



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Læringsrapport 2017/skoler

Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vest-himmerland kommuner

Qvortrup, Lars; Egelund, Niels

Publication date:
2018

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Qvortrup, L., & Egelund, N. (2018). *Læringsrapport 2017/skoler: Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vest-himmerland kommuner*. Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Laboratorium for
forskningsbaseret
skoleudvikling og
pædagogisk praksis,
Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet



Lars Qvortrup
Niels Egelund

Læringsrapport 2017/skoler

Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk,
Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vest-
himmerland kommuner

Læringsrapport 2017/skoler

Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk,
Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vest-
himmerland kommuner

Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2017
Lars Qvortrup og Niels Egelund

1. udgave 2018

Forfatterne:

- Professor Lars Qvortrup, leder af NCS, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
- Professor Niels Egelund, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Kvalitetssikring af data:

- Professor Thomas Nordahl, leder af Senter for Praxisrettet Uddanningsforskning, SEPU, Høgskolen i Inlandet

Redigering og korrektur:

Lars Qvortrup
Annemette Helligsø

ISBN: 978-87-7112-690-7

ISSN: 2246-4395

Rapporten er fagfællebedømt

Udgivet af:

Aalborg Universitetsforlag
Langagervej 2
9220 Aalborg Ø
T 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

©2018 Udgiver og forfatterne

Indhold

Forord	7
1. DEL: RESUMÉ	9
Mål og principper.....	10
Dataindsamling i efteråret 2017	11
Metode.....	12
Hvad skal data bruges til?	13
Resultater af den anden kortlægning	13
De bagvedliggende strukturelle forhold	17
Fortolkning af resultaterne	17
Sammenfatning og vurderinger	21
2. DEL: PRÆSENTATION AF RESULTATERNE	24
Forandringer fra T1 til T2 (fra 2015 til 2017).....	25
Forskelle mellem de deltagende kommuner	43
Skolens grundlæggende strukturelle udfordringer	49
Professionel dømmekraft.....	52
3. DEL: PROGRAM FOR LÆRINGSLEDELSE: INDSATSER OG TEORETISK GRUNDLAG	54
Indledning: Program for Læringsledelse.....	55
Program for Læringsledelse: Generelle indsatser.....	56
Kortlægning og læringsrapporter	58
Program for Læringsledelse: Kommunale indsatser, begrundelser og udfordringer	60
Program for Læringsledelse: Teoretisk baggrund	66
Capacity Building og professionel kapital	69
Hvordan skal data bruges?	75
4. DEL: DATA OG METODE	80
Datagrundlag.....	81
Operationalisering og anvendte variabler	81
Metode og præsentation af resultater i rapporten	83
Hvad kan data og analyser bruges til?	86
Etiske overvejelser	88

5. DEL: TABELRAPPORT	90
Indledning.....	91
Elevdata.....	92
Trivsel 0.- 3. klasse	92
Adfærd 0.- 3. klasse.....	93
Relation mellem elever og lærere 0.- 3. klasse	95
Relation mellem eleverne 0.- 3. klasse	96
Undervisning 0.- 3. klasse	98
Køn: Trivsel 0.- 3. klasse	99
Køn: Relation mellem elev og lærere 0.- 3. klasse	100
Køn: Undervisning 0.- 3. klasse	101
Faglig trivsel 4.- 10. klasse.....	101
Social trivsel 4.- 10. klasse	103
Undervisnings- og læringshæmmende adfærd 4.- 10. klasse.....	104
Social isolation 4.- 10. klasse.....	106
Udadreagerende adfærd 4.- 10. klasse.....	107
Relation mellem lærer og elev 4.- 10. klasse	109
Relation mellem eleverne: Læringskultur 4.-10. klasse	110
Relation mellem eleverne: Sociale relationer 4.- 10. klasse	112
Undervisning: Struktur 4.- 10. klasse	113
Undervisning: Feedback 4.-10. klasse.....	115
Undervisning: Matematik 4.- 10. klasse.....	116
Undervisning: Dansk 4.- 10. klasse	118
Undervisning: Naturfagene 4.-10. klasse	119
Forventning om mestring 4.- 10. klasse.....	121
Køn: Faglig trivsel 4.- 10. klasse	122
Køn: Social trivsel 4.- 10. klasse	123
Klasselærerdato	124
Tilpasning til skolens normer 0.- 10. klasse	124
Social kompetence: Selvkontrol 0.- 10. klasse	126
Social kompetence: Positiv selvhævdelse 0.- 10. klasse	127
Motivation og arbejdsindsats 0.- 10. klasse.....	129
Skolefaglige præstationer 0.- 10. klasse.....	130
Karakterer	132
Køn: Tilpasning til skolens normer	133
Køn: Motivation og arbejdsindsats	134
Lærerdato	135
Lærerens kompetence	135
Samarbejde om undervisningen	137
Vedligehold i skolen	138
Samarbejde om eleverne.....	140

Struktur i undervisningen	141
Feedback i undervisningen	143
Udvikling af læringsstrategier	144
Motivation og arbejdsindsats	146
Adfærdsproblemer.....	147
Støtte til og kontakt med eleverne	149
Læringskultur	150
Pædagogdata	152
Kompetence	152
Samarbejde	154
Vedligehold i skolen	155
Forhold til eleverne	157
Pædagogisk arbejde	158
Motivation og arbejdsindsats	160
Adfærdsproblemer.....	161
Ledelsesdata	163
Pædagogisk ledelse	163
Ledelse af skolens arbejdsmiljø	165
Skolekultur	166
Hvor meget tid <i>har</i> jeg brugt på forskellige opgaver?.....	168
Hvor meget tid <i>vil</i> jeg bruge på forskellige opgaver?.....	169
Forældredata	171
Information fra/om skolen	171
Dialog og indflydelse	173
Kontakt mellem forældrene	174
Inklusion.....	176
Betydningen af skolen.....	177
Konflikt med skolen.....	179
Støtte og hjælp.....	180
Bilag 1.....	182
Temaer	182
Reliabilitetsanalyse af indeks	184
Referencer	186

Forord

Hermed offentliggøres ”Læringsrapport 2017”. Den er resultatet af de første analyser af det datamateriale, som i efteråret 2017 blev indsamlet i de godt 200 skoler fra de 13 kommuner, der deltager i Program for Læringsledelse. Elever, lærere, pædagoger, ledere og forældre har deltaget. Svarprocenten har været endog særdeles høj. Jeg vil godt takke alle for at have bidraget så entusiastisk.

Når vi samler og analyserer data, har vi ét formål: At bidrage til at gøre den danske folkeskole så god som overhovedet mulig. Idealet er, at alle, der har noget at gøre med skolen, uanset om det er som professionelle medarbejdere, som elever eller som forældre, skal arbejde på et informeret grundlag. Data, analyser og forskning kan ikke sige, hvad der skal gøres. Det er en politisk og pædagogisk beslutning. Men data, analyser og forskning kan bidrage til, at politisk og pædagogisk praksis hviler på det bedst mulige informationsgrundlag. Virker vores indsats på den rigtige måde? Bevæger skolen sig i den retning, vi ønsker? Er der ting, vi kunne gøre bedre? Er der sammenhænge, som vi ikke har haft blik for?

Det overordnede udsagn fra ”Læringsrapport 2017” er, at der er sket klare fremskridt siden projektet startede i 2015. Det kan vi især se i en styrket pædagogisk praksis og i et bedre, professionelt samarbejde på skolerne. Der er grund til at antage, at det er resultatet af, at der har været solide data til rådighed siden foråret 2016, at der er blevet gennemført kompetenceindsatser i skoleåret 2016-2017, at der er blevet sat fokus på samarbejde i form af ”professionelle læringsfællesskaber”, og at dette samarbejde har præget både praksis på skolerne og samspillet mellem skoler og forvaltning. Vi kan også se, at elevernes situation har været stabil. De trives lige så godt i 2017 som de gjorde i 2015, og resultaterne med hensyn til læring og udvikling har været stabile. Men forventningen er naturligvis, at den styrkede pædagogiske praksis i den kommende periode vil omsætte sig til styrket trivsel, læring og udvikling for eleverne. Det vil være hovedfokus, når vi samler data i tredje og sidste runde i efteråret 2019.

Læringsrapporten er struktureret i fem dele: Første del er et resumé over resultaterne af de analyser, der er gennemført. Anden del indeholder en lidt grundigere præsentation af resultaterne af analyserne. I tredje del præsenteres Program for Læringsledelse, indsatserne i 2016-2017 og de teoretiske antagelser bag programmet. I fjerde del finder man det metodiske grundlag for rapporten. Femte del indeholder flere tabeller, som dog ikke kommenteres yderligere. Denne del kalder vi derfor ”tabelrapporten”. Herefter følger relevante bilag.

Jeg vil gerne takke alle, som deltager i Program for Læringsledelse, og hvis loyale deltagelse blandt andet er forudsætningen for, at vi har så solide data med så høje svarprocenter, som det er tilfældet. Tak til lærere, pædagoger og ledere på sko-

lerne. Tak til forvaltninger og kommunalpolitikere. Tak til forældrene, som har besvaret spørgeskemaer og bakket op om programmet. Tak til kollegerne på Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og COK for samarbejdet. Og først og fremmest tak til eleverne, som har besvaret spørgeskemaer, og som jo er det daglige omdrejningspunkt for Program for Læringsledelse. Herudover skal der også lyde en tak til A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal, i daglig tale A.P. Møller Fonden, som med sin støtte har gjort Program for Læringsledelse muligt.

Første version af rapporten blev færdiggjort d. 1. februar 2018. Herefter er der gennemført en anonym fagfællebedømmelse. På den baggrund er der foretaget mindre rettelser og lavet nogle små tilføjelser. Den foreliggende version er den endelige version af rapporten.

Jeg håber, at alle vil finde interesse i analyserne og resultaterne. De er skrevet for at kunne gavne folkeskolen.

Lars Qvortrup

Projektleder

1. april 2018

1. DEL: RESUMÉ

Et partnerskab bestående af tretten kommuner, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling (LSP) ved Aalborg Universitet og Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK) har i fællesskab skabt et skoleudviklingsprogram med titlen "Program for læringsledelse – Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling". Partnerskabet bag programmet repræsenterer med de tretten deltagende kommuner ca. 240 skoler (matrikler), knap 75.000 folkeskoleelever og ca. 10.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger, skoleledelse), dvs. mere end ti procent af det samlede antal folkeskoler, fagprofessionelle, forældre og elever i Danmark. De tretten kommuner er: Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland. Programmet støttes af A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal, i daglig tale A.P. Møller Fonden.

Mål og principper

Målet for programmet er, at de deltagende skoler efterlever skolereformens mål om, at de skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som de kan, at de skal mindske betydningen af elevernes sociale baggrund i forhold til faglige resultater, og at de skal styrke tilliden til og trivlsen i folkeskolen gennem respekt for professionel viden og praksis. Det vigtigste virkemiddel er "capacity building", dvs. styrkelse af kommunernes, skolernes og medarbejdernes individuelle og sociale kompetence. Derfor er den centrale indsats, at programmet gennem alle fire år gennemfører omfattende praksisbaserede kompetenceudviklingsforløb for alle de professionelle deltagere med det formål at kvalificere skolernes pædagogiske praksis. Om målet nås, afgøres ved at sammenligne skolernes resultater ved projektstart, efter to år og ved projektets afslutning efter fire år i forhold til en operationalisering af de tre mål.

Grundantagelsen i programmet er, at forudsætningerne for at nå dette mål er:

- At de deltagende skoler og kommuner arbejder efter klare mål for læring, trivsel og udvikling
- At de pædagogiske indsatser er informeret af den bedst mulige viden om eleverne, medarbejderne og forældrene, blandt andet i form af kvalitetsprofiler og læringsrapporter og af forskningsbaseret viden om, hvad der med stor sandsynlighed virker bedst
- At den afgørende forudsætning for at styrke skolernes indsats er at styrke medarbejdernes professionelle kapital, dvs. at gennemføre kompetenceudvikling for lærere, pædagoger og ledelser
- At grundprincippet for arbejdet i skoler og forvaltning er samarbejde på alle niveauer baseret på læringsledelse organiseret som professionelle læringsfællesskaber.

Grundlaget for at kunne sætte mål, vide om målene nås og identificere hensigtsmæssige pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling, der er tæt knyttet til praksis, er den bedst mulige viden om, hvad situationen på skolerne er: Hvad er elevernes læringsresultater? Trives de, og udvikler de sig? Hvordan arbejder og samarbejder lærerne og pædagogerne? Hvordan prioriterer ledelserne deres tid?

Og hvordan vurderer forældrene deres egne muligheder for at medvirke i børnenes udvikling? Derfor gennemfører programmet hvert andet år en stor dataindsamling, hvor alle elever, klasselærere, forældre, lærere, pædagoger og skoleledere deltager. Resultaterne gøres tilgængelige i form af kvalitetsprofiler for kommunerne, skolerne og de enkelte klasser. Ligeledes analyseres de mange data, og resultatet præsenteres i form af læringsrapporter. Der publiceres en rapport for hver enkelt kommune og en fællesrapport for alle tretten kommuner. På basis af resultaterne kan man på skolerne i en dialog mellem ledelser og medarbejdere vælge, hvilke pædagogiske indsatser man skal prioritere, og man kan beslutte sig for, hvilke former for kompetenceudvikling der i særlig grad er brug for. Når de pædagogiske indsatser og kompetenceudviklingen har virket igennem et skoleår, gennemføres den næste dataindsamling. Derigennem kan man se, om indsatserne virkede, og om kursen skal justeres.

Grundstrukturen i Program for læringsledelse er:

Sept.-okt. 2015	Første dataindsamling
1. februar 2016	Læringsrapporter offentliggøres
Foråret 2016	Identifikation af pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling
Skoleåret 2016-2017	Gennemførelse af pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling
Sept.-okt. 2017	Anden dataindsamling
1. februar 2018	Læringsrapporter offentliggøres: Virkede indsatserne? Skal kursen justeres?
Foråret 2018	Identifikation af nye pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling
Osv.	

Tabel 1

Dataindsamling i efteråret 2017

I uge 38-41 (18. september-15. oktober) 2017 gennemførte de deltagende kommuner den anden store dataindsamling. Der er samlet data ind fra seks kilder: Elever, klasselærere, forældre, lærere, pædagoger og skoleledelse. For hver af disse kilder er der afgivet svar på en række spørgsmål, der i de fleste tilfælde har skullet gives på en fire- eller femtrins skala, hvor man erklærer sig mere eller mindre enig i et udsagn. For elever fra 0. til 3. klasses trin har der været 29 spørgsmål, for elever fra 4. til 9. klasse har der været 86 spørgsmål. Elevernes klasselærere har besvaret 66 spørgsmål, mens alle lærere har besvaret 73 spørgsmål. Pædagogerne på skolen har besvaret 32 spørgsmål. Forældrene har afgivet svar på 44 spørgsmål, og skoleledelserne har svaret på 43 spørgsmål. De enkelte spørgsmål indgår i næsten alle tilfælde i nogle grupper eller områder, der har et overordnet tema, fx trivsel, adfærd, relationer til lærere, læringsudbytte, samarbejde osv.

Svarprocenterne var som følger:

	Svarprocent 2015	Svarprocent 2017	Antal respondenter 2017
Elevbesvarelser	91 %	93 %	69372 af 74364
Klasse-/kontaktlærerbesvarelser	97 %	97 %	72426 af 74364
Forældrebesvarelser	54 %	52 %	38378 af 74364
Lærerbesvarelser	88 %	91 %	6014 af 6581
Pædagogbesvarelser	82 %	88 %	1931 af 2182
Skoleledelsesbesvarelser	91 %	99 %	596 af 603

Tabel 2

Som det fremgår, er svarprocenten overordentlig høj for både elever, kontaktlærere, lærere, pædagoger og skoleledelser. Det skyldes sandsynligvis, at der ikke er tale om en udefrakommende måling, men om at samle data der skal bruges i den pædagogiske praksis. 52 procent af forældrene har svaret. Det er også acceptabelt i forhold til at bruge resultaterne.

Udtrykt anderledes betyder svarprocenterne, at næsten 70.000 elever, knap 40.000 forældre og ca. 9.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger og medlemmer af skoleledelser) har besvaret spørgeskemaet. Klasse- eller kontaktlærere har udfyldt over 70.000 spørgeskemaer angående deres elever. Alt i alt omfatter datamaterialet mere end 10 procent af den danske folkeskoles medarbejdere, elever og skoler, og med den høje svarprocent og det omfattende antal spørgsmål og temaer er der tale om et enestående materiale.

Alle disse data er blevet omsat til kvalitetsprofiler for kommuner, skoler og klasser, der er tilgængelige på Program for Læringsledelses portal. Samtidig har forskerne analyseret data. Resultatet af dette arbejde foreligger nu i form af nærværende læringsrapport. Herudover udarbejdes der kommunale tabelrapporter, én til hver af de deltagende kommuner. Forskningen er med andre ord kommet ind i klasselokalerne, ikke for at fortælle, hvad lærere og pædagoger skal gøre, men for at skabe grundlag for velinformeret problemløsning.

Metode

Der gøres rede for analysemetoder i kapitel 4 (data og metode), som vi derfor henviser til. Her skal vi blot oplyse, at resultaterne præsenteres i en 500-point-skala, som man for eksempel kender fra PISA-undersøgelserne. I skalaen er 500 point altid gennemsnittet for de resultater, som præsenteres. En forskel på én standardafvigelse er det samme som 100 point. Det er en generelt vedtaget norm, at for at man kan tale om statistisk sikkerhed, skal der være mindre end 5 % risiko for, at forskellen skyldes statistisk tilfældighed. Dette svarer på 500-skalaen til 5 point. Ved sammenligninger mellem kommunale gennemsnit og samtlige kommuners gennemsnit skal der dermed være tale om en forskel på +/- 5 point, eller

omsat til tal på skalaen resultater på mindre end 495 eller mere end 505 point. Når man sammenligner resultaterne i 2015 (T1) med resultaterne i 2017 (T2) elimineres en række usikkerheder. Derfor skal der her kun være en forskel på 500-skalaen på 2,5 point for at kunne sige, at forskellen ikke skyldes statistisk tilfældighed. I mange tilfælde kan også mindre forskelle være interessante – i så fald må der imidlertid tages forbehold for, at sådanne små forskelle kan skyldes tilfældigheder.

Hvad skal data bruges til?

Hensigten med dette materiale er at skabe det bedst mulige grundlag for at styrke lærernes, pædagogernes, ledelsernes og forældrenes indsats for at forbedre den danske folkeskole og at give eleverne stemme i denne indsats. Derfor er det vigtigt at understrege, at data ikke skal bruges til kontrol, men til udvikling. Data, som er omsat til kvalitetsprofiler og læringsrapporter, er de fagprofessionelles redskab til at styrke indsatsen til gavn for elevernes læring, trivsel og udvikling.

Forudsætningen for at forbedre indsatsen er, at alle fagprofessionelle kan besvare følgende fire grundlæggende spørgsmål:

1. Hvad er det, vi ønsker, at vores elever skal vide og kunne som et resultat af den pædagogiske indsats?
2. Hvordan kan vi se, om de har erhvervet sig de tilsigtede kundskaber og færdigheder?
3. Hvordan vil vi gribe ind i forhold til de elever, der har det svært, og berige læringen for de dygtige elever?
4. Hvordan kan vi forbedre vores professionelle praksis?

Forudsætningen for at kunne arbejde på denne måde er, at lærerne, pædagogerne og lederne har det bedst mulige kendskab til elevernes læring, udvikling og trivsel, og at de ved så meget som muligt om sammenhængen mellem pædagogiske indsatser og læring. Data – uanset om data findes som tal, kvalitative observationer, videooptagelser med videre – giver ikke i sig selv svaret, men data er en forudsætning for, at de fagprofessionelle i forhold til eleverne og i deres professionelle fællesskab kan vælge de rigtige svar, dvs. de mest hensigtsmæssige pædagogiske indsatser.

Resultater af den anden kortlægning

Som sagt er data fra indsamlingen i september-oktober 2017 blevet bearbejdet, og resultaterne er blevet gjort tilgængelige for alle skoler og kommuner i form af kvalitetsprofiler og kommunale læringsrapporter. Men data er også bearbejdet på tværs af kommunerne. Resultaterne af denne analyse præsenteres i den foreliggende fælles læringsrapport. Hensigten er at vise, hvordan situationen er på de over 200 deltagende skoler. Hvor går det godt? Hvor er der udfordringer? Hvor kan der med fordel sættes ind?

Hensigten er endvidere at vise, om situationen er blevet værre eller bedre fra 2015 til 2017, at identificere på hvilke områder der er sket fremgang eller tilbagegang samt at præsentere forsigtige bud på, hvad der kan være mulige årsager til forandringerne. Men det siger sig selv, at udsagn om kausale forhold skal fremføres med forsigtighed, for mange andre faktorer end indsatserne på de enkelte skoler og i kommunerne har spillet ind: Der er sket ændringer i skolestruktur og ledelse i mange af de deltagende kommuner. Budgetterne har ændret sig. Og på nationalt niveau har der været en til tider intens debat om folkeskolereformen fra 2014 med skiftende udmeldinger fra ministeriet og fra forligspartierne bag reformen. Man kan sammenfattende sige, at der har været en del kontekstuel støj, som naturligvis har haft betydning for rammebetingelserne på måder, som de deltagende aktører ikke har haft indflydelse på.

Samtidig giver den fælles læringsrapport også et billede af situationen i den danske folkeskole i bred forstand. Det skal understreges, at de tretten deltagende kommuner ikke er udvalgt med henblik på at være repræsentative. Alle kommuner deltager, fordi de har tilmeldt sig, været aktive i ansøgningsarbejdet og fordi de er overbeviste om, at Program for Læringsledelse er til gavn for skolerne og eleverne. Men samtidig skal det tilføjes, at der er både små og store kommuner, kommuner fra både Jylland, Fyn og Sjælland og fra såvel landdistrikter som større byer. Der er en stor geografisk og demografisk spredning. På denne baggrund og med dette forbehold er det derfor rimeligt at antage, at resultaterne fortæller meget om, hvordan situationen er i den danske folkeskole i bred forstand. Og igen er det vigtigt at tilføje: Hensigten er ikke at levere sensationer om folkeskolen. Hensigten er at give et retvisende billede af folkeskolen, så alle dens aktører – lærerne, pædagogerne, lederne, børnene og forældrene – kan vælge indsatser, der virker, og foretage hensigtsmæssige prioriteringer.

De data, som præsenteres i den foreliggende læringsrapport, peger blandt andet på følgende forandringer fra 2015 til 2017, dvs. fra T1 til T2:

1.

I sammenligningen mellem 2015 og 2017, dvs. T1 og T2, er der stabilitet for eleverne: Der er hverken tale om signifikant frem- eller tilbagegang.

På den ene side kunne man naturligvis have ønsket sig, at indsatsen fra 2015 til 2017 havde resulteret i, at elevernes vurdering af trivsel og undervisning havde udviklet sig positivt, selv om det må tilføjes, at det er optimistisk at forvente, at kompetenceindsatser i foråret 2017 allerede i september-oktober 2017 har effekt for eleverne.

På den anden side kunne man have frygtet, at den megen debat om inklusion, folkeskolereform og overenskomstindgreb havde forringet elevernes vurdering af trivsel og undervisning.

En hypotese kan være, at indsatser og ”støj” i rammebetingelserne har neutraliseret hinanden. I hvert fald kan man notere sig, at der ikke statistisk er belæg for at elevernes trivsel eller oplevelse af undervisningen er blevet forringet i perioden.

2.

I sammenligningen mellem T1 og T2 er der en beskedent positiv udvikling i kontaktlærernes vurdering af eleverne på de fleste emner. Kontaktlærerne vurderer, at eleverne arbejder en smule bedre i 2017 end i 2015, mens de faglige resultater ikke har ændret sig.

3.

I sammenligningen mellem T1 og T2 er der en klar positiv udvikling for lærerne på de fleste emner. Lærerne synes, at de samarbejder bedre, og at undervisningen går bedre i 2017 end i 2015. Det er nærliggende at antage, at dette skyldes indsatserne i perioden mht. kompetenceudvikling og fokus på udviklingen af professionelle læringsfællesskaber, ligesom man også kan pege på, at brugen af data som støtte til udøvelse af professionel dømmekraft er blevet langt mere indarbejdet i løbet af Program for Læringsledelses toårige levetid. Indsatsen skal ses i lyset af de udfordrende rammebetingelser på nationalt niveau.

4.

I sammenligningen mellem T1 og T2 er der en positiv udvikling for pædagogerne på de fleste emner. Her gør den samme fortolkning som for lærerne sig gældende. Herudover skal det tilføjes, at pædagogernes oplevelse af arbejdet på skolerne var udfordret i 2015. Tallene tyder derfor på, at det i gennemsnit er lykkedes at definere pædagogernes rolle og funktion bedre i perioden 2015-17.

5.

I sammenligningen mellem T1 og T2 er der en klar, positiv udvikling for lederne hvad angår deres vurdering af, hvor meget tid de bruger på forskellige ledelsesopgaver. Et af de iøjnefaldende resultater af analysen i 2015 var, at lederne syntes, at de brugte meget tid på at opretholde en god atmosfære på skolen og på at varetage administrative opgaver. Det var også deres opfattelse, at dette gik ud over kerneopgaver som at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og elevernes faglige fremgang. Et andet resultat fra 2015 var, at der var et klart ønske om at prioritere de sidstnævnte opgaver – de opgaver der handler om læringsledelse – højere.

Tallene fra 2017 viser, at ledelsens ønske om at prioritere læringsledelse højere i nogen grad er blevet forsøgt efterlevet. Der bruges i 2017 mere tid på at varetage de pædagogiske kerneopgaver end i 2015. Der er sket en beskedent reduktion af den tid, der bruges på administration. Men stadigvæk ligger arbejdet med at opretholde en god atmosfære på skolen højest i tidsforbruget.

Til gengæld kan det undre, at lederne vurderer vigtigheden af temaet ”pædagogisk ledelse” lavere i 2017 end i 2015. Området består af otte udsagn, som skolelederne skal forholde sig til på en skala med fem muligheder gående fra ”helt uenig” til ”helt enig”. Der er lavere tilslutning i 2017 end i 2015 til udsagnene:

- ”Skoleledelsen skal formulere klare strategier for undervisningen”
- ”Skoleledelsen skal foretage regelmæssig undervisnings-supervision”

- "Ledelsen skal sikre, at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsudbytte og trivsel"

Der er højere tilslutning i 2017 end i 2015 til udsagnene:

- "Skoleledelsen skal understøtte og deltage i lærernes efteruddannelse og udvikling"
- "Skoleledelsen skal fremme et miljø, hvor lærerne selv har ansvar for deres undervisning"

De to sidstnævnte resultater er i tråd med anbefalinger fra Viviane Robinson (Robinson 2015), som er meget brugt og anerkendt i skolelederkræde, og med idealet om at udvikle professionelle læringsfællesskaber. Til gengæld er de tre første resultater i modstrid med Robinson's resultater og i øvrigt også med skoleledernes egne angivelser over tidsforbrug på udvalgte emner. En mulig forklaring er, at de pågældende opgaver uddelegeres til personer uden for ledelsen.

6.

I sammenligningen mellem T1 og T2 er der en forandring for forældrene på de fleste emner. Relationen mellem skole og forældre vurderes til at være bedre i 2017 end i 2015. Men vurderingen af skolens betydning og af forældrenes egen mulighed for at gøre en indsats er blevet lavere.

7.

Hvis man sammenligner kommunerne indbyrdes ud fra data fra 2017 (T2), ser man en betydelig forskel mellem kommunerne på de fleste emner. Dette gælder også for forandringerne fra T1 til T2. Man kan notere sig, at blandt andet Billund, Frederikssund, Horsens og Vesthimmerland skiller sig positivt ud fra gennemsnittet med hensyn til fremgang fra T1 til T2, ikke blot hvad angår lærere, pædagoger og ledere, men også hvad angår elevernes vurdering af trivsel, undervisning og læring. I nogle af kommunerne har der været tilbagegang på en eller flere af de ovennævnte områder.

8.

Endelig skal det noteres, at svarprocenten for alle respondentgrupperne, bortset fra forældrene, har været lige så høj eller højere i 2017 som i 2015. For eleverne er svarprocenten i 2017 på 93. Klasse- eller kontaktlærerne, der skal udfylde et skema om hver enkelt elev, har en svarprocent på 97. Pædagogerne har øget svarprocenten fra 82 til 88. Skolelederne har i 2017 en svarprocent på 99 – i flere af kommunerne er den 100.

Det er et klart signal om, at PFL efterleves af alle involverede parter, og at interesse og tilslutning ikke er blevet mindre, men større i løbet af programmets levetid. Det er ligeledes et tydeligt udtryk for, at både kommunerne og de deltagende aktører finder, at kortlægningen bidrager med relevant, ny viden, og at det derfor er vigtigt, at så mange som muligt besvarer spørgsmålene på programmets portal.

De bagvedliggende strukturelle forhold

Det skal også noteres, at der er ting, som det ikke er lykkedes at ændre fra 2015 til 2017. Det drejer sig om nogle af de grundlæggende strukturelle forhold i skolen, nemlig effekten af køn, social baggrund og etnicitet. Resultaterne tyder på, at selv om der kan registreres forbedringer på en lang række enkeltfaktorer, er det langt vanskeligere at ændre de grundlæggende strukturelle udfordringer.

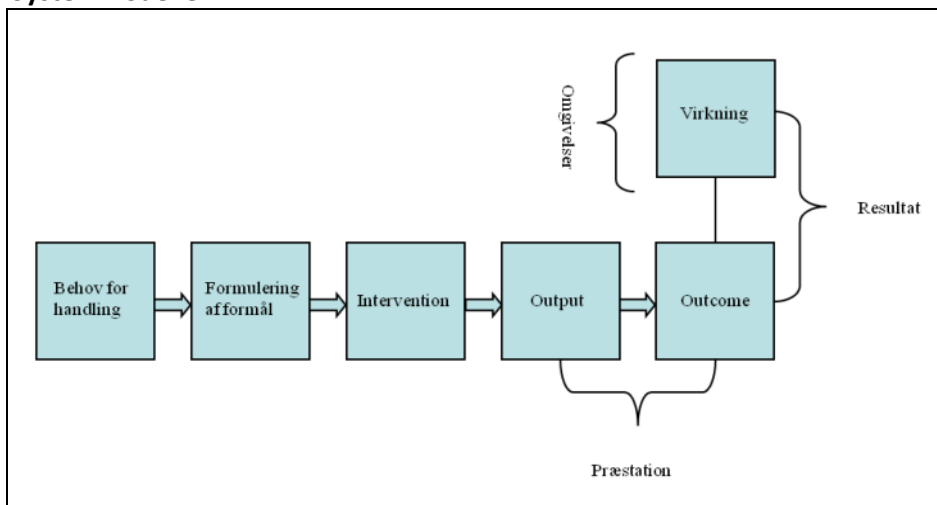
- Elevernes vurdering af trivsel, undervisning og adfærd, elevernes vurdering af deres egen indsats og lærernes vurdering af eleverne afhænger fortsat af forældrenes uddannelsesmæssige baggrund. Det er med andre ord ikke lykkedes at reducere betydningen af den sociale arv.
- Elevernes vurdering af trivsel og undervisning og lærernes vurdering af eleverne afhænger fortsat af elevernes køn. På de fleste områder klarer pigerne sig bedre end drengene, og forskellene er ikke blevet mindre.
- Elevernes trivsel og læring og lærernes vurdering af eleverne afhænger af elevernes etniske baggrund. På mange områder klarer elever med dansk etnisk baggrund sig bedre end elever med anden etnisk baggrund. Men samtidig skal det tilføjes, at elever med anden etnisk baggrund er glade for at gå i skole. De trives, især i undervisningen. Også dette mønster kunne iagttages i 2015.
- Der er klare forskelle på de deltagende kommuner med hensyn til elevernes trivsel, læring og vurdering af undervisningen, med hensyn til lærernes og pædagogernes samarbejde og med hensyn til lærernes vurdering af eleverne. Der er med andre ord klare geografiske forskelle i den danske folkeskole. Forskellene bliver endnu større, når man indregner forskellene mellem de enkelte skoler i en kommune. Dog ser det ud til, at de største gennemsnitlige forbedringer sker i de kommuner, der i 2015 var relativt lavt placeret. Tendensen er med andre ord, at afstanden mellem kommunernes resultater reduceres.

Fortolkning af resultaterne

Output og outcome

I evalueringskulturen skelner man mellem output og outcome, dvs. i dette tilfælde mellem effekt for pædagogisk praksis og effekt for elevresultater.

Systemmodellen



Figur 1 (Krogstrup 2011 s. 14)

I Hanne Kathrine Krogstrups bog *Kampen om evidens* (Krogstrup 2011) præsenteres ovenstående model: Der registreres et behov for handling, for eksempel som resultat af en dataindsamling og –analyse som den, der blev gennemført i Program for Læringsledelse i efteråret 2015 og foråret 2016. Analysen omsættes til en formålsformulering, der igen fører til en eller flere interventioner, i dette tilfælde til pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling.

Efter interventionen må man i første omgang forvente et "output", som kan fortolkes som det umiddelbare resultat af interventionen, nemlig for eksempel en forandring af pædagogisk praksis. Dette må igen i næste omgang forventes at have et "outcome", dvs. en virkning for eleverne: De må forventes at opleve skolens hverdag anderledes, hvilket igen smitter af på deres trivsel og læring. Endelig vil dette så i tredje fase have en egentlig virkning, for eksempel i form af et ændret mønster i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelser og – i sidste ende – til jobskabelse og livsvilkår.

Set i lyset af de resultater, der præsenteres i denne kortlægning, kunne man argumentere for, at vi befinder os i "output"-fasen med en forventning om, at hvis man holder fast i de indsatser og den kompetenceudvikling, der er sat i gang, vil det i næste omgang få betydning for "outcome", dvs. for elevernes oplevelse af undervisning og skolegang og for deres trivsel, læring og personlige og sociale udvikling. Dog er denne faseopdeling ikke mekanisk, men kan påvirkes. For eksempel kan der i Billund Kommune både konstateres fremgang for output (den pædagogiske praksis) og for outcome (elevernes vurdering af trivsel, læring, udvikling og undervisning).

En nærliggende fortolkning er derfor, at de foreliggende resultater demonstrerer, at Program for læringsledelse i perioden 2015-2017 har haft virkning for lærernes, pædagogernes og ledernes pædagogiske praksis, dvs. for output, men at denne

udvikling af den pædagogiske praksis endnu ikke har haft effekt på elevernes oplevelse af trivsel og undervisning eller af deres lærings- og trivselsresultater. Det er imidlertid heller ikke så overraskende: Den første måling blev gennemført i efteråret 2015, resultaterne blev præsenteret i foråret 2016 og blev omsat til pædagogiske indsatser og arbejde med kompetenceudvikling i skoleåret 2016-2017. Det havde nok været for optimistisk, at dette allerede 1-2 måneder efter skoleårets start i efteråret 2017 var slået igennem som en signifikant oplevet forandring for elevernes trivsel og læring.

Imidlertid bør man kunne forvente, at der følger en virkning for outcome, dvs. for elevernes vurdering af trivsel og undervisning og for deres læringsresultater, når vi kommer til T3 i 2019. Derfor fortsætter arbejdet med nye pædagogiske indsatser og med yderligere kompetencearbejde, så snart resultaterne fra den foreliggende analyse er blevet fortolket og bearbejdet i de deltagende kommuner.

Forskellige forvaltningsmodeller

Som det er fremgået, er der forskel på de deltagende kommuner med hensyn til resultater. De fleste kommuner har positive resultater med hensyn til output, dvs. professionel praksis og samarbejde, mens kun nogle af kommunerne har positive resultater med hensyn outcome, dvs. elevernes vurdering af trivsel, undervisning og læring. Det kan bemærkes, at fire kommuner, nemlig Billund, Frederikssund, Horsens og Vesthimmerland, både har positive resultater med hensyn til output og outcome.

En af de ting, der karakteriserer alle disse fire kommuner, er at i alle disse kommuner har skolerne arbejdet med én fælles didaktisk kompetencepakke. Dette sammenholdt med andre faktorer gør, at man kan karakterisere disse kommuner som kommuner, hvor skoleforvaltningen sætter fokus på de fagprofessionelles pædagogiske praksis og på elevernes læring og herigennem anlægger en fagprofessionelt inkluderende ledelsespraksis. Sammenlignet hermed giver andre kommuner enten de enkelte skoler stor frihed med hensyn til valg af kompetencepakker med videre, eller de anlægger et mere top-down orienteret perspektiv, hvor kommunikationen er lineær: Fra forvaltning til ledelse, og herfra igen fra ledelse til lærere og pædagoger, og hvor brugen af data opleves som mere kontrol-orienteret.

Med henvisning til Max Webers begreb om idealtyper som noget, der gengiver et forenklet billede af observeret adfærd (Weber 1995), kan man identificere tre modeller for skoleforvaltning:

1. Laissez faire forvaltning: Her blander forvaltningen sig ikke i skolernes pædagogiske praksis eller udvikling, men skaber forvaltningsmæssige rammer for en høj grad af autonomi for den enkelte skole.
2. Hierarkisk, kontrolorienteret forvaltning: Her er der en høj grad af styring og en lav grad af fagprofessionel støtte, og kommunikationen går ofte fra forvaltning til skoleledelse, som forventes af kommunikere videre til lærere og pædagoger. Det er oplevelsen blandt de fagprofessionelle, at data

bruges kontrollerende snarere end som et værktøj til støtte af samarbejde og udøvelse af professionel dømmekraft.

3. Inkluderende skoleforvaltning med fokus på de fagprofessionelles praksis og på elevernes læring: Her sætter skoleforvaltningen fokus på elevernes læring og udvikling, og den bestræber sig på at den forvaltningsmæssige kommunikation er fagprofessionel og inkluderer alle medarbejdere. Det er oplevelsen blandt de fagprofessionelle, at data primært bruges som et værktøj, der kan støtte deres samarbejde og udøvelse af professionel dømmekraft gennem fælles rammer for kompetenceudvikling og ved at stille relevante data og forskningsviden til rådighed.

I den offentlige debat er der en tendens til, at der opstilles et valg mellem de to første idealtyper: Enten udsteder forvaltningerne "frihedsbreve" til skolerne og lader være med at blande sig i, hvad der sker på skolens matrikel. Eller også blander de sig kontrollerende og hierarkisk i skolernes pædagogiske praksis (for eksempler på disse positioner se Rasmussen 2018). Pointen er imidlertid, at dette repræsenterer en falsk modsætning. Den tredje idealtype – den inkluderende, lærings- og undervisningsfokuserede skoleforvaltning – må ikke forveksles med den kontrollerende. International forskningslitteratur peger med tydelighed på, at denne forvaltningstype har en klar, positiv betydning for lærernes professionelle praksis og for elevernes læring og trivsel (Waters og Marzano 2018)). Resultaterne fra nærværende rapport peger i samme retning.

Investeringer i professionel kapital betaler sig

I bogen "Professionel kapital" skelner Andy Hargreaves og Michael Fullan skarpt mellem forretningskapital og professionel kapital, og de fremhæver, at der i offentlig styring og ledelse har været en tendens til at forveksle de to. Ledelse har været forretningsledelse, ikke ledelse af professionel kapital.

Professionel kapital kan inddeles i tre underkategorier: Menneskelig kapital, dvs. den enkelte fagprofessionelles viden og kunnen. Social kapital, dvs. samarbejdet mellem de fagprofessionelle. Og beslutningskapital, evnen og kompetencen til at træffe beslutninger i komplekse situationer.

Resultaterne af T2, dvs. af dataindsamlingen fra efteråret 2017, sammenlignet med tilsvarende data fra 2015 (T1) peger på, at investeringer i professionel kapital kan betale sig. Der er med kompetencepakker og kompetenceaktiviteter blevet investeret i individuel kapital. Der er med programmets fokus på professionelle læringsfællesskaber blevet investeret i social kapital. Og der er med udvikling og brug af data som beslutningsstøtte-værktøjer blevet investeret i beslutningskapital. Lærernes, pædagogernes og ledelsers svar på spørgsmålene i T2 viser, sammenlignet med T1, en klar vækst i alle disse former for professionel kapital.

Program for læringsledelse i en national kontekst

Endelig skal det tilføjes, at Program for læringsledelse langt fra er den eneste eksterne faktor, der har betydet noget for udviklingen i og af de godt 200 skoler, som deltager i programmet. Der har, som allerede nævnt, været ført en intens debat

om den folkeskolereform, der blev igangsat i efteråret 2014, og der har været forskellige udmeldinger fra det politiske niveau. Herudover har rammevilkårene i de deltagende kommuner været forskellige: I nogle kommuner har de økonomiske vilkår ændret sig, ligesom der i nogle kommuner har været skolesammenlægninger og udskiftninger på ledelsesposter.

I det lys må det opfattes som meget tilfredsstillende, at der er sket en positiv udvikling for lærere, pædagoger og skoleledelser, og at også forældrene oplever indsatsen som positiv. Der er al mulig grund til at anerkende den indsats, der er gjort. Rammebetingelserne har ikke altid været optimale. Ikke desto mindre kan der registreres en tydelig udvikling for den professionelle indsats og for oplevelsen af at kunne udøve professionel dømmekraft, og den meget høje deltagelse i besvarelserne af spørgeskemaer tyder også på, at der er loyalitet i forhold til programmet. Specielt kan man notere sig, at folkeskolen – i hvert fald i de fleste af de skoler, der deltager i Program for læringsledelse – er bedre end sit rygte. Der er ikke sket forringelser af elevernes oplevelse af trivsel, undervisning og læring, og der er tydelige forbedringer med hensyn til de fagprofessionelles vurdering af deres egen indsats og samarbejde.

Det tager tid og koster kræfter at ændre en professionel praksis. Og naturligvis vil der altid være forskellige meninger om og holdninger til mål, proces og rammebetingelser. De foreliggende resultater tyder på, at indsatsen har positive effekter, og at projektet er på rette spor.

Sammenfatning og vurderinger

PFL har i 2015-2017 styrket output (professionel praksis), men ikke outcome (elevernes læring, trivsel og udvikling)

- Betydningen af pædagogiske indsatser og kompetenceudvikling kan i første omgang ses i forandringer af den professionelle praksis
- Men i nogle kommuner er der både output og outcome-effekter (dvs. også fremgang for elevernes læring, trivsel og udvikling)

Vurdering:

- Det er forventeligt, at output-effekter (professionel praksis) kommer før outcome-effekter
- Outcome-effekter er imidlertid ikke "umulige" i denne fase, men kræver sandsynligvis særlige indsatser

Den reelle kompetenceudvikling er klart bedre end deltagernes vurdering af kompetenceindsatsen

- Den spontane feedback på kompetenceindsatsen er, at den ikke er tæt nok på praksis og at der er afsat for lidt tid

- Men svarene fra lærere, pædagoger og ledere peger i retning af, at den pædagogiske praksis er blevet klart styrket (både mht. professionelt samarbejde og undervisning)

Vurdering:

- Vi skal lære, at kompetenceudvikling i lige så høj grad kommer fra kollektiv praksisændring som af formel efteruddannelse. Vi skal styrke den praksisnære kompetenceudvikling

Den professionelle skolekultur er i fremgang

- Lærere (og til dels pædagoger) oplever klar fremgang i skolekulturen (den individuelle og sociale kapital)
- Lederne bekræfter fremgangen i skolekultur og samarbejds miljø

Vurdering:

- Der er næppe tvivl om, at investeringer i professionel kapital (i form af praksisnær kompetenceudvikling og fokus på teamarbejde i form af professionelle læringsfællesskaber) har en positiv effekt for kvaliteten af den professionelle pædagogiske praksis

Der er stor forskel mellem enkeltkommuner (og mellem enkeltskoler inden for hver enkelt kommune)

- I analysen af 2015-2017 er der fokus på gennemsnitsudviklingen. Men lige så markant er det, at nogle kommuner har fremgang på de fleste parametre, mens andre har tilbagegang på en eller flere parametre

Vurdering:

- Der er grund til at gå på jagt efter svar på spørgsmålet: Hvad er forklaringen på, at nogle kommuner klarer sig bedre end andre?
- Vi bør i højere grad lade os inspirere af "best practice" inden for landet end i udlandet (blandt andet fordi kontekst-betingelserne alt andet lige er sammenlignelige)

Det kan betale sig at fokusere på pædagogisk praksis og læring på forvaltningsniveau

- De svageste kommuner har tilsyneladende relativt størst fremgang
- De kommuner med en forvaltningsindsats, der rammesætter skolerne og fokuserer på pædagogisk praksis og læring, synes at have relativt størst fremgang for både output og outcome

Vurdering:

- Resultaterne tyder på, at indsatser som PFL især løfter i bunden (skal der også fokus på at løfte i toppen?)
- En samlet og pædagogisk fokuseret kommunal indsats har en positiv effekt for læreres og pædagogers fagprofessionelle praksis – og for elevernes læring, udvikling og trivsel

Den offentlige diskurs om folkeskolen er mere kritisk end virkeligheden for elever og medarbejdere (i hvert fald i de kommuner der deltager i PFL)

- Det generelle billede i mediebilledet synes at være, at folkeskolen er blevet dårligere siden skolereformen (for medarbejdere og elever)
- Svarene på T2 (med svarprocenter på ca. 95) viser, at situationen i gennemsnit er stabil (uændret) for eleverne, og at der er fremgang for den professionelle praksis

Vurdering:

- Der kan være grund til at forholde sig kritisk til det generelle (medie-formidlede) billede af folkeskolen

2. DEL: PRÆSENTATION AF RESULTATERNE

I resumeet ovenfor er resultaterne af den første kortlægning blevet præsenteret i overskriftsform. I dette afsnit præsenterer vi resultaterne lidt mere udførligt. De læsere, der er interesseret i detaljerne, kan gå på jagt i tabelmaterialet, som kommer til sidst i den nærværende læringsrapport. I de efterfølgende kapitler redegøres der også for teorien bag Program for Læringsledelse, for de metoder, der er benyttet i arbejdet med data, og for statistisk usikkerhed med videre. Her kan man også finde definitioner på de forskellige kategorier (fx trivsel, adfærd, osv.).¹

Forandringer fra T1 til T2 (fra 2015 til 2017)

Eleverne

I sammenligning mellem T1 og T2 er der stabilitet for eleverne: Der er hverken tale om signifikant frem- eller tilbagegang.

I undersøgelsen besvarer eleverne i 0.-3. klasse ét spørgeskema og eleverne i 4.-10. klasse et andet skema. Med hensyn til trivsel er der ingen statistisk signifikant forskel mellem 2015 og 2017. Elevernes trivsel er i gennemsnit hverken forbedret eller forringet. Det samme gælder vurderingen af relationen mellem elever og lærere og mellem eleverne indbyrdes.

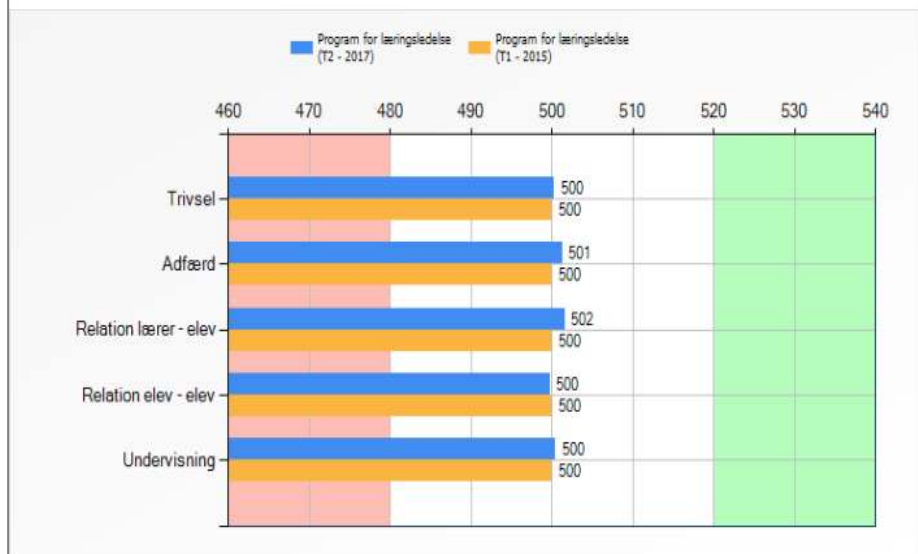
Kun på to områder kan der konstateres en beskedent forandring. Eleverne i 4.-10. klasse oplever, at støtten og interessen fra lærerne er blevet en smule bedre (fra 500 til 503). Til gengæld er der en tilsvarende lille tilbagegang med hensyn til oplevelsen af undervisningen i naturfagene (fra 500 til 497).

På alle andre områder (undervisnings- og læringshæmmende adfærd, social isolation, udadreagerende adfærd, oplevelsen af klassens læringskultur, sociale relationer, struktur i undervisningen, feedback, undervisning i matematik og dansk og forventning om mestring) er den gennemsnitlige forskel mellem 2015 og 2017 så lille, at den ikke er statistisk signifikant.

Hvis man går ind i enkeltspørgsmålene, er der ganske små variationer. Hvad angår faglig trivsel i 4.-10. klasse, hvor eleverne kan erklære sig "helt uenige", "lidt uenige", "lidt enige" eller "helt enige" i en række udsagn, er det blevet en lille smule mindre kedeligt i timerne. Til gengæld er det blevet en smule mindre vigtigt at få gode karakterer, og eleverne kan også en smule bedre lide at gå i skole i 2017 end i 2015. Oplevelsen af at have god kontakt med klasse- eller kontaktlæreren er blevet en smule bedre, og det samme gælder spørgsmålet, om eleven kan tale med sin klasse- eller kontaktlærer, når eleven har problemer eller er ked af det. Men disse små forskydninger må ikke overfortolkes og er ikke nødvendigvis statistisk signifikante.

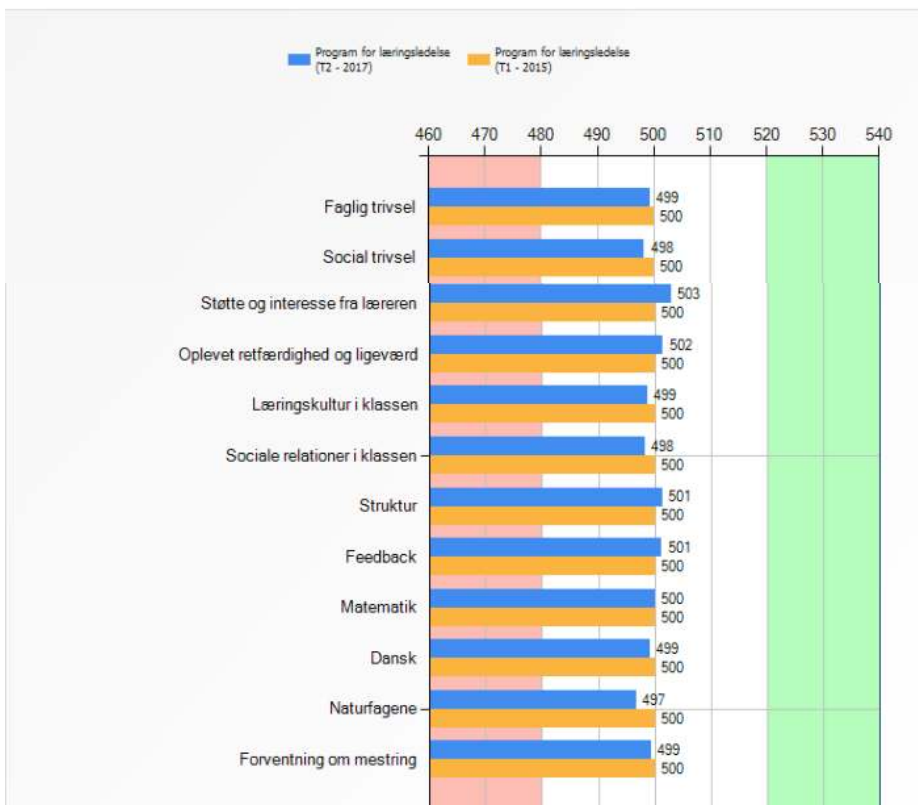
¹ Der vil være en del gentagelser af teksten i hovedrapporten i nærværende resumé

Elev 0-3 trin - Faktorer



Tabel 3

Elev 4-10 trin - Faktorer



Tabel 4

Støtte og interesse fra læreren

	Helt uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Helt enig	Gennemsnit
Jeg har god kontakt med min klasselærer (kontaktlærer)					
Program for læringsledelse (T2 - 2017)	1216	3585	15076	21542	3,37
Program for læringsledelse (T1 - 2015)	1399	3752	15263	20594	3,34
Når jeg har problemer eller er ked af det, kan jeg tale med min klasselærer (kontaktlærer)					
Program for læringsledelse (T2 - 2017)	3082	5439	12057	20629	3,22
Program for læringsledelse (T1 - 2015)	3663	5715	11866	19542	3,16

Tabel 5

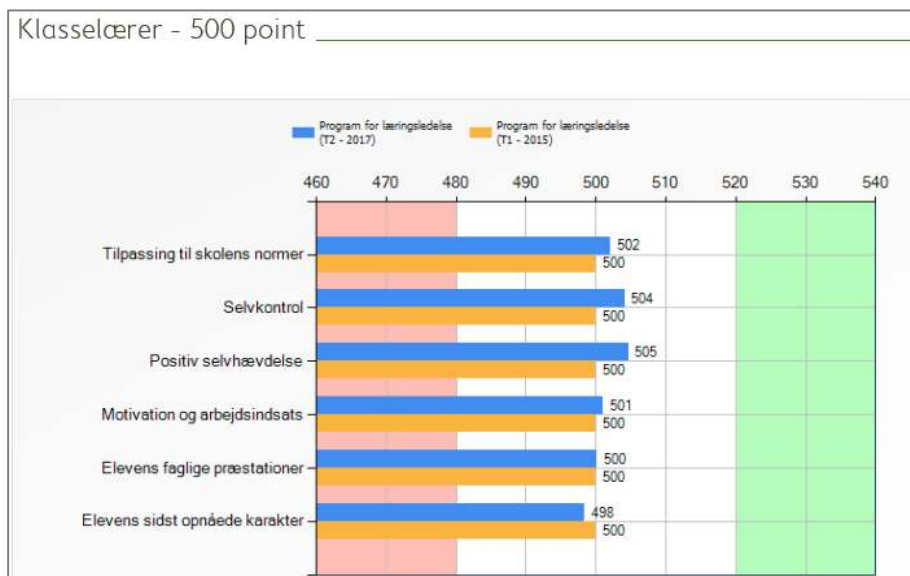
Dog er der store forskelle mellem udviklingen i de enkelte kommuner. Det vender vi tilbage til.

Kontaktlærernes vurdering af eleverne

I sammenligning mellem T1 og T2 er der en beskeden positiv udvikling i kontaktlærernes vurdering af eleverne på de fleste emner. Kontaktlærerne vurderer, at eleverne arbejder en smule bedre i 2017 end i 2015, mens de faglige resultater ikke har ændret sig.

Som det fremgår af oversigtstabellen, er der en beskeden positiv udvikling i kontaktlærernes vurdering af eleverne med hensyn til tilpasning til skolens normer, selvkontrol, positiv selvhævdelse og motivation og arbejdsindsats. Hvad angår vurderingen af elevens faglige præstationer er der ikke nogen forskel mellem 2015 og 2017, mens vurderingen af elevens sidst opnåede karakterer er gået fra 500 i 2015 til 498 i 2017.

Dog er kun faktorerne selvkontrol og positiv selvhævdelse statistisk signifikante. Ved de øvrige faktorer kan forskellene skyldes statistisk tilfældighed.



Tabel 6

Størst fremgang er der som nævnt i den faktor, der hedder "positiv selvhævdelse". Her kan det være interessant at se på nogle af enkeltspørgsmålene. Der er i særlig grad fremgang med hensyn til udsagnene "Tilbyder at hjælpe andre elever med arbejdet i skolen", "Siger fra, når han/hun mener, at du har været uretfærdig" og "Kan rose eller give komplimenter til personer af modsat køn". Hvis man lægger ændringen i disse non-kognitive kompetencer sammen på klasseniveau, tyder svarene på, at klasse- eller kontaktlærerne oplever en positiv udvikling af det, man kunne kalde klasserumskulturen.

Tilbyder at hjælpe andre elever med arbejdet i skolen					
Program for læringsledelse (T2 - 2017)	8778	22036	26837	14133	2,65
Program for læringsledelse (T1 - 2015)	9593	23316	27042	13075	2,60
Siger fra, når han/hun mener, at du har været uretfærdig					
Program for læringsledelse (T2 - 2017)	8668	21037	27085	13804	2,65
Program for læringsledelse (T1 - 2015)	8823	22662	26853	12366	2,60
Kan rose eller give komplimenter til personer af modsat køn					
Program for læringsledelse (T2 - 2017)	5944	20199	30046	14725	2,76
Program for læringsledelse (T1 - 2015)	6563	21977	29826	12887	2,69

Tabel 7

Lærerne

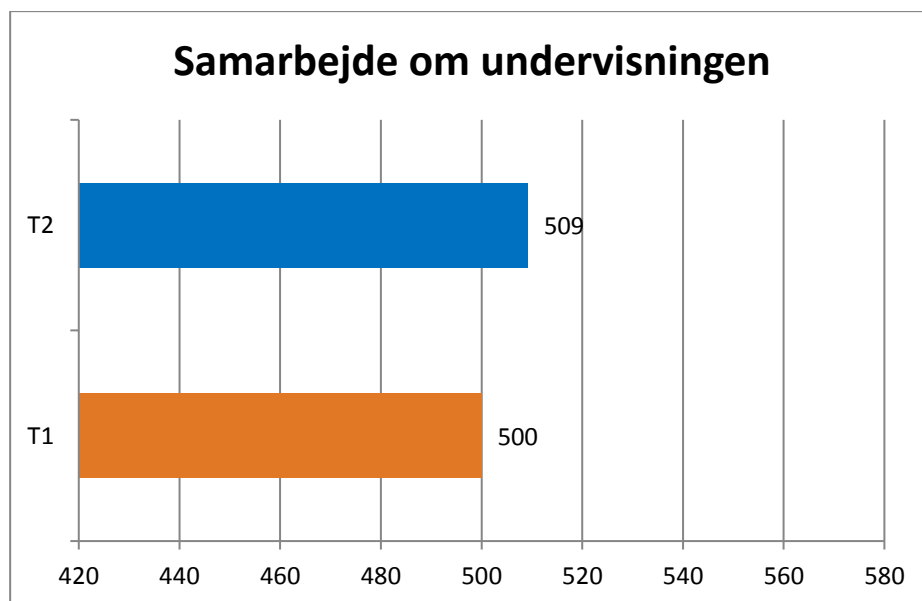
I sammenligning mellem T1 og T2 er der en klar positiv udvikling for lærerne på de fleste områder. Lærerne synes, at de samarbejder bedre, og at undervisningen går bedre i 2017 end i 2015.

Det er interessant at se, at hvis man sammenligner 2017 med 2015, er der en klar positiv udvikling for lærerne på de fleste områder. Lærerne synes, at de samarbejder bedre, og at undervisningen går bedre i 2017 end i 2015.

De to områder, hvor der er sket den største positive udvikling, er for lærernes vurdering af samarbejde, både om undervisningen og om eleverne.

Spørgsmålene vedrørende *samarbejde om undervisningen* handler om samarbejde om mål, indhold og metoder i undervisningen, om at lærere, som har den samme klasse, planlægger undervisningen i fællesskab, om de tager hensyn til andre læreres undervisning i deres egen undervisning, og om der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem lærerne om de fleste forhold vedrørende undervisningen. Alle spørgsmålene besvares positivt, og samlet set er der en stigning fra 500 i 2015 til 509 i 2017.

Det er nærliggende at pege på den indsats, der er blevet gjort, og den opmærksomhed der har været på at udvikle teamarbejde til professionelle læringsfællesskaber. Hvis antagelsen er rigtig, har denne indsats båret frugt og anerkendes af lærerne. Ligeledes har der været fokus på opbygning af professionel kapital og på styrkelse af medarbejdernes professionelle dømmekraft. Også dette synes at være slået igennem.



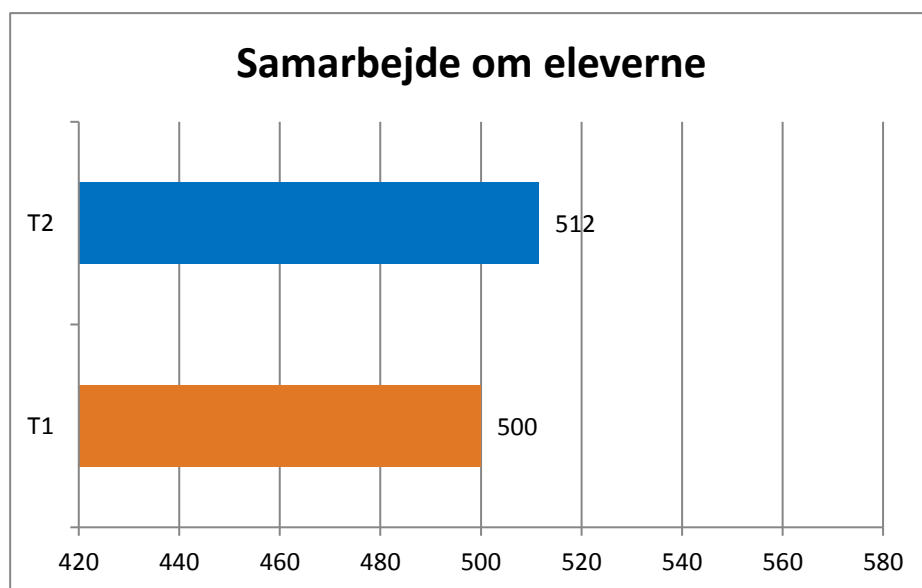
Tabel 8

Området vedrørende *samarbejde om eleverne* handler om spørgsmål, der drejer sig om samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Dette område er steget klart, nemlig med 12 point fra 500 i 2015, som jo i alle sammenligninger er sat til gennemsnit, til 512 i 2017. Området scorede også relativt lavt i 2015, hvor pædagogernes rolle på skolen var relativt ny-defineret.

Alle fem spørgsmål får mere positive svar i 2017 end i 2015:

- På skolen har pædagogerne og lærerne et fælles forpligtende ansvar i forhold til alle elever i skolen (fra 2,93-3,00 på en skala fra 1-4)
- På skolen støtter og hjælper pædagogerne og lærerne hinanden til at forstå og løse problemer i klassen eller med enkelte elever (fra 3,00-3,08 på en skala fra 1-4)
- Lærerne og pædagogerne er enige om, hvad der er uacceptabel elevadfærd (fra 2,94-3,02 på en skala fra 1-4)
- Lærere og pædagoger tager ansvar også for de elever, som de ikke selv kender eller underviser (fra 2,72-2,81 på en skala fra 1-4)
- Pædagogerne og lærerne taler med eleverne om deres interesser og om ting, som optager dem uden for skolen (fra 3,07-3,12 på en skala fra 1-4)

Igen er det nærliggende at pege på det stærke fokus i Program for Læringsledelse på at styrke samarbejdet på skolen omkring begrebet professionelle læringsfællesskaber.



Tabel 9

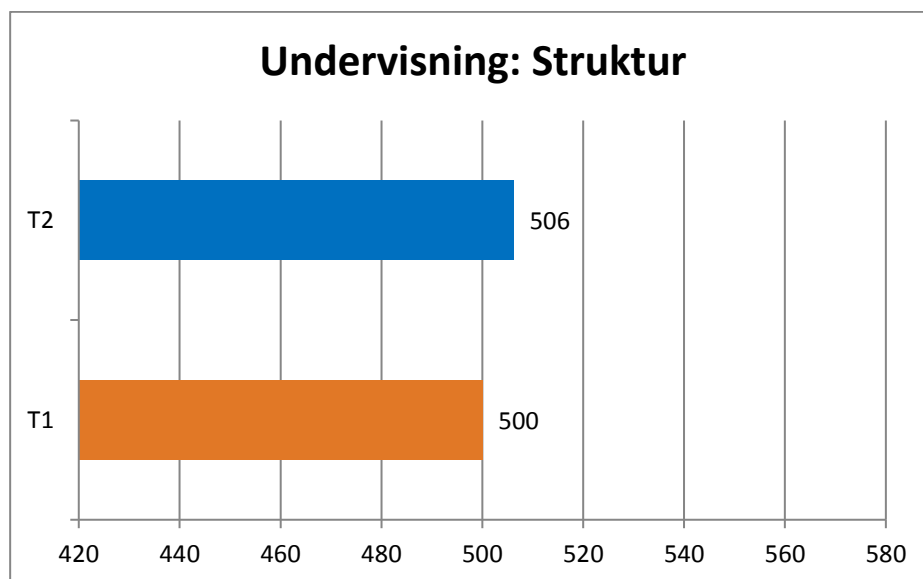
Også hvad angår lærernes oplevelse af egen-kompetence er der sket en statistisk signifikant udvikling, om end beskeden, fra 500 til 504. Det enkeltspørgsmål, hvor der er størst fremgang, handler om arbejdssituationen som lærer. Man skal på en skala fra 1-4 forholde sig til udsagnet "For det meste synes jeg, det er meget tilfredsstillende at være lærer". I 2015 var tallet 3,00, i 2017 er det 3,06.

For det meste synes jeg, det er meget tilfredsstillende at være lærer på denne skole					
Program for læringsledelse (T2 - 2017)	177	1125	2780	1863	3,06
Program for læringsledelse (T1 - 2015)	211	1317	2789	1715	3,00

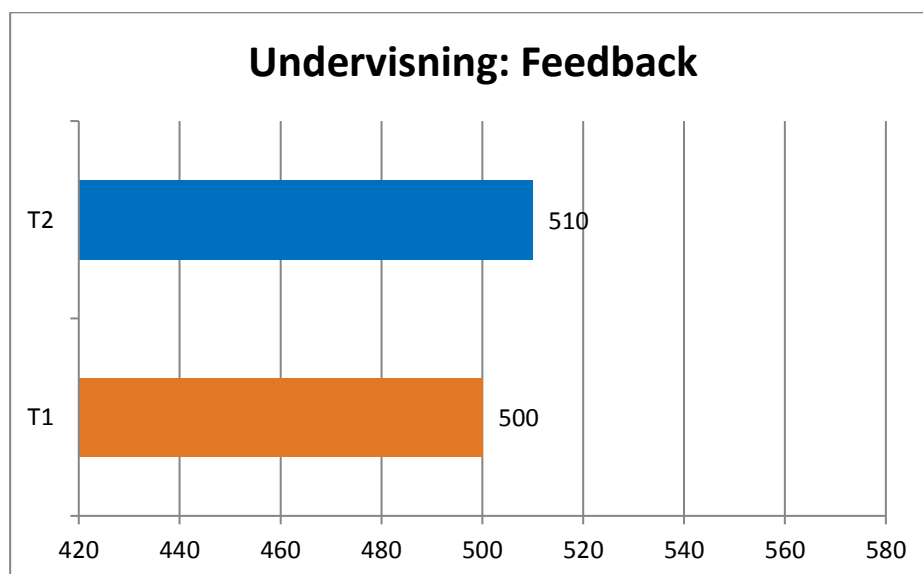
Tabel 10

Men også på andre områder vurderer lærerne situationen og deres undervisning klart mere positivt i 2017 end i 2015.

Lærernes vurdering af struktur i undervisningen er steget fra 500 til 506, mens vurderingen af feedback er vokset fra 500 til 510. For begge områders vedkommende er det nærliggende at pege på, at mange kommuner og skoler har arbejdet med kompetencepakken vedrørende klasseledelse og feedback.



Tabel 11



Tabel 12

Især to af de fire enkelt-items vedrørende feedback er vurderet mere positivt i 2017 end i 2015:

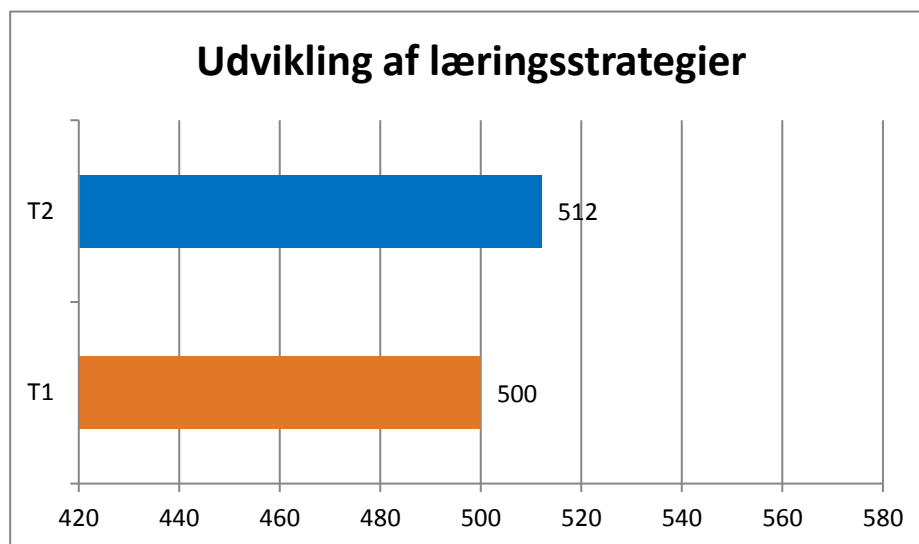
- Jeg giver mundtlig evaluering undervejs i timerne (fra 3,89 til 3,97)
- Jeg giver eleverne tydelige anvisninger på, hvordan de kan forbedre deres læring fremadrettet (fra 3,80 til 3,87)

Lærernes vurdering af, om de bidrager til, at eleverne udvikler læringsstrategier, er vokset endnu mere end de foregående, nemlig fra 500 til 512.

Her falder to enkelt-items i øjnene:

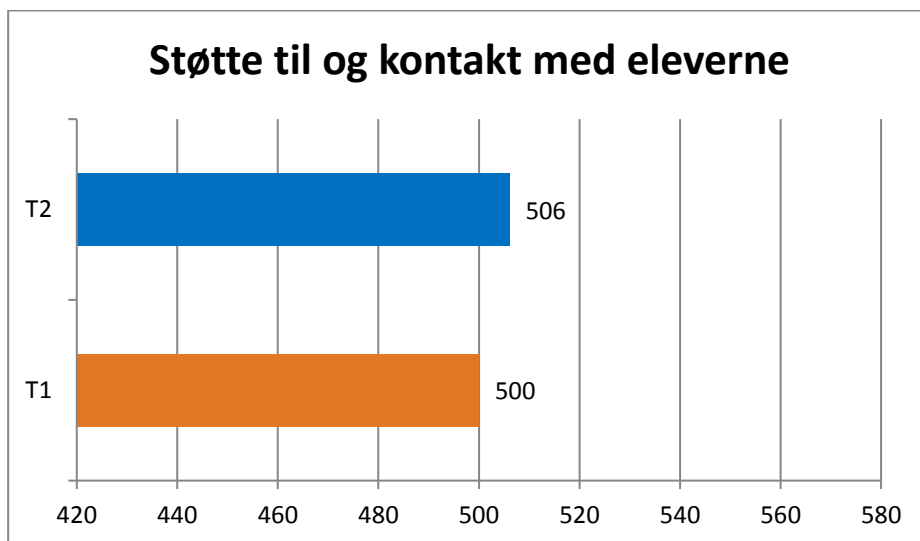
- Jeg differentierer det faglige indhold således, at alle elever opnår læring som er i overensstemmelse med timens intention (fra 3,92 til 4,00)
- Jeg lærer alle elever forskellige læringsstrategier (fra 3,58 til 3,68)

Hermed peges der på, at lærerne i 2017 i højere grad end i 2015 praktiserer undervisningsdifferentiering – eller, da der jo er tale om selvbeskrivelse, i højere grad *mener*, at de undervisningsdifferentierer.



Tabel 13

På områderne "motivation og arbejdsindsats", "adfærdsproblematik" og "relation mellem eleverne" (læringskulturen) er der kun små, positive fremgange, som kan skyldes statistiske tilfældigheder. Derimod vurderes også det vigtige område "støtte til og kontakt med eleverne" at have udviklet sig positivt: fra 500 til 506.



Tabel 14

Pædagogerne

I sammenligning mellem T1 og T2 er der en positiv udvikling for pædagogerne på de fleste områder.

Ligesom for lærerne kan der konstateres en positiv udvikling for pædagogerne på de fleste områder af undersøgelsen, men den er knap så klar som for lærerne.

Områderne har udviklet sig som følger:

Område	Gennemsnit 2015	Gennemsnit 2017
Kompetence	500	502
Samarbejde	500	507
Vedligehold	500	500
Forhold til eleverne	500	509
Pædagogisk arbejde	500	496
Motivation og arbejdsindsats	500	501
Adfærdsproblemer	500	513

Tabel 15

Som det fremgår, er der flere områder, hvor der ikke er en statistisk signifikant ændring fra 2015 til 2017. Det gælder oplevelsen af egen kompetence (at have professionel tillid til sig selv), vurderingen af motivation og arbejdsindsats samt vedligehold.

Der har været fremgang for oplevelsen af:

- "Samarbejde" (fra 500 til 507), hvor der især er fremgang for de to items "Lærere og pædagoger samarbejder i høj grad om indhold og metoder i

det pædagogiske arbejde på min skole” og ”Der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem pædagoger og lærere på skolen om de fleste forhold, som vedrører elevernes udvikling”,

- ”Forhold til eleverne” (fra 500 til 509), som for eksempel handler om udsagn som ”Pædagoger og lærere på skolen har et fælles forpligtende ansvar i forhold til eleverne” og ”Pædagoger og lærere på skolen tager ansvar også for de elever, som de ikke selv kender eller underviser”
- ”Adfærdsproblemer” (fra 500 til 513), der dækker over items som oplevelse af adfærdsproblemer i den pædagogiske praksis og kendskab til strategier, der kan håndtere adfærdsproblemer.

En forsigtig vurdering kan pege på, at der ganske vist er fremgang for pædagogerne oplevelse af arbejdet på skolerne, men at der stadigvæk er plads til fremgang, og at pædagogerne ikke oplever situationen lige så positivt, som lærerne gør.

Skolelederne

I sammenligning mellem T1 og T2 er der en klar, positiv udvikling for lederne hvad angår deres vurdering af, hvor meget tid de bruger på forskellige ledelsesopgaver. Til gengæld er der uklarhed med hensyn til deres vurdering af pædagogisk ledelse

Lederne besvarer spørgsmål inden for fem områder: Skolekultur, ledelse af skolens arbejdsmiljø, pædagogisk ledelse og prioritering af ledelsestid ”fremadrettet” (dvs. hvordan de ønsker at prioritere tiden) og ledelsestid ”brugt”, dvs. den skønnede prioritering og fordeling af arbejdstiden. På to af områderne er der forøgelse, nemlig skolekultur og ledelse af skolens arbejdsmiljø. Hvad angår spørgsmålet om brugt ledelsestid er der en tydelig omfordeling af tiden. På to områder er der kun en beskedent forandring: Hvad angår pædagogisk ledelse er der en tilbagegang, som kan undre, mens der på ønsket om prioritering af arbejdstid fremadrettet ikke er nogen væsentlig forskel på T1 og T2.

Vi vil kort præsentere de fem områder og derefter dykke lidt mere ned i spørgsmålet om prioritering af arbejdstid.

Pædagogisk ledelse

Området ”pædagogisk ledelse” er baseret på en række normative udsagn, som respondenterne skal forholde sig til.

Følgende scorer lavere i 2017 end i 2015:

- Skoleledelsen skal formulere klare strategier for undervisningen
- Skoleledelsen skal foretage regelmæssig undervisnings-supervision

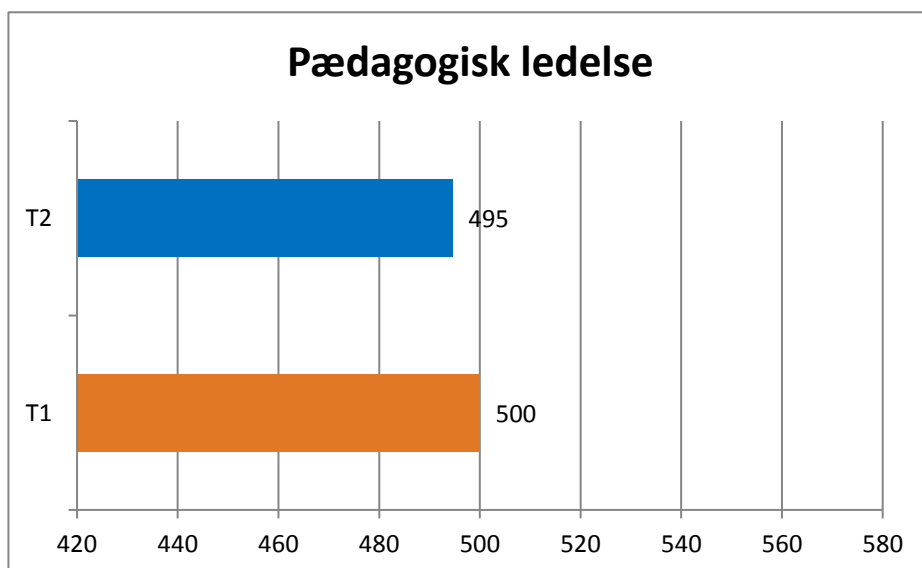
- Ledelsen skal sikre, at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsudbytte og trivsel

Følgende scorer højere i 2017 end i 2015:

- Skoleledelsen skal understøtte og deltage i lærernes efteruddannelse og udvikling
- Skoleledelsen skal fremme et miljø, hvor lærerne selv har ansvar for deres undervisning

De to sidstnævnte resultater er i tråd med anbefalinger fra Viviane Robinson (Robinson 2015), som er meget brugt og anerkendt i skolelederkredse, og med idealet om at udvikle professionelle læringsfællesskaber. Til gengæld er de tre første resultater i modstrid med Robinson's resultater og i øvrigt også med skoleledernes egne angivelser over tidsforbrug på udvalgte emner. Det kan derfor undre, at udsagn om at formulere klare strategier for undervisningen, foretage regelmæssig undervisningssupervision og dokumentere den enkelte elevs læringsudbytte og trivsel vurderes lavere i 2017 end i 2015.

En forsigtig fortolkning kan pege på, at den offentlige debat, som har sat spørgsmålstegn ved ydre styring og det, der opfattes som kontrol, har smittet af på ledernes adfærd. En anden, mulig forklaring er, at de pågældende opgaver uddelegeres til personer uden for ledelsen. Til gengæld understøtter skolelederne kompetenceudvikling, arbejdet i professionelle læringsfællesskaber og udøvelse af professionel dømmekraft. Det bør i øvrigt tilføjes, at tendenserne er meget forskellige fra kommune til kommune på dette område.



Tabel 16

Ledelse af skolens arbejdsmiljø

Hvad angår ledelse af skolens arbejdsmiljø er der tale om en meget betydelig fremgang fra 2015 til 2017 (fra 500 til 523). Billedet er det samme for samtlige kommuner, bortset fra én.

På dette område er der fremgang for alle enkelt-items.

Den største fremgang ser man på spørgsmål, der handler om lærernes (og lærernes og pædagogernes) samarbejde:

- Lærerne på skolen samarbejder i høj grad om indhold og metoder i undervisningen (fra 3,83 til 4,01)
- Det er normalt, at lærere, som har den samme klasse, planlægger undervisningen i fællesskab (fra 3,65 til 3,84)
- Pædagoger og lærere på skolen støtter og hjælper hinanden til at forstå og løse problemer i klassen eller med elever, som forstyrrer undervisningen (fra 4,15 til 4,25)

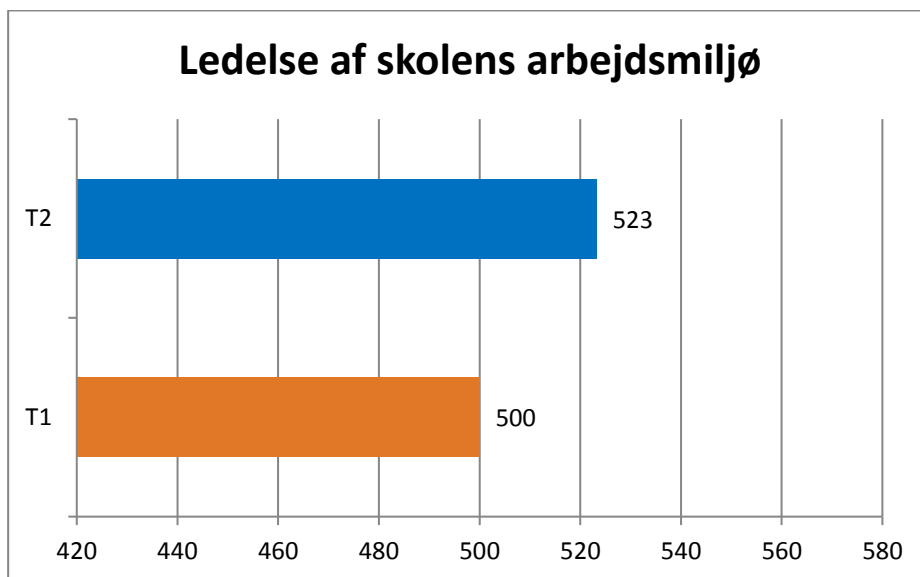
Der er også klar fremgang i vurderingen af samarbejdet mellem skoleledelse og skoleforvaltning:

- Som leder oplever jeg, at der er et godt samarbejde med skoleforvaltningen (fra 4,14 til 4,27)
- Skoleforvaltningen understøtter skoleledelsens arbejde (fra 3,97 til 4,10)

Endelig er der klar fremgang med hensyn til vurderingen af lærerne:

- De fleste lærere på skolen har stor tillid til sig selv som undervisere (fra 4,36 til 4,48)

Meget tyder på, at idealerne om og arbejdet med udvikling af professionelle læringsfællesskaber og et kommunalt "whole system approach" har båret frugt.



Tabel 17

Skolekultur

Også området "skolekultur" handler i vidt omfang om samarbejde, og også her er der tale om en betydelig fremgang fra 2015 til 2017. Også her er tendensen den samme for alle kommuner bortset fra én.

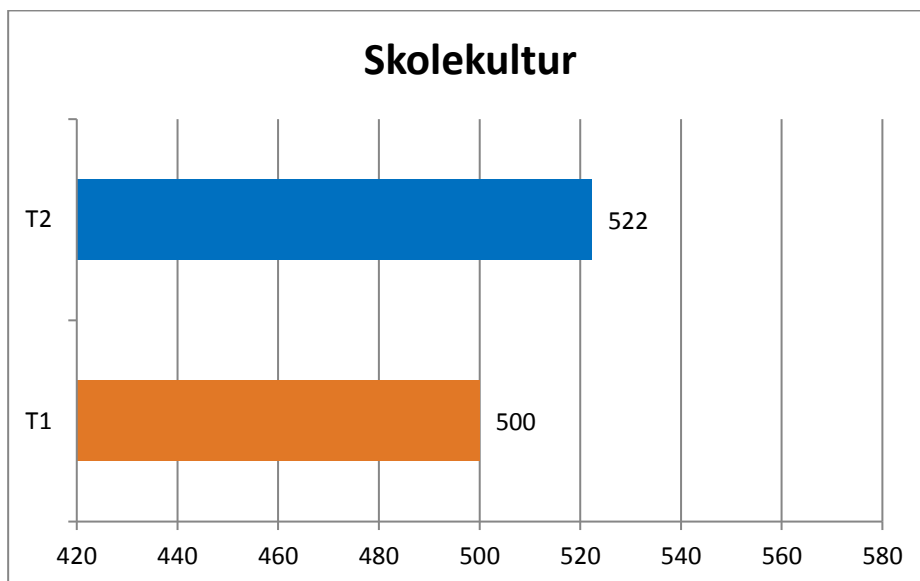
Især følgende enkelt-items om samarbejde har fremgang:

- På skolen er der et gensidigt forpligtende samarbejde mellem skolens lærere om alle forhold, som vedrører undervisningen (fra 3,85 til 4,03)
- Pædagoger og lærere på skolen føler et fælles forpligtende ansvar i forhold til alle elever (fra 4,04 til 4,22)
- Skolens pædagoger og lærere tager ansvar også for de elever, som de ikke selv kender eller underviser (fra 3,73 til 3,88)

Der er også fremgang for udsagn om differentierede indsatser og om sammenhængen mellem skole/ikke-skole:

- Skolehverdagen er ikke travlere, end at pædagogerne og lærerne har tid til at tale med eleverne om andre ting end undervisningen (fra 3,25 til 3,42)
- Skolen og undervisningen er i høj grad tilpasset de enkelte elevers evner og forudsætninger (fra 3,61 til 3,88)

Til sammenligning er der ikke nogen udvikling hvad angår vurderingen af skolens fysiske miljø.



Tabel 18

Prioritering af ledelsestid

I undersøgelsen af skoleledernes prioritering af deres ledelsestid har vi i Program for læringsledelse taget udgangspunkt i den undersøgelse, der, baseret på data fra 2011, blev lavet i 2012 som led i den store, internationale undersøgelse af elevernes læsefærdigheder, PIRLS.

I 2012 blev resultatet af PIRLS 2011 offentliggjort. Et af spørgsmålene handlede om, hvad lederne brugte deres tid på, fordi man derudfra kunne få et billede af, hvordan ledelsesopgaverne prioriteres. Resultatet var, at danske skoleledere brugte betydeligt mindre tid end gennemsnittet af udenlandske kolleger på at fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger, udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger, følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og følge elevernes faglige fremgang. Til gengæld brugte de danske skoleledere meget tid på at opretholde en god atmosfære på skolen. Desuden kan man formode (det var imidlertid ikke med i den internationale undersøgelse), at de brugte meget tid på administration m.v.

Resultatet af PIRLS-undersøgelsens spørgsmål om skoleledelse var som følger (lederne havde tre svarmuligheder: "Lidt tid", "nogen tid" og "meget tid"). Resultatet blev opgjort på den måde, at man opgav andelen af elever, hvis ledere havde sagt, at de brugte "meget tid" på den pågældende opgave:

Ledernes vurdering af tidsforbrug, PIRLS 2011

Andel elever i procent hvis skoleledere i det forgange år har brugt "meget tid" på at	Danmark
Fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger	24
Udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger	20
Følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen	6
Følge elevernes faglige fremgang	11
Opretholde en god atmosfære på skolen	67

Tabel 19: (Mejding og Rønberg 2012)

I Program for Læringsledelses dataindsamling i september-oktober 2015 gentog vi spørgsmålene fra PIRLS 2011. Svarene kan ikke direkte sammenlignes med PIRLS-undersøgelsen, fordi vi i den danske undersøgelse ikke udtrykker resultatet i form af andelen af elever, hvis ledere havde sagt at de brugte "meget tid" på en given opgave. Derimod sammentæller vi ledernes svar direkte og udtrykker det som gennemsnittet af de tre svarmuligheder "lidt tid", "nogen tid" og "meget tid". Men selv om svarene ikke kan sammenlignes direkte, kan man godt aflæse, hvordan ledelsesopgaverne prioriteres indbyrdes.

I undersøgelsen bliver ledelserne både spurgt om, hvor meget tid de har brugt på forskellige typer af ledelsesopgaver i det forgangne år, og hvor meget tid de ønsker at bruge i det indeværende skoleår.

I 2015 og 2017 var ledernes vurdering af tidsforbrug som følger:

Ledernes vurdering af tidsforbrug på en række opgaver

(1: "lidt tid", 2: "nogen tid" og 3: "meget tid")

Hvor meget tid har jeg i det forløbne år brugt på følgende opgaver?	Gennemsnit 2015	Gennemsnit 2017
Fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger	2,13	2,20
Udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger	2,08	2,21
Følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen	1,81	1,94
Følge elevernes faglige fremgang	1,72	1,95
Opretholde en god atmosfære på skolen	2,64	2,62
Varetagelse af administrative opgaver	2,54	2,51

Tabel 20

Hvor meget tid vil jeg i det forløbne år bruge på følgende opgaver?	Gennemsnit 2015	Gennemsnit 2017
Fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger	2,37	2,39
Udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger	2,35	2,38
Følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen	2,36	2,34
Følge elevernes faglige fremgang	2,31	2,31
Opretholde en god atmosfære på skolen	2,57	2,64
Varetage administrative opgaver	2,19	2,21

Tabel 21

Som det fremgår, prioriteres opgaven med at opretholde en god atmosfære på skolen stadigvæk højest, både hvis man refererer den gældende praksis, og hvis man ser fremad. Det er også tydeligt, at varetagelsen af administrative opgaver fylder meget i skoleledelsens hverdag. Men man kan også bemærke, at de øvrige opgaver – dem der kan betegnes som kerneopgaver for moderne læringsledelse – blev prioriteret højere i efteråret 2015 end de blev i 2011, og at der igen er sket en opprioritering af disse opgaver i 2017, uden at det er muligt at sætte præcise tal eller procenter på. Dog bør det også tilføjes, at man ikke i en sådan tabel kan sammenligne de enkelte items fra 2015 til 2017, for i så fald ville man bare kunne konstatere, at der bruges mere tid på "det hele". Man må læse tabellen som et udtryk for, hvordan opgaver prioriteres indbyrdes i henholdsvis 2015 og 2017.

Der er med andre ord klare tegn på, at der faktisk sker en gradvis omprioritering af ledelsesopgaverne i den danske folkeskole, selv om opgaverne med at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og at følge elevernes faglige fremgang stadigvæk ligger relativt lavt. Interessant er det også, at hvis lederne kigger fremad, er der et klart ønske om at reducere varetagelsen af administrative opgaver, ligesom der sker en opprioritering af opgaverne med at følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen og elevernes faglige fremgang. Det kan også bemærkes, at ledernes ønsker om prioritering af opgaver næsten er den samme i 2017, som den var i 2015. Det kan fortolkes på den måde, at idealerne er de samme, og at de langsomt og gradvist bliver realiseret.

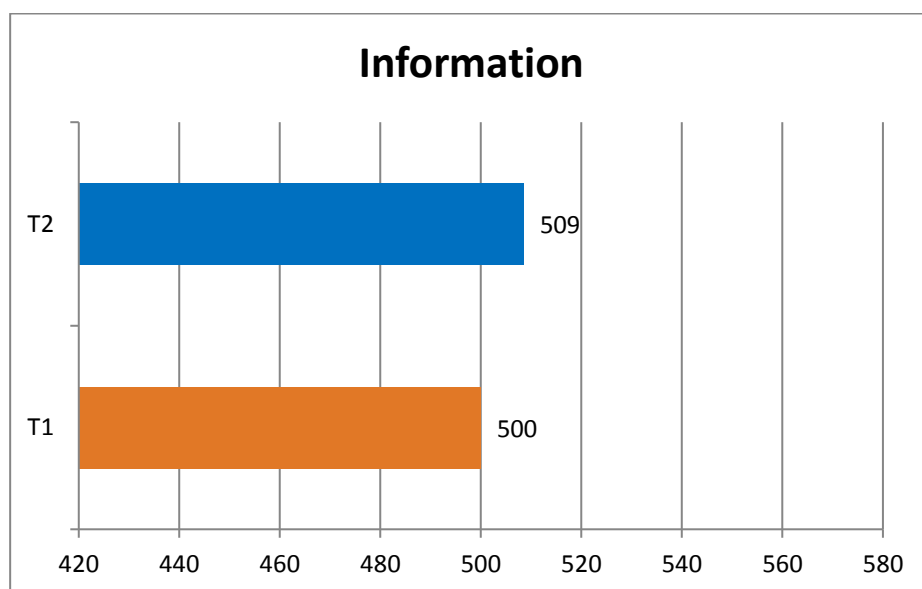
Meget tyder med andre ord på, at de anbefalinger, som kan læses i den internationale forskningslitteratur, og som mange har hørt om eller selv set fx ved studiebesøg i Ontario i Canada, gradvist sætter sig igennem. Ontario var jo allerede ved tilblivelsen af folkeskolereformen i 2013 et forbillede, og efterfølgende har mange kommuner og grupper af skoleledere besøgt skoler og skoleforvaltninger i Ontario. Her lægges der vægt på at sætte læringsmål, at man i ledelsen skal arbejde tæt på den pædagogiske praksis, og at der skal laves samlede og sammenhængende indsatser, det såkaldt "whole system approach" (jf. Levin 2010). Dog må det gentages, at det må undre, at svarene på de normative udsagn om forskellige

ledelsesfunktioner i nogen grad peger i en anden retning.

Forældrene

I sammenligning mellem T1 og T2 er der en forandring for forældrene på de fleste emner. Relationen mellem skole og forældre vurderes højere i 2017 end i 2015. Men vurderingen af skolens betydning og af egen indsats er blevet lavere.

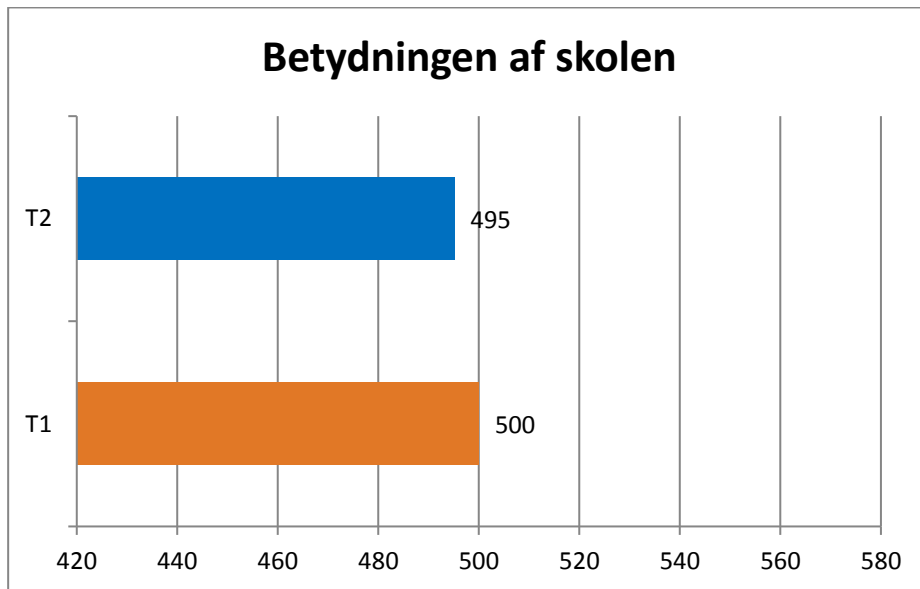
Der er statistisk signifikante forskelle mellem 2015 og 2017 på de fleste områder i forældrenes besvarelser. Spørgsmålet om samarbejde mellem skole og forældre er delt op i to temaer: Hvad angår spørgsmålet om at få information fra skolen, er der sket en forbedring fra 2015 til 2017 fra 500 til 509, og med hensyn til dialog og indflydelse er vurderingen gået fra 500 til 505.



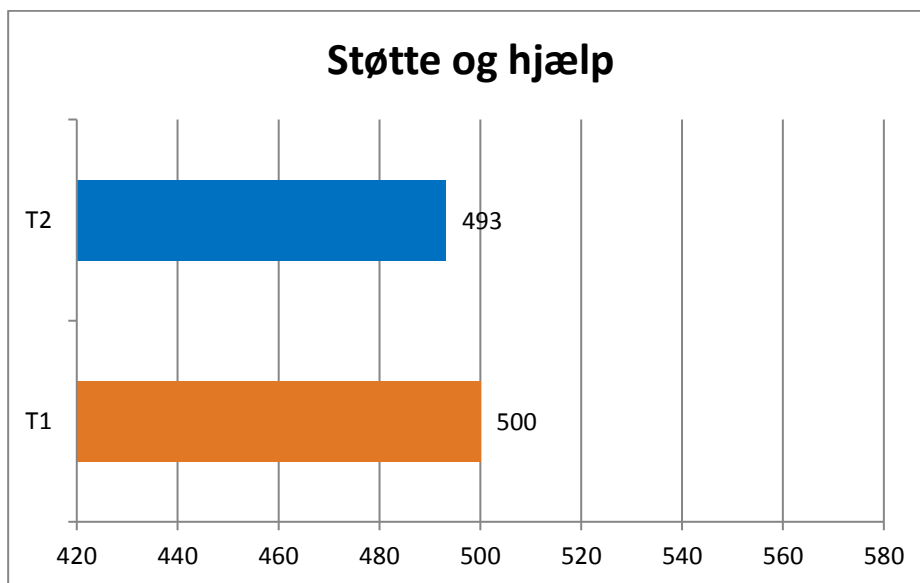
Tabel 22

Vurdering af skolens betydning og af forældrenes egen indsats

På den anden side er vurderingen af skolens betydning og forældrenes egen indsats reduceret. Betydningen af skolen blev i 2015 vurderet til 500, i 2017 til 495. Vurderingen af forældrenes egen støtte og hjælp er faldet fra 500 i 2015 til 493 i 2017.



Tabel 23



Tabel 24

Forældrenes vurdering af lektiehjælp

Det er også værd at se på forældrenes vurdering af lektiehjælp, som har været fremme i debatten. Forældrene skal forholde sig til udsagnet: "Jeg/vi vil gerne have, at skolen overtager lektielæsningen med vores barn". På en skala fra 1 til 4 ("stemmer meget dårligt", "stemmer dårligt", "stemmer godt", "stemmer meget godt") var tallet i 2015 2,20. I 2017 var det faldet til 2,08. Det er ikke muligt at sige, om dette skyldes, at forældrene i højere grad i 2017 end i 2015 gerne vil påtage

sig et ansvar for lektielæsning, eller om det skyldes, at forskellige former for lektiehjælp på skolen er blevet svagere i 2017 end de var i 2015.

Lektiehjælp					
	Stemmer meget dårligt	Stemmer dårligt	Stemmer godt	Stemmer meget godt	Gennemsnit
Jeg/vi vil gerne have, at skolen overtager lektielæsningen med vores barn					
Program for læringsledelse (T2 - 2017)	11370	15306	8091	3083	2,08
Program for læringsledelse (T1 - 2015)	10356	16099	10525	3963	2,20

Tabel 25

Forskelle mellem de deltagende kommuner

I sammenligning mellem T1 og T2 er der en betydelig forskel mellem kommunerne på de fleste emner, også hvad angår forandringerne fra T1 til T2.

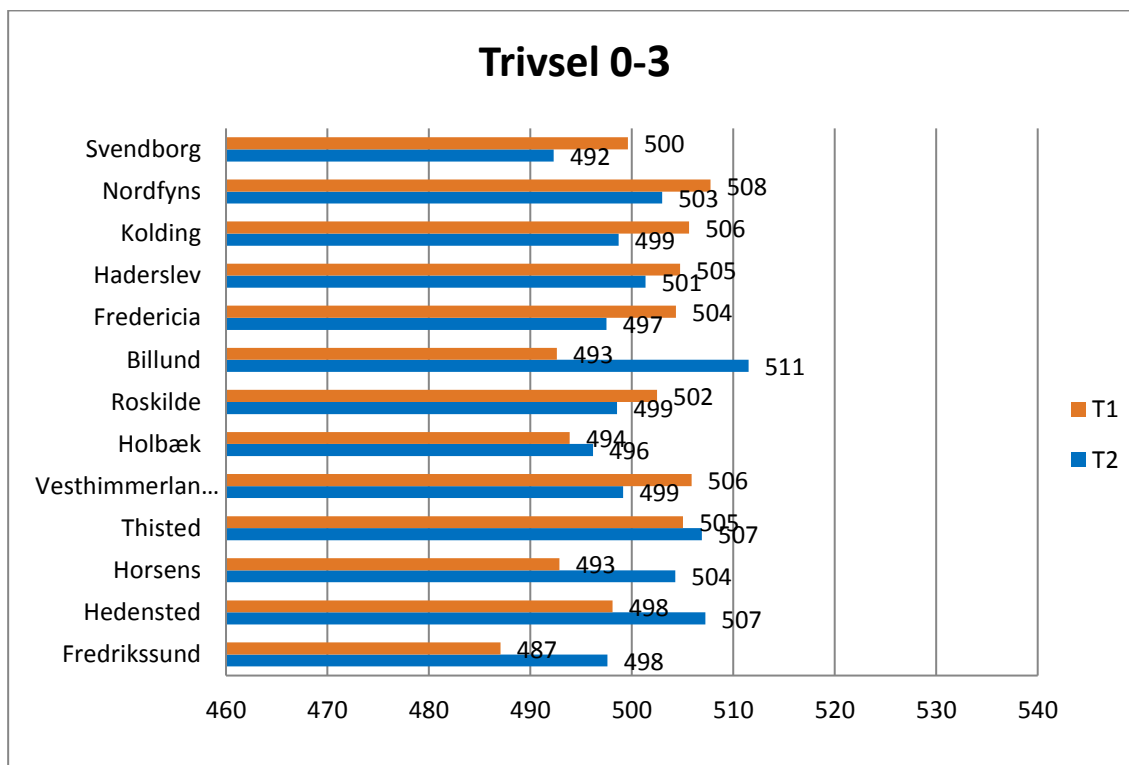
På alle de områder, der analyseres i denne læringsrapport, er der kommuner, der går frem fra T1 til T2, og kommuner der går tilbage. Derfor giver gennemsnitstal for de enkelte områder ikke et fuldstændig dækkende billede: Man skal også se på spredningen i udviklingen.

Samtidig kan man også se, at der inden for de forskellige respondentgruppers svar er sammenhænge for de enkelte kommuner. Nogle kommuner går frem på de fleste områder inden for en bestemt respondentgruppe, andre går tilbage på de fleste områder, og kun nogle få giver ikke noget entydigt mønster. Der tegner sig med andre ord nogle tydelige mønstre.

Nedenfor præsenterer vi et par eksempler på spredningen mellem de deltagende kommuner, og vi spørger også, om der danner sig et mønster. Der er ikke tale om nogen "konkurrence" om, hvem der går frem eller tilbage. Men der ledes efter et mønster med henblik på, at der efterfølgende kan arbejdes med forklaringer på disse variationer og sammenhænge.

Trivsel 0.-3. klasse

Som det måske huskes, oplevede eleverne i 0.-3. klasse i gennemsnit ikke nogen statistisk signifikant forandring af deres trivsel. Det betyder imidlertid ikke, at alle elever trivedes lige så godt i 2017 som i 2015, men at forandringerne opvejede hinanden. Dette fremgår tydeligt, hvis man viser resultatet af den oplevede trivsel på kommuneniveau:



Tabel 26

Som det fremgår, er der i tre kommuner sket en fremgang fra 2015 til 2017 på mere end ti point: Billund, Horsens og Frederikssund. Nogle kommuner er stabile, mens der i et antal kommuner har været tale om en mindre tilbagegang.

Hænger 0.-3. klasse elevernes oplevelse af trivsel sammen med de andre temaer, som de skulle tage stilling til? Hvis man ser elevernes svar på de fire andre temaer (ud over trivsel er det adfærd, relation mellem elev og lærere, relation mellem elever og undervisning), er der tilsyneladende tale om et mønster, dvs. at der for mange kommuner er tale om enten frem- eller tilbagegang for alle de fem temaer, eleverne skulle forholde sig til:

Der er tale om en entydig fremgang for Billund, Thisted, Horsens, Hedensted og Frederikssund, mens der er tale om en entydig tilbagegang for Svendborg, Nordfyn, Haderslev, Fredericia, Roskilde. Kun tre kommuner er neutrale eller har både frem- og tilbagegang, nemlig Kolding, Holbæk og Vesthimmerland. Der synes med andre ord at være en sammenhæng mellem enkelt-temaer inden for i dette tilfælde 0.-3. klasse.

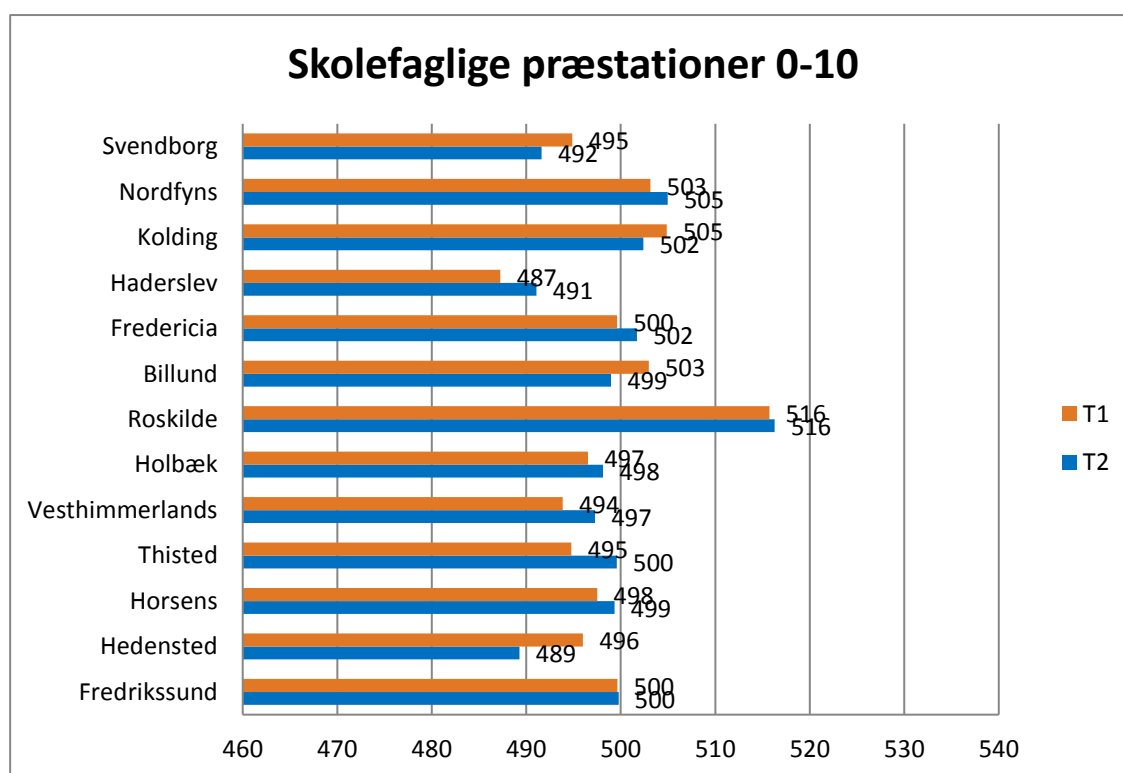
Det samme gør sig gældende for 4.-10. klasse elevernes vurdering af i deres tilfælde 14 temaer. Der er entydig fremgang for Billund, Vesthimmerland og i næsten samme grad for Haderslev, Hedensted og Frederikssund. Der er entydig tilbagegang for Nordfyn, Kolding, Fredericia, Roskilde, Holbæk. Og der er neutral eller tvetydig udvikling i Svendborg, Thisted og Horsens.

Det er for tidligt at forsøge at forklare disse sammenhænge, men det er et fænomen, som fortjener opmærksomhed: Kan kommunerne lære noget af hinanden, eller har mønstret snarere at gøre med, at kommunerne har arbejdet med forskellige indsatser?

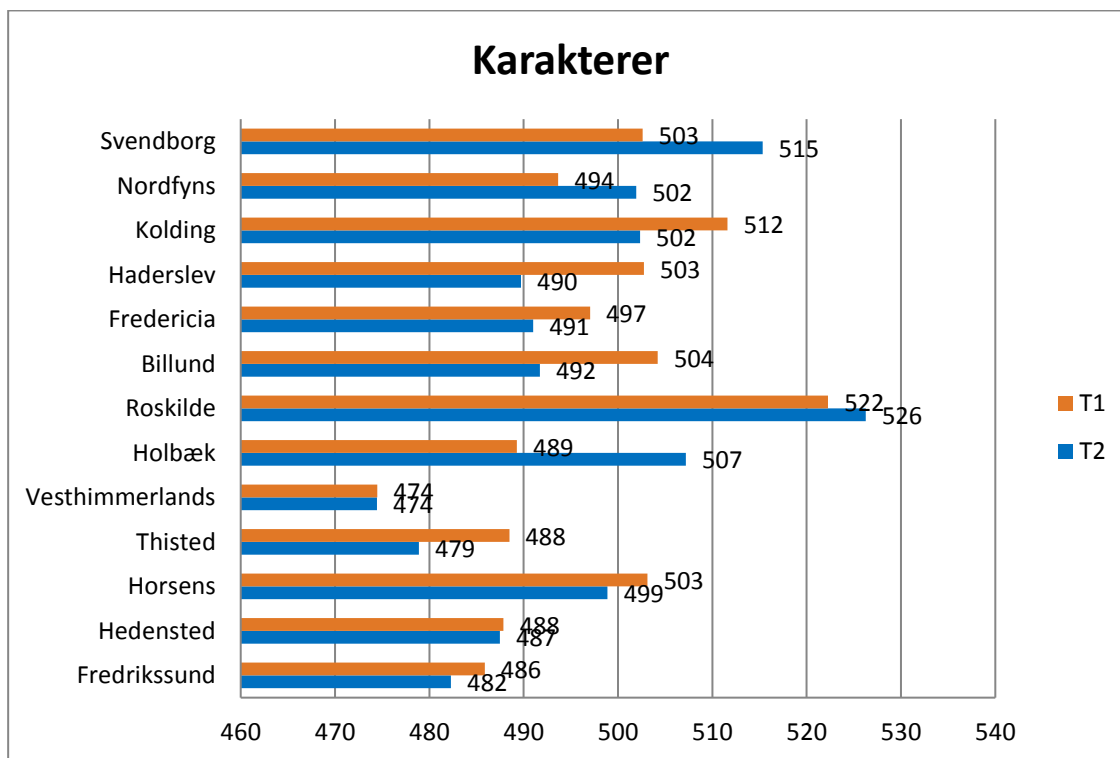
Skolefaglige præstationer og karakterer ifølge kontaktlærere

Man ser et lidt andet mønster, når det drejer sig om elevernes skolefaglige præstationer og karakterer ifølge kontaktlærere.

Hvad angår skolefaglige præstationer og karakterer var der ikke tale om statistisk signifikante forskelle mellem 2015 og 2017 for gennemsnittet af de tretten kommuner. Der er også tale om meget små forskelle mellem 2015 og 2017 hvad angår vurderingen af skolefaglige præstationer, mens der er tale om større forskelle hvad angår karakterer.



Tabel 27

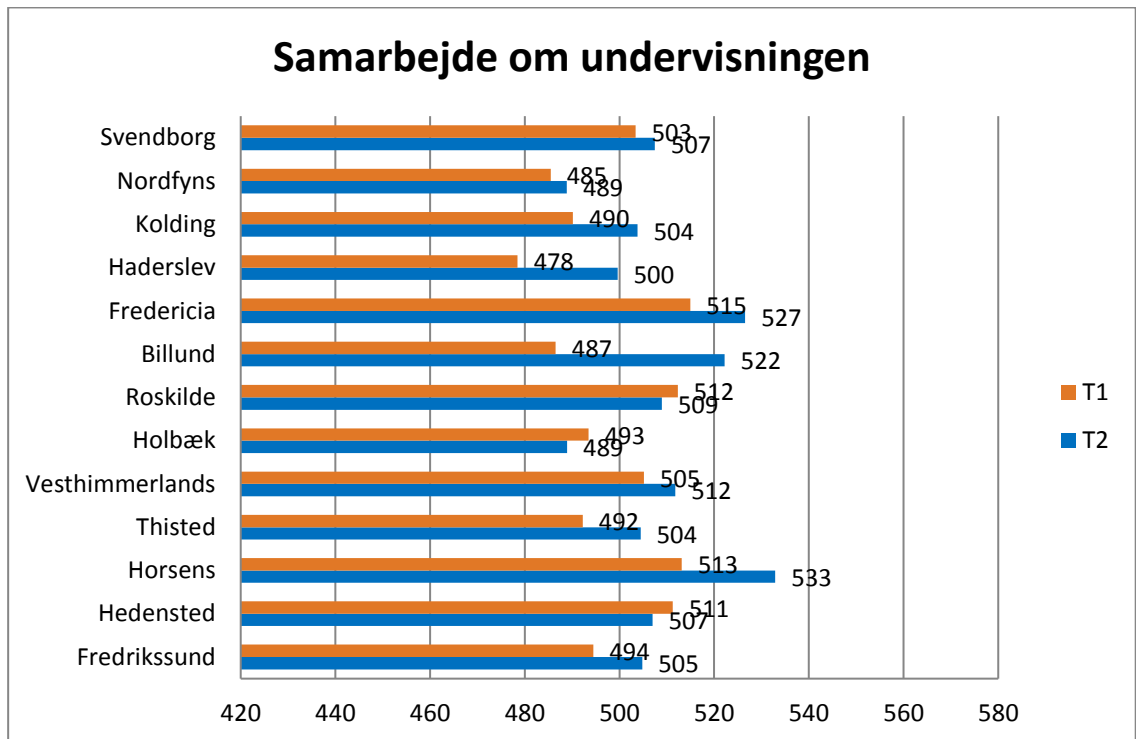


Tabel 28

Hvis man ser på strukturen i kontaktlærerens vurdering af eleverne på de fem områder, som kontaktlæreren skulle forholde sig til (ud over skolefaglige præstationer og karakterer er det motivation og arbejdsindsats, social kompetence og tilpasning til skolens normer), er billedet mere uklart end ved elevbesvarelserne. Kun én kommune har fremgang på alle områder, nemlig Haderslev. Fire kommuner har enten ingen ændring eller fremgang, nemlig Nordfyn, Roskilde, Holbæk og Vesthimmerland. De øvrige kommuner har både tilbage- og fremgang.

Tendenser for områder for lærer-respondenter

Et af de klare resultater af de samlede tal var, at der var tydelig fremgang fra 2015 til 2017 med hensyn til lærernes oplevelse af samarbejde om undervisningen: Fra 500 til 509. Denne tendens genfinder man i de allerfleste deltagende kommuner, hvilket kan tyde på, at indsatsen i forhold til udvikling af professionelle læringsfællesskaber har slået igennem over en bred kam.

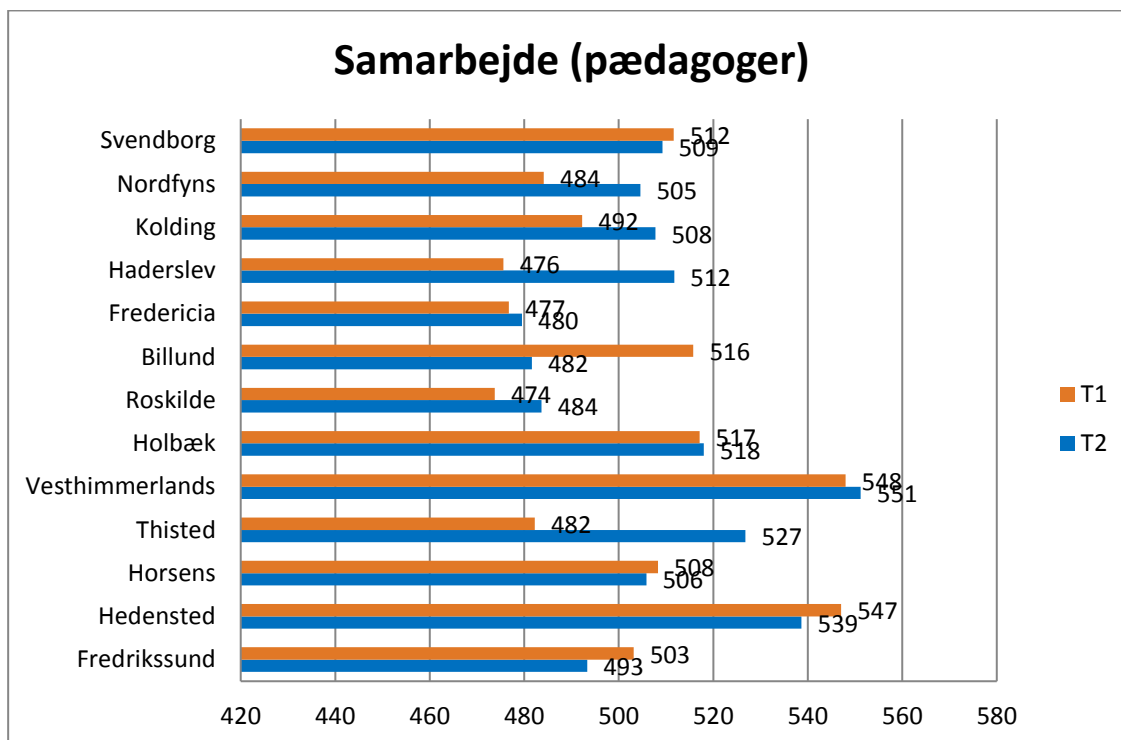


Tabel 29

I syv kommuner er der tale om klare eller meget klare fremgange (dvs. over 10 point): Kolding (fra 490 til 504), Haderslev (478-500), Fredericia (515-527), Billund (487-522), Thisted (492-504), Horsens (513-533) og Frederikssund (494-505). I de øvrige seks kommuner er forandringerne beskedne og usikre.

Tendenser for områder for pædagog-respondenter

Vi finder den samme tendens hvad angår pædagogernes svar på samarbejde. Den generelle forskel mellem 2015 og 2017 var fra 500 til 507. Næsten alle kommuner har også fremgang på dette område.



Tabel 30

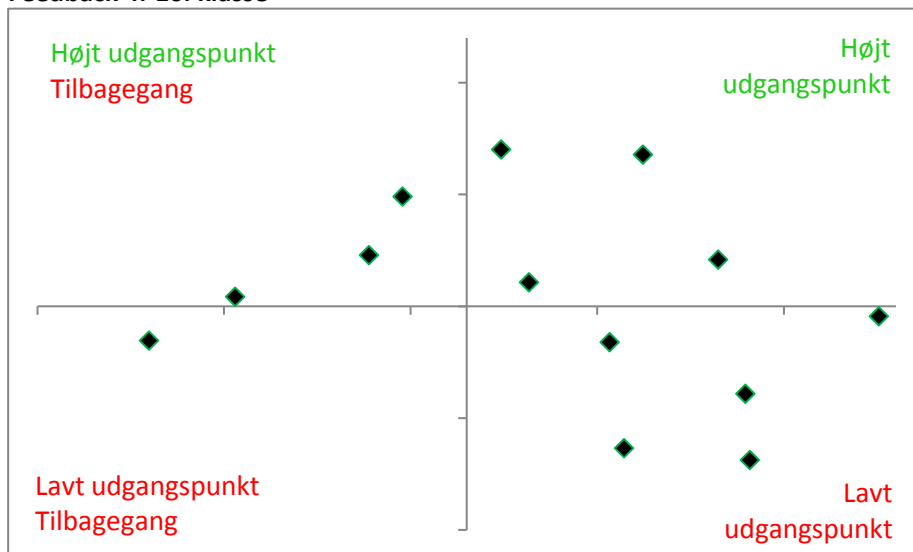
Dog er der én undtagelse, nemlig Billund Kommune med en tilbagegang fra 516 til 482.²

Forskellene mellem kommunerne kan også udtrykkes på en anden måde: Man kan sammenligne kommunernes resultater i 2015 med frem- eller tilbagegangen fra 2015 til 2017. Det kan blandt andet belyse spørgsmålet, om det er de lavest placerede kommuner i 2015, der har den største fremgang.

Vi har undersøgt det på to områder, nemlig dels elevernes (4.-10. klasse) vurdering af feedback i undervisningen, dels lærernes vurdering af samarbejde om undervisningen. På x-aksen ser man kommunens resultat i 2015, på y-aksen ser man forandringen (fremgang eller tilbagegang) fra 2015 til 2017. Med hensyn til vurderingen af feedback kan man med forsigtighed vurdere, at der er størst fremgang for de kommuner, der fik de dårligste resultater i 2015. Med hensyn til lærernes vurdering af det professionelle samarbejde ser man, at der er fremgang for næsten alle kommuner.

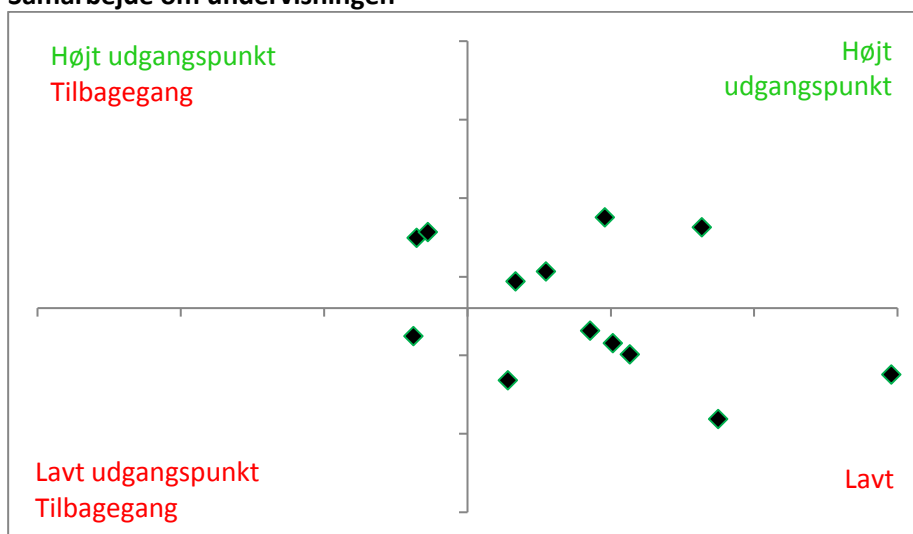
² På grund af en teknisk fejl ved registrering af pædagogsvar under dataindsamlingen i 2015 må der for Billund Kommunes vedkommende tages forbehold for data om og analyse af udviklingen fra 2015 til 2017 for denne respondentgruppe

Feedback 4.-10. klasse



Tabel 31

Samarbejde om undervisningen



Tabel 32

Skolens grundlæggende strukturelle udfordringer

Som det vil fremgå nedenfor, er der ikke sket afgørende forandringer i forhold til det, man kunne kalde "skolens grundlæggende strukturelle udfordringer", dvs. elevernes vurdering af trivsel, læring og udvikling og lærernes vurdering af samme emner. Det er endnu ikke muligt at gå dybere ned i disse emner, som vil blive undersøgt senere. Men vi kan kort resumere i følgende bokse:

Elevernes vurdering af trivsel, undervisning og adfærd, elevernes vurdering af deres egen indsats og lærernes vurdering af eleverne afhænger fortsat af forældrenes uddannelsesmæssige baggrund. Det er med andre ord ikke lykkedes at reducere effekten af den sociale arv.

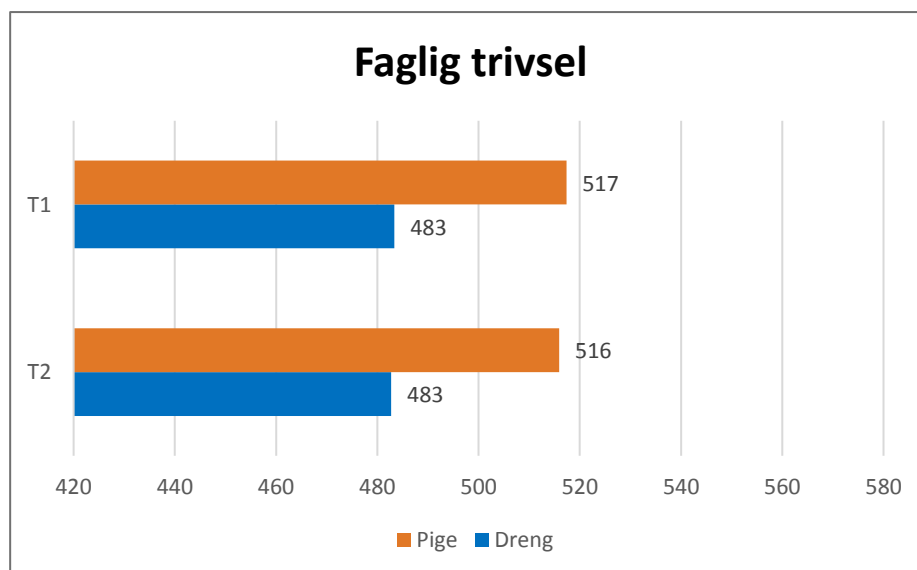
Hvis man korrelerer resultaterne af elevernes vurdering af deres egen trivsel og adfærd og af undervisningen med forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, er det fortsat sådan, at eleverne trives bedre og vurderer undervisningen mere positivt, des højere uddannelse forældrene har. Det samme gælder for lærernes vurdering af eleverne, både deres faglige resultater og deres adfærd og arbejdsindsats, som alt sammen fortsat afhænger af forældrenes uddannelsesmæssige baggrund. Det er med andre ord ikke lykkedes at reducere effekten af den sociale arv.

Elevernes vurdering af trivsel og undervisning og lærernes vurdering af eleverne afhænger fortsat af elevernes køn. På de fleste områder klarer pigerne sig bedre end drengene, og forskellene er ikke blevet mindre.

Det er kendt fra anden forskning, at forskelle på elevernes trivsel, læring og anerkendelse er betinget af deres køn. Piger klarer sig gennemgående bedre end drenge, og de møder også en større grad af anerkendelse fra lærerne. Dette mønster bekræftes af nærværende undersøgelse. Der foreligger mange fund i undersøgelsen, men i dette resumé præsenterer vi kun nogle få.

Som det fremgår af den følgende tabel, havde pigerne i 2015 en højere faglig trivsel end drengene. Forskellen var på 34 point, hvilket er en klar forskel. I 2017 er forskellen på 33 point, hvilket betyder, at der ikke er sket nogen ændring.

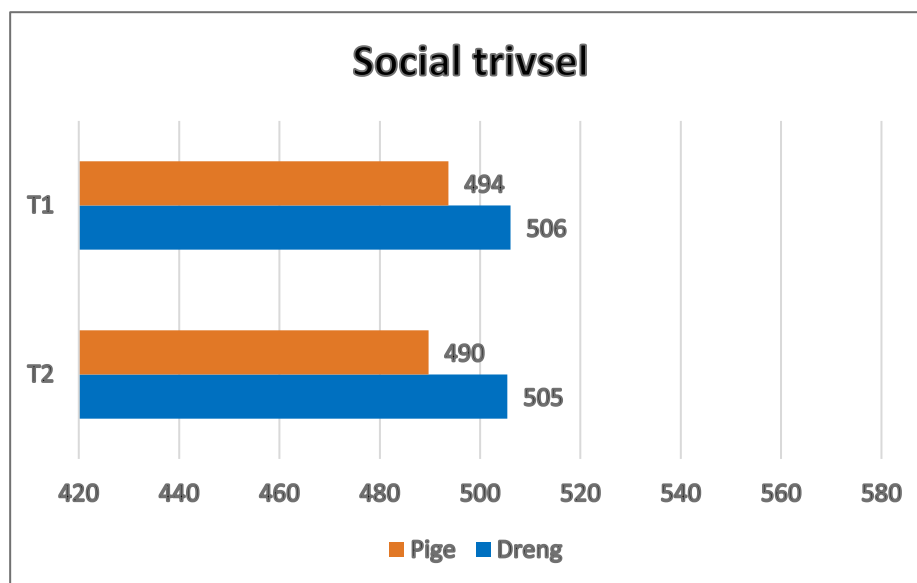
Elevernes vurdering af faglig trivsel i 4.-10. klasse i relation til køn



Tabel 33

Omvendt trivedes piger i 2015 socialt set dårligere end drenge. Også denne forskel genfinder man i 2017, måske endog lidt større. Man plejer at forklare denne forskel med, at piger stiller større krav til sig selv og til de sociale relationer end drengene. Det interessante er imidlertid, at skolerne ikke har kunnet reducere denne forskel.

Elevernes vurdering af social trivsel i 4.-10. klasse i relation til køn



Tabel 34

De øvrige kønsrelaterede resultater er sammenfattet i følgende tabel:

Elevernes vurdering af en række skolerelaterede faktorer samt klasselæreren vurdering af en række elevfaktorer i relation til køn

	Pige 2015	Dreng 2015	Pige 2017	Dreng 2017
Elevers vurdering af faglig trivsel 4.-10. klasse	517	483	516	483
Elevers vurdering af social trivsel 4.-10. klasse	494	506	490	505
Elevers vurdering af feedback fra læreren 4.-10. klasse	494	506	496	507
Læreren vurdering af elevens tilpasning til skolens normer 4.-10. klasse	532	469	535	472
Læreren vurdering af skolefaglige præstationer 0.-10. klasse	513	487	513	488
Læreren vurdering af motivation og arbejdsindsats 4.-10. klasse	526	475	529	475

Tabel 35

De fleste af variablerne forklarer sig selv (definitioner kan findes i senere i rapporten), men to variabler bør uddybes: Læreren vurdering af tilpasning går på en bred række af adfærdstræk, herunder om eleven er opmærksom i timerne, følger instruktioner, bruger tiden fornuftigt, ignorerer forstyrrelser fra andre, fuldfører opgaver til tiden, skifter aktiviteter uden at protestere og rydder op efter sig. Eksempler på spørgsmål er: *"Er opmærksom, når du underviser eller giver besked"*. *"Laver skolearbejdet korrekt"*. Med hensyn til elevernes skolefaglige præstationer er grundlaget for resultatet, at klasselærerne har vurderet hver enkelt elevs skolefaglige præstationer på en fem-trinskala, som går fra "meget høj", "høj", "mid-del", "lav" til "meget lav". Spørgsmålene til lærerne er indledt med: *"Elevens faglige præstation i"* fulgt af henholdsvis *"dansk er", "matematik er", "engelsk er", "naturfag er", "læsning er" og "praktisk/musiske fag er"*. Til brug i denne kortlægningsrapport er der anvendt et gennemsnit af vurderingen af seks faglige områder.

Som det fremgår af tabellen, lå pigerne højere end drengene i 2015 med hensyn til vurderingen af støtte og interesse fra læreren. Forskellen er den samme i 2017. Forskellen svarer til vurderingen af faglig trivsel, både i 2015 og i 2017. Der er også meget store forskelle i lærerens vurdering af pigers og drenges tilpasning til skolen, deres skolefaglige præstationer og deres motivation og arbejdsindsats i pigerens favør, og igen er der ikke forskel på vurderingerne i 2015 og i 2017. Man kan ikke vide, om dette skyldes reelle forskelle i pigers og drenges adfærd og præstationer, men det falder i øjnene, at der er så stor forskel i lærernes vurdering af pigers og drenges motivation og arbejdsindsats i 4.-10. klasse både i 2015 og i 2017, fordi det jo er en didaktisk opgave, at alle elever er motiveret og yder en god arbejdsindsats.

Elevernes trivsel og læring og lærernes vurdering af eleverne afhænger af elevernes etniske baggrund. På mange områder klarer elever med dansk etnisk baggrund sig bedre end elever med anden etnisk baggrund. Men samtidig skal det tilføjes, at elever med anden etnisk baggrund er glade for at gå i skole. De trives, især i undervisningen. Også dette mønster kunne iagttages i 2015.

Professionel dømmekraft

En af de vigtigste, men også en af de vanskeligste opgaver i samfundet, er den som lærere, pædagoger og skoleledere varetager: I kraft af pædagogiske indsatser at stimulere alle børn til at udvikle sig så godt som muligt fagligt, socialt og personligt. I klassen og i andre sammenhænge skal der hele tiden træffes beslutninger om, hvad det er mest hensigtsmæssigt at gøre. Her spiller den konkrete situation og den enkelte lærers og pædagogs uddannelse, erfaringer og engagement en stor rolle. Men indsatsen kan styrkes, hvis der er relevante data til rådighed, for ved hjælp af disse data kan man skabe et endnu bedre grundlag for intelligent problemløsning, for samarbejde mellem fagprofessionelle og for problembaseret og praksisnær kompetenceudvikling. Med adgang til valide og relevante data kan man styrke lærernes, pædagogernes og ledernes professionelle dømmekraft (Qvortrup 2015).

Hensigten med datamaterialet og kvalitetsprofilerne, som er tilgængelige for alle skoler og kommuner på Program for Læringsledelses portal og med læringsrapporterne, er at give alle, der har interesse for og indflydelse på den danske folkeskole – forældre, politikere, lærere, pædagoger og skoleledere – det bedste mulige grundlag for at styrke den pædagogiske og faglige indsats, blandt andet ved at pege på de udfordringer, der findes. Vi har brug for lærere, pædagoger og skoleledere, som ser den enkelte elev, etablerer en god relation til ham eller hende, og som har et moralsk mål med og en emotionel tilknytning til deres arbejde. Brug af data betyder ikke, at disse vigtige kvaliteter skal fjernes. Men data i form af kvalitetsprofiler og læringsrapporter kan alt andet lige bidrage til, at lærernes, pædagogernes og skoleledernes vurderinger kvalificeres, og at pædagogiske indsatser vælges på et sikrere grundlag. Herigennem kan brugen af data øge sandsynligheden for, at den enkelte elev udvikler sig godt fagligt, socialt og personligt og derigennem realiserer sine muligheder (Nordahl 2015).

3. DEL: PROGRAM FOR LÆRINGSLEDELSE: INDSATSER OG TEORETISK GRUNDLAG

Indledning: Program for Læringsledelse

Et partnerskab bestående af tretten kommuner, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling (LSP) ved Aalborg Universitet og Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK) har i fællesskab udviklet et skoleudviklingsprogram med titlen "Program for læringsledelse – Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling". Partnerskabet bag programmet repræsenterer med de tretten deltagende kommuner over 200 skoler (matrikler), knap 80.000 folkeskoleelever og ca. 10.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger, skoleledelse), dvs. ca. ti procent af det samlede antal folkeskoler, fagprofessionelle, forældre og elever i Danmark. De tretten kommuner er: Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland. Programmet støttes af A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal, i daglig tale A.P. Møller Fonden.

Målet for programmet er, at de deltagende skoler efterlever skolereformens mål om:

1. At de skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som de kan
2. At de skal mindske betydningen af elevernes sociale baggrund i forhold til faglige resultater
3. At de skal styrke tilliden til og trivselen i folkeskolen gennem respekt for professionel viden og praksis

Om målet nås, afgøres ved at sammenligne skolerne ved projektstart, efter to år og ved projektets afslutning efter fire år i forhold til en operationalisering af de tre mål. Det vigtigste virkemiddel og derfor den centrale indsats er, at programmet gennem alle fire år indeholder omfattende kompetenceudviklingsforløb for alle de professionelle deltagere med det formål at kvalificere skolens pædagogiske praksis.

Programmets hypotese er, at hvis pædagogiske indsatser og professionel kompetenceudvikling systematisk understøttes af og bevidst gennemføres på grundlag af data for læring, udvikling og trivsel, vil dette føre til en markant, dokumenterbar forøgelse af børns læring og trivsel, af forældrenes tillid til skolen og af medarbejdernes professionelle selvanerkendelse. Det er ligeledes forventningen, at gennemførelsen af projektet med deltagelse af tretten kommuner vil føre til en varig styrkelse af den danske folkeskole, og at det vil skabe international opmærksomhed i skolekredse og blandt uddannelsesforskere.

Midlet til at nå dette mål er en omfattende kompetenceudviklingsindsats, som er baseret på følgende principper:

- Kompetenceudvikling skal være forskningsbaseret, dvs. være baseret på eksisterende forskningsviden om forholdet mellem pædagogiske indsatser og elevernes læring og trivsel

- Kompetenceudvikling skal være evidensinformeret, dvs. informeret af de data om elevernes læring og trivsel, som indsamles og analyseres som en del af projektet
- Kompetenceudvikling skal være kollektiv og teambaseret
- Kompetenceudvikling skal være praksisnær
- Kompetenceudvikling skal forankres i lærernes, pædagogernes og ledelsens organisatoriske kultur

Der lægges især vægt på gennem data- og forskningsinformeret kompetenceudvikling at sikre, at lærere, pædagoger og ledere arbejder på basis af viden om elevernes læring og trivsel, og at indsatsen er fokuseret på lærings-, trivsels- og kompetencemål.

Program for Læringsledelse: Generelle indsatser

Programmet bidrager til:

- At der udarbejdes en forskningsbaseret kortlægning af elevernes læring og trivsel. Formålet er, at den enkelte skole og skoler og skoleforvaltninger i fællesskab anvender data som afsæt for et målrettet ledelses- og teamsamarbejde med fokus på at udvikle et læringsmiljø, der fremmer elevernes læring og trivsel
- At der udvikles en systematisk og målrettet plan for kompetenceudvikling og kvalitetsforbedring for hver enkelt skole og kommune på basis af kortlægningen
- At der på basis af forskningsviden og kortlægning gennemføres et sammenhængende og praksisnært kompetenceløft og kapacitetsopbygning for lærere, pædagoger og ledere, for hver enkelt skole og for det samlede, kommunale skolevæsen med fokus på kollektiv, teambaseret kompetenceudvikling

Via Program for Læringsledelses hjemmeside er der adgang til et antal kompetencepakker, som alle er produceret af en eller flere uddannelsesforskere, og som hver især består af tekstmateriale, video, slides og arbejdsspørgsmål, som man arbejder med i lærer-, pædagog- og ledelsesteam, og som man kan få feedback på fra særlige ressourcepersoner (i nogle tilfælde skoleledelsen) i den pågældende kommune. Der er blevet udarbejdet følgende kompetencepakker, som alle er tilgængelige fra programmets hjemmeside:

- Pædagogisk analyse (for medarbejdere)
- Rollen som teamkoordinator (for teamkoordinatorer)
- Syv temapakker for medarbejdere:
 - Feedback og klasseledelse
 - Motivation, tro på sig selv og ros
 - Ulighed, fattigdom og sociale problemer
 - Analyse og anvendelse af data II
 - Forældredeltagelse

- Børn, unge og etnicitet i skolen
- Professionelle læringsfællesskaber
- Grundforløb og temapakker for skoleledere:
 - Læringsledelse og datainformeret udviklingsarbejde
 - Analyse og anvendelse af data
 - Analyse og anvendelse af data II

Det skal nævnes, at kompetencepakkerne fortsat anvendes af skolerne.

Der var i forbindelse med arbejdet med kompetencepakkerne mulighed for at besvare nogle evaluering- eller tilfredshedsspørgsmål. Svarprocenten var relativt lav, og designet svarer ikke til en validérbar evaluering, men det synes at fremgå, at kompetencepakkerne i højere grad understøtter refleksionen i medarbejder-teamet, end de understøtter den konkrete undervisning. Med Donald Schöns begreber bruges de i højere grad til refleksion *over* handling end til refleksion *i* handling. Desuden nævnes (manglende) tid til forberedelse og teamarbejde som en udfordring.

Ved at tage udgangspunkt i forskningsbaseret viden om forholdet mellem pædagogiske indsatser og læringsudbytte er det hensigten med programmet at sikre, at kompetenceudviklingen er baseret på princippet om, at pædagogiske indsatser skal være informeret af synlig læring, dvs. tegn på læringsudbytte. Ved at tage udgangspunkt i kortlægningen af elevernes læring og trivsel sikrer programmet, at kompetenceudviklingen kan ske i forhold til og i samspil med de potentialer og udfordringer, der findes i den enkelte kommune, skole og klasse. Ved at gøre kompetenceudviklingen kollektiv og teambaseret sikrer programmet, at kompetenceudvikling ikke individualiseres, men styrker skolernes professionelle kapital. Kompetenceudvikling, skoleudvikling og udvikling af pædagogisk praksis ses dermed i programmet som tre sider af samme sag.

I Program for Læringsledelse præsenteres en køreplan for kompetenceudvikling, som er baseret på data, der præsenteres i form af kortlægninger af elevernes læring og trivsel, samt en oversigt over organisering, pædagogiske formater, lærings-tilgange og kompetencemålsbeskrivelser.

Succeskriterierne for programmet er:

- At der efter to år kan registreres en dokumenteret effekt af indsatsen i form af bedre resultater for elevernes læring og trivsel og en reduktion af betydningen af elevernes sociale baggrund for de faglige resultater i overensstemmelse med de mål, som er vedtaget nationalt
- At der ligeledes efter to år kan registreres en øget tillid til og trivsel i folkeskolen blandt andet gennem en styrket respekt for læreres, pædagogers og skolelederes professionelle viden og praksis
- At der efter fire år kan dokumenteres en vedvarende og samlet praksis- og kulturændring i de involverede skoler og kommuner med hensyn til at arbejde på et forskningsinformeret og målstyret grundlag.

Et af resultaterne af nærværende læringsrapport er, at disse forventninger har været for optimistiske. Der har været klare, positive effekter for lærernes, pædagogernes og ledernes pædagogiske praksis (det der i evalueringskulturen hedder output-effekter), men der har (endnu) ikke været effekter for elevernes oplevelse af trivsel og undervisning. I bagklogskabens lys er dette ikke så overraskende: Kompetenceindsatserne blev især gennemført i foråret 2017, og det er næppe realistisk at forvente, at det allerede i september 2017, dvs. godt en måned efter det nye skoleårs start, slår igennem som mærkbare forandringer af trivsel og undervisning for eleverne. Til gengæld bør der kunne registreres ændringer af oplevelsen af trivsel og undervisning og af læringsudbytte, når den tredje undersøgelse gennemføres i efteråret 2019.

Kortlægning og læringsrapporter

Programmets varighed er fire år. Det starter med, at alle elever³, klasse- eller kontaktlærere som har vurderet den enkelte elevs kompetencer, pædagogiske medarbejdere i skolen (lærere og pædagoger), forældre og skolens ledelse udfylder elektroniske spørgeskemaer. Herudfra gennemføres der en kortlægning på baggrund af en dataanalyse. Resultatet er institutionsprofiler om elevernes læring og trivsel, om undervisernes trivsel, indsatser og elevvurderinger, og om ledernes indsatser. Institutionsprofilerne udgør grundlaget for en kompetenceindsats, som sikrer, at alle – lærere, pædagoger, ledelser og forvaltninger – arbejder med fokus på læring og med baggrund i sikker viden om elevernes læring, udvikling og trivsel.

Kortlægningens resultater samles i en læringsrapport for hver enkelt deltagende kommune, der afdækker lærings- og trivselsresultater og sammenhænge mellem pædagogiske indsatser og læringsresultater. Herudfra kan der udarbejdes velbegrundede forslag til, hvordan der kan iværksættes en vedvarende udvikling, der forbedrer elevernes læring og trivsel.

Resultatet af kortlægningen gøres tilgængelig i form af skole- og kommuneprofiler, så skoleledelse og forvaltning kan se profiler for den enkelte skole, sammenlignelige resultater internt i kommunen samt på tværs af de deltagende kommuner i programmet. Via skolens profiler kan skolens ledelse, lærere og pædagoger se profiler for den enkelte classes eller årgangs lærings- og trivselsresultater. Profilerne kan blandt andet brydes ned på køn og fx vise forskelle mellem drenge og pigers trivsel og læring. Profilerne bruges i lærernes og pædagogernes daglige arbejde med at styrke elevernes læring og trivsel. Desuden kan teamet omkring den enkelte klasse bruge kortlægningens resultater på klasseniveau i forbindelse med tilrettelæggelse af en differentieret og målstyret undervisning, skole-hjem samarbejde med videre.

På basis af læringsrapporten og den enkelte skoles resultater identificerer aktørerne en række udviklingsaktiviteter med fokus på kompetenceudvikling for med-

³ 0.-3. klasse og 4.-10. klasse

arbejdere og ledere via forløb baseret på forskellige læringstilgange som seminarer, workshops, e-læring, evidensbaserede udviklingssamtaler, praksisnære udviklingsforløb og strategiske indsatser.

Efter en periode på to år gentages kortlægningen. Ved at sammenligne resultaterne med den indledende kortlægning får man et evidensbaseret billede af effekten for elevernes læring og trivsel af de gennemførte kompetenceudviklingsindsatser og pædagogiske initiativer. Herefter fortsættes indsatsen med nye, reviderede eller supplerende kommunale indsatser og evt. nye udviklingsmål i yderligere to år, således at den samlede udviklingsindsats i Program for Læringsledelse har en varighed på fire år. Efter disse fire år gennemføres en afsluttende kortlægning, så man kan identificere de vedvarende effekter af indsatsen og tage beslutninger for den fortsatte skoleudvikling.

Den første dataindsamling blev gennemført i uge 38-41 (21. september-11. oktober) 2015, og den næste dataindsamling blev gennemført i uge 38-41 (18. september-15. oktober) 2017. Svarprocenterne og respondentantal var som følger:

	Svarprocent 2015	Svarprocent 2017	Antal respondenter 2017
Elevbesvarelser	91 %	93 %	69372 af 74364
Klasse-/kontaktlærerbesvarelser	97 %	97 %	72426 af 74364
Forældrebesvarelser	54 %	52 %	38378 af 74364
Lærerbesvarelser	88 %	91 %	6014 af 6581
Pædagogbesvarelser	82 %	88 %	1931 af 2182
Skoleledelsesbesvarelser	91 %	99 %	596 af 603

Tabel 36

Det betyder, at næsten 70.000 elever, knap 40.000 forældre og ca. 9.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger og medlemmer af skoleledelser) har besvaret spørgeskemaet. Klasse- eller kontaktlærere har udfyldt over 70.000 spørgeskemaer angående deres elever.

Dataindsamlingen og brugen af data fra programmets portal er blevet understøttet på følgende måde af Program for læringsledelse:

Selve kortlægningen understøttes via programmets hjemmeside, hvorfra der er telefon- og mail-forbindelse til programmets daglige leder, som i hele forløbet besvarede henvendelser og understøttede arbejdet.

Desuden blev følgende vejledningsmaterialer stillet til rådighed:

- Til skolelederen_information om kortlægningen

- T2 Brugervejledning_Adgang til portalen_Tilføj slette flytte respondenter
- PPT_Kortlægning 2017_Tilrettelæggelse af kortlægning_skoler
- T2 Information til klasselærere_Kontaktlærere
- T2 Information til lærere vedrørende spørgeskemaet til elever 0.-3. klasse
- T2 Information til lærere vedrørende spørgeskemaet til elever 4.-10. klasse
- T2 Brugervejledning_Generering af koder til klasselærere_kontaktlærere
- T2 Brugervejledning_Generering og udsendelse af flettebrev til forældre
- T2 Brugervejledning_Svarprocent og besvarede spørgeskemaer
- T2 Brugervejledning_Genåbning af klasselærerbesvarelse af elev
- Oversættelser af forældrebrev samt div. bilag vedr. kortlægningen: <https://goo.gl/UORhL2>

Endelig er der blevet afholdt seminarer for programkoordinatorer m.v., og der er blevet udarbejdet materialer vedrørende statistisk læsning af data og om hvordan data omsættes til pædagogisk og ledelsesmæssig praksis. Hvad angår de sidstnævnte kan der især henvises til to kompetencepakker for skoleledere:

- Læringsledelse og datainformeret udviklingsarbejde
- Analyse og anvendelse af data

Program for Læringsledelse: Kommunale indsatser, begrundelser og udfordringer

Som led i Program for Læringsledelse bliver programmet eksternt evalueret af EVA. I forlængelse heraf blev det besluttet, at de tretten kommuner skulle udarbejde en mål- og opfølgingsplan, så det tydeligt fremgår, at og hvordan kommunerne forpligter sig på deltagelsen i PFL.

Strukturen for mål- og opfølgingsplanerne, som alle kommuner har udarbejdet i to omgange, først i en foreløbig version, og efter feedback fra programledelsen i en endelig version, er som følger:

1. Kommunens begrundelse for at deltage
2. Kommunens operationalisering af folkeskolereformens målsætninger i PFL-konteksten
3. Udfordringer i kommunen med hensyn til at gennemføre PFL
4. Kommunens centrale indsatser i projektperioden
5. Kommunens arbejde med kompetencepakker
6. Kommunens egne succeskriterier for deltagelse i programmet
7. Kommunens evalueringskriterier

I de følgende afsnit finder man et resumé af svarene på de seks af de syv punkter (det sidste punkt, om kommunens evalueringskriterier, var så sammenfaldende med kommunens egne succeskriterier (pkt. 6), at det er udeladt):

1. Kommunens begrundelse for at deltage

I de fleste besvarelser fra kommunerne fremhæves den lokale forankring af PFL som hovedbegrundelse, dvs. at PFL matcher og/eller indgår i kommunale folkeskolestrategier og derfor forsøges integreret i den enkelte kommunes indsatser på skoleområdet på alle niveauer, fra politisk niveau til lokalt fastsatte mål, herunder skolernes arbejde med de fastsatte mål i forbindelse med folkeskolereformen. Der udtrykkes ikke nogen modsætning mellem PFL og den kommunale indsats.

Herudover nævnes med skiftende prioriteringer en eller flere af følgende begrundelser:

- PFL bidrager til at realisere folkeskolereformens overordnede mål
- PFL bidrager til målstyrede indsatser
- PFL bidrager til at styrke en sammenhængende indsats i kommunen, det såkaldte "whole system approach"
- PFL bidrager til kompetenceudvikling tæt på praksis
- PFL styrker datainformeret ledelse og pædagogisk praksis
- PFL styrker samarbejdet mellem ansatte på alle niveauer (forvaltning-, skole-, ledelse- og medarbejderniveau) i professionelle læringsfællesskaber

2. Kommunens operationalisering af folkeskolereformens målsætninger i PFL-konteksten

Mange kommuner har operationaliseret folkeskolereformens målsætninger i forbindelse med udarbejdelse af kommunal skolepolitik. Elementer fra PFL, såsom det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber og data- og forskningsinformeret, er indarbejdet i værdierne, principperne og de strategiske mål for kommunerne.

I mange kommuner er de tre overordnede mål i folkeskolereformen operationaliseret i en række enkle, klare og målbare mål (i fx Holbæk benævnes de som "operative indikatorer"), hvori bidragene fra arbejdet i PFL er identificeret. Gode eksempler er Fredericia, Holbæk, Horsens, Kolding; (Se også Svendborg, der har omsat målene til en Progressionsrapport, der fokuserer på politisk fastsatte slutmål inden for 16 målområder inden for læring og trivsel).

I enkelte kommuner (fx Vesthimmerland) er operationaliseringen snarere udtrykt i proces- end i produkt- eller resultatbegræbninger.

3. Udfordringer i kommunen med hensyn til at gennemføre PFL

De enkelte kommuner anfører lidt forskellige udfordringer mht. at gennemføre PFL. De vigtigste udfordringer er som følger:

- *Ejerskab*: Nogle medarbejdere har oplevet, at PFL er top-down struktureret (en politisk og/eller forvaltningsmæssig beslutning, som implementeres)

res i skolerne). Selv om dette er et karakteristikum ved demokratisk styrede organisationer, kræver det opmærksomhed på at sikre medarbejdernes "ejerskab" til PFL (Billund, Horsens, Roskilde m.fl.).

- *Økonomi*: I nogle kommuner (fx Holbæk) er gennemførelsen af PFL sket samtidig med en kommunalt gennemført reduktion i skolernes økonomiske rammer. Det kan skabe et misforhold mellem ressourcer og ambitioner.
- *Praksisnærhed*: Er kompetencepakkerne tilstrækkeligt praksisnære? I nogle kommuner anføres det, at nogle af kompetencepakkerne burde være mere praksisnære (fx Frederikssund, Svendborg). Det anføres også, at vejledningen af arbejdet med kompetencepakker skal være praksisnær (fx Billund, Haderslev, Vesthimmerland), eller at der skal være tydeligere svar på, hvordan viden fra kompetencepakker omsættes til daglig pædagogisk praksis (Thisted).
- *Forandringsledelse*: PFL indebærer store forandringer af professionel praksis (at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, at arbejde data- og evidensinformeret, at arbejde i et helhedsperspektiv) (jf. fx Nordfyn og Thisted). Dette kan godt fremstå udfordrende for de fagprofessionelle medarbejdere (lærere og pædagoger, men måske også ledere).
- *Struktur*: Det kan fx være vanskeligt at indpasse teamkoordinatorrollen i den allerede eksisterende struktur, og også på andre måder kan strukturprincipperne i PFL være anderledes end og derfor udfordrende for den eksisterende kommunale struktur i skoleforvaltningen.
- *Timing*: Flere kommuner har gang i mere end ét udviklingsprogram og har derfor udfordringer med at "time" de forskellige indsatser (fx Frederikssund). Fredericia Kommune indledte samarbejdet med AAU to år tidligere end de øvrige kommuner og har derfor oplevet at være lidt "forud" for programmet, fx mht. at arbejde med kompetenceindsatser.
- *Legitimitet*: Den landsdækkende, kritiske debat om målstyring og datainformerede indsatser og de skiftende udmeldinger om folkeskolereformen har påvirket de lokale TR repræsentanter og dermed lærere og pædagoger (fx Hedensted).

Det skal imidlertid også fremhæves, at det i flere mål- og opfølgingsplaner fremhæves, at tiden arbejder for PFL: Der er en positiv forskel fra år ét til år to på skolerne (se fx Haderslev), fordi denne måde at arbejde på er ny og kræver omstilling, men samtidig i stigende grad fremstår som meningsfuld og produktiv. Også det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber kræver en kulturændring, som tydeligt manifesterer sig i programmets år to. Også Roskilde skriver, at skolernes og forvaltningens tilgang til data- og forsknings-informeret udviklingsarbejde er styrket betragteligt fra 2015 til 2017.

4. Kommunens centrale indsatser i projektperioden

I de fleste kommuner står de centrale indsatser i projektperioden i direkte korrespondance til de registrerede udfordringer.

- *Ejerskab*: I mange kommuner (Billund, Horsens er blot to eksempler) er der løbende opmærksomhed på at skabe ejerskab hos medarbejderne, fx ved at inddrage dem i planlægning af seminarer, workshops m.v. FTR

BUPL, FTR DLF og skoleledelserne drøfter løbende, hvordan "ejerskabet" kan sikres, der holdes lokale workshops med deltagelse af alle interessenter m.v. At det er lykkedes, dokumenterer den store og voksende svarprocent til T1 og T2 (jf. fx Horsens).

- *Økonomi*: Man har fx i Holbæk Kommune foretaget en prioritering, dvs. man har lukket ned for andre udviklingsindsatser for at prioritere arbejdet med og ressourcerne til PFL.
- *Praksisnærhed*: For at sikre praksisnær vejledning har man nogle steder valgt at understøtte arbejdet med kompetencepakkerne af skoleledelserne i stedet for at blive understøttet af særlige, skole-eksterne ressourcepå personer (fx Billund, Frederikssund, Vesthimmerland). I Haderslev er ressourcepå personer samlet i et ressource-team. Desuden har man nogle steder givet mulighed for lokalt at justere i arbejdet med kompetencepakker.
- *Forandringsledelse*: Det er vigtigt, at der gennemføres en sammenhængende indsats fra forvaltningen til den enkelte skole mht. at rammesætte arbejdet i professionelle læringsfællesskaber, med data- og evidensinformerede indsatser og i et helhedsperspektiv. Det kræver derfor en særlig indsats og en tydelighed fra forvaltningsniveauet (jf. fx Nordfyn).
- *Struktur*: For at ressourcepersonerne ikke skal føle sig overflødiggjort, når feedback til teams gives af skolelederne, er der blevet iværksat en række tiltag for at sikre, at ressourcepersonerne fra PPS fortsat er og føler sig som en del af programmet (formidling af viden til skolerne, afholdelse af netværksdage osv.). Desuden har flere kommuner (fx Holbæk, Kolding) bevidst sørget for ikke at igangsætte for mange centrale indsatser, men at holde fokus på PFL. I Svendborg har man udarbejdet en ny, sammenhængende struktur for arbejdet med at analysere og bruge data med datamøder, læringsdage og analyseteams på tværs i kommunen.
- *Timing*: Det kan være et dilemma, om PFL blandt medarbejderne opleves som et sammenhængende program eller som et blandt flere tiltag, som de arbejder med. I flere kommuner er der justeret i styreformer, fx ved at alle skoleledelserne er repræsenteret i den kommunale styregruppe.
- *Legitimitet*: Man har opprioriteret samarbejdet med kredsformand og TR-gruppen og dermed skabt en fælles forståelse for deltagelsen i og relevansen af PFL (fx: Hedensted)

5. Kommunens arbejde med kompetencepakker

Ud over de syv særlige kompetencepakker, som PFL har stillet til rådighed for kommunerne, har alle kommuner arbejdet med en række af programmets basisforløb og med andre kompetencetilbud.

Hvad angår de syv særlige kompetencepakker har man i nogle kommuner valgt, at alle skoler arbejder med den samme kompetencepakke, mens skolerne i andre kommuner frit har kunnet vælge mellem kompetencepakkerne. Det vil senere blive forsøgt vurderet, hvilken fremgangsmåde der har den største synlige effekt i forhold til lærernes og pædagogernes oplevelse af samarbejde og egenkompetence. Umiddelbart er fornemmelsen, at det har størst umiddelbar effekt, hvor der træffes en fælles beslutning om valget af kompetencepakke.

Kommuner med samme kompetencepakke:

- Billund (Alle medarbejdere har arbejdet med "Feedback og klasseledelse i et dialogisk læringsmiljø")
- Horsens (Alle medarbejdere har, ud over grundforløbet, arbejdet med "Motivation, tro på sig selv og ros". Enkelte skoler har suppleret med "Feedback og klasseledelse")
- Nordfyn (Alle medarbejdere har arbejdet med "Professionelle læringsfællesskaber")
- Vesthimmerland (Alle medarbejdere har arbejdet med grundmodulerne samt – begrundet i forholdene i kommunen – med "Ulighed, fattigdom og sociale problemer")

Kommuner, hvor skolerne selv har kunne vælge kompetencepakke, eller hvor der er blevet arbejdet med mere end én kompetencepakke:

- Frederikssund ("Professionelle læringsfællesskaber" samt "Feedback og klasseledelse")
- Haderslev ("Feedback og klasseledelse", "Professionelle læringsfællesskaber" og "Motivation, tro på sig selv og ros")
- Hedensted (skolerne har valgt frit)
- Holbæk (to skoler har arbejdet med "Feedback og klasseledelse", to skoler med "Motivation, tro på sig selv og ros"). Desuden arbejder skoleledelserne med "Analyse og anvendelse af data II")
- Kolding (alle lærere og pædagoger har arbejdet med kompetencepakker, og der er afsat tid til dette i kommunen)
- Roskilde (9 skoler: "Professionelle læringsfællesskaber". 12 skoler: "Feedback og klasseledelse". 2 skoler: "Motivation, tro på sig selv og ros". 1 skole: "Anvendelse af data i praksis"). 18 skoler har haft en ekstern konsulent tilknyttet.
- Svendborg (4 skoler: "Professionelle læringsfællesskaber". 9 skoler: "Feedback og klasseledelse". 4 skoler: "Motivation, tro på sig selv og ros". 2 skoler: "Ulighed, fattigdom og sociale problemer". 1 skole: "Analyse og anvendelse af data". 1 skole: "Børn, unge og etnicitet i skolen").

I Fredericia var der allerede før PFL igangsat et udviklingsprogram med en række kompetenceindsatser, hvorfor man ikke på samme måde som de øvrige kommuner har arbejdet med kompetencepakker fra PFL i skoleåret 2016-17. Det vil der imidlertid blive taget højde for i skoleåret 2017-18.

I Thisted er der blevet gennemført en lang række kompetenceindsatser på tværs af skolerne, men det fremgår ikke, hvilke af PFL's syv kompetencepakker der er blevet brugt.

6. Kommunens egne succeskriterier for deltagelse i programmet

I de fleste af kommunerne er de kommunale succeskriterier udarbejdet, så de er konkrete og målbare, dog med varierende grad af detaljering. Nogle kommuners

succeskriterier er meget kortfattede og undertiden svære at operationalisere. Der veksles også mellem proces- og produkt- eller resultat-kriterier, idet der dog i nogle kommuner (fx Nordfyn) skelnes klart mellem output- og outcomekriterier. Ofte er kriterierne udarbejdet på baggrund af PFL's succeskriterier.

I sammenfatningen af kommunernes mål- og opfølgingsplaner kan man som et eksempel på meget udførlige succeskriterier nævne Billund Kommune, hvor succeskriterierne lyder:

Midtvejseffekter:

1. At der efter to år kan registreres en øget tillid til og trivsel i folkeskolen blandt andet gennem en styrket respekt for læreres, pædagogers og skolelederes professionelle viden og praksis. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1 og T2.
2. At det efter to år kan registreres, at skolerne i højere grad udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1 og T2.
3. At det efter to år kan registreres, at betydningen af elevernes sociale baggrund i forhold til faglige resultater mindskes. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1 og T2.
4. At der efter to år kan registreres en forbedret oplevelse af skolernes feedback og klasseledelse. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1 og T2.

Grundlæggende effekter:

1. At der efter fire år kan dokumenteres en vedvarende og samlet praksis- og kulturændring i kommunens skoler med hensyn til at arbejde på et data- og forskningsinformeret grundlag. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1, T2 og T3.
2. At der efter fire år kan registreres en øget tillid til og trivsel i folkeskolen blandt andet gennem en styrket respekt for læreres, pædagogers og skolelederes professionelle viden og praksis. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1, T2 og T3. Dette kan omsættes til følgende testbare indikatorer:
 - At der sker en forøgelse af forældrenes gennemsnitlige tillid til folkeskolen på 20 point i standard 500-pointskalaen fra T1 til T3 baseret på de kriterier for tillid, som defineres i programmet. Resultatet baseres på forældredata.
 - At der sker en markant forøgelse af alle medarbejdergruppers trivsel på arbejdspladsen udtrykt i form af faglig selvrespekt fra T1 til T3. Resultatet baseres på medarbejderdata.
3. At der efter fire år kan registreres, at skolerne i højere grad udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1, T2 og T3. Dette kan omsættes til følgende testbare indikatorer:
 - At der sker en forøgelse af elevernes gennemsnitlige læring på 20 point i standard 500-pointskalaen fra T1 til T3 baseret på de kriterier for

- læring, som defineres i programmet. Resultatet baseres på kontaktlærerdatabaser.
- At der sker en forøgelse af elevernes gennemsnitlige trivsel på 20 point i standard 500-pointskalaen fra T1 til T3 baseret på de kriterier for trivsel, som defineres i programmet. Resultatet baseres på elevdata.
4. At det efter fire år kan registreres, at betydningen af elevernes sociale baggrund i forhold til faglige resultater mindskes. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1, T2 og T3. Dette kan omsættes til følgende testbare indikatorer:
- At der sker en reduktion af forskellen mellem gennemsnittet af de 10 % svageste elever og de 10 % stærkeste elever på 25 point i standard 500-pointskalaen fra T1 til T3 med hensyn til læring og trivsel. Resultatet baseres på elev- og kontaktlærerdatabaser.
 - At der sker en reduktion af forskellen mellem gennemsnittet af de to lavest scorende og de to højest scorende skoler på 40 point i standard 500-pointskalaen fra T1 til T3 med hensyn til læring og trivsel. Resultatet baseres på elev- og kontaktlærerdatabaser.
5. At der efter fire år kan registreres en forbedret oplevelse af skolernes feedback og klasseledelse. Dette vil fremgå ved at sammenligne resultaterne af kortlægningerne T1, T2 og T3.

Program for Læringsledelse: Teoretisk baggrund

Data- og forskningsinformeret skoleudvikling

Den afgørende forudsætning for at der kan gennemføres en målrettet og velbegrunnet opbygning af medarbejderes og institutioners professionelle kapacitet, og at der kan sættes ind med målrettede og velbegrundede pædagogiske indsatser, er, at der findes pålidelige og relevante data om skolen, dvs. om elevernes læring, trivsel og udvikling, om lærernes og pædagogernes arbejde, om ledelsen og om forældrenes rolle og relation til skolen. "I skolen har vi brug for en velfunderet dokumentation som grundlag for pædagogiske indsatser. Alt andet vil være som at famle sig frem i blinde" (Helmke 2013: 13).

Men hvis vi bruger data som grundlag for den pædagogiske indsats, risikerer vi så ikke, at der bliver for meget fokus på paratviden og overfladelæring og for lidt fokus på dybdelæring – og hvad med fænomener som social og personlig udvikling? Svaret er, at også de sociale og personlige dimensioner af elevers udvikling kan kortlægges. De spørgsmål, der bruges i nærværende kortlægning, handler også om elevernes sociale kompetencer og personlige udvikling, og undersøgelsen giver mulighed for at vurdere sammenhængen mellem faglig, social og personlig udvikling. Ligeledes er der også data for lærernes og pædagogernes måde at arbejde på og deres arbejdsvilkår, som relateres til formålet med skolen: Elevernes alsidige læring, udvikling og trivsel.

Men hvad sker der med lærernes, pædagogernes og ledernes professionelle dømmekraft? Bliver den ikke svækket eller indsnævret, når man skal arbejde med udgangspunkt i data? Nej: Det professionelle skøn og de unikke lærere, som løfter eleverne, vil altid eksistere i skolerne, men det er ikke tilstrækkeligt, hvis man ønsker at løfte alle eleverne på en skole eller i en kommune. Man må på baggrund af data udvikle den kollektive kapacitet i skolen ved at engagere alle lærere i diskussioner om, hvad der er god undervisning, hvordan den ser ud, og hvilke resultater den giver, således at lærernes og pædagogernes samarbejde styrkes (Nordahl 2015: 15).

Thomas Nordahl konkluderer:

Vi har brug for lærere, pædagoger og skoleledere, som ser den enkelte elev, etablerer en god relation til denne, og som også har en moralsk mening og emotionel tilknytning til deres arbejde (Sharrat og Fullan 2012). Brug af data handler ikke om, at disse vigtige kvaliteter skal fjernes. Det handler om, at data vil bidrage til, at lærernes, pædagogernes og skoleledernes vurderinger bliver mere gyldige, og at de pædagogiske tiltag vil øge sandsynligheden for, at den enkelte elev udvikler sig godt fagligt, socialt og personligt og derigennem realiserer sine muligheder (Nordahl 2015: 17).

Centrale begrundelser for Program for Læringsledelse

At udvikle den danske folkeskole, så man styrker alle elevers læring, udvikling og trivsel, er vigtigt i et samfundsmæssigt perspektiv. Men der er også klare gevinster for alle de centrale aktører: Lærerne og pædagogerne, lederne, skoleejerne og eleverne.

Lærerne og pædagogerne

Denne måde at drive skole på er vigtig for lærerne og pædagogerne, fordi den styrker kerneopgaven med at fremme elevernes læring og trivsel. Den afledte effekt er, at den løfter lærernes og pædagogernes professionelle status og omdømme. I den canadiske provins Ontario blev et tilsvarende program for alle provinsens 5000 skoler sat i gang fra årsskiftet 2003-2004, og et af de veldokumenterede resultater er, at undervisernes anseelse i befolkningen er sat markant i vejret. Fra at lærere og pædagoger lå lavt på "troværdighedslisten" i offentligheden, ligger de nu højt placeret. Det skyldes, at politikerne og ikke mindst forældrene kan se, at lærerne yder en professionel indsats. Desuden taler resultaterne deres eget sprog. Læringsudbyttet er øget, når man måler det i et internationalt perspektiv, og fra udlandet strømmer folk til Ontario for at se, hvordan man har gjort.

Det centrale er imidlertid, at denne måde at drive skole på styrker undervisernes professionelle dømmekraft. Lærere og pædagoger arbejder evidens-informeret. Det betyder, at de bruger forskningsviden til at træffe pædagogiske valg som grundlag for den daglige praksis, skole-hjem samarbejde og i deres teamarbejde. Det betyder, at de har klare data om effekten af pædagogiske indsatser for elevernes læring, udvikling og trivsel. Konsekvensen er ikke, at nogen fortæller dem,

hvilke metoder de skal bruge. Konsekvensen er, at valget af metoder og pædagogiske indsatser er informeret af data og af forskningsviden.

Skolelederne

Med folkeskolereformen er der blevet stillet nye krav til skoleledelse: De skal lede en skole, hvor alle har fokus på elevernes læring. Den internationalt kendte forsker Viviane Robinson har præciseret, hvad det kræver: Lederne skal skabe klare mål og forventninger. De skal prioritere ressourcerne. De skal sikre kvalitetsundervisning. De skal gå i spidsen for lærernes og pædagogernes kompetenceudvikling. Og de skal sikre klare og gode rammer for skolens aktiviteter.

Netop denne måde at lede skolen på understøttes af Program for læringsledelse: Programmet sikrer, at ledelsen kan ske på et solidt datagrundlag. Det bidrager til, at der kommer fokus på læring, udvikling og trivsel. Det giver ledelsen redskaber til at bruge data til at fremme skolens kerneopgave, og det sikrer, at udviklingen sker i kraft af udvikling af medarbejdernes professionelle kompetencer.

Skoleejerne

Denne måde at drive skole på er ligeledes vigtig for skoleejerne, dvs. for politikere og medarbejdere i skole- eller børne/unge-forvaltninger. Vi har igennem en række år har været vidne til en såkaldt "accountability-udvikling". At en indsats er "accountable" betyder dels, at den kan måles, dels at nogen kan holdes ansvarlig for den. Skoleejerne kan fortælle borgerne, hvad de får for skattekrone, og de kan fortælle forældrene, hvorfor man vælger én og ikke en anden fremgangsmåde.

Det er imidlertid vigtigt, at "accountability" udvikles til "responsibility". Det er vigtigt, at data stilles til rådighed og bruges som redskaber for ledere og medarbejdere og ikke som kontrol. Konsekvensen af at bruge data er, at man kan lede med bedre begrundelse og bedre dokumentation. Enhver indsats – uanset om det handler om skolestruktur eller kompetenceudvikling – bør være begrundet i dens effekt for elevernes læring, trivsel og udvikling. Om indsatsen lykkes, kan og bør efterfølgende dokumenteres.

Eleverne

Sidst, men ikke mindst, er denne måde at drive skole på vigtig for eleverne. Fra Ontario og fra andre internationale indsatser ved vi, at eleverne får en bedre og mere udbytterig skolegang på skoler, der har datainformeret skoleudvikling: De lærer mere, udvikler sig til stærkere individer og borgere, samtidig med at afstanden mellem såkaldt stærke og svage elever reduceres. Et af resultaterne er, at flere elever i folkeskolen rustes til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Samfundsperspektivet

Nyere forskning i Norge viser, at der er en meget stærk sammenhæng mellem mestrings i skolen og fremtidig livskvalitet. Af dem, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse med studie- eller erhvervskompetence, er omkring 20 procent

som 25-årige afhængige af det offentlige, sociale system. Mange af dem vil sandsynligvis have brug for støtte fra det offentlige resten af livet (Nordahl 2015: 7).

Det moderne samfund er et videnssamfund, hvor flere og flere må have formelle kompetencer, dvs. kunne læse, skrive, regne og tale engelsk på et så højt niveau, at de kan varetage opgaver i arbejdslivet og deltage i samfundslivet. Det moderne samfund er et globaliseret samfund, hvor den enkelte skal kunne forholde sig til og agere i forhold til flygtningestrømme, migration, internationale konflikter og udviklingen af et grænseløst verdensmarked for varer og arbejdskraft. I et sådant samfund står almen dannelse og kompetenceudvikling ikke i modsætning til hinanden, men er tværtimod hinandens forudsætninger: Dannelse uden kompetence er indholdsløs. Kompetence uden dannelse og værdier er retningsløs. Derfor er udviklingen af en skole, der respekterer folkeskolens formål og mål, og som bruger data og forskningsviden som grundlag for professionel udvikling, et moralsk imperativ for alle der har med skoleudvikling at gøre.

Capacity Building og professionel kapital

I slutningen af 1800-tallet rejste den amerikanske pædagog og forsker John Tilden Prince til Tyskland. Han var sendt ud af det såkaldte Massachusetts Board of Education for at hente inspiration til forbedring af skolerne hjemme i Massachusetts. "Ask any teacher of the elementary or secondary schools in Germany the reason for any particular method or practice, and you will find him ready with an answer", skrev han i sin store rapport fra rejsen til Tyskland (Prince 1892: 232). Først og fremmest var han imponeret af den didaktiske viden og uddannelse, de tyske lærere havde: "Less difference in the quality of teaching and greater uniformity in the results, than with us are observable. Few teachers will be found who have not a definite object in all their work, and who do not strive to reach that object in a systematic and methodical way. (...) ...they have well studied opinions, both in regard to the object to be reached and the means to be taken to reach it." (Prince 1892: 75).⁴

Professionel dømmekraft

Allerede dengang opfattede man undervisning som en målorienteret aktivitet. Den professionelle lærer skulle søge at nå de mål for elevernes tilegnelse af viden og færdigheder, som var beskrevet på forhånd, på en systematisk og metodisk måde. Og han eller hun skulle kunne gøre rede for såvel undervisningsmålene som midlerne til at nå disse mål. Der blev kort sagt stillet tre krav til den tids underviser:

1. Undervisningen skulle være målorienteret
2. Underviseren skulle være metodeansvarlig
3. Underviseren skulle være empirisk, metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret.

⁴ Citaterne er taget fra Hoppman 2007: 109

Sammenlignet med dette har intet ændret sig. Også i dag forventer man, at underviseren i sin undervisning tilstræber at nå de lærings-, trivsels- og dannelsesmål, som er defineret forud for undervisningen. Dette er et grundlæggende princip for og krav til offentlig undervisning i et demokratisk samfund, nemlig at det er et demokratisk flertal, der identificerer målene med undervisningen, og at det er underviserens opgave at realisere disse mål.

Også i dag forventer man, at underviseren er metodeansvarlig. Ja, dette begreb bør i virkeligheden sættes i stedet for valget mellem at være metodebundet eller at hylde såkaldt "metodefrihed": Undervisning er for kompleks til, at man udefra eller på forhånd kan identificere en bestemt metode, der løser alle problemer. Men alternativet er ikke "metodefrihed", hvis det skal forstås som friheden til at gøre, hvad der falder én ind som underviser. Nej, underviseren skal i kraft af sit kendskab til metoder og fremgangsmåder være i stand til at vælge de metoder og fremgangsmåder, som sandsynligvis virker bedst, og han eller hun skal være i stand til at gøre rede for sine valg.

Endelig forventer man også i dag, at underviseren er empirisk, metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret. "Empirisk" velorienteret betyder, at underviseren har kendskab til klassens og den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle viden og færdigheder. "Metodisk" og "teoretisk" velorienteret og reflekteret betyder, at han eller hun kan gøre rede for sine metodevalg, og at han eller hun kan begrundede disse valg teoretisk.

Alt dette kan sammenfattes i det begreb, som den tyske filosof Immanuel Kant definerede hundrede år før John Tilden Prince besøgte Tyskland: Begrebet dømmekraft (Kant: 1971 [1790]). Den, der udøver dømmekraft, er i stand til at kombinere almen viden med den konkrete, komplekse situation. Dømmekraften er "bestemmende", siger Kant, når man slutter fra det almene til det konkrete. Man ved, hvilke metoder og fremgangsmåder der sandsynligvis virker bedst, og derfor vælger man blandt disse. Virker de ikke som forventet, må man naturligvis vælge andre fremgangsmåder. Dømmekraften er "reflekterende", siger Kant, når man slutter fra det konkrete til det almene, dvs. når man står i den konkrete undervisningssituation og reflekterer over den med henvisning til sin metodiske og teoretiske viden. Underviserne udøver professionel dømmekraft.

Professionel dømmekraft i dag

Selv om meget, som det fremgår, er det samme i dag som i slutningen af 1800-tallet, er der også meget, der har ændret sig. Først og fremmest er mulighederne for at udøve professionel dømmekraft, dvs. arbejde målorienteret, udvise metodeansvarlighed og være empirisk, metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret, blevet styrket gennem uddannelsesforskningen. Herudover har vi også skærpet forståelsen af, hvad det vil sige at udøve professionel dømmekraft i den komplekse virkelighed, som undervisning repræsenterer. Vi er i dag bedre end tidligere til at foretage målbeskrivelser, vi er bedre til at levere data om elevernes udgangspunkt og resultater, og vi er bedre til at pege på metoder og fremgangsmåder, som sandsynligvis virker bedre end andre metoder og fremgangsmåder.

En af inspirationskilderne inden for den empiriske, statistiske og effektorienterede uddannelsesforskning er John Hattie, som med bogen *Visible Learning* (Hattie 2009) præsenterede et af de første, globale studier af forholdet mellem undervisningsindsatser og læringsudbytte. Et vigtigt mål med bogen er at udvikle en sammenhængende forklaring på de vigtigste kilder til påvirkning af elevernes læring, fastslår Hattie (Hattie 2009: 6).

Begrænset rationalitet

I forhold til denne udvikling af uddannelsesvidenskaben hører man ofte den indvending, at moderne uddannelsesforskere arbejder ud fra en forudsætning om, at bestemte indsatser udløser bestemte effekter. Hattie med flere skulle med andre ord arbejde ud fra en antagelse om, at der findes en simpel kausal relation mellem indsats og effekt. Denne opfattelse er forkert. De allerfleste moderne uddannelsesforskere fremhæver, at der ikke kan antages at være noget simpelt forhold mellem påvirkning og effekt, men at mennesker lærer og handler i sociale situationer og/eller i kraft af egen-dynamikker og intentioner. Det er på denne baggrund, at for eksempel moderne forståelser af motivation forstået som mestringsforventninger (Bandura 1977) eller af feedback-strukturer og -mekanismer (Hattie og Timperley 2008) er blevet udviklet.

Helt parallelt med denne udvikling har vi også skærpet vores forståelse af, hvad det vil sige at udøve professionel dømmekraft i den komplekse virkelighed, som undervisning repræsenterer. Det teoretiske gennembrud skete i 1960'erne med den amerikanske nobelpristager Herbert A. Simon's bog *The Theory of the Artificial*. Her gjorde han det klart, at der er en principiel forskel mellem at udøve dømmekraft i forhold til naturlige systemer, og i forhold til det han kalder "artificielle", dvs. socialt skabte, systemer. I naturlige systemer hersker der simpel kausalitet, hvilket vil sige, at en bestemt påvirkning hver gang udløser den samme effekt. I sociale systemer kan man kun identificere sandsynligheder for, at en bestemt påvirkning har en bestemt effekt. Årsagen er, siger Simon, at kompleksiteten i det system, aktøren påvirker, er større end den kapacitet, aktøren selv kan mobilisere. Man arbejder med andre ord under betingelse af "begrænset rationalitet", "bounded rationality".

Simon indkredser betydningen af "bounded rationality" med følgende spørgsmål: Hvordan arbejder man med veldefinerede indsatser i forhold til veldefinerede mål, i situationer, hvor kompleksiteten af det, man forsøger at forandre, er større end kapaciteten hos professionsudøveren? Svaret er, at enhver underviser, ligesom andre professioner der arbejder med mennesker, må arbejde ud fra det vilkår, at der i en given situation er flere muligheder, end der er virkemidler. Netop under dette vilkår bliver feedback et nøglebegreb, fordi underviseren hele tiden må indhente information om, hvorvidt den indsats, der bruges, fører til det ønskede mål, eller om indsatsen skal modificeres. Enhver underviser har altså brug for at have klare, operationelle mål, en præcis viden om elevernes og undervisningens forudsætninger og klare data om, hvorvidt indsatsen lykkes eller ikke lykkes (og derfor skal modificeres), uanset om disse data foreligger som kvantitative eller kvalitative data og indsamles i form af tal, videooptagelser eller personlige iagttagelser.

Målet for fx John Hattie er at styrke undervisernes professionelle dømmekraft i netop den betydning, som blev præsenteret ovenfor. Hensigten med uddannelsesforskningen er, så sikkert som muligt at identificere hvad der med størst mulig sandsynlighed fører til læring og udvikling, skriver han. Derfor skelner han eksplicit mellem kausalitet og korrelation. Korrelation henviser til sandsynlighedsbaserede beskrivelser af sammenhænge mellem pædagogiske indsatser og læringseffekter. For at undgå forestillingen om, at der kan anvendes simple opskrifter på, hvad der virker, understreger Hattie: "Målet er ikke at frembringe endnu en "hvad virker" opskrift" (Hattie 2009: 6). Nej, målet er at skabe grundlag for det, han kalder "intelligent problemløsning" (ibid.).

Det samme gør sig gældende for en anden af de mest fremtrædende moderne uddannelsesforskere, Viviane Robinson. I den omfattende metaanalyse af, hvilke ledelsesmæssige virkemidler der har størst sandsynlighed for at fremme elevernes læring, som hun i 2009 sammen med Margie Hohepa og Claire Lloyd lavede for undervisningsministeriet i New Zealand, understregede hun: "Det er en misforståelse at tro, at BES (Best Evidence Synthesis, dvs. en syntese af den bedst kendte viden) dikterer eller kan bruges til at anbefale best practice. Der findes ikke regler om, hvad der er den bedste praksis i enhver given situation. Men indsigt i den bedst kendte evidensbaserede viden er et fremragende udgangspunkt, når man vil finde ud af, hvad der er god praksis i en bestemt kontekst" (Robinson, Hohepa og Lloyd 2009: 49-50).

Capacity Building

Den sidste konsekvens, man kan drage af disse forudsætninger, er, at et afgørende virkemiddel er at styrke undervisernes handlingskapacitet. Kun ved at forøge deres handlingskapacitet kan man sandsynliggøre, at lærerne kan nå de opstillede lærings- og dannelsesmål, selv om vilkåret er begrænset rationalitet. For når udfordringen er, at opgaven (at påvirke og stimulere den enkelte elev og fællesskabet af elever) overstiger underviserens kapacitet, er svaret at forøge undervisernes handlingskapacitet, vel vidende at de altid vil arbejde under betingelsen af et rationalitetsunderskud og derfor må benytte sig af feedback som løbende korrektionsmekanisme.

Men hvad vil det sige at styrke undervisernes handlingskapacitet? Det har Andy Hargreaves og Michael Fullan givet et bud på i bogen *Professional Capital* (Hargreaves og Fullan 2012). Deres udgangspunkt er, at heller ikke på et samfundsmæssigt niveau kan man operere med simple stimulus-respons modeller. Man kan ikke styrke skolen og elevernes læring eller udvikling ved at anvende udefrakommende incitamenter, som man for eksempel har set det i New Public Management paradigmet. De giver to eksempler på denne tænkning: Den ene, som man fandt i Bush-periodens "No child left behind", var at udvikle mekanismer, hvorefter man kunne aflønne lærere i forhold til elevernes performance. Det andet var at forsøge at gøre undervisning så simpel som mulig ved at indsnævre curriculum, indføre undervisningsteknologi, styre lærer-performance ved hjælp af hyppige tests (den såkaldte "teach-to-the-test" formel) osv. (Hargreaves og Fullan 2012: xii-xiii og 18-22).

Erfaringen viser, at disse strategier ikke har haft den ønskede effekt, og som det fremgår, er der teoretisk velbegrundede forklaringer herpå. I stedet må man styrke skolernes professionelle kapital. Det er nemlig ikke korrekt, at undervisning er en teknisk set simpel aktivitet, som kan læres ved hjælp af en kort uddannelse, og som kan styres ved hjælp af hårde performance-data. Men det er heller ikke korrekt, at den pædagogiske indsats er en ubeskrivelig og ikke-generaliserbar form for sublim og nærmest mysteriøs praksis (Hargreaves og Fullan 2012: 27). Nej, god pædagogisk praksis er teknisk set sofistikeret og krævende, den forudsætter et højt uddannelsesniveau og løbende kompetenceudvikling og foregår, som Hargreaves og Fullan – fuldstændig i overensstemmelse med Kants analyse af dømmekraften – skriver, ved hjælp af ”klog dømmekraft der informeres af evidens og erfaring” (Hargreaves og Fullan 2012: 14). Netop derfor er det en misforståelse, hvis man slutter, at ”evidens-baserede strategier ikke er vigtige”. Tværtimod er en reflekteret brug af sådanne strategier en afgørende forudsætning for at nå brede og dybe læringsmål (Hargreaves og Fullan 2012: 11).

Samtidig er det en misforståelse at tro, at det er den enkelte lærers indsats, der er afgørende. ”Det mest misbrugte aktuelle resultat af uddannelsesforskning er, at ’lærerens kvalitet er den enkeltfaktor, som er vigtigst for elevens læring’”, skriver Hargreaves og Fullan (2012: 15), fordi det skjuler den kendsgerning, at det er fællesskabet af læreres indsats, der gør en forskel. Elever, der klarer sig godt, har et helt hold af gode lærere. Det handler om, at underviserne (lærerne så vel som pædagogerne) skal samarbejde, og at hele professionen skal være veluddannet. God undervisning forudsætter med andre ord individuelt kompetente medarbejdere, medarbejdere der samarbejder, og som udøver dømmekraft i den konkrete undervisningssituation, dvs. handler på basis af evidens og erfaring.

Derfor omfatter professionel kapital i uddannelsessystemet tre kapitalformer: Individuel kapital, social kapital og beslutningskapital. Individuel – eller som det hedder hos Hargreaves og Fullan: menneskelig – kapital er et begreb for al den viden og alle de færdigheder, som en kompetent lærer og pædagog nødvendigvis må besidde for at kunne stimulere hver enkelt elev og gruppen af elever til bedst muligt at realisere deres lærings- og udviklingspotentiale. Social kapital er et begreb for læreres, pædagogers og lederes mulighed for og evne til at samarbejde. En skole skal udvikle et fælles ideal og fælles mål for den pædagogiske indsats, og den skal skabe et professionelt sprog for det pædagogiske personale. Man skal arbejde sammen, for eksempel som team omkring klasse, fag eller årgang. Beslutningskapital er et begreb for udøvelsen af professionel dømmekraft. Det er et begreb for ”den kapital, professionelle tilegner sig og akkumulerer igennem struktureret og ustruktureret erfaring, praksis og refleksion” (Hargreaves og Fullan 2012: 93).

Professionelle læringsfællesskaber: Underviseren som læringsleder

Inden for de seneste år er der sket en ændring i forståelsen af, hvordan opgaven som underviser skal beskrives: Formidler underviseren et stof? Nej, det er mere præcist at beskrive underviserens opgave som den at være leder af elevernes læring. Spørgsmålet efter timen er ikke, om læreren nåede stoffet, men om eleverne lærte det, der var planlagt.

I begrebet læringsledelse ligger der to ting: For det første ligger der i begrebet, at undervisningens mål skal være læringsmål. Det betyder, at lærerens rolle er at lede elevernes læring, dvs. sikre at de når de læringsmål, der er stillet op. Faget, stoffet og undervisningen er midler til at sikre, at hver enkelt elev når de krævede og tilstræbte læringsmål.

For det andet ligger der i begrebet, at elevernes læringsudbytte er kommet i centrum, og at læreren skal være leder af elevernes læreprocesser, hvilket betyder, at han eller hun skal kunne aflæse tegn på læring: Hvordan kan jeg se, om eleven har nået sine læringsmål, og hvad gør jeg, hvis det ikke er tilfældet? Her er det begreberne fra John Hattie's "synlig læring", der kommer i centrum. Underviseren er med andre ord læringsleder.

Men hvor stammer begrebet fra? Nogle af de første, der introducerede begrebet, var Richard DuFour og Robert Marzano. DuFour har en baggrund som underviser og skoleleder, Marzano er uddannelsesforsker. I 2011 udgav de *Leaders of Learning*, der på dansk hedder *Ledelse af læring*. Det centrale budskab i bogen er, at undervisning er læringsledelse, dvs. ledelse af elevernes læring. Det andet budskab er, at ledelse er en kollektiv og ikke bare en individuel aktivitet. Derfor er begrebet PLC, "Professional Learning Communities" eller på dansk PLF, professionelle læringsfællesskaber, et omdrejningspunkt for hele bogen. Det tredje budskab er, at læringsledelse foregår på alle niveauer: Læringsledelse foregår i kommunens skoleforvaltning, som skal arbejde med pædagogisk ledelse og derfor være tæt på skolerne. Den foregår i den enkelte skoles ledelse, som skal have fokus på elevernes læring og på undervisernes undervisning, og som derfor skal arbejde tæt på praksis, sætte klare læringsmål, skabe et fælles pædagogisk sprog blandt underviserne, levere data om elevernes standpunkt og udvikling og sørge for kompetenceudvikling af alle medarbejdere. Den foregår i underviser-team, som skal arbejde som professionelle læringsfællesskaber, dvs. skal arbejde ud fra en dagsorden med fire afgørende spørgsmål: Hvad ønsker vi, at eleverne skal vide? Hvordan kan vi vide, om vores elever lærer det, vi ønsker? Hvordan vil vi reagere, når eleverne ikke når de mål, vi har defineret? Hvordan differentierer vi undervisningen, så alle stimuleres bedst muligt? Og den foregår i klassen, hvor den enkelte underviser er læringsleder, dvs. er leder af elevernes læring. Underviserne skal formulere klare læringsmål. De skal hele tiden tjekke elevernes læring, dvs. gennem formelle og uformelle feedback-processer samle tegn på læring. De skal sikre, at undervisningen virker. Og de skal vide, hvad de skal gøre, når eleverne ikke lærer det, der forventes.

Uanset om det professionelle læringsfællesskab karakteriserer samarbejdet mellem forvaltning og skoler, mellem medlemmerne af den enkelte skoles ledelse, eller mellem lærere eller pædagoger i deres klasse-, fag- eller specialteam, bør man arbejde med henblik på at besvare følgende fire grundlæggende spørgsmål:

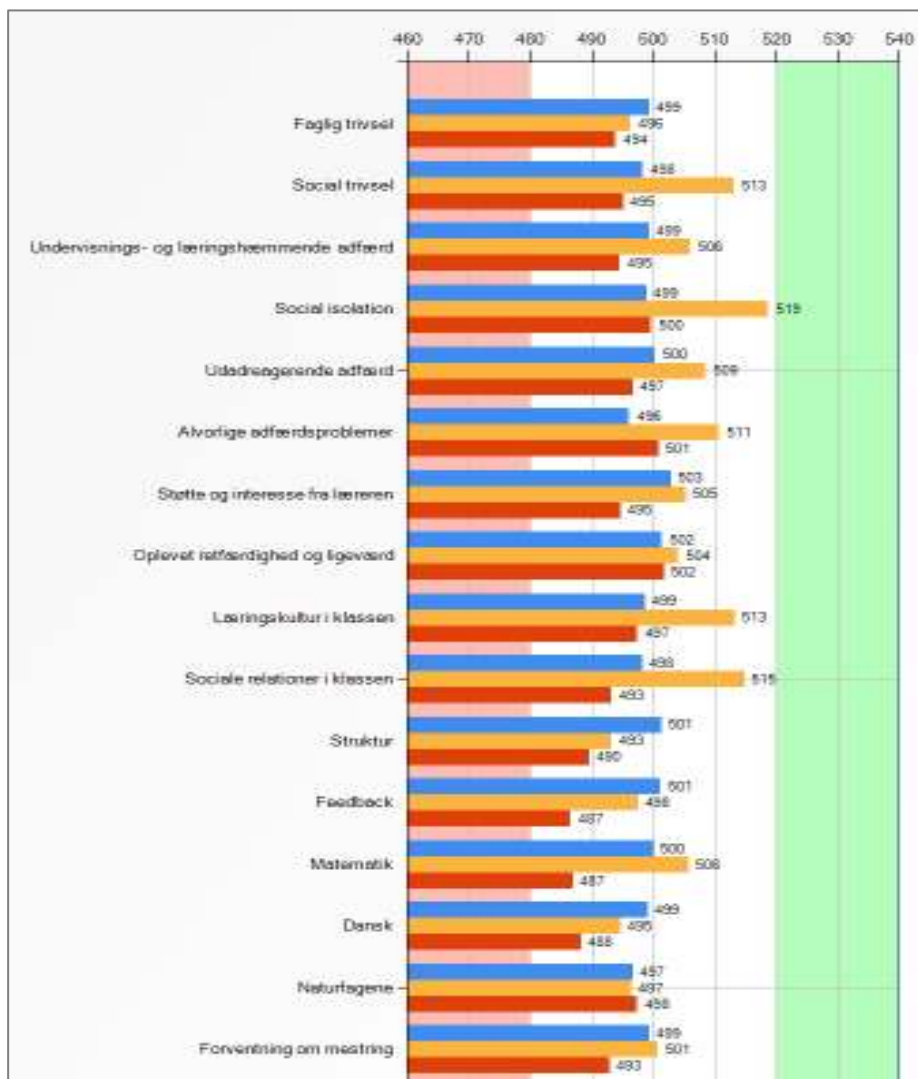
1. Hvad er det, vi ønsker, at vores børn/elever skal vide og kunne som et resultat af den pædagogiske indsats?
2. Hvordan kan vi se, om de har erhvervet sig de tilsigtede kundskaber og færdigheder?

3. Hvordan vil vi gribe ind i forhold til de børn/elever, der har det svært, og berige læringen for de dygtige børn/elever?
4. Hvordan kan vi forbedre vores professionelle praksis?

Forudsætningen for at kunne arbejde på denne måde er, at vi har det bedste mulige kendskab til elevernes læring, udvikling og trivsel, og at vi ved så meget som muligt om sammenhængen mellem pædagogiske indsatser og læring. Data – uanset om data findes som tal, kvalitative observationer, videooptagelser med videre – giver ikke i sig selv svaret, men data er en forudsætning for, at vi i forhold til eleverne og i vores professionelle fællesskab kan vælge de rigtige svar, dvs. de mest hensigtsmæssige pædagogiske indsatser.

Hvordan skal data bruges?

Hvordan kan de data, som er tilgængelige på Program for Læringsledelses portal omsættes til en konkret praksis på den enkelte skole? Lad os som illustration tage et eksempel fra en anonym skole blandt de mere end 200 skoler, der deltager i programmet. Tabellen er baseret på elevdata. Øverste bjælke for hvert område viser gennemsnittet for alle skoler i PFL i 2017, næste søjle resultatet for den pågældende skole i 2017 og den tredje søjle resultatet for den pågældende skole i 2015.



Tabel 37

I figuren benyttes den samme beregningsmetode som i PISA-undersøgelserne. 500 point er gennemsnittet, og 100 point svarer til én standardafvigelse. Som det fremgår, har skolen haft markant fremgang fra 2015 til 2017 på næsten alle områder, men den ligger stadigvæk under gennemsnit med hensyn til struktur og feedback og på eller lidt under gennemsnit i fagene matematik, dansk og naturfagene. Det er nærliggende at antage, at der er sammenhæng mellem de forskellige kategorier, således at den relativt lave vurdering af naturfagene kan hænge sammen med resultaterne for struktur og feedback.

Dette giver mange muligheder for at undersøge situationen yderligere, men man kunne forestille sig, at ledelsen på grund af en årrække med svage resultater i folkeskolens prøve beslutter sig for at se nærmere på de to faktorer, der hedder "struktur" og "feedback". Hvis vi fokuserer på struktur, er næste skridt at se på,

hvordan eleverne har besvaret de fire enkeltspørgsmål, der tilsammen udgør kategorien "struktur". De lyder:

- "Læreren er i klassen, når timen begynder"
- "Læreren siger, hvad det er, vi skal lære i timerne"
- "Læreren taler med os om, hvad vi har lært i timen"
- "Læreren giver tydelig besked om, hvad vi skal gøre i timen"

Af svarene på enkeltspørgsmålene er der klar fremgang i den pågældende skole på de tre første spørgsmål, men en mindre tilbagegang på det fjerde spørgsmål: "Læreren giver tydelig besked om, hvad vi skal gøre i timen". Måske er der grund til at sætte fokus på feedback og læring og om klar undervisningsledelse og gøre det til tema for de kommende drøftelser i naturfags-teamet og helt konkret bede dem om at følge de kvantitative data op med kvalitative observationsdata, for eksempel i form af kollega-observation med fokus på struktur og feedback.

Et helt praktisk redskab kunne være at benytte et skema, der på baggrund af skolens læringsmål strukturerede analysen (identifikation af opretholdende faktorer), de ledelsesmæssige tiltag, forslagene til pædagogiske tiltag og begrundelsen for analyse og tiltag (i form af det forskningsmæssige grundlag).

	ANALYSE
Mønstre og sammenhænge	<i>Beskriv de mønstre og sammenhænge, som I har valgt at have fokus på i kortlægningen</i>
Udfordringer	<i>Hvilke udfordringer har I med afsæt i disse data valgt at arbejde videre med?</i>
	MÅL OG BARRIERER
Målsætninger	<i>Hvilke overordnede målsætninger relaterer disse udfordringer sig til?</i>
Barrierer for målopfyldelse	<i>Hvilke barrierer har I i jeres analysearbejde identificeret for de valgte udfordringer?</i>
	INDSATSER
Pædagogiske tiltag og strategier	<i>Vælg to-tre fokuserede indsatser</i>
Ledelsesmæssige tiltag	<i>Hvordan vil I støtte som ledelse? Prioriteringer, teamledere og kompetenceindsatser</i>
Forskningsmæssigt grundlag	<i>Hvilke forskningsmæssige begrundelser findes der for de foreslåede indsatser?</i>

Tabel 38

(tabellen er inspireret af Nordahl 2015: 71-74)

Hvis man udfyldte denne tabel på grundlag af det eksempel, der blev givet ovenfor, kunne resultatet være som følger:

ANALYSE	
Mønstre og sammenhænge	<ul style="list-style-type: none"> • Elevernes oplevelse af naturfagsundervisning ligger under gennemsnittet og har ikke haft fremgang fra 2015 til 2017
Udfordringer	<ul style="list-style-type: none"> • De nye krav til undervisning i naturfagene er tilsyneladende svære at honorere
MÅL OG BARRIERER	
Målsætninger	<ul style="list-style-type: none"> • Forbedring af skolens resultater på naturfagsområdet i 2019 i forhold til 2017 og i forhold til gennemsnittet for de tretten kommuner
Barrierer for målopfyldelse	<ul style="list-style-type: none"> • At der ikke gives tilstrækkelig tydelig formativ feedback i forhold til klassens arbejde • At der stilles store forventninger til naturfagsundervisningen
INDSATSER	
Pædagogiske tiltag og strategier	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejde med feedback i naturfagsundervisningen kombineret med kollegaobservation og feedback • Udvikling af mestrings-orienterede didaktiske tiltag med henblik på at styrke elevernes mestringsoplevelse
Ledelsesmæssige tiltag	<ul style="list-style-type: none"> • Temadag om naturfagsundervisning • Tydelig feedback og undervisningsinstruktion for naturfagslærerne • Igangsættelse af kollegaobservation med fokus på feedback i relation til naturfag
Forskningsmæssigt grundlag	<ul style="list-style-type: none"> • Tydelig undervisningsinstruktion har god effekt på læring (Hattie 2009) • Ændring af feedback fra summativ til formativ feedback har stor effekt på læring (Hattie og Yates 2014)

Tabel 39

En moderne skoleledelse skal varetage følgende nøgleopgaver:

- Ledelsen skal formulere et (begrænset) antal målbare lærings-, udviklings- og trivselsmål
- Ledelsen skal identificere et (begrænset) antal udfordringer (hvor målene ikke nås)
- Ledelsen skal identificere symptomer på udfordringerne
- Ledelsen skal identificere barrierer for målopfyldelsen
- Ledelsen skal identificere hensigtsmæssige pædagogiske indsatser
- Ledelsen skal iværksætte ledelsesmæssige indsatser med særlig henblik på styrkelse af individuel og social kapital (individuelle kompetencer og styrkelse af teamarbejdet)

- Ledelsen skal referere til det forskningsmæssige grundlag for analysen og for forslagene til pædagogiske indsatser.

I alle tilfælde bør arbejdet være baseret på sikker, empirisk viden (i form af kvantitative data, observationer m.v.) om lærings-, trivsels- og udviklingsresultater samt pædagogiske indsatser og rammebetingelser, og om den mulige sammenhæng mellem effekter og indsatser. Alle indsatser skal gennemføres i samarbejde med lærerne og pædagogerne på skolen.

Det samme gælder for moderne lærere og pædagoger. Også de skal arbejde med klare mål udtrykt i tegn på læring, udvikling og trivsel. Også for dem er udgangspunktet data (i form af tal, observationer, erfaringer osv.), der omsættes til pædagogiske indsatser. Den pædagogiske indsats er informeret af forskningsbaseret viden om, hvad der sandsynligvis virker bedst. Den skal hele tiden kombineres med lærernes og pædagogernes erfaringer med den konkrete gruppe elever. Også for lærerne og pædagogerne er det vigtigt at kunne dokumentere, om målene faktisk nås, og hvad der sandsynligvis er grunden til, at de blev nået eller ikke nået. Denne dokumentation er vigtig for den videre pædagogiske indsats og for samarbejdet med forældrene til klassens elever. Sidst, men ikke mindst, er den vigtig for samarbejdet mellem lærere og mellem pædagoger i professionelle læringsfællesskaber og som grundlag for den løbende kompetenceudvikling. For som det tidligere er blevet nævnt, er det afgørende hele tiden at udvikle og udvide den professionelle kapital på skolen: Medarbejdernes individuelle kapital, den sociale kapital og skolens og medarbejdernes beslutningskapital.

4. DEL: DATA OG METODE

Datagrundlag

Denne læringsrapport omhandler den anden kortlægningsundersøgelse, som er gennemført i de tretten kommuner i Program for Læringsledelse i uge 38-41 2017. I Program for Læringsledelse foretages der en kvantitativ kortlægningsundersøgelse hvert andet år i de deltagende skoler i løbet af projektperioden, dvs. i alt tre gange (T1 – T3).

Kortlægningsundersøgelsen omfatter seks grupper af respondenter:

- Elever på 0.-10. klassetrin
- Pædagoger
- Lærere
- Kontaktlærere/klasselærere⁵
- Skoleledelser
- Forældre

I undersøgelsen deltager alle skoler i de tretten kommuner i Program for Læringsledelse, i alt ca. 240 matrikler. De tretten kommuner deltager frivilligt: De dannede sammen med LSP, Aalborg Universitet, og COK det konsortium, som under ledelse af LSP, Aalborg Universitet, udarbejdede en ansøgning til A.P. Møller fonden om støtte til programmet. Samlet set består datamaterialet af svar fra ca. 70.000 elever, ca. 9.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger og ledere) og mere end 40.000 forældre. Der er således tale om et særdeles righoldigt og omfattende datamateriale, som belyser både læring, trivsel og udvikling for eleverne, samarbejde, arbejdsvilkår og pædagogiske indsatser for lærere, pædagoger og ledere og forældres deltagelse i og syn på skolens arbejde.

For alle respondentgrupper er der flotte svarprocenter, ligesom det også var tilfældet for dataindsamlingen i 2015. For de fleste grupper er svarprocenten over 90, hvilket er meget højt sammenlignet med lignende undersøgelser. Derudover er der for alle grupper på nær forældrene en lille stigning i svarprocent fra 2015 til 2017. Dette kunne indikere, at kommuner, skoler og lærere har udbytte af data og er interesserede i at øge besvarelsene mest muligt.

Datamaterialet er indsamlet af den norske lærings- og IT-virksomhed Conexus, som blandt andet udvikler læringsplatforme i Norge og en række andre lande. Rådata ejes af Aalborg Universitet, som er garant for datasikkerhed. Rådata analyseres af Senter for praksisrettet uddanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet under ledelse af Thomas Nordahl.

Operationalisering og anvendte variabler

I kortlægningen er der brugt et særskilt spørgeskema til hver af de seks respondentgrupper. Udgangspunktet har været at kortlægge det, der kan betragtes som centrale områder i hver enkelt skole, hvad angår undervisningen og andre pædagogiske aktiviteter, sociale relationer, kommunikation, elevernes kompetencer og

5 I nogle kommuner bruger man begrebet klasselærer, i andre benytter man kontaktlærere

faglige færdigheder, medarbejdernes samarbejde med hinanden, samt forældrenes samarbejde med skolen og hinanden.

I bilag 1 findes en oversigt over, hvilke temaer (eller "områder" som de kaldes i rapporten), de enkelte respondentgrupper er blevet spurgt om i spørgeskemaerne.

For eleverne har vi anvendt to forskellige spørgeskemaer ud fra den betragtning, at validiteten af elevernes svar – altså deres gyldighed – afhænger af elevens alder. For mindre elever kan det være rigtig svært at svare på et spørgeskema. Det er dog de samme temaer eleverne er blevet spurgt om, blot på forskellig måde og i forskelligt omfang.

For elever fra 0. – 3. klasse er spørgeskemaet bygget op omkring samme principper og design som det, LSP gennem nogle år har brugt for både 4-5 årige dagtilbudsbørn og for børn i de første skoleklasser. Børnene hører spørgsmålene, som også er illustreret ved hjælp af en tegning. De svarer ved at klikke på én af tre eller fire mulige smileys. Der er god dokumentation for, at børn som informanter er pålidelige. Således viser analyser af børnenes svar, at disse svar fordeler sig i overensstemmelse med normalfordelingskurver, hvilket indikerer, at der ikke er tale om systematisk bias i børnenes svar. Når der kommer kritiske eller kontroversielle fund frem i materialet, bør de derfor diskuteres og tages alvorligt. Vi vender tilbage til dette emne i et senere afsnit om børn som informanter.

For eleverne i 4. – 10. klasse er spørgeskemaet udformet mere klassisk som tekstbaserede spørgsmål, som den enkelte elev selv skal svare på. Elever med læsevanskeligheder kan få hjælp med oplæsning af dette tekstbaserede spørgeskema via oplæsningsprogram.

Ud over enkeltfaktorer vedrørende eleverne og skolekonteksten anvender kortlægningen en række *indeks*. Indeks er en samlet mål bestående af enkeltfaktorer, som måler det samme underliggende fænomen. Det gælder fx elevernes trivsel. Således består det overordnede mål for trivsel af en række specifikke enkeltfaktorer som fx "Jeg kan godt lide at gå i skole" og "Jeg har det godt i klassen". Fordelen ved at lægge enkeltfaktorerne sammen til én samlet faktor er dels, at målet bliver mindre usikkert, og dels at det kan reducere i den kompleksitet, det ofte giver at have mange enkeltfaktorer, som man ønsker at kende betydningen af.

Analysens indeks er konstrueret på baggrund af en faktoranalyse⁶. På den baggrund har vi for hvert indeks udvalgt faktorer med en eigenvalue > 1.

For at undersøge hvor pålidelige eller stabile disse faktorer er, er der endvidere foretaget en analyse af indeksenes reliabilitet ved hjælp af Cronbach's Alpha. Disse analyser giver en indikation af, i hvilken grad enkeltfaktorerne i et indeks måler det samme (konsistens). Det er generelt accepteret i litteraturen, at den

⁶ Konkret har vi gennemført en faktoranalyse med *direct oblimin rotation*, hvilket tillader korrelation mellem faktorerne.

interne konsistens er acceptabel ved $\alpha \geq 0,7$. Det fremgår af bilag 1, at størstedelen af de anvendte indeks har en høj grad af reliabilitet.

Metode og præsentation af resultater i rapporten

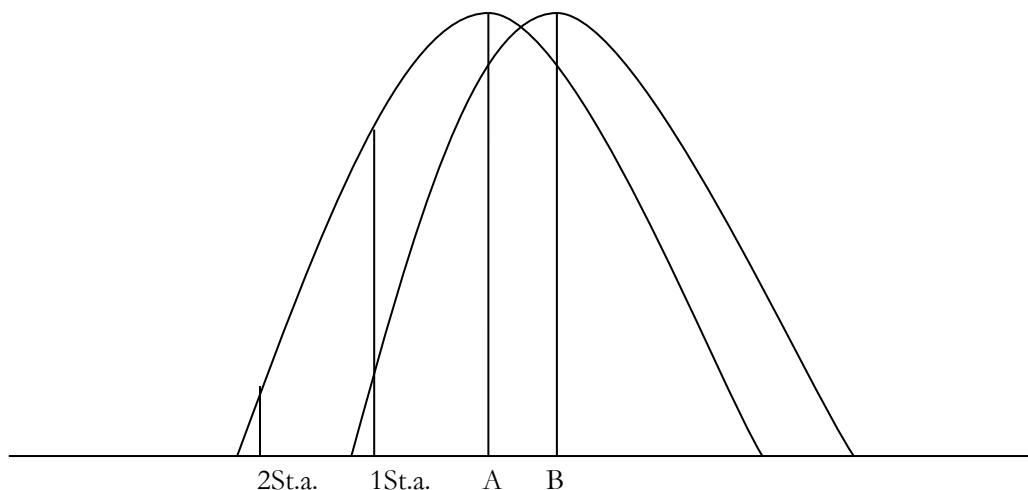
I dette afsnit præsenteres den metodiske tilgang i kortlægningen, ligesom der gives en beskrivelse af, hvordan resultaterne præsenteres.

Mens T1 kortlægningens resultater beskrev, hvordan de forskellige grupper af respondenter oplevede skolens indhold ved projektets start, undersøger T2 primært skolernes og kommunens udvikling i projektperioden fra T1 til T2.

Som nævnt tidligere er der tale om et omfattende datamateriale. Der er derfor i denne rapport foretaget et udvalg af de mest centrale temaer og resultater. De enkelte kommuner i kortlægningen får desuden hver en læringsrapport med fokus på deres kommune. Desuden kan alle kommuner og skoler ved hjælp af deres brugernavn og password se svarfordelingen på alle 373 spørgsmål i form af kvalitetsprofiler på kommuneniveau, skoleniveau, årgangsniveau med videre på portalen <https://kortlægning.lsp.aau.dk/pfl>

I læringsrapporterne har det været væsentligt at finde frem den enkelte kommunes placering i forhold til gennemsnittet af kommuner for derigennem at identificere forskelle og ligheder mellem kommunerne. Noget tilsvarende kan man gøre på portalen, hvor man i hver kommune kan gå ind og se på forskelle og ligheder mellem kommunens skoler. Den relative forskel mellem skoler skal vurderes ud fra standardafvigelser i målingerne. Det vil sige, at forskellene mellem de aktuelle institutioner er angivet i standardafvigelser. Dette statistiske mål på forskellene anvendes til at vurdere den praktiske betydning af størrelsen på ændringen mellem de to målinger (T1 og T2).

I figuren nedenfor er der gjort et forsøg på at fremstille varians og gennemsnit i to skoler (A og B) (jf. Nordahl 2015). 68 % af variationen i målingen vil være inden for +/- en standardafvigelse, og 95 % af variationen vil befinde sig inden for +/- to standardafvigelser. Forskellene i gennemsnittet i figuren er tilnærmet en halv standardafvigelse. Der er en standardafvigelse fra gennemsnittet A til stregen 1 standardafvigelse, og forskellen mellem A og B er ca. halvdelen af dette.



Figur 2: Spredning og forskelle i standardafvigelse

Statistisk indebærer dette, at den reelle forskel i scorer på en variabel mellem eksempelvis to skoler er divideret med den gennemsnitlige størrelse på standardafvigelse til variablen. Dette kan udtrykkes ud fra følgende formel:

$$\text{Forskellen i standardafvigelse} = \frac{\text{Resultat skole A} - \text{resultat skole B}}{\text{Gennemsnitlig standardafvigelse (vægtet)}}$$

Med vægtet standardafvigelse menes her, at der er beregnet et gennemsnit af standardafvigelsen på målingerne, som er vægtet for forskellen på størrelserne i udvalgene af skole A og B's elever og lærere.

Dette gælder særligt spredningen i materialet og forskelle mellem middelværdier på de forskellige variabler. Fordelen med at udtrykke forskelle i standardafvigelse er, at forskelle på forskellige variabelområder kan vurderes i forhold til hinanden, og at man tager højde for variationen i materialet. Svagheden med brug af standardafvigelse er, at det er et mere usikkert mål, når variansen i målingerne ikke er normalfordelt.

500-pointskalaen

I kortlægningen formidles resultaterne på en 500-point skala. Datamateriale er derved standardiseret med et gennemsnit på 500 og en standardafvigelse på 100. Udgangspunktet for standardiseringen er T1. Det betyder, at gennemsnittet inden

for alle fokusområder i T1 altid er 500 point uafhængigt af, hvilken skala, der oprindeligt er anvendt i forhold til svaralternativer. I denne beregningsmåde er en forskel på 1 standardafvigelse det samme som 100 point. Dette svarer til, at to tredjedele af kommunerne/skolerne vil ligge med værdier mellem 400 og 600 point.

Alle skoler, som deltager i kortlægningen, har som allerede nævnt adgang til en digital portal, hvor man både gennemfører kortlægningsundersøgelsen og efterfølgende kan læse resultaterne. Resultaterne kan læses på to måder i portalen, enten som gennemsnitsværdier og standardafvigelser eller på en 500-pointskala.

Når man skal sammenligne gennemsnit, er det desuden vigtigt at inddrage overvejelser om statistisk signifikans. Dermed menes, om der er sikkerhed for, at de forskelle, som observeres, ikke alene skyldes tilfældigheder. Det er en generelt vedtaget norm, at forudsætningen for at tale om statistisk signifikans eller sikkerhed er, at der er mindre end 5 % risiko for, at forskellen skyldes tilfældighed. Om en forskel opnår at være statistisk signifikant afhænger både af den talmæssige forskel i gennemsnit, antallet af respondenter (elever, lærere, pædagoger, forældre eller ledere) i de grupper, der sammenlignes, og spredningen i de afgivne svar, og den nøjagtige signifikansgrad beregnes af statistiske modeller. Til brug i kortlægningen opererer vi derfor med nogle tommelfingerregler, når vi sammenligner gennemsnit.

Ved sammenligninger mellem kommunale gennemsnit og samtlige kommuners gennemsnit, skal der dermed være tale om en forskel på +/- 5 point, eller omsat til tal på skalaen, resultater på mindre end 495 eller mere end 505 point.

I denne rapport bruger vi følgende tommelfingerregel, når vi sammenligner kommuner:

Variation i forhold til gennemsnittet (for alle kommuner):

- 0 til 5 point er en variation, der kan skyldes tilfældigheder
- 6 til 10 point er en lille variation
- 11 til 20 point er nogen variation
- 21 til 30 point er stor variation
- 31 og op efter er en meget stor variation

Når man sammenligner resultater fra T1 (2015) med resultater fra T2 (2017) er der mindre usikkerhed for en række faktorer, idet kommunerne sammenlignes "med sig selv". Derfor vælger vi følgende tommelfingerregel for sammenligninger på kommunalt niveau eller på det samlede niveau med hensyn til T1 – T2 sammenligninger:

Variation T1 – T2:

- 0 til 2,5 point er en variation, der kan skyldes tilfældigheder
- 2,5 til 5 point er en lille variation
- 6 til 15 point er nogen variation
- 16 til 25 point er stor variation

- 26 og op er en meget stor variation

Det skal imidlertid understreges, at også små variationer kan være vigtige. Hvis for eksempel 4 procent ud af 1000 børn siger, at de ikke trives, drejer det sig om 40 børn, og det er naturligvis vigtigt. Eller hvis man med en målrettet pædagogisk indsats kan reducere 4 procent, der ikke trives, til 2 procent, har man sørget for, at der er 20 børn, der har fået det bedre.

Resultaterne af analyserne giver dels et øjebliksbillede samt en indikation af udviklingen fra T1 til T2 i projektet generelt og i de 13 kommuner specifikt. Kommunerne er ikke udvalgt med henblik på at sikre repræsentativitet, da de har meldt sig frivilligt til at deltage i Program for Læringsledelse. Men samlet set udgør datamaterialet en relativ stor andel, nemlig 10 pct. af alle folkeskoler og folkeskoleelever i Danmark. Derudover er der geografisk spredning i datamaterialet, hvorved der deltager kommuner fra både Sjælland, Fyn og Jylland, der er store og små kommuner, og der er både land- og bykommuner. Dog deltager der ikke nogen storbyer (København, Aarhus, Odense eller Aalborg).

Præsentation af resultaterne i denne rapport sker dels fra særskilte statistiske analyser (i programmet SPSS) af forskelle på T1 og T2 resultater, som ikke kan udlæses af portalen, dels ved billeder fra Conexus´ portal, som kommunerne og skolerne er vant til at arbejde med. Der er en lille forskel i den måde, som portalens statistiske algoritmer og SPSS håndterer manglende svar på, og det kan afstedkomme nogle marginale forskelle, der imidlertid ikke påvirker den overordnede tendens. Man kan ikke sige, at den ene beregningsmetode er mere korrekt end den anden, de er blot forskellige. De resultater, der stammer fra portalen, svarer til dem, der bruges i den daglige praksis i Program for læringsledelse.

Hvad kan data og analyser bruges til?

I dette afsnit opsummeres fire overordnede pointer om, hvad data siger noget om, og hvad det kan bruges til.

For det første er der tale om et stort og omfattende datamateriale med mange respondentgrupper. Det betyder, at man kan sammenholde svar fra flere respondentgrupper med hinanden: Man kan sammenligne elevernes udsagn om trivsel og undervisning med kontaktlærernes beskrivelser af eleverne. Man kan sammenholde elev- og kontaktlærerudsagn med forældrenes svar, blandt andet om deres uddannelsesbaggrund. Man kan se, hvad lærere, pædagoger og skoleledere har svaret om samarbejde, skolekultur osv. Herigennem kan man danne sig et omfattende og nuanceret billede af de deltagende skoler.

For det andet er det vigtigt at understrege, at man ikke kan udtale sig kausalt om årsagssammenhænge på baggrund af data og analyser i denne kortlægning, blandt andet fordi kommunerne selv har valgt at deltage, og fordi der ikke er en kontrolgruppe. Men ved at have stillet de samme spørgsmål i 2015 og 2017 til de samme kommuner og skoler kan man fremføre begrundede formodninger om

sammenhænge mellem den ledelsesmæssige og pædagogiske kontekst, fagprofessionelles arbejde og elevernes udvikling og trivsel. Derudover er analyserne gennemført som bivariate analyser, hvilket understreger vigtigheden af - i enhver fortolkning af sammenhænge - at være opmærksom på andre faktorer, som potentielt kunne påvirke den pågældende sammenhæng.

For det tredje siger data og analyser noget om danske skoler i perioden efter folkeskolereformens gennemførelse og implementering, selvom det skal understreges, at de deltagende skoler ikke nødvendigvis er repræsentative, og at de tretten kommuner selv har valgt at deltage. Data fra kortlægningen starter i 2015, dvs. umiddelbart efter skolereformens ikrafttrædelse og dermed udgør kortlægningens T1 en form for baseline.

For det fjerde er det vigtigt at understrege, at data og analyser først og fremmest skal kunne bruges af de deltagende skoler og kommuner til det, der kaldes data-informeret skoleudvikling og pædagogisk praksis. Her spiller nærværende rapport og de tretten enkeltkommunale rapporter en rolle, men den vigtigste rolle spiller data, sådan som de er tilgængelige på den portal, som er tilgængelig for alle deltagende skoler og kommuner. Her kan data ses i form af et stort antal kvalitetsprofiler, hvor man kan se profiler for enkeltkommuner, for skoler, årgange, drenge, piger, elever med anden etnisk baggrund osv., og hvor man kan sammenligne resultaterne fra 2017 med resultaterne fra 2015. Når vi taler om "datainformeret" og ikke "databaseret" skoleudvikling og pædagogisk praksis, skyldes det, at det naturligvis er de deltagende fagprofessionelle og kommuner, der ud fra pædagogiske og uddannelsespolitiske ræsonnementer sætter mål for pædagogisk praksis og skoleudvikling. Men data indgår som et vigtigt element i og grundlag for udøvelsen af den professionelle dømmekraft, som kombinerer databaseret viden med erfaringer fra den pædagogiske praksis og med fagprofessionelle og uddannelsespolitiske idealer. Konsekvensen er, at man som forsker ikke kan anviser bestemte metoder, som lærere, pædagoger eller ledere skal følge, men at man, som John Hattie med henvisning til John Dewey skriver, ved hjælp af evidens kan skabe grundlag for en "intelligent pædagogisk indsats" (2009: 247). Det betyder som allerede nævnt, at lærere, pædagoger og ledere arbejder evidens- og data-informeret, ikke evidens- og data-baseret.

Det indebærer, at vi fokuserer på to typer data: På den ene side fokuserer vi på information om elevers læring, udvikling og trivsel. På den anden side fokuserer vi på information om den pædagogiske praksis, som eleverne møder og deltager i. Enhver pædagogisk indsats må rette sig mod at tilrettelægge den pædagogiske praksis på en sådan måde, at man stimulerer eleverne bedst muligt i forhold til deres evner og potentialer, og at man i videst muligt omfang når de resultater angående læring, udvikling og trivsel, som man har identificeret på forhånd og/eller har forpligtet sig på, fordi de stammer fra demokratisk vedtagne nationale eller kommunale mål.

Etiske overvejelser

Frem til 1970-erne var forskning om og med børn præget af et udviklingspsykologisk syn, hvor det at etablere begreber om og kendetegn på børns udviklingsfaser stod centralt. Man havde her et syn på barnet som værende et ikke-kompetent individ, over for hvilket den voksne stod som ansvarlig og kompetent. Dette syn bidrog til, at børn og barndommen i høj grad blev usynliggjort, og at forskningen næsten aldrig inkluderede barnets og elevens egen stemme.

I løbet af de senere år er den humanistiske og samfundsvidenskabelige forskning om børn ekspanderet, og forståelsen af børn som kompetente, sociale og kulturelle aktører er blevet mere udtalt. Men forholdet voksen–barn vil altid bære præg af asymmetri, hvor den voksne har definitionsmagt (Bae 2006). Dette kræver, at den voksne ikke misbruger barnets fortrolighed eller loyalitet i forskningssammenhæng.

Når forskningsmæssige valg skal tages, vil formålet med forskningen altid afvejes i forhold til de etisk betragtet mest hensigtsmæssige metoder. Det gælder både spørgsmålene til elever i indskolingen og på mellemtrin og i udskolingen. Når elever i 0.-3. klasse i denne undersøgelse inddrages i besvarelse af et digitalt spørgeskema uden tekst, men med illustrationer og lyd, er det et forsøg på at tilpasse metoden til det enkelte barns potentialer og kompetencer. Samtidig stilles der ikke-ledende spørgsmål, der er tilpasset børnenes alder. Spørgsmålene bliver læst op af en menneskelig stemme, med illustrationer/farver/lyde, og ingen rigtige eller forkerte svar. Tilsvarende hensyn er taget i forhold til de ældre elever, nemlig at spørgsmålene er tilpasset disse elevers kompetencer og alder.

Anonymitet i besvarelserne

I kortlægningens resultater er der indsat en nedre grænse for, hvor mange besvarelser der skal til, for at man kan få resultatet at se. Grænsen er for kortlægningen sat til syv for både børn, forældre, elever, lærere og pædagoger og ledere. Dette skyldes både vores eget ønske, men også Datatilsynets bestemmelser om anonymitet. Derfor indgår der ingen visninger i kortlægningen ved færre end syv besvarelser⁷, og informationer om enkeltindivider er ikke tilgængelige i Program for læringsledelse.

Børn som informanter

Der kan rejses mange spørgsmål, når små børn er informanter i forskning. Som forskere har vi et ansvar i forhold til at optræde med ydmyghed og respekt i mødet med børns ytringer. Det drejer sig om at synliggøre børn, men ikke "at udstille dem" efterfølgende. Det drejer sig også om, at forskningen til enhver tid må tage hensyn til og tilpasse sig barnets individuelle behov.

⁷ Det betyder, at vi ikke i kommunernes læringsrapporter viser ledelsesdata, fordi der sjældent er mere end syv personer i en ledelse. Derimod indgår ledelsesdata i de generelle analyser på tværs af kommunerne.

Når børns egne perspektiver kommer frem, vil voksne kunne få indblik i, at hverdagslivet i skolen ser anderledes ud fra barnets side. Dette vil give mulighed for at tilpasse skolens indhold og arbejdsmåder til det enkelte barn eller til elevgrupper, for eksempel klasser. Det vil også kunne bidrage til, at forældre enten får bekræftet deres antagelser eller får ny information om barnets perspektiver. Men en dokumentation af barnets være- og tænke måde vil også kunne give de voksne et grundlag for forstærket voksenmagt. Det er dermed en stor udfordring at udvikle dokumentation parallelt med bevidsthed om og refleksion over egne holdninger til børn (Eide & Winger 2006).

Det at stole på og respektere børns svar og opfattelser drejer sig om børns troværdighed. "Taler børn sandt?" hører man ofte, at der bliver spurgt. I hvilken grad påvirkes barnet af kontekst eller andre aktører, og erindrer barnet hændelser eller egne følelser korrekt? Dette er vanskelige spørgsmål, men vores svar er, at et menneskes oplevelse i princippet altid er sandfærdig, og at sandfærdighed også vil kunne ændre sig eller udvikle sig. Vi svarer alle sammen på baggrund af den kontekst, vi lever i, de erfaringer vi har gjort, og den måde vi forstår verden på. Netop derfor skelner vi, som den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas gør, mellem sandhed og sandfærdighed: Når man siger, at noget er "sandt", refererer man til videnskabelige sandhedskriterier. Når man siger, at et udsagn er "sandfærdigt", refererer man til troværdighed, dvs. til at et bestemt individ udtrykker sin oplevelse oprigtigt (Habermas 1981).

Videre vil informanter, uanset om de er børn eller voksne, både påvirke og påvirkes af den kontekst, de befinder sig i. Når vi i denne undersøgelse efterspørger børns subjektive oplevelser, erfaringer og perspektiver, når det gælder egen virkelighed i klassen og i skolen, vil de svar, som børn giver, både være sandfærdige i øjeblikket og indgå i en kontekst, uden at dette ændrer barnets troværdighed. Børn betragtes derfor i denne kortlægning som troværdige.

5. DEL: TABELRAPPORT

Indledning

I denne del af rapporten præsenterer vi de vigtigste resultater af analysen i tabelform, dvs. uden analyse eller fortolkning. Hensigten er, at man kan gå på jagt efter yderligere resultater, hvis man har særlige interesser. Som hovedregel præsenterer vi dels hovedresultatet for hver af de mange områder i en sammenligning mellem T1 (2015) og T2 (2017), dels en repræsentation af spredningen mellem de tretten kommuner, så man både kan se kommunernes indbyrdes placering og forandringen fra 2015 til 2017.

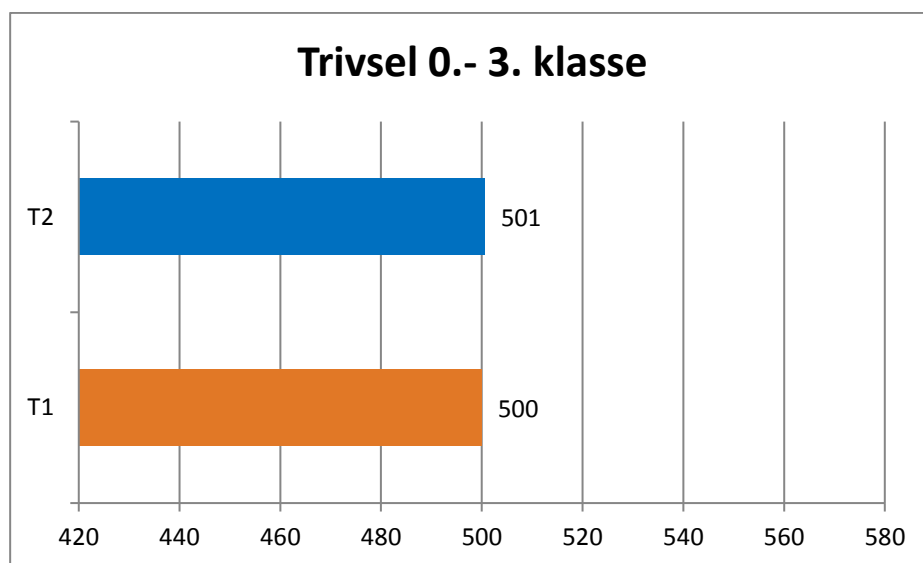
Delen er struktureret sådan, at vi præsenterer resultaterne for hver respondentgruppe for sig:

- Elevdata
- Klasselærer- eller kontaktlærerdato
- Lærerdato
- Pædagogdata
- Ledelsesdata
- Forældredato

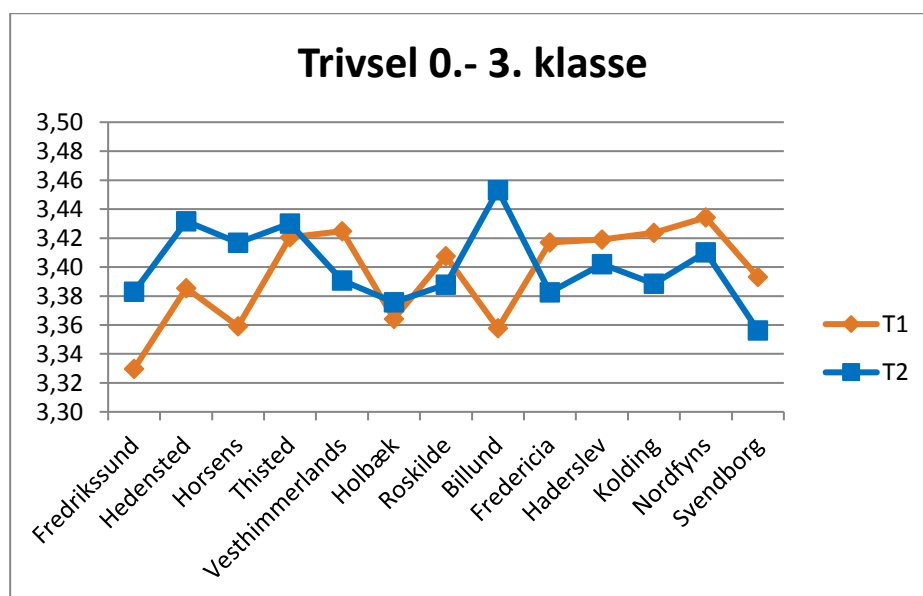
Da det er en tabelrapport, er der som sagt ikke særlige analyser eller fortolkninger. Definitionen af de enkelte områder fremgår af bilag 1, hvor man kan se, hvilke udsagn respondenterne skal forholde sig til for hvert af områderne.

Elevdata

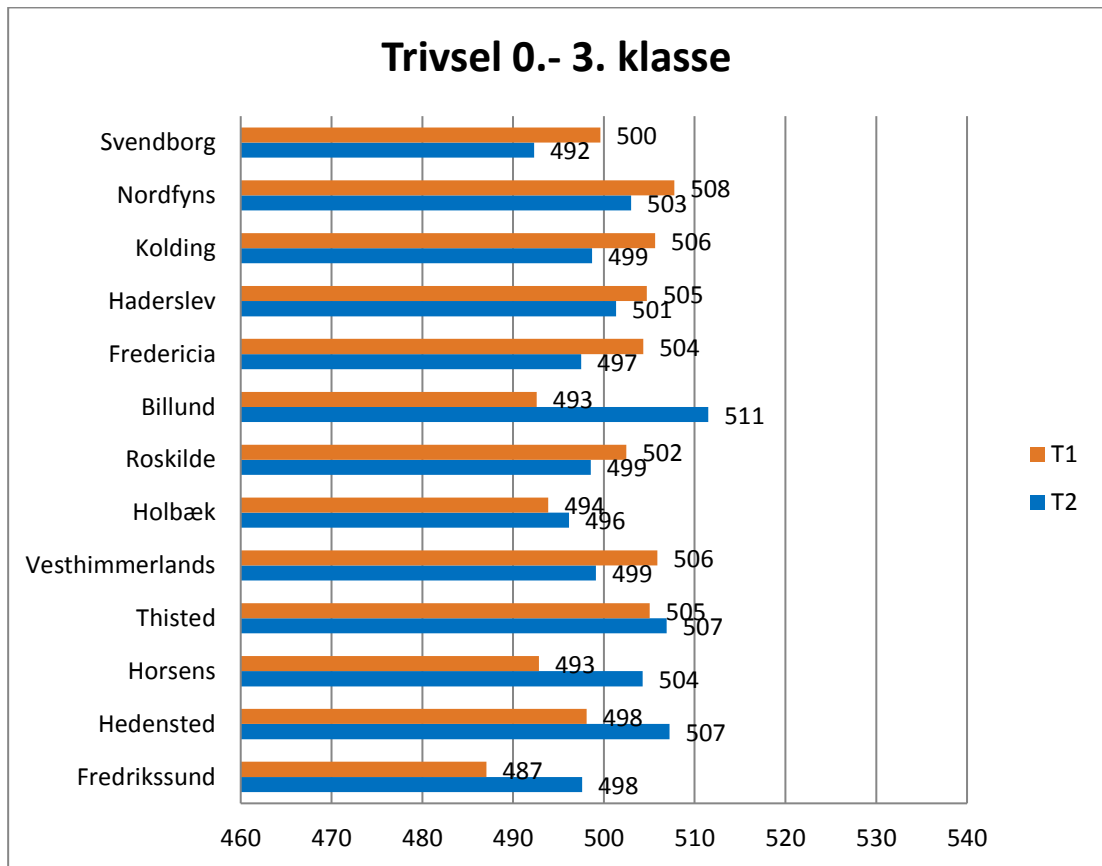
Trivsel 0.- 3. klasse



Tabel 40

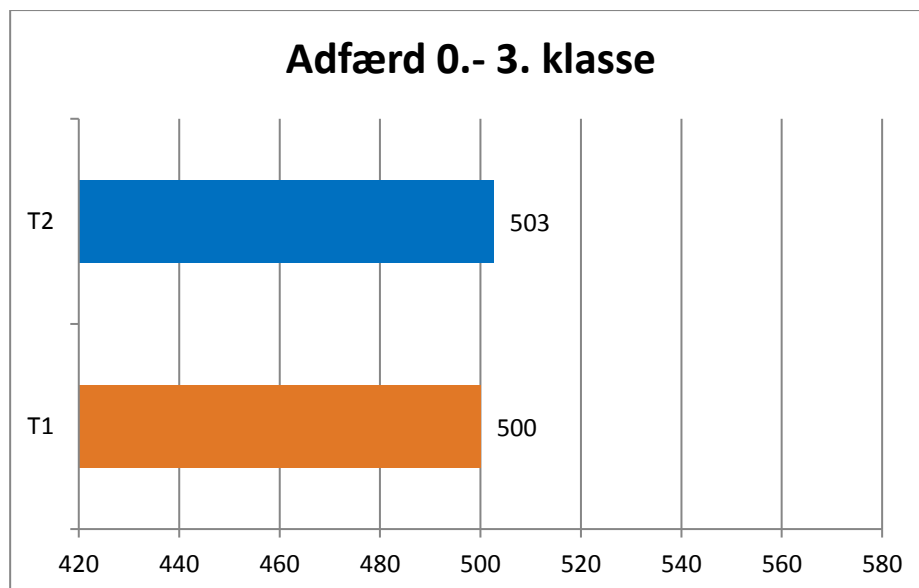


Tabel 41

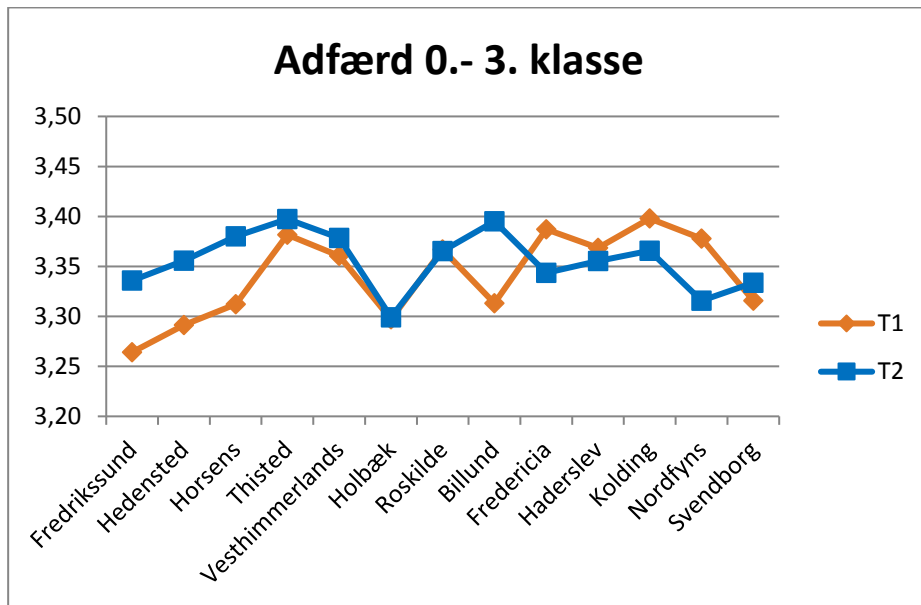


Tabel 42

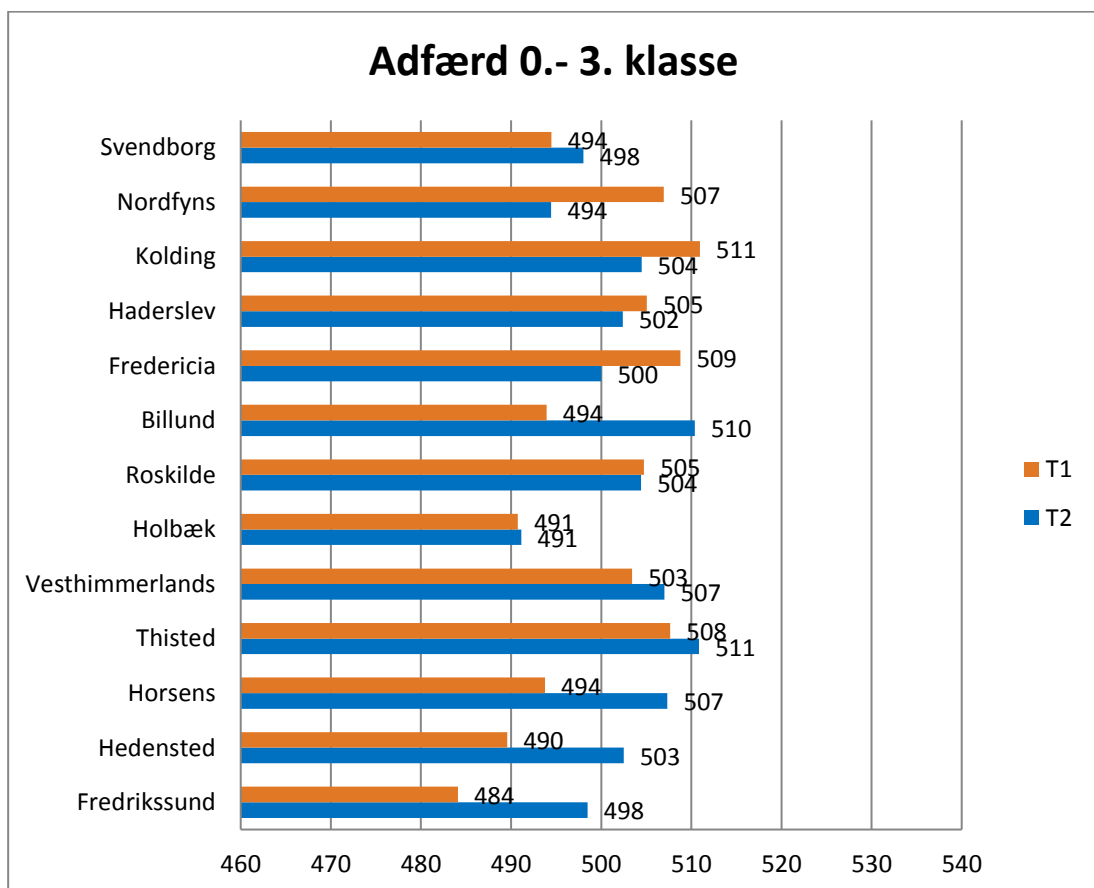
Adfærd 0.- 3. klasse



Tabel 43

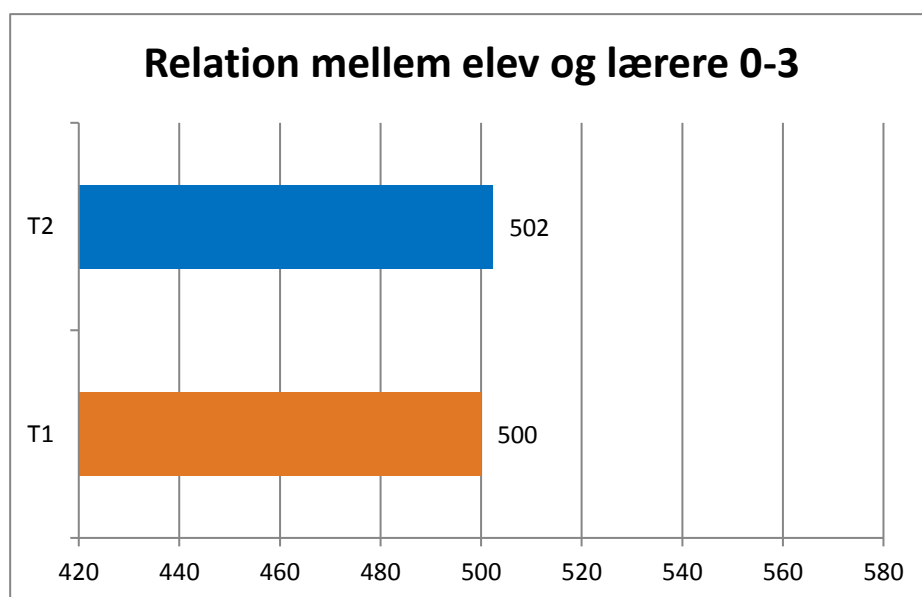


Tabel 44

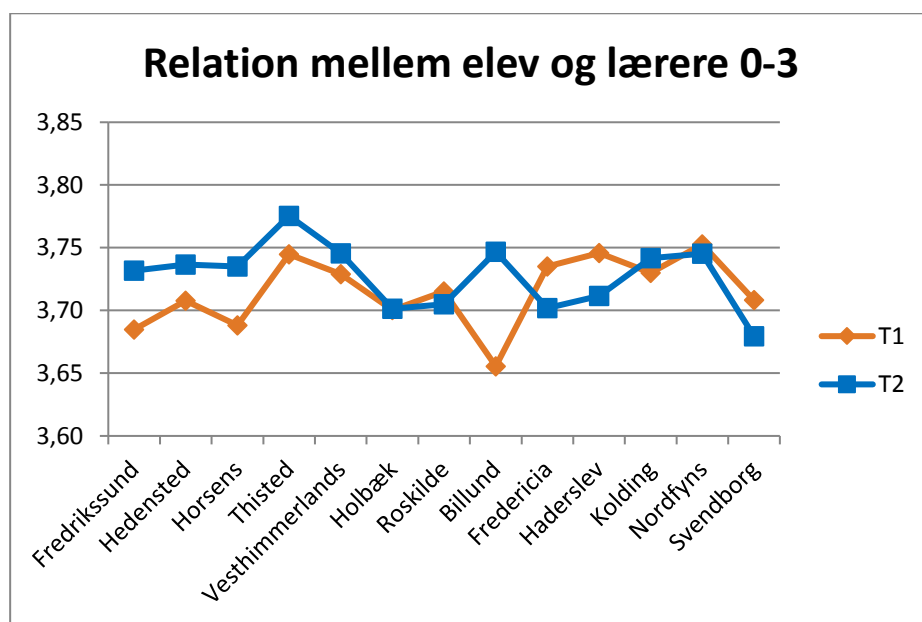


Tabel 45

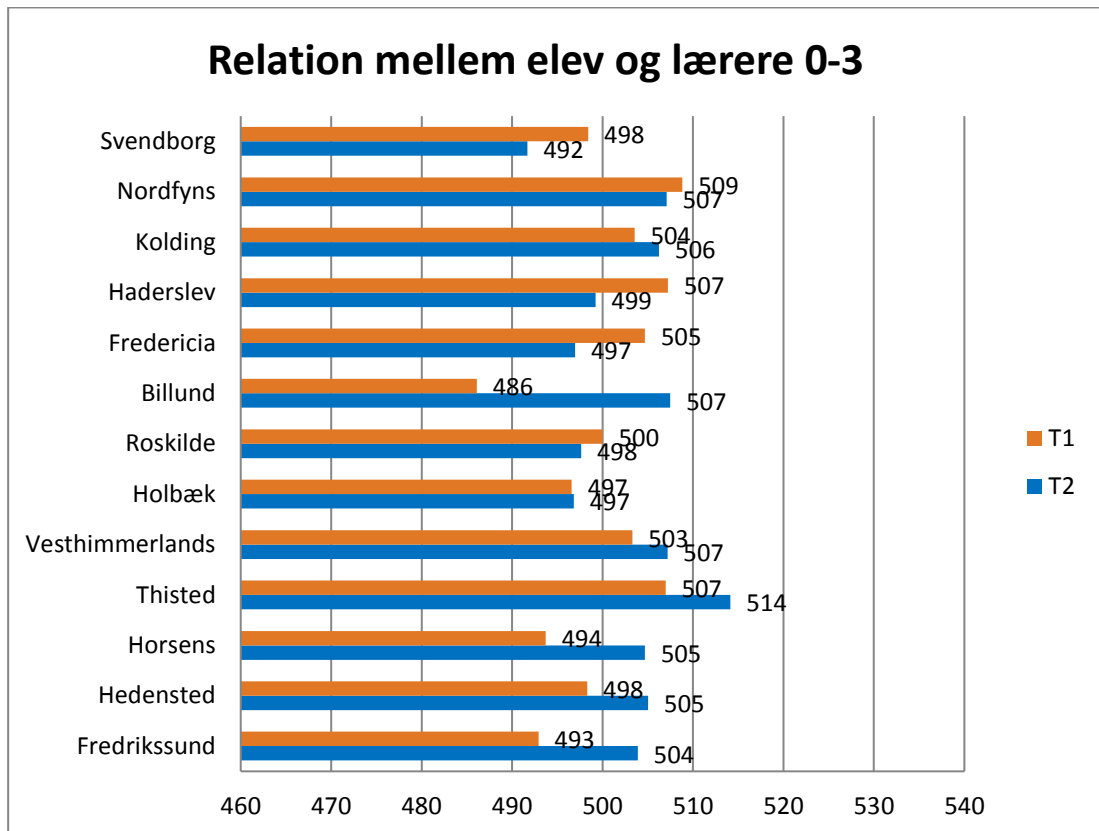
Relation mellem elever og lærere 0.- 3. klasse



Tabel 46

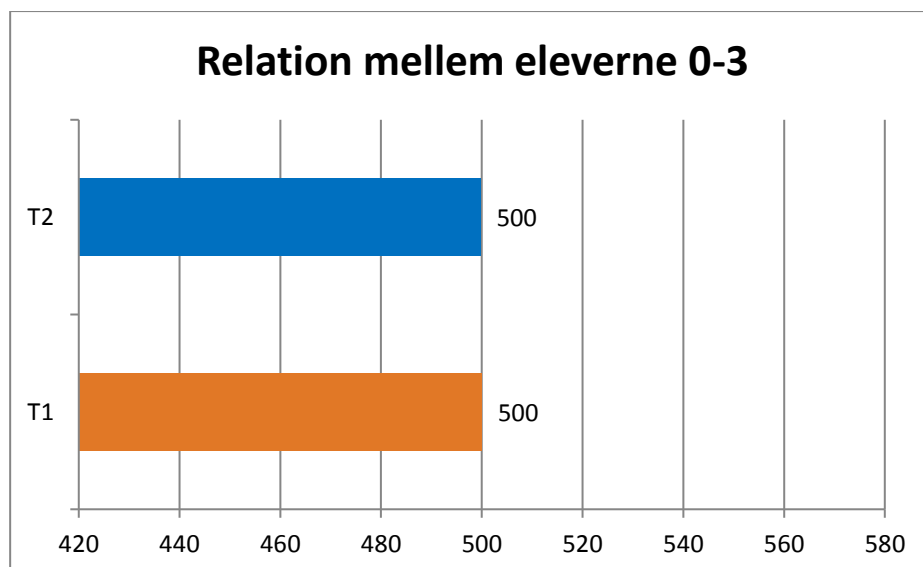


Tabel 47

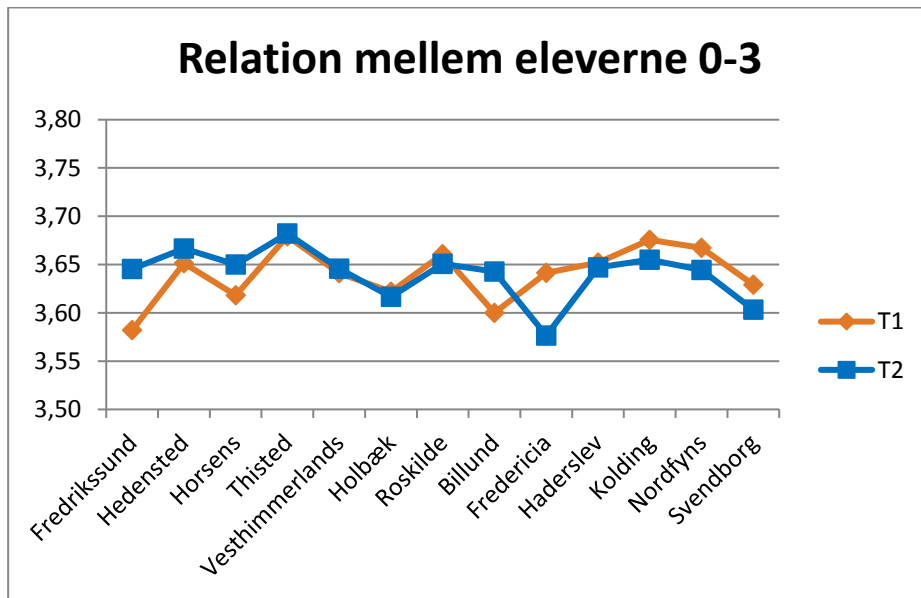


Tabel 48

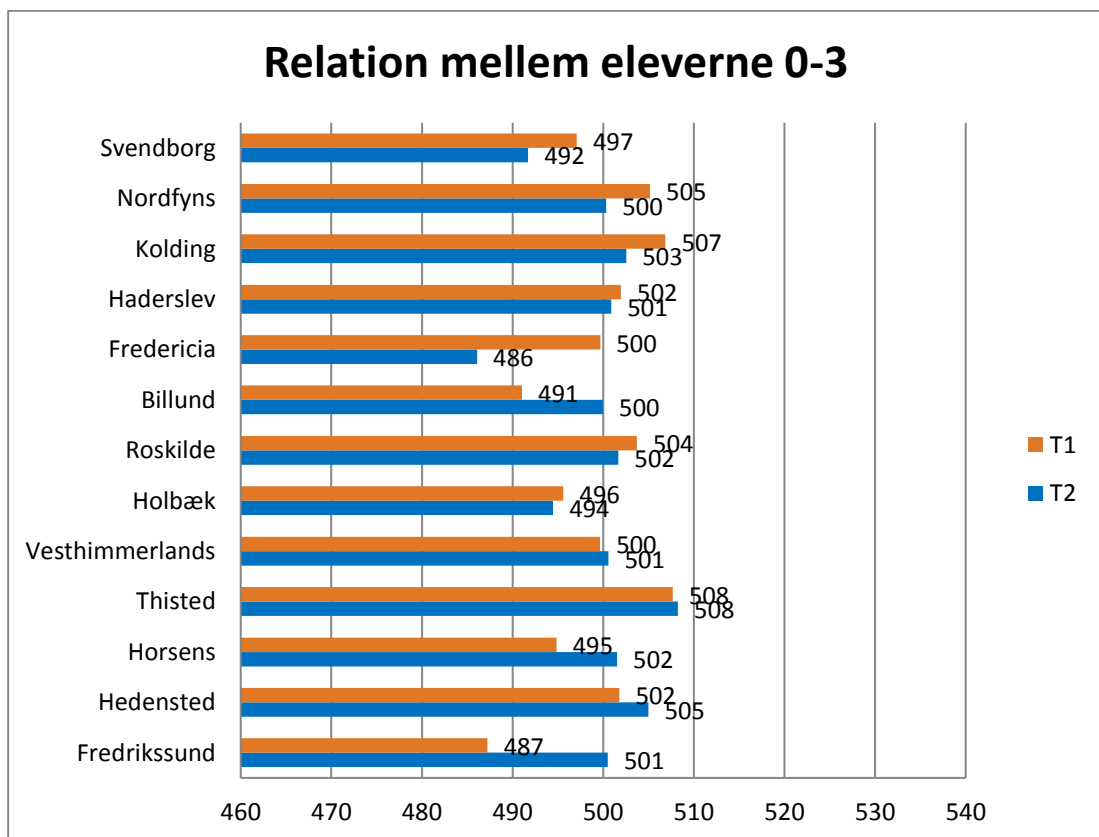
Relation mellem eleverne 0.- 3. klasse



Tabel 49

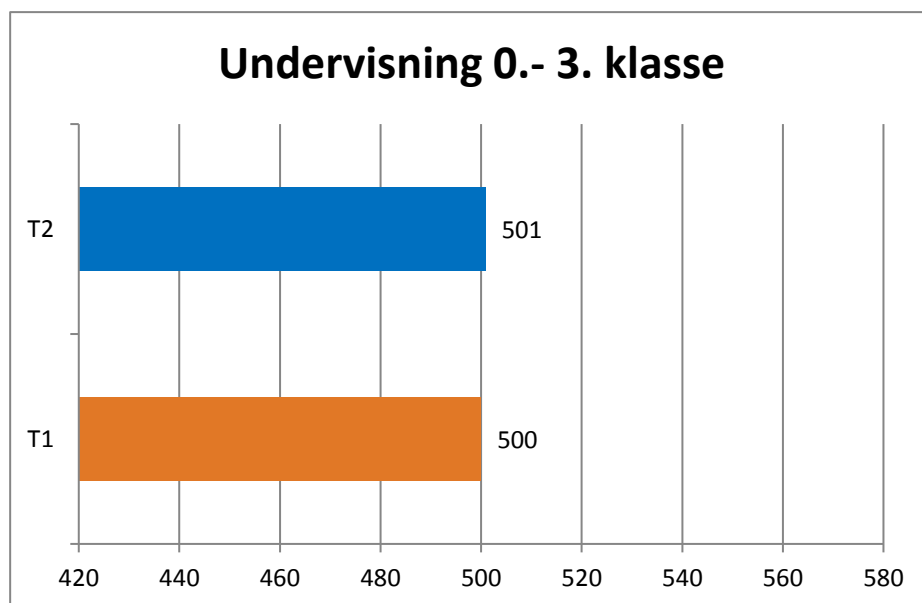


Tabel 50

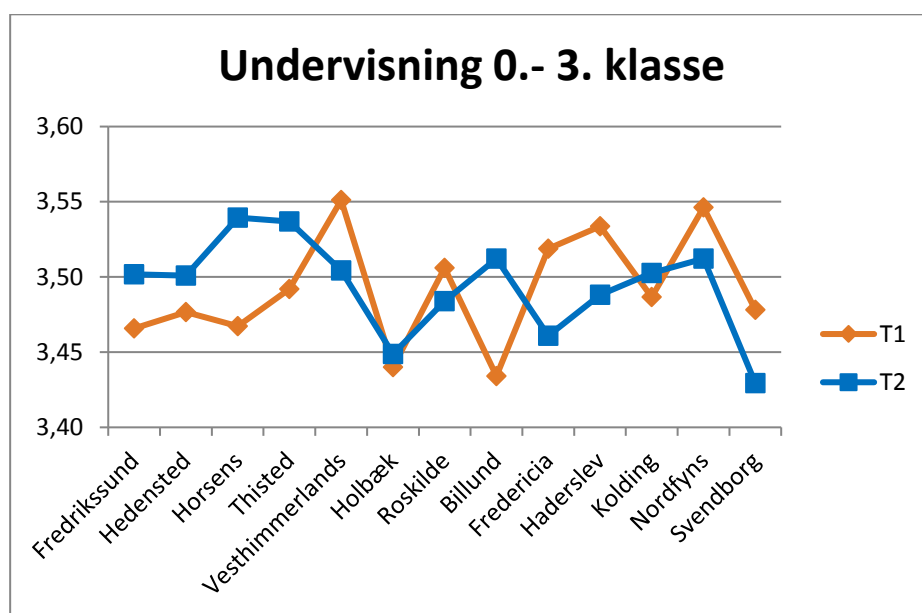


Tabel 51

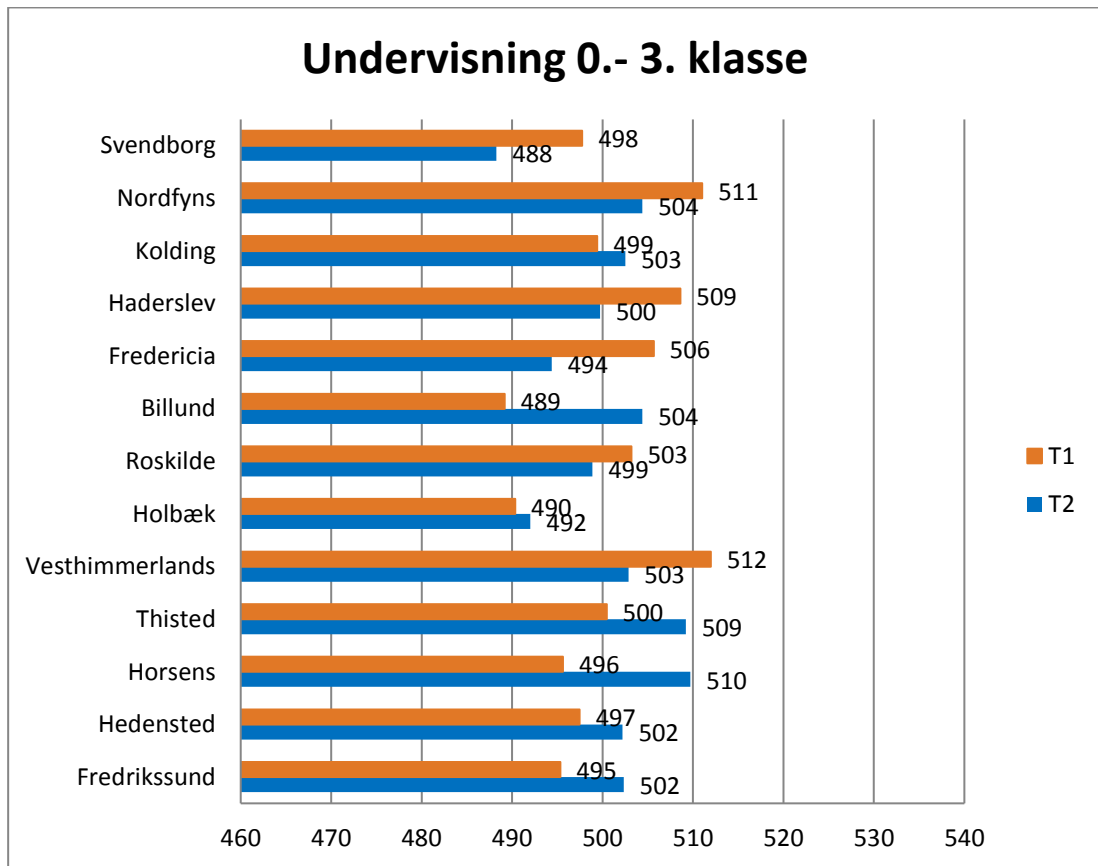
Undervisning 0.- 3. klasse



Tabel 52



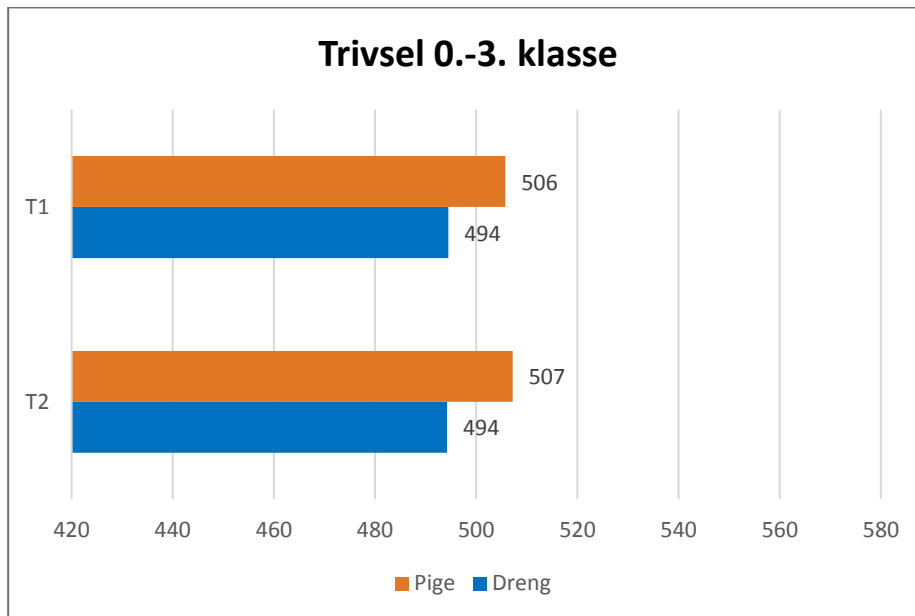
Tabel 53



Tabel 54

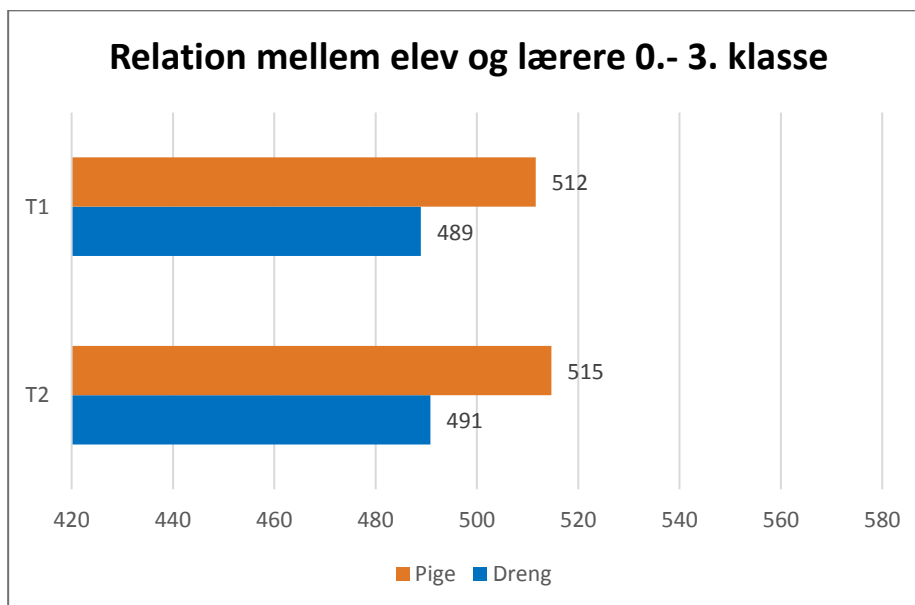
Køn: Trivsel 0.- 3. klasse

Det er allerede i hovedrapporten fremgået, at der ikke er sket nogen mærkbar forandring med hensyn til kønnets betydning for trivsel, læring, undervisning osv. Vi gengiver derfor kun tre tabeller, nemlig oplevelse af trivsel, relation mellem elev og lærere og undervisning for 0.-3. klasse.



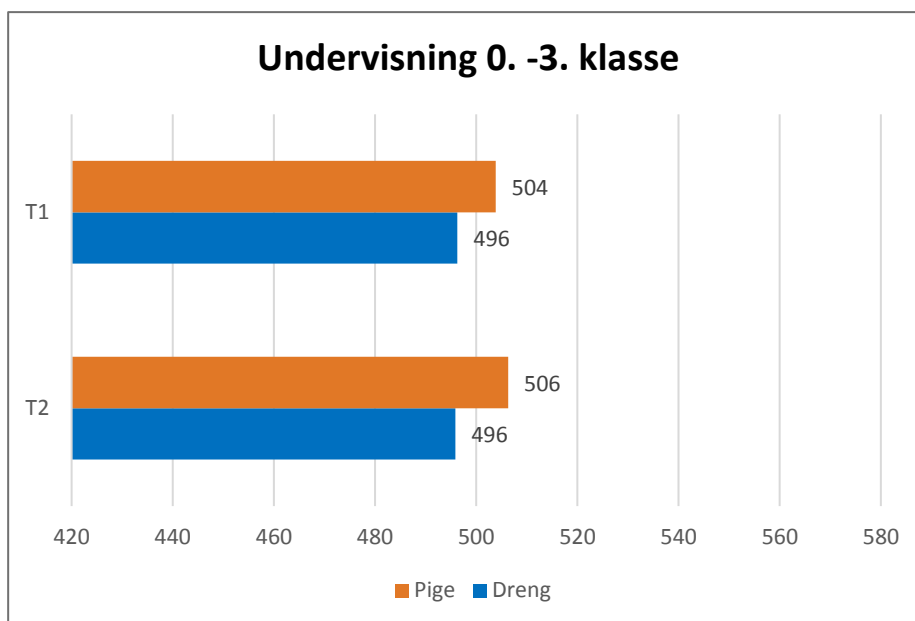
Tabel 55

Køn: Relation mellem elev og lærere 0.- 3. klasse



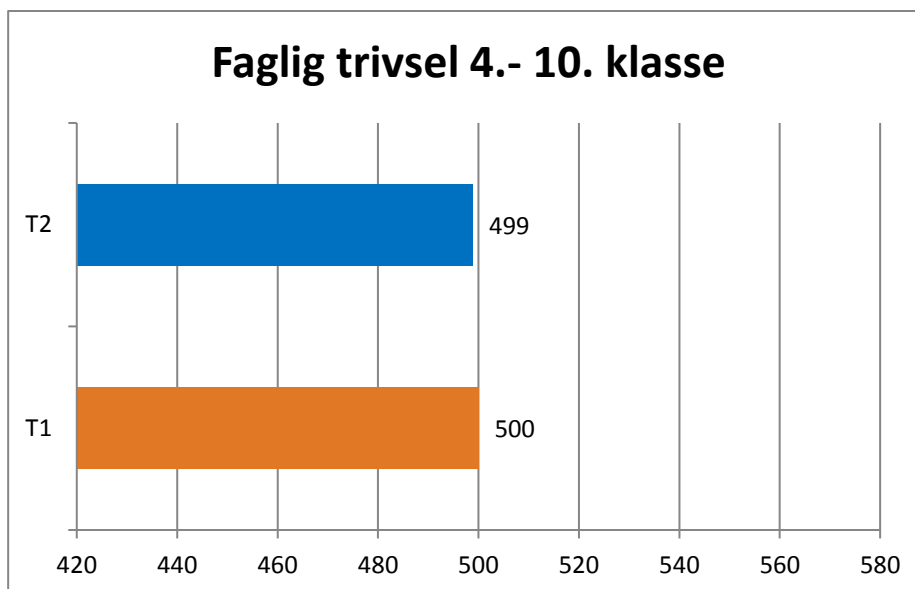
Tabel 56

Køn: Undervisning 0.- 3. klasse

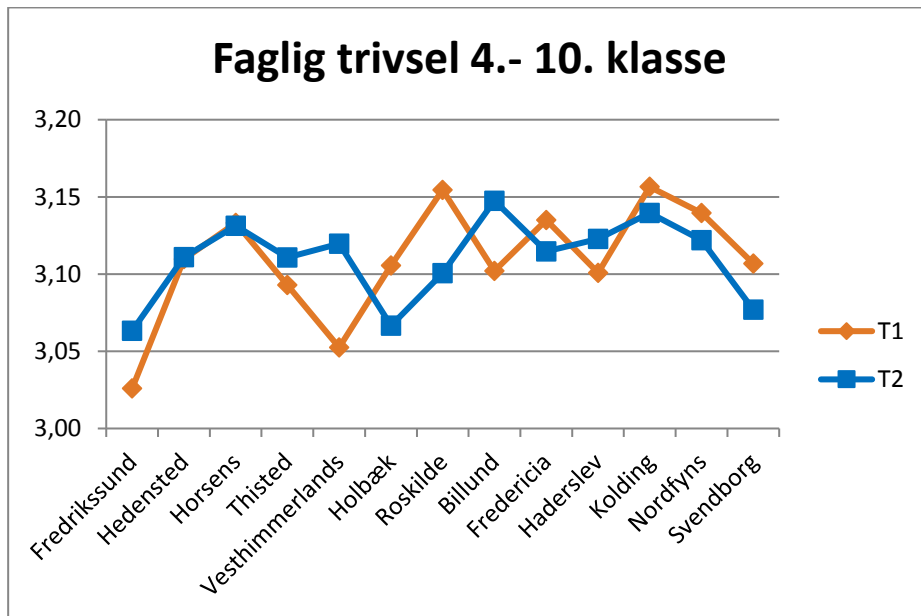


Tabel 57

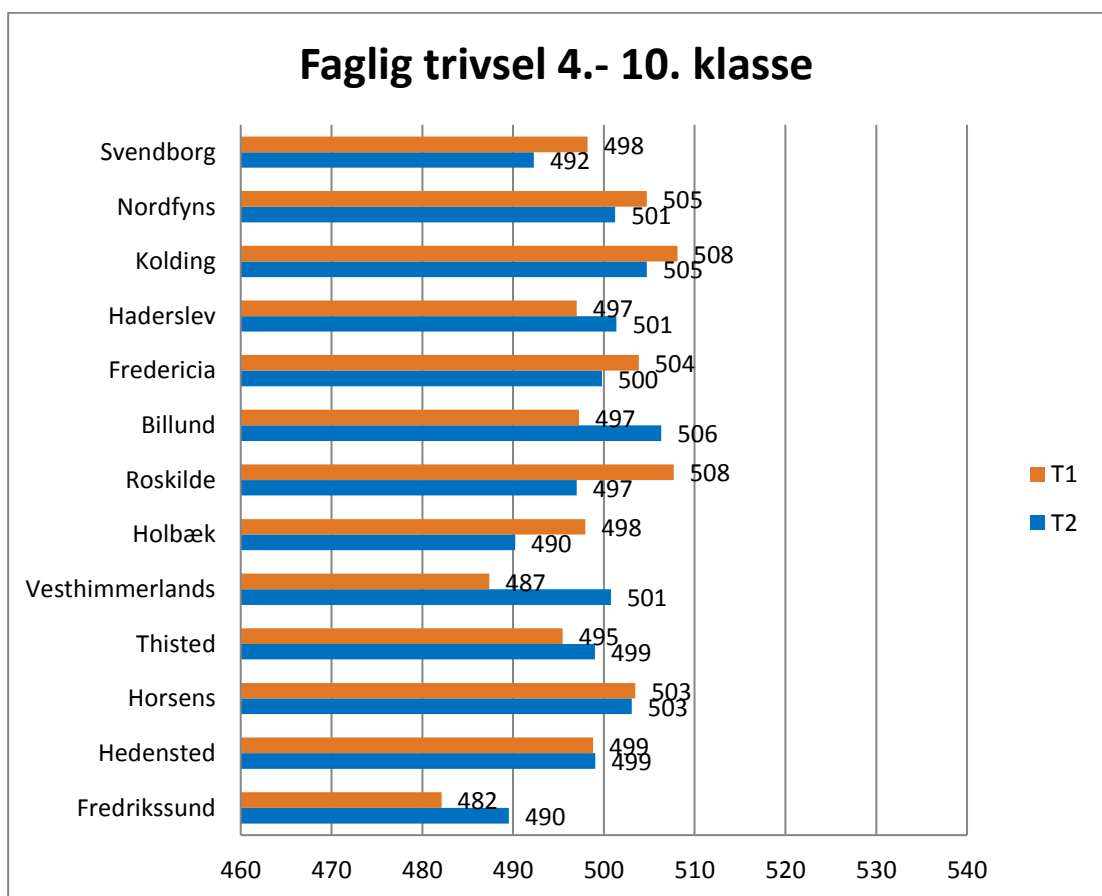
Faglig trivsel 4.- 10. klasse



Tabel 58

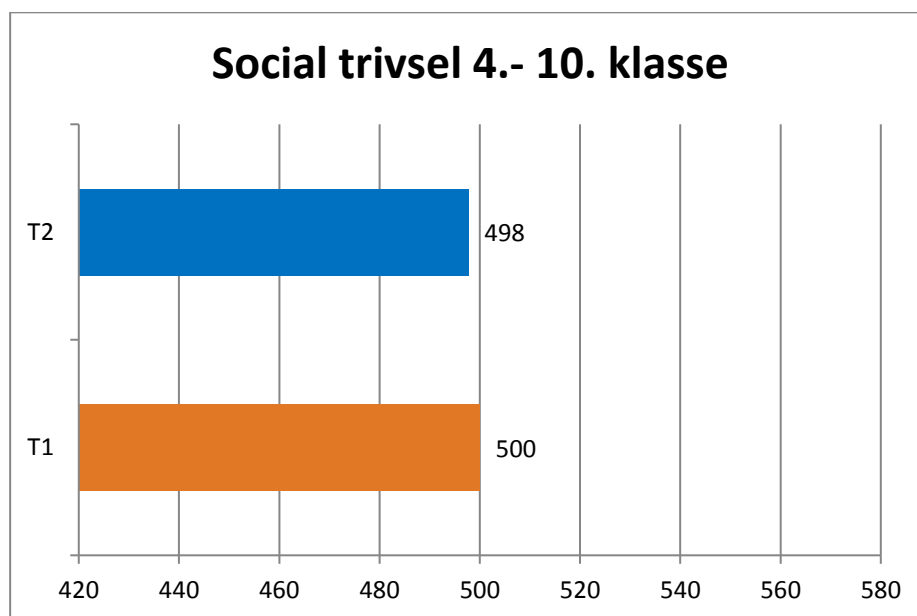


Tabel 59

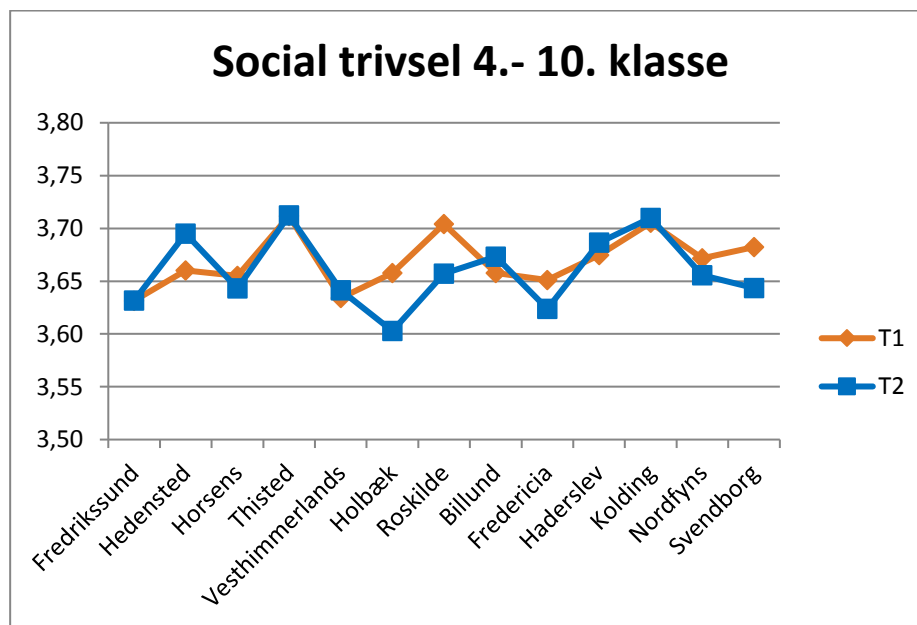


Tabel 60

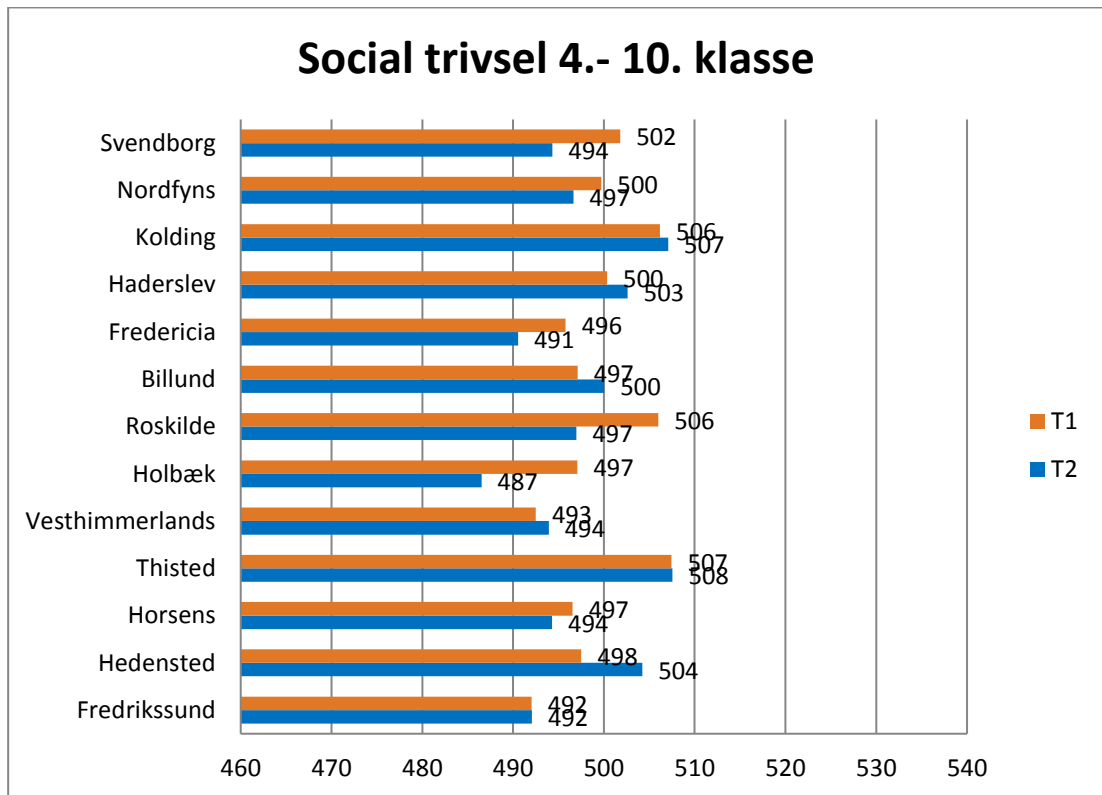
Social trivsel 4.- 10. klasse



Tabel 61

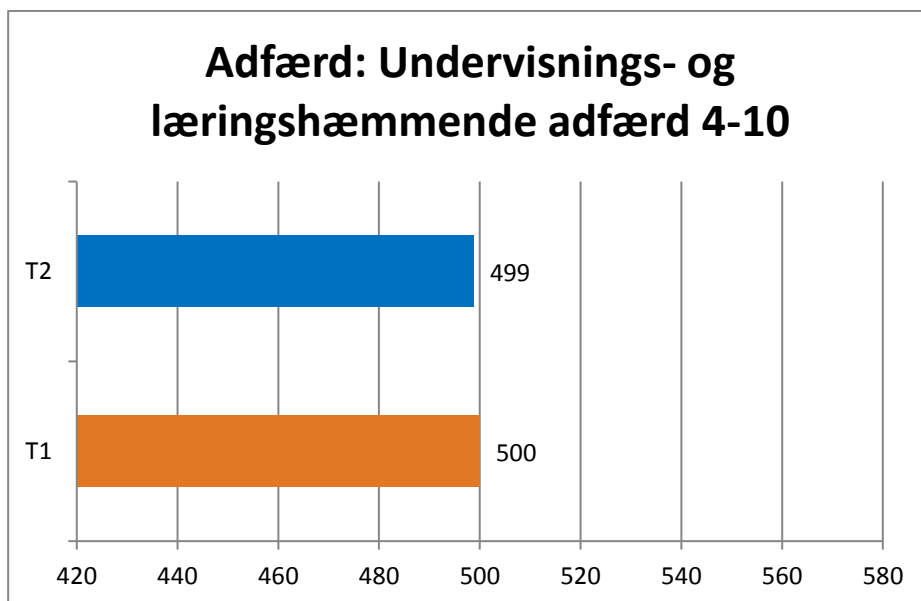


Tabel 62

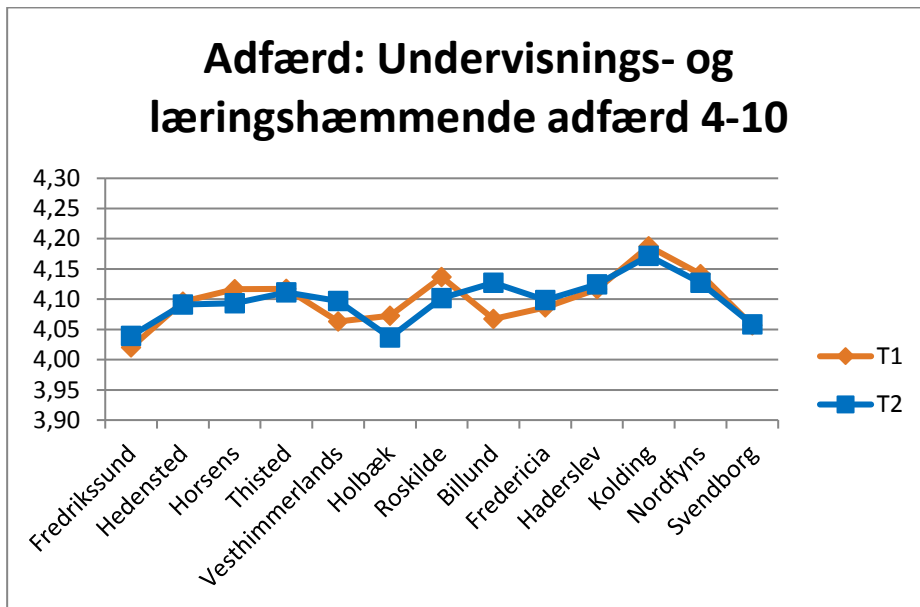


Tabel 63

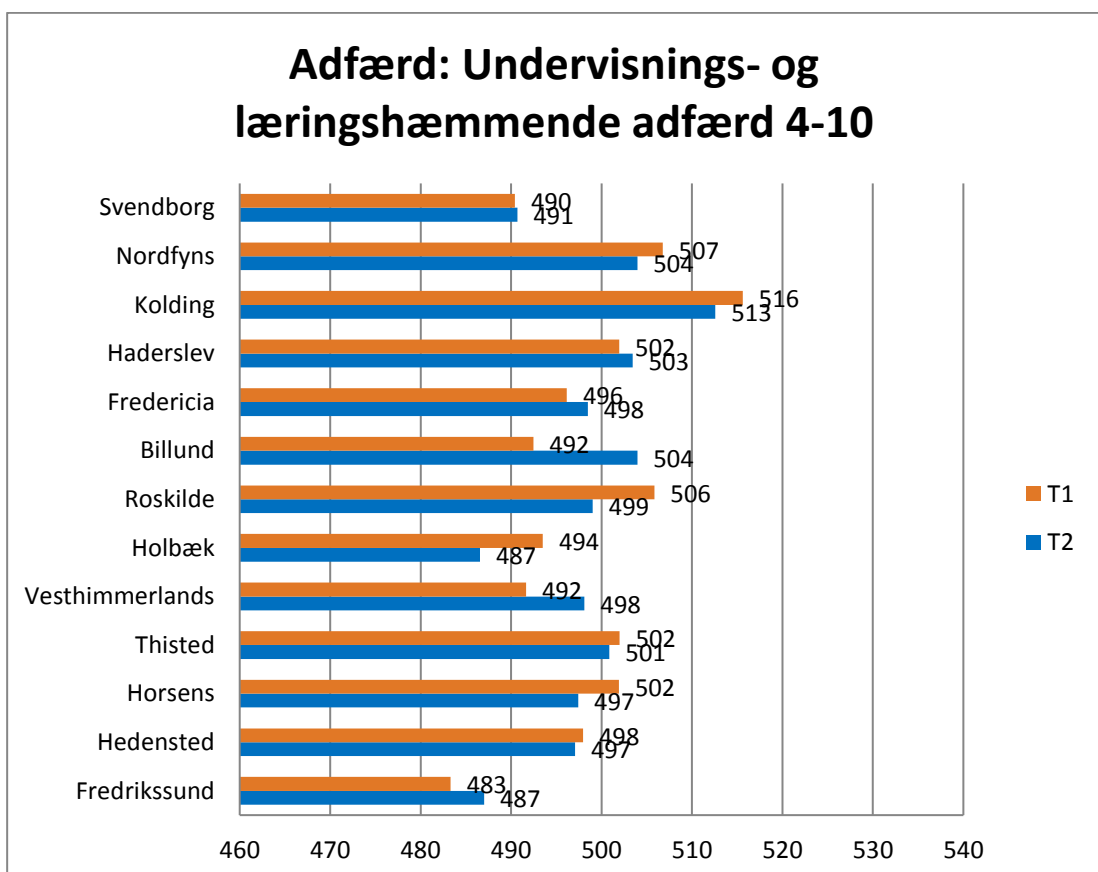
Undervisnings- og læringshæmmende adfærd 4.- 10. klasse



Tabel 64

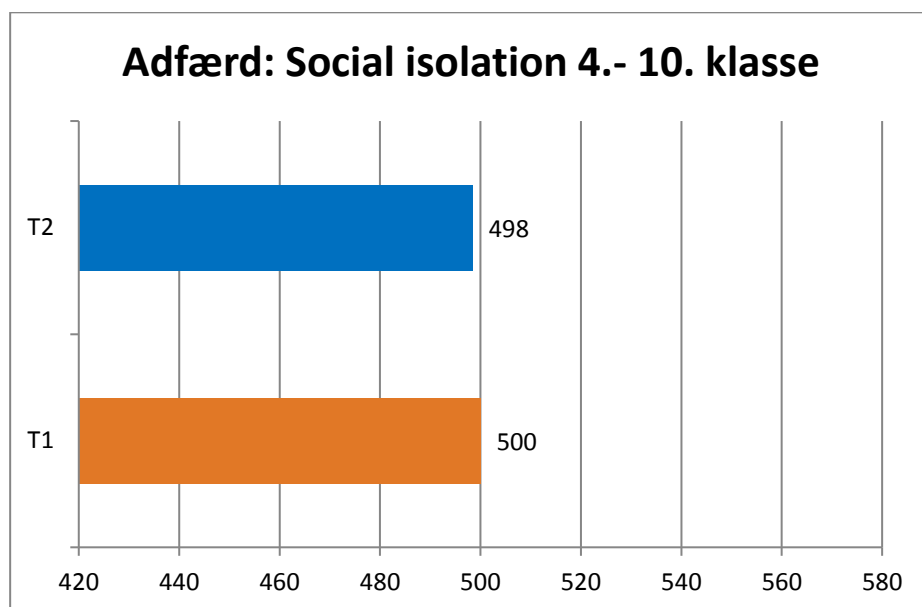


Tabel 65

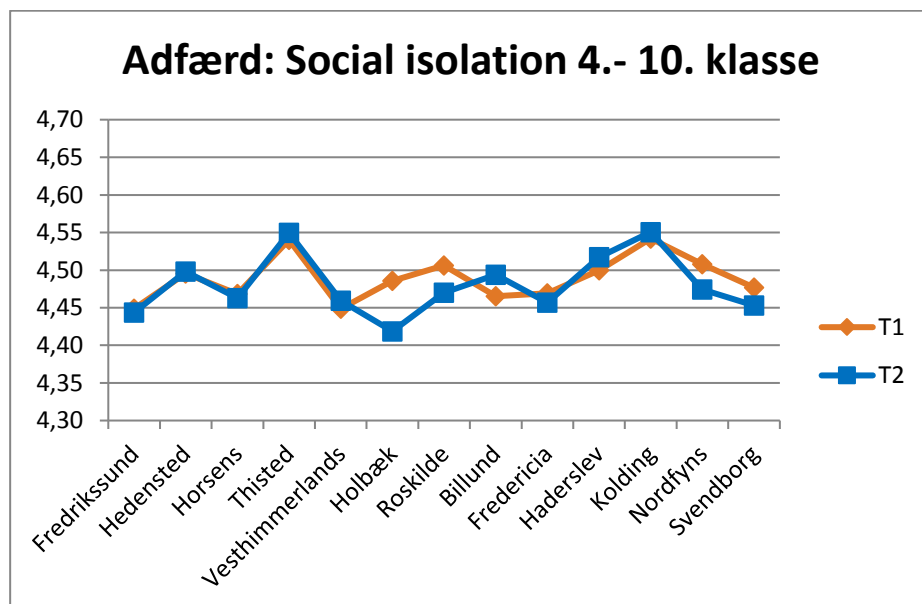


Tabel 66

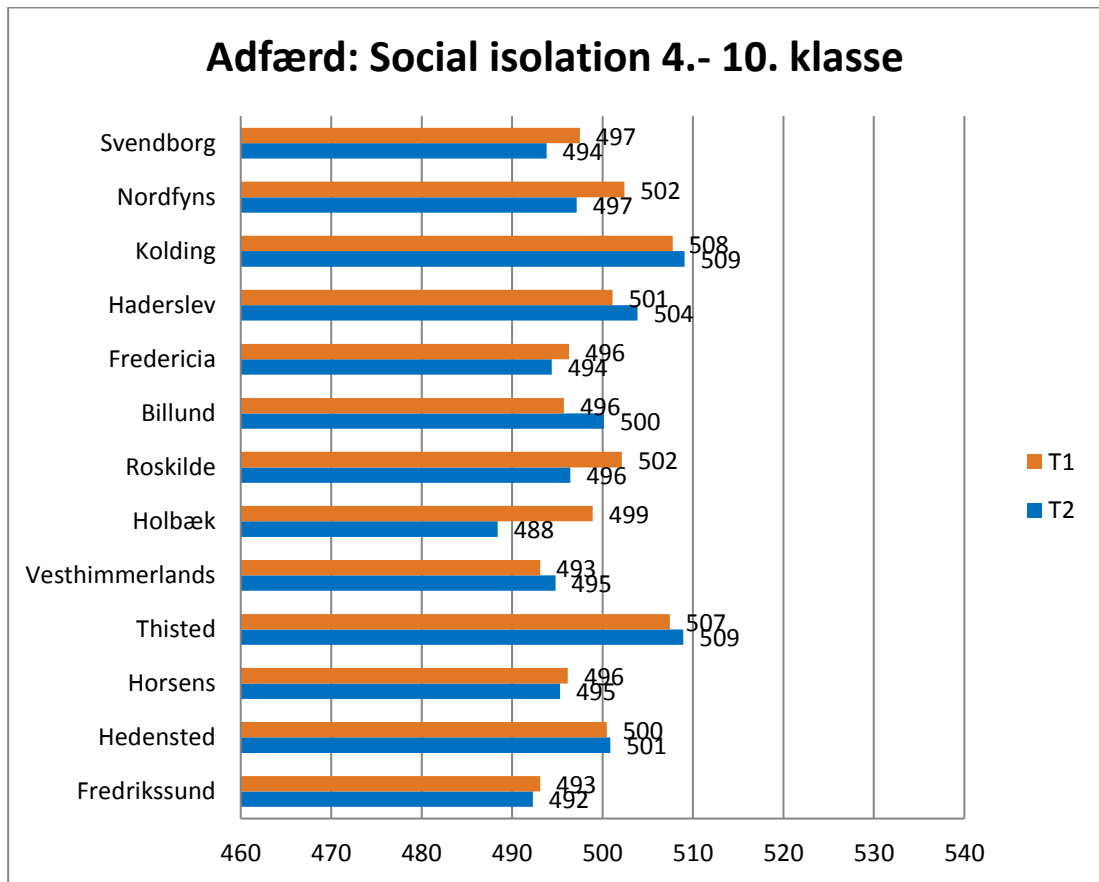
Social isolation 4.- 10. klasse



Tabel 67

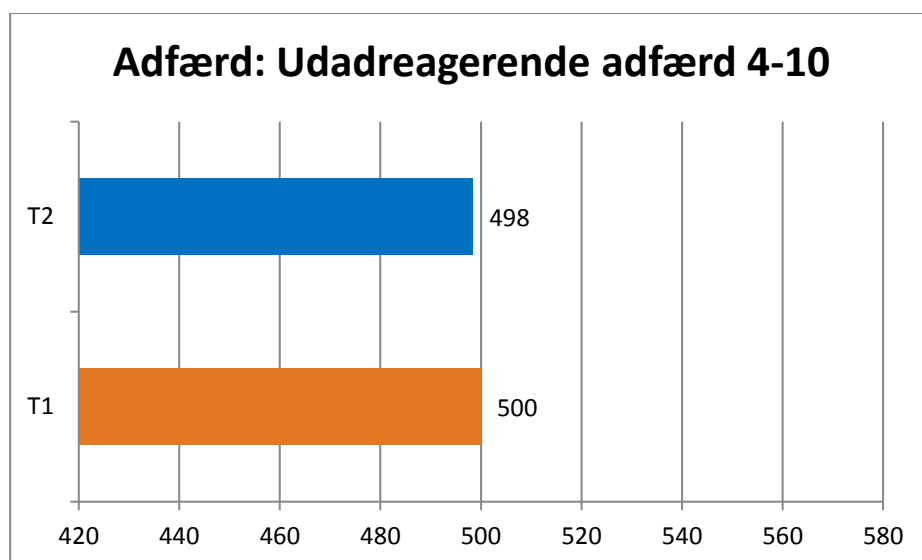


Tabel 68

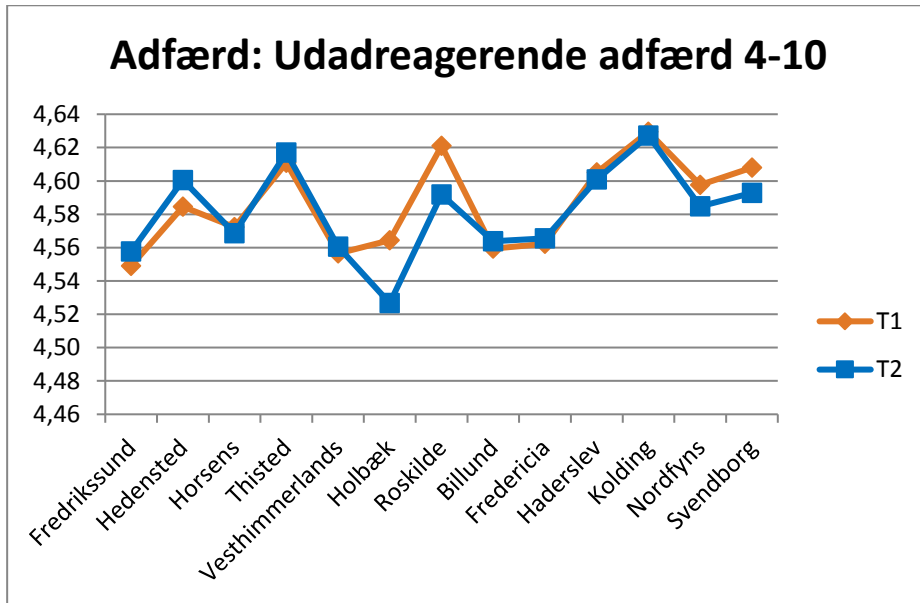


Tabel 69

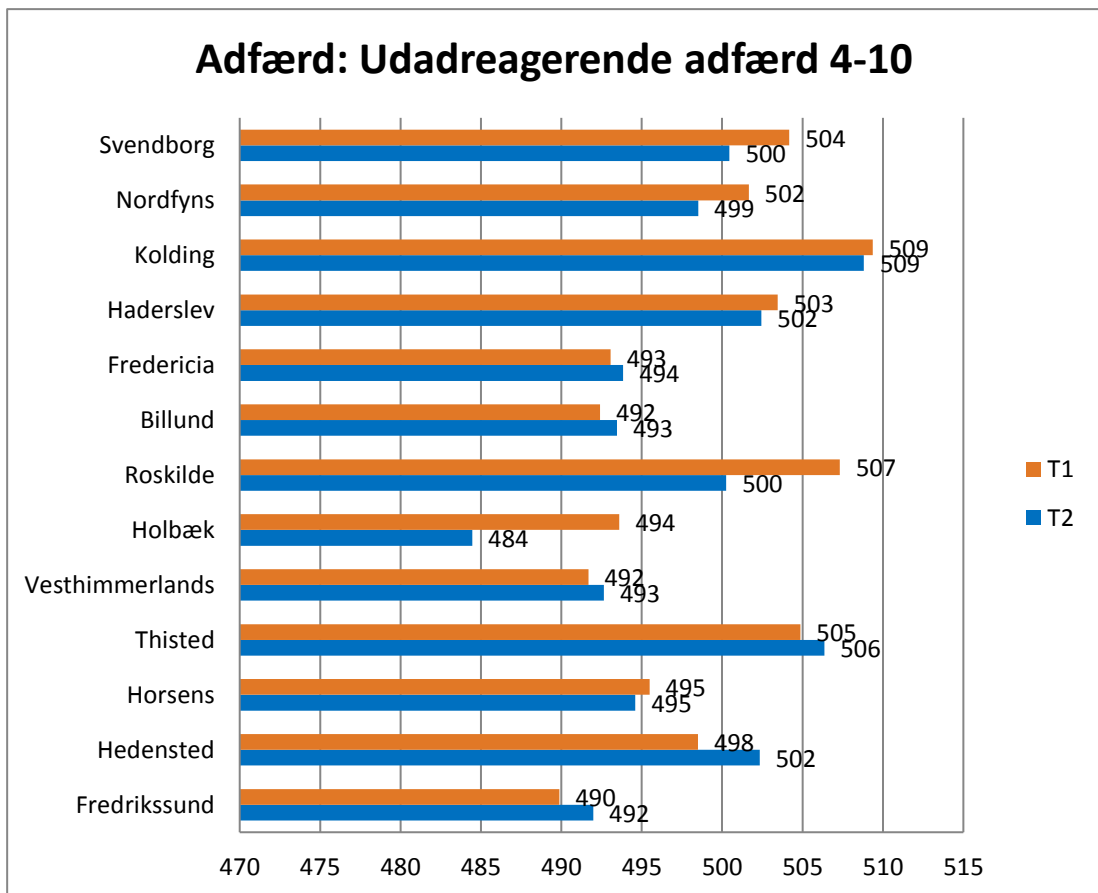
Udadreagerende adfærd 4.- 10. klasse



Tabel 70

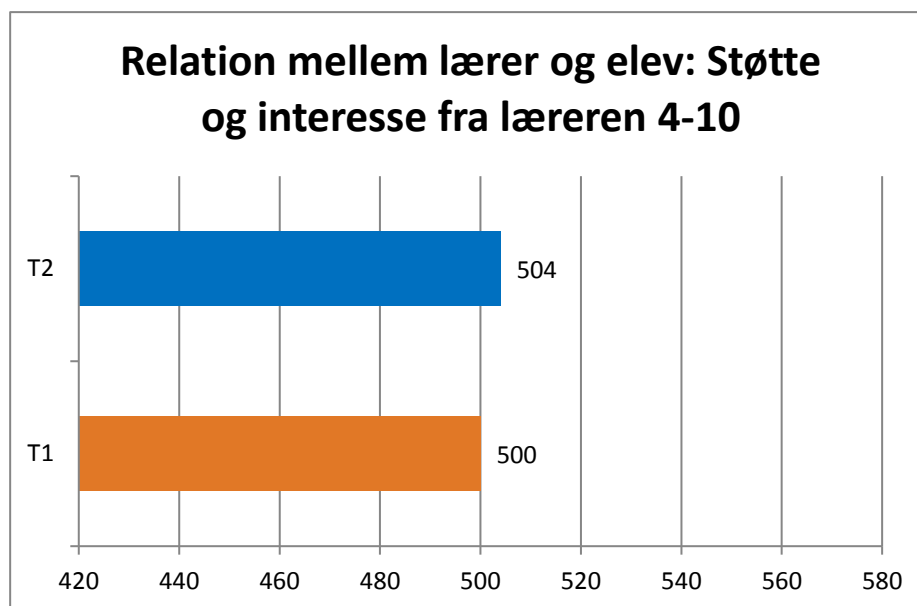


Tabel 71

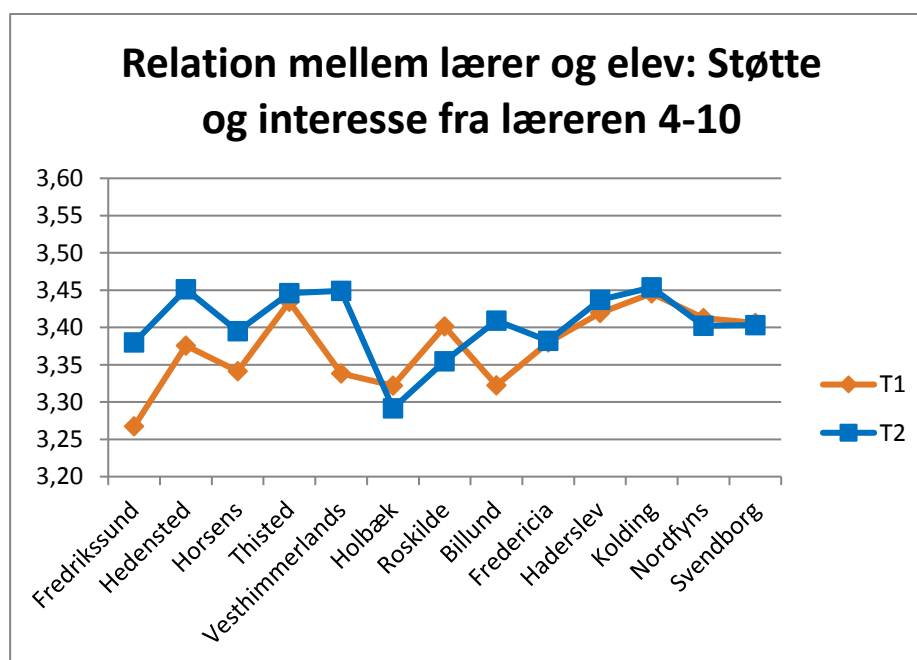


Tabel 72

Relation mellem lærer og elev 4.- 10. klasse

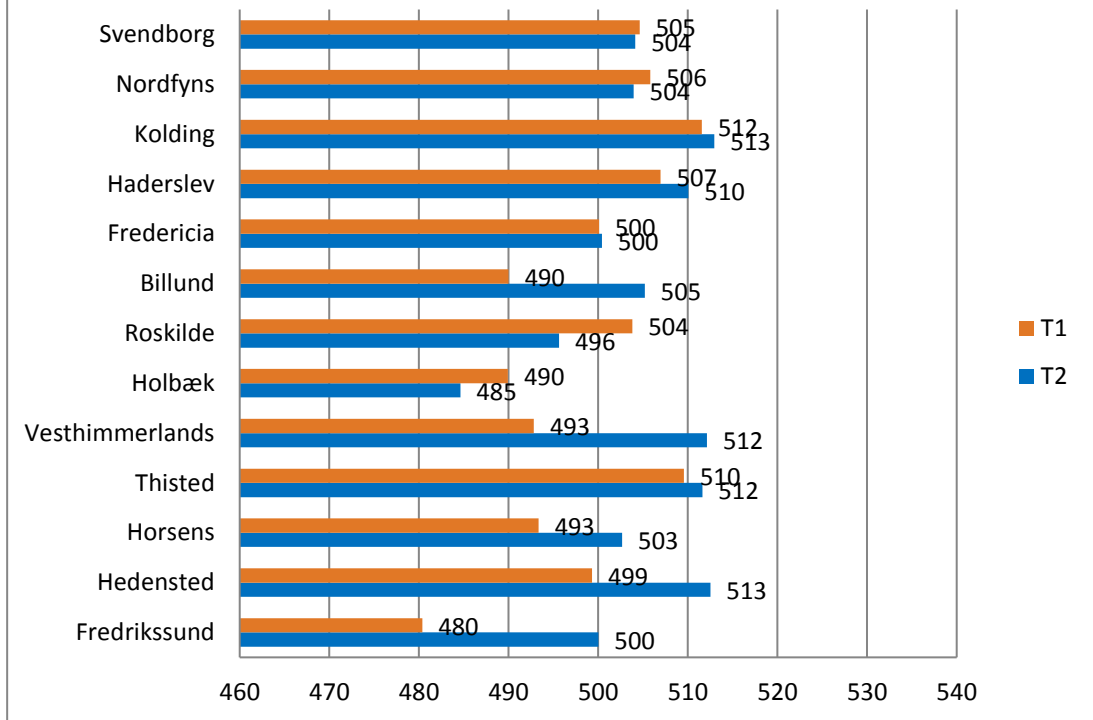


Tabel 73



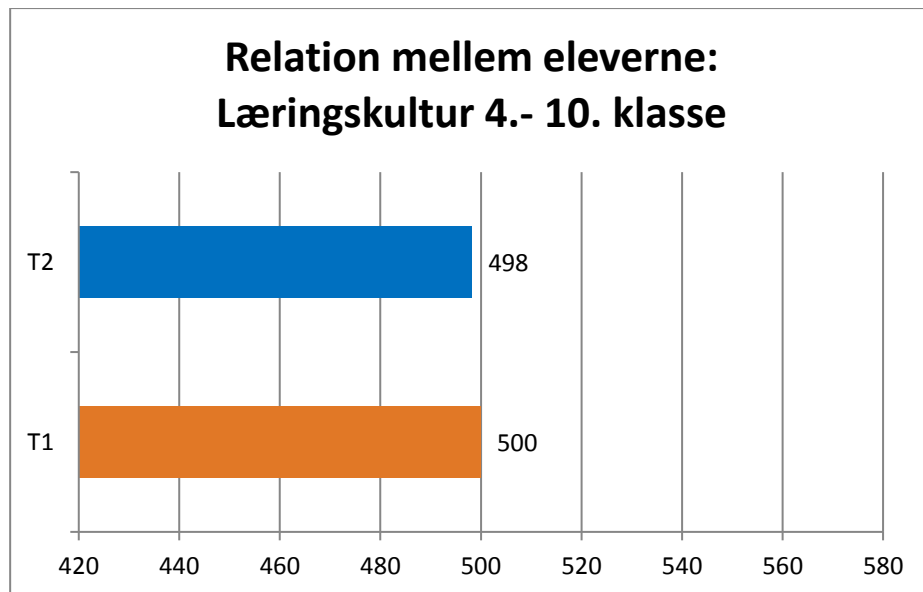
Tabel 74

Relation mellem lærer og elev: Støtte og interesse fra læreren 4-10

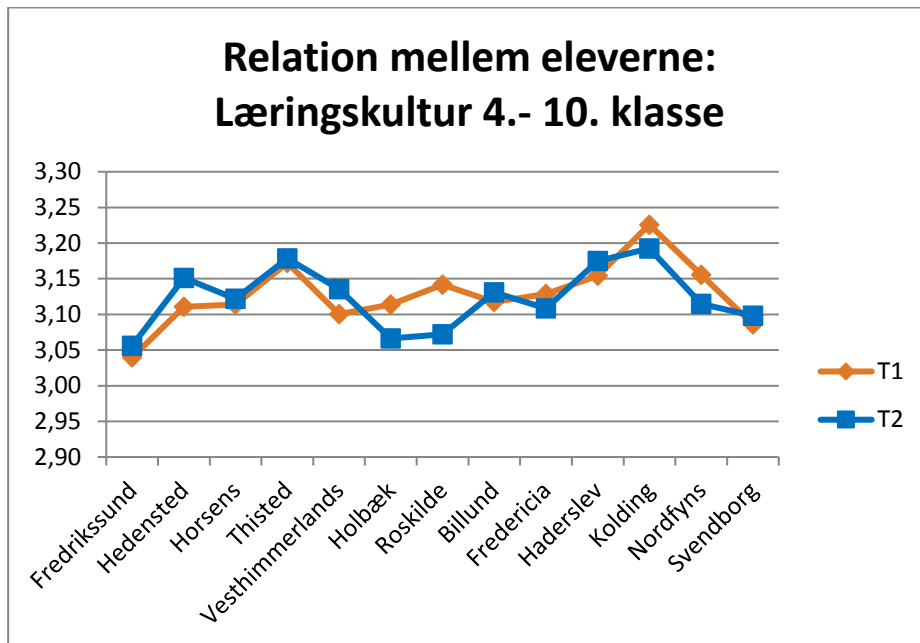


Tabel 75

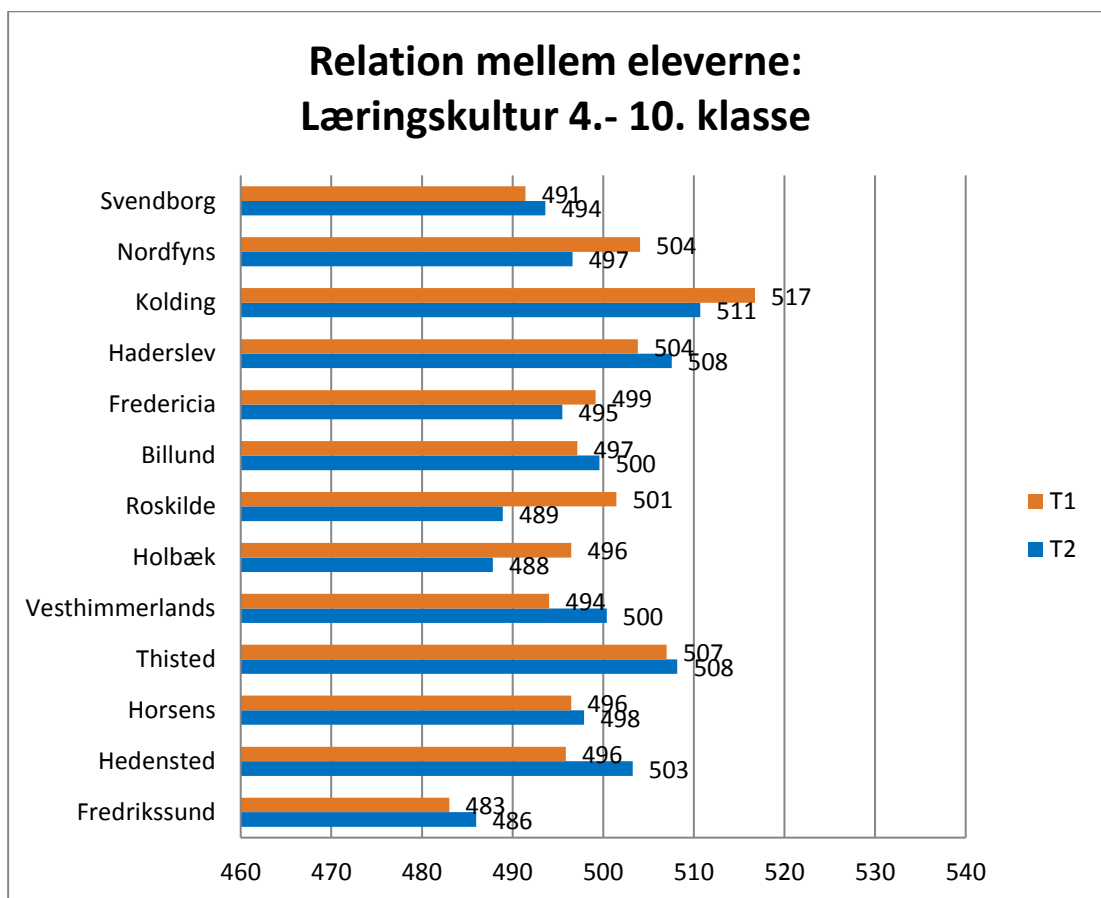
Relation mellem eleverne: Læringskultur 4.-10. klasse



Tabel 76

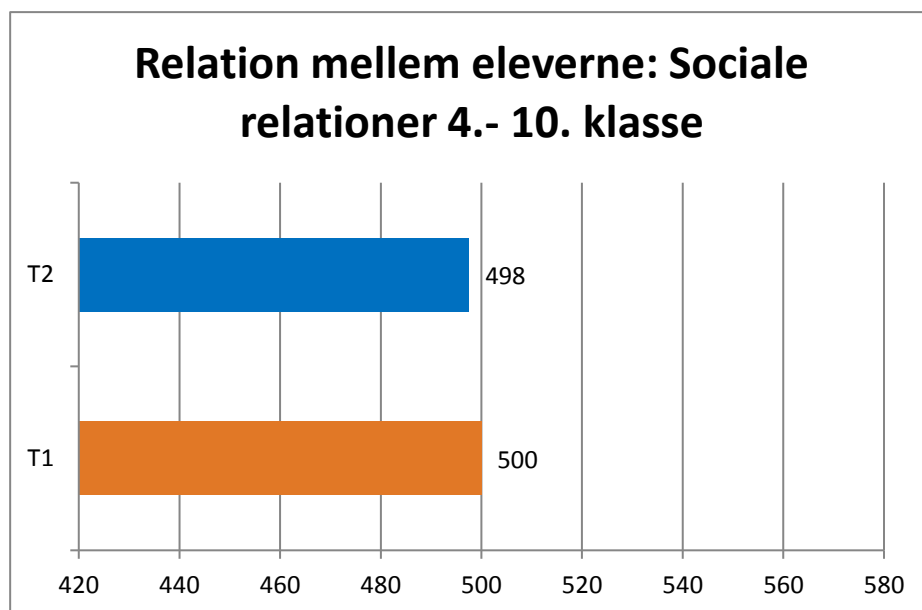


Tabel 77

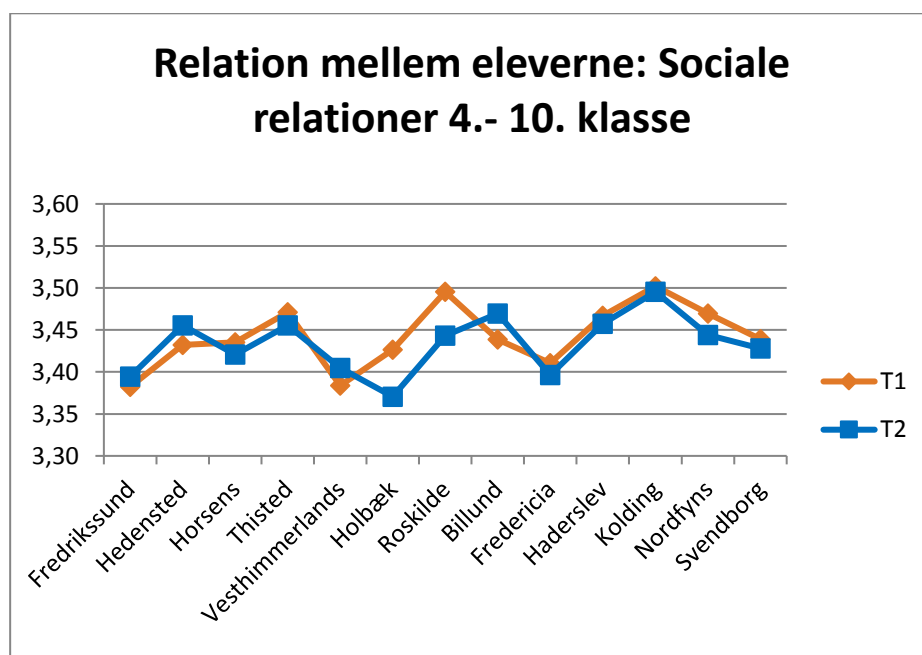


Tabel 78

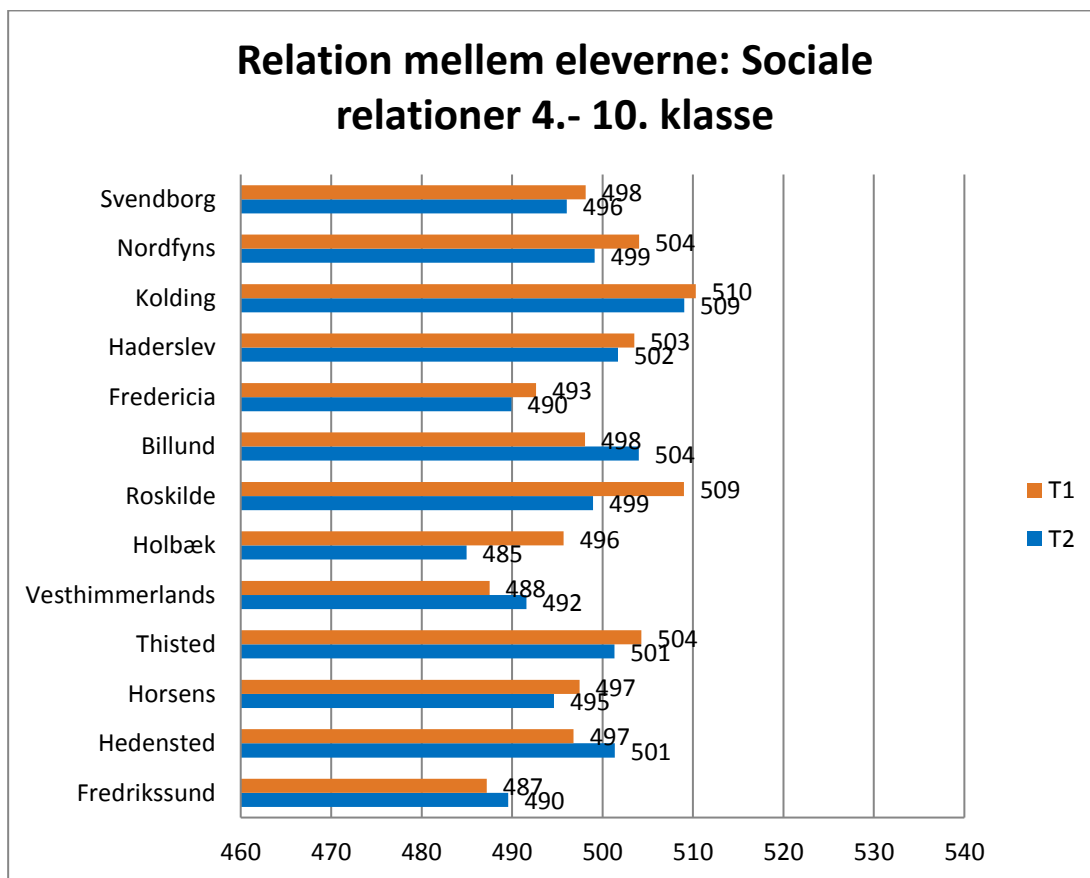
Relation mellem eleverne: Sociale relationer 4.- 10. klasse



Tabel 79

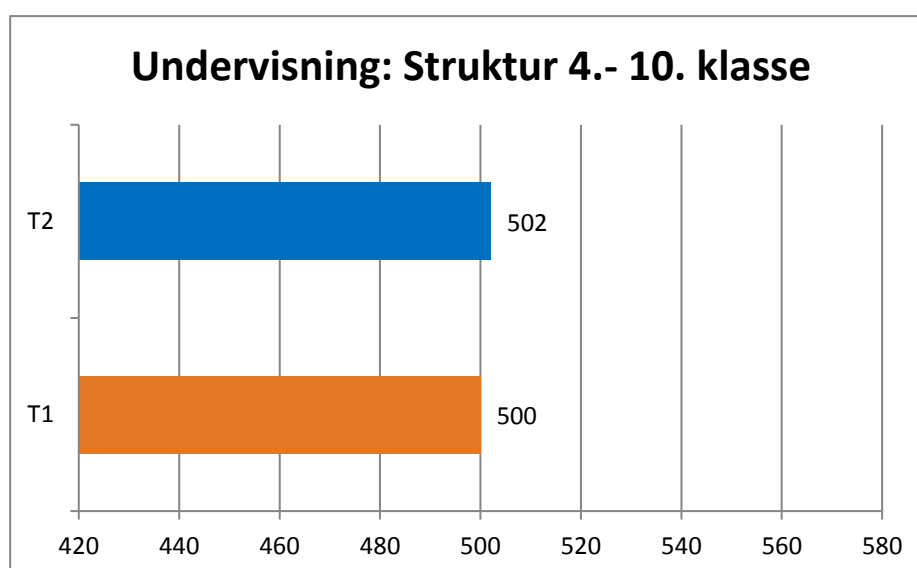


Tabel 80

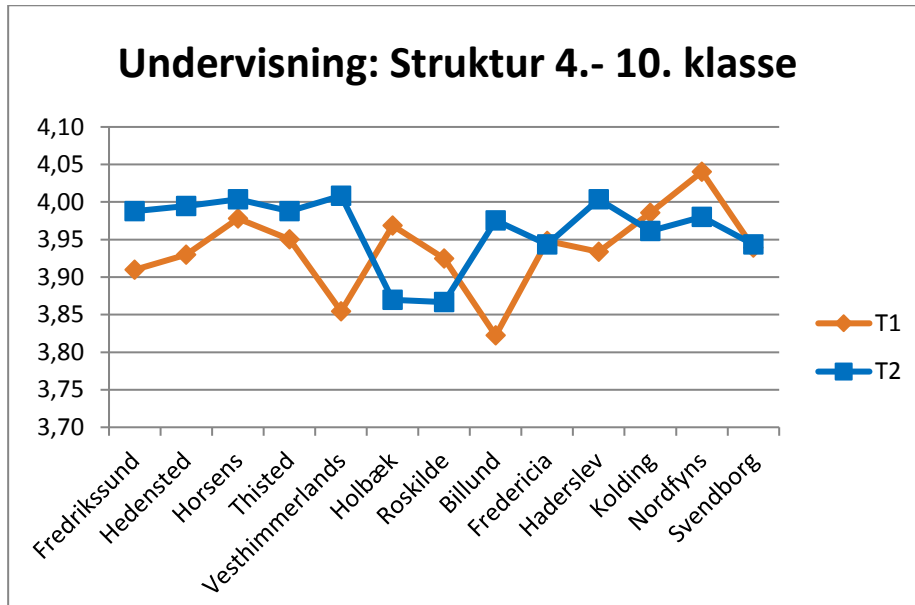


Tabel 81

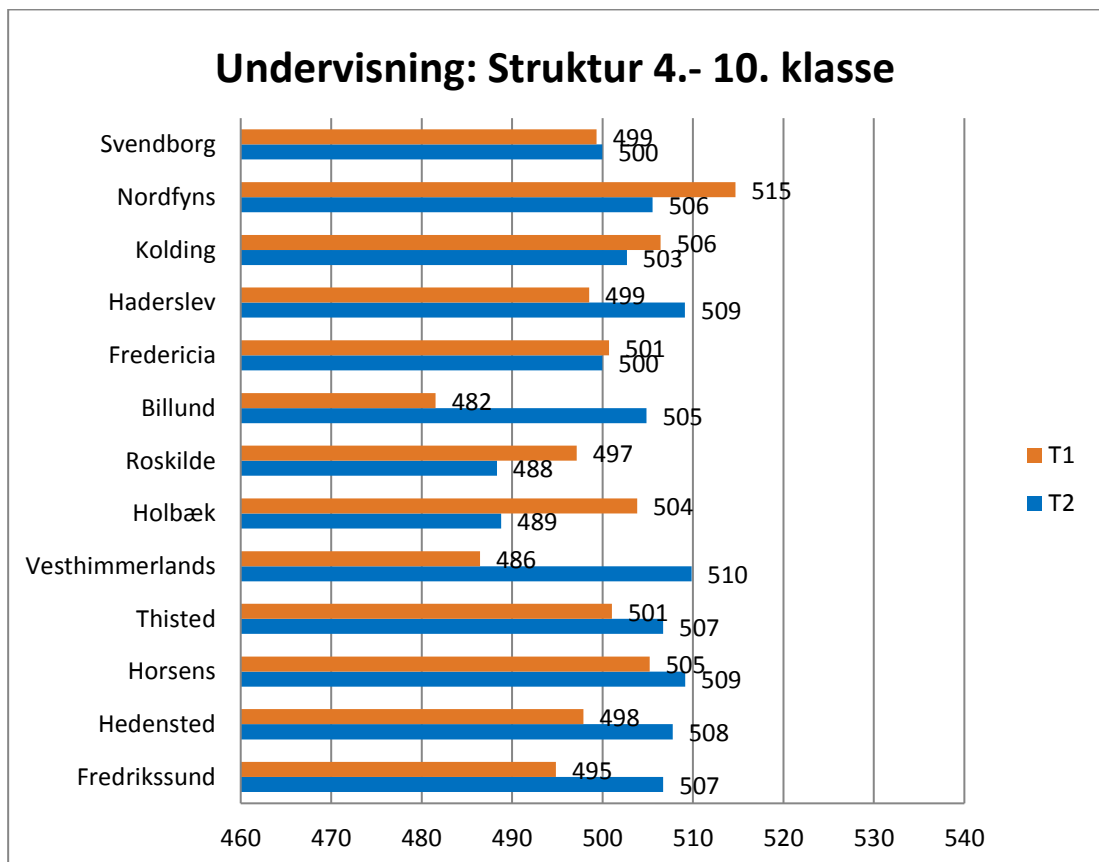
Undervisning: Struktur 4.- 10. klasse



Tabel 82

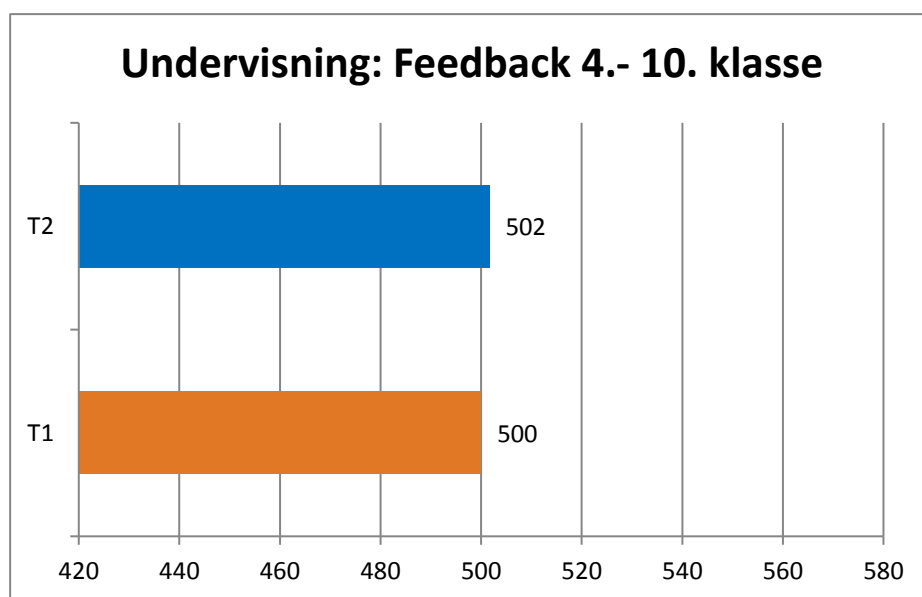


Tabel 83

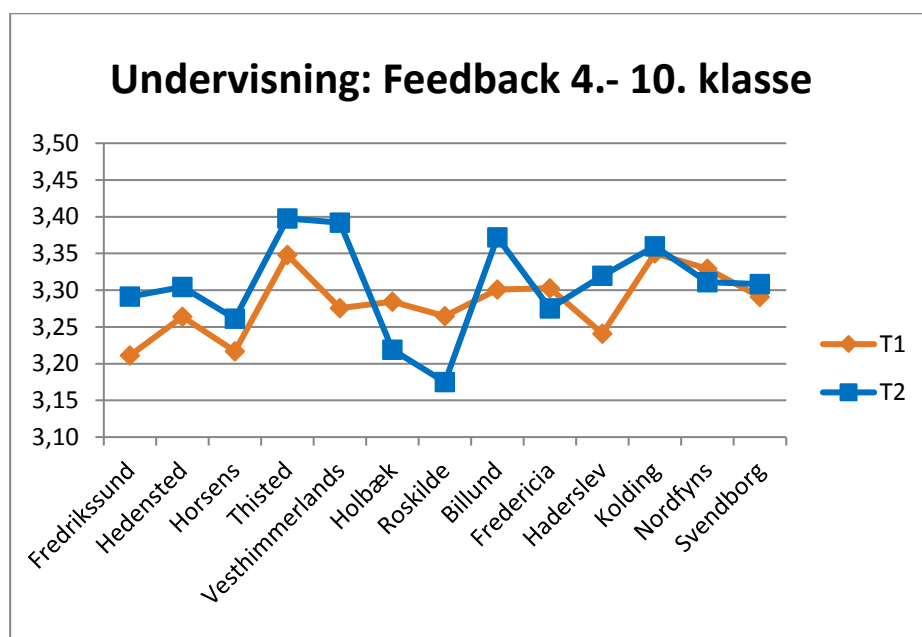


Tabel 84

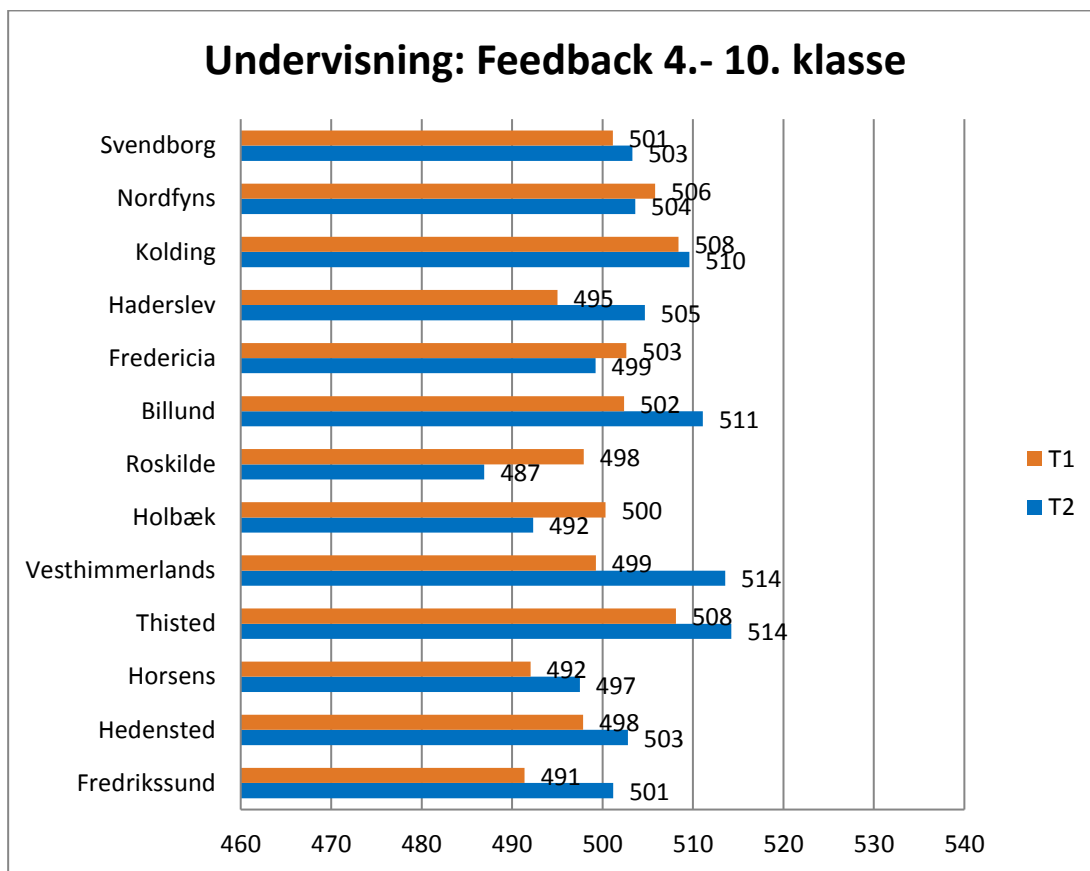
Undervisning: Feedback 4.-10. klasse



Tabel 85

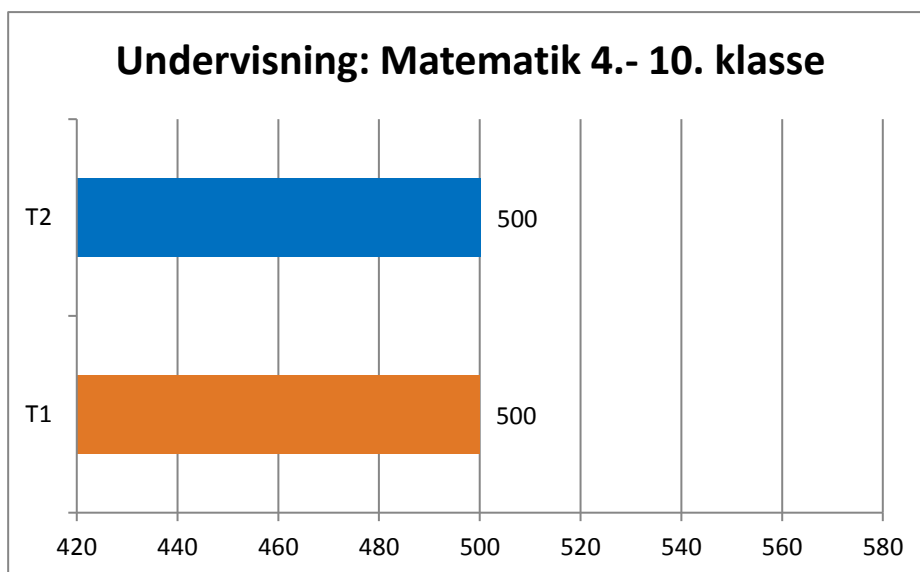


Tabel 86

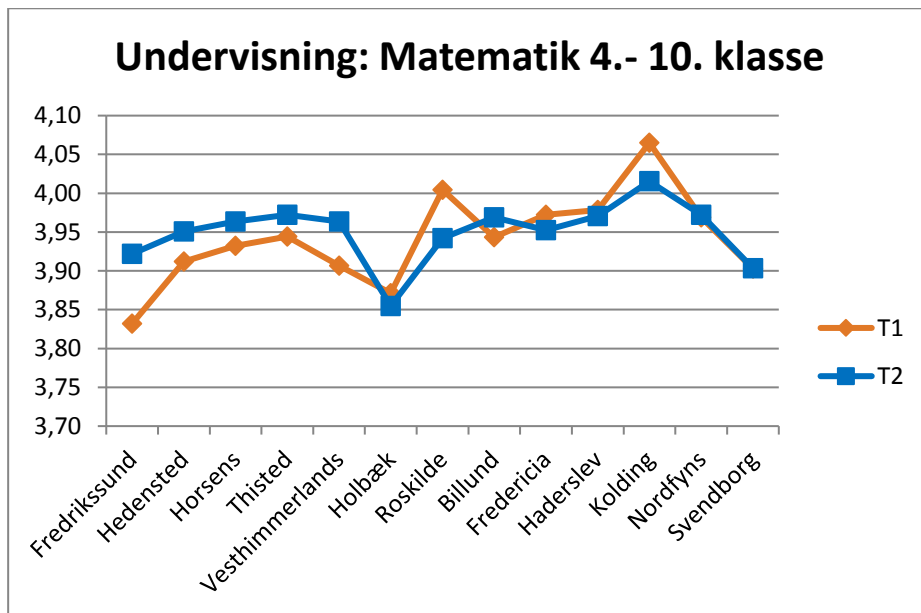


Tabel 87

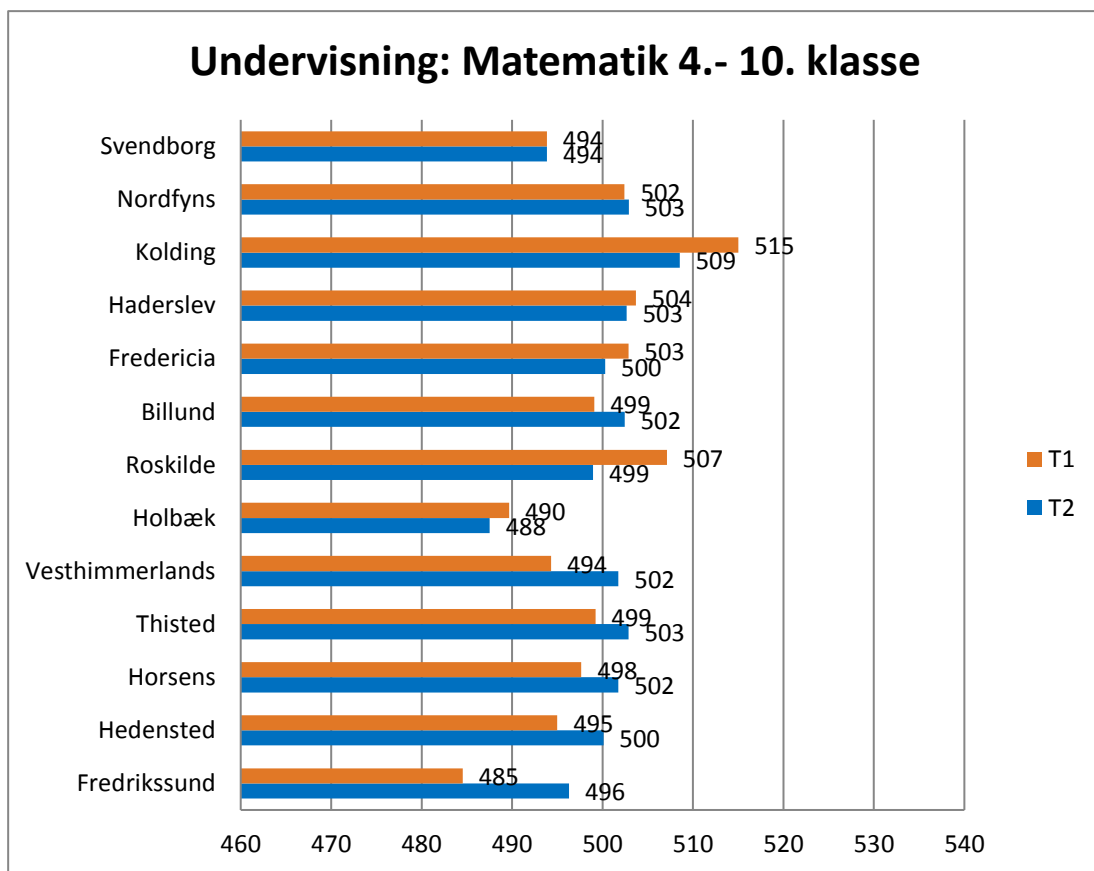
Undervisning: Matematik 4.- 10. klasse



Tabel 88

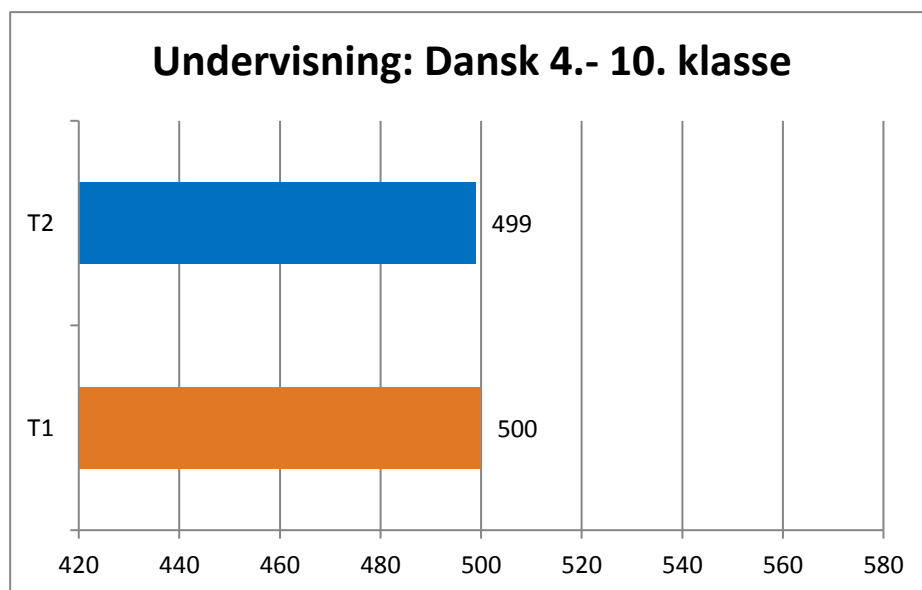


Tabel 89

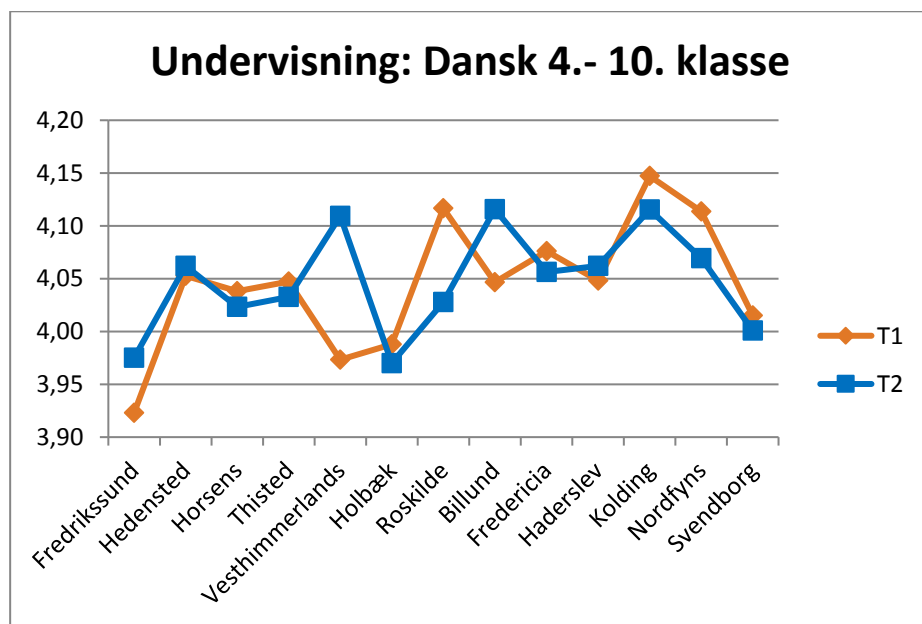


Tabel 90

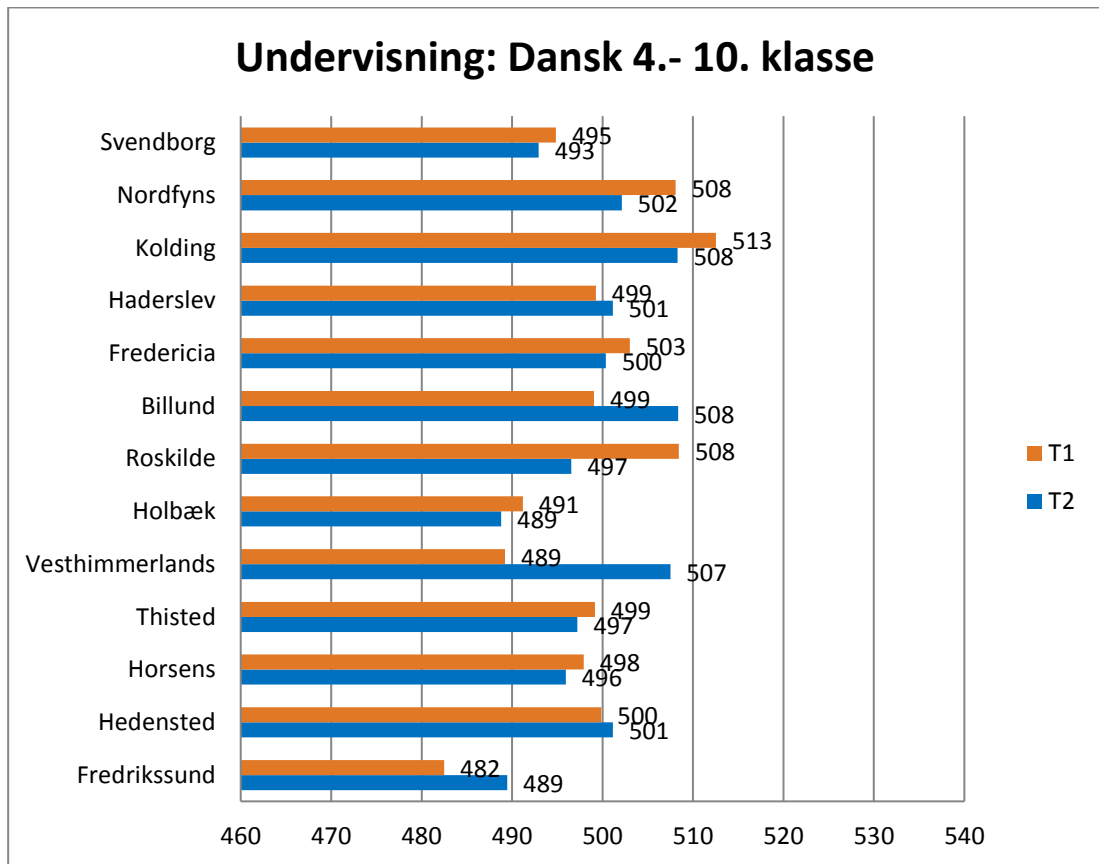
Undervisning: Dansk 4.- 10. klasse



Tabel 91

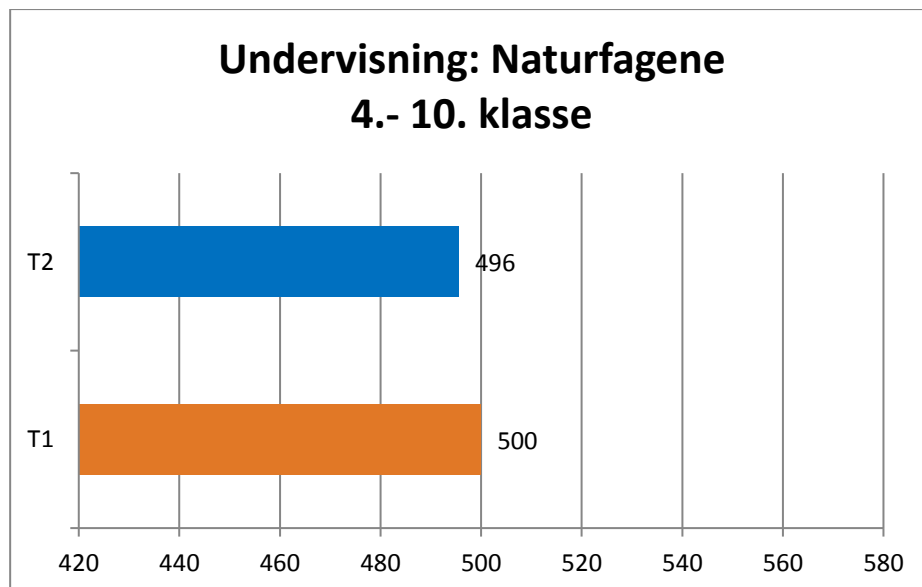


Tabel 92

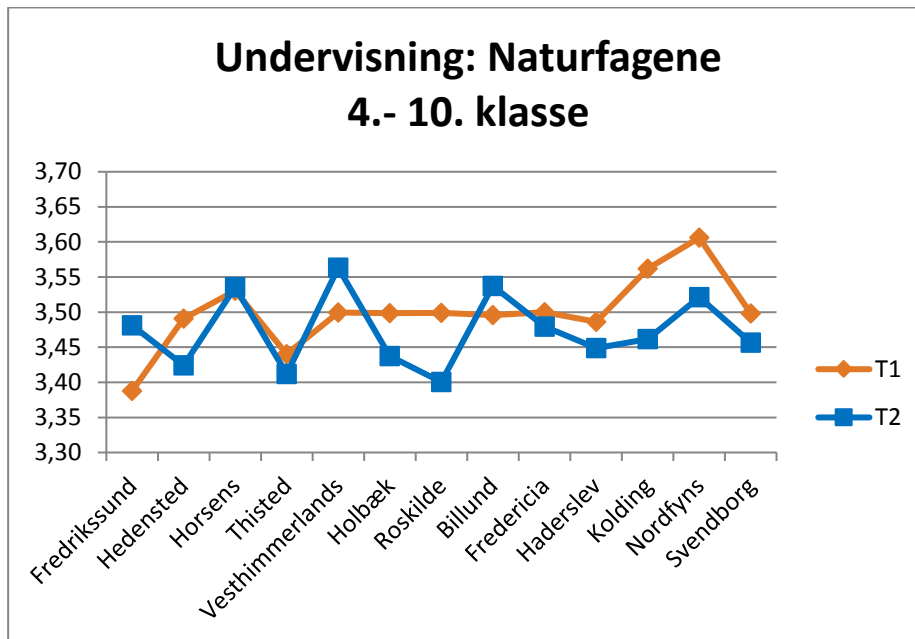


Tabel 93

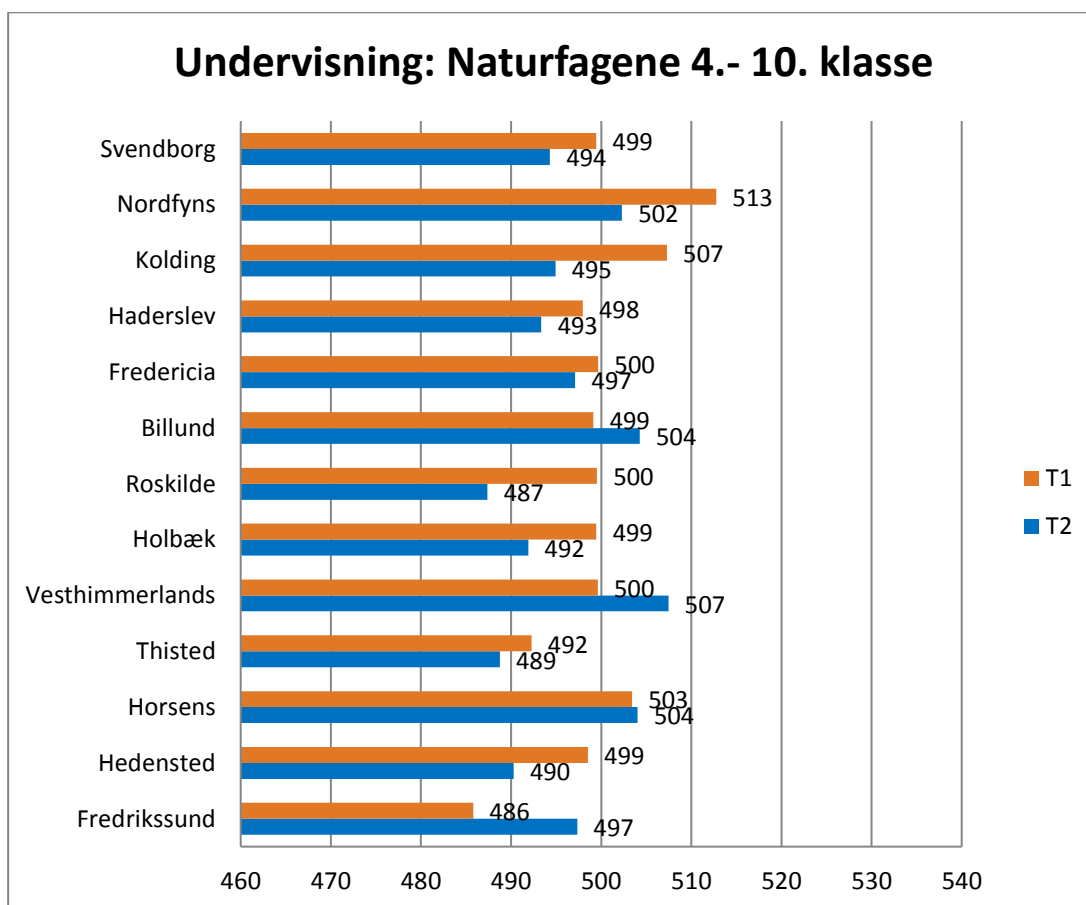
Undervisning: Naturfagene 4.-10. klasse



Tabel 94

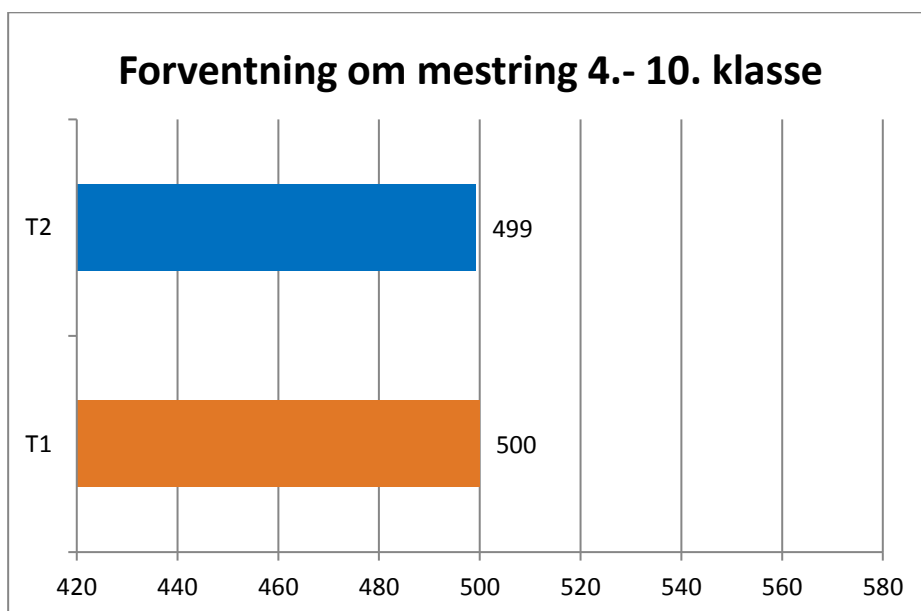


Tabel 95

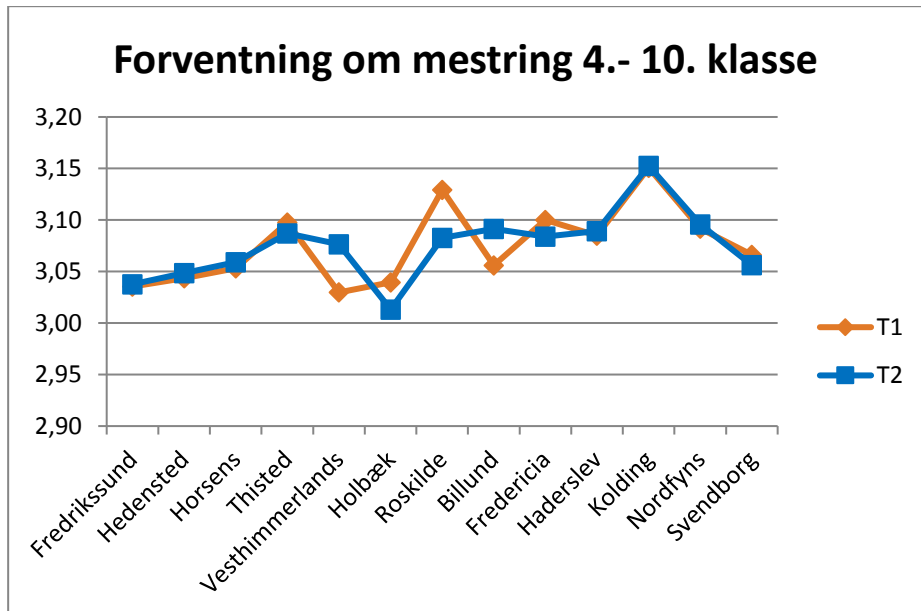


Tabel 96

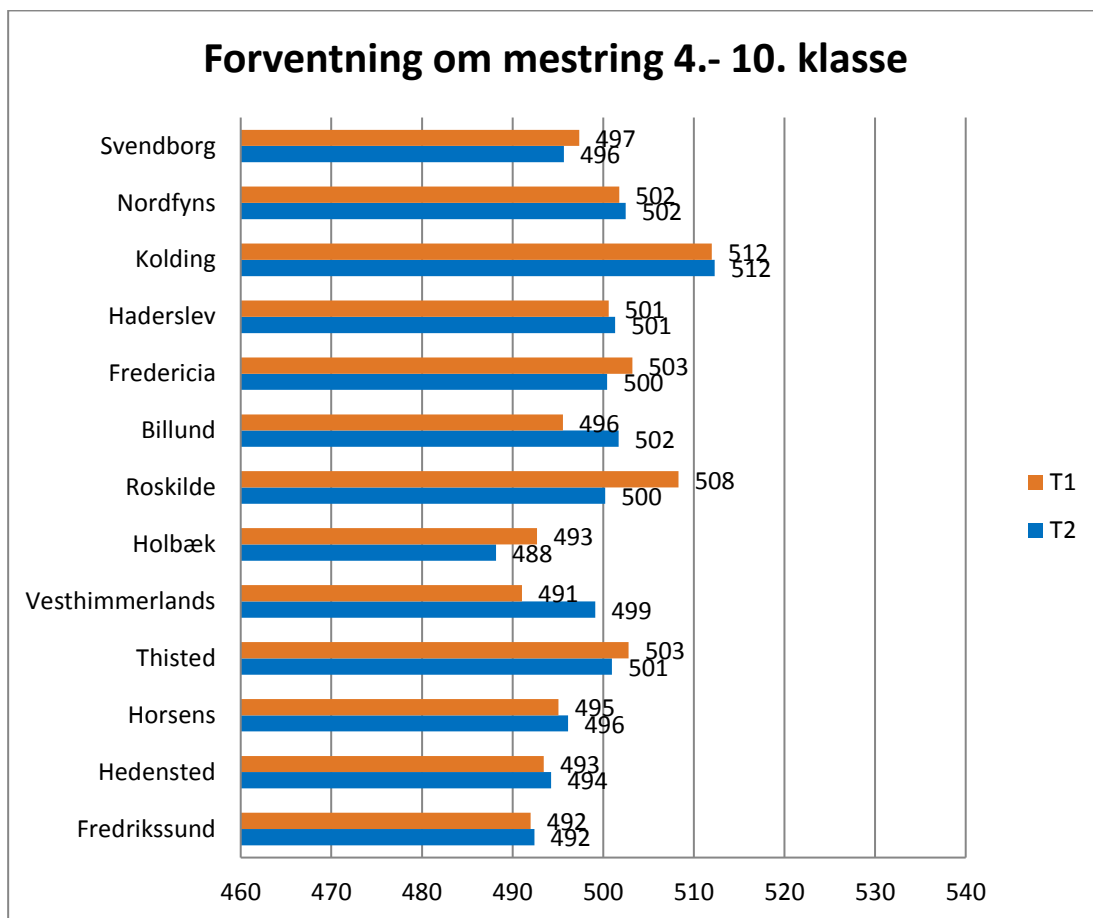
Forventning om mestring 4.- 10. klasse



Tabel 97



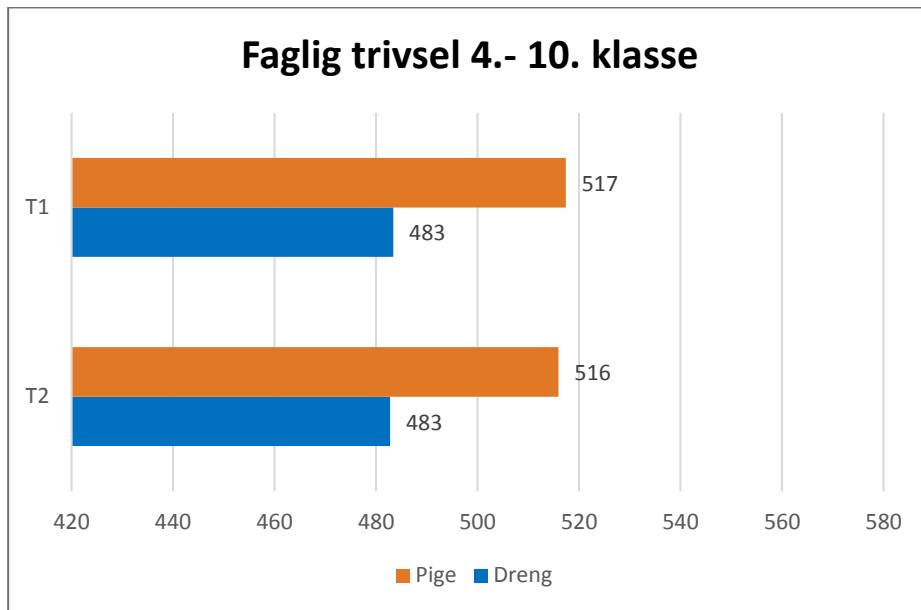
Tabel 98



Tabel 99

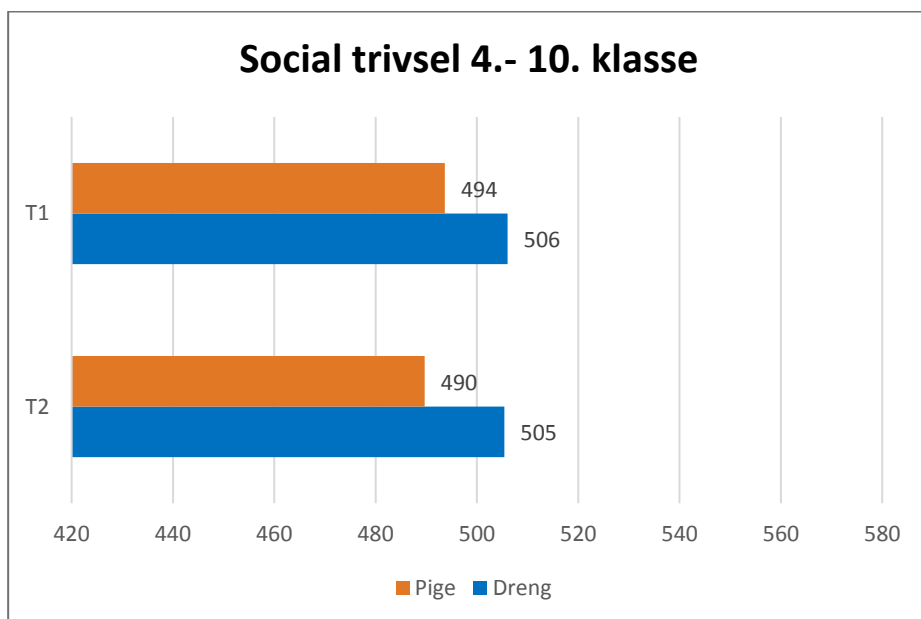
Køn: Faglig trivsel 4.- 10. klasse

Det er allerede i hovedrapporten fremgået, at der ikke er sket nogen mærkbar forandring med hensyn til kønnets betydning for trivsel, læring, oplevelse af anerkendelse osv. Vi gengiver derfor kun to tabeller, nemlig faglig og social trivsel for 4.-10. klasse.



Tabel 100

Køn: Social trivsel 4.- 10. klasse

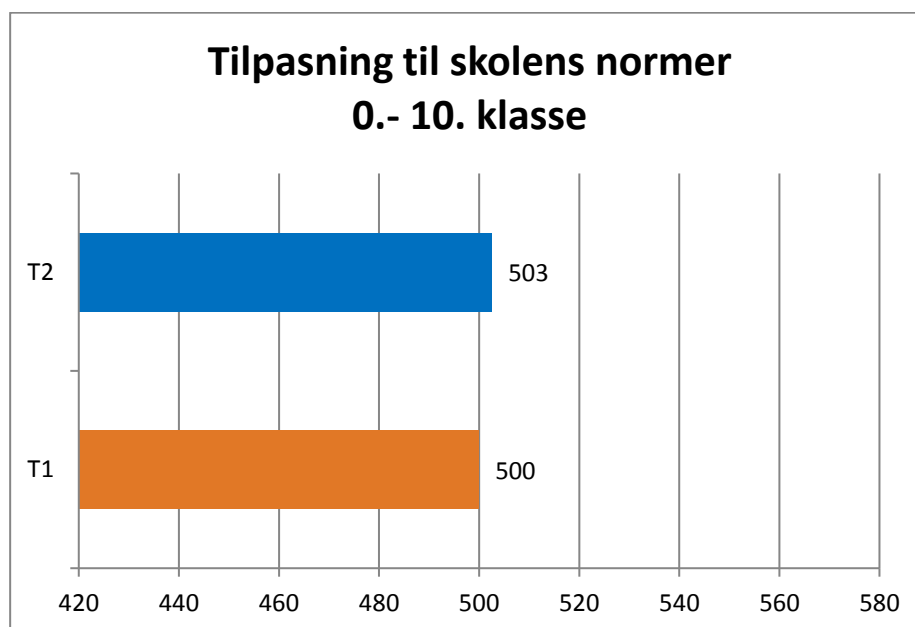


Tabel 101

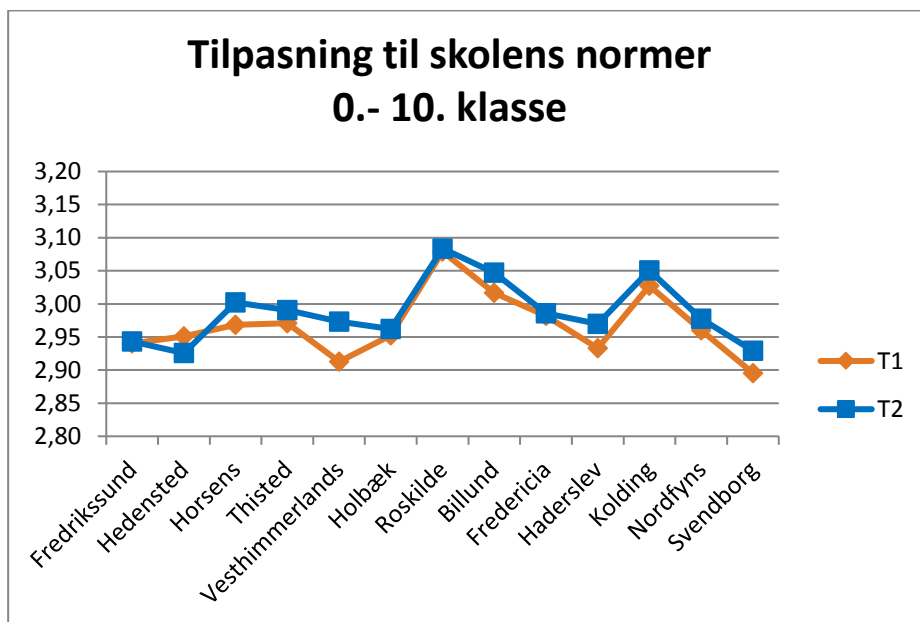
Klasselærerdata

Mens alle vurderinger beskrevet tidligere i denne rapport er foretaget af eleverne selv, er de følgende bedømmelser foretaget af elevernes klasselærere og/eller kontaktlærere, som har skullet besvare et antal spørgsmål om hver enkelt elev.

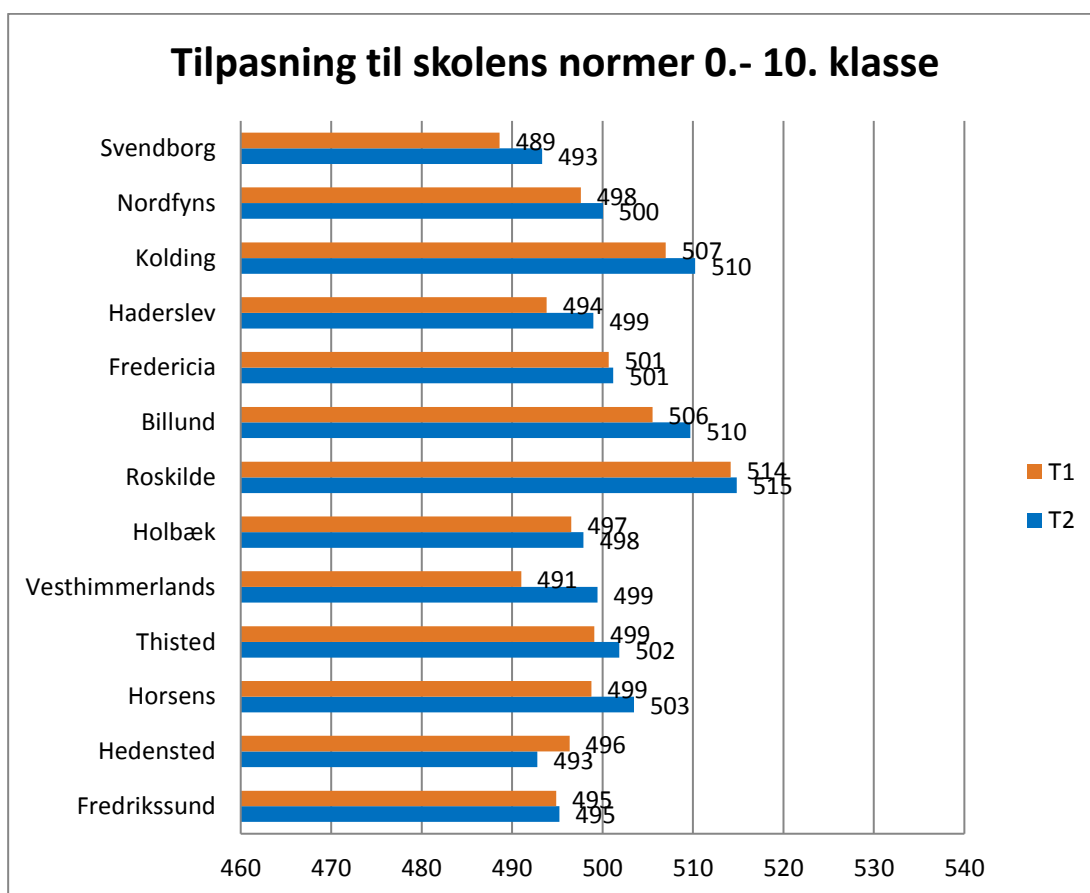
Tilpasning til skolens normer 0.- 10. klasse



Tabel 102

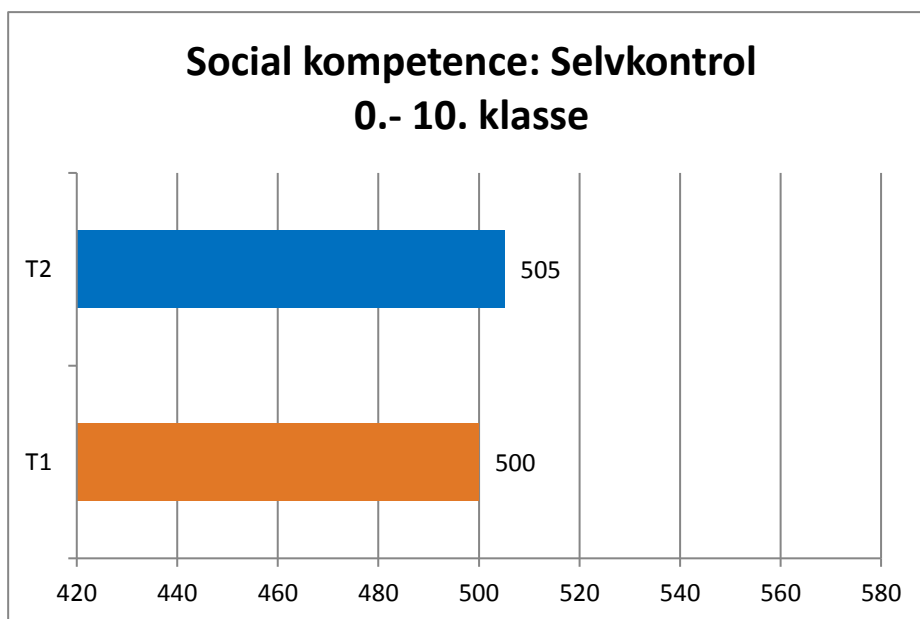


Tabel 103

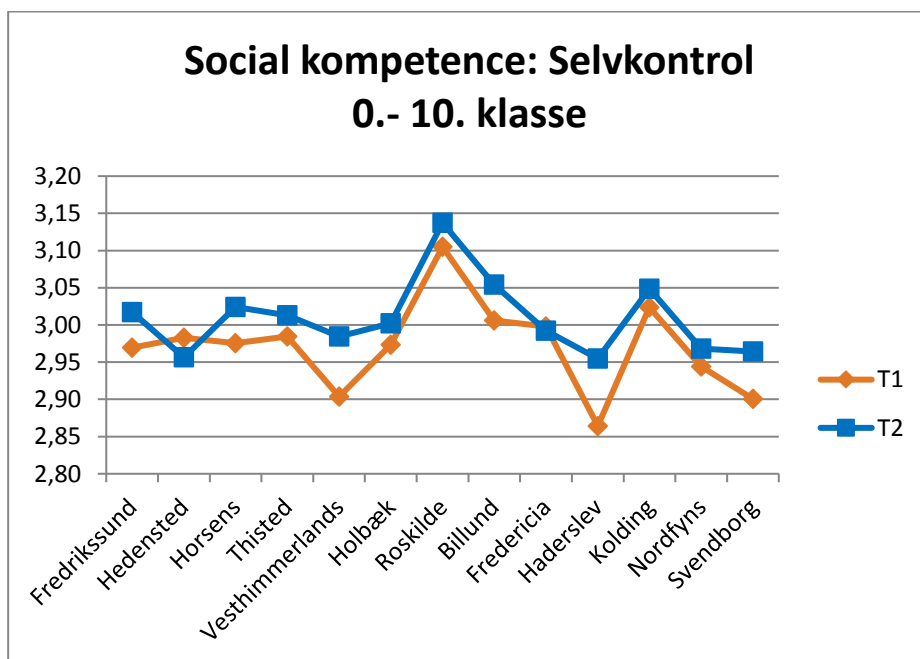


Tabel 104

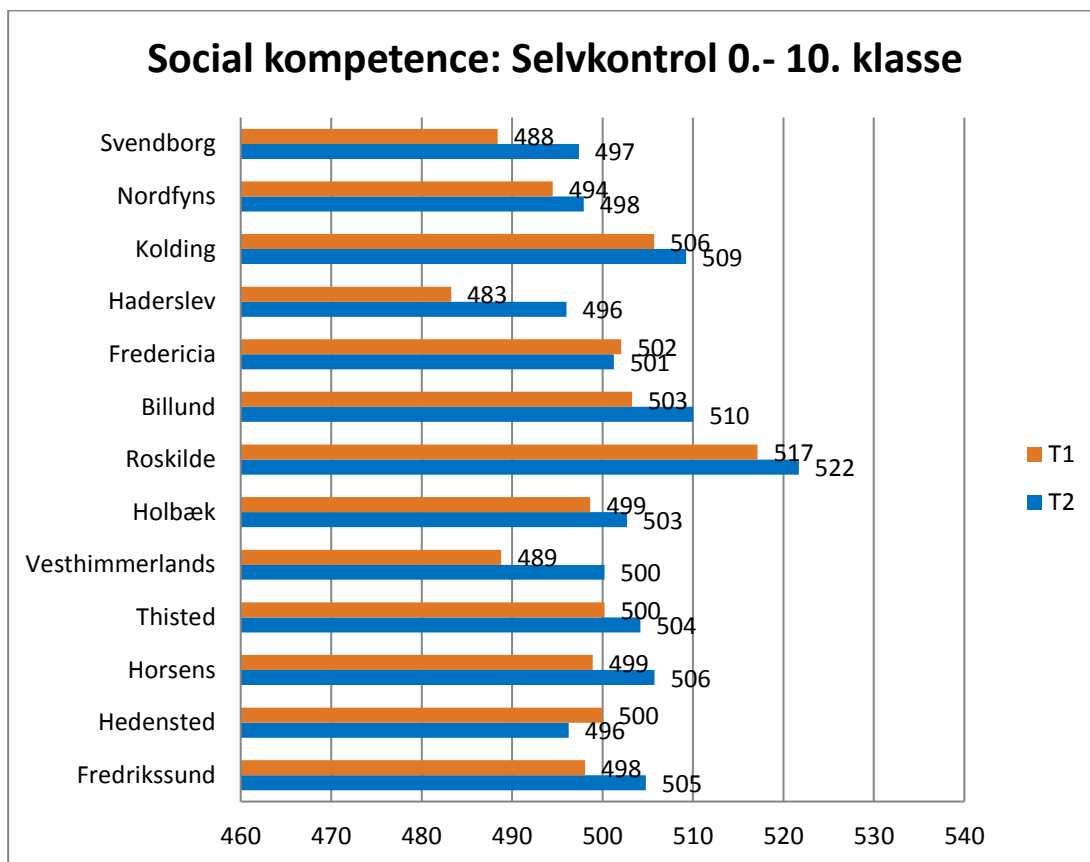
Social kompetence: Selvkontrol 0.- 10. klasse



Tabel 105

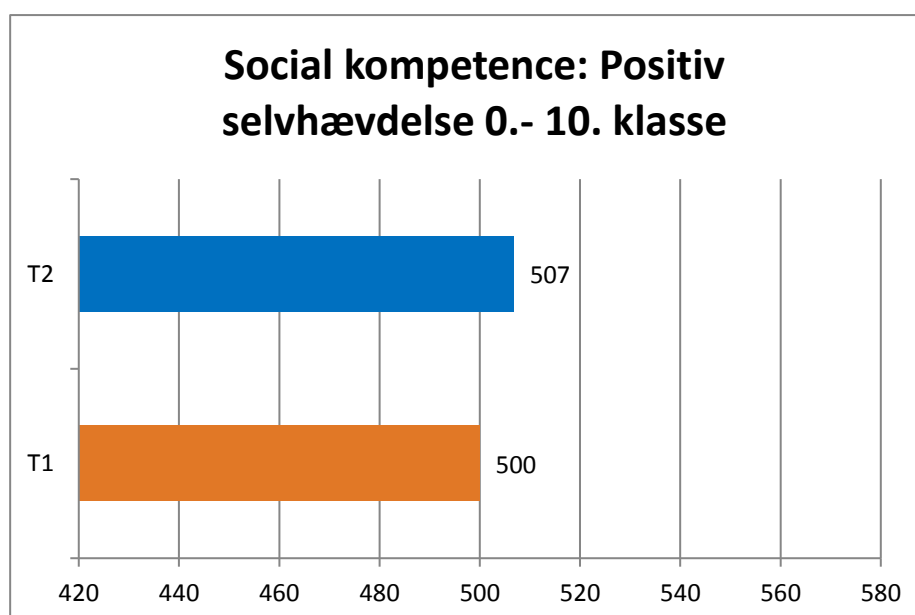


Tabel 106

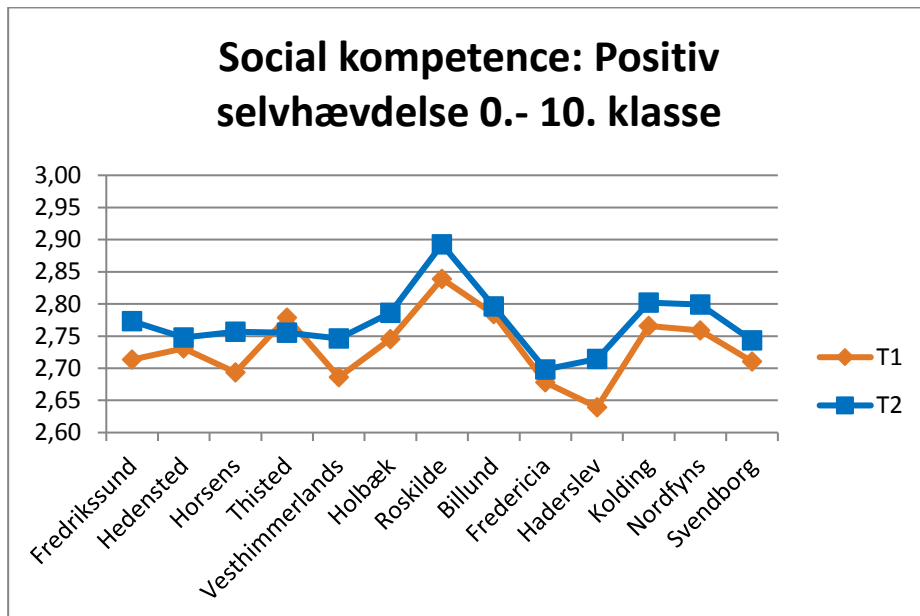


Tabel 107

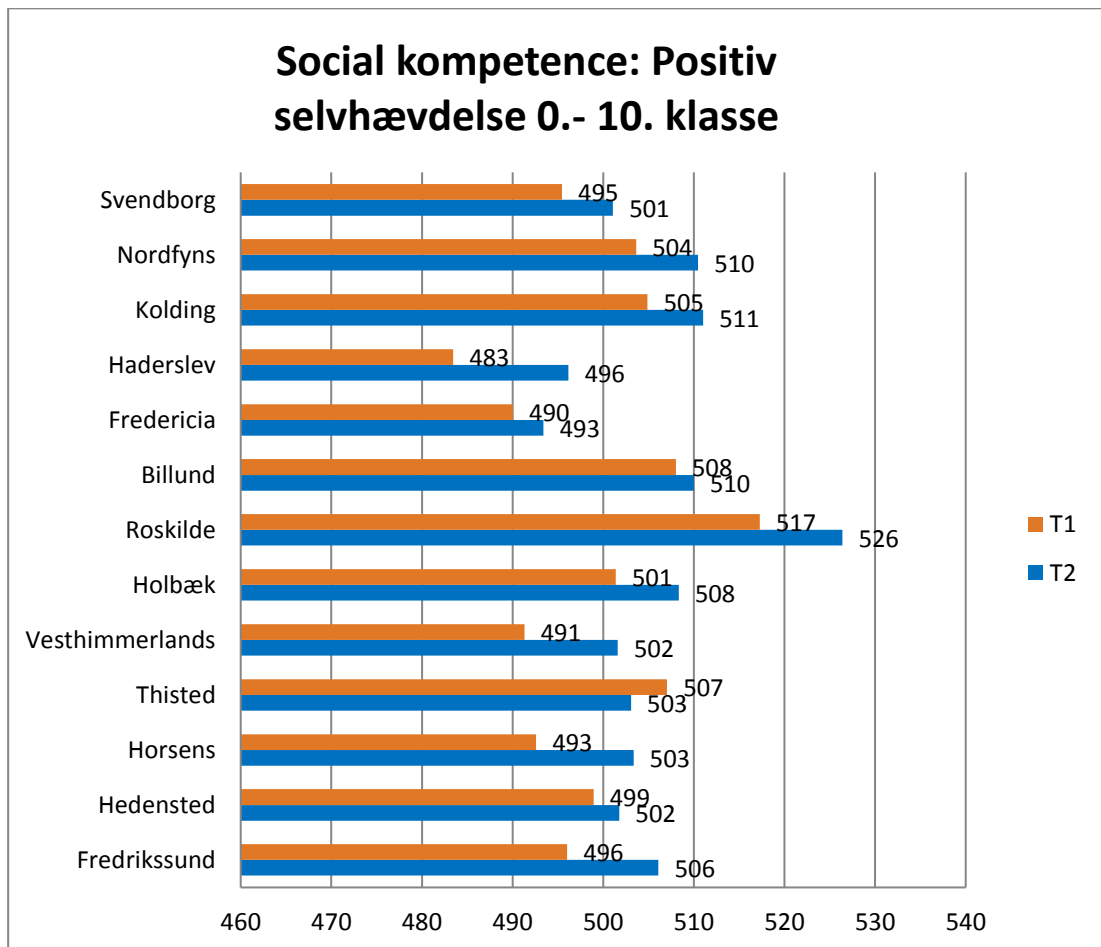
Social kompetence: Positiv selvhævdelse 0.- 10. klasse



Tabel 108

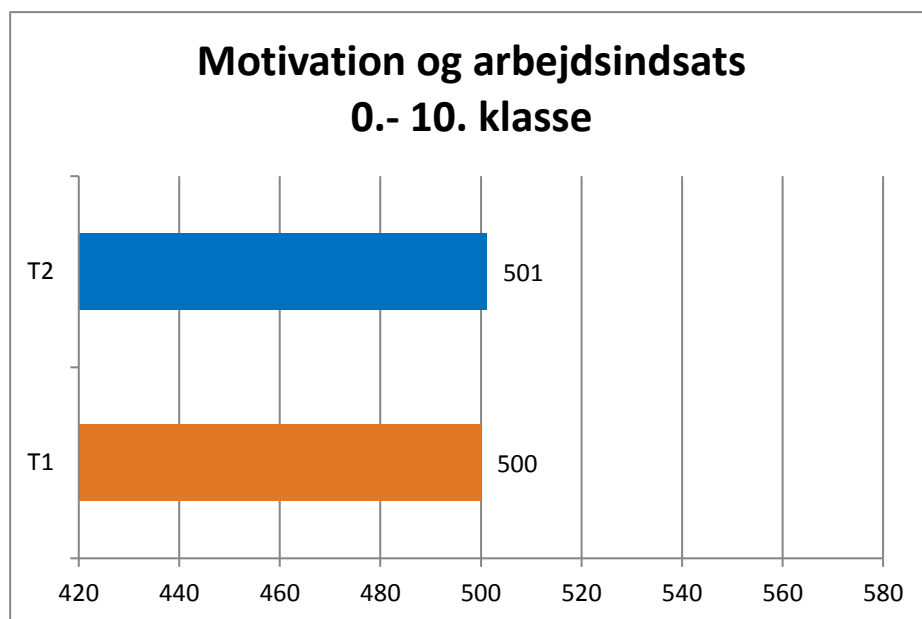


Tabel 109

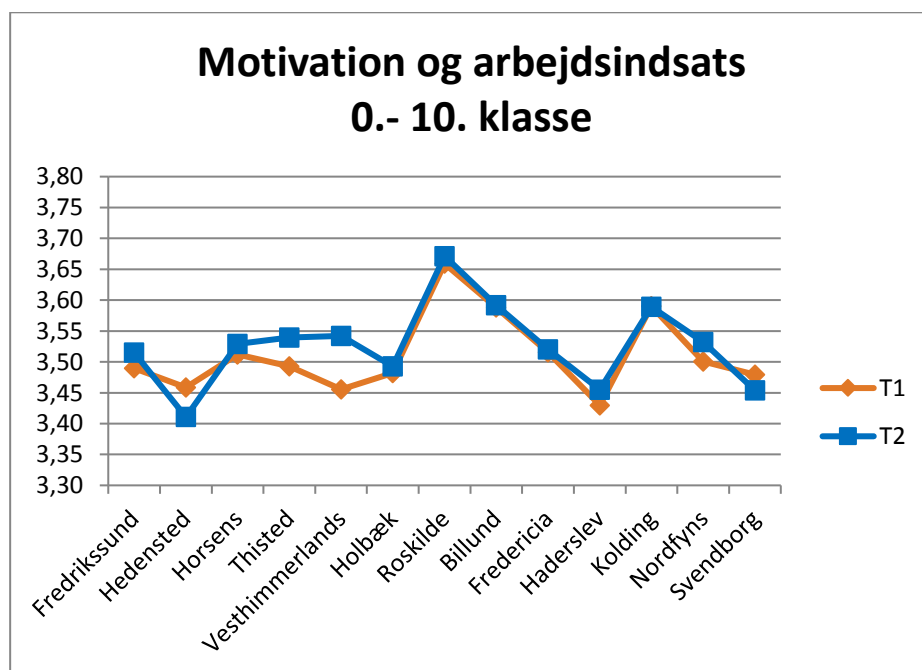


Tabel 110

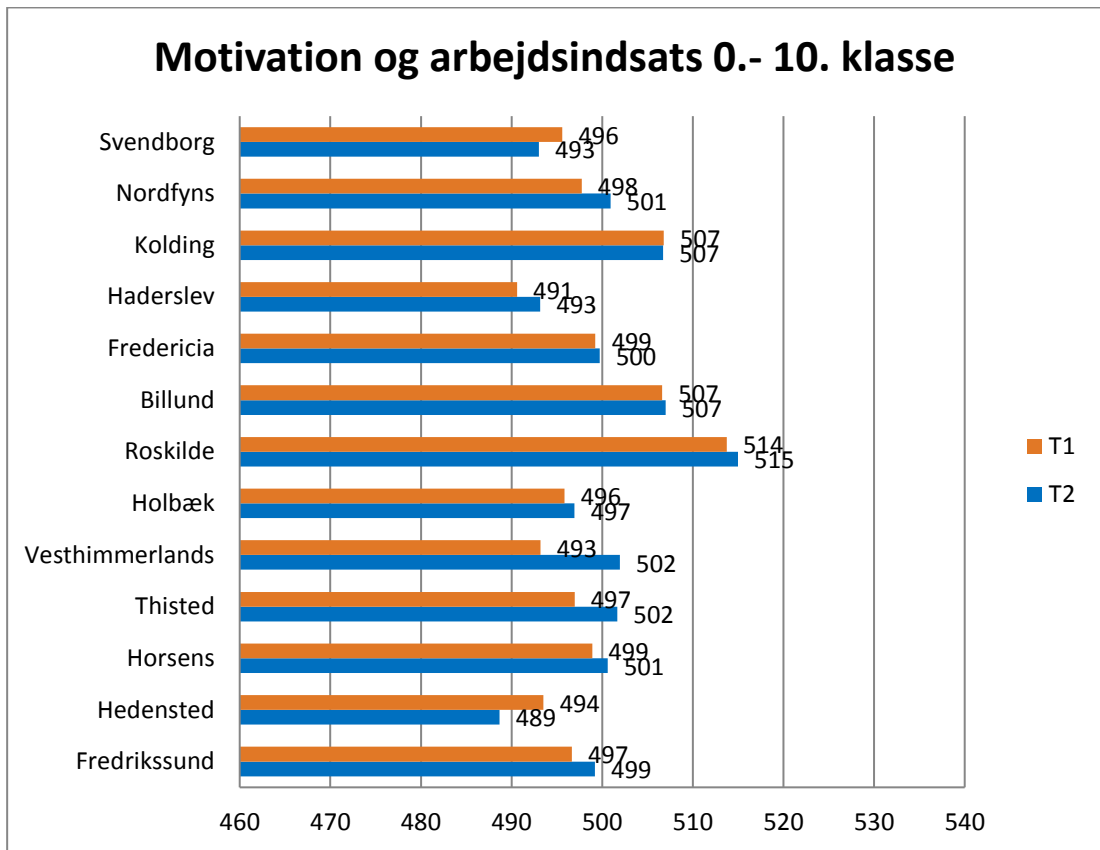
Motivation og arbejdsindsats 0.- 10. klasse



Tabel 111

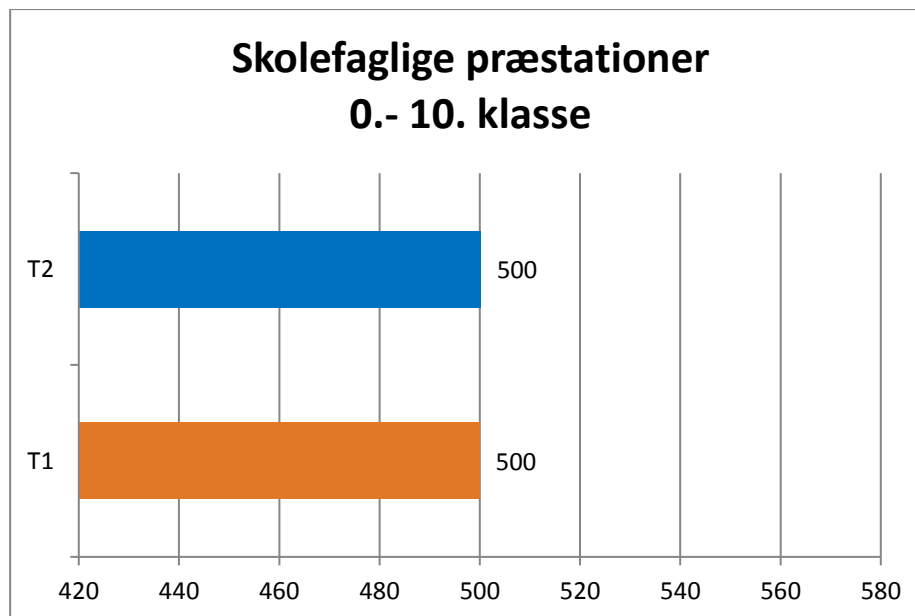


Tabel 112

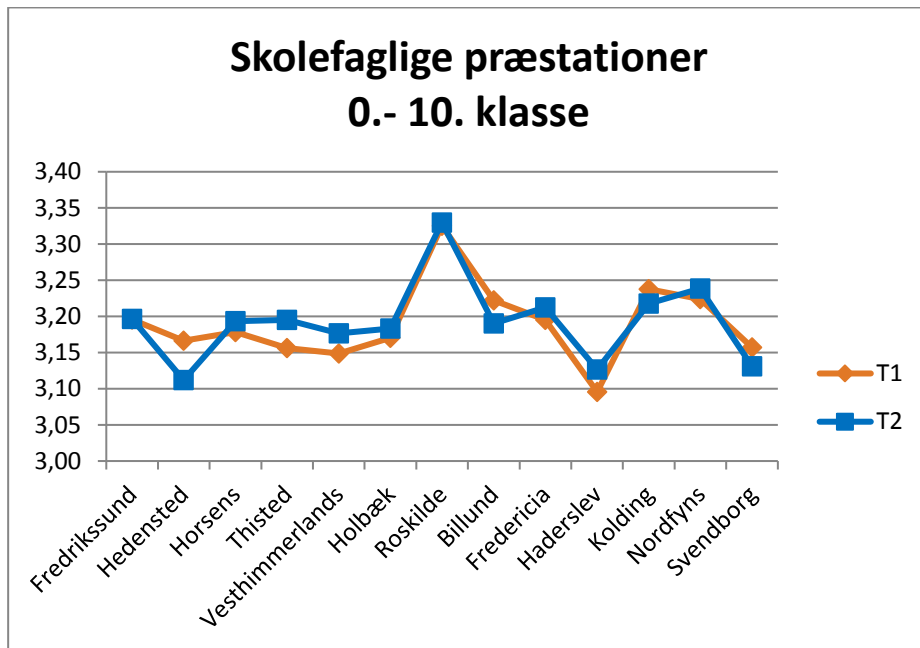


Tabel 113

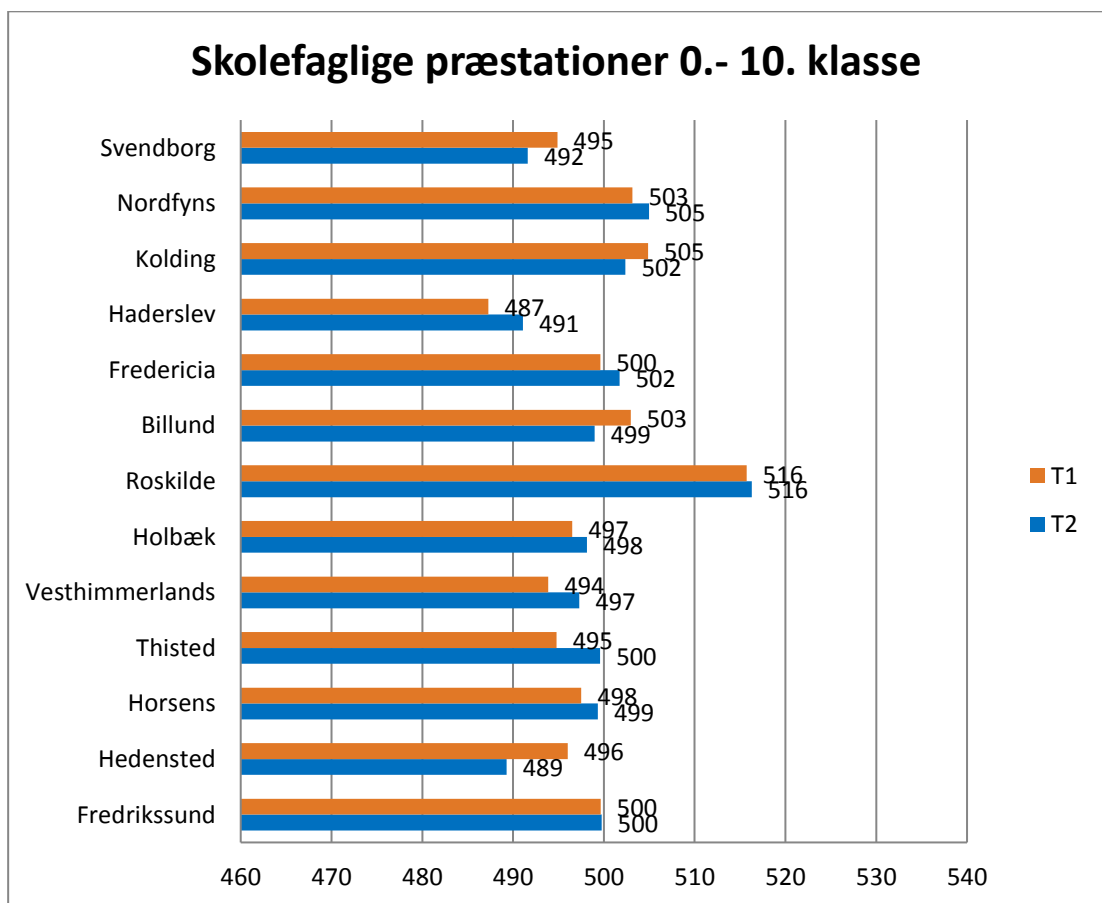
Skolefaglige præstationer 0.- 10. klasse



Tabel 114

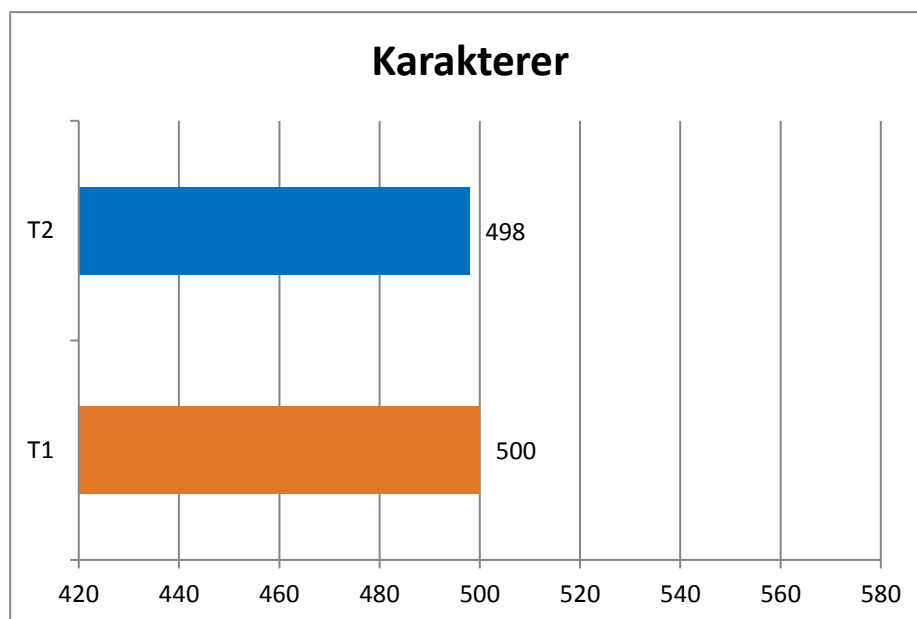


Tabel 115

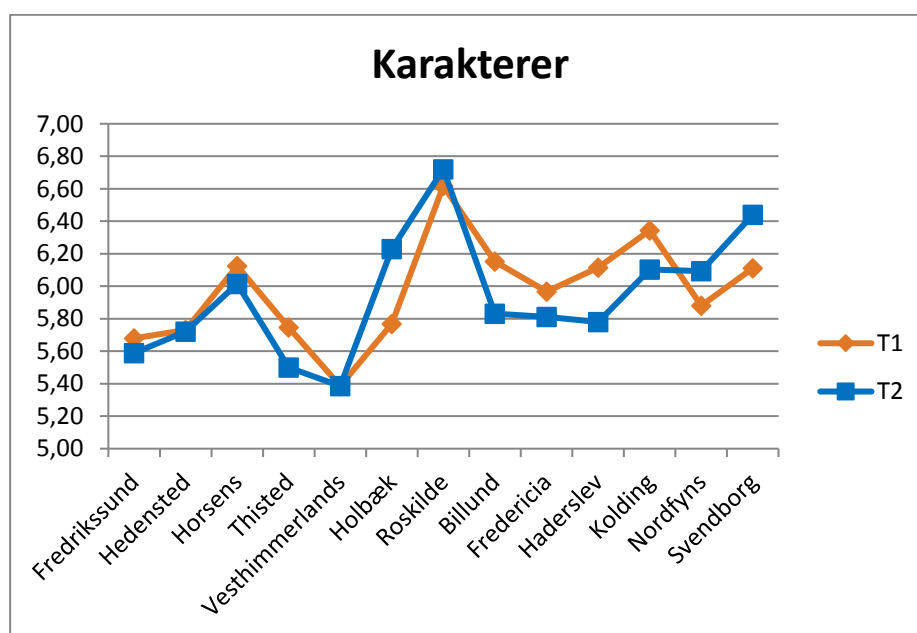


Tabel 116

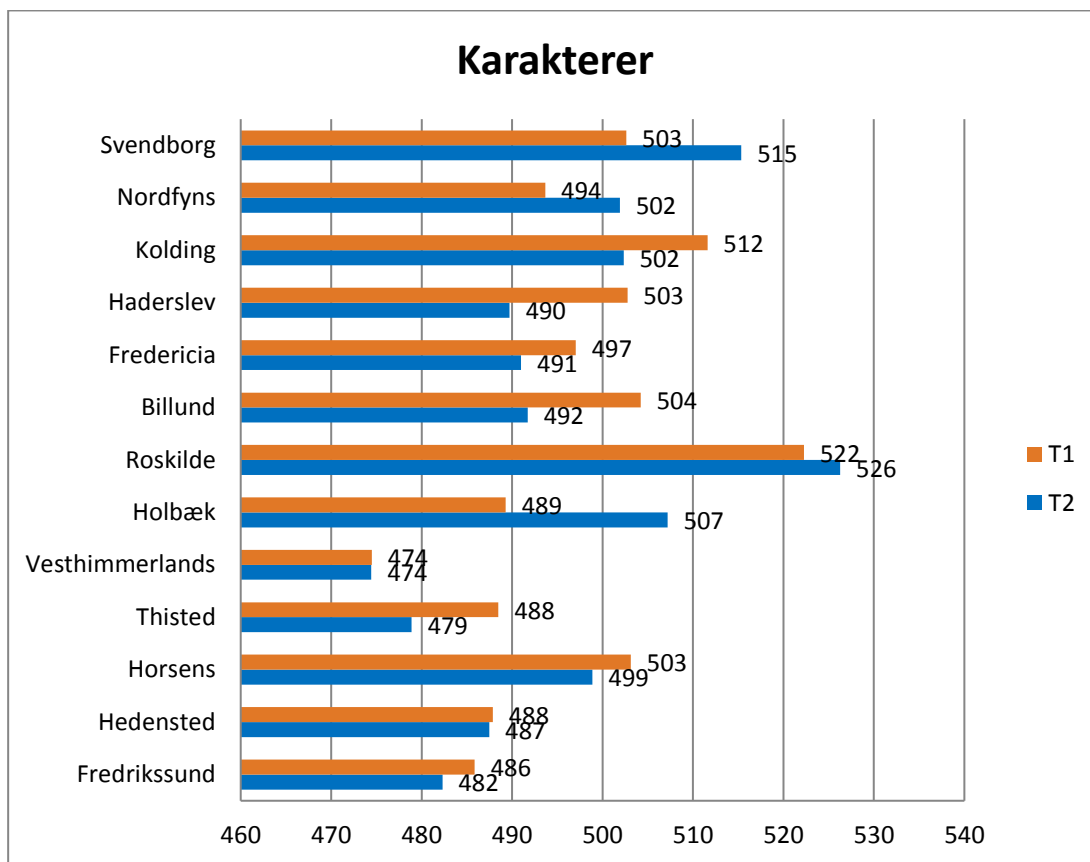
Karakterer



Tabel 117



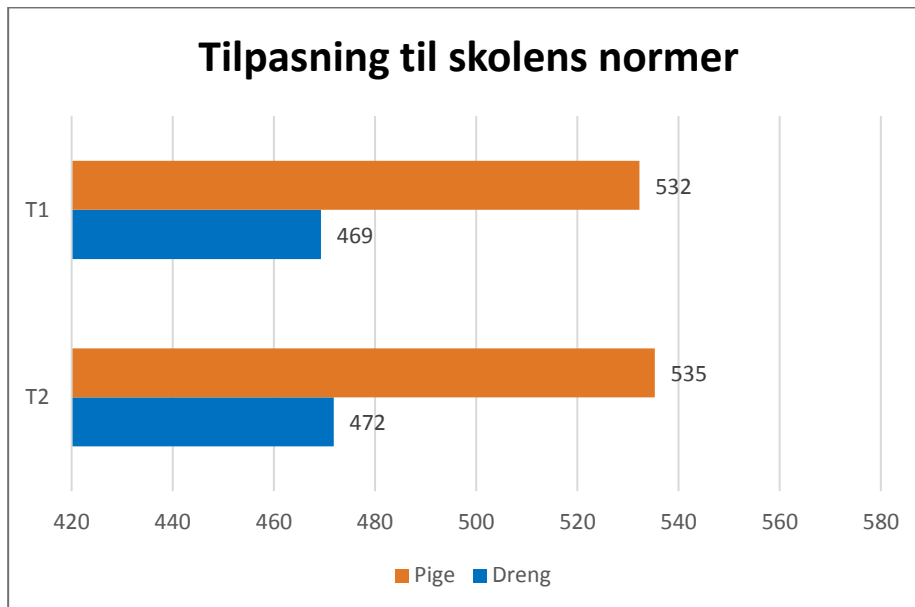
Tabel 118



Tabel 119

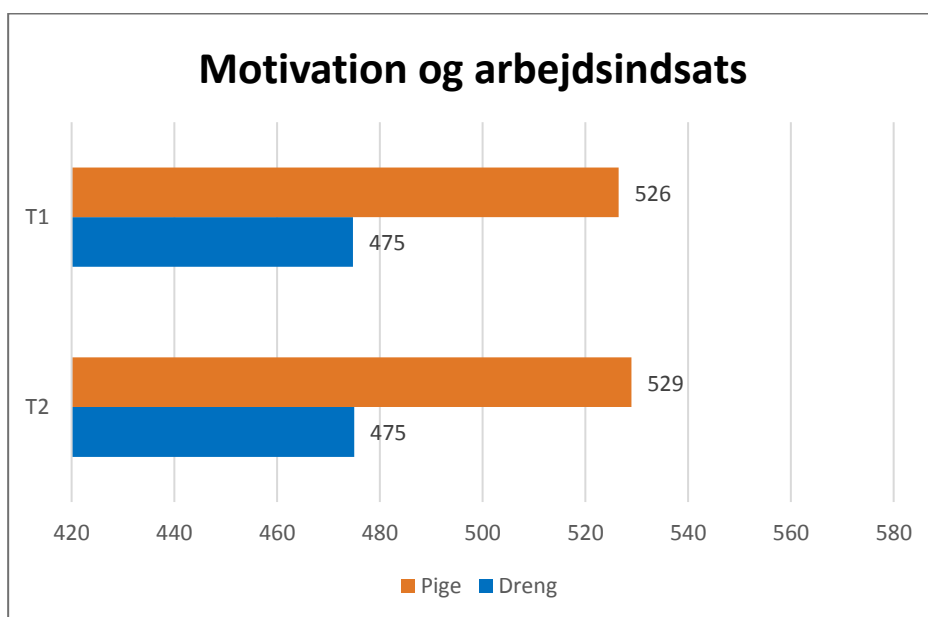
Køn: Tilpasning til skolens normer

Hvis man laver en korrelation mellem kontaktlærerens vurdering af eleverne og elevernes køn, ser man, at lærernes vurderinger af eleverne i mange tilfælde er afhængig af elevernes køn. For eksempel er det tydeligt, at piger passer bedre til skolens normer end drenge *gør ifølge kontaktlærerens vurdering*. Dette mønster er det samme i 2017 som det var i 2015, så vi gengiver kun et par af eksemplerne.



Tabel 120

Køn: Motivation og arbejdsindsats

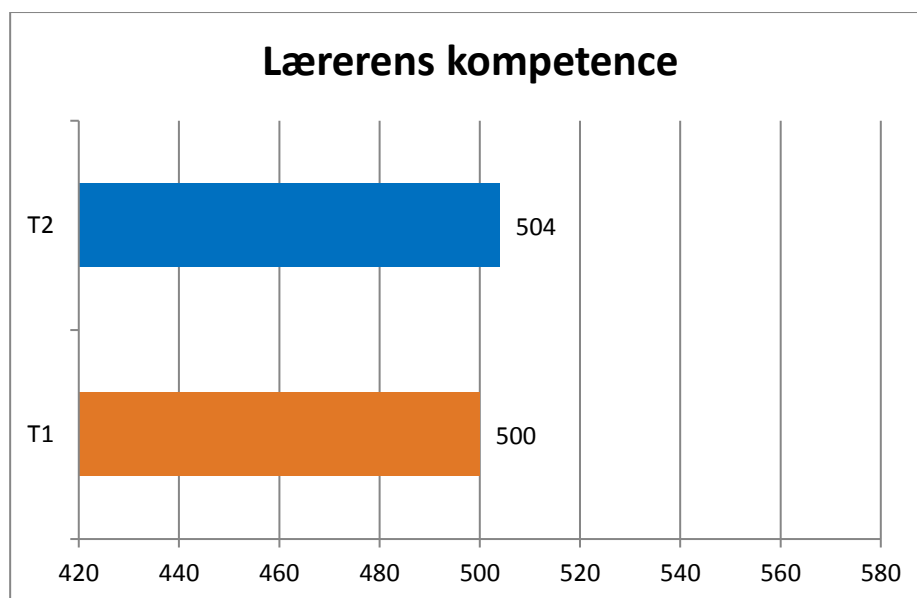


Tabel 121

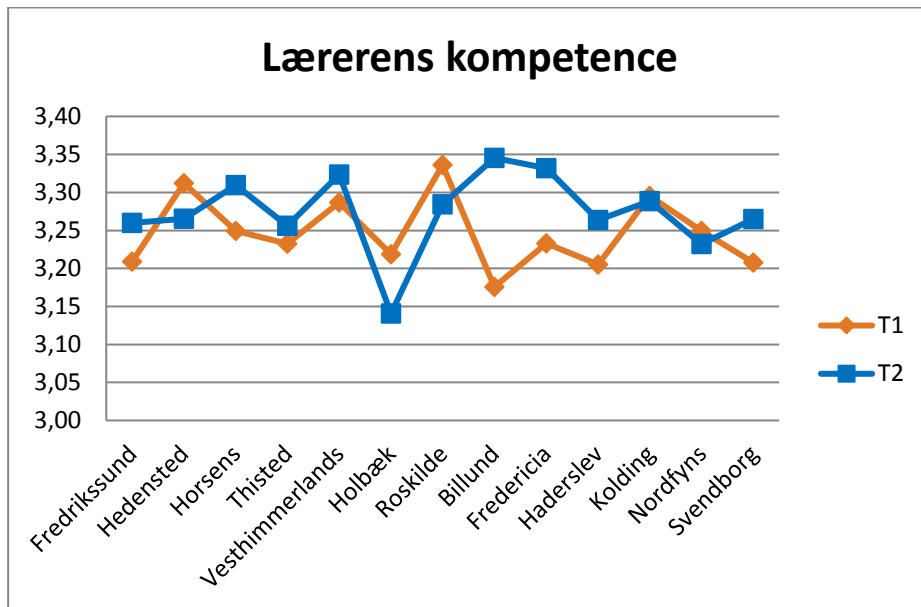
Lærerdato

Skolernes lærere har udfyldt et spørgeskema, som vedrører deres egne kompetencer, samarbejde om undervisningen, skolens vedligeholdelse, samarbejde om eleverne, struktur i undervisningen, feedback i undervisningen, motivation og arbejdsindsats, adfærdsproblematik, støtte til og kontakt med eleverne, læringskultur og relation mellem eleverne.

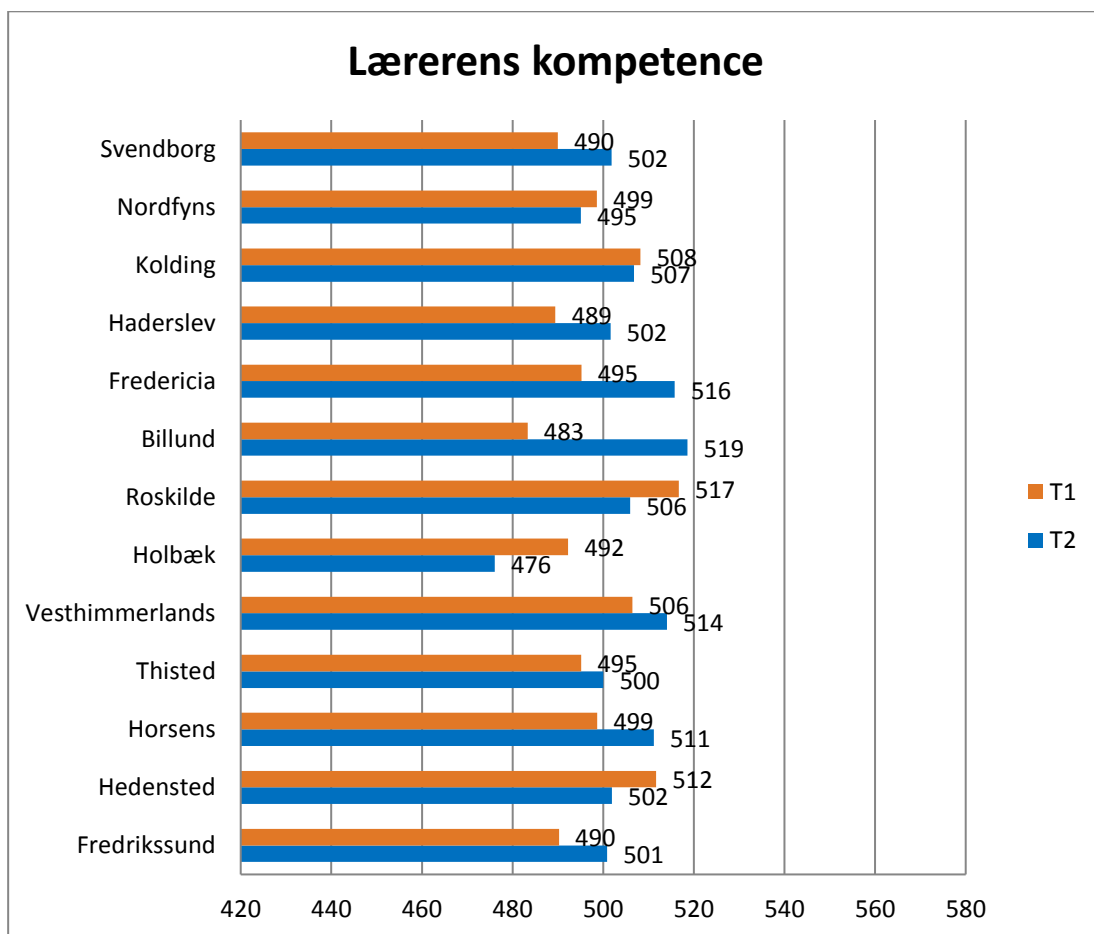
Lærers kompetence



Tabel 122

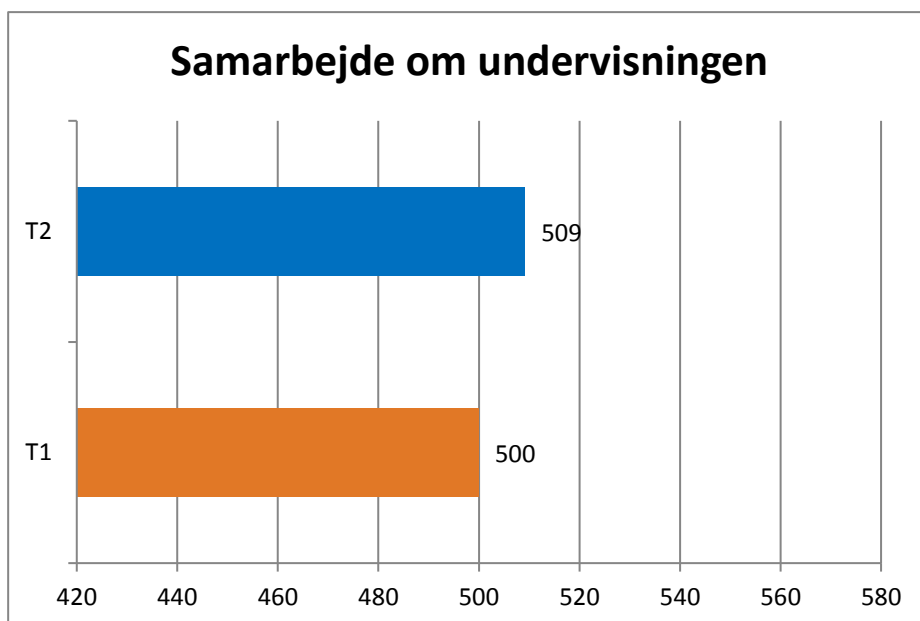


Tabel 123

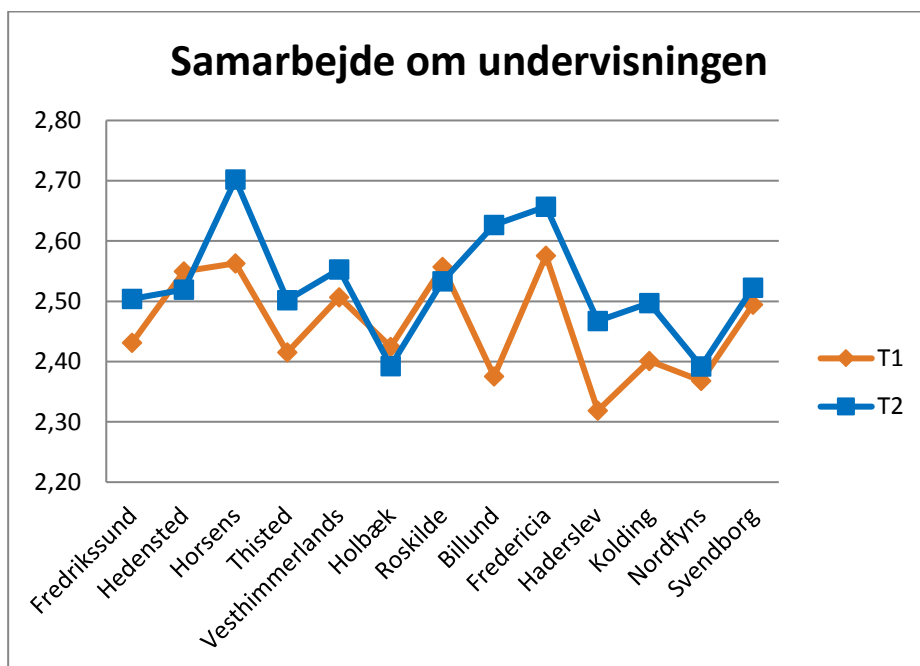


Tabel 124

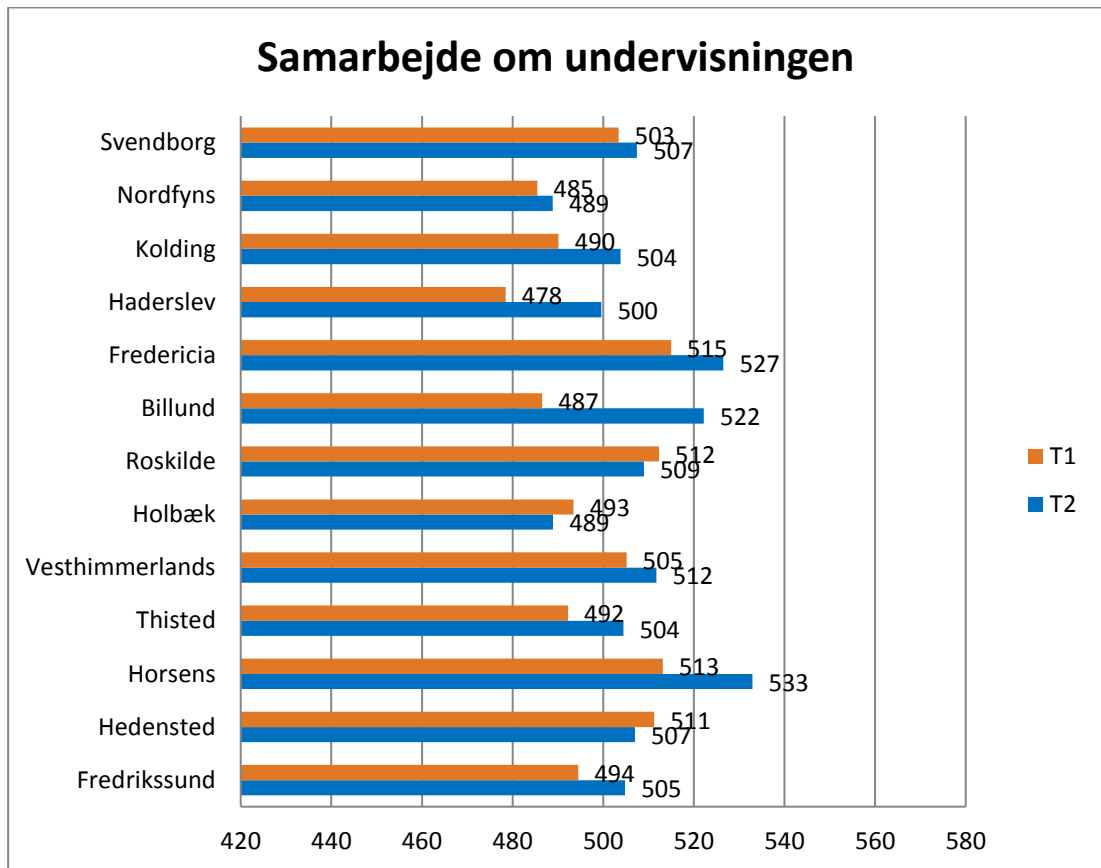
Samarbejde om undervisningen



Tabel 125

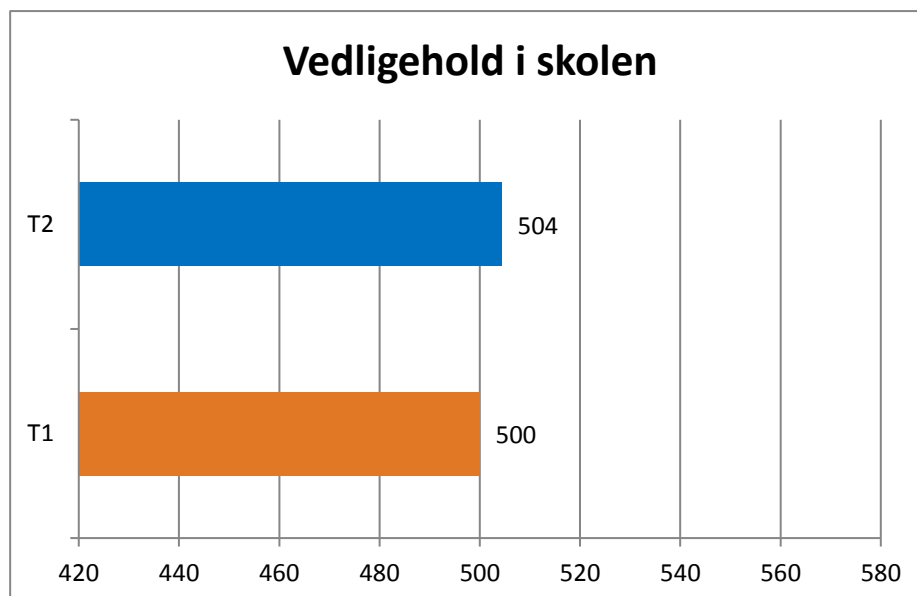


Tabel 126

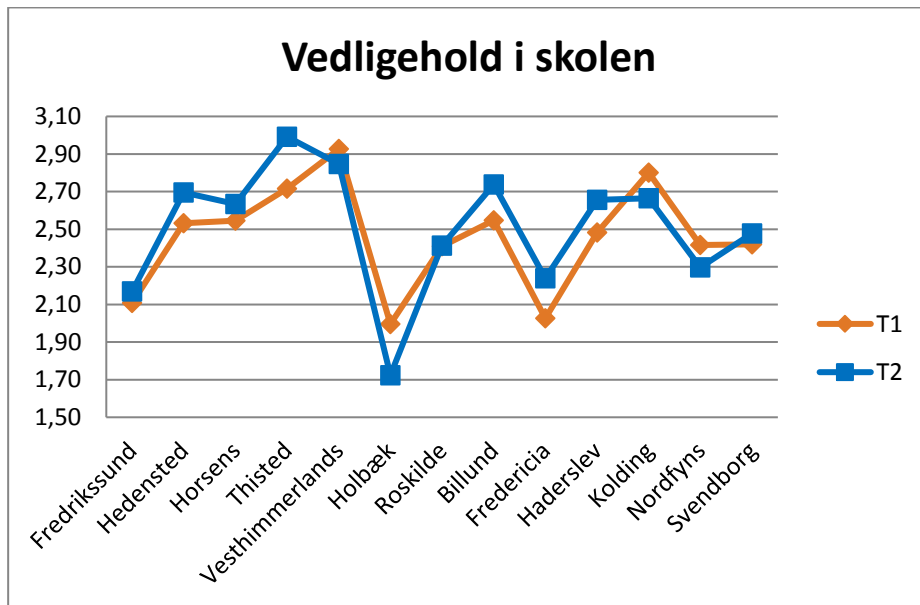


Tabel 127

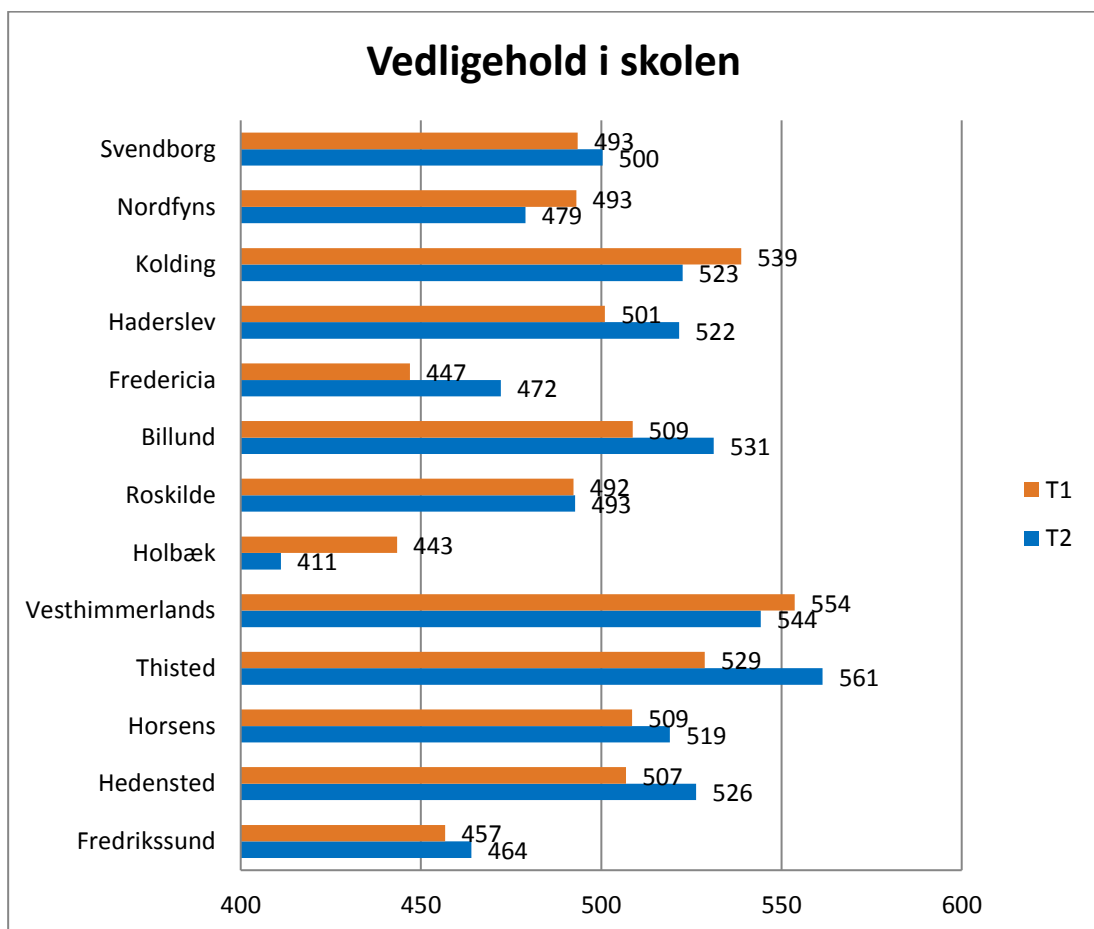
Vedligehold i skolen



Tabel 128

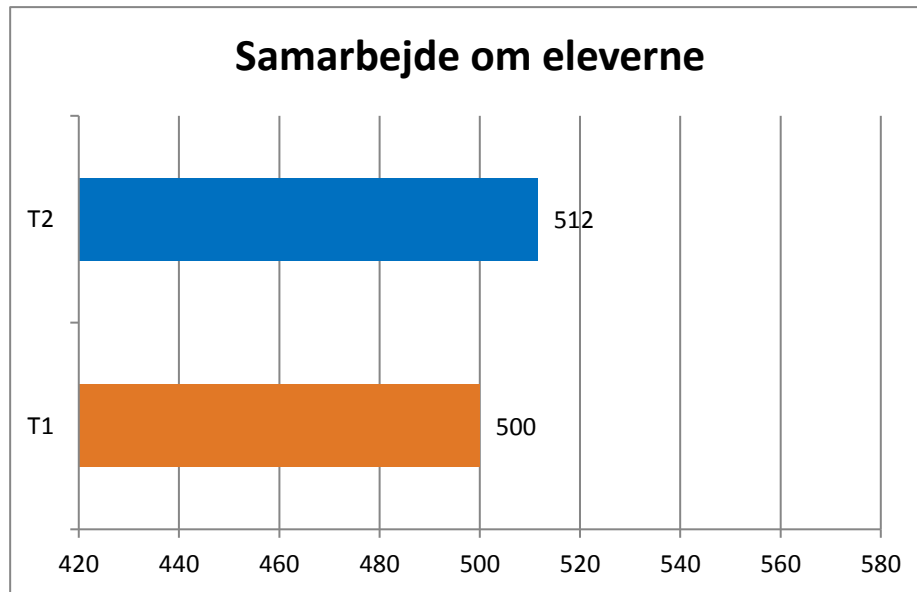


Tabel 129

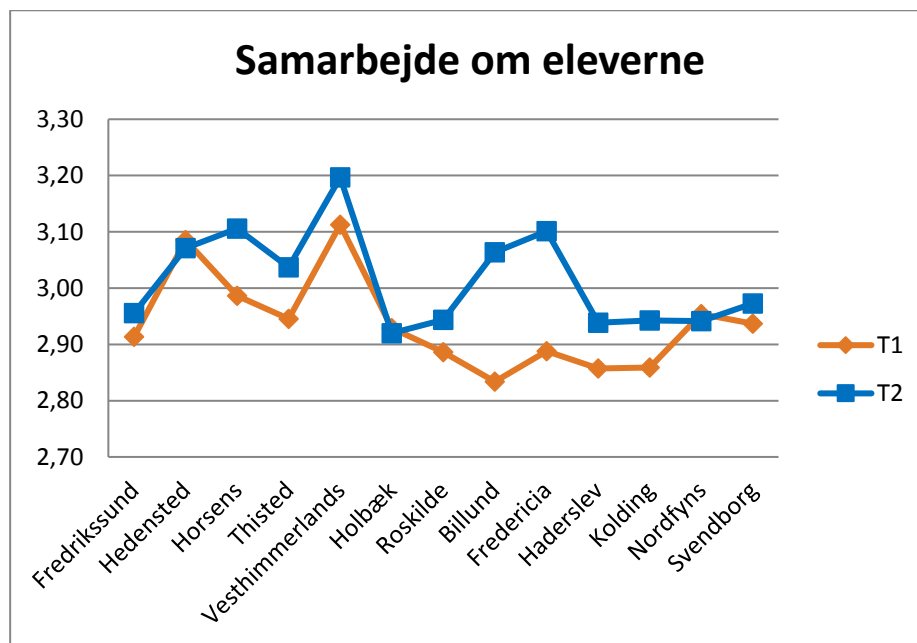


Tabel 130

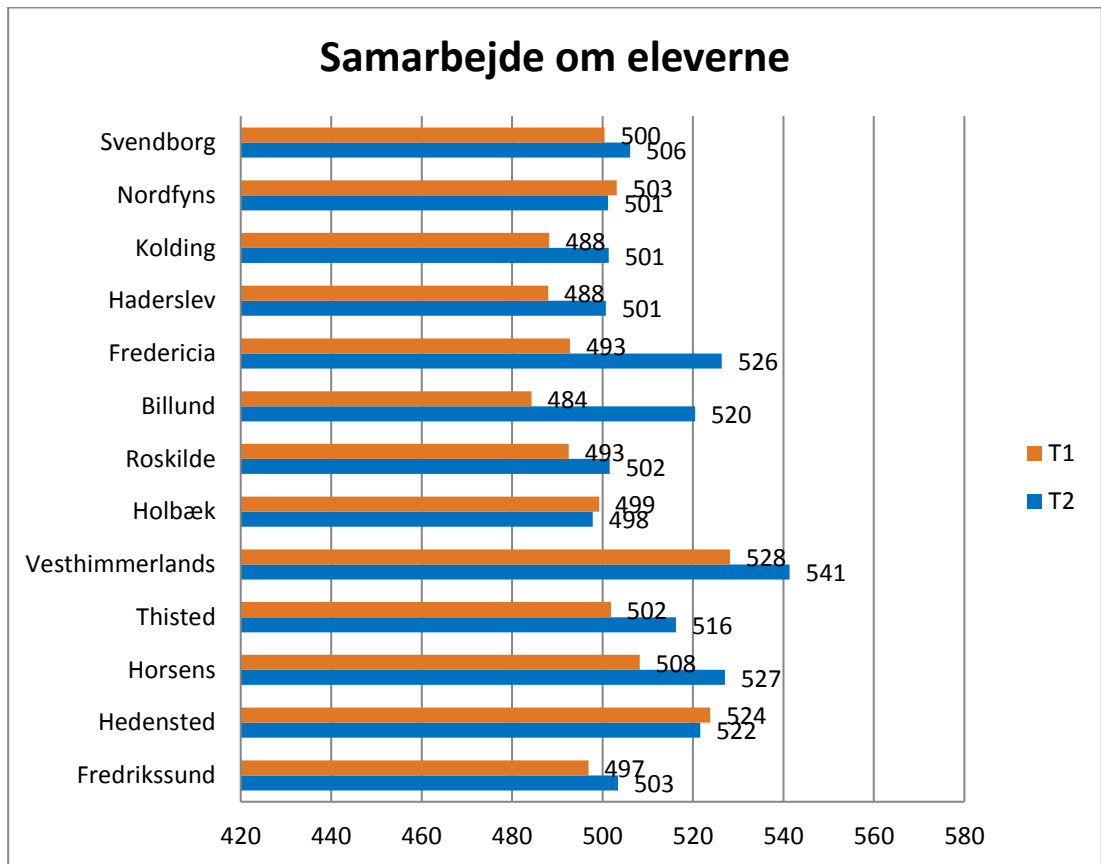
Samarbejde om eleverne



Tabel 131

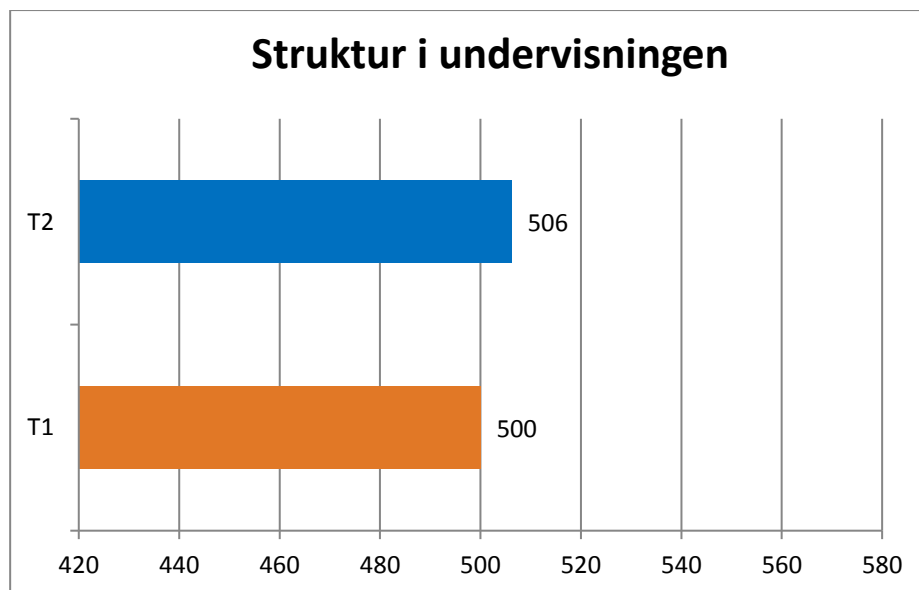


Tabel 132

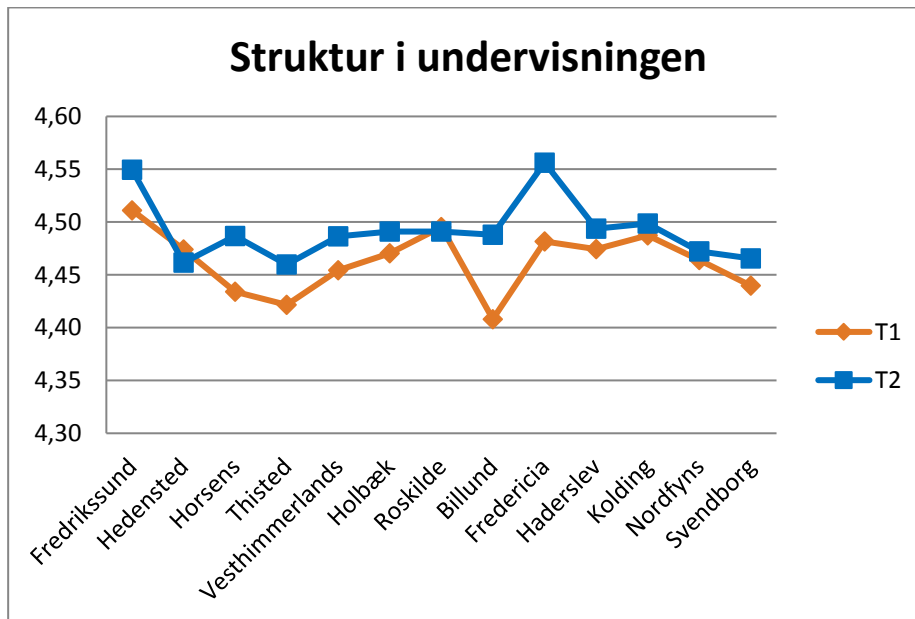


Tabel 133

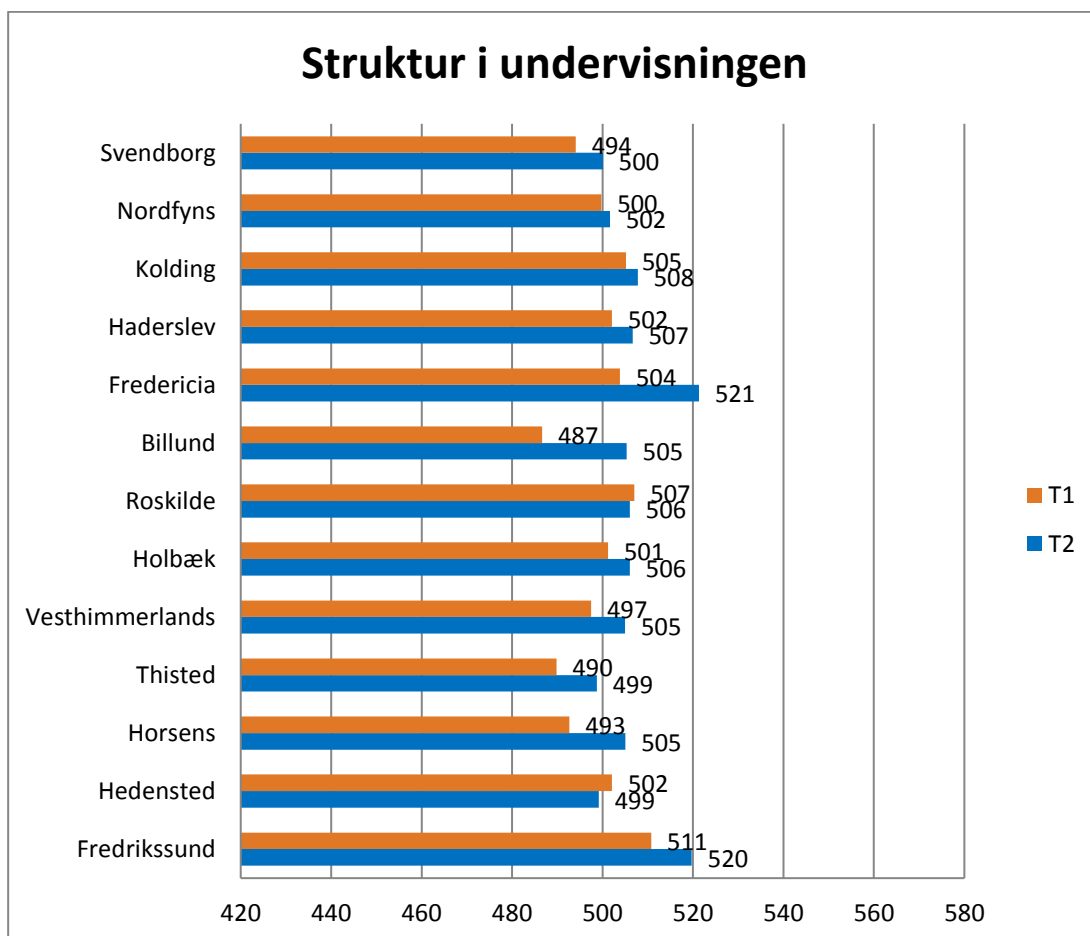
Struktur i undervisningen



Tabel 134

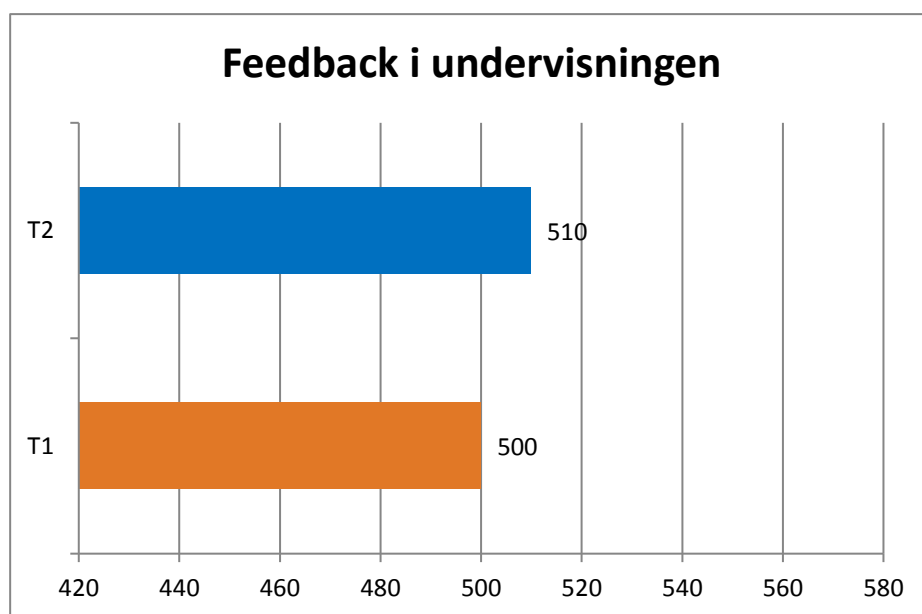


Tabel 135

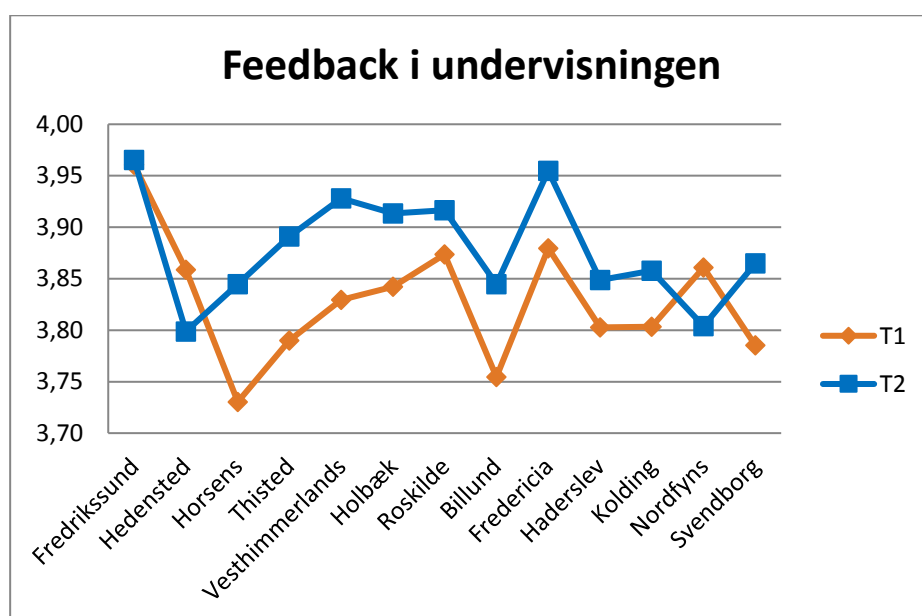


Tabel 136

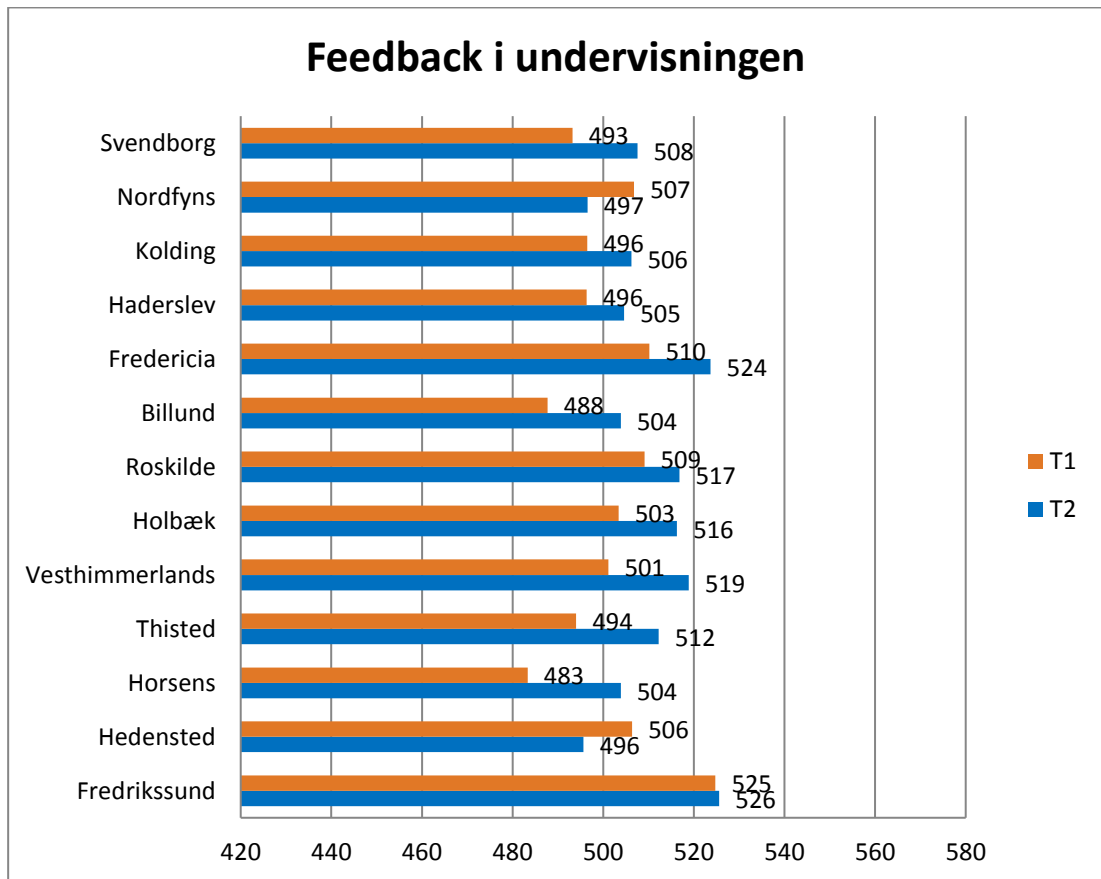
Feedback i undervisningen



Tabel 137

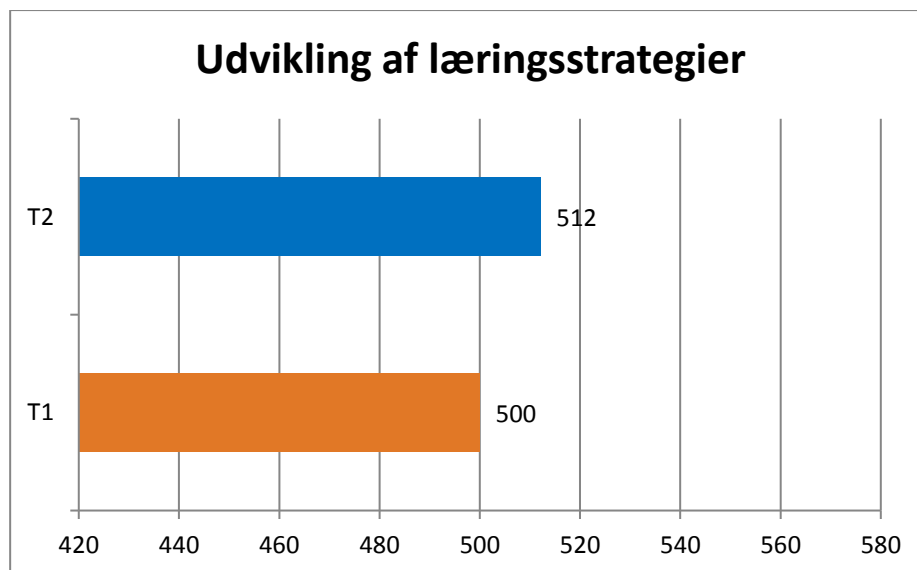


Tabel 138

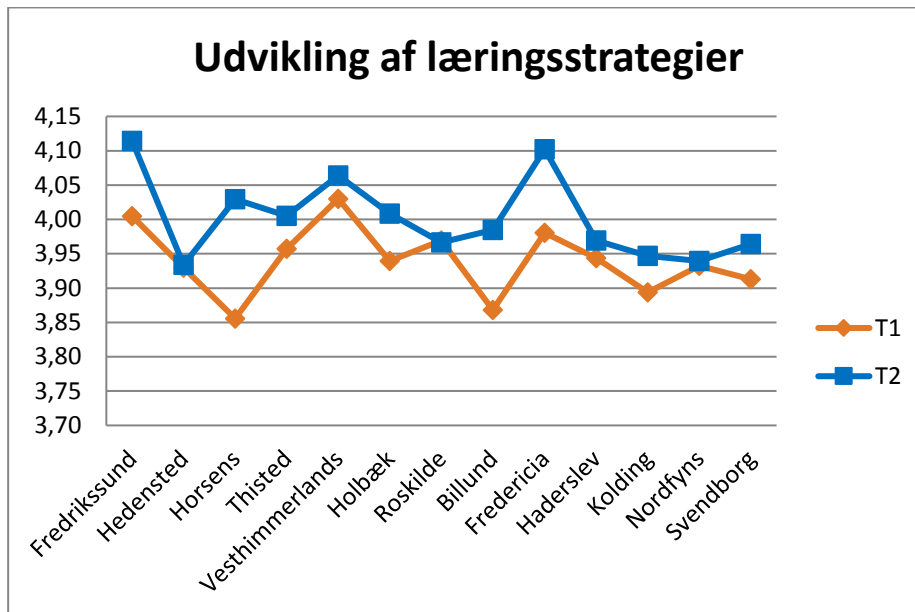


Tabel 139

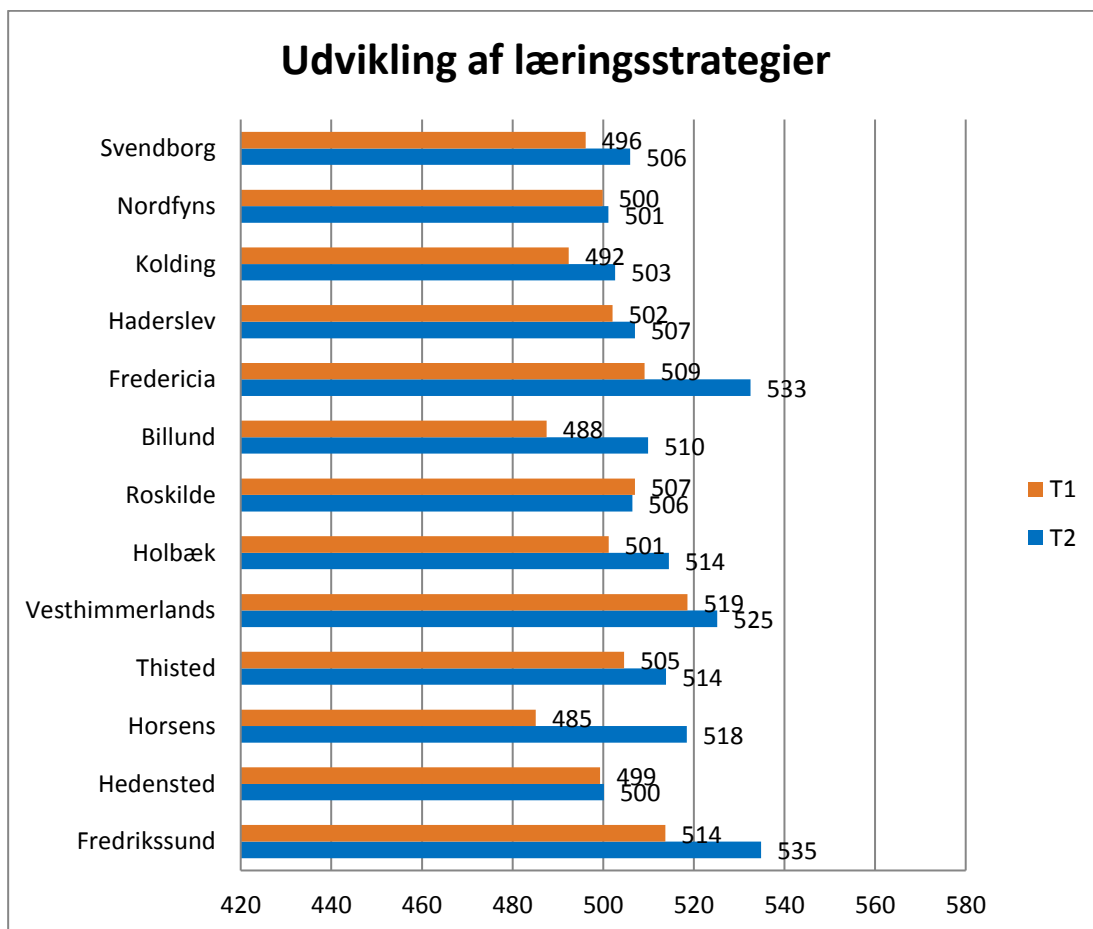
Udvikling af læringsstrategier



Tabel 140

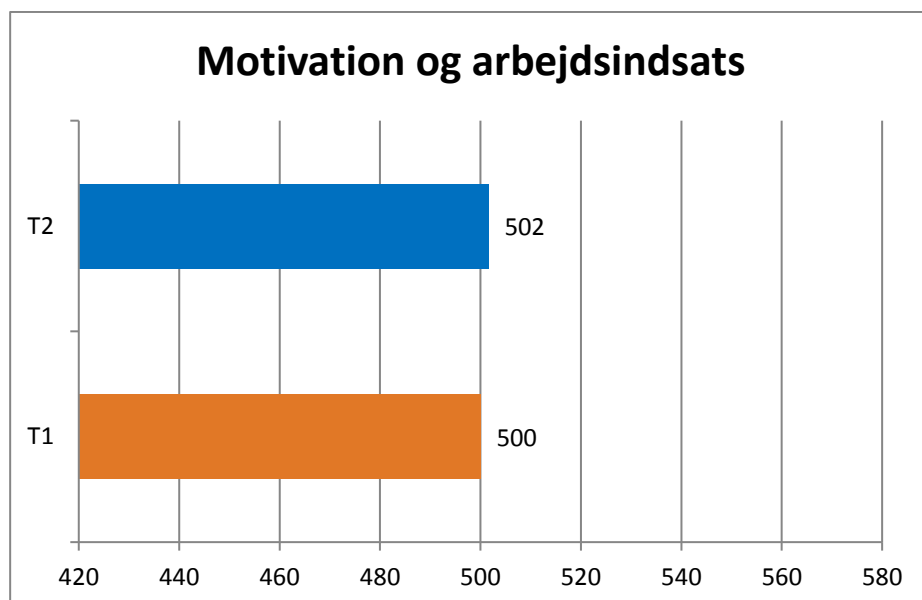


Tabel 141

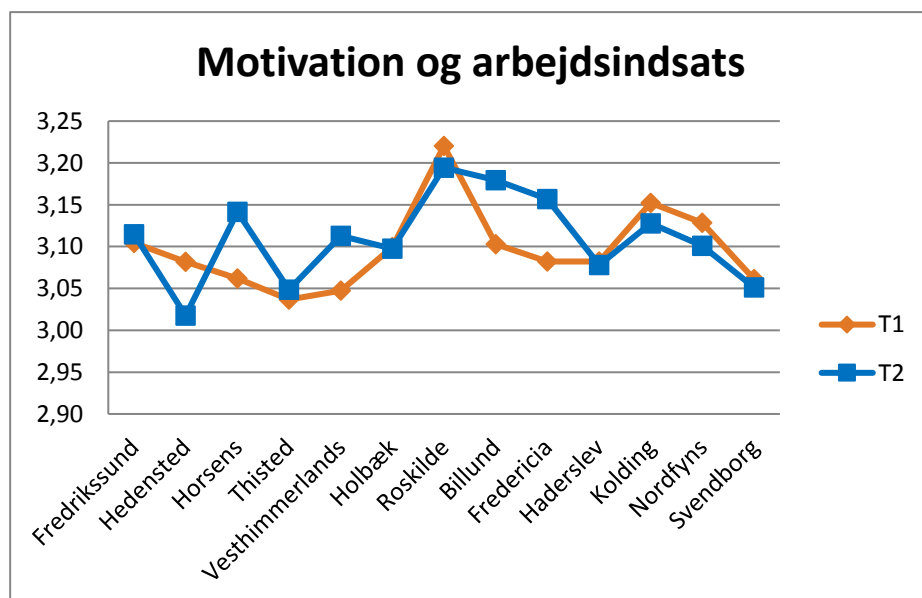


Tabel 142

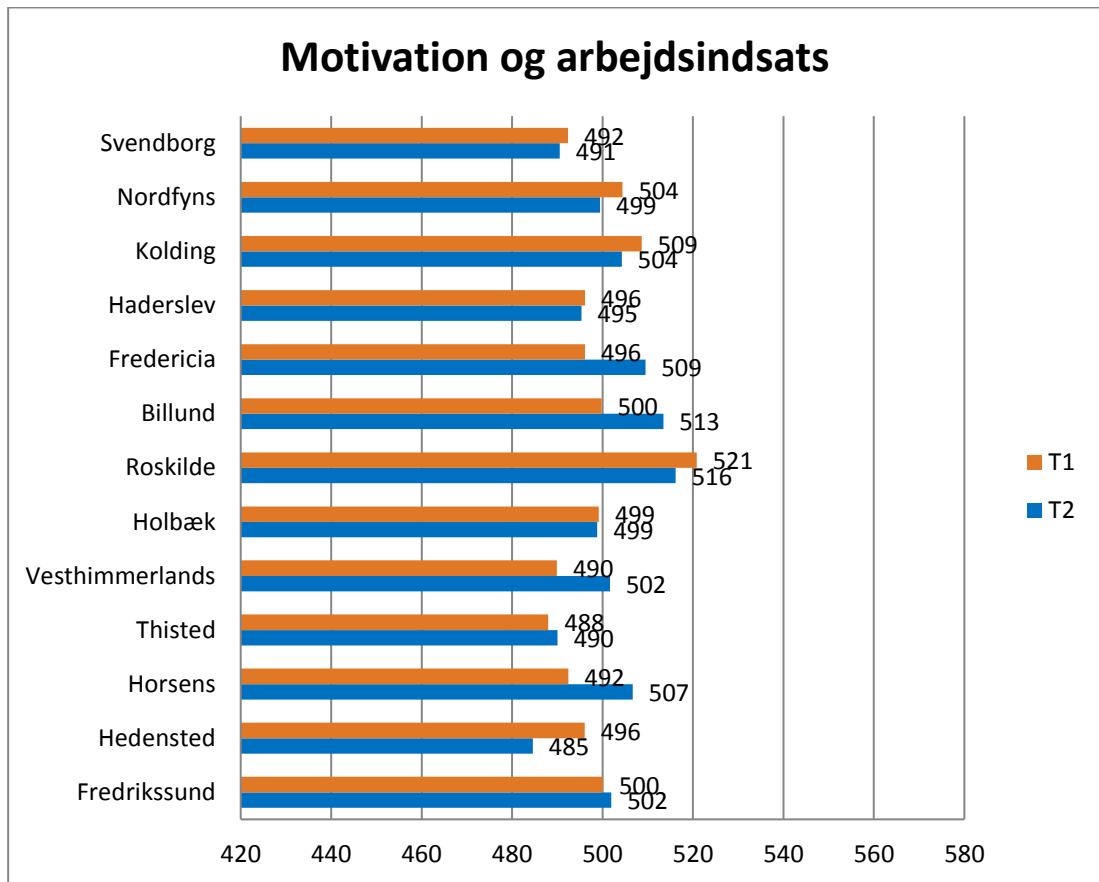
Motivation og arbejdsindsats



Tabel 143

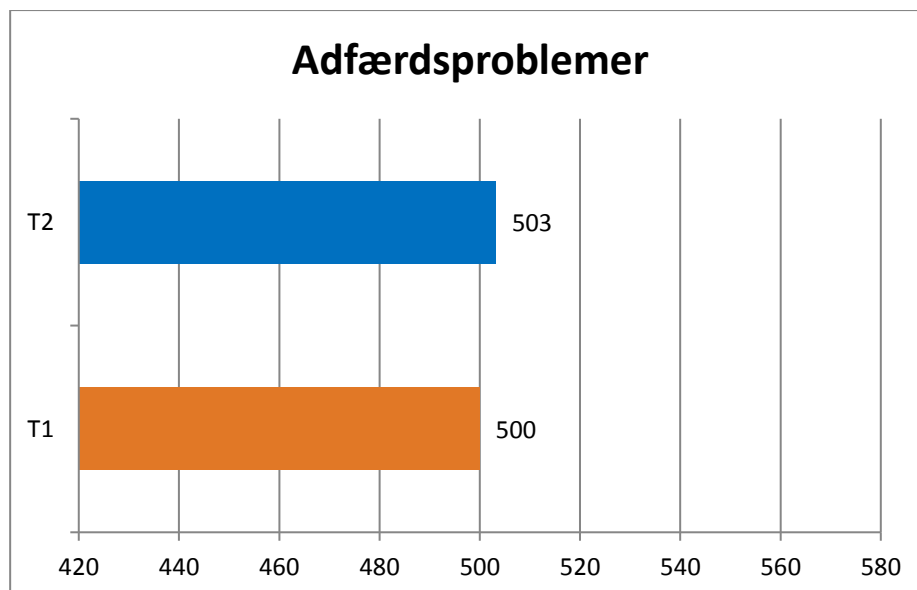


Tabel 144

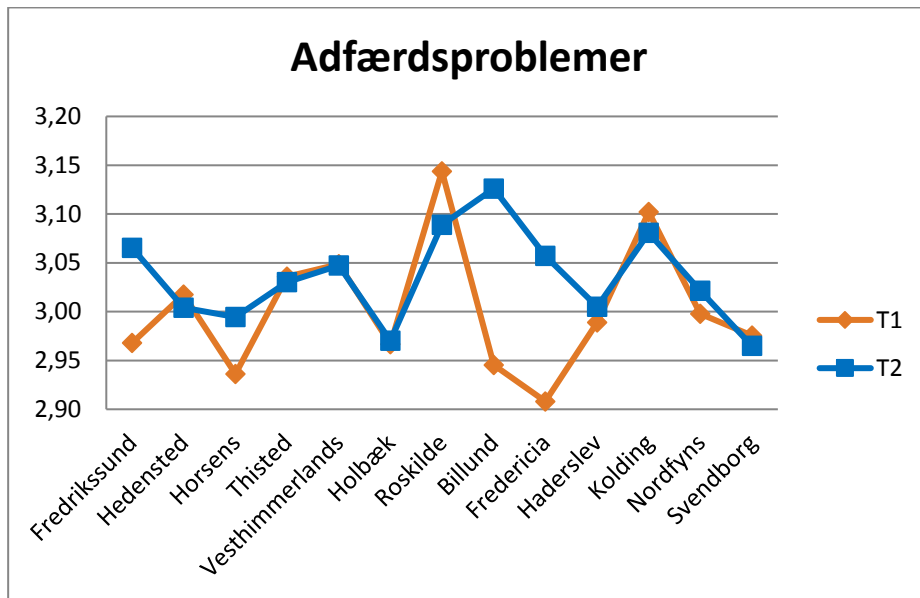


Tabel 145

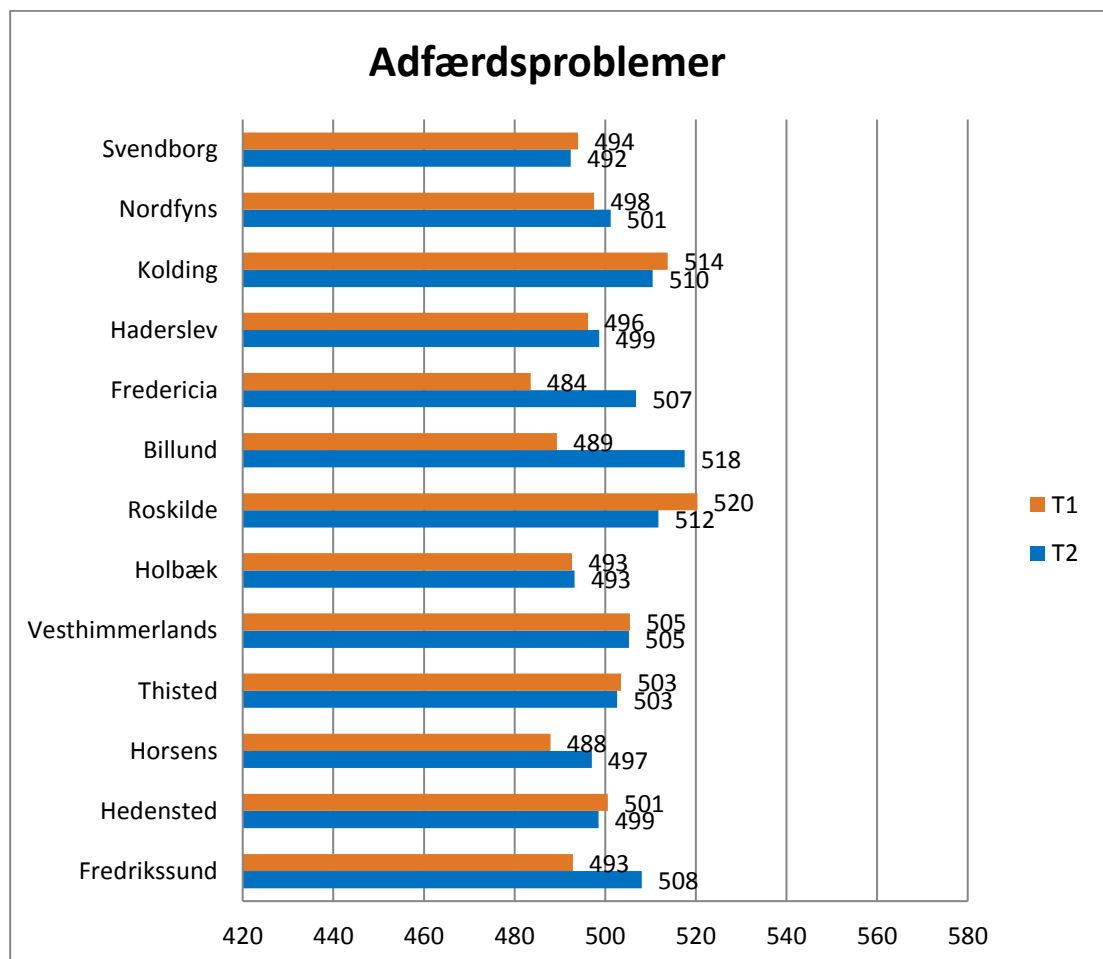
Adfærdsproblemer



Tabel 146

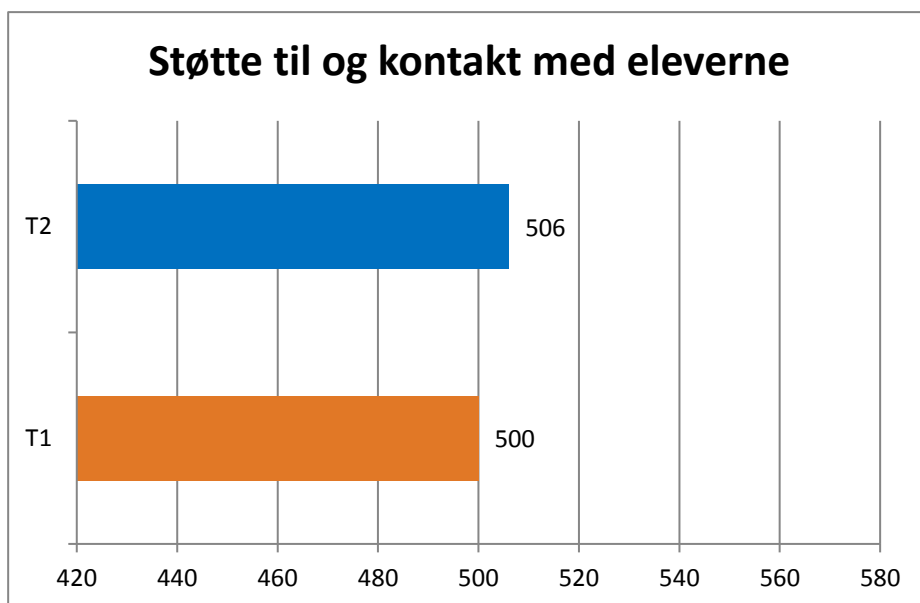


Tabel 147

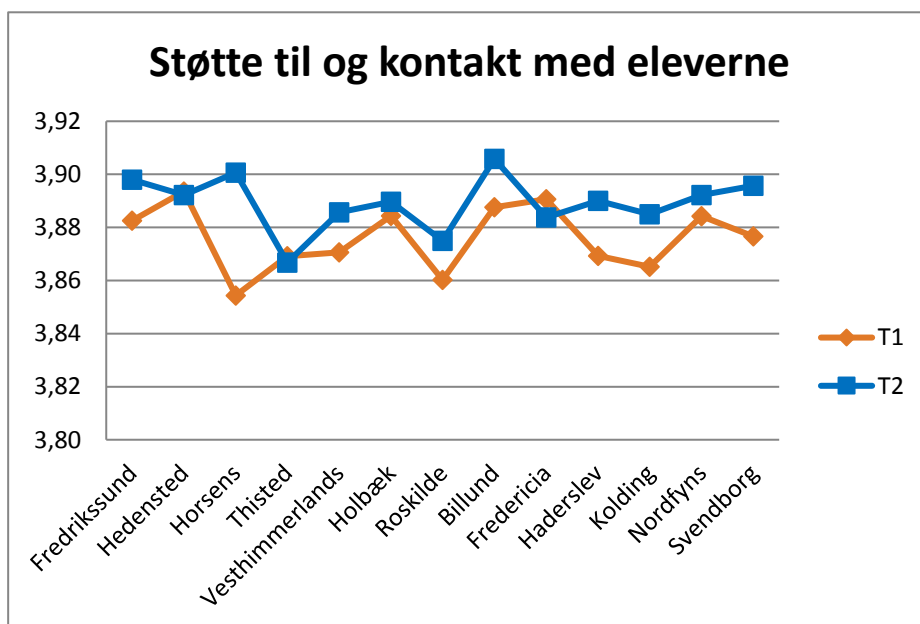


Tabel 148

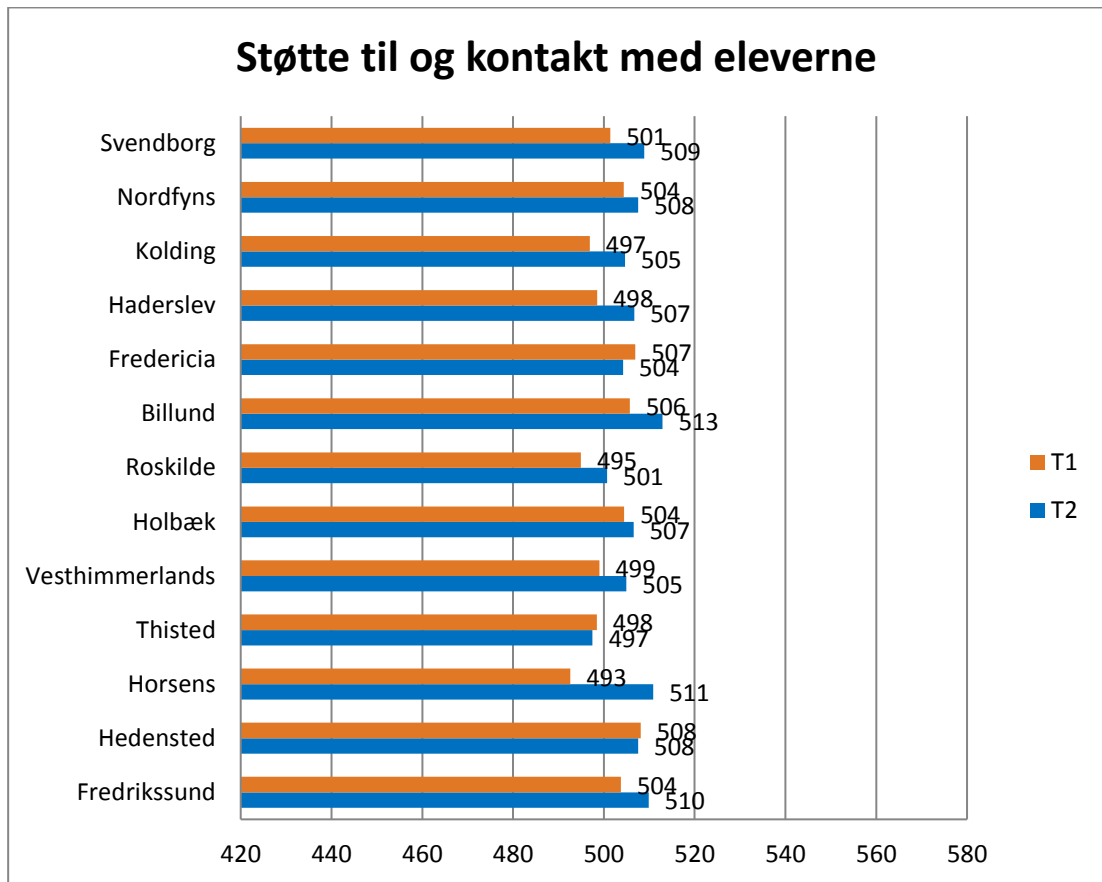
Støtte til og kontakt med eleverne



Tabel 149

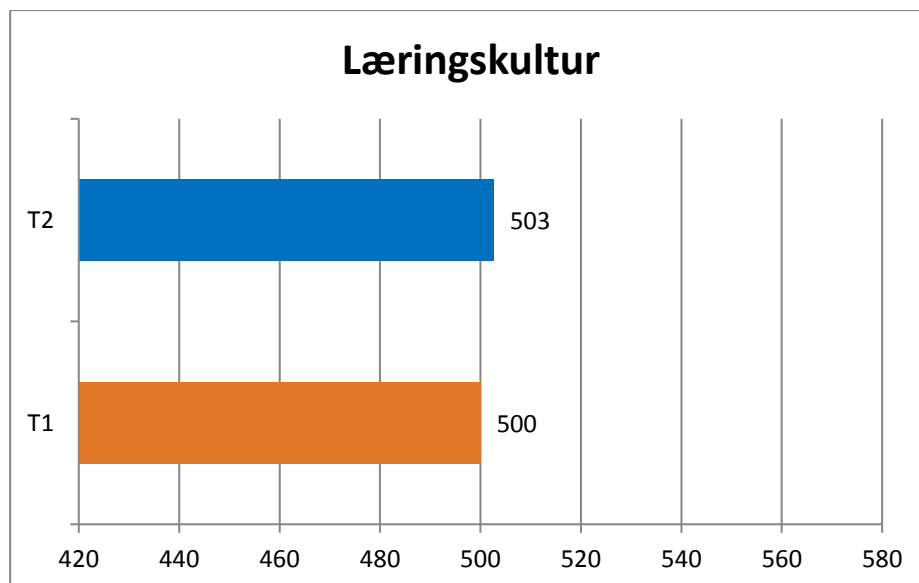


Tabel 150

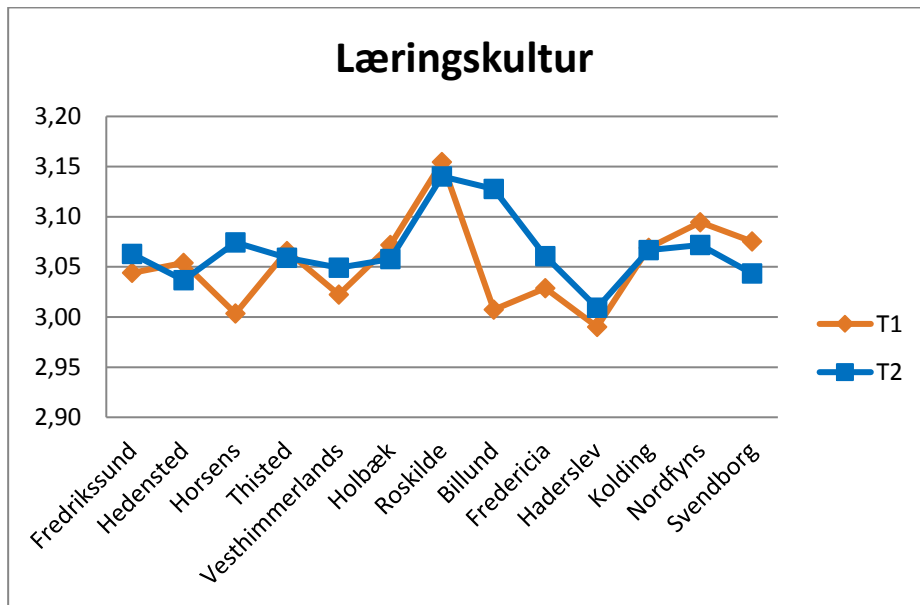


Tabel 151

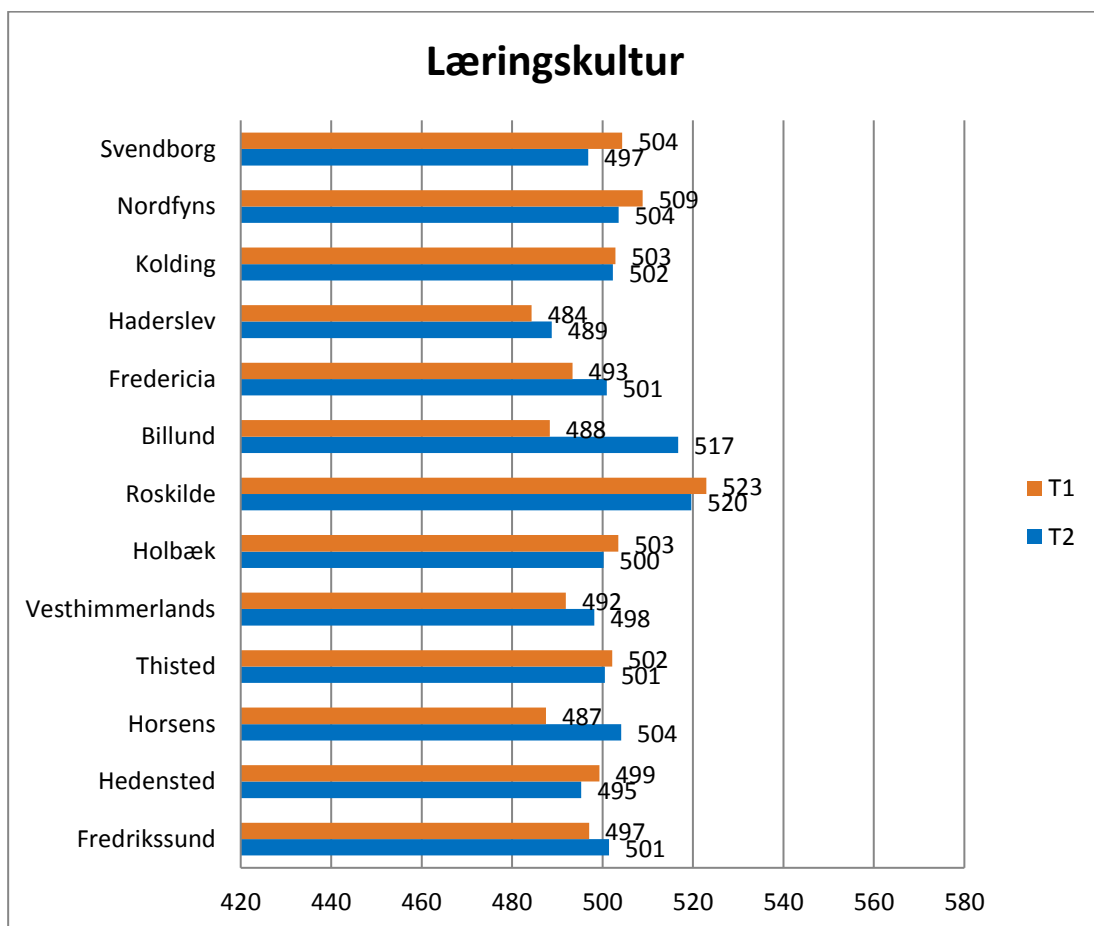
Læringskultur



Tabel 152



Tabel 153



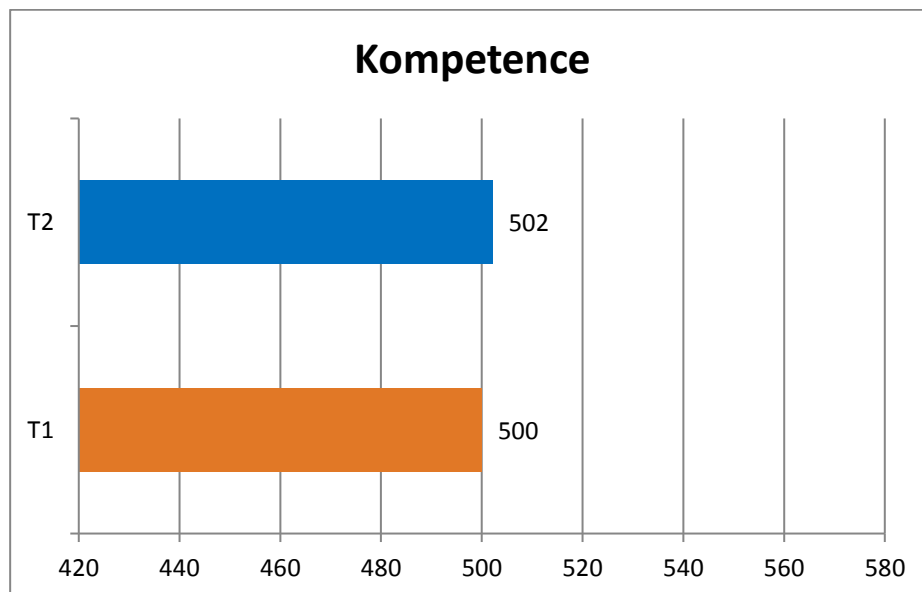
Tabel 154

Pædagogdata

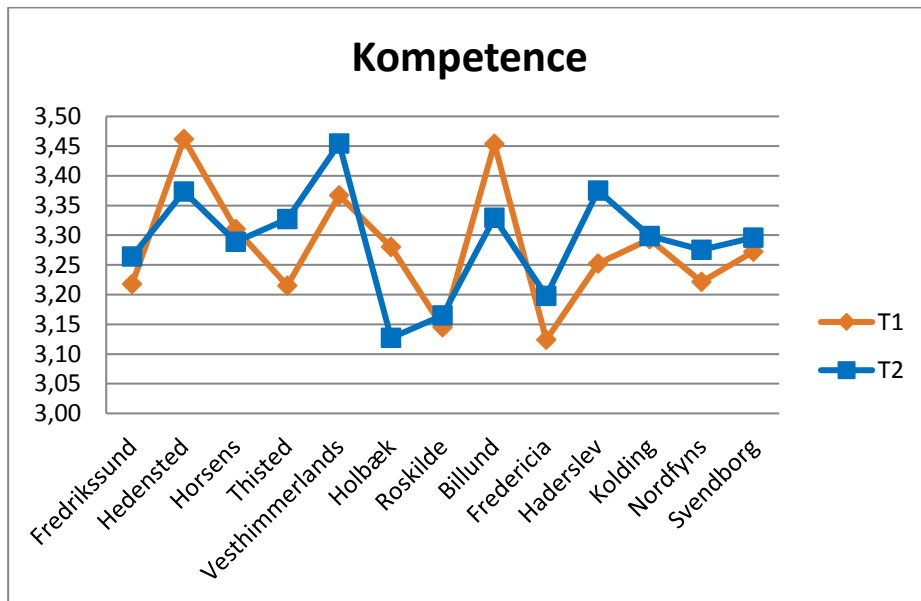
Pædagoger har siden omkring 1970 været til stede i skolen som børnehaveklasseledere og fra ca. 1980 som personale i skolefritidsordninger. Pædagoger har også været involveret i ordninger med samordnet skolestart, men det er først med skolereformen, at pædagoger for alvor er blevet en del af skolen, og der er derfor på nuværende tidspunkt meget lidt systematisk viden om, hvad pædagogers funktion betyder for elevernes læring. Rambøll (2012) har imidlertid vist, at hvis der har været pædagoger i indskolingen, øges elevernes afgangsprøvekarakterer. Dyssegaard og Larsen (2013) har endvidere kortlagt, hvordan pædagoger kan gøre en forskel i forbindelse med inklusion, og der peges her på nødvendigheden af et tæt samarbejde mellem lærer og pædagog.

I kortlægningen har pædagoger udfyldt et spørgeskema, der dækker pædagogernes arbejde, herunder deres kompetencer, deres samarbejde med lærere, skolens fysiske rammer og vedligehold, deres forhold til eleverne, det pædagogiske arbejde, deres motivation og arbejdsindsats og forhold vedrørende elevens adfærd. Det skal understreges, at der er forskel på kommunernes ansættelsespolitik i forhold til pædagogiske medarbejdere. Dette kan være noget af forklaringen på forskellene mellem pædagogernes besvarelser fra kommune til kommune. Dette aspekt er ikke undersøgt i nærværende rapport.

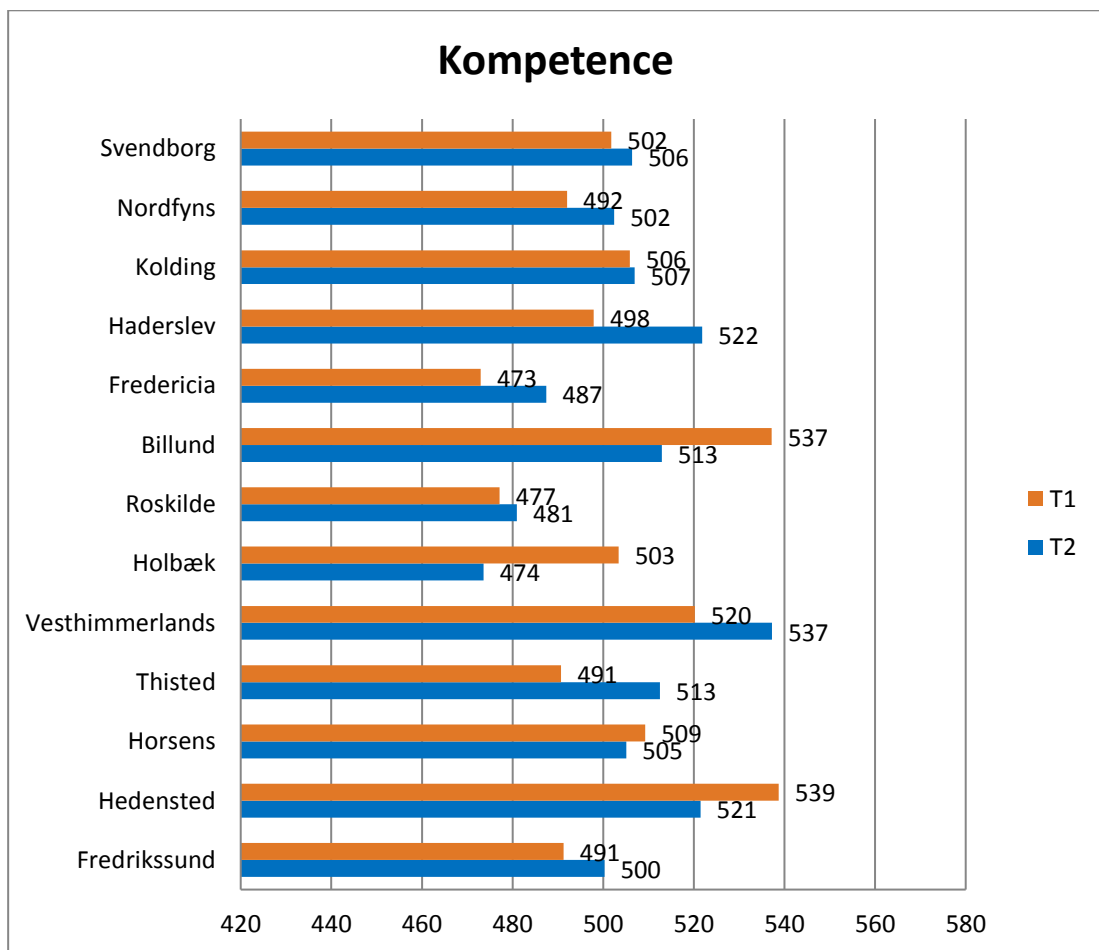
Kompetence



Tabel 155

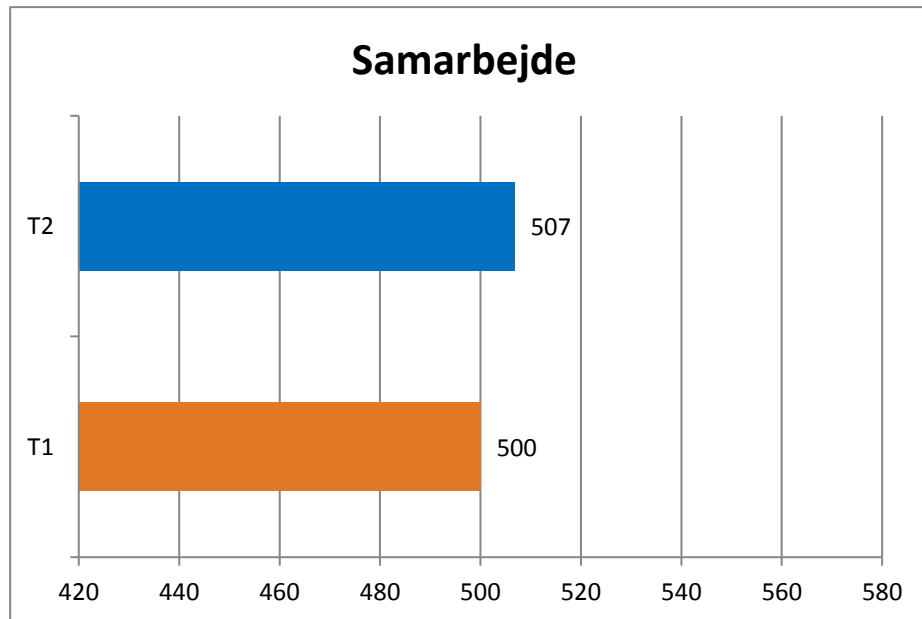


Tabel 156

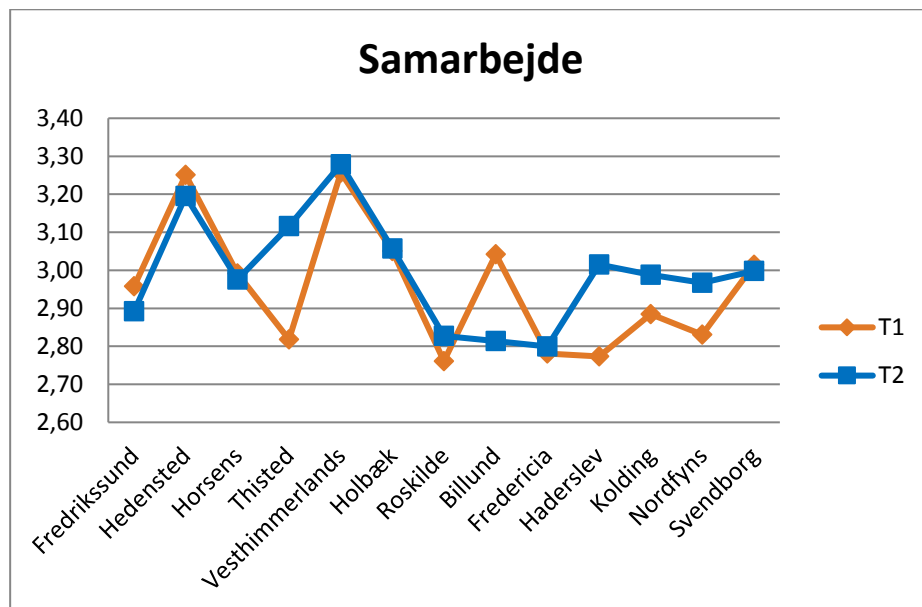


Tabel 157

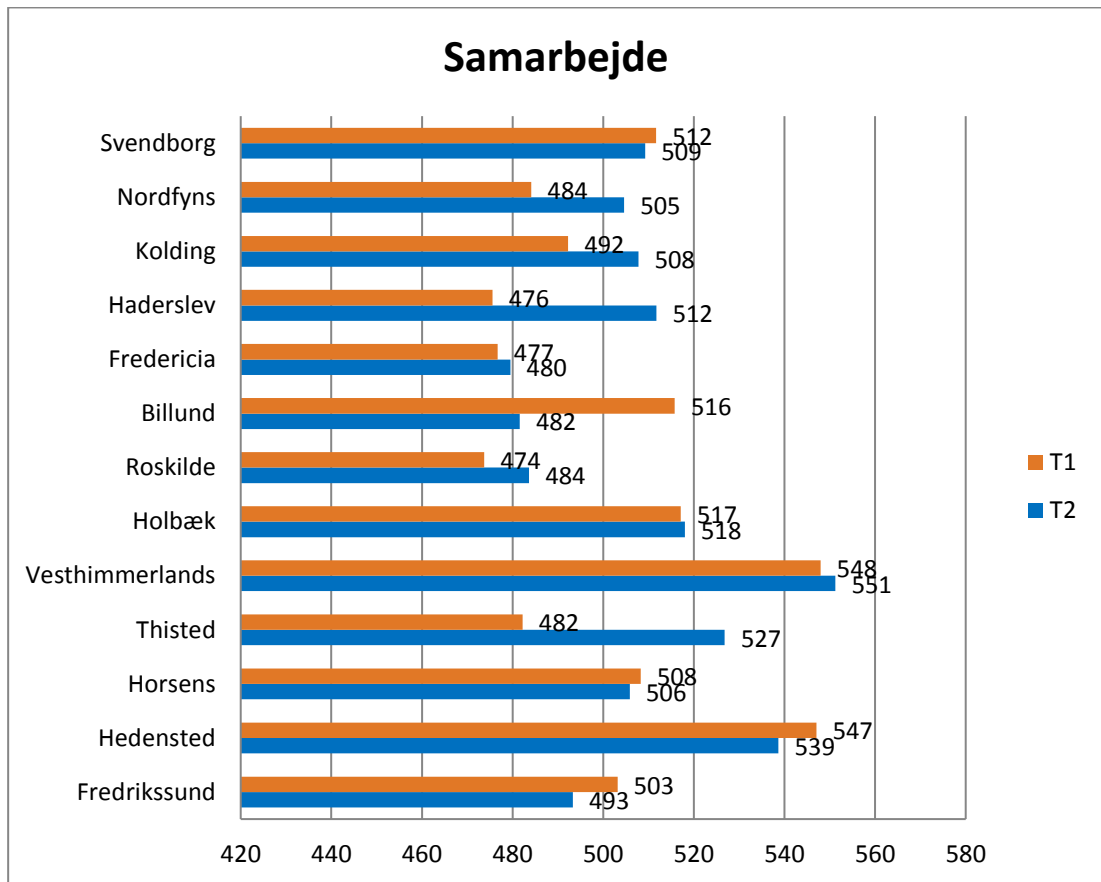
Samarbejde



Tabel 158

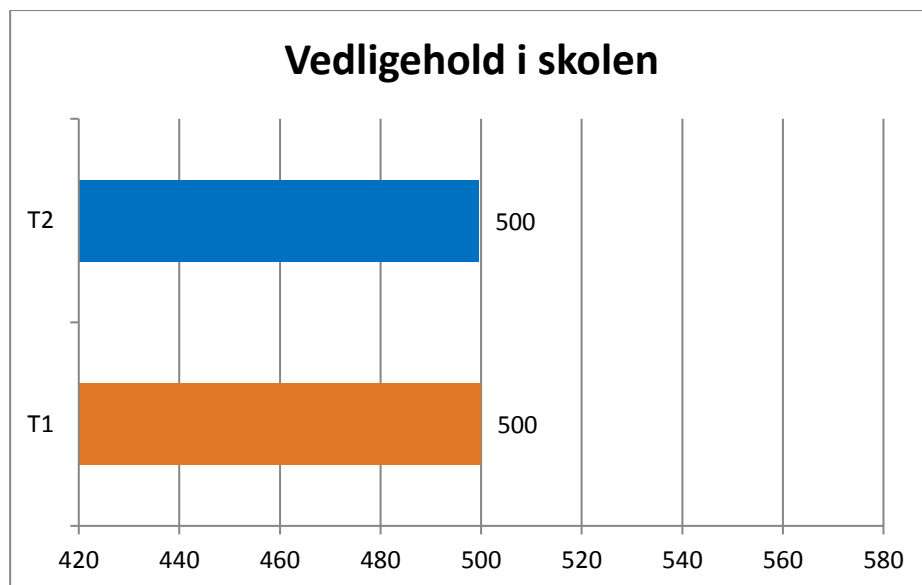


Tabel 159

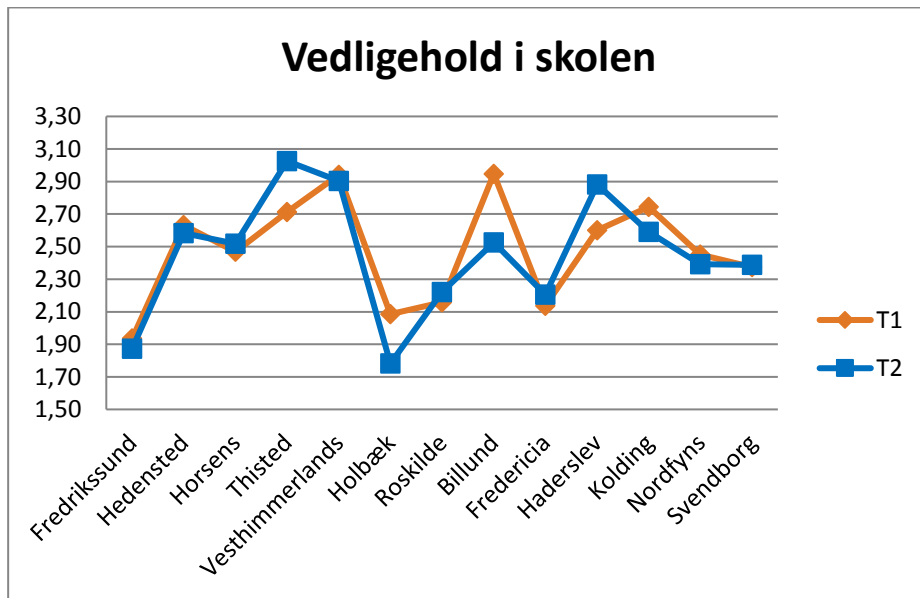


Tabel 160

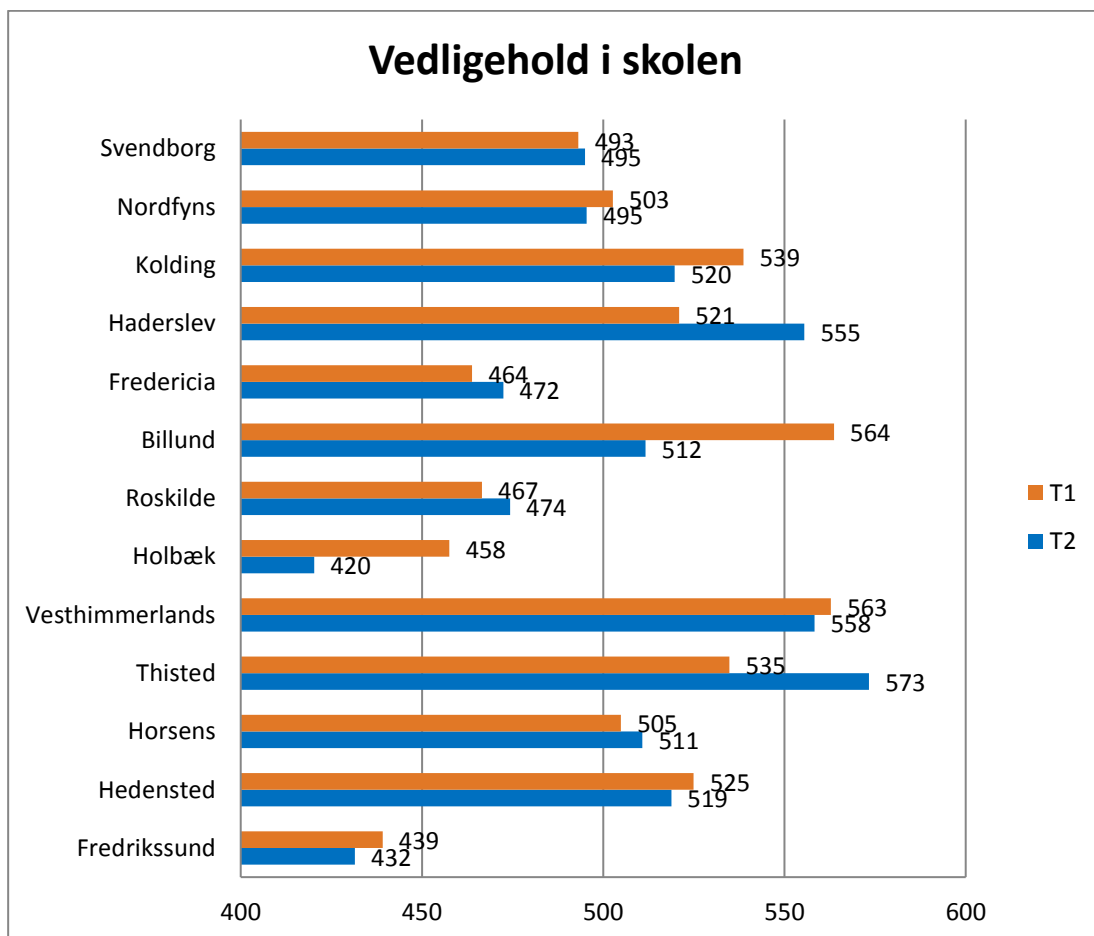
Vedligehold i skolen



Tabel 161

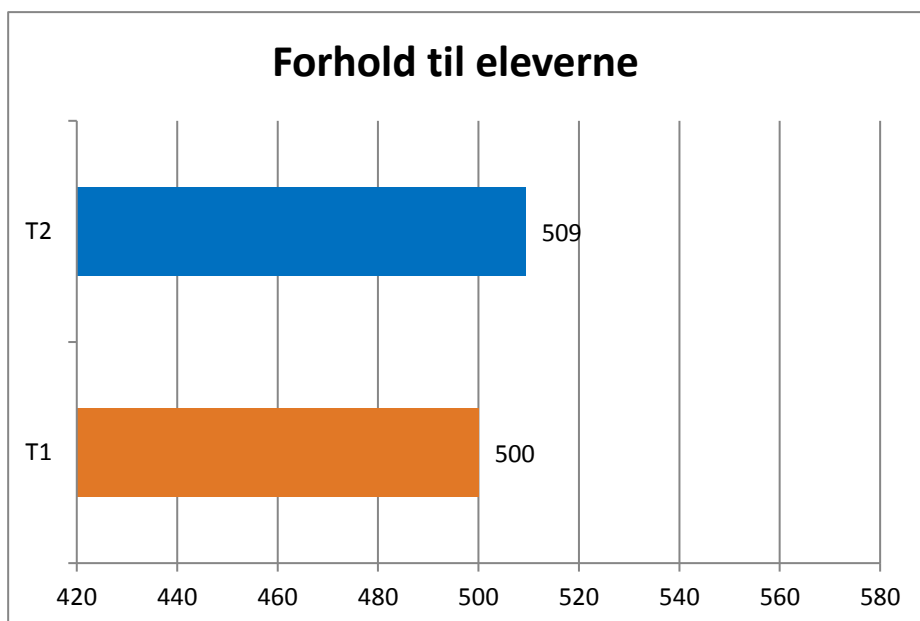


Tabel 162

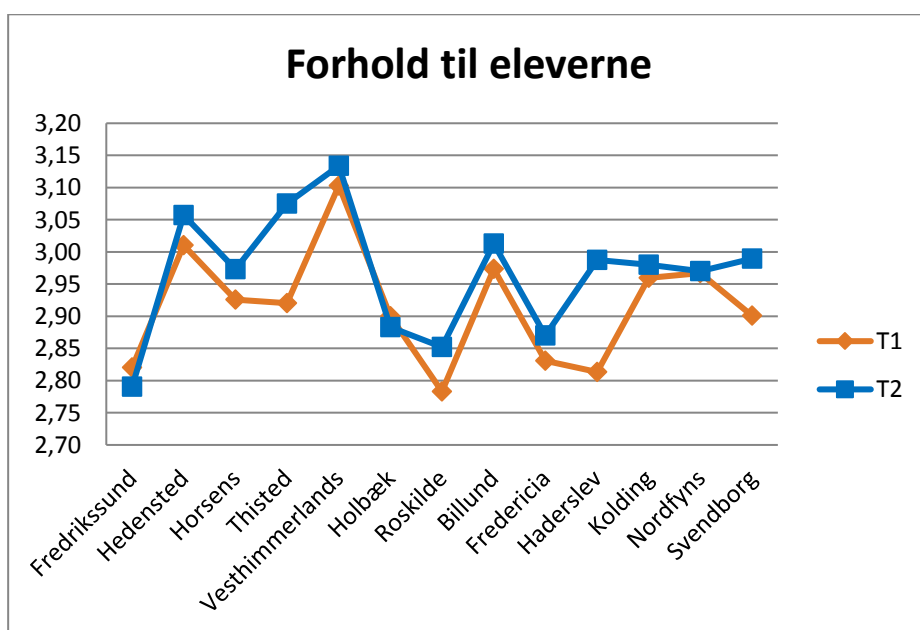


Tabel 163

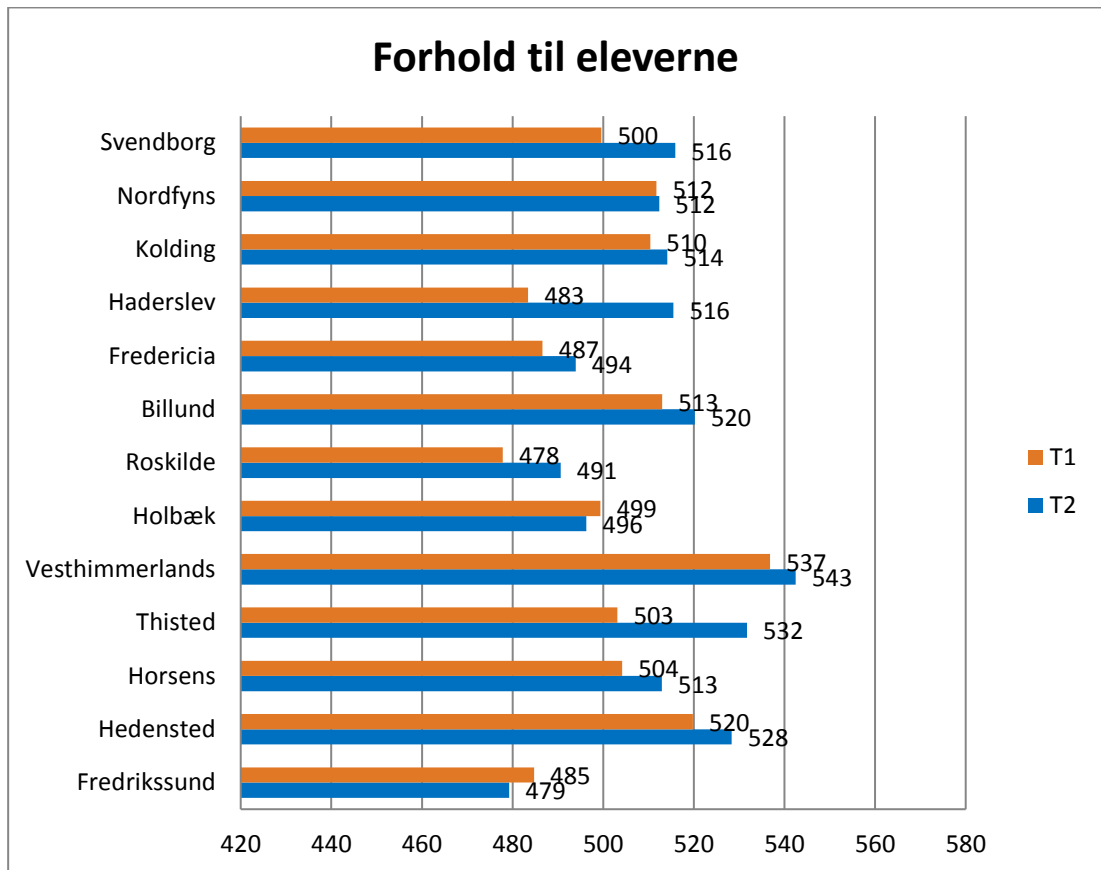
Forhold til eleverne



Tabel 164

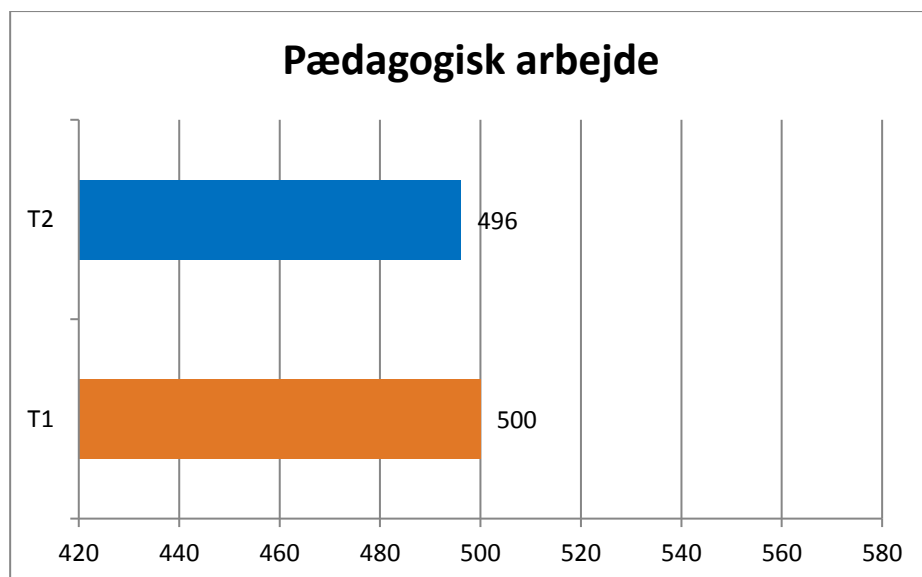


Tabel 165

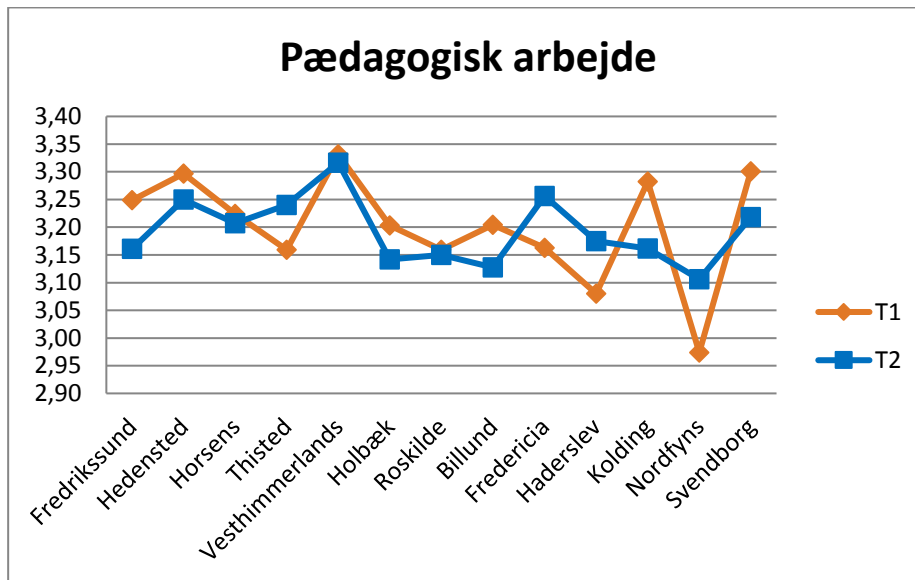


Tabel 166

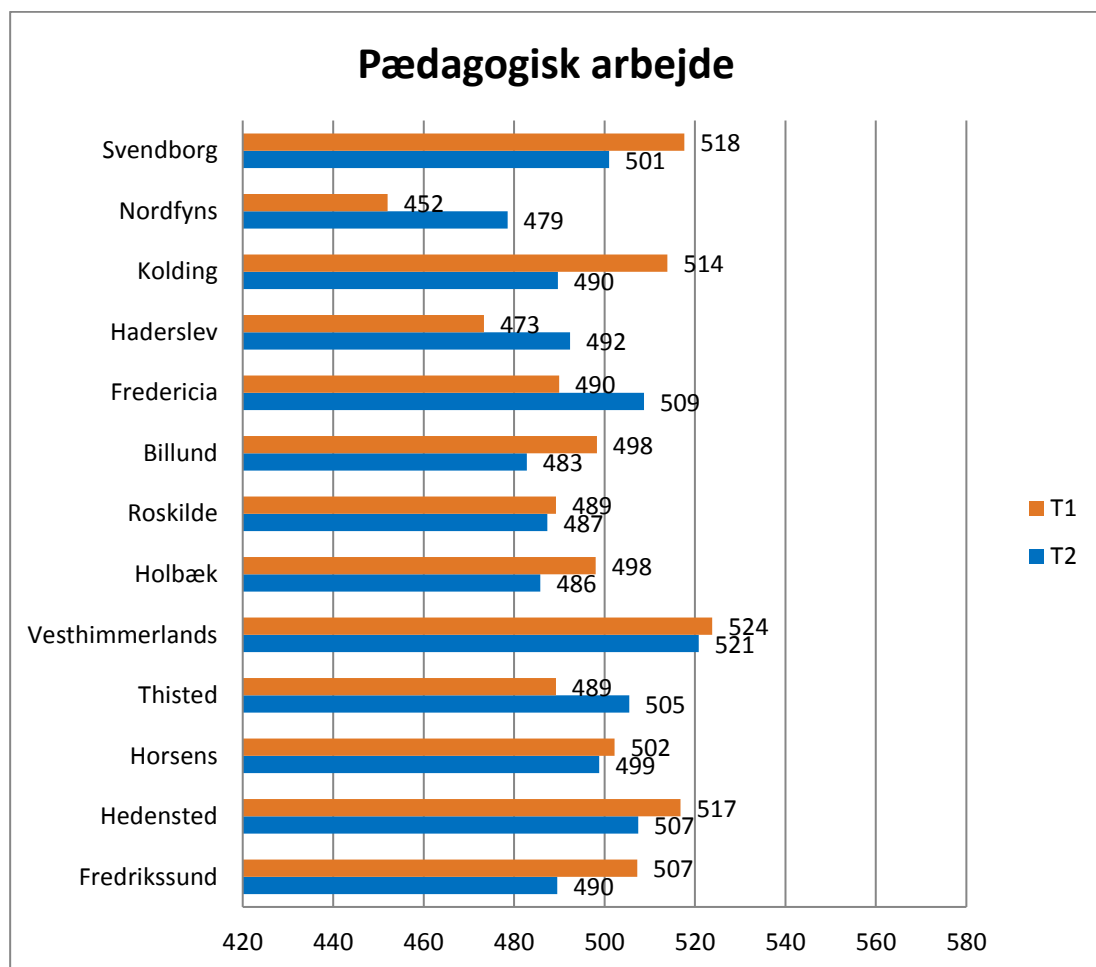
Pædagogisk arbejde



Tabel 167

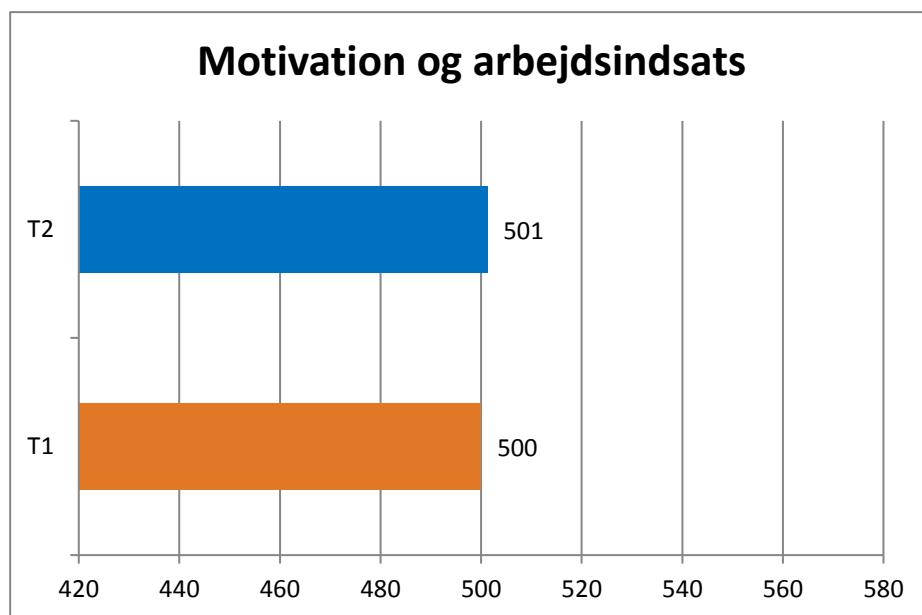


Tabel 168

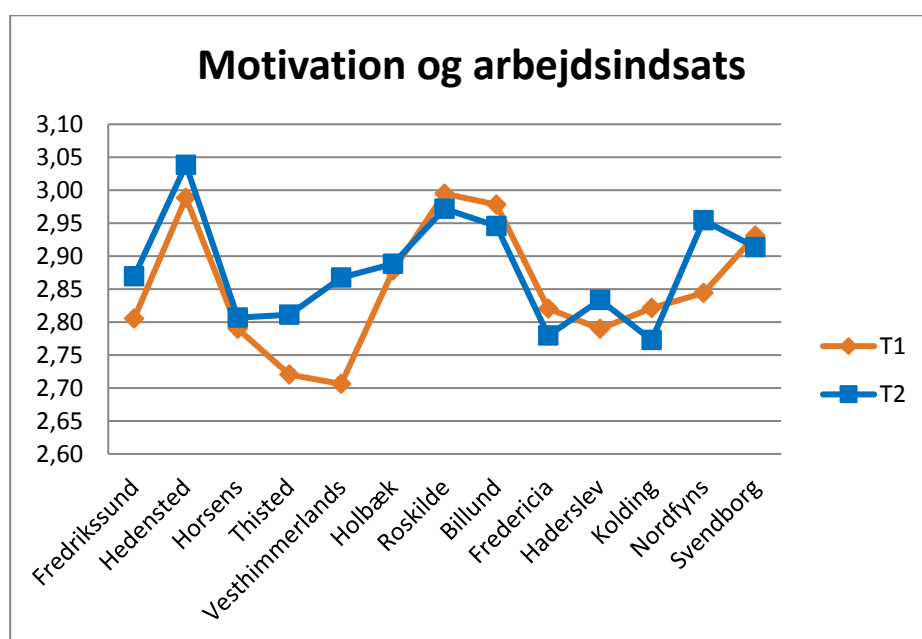


Tabel 169

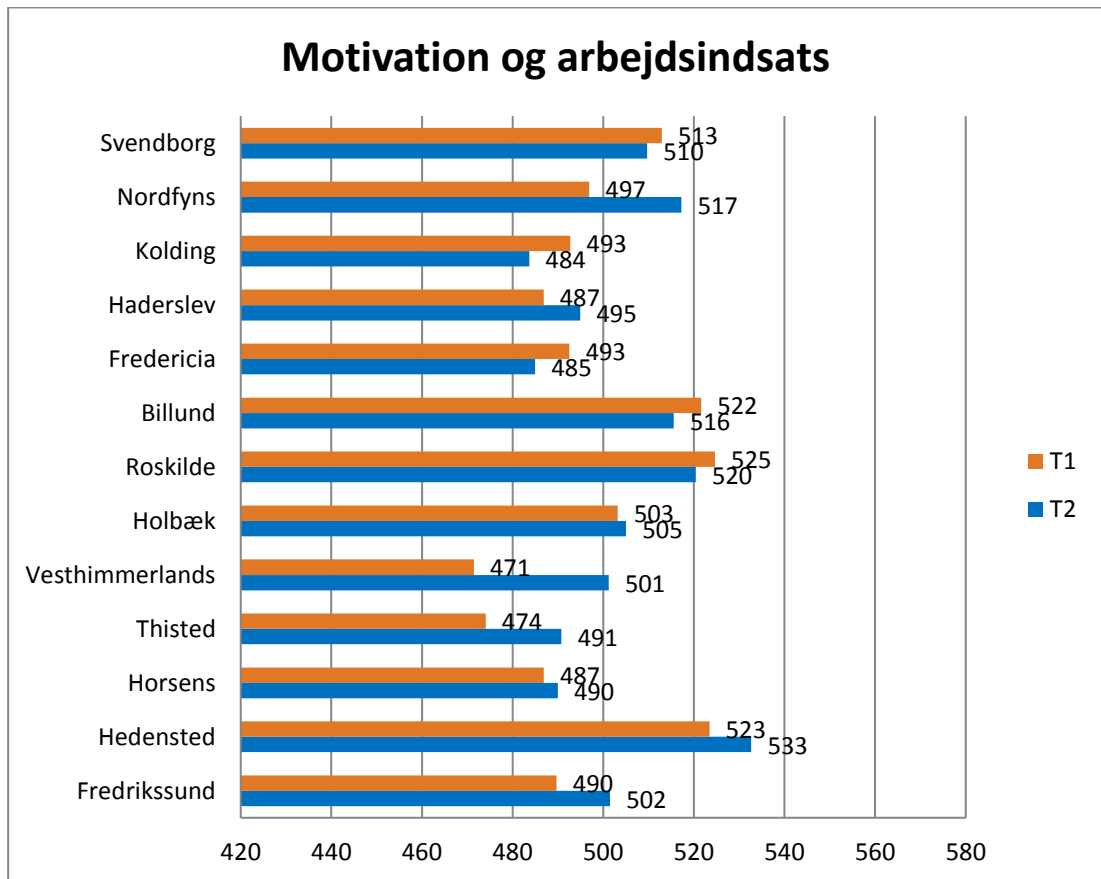
Motivation og arbejdsindsats



Tabel 170

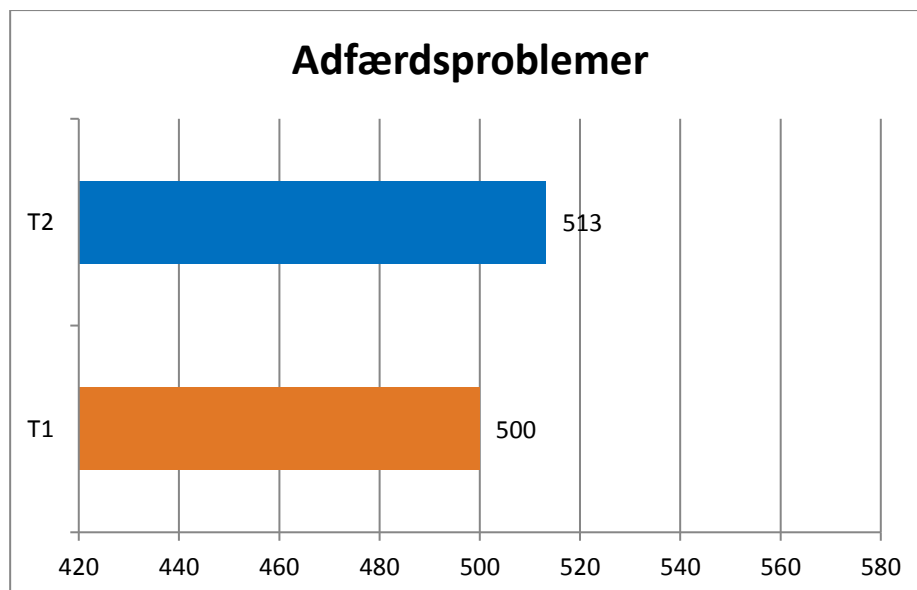


Tabel 171

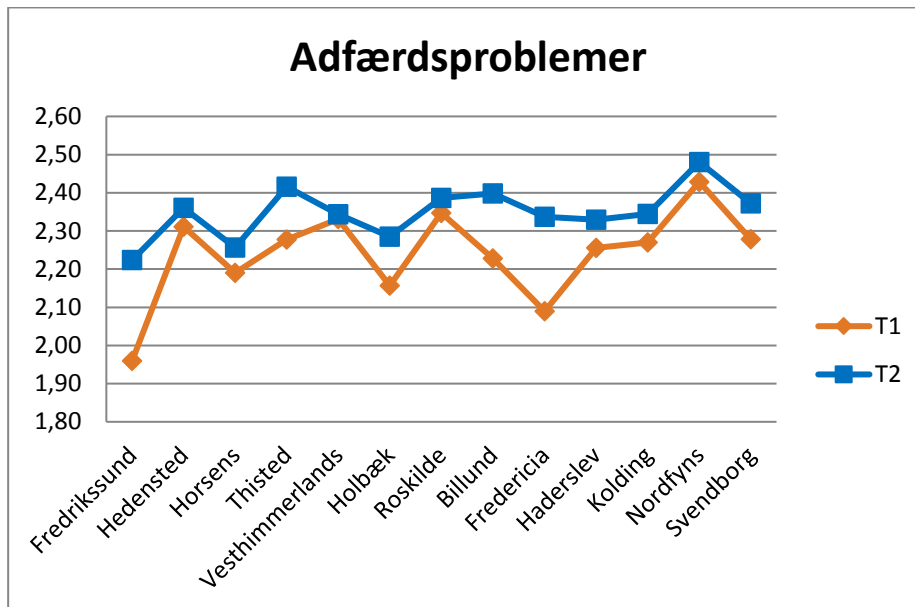


Tabel 172

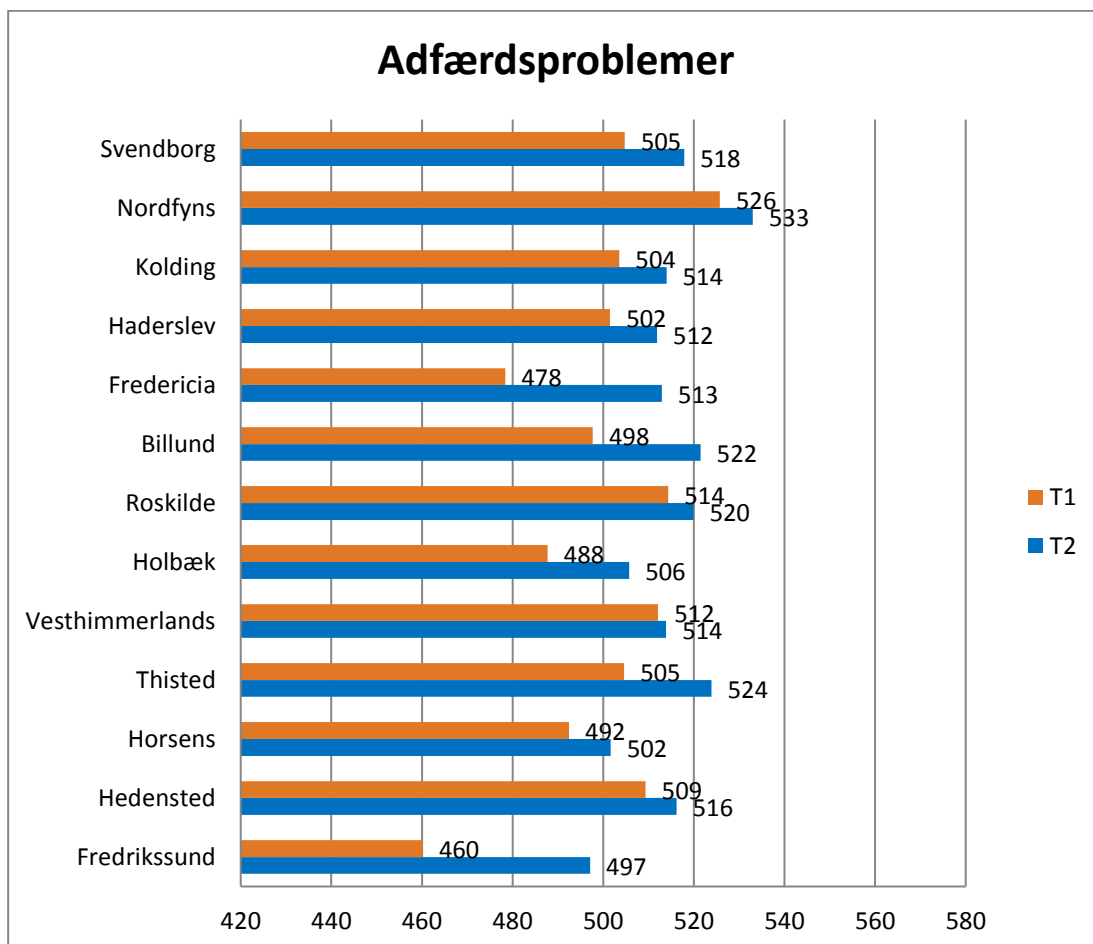
Adfærdsproblemer



Tabel 173



Tabel 174



Tabel 175

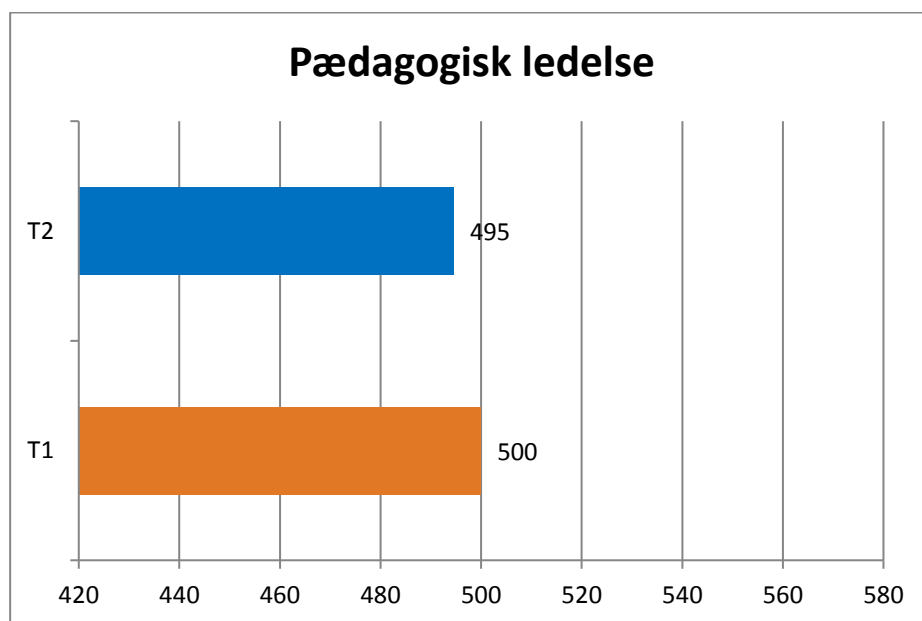
Ledelsesdata

Skolelederne har skullet forholde sig til række udsagn, som er samlet i følgende områder:

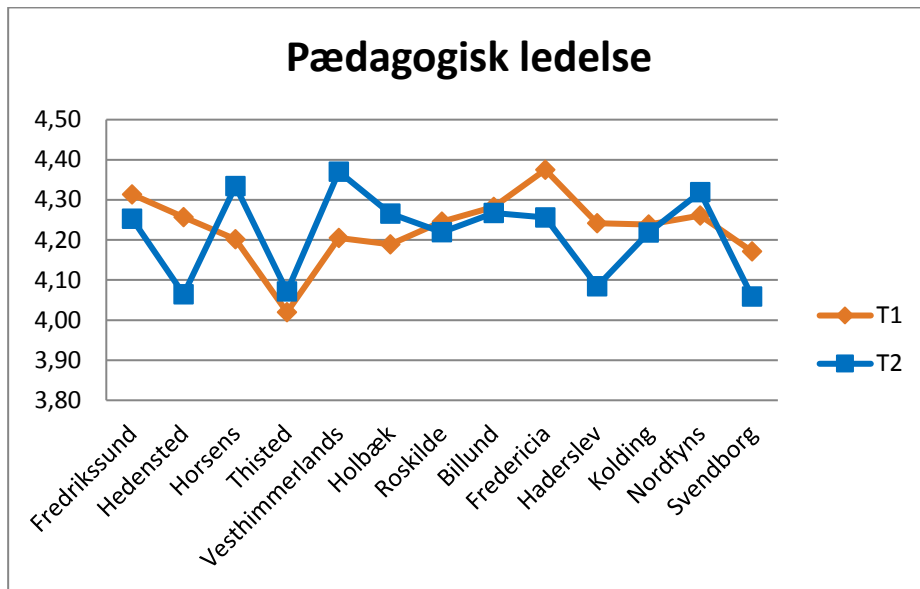
- Pædagogisk ledelse
- Ledelse af skolens arbejdsmiljø
- Skolekultur

Desuden har de skullet forholde sig til, hvor meget tid de har brugt på forskellige opgaver, og hvor meget tid de gerne ville bruge på de samme opgaver.

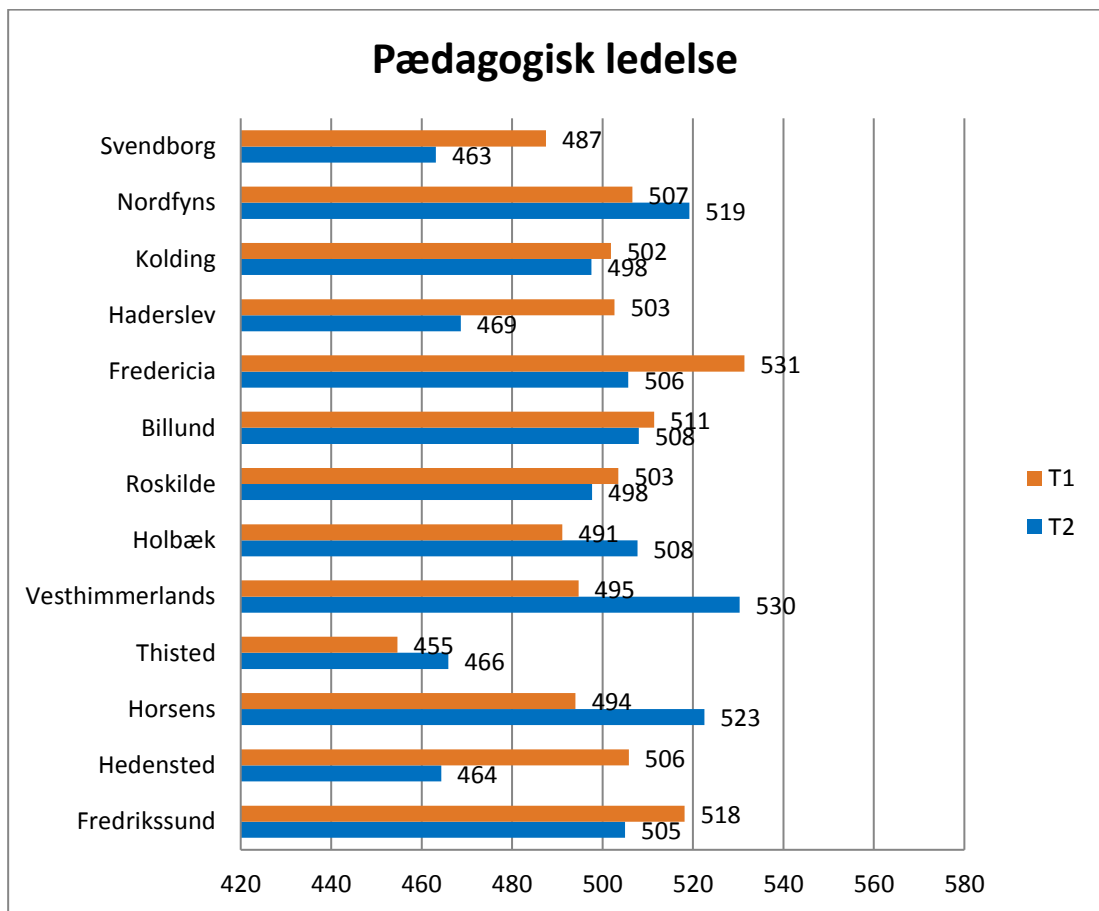
Pædagogisk ledelse



Tabel 176

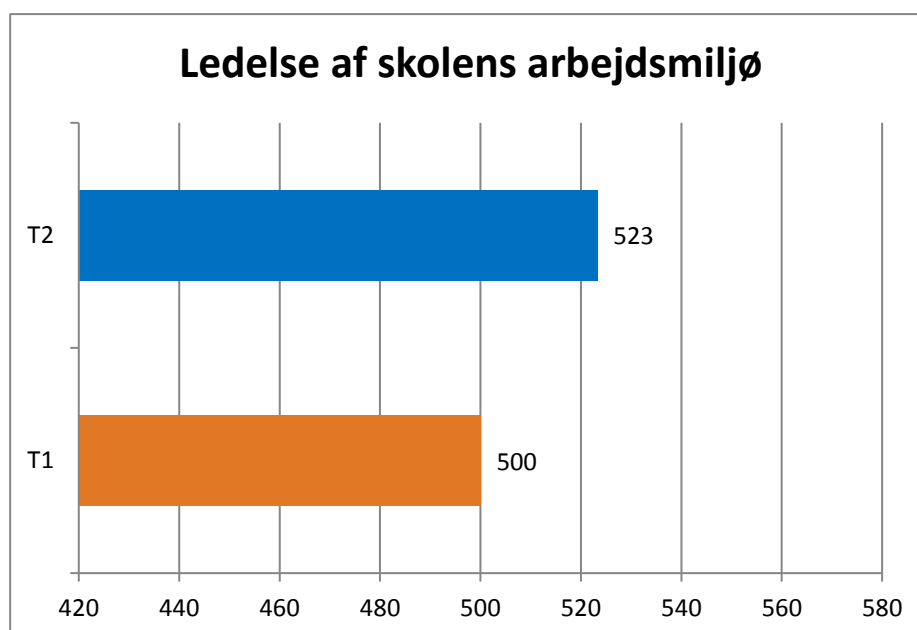


Tabel 177

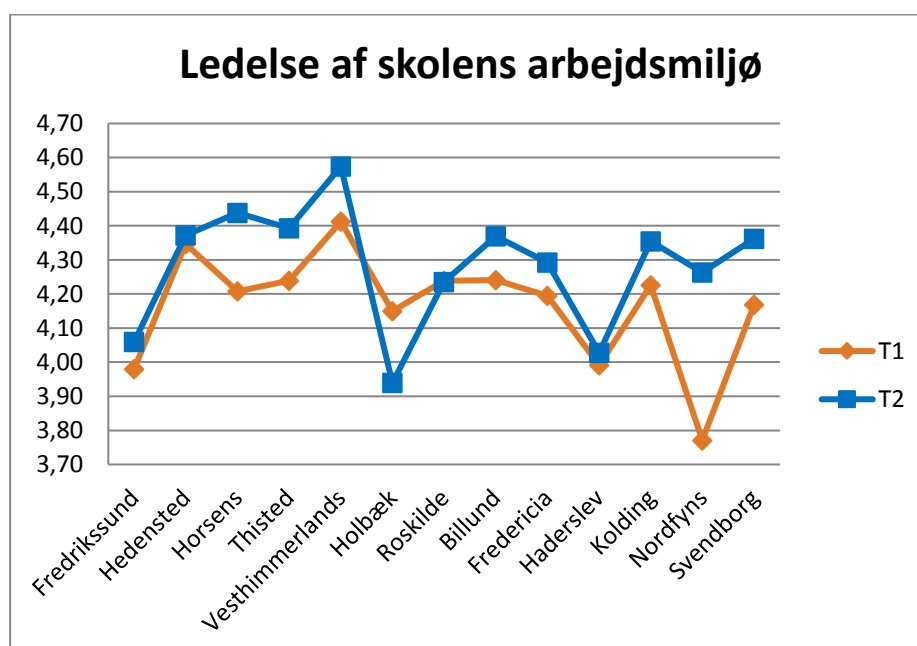


Tabel 178

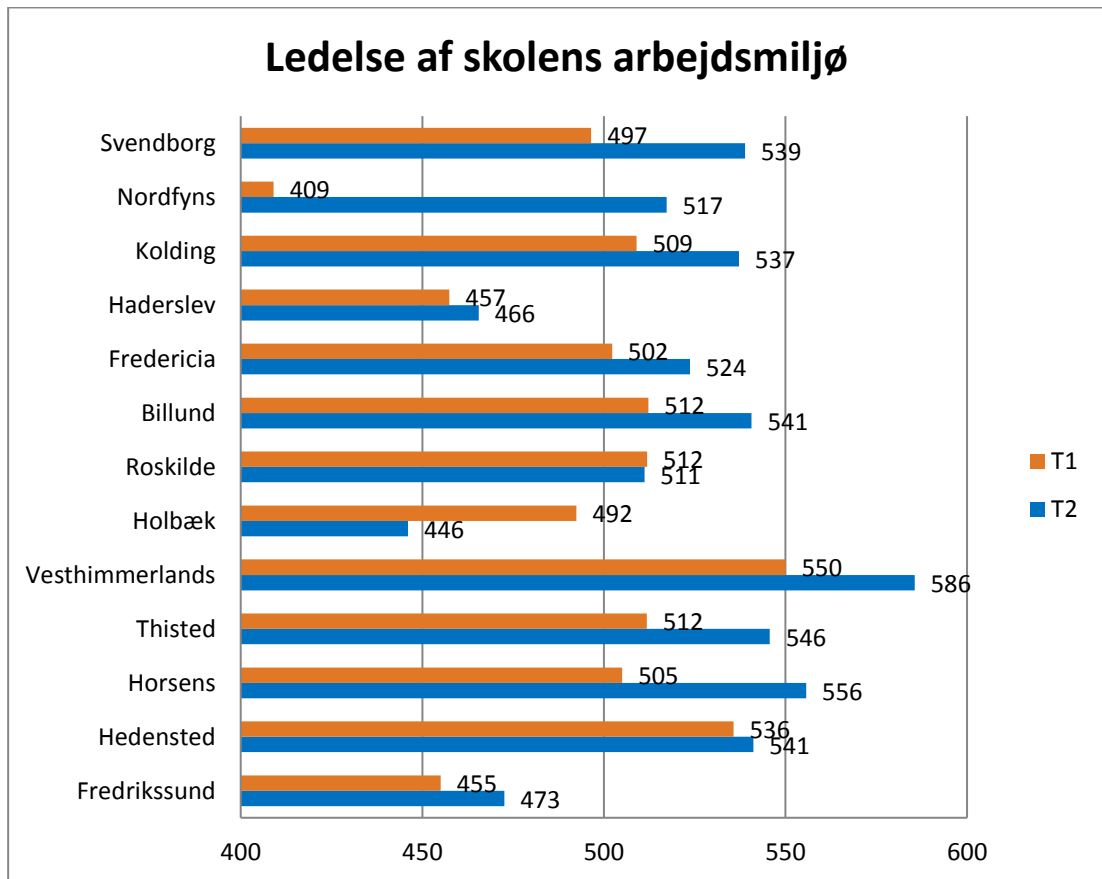
Ledelse af skolens arbejdsmiljø



Tabel 179

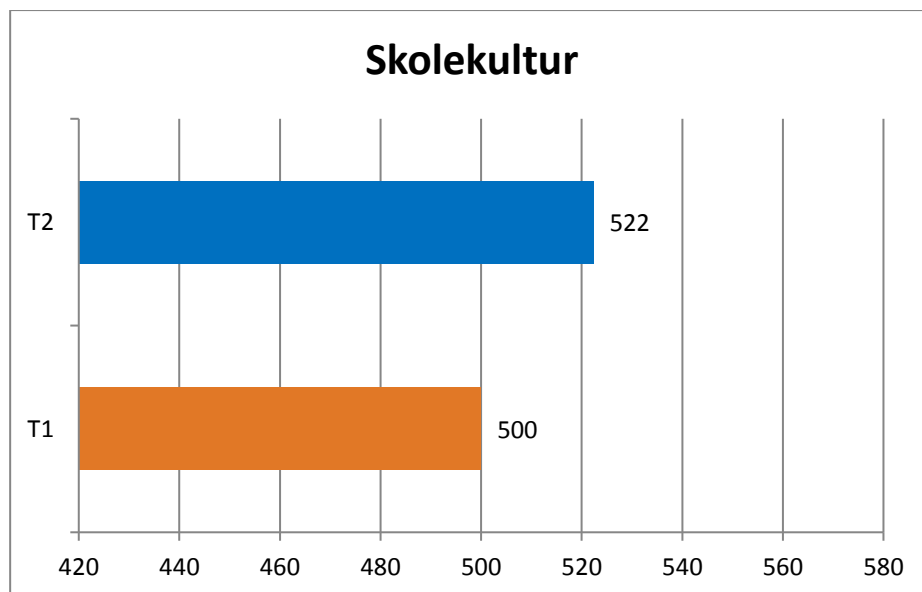


Tabel 180

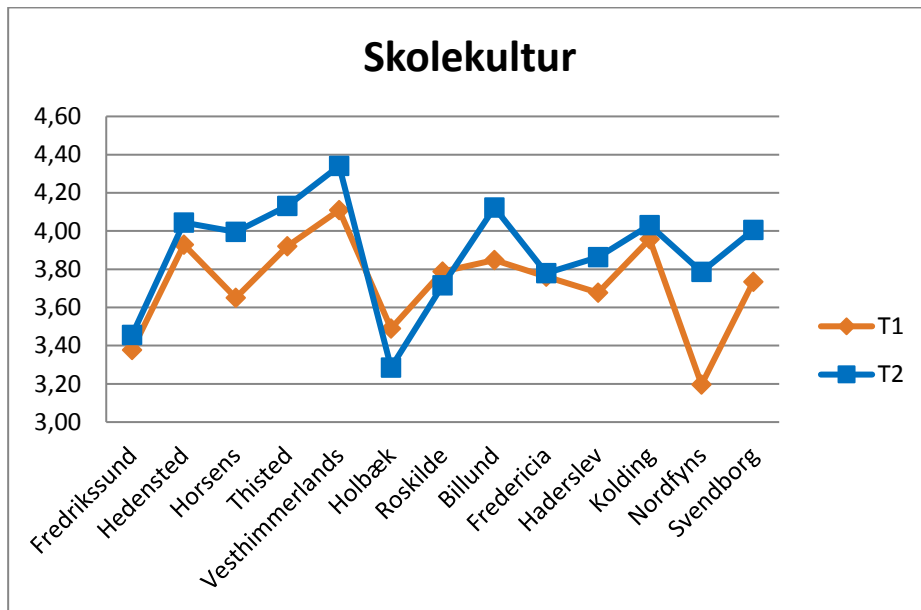


Tabel 181

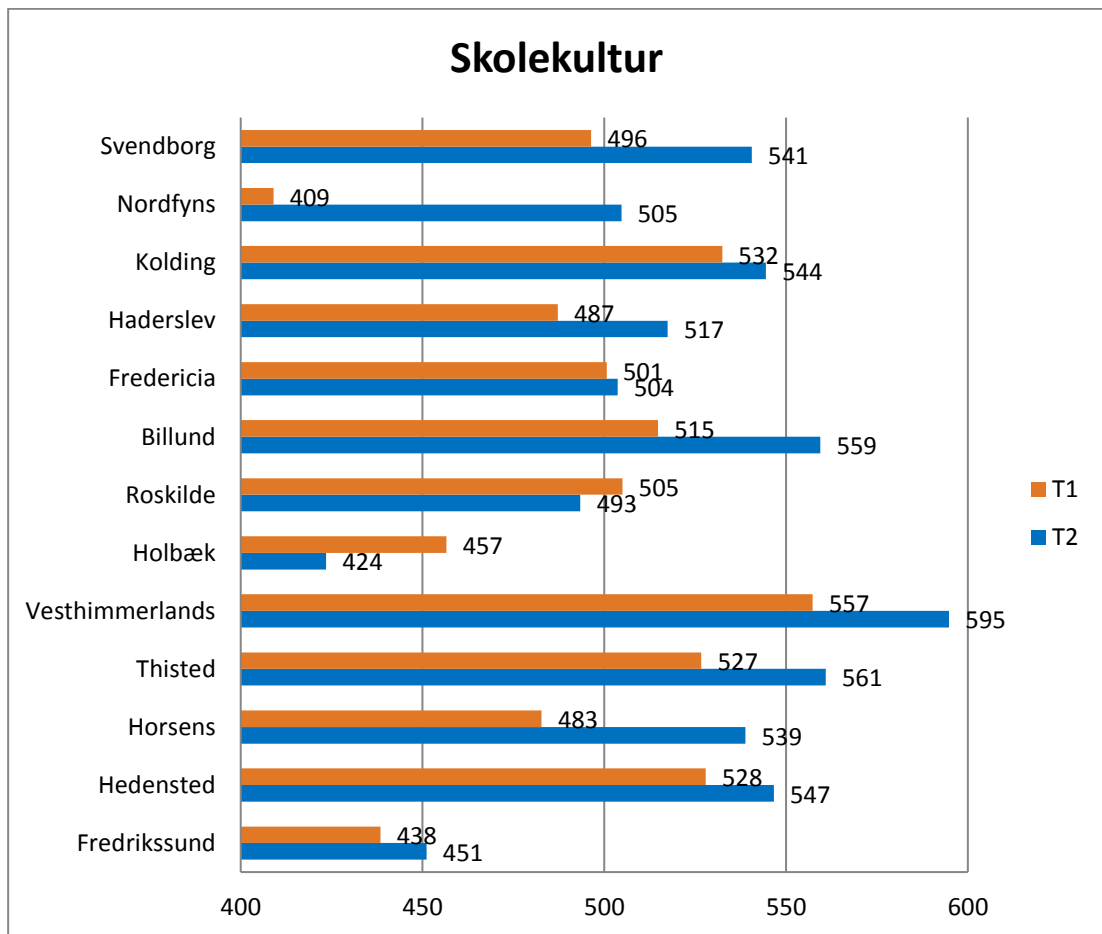
Skolekultur



Tabel 182

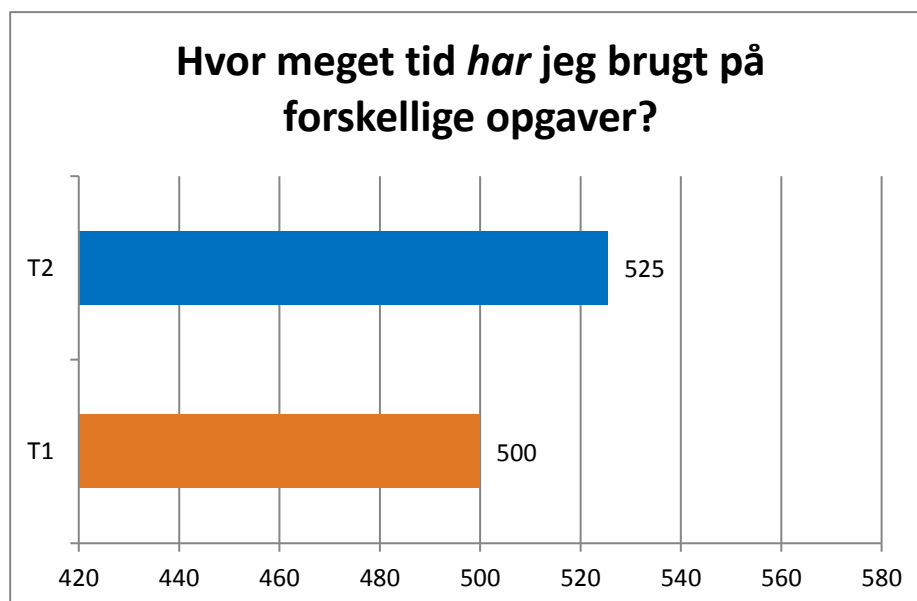


Tabel 183

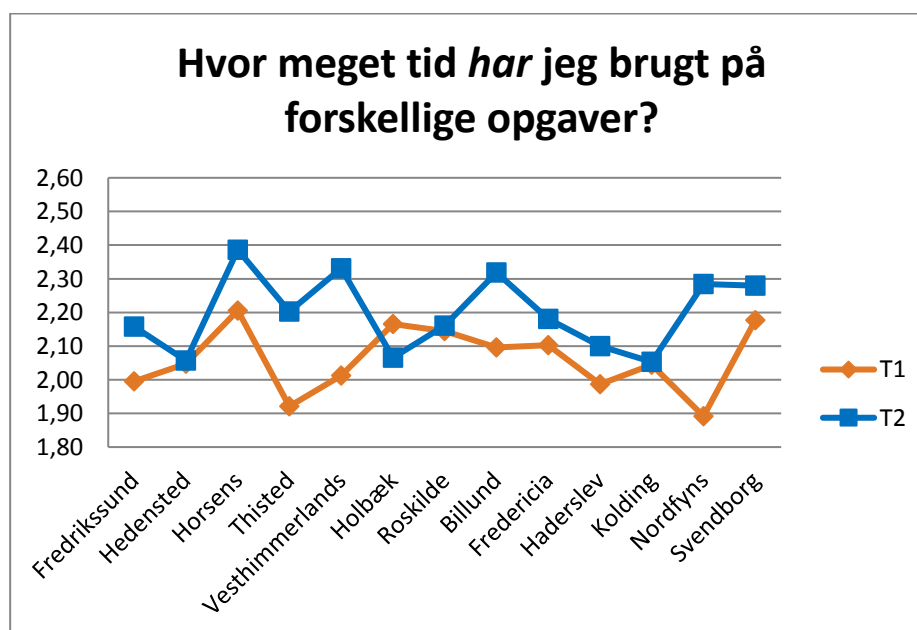


Tabel 184

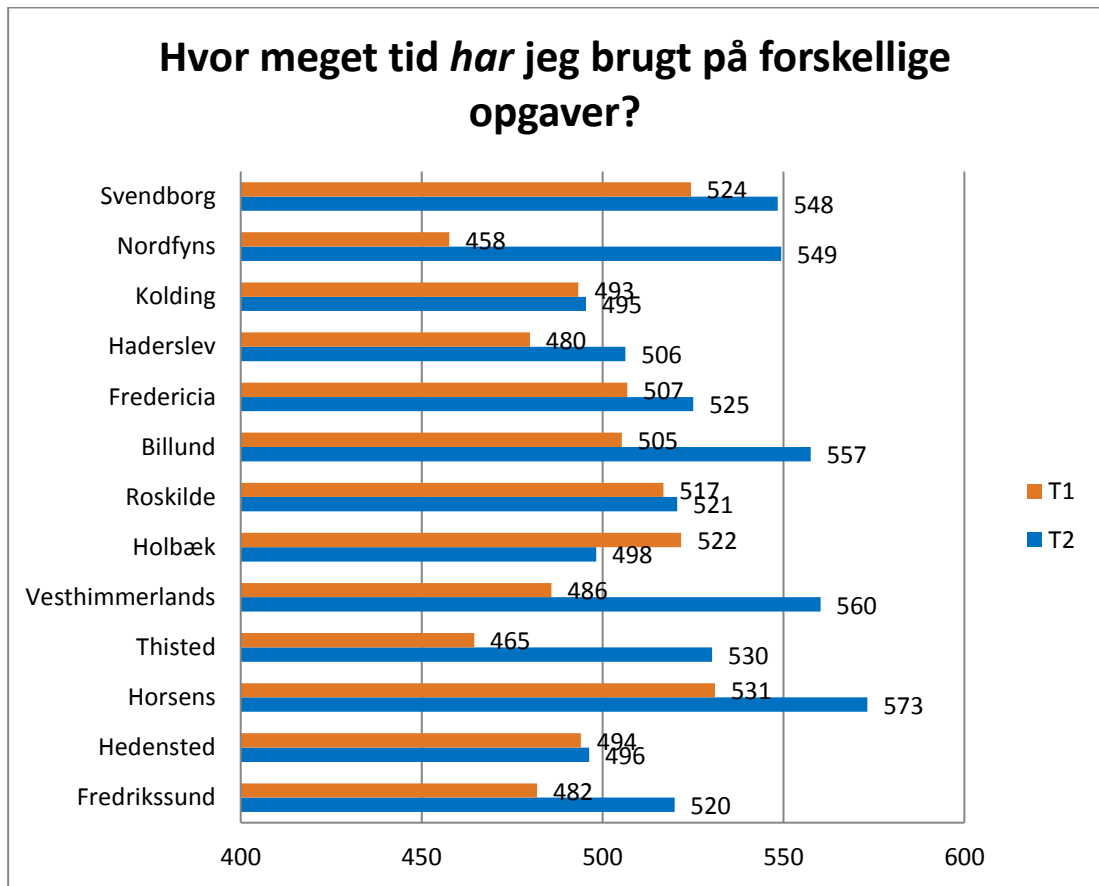
Hvor meget tid *har* jeg brugt på forskellige opgaver?



Tabel 185

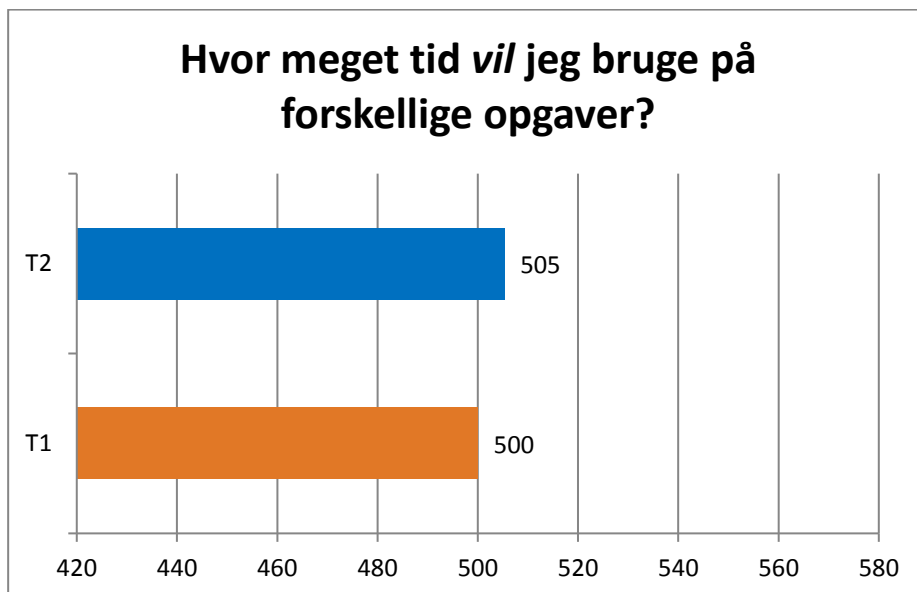


Tabel 186

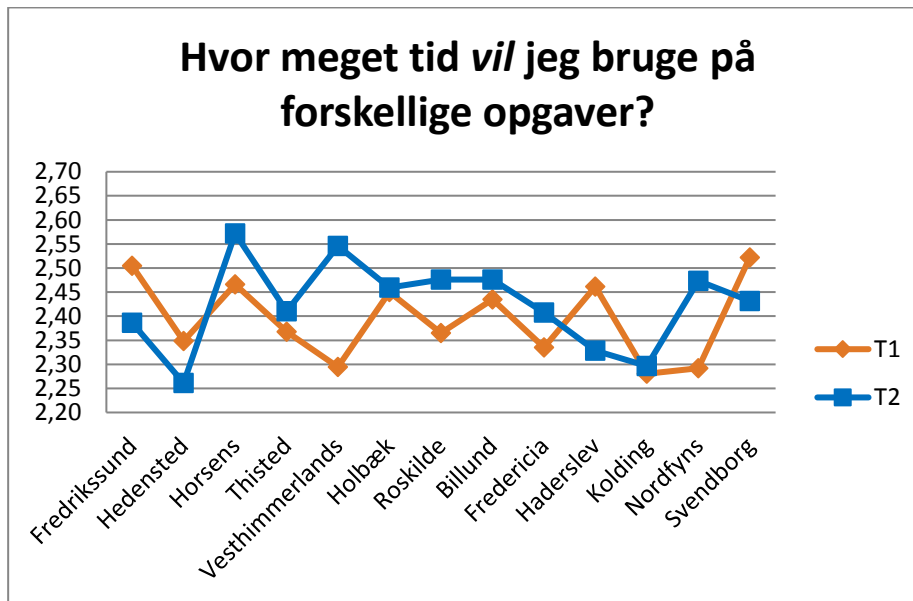


Tabel 187

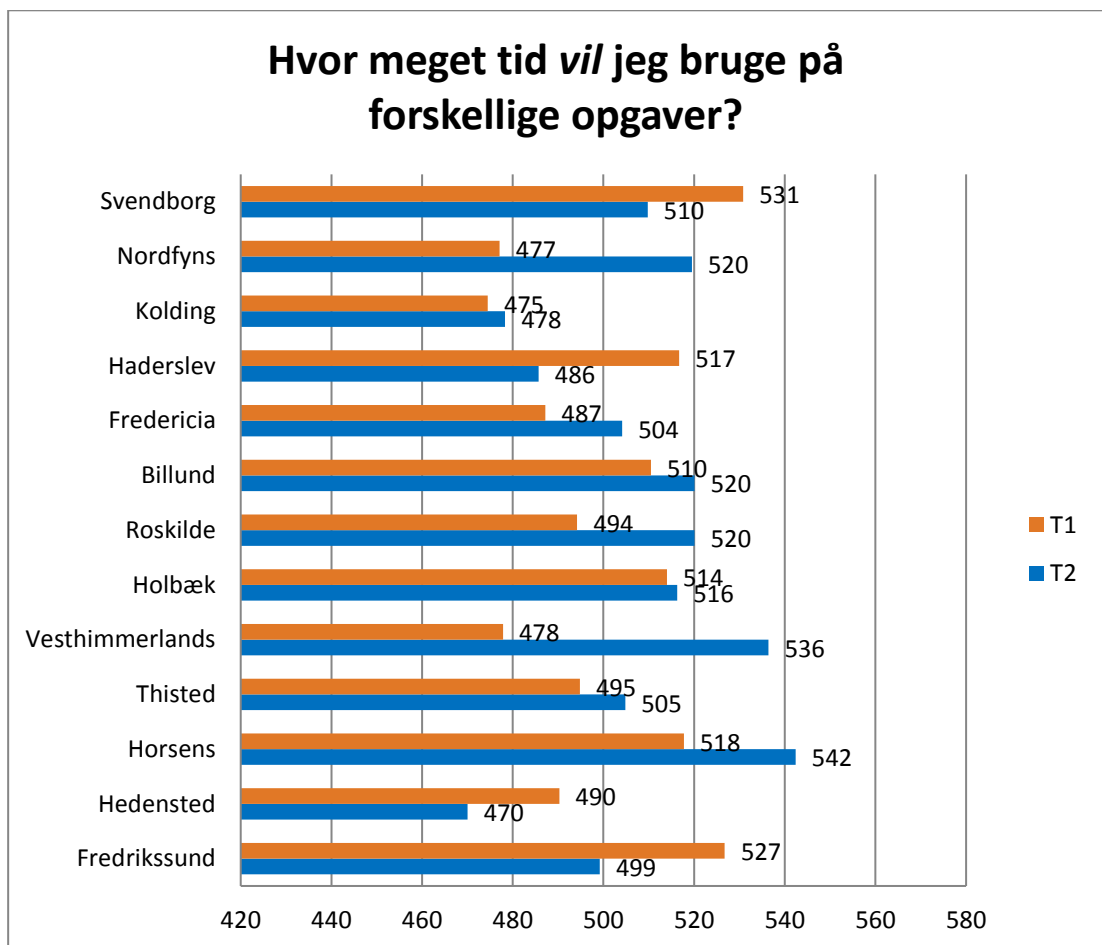
Hvor meget tid *vil* jeg bruge på forskellige opgaver?



Tabel 188



Tabel 189

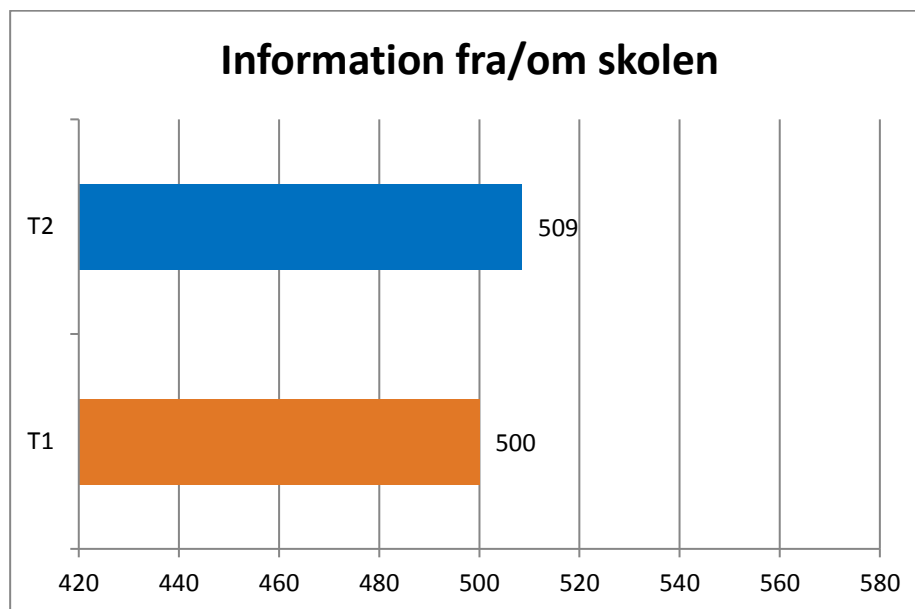


Tabel 190

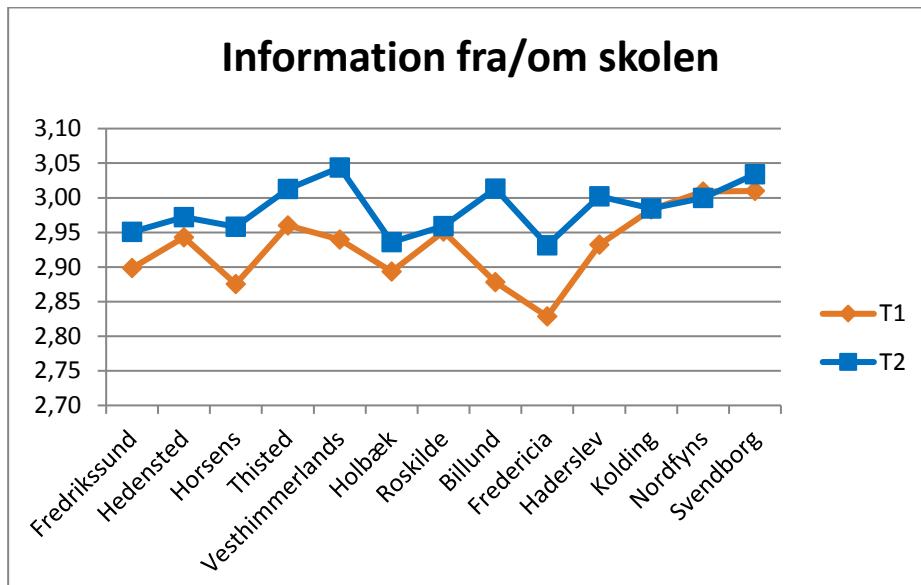
Forældredata

I denne del af tabelrapporten gengiver vi resultaterne af forældrenes besvarelser af spørgeskemaerne, så man kan sammenligne T1 og T2, både generelt og i oversigter over spredningen mellem kommunerne.

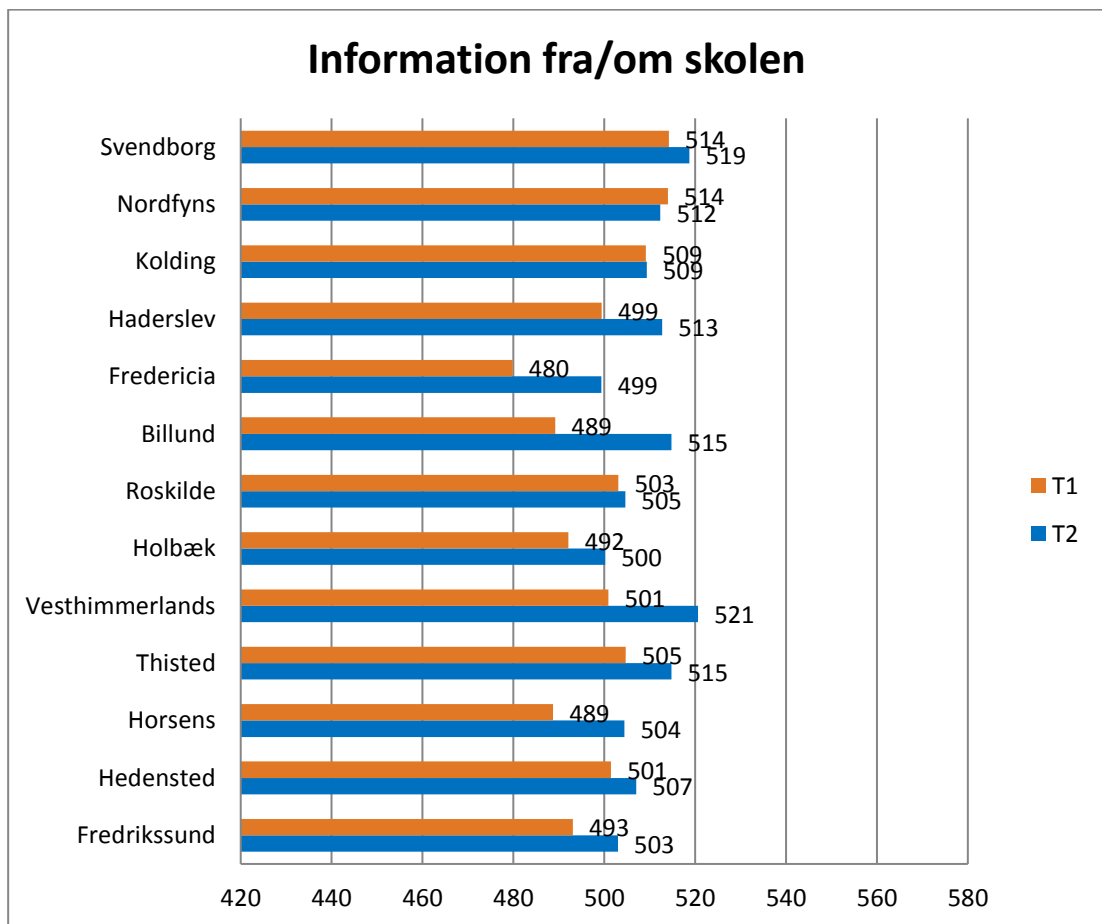
Information fra/om skolen



Tabel 191

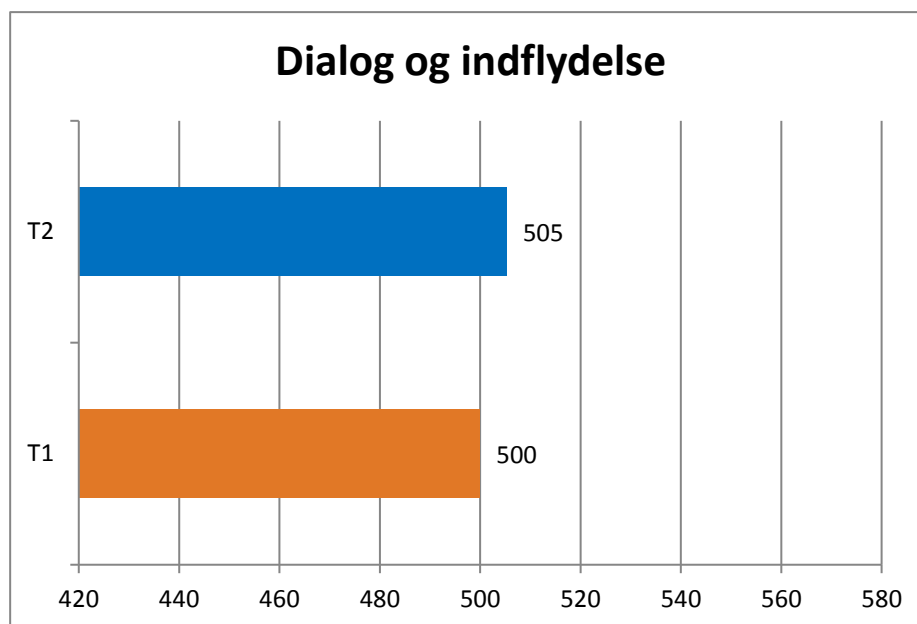


Tabel 192

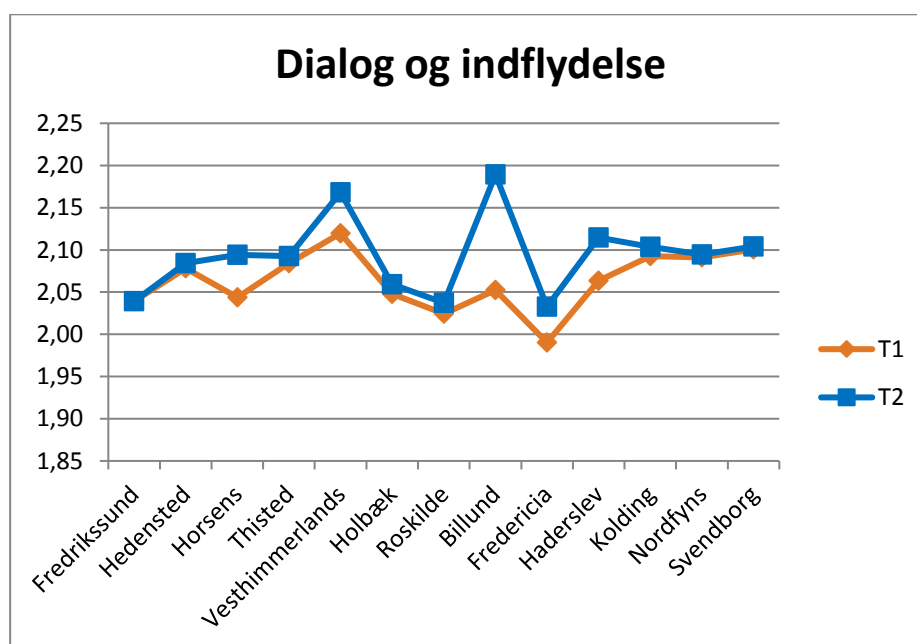


Tabel 193

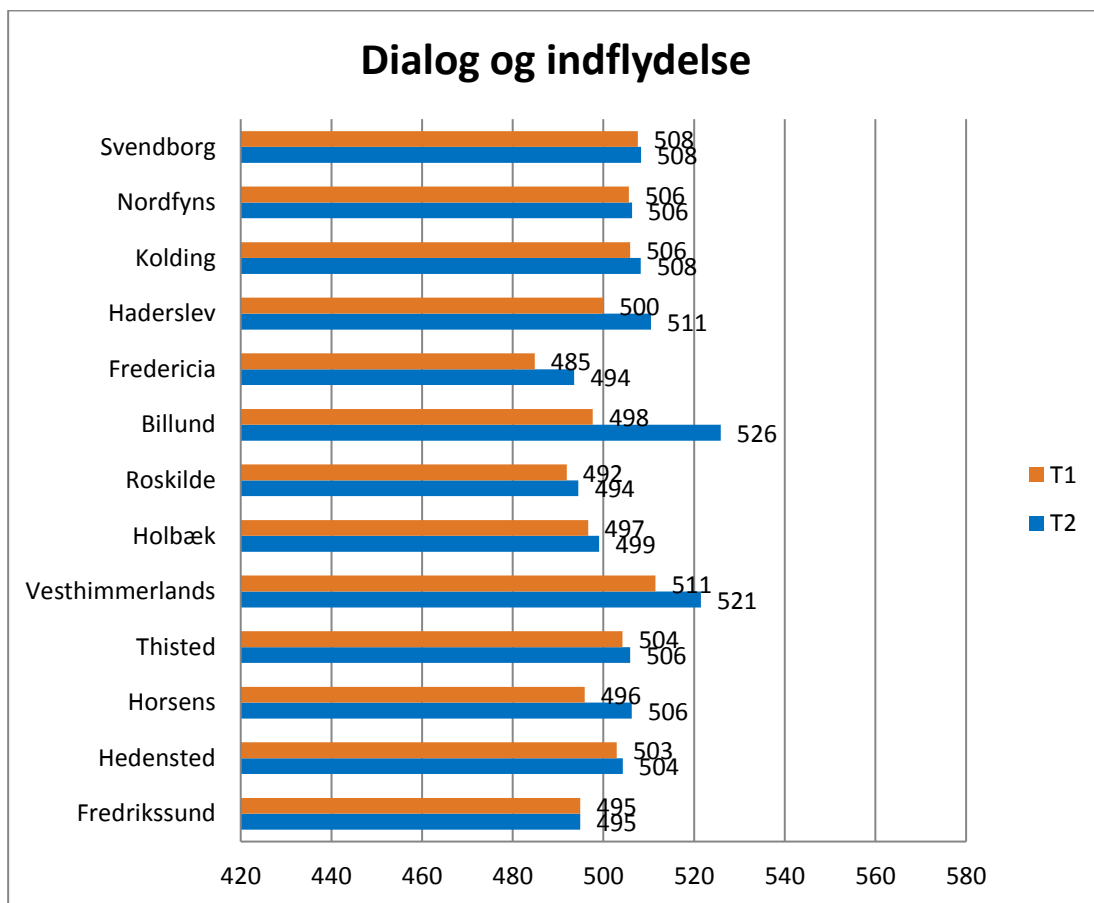
Dialog og indflydelse



Tabel 194

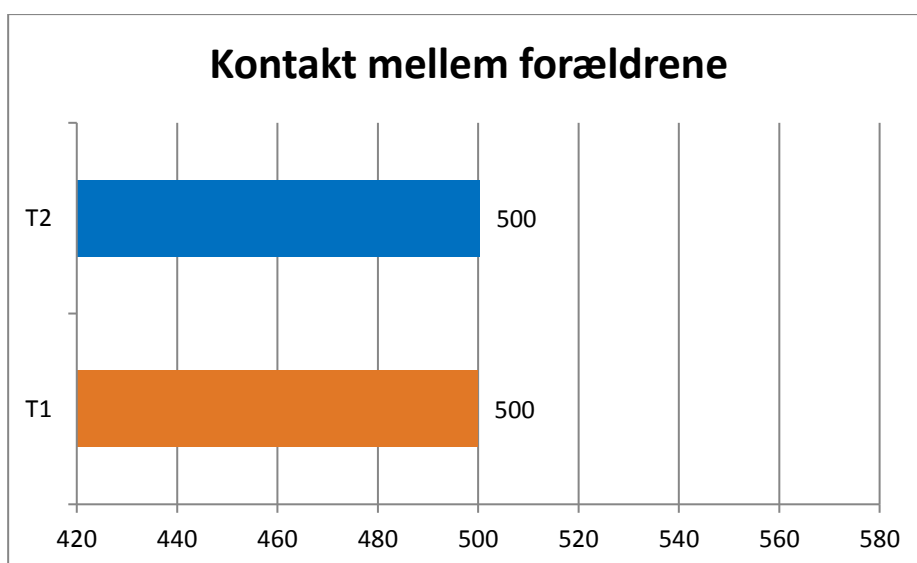


Tabel 195

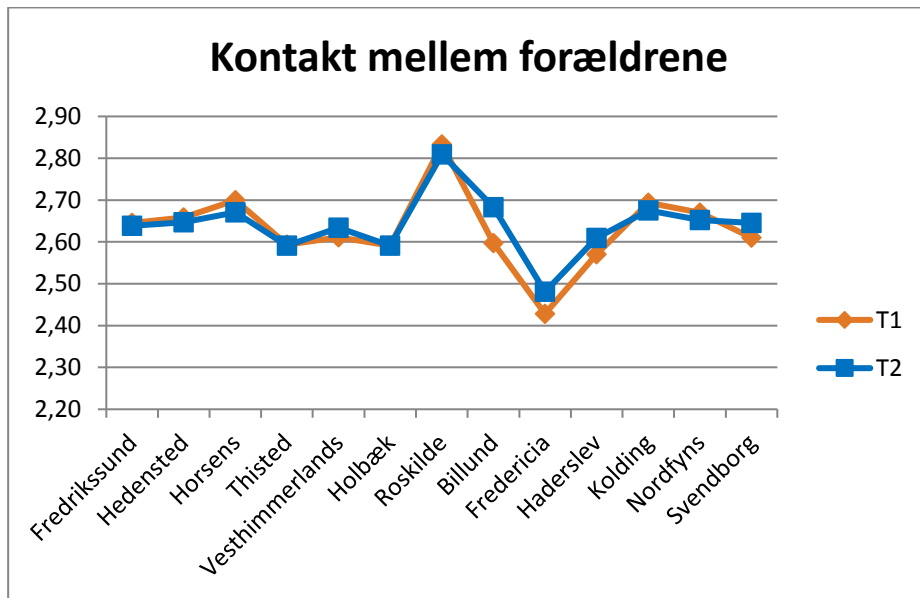


Tabel 196

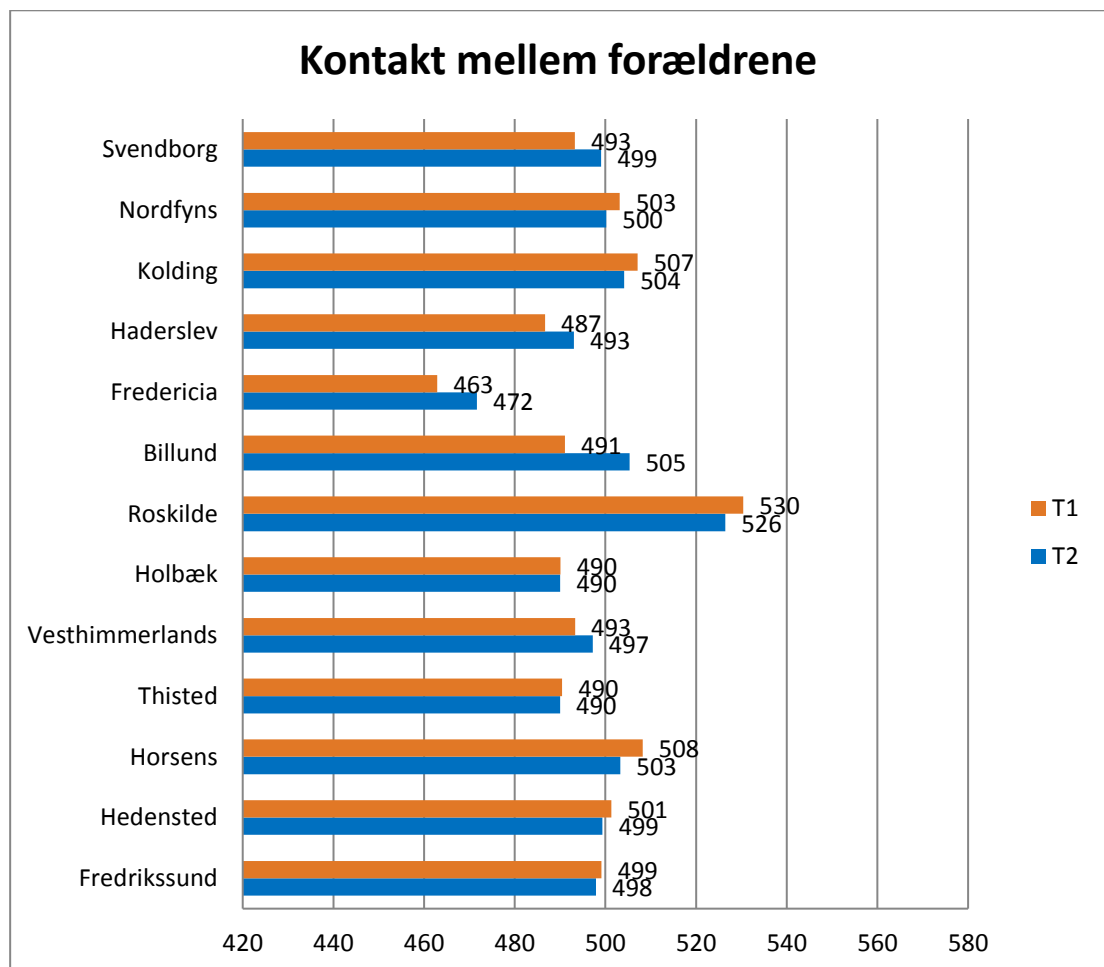
Kontakt mellem forældrene



Tabel 197

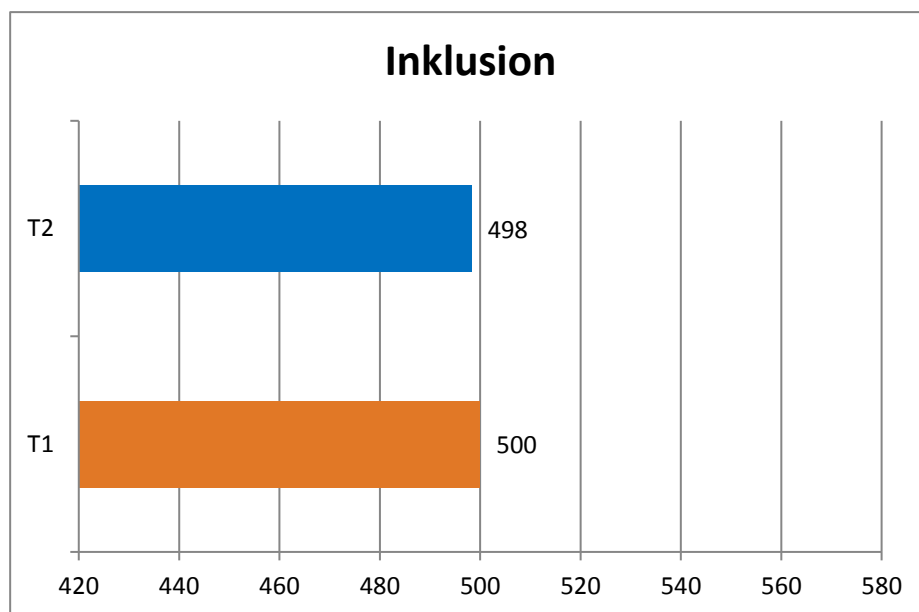


Tabel 198

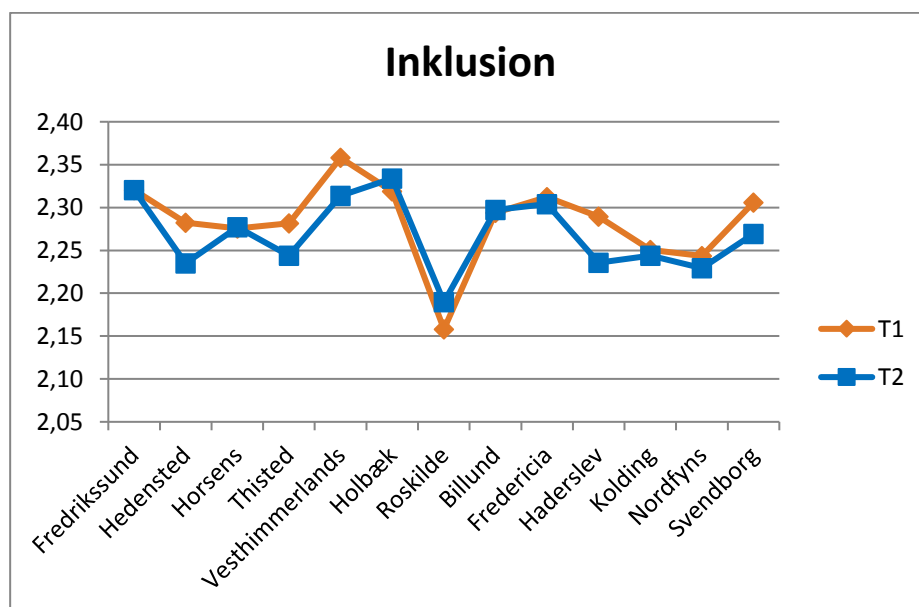


Tabel 199

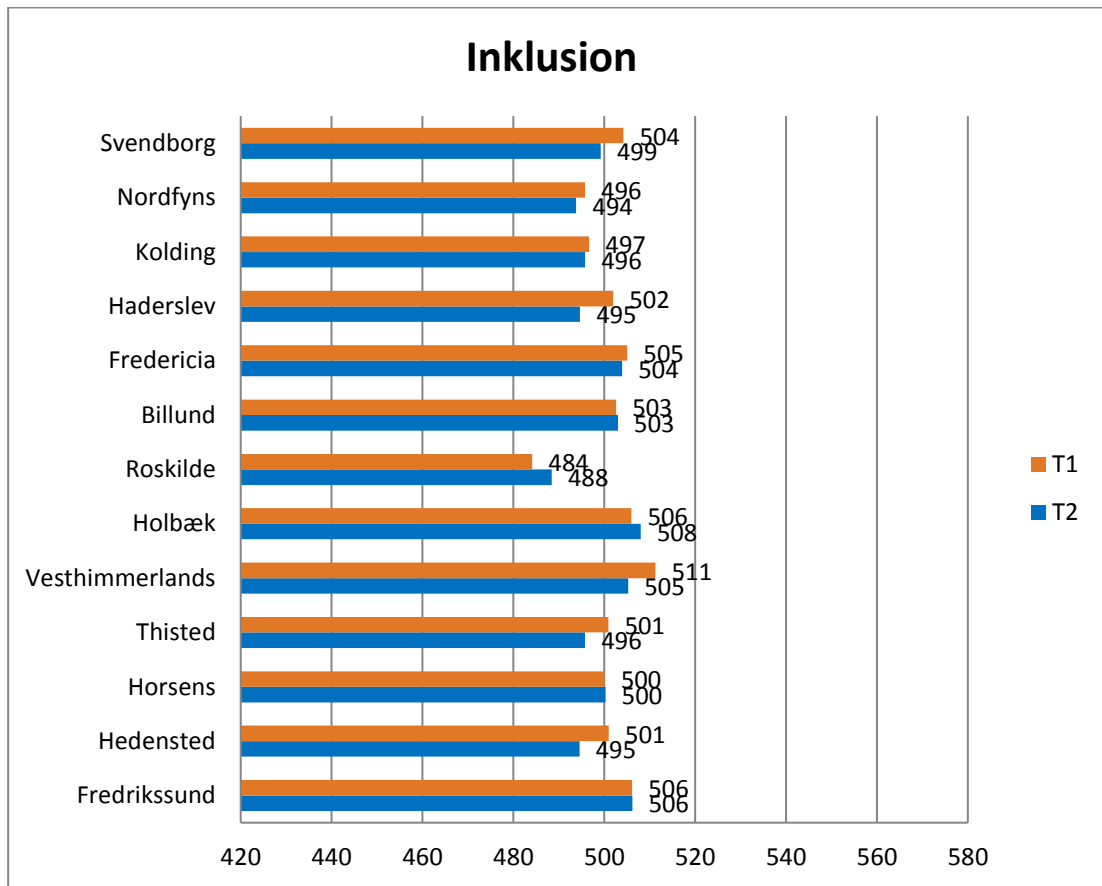
Inklusion



Tabel 200

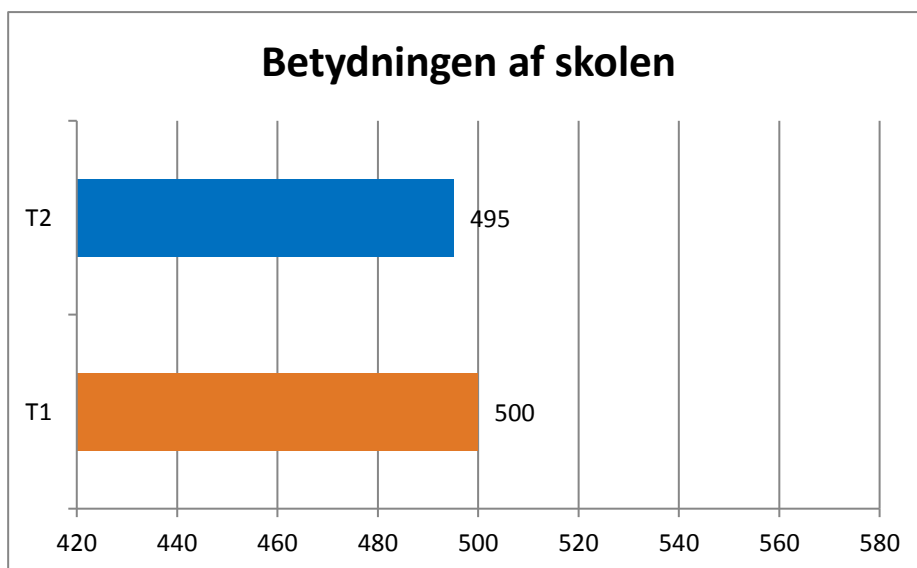


Tabel 201

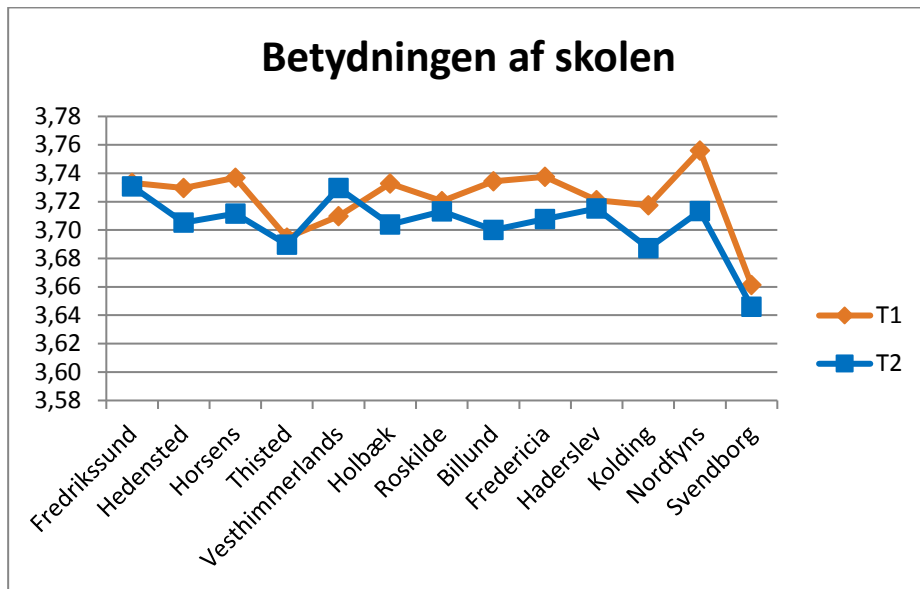


Tabel 202

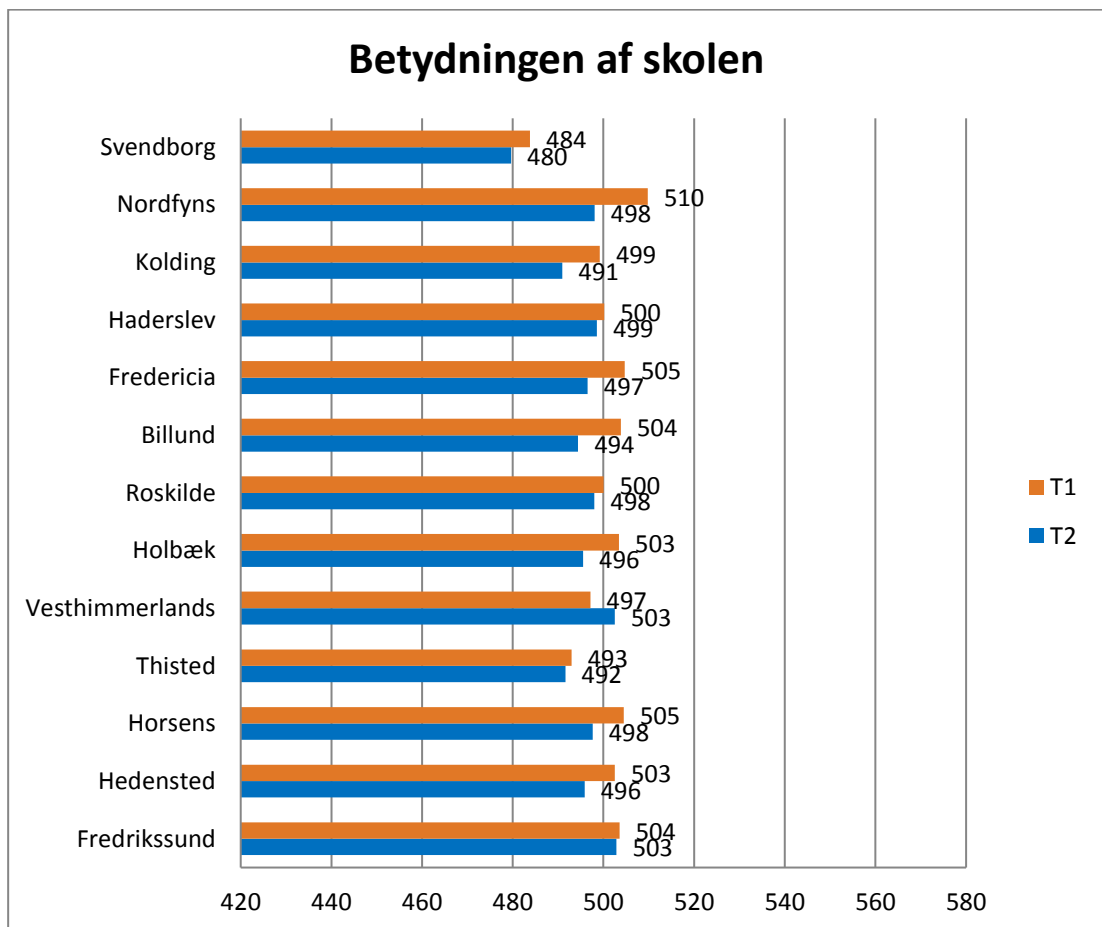
Betydningen af skolen



Tabel 203

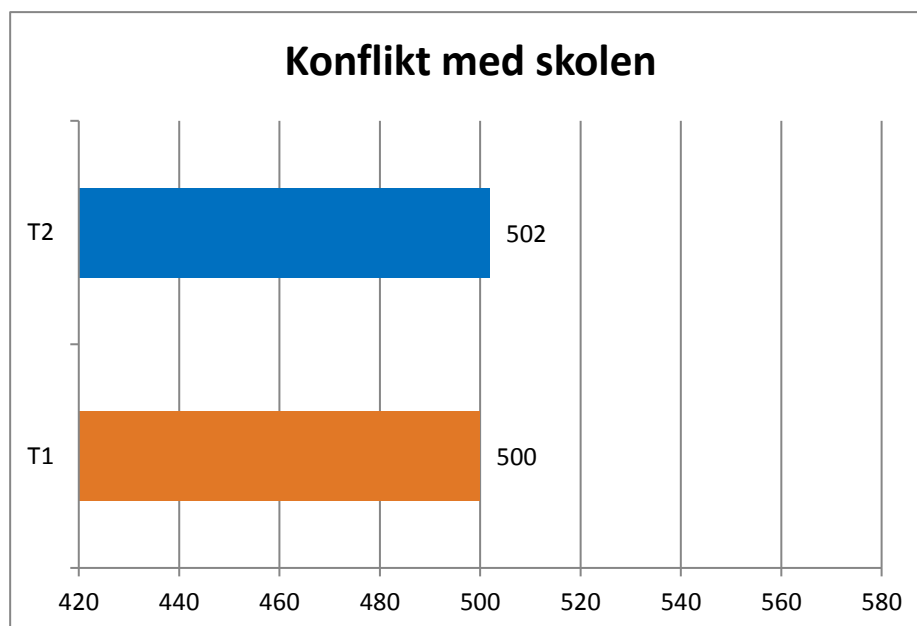


Tabel 204

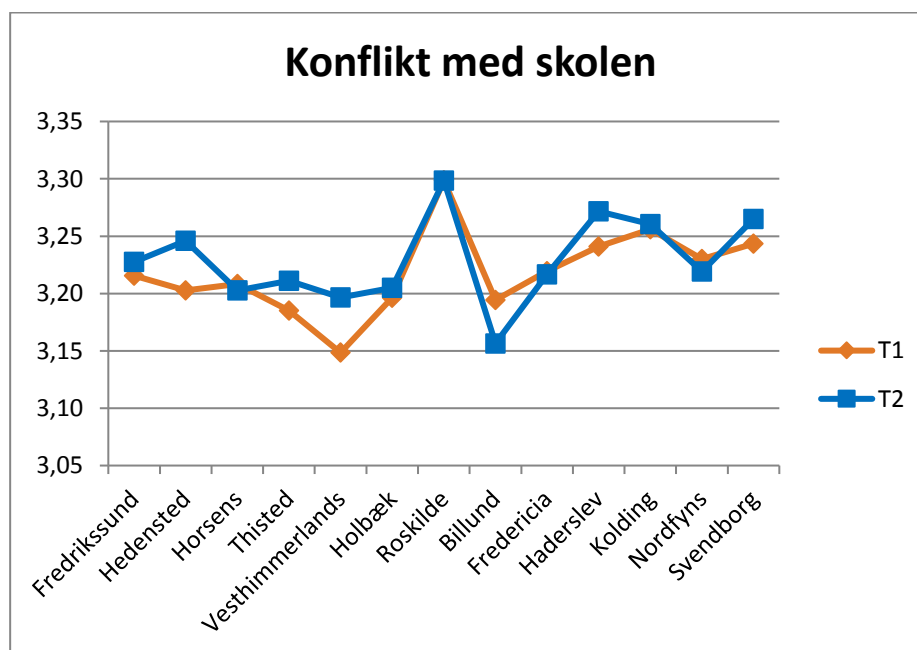


Tabel 205

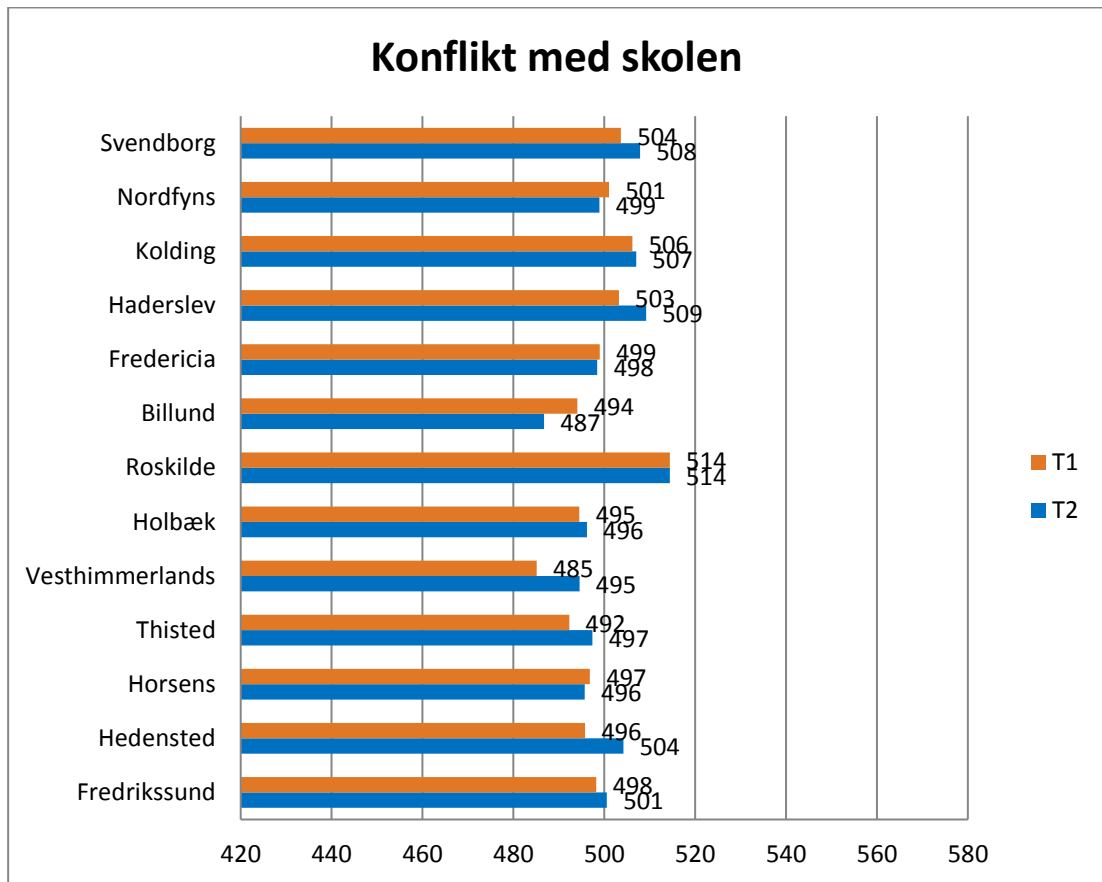
Konflikt med skolen



Tabel 206

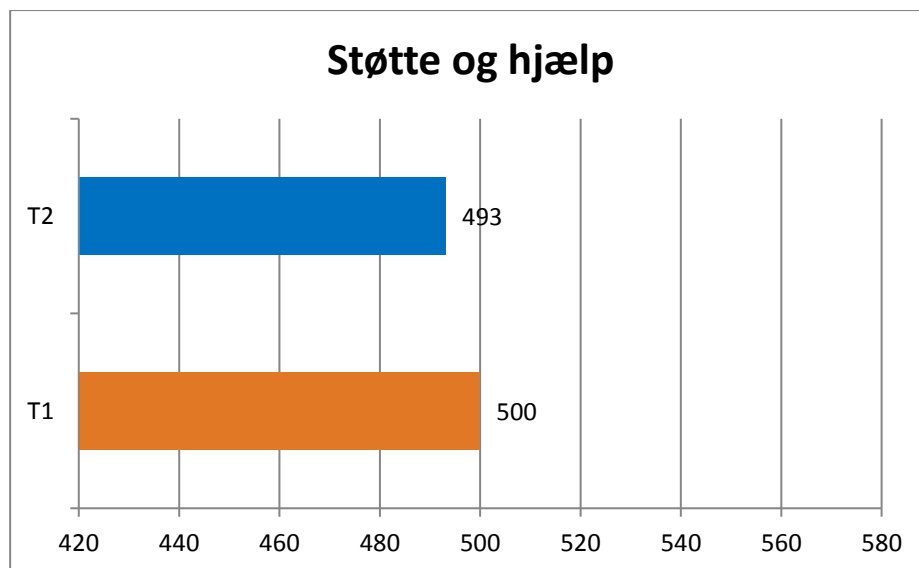


Tabel 207

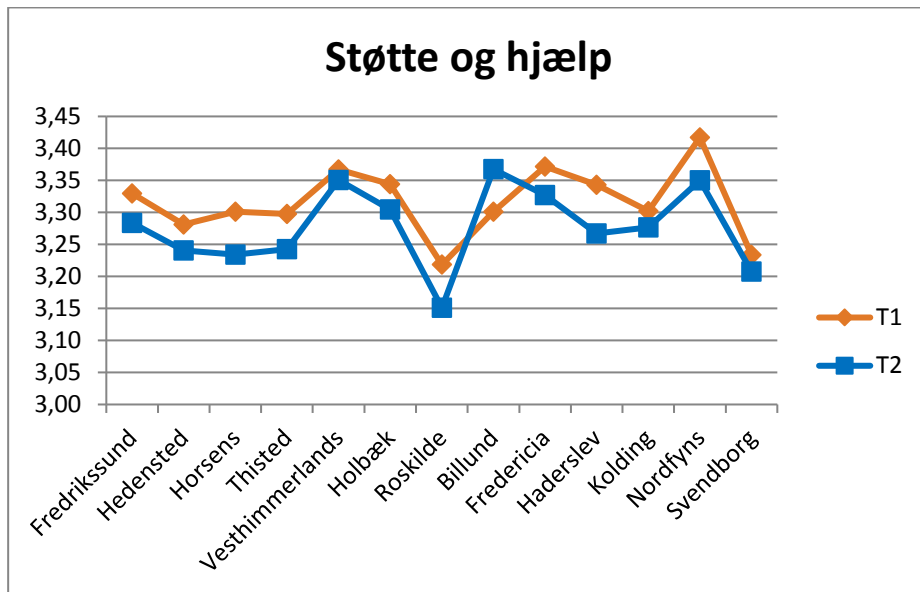


Tabel 208

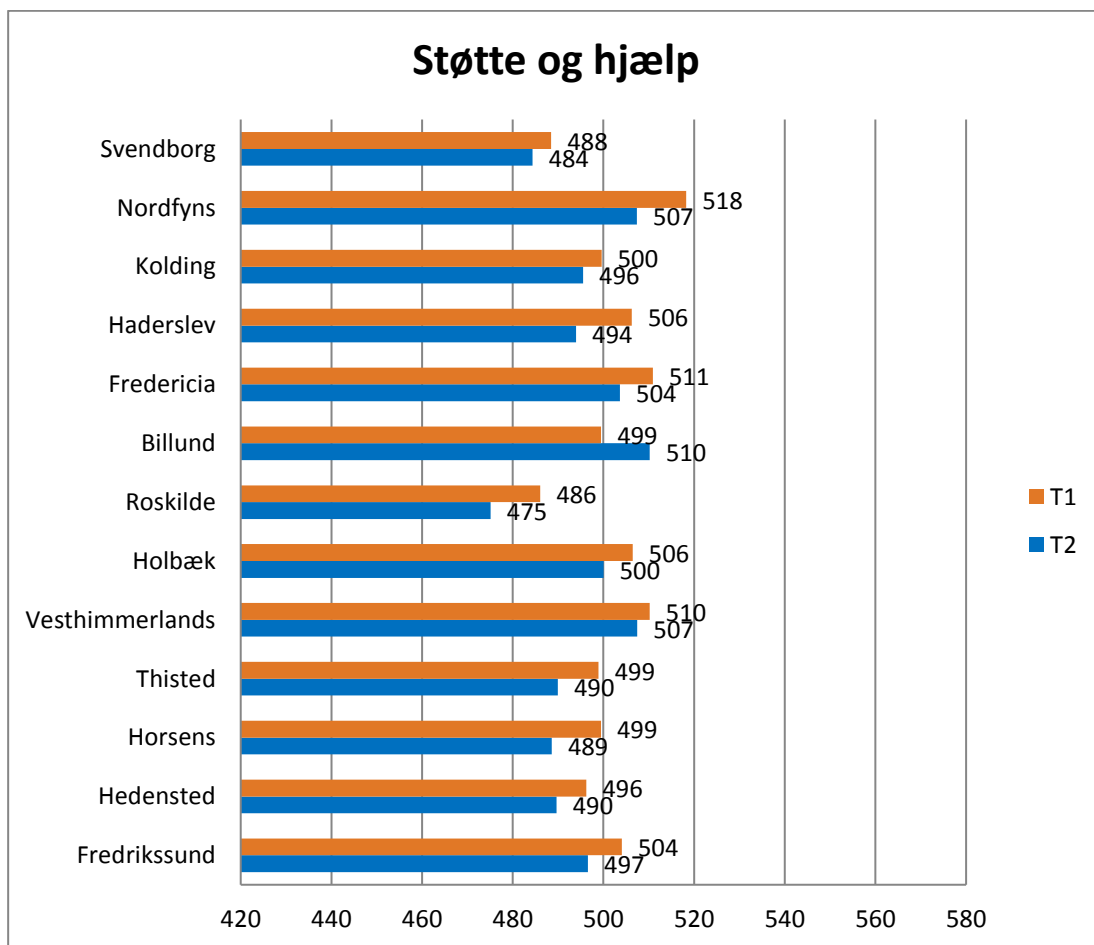
Støtte og hjælp



Tabel 209



Tabel 210



Tabel 211

Bilag 1

I dette bilag finder man først en oversigt over de temaer eller områder, der behandles i undersøgelsen. Herefter følger en oversigt over reliabiliteten for de enkelte områder i dataanalysen samt antal spørgsmål (eller udsagn) i hvert område.

Temaer

Målgruppe	Tema	Antal spørgsmål
Elever (0.-3. klassestrin)	Baggrundsoplysninger	1
	Trivsel	5
	Adfærd	7
	Relation lærer-elev	5
	Relation elev-elev	5
	Undervisning	7
	Elever (4.-9. klassestrin)	Baggrundsoplysninger
Trivsel		7
Social trivsel		3
Adfærd		24
Relation lærer-elev		14
Relation elev-elev		13
Undervisning og fag		9
Fag		12
Forventning om mestring	4	
Forældre	Baggrundsoplysninger	1
	Kontakt med skolen	2
	Støtte i skolearbejdet	12
	Lektiehjælp	1
	Information om og samarbejde med skolen	13
	Kontakt mellem forældrene i klassen	7
Kontakt-/klasselærere	Inklusion	4
	Baggrundsoplysninger	2
	Problemer og vanskeligheder	1

	Kulturel baggrund	1
	Sociale færdigheder	30
	Motivation og arbejdsindsats	4
	Faglige præstationer	6
	Opnåede karakterer ved sene- ste afgangsprøve	6
	Fravær	1
Lærere	Baggrundsoplysninger	2
	Skolemiljø	17
	Undervisning	13
	Motivation og arbejdsindsats	3
	Adfærdsproblematik	4
	Støtte til og kontakt med ele- verne	11
	Læringskultur og relation mel- lem eleverne	11
Pædagoger	Baggrundsoplysninger	2
	Skolemiljø	15
	Det pædagogiske arbejde	7
	Motivation og arbejdsindsats	7
	Adfærdsproblematik	5
Skoleledere	Baggrundsoplysninger	2
	Tidsanvendelse	12
	Pædagogisk ledelse	9
	Ledelse af skolens arbejdsmiljø	12
	Skolekultur	7

Reliabilitetsanalyse af indeks

Elev og kontaktlærer

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha
Trivsel 0-3	5	,563
Adfærd 0-3	7	,687
Relation mellem elev og lærere 0-3	5	,686
Relation mellem eleverne 0-3	5	,730
Undervisning 0-3	7	,724
Trivsel: Faglig trivsel 4-10	7	,737
Trivsel: Social trivsel 4-10	3	,707
Adfærd: Undervisnings- og læringshæmmende adfærd 4-10	13	,841
Adfærd: Social isolation 4-10	4	,774
Adfærd: Udadreagerende adfærd 4-10	7	,737
Relation mellem lærer og elev: Støtte og interesse fra læreren 4-10	9	,900
Relation mellem eleverne: Læringskultur 4-10	4	,676
Relation mellem eleverne: Sociale relationer 4-10	9	,871
Undervisning: Struktur 4-10	4	,695
Undervisning: Feedback 4-10	5	,776
Undervisning: Matematik 4-10	4	,743
Undervisning: Dansk 4-10	4	,792
Undervisning: Naturfag 4-10	4	,714
Forventning om mestring 4-10	4	,687
Social kompetence: Tilpasning til skolens normer 0-10	10	,955
Social kompetence: Selvkontrol 0-10	9	,960
Social kompetence: Positiv selvhævdelse 0-10	11	,907
Motivation og arbejdsindsats 0-10	4	,970
Skolefaglige præstationer	6	,906
Karakterer	6	,914

Forældre

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha
Støtte: Betydningen af skolen	4	,774
Støtte: Konflikt med skolen	5	,585
Støtte: Støtte og hjælp	3	,773
Kontakt mellem forældrene	7	,886
Inklusion	4	,818
Samarbejde: Information	8	,835
Samarbejde: Dialog og indflydelse	5	,615

Pædagoger

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha
Miljø: Kompetence	4	,674
Miljø: Samarbejde	5	,849
Miljø: Vedligehold i skolen	2	,794
Miljø: Forhold til eleverne	4	,579
Pædagogisk arbejde	7	,528
Motivation og arbejdsindsats	4	,675
Adfærdsproblematik	4	,688

Lærere

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha
Miljø: Lærerens kompetence	5	,717
Miljø: Samarbejde om undervisningen	4	,783
Miljø: Vedligehold i skolen	2	,787
Miljø: Samarbejde om eleverne	5	,853
Undervisning: Struktur	4	,771
Undervisning: Feedback	4	,780
Undervisning: Udvikling af læringsstrategier	5	,778
Motivation og arbejdsindsats	3	,857
Adfærdsproblematik	4	,726
Relation: Støtte til og kontakt med eleverne	11	,865
Relation mellem eleverne, læringskultur	11	,820

Skoleledelse

Område	Antal spørgsmål	Cronbach's Alpha
Tid brugt på forskellige opgaver	5	,668
Tid at bruge fremover på forskellige opgaver	5	,687
Pædagogisk ledelse	8	,659
Ledelse af skolens arbejdsmiljø	12	,826
Skolekultur	7	,770

Referencer

- Andersen, F. Ø. (2010): *Verdens bedste folkeskole - finsk og dansk læringsmiljø*. Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, L. B.; Bogetoft, P.; Christensen, J. G. & Tranæs, T. (red.) (2014): *Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne*. Rockwool Fondens Forskningsenhed. Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, S.K. og Winter, S.C. (2011): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. SFI, 11:17.
- Ainscow, M. (2007): *Towards a more inclusive education system: where next for special schools?* I: Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded? : the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Albrechtsen, T. R. S. (2013): *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bae, B. (1997): *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopfattelse*. Oslo: TANO.
- Bae, B. (2006): *Dialoger mellom førskolelærere og barn. En fortolkende studie*. Høgskolen I Oslo.
- Bandura, A. (1977): *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. In: *Psychological Review* 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S.; Wallace, M.; Hawkey, K. & Greenwood, A. (2005): *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol: www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). *Nature nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio ecological model*. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G.W. (2000). *Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings*. *Social Development*, 9 (1), 115–125.

- Chetty, R.; Friedman, J.N. og Rockoff, J.E. (2014): "Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates". *American Economic Review*. Vol. 104 (9). s. 2593-2632.
- Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Cohen, L. (2007): *Research methods in Education*. New York: Routledge.
- DCUM (2011): *Trivsel og mistrivsel blandt skolebørn*. Dansk Center for Undervisningsmiljø. <http://dcum.dk/nyheder/trivsel-og-mistrivsel-blandt-skoleboern>
- DuFour, Richard og Marzano, Robert J. (2011): *Leaders of Learning. How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R. og Marzano, R. (2015): *Ledere af læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Due P, Diderichsen F, Meilstrup C, Nordentoft M, Obel C, Sandbæk A. (2014): *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Dyssegaard, C.B. og Larsen, M.S. (2013): *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Eide; N. og Winger, B. J. (2006): *Dilemmaer ved barns medvirkning. Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
- Egelund, N. (red.) (2012) PISA 2012 - *Danske unge i en international sammenligning*. KORA.
- Egelund, N. (red.) (2013) PISA 2012 – *Danske unge i en international sammenligning*. Dafolo.
- Egelund, N. & Tetler, S. (2010): *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Emanuelsson, G. (1995). *Språk, symboler och ut-trycksformer*. Nämnaren 22(2).
- EVA (2012): *Fælles Mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Frønes, I. og Strømme, H. (2010): *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass. Fullan, M. (2007): *The new meaning of educational change* (4th Ed.). New York: Teachers College Press.

- Garbarino, J. (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. Ohio: Charles Merrill.
- Habermas, J. (1982): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hansen, O. H. (2013): *Stemmer i fællesskabet*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013): *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Heckman, J. & Cunha, F. (2010): *Investing in Our Young People*. National Bureau of Economic Research (NBER). Working Paper no. w16201.: <http://www.nber.org/papers/w16201.pdf>
- Helmke, A. (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hopmann, S. (2007): *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. In: European Educational Research Journal, volume 6 number 2.
- Kant, I. (1971 [1790]): *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002): *Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions*. Journal of Personality and Social Psychology, 82(6), 1007-1022.
- Katz, S; Earl, L. M. & Jaafar, S. B. (2009): *Building and Connecting Learning Communities: The Power of Networks for School Improvement*. California: Corwin.
- Krogstrup, H. K. (2011): *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsløft K-06. (2006): Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lamer, K., & Hauge, S. (2006): *"Fra rammeprogram til handling". Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på*

Veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna: Høgskolen i Oslo.

- Lamer, K. (2013): *Det ved vi om – Social competence*. Frederikshavn: Dafolo.
- Larsen, M.R. (red.) (2013): *Forældresamarbejde og inklusion. Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Undervisningsministeriet
<https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Resourcecenter/140815%20Rapport%20om%20foraeldresamarbejde%20og%20inklusion%20med%20bilag.pdf>
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2013): *The structure of reading comprehension skills: A latent variable growth study from second to seventh grade*.
- Levin, B. (2008): *Thinking About Knowledge Mobilization. A discussion paper prepared at the request of the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/LevinDiscussionPaperEN.pdf>
- Levin, B. (2010): *How to Change 5000 Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Levin, B. (2012): *System-wide improvement in education*. Education Policy Series, vol. 13. The International Academy of Education (IAE) and The International Academy of Education and the International Institute for Educational Planning (IIEP-UNESCO): http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2012/EdPol_13.pdf
- Manchester (2012): *Manchester Inclusion Standard*. Fra: http://www.manchester.gov.uk/info/200086/schools_and_learning/1944/manchester_inclusion_standard/1.
- Manger, T. (2009): *Det ved vi om motivation og mestring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009): *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011): *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McCaslin, M. og Good, T.L. (1996): *The Informal Curriculum. I The Handbook of Educational Psychology*, Berliner, D.C og Calfee, R.C. (eds). New York: American Psychological Association/Macmillan.

- Mejding, J. og Rønbjerg, L. (2012): *PIRLS 2011. En international undersøgelse om læsekompetencer i 4. klasse*. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogik (DPU)
- Mourshed, M.; Chijioke, C. og Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey, November 2010).
http://www.mckinsey.com/client_service/social_sector/latest_thinking/worlds_most_improved_schools
- Nielsen, A. A. & Christoffersen, M. N. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling*. SFI-rapport.
- Nielsen, L. T. (2012): *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i teams*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nordahl, T. (2000): *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA – rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA Rapport 19/05:
<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2005/Laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse>
- Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsetser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009.
- Nordahl, T. & Dobson, S. (2009): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. K. (2010). *Uligheder og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger*. København: Hans Reitzel forlag
- Nordahl, T.; Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. M. (2012a): *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.

- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H. Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012b): *Kvalitet i dagtilbuddet - set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. og Qvortrup, L. (2012): "Kvalitet i barnehagen – hva sier barna?" In: Paideia. Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis nr. 4, 2012, pp. 7-18.
- Nordahl, T. (2013): *Dette ved vi om – Anvendelse af pædagogisk analyse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, R. (2015): *Det ved vi om Datainformeret forbedringsarbejde i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T.; Qvortrup, L.; Hansen, L. S. & Hansen O. (2013): *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for Forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet: <http://aauforlag.dk/Shop/andre/rapporter/resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kr.aspx>
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N, Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Universitetet i Århus.
- Nordenbo S.E., Moser T. (2009): *Forskningkortlægning og forskervurdering av Skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0 til 6 årige*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Norwich, B. (2007): *Dilemmas of inclusion and the future of education*. I: Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded? the challenge of the mainstream for some SEN children*. London & New York: Routledge.
- Nottingham, J. (2013): *Nøglen til læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer*. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3.
- Oliver, R.M.; Wehby, J.H. og Rechsly, D.J. (2011): *Teacher classroom management Practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior*. Campbell Systematic Review. Society for Research on Educational Effectiveness, 2011, 4.
- Persson, B., & Persson, E. (2012): *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Prince, J.T. (1892): *Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools*. Boston: Lee & Shepard.

- Produktivitetskommissionen (2013): *"Uddannelse og innovation"*. Analyserapport 4.
- Qvortrup, L. (2012): *Inklusion – en definition. Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, 5/12, s. 5-17, University College Nordjylland.
- Qvortrup, L. (2012): *Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Dafolo, Frederikshavn.
- Qvortrup, L. (2014a): *Folkeskolereformen: Principper, udfordringer og inspiration*, udgivet i: *Skolen i en reformtid – muligheder og udfordringer*, Seriehæfte no. 8, maj 2014, University College Nordjylland.
- Qvortrup, L. (2014b): *"Den moderne pædagog – dannelse, relevans og autoritet"*. I: Ida Kornerup og Torben Næsby (red.): *Pædagogens grundfaglighed*. Dafolo: Frederikshavn. pp. 11-25.
- Qvortrup, L. (2015): *Forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, Lars, Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen (2015): *Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2014*. FULM-serien, Aalborg Universitetsforlag.
- Rambøll (2012): *Evaluering af forsøg med skolestart*. Rapport.
- Rasmussen, J. (2018): *Skolereform: Fra embedsfejl til politiske slagnumre*. Politiken 28/2 2018.
- Robinson, V. (2011): *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2015): *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Robinson, V., Hohepa, M. og Lloyd, C. (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, NZ: New Zealand Ministry of Education.
- Salamanca-deklarationen (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sharratt, L. og Fullan, M. (2012): *Putting Faces on the Data*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009): *Self-efficacy theory*. I: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (red.), *Handbook of motivation at school* (s. 35-54), New York: Routledge.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. og Meece, J.L. (2008): *Motivation in education – theory, research and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Simon, H. A. (1996 [1969]): *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Skolerådet for evaluering og kvalitetssikring af folkeskolen (2012): *Skoleråd '12*. Debatavis fra formandskabet for Skolerådet. Skolerådet: København.
- Skrtic, T.M: (1991): *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love.
- Sunnevåg, A-K. & Aasen, A. (2010): *Implementering av LP-modellen*. Hamar: Rapport (Høgskolen i Hedmark) 3-2010.
- Timperley, H. (2011): *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire: Open University Press.
- Timperley, H., Wilson, A, Barrar, H. and Fung, I. (2007): *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- UVM (2010):): *"It og mediekompetencer i folkeskolen: Faghæfte 48"*: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-It-og-mediekompetencer-i-folkeskolen>
- Waters, T. og Marzano, R. J. (2018): *Læringscentreret forvaltningsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Weber, M. (1995): *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. København: Nansensgade Antikvariat.
- Winter, S.C. og Nielsen, V.L. (red.) (2014): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI. 13:09
- Wittrup, J. (2011): *Folkeskolens faglige kvalitet. Analyse af Skolernes Undervisningseffekt*. Rapport. Aarhus: KREVI – Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut.

Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for læring og Filosofi,
Aalborg Universitet