 2 skoleår. Procent.

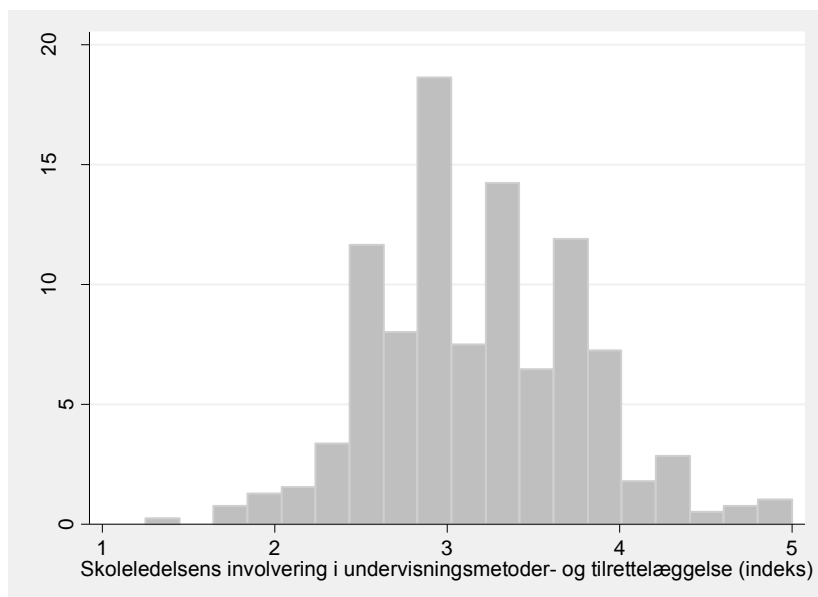
	Slet ikke	I mindre grad	I nogen grad	I temmelig høj grad	I meget høj grad	I alt	Antal besvar- elser
Skolens ledelse har deltaget i dialog med lærerne vedr. metoder og tilrettelæggelse af undervisningen	1	17	44	31	7	100	385
Skolens ledelse har fungeret som sparringspartner for lærere på skolen vedr. metoder og tilrettelæggelse af undervisningen	1	16	49	29	5	100	385
Skolens ledelse har fortalt lærerne om forskningsresultater om mere effektive undervisningsformer	2	26	40	26	6	100	384
Skolens ledelse har igangsat forsøg med nye metoder eller måder at tilrettelægge undervisningen på med sigte på at inspirere lærerne til at anvende disse	3	16	36	34	12	101	384
Skolens ledelse har forsøgt – på møder med grupper af lærere eller individuelle lærere – at overtale eller inspirere lærerne til at anvende bestemte metoder eller måder at tilrettelægge undervisningen på	1	15	43	33	8	100	385
Skolens ledelse har givet lærerne pædagogisk feedback på deres årsplaner	14	37	30	17	2	100	384
Skolens ledelse har søgt at påvirke lærernes metoder eller tilrettelæggelsen af undervisningen gennem individuelle medarbejdersamtaler (MUS eller lignende)	3	22	38	27	10	100	384

Anm.: På grund af afrunding summerer ikke alle kolonner til 100. Den indledende spørgsmålsformulering lød: "Tænk venligst tilbage på de sidste 2 skoleår. I hvilken grad har skolens ledelse været aktivt involveret i en drøftelse af lærernes metoder og tilrettelæggelse af undervisningen gennem følgende tiltag? (med "metoder og tilrettelæggelse af undervisningen" tænker vi her på forhold, der vedrører fx trinmål, lærebøger, undervisning, fagdidaktik og ledelse af de sociale relationer i klassen). Skolens ledelse har ..."

Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011.

FIGUR 9.2

Skolelederne fordelt efter deres egen vurdering af graden af deres involvering i lærernes pædagogiske undervisningsmetoder på en skala fra 1-5. Procent



Anm.: 386 skolelederbesvarelser.

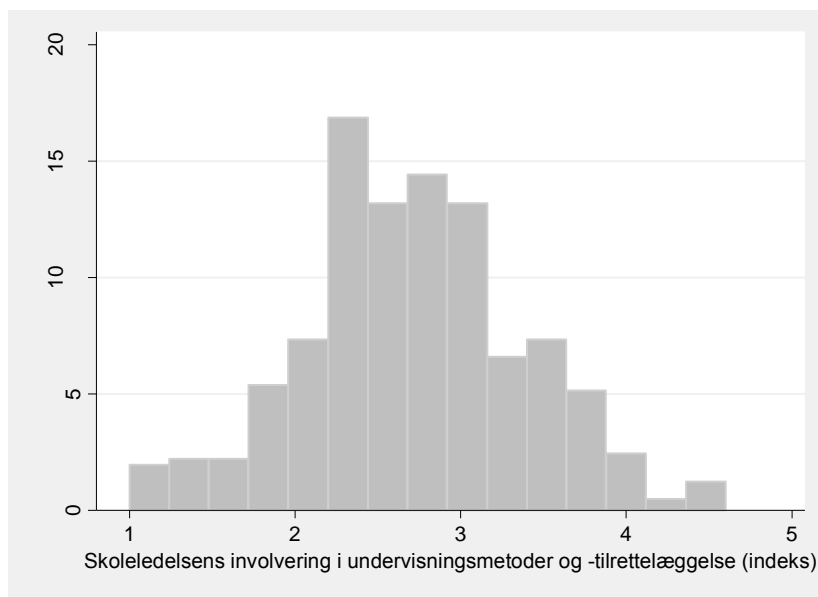
Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011.

Igen har vi på basis af disse svar dannet et indeks for skoleledelsens samlede involvering i pædagogiske metoder. Dette indeks betegner den gennemsnitlige vurdering af skolelederens (kvantitative) involvering blandt de lærere, der har besvaret skemaet på den enkelte skole. Figur 9.3 viser de undersøgte skolers fordeling på dette indeks. Også her er der en betydelig variation i skoleledelsernes involvering. For en mere detaljeret beskrivelse af disse indekskonstruktioner henvises til det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

Ovenstående mål anvendes som indikatorer skoleledelsens samlede kvantitative involvering i lærernes pædagogiske metoder. Disse mål siger dog ikke noget præcist om, *hvilken* form for skoleledelse der kendetegner involveringen. Nok hænger en lav grad af involvering sammen med vores definition af delegerende ledelse, men omvendt kan ledelsesinvolvering som nævnt forgå under anvendelse af både dialog-baseret og/eller instruerende ledelsesformer.

FIGUR 9.3

Lærerne fordelt efter deres vurdering af skoleledelsens involvering i lærernes pædagogiske undervisningsmetoder på en skala fra 1-5. Procent



Anm.: 874 lærerbesvarelser/409 skoler.

Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt 9.-klasses-lærere 2011.

På denne baggrund har vi også udviklet mål for selve karakteren af skoleledelsernes involvering i undervisningens tilrettelæggelse og pædagogiske metoder, herunder om skoleledelsen anvender *instruerende*, *dialogbaseret* eller *delegerende* pædagogisk ledelse. Vi belyser alle tre dimensioner på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere, men vi belyser også anvendelse af en *instruerende* ledelsesform ud fra spørgeskemaundersøgelsen blandt 9.-klasses-dansk- og matematiklærere. I undersøgelsen af skolelederne har vi taget udgangspunkt i 10 forskellige pædagogiske emner, som er anført i tabel 9.3, og har spurgt, hvordan skoleledelsen har forholdt sig til hvert af disse emner, herunder om ledelsen:

- Har sikret sig, at det stort set forholder sig på denne måde på skolen
- Har stillet krav til lærerne herom
- Har foreslået lærerne at gennemføre dette
- Har haft en dialog med lærerne herom

- Ikke har været involveret i det pågældende emne.

Der var mulighed for at sætte flere kryds for hvert emne. Skoleledernes svar fremgår af tabel 9.3.

TABEL 9.3

Andelen af skoleledere, der angiver at skolens ledelse har involveret sig i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen på en række emneområder i de seneste 2 skoleår. Procent.

	JA, skolens ledelse har <sup>1</sup> ...				
	... sikret sig, at det stort set forholder sig sådan	... stillet krav til lærerne herom	... foreslået lærerne at gennemføre dette	... haft en dialog med lærerne herom	NEJ, skolens ledelse har ikke været involveret
Opfyldelse af kravene i "Fælles mål" i lærernes undervisning	19	34	14	45	10
Lærerne tydeliggør løbende målene for undervisningen over for eleverne	13	25	35	35	7
Tilpasning af undervisningen til den enkelte elevs behov og faglige standpunkt	11	45	22	38	2
Anvendelse af elevplaner til individuel tilrettelæggelse af undervisningen	29	45	14	31	4
Regelmæssig anvendelse af test til at måle den enkelte elevs udvikling	36	41	14	26	4
Lærer-feedback til den enkelte elev om elevens udvikling	21	36	23	39	5
Påbegyndelse af undervisningen, så snart det ringer ind	24	45	12	39	7
Sikring af arbejdsro i klasserne	25	33	20	40	2

(Fortsættes)

TABEL 9.3 (FORTSAT)

	JA, skolens ledelse har <sup>1</sup> ...				
	... sikret sig, at det forhold sig sådan	... stillet krav til lærerne herom	... foreslået lærerne at gennemføre dette	... haft en dialog med lærerne herom	NEJ, skolens ledelse har ikke været involveret
Sikring af et godt klasseklima (fx gensidig respekt eleverne imellem og mellem elever og lærer, undgå mobning mv.)	30	44	15	37	0
Elever med særlige problemer rummes så vidt muligt i den almindelige klasseundervisning, evt. med støttelærer	29	45	15	40	1

Anm.: Antal besvarelser: 387.

1. Skolelederne havde mulighed for at markere mere end ét af "JA, skoleledelsen har ..." - udsagnene. De anførte procenttal angiver således andelen af skoleledere, der har markeret pågældende svar for hvert af udsagnene.

Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011.

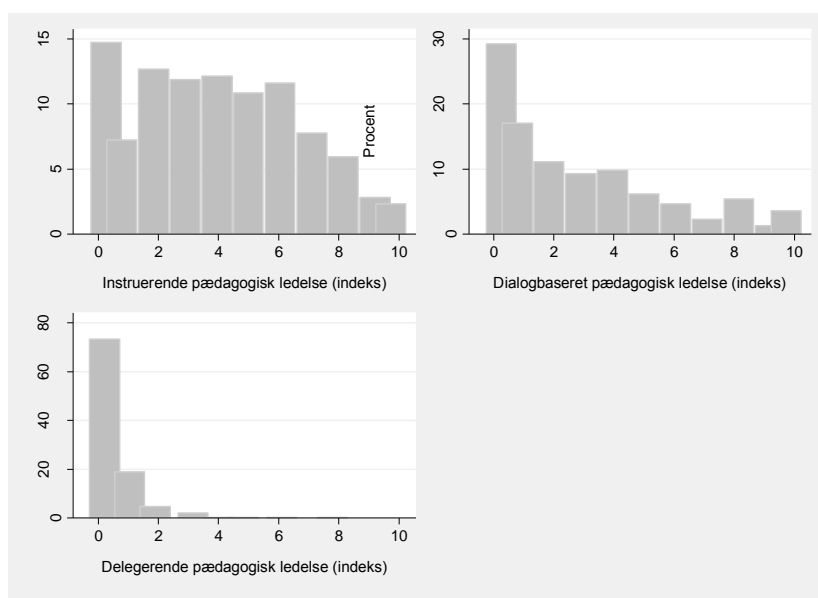
På baggrund af disse besvarelser har vi lavet tre indeks. Et indeks for *instruerende* pædagogisk ledelse er dannet ud fra, for hvor mange emner skoleledelsen har stillet krav til lærerne om at anvende denne metode. Et indeks for *dialogbaseret* pædagogisk ledelse er dannet ud fra, hvor mange emner skoleledelsen har haft en dialog med lærerne om, men uden at stille krav. Endelig er der dannet et indeks for *delegerende* pædagogisk ledelse ud fra, for hvor mange emner skoleledelsen ikke har foretaget sig noget. For nærmere oversigt over indekskonstruktionerne henvises til variabeloversigten i det tekniske bilag, der kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>.

En fordeling af skolerne på hvert af disse tre indeks fremgår af figur 9.4. Mens der er en betydelig variation mellem skolerne på indekserne for instruerende og dialogbaseret ledelse, er variationen en del mindre for indekset vedrørende delegerende pædagogisk ledelse, hvor små 80 pct. af skoleledelserne slet ikke udfører nogen form for delegerende ledelse.

Vi har ligeledes søgt at udvikle et mål for graden af instruerende pædagogisk ledelse, som den opfattes og oplyses af lærerne. Målet består af gennemsnittet for den enkelte skole af svarene fra 9.-klasses-dansk- og matematiklærere med hensyn til graden af enighed med udsagnet: ”Skolens ledelse stiller krav om anvendelse af bestemte pædagogiske metoder”. Svarskalaen går fra 1 til 5. Bortset fra, at kun 6 pct. markerer værdien 5, er svarene forholdsvist jævnt fordelt på de fire øvrige kategorier.

FIGUR 9.4

Skolelederne fordelt efter deres egen vurdering af brugen af henholdsvis instruerende, dialogbaseret og delegerende pædagogiske ledelse. Procent.



Anm.: 387 besvarelser.

Kilde: SFI's spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere 2011.

## PÆDAGOGISK LEDELSE OG LÆRING

Vi forventede, at en høj samlet (kvantitativ) involvering blandt skolelederne i lærernes undervisningsmetoder ville modsvares af en høj elevlæring. Elevernes læring måles, ligesom i den øvrige del af denne rapport,



med gennemsnittet for den enkelte skoles elevers karakterer ved 9.-klassens-afgangsprøve i dansk og matematik i 2009 og 2010, hvor dansk og matematik tæller lige meget. I analyserne kontrolleres for elevernes sociale familiebaggrund, kammeratskabseffekter og skolens størrelse.

Vi har imidlertid ikke fundet nogen statistisk sikker sammenhæng mellem skoleledelsens involvering i pædagogiske metoder og elevernes læring for hele elevgruppen under ét. Det gælder både, når skoleledelsens involvering belyses ud fra skoleledernes egen vurdering og ud fra lærernes vurdering.

Til gengæld synes skoleledelsens samlede involvering i det pædagogiske arbejde at have forskellig betydning for forskellige elevgrupper. På skoler, hvor lederne ifølge lærerne involverer sig mere i lærernes pædagogiske undervisningsmetoder, ses således en bedre læring blandt elever med en stærk social familiebaggrund. Derimod ses en lavere læring hos elever med en svag social baggrund. For alle de øvrige socialgrupper imellem disse yderpunkter er der imidlertid ikke nogen statistisk sikker sammenhæng mellem skoleledelsens involvering og elevernes læring.

Umiddelbart er det ikke let at fortolke, hvorfor en øget ledelsesinvolvering i lærernes pædagogiske metodeanvendelse skulle medføre en bedre læring hos elever med en stærk social familiebaggrund, men en dårligere læring hos elever med en svag social baggrund. I en tidligere undersøgelse fandt Andersen (2008a, 2006) imidlertid tilsvarende, at indførelsen af moderne ledelsesværktøjer af New Public Management-typen (NPM) ikke havde nogen gennemsnitseffekt for alle elever under ét, men havde modsatrettede effekter for elever med henholdsvis stærk og svag social baggrund. Han fandt således, at en øget anvendelse af NPM blandt skolelederne forbedrede læringen hos de socialt stærke elever, men svækkede den hos de socialt svage elever. Måske har en stærkere skoleledelse i form af en aktiv ledelsesinvolvering i det pædagogiske arbejde en lignende positiv effekt på socialt stærke elever.

En anden fortolkning kunne være, at skoleledere i højere grad involverer sig i forhold til undervisningsmetoder, der fokuserer på en større faglighed, der måske især udfordrer, udvikler og er til gavn for de dygtigste elever, der netop ofte kommer fra familier med en stærk social baggrund, herunder en stærk uddannelsesbaggrund. Omvendt kan et sådant fokus måske svække motivationen hos de socialt allersvageste elever.

En tredje fortolkning om et omvendt årsags-virknings-forhold er næppe sandsynlig. Ifølge denne fortolkning kunne man forestille sig, at forældrene på især skoler med en meget stærk social elevbaggrund stiller så store faglige krav til skolen, at det presser skoleledelsen til at involvere sig mere i det pædagogiske arbejde på skolen, og at også skoleledere med særligt socialt svage elever i særlig grad skulle involvere sig i de pædagogiske metoder. Vi fandt imidlertid ikke nogen sammenhæng mellem skolernes sociale elevbaggrund og deres ledelsesform i den første rapport (Pedersen m.fl., 2011, s. 260).

Vi har dernæst analyseret evt. sammenhænge mellem *formen* for skoleledelsens involvering i anvendelsen af pædagogiske metoder i undervisningen. Her har vi søgt at belyse, om det har nogen betydning for læring og trivsel, om skoleledelserne i højere eller mindre grad anvender delegerende, dialogbaseret eller instruerende pædagogisk ledelse. Her er delegerende ledelse og ledelsens involvering i pædagogiske metoder beslægtede dimensioner, idet en meget delegerende ledelse jo ikke involverer sig i lærernes anvendelse af pædagogiske metoder. Det skal dog understreges, at de to mål for delegerende ledelse og involvering i pædagogiske metoder er baseret på helt forskellige spørgsmål i ledersurveyen.

I forlængelse af analysen af den manglende sammenhæng mellem lederinvolvering og læringen for alle elever under ét er det derfor interessant at undersøge, om graden af delegerende ledelse har betydning for elevernes læring. Ved første øjekast synes eleverne på de skoler, hvor skolelederen (efter dennes egne oplysninger) i højere grad *delegerer* pædagogiske spørgsmål ud til lærerne, at have et højere karaktergennemsnit end elever på skoler med ingen eller en mindre grad af delegering, hvilket jo er i strid med vores forventning. Da de seneste karakterdata, vi har haft adgang til, er fra 2009 og 2010, mens vores måling af pædagogisk ledelse foregik i foråret 2011, er en sådan sammenhæng ikke let at fortolke. Én mulighed er, at delegerende pædagogisk ledelse fremmer elevlæring. En anden mulighed er, at skolelederne i højere grad giver sig til at involvere sig i lærernes pædagogiske metoder på skoler, hvor eleverne har opnået dårlige karakterer (Nordenbo m.fl., 2010).

Nærmere analyser viser imidlertid, at sammenhængen mellem delegerende ledelse og læring ikke er robust, idet den ikke genfindes, når vi afprøver forskellige andre operationaliseringer af pædagogisk ledelsesinvolvering. Den identificerede sammenhæng er tilsyneladende drevet af meget få atypiske skoler med skoleledere, der synes at uddelegere eks-

tremt meget. Vi må derfor konkludere, at vi ikke er i stand til at identificere nogen robust sammenhæng mellem delegerende pædagogisk ledelse og læring.

Ej heller finder vi nogen støtte i analyserne til vores forventning om, at *dialogbaseret* ledelse fremmer læringen. Der er ikke nogen statistisk sikker sammenhæng mellem graden af dialogbaseret ledelse og elevernes læring.

Vi finder heller ikke nogen sikker sammenhæng mellem *instruerende* pædagogisk ledelse og læring, når vi ser på sammenhængen for den samlede elevbestand under ét. Men ligesom vedrørende skoleledelsens involvering i lærernes undervisningsmetoder finder vi en bedre læring blandt elever med en meget stærk social familiebaggrund på skoler, hvor skolelederne (efter lærernes udsagn) i højere grad anvender en instruerende ledelsesform. Også her finder vi den modsatte sammenhæng for elever med en meget svag social baggrund. Disse elever har en svagere læring på skoler, hvor skoleledelsen anvender en instruerende pædagogisk ledelsesform. Og disse sammenhænge er ligeledes kun statistisk sikre for elever, der har henholdsvis den allerstærkeste og den allersvageste sociale familiebaggrund. Derimod er der ikke nogen statistisk sikker sammenhæng for de mange sociale elevgrupper ind imellem disse yderpunkter. I forhold til resultaterne vedrørende skoleledelsens involvering i pædagogiske spørgsmål gælder de konstaterede sammenhænge her dog for en mindre del af eleverne, idet sammenhængene kun er statistiske sikre for de socialt allermest ressourcestærke og allermest ressourcesvage elever.

Heller ikke denne betingende betydning af elevernes sociale baggrund er let at fortolke, dvs. hvorfor en øget brug af instruerende pædagogisk ledelse skulle medføre en bedre faglig læring hos elever med en meget stærk social familiebaggrund, men en dårligere faglig læring hos elever med en meget svag social baggrund. Vores umiddelbare fortolkning er på linje med vores fortolkning ovenfor af de socialt betingede sammenhænge mellem skoleledelsens involvering i pædagogiske metoder og elevernes læring.

Når vi ikke har kunnet finde stærkere stabile og statistisk sikre sammenhænge mellem de forskellige pædagogiske ledelsesformer på den ene side og læring på den anden, end tilfældet er, kan det skyldes, at vores data for de studerendes faglige læring er fra 2009 og 2010, mens vores survey-data, som vi anvender til at måle pædagogisk ledelse, er fra

2011. Sandsynligvis er skoleledelsernes betydelige involvering i lærernes pædagogiske metoder en nyere tendens, hvilket måske kan være stimuleret af, at så mange ledere for nylig har deltaget i længerevarende lederuddannelsesforløb. Derfor kan det desværre tage nogen tid, før vi vil være i stand til på en tilfredsstillende måde at undersøge, om et større skolelederengagement i pædagogiske spørgsmål på forskellig vis fører til en ændring i elevernes læring. Først senere forskning med adgang til karakteroplysninger fra 9.-klasses-afgangsprøven fra 2011 og frem vil kunne give et klarere og mere sikkert svar.

## PÆDAGOGISK LEDELSE OG ELEV- OG LÆRERTRIVSEL

Vi har brugt data fra tre forskellige spørgeskemaundersøgelser af elevtrivsel i analyser af, om de forskellige former for pædagogisk ledelse har nogen indvirkning på elevernes trivsel. To af de tre surveys – fra henholdsvis ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” og fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) – undersøger direkte, hvordan eleverne oplever deres trivsel i skolen, mens den tredje survey – også afholdt i forbindelse med ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” – belyser, hvordan forældre oplever deres barns trivsel i skolen.

Vi har imidlertid ikke fundet nogen statistisk sikre sammenhænge mellem pædagogisk ledelse og elevtrivsel. Det gælder både, når pædagogisk ledelse måles ved graden af skoleledelsens samlede involvering i pædagogiske metoder, og når pædagogisk ledelse måles ved de tre pædagogiske ledelsesformer, delegerende, dialogbaseret og instruerende pædagogisk ledelse. Denne manglende sammenhæng synes umiddelbart konsistent med en del tidligere forskning, der har hævdet, at lærernes adfærd i klasseværelset er langt vigtigere for elevernes trivsel, end hvordan skoleledelsen foregår.

Et åbent spørgsmål er dog her, om skoleledelsens pædagogiske ledelse påvirker elevernes trivsel indirekte gennem ledelsens påvirkning af lærerne og deres adfærd i forhold til eleverne. Herunder reagerer unge og ret uerfarne lærere måske ikke på pædagogisk ledelsesadfærd på samme måde som de ældre og erfarne lærere.

Hvad angår lærernes trivsel, har vi brugt data fra to forskellige spørgeskemaundersøgelser til at måle trivsel. Fra spørgeskemaundersøgelsen blandt 9.-klasses-lærere har vi data om lærernes selvoplevede

trivsel, som er det vigtigste mål for lærertrivsel. Som et sekundært mål for lærertrivsel giver survey-undersøgelsen vedrørende generelle skoleoplysninger os informationer om lærernes korttidssygefravær. Et højt sygefravær pr. lærer bruger vi som en indikator for dårlig trivsel.

Vi finder, at lærerne giver udtryk for en højere trivsel på skoler, hvor lærerne oplever, at skolelederne involverer sig mere i pædagogiske metoder. Jo mere lederne er involveret i pædagogisk ledelse, desto bedre trives lærerne. Det kan skyldes, at lærerne oplever en øget involvering af skoleledelsen som en hjælp og støtte. Vi havde forventet, at denne positive sammenhæng kun ville gælde op til et vist niveau af lederinvolvering, hvorefter mere involvering ville blive efterfulgt af mindre lærertrivsel, da en meget omfattende lederinvolvering kunne opfattes som anmassende af lærerne og som et overgreb på deres metodefrihed. Vi finder imidlertid ikke denne forventede kurvelineære sammenhæng, men en lineær sammenhæng. Selv megen lederinvolvering synes således at ledsages af endnu større lærertrivsel.

På den ene side må der som nævnt tages forbehold for, at denne måling af trivsel kun omfatter dansk- og matematiklærere i 9. klasser. Vi har ingen garanti for, at trivslen hos andre faglærere eller lærere på andre årgange påvirkes på samme måde. På den anden side er det bemærkelsesværdigt, at det er de samme lærere, der udtaler sig om såvel omfanget af lederinvolvering som deres egen trivsel.

Analyserne indikerer endvidere – om end med en vis usikkerhed – at også typen af lederinvolvering kan gøre en forskel. Vi havde forventet, at lærerne ville trives bedst under en mere dialogbaseret pædagogisk ledelsesform i det mindste sammenlignet med en mere instruerende ledelsesform. Når vi undersøger sammenhængen mellem ledernes oplysninger om *dialogbaseret* ledelse og lærernes selvrapporterede trivsel, finder vi imidlertid ingen sammenhæng.

Men når vi undersøger denne sammenhæng ved at bruge sygefravær som mål for lærernes trivsel, synes lærerne ligefrem at trives *dårligere* på de skoler, hvor der i højere grad anvendes dialogbaseret pædagogisk ledelse. Sammenhængen er usikker, idet den er knap statistisk sikker med det valgte sikkerhedsniveau på 95 pct.

Men er dette da en indikation på, at lærerne trives bedre, hvis skolelederne slet ikke blander sig i pædagogiske spørgsmål – dvs. hvor skolelederne i høj grad anvender en *delegerende* ledelsesform? Nej, der er nemlig ingen statistisk sammenhæng mellem skoleledelsens udøvelse af

mere delegerende pædagogisk ledelse og lærernes trivsel med nogen af de anvendte mål.

På denne baggrund er det spændende at undersøge sammenhængen mellem instruerende pædagogisk ledelse og lærernes trivsel. På skoler, hvor skolelederen oplyser, at ledelsen anvender mere instruerende ledelsesformer, trives lærerne tilsyneladende bedre efter deres egen opfattelse. Men også denne sammenhæng er knap statistisk sikker med det valgte sikkerhedsniveau.

På baggrund af en dansk kultur med mindre magtdistance end i andre lande og en lang tradition for metodefrihed blandt lærerne havde vi forventet, at lærerne ville trives bedre med en dialogbaseret (eller evt. en delegerende) end med en instruerende ledelse. Vi finder imidlertid ikke noget empirisk belæg for, at det forholder sig sådan i praksis. Tværtimod synes lærerne – om end med en vis statistisk usikkerhed *in mente* – at trives bedre, når skolelederen stiller krav til, hvad de skal gøre, end når lederen blot indgår i dialog med dem – eller delegerer alle pædagogiske spørgsmål ud til dem.

En mulig fortolkning af denne uventede sammenhæng er, at dialogbaseret ledelse er en krævende ledelsesform, som kan være meget vanskelig for mange skoleledere at praktisere på en tilfredsstillende måde. Lærerne kan let opfatte lederens anvendelse af dialog om undervisningsmetoder – uden at lederne fortæller lærerne, hvad de skal gøre, eller hvad lederne ønsker, at lærerne skal gøre – som uklare, tvetydige signaler, der kan gøre lærerne usikre på, hvad ledelsen forventer af dem. En sådan usikkerhed kunne tænkes at gå ud over lærernes trivsel.

Når den positive sammenhæng mellem en instruerende ledelsesform og læretivsel for alle lærere under ét ikke er helt statistisk sikker, kan det måske skyldes, at betydningen af en instruerende ledelsesform er betinget af, hvilken kultur der findes blandt lærerne på den enkelte skole. I et forsøg på at berøre denne problemstilling har vi undersøgt, om den oplevede kvalitet af lærersamarbejdet på skolen påvirker sammenhængen mellem en instruerende pædagogisk ledelsesform og lærernes trivsel. Vi har anvendt det samme indeksmål for kvaliteten af lærersamarbejdet, som blev anvendt i kapitel 7 om organisering af lærersamarbejdet. Det bygger på lærernes vurdering af, hvor ofte de diskuterer undervisning og pædagogiske metoder med de andre lærere på skolen, og af, om der er en stærk kultur på skolen med vægt på høj faglighed.

Vores analyse viser, at den faglige samarbejdskultur blandt lærerne påvirker sammenhængen mellem ledelsens brug af instruerende pædagogisk ledelse og lærernes trivsel. På skoler, hvor der er en stærk faglig samarbejdskultur blandt lærerne, synes lærerne at trives bedst, hvor de har en instruerende ledelse. Omvendt synes lærerne at trives dårligere under en instruerende ledelsesform på de skoler, som har en svag faglig samarbejdskultur blandt lærerne. Disse sammenhænge er statistisk sikre.

Den mest oplagte fortolkning af disse sammenhænge er for det første, at en instruerende pædagogisk ledelse opfattes som en støtte på skoler, hvor lærerne i forvejen har en stærk faglig kultur og også diskuterer faglige, pædagogiske spørgsmål med hinanden. For det andet kunne det måske tyde på, at en instruerende ledelsesform opfattes som en utidig indblanding blandt lærerne på skoler, hvor den enkelte lærer passer sig selv, og hvor der ikke er nogen stærk faglig lærerkultur.

Det er interessant, at der – hvad angår lærertrivsel – synes at være en slags symbiose mellem et lærerkorps med en stærk faglig samarbejdskultur og en instruerende pædagogisk ledelsesform. For man kunne også have forestillet sig, at lærerkulturen og ledelsesformen var alternative løsninger til at opnå en større faglighed på skolen, idet et omfattende pædagogisk samarbejde mellem lærerne indbyrdes kunne være et alternativ til en instruerende skoleledelse. Men disse forhold synes snarere at gå hånd i hånd. Det er dog værd at bemærke, at vi kun har fundet disse sammenhænge i forhold til lærernes trivsel, men hverken i forhold til læring eller trivsel blandt eleverne.

## KONKLUSION

De vigtigste sammenhænge i analyserne fremgår af boks 9.1.

### *BOKS 9.1*

*Hovedresultater vedrørende pædagogisk ledelse.*

- *Der er en positiv sammenhæng mellem en høj grad af ledelsesinvolvering i lærernes pædagogiske metoder og læringen hos elever med høj social status, men en negativ sammenhæng mellem høj grad af ledelsesinvolvering og læring hos elever med svag social baggrund*
- *Der er tilsvarende en positiv sammenhæng mellem brug af en instruerende ledelses-*

form og læring for elever med meget høj social familiebaggrund, men en negativ sammenhæng mellem brug af en instruerende ledelsesform og læring for elever med en meget svag social baggrund

- Der er en positiv sammenhæng mellem en høj grad af ledelsesinvolvering i lærernes pædagogiske metoder og trivsten blandt lærerne. Derimod ses ingen sammenhæng i forhold til elevernes trivsel
- Der er ikke nogen sammenhæng mellem anvendelsen af dialogbaseret ledelse og elevernes læring og trivsel, men der ses en dårligere trivsel blandt lærerne – denne negative sammenhæng er dog knap statistisk sikker
- Der er en positiv sammenhæng mellem anvendelsen af en instruerende ledelsesform og lærernes trivsel på skoler med en stærk faglig samarbejdskultur blandt lærerne, men en negativ sammenhæng på skoler, der har en svag faglig lærerkultur
- Der er en positiv sammenhæng mellem instruerende ledelse og lærertrivsel, hvis alle skoler analyseres under ét uden hensyn til lærerkulturen – sammenhængen er dog knap statistisk sikker
- Der er derimod ingen sammenhæng mellem anvendelsen af en instruerende ledelsesform og elevernes trivsel.

Vi finder ikke nogen sammenhæng mellem pædagogisk ledelse og *elevernes faglige læring*, når vi ser på læringen for alle eleverne under ét. Det gælder både med hensyn til graden af og formen for skoleledelsen involvering i lærernes pædagogiske arbejde. Derimod synes såvel graden af som formen for skoleledelsens involvering at have forskellig betydning for elevernes læring afhængig af elevernes sociale baggrund.

På skoler, hvor ledelsen i højere grad involverer sig i de pædagogiske metoder, lærer elever med en stærk social baggrund tilsyneladende mere, mens elever med en svag baggrund lærer mindre. En næsten tilsvarende sammenhæng gælder, når skoleledelsen i højere grad anvender en instruerende pædagogisk ledelsesform. Her lærer elever med en meget stærk social baggrund tilsyneladende mere, mens elever med en meget svag baggrund lærer mindre. Men for langt de fleste elever mellem disse ydergrupper har hverken lederinvolvering eller instruerende ledelse nogen betydning for deres faglige læring.

Hvad angår *elevernes trivsel* finder vi ingen robuste sammenhænge mellem hverken graden af eller formen for skoleledelsens involvering i pædagogiske metoder og elevernes trivsel. Det er formentligt langt vigtigere for elevernes trivsel, hvad der foregår i klasseværelset, end hvordan skolen ledes pædagogisk.

Derimod finder vi flere interessante sammenhænge mellem pædagogisk ledelse og *lærernes trivsel*. For det første synes lærerne at trives bedre på skoler, hvor skolelederne i høj grad involverer sig i de pæda-



gogiske metoder. Også formen for skoleledelsens involvering med hensyn til instruerende, dialogbaseret eller delegerende pædagogisk ledelse synes at have betydning for lærernes trivsel. Til vores overraskelse synes lærerne *ikke* at trives bedre med en *dialogbaseret* ledelse, men tværtimod dårligere, om end denne sammenhæng ikke er helt statistisk sikker.

Sammenhængen mellem en instruerende pædagogisk ledelsesform og lærertrivsel synes at være betinget af lærerkulturen på skolen. På skoler med en stærk faglig kultur blandt lærerne med lærersamarbejde omkring pædagogiske spørgsmål ses en bedre lærertrivsel, når skoleledelsen benytter en instruerende ledelsesform. Omvendt synes lærerne at trives dårligere under denne ledelsesform på skoler med en svagere faglig lærerkultur og et svagere lærersamarbejde. Disse sammenhænge er statistisk sikre. En stærk faglig lærerkultur og en instruerende pædagogisk ledelsesform synes at gå hånd i hånd med en god lærertrivsel.

Hvis vi ser på sammenhængen mellem instruerende ledelse og lærertrivsel for alle skoler under ét uden at tage hensyn til lærerkulturen, synes lærerne at trives bedre på skoler, hvor der i højere grad anvendes en instruerende pædagogisk ledelsesform. Denne sammenhæng er dog knap statistisk sikker med det valgte sikkerhedsniveau. Denne svagere sammenhæng mellem en instruerende ledelsesform og lærertrivsel på alle skoler under ét, skyldes formentlig, at skoler med en svag faglig lærerkultur svækker den positive sammenhæng.

Vi finder således ikke nogen støtte til vores forventning om, at en dialogbaseret pædagogisk ledelsesform vil fremme læring uden at gå ud over elevernes og lærernes trivsel. En øget anvendelse af denne ledelsesform synes ikke at have nogen betydning for elevernes læring eller trivsel, men at have en negativ betydning for lærernes trivsel. Denne sammenhæng er dog knap statistisk sikker. Vi finder heller ikke nogen robust sammenhæng mellem ledelsens anvendelse af en delegerende ledelsesform og læring eller trivsel blandt elever og lærere.

Derimod synes en øget anvendelse af en instruerende pædagogisk ledelsesform at have både positiv og negativ betydning. En instruerende ledelsesform synes at være forbundet med en bedre faglig læring hos de socialt stærkeste elever, men med en svagere faglig læring hos de socialt svageste elever.

Den instruerende ledelsesform synes også at være forbundet med en bedre trivsel blandt lærerne på skoler, hvor der er en stærk faglig

samarbejdskultur blandt lærerne, men med en dårligere trivsel på skoler med en svag faglig lærerkultur.

Når vores resultater vedrørende læring og lærertrivsel sammenholdes, ses et interessant mønster. Hvad angår formen for pædagogisk ledelse, synes en instruerende ledelse således at være gavnlig på skoler med en stærk faglig kultur og ressourcestærke elever – mens man på skoler med flere af de socialt allersvageste elever og et svagt fagligt miljø blandt lærerne skal være mere forsigtig med at anvende den instruerende tilgang. Der er behov for yderligere forskning, der kan vise, hvilken ledelsesform der er den bedste på skoler, hvor der både er meget socialt stærke og meget socialt svage elever.

De konstaterede sammenhænge mellem instruerende ledelse og lærertrivsel kan forekomme overraskende, især i en dansk kontekst, der både er præget af meget lille magtdistance og lange traditioner for metodefrihed blandt lærerne. En mulig fortolkning er, at dialogbaseret ledelse er en krævende ledelsesform, som kan være meget vanskelig for mange skoleledere at praktisere på en tilfredsstillende måde. De kan let komme til at udsende uklare og tvetydige signaler om, hvilken undervisning de ønsker, at lærerne skal foretage, og derved gøre lærerne usikre og påvirke deres trivsel negativt. Derimod kan en instruerende ledelsesform lettere give klarere ledessignaler til lærerne.

Sammenhængene mellem både graden af og formerne for skoleledelsens involvering i pædagogiske metoder på den ene side og elevernes læring på den anden vil kunne belyses mere præcist, når der foreligger mere aktuelle data for elevernes karakterer, idet vi kun har haft adgang til karakterer fra 2009 og 2010, mens skoleledelse er målt i 2011. Da vi formoder, at der er sket en udvikling i skolernes pædagogiske ledelse i de seneste år, bevirker denne tidsforskel, at vi har måttet måle betydningen af pædagogisk ledelse for læring under ugunstige betingelser, som gør det sværere at identificere de sammenhænge, der evt. måtte være.

## BETYDNINGEN AF SOCIALE FORHOLD FOR LÆRING OG TRIVSEL

ULRIK HVIDMAN & MOGENS JIN PEDERSEN

I dette kapitel analyseres betydningen af de især sociale baggrundsfaktorer, som blev præsenteret i kapitel 2. I de forrige analysekapitler (kapitel 3-9) blev baggrundsfaktorerne inddraget i analyserne for at tage højde for en række forhold, som skolerne ikke har direkte indflydelse på. Men baggrundsvariablene indeholder også i sig selv interessante sammenhænge med elevernes karakterer og trivsel samt lærernes trivsel. I dette kapitel undersøger vi nærmere den selvstændige betydning af elevernes sociale baggrund, klassesammensætning og skolestørrelse for elevernes læring og trivsel samt lærernes trivsel. Som beskrevet i kapitel 2 opdeler vi baggrundsfaktorerne i fire kategorier:

- Individuelle elevkarakteristika
- Familieforhold
- Skolernes elevsammensætning som et mål for kammeratskabseffekter
- Skolestørrelse.

Tabel 10.1 giver et overblik over resultaterne af analyserne, hvor vi forsøger at forklare henholdsvis elevlæring, elevtrivsel og lærertrivsel ud fra det fulde sæt af baggrundsfaktorer.

TABEL 10.1

Betydningen af baggrundsfaktorer for elevlæring.

	Elevlæring	Forældrerapporteret (SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995)		Elevtrivsel	Lærertvivsel
		Forældrerapporteret (SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995)	Forældrerapporteret (SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995)	Elevtrivselsindeks (Dansk Center for Undervisningsmiljø) (DCUM)	
<i>Elevkarakteristika</i>					
Pige	+	0	÷	0	0
Indvandrer (1. gen./2. gen.)	÷	(a)	(a)	0	0
Lav fødselsvægt	÷	+	0	0	0
Alder ved prøve	÷	(a)	(a)	(a)	(a)
<i>Familieforhold</i>					
Kernefamilie	+	+	+	0	0
Antal søskende	(c)	0	0	0	0
Nummer i fødselsrækken	÷	0	0	0	0
Mors alder ved fødsel	+	0	0	0	0
Fars alder ved fødsel	+	0	0	0	0
Mors uddannelseslængde	+	+	0	+	0
Fars uddannelseslængde	+	+	+	0	0
Mors disponible indkomst	0	0	0	0	0
Fars disponible indkomst	+	0	0	0	0
Mor i beskæftigelse	+	0	0	0	0
Far i beskæftigelse	+	0	0	0	0
<i>Elevsammensætning</i>					
Andel mødre i 1. indkomstkvarantil	0	0	0	(b)	(b)
Andel fædre i 1. indkomstkvarantil	÷	0	0	(b)	(b)
Gennemsnitlig uddannelseslængde blandt mødre	+	0	0	(b)	(b)
Gennemsnitlig uddannelseslængde blandt fædre	+	0	0	(b)	(b)
Andel elever, som bor med enlig forsørger	÷	0	0	(b)	(b)
Andel efterkommere af forældre med anden etnisk oprindelse end dansk	0	0	0	(b)	(b)
<i>Skoleforhold</i>					
Skolestørrelse	0	0	0	0	0

Anm.: + betegner en statistisk sikker positiv sammenhæng, - betegner en statistisk sikker negativ sammenhæng, mens 0 betegner, at der ikke er nogen statistisk sikker sammenhæng. (a) og (b) betegner begge, at det ikke er relevant at måle nogen sammenhæng med de anvendte mål. (c) betegner, at der er en positiv sammenhæng med 1 til 2 søskende – men ikke med 3 eller flere søskende.

## ELEVLÆRING

Når vi ser på elevlæring, forklarer baggrundsfaktorerne tilsammen omkring 22 pct. af variationen i elevernes gennemsnitlige karakterscore ved afgangseksamen i 9. klasse. De enkelte resultater viser desuden, at analyserne overordnet set bekræfter forventningerne til baggrundsvariablenes betydning for elevlæring.

Den første kategori af baggrundsvariable er individuelle elevkarakteristika. Køn har en statistisk sikker betydning. Piger klarer sig som forventet bedre end drenge. Analysen viser desuden, at elever med anden etnisk oprindelse end dansk (1. generationsindvandrere) og efterkommere af forældre med anden etnisk oprindelse end dansk (2. generationsindvandrere) generelt klarer sig dårligere end elever med dansk baggrund, selv når der tages højde for forældres indkomst og uddannelse. Børn med lav fødselsvægt (under 2.500 gram) klarer sig dårligere end børn med normal fødselsvægt. Endelig finder vi, at ældre elever (over 16 år) klarer sig dårligere til afgangseksamen. Denne sammenhæng kan skyldes, at nogle forældre til elever med læringsproblemer vælger at udskyde barnets skolegang, og eleven derfor går til afgangseksamen i en senere alder.

I forhold til den anden kategori, familieforhold, viser analysen, at stabile familiemønstre er en vigtig forudsætning for børns læring. Elever, som bor i en kernefamilie med deres biologiske mor og far, klarer sig bedre. Resultaterne viser desuden en tendens til, at børn født af yngre forældre klarer sig dårligere end børn født af ældre forældre. Det kan skyldes, at yngre forældre er mindre parate til at give børnene støtte i uddannelsessystemet. Vi finder en kurvelineær sammenhæng mellem antal søskende i familien og elevens læring. Enebørn klarer sig dårligst. Elever med én søskende klarer sig bedre, elever med to søskende klarer sig bedst, hvorimod elever med tre eller flere søskende klarer sig dårligere. En mulig forklaring på denne kurvelineære sammenhæng er, at søskendeinteraktion er stimulerende for læring. Dette bliver imidlertid opvejet af, at forældrenes tid til lektielæsning bliver en knap ressource, når der kommer mere end tre børn i familien.

Vi finder desuden, at elever senere i fødselsrækken klarer sig dårligere end elever først i fødselsrækken. Analysen viser samtidig et tydeligt billede af, at elever med en stærk social baggrund generelt klarer sig bedre, uanset hvilken skole de går på. Forældrenes uddannelsesniveau har en markant positiv betydning for elevernes præstationer. At foræl-

drene er i beskæftigelse har ligeledes en positiv betydning for elevernes præstationer. Faderens disponible bruttoindkomst har en positiv betydning for elevens præstation ved afgangsprøven i 9. klasse, mens betydningen af moderens indkomst ikke er statistisk sikker.

Den tredje kategori af baggrundsvariable, som vi analyserer, er skolernes elevsammensætning i 9. klasse. Skolernes elevsammensætning kan have betydning for den enkelte elevs læring, idet skolekammerater både kan virke fremmende og hæmmende for elevens egen læring. Resultaterne viser, at skolekammeraters forældres uddannelseslængde har en betydning for den enkelte elevs læring. Elever klarer sig bedre, hvis de går i en skole, hvor skolekammeraternes forældre gennemsnitligt har en lang uddannelse. En høj andel af skolekammerater, som bor med en enlig forsøger, er negativt forbundet med elevens egen præstation ved afgangsprøven. Endelig viser det sig mod forventning, at andelen af skolekammerater med fædre med høj indkomst (1. indkomstkvartil) har en negativ indflydelse på elevens egen læring. Alt i alt er resultaterne af skolernes elevsammensætning ikke entydige. Det kunne tyde på, at elevsammensætningen har en begrænset forklaringskraft, men de statistisk signifikante variable tyder alt andet lige på, at skolekammeraternes sociale baggrund har en betydning for elevens egen læring. Hvis skolekammeraterne kommer fra mindre ressourcerstærke hjem, kan det få negativ indflydelse på den enkelte elevs læring.

Endelig undersøger vi skolestørrelsens betydning for læring. Vi finder ikke nogen sammenhæng mellem skolestørrelse målt ved elevtal og læring. Dette resultat svarer til, hvad andre danske studier tidligere har fundet (Wittrup, 2011; Skolens Rejsehold, 2010).

## ELEVTRIVSEL OG LÆRERTRIVSEL

Mens mange forskellige sociale baggrunds faktorer har stor betydning for elevernes læring, er der tilsyneladende langt færre, der har betydning for, om eleverne trives i skolen, jævnfør tabel 10.1. Når vi måler trivslen med elevernes egen vurdering af deres trivsel i ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995”, kan der konstateres en positiv sammenhæng mellem på den ene side at være en del af en kernefamilie og uddannelseslængden for både moderen og faderen og elevernes trivsel i skolen. Derudover finder vi mod forventning en svag positiv sammenhæng mellem lav fødselsvægt

og trivsel i skolen. Dette resultat er imidlertid kun akkurat statistisk sikkert og understøttes tilmed ikke af analyserne, hvor trivsel måles ved DCUM eller ved forældrenes vurdering, hvorfor resultatet skal tages med forbehold. Vi finder ligeledes en positiv sammenhæng mellem den gennemsnitlige uddannelseslængde blandt mødrene på skolen og elevernes gennemsnitlige trivsel på skolen, når vi måler trivsel med elevtrivselsindekset (DCUM).

Måler vi i stedet elevtrivslen ved hjælp af forældrenes vurdering af deres barns trivsel i skolen, er der også her en positiv sammenhæng mellem at være en del af en kernefamilie og faderens (men ikke moderens) uddannelseslængde, ligesom forældre angiver, at deres barn trives bedre i skolen, når det er en dreng.

Det er bemærkelsesværdigt, at hverken familiens økonomiske forhold eller skolens sociale elevsammensætning synes at have nogen særskilt betydning for børnenes trivsel i skolen, når der kontrolleres for andre forhold, herunder forældrenes uddannelse. I den forbindelse finder vi ingen sammenhæng mellem etnicitet og elevtrivsel, hvor elevtrivslen måles ved data fra DCUM-undersøgelsen: Når der kontrolleres for diverse andre forhold, synes elevernes etnicitet *ikke* at være forbundet med statistisk sikre forskelle i elevernes trivsel. Som tidligere anført omfatter femte bølge af ”SFI’s forløbsundersøgelse af årgang 1995” desværre kun danske statsborgere. Det har således ikke været muligt at måle sammenhængen mellem etnicitet og elevtrivsel, hvor elevtrivsel måles ved disse data.

Heller ikke størrelsen på skolen synes at have betydning for elevernes trivsel. I betragtning af den kamp, forældre ofte kæmper for at bevare den lille lokale skole, er det interessant, at skolens størrelse hverken synes at betyde noget for elevernes læring eller deres trivsel.

Når det drejer sig om lærernes trivsel, finder vi, at der slet ikke er nogen statistisk sikre sammenhænge mellem skolernes sociale sammensætning, herunder dens etniske sammensætning, og lærernes trivsel, ligesom heller ikke skolestørrelsen synes at have nogen betydning for lærernes arbejdsmiljø.





# *BILAG*

## **LINK TIL SEPARAT TEKNISK BILAG**

Denne rapport suppleres af et separat teknisk bilag, der indeholder en uddybende variabelbeskrivelse samt en oversigt over regressionsmodeller. Det tekniske bilag kan hentes særskilt på <http://www.sfi.dk/1147>



## LITTERATUR

- Andersen, D., R. Thomsen, A.P. Langhede, A.A. Nielsen & A.T. Hansen (2011): *Skoleledernes samarbejde. Kortlægning af skolernes kontakt med kommunale forvaltninger og andre institutioner*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:12.
- Andersen, S.C. (2008a): "The Impact of Public Management Reforms on Student Performance in Danish Schools". *Public Administration*, 86(2), s. 541-558.
- Andersen, S.C. (2008b): "Private Schools and the Parents that Choose Them". *Scandinavian Political Studies*, 31(1), s. 44-68.
- Andersen, S.C. (2006): "Når New Public Management møder uddannelsessystemet". *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, 87(2), s. 121-136.
- Andersen, S.C. (2005): "How to Improve the Outcome of State Welfare Services. Governance in a Systems-Theoretical Perspective". *Public Administration*, 83(4), s. 891-907.
- Andrews, R., G.A. Boyne, K.J. Meier, L.J. O'Toole, Jr. & R.M. Walker (2010): "Wakeup Call: Strategic Management, Network Alarms and Performance". *Public Administration Review*, 70(5), s. 731-41.
- Andrews, R., & R. Soder (1987) "Principal Leadership and Student Achievement" *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Argyris, C. (1972): *The Applicability of Organizational Sociology*. London: Cambridge University Press.

- Atkinson, A., S. Burgess, B. Croxson, P. Gregg, C. Propper, H. Slater & D. Wilson (2009): "Evaluating the Impact of Performance-Related Pay for Teachers in England". *Labour Economics*, 16(3), s. 251-261.
- Avellaneda, C.N. (2009): "Municipal Performance: Does Mayoral Quality Matter?" *Public Administration Research and Theory*, 19(2), s. 285-312.
- Bamburg, J.D., & R.L. Andrews (1991): "School goals, principals and achievement". *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), s. 175-191.
- Barnard, C. (1938): *The Functions of the Executive*. Cambridge: Belnap Press of Harvard University.
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 998 af 16-08-2010. København: Undervisningsministeriet.
- Beskæftigelsesministeriet (2008): *Analyse af sygefravær*. København: Beskæftigelsesministeriet.
- Black, S.E., P.J. Devereux & K.G. Salvanes (2007): "From the Cradle to the Labor Market – The Effect of Birthweight on Adult Outcomes". *Quarterly Journal of Economics*, 122(1), s. 409-439.
- Blom-Hansen, J. (2004): "Stordriftsfordele i den kommunale serviceproduktion? Skoleområdet som eksempel". I: Blom-Hansen, J., A.S. Nørgaard & T. Pallesen (red.): *Politisk ukorrekt*. Aarhus Universitetsforlag.
- Boyne, G.A. & A.A. Chen (2007): "Performance Targets and Public Service Improvement". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17(3), s. 455-477.
- CEPOS (2010): *Undervisningseffekt 2007. G.L.* København: CEPOS.
- CEPOS (2008): *Adjusting School Test Score Performance for Family Background – an Explanatory Note*. København: CEPOS.
- Cheng, Y.C. (1994): "Principal's Leadership as a Critical Factor for School Performance: Evidence from Multi-Levels of Primary Schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), s. 299-317.
- Christensen, J.G. (2003): *Velfærdsstatens institutioner*. Aarhus: Magtudredningen, Aarhus Universitetsforlag.
- Chubb, J.E. & T.M. Moe (1988): "Politics, Markets, and the Organization of Schools". *American Political Science Review*, 82(4), s. 1065-1087.

- Chubb, J.E. & T.M. Moe (1990): *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, D.C: The Brookings Institution.
- Clausen, J., A. Larson, M. Rosholm & L. Skipper (2006): *Effekten og oplevet udbytte af deltagelse i voksen-, efter- og videreuddannelse på individniveau*. København: AKF.
- Crewson, P.E. (1997): "Public Service Motivation: Building Empirical Evidence of Incidence and Effect". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7(4), s. 499-518.
- Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood & Q. Gu (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report (Rep. No. Research Report DCSF-RR108)*. University of Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Donahue, A.K., W.S. Jacobson, M.D. Robbins, E.V. Rubin & S.C. Selden (2004): "Management and Performance Outcomes in State Government". I: Ingraham, P.W. & L.E. Lynn Jr. (red.): *The Art of Governance: Analyzing Management and Administration*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Drucker, P. (1954): *The Practice of Management*. New York: Harper & Brothers.
- Frey B.S. & M. Osterloh (2002): *Successful Management by Motivation. Balancing Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Berlin: Springer.
- Friedkin, N.E. & M.R. Slater (1994) "School Leadership and Performance: A Social Network Approach". *Sociology of Education*, 67(2), s. 139-157.
- Gertz, S.E. (2006): *Folkeskoleloven med kommentarer*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Goggin, M. (1986): "The "Too Many Variables/Too Few Cases Problem" in Implementation Research". *The Western Political Quarterly*, 39(2), s. 328-347.
- Hallinger, P. (2003): "Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership". *Cambridge Journal of Education*, 33, s. 329-351.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain, J.M. Markman & S.G. Rivkin (2003): "Does Peer Ability Affect Student Achievement?". *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), s. 527-544.
- Hanushek, E.A. (2006): "School Resources". I: Hanushek, A. & F. Welch (red.): *Handbook of the Economics of Education*, 2<sup>nd</sup> ed. Elsevier Science & Technology.

- Hargreaves, A. & M. Fullan (1992): *Hvad er værd at kæmpe for – i skolen?* Aarhus: Forlaget Klim.
- Hargreaves, A. (2000): *Nye lærere, nye tider. Lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid.* Aarhus: Forlaget Klim.
- Hawes, D.P. (2006): "Haven't We Been Here Before? Political Institutions, Public Management, and Bureaucratic Performance". *Paper presented at the conference on Empirical Studies of Organizations and Public Management.* Texas A & M University, May 4-6.
- Heck, R.H., T.J. Larsen & G.A. Marcoulides (1990): "Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model". *Educational Administration Quarterly*, 26(2), s. 94–125.
- Heck, R.H., G.A. Marcoulides, & P. Lang (1991): "Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques". *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), s. 115–135.
- Heinesen, E. & B.K. Graversen (2005): "The Effect of School Resources on Educational Attainment: Evidence from Denmark". *Bulletin of Economic Research*, 57(2), s. 109-143.
- Hicklin, A., L.J. O'Toole Jr. & K.J. Meier (2008): "Serpents in the Sand: Managerial Networking and Nonlinear Influences on Organizational Performance". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), s. 253-273.
- Hofman, R.H., W.H.A. Hofman & H. Guldmond (2002): "School Governance, Culture, and Student Achievement". *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), s. 249-272.
- Hofstede, G. (1983): "The Cultural Relativity of Organizational Practices and Theories". *Journal of International Business Studies*, 14(2), s. 75-89.
- Hofstede, G. (1980): "Motivation, Leadership, and Organization: Do American Theories Apply Abroad?" *Organizational Dynamics*, (summer), s. 42-62.
- Jacobson, W.S., C.K. Palus & C.J. Bowling (2010): "A Woman's Touch? Gendered Management and Performance in State Administration". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(2), s. 477-504.
- Jensen, V.M. & L.P. Nielsen (2010): *Vejle til Ungdomsuddannelse 1 – statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemfø-*

- relse af en ungdomsuddannelse*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 10:24.
- Judge, T.A., C.J. Thoresen, J.E. Bono & G.K. Patton (2001): "The Job Satisfaction-Job Performance Relationship". *Psychological Bulletin*, 127(3), s. 367-407.
- Kreiner, S. & J. Mehlbye (2000): *Arbejds miljøet i folkeskolen*. København: AKF.
- Kristensen, N. & L. Skipper (2009): *Effektanalyser af voksenefterskoleuddannelse*. København: AKF.
- Ladd, H.F. (2002): "School Vouchers: A Critical View". *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), s. 3-24.
- Larsen, H.H. (2006): *Human Resource Management: Licence to Work: Arbejdslivets tryllestøv eller håndjern*. Holte: Valmuen.
- Laursen, P.F. & H. Bjerresgaard (2009): *Praktisk pædagogik: Metodik i Folkeskolen*. København: Gyldendal.
- Lawler, E.E. & L.W. Porter (1967): "The Effect of Performance on Job Satisfaction". *Industrial Relations*, 7(1), s. 20-28.
- Lee, V.E., R.F. Dedrick & J.B. Smith (1991): "The Effect of Social Organization of Schools on Teacher Efficacy and Satisfaction". *Sociology of Education*, 63(3), s. 190-208.
- Leithwood, K., R. Steinbach & D. Jantzi (2002): "School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies". *Educational Administration Quarterly*, 38(1), s. 94-119.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (2000): "Principal and Teacher Leadership Effects: A Replication". *School Leadership and Management*, 20, s. 415-434.
- Leithwood, K. & D. Jantzi (1999): "Transformational School Leadership Effects: A Replication". *School Effectiveness and School Improvement*, 10, s. 451-479.
- Leithwood, K.A. & M.S. Poplin (1992): "The Move toward Transformational Leadership". *Educational Leadership*, 49(5), s. 8-12.
- Levin, H.M. (1998): "Educational Vouchers: Effectiveness, Choice, and Costs". *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), s. 373-392.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: Chicago University Press.
- Marks, H.M. & S.M. Printy (2003): "Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instruc-

- tional Leadership". *Educational Administration Quarterly*, 39, s. 370-397.
- Maslow, A.H. (1943): "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McEwan, P.J. (2000): "The Potential Impact of Large-Scale Voucher Programs". *Review of Educational Research*, 70(2), s. 103-149.
- McKinsey & Company (2010): *How the World's most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey & Company.
- McNeil, L.M. (2002): "Private Asset or Public Good: Education and Democracy at the Crossroads". *American Educational Research Journal*, 39(2), 243-248.
- Mintzberg, H. (1979): *The Structuring of Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mehlbye, J. (2010): *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund. AKF-Rapport*. København: AKF.
- Meier, K.J. & L.J. O'Toole, Jr. (2003): "Public Management and Educational Performance: The Impact of Managerial Networking". *Public Administration Review*, 63(6), s. 675-685.
- Meier, K.J. & L.J. O'Toole Jr. (2002): "Public Management and Organizational Performance: The Impact of Managerial Quality." *Journal of Policy Analysis and Management*, 21(Fall), s. 629-643.
- Meier, K.J. & L.J. O'Toole, Jr. (2001): "Managerial Strategies and Behavior in Networks: A Model with Evidence from U.S. Public Education". *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11(3), s. 271-95.
- Meier, K.J., S.H. Mastracci & K. Wilson (2006): "Gender and Emotional Labor in Public Organizations: An Empirical Examination of the Link to Performance." *Public Administration Review*, 66(November/December), s. 899-910.
- Mintrop, H., & Trujillo, T. (2007). "The Practical Relevance of Accountability Systems for School Improvement: A Descriptive Analysis of California Schools". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), s. 319-352.
- Mintzberg, H. (1979): *The Structuring of Organizations*. N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Neal, D. (2002): "How Vouchers Could Change the Market for Education". *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), s. 25-44.



- Nicholson-Crotty, S. & L.J. O'Toole Jr. (2004). "Public Management and Organizational Performance: The Case of Law Enforcement Agencies." *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(1), s. 1-18.
- Nielsen, S.S., C.V. Jakobsen & L.B. Andersen (2011): "Skår i (arbejds-) glæden? Intrinsisk motivation og elevplaner i folkeskolen". *Tidsskriftet Politik*, 2(14), s. 28-38.
- Nordenbo, S.E., A. Holm, E. Elstad, J. Scheerens, M.S. Larsen, M. Uljens, P.F. Laursen & T.E. Hauge (2010): *Input, Process, and Learning in Primary and Lower Secondary Schools. A Systematic Review*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results. Executive Summary*. Paris: OECD.
- Ohlsson, A. & Shah, P. (2008): *Determinants and Prevention of Low Birth Weight: A Synopsis of the Evidence*. Alberta, Canada: The Institute of Health Economics (IHE).
- Opendakker, M.C. & J.V. Van Damme (2007): "Do School Context, Student Composition and School Leadership Affect School Practice and Outcomes in Secondary Education?" *British Educational Research Journal*, 33(2), s. 179-206.
- Opendakker, M.C., & J.V. Van Damme (2000): "Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education". *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), s. 165-196.
- O'Toole, Jr., L.J. & K.J. Meier (2011): *Public Management: Organizations, Governance, and Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Toole, Jr., L.J. & K.J. Meier (2009): "The Human Side of Organizations". *American Review of Public Administration*, 39(5), s. 499-518.
- 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.
- Penuel, W.R., M. Riel, A. Joshi, L. Pearlman, C.M. Kim & K.A. Frank (2010): "The Alignment of the Informal and Formal Organizational Supports for Reform: Implications for Improving Teaching in Schools". *Educational Administration Quarterly*, 46(1), s. 57-95.

- Rainey, H.G. (2009): *Understanding and Managing Public Organizations. 4<sup>th</sup> ed.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Rangvid, B.S. (2008): *Skolegennemsnit af karakterer ved folkeskolens afgangsprøver Korrektion for social baggrund.* AKF Working paper, 2008(1), AKF.
- Rambøll Management Consulting & S.C. Andersen (2010): *Mehmet og modkulturen – En undersøgelse af drenge med etniske minoritetsbaggrund. Rapport udarbejdet af Rambøll Management Consulting i samarbejde med Simon Calmar Andersen.* Aarhus: Rambøll.
- Riccucci, N.M. (2005): *How Management Matters, Street-Level Bureaucrats and Welfare Reform.* Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Riccucci, N.M., M. Meyers, I. Lurie & J.S. Han (2004): "The Implementation of Welfare Reform Policy: The Role of Public Managers in Front". *Public Administration Review*, 64(4), s. 438-448.
- Ringsmose, C. & J. Mehlbye (2004): *Elementer i god skolepraksis: De gode eksempler.* København: AKF.
- Robinson, V., M. Hohepa & C. Lloyd (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why.* Auckland: New Zealand Ministry of Education.
- 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.
- Rodgers, R. & J.E. Hunter (1992): "A Foundation of Good Management Practice in Government: Management by Objectives". *Public Administration Review*, 52(1), s. 27-39.
- Sammons, P. (1999): *School Effectiveness. Coming of Age in the Twenty-First Century.* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scott, R.W. (1995): *Institutions and Organizations.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Silins H.C., W.R. Mulford & S. Zarins (2002): "Organizational Learning and School Change". *Educational Administration Quarterly*, 38, s. 613-42.
- Silins, H.C. & B. Mulford (2002): "Leadership and School Results". I: Leithwood, K. (red.): *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, s. 561-612. Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Simon, H.A. (1947): *Administrative Behavior.* New York: The Free Press.

- Skolens Rejsehold (2010): *Fremtidens folkeskole – Én af verdens bedste. Anbefalinger fra skolens rejsehold*. København: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolestyrelsen) for Skolens Rejsehold.
- Skolestyrelsen (2010). *Hovedresultaterne fra PISA 2009*. København: Skolestyrelsen.
- Smith, K.B. & K.J. Meier (1995): *The Case against School Choice. Politics, Markets, and Fools*. New York, London: M. E. Sharpe.
- Smith, K.B. & K.J. Meier (1994): "Politics, Bureaucrats, and Schools". *Public Administration Review*, 54(6), s. 551-558.
- Smith, K. (2005): "Data Don't Matter? Academic Research and School Choice". *Perspectives on Politics*, 3(2), s. 285-299.
- Somers, M.A., P.J. McEwan & J.D Willms (2004): "How Effective Are Private Schools in Latin America? *Comparative Education Review*, 48, s. 48-69.
- Stake, R.E. (1991): "The Teacher, Standardized Testing, and Prospects of Revolution". *Phi Delta Kappan*, 73(3), s. 243-247.
- Teske, P. & M. Schneider (2001): "What Research Can Tell Policymakers about School Choice". *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(4), s. 609-631.
- Thompson, P. & D. McHugh (2009): *Work Organisations. A Critical Approach*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- TV2-Nyhederne (2010): "Pisa-test er trist for Danmark". d. 7. dec. 2010.
- Waterman, R. & K.J. Meier (1998): "Principal-Agent Models: An Expansion?" *Journal of Public Administration Research and Theory*, 8(2), s. 173-202.
- Wiedemann, F. (2007): "Teamsamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver". *Tidskrift for arbejdsliv*, 7(1), s. 73-87.
- Wittrup, J. (2011): *Folkeskolens faglige kvalitet. Analyse af Skolerne Undervisningseffekt. Rapport*. Aarhus: KREVI – Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut.
- Witziers, B., R.J. Bosker & M.L. Krüger (2003): "Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association". *Educational Administration Quarterly*, 39(3), s. 398-425.
- World Health Organisation & The United Nations Children's Fund (2004): *Low Birthweight*. WHO Publications.
- Yukl, G. (2010): *Leadership in Organizations*. New Jersey: Pearson Education.

[Udgivelsesliste - Indsættes af forlaget]