

Til  
**Undervisningsministeriet**

Dokumenttype  
**Rapport, endelig**

Dato  
**Maj 2014**

# FORSKNINGSKORTLÆGNING **PÆDAGOGISK LEDELSE**





# FORSKNINGSKORTLÆGNING PÆDAGOGISK LEDELSE

## INDHOLD

<b>1.</b>	<b>Indledning</b>	<b>1</b>
1.1	Baggrund	1
1.2	Formål, reviewspørgsmål og begreber	2
1.3	Læsevejledning	3
<b>2.</b>	<b>Tilgang og metode</b>	<b>4</b>
2.1	Den overordnede tilgang	4
2.1.1	Den systematiske forskningskortlægning	4
2.1.2	Den konfigorative, narrative syntese	4
2.2	Kortlægningens design og gennemførelse	5
2.2.1	Tildeling af evidensvægt	8
2.3	Karakteristik af den indsamlede viden	10
2.3.1	Forskningskvalitet i feltet vedrørende pædagogisk ledelse	12
<b>3.</b>	<b>Tematisk syntese</b>	<b>13</b>
3.1	Udvikling af skolens professionelle kapacitet	16
3.1.1	Forskning på området	19
3.1.2	Indsatser og praksisser	19
3.1.3	Resultater og effekter	21
3.2	Organisering af den samarbejdende skole	23
3.2.1	Forskning på området	27
3.2.2	Indsatser og praksisser	27
3.2.3	Resultater og effekter	28
3.3	Læringskultur og faglig progression	31
3.3.1	Forskning på området	36
3.3.2	Indsatser og praksisser	36
3.3.3	Resultater og effekter	37
3.4	Skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis	41
3.4.1	Forskningen på området	45
3.4.2	Indsatser og praksisser	45
3.4.3	Resultater og effekter	48
3.5	Evalueringskultur	53
3.5.1	Forskning på området	57
3.5.2	Indsatser og praksisser	57
3.5.3	Resultater og effekter	59
<b>4.</b>	<b>Opsamling og perspektivering</b>	<b>63</b>
4.1	Virkningsfulde mekanismer inden for pædagogisk skoleledelse	63
4.2	Implementeringsforhold	65
4.2.1	Den længere og mere varierede skoledag	66
4.2.2	Videns- og kompetenceløft af skolens medarbejdere	66
4.2.3	Udvikling af skolens styringsgrundlag	67
4.3	Afrunding: Videnbaseret skoleudvikling	67
	<b>Referenceliste</b>	<b>68</b>



## 1. INDLEDNING

Folkeskolereformen har til formål at løfte elevernes faglige niveau, at mindske betydningen af social baggrund samt at styrke tillid og trivsel i folkeskolen. Reformen sætter ind på en lang række områder, og med reformens implementering indføres en længere og mere varieret skoledag. Reformen indeholder et såkaldt videns- og kompetencespor, hvor et centralt element er, at skoleudvikling og undervisning skal baseres på viden og forskningsresultater.

På den baggrund har Undervisningsministeriet igangsat en række systematiske forskningskortlægninger og -syntheser. Forskningskortlægningerne har til formål at understøtte et fagligt løft af folkeskolen ved at:

- Afdække national og international forskning inden for særligt væsentlige områder i aftalen om et fagligt løft af folkeskolen
- Danne grundlag for praksisrettede publikationer om virkningsfulde initiativer og indsatser, som kan understøtte opfyldelsen af målsætninger for folkeskolereformen
- Understøtte læringskorpsets arbejde med at rådgive kommuner og skoler.

Forskningskortlægningerne gennemføres i et samarbejde mellem Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll), Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) ved Aarhus Universitet samt VIA University College, Professionshøjskolen UCC og Professionshøjskolen Metropol.

Nærværende rapport er udarbejdet af Rambøll og DCU og præsenterer resultaterne af en systematisk kortlægning og -syntese af forskning vedrørende **pædagogisk ledelse**. Som supplement til forskningskortlægningen udarbejdes en praksisrettet publikation om, hvordan forskningsresultaterne eventuelt kan implementeres i en dansk kontekst.

### 1.1 Baggrund

Skolelederne er ansvarlige for at sikre, at folkeskolereformen udmøntes, og at den længere og mere varierede skoledag bliver en realitet på alle landets skoler. Reformen stiller nye og skærpede krav til skoleledernes rolle, herunder skolelederens evne til at løse en række pædagogiske ledelsesopgaver. Der lægges blandt andet vægt på betydningen af skolelederens evne til at udvikle skolens resultater år for år gennem et fokus på mål, evaluering og strategisk kompetenceudvikling af det pædagogiske personale.

Reformen afspejler de seneste års øgede interesse for at opnå viden om skolelederens betydning for elevernes læring, trivsel og alsidige udvikling. I en dansk kontekst er denne interesse relativt ny. I Danmark har det tidligere Skoleråds formandskab spillet en rolle i etableringen af dette spirende forskningsområde ved i 2010 at igangsætte to større undersøgelser med fokus på skolelederens betydning for elevernes læring, udvikling og trivsel<sup>1</sup>. Undersøgelsen af Andersen og Winter (2011) er den første undersøgelse herhjemme, der undersøger effekten af skoleledelsens faglige resultater.

Den nordiske forskningslitteratur om sammenhængen mellem skoleledelse og elevresultater og trivsel er ligesom i Danmark relativt begrænset. I den internationale forskning er der imidlertid omfattende litteratur om skoleledelse og skolelederen som pædagogisk leder. Internationalt har der i en årrække været en stor forskningsmæssig interesse – særligt i Nordamerika – for at undersøge sammenhængen mellem skoleledelse og elevpræstationer. Denne interesse skal ses i lyset af de seneste 15 års politisk-administrative styring af uddannelsesområdet i særligt USA, hvor en målsætning om at styrke elevernes faglige resultater (No Child Left Behind)<sup>2</sup> har resulteret

<sup>1</sup> Andersen & Winter, 2011; Mehlbye, 2010.

<sup>2</sup> Lovgivningen om No Child Left Behind fra 2001 pålægger skoler, skoledistrikter og stater nye krav om løbende test og vurdering af elevresultater med det formål at ansvarliggøre skolens parter i forhold til at sikre årlig progression for alle elever. De årlige elevvurderinger, der udvikles af den enkelte stat, er en forudsætning for at modtage offentlige tilskud.

ret i et stærkt fokus på lederens ansvar for og evne til at udvikle skolens kvalitet og styrke elevpræstationer (*educational accountability*)<sup>3</sup>.

Eksisterende viden viser, at pædagogisk ledelse har afgørende betydning for en skoles succes. **Systematisk viden** om, hvordan pædagogisk ledelse kan styrkes gennem praksisser, metoder, redskaber og indsatser på skoler og i samarbejdet mellem skoleledelsen og det pædagogiske personale kan således bidrage til udvikling af folkeskolens kvalitet.

Nærværende rapport indeholder på den baggrund en kortlægning af, hvilke metoder, indsatser og praksisser i udøvelsen af den pædagogiske ledelse der har effekt(er) på elevernes læring, trivsel og udvikling.

## 1.2 Formål, reviewspørgsmål og begreber

Formålet med forskningskortlægningen vedrørende pædagogisk ledelse er at søge svar på følgende reviewspørgsmål<sup>4</sup>:

Hvilke metoder og indsatser inden for pædagogisk ledelse, herunder evalueringskultur, har effekt på eller betydning for elevers læring, trivsel og udvikling?

Forskningskortlægningen og den tilhørende søgnings-, screenings- og vurderingsproces er baseret på en række **begrebsafklaringer**.

**Pædagogisk ledelse** afgrænses til ledelse, der er relateret til skolens pædagogiske mål, såsom elevernes læring, trivsel eller udvikling. Kortlægningen er baseret på en forståelse af, at pædagogiske, organisatoriske og administrative aspekter af skoleledelse ikke kan adskilles meningsfuldt fra hinanden. Dette understøttes bl.a. af Robinson, Hohepa & Lloyd (2009), der fremhæver, at skoleledelsens allokering af materielle, intellektuelle og menneskelige ressourcer i overensstemmelse med de pædagogiske mål har stor betydning for børns læring.

Idet skolelederen i praksis uddelegerer mange ledelsesopgaver, indbefatter undersøgelsen af pædagogisk ledelse også **uddelegeret ledelseskompetence**. Dertil ses både på direkte ledelse og ledelse gennem etablering af faste praksisser, kontekster eller organisatoriske strukturer. Det kunne fx være en **evalueringskultur**, der i henhold til opdraget har særlig fokus i kortlægningen. Pædagogisk ledelse omfatter dermed også, hvilke redskaber der anvendes til ledelsen af skolen, og hvordan skolen er organiseret.

**Evalueringskultur** forstås som en fælles praksis, hvorigennem der løbende indsamles systematisk viden om den pædagogiske udvikling på en skole med henblik på at levere feedback om eksisterende praksis og initiativer og/eller pege på muligheder for udvikling og etablering af nye. Evalueringskultur afgrænses til evaluering af specifikke pædagogiske mål med henblik på at styrke elevernes udbytte af undervisningen og er således en del af den pædagogiske ledelse. Evalueringskulturen dækker både summative og formative evalueringspraksisser. Derimod er der med denne definition ikke fokus på den del af evalueringspraksis, der sigter mod at tilvejebringe dokumentation til det politiske niveau.

Forskningskortlægningen undersøger betydningen af pædagogisk ledelse på henholdsvis elevernes trivsel, læring og udvikling. **Trivsel** refererer til børns almene psykiske og sociale velvære. Problemadfærd, såsom mobning, vold eller kriminalitet, såvel som patologisk adfærd, er ikke omfattet af kortlægningens trivselsbegreb. Med **læring** forstås styrkede kundskaber eller færdig-

<sup>3</sup> Chatterji (2009).

<sup>4</sup> Reviewspørgsmålet følger af Undervisningsministeriets udbudsmateriale.

heder. Det omfatter også udviklingen af elevernes læringstilgange og motivation for læring. Endelig refererer **udvikling** til elevernes sociale, motoriske, sundhedsmæssige og personlige kompetencer.

Kortlægningen har haft en **reviewgruppe** tilknyttet bestående af professor Niels Egelund, Aarhus Universitet, og ph.d. Jens H. Lund, VIA University College.

### 1.3 Læsevejledning

Ud over nærværende **indledning** indeholder denne rapport følgende tre kapitler:

- Kapitel 2 indeholder en beskrivelse af den anvendte **tilgang og metode** i den systematiske forskningskortlægning og -syntese. Gennemgangen skaber overblik og transparens over den systematik, der er anvendt i kortlægningen. Øvrig dokumentation findes i bilag
- Kapitel 3 indeholder den **tematiske syntese** på tværs af de inkluderede studier. På baggrund af den inkluderede forskning er der identificeret fem temaer, der er relevante i forhold til pædagogisk ledelse
- Kapitel 4 indeholder en **tværgående opsamling** på den samlede kortlægning samt en **perspektivering** i relation til folkeskolereformen.

**Bilagsmaterialet** omfatter følgende:

- **Bilag 1** indeholder systematiske abstracts (sammenfatninger) af de studier, der er inkluderet i forskningskortlægningen. Her er det altså muligt at finde mere indgående beskrivelser af de studier, der udgør grundlaget for kortlægningen og syntesen
- **Bilag 2** er et kortfattet metode- og designbilag, som uddyber en række af de begreber, som er anvendt i de systematiske abstracts
- **Bilag 3** sammenfatter en række nøgleoplysninger, som er anvendt i screenings- og vurderingsprocesserne, herunder søgetermer og anvendte databaser mv.



## 2. TILGANG OG METODE

I dette kapitel beskrives den metodiske tilgang, som er anvendt i udarbejdelsen af nærværende forskningskortlægning og -syntese. Kapitlet omfatter en præsentation af den overordnede tilgang og de specifikke metodiske valg, der er truffet undervejs. Nøgleord i arbejdet har været **systematik** og **transparens**, og nedenstående beskrivelse har til formål at dokumentere efterlevelsen heraf. For yderligere dokumentation af den anvendte metode henvises til bilag 2 og 3.

### 2.1 Den overordnede tilgang

Forskningskortlægningen og -syntesen om pædagogisk ledelse er baseret på international litteratur og retningslinjer for gennemførelse af systematiske reviews og lignende undersøgelser<sup>5</sup> såvel som konkrete erfaringer med litteraturstudier, kortlægninger og reviews gennemført af DCU og Rambøll. Kortlægningen er dermed baseret på en metodisk tilgang, som både er internationalt anerkendt inden for forskningen samt appliceret i konkrete undersøgelser i dansk sammenhæng.

#### 2.1.1 Den systematiske forskningskortlægning

Inden for review- og kortlægningstraditionen findes en række forskellige tilgange, der kan placeres på et kontinuum fra litteraturstudier over Rapid Evidence Assessments (REA) til systematiske forskningskortlægninger og endelig til et fuldt systematisk review. Overordnet er de væsentligste forskelle mellem de forskellige tilgange, hvor lang tid de tager at gennemføre, og i hvor høj grad der arbejdes i bredden og dybden. Hermed forstås, hvor stor en del af det undersøgte forskningsområde der tages med i reviewet (bredden), og hvor dybdegående der arbejdes med forskellige faser af reviewet (dybden).

Nærværende kortlægning har karakter af **en systematisk forskningskortlægning**. Denne reviewform er valgt med henblik på at kombinere styrkerne fra REA og systematiske reviews og dermed opnå en kortlægning med analytisk dybde, mens det samtidig har været nødvendigt at tage højde for projektets snævre tidsrammer. Det tager erfaringsmæssigt 9-12 måneder at gennemføre et fuldt systematisk review, hvilket ikke har været muligt i nærværende kortlægning.

#### 2.1.2 Den konfigurative, narrative syntese

Ligesom der findes forskellige tilgange til at indsamle og kortlægge eksisterende viden på et givent forskningsområde, findes der en række metoder til at kombinere, syntetisere og præsentere viden<sup>6</sup>.

Kortlægningen er baseret på en **konfigurativ syntesetilgang**. En konfigurativ tilgang er kendetegnet ved at organisere, udforske og finde mønstre i den viden, der er indsamlet i et givet review. Denne tilgang er hensigtsmæssig, når den indsamlede viden stammer fra studier, der er gennemført i forskellige sammenhænge og kontekster<sup>7</sup>. Vigtigt er det at understrege, at denne tilgang ikke giver mulighed for at sammenligne effektstørrelser på tværs af studier.

Inden for den konfigurative tradition er nærværende kortlægning baseret på en **narrativ syntese** af de inkluderede studiers resultater. Den narrative syntese er velegnet til at håndtere studier med forskellige forskningsdesigns og indsatser gennemført i mange forskellige nationale og lokale kontekster.

<sup>5</sup> Jf. Gough et al.: *An introduction to systematic reviews*, London, Sage, 2012.

<sup>6</sup> Jf. Thomas et al.: *Synthesis: Combining results systematically and appropriately*, i Gough et al.: *An introduction to systematic reviews*, London, Sage, 2012.

<sup>7</sup> Den konfigurative tilgang står over for den aggregerende syntesetilgang, der anvendes, når på forhånd definerede teorier og hypoteser skal testes. Den aggregerende tilgang "lægger resultater sammen" fra enkeltstående studier, hvilket forudsætter, at en række forhold (fx forskningsdesign og effektskalaer) er sammenlignelige.

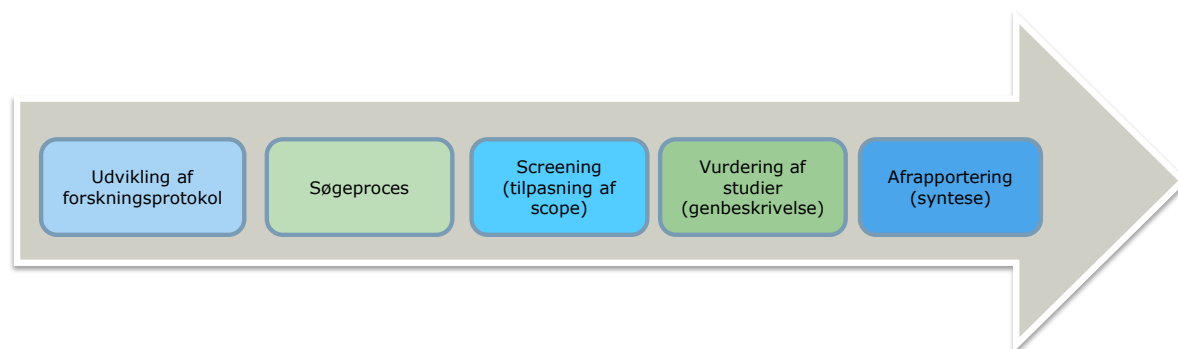


## 2.2 Kortlægningens design og gennemførelse

Den systematiske forskningskortlægning er gennemført med afsæt i gængs praksis hos Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. I arbejdet er softwaren **EPPI-Reviewer4**<sup>8</sup> anvendt. EPPI-Reviewer4 er udviklet særligt til at arbejde med systematiske reviews og er anvendt for at sikre **systematik** og **transparens** i processen.

Forskningskortlægningen er tilrettelagt ud fra et undersøgelsesdesign bestående af fem faser, der er illustreret i nedenstående figur.

Figur 2.1: Fase i undersøgelsesdesignet



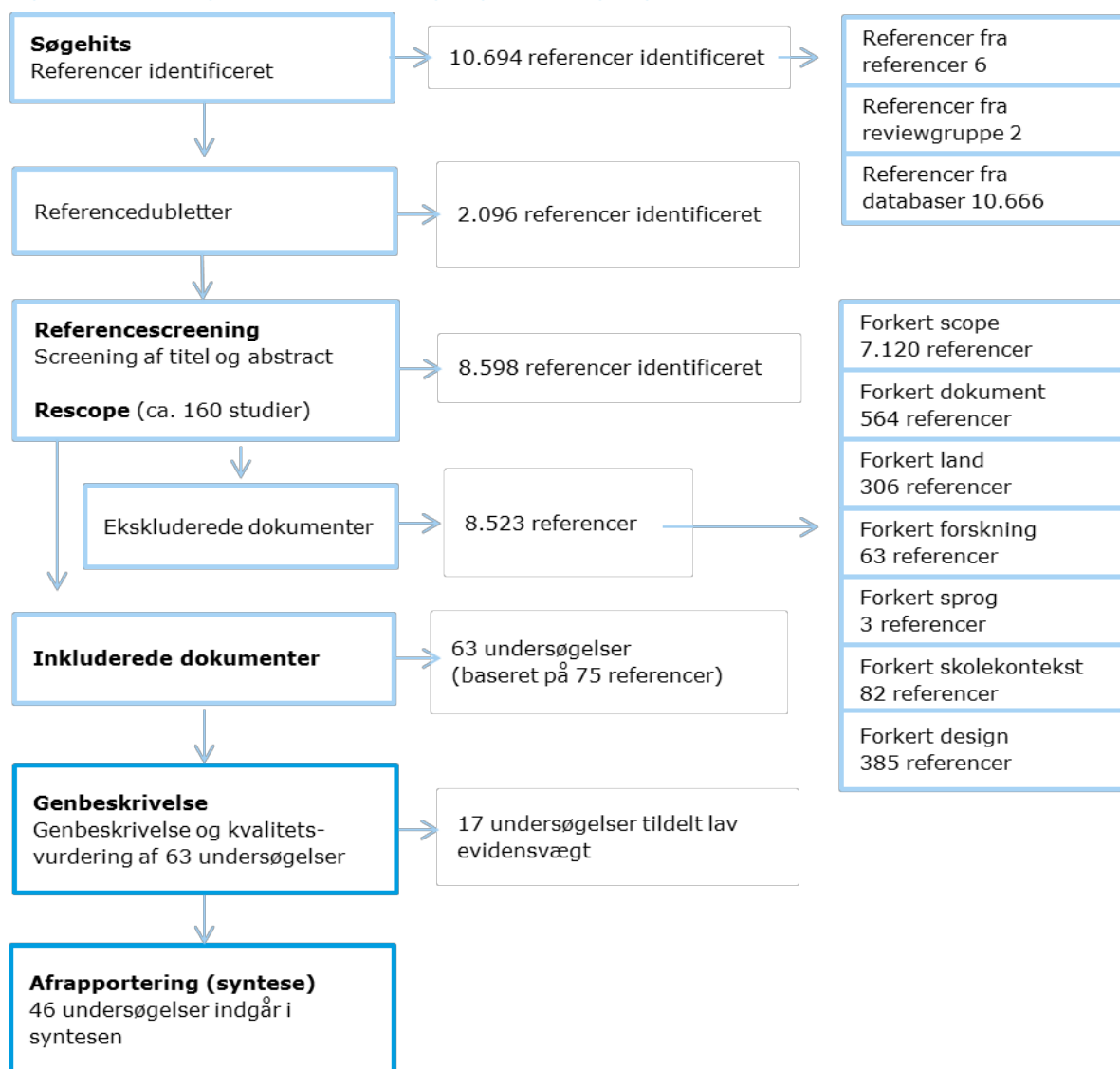
Som det fremgår af figuren, blev kortlægningens proces indledt med **udviklingen af en forskningsprotokol** med tilhørende reviewspørgsmål. I forbindelse hermed blev der foretaget en række begrebsmæssige afgrænsninger, som udmøntede sig i en fastlæggelse af definitioner af centrale begreber (jf. afsnit 1.2). Kortlægningen er **tidsmæssigt afgrænset** til studier, der er publiceret fra 1. januar 2003 eller senere for både den internationale og nordiske del. Der indrages forskning fra EU-lande (Norden undtaget), Schweiz, USA, Canada, Australien eller New Zealand. Dertil kommer den nordiske del af studier fra Danmark, Norge, Sverige og Finland. Forskningskortlægningens sproglige univers er afgrænset til engelsk, dansk, norsk og svensk.

Næste fase bestod af en **systematisk søgeproces**. Der blev gennemført en litteratursøgning i relevante forskningsdatabaser med afsæt i en række søgetermer, der afgrænsede søgningen (se bilag 3). I søgeprocessen er forskningskortlægningens tilknyttede reviewgruppe blevet inddraget med henblik på at komme med input til søgetermer og søgestrategi.

De tre øvrige faser i kortlægningen er **screening**, **vurdering af studier** og **afrapportering/syntese**. Faserne beskrives i forlængelse af nedenstående figur, der illustrerer forskningskortlægningens forløb fra identificeringen af det samlede antal studier og dokumenter til afrapporteringen i form af syntesen.

<sup>8</sup> For en yderligere beskrivelse af EPPI-Reviewer4 henvises til producentens hjemmeside: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>.

Figur 2.2: Filtrering af referencer fra søgning til kortlægning



Den anvendte søgestrategi resulterede i 10.694 identificerede referencer. Herefter blev 2.096 referencer fjernet, da de grundet overlap mellem de afsøgte databaser optrådte mere end én gang. Derved blev antallet af referencer reduceret til 8.598<sup>9</sup>.

I **screeningsfasen** blev studierne gennemgået på baggrund af deres titel og/eller abstract. Screeningen tog afsæt i en række inklusions- og eksklusionskriterier vedrørende studiernes tidsperiode, indsats/praksis, målgruppe, land, forskningsdesign mv. Inklusions- og eksklusionskriterierne fremgår af bilag 3.

I løbet af screeningsfasen blev der foretaget en tilpasning af inklusionskriterierne for de nordiske studier for at imødekomme, at meget af den nordiske forskning er af kvalitativ karakter og derfor er udfordret i forhold til at belyse effekt på elevers læring, trivsel og udvikling. På den baggrund blev nordiske studier, som undersøger pædagogiske ledelsespraksisser på skoler udvalgt på baggrund af elevernes faglige resultater, inkluderet i kortlægningen.<sup>10</sup> De nordiske databaser blev screenet igennem igen på den baggrund. Ligeledes er der sideløbende med screeningsprocessen

<sup>9</sup> Det estimeres, at mindst 3.232 af de 8.598 identificerede referencer repræsenterer nordisk forskning, dvs. forskning fra Norge, Sverige, Danmark og/eller Finland. Estimatet er baseret på antallet af identificerede studier i de seks nordiske databaser, som indgår i den systematiske søgeproces. Det kan imidlertid ikke udelukkes, at der også indgår enkelte nordiske referencer i de internationale forskningsdatabaser, men omfanget heraf vurderes til at være begrænset.

<sup>10</sup> Fire nordiske studier er inkluderet i kortlægningen på denne baggrund.

foretaget en manuel håndøgning hos Danmarks Evalueringsinstitut, SFI og KORA, ligesom der er tilføjet studier med karakter af referencer fra referencer<sup>11</sup>. Disse referencer er blevet screenet på baggrund af inklusions- og eksklusionskriterierne på lige fod med de øvrige referencer.

Screeningsprocessen resulterede i første omgang i ca. 160 inkluderede referencer. For at opnå størst muligt relevans og kvalitet i de inkluderede studier er der herefter foretaget en tilpasning af kortlægningens afgrænsning (rescope). Her blev studierne gennemgået ad flere omgange, og hvor studier blev ekskluderet på baggrund af følgende filtre:

- Eksklusion af studier med fokus på lederkarakteristika (uddannelse, køn, alder etc.)
- Eksklusion af studier med fokus lederegenskaber (intelligens, matematiske kompetencer, lederselvtilid etc.)
- Eksklusion på baggrund af design. Eksempelvis blev mange studier ekskluderet, da elevgrundlaget, som undersøgelsen er baseret på, er relativt lille.

Derudover blev en del studier ekskluderet, idet de alligevel ikke levede op til de oprindelige inklusionskriterier, eksempelvis indsatser der ikke var skolebaserede eller forkerte dokumenttyper. Endelig blev der i denne fase fundet en række dubletter og studier om den samme undersøgelse, som er blevet lagt ind under hinanden.

På baggrund af screening og rescope blev i alt 8.523 referencer ekskluderet<sup>12</sup>. Det fremgår af figuren, på hvilket grundlag studierne blev ekskluderet. Det skal dog bemærkes, at eksklusionskriterierne ikke er gensidigt udelukkende, idet et studie vil kunne ekskluderes af flere grunde. I disse tilfælde er den førstkomende kategori, forkert scope, anvendt.

Dernæst blev **genbeskrivelsesfasen** iværksat. Her blev de nu **63 inkluderede studier** gennemgået i deres helhed (fuldtekstslæsning), og de blev genbeskrevet og kvalitetsvurderet i EPPI-Reviewer. Genbeskrivelsessystemet i EPPI-Reviewer indeholder en række almene og specifikke reviewspørgsmål. De **almene reviewspørgsmål** vedrører bl.a. studiernes formål, populationsstørrelse, geografisk oprindelse, sprog og spørgsmål vedrørende design, metode, transparens samt studiernes forskningsmæssige kvalitet og relevans. De **reviewspecifikke spørgsmål** omhandler studiernes fokus (pædagogisk ledelse), om de undersøger elevers læring, trivsel eller udvikling samt en aldersangivelse af målgruppen. Spørgsmålene blev besvaret via multiple choice-svarkategorier, hvor det samtidig er muligt at uddybe svarene i tilknyttede kommentarboxe.

På baggrund af genbeskrivelsen blev hvert enkelt studie tildelt en samlet evidensvægt, henholdsvis høj, medium eller lav. Den samlede evidensvægt har karakter af en samlet, systematisk vurdering af studiernes forskningsmæssige **kvalitet og relevans** i forhold til forskningskortlægningens reviewspørgsmål. Dette beskrives yderligere i afsnit 2.2.1. I genbeskrivelsesprocessen blev 17 studier tildelt lav evidensvægt, mens 46 undersøgelser blev tildelt høj eller medium evidensvægt. Det skal bemærkes, at alle **63 studier** er en del af den **systematiske forskningskortlægning**, men kun de **46 undersøgelser**, der er tildelt medium eller høj evidensvægt, indgår i **syntesen**.

Forskningskortlægningens sidste fase indebærer **afrapportering** i form af en række **abstracts**, som følger en fast struktur. Abstracts blev udarbejdet sideløbende med genbeskrivelsen og kvalitetsvurderingen og indeholder beskrivelser af studiernes forskningsdesign og populationsstørrelse, beskrivelser af indsatser og/eller praksisser i studierne, anvendte mål og analysemetoder samt beskrivelser af studiernes resultater. Der blev udarbejdet et abstract for hver af de 46 un-

<sup>11</sup> Med referencer fra referencer menes, at der ved gennemgang af litteraturlister el. i inkluderede studier er lokaliseret øvrige relevante referencer.

<sup>12</sup> Flere af studierne blev undervejs i processen placeret i kategorien "*utilstrækkelig information*", såfremt det ikke var muligt at ekskludere studiet på baggrund af de tilgængelige oplysninger. Først når der var blevet fremskaffet yderligere informationer om referencen, er studiet blevet henholdsvis inkluderet eller ekskluderet.

dersøgelser, som blev tildelt høj/middel evidensvægt. Samtlige abstracts kan findes i bilag 1. Herefter blev der gennemført en **tematisk analyse** af de 46 undersøgelser, hvilket indebærer, at der på baggrund af gennemlæsning og analyse af de 46 undersøgelser blev identificeret fem temaer, der alle relaterer sig til forskningskortlægningens overordnede emne; pædagogisk ledelse.

Den endelige afrapportering tager form af en narrativ syntese, som er struktureret på baggrund af de fem identificerede temaer, jf. kapitel 3.

### 2.2.1 Tildeling af evidensvægt

Kvalitetsvurderingen af studierne og tildelingen af evidensvægt beror på den systematiske fremgangsmåde i EPPI-Reviewer, der er beskrevet ovenfor. Selve kvalitetsvurderingen og tildelingen af evidensvægt beror dog i sidste ende på en *vurdering* frem for blot en *beskrivelse* af forskningen. Dette adskiller sig fra den øvrige proces i kortlægningen, hvor fokus er på *”at lade litteraturen tale”*.

Vurderingen af studierne forskningskvalitet og -relevans er baseret på tre evidensvægte, der tilsammen danner grundlag for tildeling af studierne samlede evidensvægt. De tre evidensvægte er:

- **Evidensvægt A** vedrører studiets metodiske forskningskvalitet og relaterer sig derved til en vurdering af pålideligheden af studiets resultater på baggrund af de videnskabeligt accepterede normer for det anvendte forskningsdesign
- **Evidensvægt B** vedrører studiets metodiske relevans og er derved en vurdering af hensigtsmæssigheden af studiets design i forhold til den problemstilling, der er i fokus
- **Evidensvægt C** vedrører studiets emnemæssige relevans og er derved en vurdering af hensigtsmæssigheden af studiets fokus i forhold til fokuset i kortlægningen. Det handler dermed om at vurdere, i hvilken grad kortlægningens fokus berøres perifert eller centralt i studiet.

Et studie tildeles **høj evidensvægt**, når det er kendetegnet ved høj forskningskvalitet og -relevans. Disse studier er gennemført i overensstemmelse med de gældende videnskabelige krav for det anvendte design, anvender relevante design og behandler kortlægningens reviewspørgsmål centralt. Når et eller flere af de nævnte forhold ikke er opfyldt i tilstrækkelig grad, vurderes studiet med **medium evidensvægt**. Såfremt mange af de ovennævnte forhold ikke er opfyldt, vurderes studiet til **lav evidensvægt**.

Studier, der er blevet tildelt en høj evidensvægt, kan fortsat være kendetegnet ved enkelte metodiske eller analytiske opmærksomhedspunkter. På et overordnet plan er studierne dog af høj forskningsmæssig kvalitet, og usikkerheden om studierne resultater er begrænset. Studier tildelt en medium evidensvægt kan have flere metodiske eller analytiske mangler, men der kan fortsat fæstnes lid til studierne resultater. Usikkerhedsmarginen i disse studier er dog større end i studierne med høj evidensvægt. Endelig har studier tildelt lav evidensvægt så betydelige mangler, at der ikke kan fæstnes lid til studierne resultater. Eksemplet i nedenstående boks illustrerer forskellen mellem studier, der er blevet tildelt høj, medium og lav evidensvægt.

**Boks 2.1: Eksempel på tildeling af evidensvægt**

	Nunnery et al. (2011)	Owings et al. (2005)	Condon (2009)
<b>Design*</b>	Kvasi-eksperiment	Longitudinelt	Tværsnit
<b>Stikprøvestørrelse</b>	Indsats: 20.795 elever fordelt på 101 skoler Kontrol: 21.731 elever fordelt på 101 skoler	160 skoleledere	130 skoleledere
<b>Evidensvægt</b>	Høj	Medium	Lav
<b>Begrundelse**</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stor gennemsigthed om anvendte metoder og resultater</li> <li>• Stor stikprøvestørrelse med matching af indsats-skoler med kontrolskoler</li> <li>• Indsats- og kontrolskoler er sammenlignelige ift. bl.a. elevernes faglige resultater samt andel af resourcesvage og tosprogede elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolelederens kompetencer er kun målt på et tidspunkt i tid</li> <li>• Operationalisering af skoleledernes kompetencer fremgår ikke</li> <li>• Skoleledernes kompetencer vurderes af den lokale skoleforvaltning, hvilket er et mere usikkert mål end fx lærernes vurderinger</li> <li>• Kontrol for den socioøkonomiske sammensætning af eleverne, skoletype og antal års erfaring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uklarhed om, hvorvidt stikprøven er repræsentativ</li> <li>• Skolerne inddeles i grupper på baggrund af elevernes karakterer, men det kontrolleres ikke, om grupperne er sammenlignelige på relevante variable</li> <li>• Svag analysemetode i form af simple korrelationer mellem forskellige evalueringspraksisser og performance niveauer</li> <li>• Effekter vil ikke kunne tilskrives evalueringsspraksisser grundet fravær af kontrol</li> </ul>

\* Se bilag 2 for en nærmere beskrivelse af de anvendte designs.

\*\* Dækker over de væsentligste begrundelser for tildelingen af evidensvægt specifikt for de tre studier. Kategorien er dog ikke udtømmende. En samlet beskrivelse (abstracts) af de enkelte studier findes i bilag 1.

Kvalitetsvurderingen af studierne tager udelukkende afsæt i studierne beskrivelser. Det er således en forudsætning for tildelingen af høj eller medium evidensvægt, at studiet er afrapporteret med tilstrækkelig gennemsigthed og indeholder information om studiets forskningsspørgsmål, metode, stikprøvestørrelse, dataindsamlings- og analysestrategier og resultater.

Nedenstående tabel viser antallet af undersøgelser fordelt på kortlægningens tre evidensvægte samt studierne samlede evidensvægt.

**Tabel 2.1: Studiernes evidensvægt**

Evidensvægt	Antal undersøgelser		
	Høj	Medium	Lav
Evidensvægt A: Studiets metodiske forskningskvalitet	28	21	14
Evidensvægt B: Studiets metodiske relevans	36	19	8
Evidensvægt C: Studiets emnemæssige relevans	42	19	2
<b>Evidensvægt E: Samlet evidensvægt</b>	<b>29</b>	<b>17</b>	<b>17</b>

N = 63

Overstående tabel viser, at 49 studier ud af de 63 er tildelt høj eller medium evidensvægt i evidensvægt A. Det indikerer, at forskningsgrundlaget i kortlægningen generelt er af relativt høj kvalitet. En endnu større andel af studierne, 55 studier, er blevet tildelt høj eller medium evi-

densvægt i relation til evidensvægt B. Hovedparten af studierne anvender dermed et relevant design til at undersøge den formulerede problemstilling. I evidensvægt C er 61 studier blevet tildelt høj eller medium evidensvægt, hvilket indikerer, at næsten alle studier behandler en relevant problemstilling i relation til kortlægningen, og at behandlingen af problemstillingen er en central del af studierne.

Det fremgår ydermere, at 29 studier har fået tildelt en **høj samlet evidensvægt**. Derudover har 17 studier fået tildelt en medium evidensvægt, mens 17 andre studier er tildelt en lav evidensvægt. Således er langt størstedelen af studierne i forskningskortlægningen karakteriseret ved en solid forskningsmæssig kvalitet og relevans. Det skyldes hovedsageligt lav forskningsmæssig kvalitet eller lav metodisk relevans, at en række studier er tildelt lav evidensvægt.

### 2.3 Karakteristik af den indsamlede viden

Nedenfor gives en overordnet karakteristik af den i forskningskortlægningen indsamlede viden. Dette omfatter en kort beskrivelse af studiernes geografiske spredning, de anvendte forskningsdesign, studiernes skolekontekst samt studiernes fokus.

Nedenstående tabel viser studiernes fordeling på nordisk og international forskning samt den nærmere fordeling på lande.

**Tabel 2.2: Studiernes fordeling på nordisk og international forskning samt lande**

Undersøgelsesland	Antal undersøgelser
Danmark	5
Sverige	2
Norge	1
<b>Nordisk forskning total</b>	<b>8</b>
USA	40
UK	5
Canada	2
Australien	2
New Zealand	2
Holland	4
Grækenland	2
Ungarn	1
<b>International forskning total</b>	<b>58*</b>

N = 63

\* Den internationale forskning summerer til 58, da et studie er foretaget i fire lande.

Reviews er registreret på baggrund af udgivelsesland.

Som det fremgår af tabellen, er hovedparten af de inkluderede studier international forskning, mens otte studier er nordisk forskning. Tabellen viser endvidere, at studierne har en relativt bred geografisk dækning. Langt størstedelen af studierne – 40 studier – er gennemført i USA. Derudover er fem studier gennemført i England, fire i Holland samt to i henholdsvis Canada, Australien, New Zealand og Grækenland. De otte nordiske studier udgøres af fem danske studier, to svenske og et enkelt norsk studie.

Tabel 2.3 viser de anvendte forskningsdesign i de inkluderede undersøgelser fordelt på nordiske studier, internationale studier samt på tværs af alle de inkluderede studier. Der henvises til bilag 2 for en nærmere beskrivelse af de enkelte forskningsdesign.

**Tabel 2.3: Studiernes forskningsdesign**

Forskningsdesign	Norden	Internationalt	Total
Systematisk review	1	7	8
Randomiseret, kontrolleret forsøg (RCT)	0	6	6
Kvasi-eksperiment	0	9	9
Longitudinelt studie	1	10	11
Casekontrolstudie	1	0	1
Tværsnitsstudie	2	26	28
Casestudie	3	0	3

N = 63

\* Figurens tal summerer til 66, da tre studier er baseret på to forskningsdesign.

Reviews er registreret på baggrund af udgivelsesland.

Det ses, at næsten halvdelen af studierne i nærværende forskningskortlægning er baseret på tværsnitsdesign. Herefter er det næstmest hyppige design longitudinelle studier. Til gengæld er eksperimentelle forskningsdesigns relativt sjældent anvendt inden for forskningen vedrørende pædagogisk ledelse, hvilket illustreres ved, at blot seks studier er baseret på randomiserede, kontrollerede forsøg, mens ni studier er baseret på kvasi-eksperimenter. Endelig indgår otte systematiske reviews (baseret på mere end 400 studier), et enkelt casekontrolstudie samt tre casestudier.

I forlængelse heraf viser fordelingen af forskningsdesign mellem de nordiske og internationale studier, at alle eksperimentelle designs er anvendt i internationale studier, mens alle casestudier er af nordisk ophav. Dermed tegner der sig et billede af, at den internationale forskning i højere grad end den nordiske forskning bruger forskningsdesigns, der kan anvendes til at opgøre effekt.

Tabel 2.4 nedenfor viser fordelingen af studier fordelt på skolekontekst.

**Tabel 2.4: Skolekontekst for børnene, der indgår i studierne**

Skolekontekst	Antal undersøgelser
Indskoling	4
Mellemtrin	10
Udskoling	9
Ungdomsuddannelse	1
Indskoling og mellemtrin	15
Indskoling-udskoling (grundskole)	8
Indskoling-ungdomsuddannelse	12
Øvrige kombinationer	3
Uklart/ikke oplyst	1

N = 63

Optællingen er foretaget på baggrund af skolekontekst frem for elevernes alder, hvilket for det første skyldes, at skolelederens pædagogiske ledelsespraksis ikke forventes at have forskellig effekt på baggrund af elevernes alder. For det andet er elevernes alder i studierne sjældent begrundet i bevidste valg, der er knyttet til en given indsats, men skyldes snarere bekvemmelighedsudvalgte stikprøver. Da skolekontekster kan variere på tværs af lande, er både elevernes klassetrin og alder basis for inddelingen i skolekontekst.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Inddelingen af skolekontekst er baseret på: Indskoling: Dagtilbud, børnehaveklasse, 1.-3. klasse, 6-9-årige; Mellemtrin: 4.-6. klasse, 10-12-årige; udskoling: 7.-10. klasse, 13-16-årige; ungdomsuddannelse: >10. klasse, >16 år.



Det ses, at flertallet af studierne er foretaget på tværs af skolekontekster, heraf flest i indskolingen og på mellemtrinnet. En betydelig mængde studier undersøger ligeledes effekter i hele grundskolen eller fra indskoling helt frem til ungdomsuddannelse.

Endelig omhandler tabel 2.5 studierne fokus. Med studierne fokus menes, hvilke variable indsatserne i studierne søger at påvirke – altså studierne effekt mål. I nærværende kortlægning undersøges effekter på elevernes faglige læring, udvikling og trivsel.

**Tabel 2.5: Studierne fokus**

Undersøgelsesfokus	Antal undersøgelser
Faglig læring	63
Udvikling	2
Trivsel	5

N = 63

\* Tabellens tal summerer til mere end 63, da flere af studierne har mere end et fokus.

Tabellen viser, at samtlige studier i kortlægningen fokuserer på indsatser og praksisser, der søger at påvirke elevernes faglige læring. Derudover undersøger fem studier betydningen af elevernes trivsel, mens to studier ligeledes undersøger elevernes udvikling. Det er værd at bemærke, at det hovedsageligt er nordiske studier, der undersøger elevernes trivsel og udvikling.

### 2.3.1 Forskningskvalitet i feltet vedrørende pædagogisk ledelse

Samlet set er den inkluderede forskning i kortlægningen vedrørende pædagogisk ledelse kendetegnet ved, at den hovedsageligt anvender forskningsdesigns, som er mindre stærke i forhold til at kunne tilskrive effekt til en given indsats. Eksempelvis anvendes randomiserede, kontrollerede forsøg og kvasi-eksperimenter kun i mindre omfang. Til gengæld er feltet karakteriseret ved brug af avancerede analysemetoder såsom statistisk modellering og kvasi-eksperimentelle analysemetoder. Der henvises til bilag 2 for en introduktion til disse analysemetoder.

Dette mønster i anvendelsen af forskningsdesign og analysemetoder skal ses i forlængelse af, at forskningsfeltet vedrørende pædagogisk ledelse hovedsageligt undersøger ledelsespraksisser frem for egentlige indsatser. Dette skyldes blandt andet de praktiske udfordringer i forhold til at tilskrive skoleledere eller lærere til indsats- og kontrolgrupper. For eksempel vil det udgøre en udfordring at finde skoleledere helt uden efteruddannelse til en kontrolgruppe for en given efteruddannelsesindsats<sup>14</sup>. Ligeledes rejser anvendelsen af eksperimentelle forskningsdesigns en række etiske spørgsmål, eksempelvis i forhold til det at efterprøve betydningen af forskellige ledelsespraksisser, når forskningen peger på, at nogle praksisser fører til bedre resultater for eleverne end andre.

Endvidere er det værd at bemærke, at der indgår hele otte reviews i kortlægningen, hvilket indikerer, at der er tale om et stort forskningsfelt. Imidlertid er det også vigtigt at bemærke, at de mange reviews i stort omfang behandler den samme litteratur vedrørende pædagogisk ledelse. Dermed fremstår litteraturen om pædagogisk ledelse – såvel som evidensen herfor – som større end det reelt er tilfældet.

<sup>14</sup> Denne generelle udfordring illustreres blandt andet i studiet af Quint et al. (2008), hvor lærerne på sammenligningsskolerne har fået lige så meget eller mere faglig opkvalificering som lærerne på indsatsskolerne i løbet af undersøgelsesperioden.

### 3. TEMATISK SYNTSE

I dette kapitel præsenteres kortlægningens narrative, tematiske syntese, der består af i alt fem temaer. Temaerne repræsenterer forskellige dimensioner af pædagogisk ledelse og indeholder ledelsesopgaver og -praksisser, der på et overordnet plan kan være med til at højne kvaliteten af den enkelte skoles undervisningspraksis og herigennem sikre elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling. Temaerne opridses kort nedenfor:

- Det **første tema** handler om **udvikling af skolens professionelle kapacitet** og omfatter en række studier, der sætter fokus på skolens professionelle kapacitetsudvikling igennem bl.a. rekruttering af kvalificerede medarbejdere, faglig opkvalificering af lærere såvel som skoleledere og lærernes muligheder for løbende sparring med faglige resourcepersoner, fx læsevejledere.
- Det **andet tema** omhandler **organisering af den samarbejdende skole** og præsenterer en række studier, som belyser ledelsespraksisser, der er befordrende for et godt eksternt og internt samarbejde om elevernes læring og udvikling. Temaet berører eksempelvis betydningen af kollaborativ ledelse, videndelingsnetværk samt inddragelse af forældre, lokalsamfundet og øvrige interessenter i en åben og inddragende skole.
- Det **tredje tema** sætter fokus på sammenhængen mellem skolernes **læringskultur og faglig progression** for eleverne og omfatter studier, der belyser skolelederens muligheder for at øge kvaliteten af skolens læringsmiljø, fx via udarbejdelsen af mål og visioner for elevernes læring og/eller ved hjælp af et positivt præstationspres på elever såvel som på lærere. En stor del af de ledelsesmæssige tilgange, der behandles i dette tema, er inspireret af teorien om forandringsledelse<sup>15</sup>.
- Det **fjerde tema** handler om **skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis** og behandler en række studier, der belyser undervisningsfokuserede ledelsespraksisser. Undervisningsfokuseret ledelse indebærer en direkte involvering af skolelederen i udformningen, udviklingen og evalueringen af undervisningens indhold og pædagogiske metoder, fx ved hjælp af jævnlige klasserumsobservationer og direkte feedback til lærere.
- Det sidste og **femte tema** drejer sig om skolernes **evalueringskultur** og omfatter studier, der sætter fokus på skolers systematiske indsamling af data om elevernes faglige udvikling, og hvordan denne viden kan anvendes aktivt til at udvikle undervisningen, så alle elever får de bedste betingelser for at dygtiggøre sig.

Det er vigtigt at understrege, at temaerne ovenfor alle repræsenterer **overlappende dimensioner af pædagogisk ledelse**, der ikke meningsfuldt kan adskilles. Eksempelvis kan professionel kapacitetsudvikling ses som en betingelse for, at skoler kan udvikle en læringskultur af høj kvalitet, da det kræver fagligt dygtige og engagerede lærere at skabe et læringsmiljø, hvor alle elever har mulighed for at udvikle sig og blive så fagligt dygtige, som de kan.

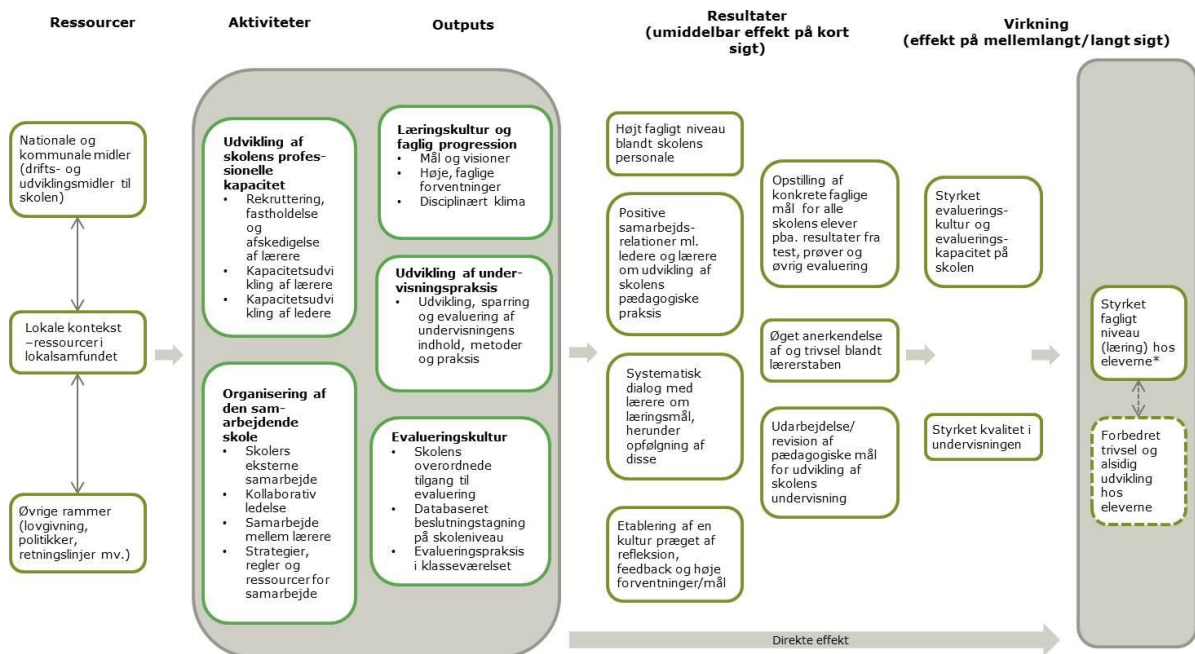
Dette overlap mellem temaerne udgør en vigtig indholdsmæssig pointe i forskningen om pædagogisk ledelse, der netop peger på, at ikke kun kernelementerne i pædagogisk ledelse er af betydning for elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling. Der er således mange forhold, der påvirker skolelederens mulighed for at fremme elevernes faglige præstationer. Dette

---

<sup>15</sup> I indeværende kortlægning relaterer forandringsledelse sig til begrebet om "*transformative leadership*", der generelt fylder meget i litteraturen om pædagogisk ledelse (se fx Robinson et al., 2009). Denne ledelsesmodel kan på et overordnet plan karakteriseres som strategisk ledelse af skolen som organisation, og ledelsespraksisser indeholdt i modellen indebærer eksempelvis, at skolelederen opstiller mål og visioner for skolen, understøtter den professionelle udvikling af skolens medarbejdere og udvikler kollaborative netværk på skolen med fokus på erfaringsudveksling og videndeling (se også boks 3.2). Anvendelsen af begrebet forandringsledelse varierer dog på tværs af studierne inkluderet i syntesen.

fremgår også af figuren nedenfor, som præsenterer kortlægningens overordnede forandringsteori. Forandringsteorien er opstillet på baggrund af de virkningsfulde mekanismer, som kortlægningen har identificeret, og de enkelte trin i forandringsteorien udfoldes mere udførligt under figuren og i resten af syntesen.

Figur 3.1 Overordnet forandringsteori (kortlægningens kausalforståelse)



Forandringsteorien har til formål at beskrive sammenhænge mellem ressourcer (fx lovgivning og økonomiske ressourcer), aktiviteter og outputs (i kortlægningen defineret som kategorier af ledelsesopgaver) og effekter på elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling. Forandringsteorien kan alt andet lige kun præsenteres på et overordnet niveau og yder ikke retfærdighed til de årsagssammenhænge, der er beskrevet og præsenteret i de enkelte studier. I forhold til kortlægningens overordnede kausalmodel er det væsentligt at understrege, at der ikke er et klart skel mellem aktiviteter i form af ledelsesopgaver (udviklingen af skolens professionelle kapacitet og organisering af den samarbejdende skole) og outputs i form af ledelsespraksisser (læringskultur og faglig progression, udviklingen af undervisningspraksis og evalueringskultur). Ledelsesopgaver og ledelsespraksisser skal således betragtes som et sammenhængende hele (i forandringsteorien illustreret ved den boks, der omgiver aktiviteter såvel som outputs). Det skal endvidere understreges, at kortlægningens hovedfokus har været at identificere ledelsesopgaver og -praksisser rettet mod at øge elevernes faglige resultater. Såfremt disse studier *også* har undersøgt betydningen af relevante ledelsesopgaver og -praksisser for elevernes trivselsmæssige og alsidige udbytte, er dette også beskrevet og medtaget i kortlægningen. Elevernes trivsel og alsidige udvikling har dog ikke udgjort hovedfokus i nærværende kortlægning (i forandringsteorien illustreret ved, at dette outcome-mål er "stiplet").

Størstedelen af studierne i indeværende syntese bygger på meget komplekse modeller, der belyser **direkte såvel som indirekte effekter** af pædagogisk ledelse på elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling (illustreret i forandringsteorien ved en direkte pil fra aktiviteter og outputs til virkninger på elevniveau). Der er mindst tre kilder til denne kompleksitet, der indbyrdes forstærker hinanden.

For det **første** er forskningen om pædagogisk ledelse kendetegnet ved manglende entydighed og klarhed i anvendelsen af kernebegreber. Der er i litteraturen langt fra enighed om, hvad pædagogisk ledelse egentlig indebærer, og det medfører en meget bred spændvidde i de ledelsesprak-

sisser, som feltet belyser, hvilket igen påvirker muligheden for at drage entydige konklusioner om effektiv pædagogisk ledelse. I syntesen håndteres denne udfordring ved hjælp af et tværgående blik på forskningen, hvor fællesnævnerne på tværs af studierne om pædagogisk ledelse fremhæves under de enkelte temaer.

### Boks 3.1: Direkte og indirekte effekter

Et gennemgående og dominerende metodisk tema er, om skolelederen har mulighed for at påvirke elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling **direkte**, eller om skolelederen i højere grad spiller en **indirekte** rolle for elevernes læring og udvikling, eksempelvis igennem opkvalificering af skolens undervisningspraksis.

I mange studier måles effekten af skolelederens ledelsespraksisser på elevernes faglige outcomes således direkte, og studierne resultater er i syntesen af rapporteret herefter. Flere af studierne argumenterer dog for, at effekten faktisk er indirekte og går igennem en række faktorer, som ikke umiddelbart indfanges af de anvendte analytiske modeller, fx lærernes kollektive tiltro til, at de kan rykke eleverne fagligt. Imidlertid er det ikke muligt helt at afskrive de direkte effekter af skolelederens ledelsespraksis på elevernes læring og udvikling. Flere af de belyste ledelsespraksisser går således meget tæt på elevernes hverdag på skolen og elevernes læringspraksis, og det kan ikke afvises, at den tætte interaktion mellem skoleleder og elever muligvis også kan rykke elevernes faglighed. Dette gælder eksempelvis skolelederens opretholdelse af et disciplinært klima i og udenfor klasseværelset såvel som skolelederens rolle i udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis, der ofte indebærer, at skolelederen er til stede i undervisningssituationen.

For det **andet** kan effekten af skolelederens anvendelse af pædagogiske ledelsesværktøjer sjældent isoleres fra øvrige skolefaktorer, der også indvirker på elevernes faglige udvikling, fx elevsammensætningen, lokale skolestrategier og nationale kvalitetsstandarder for læreruddannelsen<sup>16</sup>. Effekten af skolens ledelse vil typisk være kontekstafhængig og dermed svær at håndtere analytisk, så det reelt afspejler den komplekse virkelighed, som skoleledere navigerer i til dagligt. Når studierne alligevel forsøger at indfange denne kompleksitet, medfører det, at antallet af faktorer inkluderet i modellerne, der undersøger effekten af pædagogisk ledelse, stiger markant. Konsekvensen heraf er, at effekterne af pædagogisk ledelse muligvis kan virke mindre, end de i realiteten er (for en diskussion heraf, se fx Heck & Moriyama, 2010).

For det **tredje** forsøger en stor del af de i syntesen inkluderede studier at indfange denne kompleksitet ved at anvende sammensatte mål til at belyse effekten af pædagogisk ledelse. De fleste studier undersøger således den samlede effekt af mere end én pædagogisk ledelsespraksis ad gangen, og i nogle tilfælde kan det derfor være svært at afgøre den selvstændige effekt af de enkelte ledelsespraksisser. De sammensatte mål bruges i syntesen til at sandsynliggøre selvstændige effekter af relevante ledelsespraksisser, og det fremgår i syntesen, når studierne undersøger den samlede effekt af en given ledelsespraksis kombineret med øvrige elementer af pædagogisk ledelse.

Hvert tema indledes i det følgende med en skematisk præsentation af de studier, der relaterer sig til det enkelte tema. Som følge af kompleksiteten i feltet om pædagogisk ledelse optræder mange af studierne i syntesen under flere temaer. I den skematiske præsentation af studierne lægges der vægt på de elementer, der er centrale for det givne tema, og beskrivelserne af studierne er derfor ikke nødvendigvis sammenfaldende på tværs af temaerne. Præsentationen af studierne efterfølges af en kort karakteristik af forskningen på det givne område. Herefter følger en tværgående behandling af indsatser og praksis, der falder under de enkelte temaer. Afslutnings-

<sup>16</sup> Dette er blandt andet et resultat af, at der på dette område er foretaget relativt få randomiserede, kontrollerede forsøg og kvasi-eksperimentelle designs.

vis præsenteres de virkningsfulde mekanismer og særlige implementeringsforhold, der er identificeret som led i kortlægningen. Det er langt fra alle studier, der indeholder eksplicite overvejelser i relation til implementeringen af indsats eller praksis, ligesom at forudsætningerne og bevæggrunde for at afdække eventuelle implementeringsforhold er forskellige på tværs af studier. Disse forhold afspejler sig, at der er stor variation i de belyste implenteringsforhold på tværs af syn-tesens temaer.

Mere detaljerede beskrivelser af de enkelte indsatser og praksisser kan findes i bilag 1, der indeholder beskrivelser af alle de studier, der er inkluderet i kortlægningen.

### **3.1 Udvikling af skolens professionelle kapacitet**

Det første tema omhandler skolens professionelle kapacitetsudvikling. Fælles for studierne i dette tema er et fokus på skolen som organisation, og om og på hvilken måde skolens professionelle eller faglige kapacitet har betydning for skolens evne til at udvikle elevernes faglige resultater, alsidige udvikling og trivsel. Temaet er centralt for denne kortlægnings overordnede fokus, da skolelederen som led i sin pædagogiske ledelse kan påvirke og udvikle organisationens samlede kapacitet med forskellige typer af tiltag.

Det skal indledningsvis bemærkes, at der i studierne i dette tema anvendes en række forskellige begreber til at beskrive udvikling i skolens kapacitet. I en gruppe af studier anvendes begrebet faglig kapacitet (*academic capacity*), i en anden gruppe studier anvendes begrebet professionel udvikling, mens en tredje gruppe af studier anvender begrebet human kapital eller ressourcer (HR). Vi anser i dette tema disse begreber som tilhørende et samlet kapacitetsbegreb, som bygger på en organisationsforståelse, hvor der er fokus på personalets faktiske evne – individuelt eller kollektivt – til at løse de opgaver, de har ansvar for (se eksempelvis Leithwood, 2006).

Der er i alt identificeret **16 studier**, der tilhører temaet om udvikling af skolens professionelle kapacitet. Studierne fremgår af nedenstående tabel og behandles yderligere i resten af afsnittet. For yderligere detaljer om det enkelte studie henvises til bilag 1.

**Tabel 3.1: Tabel over studier tilhørende temaet om udvikling af skolens professionelle kapacitet**

Studie	Land	Praksis/Indsats	Skolekontekst	Outcome-mål	Populations størrelse	Design
Amendum & Fitzgerald (2013)	USA	Støtte til læreres professionelle udvikling via faglige læsevejledere, som følger den lokale udvikling af lærere på skolerne	Indskoling (0.-2. klasse)	Læsning	N = 957 elever, 262 lærere og 20 skoleledere	Longitudinelt studie over to år
Andersen & Winther (2011)	Danmark	Lederens brug af personaleledelse som redskab, herunder skolelederens fokus på lærernes faglige kvalifikationer ved ansættelse, samt fokus på lærernes efteruddannelse. Betydningen af skolelederuddannelse	Udskoling (hovedsageligt 9. klasse)	Trivsel og resultater i dansk og matematik	N = 501 skoleledere, 1.130 lærere, 4.401 forældre, henholdsvis 4.311 og 52.420 elever	Tværsnit (primært)
Campbell & Malikus (2011)	USA	Uddannelse af faglige matematikvejledere, der har til opgave at vejlede lærere individuelt og i team om evaluering/vurdering, kommunikation mv.	Indskoling og mellemtrin (3.-5. klasse)	Matematik	N = 24.759 elever og 1.169 lærere	Randomiseret, kontrolleret forsøg
Corcoran et al. (2011)	USA	14-måneders intensiv skolelederuddannelse	Indskoling, mellemtrin og udskoling (3.-8. klasse)	Engelsk og matematik	Indsats: N = 109 skoleledere Kontrol: N = 331 skoleledere	Kvasi-eksperiment
Hallinger & Heck (2010)	USA	Fokus på personalets udvikling gennem systematisk, koordineret efteruddannelse med fokus på normalundervisning	Indskoling og mellemtrin (3.-5. klasse)	Læsning og matematik	N = 12.480 elever og 192 skoler	Longitudinelt studie over tre skoleår
Hattie (2009)*	New Zealand	Skoleledelse, der understøtter og skaber rum for lærerens professionelle udvikling	Dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelser	Læsning, matematik, naturvidenskabelige fag og samfundsfag (primært)	Fem metaanalyser	Syntese af metaanalyser
Heck & Mori-yama (2010)	USA	Personalesammensætning og skoleledelsens mulighed for indflydelse herpå. Undervisningspraksis, herunder lærernes professionelle kapacitet	Mellemtrin (4. og 5. klasse)	Læsning og matematik	N = 12.342 4. klasses elever og 12.831 5. klasses elever	Tværsnit
Loeb et al. (2012)	USA	Udmøntning af personalepolitik, herunder ansættelse og fastholdelse af effektive lærere samt afskedigelse af	Indskoling, mellemtrin og udskoling (3.-10. klasse)	Læsning og matematik	N = 351.888 elever og ca. 10.000 lærere	Longitudinelt studie over syv år

Studie	Land	Praksis/Indsats	Skolekontekst	Outcome-mål	Populations størrelse	Design
		mindre effektive lærere. Betydningen af skolelederens praksis i relation til udvikling af allerede ansatte lærere på skolen				
Mehlbye (2010)	Danmark	Skolelederens fokus på udvikling af skolens faglige kapacitet via aktiv rekruttering af fagligt kompetente lærere	Folkeskole** (0.-9. klasse)	Dansk og matematik	N = 12 skoler, 6 politikere, 13 skolechefer, 33 skoleledere, 66 lærere og 70 elever	Casestudie
Nordenbo et al. (2010)	Danmark	Skolelederens fokus på skolens faglige kapacitet via fokus og indflydelse på ansættelse og fyring	Grundskole (0.-10. klasse)	Faglige resultater, hovedsageligt læsning og matematik	71 studier	Systematisk review
Nunnery (2012)	USA	1-årig national skolelederuddannelse	Indskoling, mellemtrin og udskoling og ungdomsuddannelse (3.-8. samt 11. klasse)	Læsning og matematik	Indsats: N = 20.795 elever Kontrol: N = 21.726 elever	Kvasi-eksperiment
Robinson et al. (2009)*	New Zealand	Skolelederens prioritering af og deltagelse i professionel udvikling af skolens lærere	Grundskole og ungdomsuddannelser (0.-12. klasse)	Læsning og matematik (primært)	134 studier	Systematisk review
Shin & Slater (2010)	USA, England, Australien og Ungarn	Lederens fokus på professionel udvikling af lærere	Udskoling (8. klasse)	Matematik og naturvidenskab	N = 5.482 amerikanske elever, 2.859 engelske elever, 3.019 australske elever, 2.699 ungarske elever	Tværsnit (komparativt)
Talbert (2009)	USA	Skolelederens indflydelse på ansættelse af nye lærere og professionel udvikling	Ungdomsuddannelse (high school)	Faglige resultater	N = 7.487 skoleledere	Tværsnit
Törnsén (2009)	Sverige	Skoleledelsespraksis, herunder betydningen af et fokus på professionel udvikling	Udskoling (9. klasse)	Faglige afgangresultater og sociale færdigheder	N = 24 skoler, 393 lærere og 2.128 elever	Tværsnit
Witziers et al. (2003)*	Holland	Skolelederen understøttelse af lærernes professionelle udvikling	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Læsning og matematik (primært)	37 studier	Systematisk review

\*Systematisk review, angiver derfor udgivelsesland.

\*\* Studiet undersøger både indskoling, mellemtrin og udskoling via interviews med lærerne. Der deltager imidlertid kun elever fra 8. og 9. klasse i undersøgelsen.



### 3.1.1 Forskning på området

Forskningen vedrørende udvikling af skolens professionelle kapacitet er kendetegnet ved en række tendenser. For det første ses det, at den nordamerikanske forskning dominerer dette forskningsfelt. Således er ni af studierne udgivet i USA. Temaet indeholder desuden fire nordiske studier, hvor tre er udgivet i Danmark og et i Sverige samt to new zealandske studier og et enkelt hollandsk studie. Endelig omhandler et enkelt studie fire forskellige lande.

For det andet ses det, at studierne er baseret på en række forskellige forskningsdesigns. Fem studier er baseret på tværsnitsdesigns med moderate til meget store populationsstørrelser (mellem 2.128 og 351.888 elever), mens tre studier er baseret på longitudinelle designs af 2-7 års varighed. Derudover indgår to kvasi-eksperimentelle studier, et randomiseret, kontrolleret forsøg, tre systematiske reviews og en syntese af metaanalyser.

Endelig indgår et kvalitativt casestudie. Det skal bemærkes, at udvælgelsen af caseskoler i det kvalitative casestudie er foretaget på baggrund af en statistisk analyse af registerdata om elevernes faglige resultater. Samlet set er 12 ud af de 16 studier tildelt høj evidensvægt, hvormed kvaliteten af studierne generelt kan siges at være høj.

### 3.1.2 Indsatser og praksisser

Studierne vedrørende udvikling af skolens professionelle kapacitet grupperes på baggrund af tre måder, hvorpå skoleledere har mulighed for at påvirke og udvikle skolens kapacitet:

- **Rekruttering, fastholdelse og afskedigelse af lærere** (Andersen & Winther, 2011; Nordenbo et al., 2010; Heck & Moriyama, 2010; Loeb et al., 2012; Talbert, 2009; Mehlbye, 2010)
- **Kapacitetsudvikling af lærere** (Andersen & Winter, 2011; Amendum & Fitzgerald, 2013; Campell & Malkus, 2011; Hallinger & Heck, 2010; Heck & Moriyama, 2010; Hattie, 2009; Robinson et al., 2009; Loeb et al., 2012; Witziers et al., 2003; Talbert, 2009; Törnsén, 2009)
- **Kapacitetsudvikling af ledere** (Andersen & Winter, 2011; Nunnery et al., 2011; Corcoran et al., 2012).

Der kan desuden argumenteres for, at skolelederen også kan bidrage til udvikling af skolens kapacitet gennem facilitering af **videndelingsnetværk** (Leithwood et al., 2010). Dette aspekt af pædagogisk ledelse behandles dog under temaet om organisering af den samarbejdende skole (tema 2).

Den første kategori består af seks studier og omhandler, hvordan skolelederen gennem **rekruttering og fastholdelse** af effektive og fagligt kvalificerede medarbejdere samt **afskedigelse** af ukvalificerede lærere løbende kan udvikle skolens kapacitet. Ved at involvere sig i ansættelsen af nye lærere har skolelederen mulighed for at sikre ansættelse af effektive og fagligt dygtige lærere. Betydningen heraf undersøges i alle seks studier (Talbert, 2009; Heck & Moriyama, 2010; Loeb et al., 2012; Nordenbo et al., 2010; Mehlbye, 2013; Andersen & Winter, 2011). Disse studier undersøger alle sammenhængen mellem ansættelsespraksis og elevernes resultater, mens ét studie samtidig undersøger betydningen for elevtrivsel. To studier undersøger tillige skoleleders praksis i forhold til fastholdelse af effektive og fagligt, højt kvalificerede medarbejdere og afskedigelse af ukvalificerede medarbejdere og betydningen heraf i forhold til elevernes resultater (Nordenbo et al.; Loeb et al., 2012).

Den anden kategori udgøres af 12 studier, der omhandler skoleleders fokus på løbende udvikling af **lærernes faglige kapacitet**. Dette udgør et helt centralt aspekt i relation til skolens kapacitetsudvikling. Lærernes kapacitet udvikles dels som et resultat af de erfaringer, som lærerne opnår løbende som led i undervisningen, dels som resultat af en bevidst prioritering og planlægning af udvikling af indsatser og praksisser, der stimulerer lærernes faglige kapacitetsudvikling (Loeb et al., 2012). Særligt i relation til sidstnævnte spiller skolelederne en afgørende rolle, idet

lederne på forskellig vis kan bidrage til at fremme mulighederne for løbende opbygning og udvikling af lærernes kapacitet.

Skolelederen kan grundlæggende fremme mulighederne for at udvikle lærernes kapacitet gennem formel og uformel kompetenceudvikling såvel som efteruddannelse internt på skolen eller eksternt. Flertallet af studierne har et generelt fokus på betydningen af skolelederens prioritering og planlægning af lærernes professionelle udvikling (Talbert, 2009; Leithwood, 2006; Heck og Moriyama, 2010; Wiziers et al., 2003; Shin & Slater, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Robinson et al., 2009; Törnsén, 2009). For eksempel undersøger Hallinger & Heck skoleledelsens betydning for udviklingen af skolens kapacitet, idet de blandt andet fokuserer på, om den professionelle udvikling sker systematisk og koordineret med fokus på normalundervisningen (Hallinger & Heck, 2010). Shin & Slater undersøger andelen af lærere, der har deltaget i professionel udvikling inden for en angiven toårig periode (Shin & Slater, 2010).

Flere studier undersøger samtidig betydningen af, at skolelederen aktivt deltager i professionel læring og træning sammen med skolens lærere (Robinson et al., 2009; Talbert, 2009) eller eksterne eksperter involveres og udfordrer skolens praksis (Hattie, 2009). I Hatties syntese af fem metaanalyser (2009) peges der således på betydningen af, at skolelederen skaber mulighed for, at lærerne har adgang til faglig sparring med ressourcepersoner. I tråd hermed afdækker to andre studier indsatser, hvor kapacitetsudviklingen af lærerne – henholdsvis matematik og læsning – sker med bistand fra faglige vejledere eller ressourcepersoner (Campell & Malkus, 2011; Amendum & Fitzgerald; 2013).

Den sidste gruppe studier omhandler, hvordan skolelederens deltagelse i og gennemførelse af en **lederuddannelse** bidrager til udvikling af skolens faglige kapacitet. Tre studier har dette fokus. Et studie afdækker, om lederuddannelse – og herunder længden af uddannelsen – har betydning for elevernes faglige resultater og trivsel (Andersen & Winter, 2011), mens to andre studier undersøger effekten af to specifikke lederprogrammer i forhold til elevresultater (Nunnery et al., 2011; Corcoran et al., 2012). I studierne af de specifikke lederuddannelsesprogrammer er der fokus på at undersøge, om uddannelsesprogrammer – qua deres specifikke indhold – har en særlig positiv betydning for elevernes læring.

I boksen nedenfor gives et eksempel på indholdet i lederprogrammet i studiet af Cocoran et al. (2012). Studiet er et af få studier i dette tema, der indeholder afprøvning af en konkret indsats.

### Boks 3.2: Aspiring Principals Program

New York City's Aspiring Principals Program er et 14-måneders lederprogram, der rekrutterer, udvælger og træner nye skoleledere. Uddannelsen har fokus på at forberede ledere til at overtage nye skoler og skoler med kronisk dårlige faglige resultater. Programmet adskiller sig fra traditionelle skolelederuddannelser på særligt to måder:

- Rekrutteringen til lederprogrammer er særligt målrettet etniske minoriteter, og optagelsesprocessen omfatter både skriftlig ansøgning, gruppeinterview og et individuelt interview. På hvert niveau screenes ansøgere for deres potentiale til at leve op til centralt fastlagte ledelsesstandarder. Kun mellem 16 og 23 pct. af ansøgerne optages på uddannelsens første tre årgange, og uddannelsen har som målsætning at tiltrække reformorienterede og motiverede kandidater
- Uddannelsens opbygning adskiller sig fra traditionelle skolelederuddannelsers opbygning, idet kandidaterne først gennemgår et intensivt fagligt program, der forløber over seks uger. Programmet fokuserer på praksisbaseret læring og inkluderer grupperollespil, der simulerer realistiske skolelederudfordringer. Alle seminarer og øvelser er særligt tilpasset skoledistriktets mål og politikker. Derefter har kandidaterne et 10-måneders langt praktiklignende forløb på en skole, hvor kandidaterne følger en udøvende skoleleder tæt i et mentorskab. Uddannelsen afsluttes med en planlægningssommer, hvor kandidaterne bearbejder, hvad de har lært, får støtte fra uddannelsesinstitutionen og forbereder sig til at skulle tiltræde en lederposition.

Studiet sammenligner skoleledere med den specielle skolelederuddannelse beskrevet ovenfor med andre nyligt ansatte skoleledere med anden uddannelsesmæssig baggrund.

Læs mere: Corcoran et al. (2012): Training your own: The impact of New York City's Aspiring Principals Program on student achievement.

#### 3.1.3 Resultater og effekter

Samlet set tegner de 16 studier et billede af, at **udvikling af skolens kapacitet har effekt** på elevernes faglige resultater. Alle studier i dette tema undersøger sammenhængen mellem skolelederens fokus på skolens kapacitetsudvikling og elevernes faglige resultater, og næsten alle studier viser positive sammenhænge mellem skolens kapacitetsudvikling på et eller flere af de i temaet undersøgte aspekter og elevernes faglige resultater.

Tabel 3.2: Effekter i temaet om skolens kapacitetsudvikling<sup>17</sup>

Deltema	Studie	Direkte effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Ansættelse, fastholdelse og afskedigelse	Andersen & Winter (2011)	Faglige resultater og trivsel	-	Høj
	Heck & Moriyama (2010)	Faglige resultater	-	Høj
	Loeb et al. (2012)	Faglige resultater	-	Høj
	Mehlbye (2010)*			Medium
	Nordenbo et al. (2010)•	Faglige resultater	-	Høj
	Talbert (2009)	Faglige resultater	-	Høj
Udvikling af læreres kapacitet	Amendum & Fitzgerald (2013)	Fonetiske færdigheder	Faglige resultater (øvrige)	Høj
	Andersen & Winter (2011)	Trivsel	Faglige resultater	Høj
	Campell & Malkus (2011)	Faglige resultater	-	Høj
	Hallinger & Heck (2010)•	Faglige resultater	-	Høj
	Hattie (2009)	Faglige resultater	-	Høj
	Heck & Moriyama (2010)•	Faglige resultater	-	Høj
	Loeb et al. (2012)	Faglige resultater	-	Høj
	Robinson et al. (2009)	Faglige resultater	-	Høj
	Shin & Slater (2010)	(Faglige resultater)**	-	Medium
	Talbert (2009)	-	Faglige resultater	Høj
	Törnsén (2009)	Faglige resultater og alsidig udvikling	-	Medium
	Witziers et al. (2003)•	Faglige resultater	-	Høj
Udvikling af lederens kapacitet	Andersen & Winther (2011)	Faglige resultater	Trivsel	Høj
	Corcoran et al (2012)	(Faglige resultater)***	-	Medium
	Nunnery et al. (2011)	Faglige resultater	-	Høj

• Effekt findes på baggrund af sammensat mål, hvorfor effekten ikke med sikkerhed kan tilskrives emnet af interesse.

\* Studiet er baseret på et kvalitativt casestudie og kan således ikke belyse effekterne af den beskrevne indsats. Dog indikerer studiet en positiv indvirkning på emnet af interesse.

\*\* Positiv effekt af professionel udvikling af lærere i to ud af de fire lande, som undersøgelsen er gennemført i.

\*\*\* Studiet sammenligner effekten af én type lederuddannelse sammenlignet med effekten af andre lederuddannelser.

Skoleledere med indsatskolelederuddannelsen klarer sig ligeså godt som andre skoleledere, og da de typisk ansættes på de skoler, der klarer sig dårligst ift. elevperformance, er der tegn på, at de mindsker forskellen i elevernes performance. Forskellen forbliver dog relativt stabil, om end den i elevernes engelskfærdigheder reduceres, mens den i elevernes matematikfærdigheder udvides.

Studierne vedrørende skolelederens **rekruttering, fastholdelse og afskedigelse** af ukvalificerede lærere viser konsistent positive effekter på elevernes faglige læring (Talbert, 2009; Loeb et al., 2012; Andersen & Winter, 2011). Studiet af Andersen & Winter (2011) peger endvidere på, at jo mere skolelederen vægter lærernes karaktergennemsnit på læreruddannelsen – dvs. faglige kvalifikationer, når der skal rekrutteres nye lærere, des bedre trivsel og læring blandt eleverne. Endvidere peger to studier på, at skolelederens fastholdelse af effektive lærere og indflydelse på afskedigelse af ukvalificerede lærere kan have en positiv indvirkning på elevernes faglige resulta-

<sup>17</sup> Studierne i indeværende tema undersøger ikke indirekte effekter af skolens professionelle kapacitetsudvikling på elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling. Der indgår af denne grund ikke en kolonne til indirekte effekter i denne tabel til forskel fra hovedparten af syntesens øvrige temaer.

ter (Loeb et al., 2012; Nordenbo et al., 2010). Det skal understreges, at skolelederens indflydelse på rekruttering, fastholdelse og afskedigelse af lærere i to studier blot indgår som en del af et sammensat mål, hvorfor effekten på elevernes faglige resultater ikke med sikkerhed kan tilskrives lederens indflydelse på ansættelse af lærere (Heck & Moriyama, 2010; Nordenbo et al., 2010).

I kategorien vedrørende **kapacitetsopbygning blandt lærerne** ses hovedsageligt positive effekter. Således støtter ti ud af de 12 studier – og herunder tre reviews – op om en positiv effekt. Det skal dog bemærkes, at resultaterne i tre af disse studier (heraf et review) er baseret på sammensatte mål, hvorfor effekterne ikke med sikkerhed kan tilskrives professionel udvikling af lærerne (Hallinger & Heck, 2010; Heck & Moriyama, 2010; Witziers et al., 2003), ligesom et studie kun finder en positiv sammenhæng i to ud af de fire lande, som undersøgelsen er foretaget i (Shin & Slater, 2010). To studier finder ingen sammenhæng mellem kapacitetsopbygning af lærerne og elevernes resultater (Andersen & Winter, 2011; Talbert, 2009). Dog finder Andersen & Winter (2011) en positiv effekt på elevernes trivsel, ligesom Törnsén (2009) finder, at skoleledere på skoler, som klarer sig godt både fagligt og socialt i højere grad tager ansvar for lærernes faglige udvikling, end skoleledere på skoler, der ikke klarer sig godt fagligt og socialt.

Studierne vedrørende udvikling af **skolelederens kapacitet** bekræfter, at der er en positiv effekt af skolelederuddannelse på elevernes faglige resultater. Andersen & Winter (2011) finder dog samtidig, at korte kurser i ledelse har omtrent samme betydning for elevernes karakterer, som når skolelederen har en diplom- eller masteruddannelse i ledelse. Nunnery et al. (2011) finder, at effekterne af det etårige efteruddannelsesprogram er størst for grundskoler på mellemtrin- og udskolingsniveau samt førsteårselever i gymnasieskolen, mens der ses en mindre, men fortsat udtalt effekt på skoler på indskolings- og mellemtriniveau.

På baggrund af studierne vedrørende udvikling af skolers kapacitet kan man pege på en række relevante **implementeringsforhold**:

- Kapacitetsopbygning vil ofte finde sted over en længere periode og kan muligvis kræve en længere indsats, førend elevernes faglige resultater påvirkes. Et enkelt studie (Campbell & Malkus, 2011) viser således, at indsatsens varighed har afgørende betydning for effekten på elevernes faglige resultater. Det er således alene, når indsatsen implementeres over en periode på tre år, at indsatsen har effekt for elevernes faglige resultater
- Der stilles med folkeskolereformen øgede krav til skoleledere. Det er nødvendigt, at skoleledere har tilstrækkelig viden og kompetencer til at kunne udstikke skolens retning, støtte deres ansatte og skabe effektive organisationer (Nunnery et al., 2011). Nødvendigheden af, at skolelederen besidder opdateret viden, belyses ligeledes i temaet vedrørende undervisningsfokuseret ledelse.

### 3.2 Organisering af den samarbejdende skole

En række af de i kortlægningen inkluderede studier kan behandles under temaet **organiseringen af den samarbejdende skole**. Studiernes fokus varierer betydeligt, men fælles for dem er, at de omhandler skolelederens organisering af skolens eksterne og interne samarbejde og/eller rammerne for udviklingen af en positiv samarbejdskultur på skolen. I studierne antages det, at et bredt samarbejde mellem skoleledere, lærere, forældre og lokalsamfundet i den åbne og inddragende skole i særlig grad kan understøtte og fremme elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling. Skolelederen kan bl.a. fremme samarbejdskulturen på skolen ved at skabe rum og mulighed for løbende videndeling og erfaringsudveksling mellem skolens lærere eller ved at uddelegere ledelseskompetencer til lærer- og fagteams på skolen.

Der er i forskningskortlægningen identificeret 22 studier, som tilhører kategorien om organiseringen af den samarbejdende skole. Disse studier fremgår af nedenstående tabel og behandles i indeværende afsnit. For yderligere information om det enkelte studie henvises til bilag 1.

Tabel 3.3: Tabel over studier tilhørende temaet om den samarbejdende skole

Studie	Land	Praksis/Indsats	Målgruppe	Outcome-mål	Populationsstørrelse	Design
Andersen & Winter (2011)	Danmark	Organisering af lærersamarbejdet i fagteam, klasseteam, årgangsteam mv. samt kvaliteten af lærersamarbejdet	Udskoling (hovedsageligt 9. klasse)	Trivsel og resultater i dansk og matematik	N = 501 skoleledere, 1.130 lærere, 4.401 forældre, henholdsvis 4.311 og 52.420 elever	Tværsnit (primært)
Dumay et al. (2013)	Holland	Samarbejde mellem lærerne	Indskoling og mellemtrin (1.-6. klasse)	Matematik	N = 1.915 elever	Longitudinelt studie over seks år
Gordon & Louis (2009)	USA	Grad af samarbejde med lokalsamfundet og brug af kollaborativ ledelse	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Matematik	N = 157 skoleledere og 4.491 lærere	Tværsnit
Grissom & Loeb (2011)	USA	Organisatoriske ledelsesopgaver og eksterne ledelsesopgaver	Grundskole (3.-10. klasse)	Matematik og læsning	N = 280 skoleledere, 497 viceskoleledere og 15.842 lærere	Tværsnit
Hallinger & Heck (2010)	USA	Kollaborativ ledelse	Indskoling og mellemtrin (3.-5. kl.)	Læsning og matematik	N = 12.480 elever	Longitudinelt studie over tre år
Heck & Moriyama (2010)	USA	Kollaborativ ledelse	Mellemtrin (4. og 5. klasse)	Matematik og læsning	N = 12.342 4. klasses elever N = 12.831 5. klasses elever	Tværsnit
Höög et al. (2009)	Sverige	Samarbejde med skolens lokalmiljø og samarbejde internt på skolen	Grundskoler (0.-9. klasse)	N/A	N = 2 skoler	Casestudie
Imsen (2003)	Norge	Tilgængeligheden af relevante undervisningsmaterialer på skolen	Mellemtrin og udskoling (4., 7. og 10. klasse)	Norsk og matematik	N = 1.241 4. klasses elever, 1.256 7. klasses elever, 1.569 10. klasses elever, 49 skoleledere og 1.041 lærere	Tværsnit
Kofod & Moos (2009)	Danmark	Netværksbaseret skoleledelse, samarbejde mellem lærere og lærerteams	Folkeskoler (0.-9. klasse)	N/A	N = 3 skoler	Casestudie
Kyriakides & Creemers (2012)	Grækenland	Skolepolitikker vedrørende undervisning og læringsmiljø	Mellemtrin (5.-6. klasse)	Matematik og græsk	N = 2.369 elever	Longitudinelt studie over to år
Kyriakides et al. (2010)*	Cypern/Holland	Skolepolitikker vedrørende undervisning og undervisnings-	Grundskoler og ungdomsuddannelse (0.-	Faglige resultater og trivsel	67 studier	Systematisk review

Studie	Land	Praksis/Indsats	Målgruppe	Outcome-mål	Populationsstørrelse	Design
		miljø	12. klasse)			
Leithwood et al. (2010)	Canada	Organisatorisk dimension af pædagogisk ledelse, herunder professionelle videndelingsnetværk	Indskoling og mellemtrin (3. og 6. klasse)	Læsning, skrivning og matematik	N = 1.445 lærere	Tværsnit
Loeb et al. (2012)	USA	Effektiv/passende tildeling af opgaver til lærere	Indskoling, mellemtrin og udskoling (3.-10. klasse)	Læsning og matematik	N = 351.888 elever og ca. 10.000 lærere	Longitudinelt studie over syv år
Marzano et al. (2005)*	USA	Skolelederens betydning for bl.a. samarbejde, involvering af lærerne i vigtige beslutninger og strategier, samt at skolelederen er talsmand for skolen eksternt	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse.)	Faglige resultater	69 studier	Systematisk review
Mehlbye (2010)	Danmark	Organisering af undervisningen, afdelingsstruktur	Folkeskole** (0.-9. klasse)	Afgangsresultater i dansk og matematik	N = 12 skoler, 6 politikere, 13 skolechefer, 33 skoleledere, 66 lærere og 70 elever	Casestudie
Moriyama (2009)	USA	Kvalitet i støtte til eleverne, herunder samarbejde med lokalsamfundet	Mellemtrin (4. og 5. klasse)	Læsning og matematik	N = 12.342 4. klasses elever og 12.588 5. klasses elever	Tværsnit
Owings et al. (2005)	USA	Kvaliteten af skoleledelse, herunder bl.a. internt samarbejde på skolen og samarbejde med det omkringliggende samfund	Grundskole og ungdomsuddannelse (3., 5., 8. og 12. klasse)	Engelsk, samfundsfag, matematik og naturvidenskabelige fag	N = 160 skoleledere	Longitudinelt studie over fire år
Robinson et al. (2009)*	New Zealand	Design af skolens organisering, så der skabes optimale betingelser for sparring mellem lærerne. Beskyttelse af lærerne mod eksternt pres. Strategisk anvendelse af skolens ressourcer	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Læsning og matematik (primært)	134 studier	Systematisk review
Ross & Grey (2006)	Canada	Lærernes organisatoriske forpligtelse, herunder forpligtelse til eksternt samarbejde og samarbejde på skolen	Indskoling og mellemtrin (3. og 6. klasse)	Faglige resultater	N = 3.041 lærere	Tværsnit
Shin & Slater (2010)	USA, England, Australien og Ungarn	Samarbejde mellem lærerne	Udskoling (8. klasse)	Matematik og naturvidenskabelige fag	N = 5.482 amerikanske elever, 2.859 engelske elever, 3.019 australske elever, 2.699 ungarske elever	Tværsnit (komparativt)



Studie	Land	Praksis/Indsats	Målgruppe	Outcome-mål	Populationsstørrelse	Design
Törnsén (2009)	Sverige	Skolelederens ansvarstagen for eksternt samarbejde mv.	Udskoling (9. klasse)	Faglige afgangsr esultater og socia- le færdigheder	N = 24 skoler, 393 lærere og 2.128 elever	Tværsnit

\* Systematisk review, angiver derfor udgivelsesland.

\*\* Studiet undersøger både indskoling, mellemtrin og udskoling via interviews med lærerne. Der deltager imidlertid kun elever fra 8. og 9. klasse i undersøgelsen.

### 3.2.1 Forskning på området

Forskningen i temaet vedrørende organisering af den samarbejdende skole er kendetegnet ved en række karakteristika. For det første er studierne hovedsageligt af amerikansk ophav, idet ni studier finder sted i en amerikansk kontekst. Derudover er tre studier fra Canada, to fra Holland, to fra Cypern og ét fra New Zealand.<sup>18</sup> Derudover er over en fjerdedel af studierne nordiske (6 studier). Herunder er tre studier fra Danmark, to fra Sverige og et fra Norge.

For det andet er det et kendetegn ved studierne, at et flertal (11 studier) er tværsnitsstudier med små, moderate og store populationsstørrelser (mellem 2.128 og 315.888 elever, 393 og 15.842 lærere samt 160 og 501 skoleledere). Derudover er fem studier baseret på longitudinelle designs af 2-7 års varighed, mens tre studier er systematiske reviews og endelig er tre undersøgelser baseret på casestudier. Mange af tværsnitsstudierne og de longitudinelle studier er baseret på meget store stikprøvestørrelser. Ti studier har medium evidensvægt, mens 13 studier er tildelt høj evidensvægt, hvormed temaets evidensvægt kan karakteriseres som middel.

### 3.2.2 Indsatser og praksisser

De 22<sup>19</sup> studier, der tilhører temaet vedrørende organiseringen af den samarbejdende skole, kan inddeles i fire kategorier:

- **Skolers eksterne samarbejde** (Moriyama, 2009; Andersen & Winter, 2011; Robinson et al., 2009; Marzano et al., 2005; Grissom & Loeb, 2011; Owings et al., 2005; Gordon & Louis, 2009; Ross & Grey, 2006; Törnsén, 2009; Höög et al., 2009)
- **Kollaborativ ledelse** (Heck & Moriyama, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Marzano et al., 2005; Leithwood & Janzi, 2006; Gordon & Louis, 2009)
- **Samarbejde mellem lærere** (Robinson et al., 2009; Andersen & Winter, 2011; Leithwood et al., 2010; Dumay et al., 2013; Ross & Grey, 2006; Shin & Slater, 2010; Höög et al., 2009; Mehlbye, 2010; Kofod & Moos, 2009)
- **Strategier, regler og ressourcer for samarbejde** (Kyriakides & Creemers, 2012; Kyriakides et al., 2010; Marzano et al., 2005; Imsen, 2003; Robinson et al., 2009; Owings et al., 2005; Loeb et al., 2012; Grissom & Loeb, 2011).

Kategorien om **skolers eksterne samarbejde** udgøres af ti studier, der omhandler, hvordan den åbne skole inddrager forældre og det omkringliggende samfund med det formål at understøtte elevernes læring og udvikling. Studierne i denne kategori fokuserer på lokalsamfundet som en ressource for skolen og ser det som en afgørende opgave for skolelederen at varetage og udbygge denne relation (Höög et al., 2009); Törnsén, 2009; Owings et al., 2005; Andersen & Winter, 2011). Endvidere peger en række studier på, at skolelederen har et vigtigt ansvar i forhold til at kommunikere med det omkringliggende samfund og tale skolens sag (Marzano et al., 2005; Grissom & Loeb, 2011). Endelig undersøger to studier, hvorvidt det er et vigtigt aspekt af eksternt samarbejde, at skolelederen skærmer skolen og dens lærere fra eksternt pres og afbrydelser i lærernes undervisningstid (Robinson et al., 2009; Marzano et al., 2005).

Den anden kategori vedrørende **kollaborativ ledelse** omhandler betydningen af, at skolelederen deler ledelseskompetencen med aktører på og omkring skolen. Fem studier indgår i denne kategori. Hovedparten af studierne anlægger en bred forståelse af kollaborativ ledelse og fokuserer på en bred vifte aktører, herunder forældre, skoledistrikt og det omkringliggende samfund (Hallinger & Heck, 2010; Heck & Moriyama, 2010; Gordon & Louis, 2009). To studier anlægger et smallere fokus og ser på kollaborativ ledelse med inddragelse af skolens lærere (Leithwood & Jantzi, 2006; Marzano et al., 2005).

I den tredje kategori vedrørende lærersamarbejde fokuseres der på betydningen af **samarbejde mellem skolens lærere** samt organiseringen af lærersamarbejdet. For det første belyser en

<sup>18</sup> Et studie er af fælles hollandsk og cyprisk ophav og er registreret under begge lande. Derfor summerer optællingen til 23 lande.

<sup>19</sup> Summerer til mere end 22, da flere studier optræder i mere end en kategori.

række studier den generelle betydning af samarbejde mellem lærerne (Shin & Slater, 2010; Dumay et al., 2013; Andersen & Winter, 2011). I disse studier er der blandt andet fokus på, om lærerne diskuterer undervisningen og de pædagogiske metoder med hinanden, om de samarbejder om at forbedre undervisningsmaterialerne, samt om de spørger hinanden til råds vedrørende undervisningen. I forlængelse heraf fokuserer en række studier på betydningen af **videndeling** mellem lærerne, hvilket skolelederen kan have en central rolle i at understøtte (Robinson et al., 2009; Ross & Grey, 2006; Leithwood et al., 2010; Dumay et al., 2013). Endelig fokuserer en række studier mere specifikt på organiseringen af lærersamarbejdet (Höög et al., 2009; Andersen & Winter, 2011; Mehlbye, 2010; Kofod & Moos, 2009). I disse studier sættes der fokus på betydningen af særligt lærerteam, men ligeledes fagteam, klasseteam, årgangsteam såvel som afdelingsstruktur.

### Boks 3.3: Eksempel på kollaborativ ledelse – kendetegn ved den afdelingsopdelte skole

Flertallet af skoler i undersøgelsen har således en afdelingsopdelte skole overvejende bestående af en indskolingsafdeling, et mellemtrin og en udskolingsafdeling.

Undersøgelsen indeholder følgende eksempel på, hvordan afdelingsstrukturen på en stabilt højtpræsterende skole ser ud:

Skolen er blokdelt med decentrale lærer- og personalerum:

1. Indskolingen 0.-3. klasse er sammenbygget og har en afdelingsleder
2. Mellemtrin 4.-5 klasse er en blok og har en afdelingsleder
3. Overbygning 6.-7. klasse og 8.-9. klasse er to selvstændige blokke med hver sit personalerum. Viceskolelederen er leder af denne blok.

Strukturen er valgt, fordi det er vigtigt, at ledelsen er tæt på den pædagogiske praksis og er synlig for lærerne. Afdelingslederen i indskolingen har sit kontor i indskolingen. Den øvrige ledelse har ikke kontorer i afdelingerne. I ledelsen er det aftalt, at man, så vidt det er muligt, er i sin "blok" i pauserne og i øvrigt ved specielle arrangementer i blokkene (for eksempel morgensang).

Der er skoler, hvor ledelsen har gode faglige erfaringer med den afdelingsopdelte skole. Det ses især på højt præsterende skoler, hvor ledelsen for eksempel har udlagt en stor del af beslutningskompetencen til afdelingerne, som dermed råder over afdelingens timeressourcer og økonomi, hvilket giver et godt grundlag for selvstyrende tema med lærernes mulighed for selv at lægge skema på tværs af klasser i afdelingen og et skema efter afdelingens (elevernes) varierende behov. Samtidig frigøres der med afdelingsopdelingen ledelsesrum til skolens øverste ledelse, som dermed får mulighed for at arbejde ud fra netop den faglige pædagogiske profil, de fleste lærere og ledere ønsker.

Læs mere: Mehlby (2011): Den højt præsterende skole.

Den fjerde og sidste kategori omhandler **strategier, regler og ressourcer**, der danner rammen for samarbejde og undervisning. En række studier i denne kategori omhandler betydningen af skolestrategier og regler vedrørende samarbejde, undervisning, læringsmiljø og adfærd på skolen (Kyriakides & Creemers, 2012; Kyriakides et al., 2010; Marzarno et al., 2005). Derudover handler en række studier om, hvordan ressourcer allokeres på skolen (Owings et al., 2005; Grissom & Loeb, 2011; Loeb et al., 2012; Imsen, 2003; Robinson et al., 2009). I disse studier understreges det blandt andet, at allokeringen af ressourcer er afgørende for at skabe et trygt læringsmiljø og for at indfri skolers læringsmål (Grissom & Loeb, 2011; Loeb et al., 2012; Robinson et al., 2009).

#### 3.2.3 Resultater af effekter

16 af de 22 studier finder i større eller mindre grad positive effekter af et eller flere elementer af organiseringen af den samarbejdende skole. Der findes flest positive effekter i kategorien vedrør-

rende kollaborativ ledelse og i kategorien om strategier og regler. Der findes få positive effekter af skolers eksterne samarbejde og blandede resultater i kategorien vedrørende samarbejde mellem lærerne.

De virkningsfulde mekanismer i temaet om organisering af den samarbejdende skole præsenteres i tabellen nedenfor.

**Tabel 3.4: Effekter i temaet om organisering af den samarbejdende skole**

Deltema	Studie	Direkte effekt	Indirekte effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Eksternt samarbejde	Andersen & Winter (2011)	-	-	Elevers faglige resultater og trivsel	Høj
	Gordon & Louis (2009)	-	-	Elevers faglige resultater	Medium
	Grissom & Loeb (2011)	-	-	Elevers faglige resultater	Medium
	Höög et al. (2009)**	/			Medium
	Marzano et al. (2005) •	Elevers faglige resultater	-	-	Høj
	Moriyama (2009)•	Elevers faglige resultater	-	-	Høj
	Owings et al. (2005) •	Elevers faglige resultater	-	-	Medium
	Robinson et al. (2009) •	Elevers faglige resultater	-	-	Høj
	Ross & Grey (2006)	Elevers faglige resultater*	-	-	Medium
	Törnsén (2009)	Elevers faglige resultater	-	-	Medium
Kollaborativ ledelse	Gordon & Louis (2009)	(Elevers faglige resultater)	-	-	Medium
	Hallinger & Heck (2010)	Elevers faglige resultater	Elevers faglige resultater	-	Høj
	Heck & Moriyama (2010)	Elevers faglige resultater	Elevers faglige resultater	-	Høj
	Leithwood & Janzi (2006) •	(Elevers faglige resultater)	-	-	Medium
	Marzano et al. (2005)	Elevers faglige resultater	-	-	Høj
Lærersamarbejde	Andersen & Winter (2011)	Elevers faglige resultater	-	Trivsel	Høj
	Dumay et al. (2013)	-	Elevers faglige resultater	-	Høj
	Höög et al. (2009)*	/			Middel
	Kofod & Moos (2009)*	/			Middel
	Leithwood et al. (2010)**	-	-	Elevers faglige resultater	Høj
	Mehlbye (2010)*	/			Middel
	Robinson et al. (2009) •	-	-	Elevers faglige resultater	Høj
	Ross & Grey	-	-	Elevers faglige	Medium

Deltæma	Studie	Direkte effekt	Indirekte effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
	(2006)			resultater	
	Shin & Slater (2010)	-.***	-	(Elevens faglige resultater)	Medium
Regler mv.	Grissom & Loeb (2011)	(Elevens faglige resultater)	-	-	Medium
	Imsen (2003)	-.****	-	-	Høj
	Kyriakides et al. (2010)	Elevens faglige resultater	-	-	Høj
	Kyriakides & Creemers (2012)	Elevens faglige resultater	(Elevens faglige resultater)	-	Høj
	Loeb et al. (2012)	Elevens faglige resultater	-	-	Høj
	Marzano et al. (2005)	Elevens faglige resultater	-	-	Høj
	Owings et al. (2005)	Elevens faglige resultater	-	-	Medium
	Robinson et al. (2009)	Elevens faglige resultater	-	-	Høj

▪ Effekt findes på baggrund af sammensat mål, hvorfor effekten ikke med sikkerhed kan tilskrives emnet af interesse.

\* Kvalitativt studie, der ikke giver grundlag for konklusioner om effekt. Dog indikerer studierne en positiv indvirkning på emnerne af interesse.

\*\* Her afrapporteres udelukkende for betydningen af faglige videndelingsnetværk for elevernes resultater.

\*\*\* Studiet finder ikke robuste effekter af lærersamarbejde på elevernes faglige resultater. Der findes en positiv effekt af lærersamarbejde i England, ligesom der findes en negativ effekt af andre læreres observation i USA og Ungarn.

\*\*\*\* Studiet finder ikke robuste effekter, men både positive og negative effekter samt fravær af effekter på tværs af fag og klassetrin.

De i forskningskortlægningen inkluderede studier **vedrørende skolers eksterne samarbejde** giver kun svag støtte til betydningen for elevernes faglige resultater. Tre studier finder ingen effekt af skolelederens eksterne samarbejde på elevernes faglige resultater (Grissom & Loeb, 2011; Gordon & Louis, 2009; Andersen & Winter, 2011), mens to studier finder positive effekter på baggrund af komplekse mål, hvor skolers eksterne samarbejde blot udgør en delmængde (Moriyama, 2009; Owings et al., 2005). På den baggrund kan effekten med rimelig sikkerhed ikke tilskrives skolers eksterne samarbejde. To studier peger på en positiv indvirkning på elevens faglige resultater af skolers eksterne samarbejde (Ross & Grey, 2006; Törnsten, 2009). Det bør dog tages i betragtning, at disse studier er af medium evidensvægt. Imidlertid er det værd at bemærke, at to studier indikerer en positiv effekt af, at skolelederen skærmer lærerne og deres undervisningstid fra forstyrrelser udefra (Robinson et al., 2009; Marzano et al., 2005). I begge tilfælde skal man dog have for øje, at effekterne findes på baggrund af sammensatte mål, som indeholder flere dimensioner.

Alle studierne vedrørende kollaborativ ledelse støtter i større eller mindre grad op om en **positiv indvirkning af kollaborativ ledelse** på elevens faglige resultater. Særligt studierne, der anlægger en bred forståelse af kollaborativ ledelse med fokus på forældre, skoledistrikt og det omkringliggende samfund, finder en positiv effekt af kollaborativ ledelse. I studierne af Heck & Moriyama (2010) og Hallinger & Heck (2010) undersøges både direkte og indirekte effekter. De to studier finder, at der både er direkte og indirekte effekter af kollaborativ ledelse, der er medieret af henholdsvis undervisningspraksis og professionel kapacitet. Studierne med fokus på lærernes inddragelse i beslutninger på skoler støtter ligeledes hovedsageligt op om den positive effekt.

Der ses **blandede resultater af samarbejde mellem lærerne** på elevernes resultater, idet to studier finder en positiv effekt af lærersamarbejde på elevernes resultater, mens to studier ikke gør (Shin & Slater, 2010; Dumay et al., 2013; Andersen & Winter, 2011; Ross & Grey, 2006).

Endvidere er det ikke på baggrund af de inkluderede studier muligt at fastslå, at der er en positiv effekt af videndeling blandt lærerne på elevers faglige resultater (Robinson et al., 2009; Leithwood et al., 2010). Studiet af Andersen & Winter (2011) finder, at elever præsterer bedre på skoler, hvor man anvender flere organiseringsformer (fagteam, klasseteam og årgangsteam). Særligt brugen af klasseteam har en positiv indvirkning på elevernes læring – og særligt for elever med svag til middel social baggrund. De tre øvrige studier vedrørende organiseringen af samarbejdet mellem lærerne er baseret på kvalitative designs, hvorfor det ikke er muligt at sige noget om effekt på baggrund af disse studier (Höög et al., 2009; Mehlbye, 2010; Kofod & Moos, 2009). Studierne indikerer dog en positiv betydning af lærerteam, og at højtpræsterende skoler ofte anvender afdelingsstruktur.

I den fjerde og sidste kategori ses robuste, **positive effekter af skolers strategier og regler** på elevernes faglige resultater (Kyriakides & Creemers, 2012; Kyriakides et al., 2010; Marzano et al., 2005). Disse studier dækker blandt andet over, at skoler formulerer strategier og regler vedrørende undervisningskvalitet, skabelse af læringsmuligheder, samarbejde mellem lærerne og disciplinære regler. Studierne vedrørende ressourceallokering finder hovedsageligt positive effekter, om end det i forbindelse med disse studier er nødvendigt at tage en række forbehold grundet sammensatte mål og varierende resultater på tværs af forskellige typer mål. Derfor er grundlaget for at tilskrive ressourceallokering en positiv effekt svagere, end det kan forekomme på baggrund af ovenstående tabel.

Enkelte studier i teamet vedrørende organiseringen af den samarbejdende skole finder **indirekte effekter** af skoleledelse på elevernes faglige præstationer. I disse studier påvirker skolelederen eksempelvis skolens undervisningspraksis eller kvaliteten af undervisningen direkte, hvilket efterfølgende har en positiv indvirkning på elevernes faglige udvikling (Hallinger & Heck, 2010; Heck & Moriyama, 2010; Kyriakides & Creemers, 2012; Dumay et al., 2013).

Studierne, der er inkluderet under temaet om organisering af den samarbejdende skole, er kendetegnet ved **implementeringsforhold**, som kan være af betydningen for at skabe en positiv indvirkning på elevernes faglige resultater:

- De inkluderede studier peger på en positiv indvirkning af kollaborativ ledelse på elevernes faglige resultater. Dette stiller krav til skolelederen, blandt andet i forhold til at skabe opbakning om skolens mål og visioner, så alle samarbejder for at nå samme mål, og sikrer, at de nødvendige strukturer er til stede, så lærere, forældre og lokalsamfund kan inddrages (se bl.a. Heck & Moriyama, 2010). Dette peger på vigtigheden af uddannelse af skoleledere (jf. også afsnit 3.1).

### 3.3 Læringskultur og faglig progression

En række af de i syntesen inkluderede studier kan grupperes under et overordnet tema om **læringskultur og faglig progression**. Studierne undersøger over en bred kam betydningen af, at der etableres en læringskultur på den enkelte skole, der er befordrende for elevernes faglige udvikling, herunder om og hvordan skolelederen kan øge kvaliteten af skolens læringskultur og herigennem sikre en kontinuerlig faglig progression for eleverne. Hovedparten af de ledelsesmæssige tilgange, der belyses i indeværende afsnit, er stærkt inspireret af, men ikke udelukkende baseret på principperne i forandringsledelse (se også boks 3.2), og de belyste ledelsespraksisser kan på et ordnet plan således karakteriseres som forskellige former for strategisk ledelse.

Der er i indeværende kortlægning identificeret 29 studier, som omhandler og/eller relaterer sig til temaet om læringskultur og faglig progression. Studierne er fremstillet skematisk i nedenstående tabel og behandles mere udførligt i resten af afsnittet (se desuden beskrivelser af de enkelte studier i bilag 1).

**Tabel 3.5: Oversigt over studier tilhørende temaet om læringskultur og faglig progression**

Studie	Land	Praksis/Indsats	Målgruppe	Outcome-mål	Populationsstørrelse	Design
Andersen (2008)	Danmark	Formulering af skriftlige skolemålsætninger. Brug af målstyring	Udskoling (9. klasse)	Dansk og matematik	N > 80.000 elever, 733 skoleledere	Longitudinelt studie over fire år
Andersen & Winter (2011)	Danmark	Faglig målstyring med høj ledelsesmæssig prioritering af mål og klar og tydelig kommunikation af disse til medarbejderne. Motivation af lærere via belønning for god indsats i form af ros eller overdragelse af særlige ansvarsområder	Udskoling (hovedsageligt 9. klasse)	Trivsel og resultater i dansk og matematik	N = 501 skoleledere, 1.130 lærere, 4.401 forældre, henholdsvis 4.311 og 52.420 elever	Tværsnit (primært)
Dumay et al. (2013)	Holland	Kommunikation af skolelederens mål og visioner til lærerne, skoleleder definerer, hvad der er vigtigt for skolen, skolelederen initierer og stimulerer skoleprojekter, og skolelederen definerer linjen, som lærerne skal følge	Indskoling og mellemtrin (1.-6. klasse)	Matematik	N = 1.915 elever	Longitudinelt studie over seks år
Evers (2011)	USA	Lederen går forrest, og lederen inspirerer en fælles vision	Indskoling og mellemtrin (0. til 6. klasse)	Faglige resultater	N = 46 skoleledere og 797 lærere	Tværsnit
Grissom & Loeb (2011)	USA	Tilstedeværelse af skoleleder ved skoleaktiviteter og skoleleders håndtering af elevers disciplin	Grundskole (3.-10. klasse)	Matematik og læsning	N = 280 skoleledere, 497 viceskoleledere og 15.842 lærere	Tværsnit
Hallinger & Heck (2010)	USA	Resultatorientering via fokus på eksternt opstillede mål for undervisningsindhold og faglige resultater. Vedvarende fokus på elevers faglige resultater. Der findes skolepolitik for elevers opførsel, og disciplinære problemer håndteres hurtigt og retfærdigt	Indskoling og mellemtrin (3.-5. kl.)	Læsning og matematik	N = 12.480 elever	Longitudinelt studie over tre år
Hattie (2009)*	New Zealand	Skolelederen fokuserer på at skabe et uforstyrret læringsmiljø på sin skole, sætter klare mål for undervisningen og elevernes faglige udvikling og har høje faglige forventninger til skolens lærere og elever. Skolelederen inspirerer skolens lærere til nytænkning af undervisningen og fremmer engagementet blandt og samarbejdet mellem skolens lærere	Dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelser	Læsning, matematik, naturvidenskabelige fag og samfundsfag (primært)	11 metanalyser	Syntese af metanalyser



Studie	Land	Praksis/Indsats	Målgruppe	Outcome-mål	Populationsstørrelse	Design
Heck & Mo-riyama (2010)	USA	Vedholdende fokus på forbedring af elevers faglige resultater, kommunikation af målsætning til lærere, elever og forældre, høje faglige standarder og hurtig håndtering af disciplinære problemer	Mellemtrin (4. og 5. klasse)	Læsning og matematik	N = 12.342 4. klasser elever N = 12.831 5. klasser elever	Tværsnit
Hendriks & Scheerens (2013)*	Holland	Formulering af vision, skabe fælles interesse, høje forventninger og fremme accept af gruppemål	Grundskole (0.-10. klasse.)	Faglige resultater	14 studier	Systematisk review
Höög et al. (2009)	Sverige	Fokus på sociale og faglige mål	Grundskoler (0.-9. klasse)	N/A	N = 2 skoler	Casestudie
Imsen (2003)	Norge	Udviklingsorientering: Skolen har sine egne mål for, hvad det vil sige at være en god skole	Mellemtrin og udskoling (4., 7. og 10. klasse)	Trivsel, resultater i norsk og matematik	N = 1.241 4. klasser elever, 1.256 7. klasser elever, 1.569 10. klasser elever, 49 skoleledere og 1.041 lærere	Tværsnit
Kofod & Moos (2009)	Danmark	Klare og detaljerede mål for læring og undervisning	Folkeskoler (0.-9. klasse)	N/A	N = 3 skoler	Casestudie
Kyriakides & Creemers (2012)	Grækenland	Tilstedeværelse af skolepolitik vedrørende elevers adfærd uden for klasseværelset (disciplinært klima) og skolepolitik vedrørende værdier, der lægger vægt på læring	Mellemtrin (5.-6. klasse)	Græsk og matematik	N = 2.369 elever	Longitudinelt studie over to år
Kyriakides et al. (2010)*	Cypern/Holland	Politik for elevadfærd uden for klasselokalet, politik for lærer- og elevfravær og politik for lektier og skolestrategi, der opfordrer til positiv læringsattitude	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Faglige resultater og trivsel	67 studier	Systematisk review
Leithwood & Jantzi (2006)	Canada	Udvikling af vision og konkrete mål for skolen og elevernes læring, herunder at skolelederen har høje forventninger til læreres og elevers faglige præstationer	Indskoling og mellemtrin (3.-6. klasse)	Læsning og matematik	N = 1.110 lærere og 1.180 elever	Tværsnit (to undersøgelser)
Leithwood et al. (2010)	Canada	Høje faglige forventninger og ambitioner og kommunikation af disse, disciplinært klima og fremme af motivation	Indskoling og mellemtrin (3. og 6. klasse)	Læsning, skrivning og matematik	N = 1.445 lærere	Tværsnit

Studie	Land	Praksis/Indsats	Målgruppe	Outcome-mål	Populationsstørrelse	Design
Marzano et al. (2005)	USA	Anerkendelse og belønning af individuelle præstationer, fremme af fælles overbevisninger, fællesskabsfølelse og samarbejde, klare mål og fastholdelse af målfokus, stærke idealer for skolegang, ligesom at skolelederen inspirerer til og fører an ift. nye udfordrende innovationer	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. kl.)	Elevens faglige resultater	69 studier	Systematisk review
Mehlbye (2010)	Danmark	Klar og tydelig ledelse og tydelige faglige og pædagogiske forventninger og krav til lærere	Folkeskole** (0.-9. klasse)	Dansk og matematik	N = 12 skoler, 6 politikere, 13 skolechefer, 33 skoleledere, 66 lærere og 70 elever	Casestudie
Moriyama (2009)	USA	Høje faglige forventninger til lærernes såvel som elevernes læring og performance	Mellemtrin (4. og 5. klasse)	Matematik og læsning	N = 12.342 4. klasses elever og 12.588 5. klasses elever	Tværsnit
Nordenbo et al. (2010)*	Danmark	Resultatorientering og disciplinært klima	Grundskole (0.-10. klasse)	Faglige resultater, hovedsageligt læsning og matematik	71 studier	Systematisk review
Owings et al. (2005)	USA	Udvikling, implementering og udbredelse af vision for elevernes læring, skabelse af et trygt og effektivt læringsmiljø, og skoleleder, som inspirerer til højere performance blandt personale og elever på skolen	Grundskole og ungdomsuddannelse (3., 5., 8. og 12. klasse)	Engelsk, samfundsfag, matematik og naturvidenskabelige fag	N = 160 skoleledere	Longitudinelt studie over fire år
Robinson et al. (2009)*	New Zealand	Skolelederen har høje forventninger til lærernes og elevernes faglige præstationer; definerer skolens vision og skaber fælles opbakning til denne blandt lærerstaben; arbejder med klassekultur, der er befordrende for elevernes læring og kendetegnet ved ro og orden; skaber et stimulerende, professionelt læringsmiljø på skolen, hvor skolelederen blandt andet inspirerer med nye ideer, der kan anvendes direkte i undervisningen	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Læsning og matematik (primært)	134 studier	Systematisk review

Studie	Land	Praksis/Indsats	Målgruppe	Outcome-mål	Populationsstørrelse	Design
Ross & Grey (2006)	Canada	Skabe accept af skolens mål hos lærerne, i hvilken grad lærerne er enige i målene og lærernes engagement i at revidere skolens mål løbende	Indskoling og mellemtrin (3. og 6. klasse)	Faglige resultater	N = 205 skoler med 3.041 lærere	Tværsnit
Shin & Slater (2012)	USA	Udvikling af visioner og læreres forventninger til elever	Udskoling (8. klasse)	Matematik	N = 5.482 amerikanske elever, 2.859 engelske elever, 3.019 australske elever, 2.699 ungarske elever	Tværsnit (komparativt)
Smith & Kearney (2013)	USA	Organisatorisk klima kendetegnet ved fokus på og pres for gode faglige resultater	Grundskole (0.-8. klasse)	Matematik og læsning	N = 105 skoler	Longitudinelt studie over tre år
Springer et al. (2012)	USA	Motivation af lærere via økonomisk belønning til lærerteams, som højner eleveres faglige resultater	Mellemtrin og udskoling (6.-8. klasse)	Matematik, læsning, naturvidenskab og samfundsfag	N = 10 skoler, 159 lærerteams, 665 lærere, 17.307 elever	RCT
Supovitz et al. (2010)	USA	Skoleleder fastsætter skolens mission og mål. Tillidsfuldt forhold mellem skoleleder og lærere	Indskoling og mellemtrin (2.-6. klasse)	Engelsk og matematik	N = 721 lærere og 11.397 elever	Tværsnit***
Törnsén (2009)	Sverige	Skolelederen tager ansvar for modarbejdelse af voldelig adfærd, opfyldelse af nationale målsætninger og skolens resultater	Udskoling (9. klasse)	Faglige afgangresultater og sociale færdigheder	N = 24 skoler, 393 lærere og 2.128 elever	Tværsnit
Witziers et al. (2003)*	Holland	Skoleleder definerer og kommunikerer skolens mission til medarbejdere, forældre og elever. Skoleleder prioriterer læreres og eleveres præstationer højt. Skoleleder synliggør sig på skolen over for medarbejdere og elever	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12.kl.)	Læsning og matematik (primært)	37 studier	Systematisk review

\*Systematisk review, angiver derfor udgivelsesland.

\*\* Studiet undersøger både indskoling, mellemtrin og udskoling via interviews med lærerne. Der deltager imidlertid kun elever fra 8. og 9. klasse i undersøgelsen.

\*\*\* Udviklingen i elevernes resultater måles dog på to nedslagpunkter, hhv. for skoleåret 2005-2006 og for skoleåret 2006-2007. Elevernes faglige progression måles som fremgangen i elevernes resultater mellem de to skoleår.

### 3.3.1 Forskning på området

Tabellen ovenfor peger på en række generelle tendenser, der kendetegner forskningen vedrørende læringskultur og faglig progression. For det første ses det, at forskningen har en forholdsvis god geografisk spredning, om end der er en overvægt af anglesaksiske studier i temaet om læringskultur og faglig progression. 16 studier stammer således fra enten USA, Canada eller New Zealand med en klar overrepræsentation af amerikanske studier. Desuden indgår der fem danske studier, tre hollandske og to svenske studier under temaet om læringskultur og faglig progression samt et enkelt norsk, et enkelt græsk og et enkelt hollandsk-cypriotisk studie. Otte studier er dermed nordiske, mens de resterende studier under temaet er internationale. Således er temaet om læringskultur og faglig progression ikke i lige så høj grad som de øvrige temaer i syntesen domineret af forskning foretaget i en anglesaksisk kontekst, hvor skolelederen bliver holdt direkte ansvarlig for elevernes faglige udvikling og ofte afskediges eller ansættes lærere på baggrund af skolernes evne til at højne elevernes performance.

For det andet er de i temaet inkluderede studier baseret på en række forskellige forskningsdesigns. Temaet om læringskultur og faglig progression domineres af 12 tværsnitsundersøgelser, mens syv systematiske reviews, seks longitudinelle studier, tre casestudier og et enkelt randomiseret, kontrolleret forsøg også er repræsenteret. Studiernes populationsstørrelser er generelt moderate til store, og der er ofte over 1.000 elever inkluderet i undersøgelserne. De longitudinelle studier har typisk en varighed af ca. 2-4 år. Forskningen på området har et moderat til stærkt evidensgrundlag. 17 studier opnår høj evidensvægt, mens 12 studier opnår medium evidensvægt.

### 3.3.2 Indsatser og praksisser

Om end det specifikke fokus i de fleste studier indeholdt i temaet om læringskultur og faglig progression varierer, kan der alligevel identificeres en række gennemgående ledelsespraksisser, der i særlig grad synes at kunne højne den enkelte skoles læringskultur og herigennem øge elevernes faglige progression. Det drejer sig om følgende undertematikker:

- **Mål og visioner** (Grissom & Loeb, 2011; Owings et al., 2005; Leithwood & Jantzi, 2006; Marzano et al., 2005; Heck & Moriyama, 2010; Shin & Slater, 2012; Kofod & Moos, 2009; Evers, 2011; Ross & Grey, 2006; Hendriks & Scheerens, 2013; Imsen, 2003; Andersen & Winter, 2011; Dumay et al., 2013; Supovitz et al., 2010; Witziers et al., 2003; Andersen, 2008; Mehbye, 2010; Robinson et al., 2009; Hattie, 2009)
- **Høje faglige forventninger** (Moriyama, 2009; Owings et al., 2005; Smith & Kearney, 2013; Leithwood et al., 2010; Höög et al., 2009; Leithwood & Jantzi, 2006; Marzano et al., 2005; Heck & Moriyama, 2010; Shin & Slater, 2012; Nordenbo et al., 2010; Springer et al., 2012; Hendriks & Scheerens, 2013; Hallinger & Heck, 2010; Andersen & Winter, 2011; Witziers et al., 2003; Andersen, 2008; Robinson et al., 2009; Hattie, 2009; Törnsén, 2009)
- **Disciplinært klima** (Grissom & Loeb, 2011; Leithwood et al., 2010; Heck & Moriyama, 2010; Nordenbo et al., 2010; Kyriakides & Creemers, 2012; Hallinger & Heck, 2010; Kyriakides et al., 2010; Robinson et al., 2009; Törnsén, 2009).

Særligt skolens mål og visioner, høje faglige forventninger samt skolens disciplinære klima relaterer sig til én ledelsesmodel baseret på forandringsledelse, og disse kan derfor ikke nødvendigvis adskilles teoretisk eller praktisk. Alle tre undertematikker er dog gennemgående i litteraturen om pædagogisk ledelse, og de ledelsesmæssige muligheder inden for temaet om læringskultur og faglig progression kan derfor ikke udelukkende ses i et perspektiv baseret på forandringsledelse.

De ledelsespraksisser, som belyses i undertemaet om **mål og visioner**, relaterer sig på et overordnet plan til skolelederens rolle som strategisk og pædagogisk retningsgiver. Flere studier belyser således betydningen af, at skolelederen opstiller klare og i praksis anvendelige mål og visioner for, hvordan skolen kan sikre fremdriften i elevernes faglige udvikling (se eksempelvis Kofod & Moos, 2009; Supovitz et al., 2010; Robinson et al., 2009). Samtidig undersøges det, om det spiller en rolle for elevernes faglige udvikling, at skolelederen arbejder på at skabe konsensus om

skolens mål og visioner blandt relevante interessenter (se eksempelvis Ross & Grey, 2006; Hendriks & Scheerens, 2013), eksempelvis igennem klar kommunikation om baggrunden for, hensigten med og indholdet i skolens faglige visioner (se eksempelvis Owings et al., 2005, Heck & Moriyama, 2010) eller ved inddragelse af lærere, forældre og elever i udarbejdelsen af skolens mål og visioner (se eksempelvis Marzano et al., 2005; Shin & Slater, 2012; Ross & Grey, 2006). Flere studier undersøger endvidere betydningen af, at skolens ledelse går forrest, når skolens mål og visioner skal opfyldes, og at skolelederens engagement for visionen er tydelig for lærere, forældre og elever i dagligdagen. Det undersøges endvidere, om skolelederens synlighed, almindelig gang på skolen samt deltagelse i skolens faglige og sociale aktiviteter har betydning for særligt lærernes motivation for at arbejde med skolens vision (Mehlbye, 2010; Grissom & Loeb, 2011; Evers, 2011). Ledelsespraksisserne, der belyses under dette undertema, er generelt kendetegnet ved et stort fokus på mål- og resultatstyring.

Flere studier indeholdt i temaet om læringskultur og faglig progression belyser også betydningen af, at såvel skolelederen som lærere har **høje faglige forventninger** til skolens elever, lærernes faglige ballast og til skolens udvikling som helhed for elevernes faglige resultater. En stor del af studierne under dette tema undersøger således, om det kan have gavnlige effekter for elevernes læring, at skolelederen prioriterer og har et vedholdende fokus på at skabe høje faglige resultater for alle skolens elever (se eksempelvis Moriyama, 2009; Leithwood et al., 2010; Heck & Moriyama, 2010). Smith og Kearney (2013) belyser eksempelvis, om skoler med et stærkt fagligt etos og med positive forventninger i forhold til lærere såvel som elever er bedre til at udvikle en læringskultur og undervisningspraksisser, som er fremmende for elevernes faglige udvikling end skoler, der ikke har et stærkt fagligt etos. Samtidig undersøger flere studier betydningen af et positivt præstationspres på skolens elever, som ifølge studierne er kendetegnet ved, at skoleleder og lærere stiller høje, men realistiske mål for den enkelte elevs læring, at den enkelte elevs faglige succesoplevelser respekteres og fejres, og at skolen tilvejebringer muligheder for faglig fordybelse til de elever og lærere, der skal udfordres yderligere for at dygtiggøre sig.

Studierne under indeværende tema belyser endvidere betydningen af, at skolelederen skaber et stringent **disciplinært klima** i og uden for klasseværelset for elevernes faglige udvikling. To ledelsespraksisser relateret til skolens disciplinære klima får mest opmærksomhed i litteraturen. For det første undersøger flere studier, om det spiller en rolle for skolens disciplinære klima og for skolens læringskultur, at skolelederen personligt håndterer situationer, hvor en elev udviser en adfærd, som skolen ikke vil acceptere (se bl.a. Törnsén, 2009; Grissom & Loeb, 2011). Flere studier belyser endvidere betydningen af at gøre kort proces, når det kommer til at håndtere disciplinære sager. Forventningen er, at det kan sende et stærkt og forebyggende signal til skolens øvrige elever, at skolen ikke "lader stå til", når en elev opfører sig dårligt (se eksempelvis Hallinger & Heck, 2010; Heck & Moriyama, 2010). Derudover undersøger eksempelvis Kyriakides og Creemers (2012), om skolers disciplinære klima kan fremmes, hvis skolelederen udarbejder adfærdskodeks for elevernes opførsel såvel i som uden for klasseværelset, og om adfærdskodeks kan fungere som rettesnor for elever, forældre, lærere og skoleledere, der kan fastholde et fokus på god opførsel og herigennem fremme skolens læringskultur og elevernes faglige udvikling (se desuden også Leithwood et al., 2010).

### 3.3.3 Resultater og effekter

Studierne inden for temaet om læringskultur finder i overvejende grad positive effekter af en læringskultur præget af en stærk faglighed på elevernes faglige udvikling og resultater. Særligt findes der positive effekter på elevernes faglige præstationer i kategorien vedrørende skolens disciplinære klima. Billedet er dog ikke entydigt, da en betydelig mængde studier er baseret på sammensatte mål, og det er derfor ikke muligt at tilskrive effekter til læringskulturen isoleret set. Ligeledes kan en række studier i temaet om læringskultur og faglig progression ikke påvise effekter af de relevante ledelsespraksisser på elevernes faglige præstationer.

Tabellen nedenfor opsummerer de virkningsfulde mekanismer inden for temaet om læringskultur og faglig progression. Da flere af de ledelsespraksisser, som indgår i temaet, typisk optræder i samme studie, afrapporteres effekterne af de forskellige ledelsespraksisser ud fra hvert studie. Studierne er derfor ikke som i de øvrige afsnit inddelt tematisk i tabellen nedenfor. Hvor studierne undersøger effekten af flere ledelsespraksisser via sammensatte mål, afrapporteres effekterne samlet, dvs. på tværs af de respektive ledelsespraksisser.

**Table 3.6: Effekter i temaet om læringskultur**

Studie	Indsats/praksis	Direkte effekt	Indirekte effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
<b>Andersen &amp; Winter (2011)</b>	Mål og visioner	Faglige resultater****		Trivsel	Høj
	Høje faglige forventninger				
<b>Höög et al. (2009)*</b>	Høje faglige forventninger	/			Medium
<b>Marzano et al. (2005)</b>	Mål og visioner	Faglige resultater	-	-	Høj
	Høje faglige forventninger				
<b>Mehlbye (2010)*</b>	Mål og visioner*****	/			Medium
<b>Springer et al. (2012)</b>	Høje faglige forventninger	-	-	Faglige resultater	Høj
<b>Törnsén (2009)</b>	Høje faglige forventninger	Faglige resultater		-	Medium
	Disciplinært klima				
<b>Andersen (2008)</b>	Mål og visioner•	-	-	Faglige resultater	Høj
	Høje faglige forventninger•				
<b>Dumay et al. (2013)</b>	Mål og visioner•	-	Faglige resultater	-	Høj
<b>Evers (2011)</b>	Mål og visioner•	-	-	Faglige resultater	Medium
<b>Grissom &amp; Loeb (2011)</b>	Mål og visioner•	-	-	Faglige resultater	Medium
	Disciplinært klima•	Faglige resultater	-	-	
<b>Hallinger &amp; Heck (2010)</b>	Høje faglige forventninger•	Faglige resultater	-	-	Høj
	Disciplinært klima•				
<b>Hattie (2009)</b>	Mål og visioner•	Faglige resultater		-	Høj
	Høje faglige forventninger•				
<b>Heck &amp; Mori-yama (2010)</b>	Mål og visioner•	Faglige resultater (lille effekt)	Faglige resultater	-	Høj
	Høje faglige forventninger•				
	Disciplinært klima•				
<b>Hendriks &amp; Scheerens (2013)</b>	Mål og visioner•	-	Faglige resultater	-	Høj
	Høje faglige forventninger•				
<b>Imsen (2003)</b>	Mål og visioner•	-	-	Ingen robuste effekter på faglige resultater eller trivsel	Høj

Studie	Indsats/praksis	Direkte effekt	Indirekte effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Kofod & Moos (2009)***	Mål og visioner				Medium
Kyriakides et al. (2010)	Disciplinært klima	Faglige resultater	Trivsel	-	Høj
Kyriakides & Creemers (2012)	Disciplinært klima	Faglige resultater (lille effekt)	Faglige resultater	Trivsel	Høj
Leithwood & Jantzi (2006)	Mål og visioner	Faglige resultater***** (lille effekt)	-	Faglige resultater*****	Medium
	Høje faglige forventninger				
Leithwood et al. (2010)	Høje faglige forventninger	Faglige resultater (lille effekt)	Faglige resultater	-	Høj
	Disciplinært klima				
Moriyama (2009)	Høje faglige forventninger	Faglige resultater	-	-	Høj
Nordenbo et al. (2010)	Høje faglige forventninger	Faglige resultater		-	Høj
	Disciplinært klima	-	-	Faglige resultater	
Owings et al. (2005)	Mål og visioner	Faglige resultater (indskoling og mellemtrin)		Faglige resultater (udskoling)	Medium
	Høje faglige forventninger				
Robinson et al. (2009)	Mål og visioner	Faglige resultater		-	Høj
	Høje faglige forventninger				
	Disciplinært klima				
Ross & Grey (2006)	Mål og visioner	-	Faglige resultater (lille effekt)	-	Medium
Smith & Kearney (2013)	Høje faglige forventninger	Faglige resultater		-	Medium
Shin & Slater (2012)	Mål og visioner	Faglige resultater**	-	Faglige resultater**	Medium
	Høje faglige forventninger				
Supovitz et al. (2010)	Mål og visioner	-	Faglige resultater	-	Medium
Witziers et al. (2003)	Mål og visioner	Faglige resultater*****		-	Høj
	Høje faglige forventninger				

• Effekt findes på baggrund af sammensatte mål, hvorfor effekten ikke med sikkerhed kan tilskrives emnet af interesse.

\* Studiet er baseret på et kvalitativt casestudie og kan således ikke belyse effekterne af høje faglige forventninger. Det tyder dog på, at ledelsespraksisserne, der beskrives i studiet, har en positiv betydning for elevernes faglige udvikling.

\*\* Studiet dokumenterer en positiv effekt af høje faglige forventninger i Australien og England, mens der ikke kan dokumenteres nogen effekter af høje faglige forventninger på elevernes læring i USA og Ungarn.

\*\*\* Studiet er baseret på et kvalitativt casestudie og kan således ikke belyse effekterne af mål og visioner. Det tyder dog på, at ledelsespraksisserne, der beskrives i studiet, har en positiv betydning for elevernes faglige udvikling.

\*\*\*\* Studiet viser ingen overordnet sammenhæng mellem mål og visioner og høje faglige forventninger og elevernes præstationer. Imidlertid viser undersøgelsen, at skoler med et større fokus på faglighed frem for trivsel, der følger op på elevernes resultater, klarer sig bedre end andre skoler.

\*\*\*\*\* Studiet dokumenterer en lille positiv effekt af pædagogisk ledelse, når pædagogisk ledelse behandles som et flerdimensionelt begreb. Der findes ikke en sammenhæng mellem pædagogisk ledelse og elevernes faglige udvikling, når pædagogisk ledelse behandles som et endimensionelt begreb.

\*\*\*\*\* Studiet er baseret på et kvalitativt casestudie og kan således ikke belyse effekterne af mål og visioner. Det tyder dog på, at ledelsespraksisserne, der beskrives i studiet, har en positiv betydning for elevernes faglige udvikling.

\*\*\*\*\* Studiet viser en lille effekt på elevernes faglige resultater i matematik, mens der ingen effekt er på elevernes faglige resultater i læsning.

Som det fremgår af tabellen ovenfor, undersøger tre studier den selvstændige betydning af skolelederens fastsættelse af **mål og visioner** for skolen. Disse tre studier støtter hovedsageligt op om en positiv effekt på eller betydning for elevernes faglige resultater (Marzano et al., 2005; Kofod & Moos, 2005; Mehlbye, 2010). Studierne, der belyser skolelederens fastsættelse af mål og visioner kombineret med én eller flere af de øvrige ledelsespraksisser, støtter ikke entydigt op om den positive effekt af skolelederens fastsættelse af mål og visioner. Ti studier finder i større eller mindre grad direkte eller indirekte positive effekter på elevernes faglige resultater af mål og visioner kombineret med øvrige ledelsespraksisser (se bl.a. Heck & Moriyama, 2010; Robinson et al., 2009). Imidlertid er resultaterne i flere af disse studier tvetydige, hvor den positive effekt eksempelvis kun findes i visse lande, skolekontekster eller fag (Owings et al., 2005; Leithwood & Jantzi, 2006; Shin & Slater, 2012). Seks studier kan ikke påvise en effekt på baggrund af sammensatte mål (se bl.a. Grissom & Loeb, 2011; Evers, 2006).

I kategorien vedrørende **høje faglige forventninger** er billedet ligeledes tvetydigt. Fem studier undersøger den isolerede effekt af høje faglige forventninger på elevernes præstationer. Heraf støtter to studier op om en positiv indvirkning af høje faglige forventninger for elevernes faglige præstationer (Marzano et al., 2005; Törnsén, 2009). Et kvalitativt studie indikerer ligeledes, at skoleledere på succesfulde skoler har høje faglige forventninger til elevernes faglige præstationer (Höög et al., 2009). To studier finder ingen overordnede effekter (Springer et al., 2012; Andersen & Winter, 2011). Imidlertid viser undersøgelsen af Andersen & Winter (2011), at skoler med et større fokus på faglighed frem for trivsel, der følger op på elevernes resultater, klarer sig bedre end andre skoler. Et overvejende flertal af studierne, som undersøger betydningen af høje faglige forventninger kombineret med én eller flere af de øvrige ledelsespraksisser, finder en positiv direkte eller indirekte effekt (bl.a. Moriyama, 2009; Hattie, 2009). Igen finder flere studier dog tvetydige resultater (Owings et al., 2005; Leithwood & Jantzi, 2006; Shin & Slater, 2010; Nordenbo et al., 2010). Der kan derfor kun drages forsigtige konklusioner om sammenhængen mellem høje faglige forventninger og elevernes faglige resultater på baggrund af studierne i denne kategori.

I kategorien **disciplinært klima** findes de mest entydige resultater. Tre studier benytter selvstændige mål, mens seks studier benytter sammensatte mål. Af de tre studier med selvstændige mål, finder to en direkte positiv effekt på elevens faglige resultater (Robinson et al., 2009; Törnsén, 2009), mens et enkelt studie ingen effekt finder (Nordenbo et al., 2010). De seks studier med sammensatte mål finder alle positive effekter (Kyriakides et al., 2010; Grissom & Loeb, 2011; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2010; Heck & Moriyama, 2010; Kyriakides & Creemers, 2012). Disse studier understøtter resultaterne i studierne baseret på selvstændige mål, om end effekten i studierne med sammensatte mål ikke med sikkerhed kan tilskrives disciplinært klima. Samlet set peger studierne dog på, at disciplinært klima har en positiv indvirkning på elevernes faglige resultater.

En række af de inkluderede studier påviser **indirekte effekter** af en stærk læringskultur på den enkelte skole på elevernes faglige udvikling. I disse studier har skolelederen typisk en direkte effekt på lærernes fælles tiltro til, at de har kompetencerne til at rykke alle elevernes faglighed (se eksempelvis Ross & Grey, 2006), lærernes muligheder for at samarbejde om at indfri skolens faglige målsætninger (se eksempelvis Dumay et al., 2013) eller på udviklingen af et positivt præstationspres på skolen (Smith og Kearney, 2013), der i sidste ende forventes at kunne løfte eleverne fagligt set.



En række **implementeringsforhold** er befordrende for udviklingen af en læringskultur af høj kvalitet og sikringen af elevernes faglige progression. De vigtigste implementeringsforhold er fremhævet nedenfor:

- Flere studier viser, at **inddragelsen** af lærere, forældre, elever og øvrige interessenter i udarbejdelsen af skolens mål og visioner er en forudsætning for, at skolens målsætninger kan opfyldes, og de ønskede effekter på elevernes faglige udvikling opnås. Det skyldes, at inddragelsen kan være med til at skabe en essentiel ejerskabsfølelse over for skolens mål og visioner, samtidig med at særligt lærernes accept af målene er afgørende for en løbende udvikling og en bred implementering af selvsamme (Dumay et al., 2013; Ross & Grey, 2006; Owings et al., 2005; Marzano et al., 2005)
- Samtidig peger flere studier på, at karakteren af **de professionelle relationer på skolen** kan spille en central rolle for udviklingen af en læringskultur, der er befordrende for elevernes faglige udvikling (se eksempelvis Owings et al., 2005; Leithwood et al., 2010; Springer et al., 2012; Supovitz et al., 2010; Robinson et al., 2009 samt Hattie, 2009). Et tillidsfuldt forhold mellem lærere og skoleleder, en stærk fællesskabsfølelse og en høj grad af faglig motivation blandt lærerne er således underliggende betingelser for, at en læringskultur af høj kvalitet kan etableres i første omgang (se eksempelvis Supovitz et al., 2010; Owings et al., 2005; Marzano et al., 2005; Hattie, 2009)
- Særligt **lærernes faglige motivation** synes at spille en rolle for skolens generelle læringskultur og i sidste ende elevernes faglige udvikling. Skolelederen kan eksempelvis fremme lærernes motivation ved at rose og belønne lærerne eller lærerteams, når de gør et godt stykke arbejde, fx ved tildelingen af nye ansvarsområder (Andersen & Winter, 2011) eller ved hjælp af økonomiske belønninger (Springer et al., 2012). Samtidig kan skolelederen også øge lærernes motivation samt udvise en tillidsskabende respekt over for lærernes faglighed ved at skabe stimulerende, professionelle læringsmiljøer på skolen (Robinson et al., 2009, se også afsnit 3.1 og afsnit 3.2).

### 3.4 Skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis

Indeværende kortlægning har identificeret en række studier, som helt eller delvist beskæftiger sig med et overordnet tema om skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis. Dette tema befinder sig i kernen af begrebet om pædagogisk ledelse og dækker over undervisningsfokuseret ledelse<sup>20</sup>, der indebærer en direkte involvering af skolelederen i udformningen, udviklingen og evalueringen af undervisningens indhold og pædagogiske metoder. Denne involvering sker eksempelvis i form af klasserumsobservationer og feedback på lærernes undervisningsstil eller ved at yde faglig sparring til lærerne om konkrete undervisningssituationer. Hensigten er at sikre en så effektiv undervisningspraksis som muligt og i sidste ende at højne elevernes læring, faglige præstationer og i enkelte tilfælde også elevernes trivsel. I den henseende er de ledelsesstile og -praksisser, der hører under temaet om skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis, meget tæt på og påvirker elevernes læringspraksis.

Der er identificeret 21 studier, der relaterer sig til skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis, hvoraf syv er baseret på systematiske reviews, der indeholder mellem 25 og 134 studier eller 11 metaanalyser. Studierne præsenteres skematisk nedenfor og uddybes yderligere i afsnittet nedenfor (se også bilag 1).

---

<sup>20</sup> Undervisningsfokuseret ledelse relaterer sig til begrebet om "*instructional leadership*" eller "*educational leadership*", der er en af de mest fremherskende ledelsesmodeller i litteraturen om pædagogisk ledelse (se fx Robinson et al. 2009; Hattie, 2009; Witziers et al., 2003). Denne ledelsesmodel indebærer i grove træk, at skolelederen spiller en aktiv rolle i udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis, evaluering og opkvalificering af den enkelte lærers undervisningspraksis samt nytænkning og løbende tilpasning af skolens undervisning, så en kontinuerlig fremdrift i skolens faglige performance sikres (se også boks 3.2). Anvendelsen af begrebet om undervisningsfokuseret ledelse varierer dog i studierne inkluderet i indeværende syntese.

Tabel 3.7: Studier tilhørende temaet om udviklingen af undervisningspraksis

Studie	Land	Praksisser og indsatser	Skole-kontekst	Outcome-mål	Populations størrelse	Design
Andersen & Winter (2011)	Danmark	Undervisningsrelateret ledelse, der bl.a. dækker over skolelederens involvering i og drøftelser af undervisningens tilrettelæggelse og anvendte pædagogiske metoder	Udskoling (hovedsageligt 9. klasse)	Dansk, matematik og trivsel	N = 501 skoleledere, 1.130 lærere, 4.401 forældre, henholdsvis 4.311 og 52.420 elever	Tværsnit (primært**)
Dumay et al. (2013)	Holland	Skolelederens støtte til udviklingen af undervisningen og forsøg på at højne kvaliteten af skolens undervisningspraksisser, bl.a. via skolelederens direkte involvering i tilrettelæggelse af undervisningens indhold og metoder	Indskoling og mellemtrin (1.-6. klasse)	Matematik	N = 1.915 elever	Longitudinelt studie over seks år
Grissom & Loeb (2011)	USA	Undervisningsrelaterede ledelsesopgaver, såsom observationer i klasseværelset, kompetenceudvikling af lærerne, evaluering af undervisningsforløb og -indhold samt faglig sparring til lærerne om undervisningens tilrettelæggelse	Grundskole (3.-10. klasse)	Læsning og matematik	N = 280 skoleledere, 497 viceskoleledere og 15.842 lærere	Tværsnit
Hattie (2009)*	New Zealand	De relative effekter af forandringsledelse hhv. undervisningsfokuseret ledelse på elevers faglige udvikling og resultater	Dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelser	Læsning, matematik, naturvidenskabelige fag og samfundsfag (primært)	11 metaanalyser	Syntese af metaanalyser
Hallinger & Heck (2010)	USA	Kollaborativ ledelse om undervisningens tilrettelæggelse, herunder om lærerne har indflydelse på undervisningens udformning og indhold, og om skolen har ressourcer til at udvikle og evaluere egne undervisningsprogrammer	Indskoling og mellemtrin (3.-5. klasse)	Læsning og matematik	N = 12.480 elever	Longitudinelt studier over to år
Heck & Moriyama (2010)	USA	Kollaborativ beslutningstagning med fokus på elevernes læring, herunder om lærerne spiller en stor rolle i tilrettelæggelsen af undervisningen, og om lærerne har de nødvendige ressourcer til at undervise effektivt	Mellemtrin (4. og 5. klasse)	Læsning og matematik	N = 12.342 4. classes elever og 12.831 5. classes elever	Tværsnit
Hendriks & Scheerens (2013)*	Holland	Undervisningsfokuserede ledelsesopgaver, herunder skolelederens involvering i og påvirkning af skolens undervisningspraksis	Grundskole (0.-10. klasse)	Faglige resultater, hovedsageligt læsning og matematik	25 studier	Systematisk review

Studie	Land	Praksisser og indsatser	Skole-kontekst	Outcome-mål	Populations størrelse	Design
Imsen (2003)	Sverige	Ledelsesstile, hvor ledelsen bl.a. inspirerer med nye ideer og opmuntrer lærerne til kreativitet og nytænkning i undervisningen samt ledelsens interesse for og involvering i undervisningens indhold og pædagogiske metoder	Mellemtrin og udskoling (4., 7. og 10. klasse)	Norsk, matematik og trivsel	N = 1.241 4. klasses elever, 1.256 7. klasses elever, 1.569 10. klasses elever, 49 skoleledere og 1.041 lærere	Tværsnit
Kyriakides & Creemers (2012)	Grækenland	Strategier om undervisning og læring, der bl.a. vedrører undervisningsplaner og tilrettelæggelse af effektiv undervisning, tilgængelige læringsressourcer (computer mv.) og evaluering af egen undervisningspraksis	Mellemtrin (5.-6. klasse)	Græsk og matematik	N = 2.369 elever	Longitudinelt studie over to år
Kyriakides et al. (2010)*	Cypern/ Holland	Skolens strategi til forbedring af undervisningen og undervisningspraksisser, herunder evalueringen af egen praksis	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Faglige resultater og trivsel	67 studier	Systematisk review
Leithwood & Jantzi (2006)	Canada	Skolelederens evne til at udvikle undervisningspraksisser af høj kvalitet blandt lærerne, herunder at inspirere og yde individualiseret, professionel støtte til lærerne i relation til undervisningen	Indskoling og mellemtrin (3.-6. klasse)	Læsning og matematik	N = 1.110 lærere og 1.180 lærere	Tværsnit (to undersøgelser)
Leithwood et al. (2010)	Canada	Skolelederens involvering i og påvirkning af skolens generelle undervisningspraksis, bl.a. via feedback til lærerne på baggrund af observationer i klasseværelset og optimering af effektiv undervisningstid	Indskoling og mellemtrin (3. og 6. klasse)	Læsning, skrivning og matematik	N = 1.445 lærere	Tværsnit
Marzano et al. (2005)*	USA	Skolelederens evne til at optimere den effektive undervisningstid, til at inspirere med og udbrede kendskab til aktuel viden om effektive undervisningspraksisser samt skolelederens involvering i tilrettelæggelse og evaluering af undervisningens indhold og metoder	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Faglige resultater	69 studier	Systematisk review
Mehlbye (2010)	Danmark	Skoleledelse med fokus på tydelige faglige og pædagogiske forventninger og krav til lærerne samt faglig sparring mellem skoleledelse og lærere, bl.a. via klasserumsobservationer og feedback	Folkeskole****	Elevernes afgangsresultater i dansk og matematik	N = 12 skoler, 6 politikere, 13 skolechefer, 33 skoleledere, 66 lærere og 70 elever	Casestudie
Nordenbo et al. (2010)*	Danmark	Ledelse vedr. undervisningsmateriale samt undervisningens udformning og indhold, ind-	Grundskole (0.-10. klasse)	Faglige resultater, hovedsageligt	71 studier	Systematisk review

Studie	Land	Praksisser og indsatser	Skole-kontekst	Outcome-mål	Populations størrelse	Design
		dragelse af lærere i ledelsesbeslutninger og opbakning til lærerstaben		læsning og matematik		
Owings et al. (2005)	USA	Undervisningsrelaterede ledelsesopgaver, såsom udviklingen af evidensbaserede undervisningspraksisser og -programmer, evaluering af skolens undervisningspraksis samt sikring af relevant efteruddannelse til lærerne	Grundskole og ungdomsuddannelse (3., 5., 8. og 12. klasse)	Engelsk, samfundsfag, matematik og naturvidenskabelige fag	N = 160 skoleledere	Longitudinelt studie over fire år
Robinson et al. (2009)*	New Zealand	De relative effekter af forandringsledelse, pædagogisk ledelse hhv. en række konkrete ledelsesstile på elevers faglige udvikling og resultater	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Læsning og matematik (primært)	134 studier	Systematisk review
Shin & Slater (2010)	USA, England, Australien og Ungarn	Undervisningsrelaterede ledelsesopgaver og -stile, der bl.a. dækker over skolelederens involvering i og udvikling af læreplaner og skolens pædagogik samt skolelederens brug af supervision og evaluering af lærerne og undervisningen	Udskoling (8. klasse)	Matematik og naturvidenskabelige fag	N = 5.482 amerikanske elever, 2.859 engelske elever, 3.019 australske elever, 2.699 ungarske elever	Tværsnit (komparativt)
Supovitz et al. (2010)	USA	Skolelederens direkte involvering i tilrettelæggelsen af undervisningens indhold og metoder, støtte til udviklingen af lærernes undervisningspraksis samt etablering af muligheder for lærernes faglige sparring om undervisningen	Indskoling og mellemtrin (2.-6. klasse)	Engelsk og matematik	N = 721 lærere og 11.397 elever	Tværsnitsundersøgelse***
Törnsén (2009)	Sverige	Skoleledelse, der tager ansvar for bl.a. undervisningen, så interdisciplinære områder og viden integreres i undervisningen, og undervisningsformer varieres	Udskoling (9. klasse)	Elevernes faglige afgangresultater og sociale færdigheder	N = 24 skoler, 393 lærere og 2.128 elever	Tværsnit
Witziers et al. (2003)*	Holland	Ledelsesstile, der bl.a. omhandler koordination, administration, supervision og evaluering af undervisningen samt rådgivning og opkvalificering af den enkelte lærer. Delelementer fra forandringsledelse såvel som undervisningsfokuseret ledelse	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Læsning og matematik (primært)	37 studier	Systematisk review

\* Systematisk review, angiver derfor udgivelsesland.

\*\* Udviklingen i elevernes resultater måles dog over tid. For læsning drejer det sig om perioden 1998-2000, og for matematik drejer det sig om perioden 1999-2002.

\*\*\* Udviklingen i elevernes resultater måles dog på to nedslagspunkter, hhv. for skoleåret 2005-2006 og for skoleåret 2006-2007. Elevernes faglige progression måles som fremgangen i elevernes resultater mellem de to skoleår.

\*\*\*\* Studiet undersøger både indskoling, mellemtrin og udskoling via interviews med lærerne. Der deltager imidlertid kun elever fra 8. og 9. klasse i undersøgelsen.

### 3.4.1 Forskningen på området

Som det fremgår af tabellen ovenfor, er der en geografisk spredning i de studier, der hører under temaet om skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis. Syv amerikanske studier indgår således i indeværende tema, og disse suppleres af tre danske og tre hollandske studier. Derudover indeholder temaet også to canadiske, to svenske og to new zealandske studier samt et enkelt græsk og et enkelt hollandsk-cypriotisk studie.

Temaet om skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis beror hovedsageligt på studier, der anvender mellemstore og store tværsnitsundersøgelser. I alt ni studier anvender således tværsnitsundersøgelser, mens syv studier er baseret på systematiske reviews. Det er vigtigt at bemærke, at studierne, der indgår i metaanalyserne i de systematiske reviews, i vid udstrækning er overlappende på tværs af de forskellige udgivelser. Evidensen for temaet kan således virke mere tungtvejende, end den i realiteten er, fordi de forskellige metaanalyseres resultater langt hen ad vejen er baseret på det samme datagrundlag. Foruden tværsnitsundersøgelser og systematiske reviews anvender fire studier longitudinelle undersøgelser af 2-6 års varighed, ligesom der indgår et enkelt casestudie i temaet om undervisningsfokuseret ledelse.

### 3.4.2 Indsatser og praksisser

De ledelsesstile og -praksisser, som indgår i litteraturen om skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis, kan kategoriseres inden for en overordnet ledelsesmodel baseret på undervisningsfokuseret ledelse. Hvad undervisningsfokuseret ledelse dækker over, varierer på tværs af de studier, der er inkluderet i indeværende tema, men der er alligevel tre ledelsespraksisser, der er særligt fremherskende i og går på tværs af litteraturen på dette område. Det drejer sig om henholdsvis:

- **Udvikling af undervisningens indhold, metoder og praksis** (Owings et al., 2005; Leithwood et al., 2010; Leithwood & Jantzi, 2006; Imsen, 2003; Nordenbo et al., 2010; Hendriks & Scheerens, 2013; Andersen & Winter, 2011; Hallinger & Heck, 2010; Dumay et al., 2013; Heck & Moriyama, 2010; Shin & Slater, 2010; Kyriakides et al., 2010; Supovitz et al., 2010; Mehlbye, 2010; Törnsén, 2009; Marzano et al., 2005; Kyriakides & Creemers, 2012; Witziers et al., 2003; Hattie, 2009; Robinson et al., 2009)
- **Faglig sparring om og understøttelse af lærernes praksis** (Grissom & Loeb, 2011; Heck & Moriyama, 2010; Nordenbo et al., 2010; Supovitz et al., 2010; Mehlbye, 2010; Leithwood et al., 2010; Leithwood & Jantzi, 2006; Marzano et al., 2005; Kyriakides & Creemers, 2012; Witziers et al., 2003; Hattie, 2009; Robinson et al., 2009)
- **Evaluering af undervisningens indhold, metoder og praksis** (Grissom & Loeb, 2011; Owings et al., 2005; Leithwood et al., 2010; Imsen, 2003; Shin & Slater, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Kyriakides et al., 2010; Mehlbye, 2010; Marzano et al., 2005; Kyriakides & Creemers, 2012; Witziers et al., 2003; Hattie, 2009; Robinson et al., 2009).

Ovenstående ledelsespraksisser supplerer hinanden inden for rammen af undervisningsfokuseret ledelse, og de kan således ikke meningsfuldt adskilles hverken i teorien eller i praksis. For overskuelighedens skyld præsenteres de enkelte ledelsespraksisser dog separat nedenfor.

En række studier under indeværende tema belyser betydningen af en ledelsespraksis, hvor skoleledelsen involverer sig direkte i planlægningen og **udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis**, for elevernes faglige udvikling. Studierne undersøger eksempelvis betydningen af, at skolelederen involverer sig indirekte i udviklingen af lærernes undervisning ved at tilvejebringe inspiration, vejledning og viden om effektive undervisningsmetoder til skolens lærere samt ved at opmuntre lærerne til at implementere disse metoder i den daglige undervisning (se eksempelvis Imsen, 2003; Leithwood & Jantzi, 2006; Marzano et al., 2005). Studierne kaster endvidere lys over, hvorvidt skolelederen kan påvirke undervisningens indhold, metoder og prak-

sis mere direkte blandt andet ved, at skolelederen udvikler evidensbaserede undervisningsforløb og -programmer og udstikker klare retningslinjer for lærernes anvendelse af disse programmer og bestemte pædagogiske metoder i undervisningssituationen (se eksempelvis Owings et al., 2005; Törnsén, 2009; Supovitz et al., 2010, Andersen & Winter, 2011; Nordenbo et al., 2010). Flere studier undersøger desuden effekten af, at skolelederen og skolens lærere videndeler om og sammen opkvalificerer undervisningen, og om dette kan skabe positive faglige resultater for eleverne (Robinson et al., 2009; Hallinger & Heck, 2010; Imsen, 2003). Således undersøger Heck og Moriyama (2010) eksempelvis, om delt eller kollaborativ ledelse kan medvirke til en dynamisk og effektiv udvikling af skolens undervisningspraksis. Endnu et aspekt i undertemaet er, om skolens undervisningskapacitet kan udvikles og elevernes faglige resultater løftes, hvis både skoleledelse og lærere har bidraget til og dermed føler ejerskab over for udviklingsprocessen (se også afsnit 3.2).

Studierne belyser også en anden dimension af undervisningsfokuseret ledelse, der handler om en ledelsespraksis, hvor skolelederen yder **faglig sparring om og understøtter lærernes praksis**. Flere af studierne undersøger således effekten af, at skoleledelsen viser interesse for den enkelte lærers undervisning og er tilgængelig, såfremt lærerne har brug for råd og vejledning om konkrete undervisningsmæssige udfordringer eller faglig sparring om deres undervisningspraksis (se fx Grissom & Loeb, 2011; Supovitz et al., 2010, Nordenbo et al., 2010; Witziers et al., 2003). I studiet af Mehlbye (2010) belyses betydningen af den faglige dialog mellem skoleledelsen og de enkelte lærere, bl.a. via "den åbne dørs politik", for elevernes faglige udvikling. Den faglige dialog indebærer, at lærerne har mulighed for at søge professionel støtte fra skoleledelsen, så snart behovet opstår, tematiseret teamsamarbejde, hvor også skoleledelsen deltager, samt individuelle samtaler mellem skolelederen og de enkelte lærere. Samtidig belyser flere studier i syntesen, hvilken rolle skolelederen spiller i forhold til at skabe optimale betingelser for og understøtte lærernes mulighed for at levere en undervisning af høj kvalitet og herigennem muligheden for at påvirke elevernes faglige udvikling (Leithwood et al., 2010; Marzano et al., 2005; Heck & Moriyama, 2010; Kyriakides & Creemers, 2012). Det klarlægges derudover, om det kan påvirke elevernes faglige præstationer, at skolelederen sørger for, at fagmøder og/eller sociale arrangementer på skolen ikke kolliderer med de faglige aktiviteter på skemaet. Samtidig belyses betydningen af, at skolelederen sørger for, at lærerne har relevante undervisningsmaterialer, læremidler og ressourcer til rådighed og føler sig fagligt klædt på til at levere en god præstation i undervisningssituationen. Sidstnævnte faktor relaterer sig også til, om skolelederen formår at skabe gode muligheder for lærernes professionelle opkvalificering og for sparring med faglige ressourcpersoner på skolen (se også afsnit 3.2).

Studierne under indeværende tema afdækker også en tredje dimension af undervisningsfokuseret ledelse, der indebærer en løbende og systematisk **evaluering af undervisningens indhold, metoder og praksis** (se eksempelvis Witziers et al., 2003; Kyriakides et al., 2010; Hallinger & Heck, 2010). Eksempelvis belyses effekten af, at skolelederen gennemfører jævnlige klasserumsobservationer med henblik på at give lærerne feedback på og hands-on-råd om deres undervisningspraksis og pædagogiske metoder, og om denne ledelsespraksis kan fremme elevernes faglige præstationer (Grissom & Loeb, 2011; Mehlbye, 2010, Robinson et al., 2009; Leithwood et al., 2010). Flere studier i syntesen undersøger endvidere effekten af, at evalueringen af undervisningen sker i fællesskab mellem lærere og skoleledelse (Robinson et al., 2009; Witziers et al., 2003), og om dette kan skabe kvalitative og vedvarende ændringer i lærernes praksis til gavn for elevernes udvikling og læring (Andersen & Winter, 2011). Studierne belyser både situationer, hvor disse drøftelser tager udgangspunkt i lærernes og skolelederens erfaringer med konkrete undervisningsforløb såvel som i data om elevernes faglige udvikling. Det afdækkes samtidig, om det kan fremme elevernes faglige udvikling, at skoleledelsen formår at handle på evalueringens resultater og sikrer en datadreven udvikling af skolens undervisningspraksis (se fx Owings et al., 2005). De belyste ledelsespraksisser overlapper delvist med temaet om evalueringskultur, der beskrives nærmere i næste afsnit (se også afsnit 3.5), men evaluering af undervisningens indhold, metoder og praksis er alligevel medtaget her, da det er et kernelement i ledelsesmodellen baseret på undervisningsfokuseret ledelse.

Foruden kerneelementerne i undervisningsfokuseret ledelse behandler tre af studierne i indeværende tema også betydningen af undervisningsfokuseret ledelse for elevers faglige præstationer relativt til forandringsledelse, som er den anden fremherskende ledelsesmodel i litteraturen om pædagogisk ledelse (Robinson et al., 2009; Hattie, 2009 og Witziers et al., 2003, se også afsnit 3.3). Forskelle og ligheder mellem de to ledelsesmodeller, **undervisningsfokuseret ledelse og forandringsledelse**, uddybes i boksen nedenfor.

### Boks 3.4: Undervisningsfokuseret ledelse vs. forandringsledelse

Studiet af Robinson et al. (2009) undersøger blandt andet den relative betydning af undervisningsfokuseret ledelse og forandringsledelse for elevernes faglige resultater. Selv om undervisningsfokuseret ledelse og forandringsledelse repræsenterer to distinkte ledelsesmodeller inden for pædagogisk ledelse, er de to modeller alligevel kendetegnet ved mange overlappende elementer. Fællesnævnerne mellem de to ledelsesmodeller, som de er defineret af Robinson et al. (2009), fremgår af tabellen nedenfor.

	<b>Undervisningsfokuseret ledelse</b>	<b>Forandringsledelse</b>
<b>Ligheder</b>	<p>Fokus på skolens vision for elevernes faglige udvikling og en direkte kobling mellem overordnede visioner og skolens undervisningspraksis i de enkelte fag. Der undervises med udgangspunkt i høje faglige forventninger, og lærerne har en ressourcebaseret tilgang til elevernes læring</p> <p>Hands-on-faglig-sparring mellem skoleleder og lærere, bl.a. på baggrund af skolelederens regelmæssige observationer af undervisningen, bidrag til udviklingen af effektive undervisningsforløb og evalueringen af praksis</p> <p>På skolelederens opfordring samarbejder skolens lærere om planlægningen af undervisningen og hermed sikres tværfaglig koordination af undervisningen</p> <p>Skolelederen er synlig på skolen til hverdag og tilgængelig for lærere såvel som elever</p>	<p>Fokus på organisationens mål og visioner og høje forventninger til lærere såvel som elever</p> <p>Professionel støtte, herunder tilvejebringelsen af ny viden og inspiration, respekt for lærernes faglighed og individualiserede hensyn over for den enkelte lærer ("managing by exception")</p> <p>Skolelederen opbygger kollaborative kulturer og fora på skolen med fokus på videndeling og fælles professionel opkvalificering blandt skolens lærere</p> <p>Skolelederen er synlig på skolen til hverdag og tilgængelig for lærere såvel som elever</p>
<b>Forskelle</b>	<p>Muligheder for læring, herunder sikringen af den effektive undervisningstid og fokus på uforstyrrede faglige aktiviteter for eleverne samt efteruddannelsesmuligheder for lærerne</p>	<p>Skolelederen uddelegerer en stor del af ledelsesansvaret til skolens lærere, skærmer lærere fra eksternt, politisk pres og sikrer skolen en høj grad af autonomi</p>

På baggrund af en metaanalyse, hvor effekterne af undervisningsfokuseret ledelse hhv. forandringsledelse på elevernes faglige præstationer afdækkes, konkluderer studiet, at undervisningsfokuseret ledelse er mere end dobbelt så effektiv som forandringsledelse, når det kommer til at flytte eleverne fagligt set. Ifølge studiet skyldes dette blandt andet, at undervisningsfokuserede ledelsespraksisser er målrettet uddannelsessystemet og den virkelighed, som lærere, elever og skoleledere befinder sig i til dagligt. Disse ledelsespraksisser er altså designet til at øge elevernes faglige progression, mens forandringsledelse udspringer af en bredere tradition inden for forskning i ledelse og management og derfor ikke er målrettet en egentlig skolekontekst.

Læs mere: Robinson et al. (2009): School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why.

#### 3.4.3 Resultater og effekter

Samlet set synes skolelederens anvendelse af undervisningsfokuserede ledelsespraksis at have en overvejende positiv betydning for elevernes faglige resultater. Kun fire studier har undersøgt betydningen af skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis i forhold til elevernes



trivsel, og ingen af disse finder, at skolelederens anvendelse af en undervisningsfokuseret ledelsespraksis har effekt på elevtrivslen.

Tabellen nedenfor opsummerer de virkningsfulde mekanismer inden for temaet om skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis. Da flere af de ledelsespraksisser, som udgør undervisningsfokuseret ledelse, typisk optræder i samme studie, afrapporteres effekterne af de forskellige ledelsespraksisser ud fra hvert studie. Studierne er derfor ikke som i de øvrige afsnit inddelt tematisk i tabellen nedenfor. Hvor studierne undersøger effekten af flere ledelsespraksisser via sammensatte mål, afrapporteres effekterne samlet, dvs. på tværs af de respektive ledelsespraksisser.

**Tablet 3.8: Effekter i temaet om skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis**

Studie	Indsats/praksis	Direkte effekt	Indirekte effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
<b>Andersen &amp; Winter (2011)</b>	Udvikling af undervisning	<u>Positiv effekt:</u> Faglige resultater (resourcestærke elever) <u>Negativ effekt:</u> Faglige resultater (resourcesvage elever)		Trivsel	Høj
<b>Grissom &amp; Loeb (2011)</b>	Faglig sparring	Faglige resultater****	-	Faglige resultater****	Medium
	Evaluering af praksis				
<b>Hattie (2009)</b>	Udvikling af undervisning	Faglige resultater		-	Høj
	Evaluering af praksis				
	Faglig sparring	Faglige resultater			
<b>Leithwood &amp; Jantzi (2006)</b>	Udvikling af undervisning	Faglige resultater***** (lille effekt)	-	Faglige resultater*****	Medium
	Faglig sparring				
<b>Mehlbye (2010)***</b>	Faglig sparring	[Redacted]			Medium
	Evaluering af praksis				
<b>Nordenbo et al. (2010)</b>	Udvikling af undervisning	Faglige resultater*		-	Høj
	Faglig sparring				
<b>Shin &amp; Slater (2010)</b>	Udvikling af undervisning	-	-	Faglige resultater	Medium
	Evaluering af praksis	-	-	Faglige resultater	
<b>Törnsén (2009)</b>	Udvikling af undervisning	Faglige resultater		-	Medium
<b>Dumay et al. (2013)</b>	Udvikling af undervisning	-	Faglige resultater	-	Høj
<b>Hendriks &amp; Scheerens (2013)</b>	Udvikling af undervisning	-	Faglige resultater	-	Høj
<b>Imsen (2003)</b>	Udvikling af undervisning	-	-	Ingen robuste effekter på faglige resultater eller trivsel	Høj
	Evaluering af praksis				

Studie	Indsats/praksis	Direkte effekt	Indirekte effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
<b>Hallinger &amp; Heck (2010)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater (lille effekt)	Faglige resultater	-	Høj
	Evaluerings af praksis•				
<b>Heck &amp; Mori-yama (2010)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater (lille effekt)	Faglige resultater	-	Høj
	Faglig sparring•				
<b>Kyriakides et al. (2010)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater	Faglige resultater	Trivsel	Høj
	Evaluerings af praksis•	-	Faglige resultater	Trivsel	
<b>Kyriakides &amp; Creemers (2012)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater (lille effekt)	Faglige resultater	-	Høj
	Faglig sparring•				
	Evaluerings af praksis	Undersøges ikke pga. manglende data			
<b>Leithwood et al. (2010)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater (lille effekt)	Faglige resultater	-	Høj
	Faglig sparring•				
	Evaluerings af praksis•				
<b>Marzano et al. (2005)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater	-	-	Høj
	Faglig sparring•				
	Evaluerings af praksis•				
<b>Owings et al. (2005)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater (indskoling og mellemtrin)		Faglige resultater (udskoling)	Medium
	Evaluerings af praksis•				
<b>Robinson et al. (2009)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater		-	Høj
	Faglig sparring•				
	Evaluerings af praksis•				
<b>Supovitz et al. (2010)</b>	Udvikling af undervisning•	-	Faglige resultater*****	Faglige resultater*****	Medium
	Faglig sparring•	-	Faglige resultater*****	Faglige resultater*****	
<b>Witziers et al. (2003)</b>	Udvikling af undervisning•	Faglige resultater (grundskole)**	-	Faglige resultater (ungdomsuddannelse)	Høj
	Faglig sparring•				
	Evaluerings af praksis•				

• Effekt findes på baggrund af sammensatte mål, hvorfor effekten ikke med sikkerhed kan tilskrives emnet af interesse.

\* To studier i reviewet dokumenterer en negativ sammenhæng mellem elevernes faglige resultater og undervisningsfokuseret ledelse. Fire studier viser, at der er en positiv sammenhæng, mens seks studier ikke kan dokumentere en sammenhæng. Den kvalitative analyse viser dog hovedsageligt positive effekter af undervisningsfokuseret ledelse.

\*\* Studiet dokumenterer en lille positiv effekt af undervisningsfokuseret ledelse, når undervisningsfokuseret ledelse behandles som et flerdimensionelt begreb. Der findes ikke en sammenhæng mellem undervisningsfokuseret ledelse og elevernes faglige udvikling, når undervisningsfokuseret ledelse behandles som et endimensionelt begreb.

\*\*\* Studiet er baseret på et kvalitativt casestudie og kan således ikke belyse effekterne af undervisningsfokuseret ledelse. Det tyder dog på, at ledelsespraksisserne, der beskrives i studiet, har en positiv betydning for elevernes faglige udvikling.

\*\*\*\* Studiet viser en direkte effekt på elevernes faglige resultater i matematik, men ingen effekt på elevernes faglige resultater i læsning. Effekten er baseret på viceskoleledernes besvarelse. Der findes ingen sammenhæng mellem undervisningsfokuseret ledelse og elevernes faglige resultater, når skolens undervisningsfokuserede ledelse vurderes af skolelederen.

\*\*\*\*\* Studiet viser en lille direkte effekt på elevernes faglige resultater i matematik, men ingen effekt på elevernes faglige resultater i læsning.

\*\*\*\*\* Studiet viser en indirekte effekt af udvikling af undervisning på elevernes faglige resultater i engelsk, men ingen effekt på elevernes faglige resultater i matematik. Studiet viser en indirekte effekt af faglige sparring på elevernes faglige resultater i matematik, men ingen effekt på elevernes faglige resultater i engelsk.

Som det fremgår af tabellen ovenfor, undersøger syv studier den selvstændige betydning af skolelederens involvering i **udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis**. Af disse syv studier dokumenterer fem studier positive indirekte effekter (Hendriks & Scheerens, 2013; Törnsten, 2009<sup>21</sup>; Dumay et al., 2013 samt Kyriakides et al., 2010) og/eller direkte (Andersen & Winter, 2011<sup>22</sup>; Kyriakides et al., 2010) effekter af skolelederens involvering i udviklingen af undervisningen på elevernes faglige resultater. Et studie kan ikke påvise virkningsfulde effekter af denne ledelsespraksis på elevernes faglige outcomes (Shin & Slater, 2010), mens et studie påviser positive indirekte effekter af ledelsens involvering i udviklingen af undervisningen på elevernes præstationer i engelsk, men ikke i matematik (Grissom & Loeb, 2011). Derudover undersøger 11 studier effekten af skolelederens involvering i udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis kombineret med én eller flere ledelsespraksisser inden for undervisningsfokuseret ledelse (Heck & Moriyama, 2010; Leithwood & Jantzi, 2006; Hallinger & Heck, 2010; Imsen, 2003; Owings et al., 2005; Leithwood et al., 2010; Marzano et al., 2005; Kyriakides & Creemers, 2012; Witziers et al., 2003; Robinson et al., 2009; Hattie, 2009). Overordnet set dokumenterer disse studier positive direkte og/eller indirekte effekter af undervisningsfokuseret ledelse. Studierne viser, at skolelederens involvering i udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis er en perspektivrig vej at gå, hvis elever skal have et fagligt løft i grundskolen. Det skal dog understreges, at disse studier ikke kan belyse den isolerede effekt af skolelederens involvering i udviklingen af undervisningen.

Kun studiet af Supovitz et al. (2010) undersøger den selvstændige betydning af skolelederens **faglige sparring med og understøttelse af lærernes praksis**. Studiet viser, at skolelederens faglige sparring med og understøttelse af lærernes praksis har en positiv indirekte effekt på elevernes præstationer i matematik, men ikke i engelsk. Derudover undersøger 11 studier effekten af faglig sparring og understøttelse af lærernes praksis kombineret med én eller flere af de øvrige undervisningsfokuserede ledelsespraksisser (Nordenbo et al., 2010; Heck & Moriyama, 2010; Leithwood & Jantzi, 2006; Mehlbye, 2010; Grissom & Loeb, 2011; Leithwood et al., 2010; Marzano et al., 2005; Kyriakides & Creemers, 2012; Witziers et al., 2003; Robinson et al., 2009; Hattie, 2009). Disse studier dokumenterer hovedsageligt en positiv indirekte og/eller direkte effekt af undervisningsfokuserede ledelsespraksisser, og ligesom ovenfor kan det understøtte, at skolelederens faglige sparring med og understøttelse af lærernes undervisningspraksis kan fremme elevernes faglige udvikling. Evidensen for denne ledelsespraksis er dog ikke nær så stærk som skolelederens deltagelse i udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis.

Der er kun to studier, der belyser den isolerede effekt af skolelederens **evaluering af undervisningens indhold, metoder og praksis** på elevernes faglige præstationer. Det ene studie af

<sup>21</sup> Studiet skelner ikke mellem indirekte og direkte effekter af skolelederens involvering i udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis på elevernes faglige præstationer. Betydningen belyses dog indirekte.

<sup>22</sup> Studiet skelner ikke mellem indirekte og direkte effekter af skolelederens involvering i udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis på elevernes faglige præstationer. Effekten belyses dog direkte.

Kyriakides et al. (2010) viser, at der er en positiv indirekte effekt af skolelederens evaluering af skolens undervisningspraksis på elevernes faglige udvikling, mens det andet studie af Shin og Slater (2010) derimod indikerer, at skolelederens evaluering af indhold, metoder og praksis ikke har nogen effekt på elevernes faglige resultater. Derudover afdækker otte studier effekten af skolelederens evaluering af undervisningspraksis kombineret med én eller flere af de øvrige ledelsespraksisser (Hallinger & Heck, 2010; Imsen, 2003; Owings et al., 2005; Grissom & Loeb, 2011; Leithwood et al., 2010; Marzano et al., 2005; Witziers et al., 2003; Hattie, 2009). Resultater i disse studier er blandede. Halvdelen af studierne dokumenterer direkte og/eller indirekte positive effekter af skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood et al., 2010; Marzano et al., 2005; Hattie, 2009), mens studiet af Imsen (2003) ikke kan påvise nogen robuste effekter på elevernes resultater eller trivsel. Studiet af Owings et al. (2005) kan kun påvise virkningsfulde mekanismer i indskolingen og på mellemtrinnet, men ikke i udskolingen, mens resultaterne i studiet af Witziers et al. (2003) kun påviser en direkte positiv effekt på elevernes faglige resultater i grundskolen, men ikke på ungdomsuddannelserne. Endvidere påviser studiet af Grissom og Loeb (2011) kun en positiv direkte effekt på elevernes matematiske kompetencer og ikke på elevernes læsefærdigheder. Evidensen for den del af undervisningsfokuseret ledelse, der vedrører skolelederens involvering i praksisnære evalueringsaktiviteter, er derfor ikke entydig.

En række af de inkluderede studier påviser **indirekte effekter** på elevernes faglige udvikling af skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis. I disse studier har skolelederens anvendelse af undervisningsfokuseret ledelse typisk en direkte effekt på opbygningen af undervisningskapacitet og et læringsmiljø, der er befordrende for elevernes faglige udvikling (se eksempelvis Hendriks & Scheerens, 2013; Hallinger & Heck, 2010), opkvalificeringen af undervisningens indhold, metoder og praksis (se eksempelvis Heck & Moriyama, 2010; Supovitz et al., 2010) samt mulighederne for professionel sparring og videndeling mellem skolens lærere (se eksempelvis Leithwood et al., 2010; Hendriks & Scheerens, 2013), der i sidste ende medfører et fagligt løft af eleverne.

Studierne under nærværende tema viser endvidere, at en række **implementeringsforhold** er befordrende for, at undervisningsfokuserede ledelsesstile kan praktiseres og herigennem løfte elevernes resultater. Følgende implementeringsforhold er værd at fremhæve i relation til skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis:

- For at kunne praktisere en ledelse, der indirekte eller direkte bidrager til udviklingen af skolens undervisningspraksis, er det af stor betydning, at skolelederen besidder en **nødvendig og opdateret viden** om, hvad der virker, når elevernes faglighed skal rykkes (se fx Supovitz et al., 2010). Det er samtidig nødvendigt, at skolelederen aktualiserer sin viden over for skolens lærere, således at denne viden bringes helt ind i klasseværelset og påvirker lærernes undervisningspraksis såvel som elevernes læring og faglige udvikling positivt.
- Aktualiseringen af skolelederens viden over for skolens lærere kan med fordel finde sted via skemalagte fagmøder, hvor skolelederen og lærerne i fællesskab kan drøfte udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis (se fx Grissom & Loeb, 2011; Nordenbo et al., 2010; Witziers et al., 2003). Det kan ligeledes ske af mere uformelle kanaler, eksempelvis via "den åbne dørs politik", hvor lærerne har mulighed for faglig sparring med den pædagogiske ledelse, når behovet opstår (se fx Mehlbye, 2010). I begge tilfælde er **skolens organisering** og **skolelederens synlighed og tilgængelighed** vigtige redskaber i forhold til at sikre rum og muligheder for videndeling og erfaringsudveksling mellem skoleleder og lærere i en ofte travl hverdag.

### 3.5 Evalueringskultur

En række af de i syntesen inkluderede studier kan grupperes under det overordnede tema **evalueringskultur**. Fokus i studierne varierer betydeligt, men fælles for studierne er, at de afdækker, om indsamling af viden vedrørende elevernes resultater og den aktive anvendelse af denne viden til at udvikle undervisningen kan virke fremmende på elevernes faglige resultater. Skolelederen kan i relation hertil bidrage til udviklingen af evalueringskulturen på skolen eksempelvis ved at tilbyde relevante kurser og efteruddannelsesprogrammer, så skolens lærere udvikler kompetencer i forhold til at gennemføre samt tolke og anvende resultaterne af formative evalueringer. Skolelederen kan også opmuntre lærerne til at tilpasse og differentiere undervisningen til elevernes individuelle faglige behov på baggrund af evalueringerne. Studierne relateret til temaet om evalueringskultur omhandler både evaluering på skole- og på klasseniveau og belyser såvel formative som summative evalueringspraksisser.

Der er i alt identificeret 19 studier, som omhandler evalueringskultur. Disse er fremstillet skematisk i nedenstående tabel og behandles i resten af afsnittet. For en mere udførlig beskrivelse af et enkelte studie henvises til abstracts i bilag 1.

Tabel 3.9: Tabel over studier tilhørende temaet om evalueringskultur

Studie	Land	Praksis/Indsats	Skolekontekst	Outcome-mål	Populations størrelse	Design
Andersen (2008)	Danmark	Betydningen af forskellige typer performance management-værktøjer	Udskoling (9. klasse)	Dansk og matematik	N > 80.000 elever, 733 skoleledere	Longitudinelt (2002-2005)
Burns et al. (2010)	USA	Formativt evalueringssystem baseret på computerbaserede test	Indskoling og mellemtrin (0.-6. klasse)	Matematik	Indsats: 120 skoler Kontrol: 240 skoler	Kvasi-eksperiment
Ceja (2012)	USA	Skolelederens praksis for databaseret beslutningstagning	Indskoling (børnehaveklasse-5. klasse)	Matematik og sprog	N = 213 skoleledere	Tværsnit
Chatterji et al. (2009)	USA	Formativt evalueringssystem med fokus på diagnosticering af bestemte færdigheder hos elever, mediering af elevernes udfordringer samt opfølgning	Mellemtrin (5. og 6. klasse)	Matematik	Indsats = 223 elever Kontrol = 652 elever	Kvasi-eksperiment
Hattie (2009)*	New Zealand	Feedback-strategier og feedback i undervisningen	Dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelser	Læsning, matematik, naturvidenskabelige fag og samfundsfag (primært)	23 metaanalyser	Syntese af metanalyser
Hofman et al. (2009)	Holland	Skolers fokus på evaluering, typer af evalueringspraksis på skoleniveau samt evalueringsprocesser og -systemer på skoleniveau	Indskoling og mellemtrin (0.-6. klasse)	Matematik	N = 2.099 elever, 81 skoler	Tværsnit
Imsen (2003)	Norge	Skolens udviklingsorientering og evalueringskultur	Mellemtrin og udskoling (4., 7. og 10. klasse)	Norsk og matematik	N = 1.241 4. klasses elever, 1.256 7. klasses elever, 1.569 10-klasses elever, 49 skoleledere og 1.041 lærere	Tværsnit
Marzano et al. (2005)*	USA	Skolelederens betydning for elevernes resultater, herunder bl.a. monitorering og evaluering på skoleniveau	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Resultater i test	69 studier  N ≈ 1,4 mio. elever og 14.000 lærere	Systematisk review
Moriyama (2009)	USA	Uddannelsesmæssig kapacitet, herunder bl.a. brug af selvevaluering, målsætninger og feedback til eleverne	Mellemtrin (4. og 5. klasse)	Læsning og matematik	N = 12.342 4. klasses elever og 12.588 5. klasses elever	Tværsnit

Studie	Land	Praksis/Indsats	Skolekontekst	Outcome-mål	Populations størrelse	Design
Owings et al. (2005)	USA	Kvalitet i skoleledelse, herunder bl.a. at skolelederen udvikler evidensbaserede undervisningspraksisser, der bedst muligt understøtter elevernes faglige udvikling	Grundskole og ungdomsuddannelse (3., 5., 8. og 12. klasse)	Engelsk, samfundsfag, matematik og naturvidenskabelige fag	N = 160 skoleledere	Longitudinelt (1998-2002)
Phelan et al. (2011)	USA	Formativt evalueringsprogram kombineret med efteruddannelse og løbende faglig opkvalificering af lærere	Mellemtrin og udskoling (6. og 7. klasse)	Matematik	Indsats: N = 1.795 6. klasses elever, 1.377 7. klasses elever og 69 lærere Kontrol: N = 1.385 6. klasses elever, 1.216 7. klasses elever og 53 lærere	RCT
Quint et al. (2008)	USA	Formativt evalueringsprogram kombineret med faglig opkvalificering af lærere	Indskoling og mellemtrin (3. og 4. klasse)	Læsning	Indsats: 21 skoler Kontrol: 36 skoler	Kvasi-eksperiment
Randel et al. (2011)	USA	Fagligt udviklingsprogram for lærere, der sigter mod at forbedre lærernes viden om og kompetencer til at anvende formativ evaluering i undervisningen	Mellemtrin (4. og 5. klasse)	Matematik og motivation for at lære matematik	Indsats: N = 4.420 elever og 178 lærere Kontrol: N = 5.176 elever og 231 lærere	RCT
Schneider & Meyer (2012)	USA	Fagligt udviklingsprogram for lærere, som sigter mod at forbedre lærernes viden og kompetencer i at anvende formativ evaluering	Mellemtrin og udskoling (6.-8. klasse)	Engelsk og matematik	N = 151 lærere	RCT/kvasi-eksperiment
Slavin et al. (2012)	USA	Databaseret reformprogram med fokus på at forstå, håndtere og anvende data til at forbedre skolens faglige resultater	Mellemtrin og udskoling (5. og 8. klasse)	Matematik og læsning	N > 300.000 5. og 8. klasses elever	RCT
Talbert (2009)	USA	Skolens brug af performance-data til at afstedkomme initiativer, der skal forbedre skolens resultater	Ungdomsuddannelse	Faglige resultater	N = 7.487 skoleledere	Tværsnit

Studie	Land	Praksis/Indsats	Skolekontekst	Outcome-mål	Populations størrelse	Design
Törnsén (2009)	Sverige	Skolelederens ansvarstagen for en række ansvarsområder, herunder bl.a. opfølgning og evaluering i relation til nationale målsætninger	Udskoling (9. klasse)	Elevernes faglige afgangresultater og sociale færdigheder	N = 24 skoler, 393 lærere og 2.128 elever	Tværsnit
White (2008)	USA	Skolelederens praksis for databaseret beslutningstagning	Indskoling (børnehaveklasse-5. klasse)	Læsning og matematik	N = 471 skoleledere	Tværsnit
Witziers et al. (2003)*	Holland	Dimensioner af pædagogisk ledelse, herunder supervision og evaluering af undervisningen samt monitorering af elevernes fremskridt	Grundskole og ungdomsuddannelse (0.-12. klasse)	Læsning og matematik (primært)	37 studier	Systematisk review

\*Systematisk review/syntese af metanalyser, angiver derfor udgivelsesland.



### 3.5.1 Forskning på området

Ovenstående tabel peger på tre tendenser i forskningen vedrørende evalueringskultur. For det første ses det, at forskningen vedrørende evaluering hovedsageligt er amerikansk. 13 studier er således af amerikansk ophav. Derudover stammer to studier fra Holland og ét fra New Zealand. I temaet indgår endvidere tre nordiske studier, ét fra henholdsvis Norge, Sverige og Danmark (Imsen, 2003; Törnsén, 2009; Andersen, 2008). Der er således en relativt stor geografisk spredning i feltet, om end den amerikanske forskning er mest fremtrædende. Dette stemmer godt overens med fokuset på accountability i amerikansk forskning, som er beskrevet i indledningen.

For det andet beror studierne på en række forskelligartede forskningsdesigns, herunder fire kontrollerede forsøg, fire kvasi-eksperimenter, to longitudinale designs af en varighed på fire år, syv tværsnitsundersøgelser, to systematiske reviews samt en syntese af metanalyser.<sup>23</sup> Studierne er hovedsageligt baseret på store stikprøvestørrelser, om end en mindre gruppe studier skiller sig ud ved at være baseret på små stikprøvestørrelser i forhold til valget af tværsnits- eller longitudinale designs (Owings et al., 2005; Ceja, 2012). Samlet set opnår 14 studier høj evidensvægt, mens fem studier vurderes til medium evidensvægt. Evidensgrundlaget for temaet vedrørende evaluering må på den baggrund siges at være stærkt.

For det tredje ses det, at ca. en tredjedel af studierne vedrørende evaluering (syv studier) omhandler konkrete indsatser, mens 12 studier belyser evalueringskultur eller -praksisser. I forhold til de øvrige temaer i nærværende kortlægning er der tale om en høj andel af studier, der belyser konkrete indsatser.

### 3.5.2 Indsatser og praksisser

De 19<sup>24</sup> studier om evalueringskultur kan grupperes inden for tre kategorier:

- **Overordnet tilgang til evaluering på skoleniveau** (Owings et al., 2005; Hofman et al., 2009; Imsen, 2003; Törnsén, 2009; Witziers et al., 2003; Hattie, 2009; Moriyama, 2009)
- **Databaseret beslutningstagning på skoleniveau** (Slavin et al., 2012; Talbert, 2009; Ceja, 2012; White, 2008; Andersen, 2008; Marzano et al., 2005)
- **Evalueringspraksis i klasseværelset** (Phelan et al., 2011; Randel et al., 2011; Quint et al., 2008; Burns et al., 2010; Schneider & Meyer, 2012; Chatterji et al., 2009; Hattie, 2009).

Den første kategori omhandler **skolers overordnede tilgang til evaluering**. Fokus i disse syv studier er skolers tilgang til indsamlingen af systematisk viden om elevernes læring med henblik på at levere viden om eksisterende praksis. Fælles for studierne er en forståelse af, at evaluering er et centralt område, som skolelederen må tage ansvar for med henblik på at forbedre elevernes faglige resultater (Hattie, 2009; Witziers et al., 2003; Owings et al., 2005; Törnsén, 2009).

Den anden kategori omhandler **databaseret beslutningstagning på skoleniveau**. Med dette forstås, at skolen indsamler og anvender informationer vedrørende elevernes resultater og bruger denne information som basis for beslutninger vedrørende fremrettede indsatser.

Fem studier belyser betydningen af skolens generelle praksis vedrørende databaseret beslutningstagning. Fokus i disse studier er, i hvilken grad data om elevernes præstationer anvendes på skoleniveau samt omfanget af brugen af specifikke resultatorienterede ledelsesværktøjer. Et enkelt studie (Slavin et al., 2012) undersøger betydningen af et specifikt program for databaseret beslutningstagning, der løber over en fireårig periode. Indsatsen er beskrevet yderligere i nedenstående boks.

<sup>23</sup> Summerer til 20, da ét studie først har karakter af et kontrolleret forsøg og siden overgår til et kvasi-eksperimentelt design.

<sup>24</sup> Studiet af Hattie (2009) optræder i to kategorier, da studiet omfatter separate synteser af metaanalyser på begge områder.

### Boks 3.5: Program fra Center for Data-Driven Reform in Education

Programmet for databaseret beslutningstagning fra Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE) sigter mod, at distrikts- og skoleledere blandt andet får hjælp til at forstå og håndtere data om elevernes performance og på baggrund heraf gøres i stand til at identificere evidensbaserede programmer, som kan være med til at imødekomme elevernes faglige udfordringer. Indsatsen består af følgende fire elementer:

- Datagennemgang (1. år): CDDRE-konsulenter mødes med skoledistriktsledere og skoleledere og gennemgår alle data, som allerede er indsamlet i skoledistriktet, herunder elevernes testresultater, fremmøde, disciplinære problemer, placeringer i specialtilbud og frafald. Herudover diskuteres erfaringerne fra allerede igangsatte indsatser, ressourcer eller andre relevante forhold, der er afgørende for muligheden for at gennemføre forandringer
- Benchmark-evaluering (1. år): CDDRE-konsulenterne udvikler benchmark-evalueringer, der måler færdigheder i læsning og matematik for elever på 3.-8. klassetrin. Disse gennemføres ca. en gang hvert kvartal og skal give distrikts- og skoleledere detaljeret og regelmæssig viden om elevernes resultater, som de kan handle på baggrund af
- Skolebesøg (2.-4. år): CDDRE-konsulenterne og distriktslederne foretager skolebesøg på distrikts skoler. Dette skal give indsigt i kvaliteten af undervisningen, klasseledelsen, motivationen og organisationen på de enkelte skoler samt implementeringen af forskellige programmer
- Evidensbaserede løsninger (2.-4. år): CDDRE-konsulenterne hjælper distrikts- og skoleledere med at udvælge og implementere potentielle løsninger på identificerede problemer. Der lægges vægt på at udvælge velafprøvede evidensbaserede programmer, for hvilke der er påvist gode resultater.

Læs mere: Slavin et al. (2011): Effects of a data-driven district reform model on state assessment outcomes

Den tredje og sidste kategori omhandler **evalueringspraksisser på klasseniveau**. Tematikken kan ses som en uddybning af, hvordan en skoles evalueringskultur kan udmøntes konkret i undervisningssituationen. Fælles for de identificerede indsatser er, at der er tale om **formativ evaluering**, hvor læreren eller computerbaserede programmer løbende evaluerer elevens læring og resultater og tilpasser undervisningssituationen for at understøtte elevens læring.

Studierne fordeler sig på to hovedtyper af indsatser. To studier omhandler indsatser med karakter af faglige udviklingsprogrammer, der skal øge lærernes viden og kompetencer vedrørende formativ evaluering (Schneider & Meyer, 2012; Randel et al., 2011). Disse studier tager udgangspunkt i, at formativ evaluering kan have en positiv indvirkning på elevernes resultater, men at lærerne ofte ikke har de fornødne kompetencer til at arbejde med denne type evaluering.

I tre studier udgøres indsatsen af en kombination af formative evalueringsystemer og faglig opkvalificering af lærerne samt brugen af eksterne konsulenter, der understøtter lærerne i deres anvendelse af formativ evaluering (Phelan et al, 2001; Quint et al., 2008; Chatterji et al., 2009). Dermed er det et fællestræk for disse studier, at lærerne modtager løbende faglig sparring vedrørende anvendelsen af formativ evaluering. I boksen nedenfor præsenteres et eksempel på et studie, hvor indsatsen indeholder netop disse tre elementer.

### Boks 3.6: Program Proxical Assessment for Learners Diagnosis (PALD)

Proxical Assessment for Learners Diagnosis (PALD), der er et formativt evalueringssystem med fokus på, at lærerne identificerer læringsgab og derigennem fremmer elevernes læring. PALD er designet til at kunne indlejres i den enkelte undervisningsgang, et givent emne eller over et helt skoleår. PALD-indsatsen består af fire faser:

- Fastsættelse af langsigtede mål for undervisningen, herunder specificering af hvilke kompetencer eleverne skal opnå
- Planlægning af undervisningsforløb og evalueringspraksisser i forbindelse med undervisningsforløbet
- Indlejring af selve PALD-indsatsen for at belyse læringsgab (fasen gentages efter behov):
  - Analyse af fejl: Læreren identificerer, hvor og hvorfor elever sidder fast, når de er ved at lære noget nyt eller arbejder med en ny type opgave. Analysen af fejl kan finde sted både ved uformelle eller mere formelle analyser af den enkelte elevs evalueringer og dertilhørende refleksioner vedrørende opgaven
  - Mediering: Læreren forsøger at forklare konceptet på en ny måde eller giver målrettet coaching på basis af elevens individuelle læringsbehov og de kognitive blokader, som er identificeret. Det anbefales at dele eksempler på fejl med eleverne som en måde at facilitere læring
  - Praksis: Læreren bruger forskellige former for opfølgning, som giver eleven mulighed for at engagere sig yderligere i materialet for at konsolidere den nye viden og konceptuelle forbindelser
- Afslutning af forløb, herunder evaluering.

Læs mere: Chatterji et al. (2009): Closing learning gaps proximally with teacher-mediated diagnostic classroom assessment.

Et enkelt studie vedrørende evalueringspraksis i klasseværelset skiller sig ud fra de øvrige, idet indsatsen består af computerbaseret formativ evaluering (Burns et al., 2010).

#### 3.5.3 Resultater og effekter

12 af de 19 studier finder i større eller mindre omfang positive effekter af evaluering på elevernes faglige præstationer. De fleste positive resultater findes i kategorierne vedrørende skolers overordnede tilgang til evaluering og evalueringspraksis i klasseværelset, mens der i begrænset omfang findes positive effekter af databaseret beslutningstagning på skoleniveau.

Effekterne af de i studierne undersøgte praksisser og indsatser fremgår tematisk i nedenstående tabel.

**Tabel 3.10: Effekter i temaet om evaluering<sup>25</sup>**

Deltema	Studie	Direkte effekt	Ingen effekt	Evidensvægt
Skolers overordnede tilgang til evaluering	Hattie (2009)	Faglige resultater	-	Høj
	Hofman et al. (2009)	Faglige resultater	-	Høj
	Imsen (2003)	-*	Trivsel	Høj
	Moriyama (2009) <sup>*</sup>	Faglige resultater	-	Høj
	Owings et al. (2005) <sup>*</sup>	(Faglige resultater)	-	Medium
	Törnsén (2009)	Faglige resultater	-	Medium
	Witziers et al. (2003)	Faglige resultater	-	Høj
Databaseret beslutningstagning på skoleniveau	Andersen (2008)	Faglige resultater <sup>***</sup>	-	Høj
	Ceja (2012)	-	Faglige resultater	Medium
	Marzano et al. (2005)	Faglige resultater	-	Høj
	Slavin et al. (2012)	(Faglige resultater) <sup>**</sup>	(Faglige resultater)	Høj
	Talbert (2009)	-	Faglige resultater	Høj
	White (2008)	-	Faglige resultater	Medium
Evalueringspraksis i klasseværelset	Burns et al. (2010)	Faglige resultater	-	Medium
	Chatterji et al. (2009)	Faglige resultater	-	Høj
	Hattie (2009)	Faglige resultater	-	Høj
	Phelan et al. (2011)	Faglige resultater <sup>****</sup>	-	Høj
	Quint et al. (2008)	-	Faglige resultater	Høj
	Randel et al. (2011)	-	Faglige resultater og motivation	Høj
	Schneider & Meyer (2012)	-	Faglige resultater <sup>*****</sup>	Høj

▪ Effekt findes på baggrund af sammensatte mål, hvorfor effekten ikke med sikkerhed kan tilskrives emnet af interesse.

\* Imsen (2003) finder enkelte positive effekter af evalueringskultur, men ligeledes negative effekter samt ingen effekt. På den baggrund kan studiet ikke siges at vise en robust positiv effekt.

\*\* Studiet finder en positiv effekt på nogle klassetrin i nogle af de fire år, som undersøgelsesperioden løber over. Resultaterne er dog ikke robuste.

\*\*\* Ingen eller lille generel effekt på elevernes gennemsnitlige resultater i dansk og matematik. Den generelle effekt dækker dog over, at brugen af de resultatorienterede ledelsesværktøjer har forskellig virkning på elever med varierende social baggrund.

\*\*\*\* I studiet findes ingen overordnet effekt på elevernes faglige resultater, men der findes en mindre positiv effekt på udviklingen af matematiske færdigheder hos de elever, der i forvejen klarer sig bedst i matematik.

\*\*\*\*\* Studiet finder, at eleverne på indsatskolerne klarer sig dårligere end eleverne i kontrolskolerne.

<sup>25</sup> Studierne i indeværende tema undersøger ikke indirekte effekter af skolens evalueringskultur på elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling. Der indgår af denne grund ikke en kolonne til indirekte effekter i denne tabel til forskel fra hovedparten af syntensens øvrige temaer.

Studierne vedrørende **skolers overordnede tilgang til evaluering** viser generelt positive resultater på elevernes faglige resultater, om end resultaterne af visse studier må tolkes med forsigtighed. De to systematiske reviews viser generelt positive effekter af evalueringskultur på elevernes faglige resultater, selv om effekten varierer i omfang. Hattie (2009) finder en betydelig positiv effekt af feedback på elevernes faglige resultater, mens Witziers et al. (2003) kun finder beskedne positive effekter af skolelederens supervision, evaluering og monitorering på elevernes faglige resultater. Det er ydermere værd at fremhæve, at Hofman et al. (2009) finder en positiv effekt af fokus på skolen som læringsorganisation. Med dette forstås, at skolens udvikling ses som en kontinuerlig proces, hvor individuelle og kollektive mål løbende udvikles og tilpasses, og hvor man i fællesskab udvikler nye metoder og tilgange for at nå skolens mål. Dermed understreger studiet betydningen af en tilgang til evaluering, som har fokus på samarbejde og fælles ansvarstagen for elevernes resultater.

I kategorien vedrørende **databaseret beslutningstagning** på skoleniveau findes hovedsageligt begrænsede eller ingen effekter. Undtagelsen er dog det systematiske review af Marzano et al. (2005), som finder betydelige effekter af, at skolelederen monitorerer og evaluerer skolens praksisser i forhold til betydning for elevernes faglige resultater. Lignende reviews finder dog generelt mindre effekter (Witziers et al., 2003). Et opmærksomhedspunkt i forhold til fraværet af effekt idisse studier er endvidere, at skolelederne ofte kun spørges om, *hvorvidt* de bruger data og ikke mere specifikt om, *hvordan* de anvender data til at træffe beslutninger. Dermed belyser målene ikke den kvalitative dimension i anvendelsen af data.

I studierne vedrørende **evalueringspraksis i klasseværelset** findes samlet set flest positive effekter. Det er imidlertid værd at bemærke, at resultaterne også her er blandede. Tre (heraf to RCT-studier) af de syv studier i denne kategori finder ingen effekt af evalueringsindsatsen i forhold til elevernes faglige resultater. Der findes hovedsageligt positive effekter på elevernes faglige resultater i studierne vedrørende formative evalueringssystemer, der kombineres med faglig opkvalificering af lærerne og brugen af eksterne konsulenter. I studiet af Quint et al. (2008), som ikke finder positive effekter, er det i den sammenhæng interessant, at lærerne på sammenligningsskolerne har modtaget tilsvarende eller mere faglig opkvalificering i perioden, hvilket muligvis kan forklare fraværet af resultater af indsatsen. Ingen af de to studier vedrørende faglig opkvalificering af lærerne i formativ evaluering finder en positiv effekt på elevernes faglige resultater. Hos Schneider & Meyer (2012) findes ligefrem en negativ effekt af indsatsen. Dette kan skyldes, at lærerne har skullet blive fortrolige med nye evalueringsredskaber og lære at anvende disse hensigtsmæssigt i undervisningen. Det er muligt, at lærerne kan have valgt strategier eller redskaber, som trods lærerens intention er gået ud over elevernes læring.

En række af studierne vedrørende evalueringskultur finder endvidere, at effekten på elevernes faglige resultater **varierer på baggrund af karakteristika ved eleverne**. I studiet af Andersen (2009) dækker de fraværende eller meget små effekter over, at brugen af de resultatorienterede ledelsesværktøjer har forskellig virkning på elever med forskellige socioøkonomiske baggrunde. Studiet viser, at elever med høj socioøkonomisk status klarer sig bedre på skoler, som anvender mange resultatorienterede ledelsesværktøjer og/eller har anvendt resultatorienterede ledelsesværktøjer længe, mens elever med lav socioøkonomisk status klarer sig dårligere på selvsamme skoler. Effekterne på elevernes gennemsnitlige karakterer er dog relativt små. I studiet af Phelan et al. (2011) ses en lignende sammenhæng, idet der ikke findes en overordnet effekt på elevernes faglige resultater, men der findes en mindre positiv effekt på udviklingen af matematiske færdigheder hos de elever, der i forvejen klarer sig bedst i matematik. Hos Burns et al. (2010) ses en generel positiv effekt af indsatsen. Endvidere indikerer studiet en ekstra positiv effekt på skoler med mange socialt udsatte elever, idet elever på skoler med en stor andel med afroamerikansk baggrund klarer sig ligeså godt som elever på skoler med færre afroamerikanere, hvilket ikke er tilfældet på kontrolskolerne i studiet.

De konkrete indsatser fra tematikken vedrørende evalueringspraksis i klasseværelset, og i mindre omfang databaseret beslutningstagning på skoleniveau, iværksættes i en kontekst, der er kendetegnet ved en række særlige **implementeringsforhold**:

- De formative evalueringsindsatser med fokus på faglig opkvalificering af lærerne er af mindre omfattende karakter. I studiet af Schneider & Meyer (2012) er der tale om tre timer én gang årligt, mens indsatsen i studiet af Randel et al. (2011) er centreret om selvstyrende lærings-teams blandt lærerne. At ingen af de to indsatser har en positiv indvirkning på elevernes faglige resultater kan indikere, at sådanne korte indsatser i formativ evaluering ikke er tilstrækkeligt til at skabe positive effekter på elevernes faglige præstationer
- Indsatserne vedrørende formative evalueringssystemer i kombination med faglig opkvalificering og sparring med **eksterne konsulenter** har som fællestræk, at der er tale om bredspektrede indsatser, som må formodes at kræve betydelige ressourcer. Eksempelvis fremgår det af studiet om det datadrevne program for skoleledere i Slavin et al. (2013), at de eksterne konsulenter fra CDDRE gennemsnitligt anvender 30 dage til konsultationer til hvert skole-distrikt over en toårig periode. Konsulenterne har samtidig en særlig kompetenceprofil, idet der er tale om tidligere skoleledere eller personer, der kommer fra en anden ledelsesposition inden for uddannelsessektoren
- Flere studier indikerer, at indsatser vedrørende evalueringspraksisser i klasseværelset kan **samle momentum over tid**. Hos både Chatterji et al. (2009) og Burns et al. (2010) ses det, at effekten af de formative evalueringspraksisser øges over en årrække.

## 4. OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

Dette afsluttende kapitel indeholder en tværgående opsamling på den gennemførte forskningskortlægning og –syntese om pædagogisk ledelse. Kapitlet sammenfatter udvalgte resultater, konklusioner og tendenser på tværs af de i syntesen inkluderede studier.

Derudover indeholder kapitlet en perspektiverende del, hvor den indsamlede viden kortfattet relateres til en dansk kontekst, herunder afslutningsvis i relation til implementeringen af folkeskolereformen.

### 4.1 Virkningsfulde mekanismer inden for pædagogisk skoleledelse

Indeværende syntese har kastet lys over forskellige dimensioner af pædagogisk ledelse, og hvordan dertilhørende ledelsesopgaver og –praksisser har potentiale til at fremme elevernes **faglige udvikling** (primært) og elevernes trivselsmæssige og alsidige udvikling (sekundært).

Syntesen viser først og fremmest, at pædagogisk ledelse udøves mest effektivt, når skoleledere sætter fokus på og løbende udvikler **skolens professionelle kapacitet**. Kapacitetsudviklingen kan dels ske gennem rekruttering og fastholdelse af fagligt dygtige og engagerede lærere, dels gennem afskedigelse af ukvalificerede medarbejdere, samt gennem løbende opkvalificering og efteruddannelse af lærere såvel som skolelederne selv. Der kan på baggrund heraf peges på, at en mulig fortolkning af forskningsresultaterne er, at udviklingen af skolens professionelle kapacitet er en central forudsætning for udøvelsen af forskellige, virkningsfulde ledelsespraksisser indeholdt i pædagogisk ledelse, og kapacitetsudviklingen kan dermed ses som det første skridt til at forbedre skolens undervisningspraksis og herigennem elevernes faglige progression.

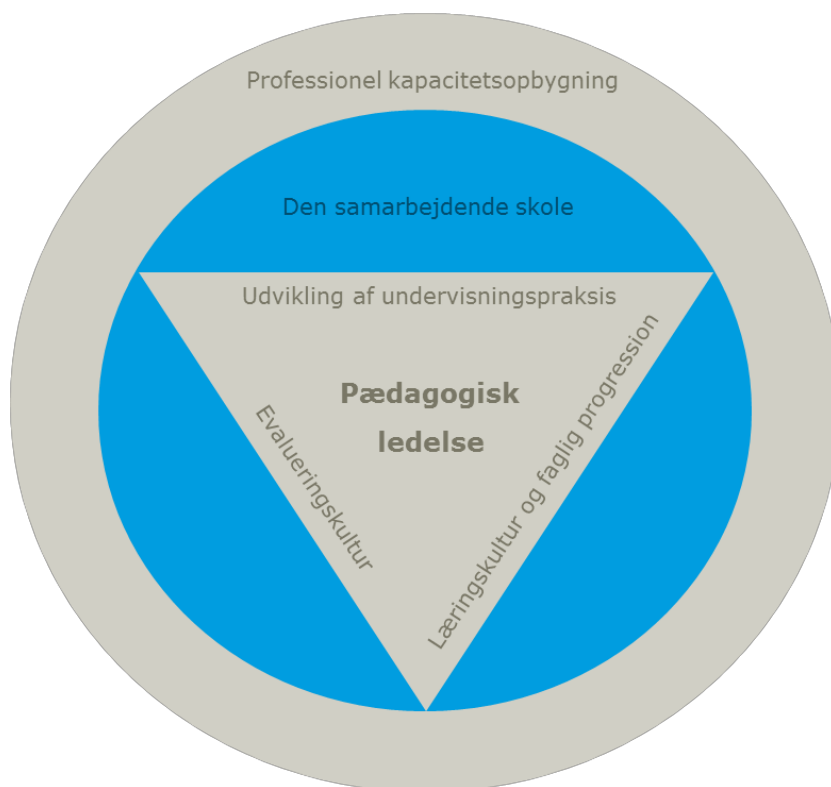
Enkelte ledelsespraksisser i temaet om **den samarbejdende skole** synes også at være perspektivrige, hvis eleverne skal have et fagligt løft i grundskolen. Dette gælder særligt for anvendelsen af **kollaborativ ledelse** og at drive en **åben og inddragende skole**, hvor lærere, forældre og lokalsamfund i fællesskab understøtter elevernes læring og udvikling. Den enkelte skoleleders kompetencer og villighed til at uddelegere ledelseskompetencer kan således også være befordrende for elevernes faglige udvikling. Det brede og integrerede samarbejde mellem skole, hjem og lokalsamfund synes i den henseende at være særligt afgørende, da hverken skolens eksterne samarbejde eller det interne samarbejde mellem lærerne isoleret set synes at skabe de ønskede faglige effekter for eleverne.

Kernen af pædagogisk ledelse udgøres af ledelsesopgaver og –praksisser relateret til skolens læringskultur, skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis og skolens generelle evalueringsskiltur, og også her peger syntesen på en række virkningsfulde, ledelsesmæssige tiltag. Skolelederens opretholdelse af et godt og **stringent disciplinært klima** i og uden for klasseværelset synes således at være en betingelse for udviklingen af en læringskultur, som understøtter elevernes faglige progression. Samtidig viser syntesen, at elevernes faglige resultater kan styrkes, når skolelederen rykker helt tæt på læringssituationen og involverer sig i **udviklingen af undervisningens indhold, metoder og praksis**.

De positive effekter af en stærk læringskultur og undervisningspraksisser af høj kvalitet kan endvidere forstærkes, når der på skolen er **en generel tilgang til og prioritering af evaluering** og undervisningens løbende tilrettelæggelse understøttes af **evalueringsaktiviteter i klasseværelset**. Disse evalueringsaktiviteter indebærer, at elevernes faglige udvikling monitoreres tæt, og at undervisningen tilpasses og differentieres på baggrund af evalueringernes resultater. Det synes dermed afgørende for skolers faglige resultater, at skolelederen understøtter og fremmer lærernes brug af evalueringer på klasseniveau. Kortlægningen viser imidlertid også, at vi fortsat mangler viden om, hvilke specifikke evalueringssindsatser i klasseværelset, der er virkningsfulde. Desuden viser kortlægningen lidt overraskende, at syntesen ikke kan påvise positive effekter af **skolens databaserede beslutningstagning** på elevernes faglige udvikling.

Syntesens fem temaer er alle overlappende dimensioner af pædagogisk ledelse. Kortlægningen giver grundlag for en fortolkning af samspillet mellem temaerne, der er illustreret grafisk i figuren nedenfor.

**Figur 4.1: Konceptualisering af pædagogisk ledelse**



Som det fremgår af figuren ovenfor, kan skolens professionelle kapacitetsudvikling ses som en forudsætning for organiseringen af den samarbejdende skole (i figuren illustreret ved de to yderste cirkler, hvor den samarbejdende skole er et led tættere på kernen i pædagogisk ledelse og forudsættes af en høj faglig kapacitet på skolen). Samtidig kan udviklingen af skolens professionelle kapacitet og organisering af den samarbejdende skole ses som rammebetingelser for, at de ledelsespraksisser, som udgør kernen i pædagogisk ledelse, kan praktiseres og skabe de ønskede faglige effekter for eleverne. Kernen i pædagogisk ledelse udgøres af samspillet mellem skolens læringskultur og elevernes faglig progression, skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis samt skolens evalueringskultur, og forholdet mellem de tre temaer er i praksis kendetegnet ved en vekselvirkning, hvor skolens jævnlige evalueringer opkvalificerer og sikrer en kontinuerlig fremdrift i skolens læringskultur hhv. generelle undervisningspraksis (i figuren illustreret ved trekanten omgivet af den samarbejdende skole hhv. professionel kapacitetsopbygning).

Endelig skal det bemærkes i relation til sammenfatning af de virkningsfulde mekanismer, at pædagogisk ledelse som forskningsfelt er kendetegnet ved en række metodiske og analytiske udfordringer, der også kommer til udtryk i denne kortlægning. Disse er opsummeret i boks 4.1.



### Boks 4.1: Metodiske og analytiske udfordringer

#### Valg af forskningsdesign

Samlet set er den inkluderede forskning i denne forskningskortlægning kendetegnet ved, at der i vidt omfang anvendes forskningsdesigns, der er mindre stærke, når det gælder evnen til at kunne tilskrive effekt af en given indsats. Dette mønster i anvendelsen af forskningsdesigns skal ses i forlængelse af, at der er fokus på at undersøge betydningen af ledelsespraksisser, mens der er foretaget relativt få forsøg, hvor effekten af specifikke ledelsesindsatser afprøves.

#### Direkte og indirekte effekter

Et gennemgående og dominerende metodisk tema i kortlægningen er, om skolelederen har mulighed for at påvirke elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling **direkte**, eller om skolelederen i højere grad spiller en **indirekte** rolle for elevernes læring, trivsel og udvikling.

I mange studier måles effekten af skolelederen ledelsespraksisser på elevernes faglige outcomes således direkte, og studierne resultater er i syntesen af rapporteret herefter. Flere af studierne argumenterer dog for, at effekten faktisk er indirekte og går igennem en række faktorer, som ikke umiddelbart indfanges af de anvendte analytiske modeller. Imidlertid er det ikke muligt helt at afskrive de direkte effekter af skolelederens ledelsespraksis på elevernes læring og udvikling. Flere af de belyste ledelsespraksisser går således meget tæt på elevernes hverdag på skolen og elevernes læringspraksis, og det kan ikke afvises, at den tætte interaktion mellem skoleleder og elever muligvis også kan rykke elevernes faglighed.

#### Sammensatte effekter

En stor del af de i syntesen inkluderende studier anvender sammensatte mål til at belyse effekten af pædagogisk ledelse. Dette er blandt andet et resultat af, at pædagogisk ledelse er et flerdimensionelt begreb, hvor dimensionerne ikke meningsfuldt lader sig adskille. De fleste studier undersøger således den samlede effekt af mere end én pædagogisk ledelsespraksis ad gangen, og i nogle tilfælde er det derfor ikke muligt at afgøre den konkrete effekt af de enkelte ledelsespraksisser.

Disse metodiske og analytiske udfordringer bør være et opmærksomhedspunkt og er udtryk for, at der fortsat er et stort potentiale for udvikling og afprøvning af mere avancerede metoder og designs på dette forskningsfelt.

Det bør afslutningsvis også nævnes, at skismaet mellem direkte og indirekte effekter af skolelederens ledelsespraksis på elevernes læring og udvikling, der fylder meget i litteraturen om pædagogisk ledelse (se fx Heck & Moriyama, 2010 samt Witziers et al., 2003), ikke kun er af metodisk karakter. Sammenlignet med nordiske forhold har amerikanske skoleledere et relativt stort råderum, der medfølges af en forventning om, at skolelederen har mulighed for at påvirke elevernes faglige resultater direkte. Skolelederen holdes derfor også formelt ansvarlig for skolens overordnede performance (jf. begrebet om *high stakes testing*). Disse forhold kan muligvis forklare, hvorfor de direkte effekter af skolens ledelse generelt synes at være større i amerikanske studier end i de nordiske og de øvrige internationale studier.

## 4.2 Implementeringsforhold

Danske skoleledere vil de kommende år stå over for en kompleks ledelsesopgave i relation til implementering af folkeskolereformen. Det er på den baggrund relevant at diskutere, på hvilken måde den viden, der er indsamlet i relation til denne forskningskortlægning, kan anvendes og bringes i spil i relation til implementeringen af folkeskolereformen, samt hvor der er behov for at udvikle eksisterende viden.

Det er i et implementeringsperspektiv vigtigt at understrege særligt to forhold. For det første er det væsentligt at understrege, at viden, der er tilvejebragt i andre landes skolesystemer, ikke

nødvendigvis lader sig implementere på helt samme måde og med de samme resultater til følge i en dansk skolekontekst.

For det andet bemærkes det, at der også på tværs af kommuner og skoler i Danmark vil være en række lokale forhold, der vil betyde, at rammer og betingelser for, at skolelederne kan lede en vellykket implementering, er meget forskellige.

Den indsamlede viden om pædagogisk skoleledelse diskuteres nedenfor i forhold til reformens tre hovedelementer: Den længere og mere varierede skoledag, viden- og kompetenceudvikling af skolens medarbejdere samt udvikling af skolens styringsgrundlag.

#### 4.2.1 Den længere og mere varierede skoledag

Den længere og mere varierede skoledag udgør den indholdsmæssige kerne i folkeskolereformen og er et af midlerne til mere læring og realisering af reformens tre nationale mål. Udover flere fagopdelte timer, indeholder den længere skoledag helt ny elementer i form af understøttende undervisning, motion og bevægelse og åben skole. Reformen lægger op til en ny måde at organisere skoledagen på, hvor det blandt andet forudsættes, at lærere og pædagoger indgår i nye måder at samarbejde på.

Der er i denne forskningskortlægnings temaer om læringskultur, undervisningsfokuseret ledelse og den samarbejdende skole en omfattende viden om ledelsespraksisser, som danske skoleledere kan lade sig inspirere af i relation til implementering af den længere og sammenhængende skoledag. Væsentligt er det at understrege, at der med afsæt i denne kortlægning ikke kan gives en enkel opskrift på, hvordan ledelsesopgaven og reformarbejdet gribes an. Dog kan der fremhæves to opmærksomhedspunkter, der synes særligt væsentlige i implementeringsøjemed.

For det første viser kortlægningen, at det i arbejdet med skolens læringskultur har stor betydning, at skolelederne prioriterer **det relationelle arbejde** (internt og eksternt). En tæt inddragelse af lærere, forældre, elever og øvrige interessenter er væsentlig, da dette bidrager til at skabe konsensus og ejerskab. Ligeledes er karakteren af de professionelle relationer blandt skolens medarbejdere vigtig for udviklingen af en læringskultur, der er befordrende for elevernes faglige udvikling. Kortlægningen viser, at tillidsfulde relationer mellem skolens ledelse og medarbejdere spiller en afgørende rolle for medarbejdernes motivation og bidrag til implementering. Kortlægningen peger blandt andet på, at en måde, som skolelederen kan fremme lærernes motivation på, er ved at vise den enkelte lærer eller lærerteam anerkendelse, fx ved at tildele læreren eller teamet nye opgaver eller ansvarsområder.

For det andet peger kortlægningen på, at det er fremmende for implementeringen, at skolelederen er i besiddelse af **opdateret faglig viden** om, hvad der virker, når elevernes faglige niveau skal løftes. Skoleledelsen skal med andre ord for at kunne agere som en synlig pædagogisk leder have faglig relevant viden, som lederen bringer i spil i en tæt dialog med skolens pædagogiske personale (se desuden det følgende afsnit om videns- og kompetenceløft). Det er desuden væsentligt, at skoleleder og skoleledelse er opmærksomme på at etablere rum og muligheder for løbende videndeling og erfaringsudveksling. Dette kan både ske formelt og uformelt.

#### 4.2.2 Videns- og kompetenceløft af skolens medarbejdere

Folkeskolereformen indeholder en ambition om at udvikle skolen gennem en løbende kvalificering af skolens personale. Der er i forbindelse med reformen afsat betydelige midler til kompetenceudvikling af skolens personale.

Kortlægningen bekræfter betydningen af arbejdet med skolens professionelle kapacitet. I relation til kompetenceudvikling af skolens lærere fremhæves i kortlægningen betydningen af, at **lederen deltager** i professionel læring og træning sammen med skolens lærere og skaber mulighed for, at lærerne har adgang til **faglig sparring fra eksterne ressourcepersoner eller eksperter**,

der kan udfordre skolens praksis. I en dansk implementeringskontekst er det værd at fremhæve, at skoler og skoleledelser for eksempel kan opnå den nævnte type sparring og rådgivning gennem det nye korps af læringskonsulenter, der er etableret i Undervisningsministeriet. Lignende sparring vil skolerne kunne opnå fra professionshøjskolerne samt i nogle kommuner fra kommunale vejledere eller ressourcpersoner.

Det er med afsæt i kortlægningen tillige vigtigt at understrege, at udvikling af skolens professionelle kapacitet ikke alene er noget, der sker gennem løbende kompetenceudvikling. Kortlægningen viser, at et vigtigt element i kapacitetsudviklingen er rekruttering af **medarbejdere, der er fagligt dygtige og engagerede**, samt om nødvendigt afskedigelse af medarbejdere, der ikke har de ønskede kompetencer. Begge dele er afgørende for skolens faglige resultater.

#### 4.2.3 Udvikling af skolens styringsgrundlag

Folkeskolereformens tre nationale mål for folkeskolen giver de danske skoleledere en klar retning og et højt ambitionsniveau i forhold til folkeskolens udvikling. For at styrke målstyringskulturen udvikles der som led i reformen nye redskaber – kvalitetsrapporter og elevplaner – der skal bidrage til at understøtte skolernes arbejde med en systematisk målopfølgning.

Kortlægning viser, at **skolens generelle tilgang til og prioritering af evaluering** har positiv indvirkning på elevernes faglige udvikling. Der kan imidlertid ikke med afsæt i kortlægningen peges på specifikke metoder eller tilgange til evaluering, der har vist sig særligt virkningsfulde.

### 4.3 Afrunding: Videnbaseret skoleudvikling

Denne kortlægning giver indblik i praksisser og indsatser om pædagogisk ledelse, der kan have en positiv effekt på elevernes læring. Som nævnt synes der at være et stort potentiale i at anvende denne viden specifikt i relation til implementeringen af folkeskolereformen, men også i et generelt skole- og kvalitetsudviklingsperspektiv i Danmark.

Er målet en videnbaseret skoleudvikling, vil der være behov for de kommende år at igangsætte forskning om pædagogisk ledelse i en dansk skolekontekst. Det er i denne sammenhæng værd at bemærke, at meget få studier undersøger skolelederens betydning for elevernes trivsel. Da elevtrivsel indgår som et centralt nationalt mål i folkeskolereformen, vil det være relevant, at kommende studier inddrager denne dimension af elevernes udvikling.

## REFERENCELISTE

\* = Studier med lav evidensvægt. Disse studier indgår ikke i syntesen.

\*\* = Sekundære studier, som er behandlet under primære studier i syntesen, idet de behandler dele af den samme overordnede undersøgelse.

1. Adams, Jerry (2007): *Development and Testing of an Initial Model of Curricular Leadership Culture in Middle Schools*. Texas Tech University.\*
2. Agresti, Alan & Barbara Finlay (2009): *Statistical methods in the social sciences* (4. udgave). Pearson Prentice Hall.
3. Allen, Angela M. (2011): *Academic optimism and instructional leadership in urban elementary schools*. The College of William and Mary.\*
4. Andersen, Simon Calmar & Søren Winter (red.) (2011): *Skolens autonomi Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. SFI – Det nationale Forskningscenter for Velfærd.
5. Amendum, S. J. & J. Fitzgerald (2013): Does Structure of Content Delivery or Degree of Professional Development Support Matter for Student Reading Growth in High-Poverty Settings? *Journal of Literacy Research*. 45: 465-502.
6. Bell Les, Bolam Raymond & Leela Cubillo (2003): *A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.\*
7. Boudreaux, Wilbert (2011): *Distributed Leadership and High-Stakes Testing: Examining the Relationship between Distributed Leadership and LEAP Scores*. Southeastern Louisiana University.\*
8. Burns, Matthew K.; David A. Klingbeil & Jim Ysseldyke (2010): The Effects of Technology-Enhanced Formative Evaluation on Student Performance on State Accountability Math Tests. *Psychology in the Schools*. 47(6): 582-591.
9. Calmar, Simon (2006): Når New Public Management møder uddannelsessystemet. *Nordisk Administrativt Tidsskrift*. 87(2): 121-134.\*\*
10. Calmar, Simon (2008): The Impact of Public Management Reforms on Student Performance in Danish Schools. *Public Administration*. 86(2): 541-558.
11. Campbell, Patricia F & Nathaniel N. Malkus (2011): The impact of elementary mathematics coaches on student achievement. *The Elementary School Journal*. 111(3): 430-454.
12. Ceja, Rafael Jr. (2012): *Data-driven decision making and its effects on leadership practices and student achievement in k--5 public elementary schools in California*. University of the Pacific.
13. Chatterji, Madhabi; Nancy Koh; Linda Choi & Radhika Iyengar (2009): Closing Learning Gaps Proximally with Teacher-Mediated Diagnostic Classroom Assessment. *Research in the Schools*. 16(2): 59-75.
14. Condon Edward J. (2009): *Principal evaluation and student achievement: A study of public elementary schools in DuPage, Will, and Lake Counties, Illinois*. Loyola University of Chicago.\*

15. Corcoran, Sean P.; Amy Ellen Schwartz & Meryle Weinstein (2012): Training Your Own: The Impact of New York City's Aspiring Principals Program on Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 34(2): 232-253.
16. Creemers, Bert & Leonidas Kyriakides (2009): Situational effects of the schools factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*. 29: 293-315.\*\*
17. Creemers, Bert & Leonidas Kyriakides (2010): School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 54(3): 263-294.\*\*
18. Day, Christopher; Pamela Sammons; David Hopkins; Alma Harris; Kenneth A. Leithwood; Qing Gu; Eleanor Brown; Elpida Ahtaridou & Alison Kington (2009): *The impact of school leadership on pupil outcomes: final report*. Department for Children, Schools and Families.\*
19. Dumay, X.; T. Boonen & J. Van Damme (2013): Principal leadership long-term indirect effects on learning growth in mathematics. *Elementary School Journal*. 114: 225-251.
20. Gough, David; Sandy Oliver & James Thomas (red.) (2012): *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.
21. Gordon, Molly F.; Karen Seashore Louis (2009): Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence. *American Journal of Education*. 116(1): 1-32.
22. Grissom, Jason A & Susanna Loeb (2011): Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal*. 48(5): 1091-1123.
23. Haynes Brenda J. (2010): *Professional Development of Principals: An Alignment Study of the Master Principal Institute's Curriculum with Effective Leadership Practices for School Improvement*. University of Arkansas.\*
24. Hays, Kelli (2010): *Closing the student achievement gap in California's elementary schools: A lead teachers' perspective on transformational instructional leadership*. University of California.\*
25. Hallinger, Philip & Ronald H. Heck (2009): Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*. 45(3): 659-689.\*\*
26. Hallinger, Philip & Ronald H. Heck (2010): Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*. 38(6): 654-678.
27. Hattie, John (2009): *Visible Learning - A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge
28. Heck, Ronald H. & Philip Hallinger (2009): Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*. 46(3): 659-689.\*\*
29. Heck, Ronald H. & Karen Moriyama (2010): Examining Relationships among Elementary Schools' Contexts, Leadership, Instructional Practices, and Added-Year Outcomes: A Re-

- gression Discontinuity Approach. *School Effectiveness and School Improvement*. 21(4): 377-408.
30. Hendriks, Maria A. & Jaap Scheerens (2013): School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership and Management*. 33(4): 373-394.
  31. Hofman, Roelande H.; Nynke J. Dijkstra & W. H. Adriaan Hofman (2009): School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*. 20(1): 47-68.
  32. Hoog, Jonas; Olof Johansson & Anders Olofsson (2005): Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*. 43(6): 595-606.\*\*
  33. Hoog, Jonas; Olof Johansson & Anders Olofsson (2009): Swedish Successful Schools Revisited. *Journal of Educational Administration*. 47(6): 742-752.
  34. Imsen, Gunn (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
  35. Kofod, Kasper & Lejf Moos (2009): Sustained successful school leadership in Denmark. *Journal of Educational Administration*. 47: 709-718.
  36. Kyriakides L.; B. Creemers; P. Antoniou & D. Demetriou (2010): A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*. 36: 807-830.
  37. Kyriakides, Leonidas & Bert P. M. Creemers (2012): School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation*. 18(5): 403-424.
  38. Leithwood, Kenneth & Doris Jantzi (2006): Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*. 17(2): 201-227.
  39. Leithwood, Kenneth; Sarah Patten & Doris Jantzi (2010): Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*. 46(5): 671-706.
  40. Loeb, Susanna; Demetra Kalogrides & Tara Betteillea (2012): Effective Schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy*. 7(3): 269-304.
  41. Marzano, Robert J.; Timothy Waters & Brian A. McNulty (2005): *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
  42. Mehlbye, Jill (2010): *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund?* København: AKF.
  43. Moos, Lejf; Olof Johansson & Christopher Day (2011): How School Principals Sustain Success over Time. *Studies in Education Leadership*. 14.\*\*

44. Moos, Lejf & Klaus Kasper Kofod (2011): *Danish successful school leadership : revisited How School Principals Sustain Success over Time*. Springer Science+Business Media B.V. 39-54.\*\*
45. Moos, Lejf, John Krejsler & Klaus Kasper Kofod; Bent Br, t Jensen (2005) Successful school principalship in Danish Schools. *Journal of Educational Administration*. 43(6): 563-572.\*\*
46. Moriyama, Karen Ito (2009): *Examining the Association between School Context, Educational Capacity, and Student Achievement: A Regression Discontinuity Approach*. University of Hawaii.
47. Mulford Bill & Halia Silins (2011): Revised Models and Conceptualisation of Successful School Principalship for Improved Student Outcomes. *International Journal of Educational Management*. 25(1): 61-82.\*
48. Nordenbo, Sven Erik; Michael Søgaard Larsen; Anders Holm; Per Fibæk Laursen; Eyvind Elstad; Jaap Scheerens; Machael Uljens & Trond Eiliv Hauge (2010): *Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools: a systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI): technical report*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
49. Nunnery, John A.; Cherng-Jyh Yen & Steven M. Ross (2011): *Effects of the National Institute for School Leadership's Executive Development Program on School Performance in Pennsylvania: 2006-2010 Pilot Cohort Results*.
50. Owings, William A.; Leslie S. Kaplan & John Nunnery (2005): Principal Quality, ISLLC Standards, and Student Achievement: A Virginia Study. *Journal of School Leadership*. 15(1): 99-119.
51. Phelan, Julia: Terry Vendlinski; Kilchan Choi; Joan Herman & Eva L. Baker (2009): *The effects of Powersource[c] Intervention on student understanding on basic mathematical principles*. CRESST Report 763. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Los Angeles.\*\*
52. Phelan, Julia: Terry Vendlinski; Kilchan Choi; Joan Herman & Eva L. Baker (2011): *The Development and Impact of POWERSOURCE[c]: Year 3*. CRESST Report 793. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Los Angeles.\*\*
53. Phelan, Julia: Terry Vendlinski; Kilchan Choi; Yunyun Dai; Joan Herman & Eva L. Baker (2011): *The Development and Impact of POWERSOURCE[c]: Year 5*. CRESST Report 792. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Los Angeles.
54. Phelan, Julia; Terry Vendlinski; Kilchan Choi; Joan Herman & Eva L. Baker (2009) *The Effects of POWERSOURCE[C] Intervention on Student Understanding of Basic Mathematical Principles*. CRESST Report 763. : National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). 300 Charles E Young Drive N, GSE&IS Building 3rd Floor, Mailbox 951522, Los Angeles, CA 90095-1522.\*\*
55. Phelan Julia, Choi Kilchan, Vendlinski Terry, Baker Eva, Herman Joan (2011) Differential Improvement in Student Understanding of Mathematical Principles following Formative Assessment Intervention. *Journal of Educational Research*. 104(5): 330-339.\*\*

56. Phelan, Julia; Terry Vendlinski; Kilchan Choi; Joan Herman & Eva L. Baker (2011): *The Development and Impact of POWERSOURCE[c]: Year 3. CRESST Report 793*. : National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). 300 Charles E Young Drive N, GSE&IS Building 3rd Floor, Mailbox 951522, Los Angeles, CA 90095-1522.\*\* <http://search.proquest.com/docview/881460139?accountid=14468>
57. Phelan Julia; Kilchan Choi; David Niemi; Terry P. Vendlinski; Eva L. Baker & Joan Herman (2012): The Effects of POWERSOURCE[C] Assessments on Middle-School Students' Math Performance. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 19(2): 211-230.\*\*
58. Palma, Adrienne Christine (2004): *An analysis of leadership styles of school principals and end-of-grade test scores in the third and fifth grades in rural and urban elementary schools in North Carolina*. Fayetteville State University.\*
59. Quint, Janet C.; Susan Sepanik & Janell K. Smith (2008): *Using Student Data to Improve Teaching and Learning: Findings from an Evaluation of the Formative Assessments of Students Thinking in Reading (FAST-R) Program in Boston Elementary Schools*. MDRC. New York.
60. Raines Evers, Carla Jean (2011): *A relational study of elementary principals' leadership traits, teacher morale, and school performance*. The University of Southern Mississippi.
61. Randel, Bruce; Andrea D. Beesley; Helen Apthorp; Tedra F. Clark; Xin Wang; Louis F. Cicchinelli & Jean M. Williams (2011): *Classroom Assessment for Student Learning: Impact on Elementary School Mathematics in the Central Region. Final Report*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Jessup, MD.
62. Robinson; Viviane M.; Margie Hohepa & Clair Lloyd (2009): *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration. Thorndon, Wellington: Education Counts.
63. Rosinsky, Elisabeth (2010): *Closing the student achievement gap in California's elementary schools: A teachers' perspective on Transformational Instructional Leadership*. University of California.\*
64. SFI (2011): *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolen*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 11:47.
65. Talbert; Dale A.: (2009) *A Secondary Analysis of the Impact of School Management Practices on School Performance*. Bowie State University's, College of Education.
66. White, Vicki Conrad (2008): *Relationships among principals' beliefs about data-driven decision making, principal and school characteristics, and student achievement in elementary schools*. University of Florida
67. Thomas et al. (2012): *Synthesis: Combining results systematically and appropriately*, i Gough et al.: *An introduction to systematic re-views*. London: Sage.
68. Ross, John A. & Peter Gray (2006): School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*. 29(3): 798-822.
69. Schneider; Christina M. & Patrick J. Meyer (2012): Investigating the Efficacy of a Professional Development Program in Formative Classroom Assessment in Middle School English Language Arts and Mathematics. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*. 8(17): 1-24.



70. Shin, Seon-Hi & Charles L. Slater (2010): Principal Leadership and Mathematics Achievement: An International Comparative Study. *School Leadership & Management*. 30(4): 317-334.
71. Silva, Jack P.; George P. White & Roland K. Yoshida (2011): The Direct Effects of Principal-Student Discussions on Eighth Grade Students' Gains in Reading Achievement: An Experimental Study. *Educational Administration Quarterly*. 47(5): 772-793.\*
72. Slavin, Robert E.; Alan Cheung; Gwen Carol Holmes; Nancy A. Madden & Anne Chamberlain (2013): Effects of a Data-Driven District Reform Model on State Assessment Outcomes. *American Educational Research Journal*. 50(2): 371-396.
73. Smith, Emma & Stephen Gorard (2005): "They Don't Give Us Our Marks": The Role of Formative Feedback in Student Progress. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*. 12(1): 21-38.\*
74. Smith, Page A. & Sean W. Kearney (2013): The Impact of Achievement Press on Student Success in Elementary Schools. *International Journal of Educational Management*. 27(4): 387-401.
75. Springer, Matthew G; John F. Pane; Vi-Nhuan Le; Daniel F. McCaffrey; Susan Freeman Burns; Laura S. Hamilton & Brian Stecher (2012): Team pay for performance: Experimental evidence from the round rock pilot project on team incentives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 34(4): 367-390.
76. Supovitz, J.; P. Sirinides & H. May (2010): How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*. 46: 31-56.
77. Tyler; Karen K. (2009): *The Effects of Data-Driven Instruction and Literacy Coaching on Kindergartners' Literacy Development*. Indiana University of Pennsylvania.\*
78. Pichon, Christopher Sr. (2010): *The effects of elementary school principals' leadership styles and the preferred managerial styles of teachers on student achievement*. Texas Southern University.\*
79. Richmond, Emily Kathleen (2010): *The relationship between leader decision making and student achievement at K-3 Title I and reading first elementary schools*. The University of Southern Mississippi.\*
80. Törnsén, Monica (2009): Principal Leadership, National Responsibilities and Successful School Outcomes. *International Studies in Educational Administration*. 37.
81. Törnsén, Monica (2009): Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes And Outcomes. *Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet* 91.\*\*
82. Williams, Ed (2009): Evaluation of a School Systems Plan to Utilize Teachers' Perceptions of Principal Leadership to Improve Student Achievement. *Challenge: A Journal of Research on African American Men*. 15(1): 15-32.\*
83. Witziers, Bob Bosker: J. Roel & Meta L. Krüger (2003): Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*. 39(3): 389-425.