

Brug af data på erhvervsuddannelserne

En undersøgelse af, hvordan data kan indgå i
drøftelser af pædagogisk udvikling



FORORD

Brug af data på erhvervsuddannelserne

Erhvervsuddannelserne har i mange år arbejdet systematisk med at dokumentere kvaliteten på erhvervsuddannelserne ved at indsamle, analysere og anvende forskellige datatyper til at forbedre uddannelsernes kvalitet. Med erhvervsuddannelsesreformen fra 2015 blev kravene til kvalitetsarbejdet på erhvervsskolerne yderligere skærpet, blandt andet ved at fastlægge en række kvantitative indikatorer såsom elevtrivsel, virksomhedstilfredshed og frafald, som skolerne skal tage afsæt i, når de skal dokumentere og udvikle de enkelte uddannelsers kvalitet.

Erhvervsskolerne har derfor omfattende kvalitetssystemer, men der findes kun begrænset viden om, i hvilken grad og hvordan det ressourcekrævende arbejde med at anvende data i kvalitetsarbejdet rent faktisk bidrager til at udvikle undervisningens og uddannelsernes kvalitet.

Derfor præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i denne rapport en undersøgelse af, hvordan erhvervsskolerne bruger data i det systematiske kvalitetsarbejde, med henblik på at understøtte den pædagogiske udvikling på erhvervsuddannelserne.

Mit ønske er, at rapporten kan bidrage til at tegne et billede af, hvilke udfordringer og potentialer man støder på i kvalitetsarbejdet på erhvervsuddannelserne, når data skal gå fra dokumentation til udvikling af kvalitet på de enkelte uddannelser. Samtidig håber jeg, at rapporten kan inspirere ledere og kvalitetsmedarbejdere på erhvervsuddannelserne til i fællesskab at videreudvikle kvalitetssystemerne, så data i højere grad kan blive en ressource, der kan bidrage til at udvikle den pædagogiske praksis.

God læselyst.

Mikkel Haarder
Direktør

INDHOLD

Brug af data på erhvervsuddannelserne

1	Resumé	6
2	Indledning	13
2.1	Formål og undersøgelsesspørgsmål	14
2.2	Baggrund, relevans og afgrænsning	18
2.3	Rammer for erhvervsskolernes kvalitetsarbejde	19
2.4	Undersøgelsens design og organisering	20
3	Brug af data i det systematiske kvalitetsarbejde	24
3.1	Indsamling af data	24
3.2	Videreformidling af data	28
4	Brug af data på det strategiske niveau	31
4.1	Skolers kvalitetsarbejde har flere formål	32
4.2	Skoler skal udvikle lokal systematik, der kobler arbejdet med data på strategisk og pædagogisk niveau	33
4.3	Placering af det systematiske kvalitetsarbejde hos kvalitetsansvarlige	34
4.4	Inddragelse af data i strategiske fora	35
4.5	Kobling af det strategiske dataarbejde til den pædagogiske ledelse af uddannelserne	37
4.6	Forankring af strategiske beslutninger i pædagogisk praksis er svært	40
4.7	Strategisk skoleudvikling tættere på de enkelte uddannelser	41
5	Brug af data på det pædagogiske niveau	47
5.1	Omfang af datainddragelse i pædagogiske drøftelser	48
5.2	Evalueringskultur og rammesætning af pædagogiske drøftelser	50

6	Inddragelse af konkrete datakilder i pædagogiske drøftelser	58
6.1	Datakilder inddrages med forskellige formål	60
6.2	Elevtrivselsundersøgelse (ETU)	62
6.3	Undervisningsevalueringer	71
6.4	Undervisningsobservationer	85
6.5	Elevs frafald og fravær	95
6.6	Virksomhedstilfredshedsundersøgelse (VTU)	101

	Appendiks A – Bilagstabeller	104
--	-------------------------------------	------------

1 Resumé

Et af de overordnede formål med erhvervsuddannelsesreformen fra 2015 var at styrke kvaliteten af de danske erhvervsuddannelser. Derfor belyser Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i denne undersøgelse, hvordan erhvervsskolerne bruger kvantitative og kvalitative data til at styrke den pædagogiske udvikling af undervisningen og kvaliteten af erhvervsuddannelserne.

Relevans, faglig kontekst og målgruppe

En af de største uddannelsesmæssige udfordringer i Danmark er at sikre, at der uddannes tilstrækkeligt mange dygtige faglærte. Det kræver blandt andet, at erhvervsuddannelserne kan tilbyde undervisning og et pædagogisk læringsmiljø af høj kvalitet – og at skolerne er gode til selv at udvikle kvaliteten i erhvervsuddannelserne, så eleverne bliver så dygtige som muligt.

Erhvervsuddannelserne har en stærk tradition for at arbejde systematisk med kvalitetsudvikling, eftersom sektoren de seneste årtier har været forpligtet til at have et omfattende systematisk kvalitetsarbejde på de enkelte erhvervsskoler. Det er fx en integreret del af det systematiske kvalitetsarbejde på erhvervsuddannelserne, at de indsamler og forholder sig til forskellige former for kvantitative data som fx resultater fra den nationale elevtrivselsundersøgelse, lokale undervisningsevalueringer og opgørelser af elevers frafald og fravær. Derudover kan der indgå forskellige kvalitative datakilder som fx undervisningsobservationer og interview med elever.

Få undersøgelser kaster imidlertid lys over, i hvilken grad og hvordan man inddrager data i de konkrete pædagogiske drøftelser om udvikling af undervisningen og kvaliteten i erhvervsuddannelserne.

Med denne undersøgelse sætter EVA derfor fokus på, hvordan erhvervsskolerne inddrager data i den løbende kvalitetsudvikling på erhvervsuddannelserne inden for de gældende rammer for kvalitetsarbejdet¹. Undersøgelsen belyser ligeledes, hvad der skal til, for at de forskellige aktører på erhvervsuddannelserne – fra kvalitetsmedarbejdere til pædagogiske ledere og lærere – oplever, at datainformerede drøftelser bidrager til pædagogisk udvikling, og hvad der omvendt kan hæmme, at dette sker.

Undersøgelsen bygger på spørgeskemaundersøgelser blandt henholdsvis kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne samt besøg på seks skoler, hvor der er gennemført interview med lærere, pædagogiske ledere og kvalitetsmedarbejdere.

1 Dvs. inden for de rammer, der er fastlagt i loven om erhvervsuddannelserne og særligt i kapitel 2 i bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, BEK nr. 286 af 18.4.2018: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=200597>.

Rapporten er særligt relevant for pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne samt for ledere og medarbejdere med ansvar for erhvervsskolernes kvalitetsarbejde.

Rapportens hovedresultater

Ledere og kvalitetsmedarbejdere vurderer, at brug af data styrker undervisningen – lærerne er mere forbeholdne

I alt 87 % af de pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne vurderer, at de i høj grad eller i nogen grad anvender data som grundlag for deres dialog med lærerne om udvikling af undervisningen. 73 % af de pædagogiske ledere siger samtidig, at de oplever, at lærerne bruger de tilgængelige data, når de tilrettelægger undervisningen.

Både kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne vurderer samtidig, at arbejdet med at inddrage data i det systematiske kvalitetsarbejde styrker kvaliteten af undervisningen. Det er i alt 95 % af kvalitetsmedarbejderne og i alt 78 % af de pædagogiske ledere helt enige eller enige i.

Generelt er lærerne dog mere forbeholdne over for, om arbejdet med data styrker udviklingen af den pædagogiske praksis og kvaliteten af undervisningen, viser interview med lærerne. Lærernes forbehold knytter sig særligt til, at der kan være mistillid til data, at formålet med at indsamle og følge op på data kan være uklart, og at de problemstillinger, der kommer i fokus, når data analyseres, kan være følsomme at diskutere.

Tre barrierer med betydning for lærernes brug af data til pædagogisk udvikling

Det kan være svært at bruge data som et konstruktivt element i pædagogiske drøftelser af forhold i og omkring undervisningen. Undersøgelsen peger på, at der særligt er tre centrale barrierer blandt lærere med hensyn til at inddrage data, så det opleves som et værdifuldt bidrag i arbejdet med at udvikle den pædagogiske praksis:

1. *Mistillid til data*

Det kan være vanskeligt for lærerne at have tillid til de data, de skal arbejde med, hvis ikke de kan relatere dem til de udfordringer, de møder i deres egen undervisningspraksis. Det kan fx være tilfældet, hvis registerdata er forældede eller udtrukket på et for overordnet niveau. Eller hvis der er en skepsis med hensyn til relevansen af spørgsmål i en fælles spørgeramme til spørgeskemaundersøgelser eller i forhold til, om elever har været tilstrækkeligt forberedte på formål med spørgeskemaundersøgelsen og meningen med de enkelte spørgsmål.

2. *Svært at skabe en åben kultur*

Det kan desuden være en udfordring at få skabt en kultur for åben dialog om pædagogisk udvikling blandt pædagogiske ledere og lærere på erhvervsuddannelserne. Denne udfordring kan hænge sammen med, at det er uklart for lærerne, hvad data fra fx undervisningsevalueringer anvendes til af deres ledere. Det kan blandt andet være svært at skabe en åben kultur, når benchmarking mellem uddannelser eller lærere er et centralt element i det pædagogiske udviklingsarbejde. Denne tilgang kan gøre det vanskeligt for lærerne at være åbne om deres udfordringer, fordi data opleves som et kontrolelement snarere end et led i en udviklingsproces.

3. *Uklare rammer for og formål med arbejdet med at følge op på data*

En tredje udfordring er, at lærerne kan opleve, at de pædagogiske drøftelser ikke er rammesat, så formålet med at inddrage data fremgår tilstrækkeligt tydeligt. Det kan fx handle om, at det er uklart, hvilke datakilder og resultater der er mest relevante i forhold til de problemstillinger, der fokuseres på i forbindelse med de konkrete drøftelser. Det kan desuden have en negativ

indflydelse på lærernes udbytte af de datainformerende pædagogiske drøftelser, hvis ikke rammerne omkring drøftelserne understøtter, at lærernes professionelle erfaringer bringes i spil i forbindelse med analysen af data og fastlæggelsen af opfølgende indsatser.

Lærernes forbehold kan stamme fra en uklar sammenhæng mellem formålene med at bruge data på henholdsvis det strategiske og det pædagogiske niveau

EVA's analyse peger på, at lærernes forbehold over for brug af data til pædagogisk udvikling kan stamme fra en uklar sammenhæng mellem kvalitetsudvikling på henholdsvis det strategiske og pædagogiske niveau.

Det strategiske niveau er det overordnede ledelsesniveau, mens det pædagogiske niveau omfatter lærere og pædagogiske ledere på de enkelte uddannelser. På det strategiske niveau er der først og fremmest fokus på kvalitetsudvikling med afsæt i strategiske målsætninger på et overordnet skoleniveau, mens der på det pædagogiske niveau er fokus på udvikling af undervisningen på den enkelte uddannelse og det enkelte hold.

Hvis det ikke er tydeligt, hvordan de strategiske målsætninger for skolens overordnede kvalitetsudvikling spiller sammen med den pædagogiske udvikling på de enkelte uddannelser, kan det være vanskeligere for de pædagogiske ledere at rammesætte det lokale pædagogiske udviklingsarbejde, så det står klart for lærerne, hvad formålet er med at indsamle, analysere og følge op på data.

Den uklare sammenhæng kan være medvirkende til, at det omfattende arbejde med at indsamle og bearbejde data på erhvervsuddannelserne i højere grad anvendes til dokumentation af kvaliteten på skolens strategiske niveau og i mindre grad omsættes til egentlig kvalitetsudvikling på det pædagogiske niveau.

Data relateres ikke altid til den konkrete undervisningskontekst

Undersøgelsen viser, at der også er en udfordring forbundet med at indsamle, bearbejde og formidle data, så lærerne på erhvervsuddannelserne dels kan genkende problemstillingerne fra deres hverdag og dels får inspiration til, hvad de kan gøre anderledes.

Hvis arbejdet med at udvælge, analysere og supplere data skal give mening og være et brugbart afsæt for, at lærerne drøfter pædagogisk udvikling, kræver det, at data relateres til den konkrete undervisningskontekst. Derfor er det væsentligt, at den person, der har ansvaret for at bearbejde data (typisk en kvalitetsmedarbejder), har stor indsigt i konkrete problemstillinger på de enkelte uddannelser – og det er ikke altid tilfældet.

Udfordringen kan hænge sammen med organiseringen af kvalitetsarbejdet. Typisk starter arbejdet med de overordnede kvantitative data på skoleniveau hos en kvalitetsmedarbejder, der indledningsvis bearbejder fx frafaldsopgørelser eller resultater fra ETU'en og elevernes undervisningsevalueringer og videreformidler disse til de enkelte uddannelser. Herefter er det de pædagogiske leders ansvar at involvere lærerne i arbejdet med at oversætte, analysere og supplere data, så resultaterne kan relateres til genkendelige problemstillinger fra deres pædagogiske praksis.

Undersøgelsen peger dog på, at der ikke altid er de nødvendige ressourcer til stede til arbejdet med at relatere data til en konkret, uddannelsesnær kontekst. Dette drejer sig om både mulighed for pædagogisk sparring til kvalitetsmedarbejdere, metodisk sparring til pædagogiske ledere og lærere og tid til at gå i dybden med analyser af data, så de fremanalyserede problemstillinger også følges op af nye pædagogiske indsatser.

Opmærksomhedspunkter

EVA opstiller på baggrund af undersøgelsen følgende fokuspunkter for erhvervsuddannelsernes videre arbejde med at inddrage data i pædagogiske drøftelser med henblik på udvikling af uddannelser og undervisning.

Styrk sammenhængen mellem strategi og pædagogisk praksis

Der er forskellige formål, logikker og aktører involveret i det datainformerede kvalitetsarbejde på henholdsvis det strategiske og det pædagogiske niveau. Dette kan gøre det udfordrende at skabe en klar sammenhæng mellem de to niveauer, der understøtter, at inddragelsen af data i pædagogiske drøftelser opleves som et brugbart element i det pædagogiske udviklingsarbejde på den enkelte uddannelse.

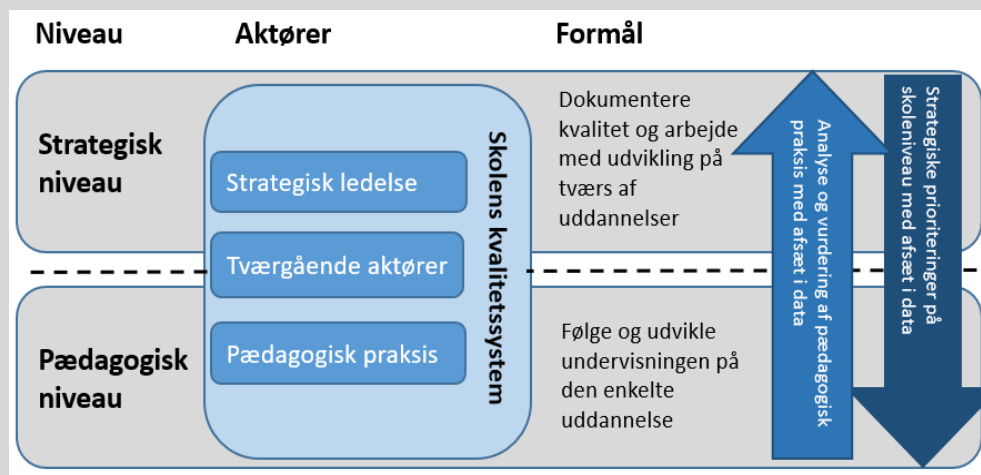
Det er derfor vigtigt, at de strategiske og pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne har et særligt fokus på at styrke sammenhængen mellem kvalitetsudvikling på det strategiske og det pædagogiske niveau. Fx ved at konkrete medarbejdere deltager i både strategiske og pædagogiske udviklingsfora med henblik på at understøtte, at arbejdet på det ene niveau hænger sammen med arbejdet på det andet.

Disse tværgående aktører kan fx være pædagogiske ledere, der både deltager i ledelsesfora på et strategisk niveau og samtidig varetager ledelsen af konkrete udviklingsprocesser med lærerne på erhvervsuddannelsernes pædagogiske niveau. Eller det kan være kvalitetsmedarbejdere, der er forankret i skolens direktion, men som har en stærk pædagogisk indsigt og kan deltage aktivt i datainformerede drøftelser med pædagogiske ledere og lærere på de enkelte erhvervsuddannelser.

Figur 1.1 illustrerer de processer, som kan understøttes, ved at tværgående aktører indgår i skolens kvalitetsarbejde på både det strategiske og det pædagogiske niveau.

FIGUR 1.1

Organisering af et sammenhængende kvalitetssystem



De tværgående aktører kan være med til at understøtte, at strategiske prioriteringer på et overordnet skoleniveau bringes i spil i arbejdet med at udvikle kvaliteten i de enkelte uddannelser. Omvendt kan de være med til at understøtte, at de analyser, vurderinger og indsatser, der finder sted på de enkelte uddannelser, også nuancerer og bidrager til den strategiske kvalitetsudvikling på skolen.

Skab tydelige rammer for arbejdet med data

Pædagogiske ledere og lærere kan opleve det som udfordrende at inddrage data i pædagogiske drøftelser på en måde, som skaber værdi i deres arbejde med at udvikle kvaliteten i uddannelserne og undervisningen.

Undersøgelsen peger på, at det kan understøtte lærernes udbytte af de datainformerende drøftelser, når den pædagogiske leder tydeligt rammesætter, hvad formålet med drøftelserne er, og hvorfor det netop er de udvalgte datakilder og resultater, som er i fokus, samt at lederen sikrer, at der indsamles valide data og skabes en kultur, hvor man kan drøfte vanskelige problemstillinger.

Derfor bør den pædagogiske leder, foruden pointerne fra ovenstående figur 1.1, fokusere på følgende fem forhold i forbindelse med rammesætning af datainformerende pædagogiske drøftelser:

- **Tillid til datakvalitet og gyldighed på det pædagogiske niveau.** Et vigtigt element er her, at de data, som lærere og pædagogiske ledere inddrager i pædagogiske drøftelser, er valide. Dvs. at det er tydeligt, hvad dataene bygger på, og hvordan de er indsamlet, samt at dataene

er tidstro og opgjort på et niveau, der er genkendeligt for de aktører, der skal forholde sig til dem. Det kan desuden styrke tiltroen til data, hvis kvantitative opgørelser og resultater suppleres af kvalitative data som fx undervisningsobservationer eller interview med elever.

- **Åbenhed med hensyn til videndeling.** Åbenhed handler om kulturen på uddannelsen med hensyn til at drøfte vanskelige pædagogiske problemstillinger, både internt blandt lærerne og mellem lærerne og den pædagogiske leder. Det kan blandt andet understøtte en åben kultur for videndeling, hvis den pædagogiske leder går forrest og er åben med hensyn til sit eget udviklingspotentiale eller understøtter et systematisk koncept for lærernes observation og drøftelser af hinandens undervisning.
- **Den pædagogiske leder rammesætter lærernes arbejde med at følge op på data.** Dette forhold handler om at sikre, at der i nye eller eksisterende mødefora er afsat tid til datainformerende drøftelser, og at der er tilstrækkeligt tydelige rammer for, hvilke resultater af data der inddrages og med hvilket formål. Rammesætningen af lærernes arbejde med data er væsentlig, fordi de datainformerende drøftelser af pædagogisk udvikling ofte nedprioriteres til fordel for andre dagsordener, hvis det er uklart for lærerne, hvordan inddragelsen af data kan bidrage til udvikling af undervisningen.
- **Pædagogiske ledere og lærere har et tydeligt billede af formålet med at inddrage data.** Et tydeligt formål handler fx om, at de pædagogiske ledere konkretiserer og drøfter med lærerne, hvilke processer arbejdet med data spiller ind i. Det kan fx ske ved at diskutere, hvilke indsatser der kan igangsættes som opfølgning på drøftelserne, og hvordan disse spiller ind i fælles temaer for pædagogisk udvikling, som eventuelt har et strategisk fokus, der gælder hele skolen, eller er i fokus på den enkelte uddannelse.
- **En fælles forståelse af, at data kun giver værdi, når de drøftes i samspil med praksiserfaringer.** Et fokus på erfaringer fra praksis handler om, at lærernes viden, erfaringer og perspektiver fra den daglige undervisning inddrages som led i analysen og vurderingen af data for at nuancere, forstå og udfordre de mønstre, som tegnes gennem data.

Styrk arbejdet med de enkelte datakilder

Erhvervsskolerne har mange års erfaring med at arbejde systematisk med kvalitetsudvikling – særligt på skoleniveau. Undersøgelsen peger dog på, at der på flere erhvervsuddannelser er behov for at tydeliggøre, hvilke faser arbejdet med data består af, og hvad der er særligt væsentligt at være opmærksom på i hver fase.

Det kan være med til at understøtte validiteten og tiltroen til data på det pædagogiske niveau, hvis der fokuseres på følgende tre faser i kvalitetsarbejdet:

1. **En tilstrækkelig forberedelse forud for dataindsamlingen.** Det handler fx om, at elever er godt forberedt, inden de besvarer et spørgeskema, at man har talt observationer af undervisningen igennem, inden de gennemføres, og at lærerne har indflydelse på, hvad der er i fokus i evalueringen af undervisningen.
2. **Opmærksomhed på timing af dataindsamlingen.** I forbindelse med spørgeskemaundersøgelser som undervisningsevalueringer og ETU'en handler det fx om, at de gennemføres

på et tidspunkt, hvor eleverne har haft tilstrækkeligt meget undervisning til at kunne forholde sig til deres udbytte af den. Desuden skal der være tilstrækkelig tid til, at læreren kan justere undervisningen på baggrund af tilbagemeldingerne. Endelig skal data, der involverer eleverne direkte, indsamles på et tidspunkt, hvor eleverne ikke skal forholde sig til flere andre datakilder samtidig.

3. **Klar rammesætning fra ledelsen med hensyn til opfølgning på resultater.** Det handler om, at den pædagogiske ledelse skal have fokus på at rammesætte de datainformerende pædagogiske drøftelser. Dette kan fx ske ved at udvælge de mest centrale resultater på tværs af datakilder, så de datainformerende drøftelser blandt lærerne kan blive så fokuserede som muligt med henblik på at udvikle opfølgende pædagogiske indsatser. Eller det kan ske ved at udarbejde en konkret dagsorden eller relevante arbejdsspørgsmål, der skal danne ramme om individuelle eller teambaserede drøftelser af data. Dette indebærer at overveje og fastlægge, hvilke temaer der hører hjemme i teamdrøftelser eller lærergruppemøder, og hvilke der er for sensitive at diskutere i et fælles forum.

Desuden skal den pædagogiske leder have fokus på, hvornår det kan være relevant at supplere kvantitative resultater med kvalitative data, fx observationer eller interview med elever, med henblik på at udfolde de pointer, der er vigtige for lærerne i deres konkrete undervisningspraksis.

Endelig kan det være en god ide, at der på den enkelte skole findes en fælles plan for, hvordan data indsamles og behandles, og hvem der har adgang til hvilke typer af data, for at forebygge tvivl om processerne hos lærere og ledere og understøtte begge gruppers tillid til data og motivationen for at anvende dem som afsæt for pædagogiske drøftelser om undervisningen.

Om datagrundlaget

Undersøgelsen bygger på to spørgeskemaundersøgelser blandt henholdsvis kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne. Der blev indsamlet henholdsvis 63 og 173 besvarelser, hvilket giver svarprocenter på henholdsvis 77 og 66.

Herudover er der gennemført kvalitative interview med i alt 19 lærere, 14 pædagogiske ledere og 9 kvalitetsmedarbejdere på seks erhvervsskoler.

2 Indledning

En af de største uddannelsesmæssige udfordringer i Danmark er at sikre, at flere vælger og gennemfører en erhvervsuddannelse af tilstrækkeligt høj kvalitet. Det overordnede mål med erhvervsuddannelsesreformen fra 2015 er at styrke kvaliteten af de danske erhvervsuddannelser, så der bliver flere dygtige erhvervsuddannede.²

Nationale mål og databaseret kvalitetsudvikling på erhvervsuddannelserne

For at understøtte kravet om, at kvaliteten i erhvervsuddannelserne skal styrkes, blev der med reformen opstillet fire overordnede mål for erhvervsuddannelserne som ramme for arbejdet med at udvikle kvaliteten på erhvervsuddannelserne.

Disse mål skal på et overordnet, nationalt niveau være med til at synliggøre udviklingen i uddannelsernes kvalitet. Derudover er det hensigten, at de skal være en ramme for, at den enkelte institution kan måle sin egen udvikling og igangsætte udviklingstiltag, der understøtter disse mål.

De fire mål for erhvervsuddannelsernes udvikling

Mål 1: Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse.

Mål 2: Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse.

Mål 3: Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.

Mål 4: Tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes.

Erhvervsskolerne har allerede mange års erfaring med at arbejde systematisk med kvalitetsudvikling. Sektoren har i de seneste årtier været forpligtet til at have et omfattende systematisk kvalitetsarbejde, som understøttes af et lokalt system til løbende kvalitetsudvikling. Arbejdet med data, såsom tilfredsheds- og trivselsundersøgelser blandt medarbejdere og elever samt registerdata om fx

² Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser: <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/nyheder-lovgivning-og-reform/politiske-aftaler-og-oplaeg>. UVM, 2014.

frafald og fravær, har i løbet af denne periode udviklet sig til at være en integreret del af erhvervsskolernes systematiske kvalitetsarbejde, både i forbindelse med dokumentation af kvaliteten i skolens uddannelser og i forbindelse med opstilling af mål for den løbende udvikling af kvaliteten af disse.

Med afsæt i de fire overordnede mål for erhvervsuddannelsesreformen har Undervisningsministeriet opstillet faste indikatorer for de fire klare mål, blandt andet vedrørende elevtrivsel, virksomhedstilfredshed og frafald, som skolerne skal bruge til at målrette deres brug af data og fastsætte pejlemærker som led i arbejdet med at udvikle kvaliteten af skolens uddannelser.

Det systematiske kvalitetsarbejde på erhvervsuddannelserne

På trods af det omfattende arbejde med at inddrage data i det lokale system for kvalitetssikring og udvikling på erhvervsskolerne findes der kun meget få undersøgelser af, hvordan erhvervsskolerne arbejder med at inddrage data i konkrete pædagogiske drøftelser med henblik på at udvikle kvaliteten af uddannelserne.

Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) undersøgelse *Kvalitetsarbejde på erhvervsskoler*³ viser, at det på det tidspunkt, hvor rapporten blev udgivet, var en udfordring for skolerne at koble den viden, der skabes gennem analyse af forskellige former for data, med en mere konkret opfølgningsplan med hensyn til forbedring og fornyelse af den pædagogiske praksis på skolen. Undersøgelsen pegede med andre ord på, at erhvervsskolerne i praksis oplevede det som vanskeligt at sikre, at den omfattende indsamling af meget forskellige former for data blev et anvendeligt og relevant afsæt for kvalitetsudviklingsprocesserne på den enkelte skole.

Med denne undersøgelse sætter EVA derfor fokus på, hvordan erhvervsskolerne arbejder med at inddrage data i den løbende kvalitetsudvikling af uddannelserne inden for de gældende rammer for kvalitetsarbejdet⁴, herunder hvad der skal til, for at aktører på skolernes forskellige organisatoriske lag oplever, at data bidrager til drøftelser og planlægning af pædagogisk udvikling, og hvornår det opleves som vanskeligt.

2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med undersøgelsen er at tegne et billede af, hvordan erhvervsskolerne på nuværende tidspunkt bruger data i deres systematiske kvalitetsarbejde, og hvordan dette arbejde kan styrkes.

Undersøgelsen besvarer følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke datatyper bruges på erhvervsuddannelserne hvornår og til hvad?
- Hvordan inddrages data i pædagogiske drøftelser på erhvervsuddannelserne?
- Hvordan bidrager data, og hvilke udfordringer er forbundet med at inddrage data i pædagogiske drøftelser?

³ *Kvalitetsarbejde på erhvervsskoler – Erfaringer og perspektiver*. EVA, 2006

⁴ Dvs. inden for de rammer, der er fastlagt i loven om erhvervsuddannelserne og særligt i kapitel 2 i bekendtgørelsen om erhvervsuddannelserne, BEK nr. 286 af 18.4.2018: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=200597>.

- Hvilke faktorer har betydning for, hvordan data inddrages i de pædagogiske drøftelser?
- Hvordan kan man bruge data i drøftelser af pædagogisk udvikling på erhvervsuddannelserne?

Det er hensigten, at undersøgelsen skal kunne inspirere erhvervsuddannelsernes brug af data ved at pege på, hvad der kan henholdsvis understøtte og hæmme, at de forskellige aktører på skolerne oplever, at inddragelsen af data i pædagogiske drøftelser beriger arbejdet med pædagogisk udvikling.

Pædagogiske drøftelser som led i skolens systematiske kvalitetsarbejde

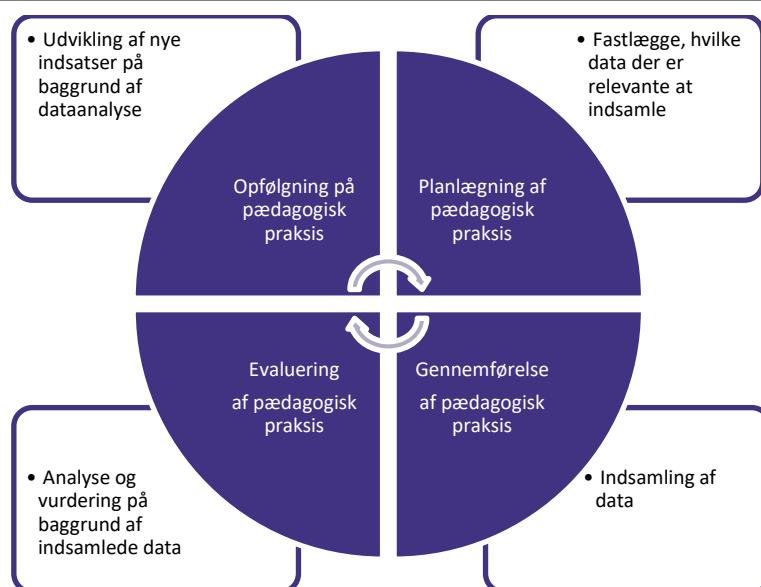
Undersøgelsen stiller skarpt på skolernes systematiske kvalitetsarbejde og på, hvordan data bidrager til pædagogiske drøftelser som led i dette arbejde.

Kvalitetscirklen beskriver i en simpel form den logik og tankegang, der ligger bag kravet om, at erhvervsskolerne skal have et overordnet kvalitetssystem, der understøtter den strategiske ledelse og kvalitetsudviklingen på skolerne ved at følge op på de erfaringer og resultater, som forekommer på de enkelte uddannelser.⁵ Samtidig beskriver cirklen den logik, der knytter sig til de enkelte læreres arbejde med at tilrettelægge, evaluere og udvikle deres undervisning.

Som illustreret i figur 2.1 består kvalitetscirklen af fire faser, der følger hinanden i et systematisk kvalitetsarbejde. Kvalitetscirklen viser de fire faser i erhvervsskolernes kvalitetsarbejde (den blå cirkel), og hvordan data indgår i skolernes pædagogiske udviklingsarbejde (de hvide kasser).

FIGUR 2.1

Datas rolle i kvalitetscirklen for erhvervsskolels kvalitetsarbejde



⁵ Denne systematik i relation til kvalitetsarbejdet på erhvervsuddannelserne gennemgås og uddybes her: <http://static.uvm.dk/publikationer/2008/vetquality2/kap02.html>.

Cirklen illustrerer, at et systematisk kvalitetsarbejde er en kontinuerlig proces, hvor man løbende følger op på erfaringer fra praksis og drøfter forandringer og tiltag med afsæt i systematiske evalueringer baseret på forskellige datakilder. Denne proces skal understøtte tilpasningen eller udviklingen af nye praksisrettede indsatser, der opstiller nye målsætninger for den pædagogiske praksis med afsæt i de analyser og vurderinger, som data har givet anledning til. Kvalitetsarbejdet slutter ikke ved opfølgning på pædagogisk praksis, men er en cirkulær proces, som løbende kvalificeres af den foregående fase. En central del af kvalitetsarbejdet er derfor at analysere, vurdere og reflektere over det billede, som forskellige former for data tegner, samt at bruge disse refleksioner som afsæt for at sætte nye mål og planlægge forandringer af praksis.

Tidligere EVA-undersøgelser viser, at der traditionelt i erhvervsskolernes kvalitetsarbejde er blevet lagt stor vægt på cirkelns højre side. Disse undersøgelser har bidraget til at dokumentere, at planlægning og indsamling af mange forskellige datatyper fylder stadig mere i skolernes arbejde. Samtidig viser undersøgelserne, at det kan være vanskeligt så at sige at lukke cirklen, dvs. at gøre de indsamlede data til genstand for dybdegående analyser og refleksioner over praksis og bruge disse erfaringer til at igangsætte relevante opfølgningsprocesser med henblik på at forbedre praksis⁶.

I denne undersøgelse er der derfor fokus på, hvad der skal til, for at de data, der indsamles, også bliver inddraget i pædagogiske drøftelser og opleves som et brugbart element i analyser, vurderinger og udvikling af nye indsatser rettet mod den pædagogiske praksis på erhvervsuddannelserne. Undersøgelsen fokuserer med andre ord på, hvad der skal til, for at arbejdet med data kommer hele vejen rundt i cirklen.

Dataforståelse

Denne undersøgelse lægger sig op ad en bred dataforståelse, som ligger i forlængelse af pointer i tidligere EVA-undersøgelser om, at en snæver og kvantificeret dataforståelse kan gøre det svært at opnå et nuanceret billede af den udvikling, der foregår i praksis, og at forskellige datatyper kan være velegnede til at belyse forskellige formål (*Et bevidst blik på alle elevers læring*, EVA, 2014 og *Skolers erfaringer med at anvende data*, EVA, 2016).

Mens *kvantitative* data kan give et overblik over omfanget af eksempelvis elevers frafald eller et billede af udbredelsen af en række overordnede vurderinger af undervisningen blandt eleverne, kan *kvalitative* data eksempelvis give et mere nuanceret billede af årsagen til elevers vurderinger af forhold i og omkring undervisningen.

Begrebet data

Data anvendes i denne undersøgelse om den viden, som indgår i kvalitetsarbejdet med henblik på at synliggøre resultater af undervisningen og uddannelserne. Der kan være tale om både

6 Fx *Kvalitetsarbejde på erhvervsskoler – Erfaringer og perspektiver*, EVA, 2006, og *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip – En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*, EVA, 2011.

kvantitative data (fx registerbaserede data og resultater fra spørgeskemaundersøgelser) og kvalitative data (fx fokusgruppeinterview og undervisningsobservationer).

Data er kendetegnet ved at være viden, der kan gøres til genstand for fælles drøftelser ved at være fastholdt i en form, hvor de kan genbesøges, også af andre end den person, der har indsamlet disse data.

Data er desuden kendetegnet ved at være valide, dvs. baseret på et gennemsigtigt og systematisk grundlag.

Afgrænsningen af databegrebet i denne rapport betyder, at ikke al viden betragtes som data. Fx er løse samtaler om pædagogisk udvikling over en kop kaffe eller tavs viden om elevernes udbytte af undervisningen ikke data. Data er derimod valide og systematisk indsamlede og fastholdte, så de kan genbesøges, gøres til genstand for nærmere analyse og indgå i fælles drøftelser af praksis.

Pædagogiske drøftelser

Som det fremgår af kvalitetscirklen, går indsamling af data hånd i hånd med arbejdet med at analysere og vurdere de indsamlede data og udvikle nye indsatser og mål for den pædagogiske praksis. Derfor er de pædagogiske drøftelser, hvor data analyseres, vurderes og diskuteres med henblik på at tilpasse og udvikle kvaliteten i undervisningen på de enkelte uddannelser, centrale for denne undersøgelse.

Begrebet pædagogiske drøftelser

Pædagogiske drøftelser dækker i denne undersøgelse de samtaler, der handler om justeringer og udvikling af undervisningen og uddannelserne på erhvervsskolerne. Pædagogiske drøftelser kan finde sted på mange niveauer på skolen og kan involvere både lærere, ledere og overordnet ansvarlige for erhvervsuddannelserne.

Pædagogiske drøftelser kan foregå på et strategisk såvel som på et praksisorienteret pædagogisk niveau. Indholdet i de pædagogiske drøftelser kan derfor knytte sig både til de overordnede mål for den generelle kvalitetsudvikling (strategisk niveau) og til løbende forandringer af undervisningen (pædagogisk niveau).

Denne undersøgelse sætter ikke fokus på, hvordan indholdet af konkrete pædagogiske indsatser virker i praksis, men på de processer, der handler om at bruge data til at udvikle disse indsatser med henblik på at styrke kvaliteten i undervisningen og på de enkelte uddannelser. Disse processer beskriver vi med begrebet evalueringskultur. Begrebet inddrages i undersøgelsen som en samlet betegnelse for den praksis og holdning, der er blandt de forskellige aktører på skolerne, med hensyn til det fælles arbejde med at inddrage data som element i pædagogiske drøftelser.

2.2 Baggrund, relevans og afgrænsning

Erhvervsskolesektoren blev som den første uddannelsessektor i midten af 1990'erne pålagt at inddrage data systematisk i arbejdet med at synliggøre og udvikle uddannelsernes kvalitet. Fokus på at inddrage data som et led i arbejdet med erhvervsuddannelserne er dermed ikke nyt.

Skolernes kvalitetsarbejde skal ifølge bekendtgørelsen om erhvervsuddannelserne⁷ være systematisk og rumme evaluerings- og udviklingsprocesser til kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af skolens uddannelser. Der eksisterer generelt en stor mængde kvantitative data, som kan inddrages i den enkelte skoles systematiske kvalitetsarbejde. En række af disse kvantitative data stilles til rådighed via det nye datavarehus hos Styrelsen for It og Læring (STIL) – fx data om elevers tilstrømning til og frafald fra erhvervsskolerne. Herudover indsamler erhvervsskolerne selv en række kvantitative og kvalitative data, der belyser både skole- og praktikdelen af uddannelserne – fx undervisningsevalueringer og trivselsundersøgelser.

Fra centralt hold har der været fokus på at understøtte skolernes arbejde med at bearbejde de tilgængelige data. På Undervisningsministeriets hjemmeside findes en vejledning i, hvordan erhvervsskolerne kan hente og bearbejde data fra datavarehuset til brug i arbejdet med handlingsplanen for øget gennemførelse. Desuden findes rapporten *Inspirationsværktøjer til brug af data i erhvervsskolernes kvalitetsarbejde*, som Rambøll Management Consulting har udarbejdet for Undervisningsministeriet⁸.

Tidligere EVA-undersøgelser har fokuseret på, hvordan skoler arbejder og kan arbejde med data med henblik på at udvikle kvaliteten af undervisningen og uddannelserne. På grundskoleområdet har EVA publiceret rapporten *Skolers erfaringer med at anvende data* (2017), der har fokus på, hvordan skoler arbejder med at anvende data, blandt andet med henblik på at kvalificere undervisningen. På ungdomsuddannelsesområdet har EVA udgivet rapporten *Kvalitetsarbejde på erhvervsskoler* (2006), som bygger på en tværgående opsamling af skolernes erfaringer med det systematiske kvalitetsarbejde. Derudover har undersøgelsen *Teamsamarbejde på erhvervsuddannelserne* (2016) blandt andet fokus på, hvordan data, eksempelvis i form af evalueringer, inddrages i lærernes teamsamarbejde på erhvervsskolerne. Undersøgelsen viser, at ca. en tredjedel af lærerteamene i dag inddrager data i deres arbejde. Der er altså en række publikationer, der på forskellig vis beskæftiger sig med datas relevans og anvendelse på uddannelsesområdet.

Derfor er det primære fokus i denne undersøgelse mere specifikt, hvordan de inddragede data bringes i spil med henblik på at udvikle kvaliteten af uddannelserne. Yderligere fokuserer undersøgelsen på, hvilken betydning de forskellige måder at tilrettelægge arbejdet på har for, om og hvordan data bliver inddraget som en del af erhvervsskolernes arbejde med at drøfte og tilrettelægge undervisningen og de øvrige pædagogiske indsatser. Vi er med andre ord interesserede i at undersøge, hvilke veje data bevæger sig ad gennem erhvervsskolernes organisatoriske lag, og hvilken bearbejdning og opfølgning data udsættes for undervejs.

Det betyder, at undersøgelsen udelukkende forholder sig til den skoleinterne betydning af arbejdet med data. Der er dermed ikke fokus på den eksterne funktion, der handler om Undervisningsministeriets arbejde med at følge kvaliteten af uddannelserne på et nationalt niveau og føre tilsyn med skolerne.

⁷ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, BEK nr. 286 af 18.4.2018.

⁸ <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/handlingsplaner>.

2.3 Rammer for erhvervsskolernes kvalitetsarbejde

Kravene til skolernes kvalitetsarbejde er todelt, hvad angår de processer, der skal indgå i den enkelte skoles kvalitetssystem. Dels skal skolen have en procedure for selvevaluering inden for selvvalgte områder, og dels skal skolens kvalitetsarbejde rumme systematisk og løbende informationsindsamling, der kan dokumentere resultaterne af skolens indsatser og indgå i selvevalueringsprocesserne⁹. Det er op til den enkelte skole at fastlægge, hvilken systematik der skal kendetegne skolens kvalitetsarbejde.

Nationale data som led i det lokale arbejde på skolerne

Skolerne skal som led i kvalitetsarbejdet følge op på de fire mål for udviklingen af erhvervsuddannelserne gennem en række registerbaserede indikatorer, som er fastlagt af Undervisningsministeriet. Disse indikatorer følger Undervisningsministeriet samtidig på nationalt niveau, og ministeriet lægger dem fx til grund for tilsyn med udvalgte skoler.

De indikatorer, som skolerne skal inddrage i arbejdet med de fire overordnede mål for erhvervsuddannelserne, fremgår af tabel 2.1. Indikatorerne opgøres ved hjælp af registerbaserede data, som skolerne kan hente i STIL's datavarehus.

TABEL 2.1

Indikatorer for de fire klare mål i erhvervsuddannelserne

Mål	Indikatorer
<i>Mål 1</i> Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse	• Førsteprioritetsansøgere til en erhvervsuddannelse direkte fra 9. og 10. klasse
<i>Mål 2</i> Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse	• Frafald fra uddannelsesstart til hovedforløb • Socioøkonomisk reference <i>Supplerende indikatorer:</i> • Frafald på grundforløbets 1. og 2. del • Frafald på hovedforløb • Frafald i overgang mellem grundforløbets 1. og 2. del • Frafald i overgang mellem grund- og hovedforløb
<i>Mål 3</i> Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan	• Elever med fag på et højere niveau end det obligatoriske • Elever på talentspor • Elever på EUX • Elever med fag på ekspertniveau • Beskæftigelsesfrekvenser for nyuddannede
<i>Mål 4</i> Tilliden til og trivslen på erhvervsuddannelserne skal styrkes	• Elevtrivsel • Virksomhedstilfredshed

Kilde: Undervisningsministeriets vejledning til handlingsplan for øget gennemførelse, 2018.

⁹ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, BEK nr. 367.

Med *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser* fra 2015 blev der derfor indført nationale trivselsmålinger blandt eleverne på erhvervsuddannelserne (ETU) og en national tilfredshedsundersøgelse blandt den enkelte erhvervsskoles praktikvirksomheder (VTU). Tidligere blev både VTU'en og ETU'en gennemført i regi af de to kvalitetsnetværk, der findes blandt erhvervsskolerne. Med de nationale spørgerammer skal undersøgelserne indgå i skolernes systematiske kvalitetsarbejde og samtidig gøres til genstand for benchmarksamarbejde med skoler på tværs af skoletyper og kvalitetsnetværk. Den nationale ETU blev gennemført for første gang i 2016, mens den første VTU blev gennemført i 2017. Begge undersøgelser gennemføres årligt.

Data skal analyseres for at kunne bruges

Det fremhæves i Undervisningsministeriets vejledning til skolerne, at indikatorerne på de fire klare mål ikke skal stå alene, men være afsæt for, at den enkelte skole undersøger de tendenser nærmere, som kommer til udtryk gennem de indsamlede data. Dermed forventes det, at den enkelte erhvervsskole supplerer det kvantitative billede, der tegnes gennem datavarehusets data, med uddybende analyser og vurderinger af, hvordan data kan forstås:



Analysen af sådanne data, herunder indkredsning af årsagerne til udfordringerne, skal være med til at danne grundlag for skolens beslutninger om organisatoriske, pædagogiske og didaktiske indsatser med henblik på at øge kvaliteten i undervisningen og forbedre skolens resultater i forhold til reformens mål.

Undervisningsministeriets vejledning til handlingsplan for øget gennemførelse, 2018

Data giver med andre ord ikke i sig selv svaret på, hvilke indsatser og tiltag der vil være relevante for at styrke kvaliteten i uddannelserne på den enkelte skole. Kvalitetsarbejdet skal derfor rumme en bearbejdning og analyse af data, fx ved at sammenstille forskellige datatyper og diskutere data med afsæt i konkrete praksiserfaringer.

2.4 Undersøgelsens design og organisering

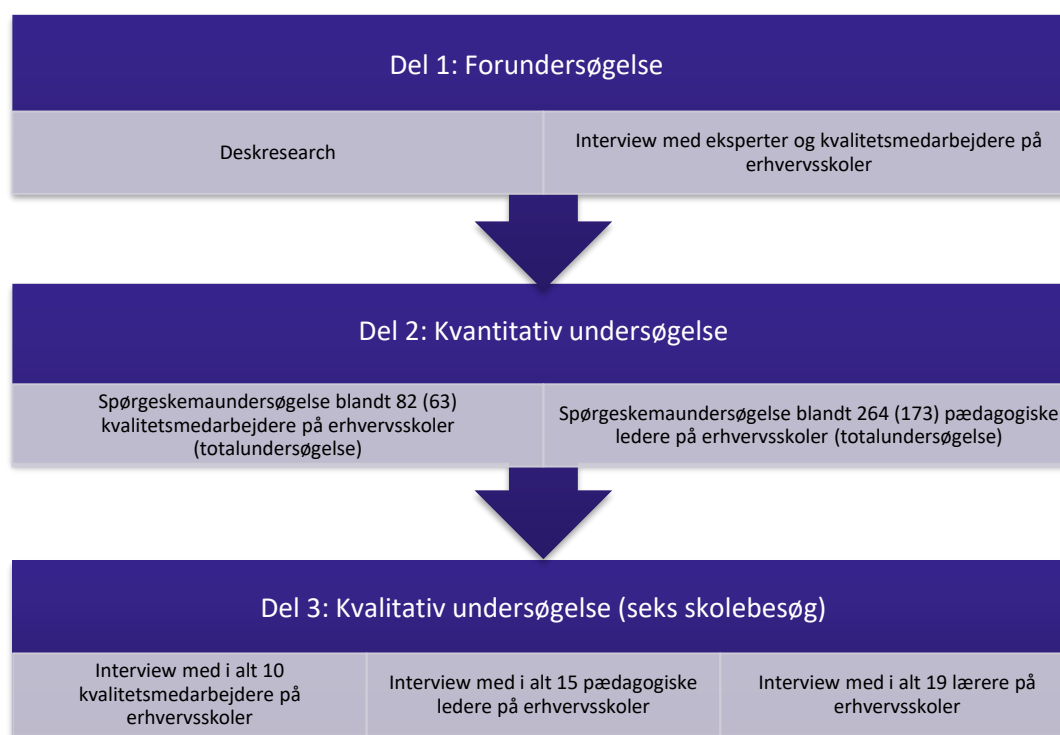
I de følgende afsnit beskrives undersøgelsens analysedesign og organiseringen af arbejdet med undersøgelsen. Metoden bag undersøgelsen beskrives nærmere i rapportens metodeappendiks.

Analysedesign

Undersøgelsen består af en kombination af kvantitative og kvalitative datakilder, som tilsammen udgør et mixed methods-design. Analysedesignet er sekventielt, forstået sådan, at de forskellige faser i dataindsamlingen kvalificerer hinanden. Samlet set bygger undersøgelsen på de datakilder, som fremgår af figur 2.2.

FIGUR 2.2

Undersøgelsens design



Forundersøgelsen

Forundersøgelsen består af en deskresearch vedrørende regler og rammer for erhvervsskolernes brug af data til pædagogisk udvikling samt tidligere undersøgelser af brug af data til udvikling af undervisning. Derudover er der gennemført en række interview med personer med forskningsmæssig eller praktisk indsigt i brug af data og pædagogisk udvikling på erhvervsskolerne. Forundersøgelsens formål var at identificere centrale fokusområder for undersøgelsen og få input til udarbejdelse af spørgeskema og interviewguider.

Spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere

Som led i undersøgelsen har vi gennemført to spørgeskemaundersøgelser – en blandt kvalitetsmedarbejdere og en blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne. Formålet med spørgeskemaundersøgelserne var at indhente viden om, hvordan data indgår i skolernes arbejde med at sikre og udvikle kvaliteten af undervisningen og uddannelserne.

Spørgeskemaundersøgelserne rummer følgende temaer:

- **Hvilke data der indgår i skolens kvalitetsarbejde**, herunder både de obligatoriske data, der udgør indikatorer for de fire mål i reformen, og de selvvalgte data, der indsamles på den enkelte skole
- **Systematik i kvalitetsarbejdet**, herunder arbejdsdeling i arbejdet med at indsamle data, for analyse af data og organisering af beslutningskompetence med hensyn til opfølgning på data
- **Måder at anvende data på**, herunder processer for dialog om data, spredning af data til afdelinger og tilbagemeldinger om databehov fra enkelte afdelinger
- **Kvaliteten af data**, herunder datatyper, dataniveau og datas relevans

- **De ydre rammer for brug af data**, herunder afsat tid, skolens størrelse og kompleksitet samt uddannelsesområde
- **Kompetencer til at arbejde med data**, herunder kompetencer med hensyn til dataindsamling, analyse og omsætning til pædagogisk praksis.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt kvalitetsansvarlige medarbejdere blev udsendt til samtlige 82 erhvervsskoler. Undersøgelsen har en svarprocent på 77. For de pædagogiske ledere var den samlede respondentgruppe på 264 pædagogiske ledere eller medarbejdere med tilsvarende arbejdsområde, som alle fik spørgeskemaet tilsendt. Denne undersøgelse havde en svarprocent på 66.

Kvalitative interview blandt kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere

Undersøgelsens kvalitative element består i, at der er gennemført skolebesøg på i alt seks erhvervsskoler. De deltagende skoler er udvalgt på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen. Skolerne er udvalgt med henblik på en spredning i de to respondentgruppers vurdering af, i hvilken grad det systematiske kvalitetsarbejde på skolen bidrager til kvalitetsudvikling af undervisningen.

Skolebesøgene bestod af individuelle interview og fokusgruppeinterview med kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere på de besøgte skoler. Formålet med skolebesøgene var at belyse, hvilke datatyper der indgår i skolernes arbejde med at sikre og udvikle kvaliteten af undervisningen og uddannelserne, hvordan data analyseres og vurderes, samt hvordan data opleves at bidrage til udvikling af den pædagogiske praksis. Herunder hvilke faktorer der er centrale for, at de forskellige medarbejdergrupper oplever, at data bidrager til pædagogisk udvikling, samt de udfordringer og potentialer, de oplever at støde på i denne sammenhæng.

Organisering af projektet

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe bestående af:

- Konsulent Sara Hach (projektleder)
- Chefkonsulent Pernille Hjermov
- Konsulent Kristian Quistgaard Steensen
- Konsulent Sara Jekes
- Konsulent Mathilde Jensen
- Konsulent Marie Seliger.

Ud over EVA's projektgruppe har der som en del af projektet været nedsat en ekspertgruppe, hvis rolle har været at sparre med EVA om den indledende fase i analysen af undersøgelsens empiri, udkast til afrapportering af undersøgelsens resultater samt den efterfølgende formidling af undersøgelsens resultater og inspirationsmateriale til erhvervsskolernes videre arbejde med data som led i det pædagogiske udviklingsarbejde.

Ekspertgruppen har bestået af:

- Stine Sund Hald, specialkonsulent, Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier
- Birger Hørning, forhenværende direktør, Hansenberg
- Ole Roemer, kvalitetskonsulent, SOSU C

- Niels Bjerre Tange, lektor, VIA University College.

Ekspertgruppen har udelukkende haft en rådgivende funktion. Den metodiske gennemførelse af undersøgelsen samt analyser, opmærksomhedspunkter og formidling af resultater er EVA's ansvar.

Rapportens opbygning

Denne rapport består ud over et resume med hovedpointer fra undersøgelsen og denne indledning af fire kapitler.

I kapitel 3 præsenteres et overblik over, hvilke data der på erhvervsuddannelserne indsamles, anvendes og videreformidles i organisationen som led i kvalitetsarbejdet.

Herefter beskriver kapitel 4 skolernes organisering af kvalitetsarbejdet, og hvilke aktører der indgår i det strategiske, datainformerende kvalitetsarbejde på skolen. Kapitlet belyser desuden, hvordan erhvervsuddannelserne på forskellig vis arbejder med at skabe en kobling mellem kvalitetsarbejdet på et overordnet strategisk niveau og kvalitetsarbejdet på de enkelte uddannelser.

Kapitel 5 belyser en række forhold, der er knyttet til skolens evalueringskultur samt ledelsens rammesætning af de pædagogiske drøftelser, og som har betydning for, om de pædagogiske drøftelser opleves at bidrage med værdi til arbejdet med pædagogisk udvikling.

Endelig belyser kapitel 6, hvilke udfordringer der kan være forbundet med at arbejde med en række konkrete datakilder som led i det pædagogiske udviklingsarbejde. Kapitlet belyser desuden, hvordan en systematik i kvalitetsarbejdets forskellige faser kan understøtte, at lærere og ledere oplever, at drøftelser af de forskellige datatyper bliver et brugbart led i udviklingen af deres pædagogiske praksis.

3 Brug af data i det systematiske kvalitetsarbejde

Dette kapitel har fokus på, hvilke datatyper erhvervsskolerne bruger hvornår og til hvad. Kapitlet viser, at der i vidt omfang inddrages data i det systematiske kvalitetsarbejde på erhvervsuddannelserne. På det strategiske niveau drejer det sig især om kvantitative datakilder, der foruden de obligatoriske elevtrivselsundersøgelser (ETU'er) og virksomhedstilfredshedsundersøgelser (VTU'er) inkluderer data såsom opgørelser af elevers fravær og skolens egne opgørelser af frafald. På det pædagogiske niveau drejer det sig ud over ETU'er om undervisningsevalueringer suppleret af kvalitative datakilder såsom observationer af undervisningen og interview/fokusgrupper med elever eller lærere.

Desuden fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen, at der på ca. halvdelen af skolerne er en forventning om, at ledere og lærere på de enkelte uddannelser indsamler supplerende data. Det fremgår desuden, at de data, som lærerne selv indsamler, særligt er kvalitative data fra interview/fokusgrupper med elever eller erfaringsopsamlinger internt i lærergruppen samt observationer af undervisning. Disse data indsamles dog, ifølge skolernes kvalitetsmedarbejdere, mindre systematisk og mere ad hoc end de kvantitative data.

Det fremgår ligeledes af kapitlet, at data i høj grad videreformidles på tværs af skolens organisatoriske lag. Dette gælder særligt de kvantitative data, mens de kvalitative data i mindre omfang videreformidles til pædagogiske ledere og lærere. Dette kan hænge sammen med, at pædagogiske ledere og lærere i højere grad er ansvarlige for selv at indsamle, analysere og følge op på kvalitative data, der først og fremmest indsamles på afdelings- og uddannelsesniveau. Den udbredte forventning om, at lærere og ledere på de enkelte uddannelser også indsamler og bearbejder forskellige former for data, betyder, at et væsentligt element også handler om at sikre, at lærere og ledere har de fornødne kompetencer til at gøre dette.

3.1 Indsamling af data

Der indsamles et omfangsrigt udvalg af data på erhvervsuddannelserne, både obligatoriske data med henblik på at dokumentere og følge op på de fire mål for erhvervsuddannelserne og øvrige kvantitative og kvalitative data, som skolerne indsamler på eget initiativ.

Spørgeskemaundersøgelserne med kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne viser, at især de kvantitative datakilder inddrages i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde på erhvervsuddannelserne. Omvendt viser spørgeskemaundersøgelserne, at især de kvalitative datakilder inddrages i pædagogiske lederes og læreres evaluering og udvikling af undervisningen.

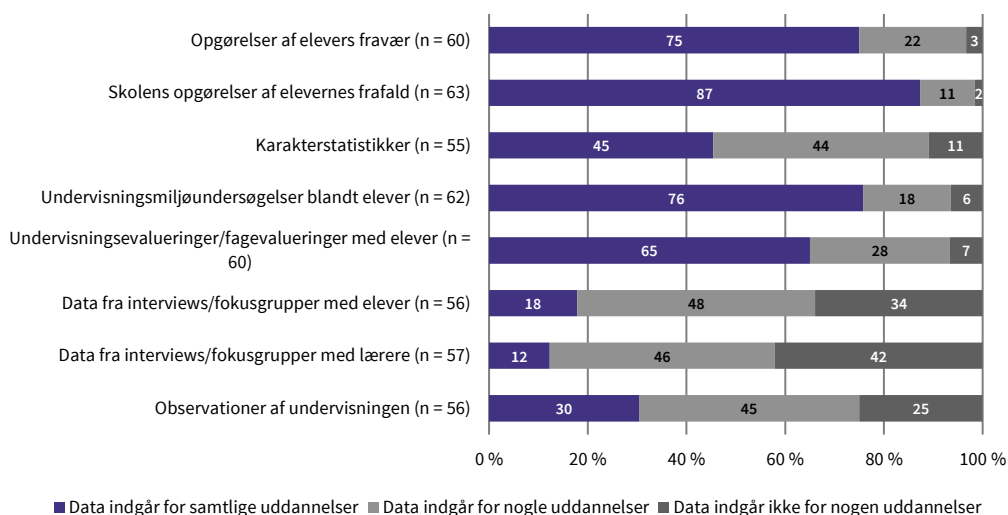
3.1.1 Kvantitative datakilder dominerer på det strategiske niveau

Spørgeskemaundersøgelsen blandt kvalitetsmedarbejdere viser, at det først og fremmest er kvantitative data, der indsamles og inddrages som led i skolernes overordnede systematiske kvalitetsarbejde på erhvervsuddannelserne.

Figur 3.1 viser kvalitetsmedarbejders besvarelser med hensyn til, hvilke datatyper der, ud over de obligatoriske data fra STIL's databank samt ETU'en og VTU'en, indgår i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde på erhvervsuddannelserne.

FIGUR 3.1

Hvilke datatyper indgår i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde for erhvervsuddannelserne på skolen ud over de obligatoriske data fra STIL's databank, ETU og VTU?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsmedarbejdere på erhvervsuddannelser.

Note: Kvalitetsmedarbejdere, der har svaret, at de ikke har indblik i dette, indgår ikke i figuren.

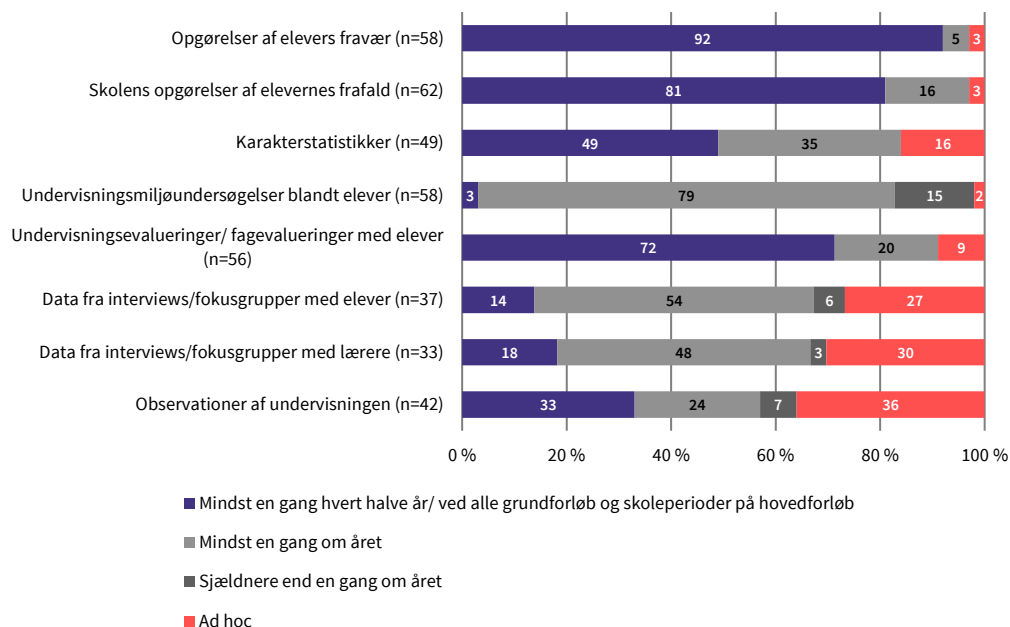
Figuren viser, at det først og fremmest er kvantitative datakilder, som inddrages i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde på erhvervsuddannelserne. Dette drejer sig, foruden ETU'en og VTU'en, særligt om skolernes egne opgørelser af frafald, undervisningsmiljøundersøgelser, opgørelser af elevers fravær og undervisningsevalueringer, som 65-87 % svarer, indgår i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde for alle uddannelser.

Figuren viser desuden, at kvalitative datakilder som interview/fokusgrupper med elever eller lærere samt observationer af undervisningen i mindre grad indgår i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde. 25-42 % af kvalitetsmedarbejderne svarer således, at disse datatyper ikke indgår som en del af det overordnede kvalitetsarbejde for nogen af skolens erhvervsuddannelser.

Figur 3.2 viser i forlængelse heraf, hvor ofte kvalitetsmedarbejdere angiver, at de forskellige datakilder, der indgår i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde på skolens erhvervsuddannelser, anvendes.

FIGUR 3.2

Med hvilken frekvens indsamler I de forskellige datatyper på din skole?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsmedarbejdere på erhvervsuddannelser.

Note: Spørgsmål er kun stillet til de kvalitetsmedarbejdere, der har angivet, at de omtalte data indgår i skolens overordnede systematiske kvalitetsarbejde for erhvervsuddannelserne.

Figuren viser, at de data, der, ud over de obligatoriske ETU'er og VTU'er, indsamles med størst frekvens, er opgørelser af elevers fravær, skolernes egne opgørelser af elevernes frafald og undervisningsevalueringer/fagevalueringer. Ifølge 72-92 % indsamles disse data mindst en gang hvert halve år eller ved alle grundforløb og skoleperioder på hovedforløb. Til sammenligning svarer 14-33 % af kvalitetsmedarbejderne, at de indsamler data fra interview/fokusgrupper med elever eller lærere eller gennemfører observation af undervisning med denne frekvens. Det er disse data, der oftest indsamles ad hoc (27-36 %).

Altså forekommer der, med undtagelse af undervisningsmiljøundersøgelser blandt elever, en sammenhæng i retning af, at de data, der i videst omfang indsamles, jf. figur 3.1, også indsamles med højest frekvens.

Det er særligt iøjnefaldende, at ca. tre fjerdedele (72 %) af de adspurgte kvalitetsmedarbejdere svarer, at de indsamler elevernes evalueringer af undervisningen mindst en gang hvert halve år eller i forbindelse med alle grundforløb og skoleperioder på hovedforløbet. Undervisnings-/fagevalueringer med elever er således den hyppigst indsamlede datatype på erhvervsuddannelserne, som ikke er enten obligatorisk at indsamle eller registerdata.

3.1.2 Kvalitative datakilder inddrages på det pædagogiske niveau

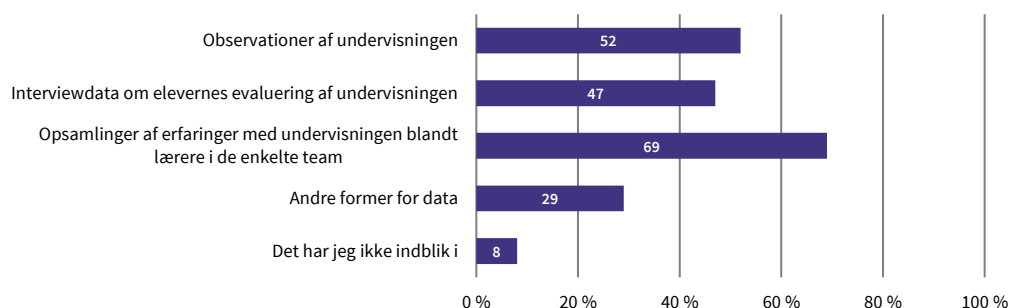
Spørgeskemaundersøgelsen blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne viser, at kvalitative datakilder indsamles og inddrages som led i lærernes pædagogiske udviklingsarbejde. Interviewundersøgelsen viser i forlængelse heraf, at de kvalitative datakilder hovedsageligt inddrages som supplement til resultater fra undervisningsevalueringer og ETU'en, når der diskuteres pædagogisk udvikling blandt pædagogiske ledere og lærere. Desuden fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen, at indsamlingen af de kvalitative data primært finder sted på de pædagogiske lederes initiativ.

Ca. halvdelen af kvalitetsmedarbejderne (48 %) svarer, at der på skolen er en forventning om, at de enkelte uddannelser og/eller afdelinger gennemfører dataindsamlinger på eget initiativ. 40 % mener ikke, at dette er tilfældet, mens 13 % angiver, at de ikke har indblik i dette (appendiks A, bilagstabel 10). Den udbredte forventning om, at lærere og pædagogiske ledere på de enkelte uddannelser også indsamler og bearbejder forskellige former for data, betyder, at et væsentligt element også handler om at sikre, at lærere og ledere har de fornødne kompetencer til at gøre dette.

De pædagogiske ledere er i forlængelse heraf blevet spurgt, hvilke former for data de lærere, som de er leder for, indsamler enten på eget initiativ eller på opfordring fra den pædagogiske leder. Dette fremgår af figur 3.3.

FIGUR 3.3

Hvilke former for data indsamler de lærere, som du er leder for, enten på eget initiativ eller på opfordring fra dig? (n = 173)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

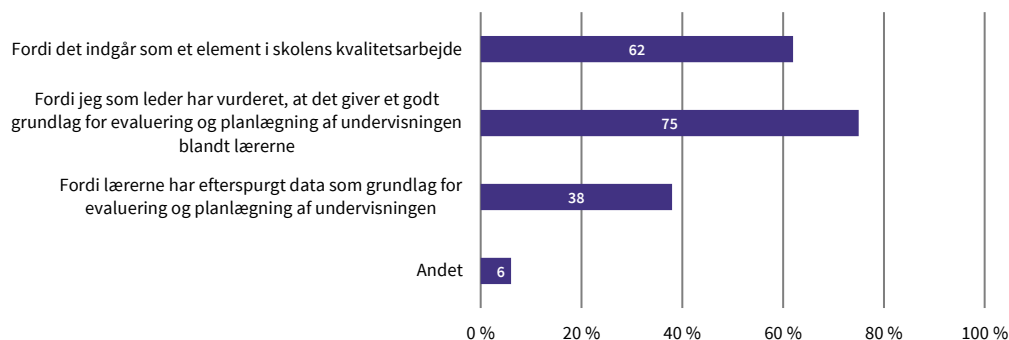
Note: Tallene summer op til mere end 100 %, da det har været muligt at afgive mere end ét svar.

Figuren viser, ifølge de pædagogiske ledere, at en stor del af lærerne inddrager forskellige kvalitative datakilder på det pædagogiske niveau. De pædagogiske ledere angiver særligt, at der udarbejdes erfaringsopsamlinger om undervisningen blandt lærere i de enkelte teams (69 %), mens 47 % og 52 % svarer, at der indsamles henholdsvis interviewdata om elevernes evaluering af undervisningen og observationer af undervisningen. Knap en tredjedel (29 %) svarer, at der indsamles andre former for data, mens 8 % angiver, at de ikke har indblik i dette.

Figur 3.4 viser, med hvilket formål de pædagogiske ledere svarer, at lærerne indsamler de forskellige datatyper.

FIGUR 3.4

Med hvilket formål indsamler de lærere, som du er leder for, disse data?
(n = 159)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

Note: Spørgsmålet er kun stillet til de pædagogiske ledere, der har kendskab til, hvilke former for data lærerne indsamler. Tallene summer op til mere end 100 %, da det har været muligt at afgive mere end ét svar.

Det fremgår af figuren, at de pædagogiske ledere vurderer, at lærerne indsamler data med forskellige formål. Figuren viser, at de primære årsager til lærernes indsamling af data er, at den pædagogiske leder har vurderet, at det giver et godt grundlag for evaluering og planlægning af undervisningen (75 %), og at det indgår i skolens kvalitetsarbejde (62 %). En mindre andel af de pædagogiske ledere, 38 %, svarer, at data indsamles, fordi lærerne har efterspurgt det som grundlag for evaluering og planlægning af undervisningen.

Figuren viser således, at ledernes efterspørgsel efter data som led i det pædagogiske arbejde med at evaluere og udvikle undervisningen er betydeligt større end lærernes. Altså finder lærernes dataindsamling særligt sted på de pædagogiske lederes initiativ eller som led i skolens overordnede kvalitetsarbejde.

3.2 Videreformidling af data

Spørgeskemaundersøgelsen blandt kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne viser, at de forskellige datatyper, der indsamles som led i det strategiske og pædagogiske udviklingsarbejde på skolerne, i vid udstrækning formidles mellem skolernes organisatoriske lag.

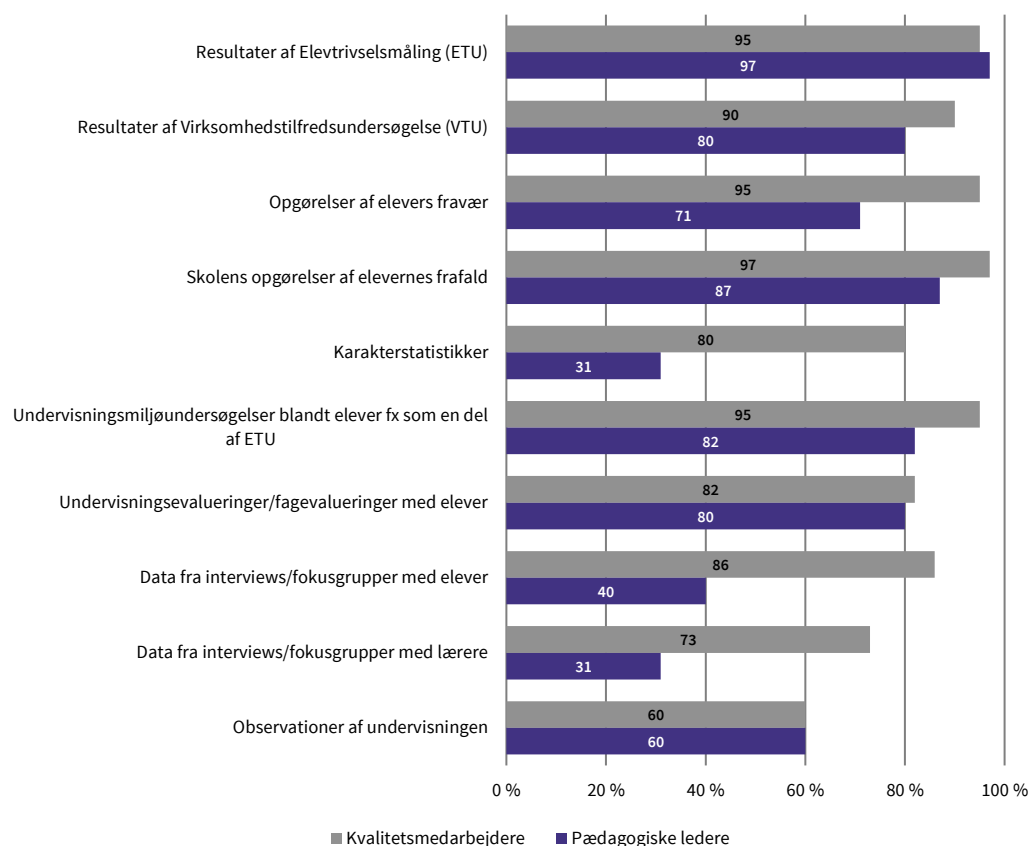
3.2.1 Pædagogiske ledere og lærere modtager mange datatyper

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelserne, at kvalitetsmedarbejdere eller andre aktører på en skole videregiver mange forskellige datatyper til de pædagogiske ledere og lærere på skolens erhvervsuddannelser.

Figur 3.5 angiver, hvilke data der ifølge kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere videregives til de pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne.

FIGUR 3.5

Videregives data til pædagogiske ledere på skolen?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsmedarbejdere (n = 63) og pædagogiske ledere (n = 173) på erhvervsuddannelser.

Note: oprindelige spørgsmålsformuleringer til kvalitetsmedarbejdere: "Videregiver I nedenstående data, fx per mail, til de pædagogiske ledere på skolen, fx uddannelseslederne?". Til pædagogiske ledere: "Hvilke af nedenstående data videregives, fx per mail, til dig som pædagogisk leder?".

Det fremgår af figuren, at der er relativt stor enighed blandt kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere om, at resultater fra ETU'en og VTU'en, opgørelser af frafald og fravær samt undervisningsmiljøundersøgelser og undervisningsevalueringer videreformidles til de pædagogiske ledere. Det svarer mellem 71% og 97% af kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere.

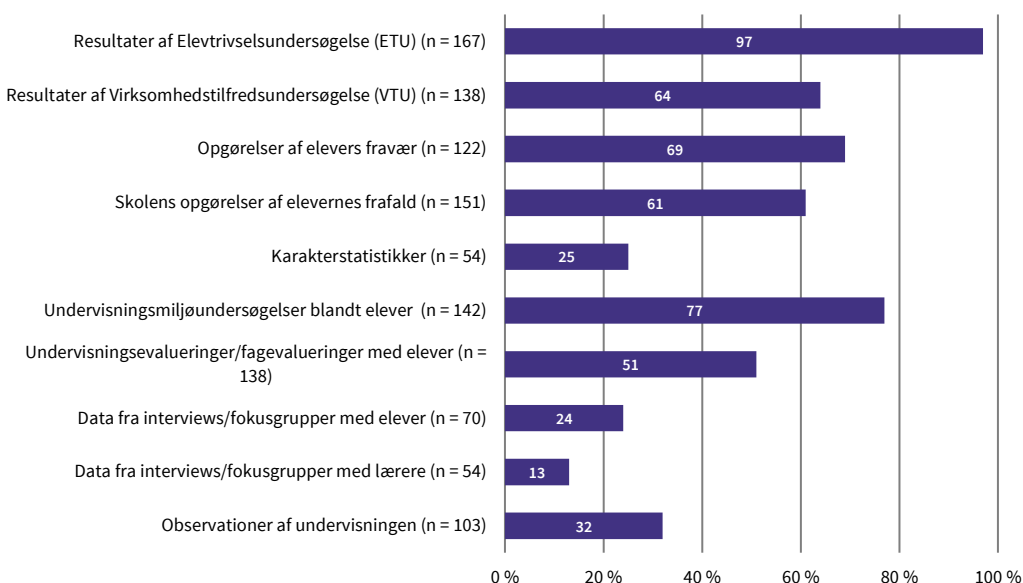
Omvendt tilkendegiver både kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere i mindre grad, at de henholdsvis videregiver og modtager de mere kvalitative datatyper i form af data fra interview/fokusgrupper med elever eller lærere samt observationer af undervisningen. 31-60% af kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere svarer, at dette er tilfældet.

Den tydelige forskel på omfanget, hvormed de kvantitative og kvalitative data videreformidles mellem kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere, indikerer, at de kvalitative data i højere grad indsamles på det pædagogiske niveau blandt fx pædagogiske ledere og lærere. Når der er 20 procentpoints forskel på andelen af kvalitetsmedarbejdere, der svarer, at de videregiver observationer af undervisningen til pædagogiske ledere, og andelen af pædagogiske ledere, der svarer, at de modtager observationer af undervisningen, kan det således være et udtryk for, at observationer af undervisningen er et anliggende mellem pædagogiske ledere og lærere.

Figur 3.6 viser de pædagogiske leders svar på spørgsmålet om, hvilke data de videregiver til de lærere, som de er leder for.

FIGUR 3.6

Hvilke af nedenstående data videregives af dig eller andre på skolen til de lærere, som du er leder for?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

Note: Spørgsmålet er kun stillet til de pædagogiske ledere, der har angivet, at de får tilsendt de omtalte data. Tallene summer op til mere end 100 %, da det har været muligt at afgive mere end ét svar.

Figuren viser, at der, ifølge de pædagogiske ledere, videregives mange forskellige datatyper til lærerne. Dette drejer sig særligt om resultater fra ETU'en og undervisningsmiljøundersøgelser blandt elever og opgørelser af fravær. 69-97 % af de pædagogiske ledere svarer således, at de selv eller andre på skolen videregiver disse datatyper til de lærere, de er leder for.

Det er i denne sammenhæng bemærkelsesværdigt, at 51 % af de pædagogiske ledere tilkendegiver, at undervisningsevalueringer/fagevalueringer med elever videregives til lærerne, selvom det, jf. figur 3.2, er nogle af de datakilder, der indsamles hyppigst. Dette indikerer, at der på flere erhvervsuddannelser er en forventning om, at lærerne selv indsamler, bearbejder og følger op på undervisningsevalueringer med elever, uden at den pædagogiske leder involveres direkte i processen. Samtidig peger det i retning af, at der på ca. halvdelen af skolerne er en formaliseret procedure for gennemførelse af undervisningsevalueringer, der indebærer, at andre aktører på skolen bearbejder elevernes evalueringer, inden de videregives til den enkelte lærer.

Data fra interview/fokusgrupper med elever og lærere, karakterstatistikker og observation er de data, som færrest pædagogiske ledere svarer, at de selv eller andre på skolen videregiver til de lærere, de er leder for. 13-32 % af de pædagogiske ledere svarer dette. Dette kan blandt andet skyldes, at det i højere grad overlades til lærerne selv at indsamle data fra fx interview/fokusgrupper med elever.

4 Brug af data på det strategiske niveau

Der er i dette kapitel fokus på, hvilke datatyper der inddrages i pædagogiske drøftelser på et strategisk niveau, og hvordan dette arbejde er organiseret. Herunder hvordan skolerne inddrager data som led i arbejdet med at koble det strategiske og pædagogiske niveau på erhvervsuddannelserne.

Kapitlet viser, at det særligt er de kvantitative indikatorer for de fire klare mål, som erhvervsskolerne institutionskontrakt er koblet til, der inddrages i de strategiske drøftelser af kvalitet og udvikling af skolernes erhvervsuddannelser. På det strategiske niveau har der i mange år været en udbredt tilgang til analyse af og opfølgning på disse data, der har taget afsæt i en benchmarktilgang på tværs af erhvervsuddannelser, både internt på den enkelte skole og på tværs af skoler. På flere skoler påpeges det dog, at disse data i højere grad bliver meningsfulde i en pædagogisk udviklingsoptik, hvis der i stedet er fokus på progression inden for den enkelte uddannelse.

Det fremgår desuden af kapitlet, at det vanskelige i arbejdet med at inddrage data som led i den strategiske skoleudvikling især handler om at skabe en tilstrækkelig kobling mellem det strategiske og det pædagogiske niveau. En uklar sammenhæng mellem hvordan de strategiske målsætninger for skolens overordnede kvalitetsudvikling spiller sammen med den pædagogiske udvikling på de enkelte uddannelser, kan være medvirkende til, at det omfattende arbejde med at indsamle og bearbejde data på erhvervsuddannelserne i højere grad anvendes til dokumentation af kvaliteten på skolens strategiske niveau og i mindre grad omsættes til egentlig kvalitetsudvikling på det pædagogiske niveau.

Kapitlet viser ligeledes, at det er vanskeligt at skabe ejerskab til data blandt pædagogiske ledere og lærere – også selvom spørgeskemaundersøgelsen viser, at langt de fleste pædagogiske ledere har kendskab til skolens resultater og resultatomål i forhold til de fire mål, og at en stor del af de pædagogiske ledere er involveret i indsamling, analyse og evaluering af indsatser fra handlingsplanen for øget gennemførelse samt i arbejdet med at udvikle nye indsatser. Det handler i høj grad om, at det er vanskeligt at skabe tilstrækkelig tillid til de overordnede kvantitative data blandt de pædagogiske ledere og lærere, der skal inddrage disse data i det pædagogiske udviklingsarbejde. Herunder at det kan være udfordrende at indsamle, bearbejde og formidle data, så lærerne på erhvervsuddannelserne dels kan genkende problemstillingerne fra deres hverdag, og dels får inspiration til, hvad de kan gøre anderledes.

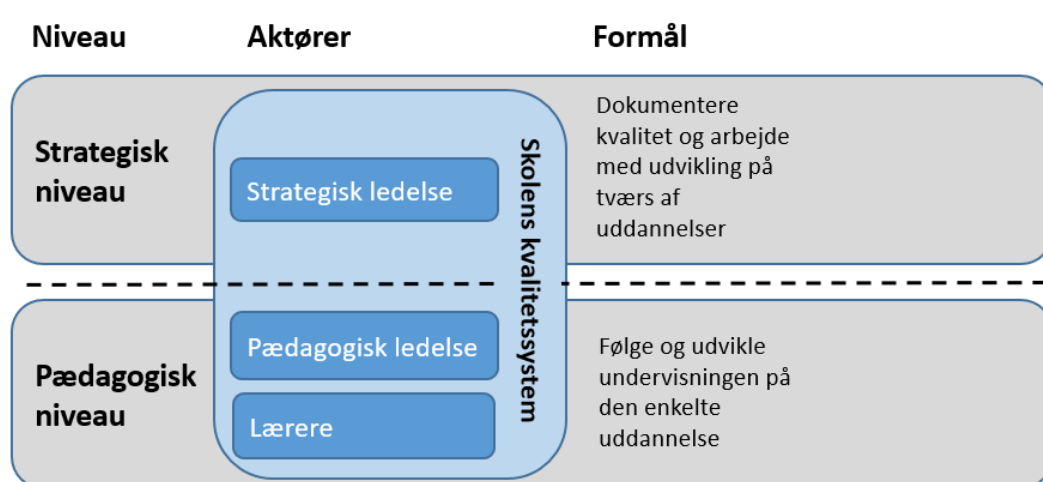
På nogle skoler har man valgt at arbejde med denne problematik ved at inddrage flere pædagogiske ledere i de strategiske ledelsesfora for at understøtte koblingen mellem det strategiske og det pædagogiske niveau på erhvervsuddannelserne. På andre skoler har man arbejdet med at bringe de strategiske drøftelser og beslutninger tættere på den pædagogiske praksis ved at knytte stærkere pædagogiske kompetencer til det systematiske kvalitetsarbejde. Fx ved at etablere en pædagogisk rådgivningsfunktion som en del af skolens kvalitetsafdeling eller ved at ansætte en pædagogisk udviklingskonsulent, der både har stærke metodiske og stærke pædagogiske kompetencer.

4.1 Skolers kvalitetsarbejde har flere formål

Arbejdet med at inddrage data for at understøtte den pædagogiske udvikling på erhvervsuddannelserne foregår på flere niveauer på den enkelte skole. Som illustreret i figur 4.1 rummer det systematiske kvalitetsarbejde både det strategiske niveau og det pædagogiske niveau. De to niveauer har forskelligt fokus, og det er ofte forskellige aktører på den enkelte skole, der er involveret i arbejdet på de to niveauer.

FIGUR 4.1

Forskellige niveauer, aktører og formål i forbindelse med kvalitetsarbejde på erhvervsuddannelserne



Figuren illustrerer, at det systematiske kvalitetsarbejde skal favne to forskellige niveauer, henholdsvis et *strategisk*, som har til formål at dokumentere kvalitet og arbejde med udvikling *for alle skolens uddannelser*, og et *pædagogisk*, der har til formål at følge og udvikle undervisningen *på de enkelte uddannelser*.

De forskellige formål med kvalitetsarbejdets to niveauer betyder, at det kan være relevant at tage udgangspunkt i forskellige datatyper eller dataanalyser, alt efter om data skal spille ind på det strategiske eller det pædagogiske niveau. Når der på det strategiske niveau er fokus på den overordnede kvalitetsudvikling for skolens uddannelser samlet set, tages der fx særligt afsæt i kvantitative indikatorer på kvalitet og meget ofte de datatyper, der indgår i Undervisningsministeriets opgørelse af de fire klare mål, mens der på det pædagogiske niveau i højere grad tages udgangspunkt i datakilder, der er indsamlet tæt på undervisningen.

Figur 4.1 illustrerer desuden de forskellige aktører, der beskæftiger sig med kvalitetsarbejdet på de forskellige niveauer. På det strategiske niveau indgår den strategiske ledelse, der typisk består af en bestyrelse og en direktion og eventuelt understøttes i kvalitetsarbejdet af en kvalitetsafdeling eller en kvalitetsmedarbejder. På det pædagogiske niveau indgår den pædagogiske ledelse, typisk bestående af uddannelseschefen og/eller uddannelsesledere, samt lærere.

Den stiplede linje i figuren viser, at de to niveauer i skolens kvalitetsarbejde kan fungere mere eller mindre opdelt. Mens niveauerne på nogle skoler fungerer som to relativt adskilte systemer, er der

på andre skoler skabt en mere tydelig sammenhæng på tværs af det strategiske og det pædagogiske niveau.

4.2 Skoler skal udvikle lokal systematik, der kobler arbejdet med data på strategisk og pædagogisk niveau

Interview med de kvalitetsansvarlige på skolerne peger på, at der på den enkelte skole udvikles en lokal model for organisering og fordelingen af roller i arbejdet med data. Organiseringen af arbejdet med data skal fx give svar på spørgsmål som: Hvem har ansvar for at udvælge de data, der skal indgå i arbejdet? Hvilke behov er der for at indhente flere data end dem, som skolen indhenter som led i arbejdet med handlingsplanen for øget gennemførelse og de fire klare mål? I hvilke fora skal dataanalysen foregå? Og hvordan sikres det, at data bliver drøftet i sammenhæng med lærernes og ledernes daglige erfaringer fra praksis?

Erhvervsskolerne er meget forskellige, hvad angår kompleksitet og størrelse. Det betyder, at der på de enkelte skoler er forskellige betingelser for organiseringen af det systematiske kvalitetsarbejde, og at der fx er forskel på, hvem der i praksis håndterer og formidler de forskellige former for data, og i hvilke fora data bliver inddraget i drøftelser om kvalitet og udvikling af uddannelserne.

Nogle skoler er meget små enheder med få medarbejdere, få uddannelser og få organisatoriske ledelseslag. Andre skoler er store, udbyder mange uddannelser og har en række leder- og mellem-lederfunktioner, der samlet set varetager arbejdet med at indsamle og inddrage data i det pædagogiske udviklingsarbejde.

På den enkelte skole varetager forskellige aktører de forskellige roller i det systematiske kvalitetsarbejde. Det betyder, at opgaverne i arbejdet med data udføres af flere medarbejdere, der samlet set varetager det strategiske og pædagogiske arbejde med at inddrage, analysere og vurdere data i det systematiske kvalitetsarbejde på en skole. De væsentligste aktører i den enkelte skoles samlede gennemførelse af det systematiske kvalitetsarbejde er kvalitetsmedarbejderne, den strategiske ledelse, den pædagogiske ledelse og lærerne.

4.2.1 Strategisk ledelse

Som led i det systematiske kvalitetsarbejde har skolernes strategiske ledelse, ofte de øverste ledere og skolens bestyrelse, til opgave at drøfte og beslutte retningen for skolens generelle kvalitetsudvikling og de overordnede linjer for arbejdet med at dokumentere kvaliteten af skolens uddannelser over for Undervisningsministeriet.

Den strategiske ledelses arbejde med skolens generelle kvalitetsudvikling har et fokus, der går på skolens uddannelser samlet set, og tager primært afsæt i overordnede analyser af de data, der indgår i arbejdet med de fire mål for erhvervsuddannelserne. Det er især den strategiske ledelses opgave at identificere overordnede kvalitetsproblemer og bruge data til at diskutere, hvad problemet består i, og hvordan der kan sættes fokus på det på tværs af skolens organisatoriske lag.

Skolernes kvalitetssystemer rummer i forlængelse heraf processer, der har til formål at understøtte, at den strategiske kvalitetsudvikling tilrettelægges i samspil med den pædagogiske praksis hos lærerne og de pædagogiske ledere.

4.2.2 Pædagogisk ledelse og lærere

De pædagogiske ledere og særligt lærerne tilrettelægger og gennemfører i praksis undervisningen og leverer den kvalitet på uddannelserne, som det systematiske kvalitetssystem skal understøtte. Samtidig fremgår det af interview med pædagogiske ledere og lærere, at deres rolle i arbejdet med at inddrage og analysere data som del af kvalitetsudviklingen på den enkelte skole er forskellig fra skole til skole og i nogle tilfælde på tværs af de forskellige grupper af uddannelser på samme skole.

Fælles for skolerne er det dog, at den pædagogiske ledelse og lærerne først og fremmest er ansvarlige for at udvikle kvaliteten inden for de enkelte uddannelser. Hvordan det konkret foregår, afhænger af, hvordan der på den enkelte skole er skabt sammenhæng mellem skolens overordnede strategi og arbejdet med at udvikle undervisningen på uddannelses- og klasseniveau, hvilket ligeledes influeres af de pædagogiske lederes forskellige tilgange til denne opgave.

4.3 Placering af det systematiske kvalitetsarbejde hos kvalitetsansvarlige

I praksis bliver de databaserede indikatorer på kvalitet løbende indhentet og videreformidlet af en eller flere medarbejdere på skolen. På flere af de besøgte skoler varetages denne opgave af kvalitetsmedarbejdere, som organisatorisk er placeret i en særskilt udviklings- eller kvalitetsafdeling, der refererer direkte til skolens øverste, strategiske ledelse.

Kvalitetsafdelingens medarbejdere har derfor typisk kvalitetsarbejdet som deres primære arbejdsområde, hvilket typisk indebærer, at disse medarbejdere ikke har et direkte ledelsesansvar over for øvrige medarbejdergrupper på skolen. Kvalitetsmedarbejdernes primære ansvarsområde er således at understøtte det løbende arbejde med at dokumentere og monitorere skolens kvalitetsudvikling på det strategiske og pædagogiske niveau ved at trække, samle og bearbejde data.

Det hører ligeledes til kvalitetsmedarbejdernes opgaver at facilitere, at de relevante data inddrages i de fora, som indgår i skolens kvalitetssystem – både i de overordnede strategiske sammenhænge og i pædagogiske sammenhænge tæt på undervisningen. Denne opgave består fx i at udvælge og videreformidle data mundtligt og elektronisk til de aktører på skolen, der skal indgå i drøftelser af, hvordan disse data skal forstås, og hvilke indsatser der skal igangsættes som opfølgning.

På de besøgte skoler, der har forankret deres overordnede strategiske kvalitetsarbejde i en selvstændig kvalitets- eller udviklingsafdeling, begrundes denne organisering med, at en eller flere medarbejdere dermed har et samlet overblik over de data, fora og processer, der indgår i skolens kvalitetsarbejde.

Kvalitetsmedarbejdere, der er tilknyttet en selvstændig afdeling, fremhæver, at deres arbejde særligt handler om at bearbejde obligatoriske data, om at sikre gennemførelse af de brede undersøgelser, der involverer alle skolens uddannelser, dvs. ETU'en, VTU'er og medarbejdertilfredshedsundersøgelser (MTU), og om at videreformidle centrale data til de relevante medarbejdere. Det kan være både medarbejdere fra den strategiske ledelse, der skal bruge data til diskussioner af skolens overordnede kvalitetsudvikling, og medarbejdere tættere på den pædagogiske praksis, som er i stand til at vurdere, hvilke opfølgende indsatser data giver anledning til på uddannelses- eller holdniveau.

Der er samtidig forskel på, i hvilken grad kvalitetsmedarbejderne har til opgave at understøtte indsatser blandt udvalgte uddannelser, fx igangsætte kompetenceudviklingsforløb for lærere eller

pædagogiske udviklingsprojekter. En kvalitetsmedarbejder, der har ansvar for at understøtte igangsættelsen af konkrete pædagogiske indsatser, påpeger, at en selvstændig kvalitetsafdeling kan opleves som en afdeling på kanten af organisationen. Dvs. en afdeling, som ikke har direkte ledelsesansvar over for ledere eller lærere, men har til opgave at understøtte, at viden og processer kan omsættes til praksis blandt disse medarbejdere:



Så den her lille enhed af de her fire medarbejdere er sådan på kanten [...] af de opgaver, som er driftsopgaver, hvor vi løbende skaffer data. Men også når nye ting skal ind i organisationen, som fx at arbejde med udviklingsplanen, så er vi også nogle af dem, som sætter det i værk. Så kvalitetsarbejdet er en blandet butik, der består i at holde fast i mange af de der gentagne årlige obligatoriske ting.

Kvalitetsmedarbejder

Blandt de besøgte skoler bliver der generelt peget på, at styrken ved en selvstændig kvalitetsafdeling især er, at der derved samles kompetencer og afsættes ressourcer til at inddrage data i analytiske processer og underbygge strategiske tiltag på skolen med viden.

4.3.1 Kvalitetsmedarbejdere er ofte tæt på de strategiske drøftelser

På tværs af de besøgte skoler ses det, at kvalitetsmedarbejderne løser deres opgaver i tæt samarbejde med skolens strategiske ledelse.

I forlængelse heraf peger de interviewede kvalitetsmedarbejdere overordnet på, at det er nødvendigt at etablere mødefora, hvor arbejdet med at udvælge og prioritere indsatser med afsæt i data relateret til skolens strategi er i fokus. Selv i de tilfælde, hvor kvalitetsmedarbejdere i forvejen deltager i de strategiske ledelsesmøder, fremhæver kvalitetsmedarbejderne i interviewene, at der som supplement hertil er behov for selvstændige møder, hvor skolens overordnede strategi drøftes i relation til det systematiske kvalitetsarbejde på skolen og de data, der kan anvendes som indikatorer for de strategiske mål.

Når det overordnede ansvar for en skoles dataarbejde placeres hos en kvalitetsansvarlig medarbejder, kan det bidrage til, at de undersøgelser og aktiviteter, der indgår i det systematiske kvalitetsarbejde, gennemføres, som det er planlagt i skolens årshjul. Desuden kan en fælles kvalitetsudviklingsenhed eller en kvalitetsmedarbejder understøtte, at der både tids- og indholdsmæssigt er sammenhæng mellem de enkelte elementer i kvalitetsarbejdet.

4.4 Inddragelse af data i strategiske fora

Det varierer på tværs af de besøgte skoler, hvordan data indgår i drøftelserne af skolens strategiske udvikling og i strategiske dokumenter som fx handlingsplanen for øget gennemførelse. Det er dog fælles for skolerne, at data spiller en central rolle i den strategiske ledelses drøftelser og indgår, når der ses på de overordnede måltal for de fire klare mål, og når der følges op på eventuelle supplerende mål for den enkelte skole.

På flere af de besøgte skoler peger kvalitetsmedarbejdere på, at brugen af data i den strategiske ledelses arbejde understøttes og fokuseres af, at data indgår i skolens institutionskontrakt, som udarbejdes i dialog med bestyrelsen. Derfor er disse data også tæt knyttet til ledelsens resultatkontrakt, der fastlægges med afsæt i målene for institutionskontrakten.

De data, som skolerne inddrager i det strategiske arbejde, er hovedsageligt de kvantitative data, der findes i registeroplysninger om eleverne, og resultater fra obligatoriske spørgeskemaundersøgelser som fx ETU og VTU. Der er dog forskel på, om disse data drøftes med afsæt i en benchmarktilgang, hvor resultaterne for skolens uddannelser sammenlignes med hinanden, eller om der er fokus på forskelle i resultaterne for den enkelte uddannelse i forhold til tidligere, sammenlignelige opgørelser.

Der har i mange år været en proces på flere af de besøgte skoler, hvor de kvantitative data er blevet inddraget i strategiske drøftelser, fx ved at angive, på hvilke uddannelser det er gået dårligst med hensyn til de forskellige kvalitetsindikatorer, hvorefter disse områder er blevet prioriteret i det strategiske arbejde med kvalitetsudvikling på skolen.

Flere af de interviewede kvalitetsmedarbejdere peger dog på, at det kan være vanskeligt at brede ejerskabet af sådanne analyser ud til de pædagogiske ledere, der har ansvaret for uddannelserne. Flere kvalitetsmedarbejdere fremhæver, at en benchmarktilgang kan medvirke til, at de ledelsesansvarlige for de pågældende uddannelser går i forsvarsposition og forklarer resultaterne ud fra uddannelsernes særegne karakteristika.

Desuden kan en benchmarktilgang ifølge kvalitetsmedarbejderne betyde, at drøftelserne af mulige indsatsområder ikke har fokus på de områder, hvor resultaterne for de enkelte uddannelser ikke adskiller sig fra hinanden. Dette er dog ikke ensbetydende med, at det ikke er relevant at inddrage i drøftelserne om, hvilke strategiske indsatser der skal prioriteres på skolen. Interviewundersøgelsen peger på, at benchmarkanalyser særligt bidrager til den pædagogiske udvikling, når der fokuseres på udvikling og den læring, der kan uddrages på tværs af uddannelser, frem for på vurdering af resultater i sig selv.

På flere af de besøgte skoler fremhæver kvalitetsmedarbejderne, at man er gået fra et fokus på benchmarkanalyser til et fokus på progression inden for de enkelte uddannelser. En kvalitetsmedarbejder peger samtidig på, at det er en ny måde at arbejde med kvantitative data på, som forudsætter, at ledelsen har fokus på den læring, der kan være på tværs af meget forskelligartede uddannelsesmiljøer:



Vi skulle gøre op med det her lyskryds [analysemodel]. Tidligere var det dejligt let for dem, kunne jeg se, at hvis det var grønt, så skulle man ikke gøre mere. Men jeg farver ikke evalueringerne længere, [...] jeg hiver progressionen frem og får dem til at tale om det og om, hvad vi kan lære af hinanden. Det har jeg også gjort på campusledermøderne, hvor jeg hiver det endnu tættere på dem. Det er stadigvæk nyt for dem at skulle snakke sammen på den måde, hvad vi lærer af hinanden, og ikke gå i forsvar.

Kvalitetsmedarbejder

På flere andre af de besøgte skoler har man også erfaret, at et fokus på progression i data inden for samme uddannelse skaber et bedre afsæt end benchmarkanalyser på tværs af uddannelser i forhold til diskussioner af, hvad der ligger til grund for de identificerede mønstre i data, og hvilke opfølgende indsatser det vil være relevant at igangsætte for at opnå den ønskede udvikling.

Dette kombineres på nogle af de besøgte skoler med en benchlearningtilgang, hvor analysen af kvantitative data bliver koblet til processer, hvor aktører fra forskellige afdelinger og uddannelser udveksler gode erfaringer med forskellige typer af indsatser.

4.5 Kobling af det strategiske dataarbejde til den pædagogiske ledelse af uddannelserne

Den enkelte skoles systematik og organisering af arbejdet med at inddrage data i den strategiske skoleudvikling har som beskrevet til formål at sikre, at der også i praksis sker et pædagogisk udviklingsarbejde på de enkelte uddannelser. Kvalitetsmedarbejderne tegner generelt et billede af, at de pædagogiske ledere kender de overordnede strategiske mål for skolens udvikling. Men der er forskel på, i hvilken grad lærere, pædagogiske ledere og strategiske ledere indgår i de forskellige faser af arbejdet med at inddrage data som afsæt for udvikling af nye pædagogiske indsatser, fx i regi af handlingsplanen for øget gennemførelse.

4.5.1 Skolens resultater og indsatser videreformidles til de pædagogiske ledere

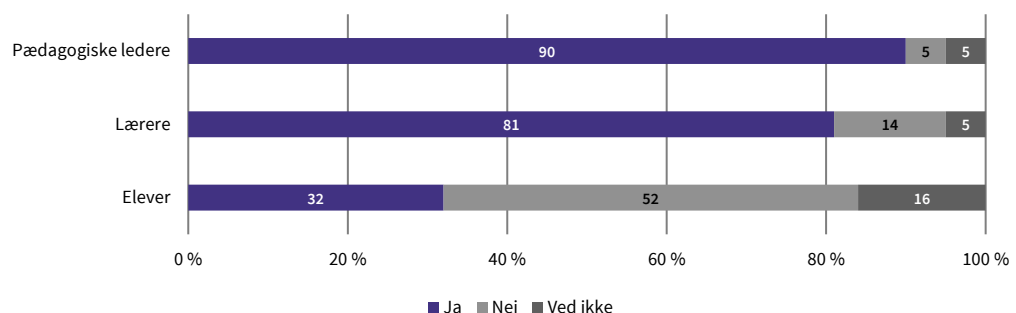
Interviewundersøgelsen viser, at en af kvalitetsmedarbejdernes væsentligste opgaver er at videreformidle analyser og data til de pædagogiske ledere.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt pædagogiske ledere viser, at stort set alle angiver, at de kender skolens resultater og resultatmål og de indsatser, der sættes i værk på baggrund af handlingsplanen for øget gennemførelse. Samtidig vurderer de pædagogiske ledere, at det i lidt mindre grad gælder deres lærere. 96 % af de pædagogiske ledere svarer, at de i høj grad eller i nogen grad har kendskab til skolens resultater og resultatmål i forhold til de fire klare mål i handlingsplanen for øget gennemførelse, mens de tilsvarende vurderer, at det gælder for 63 % af de lærere, som de er leder for (appendiks A, bilagstabel 1-2).

Figur 4.2 viser samtidig, at der på de fleste skoler er en plan for, hvordan pædagogiske ledere og lærere får kendskab til skolens resultater og resultatmål i forhold til de fire klare mål.

FIGUR 4.2

Har I på skolen en plan for, hvordan følgende grupper får kendskab til skolens resultater og resultatmål i forhold til de fire klare mål? (n = 63)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsmedarbejdere på erhvervsuddannelser.

Det fremgår af figuren, at 90 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at der er en plan for, hvordan pædagogiske ledere får kendskab til skolens resultater og resultatmål i forhold til de fire klare mål, mens 81 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at der er en plan for, hvordan lærerne får kendskab til skolens resultater og resultatmål i forhold til de fire klare mål.

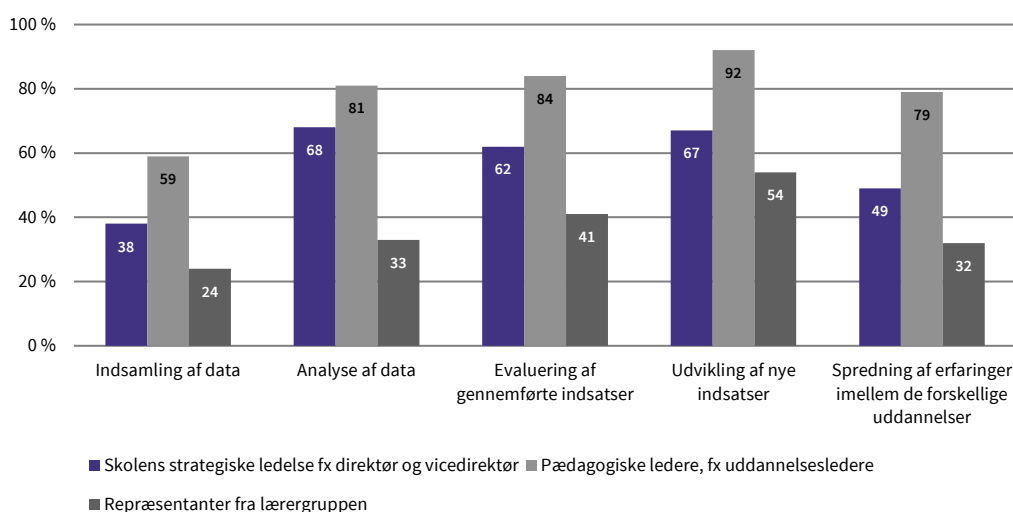
Således tegner spørgeskemaundersøgelsen et billede af, at langt de fleste skoler har en plan for at få og får formidlet skolens resultater, resultatmål og indsatser til pædagogiske ledere og lærere.

4.5.2 De pædagogiske ledere er inddraget i analyse af de overordnede strategiske data

Som det fremgår af figur 4.2, viser spørgeskemaundersøgelsen blandt kvalitetsansvarlige på erhvervsuddannelserne, at de pædagogiske ledere inddrages i analyse af data på langt de fleste skoler, fx i drøftelser af skolens resultater i forhold til de fire klare mål. Figur 4.3 viser, hvilke faser af arbejdet med handlingsplan for øget gennemførelse den strategiske ledelse, de pædagogiske ledere og lærerne er inddraget i.

FIGUR 4.3

Marker, hvilke af følgende faser af arbejdet med handlingsplanen for øget gennemførelse som henholdsvis den strategiske ledelse, de pædagogiske ledere og lærerne er inddraget i (n = 63)



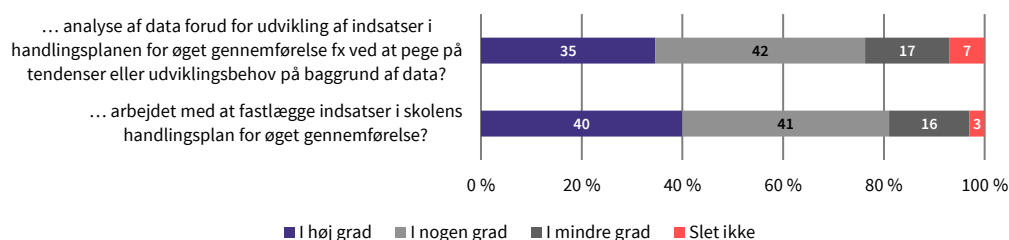
Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsmedarbejdere.

81 % af kvalitetsmedarbejderne peger på, at de pædagogiske ledere deltager i analyse af data i forhold til de fire klare mål, og 92 % svarer, at de pædagogiske ledere er inddraget i arbejdet med at udvikle nye pædagogiske indsatser. Figuren viser samtidig, at dette i mindre grad gør sig gældende for skolens strategiske ledelse og lærere.

Figur 4.4 viser, hvor stor en andel af de pædagogiske ledere der tilkendegiver, at de deltager i arbejdet med at analysere data og fastlægge indsatser i skolens handlingsplan for øget gennemførelse.

FIGUR 4.4

I hvilken grad deltager du i ... (n = 173)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere.

Omtrent en tredjedel af de pædagogiske ledere – 35 % – svarer, at de i høj grad deltager i analyse af data forud for udvikling af indsatser i handlingsplanen for øget gennemførelse, mens 42 % svarer, at de i nogen grad er involveret. 24 % er i mindre grad eller slet ikke involveret i analyse af data forud for udvikling af indsatser i handlingsplanen.

Herudover svarer 40 % og 41 % af de pædagogiske ledere, at de henholdsvis i høj grad og i nogen grad deltager i arbejdet med at fastlægge indsatser i skolens handlingsplan for øget gennemførelse, mens 19 % i mindre grad eller slet ikke deltager i arbejdet.

93 % af de pædagogiske ledere svarer desuden, at de i høj grad eller i nogen grad har kendskab til de indsatser, der sættes i gang på baggrund af handlingsplan for øget gennemførelse, mens de tilsvarende vurderer, at det gælder 67 % af de lærere, som de er leder for (appendiks A, bilagstabell 3-4).

Det fremgår samtidig af interview med de pædagogiske ledere, at det er centralt, at de har ejerskab til data, hvis de skal videreformidle og understøtte, at skolens strategi bliver omsat til konkrete indsatser i praksis, og at dette ejerskab fx kan skabes, ved at de inddrages i diskussioner af, hvilke generelle opmærksomhedspunkter data giver anledning til. En kvalitetsmedarbejder forklarer, at det netop kan være udfordrende at skabe forbindelse mellem analyse og anvendelse af data med et pædagogisk sigte, når opgaverne ligger hos forskellige aktører:



Det er svært. [...] Jeg kan jo ikke tvinge [de pædagogiske ledere]. Min rolle er at vejlede og give support i forhold til at forstå det og sætte det ind i en systematisk ramme i forhold til strategi- og kvalitetsberetningen. [...] Måske vejene derud er forskellige, men de skal beskrive fælles indsatser [som opfølgning på data]. [...] Uddannelsescheferne skal fx have et overblik over, at der er fire uddannelser, der vil have en sommerskole, og så må uddannelseslederne beskrive vejen derud, men vi skal have et overblik over det.

Kvalitetsmedarbejder

Flere af de interviewede kvalitetsmedarbejdere peger på, at det er udfordrende at skabe og opretholde en passende balance mellem at give de pædagogiske ledere ledelsesrum og fastholde en overordnet styring af uddannelsernes kvalitetsudvikling. En kvalitetsmedarbejder beskriver, hvordan man på den pågældende skole arbejder med denne balancegang i praksis:



Vi vil gerne give et tydeligt ledelsesrum til lederne for, hvad de skal. Jeg kommer med data, så kan de se, at der er bøvl med oprydningen på afdelingen, tydelige mål i undervisningen [eller lignende], og så er det deres opgave at finde ud af, hvad de vil gøre ved det. De må gerne bruge mig som sparringspartner, men ofte vil de bruge den pædagogiske udviklingschef, eller hvis det handler om noget personalemæssigt, vil de bruge HR-chefen.

Kvalitetsmedarbejder

4.6 Forankring af strategiske beslutninger i pædagogisk praksis er svært

På trods af spørgeskemaundersøgelsens billede af, at de pædagogiske ledere spiller en stor rolle i arbejdet med at analysere og omsætte de overordnede strategiske data til konkrete pædagogiske indsatser, er det ifølge flere af de interviewede kvalitetsmedarbejdere vanskeligt at understøtte en forankring af de strategiske beslutninger i den pædagogiske praksis.

Flere af de interviewede kvalitetsmedarbejdere vurderer, at deres arbejde er tæt knyttet til skolens strategiske drøftelser og generelle strategi. Omvendt peger flere af de interviewede kvalitetsmedarbejdere på, at der er en risiko for at bevæge sig for langt væk fra den pædagogiske praksis og de problemstillinger, der ligger bag data. En kvalitetsmedarbejder peger på, at rollen som facilitator er en central opgave, der indebærer, at de relevante data er tilgængelige i den rigtige form i skolens overordnede strategiarbejde såvel som i det pædagogiske udviklingsarbejde på de enkelte uddannelser:



Min funktion er at sidde som kvalitetskonsulent, hvor jeg har alt ansvar for kvalitetsarbejdet på skolen og er fysisk placeret i [pædagogisk udviklingsafdeling på skolen], som står for det pædagogiske arbejde. [...] Tanken er, at jeg skal supplere, så data bliver brugt i den pædagogiske praksis, og samtidig yde ledelsesstøtte i forhold til nøgletal og evalueringer, og hvordan vi bruger det.

Kvalitetsmedarbejder

Flere kvalitetsmedarbejdere peger i interviewene på, at der især på store skoler med mange afdelinger og uddannelser kan opstå en organisatorisk kompleksitet, som gør det udfordrende for kvalitetsmedarbejdere at understøtte de undervisningsnære drøftelser mellem pædagogiske ledere og lærere og blandt lærere med afsæt i analyser af data.

På flere af de besøgte skoler har man arbejdet med denne udfordring ved at ansætte en pædagogisk konsulent eller opkvalificere pædagogiske ledere med henblik på at nuancere og fokusere kvalitetsmedarbejdernes analyser, så de i højere grad afspejler de problemstillinger, som er aktuelle på de enkelte uddannelser. Flere kvalitetsmedarbejdere giver udtryk for, at det kan være svært at bruge data til at bygge bro mellem strategiske opmærksomhedspunkter vedrørende skolens overordnede kvalitetsudvikling og den pædagogiske praksis på de enkelte uddannelser.

Når det opleves som svært at koble perspektiver fra den pædagogiske praksis med skolens overordnede strategi, kan det hænge sammen med kvalitetsarbejdets forskellige indhold, aktører og formål på henholdsvis det strategiske og det pædagogiske niveau. De interviewede på flere af de besøgte skoler fremhæver, at en god organisering af kvalitetsarbejdet tager højde for, at der er forskellige formål med og forskellige behov for inddragelse af data på de to niveauer. Desuden uddyber de, at en kobling af de to niveauer kræver et oversættelsesarbejde, der tager hensyn til disse forskellige formål og behov.

4.7 Strategisk skoleudvikling tættere på de enkelte uddannelser

Organisering af det systematiske arbejde med skolens generelle data i en overordnet kvalitetsfunktion tæt på skolens strategiske ledelse kan medvirke til at skabe en afstand til data blandt de pædagogiske ledere og lærerne, som fx kan komme til udtryk som en manglende tillid til, at data udgør et validt grundlag for det pædagogiske udviklingsarbejde.

Blandt lærere og pædagogiske ledere knytter den manglende tillid sig særligt til, at det kan være svært for dem at genkende deres undervisning og de enkelte elever i de data, der udtrækkes fra diverse registre. Afstanden mellem kvalitetsmedarbejdernes analyser og den daglige pædagogiske praksis betyder flere steder, at det kan være vanskeligt for pædagogiske ledere og lærere at føle ejerskab til data, og at de derfor er mindre tilbøjelige til at inddrage dem i arbejdet med at udvikle undervisningen.

Derfor har flere af de besøgte skoler inden for de sidste år igangsat mere eller mindre omfattende omorganiseringer af det systematiske kvalitetsarbejde med henblik på at øge ejerskabet til data blandt de pædagogiske ledere og lærerne, fx ved at bringe analyseprocesserne tættere på undervisningen og i højere grad involvere lærerne i processen.

4.7.1 Inddragelse af pædagogiske ledere i strategiske drøftelser

På hovedparten af de besøgte skoler, der har arbejdet med at organisere det systematiske kvalitetsarbejde på nye måder, har omorganiseringen fundet sted inden for de eksisterende rammer. Dvs. at man på flere skoler har bevaret de kvalitetsansvarlige medarbejdere, men søgt at bringe disse medarbejders arbejde tættere på lærerne. Fx ved at ansætte medarbejdere med dagligt ansvar for kvalitetsarbejdet, som har både gode datakompetencer og gode pædagogiske kompetencer og derfor kan understøtte sammenhængen mellem lærerne og de pædagogiske ledere på den ene side og den øverste, strategiske ledelse på den anden side.

På nogle skoler er der ugentlige møder, hvor den øverste ledelse, kvalitetsmedarbejderne og de pædagogiske ledere mødes og diskuterer skolens strategi koblet til den pædagogiske udvikling med data som bindeled. I interviewene beskrives det dog samtidig som en udfordring at tilrettelægge disse møder så åbent, at de pædagogiske ledere oplever at have mulighed for at præge drøftelserne. På en af de besøgte skoler arbejder man fx med at inddrage data og prioritere de opfølgende fokuspunkter, som disse data giver anledning til, i mundtlige drøftelser mellem kvalitetsmedarbejderne, de pædagogiske ledere og den strategiske ledelse. En pædagogisk leder forklarer mødernes form, men fremhæver også, at det kan være svært at få indflydelse på dagsordenen, som fastlægges af den øverste ledelse:



Vi mødes i tretimers seancer, hvor vi helst ikke skal diskutere drift, men udelukkende pædagogisk udvikling. Og det kan være, cheffgruppen [den øverste ledelse] sætter sig ned og beslutter sig for, hvad det er, vi skal snakke om. Der bliver vi koblet en lille smule af nogle gange. Men vi kan godt byde ind med nogle ting. Vi har blandt andet budt ind med lærernes muligheder for at undervise i grundfag osv.

Pædagogisk leder

På en af de besøgte skoler har man derfor valgt at bringe skoleudvikling tættere på de enkelte uddannelser ved at lægge arbejdet med at indsamle og analysere data decentralt hos de enkelte pædagogiske ledere for ad den vej at skabe en bedre kobling mellem de data og indsatser, der igangsættes på strategisk niveau, og de udviklingsprocesser, der foregår på den enkelte uddannelse.

Case Knord: Systematisk kvalitetsarbejde som del af pædagogisk ledelse tæt på undervisningen

På en af de besøgte skoler, Knord, har omorganiseringen af det systematiske kvalitetsarbejde betydet, at man har afskaffet den særskilte kvalitetsfunktion. I stedet er ansvaret for kvalitetsarbejdet fordelt mellem skolens uddannelsesdirektør og uddannelsescheferne. Desuden er lærerrepræsentanter involveret i indsamlingen, bearbejdningen og den pædagogiske fortolkning af data.

Den mere decentrale organisering af skolens kvalitetsarbejde er et led i en forandringsproces, der har fundet sted i løbet af de seneste år. Skolen havde tidligere en særskilt kvalitetsafdeling, men man har reorganiseret det systematiske kvalitetsarbejde, fordi koblingen mellem kvalitetsafdelingens arbejde og det konkrete pædagogiske arbejde inden for de enkelte uddannelser ikke var stærk nok. Uddannelsesdirektøren forklarer nedlæggelsen af den særskilte kvalitetsafdeling på følgende måde:



Vi har jo ikke sådan en kvalitetsfunktion hos os, hvis I har undret jer over det. Men vi har meget behov for, at tingene foregår der, hvor der er ansvar, fordi det er der, vi kan se, det rykker. Vi har tidligere, i gamle dage, haft en kvalitetsfunktion, og det blev sådan et appendiks til resten af organisationen, og vi fik faktisk ikke det igennem, vi ville have igennem, ved at have dem siddende.

Uddannelsesdirektør

Uddannelsescheferne, som på denne skole er de nærmeste ledelsesansvarlige for lærerne, tager del i de overordnede strategiske beslutninger og diskussioner af kvalitetsforståelsen på skolen. Denne organisering af kvalitetsarbejdet betyder, at den enkelte uddannelseschef har en samlet opgave, der handler om at koble de deskriptive data, fx frafaldsopgørelser, med skolens overordnede strategiske prioriteringer. Samtidig gør det pædagogiske ledelsesansvar, at pædagogiske ledere på eget initiativ kan drøfte behov og igangsætte supplerende dataindsamlinger lokalt blandt de lærere og elever i afdelingen, som de er ledelsesansvarlige for.

Data bliver inddraget i pædagogiske drøftelser kollektivt i lærergruppen og med enkelte lærere i et fælles pædagogisk udvalg (FPU), hvor både uddannelseschefer og lærere er repræsenteret. I dette udvalg drøftes eksempelvis det kommende års pædagogiske kompetenceudviklingsaktiviteter og fælles pædagogiske dage med afsæt i resultater fra ETU'en og undervisningsevalueringer samt registerbaserede data som fx fravær og frafald for de enkelte uddannelser.

Både den interviewede uddannelseschef og de interviewede lærere på den pågældende skole peger på, at der er en meget synlig sammenhæng mellem de data, der inddrages i ledelsens strategiske arbejde med at vurdere og udvikle kvaliteten af skolens uddannelser, og de pædagogiske udviklingsaktiviteter, der igangsættes blandt lærerne.

Arbejdet med at nedbryde og analysere data er placeret i den enkelte afdeling og tilrettelægges af uddannelseschefen med henblik på at inddrage lærerne i analysearbejdet og de opfølgende

drøftelser. Lærerne på skolen har en tydelig oplevelse af, at de data, der indsamles i afdelingen, også anvendes direkte i det pædagogiske udviklingsarbejde.

En uddannelseschef på skolen beskriver processen:

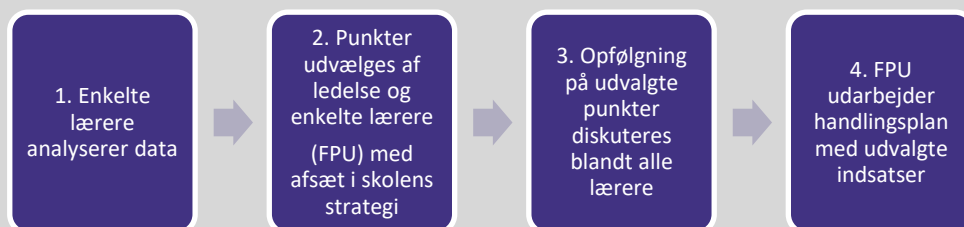


ETU får et liv på den måde, at [en bestemt lærer] har siddet og gransket den igennem og brudt den ned på hver klasse. Klasselærerne skal tage resultaterne med ud og drøfte med eleverne. [...] I FPU [fælles pædagogisk udvalg] sidder vi også og kigger på det. Og [EUD-direktøren] kigger på det. [...] Fx kunne vi se for nogle år siden, at vi lå lavt i forhold til andre skoler omkring feedback til eleverne. Så tog vi det op på et lærermøde og diskuterede igennem, hvordan vi kunne gøre det bedre. Vi bad faggrupperne om at forholde sig til det og i det hele taget sætte fokus på, hvordan vi giver en god feedback. [...] Når vi nu har ETU, så skal den også bruges til noget. Så man er jo inde og styre vores skoleårsprogram. Der skal man kunne se en rød tråd fra både vores strategiske ledelse og ETU over i, hvad vores indsatsområder i undervisningen er.

Uddannelseschef

Arbejdet med både ETU'en og undervisningsevalueringer er organiseret, så analyse af- og opfølgning på resultaterne - herunder udvælgelse, nedbrydning og prioritering af fokuspunkter - ligger hos en lærer, der i samarbejde med ledelsen bringer de udvalgte resultater med ind i et forum, hvor alle lærere samles for at drøfte de pædagogiske indsatser, som hovedtendenserne fra undersøgelserne giver anledning til. Denne organisering af analysefasen bidrager til, at arbejdet med data på tværs af skolens organisatoriske led bliver relateret til de udfordringer, som lærerne oplever i praksis.

Processen er illustreret i følgende figur:



4.7.2 Særskilte pædagogisk rådgivningsfunktion knyttet til dataarbejdet

Arbejdet med at koble de overordnede strategiske prioriteringer med udviklingen af de enkelte uddannelser er en proces, der kræver stærke pædagogiske kompetencer. Derfor er der på flere skoler etableret særskilte pædagogiske rådgivningsfunktioner, som skal supplere kvalitetsmedarbejdernes analyser med viden om, hvad der ligger bag data, og hvilke opfølgende indsatser de kunne give anledning til.

På tværs af undersøgelsens interviewmateriale kan det iagttages, at rollefordelingen mellem en medarbejder, der er ansvarlig for det konkrete dataarbejde, og en medarbejder, der er ansvarlig for at videreformidle data i pædagogiske drøftelser med lærerne, kan resultere i, at koblingen mellem de overordnede data om fx frafald og trivsel og de opfølgende pædagogiske indsatser fremstår som utydelig for lærerne.

Flere af de interviewede pædagogiske ledere er opmærksomme på denne udfordring. De påpeger således, at sammenhæng er vigtig, men at det kræver ressourcer og mulighed for at få hjælp til arbejdet med at koble data med overvejelser om, hvilke pædagogiske indsatser data giver anledning til på uddannelses- eller holdniveau.

På tværs af de besøgte skoler er der derfor tilknyttet en eller flere pædagogiske konsulenter, der fungerer som pædagogisk sparringspartner for kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere i arbejdet med at følge op på resultater fra evalueringer eller de overordnede registerdata såsom data om frafald og tilgang af elever. På en af de besøgte skoler har man arbejdet med at etablere en pædagogisk udviklingsafdeling, som udelukkende arbejder med pædagogik og tilbyder sparring til de øvrige medarbejdere på tværs af skolens organisatoriske lag. En pædagogisk leder på den pågældende skole forklarer, at den pædagogiske udviklingsafdeling kan bruges til at få sparring og nye øjne på en problematik, hvis personen har svært ved at gennemskue, hvilke pædagogiske udfordringer bestemte mønstre i data bunder i:



Interviewer: Hvis der er brug for, at der sker noget pædagogisk anderledes i undervisningen, hvad gør du så?

Pædagogisk leder: Så vil jeg nok tage fat i [pædagogisk udviklingsafdeling på skolen], som vi kalder det her på stedet. De arbejder ikke med andet end pædagogik hver eneste dag. Hvis jeg ikke kan se, hvad [data] skyldes, så har jeg mulighed for at få hjælp.

Både de interviewede kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere fremhæver, hvor vigtigt det er at indlejre en pædagogisk rådgivningsfunktion i organiseringen af dataarbejdet. En pædagogisk rådgivningsfunktion kan bidrage med overblik og agere bindeled mellem skolens strategi og den pædagogiske praksis med udgangspunkt i analyser af data ved at se på tværs af skolens afdelinger, men samtidig være opmærksom på, hvilke forhold der kan være særlige for den enkelte uddannelse eller det enkelte faglige område.

Det fremgår dog af interviewundersøgelsen, at den pædagogiske rådgivningsfunktion ikke behøver at være en særskilt afdeling som i ovenstående case. Rådgivningsfunktionen kan også varetages af en enkelt pædagogisk konsulent eller af en pædagogisk leder med stærke datakompetencer eller omvendt af en kvalitetsmedarbejder med stærke pædagogiske kompetencer og indblik i lærernes praksis.

Case Hansenberg: Systematisk kvalitetsarbejde forankret hos en pædagogisk kvalificeret kvalitetskonsulent

På en af de besøgte skoler har man arbejdet med at bringe det systematiske kvalitetsarbejde tættere på undervisningen. Det daglige ansvar for det systematiske kvalitetsarbejde er i denne proces blevet opdelt i to stillinger, som varetages af henholdsvis en administrativ medarbejder med det primære ansvar for at indsamle og indhente data og en konsulent for undervisning og kvalitet med stærke pædagogiske kompetencer, der som sit primære ansvar analyserer data og relaterer dem til det pædagogiske udviklingsarbejde på skolen.

Konsulenten for undervisning og kvalitet har det daglige ansvar for, at det systematiske kvalitetsarbejde på skolen er koblet til den overordnede, strategiske ledelse. Konsulenten deltager i en kvalitetsstyregruppe, som består af skolens direktør, skolens vicedirektør og skolens pædagogiske chef, som ligeledes har det overordnede kvalitetsansvar. Kvalitetsstyregruppen mødes en gang i kvartalet, og imellem disse møder er det kvalitetskonsulentens opgave at sprede de strategiske visioner for skolens pædagogiske udvikling ud i resten af organisationen. Dette foregår konkret, ved at konsulenten deltager i diskussioner af særligt indikatorer for erhvervsuddannelsernes fire klare mål i de enkelte teams.

Desuden står den administrative medarbejder og konsulenten for undervisning og kvalitet for den årlige handlingsplan for øget gennemførelse samt den generelle dataindsamling samt analyse og formidling af data. De enkelte rapporter og analyser præsenteres i kvalitetsstyregruppen, når de er næsten færdige. Derudover konsulentens væsentligste opgave er at stå til rådighed for pædagogiske ledere og lærere og hjælpe dem med problemstillinger, der er knyttet til den pædagogiske udvikling.

Ud over at stå til rådighed efter behov forestår konsulenten for undervisning og kvalitet rådgivende arbejde i de såkaldte rådgivningsenheder, som skolen har arbejdet med i et års tid. Enhederne består foruden den administrative medarbejder og konsulenten for undervisning og kvalitet af et-to medlemmer af det pågældende team, deres pædagogiske leder og dennes uddannelseschef. På møderne i rådgivningsenhederne gennemgås relevante data, blandt andet vedrørende elevtrivsel og frafald, med teamrepræsentanterne. I forlængelse heraf diskuteres og besluttet det, hvad teamet skal arbejde med i det kommende år. Forud for møderne har den administrative medarbejder og konsulenten for undervisning og kvalitet udvalgt fokuspunkter baseret på analyser af data, som de vurderer som de mest relevante for det pågældende team.

Et medlem af kvalitetsstyregruppen forklarer om rådgivningsenhedernes rolle med hensyn til at skabe ejerskab til data i teamene:



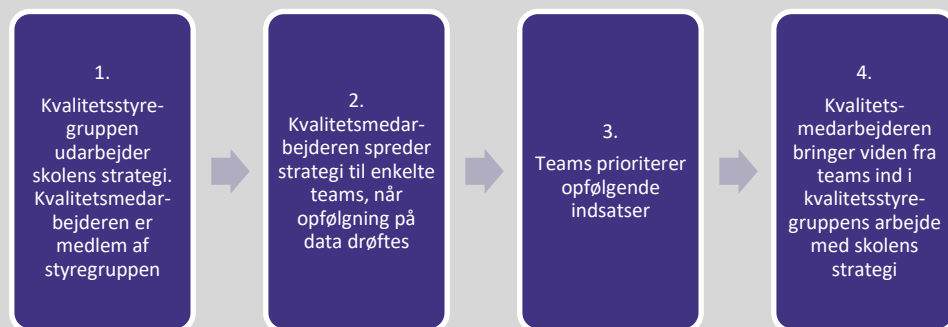
[Rådgivningsenhedernes ansvar] er at samle op på de forskellige undersøgelser, de indikationer på forskellige former for kvalitet, vi har, og bringe det ned på en form, der gør, at man kan arbejde med det ude i teamene. Og så kan der ske en facilitering, der er mere eller mindre omfattende afhængigt af problemstillingerne eller den hjælp, som en chef eller en uddannelsesleder efterspørger for at få det på plads.

Medlem af kvalitetsstyregruppe

Rådgivningsenhederne er med til at understøtte, at data bliver relateret til det enkelte team, og at teamet føler ejerskab til data og følger op med indsatser, som bidrager til skolens strategi for det pædagogiske udviklingsarbejde.

Kvalitetsstyrergruppen har det overordnede ansvar for kvalitetsarbejdet på skolen, mens den administrative medarbejder og konsulenten for undervisning og kvalitet har det daglige ansvar for at varetage skolens kvalitetsarbejde og bruge data til at understøtte sammenhængen mellem den strategiske ledelses visioner for skolens overordnede kvalitetsudvikling og lærernes undervisningspraksis. For konsulenten drejer det sig om at være synlig for de pædagogiske ledere og lærerne, stille sig til rådighed for sparring og understøtte ejerskab til data i teamene ved at facilitere pædagogiske drøftelser af, hvilke opfølgende indsatser de identificerede mønstre i data giver anledning til, og bringe viden fra disse drøftelser ind i det overordnede strategiske arbejde i kvalitetsstyrergruppen.

Processen er illustreret i figuren herunder:



5 Brug af data på det pædagogiske niveau

Dette kapitel har fokus på, hvilke forhold der på tværs af de enkelte datakilder har betydning for, hvordan data inddrages i pædagogiske drøftelser.

Kapitlet viser, at der blandt både kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne er en opfattelse af, at det nuværende arbejde med data bidrager til at styrke kvaliteten i undervisningen og på uddannelserne. Spørgeskemaundersøgelsen blandt de pædagogiske ledere viser samtidig, at selvom størstedelen angiver, at de inddrager data i drøftelser med lærerne, peger en relativt stor andel også på, at data ikke indgår som et direkte grundlag for lærerne i arbejdet med at udvikle undervisningen.

Det fremgår desuden af kapitlet, at inddragelsen af data i pædagogiske drøftelser ikke per automatik bidrager til pædagogisk udvikling. En række forhold knyttet til evalueringskulturen på den enkelte skole samt de pædagogiske lederes rammesætning af de datainformerende drøftelser blandt lærere har betydning for, om lærerne oplever disse drøftelser som et brugbart led i det pædagogiske udviklingsarbejde:

- **Tillid til datakvalitet og gyldighed på det pædagogiske niveau.** Et vigtigt element er her, at de data, som lærere og pædagogiske ledere inddrager i pædagogiske drøftelser, er valide. Dvs. at det er tydeligt, hvad dataene bygger på, og hvordan de er indsamlet, samt at dataene er tidstro og opgjort på et niveau, der er genkendeligt for de aktører, der skal forholde sig til dem. Det kan desuden styrke tiltroen til data, hvis kvantitative opgørelser og resultater suppleres af kvalitative data som fx undervisningsobservationer eller interview med elever.
- **Åbenhed med hensyn til videndeling.** Åbenhed handler om kulturen på uddannelsen med hensyn til at drøfte vanskelige pædagogiske problemstillinger, både internt blandt lærerne og mellem lærerne og den pædagogiske leder. Det kan blandt andet understøtte en åben kultur for videndeling, hvis den pædagogiske leder går forrest og er åben med hensyn til sit eget udviklingspotentiale eller understøtter et systematisk koncept for lærernes observation og drøftelser af hinandens undervisning.
- **Den pædagogiske leder rammesætter lærernes arbejde med at følge op på data.** Dette forhold handler om at sikre, at der i nye eller eksisterende mødefora er afsat tid til datainformerende drøftelser, og at der er tilstrækkeligt tydelige rammer for, hvilke resultater af data der inddrages og med hvilket formål. Rammesætningen af lærernes arbejde med data er væsentlig, fordi de datainformerende drøftelser af pædagogisk udvikling ofte nedprioriteres til fordel for andre dagsordener, hvis det er uklart for lærerne, hvordan inddragelsen af data kan bidrage til udvikling af undervisningen.
- **Pædagogiske ledere og lærere har et tydeligt billede af formålet med at inddrage data.** Et tydeligt formål handler fx om, at de pædagogiske ledere konkretiserer og drøfter med lærerne, hvilke processer arbejdet med data spiller ind i. Det kan fx ske ved at diskutere, hvilke indsatser der kan

igangsættes som opfølgning på drøftelserne, og hvordan disse spiller ind i fælles temaer for pædagogisk udvikling, som eventuelt har et strategisk fokus, der gælder hele skolen, eller er i fokus på den enkelte uddannelse.

- En fælles forståelse af, at data kun giver værdi, når de drøftes i samspil med praksiserfaringer. Et fokus på erfaringer fra praksis handler om, at lærernes viden, erfaringer og perspektiver fra den daglige undervisning inddrages som led i analysen og vurderingen af data for at nuancere, forstå og udfordre de mønstre, som tegnes gennem data.

5.1 Omfang af datainddragelse i pædagogiske drøftelser

EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne viser, at 78 % af de pædagogiske ledere svarer, at lærernes inddragelse af data i høj grad eller i nogen grad gør undervisningen bedre. Blandt kvalitetsmedarbejdere svarer 95 %, at de er helt enige eller enige i, at skolens systematiske kvalitetsarbejde bidrager til at understøtte udviklingen af undervisningen (appendiks A, bilagstabel 5-6). Spørgeskemaundersøgelsen viser med andre ord en udpræget positiv vurdering af det systematiske kvalitetsarbejdes bidrag til den pædagogiske udvikling på skolerne.

Spørgeskemaundersøgelsen viser dog samtidig, jf. figur 5.1, variationer med hensyn til, i hvilken grad de pædagogiske ledere angiver, at de anvender data i dialogen med lærerne om udvikling af undervisningen.

FIGUR 5.1

I hvilken grad anvender du data som grundlag for dialog med lærerne om udvikling af undervisningen? (n = 173)



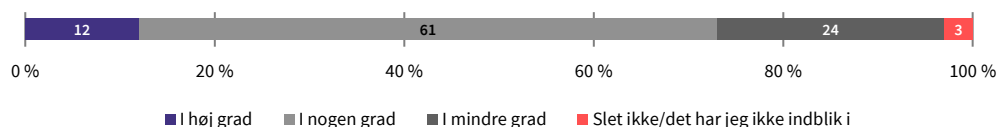
Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

Langt de fleste pædagogiske ledere (87 %) svarer, at de i høj grad eller i nogen grad anvender data som grundlag for dialog med lærerne om udviklingen af undervisningen. Dog angiver kun ca. en tredjedel af lederne (30 %), at de gør det i høj grad.

Af figur 5.2 fremgår det, at en relativt mindre andel af de pædagogiske ledere vurderer, at deres lærere benytter sig af data.

FIGUR 5.2

I hvilken grad vurderer du, at de tilgængelige data bliver anvendt i lærernes løbende tilrettelæggelse af undervisningen? (n = 173)



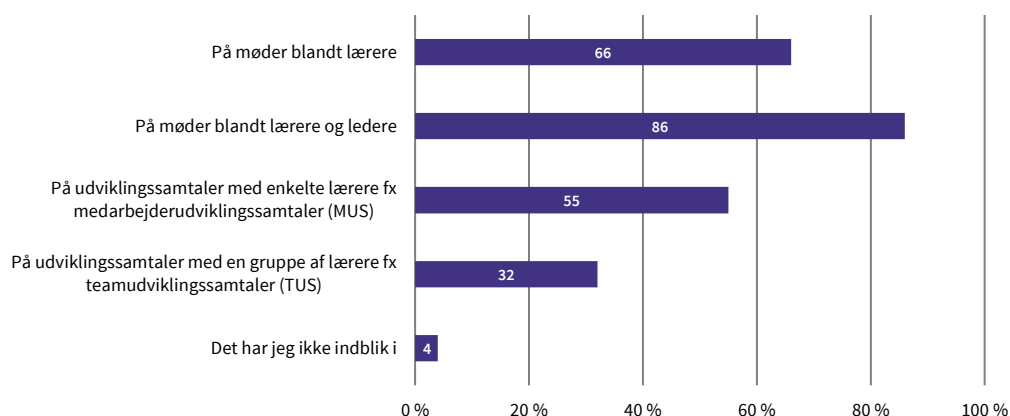
Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

Figuren viser, at 73 % af de pædagogiske ledere i høj grad eller i nogen grad vurderer, at de tilgængelige data bliver anvendt i forbindelse med lærernes løbende tilrettelæggelse af undervisningen. Det fremgår, at 12 % svarer, at data i høj grad bliver anvendt, mens 27 % svarer, at dette i mindre grad eller slet ikke er tilfældet. Figuren viser altså, at der ifølge de pædagogiske ledere er en relativt stor spredning med hensyn til, hvilken rolle data spiller i lærernes planlægning af undervisningen.

Figur 5.3 viser i forlængelse heraf, at det ifølge de pædagogiske ledere er forskelligt, i hvilke fora lærerne anvender data som grundlag for drøftelser af undervisningen.

FIGUR 5.3

I hvilke sammenhænge anvender lærerne data som grundlag for drøftelser af udviklingen af undervisningen? (n = 173)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

Note: Tallene summer op til mere end 100 %, da det har været muligt at afgive mere end ét svar.

Lærerne inddrager ifølge de pædagogiske ledere oftest data på møder mellem lærere og ledere og internt blandt lærerne. 86 % af de pædagogiske ledere svarer, at data indgår som grundlag for drøftelser af udviklingen af undervisningen på møder blandt lærere og ledere, mens 66 % svarer, at det er tilfældet på møder blandt lærere. Herudover svarer 55 % og 32 %, at data indgår i udviklingssamtaler med henholdsvis enkelte lærere (fx MUS) og grupper af lærere (fx TUS).

5.2 Evalueringskultur og rammesætning af pædagogiske drøftelser

Selvom spørgeskemaundersøgelsen viser, at data i stort omfang inddrages i drøftelser af undervisningen mellem ledere og lærere på erhvervsuddannelserne, nuancerer undersøgelsens interviewmateriale, at *hvordan* data inddrages i disse drøftelser, har betydning for, i hvilket omfang datainformerede drøftelser opleves som et brugbart afsæt for pædagogisk udvikling.

På tværs af interviewene kan der således identificeres en række forhold, der har betydning for, om lærerne oplever, at data bliver inddraget i pædagogiske drøftelser på en måde, der kan bidrage til udvikling og forbedring af deres undervisning. Disse forhold knytter sig til skolens evalueringskultur og rammerne omkring inddragelsen af data og de processer og mødefora, hvor data inddrages.

5.2.1 Pædagogiske lederes ansvar at rammesætte en datainformeret evalueringskultur

Rammerne for, hvordan data inddrages og forventes at spille en rolle i de pædagogiske drøftelser på en skole, udspringer både af den strategiske ledelses organisering af de processer og mødefora, som indgår i skolens overordnede kvalitetssystem, og af de pædagogiske lederes og lærernes lokale forståelse og udfyldelse af disse rammer. Det fremgår af interviewene, at den pædagogiske leders udfyldelse af og tilføjelser til den strategiske ledelses rammesætning af kvalitetsarbejdet er særligt væsentlig for, om lærerne oplever at kunne bruge de datainformerede drøftelser som et led i det pædagogiske udviklingsarbejde.

Dermed synliggøres det igen, at de pædagogiske ledere spiller en afgørende rolle som bindeled mellem den øverste ledelses strategiske visioner for skolens udvikling og lærernes pædagogiske praksis. Denne rolle består i, at de pædagogiske ledere, med en tydelig rammesætning af de datainformerede drøftelser med og blandt lærerne, har mulighed for at understøtte, at de pædagogiske udviklingsprocesser på den enkelte uddannelse tager højde for skolens strategiske fokuspunkter. Omvendt kan de pædagogiske lederes indsigt i lærernes hverdagserfaringer fra undervisningen ligeledes bidrage til og indgå i den strategiske ledelses drøftelser af skolens generelle kvalitetsudvikling. Disse pointer udfoldes og konkretiseres i dette kapitel.

5.2.2 Forhold af betydning for en datainformeret evalueringskultur

På baggrund af interview med lærere, pædagogiske ledere og kvalitetsmedarbejdere ser en række forhold ud til at have betydning for en skoles evalueringskultur og rammesætning af pædagogiske drøftelser og for, om inddragelse af data opleves som et værdifuldt element i pædagogiske drøftelser med og blandt lærere.

Følgende forhold har betydning for en skoles evalueringskultur:

1. Der er tillid til datas kvalitet og gyldighed på det pædagogiske niveau.

2. Der er åbenhed med hensyn til videndeling.
3. Den pædagogiske leder rammesætter lærernes arbejde med at følge op på data.
4. Pædagogiske ledere og lærere har et tydeligt billede af formålet med at inddrage data.
5. Der er en fælles forståelse af, at data kun giver værdi, når de drøftes i samspil med praksiserfaringer.

Disse forhold opsummerer, hvad der har betydning for kulturen på en skole, på tværs af datakilder. Forhold af særlig betydning for konkrete datakilder behandles dybdegående i kapitel 6 med hensyn til forberedelse og gennemførelse af dataindsamling samt opfølgning på data.

De fem forholds betydning for at skabe en evalueringskultur, hvor pædagogiske ledere og lærere oplever, at de datainformerende drøftelser bidrager til det pædagogiske udviklingsarbejde, er udfoldet i de følgende afsnit.

Tillid til datas kvalitet og gyldighed

Interviewundersøgelsen blandt lærere, pædagogiske ledere og kvalitetsmedarbejdere peger på, at tillid til datas kvalitet og gyldighed har betydning for både læreres og pædagogiske lederes indstilling til at inddrage forskellige former for data i det pædagogiske udviklingsarbejde. Hvis det ikke er tydeligt, hvordan data er blevet til, eller man som lærer fx har et andet billede af fravær og frafald end det, der fremgår af data, kan det betyde, at lærerne ikke oplever det som meningsfuldt at drøfte pædagogisk udvikling på baggrund af disse data.

Det fremgår således af undersøgelsens interviewmateriale, at det kan bidrage til, at de datainformerende pædagogiske drøftelser opleves som et brugbart og relevant afsæt for pædagogisk udvikling, når der på tværs af en skoles organisatoriske lag er tillid til, at data er valide. På lærerniveau indebærer dette, at det skal være klart for lærerne, hvad data bygger på, og hvordan de er blevet til. Når der er enighed om validiteten af data, muliggør det, som en kvalitetsmedarbejder formulerer det, at man kan "løbe efter bolden, ikke analysemetoderne".

Blandt de besøgte skoler er der, som nævnt i kapitel 4, eksempler på, at det kan bidrage til at skabe en distance til data blandt pædagogiske ledere og lærere, når en skoles dataarbejde er organiseret omkring en selvstændig kvalitetsmedarbejderfunktion tæt på skolens strategiske ledelse. Det fremgår på tværs af interviewene på de pågældende skoler, at denne distance kan resultere i, at pædagogiske ledere og lærere har mindre tiltro til, at data udgør et validt grundlag for det pædagogiske udviklingsarbejde, hvilket kan gøre dem mere modvillige over for at inddrage data i pædagogiske drøftelser. Af interview med lærere og pædagogiske ledere fremgår det eksempelvis, at det er tilfældet, hvis det ikke bliver gjort tydeligt for dem, hvordan elever er forberedt forud for besvarelsen af ETU'en, eller hvis lærerne ikke kan genkende de frafaldstal, som de præsenteres for.

En kvalitetsmedarbejder forklarer, at det er væsentligt at sikre gennemsigtighed med hensyn til data, så lærerne ved, hvad data bygger på, og hvordan de er blevet til. En pædagogisk leder fra samme skole uddyber, at man har fokus på ikke at trække data ned over hovedet på lærerne, men på, at lærerne involveres, eksempelvis ved at lærerteamene præsenteres for et udpluk af data, som kvalitetsmedarbejderen og den pædagogiske leder vurderer som særligt meningsfulde at drøfte i relation til det enkelte teams praksis. I samme gruppeinterview fremhæver en anden pædagogisk leder, at skolens arbejde med at få data tættere på lærerne har betydet, at lærerne i højere grad

engagerer sig i pædagogiske drøftelser, fordi det er blevet tydeligt for dem, at data faktisk kan gavne udviklingen af deres undervisning. Det har betydet, at data i højere grad ses som en naturlig del af det pædagogiske udviklingsarbejde end som kontrol.

På tværs af interviewene nævnes en opmærksomhed med hensyn til, at data kan bruges med flere formål. Mens de pædagogiske ledere og kvalitetsmedarbejdere i høj grad italesætter potentialerne i data knyttet til pædagogisk udvikling, er lærerne meget bevidste om, at særligt de kvantitative data, såsom resultater fra ETU'en og undervisningsevalueringerne, ligeledes kan bruges til at sammenligne uddannelser eller undervisere og fungere som en form for kontrol.

En kvalitetsmedarbejder forklarer, at det derfor skal være tydeligt for lærerne, hvordan data kan bidrage til at skabe værdi i deres undervisningspraksis:



Man skal have en tro på, at data kan noget. Vil en noget. Ikke er en kontrolmekanisme, hvor vi bliver målt, og det har konsekvenser, om man er over eller under det og det [...]. Analysen kræver, man har tillid til tallene. Tænker ”de kan skabe værdi i min undervisningspraksis”.

Kvalitetsmedarbejder

Ifølge de interviewede kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere handler en del af arbejdet med at skabe tillid til data blandt lærerne om at opgøre data på et niveau, der er relevant for dem. Eksempelvis på team- eller klasseniveau, så lærerne kan afspejle tallene i deres egen virkelighed. Det fremgår således af interviewundersøgelsen, at det kan være vanskeligt for lærere og ledere, der er tilknyttet de enkelte uddannelser, at justere og udvikle undervisningen med afsæt i registeropgørelser eller evalueringer, hvis de er opgjort på et mere overordnet skole- eller afdelingsniveau. Fx kan der opstå tvivl om validiteten i en opgørelse af frafald, hvis ikke de lærere og ledere, der skal forholde sig til frafaldstallene, kan genkende frafaldsmønsteret fra deres egen hverdag.

På en af de besøgte skoler er man i gang med at lægge mere dataanalyse ud til de enkelte uddannelser gennem et business intelligence-system, som vil gøre det muligt for pædagogiske ledere at få opgørelser over fx frafald relateret til den enkelte uddannelse.

Fordelen ved at have et system, der understøtter, at pædagogiske ledere selv kan indhente de generelle obligatoriske data for skolens uddannelser, er, at den enkelte leder kan få et tydeligere billede af, hvilke forhold data dækker over, og være med til at udvælge, hvilke specifikke data der skal inddrages i det lokale kvalitetsarbejde på den enkelte uddannelse.

Åben sparringskultur fremmer videndeling

Interviewundersøgelsen viser, at åbenhed blandt lærere og pædagogiske ledere med hensyn til at dele konkret viden og erfaringer fra undervisningen kan være med til at understøtte produktive pædagogiske drøftelser med udgangspunkt i data. Det kan fx være ved at have en praksis, hvor lærerne i et team har en fortrolighed, der gør, at de internt føler sig trygge ved at sætte ord på, hvad de oplever som vanskeligt i undervisningen.

Blandt lærerne er det ligeledes en pointe, at det har betydning for udbyttet af de pædagogiske drøftelser, om man er vant til også at dele vanskelige forhold med hinanden. En lærer beskriver blandt andet, at åbenhed på skolen betyder, at man tør komme til hinanden og dele, når noget er svært, og at man fx har modtaget en mindre god undervisningsevaluering. Denne pointe understøttes af en lærer fra en anden erhvervsskole, der forklarer, at man har en åben sparringskultur i afdelingen, hvor lærerkolleger observerer hinandens undervisning og udveksler ideer med hensyn til undervisningsmateriale. Den pågældende lærer påpeger yderligere, at de pædagogiske ledere også er en del af denne åbne kultur, hvilket skaber gode forudsætninger for drøftelser af pædagogisk udvikling, både mellem den pædagogiske leder og lærerne og blandt lærerne.

Det fremgår desuden af interviewundersøgelsen, at arbejdet med at tilrettelægge undervisningsforløb samt udvikle og følge op på undervisningen i fællesskab er med til at skabe en kultur, hvor der er en åben indstilling til videndeling. En sådan tilgang kan bidrage til, at der skabes et fælles tilhørsforhold til den planlagte undervisning blandt de samarbejdende lærere. Dette kan både få evalueringer af undervisningen til at virke mindre personlige for den enkelte lærer og styrke opfattelsen af, at evalueringerne kan bidrage til en fælles ambition om at gøre undervisningen så god som muligt.

På tværs af undersøgelsens interviewmateriale kan det iagttages, at en åben samarbejdskultur på en skole eller i en afdeling kan være med til at understøtte en åbenhed over for inddragelsen af data i pædagogiske drøftelser, hvor både pædagogiske ledere og lærere tør bruge data til at diskutere, hvad der fungerer henholdsvis godt og mindre godt i undervisningen og på uddannelsen.

Undersøgelsen peger på, at de åbne værkstedsprincipper, som særligt er udbredte på de håndværksbaserede erhvervsuddannelser, kan være med til at understøtte en åbenhed med hensyn til videndeling og kollegiale diskussioner om pædagogisk udvikling. Som eksempel på dette forklarer en pædagogisk leder fra en teknisk erhvervsskole, at de åbne værkstedsprincipper på skolen bidrager til en god samarbejdskultur, hvor lærerne inddrager hinanden i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisningen:



Vi kører med åbne værkstedsprincipper. Man er vant til at gå sammen og se hinanden. Det, at man går i de samme miljøer, gør, at man spejler hinanden lidt. Der er også flere lærere, der kører hold sammen og underviser flere lærere sammen.

Pædagogisk leder

Samarbejdskulturen har oftest andre forudsætninger blandt de lærere, som underviser på uddannelser, der i højere grad er forankret i traditionelle klasserum, som det fx er tilfældet på mange merkantile erhvervsuddannelser og på SOSU-uddannelserne. Dog peger analysen på, at der også på disse uddannelser arbejdes med at skabe en åbenhed med hensyn til at sparre om undervisningen i teams og på løbende basis samt eksempelvis observere hinandens undervisning.

Af interviewene fremgår det desuden, at en god evalueringskultur forudsætter, at lærerne klædes på til også at dele det, der kan være svært, med hinanden og se potentialet i negative evalueringer med henblik på pædagogisk udvikling. Erfaringerne på nogle af de besøgte skoler peger på, at ledelsens egen praksis med hensyn til at dele svære udfordringer har stor betydning og kan være med til at afdratisere en eventuel modstand blandt lærerne over for at dele svære og mere problematiske erfaringer fra undervisningen. En pædagogisk leder fortæller:



På MTU'en er der også et afsnit om mig, og det må alle se. Jeg er kold. For hvis jeg ikke er åben, så er det også skidesvært for [lærerne]. Så jeg skal have samme tilgang om, at det ikke er hemmeligt, det, de skriver om mig. [...] Jeg oplever faktisk, at det afdratiserer helt vildt.

Pædagogisk leder

Vigtigt at afsætte tid til pædagogiske drøftelser

Det fremgår af interviewundersøgelsen, at det er afgørende, at den pædagogiske leder sikrer, at lærerne har tilstrækkelig tid og tilstrækkeligt rum til at drøfte og følge op på data, hvis inddragelsen af data skal være et aktiv i det pædagogiske udviklingsarbejde. Er dette ikke tilfældet, kan det være svært for lærerne at finde den nødvendige tid til at følge op på data og udvikle pædagogiske indsatser med afsæt i de identificerede problemstillinger.

Undersøgelsens interviewmateriale viser, at det på nogle skoler prioriteres at sætte særskilt tid af til pædagogiske drøftelser med udgangspunkt i data mellem den pædagogiske leder og lærerne

og internt blandt lærerne. I nogle tilfælde henvises de pædagogiske drøftelser på baggrund af data i stedet til eksisterende fora såsom de faste teammøder. I lærerinterviewene er det dog tydeligt, at en risiko ved denne tilgang til diskussioner af data er, at de nedprioriteres til fordel for andre dagsordener, som lærere eller den pædagogiske leder oplever som mere presserende:



Interviewer: Hvornår og hvordan inddrager I de her former for data?

Lærer: Det gør vi slet ikke, det har vi slet ikke tid til. At bruge det sammen. Vi har teammøde hver 14. dag, og hver gang er det drift.

Desuden fremhæver den samme lærer, at kollegaerne i den pågældende afdeling har en tæt kollegial dialog om, hvad de hver især oplever, virker ved deres undervisning, og hvilket udbytte eleverne har af forskellige forløb. Disse lærere underviser på en uddannelse, hvor undervisningen foregår i et åbent værksted, hvor man har mulighed for at iagttage hinandens undervisning og ad den vej få inspiration til udvikling af ens egen undervisning. I den pågældende lærers optik tilfredsstiller dette samarbejde behovet for drøftelser af pædagogisk praksis.

I flere interview med lærere påpeges det i forlængelse af ovenstående, at de typisk ikke oplever at have tid til at inddrage data i de løbende drøftelser af undervisningen. Det fremhæves derfor, at det er, når den pædagogiske leder fastlægger møder, hvor diskussioner af data knyttet til den pædagogiske udvikling er på dagsordenen, eller reserverer særskilt tid til dette på teammøder eller i forbindelse med lærernes fælles forberedelse, at de datainformerende pædagogiske drøftelser finder sted.

En lærer forklarer, at drøftelser af data pga. mangel på tid fx kan foregå i frokostpausen:



Interviewer: Hvad hvis der kommer nogle undervisningsevalueringsresultater, noget fravær, der er steget, fx?

Lærer: Det ville vi være tvunget til at snakke om, fordi vores pædagogiske leder indkalder til møde, fx i frokostpausen [...]. Så får vi tal smidt i hovedet, og så vender vi det, og så er vi nødt til at snakke om, hvad vi skal gøre.

Interviewene med lærerne viser dog også, at det ikke er ideelt at bruge uformelle fora, såsom frokostpausen, til disse drøftelser. Det fremgår nemlig af interviewene, at der hverken opleves at være ro eller tilstrækkelig tid til at nå ordentligt i dybden med diskussionerne af, hvilke pædagogiske indsatser der kan være relevante modsvar på de problemer, som data identificerer.

Det er en væsentlig del af den pædagogiske leders rammesætning af inddragelsen af data, at der reserveres tilstrækkelig tid til pædagogiske drøftelser af disse med og blandt lærerne. Denne opgave kan fx bestå i at reservere tid til denne opgave i nye eller eksisterende fora såsom teammøder og lærernes fælles forberedelse, hvor den pædagogiske leder ligeledes kan deltage og understøtte, at opgaven prioriteres og fokuseres.

Tydelighed med hensyn til formål og fokus for de pædagogiske drøftelser

Analysen viser, at de pædagogiske ledere ikke kun skal sikre, at der er tilstrækkelig tid til drøftelserne, men også, at drøftelserne er fokuserede, hvis lærerne skal opleve de datainformerende drøftelser med de pædagogiske ledere som et brugbart led i det pædagogiske udviklingsarbejde. Dvs. at der drøftes afgrænsede problemstillinger, der understøttes ved at inddrage udvalgte data, der relaterer sig til dette fokus. Et afgrænset fokus på udvalgte problemstillinger kan virke retningsgivende og gøre det mere overskueligt for lærerne at fortolke og diskutere data med afsæt i deres egne iagttagelser fra undervisningen. Desuden kan et tydeligt og afgrænset fokus på udvalgte problemstillinger med afsæt i data gøre det til en mere håndgribelig opgave for lærerne at udvikle og igangsætte pædagogiske indsatser som opfølgning på de identificerede udfordringer.

Interviewundersøgelsen peger på, at det på nogle skoler er uklart for lærerne, hvad formålet er med de datainformerede drøftelser, som de deltager i. Fx fordi det ikke bliver tydeliggjort, hvordan drøftelserne spiller ind i skolens strategiske arbejde med at prioritere og igangsætte pædagogiske indsatser. Det handler blandt andet om, at skolerne har forskellige tilgange til, hvor meget underviserne behøver at vide om det strategiske arbejde på skolen og eksempelvis udarbejdelsen af handlingsplanen for øget gennemførelse. Denne uklarhed kan virke demotiverende og betyde, at lærerne sætter spørgsmålstegn ved meningen med at indsamle og forholde sig til data.

På nogle af de besøgte skoler er der en ambition om, at lærerne skal kende til skolens strategiske fokuspunkter. Det fremgår af interviewene med de pædagogiske ledere, at de fx vælger at fokusere pædagogiske drøftelser med lærerne, så de tager afsæt i de strategiske opmærksomhedspunkter i skolens strategi. I interviewene peges der på, at kvalitetsmedarbejdere ligeledes kan være med til at understøtte denne proces ved fx at deltage i møder med pædagogiske ledere og lærere.

På andre skoler er det mindre synligt for lærerne, hvordan deres perspektiver og drøftelser relateres til skolens strategi. Fx fortæller en kvalitetsmedarbejder, hvordan man på den pågældende skole har bedt nogle lærere reflektere på baggrund af resultater fra ETU'en, og at disse drøftelser indgik direkte i både skolens handlingsplan for øget gennemførelse og andre udviklingstiltag på skolen, fx en bred satsning på lærernes arbejde med løbende feedback til eleverne. Af interviewet med lærerne fremgår det dog, at det aldrig blev tydeligt for dem, hvad de pædagogiske drøftelser mundede ud i, hvilket de oplevede som demotiverende og som et udtryk for, at ETU'en ikke bruges til at forbedre den pædagogiske praksis på skolen, men hovedsageligt gennemføres for Undervisningsministeriets skyld.

Blandt flere af de interviewede lærere bliver der i det hele taget efterspurgt tydelighed med hensyn til, hvordan dataarbejdet og de mål, der indgår i skolens strategi, bliver omsat til konkrete tiltag i praksis. En lærer fortæller som eksempel på dette:



Skolen har de her fem mål i vores pædagogiske strategi [...]. Og det er nogle vældigt gode mål. Men der mangler en stillingtagen til, hvordan vi forestiller os, at vi skal nå de her mål. At ledelsen går foran med at nå de her mål. Det kan godt være, at vi skal have synlige mål over for eleverne, men hvad med nogle synlige mål over for os? At lederne faktisk leder. Det kunne jeg rigtig godt tænke mig at se noget mere af.

Lærer

Analysen peger således på, at en del af en god rammesætning af de datainformerede drøftelser mellem de pædagogiske ledere og lærerne indebærer, at de pædagogiske ledere agerer bindeled mellem den strategiske ledelse og lærernes praksis og konkretiserer for lærerne, hvad formålet med de pædagogiske drøftelser er, og hvilken sammenhæng drøftelserne spiller ind i. Det kan være med til at understøtte, at lærerne oplever drøftelserne som et meningsfuldt led i udviklingen af deres undervisning, hvis den pædagogiske leder klart formidler, hvordan resultater af drøftelser indgår i skolens strategiske udviklingsarbejde.

Helt konkret kan det handle om, at en pædagogisk leder igangsætter en proces i afdelingen, som har til formål at udvælge en række udviklingspotentialer med afsæt i de forskellige former for data, der indgår i arbejdet. En sådan proces kan gennemføres sideløbende i flere afdelinger på skolen, hvorefter skolens strategiske ledelse udpeger områder til en fælles skoleindsats. På en af de besøgte skoler er der blevet gennemført en sådan proces. En pædagogisk leder forklarer om intentionerne:



Vi har lige afrundet ti ting, vi vil arbejde med nu her. Så udvælger man fokusområder [med afsæt i data og drøftelser med lærerne]. Jeg har fravær, som jeg har arbejdet med. Så er det tæt dialog, hvor lærerne bliver involveret. Vi har et projekt i forhold til vores brobygningsintro, hvor vi skal til at samle nogle lærergrupper, som skal være en del af at lave det og beskrive det, og det er jo den måde, man bliver inddraget på. Det kan godt være, at vi har nogle overordnede tanker, men det er ikke mig, der skal udføre det – jeg kan være med til at understøtte det, men det skal være lærerne, der driver det.

Pædagogisk leder

Som det fremgår af kapitel 4, kræver dette desuden, at den strategiske ledelse sikrer, at de pædagogiske ledere har indblik i, hvilke datakilder der med hvilke formål spiller ind i hvilke sammenhænge på skolens strategiske niveau. Fx ved at inkludere de pædagogiske ledere på møder, hvor fastlæggelsen af skolens strategiske fokuspunkter og prioriteringen af de dertilhørende indsatser diskuteres.

Det er altså ikke alene væsentligt, at den pædagogiske leder sikrer, at der er tilstrækkelig tid til, at der kan finde datainformerende pædagogiske drøftelser sted med og blandt lærerne. Det er ligeledes væsentligt, at den pædagogiske leder tydeliggør formålet med at inddrage data i disse drøftelser over for lærerne.

Data kan ikke stå alene, men kræver, at lærernes erfaringer bringes i spil

I interviewene med pædagogiske ledere og lærere påpeges det, at de pædagogiske drøftelser ikke kan baseres på data alene. Et centralt element i arbejdet med at inddrage data er at bringe dem i spil og analysere dem i forhold til lærernes daglige erfaringer fra undervisningen. Dvs. at lærerne perspektiverer det, de forskellige datakilder peger på, med udgangspunkt i deres faglighed og erfaring.

Det fremgår af undersøgelsens interviewmateriale, at kvalificerede analyser og diskussioner af de data, der inddrages i de pædagogiske drøftelser, kræver en bred pædagogisk indsigt i og konkrete erfaringer med undervisning og klasserumsledelse. I interviewundersøgelsen påpeges det således, at den gode rammesætning af de datainformerende pædagogiske drøftelser også skaber plads og tid til, at lærerne får mulighed for at nuancere data med deres egne erfaringer og iagttagelser fra undervisningen. Fx ved at pege på dilemmaer eller udfordringer, som ikke indfanges gennem de data, som lærerne præsenteres for.

En pædagogisk leder beskriver som eksempel på ovenstående pointe, hvordan det er en grundlæggende forudsætning, at man som leder ”mestrer at gå ind og høre fortællingen bag de tal, som ligger”, så man ikke risikerer at drage ensidige konklusioner på baggrund af data. Der er blandt nogle lærere en oplevelse af, at drøftelser med afsæt i data kan komme til at handle for meget om lærernes praksis, men at et væsentligt aspekt af en god rammesætning og en god proces også har fokus på, hvilken rolle ledelsen spiller i arbejdet med at udvikle undervisningen:



Interviewer: Hvad er det svære i de her dialoger?

Lærer: At hver gang vi har sådan nogle dialoger, så sidder lederen og kigger på os, og så er der en, der siger til lederen, at han også er med i det, og så siger han, at det mener han ikke, at han er. Men det er jo rammer, han har været med til at sætte op, også når det går dårligt.

På tværs af lærerinterviewene står det derfor klart, at en god rammesætning af de datainformerende pædagogiske drøftelser, der involverer lærere, ikke består i, at den pædagogiske leder præsenterer lærerne for fortolkninger af data eller definerer de indsatser, der skal følges op med. Det væsentlige

er derimod, at den pædagogiske leder sætter tid af og skaber et rum og afgrænser fokus til udvalgte data, så lærerne sammen med lederen kan reflektere over og indgå i konkrete diskussioner af data relateret til deres egen pædagogiske praksis.

I interviewene forklarer de pædagogiske ledere desuden, at det er centralt at have en forståelse af, at data om forskellige klasser eller hold ikke nødvendigvis er sammenlignelige, selvom de er indsamlet med udgangspunkt i samme spørgeramme. Forskellene med hensyn til, hvordan data skal fortolkes, kan eksempelvis handle om, at forskelle på fag og med hensyn til elevsammensætning kan have væsentlig betydning for besvarelsene.

6 Inddragelse af konkrete datakilder i pædagogiske drøftelser

Dette kapitel belyser, hvordan konkrete data indsamles, inddrages i og bidrager til pædagogiske drøftelser på erhvervsuddannelserne, og fokuserer desuden på de udfordringer, der er i den forbindelse. Formålet med kapitlet er således at konkretisere, hvordan pointerne fra kapitel 5 vedrørende evalueringskultur og rammesætning af pædagogiske drøftelser knytter sig til de datakilder, som oftest anvendes i forbindelse med pædagogiske drøftelser mellem pædagogiske ledere og lærere.

Baseret på spørgeskemaundersøgelsen blandt pædagogiske ledere er det hovedsageligt resultater fra undervisningsevalueringer, Elevtrivselsundersøgelsen (ETU'en) og undervisningsobservationer, som de pædagogiske ledere beder de lærere, de er ledelsesansvarlige for, om at inddrage i forbindelse med evaluering af undervisningen. Interviewundersøgelsen viser i forlængelse heraf, at der også i mindre omfang inddrages registerdata såsom skolernes egne opgørelser af frafald og fravær blandt elever på erhvervsuddannelserne i de pædagogiske drøftelser blandt pædagogiske ledere og lærere.

Kapitlet viser dog, at der er en række udfordringer forbundet med at inddrage de enkelte datakilder i det pædagogiske udviklingsarbejde, som kan udfordre især lærernes oplevelse af, at data er et brugbart element i arbejdet med pædagogisk udvikling. Disse udfordringer handler på tværs af datakilder særligt om 1) mistillid til data, 2) at det kan være svært at skabe en åben kultur for dialog om pædagogisk udvikling mellem pædagogiske ledere og lærere og 3) at lærerne oplever, at rammer og formål for arbejdet med at analysere og følge op på data er uklare.

Mistillid til data handler om, at det kan være vanskeligt for lærerne at have tillid til de data de skal arbejde med, hvis ikke de kan relatere dem til de udfordringer, de møder i deres egen undervisningspraksis. Det kan fx være tilfældet, hvis registerdata er forældet eller udtrukket på et for overordnet niveau. Eller hvis der er en skepsis med hensyn til relevansen af spørgsmål i en fælles spørgeskræmme til spørgeskemaundersøgelser, og hvorvidt elever har været tilstrækkeligt forberedte på formål med spørgeskemaundersøgelsen og meningen med de enkelte spørgsmål.

Det kan desuden være svært at få skabt en kultur for åben dialog om pædagogisk udvikling blandt pædagogiske ledere og lærere på erhvervsuddannelserne. Denne udfordring kan hænge sammen med, at det er uklart for lærerne, hvad data fra fx undervisningsevalueringer anvendes til blandt deres ledere. Det kan blandt andet være svært at skabe en åben kultur, når benchmark mellem uddannelser eller lærere er et centralt element i det pædagogiske udviklingsarbejde. Denne tilgang kan gøre det vanskeligt for lærerne at være åbne om deres udfordringer, fordi data opleves som et kontrolelement snarere end et led i en udviklingsproces.

En tredje udfordring er, at lærerne kan opleve, at de pædagogiske drøftelser ikke er rammesat så formålet med at inddrage data fremgår tilstrækkeligt tydeligt. Det kan fx handle om, at det er uklart hvilke datakilder og resultater, som er mest relevante i forhold til de problemstillinger, der fokuseres på i de konkrete drøftelser. Eller at der ikke er sat tilstrækkelig tid af til, at gå i dybden med diskussioner og udvikling af pædagogiske indsatser, som kan følge op på resultaterne af data. Kapitlet

let viser i forlængelse heraf, at de nævnte udfordringer blandt andet opstår, fordi det på en del erhvervsuddannelser ikke er gjort tilstrækkeligt tydeligt, hvilke faser det pædagogiske arbejde med data består i, og hvad der er særligt væsentligt at være opmærksom på i hver fase. Det kan således være med til at forebygge de nævnte udfordringer og understøtte, at de datainformerende drøftelser opleves som et brugbart led i arbejdet med pædagogisk udvikling inden for de enkelte uddannelser, hvis der fokuseres på de følgende tre faser i kvalitetsarbejdet: 1) forberedelse forud for dataindsamling, 2) gennemførelse af dataindsamling og 3) opfølgning på indsamlede data.

Forberedelse forud for dataindsamling

Kapitlet viser, at forberedelse forud for indsamlingen af data er et væsentligt element med hensyn til at skabe et validt datagrundlag, som der er tillid til på tværs af erhvervsuddannelsernes organisatoriske lag. Behovet for forberedelse forud for dataindsamling knytter sig især til de datakilder, som skolerne selv indsamler i form af ETU'en, undervisningsevalueringer og undervisningsobservationer.

For ETU'en og undervisningsevalueringer handler det specifikt om at *forberede eleverne*, inden de afgiver deres besvarelser. Forberedelsen af eleverne handler særligt om at gøre det klart for eleverne, hvad formålet med indsamlingen af data er, og at tydeliggøre, at indsamlingen af data giver eleverne mulighed for at få indflydelse på forhold i og omkring undervisningen. Desuden handler det i forbindelse med spørgeskemaundersøgelser om at gennemgå spørgerammen med eleverne for at afklare, hvordan de enkelte spørgsmålsformuleringer skal forstås. Med hensyn til undervisningsevalueringerne handler det derudover om at give lærerne indflydelse på, hvad der konkret spørges om i undervisningsevalueringerne i deres fag.

Når det gælder observationsbaserede dataindsamlinger, handler forberedelsen særligt om at *forventningsafstemme mellem den observerende og observerede aktør*, hvad enten det drejer sig om leder til lærer- eller lærer til lærer-observationer. Denne type forberedelse handler nærmere bestemt om at fastlægge fokuspunkter for observationen og aftale både tidspunkt for og forventninger til udbytte af en opfølgende samtale.

Gennemførelse af dataindsamling

Kapitlet viser, at selve dataindsamlingen og udtræk af registerdata har betydning for, om der skabes et validt datagrundlag, som der er tillid til på tværs af de organisatoriske lag på erhvervsuddannelserne.

For ETU'en og undervisningsevalueringer handler fokus på gennemførelse om *tidspunktet for dataindsamlingen*. Det er først og fremmest væsentligt, at eleverne på tidspunktet for dataindsamlingen har modtaget tilstrækkelig undervisning til kvalificeret at kunne vurdere forhold i og omkring undervisningen, samtidig med at der skal være en tilstrækkelig del af undervisningsforløbet tilbage til opfølgning med elever og implementering af eventuelle ændringer i undervisningen. Det handler desuden om, at skolen skal have fokus på at koordinere de forskellige undersøgelser, der involverer elevbesvarelser, så eleverne ikke drukner i spørgeskemaer og/eller mundtlige spørgsmålsrunder. Endelig handler det om, at gennemførelsestidspunktet for dataindsamlingen fastlægges i relation til det pågældende fags længde, så der fx kun gennemføres midtvejsevalueringer, hvis der er tid til, at der kan handles på baggrund af resultaterne fra det pågældende forløb.

Med hensyn til undervisningsobservationer er det væsentligt at drøfte, hvad den observerende part observerer og hvordan. Det kan desuden være med til at styrke den observerede parts udbytte af observationerne, hvis den observerende part tager noter under observationen med afsæt i de fastlagte fokuspunkter. Dette kan knytte sig både til, hvad den observerende part vurderer, fungerer

godt, og til forslag om konkrete værktøjer eller redskaber, som kan være med til at optimere den observerede parts undervisning.

Når det gælder de registerbaserede data, der inddrages i det pædagogiske udviklingsarbejde på skolerne, knytter et fokus på gennemførelse sig til, at de data, der indhentes, skal være så aktuelle som muligt og opdateres løbende, så de stemmer overens med den virkelighed, som de aktører, der skal forholde sig til tallene, kender fra deres hverdag.

Analyse af og opfølgning på indsamlede data

Endelig viser kapitlet, at det har betydning for tilliden til data, og om lærerne finder det meningsfuldt at inddrage de forskellige datakilder som led i det pædagogiske udviklingsarbejde, at der følges systematisk op på de indsamlede data blandt pædagogiske ledere og lærere.

Den systematiske tilgang til opfølgning på de forskellige datakilder blandt pædagogiske ledere og lærere indebærer tre overordnede faktorer.

Den første faktor består i at uddybe kvantitative data via et kvalitativt element, som nuancerer de talbaserede mønstre. Fx mundtlig opfølgning med elever i forbindelse med ETU'en og spørgeskema-baserede undervisningsevalueringer, undersøgelse af frafaldsårsager blandt elever og uddybende interview med virksomheder som opfølgning på VTU'er. Den kvalitative nuancering af de kvantitative data kan blandt andet bidrage til, at elever får mulighed for at forklare mønstre i data med egne ord samt prioritere og komme med inputs til indhold i de opfølgende indsatser.

Den anden faktor består i, at resultater fra spørgeskemaundersøgelser og registerdata formidles på et niveau, hvor det er relevant og genkendeligt for de aktører, der skal forholde sig til dem. Dette indebærer desuden, at kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere bearbejder data, inden de præsenteres for lærerne, så de pædagogiske drøftelser bliver mere konkrete og håndgribelige ved fx at fokusere på de to-tre væsentligste opmærksomhedspunkter, der kan udledes af data.

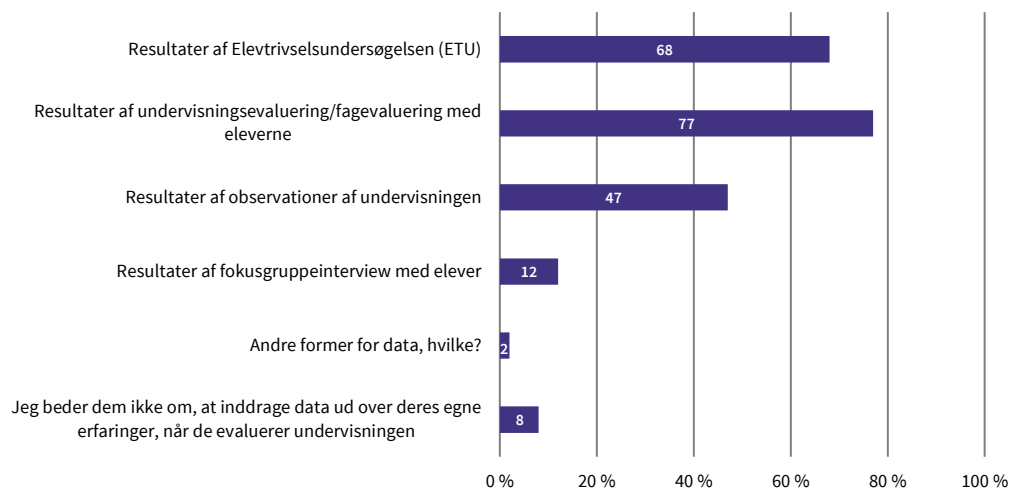
Den tredje faktor består i, at kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere gør sig overvejelser om, hvilket niveau data skal formidles på, alt efter hvilket forum resultaterne skal drøftes i. Kan det fx opleves som grænseoverskridende for lærerne, hvis elementer fra den enkelte lærers undervisningsevalueringer tages op på et teammøde? Og kan det compromittere anonymitetsløftet til eleverne, hvis resultater fra ETU'en opgøres på holdniveau frem for på uddannelses- eller afdelingsniveau?

6.1 Datakilder inddrages med forskellige formål

Af figur 6.1 fremgår det, hvilke konkrete datatyper de pædagogiske ledere beder lærerne om at inddrage, når de arbejder med at udvikle deres undervisning.

FIGUR 6.1

Hvilke data beder du lærerne om at inddrage, når de evaluerer deres undervisning? (n = 173)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

Note: Tallene summer op til mere end 100 %, da det har været muligt at afgive mere end ét svar.

Det fremgår af figuren, at en stor andel af de pædagogiske ledere beder lærerne om at inddrage forskellige data i evalueringen af deres undervisning. Figuren viser, at dette særligt drejer sig om resultater fra undervisningsevaluering/fagevaluering med elever (77 %), resultater fra ETU'en (68 %) og resultater fra observationer af undervisningen (47 %). 12 % af de pædagogiske ledere beder lærerne inddrage resultater fra fokusgruppeinterview med elever, og kun 8 % af de pædagogiske ledere svarer, at de ikke beder lærerne om at inddrage data ud over egne erfaringer, når de evaluerer deres undervisning.

Interviewundersøgelsen viser desuden, at de datatyper, som især inddrages i pædagogiske drøftelser med lærerne, er ETU'en, undervisningsevalueringer og undervisningsobservationer og i mindre grad data om frafald og fravær og VTU'en. Af denne grund fokuserer indeværende kapitel på inddragelsen af disse seks datatyper i de pædagogiske drøftelser.

Det fremgår af interviewene, at de forskellige datakilder indsamles med forskellige formål for øje. Således indsamles særligt undervisningsevalueringer og undervisningsobservationer med pædagogisk udvikling for øje, mens man forsøger at inddrage ETU'en både i pædagogiske drøftelser blandt lærere og i strategiske drøftelser i den øverste ledelse vedrørende skolens generelle kvalitetsudvikling. Opgørelser af frafald og fravær spiller først og fremmest ind i den øverste ledelses strategiske planlægning, men søges inkluderet i det pædagogiske udviklingsarbejde via fraværssamtaler og opfølgninger på årsager til frafald. Endelig viser interviewundersøgelsen, at kvaliteten af VTU-data gør, at det er svært for skolerne at inddrage disse data i både strategiske og pædagogiske drøftelser, selvom virksomhedernes tilfredshed med uddannelserne fremhæves som et væsentligt input med hensyn til udviklingen af undervisningen.

De følgende afsnit fokuserer på, hvilke faktorer der med afsæt i de besøgte skolars erfaringer har betydning for, at de seks nævnte datakilder opleves som et brugbart element i det pædagogiske udviklingsarbejde på erhvervsuddannelsernes pædagogiske niveau. I forbindelse med de tre datakilder ETU'en, undervisningsevalueringer og undervisningsobservationer, som primært bliver ind-

draget i systematiske drøftelser af pædagogisk udvikling mellem den pædagogiske leder og lærerne og internt blandt lærerne, knytter disse faktorer sig overordnet til forberedelse forud for indsamling af data, til indsamling af data og til opfølgning på de indsamlede data.

For de registerbaserede frafalds- og fraværdata knytter de understøttende faktorer sig primært til, hvordan der følges op på disse kvantitative data med henblik på at kvalificere tallene, så de kan bidrage til udviklingen af pædagogiske indsatser. Endelig knytter de besøgte skolars erfaringer med VTU'en sig primært til alternative måder at indsamle viden om og følge op på virksomhedernes tilfredshed med eleverne på grundet den lave svarprocent fra virksomheder som del af VTU'en.

6.2 Elevtrivselsundersøgelse (ETU)

Om ETU

Elevtrivselsundersøgelsen (ETU'en) er igangsat som del af erhvervsuddannelsesreformen fra 2015. Undersøgelsen gennemføres med udgangspunkt i det rationale, at trivsel har betydning for, at eleverne fastholdes på erhvervsuddannelserne, bliver fagligt udfordrede, oplever, at de lærer noget, og bliver så dygtige, som de kan¹⁰. ETU'en belyser erhvervsuddannelsesreformens klare mål 4, "tilliden til og trivslen på erhvervsuddannelserne skal styrkes", og bruges i skolerne lokale kvalitetsarbejde såvel som Undervisningsministeriets opfølgning på reformen.

EVA's spørgeskemaundersøgelse viser, at det er en datakilde, der i høj grad spredes på tværs af organisatoriske lag. Således angiver 95 % af kvalitetsmedarbejderne, at de videregiver resultater fra ETU'en til de pædagogiske ledere, mens 97 % af de pædagogiske ledere svarer, at de videregiver resultater fra ETU'en til lærere, som de er leder for (se figur 3.6).

ETU'en gennemføres én gang årligt af alle erhvervsskoler på et selvvalgt tidspunkt i perioden 1. oktober – 1. december. Trivselsmålingen omfatter alle elever, der har skoleforløb i gennemførelsesperioden, og inkluderer derfor ikke elever i praktik. Erhvervsuddannelsernes ETU tager afsæt i en obligatorisk spørgeramme, der er fastlagt af Undervisningsministeriet, og fordeler elevernes besvarelser på seks overordnede trivselsindikatorer: egen indsats og motivation, læringsmiljø, velbefindende, fysiske rammer, egne evner og praktik samt en overordnet indikator for generel trivsel, der sammenfatter de øvrige fem indikatorer. Spørgsmålene vedrørende praktik stilles kun til elever, der er i gang med deres hovedforløb. Dvs. at den spørgeramme, som eleverne skal besvare, består af en del, der gentages i alle omgange, og en del, som eleven kun besvarer i de omgange, hvor vedkommende er i gang med sit hovedforløb. Skolerne har desuden mulighed for at supplere den fastlagte spørgeramme med egne spørgsmål til lokalt brug^{11,12}.

Det er den enkelte erhvervsskoles ansvar at indberette ETU-besvarelserne til STIL, som analyserer data og udarbejder en trivselsscore på en skala fra 1 til 5 for hver af de seks indikatorer. Her udtrykker 1 den dårligst mulige trivsel, og 5 den bedst mulige trivsel. Resultaterne fra den årlige

10 *Af rapportering fra ekspertgruppen om elevtrivsel og virksomhedstilfredshedsmålinger* (UVM, 2015).

11 <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/elevtrivselsmaalinger-paa-erhvervsuddannelserne>.

12 BEK nr. 286 af 18.4.2018, § 6, stk. 6 og 7.

ETU kan hentes i datavarehuset og beskriver resultaterne på nationalt niveau. Samtidig skal resultaterne tydeligt fremgå af den enkelte skoles hjemmeside.

Erhvervsskolerne kan frit vælge, om de selv varetager det praktiske arbejde vedrørende gennemførelse og analyse af ETU'en, eller om de lægger arbejdet ud til en ekstern leverandør. EVA's interviewundersøgelse viser dog, at flere erhvervsskoler får eksterne software- og analyseleverandører til at facilitere indsamlingen af ETU-besvarelser og foretage analyser af de indsamlede data rettet mod skolens specifikke behov.

I de følgende afsnit udfoldes det, hvordan kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere arbejder med at understøtte, at ETU-resultaterne opleves som et brugbart led i det pædagogiske udviklingsarbejde. Dette knytter sig til, hvordan ETU'en indsamles, formidles og følges op på.

6.2.1 Forberedelse af elever forud for deltagelse i ETU'en

Det fremgår på tværs af interviewene, at der, uanset om ETU'en gennemføres af skolen selv eller af en ekstern leverandør, er en særlig problemstilling forbundet med at klæde eleverne tilstrækkeligt på til at deltage i undersøgelsen. Det handler både om elevernes kendskab til formålet med ETU'en og om deres forståelse af spørgsmålene i den nationale spørgeramme.

Undersøgelsens interviewmateriale viser, at disse forhold er afgørende for kvalitetsmedarbejderen, pædagogiske ledere og særligt læreres tillid til resultaterne fra ETU'en og derfor også for deres velvilje med hensyn til at bruge ETU-resultaterne som afsæt for udvikling af pædagogiske indsatser. I dette afsnit uddybes det, hvordan det kan være udfordrende at klæde elever tilstrækkeligt på forud for ETU'en, og der gives eksempler på, hvordan man arbejder med forberedelse af elever på de besøgte skoler.

Tydelighed med hensyn til formål med ETU'en kan motivere elever

En af de centrale faser i arbejdet med ETU'en er at sikre, at de elever, der besvarer spørgsmålene, forstår formålet med undersøgelsen og ved, hvilken proces deres besvarelser indgår i på skolen.

En udfordring ved at gennemføre ETU'en er, at det kan være svært at engagere eleverne og sikre, at de deltager konstruktivt i undersøgelsen, fx ved at forsøge at give så præcise og reelle svar på de stillede spørgsmål som muligt. Der er særligt blandt de pædagogiske ledere og lærerne en oplevelse af, at processen i forbindelse med ETU'en kan bidrage til en evalueringstræthed hos eleverne, hvilket kan medføre det, der i interviewene betegnes som useriøse besvarelser.

Både pædagogiske ledere og lærere forklarer i interviewene, at de oplever en evalueringstræthed blandt eleverne. Det handler om, at spørgsmålene i undersøgelsen for nogle elever er svære at forstå. Men det handler også om, at nogle elever kører træt i de mange evalueringer, som de bliver bedt om at deltage i, og samtidig ikke ved tilstrækkeligt om, hvordan der følges op på undersøgelsen, når den er gennemført. En pædagogisk leder fortæller fx, at nogle elever ikke er motiverede for at gennemføre ETU'en, fordi de kort forinden deltager i en lokal undervisningsevaluering og derfor ikke oplever det som relevant at udfylde endnu et spørgeskema, der berører mange af de samme tematikker.

Det fremhæves yderligere af flere pædagogiske ledere og lærere, at elevernes ETU-besvarelser generelt er sensitive over for eksterne påvirkninger, fx elevens generelle humør på dagen for gennemførelsen af ETU'en eller elevens holdning til den specifikke lærer, der faciliterer indsamlingen af ETU-besvarelserne. Det gælder også, selvom spørgsmålene vedrører alle elevens lærere samlet set.

Flere af de pædagogiske ledere peger på, at de arbejder med at forebygge evalueringstræthed og det, de opfatter som useriøse besvarelser blandt eleverne, ved at afsætte god tid til at forberede eleverne forud for gennemførelsen af ETU'en. Den afsatte tid bruges fx på at gennemgå det videre arbejde med elevernes besvarelser, herunder hvordan resultaterne fra undersøgelsen bruges på skolen, og hvilke forskellige typer af tiltag der er blevet iværksat som følge af tidligere års ETU. Der er blandt de besøgte skoler eksempler på, at dette kan varetages af såvel kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere som lærerne selv. Det forudsætter dog, at lærerne har et tilstrækkeligt indblik i skolens proces for opfølgning på ETU'en.

En kvalitetsmedarbejder fremhæver, at der er en vigtig signalværdi forbundet med at introducere ETU'en for eleverne forud for indsamlingen af deres besvarelser og derudover give dem mulighed for at spørge ind til de elementer af undersøgelsen, der kan være vanskelige at forstå og afkode:



Vi er ude på de enkelte hold. Der kommer man tæt på. Der er nogle, der har læsevanskeligheder. Der er nogle, der er meget hurtige, hvis det er de unge elever. Der er nogle, der er skeptiske over for at deltage i undersøgelsen. På den måde bakker vi det op og siger, at det er vigtig information at få. [...] Så vi går tæt på og samler fysisk data ind. Vi stiller os til rådighed for eleverne, så vi kan svare på, hvad tingene betyder.

Kvalitetsmedarbejder

Gennemgang af spørgsmål med elever kan forebygge misforståelser

I interviewene med pædagogiske ledere og lærere påpeges det, hvor vanskelig ETU's nationale spørgeramme kan være at forholde sig til for eleverne.

Problemet med de komplicerede spørgsmålsformuleringer i den obligatoriske spørgeramme fremhæves af en stor del af de interviewede lærere, som forklarer, at flere af spørgsmålene rummer det, som nogle af dem betegner som "gråzoneudtryk". Dvs. ord og begreber, som ikke alle elever er bekendte med, eller som nogle elever misforstår. Konsekvensen bliver ifølge lærerne, at eleverne svarer på spørgsmålene ud fra forskellige forudsætninger og forståelser og i nogle tilfælde afgiver svar, som ikke besvarer det stillede spørgsmål. Som et eksempel på et spørgsmål, der kan misforstås, nævner en lærer det spørgsmål, der drejer sig om lærerens anvendelse af IT i undervisningen:



Vi har jo det her eksempel med det spørgsmål, der hedder "Inddrager din lærer IT i undervisningen?". Der var en elev, der havde skrevet: "Ja, hun tager vores mobiler, hvis de er fremme i timerne." Så der er altid det her med forståelsen af spørgsmålene.

Lærer

Det fremhæves yderligere i lærerinterviewene, at brugen af gråzoneudtryk i den obligatoriske spørgeramme betyder, at det ikke altid står klart for eleverne, hvad de elementer, der spørges ind til, indebærer. Et gennemgående opmærksomhedspunkt i denne forbindelse er termen "feedback".

Flere af de interviewede lærere peger på, at det ikke står klart for alle elever, hvad "feedback" dækker over. Derfor angiver eleverne i ETU'en, at de ikke modtager feedback, selvom lærerne hævder, at de fx har arbejdet systematisk med mundtlige tilbagemeldinger på den enkelte elevs faglige udvikling. For at forebygge misvisende besvarelser er der på flere af de besøgte skoler igangsat indsatser, der har til formål at synliggøre over for eleverne, hvad det vil sige at få feedback, hvornår de modtager feedback, og hvor ofte de får det tilbudt.

6.2.2 Indsamling og formidling af ETU-resultater

Det fremhæves i interviewene, at ETU's faste gennemførelsestidspunkt i perioden 1. oktober – 1. december kan være en udfordring. Baseret på interviewundersøgelsen knytter udfordringen sig til, både hvilke forudsætninger eleverne har for at deltage i undersøgelsen på det pågældende tidspunkt, hvilke elever der har mulighed for at deltage, og hvilke muligheder gennemførelsestidspunktet giver for opfølgning på resultater med eleverne.

Desuden fremgår det af undersøgelsens interviewmateriale, at den detaljeringsgrad, som ETU-resultaterne videreformidles med til skolernes forskellige organisatoriske lag, er afgørende for, hvad data kan bidrage med i opfølgingsprocessen.

Tidspunkt for indsamling af elevbesvarelser

På tværs af skolebesøgene påpeges det, at de tidsmæssige rammer, der er knyttet til gennemførelsen af ETU'en, også er et forhold, der opleves som et opmærksomhedspunkt med hensyn til at indsamle data, der efterfølgende skal kunne indgå i det pædagogiske udviklingsarbejde på skolen.

Som tidligere nævnt skal gennemførelsen af ETU'en foregå i perioden 1. oktober – 1. december, hvor det inden for denne periode er op til den enkelte skole at fastlægge det konkrete gennemførelsestidspunkt. I interviewundersøgelsen påpeges det, at den bedste balance mellem kvalificerede elevbesvarelser og muligheden for at følge op på disse forekommer, hvis ETU'en gennemføres halvejs gennem efterårsforløbet, dvs. i sidste halvdel af oktober. Når ETU'en gennemføres halvejs i efterårsforløbet, har eleverne på den ene side fulgt det aktuelle forløb tilstrækkeligt længe til, at de kan afgive underbyggede besvarelser, og på den anden side giver dette gennemførelsestidspunkt tid til, at lærerne kan følge mundtligt op på besvarelserne med eleverne og nå at implementere eventuelle ønsker til ændringer i undervisningen.

Interviewene peger dog også på, at der er stor forskel på, hvornår ETU'en gennemføres, og hvor lang tid der går, før resultaterne formidles videre fra de aktører, der udarbejder en samlet afrapportering af ETU'en. Mulighederne for at følge op på ETU'en afhænger helt af, hvor lang tid der går, før de pædagogiske ledere og lærerne modtager resultaterne fra ETU'en. Det forklares i lærerinterviewene, at det udfordrer muligheden for at følge op på elevernes besvarelser, hvis der går for lang tid, inden lærerne modtager resultaterne fra ETU'en. Lærerne påpeger, at det, hvis dette er tilfældet, kan være vanskeligt for eleverne at huske, hvorfor de har svaret, som de har gjort, hvilket gør det svært at starte en dialog med eleverne om deres besvarelser.

En indlejret udfordring i processen i forbindelse med gennemførelsen af ETU'en er desuden, at de elever, der begynder deres erhvervsuddannelse direkte fra grundskolen og dermed går på GF1 i efterårssemesteret, kun deltager i ETU'en på GF1, inden de starter på hovedforløbet. De GF2-elever, der deltager i ETU'en, er dermed en anden gruppe elever end dem, der deltager på GF1. ETU-resultaterne for GF2 er dermed kun baseret på besvarelser fra de ældre elever, der starter på GF2 med sommeropstart og derfor ikke har gennemført GF1, inden de traf deres endelige uddannelsesvalg.

Det fremgår af interviewundersøgelsen, at disse forhold bidrager til, at særligt lærerne er forbeholdne over for de data, som resultaterne fra ETU'en bygger på. Dette kan være med til at skabe en indstilling til ETU'en, som betyder, at undersøgelsen risikerer at blive en bagudrettet undersøgelse, der snarere bliver brugt som en opsummerende afslutning på et forløb end til at udarbejde fremadrettede pædagogiske indsatser. Baseret på skolebesøgene fremstår det altså som væsentligt, at kvalitetsmedarbejderne og de pædagogiske ledere rammesætter gennemførelsen af ETU'en ved at understøtte indsamlingen af kvalificerede elevbesvarelser og sørge for, at lærerne har tilstrækkelig tid til at følge op på resultaterne med eleverne. Dette indebærer blandt andet en planlægning af gennemførelsen af ETU'en, der sikrer, at den ikke finder sted umiddelbart før eller efter andre spørgeskemaundersøgelser blandt de samme elevgrupper, fx lokale undervisningsevalueringer.

På den måde kan kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere være med til at understøtte, at lærerne oplever at kunne bruge resultaterne fra ETU'en i den fremadrettede udvikling af undervisningen.

ETU-resultater skal formidles på et niveau, der er relevant for de enkelte aktører

Det fremgår af interviewundersøgelsen, at opgørelser af ETU-resultater på skole- og afdelingsniveau kan være et godt udgangspunkt for den øverste ledelses strategiske opfølgning på hovedtendenserne fra den årlige ETU med henblik på at støtte skolens generelle kvalitetsudvikling. Disse mere overordnede drøftelser kan desuden være centrale som rammesættende opmærksomhedspunkter for de mere konkrete pædagogiske drøftelser mellem pædagogiske ledere og lærere eller blandt lærere på den samme uddannelse eller i lærerteams.

Det påpeges dog i interviewene med pædagogiske ledere og lærere, at det er afgørende, at de ETU-resultater, som lærerne præsenteres for, er så tæt på den enkelte uddannelse som muligt, hvis lærerne skal kunne bruge ETU-resultaterne som afsæt for udviklingen af holdspecifikke pædagogiske indsatser.

Det pointeres på tværs af interviewene med kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere, at det har betydning for, om lærerne oplever ETU-resultaterne som et brugbart afsæt for pædagogiske drøftelser, at de videreformidles så tæt relateret til lærernes undervisningspraksis som muligt. Nogle af de interviewede lærere peger på, at det kan være svært at genkende egne elever i de overordnede resultater på afdelingsniveau, og at der derfor kan opstå en tendens til at afvise eventuelle dårlige eller vanskelige resultater.

På flere af de besøgte skoler er første led i bearbejdelsen af ETU-resultaterne, at de pædagogiske ledere mødes med kvalitetsmedarbejderne og/eller den øverste ledelse for at diskutere undersøgelsens hovedtendenser på skoleniveau såvel som på afdelings- eller uddannelsesniveau. På disse møder diskuteres det, hvad resultaterne er udtryk for, og hvorfor der kan være forskelle i resultaterne på tværs af uddannelsesgrupper eller afdelinger. På nogle skoler rammesætter diskussionerne det efterfølgende arbejde med at følge op på ETU'en på tværs af organisationen, fx ved at centrale pointer og tolkninger af data opsamles i en række fokuspunkter, som de pædagogiske ledere formidler til de enkelte lærerteams.

Et eksempel på denne tilgang til opfølgning på ETU-resultaterne findes på en skole, hvor kvalitetsmedarbejderne videregiver ETU-data på team- og klasseniveau og foretager en indledende analyse af disse data. Denne indledende analyse diskuteres og nuanceres i en ledelsesgruppe bestående af repræsentanter for den øverste ledelse og de pædagogiske ledere. De pædagogiske ledere tager herefter hovedpointerne med ud i de enkelte teams og beder dem reflektere over disse med afsæt i deres lokale viden og fastlægge, om og hvordan der skal følges op på de identificerede problemstillinger.

På en anden erhvervsskole beskriver en pædagogisk leder og en lærer i hver deres interview en tilgang til opfølgning på ETU'en, som er baseret på, at de sammen udarbejder en ETU-rapport, der opgør resultaterne på klasseniveau. Ifølge den pædagogiske leder foregår dette samarbejde som opfølgning på mere overordnede diskussioner af ETU-resultaterne blandt den øverste ledelse og de pædagogiske ledere, hvor gennemgående tendenser på skoleniveau og forskelle på tværs af afdelinger drøftes. Den pædagogiske leder forklarer, at fordelene ved denne tilgang til videreformidling af ETU-resultaterne er, at den gør det muligt at veksle mellem et overordnet strategisk perspektiv på afdelingens elevtrivsel og konkrete drøftelser med og blandt lærere om, hvordan den enkelte klasse adskiller sig positivt og negativt fra afdelingens øvrige klasser. Herved synliggøres det igen, hvordan den pædagogiske leder kan agere bindeled mellem skolens overordnede strategi for den generelle kvalitetsudvikling og udviklingen af lærernes pædagogiske praksis.

Rammerne for formidlingen af ETU-resultaterne kan være med til at synliggøre formålet med drøftelserne af disse data blandt lærerne. Det fremgår dog af interviewundersøgelsen, at den klassenære afrapportering af ETU-resultaterne kræver en tilstrækkelig volumen af elever på det enkelte hold. Hvis dette ikke er tilfældet, kan en klassenær opgørelse af elevernes besvarelser kompromittere løftet om anonymitet i forbindelse med undersøgelsen.

6.2.3 Opfølgning på ETU'en

Det fremgår af interviewundersøgelsen, at det er væsentligt, at der følges mundtligt op på resultaterne fra ETU'en, hvis undersøgelsen skal spille ind i det pædagogiske udviklingsarbejde på skolen. Det kan i overensstemmelse hermed udlæses af undersøgelsens interviewmateriale, at ETU'en er den datatype, der i videst udstrækning inddrages i strategiske og pædagogiske drøftelser på erhvervsskolernes forskellige organisatoriske lag. I interviewene påpeges det således, at ETU-resultaterne kan indgå i diskussioner både mellem elever og lærer, blandt lærere, mellem lærere og pædagogiske ledere samt i den øverste ledelse.

Det understreges på tværs af interviewene med kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere, at det i denne sammenhæng er særligt væsentligt med opfølgende drøftelser om ETU-resultaterne mellem elever og klasselæreren. Det fremhæves desuden, at de pædagogiske ledere spiller en vigtig rolle med hensyn til at sikre, at denne viden spredes opad i organisationen, og at der sættes tilstrækkelig tid af til at følge op på ETU-resultaterne i fokuserede drøftelser med og blandt lærerne.

Disse pointer vil blive udfoldet i de følgende afsnit.

Opfølgende dialog med elever er central for at forstå resultater fra ETU'en

EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelserne viser, at omkring halvdelen af de pædagogiske ledere (53 %) beder lærerne om at drøfte resultater fra ETU'en med eleverne (appendiks A, bilagstabel 7). Interviewundersøgelsen peger på, at netop lærernes opfølgning på ETU'en med eleverne er afgørende for at kvalificere resultaterne og forstå, hvad der ligger bag elevernes besvarelser. Denne forståelse fremhæves som vigtig, hvis ETU-resultaterne skal bruges til at fastlægge generelle fokuspunkter og udvikle opfølgende pædagogiske indsatser.

På tværs af skolebesøgene viser der sig tre forskellige typer af processer for opfølgningen på ETU-resultaterne med eleverne:

1. Diskussion af resultater mellem lærer og elever i klassen
2. Fokusgruppeinterview om resultater med udvalgte elever, fx gennemført af en kvalitetsmedarbejder på skolen
3. Diskussion af resultater i elevrådet, fx faciliteret af en pædagogisk leder.

De tre tilgange til opfølgning på ETU-resultaterne med eleverne er ikke gensidigt udelukkende. Der er på de besøgte skoler eksempler på, at de forskellige opfølgingsprocesser kan foregå parallelt og supplere hinanden.

På de besøgte skoler fremhæves det således generelt som nyttigt at kombinere de kvantitative resultater fra ETU'en med kvalitative elevperspektiver for at få et bredere indblik i, hvordan besvarelserne skal forstås, og hvordan der kan handles på baggrund af dem. Omvendt er der på nogle af de besøgte skoler ikke et særskilt fokus på at indhente opfølgende perspektiver fra eleverne i forbindelse med analysen af ETU-resultaterne.

Blandt de besøgte skoler er der flere eksempler på, at klasselæreren følger op på ETU'en med eleverne ved at præsentere resultaterne og diskutere dem i klassen. Flere af de interviewede lærere peger på, at det for dem er helt afgørende at følge mundtligt op på ETU-resultaterne med eleverne, hvis de skal kunne bruge ETU'en som et formativt element i det pædagogiske udviklingsarbejde. Det formative element består i denne sammenhæng i, at de klassevise diskussioner med eleverne kan være med til at nuancere, hvad der ligger bag ETU-tallene, og være med til at kvalificere, hvilke indsatser det kræver at følge op på disse. Desuden kan eleverne som del af denne proces bidrage med inputs til, hvad de opfølgende indsatser skal bestå i, hvis de skal adressere de identificerede opmærksomhedspunkter.

En lærer beskriver, hvordan ETU'en i sig selv er en opsummerende undersøgelse, og at det derfor kræver viden om, hvorfor eleverne svarer, som de gør, hvis der skal følges op med nye indsatser:



Problemet med ETU'en, det er, at det er altså dataindsamling med en talværdi. Og hvis man ikke ved, hvorfor [eleverne] lige præcis har givet den score, så er det svært at lave en indsats. Ellers begynder man bare at famle i blinde.

Lærer

På en af de besøgte skoler har man en fast procedure for en diskussion mellem lærer og elever på baggrund af resultaterne fra ETU'en. Proceduren består i, at den pædagogiske leder og klasselæreren udvælger fokuspunkter blandt ETU-resultaterne, som klasselæreren efterfølgende diskuterer med sin klasse. Fokuspunkterne identificeres med udgangspunkt i analyser af, hvordan en klasse ligger i forhold til tidligere år, og hvordan klassen adskiller sig i forhold til andre klasser i afdelingen. Når lærerne har diskuteret de udvalgte fokuspunkter med eleverne, præsenteres elevernes kommentarer på et klasseteammøde. Her diskuteres det, hvilke indsatser teamet skal igangsætte for at imødekomme elevernes inputs. Som afrunding på diskussionen sammenskriver den enkelte klasselærer pointer fra klasseteamets diskussion med hovedkonklusionerne fra den mundtlige ETU-opfølgning med eleverne, som efterfølgende af den pædagogiske leder samles i ét dokument for afdelingen.

Dette samlede dokument systematiserer inddragelsen af lærernes erfaringer i den øverste ledelses strategiske drøftelser. Det påpeges, at den strategiske ledelse dermed får mulighed for at inddrage såvel et praksisnært klasseperspektiv på ETU-resultaterne ved at læse i dybden med konklusionerne fra den enkelte klasse som et mere overordnet strategisk skoleperspektiv ved at læse på tværs af konklusionerne fra de enkelte klasser.

Andre besøgte skoler har anderledes processer for opfølgning på elevernes besvarelser af ETU'en. Eksempelvis gennemføres der på en skole fokusgruppeinterview med udvalgte elever fra samme eller forskellige klasser, alt efter hvilke resultater og problemstillinger der træder frem i analysen af den årlige ETU. På en skole, der gennemfører systematiske fokusgruppeinterview, peger kvalitetsmedarbejderne på, at opfølgningen er en del af skolens systematiske kvalitetsarbejde. Det betyder, at interviewene knytter sig til opgørelser af ETU-resultaterne på afdelings- eller skoleniveau og fremlægges som en mulighed for at indsamle dybdegående viden om elevernes perspektiver på

hovedtendenserne fra den årlige ETU. Fx forklarer en pædagogisk leder, hvordan man i den pågældende afdeling har haft gode erfaringer med at foretage fokusgruppeinterview med to-tre elever om ETU'en til pædagogiske møder, hvor også pædagogiske ledere og lærere deltager. Det gælder både med hensyn til at nuancere kvalitetsmedarbejdernes fremlæggelse af ETU-resultaterne og med hensyn til at synliggøre over for lærerne, hvilke konkrete problemstillinger der ligger bag resultaterne, samt hvordan de kan adresseres.

Skoler, der gennemfører fokusgruppeinterview med elever som opfølgning på ETU'en, forklarer, at denne tilgang giver mulighed for at fastholde de udvalgte elever og giver dem tid og plads til at komme med uddybende fortællinger om deres oplevelser af trivslen på skolen. Omvendt er ulempen, at det kun er udvalgte elever, der bliver hørt, og at fokusgruppeinterviewene ikke i samme grad dykker ned i konkrete problematikker på klasseniveau. Det gør det sværere for de enkelte lærere at udvikle holdspecifikke pædagogiske indsatser baseret på ETU-resultaterne.

Diskussioner af ETU-resultaterne med elevrådet præsenteres i undersøgelsens interviewmateriale som et tredje format for mundtlig ETU-opfølgning med eleverne. Dette format fremlægges primært som et supplement til de to øvrige formater og som et effektivt middel til at kvalificere ETU-resultaterne på skoleniveau. En kvalitetsmedarbejder forklarer, at elevrådet på denne skole får præsenteret ETU-data i grove træk, mens en pædagogisk leder på en anden skole beskriver, hvordan personen bruger et elevrådsmøde til at præsentere de overordnede resultater fra ETU'en og forklare, hvad der kan og ikke kan handles på baggrund af. Omvendt kan elevrådet som led i denne proces få mulighed for at blive hørt med hensyn til, hvilke indsatser der skal sættes ind med på skoleniveau, hvis der skal følges op på de kvantitative mønstre i ETU-resultaterne.

Der er dermed en tæt sammenhæng mellem den type opfølgningsproces, der tilrettelægges, og det arbejde, som drøftelserne af ETU'en kan være med til at kvalificere. Den klassevise diskussion af ETU-resultaterne mellem elever og lærer knytter sig primært til den klassenære udvikling af lærernes undervisningspraksis. Omvendt knytter kvalitetsmedarbejdernes eller de pædagogiske leders opfølgning på ETU-resultater i elevrådet sig først og fremmest til den overordnede strategiske ledelse på skolen med henblik på at skabe rammer, der sikrer en bedre trivsel blandt eleverne. Mellem disse to modeller findes tilgangen, der benytter sig af fokusgruppeinterview med udvalgte elever. Denne tilgang sigter mod at indhente perspektiver, der kan indgå både i lærernes pædagogiske drøftelser og i ledelsesgruppens diskussioner af den generelle elevtrivsel på skolen.

På tværs af undersøgelsens interviewmateriale kan man se, at det er væsentligt, at der på den enkelte skole rammesættes en dialog om, hvad ETU-resultaterne kan og skal bruges til, og en opfølgningsproces, der tager afsæt i, at resultaterne ikke kan stå alene, men skal uddybes og perspektiveres i forskellige fora. De besøgte skolars erfaringer peger samtidig på, at det kan styrke mulighederne for at anvende ETU-resultaterne på et strategisk såvel som et pædagogisk niveau, hvis den opfølgende proces tilpasses efter det niveau, som resultaterne skal indgå på. Dvs. om det er de mere undervisningsnære diskussioner, som ETU-resultaterne skal understøtte, eller om det er diskussioner af skolens overordnede kvalitetsudvikling.

Den pædagogiske leder skal sætte tid af til samt fokusere diskussioner af ETU'en

Skolebesøgene viser, at der er stor forskel på, i hvilken grad resultaterne af ETU'en indgår i pædagogiske drøftelser blandt lærerne. Der er forskelle fra skole til skole, men også forskel mellem de enkelte uddannelser på den samme skole. I denne sammenhæng fremgår det af interviewene med pædagogiske ledere og lærere, at den pædagogiske leders tidsmæssige prioritering og fokusering af drøftelser af ETU-resultaterne er afgørende for, om og hvordan de bliver taget til efterretning af lærerne og inddraget i arbejdet med at justere undervisningen.

Der er blandt de interviewede lærere eksempler på, at opfølgningen på ETU-resultaterne opleves som en pligt opgave snarere end som et konstruktivt oplæg til pædagogiske drøftelser. Dette drejer sig særligt om lærere, der peger på, at der ikke afsættes tilstrækkelig tid til drøftelser af ETU-resultater, men at snakken fx tages i pauserne. Dette hænger som tidligere beskrevet sammen med, at der blandt flere lærere er en oplevelse af, at der ikke er tilstrækkelig tid eller ro til at forholde sig dybdegående til resultaterne, når diskussionerne tages i mere uformelle fora. Skal dette være tilfældet, kræver det, at den pædagogiske leder sætter særskilt tid af til drøftelser af resultater fra ETU'en og opfølgning herpå eller rammesætter, hvordan drøftelserne kan rummes i eksisterende fora.

En lærer forklarer, at der først og fremmest mangler tid, hvis de skal føle sig bedre klædt på til at bruge ETU-resultaterne aktivt til pædagogisk udvikling:



Interviewer: Hvad skulle der til, for at I var bedre klædt på [til at følge op på ETU]?

Lærer: Nogle indspark fra en leder, der ligesom sagde, at der bliver sat konkret tid af til alle. Som booker en eftermiddag, hvor vi ikke skal andet, hvor alle er der. Men vi er jo i undervisning hele tiden, så det kan være rigtig svært, når der er elever. Så det er, hvis rammerne er der.

Interviewundersøgelsen viser i forlængelse heraf, at der er flere virksomme måder, som den pædagogiske leder kan rammesætte diskussioner af ETU-resultaterne med og blandt lærerne på. På en af skolerne har den pædagogiske leder tilrettelagt en proces, hvor opfølgning på ETU'en begynder med en statussamtale mellem den pædagogiske leder og lærerne på en konkret uddannelse, hvor de vigtigste opmærksomhedspunkter identificeres. I forbindelse med disse drøftelser kan der fx være fokus på de resultater, som lærerne og den pædagogiske leder undrer sig mest over, eller de resultater, hvor niveauet er faldet sammenlignet med tidligere år. Klasselæreren tager disse opmærksomhedspunkter med ud i klasserne og diskuterer dem med eleverne, hvorefter de samlede erfaringer tages op i den enkelte afdelings FPU, et udvalg, der består af den pædagogiske leder og to lærerrepræsentanter. I FPU diskuteres ETU-resultaterne i sammenhæng med elevernes mundtlige opfølgning. Formålet med drøftelsen er at identificere de mest centrale pædagogiske temaer, fx feedback, som kan udgøre den røde tråd i det kommende års fælles aktiviteter og indsatsområder for lærerne, eksempelvis via fælles kompetenceudviklingsaktiviteter. Lærerne påpeger, at den beskrevne proces medvirker til at binde ETU-resultaterne og deres egen viden om elevernes behov sammen med de lærermøder og pædagogiske temadage, som de deltager i. De interviewede lærere forklarer, at denne rammesætning af opfølgningen på ETU-resultaterne både sikrer, at der sættes tid af til at følge op på resultaterne, og gør det synligt for lærerne, hvad formålet med inddragelsen af ETU'en er. Lærerne oplever således, at det bidrager til, at hovedpointerne fra ETU'en bindes sammen med de fælles temadage og efterfølgende diskussioner i faggrupperne om, hvordan man fx giver god feedback.

På en anden af de besøgte skoler har man en proces for opfølgningen på ETU-resultaterne, som rammesættes mere centralt af skolens kvalitetsafdeling, men som samtidig efterlader lærerne med en oplevelse af, at ETU-resultaterne kan indgå meningsfuldt i pædagogiske drøftelser. Opfølgningsprocessen indledes med, at den kvalitetsansvarlige medarbejder på skolen præsenterer resultaterne fra årets ETU på et fælles møde for alle lærere, hvorefter det pædagogiske udvalg, bestående af en række lærerrepræsentanter og den pædagogiske leder, udvælger de opmærksomhedspunkter, der skal arbejdes videre med i det kommende skoleår. Til de pædagogiske udvalgs-møder medbringer lærerrepræsentanterne et planlagt undervisningsforløb, som danner udgangspunkt for diskussioner af, hvad der kan gøres anderledes, hvis opmærksomhedspunkterne fra ETU'en skal implementeres. Herefter er det intentionen, at lærerrepræsentanterne skal tage disse erfaringer med ud på teammøder og i den fælles forberedelse.

Det fremhæves i forlængelse af ovenstående som vigtigt, at den pædagogiske leder også sætter tid af til og følger op på sidste del af processen, hvor det pædagogiske udvalgs drøftelser skal tages med videre ud i teamene. Dette sker ikke nødvendigvis systematisk, og de interviewede lærere peger på, at det betyder, at ETU-resultaterne kun i varierende grad diskuteres i teamene. En risiko ved dette er, at pointerne fra diskussionerne i det pædagogiske udvalg kan gå tabt, fordi der ikke følges op på, hvordan lærerne arbejder videre med hovedpointerne fra ETU'en i forbindelse med tilrettelæggelsen af deres undervisning.

6.3 Undervisningsevalueringer

Om undervisningsevalueringer

Ud over den obligatoriske ETU vælger mange skoler at gennemføre undervisningsevalueringer med elever, der går tæt på indholdet i den gennemførte undervisning. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 65 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at der for alle uddannelser indgår undervisningsevalueringer i skolens overordnede kvalitetsarbejde, mens 28 % svarer, at det indgår for nogle uddannelser (se figur 3.1). Det fremgår ligeledes, at denne datakilde anvendes relativt ofte, og 72 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at det sker mindst en gang hvert halve år eller i forbindelse med alle grundforløb og skoleperioder (se figur 3.2).

Undervisningsevalueringerne antager forskellig form fra skole til skole og gennemføres eksempelvis som en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne eller som en mundtlig diskussion mellem elever og lærer. Interviewundersøgelsen viser samtidig, at rammesætningen af elevernes undervisningsevalueringer har stor betydning for, hvordan resultaterne kan anvendes, og at der på tværs af skoler er store forskelle på, hvordan disse evalueringer rammesættes. Fx varierer det, om evalueringerne er skriftlige eller mundtlige, hvor ofte og hvor systematisk elevbesvarelserne indsamles, om de følger en fast spørgeramme eller ej, samt hvorvidt og hvordan der følges op på resultaterne med elever, mellem pædagogisk leder og lærer og blandt lærere.

På tværs af interviewene med kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere understøttes spørgeskemaundersøgelsens billede af, at elevernes evalueringer af undervisningen i høj grad inddrages, når lærere skal evaluere og udvikle deres undervisning – i diskussioner både mellem lærer og elever, mellem pædagogisk leder og lærer og blandt lærere. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 82 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at de videregiver data fra undervisningsevalueringer til de pædagogiske ledere, mens 51 % af de pædagogiske ledere svarer, at de videregiver resultater til lærerne (se figur 3.6 og 3.7).

Analysen viser, at en af de primære årsager til udbredelsen af elevernes undervisningsevalueringer og deres hyppige inddragelse i pædagogiske drøftelser er, at der er mulighed for at gå tættere på den enkelte lærers praksis end via fx ETU'en. Samtidig er der blandt de besøgte skoler stor forskel på, hvordan undervisningsevalueringer gennemføres, samt hvor stor en indflydelse den enkelte lærer har på, hvad der evalueres i undervisningen, og hvilke temaer der er i fokus.

Det er på de besøgte skoler en udbredt vurdering, at elevernes undervisningsevalueringer er et effektivt værktøj til at belyse problemstillinger i den enkelte klasse eller på det enkelte hold. Derfor vurderes det ligeledes, at resultaterne fra undervisningsevalueringerne kan være et godt afsæt for drøftelser af, hvordan kvaliteten af undervisningen kan styrkes og udvikles. En kvalitetsmedarbejder påpeger, at elevernes evalueringer af undervisningen udelukkende handler om pædagogisk udvikling og derfor ikke inddrages i arbejdet med handlingsplanen for øget

gennemførelse. Af samme årsag understreges det, at skolens egne evalueringer er et nødvendigt supplement til den obligatoriske ETU:



Det er ikke nok med den årlige ETU, for den opleves på en helt anden måde som kontrol, af både elever og lærere, hvor vores egen [undervisnings]evaluering opleves som dialogunderstøttende.

Kvalitetsmedarbejder

Indholdet i og konsekvenserne af de forskellige rammesætninger af elevernes undervisningsevalueringer vil blive belyst i de følgende afsnit, herunder hvordan et systematisk fokus på forberedelse, gennemførelse og opfølgning kan bidrage til at understøtte, at lærerne oplever elevernes undervisningsevalueringer som et brugbart element i deres arbejde med at justere og udvikle undervisningen.

6.3.1 Forberedelse af elever forud for undervisningsevalueringer

Som med ETU'en påpeges det i interviewundersøgelsen, at en af de vigtigste forudsætninger for, at elevers undervisningsevalueringer kan bidrage med viden i det fortsatte pædagogiske arbejde, er, at de elever, der indgår i evalueringerne, forstår, hvilken proces de indgår i.

Det indebærer, at man forklarer eleverne, hvem der læser evalueringerne igennem, og hvad de vil blive brugt til.

Gennemgang af formål med undervisningsevalueringer kan styrke besvarelser

På de besøgte skoler, hvor undervisningsevalueringerne gennemføres som en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne, fremhæver flere lærere vigtigheden af at forberede eleverne forud for evalueringen. Det påpeges fx, at det kan styrke besvarelserne, hvis læreren forinden har forklaret, at evalueringerne vil blive læst grundigt igennem og brugt til at udvikle undervisningen, og at undervisningsevalueringerne er elevernes mulighed for at få indflydelse på aspekter ved undervisningen, som de er utilfredse med.

Det går igen hos mange af de interviewede lærere, at særligt fritekstfelter i spørgeskemabaserede undervisningsevalueringer kan være en udfordring, da fritekstfelterne i nogle tilfælde bruges til det, som lærerne kalder personlige angreb på dem eller på klassekammerater.

På nogle skoler arbejder man med denne problematik, ved at den pædagogiske leder, i nogle tilfælde i samarbejde med en tillidsrepræsentant, læser evalueringsbesvarelserne igennem og fraserer ukonstruktive kommentarer, inden de sendes retur til lærerne. På én skole har man forsøgt at forebygge problematikken ved at indspille en kort video, som lærerne opfordres til at afspille for eleverne forud for indsamlingen af de formelle undervisningsevalueringer. I denne video forklarer kvalitetsmedarbejderen, hvorfor det er vigtigt, at eleverne tager evalueringen seriøst og ikke bruger den til fx at kritisere sidemandens hår. Interviewene med lærerne på samme skole viser dog, at det varierer, om de inddrager denne video.

På en anden erhvervsskole har den mundtlige gennemgang af resultaterne fra undervisningsevalueringerne med eleverne givet stof til eftertanke. En lærer forklarer således, hvordan det i den

mundtlige opfølgning på evalueringen kom til at stå klart, at lærernes og elevernes indgang til undervisningsevalueringerne var vidt forskellig. De har derefter arbejdet med denne problematik ved at understrege over for eleverne forud for indsamlingen af undervisningsevalueringerne, at deres besvarelser er vigtige:



Så begyndte jeg at gennemgå [undervisningsevalueringen], og pludselig blev der meget stille. [...] Så siger jeg så: ”Hvad mener I egentlig her? Jeg kan godt forstå, I skriver sådan, men har I tænkt over sådan?” Lige pludselig var der bare en, der sagde: ”Vi vidste ikke, at I tog det så alvorligt.” [...] Så var der flere, som meldte ind, at [...] de var lidt kedede af, at vi stod og gennemgik det på den måde, for de havde egentlig ikke troet, at vi tog det så alvorligt. [...] Så det her efterår sagde vi: ”Husk nu, det er meget vigtigt for os, det her. Vi gennemgår det med jer, og det bliver taget op.” Så vi har gjort det tydeligt for dem, at de godt må tænke sig om.

Lærer

6.3.2 Indsamling af undervisningsevalueringer

Det fremhæves blandt de interviewede pædagogiske ledere og lærere, at længden af et fag eller undervisningsforløb er afgørende for, hvornår det giver mening at indsamle elevernes evaluering af undervisningen. Desuden fremgår det af interviewundersøgelsen, at der er flere tilgange til undervisningsevalueringer med elever; de kan være skriftlige eller mundtlige samt mere eller mindre formaliserede.

Dette udfoldes i de følgende afsnit.

Fagernes længde er afgørende for, hvornår undervisningsevalueringer indsamles

Det fremgår af interviewundersøgelsen, at der er forskellige holdninger til, hvornår det giver bedst mening at indsamle elevernes undervisningsevalueringer i løbet af et undervisningsforløb. Holdningerne knytter sig især til længden af et fag eller undervisningsforløb, hvor flere pædagogiske ledere og lærere lægger vægt på, at undervisningsforløbene typisk er kortere på hovedforløbet end på grundforløbet.

På tværs af interviewene med pædagogiske ledere og lærere fremhæves det, ligesom i forbindelse med ETU'en, som en generel fordel, hvis elevernes evaluering af undervisningen indsamles omkring midtvejs i et undervisningsforløb, så lærerne har mulighed for at udvikle det resterende forløb med afsæt i denne feedback. Det kræver dog, at undervisningsforløbet består af tilpas mange timer til, at det er muligt at evaluere undervisningen undervejs. Fx skaber de kortere skoleperioder og undervisningsforløb på hovedforløbene et større tidspres end på grundforløbene, hvor nogle lærere kan have elever i op til 40 uger ad gangen på tværs af GF1 og GF2. Dette tidspres besværliggør muligheden for mere omfattende pædagogisk udvikling i løbet af et undervisningsforløb.

En lærer forklarer som eksempel på dette, at det kun er realistisk at gennemføre slutevalueringer på kortere undervisningsforløb. Derfor må de mere omfattende justeringer af undervisningen foretages fra hold til hold i stedet for undervejs i et forløb:



Vi har vores elever ti uger ad gangen, og man har måske et fag, som er på 26 timer, og så er man færdig. Man kan lige lave nogle småting om, men undervejs er det svært. Så det er mere, at man reflekterer over det til sidst, og så retter man det til næste gang. Hvor der måske er nogle, der har 20-ugers forløb. Der er måske nogle, der har både GF1 og GF2. Så når man har [eleverne] i lang tid ad gangen, kan man bedre rette til undervejs.

Lærer

Forskellige tilgange til undervisningsevalueringer

Blandt de besøgte skoler findes der tre overordnede modeller for, hvordan elevernes oplevelse af forhold i og omkring undervisningen undersøges gennem undervisningsevalueringer.

De tre modeller adskiller sig fra hinanden med hensyn til, hvor formaliseret indsamlingen af elevernes vurderinger af undervisningen er:

1. En fælles formaliseret tilgang, hvor der indsamles skriftlige undervisningsevalueringer i spørgeskemaformat på fastlagte tidspunkter med afsæt i en fælles spørgeramme.
2. En individuel og mindre formaliseret tilgang, hvor det er op til lærerne at vurdere, hvornår, hvordan og med hvilket formål de vil indsamle elevernes feedback på deres undervisning. Denne tilgang er ofte mundtlig.
3. En kombination af de to tilgange, hvor der indgår en spørgeskemabaseret undervisningsevaluering, og hvor lærerne desuden opfordres til løbende at gennemføre mundtlige eleverevalueringer som afslutning på undervisningsforløb.

På tværs af interviewene med kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere præsenteres der både fordele og ulemper ved såvel de mere som de mindre formaliserede tilgange til indsamlingen af undervisningsevalueringer blandt elever. Dette vil blive udfoldet i det følgende.

En fælles, formaliseret spørgeramme understøtter muligheden for at sammenligne resultater fra undervisningsevalueringerne

Den formaliserede tilgang til elevernes evaluering af undervisningen kendetegnes ved, at den først og fremmest gennemføres skriftligt og ofte digitalt. På flere af de besøgte skoler er der udarbejdet en fælles spørgeramme, som skal anvendes af lærerne på tværs af skolens uddannelser og/eller afdelinger. Undersøgelsens interviewmateriale viser, at denne tilgang sigter både mod den praksisnære udvikling af lærernes undervisning og mod et overordnet strategisk niveau i form af den øverste ledelses arbejde med at kvalitetssikre uddannelserne på den enkelte skole.

Analysen peger i forlængelse heraf på, at den formaliserede tilgang til elevernes evaluering af undervisningen anlægges af to primære grunde. For det første er der på nogle skoler et ønske fra den øverste ledelse om at kunne sammenligne undervisningsevalueringer på tværs af uddannelser og klasser, hvilket understøttes gennem anvendelsen af en fælles spørgeramme. For det andet vurderes det på nogle skoler, at kondenseringen af alle fag- eller forløbsevalueringer i én samlet undervisningsevaluering per halvårligt forløb kan være med til at forebygge evalueringstræthed blandt elever, hvilket formodes at sikre mere grundige besvarelser i forbindelse med evalueringerne.

Det varierer på tværs af de besøgte skoler, hvor mange fag der er i fokus, når eleverne evaluerer undervisningen. På de skoler, der har en fælles spørgeramme for alle uddannelser og fag, er der eksempler på, at eleverne gennemfører en evaluering for hvert fag, som de afslutter. På andre af de besøgte skoler, der evaluerer undervisningen ud fra en fælles spørgeramme, er der eksempler på, at alle fagevalueringerne samles i én undervisningsevaluering per forløb. En pædagogisk leder forklarer, at man på den pågældende skole har skiftet fra førstnævnte til sidstnævnte model med to

årlige overordnede undervisningsevalueringer, blandt andet for at modarbejde evalueringstræthed blandt eleverne:



[Undervisningsevaluering] er to gange om året. Fordi vi har GF 1 og GF2, så har vi lagt den ind to gange om året, fordi vi har nogle fag, der kun kører på GF 1 eller GF2. [...] Jeg har klassens time med mine klasser. [...] Så åbner den der, og så evaluerer de selvfølgelig alle lærere og alle fag på én gang [...]. Jeg har en oplevelse af, at det er bedre end før, hvor de fik én evaluering per lærer per fag. For hvis man så kom som den syvende lærer og bad om en evaluering, så kastede de næsten op.

Pædagogisk leder

På tværs af interviewene med kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere fremgår det dog også, at en risiko ved den formaliserede tilgang til undervisningsevalueringer er, at nogle lærere kan opleve det som en administrativ procedure, der, ligesom ETU'en, skal sættes flueben ved. Det kan betyde, at de formaliserede undervisningsevalueringer hovedsageligt bruges af den strategiske ledelse, mens lærerne i højere grad tager afsæt i mere uformelle feedbacksamtaler med eleverne, når de skal udvikle deres undervisning. Desuden fortæller flere af de interviewede lærere, at den fælles spørgeramme giver så lidt mening med hensyn til de problemstillinger, der fylder i deres undervisning, at de ikke gennemfører evalueringen.

Ifølge de interviewede pædagogiske ledere og lærere er problemet i den forbindelse, at det er svært at udforme en fast spørgeramme, som er relevant for alle fag, og at lærerne netop kun oplever den faste spørgeramme som brugbar, hvis de kan relatere den til deres fag, dvs. hvis spørgerammen reflekterer problemstillinger, som de kan genkende som aktuelle i deres undervisning. En pædagogisk leder fremhæver, at man har søgt at imødegå denne problematik ved at inkludere lærerne i udformningen af den fælles spørgeramme. Ifølge den pædagogiske leder har det betydet, at lærerne i højere grad gennemfører og benytter sig af undervisningsevalueringerne, idet de oplever et øget ejerskab til dem.

En mindre formaliseret evaluering kan komme tættere på undervisningen

Blandt de besøgte skoler er der desuden eksempler på, at der gennemføres systematiske evalueringer af undervisningen ud fra en mindre formaliseret tilgang, som fx ikke benytter sig af en fælles spørgeramme eller tager udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne. Den mindre formaliserede tilgang til elevernes evaluering af undervisningen kendetegnes således ved, at det i vid udstrækning overlades til den enkelte lærer at fastlægge evalueringernes frekvens, form og indhold.

De pædagogiske ledere forklarer i interviewene, at fleksibiliteten med hensyn til planlægning og gennemførelse af undervisningsevalueringer skal understøtte, at lærerne oplever at kunne bruge evalueringerne til pædagogisk udvikling. Dette begrundes med, at den mindre formaliserede tilgang til undervisningsevalueringer muliggør, at lærerne selv kan tilrettelægge indholdet i evalueringerne ud fra deres egne iagttagelser af undervisningen.

Den mindre formaliserede tilgang til undervisningsevalueringer betyder, at det på samme erhvervsskole kan variere fra lærer til lærer, hvor ofte evalueringerne gennemføres, om de foretages skriftligt eller mundtligt, og om elevernes besvarelser systematisk fastholdes. I undersøgelsens interviewmateriale påpeges det i forlængelse af dette, at en risiko ved den mindre formelle og fleksible tilgang til elevernes evaluering af undervisningen er, at nogle lærere ikke gennemfører evalueringer med eleverne eller kun berører evalueringerne overfladisk uden at fastholde og følge op på elevernes inputs. Det fremgår desuden som en udfordring ved de mindre formaliserede tilgange til elevernes undervisningsevalueringer, når læreren ikke benytter sig af en systematisk metode i sin ind-

samling af elevernes feedback på undervisningen. Den manglende systematik med hensyn til evalueringsmetode kan gøre det svært for læreren at sammenligne elevernes tilfredshed med undervisningen over tid på det samme hold og på tværs af hold.

Analysen peger på, at den mindre formaliserede tilgang til elevernes evaluering af undervisningen primært vælges af to årsager: 1) Den er mindre ressourcekrævende, idet den ikke involverer administrativ forberedelse og opfølgning, og 2) den er mere umiddelbar og kommer tættere på undervisningen, idet lærerne selv kan tilrettelægge evalueringen ud fra egne overvejelser om, hvad der har fungeret henholdsvis godt og mindre godt ved et undervisningsforløb. Det fremgår yderligere af interviewundersøgelsen, at den mindre formaliserede tilgang til undervisningsevalueringer især foretrækkes på små erhvervsskoler eller i afdelinger, hvor den daglige kontakt med eleverne og den tætte dialog mellem lærere og ledelse gør en formaliseret tilgang mindre aktuel.

En pædagogisk leder forklarer, at man tidligere har benyttet sig af formaliserede, skriftlige undervisningsevalueringer, men at man er gået over til en mindre formaliseret tilgang, da undervisningsevalueringerne i højere grad skal kunne bidrage til en lærerdrevet pædagogisk udvikling. En lærer fra samme skole bakker op om denne pointe, men påpeger samtidig et opmærksomhedspunkt ved den mindre formaliserede tilgang, nemlig at det er en begrænset gruppe elever, der kommer til orde, når undervisningsevalueringer gennemføres mundtligt på klasseniveau:



Det, jeg mere bruger [end resultater fra ETU], er [elevernes] tilbagemeldinger [på undervisningen]. [...] Den måde, jeg kan bruge det på, det er at spørge eleverne, hvad de har fået ud af undervisningen, når dagen er slut. Hvad der har været godt, og hvad der skulle gøres anderledes [...], der prøver jeg at forandre eller fastholde, ud fra hvad de har sagt. Men hvis man spørger ud i klassen, skal man også være obs på, hvem der svarer. Måske to siger det hele, og resten siger ingenting. Så der bruger jeg også min fornemmelse for, hvad der virker.

Lærer

Undersøgelsens interviewmateriale indeholder flere eksempler på, hvordan der kan arbejdes med at lade de mere stille elever komme til orde i de mindre formelle undervisningsevalueringer. En lærer supplerer diskussionerne i klassen med individuelle elevsamtaler for at sikre, at alle elevers oplevelser af undervisningen bliver hørt. En lærer fra en anden erhvervsskole deler post-its ud til eleverne, som de kan skrive deres feedback på, både for at fastholde elevernes evalueringer og for at have et bredt afsæt for de mundtlige diskussioner med klassen.

På tværs af interviewene med kvalitetsansvarlige, pædagogiske ledere og lærere på skoler, der benytter sig af en mindre formaliseret tilgang til elevernes evaluering af undervisningen, kan der dog iagttages yderligere faldgruber ved denne model, som hovedsageligt knytter sig til muligheden for fastholdelse af evalueringsresultaterne. Analysen peger således på, at det kan være vanskeligt for de pædagogiske ledere at få et tilstrækkeligt indblik i de problemstillinger, der gør sig gældende i undervisningen hos de enkelte lærere, hvis formen på og gennemførelsen af undervisningsevalueringerne overlades til den enkelte lærer.

Denne udfordring handler dels om, at det dermed bliver sværere for den pædagogiske leder at indgå i dialog med lærerne om evalueringsresultaterne og understøtte, at de bruges til systematiske refleksioner over den nuværende undervisningspraksis, dels om, at de sværere vilkår for dialog mellem den pædagogiske leder og læreren kan betyde, at lærerens arbejde med at udvikle undervisningen baseret på elevernes evalueringer drukner i en travl hverdag.

Den kombinerede tilgang kan skabe bred og dyb viden om elevernes oplevelse af undervisningen

Den kombinerede tilgang til elevernes evaluering af undervisningen kendetegnes ved, at den indeholder et formaliseret, skriftligt aspekt, der tager udgangspunkt i en fast spørgeramme, såvel som et mindre formaliseret, mundtligt aspekt, som den enkelte lærer selv tilrettelægger.

Det fremgår af undersøgelsens interviewmateriale, at en rammesætning af elevernes evaluering af undervisningen, der kombinerer et formelt med et mindre formelt aspekt, først og fremmest anlægges, fordi denne tilgang tilgodeser både et ønske fra den øverste ledelse om at kunne sammenholde elevernes evaluering af undervisningen på tværs af klasser og uddannelser samt et ønske fra lærerne om at kunne få direkte tilbagemeldinger på deres undervisning fra klassen. Det påpeges således på tværs af interviewene, at kombinationen af et formelt og mindre formelt aspekt har til hensigt at sikre, at der tilvejebringes både bred og dyb viden om elevernes oplevelse af undervisningen. Tre lærere fra en skole, der benytter sig af den kombinerede tilgang, fremhæver som eksempel på dette, at det formelle evalueringsaspekt bidrager med bred viden om mere overordnede tematikker, fx vedrørende elevernes trivsel og feedback. Omvendt påpeger de, at det mindre formelle aspekt består i lærernes løbende evaluering af undervisningen med eleverne som afslutning på undervisningsforløb. En af lærerne forklarer forskellen på de to supplerende evalueringstilgange:



Tidligere, da havde vi en elektronisk fagevaluering, som kørte elektronisk og anonymt, som eleverne besvarede efter hvert forløb. [...] Og så gik vi egentlig lidt væk fra den og har lavet den som en mundtlig evaluering med klassen efter hvert fag. Og det kan man selvfølgelig ikke altid sikre sig, at hver enkelt underviser gør. Men de fleste undervisere vil gerne have denne her tilbagemelding fra klassen. [...] Og så laver vi altid en samlet evaluering med årgangen. En kort fagevaluering, hvor der ligesom er seks spørgsmål. Så kan eleverne skrive lidt kommentarer [...]. Der bliver man nødt til at være sådan lidt mere overordnet. Spørgsmålene er fx sådan noget med, om man synes, at man får tilbagemeldinger på de opgaver, man har haft. [...] Så vi gør egentlig lidt begge dele.

Lærer

I interviewene med lærere på skoler, hvor de praktiserer den kombinerede tilgang, fremhæver lærerne, at det mindre formaliserede evalueringsaspekt er et nødvendigt supplement til de formaliserede undervisningsevalueringer, hvis elevernes tilbagemeldinger skal bruges formativt undervejs i et undervisningsforløb. Som eksempel på dette forklarer en lærer, at man på den pågældende skole løbende gennemfører mindre formaliserede undervisningsevalueringer med eleverne, da den optimale planlægning af undervisningen kræver hyppigere elevfeedback, end den formelle undervisningsevaluering kan tilbyde. Det er en pointe, som går igen på tværs af de besøgte skoler, der anvender en kombineret tilgang til elevernes undervisningsevalueringer, at det formaliserede evalueringsaspekt bidrager til en systematisk opgørelse af elevernes holdning til indholdet i specifikke undervisningsforløb og dermed understøtter konkrete diskussioner af elevernes oplevelser af undervisningen i den øverste ledelse såvel som i lærerteamene. Som supplement anvendes det mindre formaliserede evalueringsaspekt først og fremmest som et løbende værktøj til pædagogisk udvikling blandt lærerne i den daglige undervisningspraksis, som også gør det muligt for eleverne at nuancere resultaterne fra den formaliserede evaluering og få indflydelse på udformningen af eventuelle opfølgende indsatser.

Interviewene med pædagogiske ledere og lærere indikerer, at de primære udfordringer ved den kombinerede tilgang til elevernes evaluering af undervisningen er en kombination af problematikkerne fra de to øvrige tilgange: Den formelle del af evalueringen kan opleves som en procedure, der skal sættes flueben ved blandt lærerne, hvilket betyder, at den mindre formelle evaluering i højere grad bruges som afsæt for pædagogiske drøftelser. Dette kan være med til at besværliggøre fælles

teamdrøftelser af elevernes oplevelse af undervisningen, idet der mangler et fælles udgangspunkt for drøftelserne, hvis ikke de mindre formaliserede evalueringer med eleverne fastholdes skriftligt.

I forbindelse med den kombinerede tilgang til elevernes undervisningsevaluering er det derfor også vigtigt, at de pædagogiske ledere understøtter, at lærerne fastholder og får diskuteret pointerne fra den mindre formelle del af evalueringen med hinanden, fx ved at deltage i teammøder og facilitere, at lærerne får prioriteret at analysere og vurdere de væsentligste tematikker fra de mindre formelle evalueringer med henblik på at udarbejde opfølgende pædagogiske indsatser. Dette kan bidrage til, at lærernes fælles drøftelser af erfaringerne fra de løbende evalueringer med eleverne ikke nedprioriteres til fordel for mere presserende opgaver i en travl hverdag.

6.3.3 Opfølgning på undervisningsevalueringer

Det er helt centralt for arbejdet med at skabe en evalueringskultur på en skole, at der er en opfølgningsproces, som de involverede aktører oplever, er meningsfuld og kvalificerer undervisningen og uddannelserne.

Arbejdet med at gennemføre undervisningsevalueringer fylder temmelig meget på de fleste skoler, og af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at 69 % af de pædagogiske ledere svarer, at de beder lærerne drøfte resultater fra eleverevalueringer af undervisningen med elever (appendiks A, bilagstabel 7). Samtidig viser undersøgelsen, at der ikke bliver fulgt op på evalueringerne på alle skoler, og at der er stor variation med hensyn til, hvilke aktører der involveres i opfølgningen.

Det varierer således, om og hvordan skolerne følger op på resultaterne fra elevernes evaluering af undervisningen. Disse forskelle knytter sig særligt til tre parametre:

1. Om og hvordan der følges op med eleverne
2. Om og hvordan der følges op mellem den pædagogiske leder og lærerne
3. Om og hvordan der følges op blandt lærerne.

Forskellene inden for hvert af disse tre parametre samt fordele og udfordringer ved de enkelte praksisser udfoldes i de følgende afsnit.

Opfølgning med eleverne

Blandt de skoler, der har et formaliseret setup omkring undervisningsevalueringerne, baseret på skriftlige evalueringer med eleverne ud fra en fælles spørgeramme, er det blandt de pædagogiske ledere en udbredt intention, at resultaterne skal følges op med en mundtlig uddybning fra eleverne.

Elever kan nuancere besvarelser og bidrage til udformning af indsatser

Mange pædagogiske ledere peger på, at intentionen om, at lærerne skal sikre, at eleverne får mulighed for at uddybe, hvad der ligger bag deres besvarelser i undervisningsevalueringer, først og fremmest handler om, at det kan målrette lærernes brug af evalueringsresultaterne med henblik

på at udvikle undervisningen. Som det også er tilfældet med ETU'en, kan diskussioner af evalueringresultaterne med eleverne være med til at nuancere de skriftlige besvarelser ved at udfolde, hvordan de mest gennemgående tendenser i resultaterne skal forstås. Desuden kan elevernes mundtlige uddybninger af besvarelserne tydeliggøre, hvor det efter deres opfattelse er vigtigst at sætte ind i det pædagogiske udviklingsarbejde og hvorfor. Den mundtlige opfølgning på resultater fra undervisningsevalueringer kan ligeledes give eleverne mulighed for at komme med forslag til, hvad de opfølgende indsatser skal bestå i, hvis de skal modsvare de identificerede opmærksomhedspunkter.

Lærernes gennemgang af de skriftlige undervisningsevalueringer med eleverne understøttes på flere skoler af et digitalt system til indsamling af besvarelser, hvor det er muligt at se resultaterne fra evalueringerne, hurtigt efter at eleverne har svaret på evalueringsspørgsmålene.

På en skole arbejder man fx med en ekstern udbyder, der har skabt et setup, hvor den enkelte lærer kan sammenligne sine resultater fra undervisningsevalueringerne med resultaterne for lærere, der underviser i de samme fag. Herved har lærerne mulighed for at kortlægge udsving i deres evalueringer i forhold til sammenlignelige hold, hvilket kan være med til at synliggøre, hvad den enkelte lærer skal fokusere på i forbindelse med sin diskussion af resultaterne med eleverne.

På en anden skole har man etableret et system, hvor det er intentionen, at læreren skal kunne projicere svarene op på en skærm i klassen, i umiddelbar forlængelse af at eleverne har gennemført undervisningsevalueringen. Dette gøres ud fra en ambition om at kunne identificere og diskutere de mest iøjnefaldende resultater med eleverne, mens svarene stadig står friskt i elevernes erindring.

Opfølgning med elever sker ikke automatisk

Det er som regel lærernes opgave at følge op på undervisningsevalueringer med eleverne. Det fremgår dog af interviewene med lærerne, at der er stor forskel på, om de får det gjort. Blandt de lærere, der følger op, bliver der samtidig peget på, at der er forskel på, om opfølgningen med eleverne sker efter hver skriftlig undervisningsevaluering, om der er fokus på alle resultaterne fra evalueringen eller på forhånd udvalgte fokuspunkter, og om opfølgningen understøttes af en leder.

På flere af de besøgte skoler peger både pædagogiske ledere og lærere på, at der kan være visse fordele ved, at en pædagogisk leder er til stede i klassen eller på holdet, når resultaterne fra en undervisningsevaluering skal diskuteres. Det kan både bidrage til at understøtte, at der i det hele taget udføres mundtlige opfølgninger med eleverne, og muliggøre, at den pædagogiske leder efterfølgende kan indgå i diskussioner med lærerne om resultaterne fra undervisningsevalueringerne med afsæt i et nuanceret indblik i, hvorfor eleverne har svaret, som de har.

Den mundtlige opfølgning med elever er ikke på alle skoler en fast del af proceduren i forbindelse med de formaliserede undervisningsevalueringer. På nogle skoler er det op til den enkelte lærer at vurdere, om der er tid til og behov for at diskutere resultater fra undervisningsevalueringer med eleverne, og hvordan opfølgningen i så fald skal foregå. En konsekvens kan være, at lærerne slet ikke får fulgt op, da de pga. tidspres vælger at prioritere andre opgaver, og det kan være med til at gøre det uklart for eleverne, hvad evalueringerne bruges til.

En pædagogisk leder forklarer, at det i høj grad afhænger af længden af et undervisningsforløb, om det giver mening at gå i dialog med eleverne om evalueringerne. Derfor er det op til den enkelte lærer at vurdere, om undervisningsevalueringerne skal diskuteres på klasseniveau, og om disse diskussioner skal tage afsæt i udvalgte fokuspunkter eller den samlede evaluering. Den pædagogiske leder påpeger yderligere, at det også kan være på elevernes initiativ, at en lærer vælger at gennemgå resultaterne fra en undervisningsevaluering i klassen.

Opfølgning med pædagogisk leder

Undervisningsevalueringerne kan give anledning til en lang række meget forskelligartede tiltag, og der er behov for, at disse tiltag kan prioriteres i den enkelte lærers praksis. Det fremgår af interviewundersøgelsen, at det særligt er den pædagogiske leders rolle at følge op med lærerne for at sikre, at de får mulighed for at reflektere over de opmærksomhedspunkter, som undervisningsevalueringerne kan give anledning til, herunder at lærerne får fulgt op på skriftlige undervisningsevalueringer med uddybende elevperspektiver i en mundtlig opsamling.

Den pædagogiske leder skal have kendskab til den lokale undervisningskontekst

Det fremhæves i lærerinterviewene, at lærernes udbytte af opfølgningen med den pædagogiske leder i høj grad afhænger af, om den pædagogiske leder har et tilstrækkeligt kendskab til og en tilstrækkelig forståelse af den kontekst, som elevernes evalueringer af undervisningen udspringer af. Hvis der fx er årsager uden for undervisningen, som påvirker elevernes vurdering af et undervisningsforløb, er det vigtigt, at den pædagogiske leder også har indsigt i det.

Flere af de interviewede pædagogiske ledere og lærere peger på, at en væsentlig del af de pædagogiske ledes rolle er at have kendskab til den lokale undervisningskontekst og følge med i, hvad der rører sig på de uddannelser, som de er ledelsesansvarlige for. Det understreges derfor også af enkelte pædagogiske ledere, at de bør have kendskab til udfordringerne i en klasse, før de kommer til udtryk i de formaliserede undervisningsevalueringer.

En pædagogisk leder beskriver som eksempel en situation, hvor et hold på hovedforløbet var meget negative i undervisningsevalueringen, fordi læreren stoppede undervejs i forløbet:



Fx havde vi på sidste hovedforløb en lærer, der rejste midt i et forløb, og det giver selvfølgelig udfordringer. Især fordi strukturen er, som den er, i dag, for tidligere var der nok mere overskud til at løse nogle opgaver. Når det sker midt i et forløb, så er man nødt til at lave mange omkøringer og have mange forskellige lærere på et hold. Så ved man jo godt, man får sådan en [negativ] evaluering. Og der behøver man ikke ændre alt muligt, fordi man får sådan en. For den måde, forløbet er sat sammen på, er ikke forkert. Det har noget at gøre med situationen, man er kommet i, at man får de data. Der er det, man er nødt til at forstå, baggrunden for data. [...] Men ser det sådan ud hver eneste gang, så er man selvfølgelig nødt til at forholde sig til situationen.

Pædagogisk leder

Undersøgelsen peger dermed på vigtigheden af, at elevernes inputs tages seriøst i forbindelse med den pædagogiske ledes drøftelser med lærerne om resultater fra undervisningsevalueringer, samtidig med at der tages højde for, hvilke forhold der kan gøres noget ved i undervisningen, og hvilke forhold der skal håndteres på et strategisk niveau, fx det at skabe gode rammer for medarbejdertrivsel, minimere udskiftninger i lærergruppen og sikre gode undervisningsfaciliteter.

Den pædagogiske leder kan opbløde kritiske undervisningsevalueringer

Det fremgår af interviewene med pædagogiske ledere og lærere, at den pædagogiske leder via sin opfølgning med lærerne kan understøtte, at kritiske undervisningsevalueringer vendes til et potentiale for pædagogisk udvikling for den pågældende lærer.

Som eksempel på dette har man på en af de besøgte skoler indført supervisionsforløb for lærere, der ad flere omgange har fået mindre gode undervisningsevalueringer. Supervisionsforløbet består i, at den pædagogiske leder observerer den pågældende lærers undervisning, hvilket danner udgangspunkt for en samtale mellem lederen og læreren om sidstnævntes undervisningspraksis og om, hvad der fungerer henholdsvis godt og mindre godt. Denne samtale understøttes ligeledes af den seneste undervisningsevaluering og kan munde ud i fokuspunkter, som læreren arbejder med

frem mod den næste formaliserede eleverevaluering af sin undervisning. Her peger lærerne på, at den pædagogiske leder er med til at understøtte, at resultater fra elevernes undervisningsevalueringer bruges konstruktivt, ved at sætte fokus på, hvilke behov der er blandt både elever og lærere for at få undervisningen til at fungere bedst muligt.

På de besøgte skoler, hvor elevernes undervisningsevaluering tager udgangspunkt i spørgeskemaer, der inkluderer fritekstfelter, fremhæver lærerne det desuden som væsentligt, at de pædagogiske ledere overvejer, i hvilket omfang elevernes åbne besvarelser er relevante at inddrage i de opfølgende drøftelser af resultaterne. Blandt de interviewede lærere påpeges det fx, at det kan opleves som grænseoverskridende, hvis lærerkollegaer, man ikke er tilstrækkeligt fortrolig med, får indblik i de åbne elevkommentarer fra undervisningsevalueringerne. En lærer forklarer som eksempel, at personen har oplevet, at den pædagogiske leder ikke havde fjernet personlige kommentarer fra en gennemgang af evalueringsresultater til et lærergruppemøde. De øvrige lærere fra det pågældende gruppeinterview bakker her op om, at det kan være grænseoverskridende og burde holdes på tomandshånd mellem den enkelte lærer og den pædagogiske leder. Hvis åbne kommentarer fra eleverne ukritisk og uredigeret sendes videre til en større gruppe lærere, kan det medvirke til, at lærerne bliver forbeholdne over for diskussionerne af evalueringsresultaterne og i mindre grad oplever, at det er værdifuldt at tage resultaterne til efterretning og inddrage dem i udviklingen af undervisningen.

Kvalitetsmedarbejderes formidling af resultater fra undervisningsevalueringer kan understøtte opfølgningen på resultaterne mellem pædagogiske ledere og lærere

Videreformidlingen af elevernes undervisningsevalueringer til lærere har stor betydning for, hvordan de bliver modtaget, og for motivationen til at inddrage dem i videre drøftelser i fx lærerteams. På de erhvervsuddannelser, hvor der gennemføres mere formaliserede undervisningsevalueringer med afsæt i en fælles spørgeramme, er det ofte kvalitetsmedarbejderne, der står for den bearbejdede formidling af evalueringerne. Kvalitetsmedarbejdernes bearbejdning kan fx bestå i at fremhæve interessante tendenser eller præsentere resultaterne i overskuelige figurer, inden de formidles videre til pædagogiske ledere og lærere.

En kvalitetsmedarbejder på en mindre erhvervsskole fremhæver, hvordan man på den pågældende skole opsummerer såvel de skriftlige undervisningsevalueringer som den mundtlige opfølgning med eleverne i en to-tre-siders rapport per undervisningsforløb. Denne rapport skal gøre det overskueligt at inddrage og følge op på resultaterne fra evalueringen på et afsluttende evalueringsmøde blandt underviserne ved udgangen af et forløb og på et opstartsmøde, før forløbet igen afvikles.

Når sådanne rapporter videregives til lærerne, er det derfor centralt, at den pædagogiske leder har fokus på formålet med at inddrage resultaterne i de pædagogiske drøftelser med lærerne og det videre pædagogiske arbejde. I de tilfælde, hvor undervisningsevalueringerne er med til at pege på et kompetenceudviklings- eller supervisionsbehov hos lærerne, er det fx centralt, at den pædagogiske leder har øje for dette og kan understøtte, at lærernes kompetenceudvikling har fokus på de relevante elementer. Det fremgår dog samtidig af interviewundersøgelsen, at det er væsentligt, at de pædagogiske ledere er lydhøre og nysgerrige over for forhold blandt lærerne, der kan have indflydelse på, hvordan eleverne evaluerer undervisningen.

Opfølgning på undervisningsevalueringer blandt lærere

Det fremgår af undersøgelsens interviewmateriale, at det er forskelligt, hvordan der følges op på resultaterne fra elevernes undervisningsevalueringer blandt lærere. Disse forskelle knytter sig særligt til, hvorvidt overvejelserne over de evalueringsresultater, der er relateret til undervisningen, først og fremmest foretages individuelt af den enkelte lærer eller blandt lærere i teams.

Desuden knytter forskellen i tilgange sig til, om opfølgningen finder sted med udgangspunkt i en fælles formaliseret ramme, der går igen på tværs af en skole, afdeling eller uddannelse, eller om formen for opfølgningen overlades til den enkelte lærer eller det enkelte team.

Det kan på tværs af skolebesøgene udledes, at kun få skoler har en formaliseret og teambaseret tilgang til opfølgning på elevernes undervisningsevalueringer. Det er ofte op til den enkelte lærer at analysere og vurdere elevernes evalueringer og inddrage disse i planlægningen af undervisningen. Det fremgår dog af interviewene med lærere, som indgår i en teambaseret og mere formaliseret opfølgningsproces i forbindelse med undervisningsevalueringerne, at denne tilgang understøtter skabelsen af fælles viden internt i teamet, som teammedlemmerne kan lade sig inspirere af i deres arbejde med pædagogisk udvikling.

I undersøgelsens interviewmateriale optræder der fire typer af processer, der kendetegner lærernes arbejde med at følge op på elevernes undervisningsevalueringer:

1. *En individuel og mindre formaliseret opfølgning*
2. *En individuel og formaliseret opfølgning*
3. *En teambaseret og mindre formaliseret opfølgning*
4. *En teambaseret og formaliseret opfølgning.*

Type 1: Individuel og mindre formaliseret opfølgning

Blandt de interviewede lærere er der en gruppe, som peger på, at der ikke er rammer for eller forventninger til, hvordan de skal følge op på resultaterne fra undervisningsevalueringerne. Interviewene peger på, at dette kan handle om, at den strategiske eller pædagogiske ledelse ikke har fastlagt bestemte rammer eller procedurer, som det forventes, at den enkelte lærer forholder sig til i sin opfølgning, eller at den enkelte lærer ikke kender til disse forventninger. Dette hænger ofte sammen med, at skolens setup omkring indsamlingen af elevernes undervisningsevalueringer er mindre formaliseret.

På de besøgte skoler er der ligeledes lærere, der peger på, at de formelle rammer, der gælder for opfølgning på undervisningsevalueringerne, ikke er meningsfulde i forhold til det, resultaterne skal bruges til. Derfor vælger de i stedet løbende at følge op på elevernes tilfredshed med undervisningen via egne, mindre formaliserede tilgange.

På en af de besøgte skoler arbejder man med en fælles spørgeramme for elevernes undervisningsevalueringer og en opfølgningsproces, hvor en kvalitetsmedarbejder sender evalueringresultaterne til lærerne, som herefter forventes at følge op på disse med eleverne. En lærer på denne skole påpeger dog, at der hverken er tid til at vente på resultaterne fra den formelle undervisningsevaluering eller fra ETU'en, da der er behov for løbende at kunne tilpasse undervisningen til elevernes behov. Derfor gennemfører den pågældende lærer individuelle samtaler med eleverne på sine hold undervejs i et undervisningsforløb og bruger desuden sin erfaring til at vurdere, om eleverne bliver grebet af den planlagte undervisning eller ej. Elevsamtalerne og iagttagelserne fra klasserummet

bliver med lærerens egne ord brugt til at rette undervisningen til med henblik på "at skabe de optimale læringsrammer for eleverne". Læreren peger samtidig på, at resultaterne fra den formelle undervisningsevaluering ikke indgår i arbejdet med at justere og udvikle undervisningen.

På en anden af de besøgte skoler, der har en mindre formaliseret procedure for indsamling af og opfølgning på elevernes undervisningsevalueringer, forklarer en lærer, at de frie rammer betyder, at lærerne selv er ansvarlige for at indsamle og fastholde elevernes feedback på undervisningen. Manglen på en fælles procedure for elevernes evaluering af undervisningen bidrager til, at den enkelte lærer inddrager elevernes besvarelser i sin individuelle planlægning af undervisningen, og at de i mindre grad diskuteres blandt lærerne. Den pågældende lærer forklarer således, at vedkommende indsamler elevernes undervisningsevalueringer skriftligt og læser dem igennem som del af sin undervisningsforberedelse:



Nogle gange får [eleverne] nogle skriftlige spørgsmål. Så skriver de ned på papir, og så får jeg det af alle. Det kan fx være spørgsmål som: "Hvad har været interessant ved undervisningen?" "Hvad har du lært noget af?" "Hvad kunne gøres anderledes?" [...] Jeg gør det sådan, at jeg skriver det ned på et stykke papir, når vi evaluerer, og så gemmer jeg det og tager det frem, når jeg skal forberede undervisningen næste gang.

Lærer

Det fremgår således på tværs af interviewene, at en individuel og mindre formaliseret tilgang til opfølgning på elevernes undervisningsevalueringer blandt lærere opleves som en brugbar ramme for overvejelser over pædagogisk udvikling, men at disse overvejelser, som følge af de individuelle procedurer for opfølgning, i mindre grad deles og diskuteres med lærerkolleger.

Dette er ikke ensbetydende med, at der slet ikke finder kollektive pædagogiske drøftelser sted blandt lærerne, men det viser, at disse drøftelser ikke systematisk inddrager resultater fra elevernes undervisningsevalueringer eller følger systematisk op på, om elevernes oplevelse af undervisningen har ændret sig. Derfor bliver denne viden også i mindre grad til fælles viden blandt lærere, der underviser de samme klasser eller hold.

Type 2: Individuel og formaliseret opfølgning

Interviewundersøgelsen viser, at det ikke er ualmindeligt, at opfølgning på undervisningsevalueringerne primært er en opgave for den enkelte lærer. Den individuelle tilgang til lærernes opfølgning på elevernes undervisningsevalueringer indebærer, at evalueringsresultaterne ikke inddrages systematisk på teamniveau. I stedet er det op til den enkelte lærer at gennemgå sine egne evalueringer, identificere relevante opmærksomhedspunkter, eventuelt diskutere disse med eleverne og udarbejde opfølgende indsatser.

På nogle skoler er den enkelte lærers opfølgningsproces desuden formaliseret, i den forstand at der er en fast ramme eller procedure, som det forventes, at læreren tager stilling til i sin opfølgning.

På en af de besøgte skoler, hvor lærernes opfølgning på elevernes undervisningsevaluering er overvejende individuel og formaliseret, består det formaliserede aspekt i, at lærerne som del af en fast procedure får tilsendt resultaterne fra deres undervisningsevalueringer af den pædagogiske leder i en pdf-fil suppleret lederens meget korte kommentar til resultaterne. Herefter er det op til den enkelte lærer at gå resultaterne igennem og foretage nedslag de steder, hvor der, baseret på evalueringen, er et potentiale for pædagogisk udvikling.

To lærere fra den pågældende skole fortæller, at de som del af denne procedure får tilsendt et evalueringsgennemsnit på skoleniveau og på klasseniveau, som de kan holde deres egne resultater op imod, men at der ikke er en kultur for at diskutere de individuelle resultater blandt lærerne:



Lærer A: Vi snakker ikke sammen os lærere imellem om, hvad vi har fået af score. Det kunne ellers være meget godt. Men vi får et gennemsnit for hele skolen eller afdelingen, så vi kender det og kan vurdere os selv i forhold til det.

Lærer B: Og ofte på klasseplan. Vi kan se gennemsnittet for klassen.

Lærere

Lærerne fremhæver dog i forlængelse heraf, at en ulempe ved denne individuelle og formaliserede tilgang er, at den er hård for nye lærere. Flere lærere peger på, at nye lærere ofte kan opleve mindre gode elevevalueringer af deres undervisning, fx fordi de ikke har stor erfaring med undervisning og klasserumsledelse. Derfor kan det ifølge de to lærere komme til at gå ud over nye læreres motivation og selvtillid i klasserummet, når den individuelle opfølgning på undervisningsevalueringerne i så høj grad fokuserer på at benchmarke ens egne resultater med gennemsnittet for skolen og den enkelte klasse. Dermed oplever nye lærere fra starten at præstere under niveau, samtidig med at det primært overlades til dem selv at udvikle opfølgende indsatser, der ændrer på dette.

Dette peger på, at der er en opgave for den pædagogiske ledelse med hensyn til at rammesætte og formalisere, hvordan lærerne præsenteres for evalueringsresultaterne, og i hvilken sammenhæng benchmark med skolens gennemsnit er et velegnet greb.

Type 3: Teambaseret og mindre formaliseret opfølgning

På flere af de besøgte skoler er det først og fremmest i de enkelte lærerteams, at lærerne diskuterer og fastlægger, hvilke opfølgende indsatser elevernes evalueringer af undervisningen giver anledning til. Nogle lærere peger på, at de samler op på resultater fra undervisningsevalueringer i deres team, fordi det er en del af teamets opgaver, men at der ikke findes faste rammer for eller forventninger til, hvordan dette skal foregå.

En kvalitetsmedarbejder på en af de besøgte skoler, hvor det er intentionen, at lærerne skal følge systematisk op på resultaterne fra elevernes undervisningsevalueringer i teams, forklarer, at styrken ved den teambaserede tilgang er, at der skabes et forum, hvor lærerne kommer til at tale om pædagogik med afsæt i et konkret udgangspunkt. Ifølge kvalitetsmedarbejderen bidrager det til, at der skabes et fælles fokus blandt lærerne i det enkelte team med hensyn til de områder af undervisningen, hvor der er rum for udvikling:



Det er en del af [lærernes] arbejde, at de skal tage deres [evaluerings]resultater med på teammøder og sige: ”Nu har jeg evalueret med min elektrikerklasse. Der ser det sådan ud. De er glade for at være her, men vi skal have ændret i den der case [...]. Det skal vi have lavet om på, for det er ikke forklaret godt nok.” Så de kommer til at tale om pædagogik og ikke enkeltelever, mangel på parkeringspladser eller rygeregler. Det kan det her være en medvirkende faktor til: at [lærerne] faktisk får fokus på [pædagogik].

Kvalitetsmedarbejder

Lærerinterviewene fra samme skole viser dog, at det er en udfordring, at det ikke er tydeligt rammesat, hvordan og med hvilket formål resultaterne fra undervisningsevalueringerne skal indgå på teammøderne. Fx fordi den pædagogiske leder ikke har gjort det klart, hvorfor det er vigtigt, at disse drøftelser bliver prioriteret. Det fremgår således af interviewene med lærerne, at de har svært ved at få omsat intentionen med den systematiske gennemgang af elevernes undervisningsevalueringer til praksis på teammøder, fordi der er andre emner, der opleves som mere presserende og derfor kommer højere på dagsordenen.

Type 4: Teambaseret og formaliseret opfølgning

På nogle skoler eller afdelinger findes der fastlagte rammer for, hvordan og med hvilket formål evalueringresultaterne inddrages på teammøder.

En pædagogisk leder på en af de besøgte skoler, hvor man overvejende benytter sig af en teambaseret og formaliseret tilgang til lærernes opfølgning på elevernes undervisningsevalueringer, forklarer, at de pædagogiske ledere deltager i de teammøder, hvor resultaterne fra undervisningsevalueringerne diskuteres. Dette gør de for at understøtte, at lærerne diskuterer og vurderer, om der er resultater, som giver anledning til opfølgende indsatser her og nu. Samtidig har den pædagogiske leder fokus på at facilitere refleksioner over, hvordan resultaterne kan indgå i det bredere arbejde med at justere den lokale undervisningsplan (LUP'en).

Den pågældende pædagogiske leder fremhæver desuden, at et vigtigt formål med systematisk at diskutere resultaterne fra elevernes undervisningsevalueringer på teammøder er, at det på den måde bliver muligt at nuancere resultaterne og prioritere de opfølgende indsatser med udgangspunkt i lærernes egne erfaringer og iagttagelser fra undervisningen:



Så vi spørger [lærerne] [om resultaterne fra undervisningsevalueringer og ETU], og det er altid på teammødet. Og hvis det er kritisk, så er det her og nu, hvor vi går ind og handler på det. Men det er noget, vi har oppe, for [...] når vi snakker det igennem [på teammødet], så er der måske nogle, der har hørt, set eller oplevet noget andet. [...] Så de kan så byde ind med et eller andet i forhold til: "Hvor vigtigt er det her? Er det noget, vi skal [handle på]? Er det her og nu? Eller er det noget, vi skal være opmærksomme på, næste gang vi kører forløbet?"

Pædagogisk leder

Interviewene peger samlet på, at en teambaseret og formaliseret tilgang til lærernes opfølgning på elevernes undervisningsevalueringer kan være med til at understøtte, at evalueringresultaterne bruges som afsæt for kollektive drøftelser af pædagogisk udvikling, herunder at diskussioner om, hvordan resultaterne skal forstås, og hvilke opfølgende indsatser der skal prioriteres på denne baggrund, er baseret på de inputs, som teammedlemmernes professionelle erfaringer giver anledning til. Samtidig peger interviewene på, at den pædagogiske leder spiller en central rolle i denne proces med hensyn til at kunne igangsætte og fokusere drøftelserne og samle mere tværgående temaer på tværs af flere teams, fx som input til arbejdet med at justere de lokale undervisningsplaner.

6.4 Undervisningsobservationer

Om undervisningsobservationer

Interviewundersøgelsen viser, at observationer af undervisningen i tiltagende grad opfattes som et væsentligt værktøj i det pædagogiske udviklingsarbejde på erhvervsuddannelserne. Kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere fra flere af de besøgte skoler fortæller, at de inden for de sidste år har arbejdet med at optimere og systematisere koncepter for den pædagogiske leders observation af lærernes undervisning samt lærernes observation af hinandens undervisning. Disse koncepter har til hensigt at understøtte lærernes pædagogiske udviklingsarbejde ved at danne baggrund for konkrete drøftelser af den enkelte lærers undervisningspraksis.

Det fremgår endvidere af spørgeskemaundersøgelsen, at 75 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at observationer fra undervisningen indgår i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde på skolen for nogle eller alle uddannelser, mens 25 % svarer, at observation ikke indgår for nogen uddannelser (se figur 3.1). 52 % af de adspurgte pædagogiske ledere svarer desuden, at de lærere, som de er leder for, gennemfører observationer af undervisningen (se figur 3.4). Spørgeskemaundersøgelsen viser endvidere, at 33 % svarer, at observationer af undervisningen indsamles mindst en gang hvert halve år eller i forbindelse med alle grundforløb og skoleforløb, mens 24 % svarer mindst en gang om året, og 36 % svarer, at det foregår ad hoc (se figur 3.2). Observationsdata deles i mindre grad mellem organisatoriske lag på skolen sammenlignet med øvrige datakilder. 60 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at de videregiver data fra observationer af undervisningen til pædagogiske ledere, og 32 % af de pædagogiske ledere svarer, at de videregiver data fra observationer af undervisningen til lærerne (se figur 3.6 og 3.7). Spørgeskemaundersøgelsen peger således på, at der er store forskelle med hensyn til, om skolerne inddrager observation som led i kvalitetsarbejdet, og hvor omfattende og systematisk denne inddragelse er.

Det kan yderligere udledes af undersøgelsens interviewmateriale, at der kan være forskellige vilkår for at gennemføre undervisningsobservationer, alt efter om de foregår på en SOSU-skole eller en teknisk eller merkantil erhvervsuddannelse. Det fremhæves således, at åbne værkstedsprincipper på de tekniske erhvervsuddannelser, hvor lærerne er vant til at spejle sig i hinanden, kan være med til at understøtte en god kultur for undervisningsobservationer.

Endelig fremgår det på tværs af interviewene, at det ligeledes er væsentligt for lærernes udbytte af de pædagogiske lederes og deres lærerkollegaers observationer af undervisningen, at det er tydeligt rammesat, hvad observationernes fokus er, og at der i forlængelse af observationerne sættes tid af til at følge op på, hvad observationerne kan bidrage med i forbindelse med den enkelte lærers udvikling af sin undervisning.

Dette samt de forskellige tilgange til observation udfoldes i de følgende afsnit, hvor der først er fokus på den pædagogiske leders observation af lærernes undervisning og dernæst på lærernes observation af kollegaers undervisning.

6.4.1 Den pædagogiske leders observation af lærernes undervisning

De interviewede lærere peger bredt set på, at de oplever den pædagogiske leders observation af undervisningen som et positivt redskab, som kan være med til at gøre drøftelser om undervisningen med den pædagogiske leder relevante, idet drøftelserne dermed kan tage afsæt i lærernes konkrete praksis.

På baggrund af interviewundersøgelsen kan det dog udledes, at de pædagogiske lederes rammesætning af undervisningsobservationerne har indflydelse på, om lærerne oplever observationerne som et brugbart afsæt for at udvikle undervisningen. Flere af de besøgte skoler har fx gode erfaringer med, at den pædagogiske leder og læreren har en dialog om, hvad det er særligt vigtigt at observere, umiddelbart inden lederen observerer den pågældende lærers undervisning. Ud over denne medindflydelse på indholdet i observationerne fremgår det af flere lærerinterview, at det kan understøtte, at den pædagogiske leders observationer opleves som et brugbart led i det pædagogiske udviklingsarbejde, hvis der efterfølgende følges op på observationerne i et særskilt forum. Derudover fremhæves det blandt de interviewede lærere, at det kan modvirke, at den pædagogiske leders undervisningsobservationer opfattes som kontrol, hvis lederen systematisk observerer alle lærere.

Disse pointer udfoldes i de følgende afsnit.

Den pædagogiske leders undervisningsobservation kan kvalificere drøftelser med lærere

Det fremgår på tværs af interviewene, at den pædagogiske leders observation af lærernes undervisning foretages med henblik på at understøtte en fælles dialog om god undervisningspraksis. Flere af de pædagogiske ledere påpeger i forlængelse heraf, at intentionen med undervisningsobservationerne udelukkende er pædagogisk udvikling.

Denne intention med undervisningsobservationerne opfyldes ifølge flere af de interviewede pædagogiske ledere bedst via en rammesætning, som indebærer, at de i god tid informerer læreren om, hvornår næste observation finder sted. Dernæst mødes den pædagogiske leder og læreren forud for undervisningsobservationen for at diskutere observationens formål, og i nogle tilfælde hvilke fokuspunkter læreren ønsker, der skal observeres på baggrund af, herunder hvordan det fælles pædagogisk didaktiske grundlag fra LUP'erne omsættes i praksis. Selve undervisningsobservationen tager en-to timer, hvorefter den pædagogiske leders observationer drøftes i en opfølgende samtale med læreren enten i direkte forlængelse af den observerede undervisning eller i den efterfølgende uge. Det varierer fra skole til skole, og i nogle tilfælde også på tværs af de pædagogiske ledere på samme erhvervsskole, hvor ofte denne proces gennemføres, og hvor systematisk den følger den beskrevne rammesætning. Baseret på interviewundersøgelsen er den mest hyppige frekvens en-to gange årligt, men interviewmaterialet indeholder også eksempler på, at observationsfrekvensen reduceres kraftigt, i takt med at lærernes anciennitet stiger. Fx fortæller en lærer, der har været ansat på den pågældende skole i 11 år, at vedkommendes undervisning sidst blev observeret af en pædagogisk leder i 2010. En lærer fra samme skole, dog med en anden pædagogisk leder, fortæller i relation hertil, at personen har været på skolen i tre år og har fået sin undervisning observeret tre gange.

Det fremgår af interviewene med pædagogiske ledere og kvalitetsmedarbejdere, at den gennemgåede rammesætning af undervisningsobservationer foretrækkes, fordi den er med til at skabe et forum, som ikke handler om kontrol, men om ligeværdig dialog om lærerens tilgang til sin undervisning. Generelt forklarer flere pædagogiske ledere, at de har gjort meget ud af at afmystificere undervisningsobservationerne ved at forklare lærerne, at observationerne først og fremmest skal opfattes som et middel til at skabe kvalificerede diskussioner af, hvad der foregår i klasserummet.

En pædagogisk leder fra en merkantil erhvervsskole forklarer, at man har arbejdet med at gøre det klart over for lærerne, at man ikke er ude på at fælde dom over deres undervisning. I stedet har man søgt at understrege, at den pædagogiske leders observationer skal ses som en mulighed for at få sparring på konkrete aspekter af undervisningen. Den pædagogiske leder fremhæver, at det er vigtigt, hvordan observationerne præsenteres for læreren efterfølgende. Her har den pågældende leder haft gode erfaringer med at lægge op til diskussion ved at spørge "jeg lagde mærke til dette, gjorde du også det?", frem for at lukke ned for diskussion ved at slå fast, hvad der fungerede henholdsvis godt og mindre godt.

En pædagogisk leder på en anden merkantil erhvervsskole påpeger, at man her har formået at skabe en åben klasserumskultur, selvom flere lærere i udgangspunktet var skeptiske over for dette. Ifølge den pædagogiske leder er dette blandt andet lykkedes, fordi en mindre skematisk tilgang til undervisningsobservationerne har overbevist lærerne om, at lederens observationer også er deres værktøj:



Det er ikke sådan, at jeg krydser af, om [lærerne] har gjort det, jeg har sagt. Det er lige så meget deres chance for at tale om pædagogik med en, der har observeret: ”Hvad foregik der egentlig dernede bagved i klassen?” [...] Så det er ikke altid kun, at jeg ser, hvordan læreren gør det rent fagligt pædagogisk, men også, hvad der sker med eleverne. Og læreren må gerne sige til mig, hvad jeg skal observere. Jeg hjælper aldrig med undervisningen, men mere med at holde øje med bestemte ting. Og det er meget op til lærerne, hvad de gerne vil have, jeg observerer.

Pædagogisk leder

Det kan bidrage til lærernes udbytte af undervisningsobservationer, når indholdet kan påvirkes og følges op

Selvom de mere erfarne lærere kan have forbehold med hensyn til deres personlige udbytte af den pædagogiske leders undervisningsobservationer, peger analysen på, at de interviewede lærere overvejende forholder sig positivt til undervisningsobservationerne. Således betegnes observationerne både som ”en gave” og som ”guld værd” i lærerinterviewene.

Lærernes begejstring synes dog særligt at hænge sammen med, om de følgende tre faktorer er opfyldt i forbindelse med den pædagogiske leders observation af undervisningen:

1. *Lærerne har mulighed for at få indflydelse på observationernes indhold.*
2. *Der sættes tid af til at diskutere observationerne mellem den pædagogiske leder og lærer i et særskilt forum.*
3. *Den pædagogiske leder har pædagogisk indsigt, der giver de opfølgende diskussioner relevans.*

Undersøgelsens interviewmateriale viser i forlængelse af det første punkt ovenfor, at det varierer, om de pædagogiske ledere foretager deres undervisningsobservationer med afsæt i 1) et fastlagt skema, der går på tværs af alle den pædagogiske leders undervisningsobservationer, 2) fokuspunkter, som den pædagogiske leder og læreren aftaler forud for førstnævntes observation af undervisningen, eller 3) en ad hoc-tilgang, hvor den pædagogiske leder fokuserer på de opmærksomhedspunkter, der viser sig undervejs i undervisningen. Interviewundersøgelsen viser derudover, at dette kan variere på tværs af pædagogiske ledere på samme skole.

I lærerinterviewene fremlægges det som en forudsætning, at den pædagogiske leder anlægger en af de to sidstnævnte tilgange, hvis dennes observationer af undervisningen skal virke som et brugbart led i det pædagogiske udviklingsarbejde. Disse to tilgange foretrækkes, da de i højere grad muliggør, at læreren kan få indflydelse på, hvad der observeres, og er mere sensitive med hensyn til undervisningens konkrete indhold. Det fremhæves derfor blandt de interviewede lærere, at observationer af denne type i højere grad opleves som brugbare afsæt for diskussioner af pædagogisk udvikling. Omvendt udlægger lærerne de skemabaserede observationer som en pligt opgave baseret på en tjekliste, der gennemgås for den øverste ledelses skyld.

En gruppe lærere fra samme erhvervsskole beskriver, hvordan deres pædagogiske ledere er blevet pålagt at benytte sig af et omfattende observationsskema, hvis indhold lærerne finder irrelevant. Ifølge lærerne resulterer dette i, at undervisningsobservationerne bliver en nytteløs øvelse. En af lærerne uddyber, at de pædagogiske lederes observationer af undervisningen i stedet burde tage udgangspunkt i de konkrete problemstillinger, som opstår i det daglige:



Jeg tænker egentlig, at hvis jeg havde en udfordring med en klasse eller et emne, så er jeg helt sikker på, at jeg ville kunne gå over og bede om observation. Det tror jeg faktisk, man ville få mere ud af end en lang standardskabelon, hvor [de pædagogiske ledere] skal skynde sig at krydse nogle ting af.

Lærer

Interviewundersøgelsen viser yderligere, at tidspres blandt pædagogiske ledere og lærere kan gøre det svært for de pædagogiske ledere at realisere intentionen om at følge op på undervisningsobservationerne i et særskilt forum med den enkelte lærer. Diskussioner af undervisningsobservationerne henlægges derfor i nogle tilfælde til en medarbejderudviklingssamtale (MUS) eller generelle diskussioner på lærermøder.

De interviewede lærere fremhæver det dog som afgørende, at den pædagogiske leder prioriterer at reservere sin egen og lærerens tid til opfølgning på observationerne, hvis de skal opleves som et brugbart indspark i pædagogiske drøftelser. Det fremgår af interviewmaterialet, at hvis den pædagogiske leder ikke sætter tid af til at følge op på undervisningsobservationerne med den enkelte lærer, bliver det udfordrende at gennemgå observationerne på et niveau, hvor lærerne oplever at kunne bruge dem i deres fremtidige tilrettelæggelse af undervisningen, ligesom observationerne risikerer at blive glemt i mængden af andre opgaver. En lærer har fx oplevet, at der aldrig bliver fulgt op på undervisningsobservationerne, fordi diskussionen af observationerne blev henlagt til MUS, hvor der var andre, mere presserende punkter på dagsordenen.

Endelig fremgår det af lærerinterviewene, at der skal mere til end blot et særskilt opfølgningsforum, hvis undervisningsobservationerne skal bidrage konstruktivt til det pædagogiske udviklingsarbejde. Det understreges således af flere af de interviewede lærere, at det også er væsentligt, at den pædagogiske leder har en pædagogisk indsigt, der kan berige de opfølgende diskussioner og kvalificere lederens kommentarer til undervisningen.

Analysen peger på, at lærerne i højere grad afskriver undervisningsobservationerne som kontrol, hvis de oplever, at den observerende leders pædagogiske indsigt ikke er på niveau med deres egen. Det fremhæves derfor som væsentligt af både pædagogiske ledere og lærere, at førstnævnte er tilstrækkeligt kvalificerede til at give sparring på det, de observerer, og at lærerne også opfatter den pædagogiske leder som pædagogisk kvalificeret. Det kan udledes på tværs af lærerinterviewene, at det kan have en positiv indflydelse på lærernes tilgang til undervisningsobservationerne og deres lydhørhed over for den pædagogiske leders kommentarer, når dette er tilfældet.

En lærer forklarer som eksempel herpå, at den pædagogiske leder har været med til at afmystificere undervisningsobservationerne, i kraft af at lederen har de pædagogiske kvalifikationer til at italesætte og bruge fejl som et konstruktivt afsæt for diskussioner af pædagogisk udvikling. Dette har bidraget til at skabe en åben stemning blandt lærerne om, at de er nødt til at fejle for at udvikle sig. En lærer fra en anden erhvervsskole påpeger i overensstemmelse hermed, at afdelingens setup omkring undervisningsobservationer opleves som en gave, fordi den pædagogiske leder netop er pædagogisk kvalificeret:



Det synes jeg, er en gave [undervisningsobservationer inklusive opfølgning], fordi [den pædagogiske leder] er pædagogisk kvalificeret. Hvis det bare lugtede af kontrol og ikke berigede mig, men bare var kontrol, så var jeg blevet negativ. [...] Relationen til [den pædagogiske leder] og [den pædagogiske leders] måde at være leder på er altafgørende for, hvorvidt det føles som kontrol eller berigelse.

Lærer

Det kan bidrage til afmystificering af undervisningsobservationer, når den pædagogiske leder observerer alle lærere

Analysen viser, at hvem der med hvilken frekvens observeres af den pædagogiske leder, ligeledes er afgørende for, om lærerne oplever undervisningsobservationer som kontrol. Det fremgår således af interviewene, at den pædagogiske leders observationer af undervisningen i mindre grad opleves som kontrol blandt lærerne, når lederen systematisk observerer undervisningen hos alle de lærere, som denne er ledelsesansvarlig for.

Det understreges i interviewene med pædagogiske ledere og lærere, at den systematiske observation af alle lærere kan være med til at skabe en åbenhed omkring undervisningsobservationerne, i kraft af at det opleves som et fælles vilkår. For at bevare denne åbenhed fremhæves det som væsentligt, at observationerne i udgangspunktet er for alle og ikke kun for udfordrede lærere. Undersøgelsens interviewmateriale viser yderligere, at der kan være bedre forudsætninger for at skabe en god praksis for den pædagogiske leders observation af undervisningen på de tekniske erhvervsskoler, hvor underviserne, i højere grad end på de merkantile erhvervsskoler, er vant til at have kollegaer med inde i undervisningen som en del af en åben værkstedskultur.

En lærer på en merkantil erhvervsskole fremhæver det som positivt for udviklingen af en åben klasserumskultur, at det er skrevet ind i erhvervsuddannelsesreformen fra 2014, at de pædagogiske ledere skal tættere på undervisningen. Dette har medført, at den pædagogiske leders tilstedeværelse i undervisningen er en præmis, som lærerne må acceptere og søge at få det bedste ud af:



Jeg tænker, det har været rigtig godt, at det blev skrevet ind i reformen, at [de pædagogiske ledere] skal [deltage i undervisningen]. For så er der ikke nogen, der kan sige, at det ikke passer dem, eller at de ikke har lyst. [Den pædagogiske leder] skal med ud. [...] Der har vi valgt at sige, at det gælder alle. Det må ikke have en snert af, at det kun er dem med udfordringer, eller hvor folk brokker sig.

Lærer

Den pågældende lærers pædagogiske leder bakker i interviewet op om ovenstående pointe: Hvor lærerne i starten fandt det grænseoverskridende, at den pædagogiske leder skulle observere alles undervisning, er de i dag afklarede og åbne over for proceduren. Yderligere fremhæver en øverste leder, og fungerende kvalitetsansvarlig, på samme merkantile erhvervsskole, at en af de store gevinster ved den pædagogiske leders systematiske undervisningsobservationer er, at de mere stille, men "superdygtige" lærere også bliver set, hvor det i dagligdagen er de mere højtråbende lærere, som er gode til at gøre opmærksom på sig selv.

Selvom det på tværs af interviewene fremhæves som væsentligt, at de pædagogiske lederes undervisningsobservationer vedrører alle lærere, viser interviewundersøgelsen også, at supplerende observationer af enkelte læreres undervisning kan være med til at understøtte en god kultur omkring de lederbaserede observationer. I undersøgelsens interviewmateriale optræder der eksempler på, at supplerende undervisningsobservationer kan bruges både til at støtte op om lærere, der har fået flere mindre gode undervisningsevalueringer, og som et løbende tilbud til alle lærere.

Flere lærere fremhæver det som et givende supplement til de fastlagte observationer, at de løbende kan henvende sig til deres pædagogiske leder og bede om ekstra observationer, hvis de vil have sparring på en specifik udfordring i deres undervisning. De ekstra observationer opleves som

givende, fordi de, til forskel fra de fastlagte observationer, gennemføres på lærerens initiativ og kan bidrage til håndteringen af en aktuell problemstilling. De fastlagte observationer fremstår relativt hertil som en nødvendig base for pædagogiske drøftelser mellem den pædagogiske leder og læreren, idet de sikrer den pædagogiske leder et bredere indblik i den enkelte lærers ageren i en mere normal undervisningssituation.

På en af de besøgte skoler har man arbejdet med at afmystificere den pædagogiske leders observationer af lærernes undervisning ved at skabe et fast, tilbagevendende koncept for observationerne, som alle lærere skal igennem. Det fremgår af interviewene med lærere fra den pågældende skole, at der er en positiv stemning omkring konceptet, blandt andet fordi det understøtter, at der sættes tid af til og skabes et rum for konkrete diskussioner af pædagogisk udvikling.

Indholdet i konceptet beskrives i den følgende case.

Case Knord: Pædagogisk udviklingssamtale som opfølgning på undervisningsevalueringer og -observationer

På en af de besøgte skoler arbejder man med et særligt koncept, der rammesætter, at resultaterne fra elevernes undervisningsevalueringer og de pædagogiske leders undervisningsobservationer inddrages systematisk i drøftelser om pædagogisk udvikling. Konceptet betegnes som pædagogisk udviklingssamtale (PUS), gennemføres hvert andet år i form af en samtale mellem den pædagogiske leder og læreren og tager udgangspunkt i elevernes evaluering og den pædagogiske leders observationer af den enkelte lærers undervisning. Den lærerspecifikke opfølgning på disse to datakilder finder således sted i dette forum, mens den generelle opfølgning på de overordnede resultater drøftes på lærermøder.

Den pædagogiske leders undervisningsobservation varer en time og efterfølges direkte af en halv times samtale med den observerede lærer. PUS-konceptet og den årlige MUS supplerer hinanden. I forbindelse med lærernes MUS inddrages elevernes evaluering og den pædagogiske leders observation af den enkelte lærers undervisning også. Forskellen er dog, at den halve times PUS udelukkende omhandler lærerens pædagogiske praksis, mens MUS varer halvanden time og fokuserer mere bredt på, hvad læreren gerne vil arbejde med i det kommende år, og hvordan dette kan bidrage til kompetenceudvikling.

Den pædagogiske leder sender i god tid den enkelte lærer en besked om, hvornår undervisningsobservationen og den efterfølgende PUS finder sted. Forud for undervisningsobservationen mødes den pædagogiske leder og læreren til en snak om, hvilken undervisning den pædagogiske leder skal observere, og om læreren har ønsker til fokuspunkter, som den pædagogiske leder skal observere på baggrund af. Desuden kan den pædagogiske leder have forudbestemte observationspunkter, som er fastlagt for hele afdelingen med udgangspunkt i resultaterne fra den aktuelle ETU.

I forbindelse med den efterfølgende PUS taler den pædagogiske leder og læreren om den observerede undervisning med fokus på, hvad der fungerede henholdsvis godt og mindre godt, hvordan dette afspejler sig i elevernes undervisningsevalueringer, og hvilken pædagogisk udvikling dette giver anledning til for læreren. Ifølge en pædagogisk leder på den pågældende skole kan de diskuterende udviklingsindsatser fx bestå i konkrete og simple opgaver for læreren såsom at få udleveret en presenter af IT-afdelingen, så det bliver muligt for læreren at bevæge

sig mere ud i klasserummet, når han eller hun præsenterer emner for eleverne. Desuden understreger den pædagogiske leder, at PUS ikke handler om at skælde lærerne ud eller kritisere dem, men om at have en ligeværdig samtale om pædagogik.

I interviewmaterialet fra den pågældende skole påpeges det således, at PUS er udviklet ud fra en ambition om at skabe et fortroligt forum for den pædagogiske leder og den enkelte lærer, hvor der udelukkende tales om pædagogik med et konkret afsæt. Det fremgår, at det ellers er svært at finde tid til at have dybdegående drøftelser om pædagogik i en travl hverdag, hvor diskussioner om drift og administrative spørgsmål tager tiden.

6.4.2 Lærernes observation af kollegaers undervisning

Det fremgår af interviewundersøgelsen, at et væsentligt udbytte af, at den pædagogiske leder systematisk observerer alle læreres undervisning, er, at den pædagogiske leder får kendskab til de forskellige læreres styrker og udfordringer og kan bruge denne viden til at facilitere lærer til lærer-observationer. Undersøgelsens interviewmateriale viser dog, at der også er andre tilgange til at sammensætte lærerne i observationspar, fx baseret på at sammensætte lærere inden for samme eller forskellige faggrupper eller på at sammensætte lærere, som har et ønske om at arbejde med specifikke temaer i forbindelse med deres undervisning.

Desuden viser analysen, at det varierer på tværs af erhvervsuddannelser, der benytter sig af lærer til lærer-observationer, om observationerne følger et fastlagt koncept, som rammesættes af de pædagogiske ledere, eller om de gennemføres løbende på lærernes eget initiativ.

Endelig fremgår det af interviewene, at lærer til lærer-observationer opleves som et godt værktøj til pædagogisk udvikling, idet de understøtter diskussioner af undervisningspraksis blandt kollegaer, der har de samme forudsætninger for at tale om pædagogik, klasserumsdynamikker og opbygning af undervisning.

Disse pointer vil blive udfoldet i de følgende afsnit.

Pædagogisk leder kan facilitere lærernes observation af hinandens undervisning

Det fremhæves på tværs af interviewene med pædagogiske ledere og lærere, at en fordel ved, at den pædagogiske leder observerer undervisningen hos alle lærere, er, at lederen på denne måde opbygger et bredt kendskab til lærernes undervisningspraksis, som gør det muligt at anbefale dem til hinanden. Hvis en lærer fx kommer til sin pædagogiske leder med en udfordring, kan lederen facilitere, at den pågældende lærer kan observere undervisningen hos en kollega, som har en særligt interessant måde at arbejde med den konkrete problemstilling på.

Selvom flere erfarne lærere påpeger, at det i kraft af deres mangeårige arbejde med pædagogisk udvikling er begrænset, hvad de får ud af den pædagogiske leders undervisningsobservationer, fremhæver en nyere lærer det væsentlige i at fastholde den systematiske observation af både erfarne og mindre erfarne undervisere. Det væsentlige består ifølge læreren i, at den pædagogiske leder i kraft af sit overblik over alle læreres undervisningspraksis, uanset anciennitet, får mulighed for at sprede best practices og skabe mentorordninger blandt de lærere, som den pædagogiske leder er ledelsesansvarlig for.

En lærer forklarer, at det derudover kan virke selvforstærkende, når først den pædagogiske leder har sat gang i lærernes observationer af kollegaers undervisning. Det kan nemlig være med til at

skabe en åbenhed, hvor lærerne også får lyst til at deltage i kollegaers undervisning på eget initiativ.

Forskellige tilgange til lærernes observation af kollegaers undervisning

Af undersøgelsens interviewmateriale fremgår tre overordnede tilgange til lærer til lærer-observationer:

1. *Lærerne observerer kollegaers undervisning efter behov, enten på eget initiativ eller efter sparring med den pædagogiske leder.*
2. *Nye lærere observerer mere erfarne læreres undervisning som en del af deres oplæring.*
3. *Lærernes observationer af kollegaers undervisning er et fastlagt koncept for alle lærere, der rammesættes af deres pædagogiske leder.*

De tre tilgange udelukker ikke hinanden, og i interviewundersøgelsen optræder der eksempler på, at alle tre tilgange praktiseres på samme uddannelse eller i samme afdeling.

Den første tilgang dækker over de lærer til lærer-observationer, hvor lærerne henvender sig til deres pædagogiske leder eller til hinanden for at få sparring på en konkret problemstilling. Disse undervisningsobservationer kan derfor være et resultat af, enten at den pædagogiske leder anbefaler en lærer at observere undervisningen hos en bestemt kollega, eller at lærerne bruger deres kendskab til hinandens undervisningspraksis til at arrangere observationer på eget initiativ. Det fremgår af lærerinterviewene, at disse to tilgange supplerer hinanden, men at den pædagogiske leders facilitering af løbende lærer til lærer-observationer kan være med til at understøtte, at lærerne føler sig trygge ved konceptet og i højere grad begynder at henvende sig direkte til hinanden med ønsker om observation.

Den anden tilgang består i de lærer til lærer-observationer, hvor nye lærere, enten på eget initiativ eller på opfordring fra deres pædagogiske leder, observerer undervisningen hos mere erfarne lærere. Denne form for lærer til lærer-observationer er derfor typisk del af en oplæringsproces, hvor det handler mindre om håndteringen af konkrete problemstillinger i undervisningen og mere om generel undervisningspraksis og klasserumsledelse. Det er således også væsentligt for denne type af observationer, at den pædagogiske leder selv praktiserer systematiske undervisningsobservationer af de lærere, som personen er ledelsesansvarlig for, og herigennem har skabt sig et overblik over de forskellige tilgange til undervisningen.

Endelig udgøres den tredje tilgang af de systematiske lærer til lærer-observationer, som indgår i et fastlagt koncept rammesat af den pædagogiske leder. Denne tilgang adskiller sig fra den første, idet observationerne ikke er løbende, men forventes at finde sted med en bestemt frekvens. Yderligere adskiller denne tilgang sig fra den førstnævnte, ved at den ikke i samme grad knytter sig til bestemte problemstillinger, men til løbende sparring og inspiration mellem lærere, der sammensættes i faste observationsgrupper. Kriterierne for fastlæggelsen af disse grupper varierer og kan blandt andet knytte sig til faggrupper, bestemte tematikker, som forskellige lærergrupper gerne vil arbejde med, eller en ambition om, at lærerne skal arbejde sammen med kollegaer, som de ikke normalt sparrer med.

Et konkret eksempel på denne model er makkerpar-konceptet, hvor alle lærere tildeles en fast observationsmakker i form af en lærerkollega. Herefter er det op til makkerparrene at fastlægge tidspunkter, hvor de observerer hinandens undervisning. De skal forud for observationerne aftale fokuspunkter, som det forventes, at de følger op på efterfølgende. Derudover lægges der op til, at lærerne, både i deres makkerpar og i teamet, følger op på makkerpar-observationerne ved at udarbejde en kort video, der opsummerer, hvad de har fået ud af konceptet. Disse videoer sendes til den pædagogiske leder, og intentionen er, at de efterfølgende inddrages i pædagogiske drøftelser mellem den pædagogiske leder og lærerne.

Lærer til lærer-observationer kan gå tættere på undervisningen

Det fremhæves i lærerinterviewene, at lærernes observation af kollegaers undervisning opfattes som et vigtigt supplement til den pædagogiske leders undervisningsobservation. Den primære årsag er, at lærerne i højere grad oplever at kunne få konkret sparring på undervisningsplanlægning og -praksis af lærerkollegaer, som ligeledes dagligt arbejder med dette.

Selvom lærerne overordnet fastholder, at den pædagogiske leders systematiske undervisningsobservationer er vigtige for at understøtte lærer til lærer-observationer, påpeger de, at lærernes observationer af kollegaers undervisning er nemmere at inddrage i det pædagogiske udviklingsarbejde. Det skyldes, at lærerne oplever at have de samme forudsætninger for at diskutere pædagogisk udvikling i kraft af deres tilsvarende kendskab til undervisningsmateriale og læreplaner og arbejdet med de faglige mål. En lærer forklarer, at der skal mindre til, for at lærer til lærer-observationer virker brugbare i arbejdet med at justere undervisningen:



Der skal egentlig mindre til her ved [lærer til lærer] observationen end oppe ved supervisionen fra [de pædagogiske ledere]. [...] fx den makker, jeg har, vi nåede at diskutere noget, der handlede om, hvordan man motiverer eleverne, hvis ikke de skal have karakterer. [...] Det var egentlig nok til at sætte nogle tanker i gang [...] der skal ikke så meget til, når det er en kollega, for man ved lige med det samme, hvad man snakker om.

Lærer

Samtidig peger flere lærere på, at det er mindre forstyrrende for eleverne, hvis en lærer, som de i forvejen kender, observerer undervisningen, sammenlignet med, når den pædagogiske leder observerer undervisningen. Det kan betyde, at det billede, som lærerobservatøren får af undervisningen, kan være mere reelt, end når den pædagogiske leder går ind i klasserummet. En lærer forklarer forskellen på følgende måde:



Der er også den forskel, at uddannelseslederen normalt ikke er en person, der kommer ind i klassen. Dvs. at den dynamik eller den adfærd, som eleverne har til daglig, den vil slet ikke være der, når de kommer, fordi der sker noget andet. Hvorimod når det er en lærer eller en kollega, som også har klassen, så kender de hinanden.

Lærer

De interviewede lærere understreger dog, at det også i denne forbindelse er væsentligt, at den pædagogiske leder sikrer, at der er sat tilstrækkelig tid af til at gennemføre og følge op på observationerne, hvis lærer til lærer-observationerne skal indfri deres potentiale i forbindelse med det pædagogiske udviklingsarbejde. Hvis dette ikke er tilfældet, risikerer lærernes observationer af kollegaers undervisning at blive nedprioriteret til fordel for mere uformelle samtaler lærerne imellem. En lærer forklarer fx, at det ikke er muligt at leve op til den pædagogiske leders ambitioner for lærer til lærer-observationerne, da lærerne ikke har kunnet skemalægge tid til deltagelse i kollegaers undervisning. Derfor afløses observationerne af uformelle pædagogiske drøftelser over kaffen.

6.5 Elevers frafald og fravær

Om elevers frafald og fravær

Erhvervsskolernes opgørelser af frafald er en del af erhvervsuddannelsesreformens klare mål 2, ”Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse”. Skolernes arbejde med at nå dette mål opgøres med afsæt i elevernes frafald fra uddannelsesstart til hovedforløb. Som supplement til skolerens opgørelser af, hvilke elever der falder fra, stiller STIL den såkaldte socioøkonomiske reference til rådighed og opgør en række supplerende indikatorer for frafald for den enkelte skole. Den socioøkonomiske reference opgør, hvor stor forskel der er mellem den enkelte skoles faktiske frafald og den andel af eleverne, der forventes at falde fra, når der tages højde for elevernes socioøkonomiske baggrund.

Skolerne skal forholde sig til de opgørelser af elevers frafald, som de indhenter hos STIL i forbindelse med udarbejdelsen af handlingsplanen for øget gennemførelse, men herudover forholder de fleste skoler sig også til egne løbende opgørelser af elevers frafald samt opgørelser af elevers fravær.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at skolens egne opgørelser af fravær og frafald indgår i det overordnede systematiske kvalitetsarbejde. 97 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at opgørelser af fravær indgår for nogle afdelinger eller alle skolens afdelinger, mens 98 % svarer, at skolens egne opgørelser af frafald indgår (se figur 3.1). 92 % og 81 % af kvalitetsmedarbejderne svarer, at opgørelser af elevers fravær og frafald indsamles henholdsvis mindst en gang hvert halve år og i forbindelse med alle grundforløb og skoleforløb (se figur 3.2). Opgørelser af elevers fravær og frafald er desuden datakilder, der deles i organisationen. Således svarer 95 % af kvalitetsmedarbejderne, at de videregiver opgørelser af elevers fravær til pædagogiske ledere, mens 97 % svarer, at de videregiver opgørelser af frafald (se figur 3.6). Blandt de pædagogiske ledere svarer 69 % og 61 %, at de videregiver henholdsvis opgørelser af elevers fravær og opgørelse af frafald til de lærere, som de er leder for (se figur 3.7).

Yderligere fremgår det af interviewundersøgelsen, at fraværdata bruges som en indikator på frafald og derfor inddrages systematisk i skolernes frafaldsforebyggende fastholdelsesarbejde.

Skolernes arbejde med at inddrage frafalds- og fraværdata som oplæg til pædagogiske drøftelser udfoldes i de følgende afsnit.

6.5.1 Indsamling af frafaldsdata

På tværs af interviewene med kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere er der særligt to pointer, der går igen vedrørende indsamling og brug af frafaldsdata:

1. *Erhvervsskolerne bruger deres egne opgørelser af frafald frem for de opgørelser, der fremgår af STIL's datavarehus, i de lokale diskussioner og opfølgingsarbejdet på skolen.*
2. *Frafaldsdata fra STIL's datavarehus bruges særligt til benchmarking med sammenlignelige skoler i det lokale arbejde med kvalitetsudvikling.*

Erhvervsuddannelserne bruger egne opgørelser af frafald

I undersøgelsens interviewmateriale pointeres det af både kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere, at skolerne anvender deres egne opgørelser af elevernes frafald frem for STIL's som afsæt for det løbende fastholdelsesarbejde. Denne prioritering skyldes, dels at kvalitetsmedarbejderne og de pædagogiske ledere finder STIL's frafaldsdata forældede, og dels at kvalitetsmedarbejderne og de pædagogiske ledere oplever, at STIL's frafaldsdata ikke er tilstrækkeligt præcise.

Interviewene med kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere viser, at en af de primære årsager til, at STIL's data fravælges til fordel for skolernes egne opgørelser af elevernes frafald i det daglige fastholdelsesarbejde, skyldes, at STIL's frafaldsdata er forældede. Det fremhæves således i interviewene, både at opgørelserne er baseret på for få nedslag, og at de refererer til frafaldsniveauet med et års forsinkelse. De gamle data betyder, at skolerne ikke kan bruge dem i forbindelse med den løbende monitorering af elevernes frafald. Derfor peger kvalitetsmedarbejderne på alle de besøgte skoler på, at de benytter skolens egne aktuelle frafaldsdata. Både kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere understreger nødvendigheden af at kunne følge med i uddannelsernes frafaldsniveau på månedlig, og i nogle tilfælde ugentlig, basis, hvilket kun er muligt via anvendelse af skolens egne registreringer. I forlængelse heraf påpeges det blandt de interviewede kvalitetsmedarbejdere, at STIL's frafaldsdata bruges i sammenhæng med udarbejdelsen af handlingsplan for øget gennemførelse, mens det internt på skolen er de lokale opgørelser af elevernes frafald, der benyttes. Det fremhæves desuden, at der kan være store forskelle på de lokale opgørelser og STIL's opgørelser.

Den anden primære årsag til, at både kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere påpeger, at STIL's frafaldsdata ikke giver et retvisende billede af frafaldsniveauet på den enkelte skoles uddannelser, er, at disse datas detaljeringsgrad er utilstrækkelig. Det fremhæves blandt de interviewede kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere, at arbejdet med at følge op på et bekymrende frafaldsmønster kræver, at de pædagogiske ledere skal kunne identificere de frafaldne elever på klasse- eller holdniveau suppleret af mere overordnede frafaldsopgørelser på uddannelses-, afdelings- og skoleniveau. En kvalitetsmedarbejder forklarer, at STIL's data til handlingsplan for øget gennemførelse, herunder frafald, generelt opgøres på et for overordnet niveau, hvilket gør det svært at skabe ejerskab til disse data blandt pædagogiske ledere og lærere:



Det er ikke, fordi handlingsplanen for øget gennemførelse er misvisende, men [STIL's data] kommer ikke helt ned på det billede, vi gerne vil have. Så [pædagogiske ledere og lærere] får ejerskab til det også.

Kvalitetsmedarbejder

Undersøgelsens interviewmateriale viser, at der på erhvervsuddannelserne arbejdes med at skabe ejerskab til skolernes egne data blandt pædagogiske ledere og lærere ved at udarbejde elevspecifikke opgørelser af parametre såsom frafald og fravær. I forlængelse heraf arbejder flere af de besøgte skoler sammen med eksterne udbydere om at udvikle og implementere datasystemer, hvor de pædagogiske ledere selv kan indhente opdaterede data på klasse- og elevniveau. En af de interviewede pædagogiske ledere peger på, at netop det, at lederne selv kan indhente denne form for data i et lettilgængeligt system, kan styrke tilliden til, at data er retvisende og derfor kan udgøre et reelt grundlag for at drøfte årsager til frafald på den enkelte uddannelse.

STIL's data bruges til benchmarking med andre skoler og i dialogen med Undervisningsministeriet

Blandt de besøgte skoler tegner der sig et billede af, at de frafaldsdata, der kan trækkes i datavarehuset, primært indgår i de overordnede strategiske drøftelser på skolen. Flere af de interviewede kvalitetsmedarbejdere vurderer, at frafaldsdata fra datavarehuset primært kan bruges til at benchmarke skolens frafaldstal med sammenlignelige skolars tal.

En øverste leder og fungerende kvalitetsansvarlig uddyber, at benchmarking med afsæt i STIL's frafaldsdata desuden indgår i refleksioner over konsekvenserne ved forskellige tilgange til ledelse:



Jeg kan godt lide at sidde og sammenligne mig selv med andre og se, hvordan det går med mit frafald i forhold til andres. Og sidde og tænke lidt over det resultat, vi kommer ud med, i forhold til det, vi gør, sammenholdt med, hvad andre gør. [...] Så derfor sidder jeg og kigger på, hvad [sammenlignelige skoler] opnår med det, de går og laver, i forhold til, hvad vi opnår med det, vi går og laver.

Kvalitetsmedarbejder

Det fremgår desuden af interviewene med kvalitetsmedarbejdere, at STIL's frafaldsdata bruges i skolernes dialog med Undervisningsministeriet, herunder i handlingsplanen for øget gennemførelse, hvor datavarehusets frafaldsdata inddrages som led i arbejdet med at monitorere og udvælge erhvervsskoler til tilsyn.

6.5.2 Opfølgning på frafaldsårsager

Det fremgår af interviewundersøgelsen, at både skolernes pædagogiske ledelse og deres strategiske ledelse ikke kun interesserer sig for frafaldsniveauer i det daglige kvalitetsarbejde, men i høj grad også for, *hvorfor* eleverne falder fra, hvilket frafaldsopgørelser ikke i sig selv giver svar på. Såvel kvalitetsmedarbejdere som pædagogiske ledere og lærere påpeger således, at de kvantitative opgørelser af frafald må følges op med kvalitative data om årsagen til elevernes frafald, hvis det skal være muligt at bruge frafaldsdata til at udforme fremadrettede pædagogiske indsatser, som sigter mod at forbedre skolens fastholdelsesevne.

På tværs af de besøgte skoler er det udbredt, at skolens opgørelser af elevernes frafald følges op af undersøgelser af, hvorfor den enkelte elev er faldet fra, i form af enten kvalitative interview eller korte spørgeskemaer til de frafaldne elever. Analysen viser, at arbejdet med at undersøge årsager til elevers frafald først og fremmest indgår som et led i den øverste ledelses strategiske arbejde med at belyse og igangsætte fælles indsatser med henblik på at styrke elevtrivslen og læringsmiljøet på den enkelte skole. Det fremhæves yderligere blandt flere af kvalitetsmedarbejderne, at de

udarbejder frafaldsprofiler, dvs. beskriver typiske frafaldsårsager blandt elever på skolen og på konkrete uddannelser eller afdelinger, som videregives til de pædagogiske ledere med henblik på, at de inddrages i pædagogiske drøftelser med lærerne om relevante fastholdelsesindsatser.

Undersøgelsens interviewmateriale peger på, at skolernes frafaldsopgørelser og supplerende undersøgelser af frafaldsårsager primært anvendes på skole- og afdelings- eller uddannelsesniveau. Det fremgår af interviewene, at lærernes opgave i fastholdelsesarbejdet er at have den daglige føling med elevtrivslen i deres klasser og følge op på fravær eller anden bekymrende adfærd med uformelle samtaler. Derfor fremhæves det blandt de interviewede lærere, at de fokuserer på, hvad der sker blandt eleverne i klasserne, mens det er op til de pædagogiske ledere at have det samlede frafaldsoverblik. Lærerne fortæller generelt, at de ikke er optagede af det samlede frafald på en uddannelse og derfor heller ikke efterspørger eller forholder sig til de kvantitative frafaldsopgørelser. Flere af de interviewede lærere peger på, at de ikke genkender de tal, som indgår i opgørelserne, og derfor ikke har tillid til, at de viser det reelle frafald på uddannelsen.

Forskellige måder at undersøge årsager til frafald på

På de besøgte skoler findes der overordnet to forskellige tilgange til opfølgning på frafaldstal. For det første er der på mange skoler en mundtlig opfølgning med alle frafaldne elever, som gennemføres af fx en studievejleder. For det andet er der skoler, som registrerer elevernes frafaldsårsager og afkrydser dem blandt en række typiske, overordnede kategorier som fx "For højt fravær", "Manglende motivation" eller "Skift til anden erhvervsuddannelse".

Det fremgår af interviewene med de pædagogiske ledere, at en risiko ved kun at have en overordnet kategorisering af årsagen til frafald er, at elevernes svar kan blive vanskelige at bruge som afsæt for diskussioner af, hvad der skal til for at mindske frafaldet. På en af de besøgte skoler, der registrerer elevernes frafaldsårsager i en række overordnede kategorier, peger to pædagogiske ledere på, at de savner uddybende forklaringer på de opgørelser af frafaldsårsager, som de får tilsendt fra skolens kvalitetsmedarbejder. Udfordringen er, at en stor del af de elever, der falder fra, registreres i skolens opgørelse med begrundelsen "Ingen årsag", fordi de er faldet fra i løbet af praktikperioden, og det derfor ikke har været muligt at få kontakt til eleven for at få uddybet den egentlige årsag til frafaldet. De pædagogiske ledere peger på, at det derfor er svært at bruge opgørelserne som grundlag for drøftelser med lærerne om relevante fastholdelsesindsatser. De to pædagogiske ledere forklarer, at der i denne situation er behov for et bedre samarbejde med elevernes praktikvirksomheder, så de også kan være med til at nuancere forståelsen af eleverne frafaldsårsager.

Kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere forklarer i forlængelse heraf i interviewene, at data om årsager til elevers frafald indsamles for at skabe et anvendeligt afsæt for at drøfte, hvilke indsatser mod frafald der vil være relevante for den enkelte uddannelse. Samtidig peger flere af de interviewede kvalitetsmedarbejdere på, at de detaljerede opgørelser af elevernes frafald har til formål at skabe ejerskab til og genkendelighed og tillid i forbindelse med frafaldstallene blandt de pædagogiske ledere. Kvalitetsmedarbejdernes videreformidling af frafaldsmønstre på afdelings- eller uddannelsesniveau skal understøtte, at den enkelte pædagogiske leder ikke kan gemme sig bag overordnede frafaldstal, men i stedet tager ansvar for og forsøger at forebygge bekymrende frafaldstendenser på de uddannelser, som personen er ledelsesansvarlig for.

Derudover fremhæves det blandt de interviewede pædagogiske ledere og lærere, at et vigtigt opmærksomhedspunkt i arbejdet med at følge op på årsagen til elevers frafald er, at noget frafald er nødvendigt. Dette opmærksomhedspunkt knytter sig ifølge interviewene til, at det i løbet af grundforløbet eller opstarten på hovedforløbet kan gå op for en elev, at en erhvervsuddannelse ikke er det rigtige uddannelsesvalg, eller stå klart, at eleven af forskellige årsager ikke er i stand til at gennemføre uddannelsen.

6.5.3 Fraværdata som indikator på frafald

Flere af de besøgte skoler bruger fraværdata som en integreret del af fastholdelsesarbejdet som et værktøj til at identificere frafaldstruede elever. Det fremgår på tværs af interviewene med kvalitetsmedarbejdere, pædagogiske ledere og lærere, at denne proces kan understøttes, hvis de opdaterede fraværdata løbende er tilgængelige for lærerne, så de har mulighed for at følge med i elevernes fraværsniveau på tværs af fagene og handle på baggrund af bekymrende mønstre.

Fraværdata som led i arbejdet med at forebygge frafald

Det understreges blandt de interviewede pædagogiske ledere, at et højt fravær ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at en elev er frafaldstruet, og at frafaldstruede elever ikke nødvendigvis har et højt fravær. Alligevel påpeger pædagogiske ledere og lærere, at et øget fraværsniveau hos en elev er en god anledning til at indgå i samtaler med eleven med henblik på at afdække årsagen til det øgede fravær og vurdere, om det på sigt kan resultere i frafald, om frafaldet kan og skal forhindres, samt hvilke indsatser det er nødvendigt at iværksætte, hvis eleven skal fastholdes.

Tilgangen til, hvordan fraværdata bruges i arbejdet med at forebygge frafald, varierer på tværs af de besøgte skoler og i nogle tilfælde også på tværs af afdelinger eller uddannelser på den samme skole. På nogle uddannelser er det op til studievejledere, pædagogisk ledere og klasselærere at følge med i elevernes fraværsmønstre og følge op på bekymrende tendenser gennem individuelle samtaler med de pågældende elever. På andre skoler er der udpeget en fastholdelseskoordinator, som blandt andet har det primære ansvar for at følge med i elevernes fravær samt at følge op med samtaler og forslag til videre indsatser, hvis fraværet når et kritisk niveau.

På tværs af de besøgte skoler, der benytter sig af en fastholdelseskoordinator, tegner der sig et billede af, at koordinatorens rolle først og fremmest er at monitorere elevernes fravær og bidrage til diskussioner af, hvilke indsatser der skal igangsættes, hvis en elev har et for højt fraværsniveau. En lærer, der ligeledes fungerer som fastholdelseskoordinator, forklarer, at funktionen blandt andet indebærer at indgå i dialog med klasselærerne om mulige indsatser over for frafaldstruede elever og følge op med yderligere samtaler, hvis klasselærerens samtaler med eleven ikke resulterer i et lavere fravær:



Mit helt store område [som fastholdelseskoordinator] er at holde øje med fravær. Der kører vi nogle lister via Lectio, og vi er faktisk, ved hjælp af konsulenter, ved at få det mere autoriseret, hvor jeg sidder og trækker lister ud og ser på dem, der har haft højt fravær. Og sørger for, at de får en advarsel eller kalder dem til samtale. [...] I første omgang er det samtaler med deres klasselærere, i anden omgang er det med mig. Så kan det være alt fra at få dem henvist til psykolog til at få en mentor på dem eller tage en snak med deres forældre. Eller sætte dem på en kontrakt, hvor de går her på helt særlige vilkår med helt lavt fravær og ordentlig studieadfærd. [...] Gå i sparring med klasselæreren [om eleven], der er udfordret, og snakke om, hvad vi kan gøre.

Lærer og fastholdelseskoordinator

På en anden erhvervsskole, der benytter sig af en fastholdelseskoordinator, forklarer en pædagogisk leder, at de involveres i fastholdelsesarbejdet, når koordinatoren har vurderet, at en elevs fravær har været for højt i en for lang periode. På grundforløbet er det herefter op til de pædagogiske ledere at bidrage til en vurdering af, om eleven skal fastholdes eller ej, og hvilken faglig indsats der i så fald skal sættes ind med for at undgå, at eleven falder fra. Altså er fastholdelseskoordinatoren i begge eksempler med til at facilitere, at de kvantitative fraværdata kan oversættes til konkrete pædagogiske initiativer, der er rettet mod den enkelte frafaldstruede elev.

Interviewundersøgelsen viser, at det på de skoler, der ikke benytter sig af en fastholdelseskoordinator, først og fremmest er op til studievejlederen, den pædagogiske leder og lærerteamet at identificere og følge op på bekymrende tendenser i elevernes fraværsmønstre. På flere skoler benytter man sig som del af denne proces af kontaktlærere. Hver elev er på disse skoler tilknyttet en kontaktlærer, som blandt andet står for kontakte eleven, hvis han eller hun er fraværende. Derudover

er det kontaktlærerens ansvar at afholde individuelle samtaler med elever, der har et øget fraværsniveau eller på anden måde giver udtryk for mistrivsel. Som del af denne tilgang involveres den pædagogiske leder eller studievejlederen, hvis eleven er ved at falde fra, og den første samtale med kontaktlæreren ikke har bidraget til at mindske elevens fravær.

På en af de besøgte afdelinger har man desuden indført det, man kalder elevkonferencer, hvor lærerteams, en pædagogisk medarbejder og en studievejleder løbende drøfter den faglige og sociale trivsel blandt eleverne på et hold. Som udgangspunkt for elevkonferencen inddrages fraværdata og individuelle samtaler med eleverne, som lærerne har på forhånd gennemført. Elevkonferencerne bruges internt i teamet til at koordinere, hvilke elever man skal være særligt opmærksom på og målrette støttende indsatser mod. Ifølge den pågældende lærer har elevkonferencerne resulteret i både mindre fravær og en højere grad af faglig forberedelse blandt nogle af de udsatte elever, ligesom eleverne er blevet bedre til at kontakte en lærer, hvis de mistrives. Dog peger de øvrige interviewede lærere på denne skole på, at konceptet med elevkonferencer ikke er udbredt på alle skolens uddannelser.

Adgang til opdaterede fraværdata kan understøtte lærernes bidrag til fastholdelsesarbejde

Analysen viser, at lærerne på tværs af de besøgte skoler spiller en afgørende rolle i det daglige fastholdelsesarbejde, uanset om skolen har oprettet en fastholdelseskoordinator-stilling eller ej. Det fremgår af interviewundersøgelsen, at lærernes daglige indsigt i elevernes fravær og generelle følelse med deres trivsel er væsentlig i forbindelse med at spotte frafaldstruede elever, mens det stadig er muligt at iværksætte indsatser, som kan bidrage til at fastholde dem i uddannelse.

Som del af denne proces fremhæver både pædagogiske ledere og lærere, at det er væsentligt, at lærerne har løbende adgang til opdaterede fraværdata om eleverne. Disse data gør det muligt for lærerne at holde øje med fraværsmønstre på elevniveau og at dykke dybere ned i årsagen til en elevs fravær, og om det kun gælder enkelte fag eller hele skoledage. En lærer forklarer, at det er fastholdelseskoordinatorens ansvar at opgøre elevernes fravær, men at de er tilgængelige for alle lærere via Lectio med en høj detaljeringsgrad. Dette gør det muligt for lærerne at følge op på bekymrende tendenser i elevernes fravær med det samme og undersøge, om fraværet er undtagelsesvist eller mere systematisk:



Interviewer: Sidder du selv og indsamler data som eksempelvis fraværstal?

Lærer: Nej, det gør [fastholdelseskoordinatoren] [...], og vi får beskeder om, at "nu er den og den indkaldt til første fraværssamtale". Men jeg kigger på fraværsprocenterne, hvis der er en elev, [der går] fra at være meget stabil til at være noget deltidsagtig. Så går jeg ind på Lectio, hvor jeg kan se en masse detaljer. Eksempelvis kan jeg se, om det kun er i mine timer eller andre timer, om det er mandag morgen, osv. Så der kan jeg se en masse mønstre. Det gør jeg, lige så snart der er noget, der ikke er, som det skal være.

De interviewede pædagogiske ledere bakker ligeledes op om, at det er afgørende for fastholdelsesarbejdet, at lærerne har adgang til opdaterede fraværdata og selv kan udlæse mønstre af disse. Denne adgang muliggør ifølge flere af de pædagogiske ledere, at lærerne kan agere effektivt førstelid i fastholdelsesarbejdet ved hurtigt at handle på baggrund af alarmerende fraværsmønstre og udarbejde de første indsatser for at bryde med dette mønster. Derudover giver det lærerne mulighed for enten at indgå i dialog med fastholdelseskoordinatoren eller at inddrage studievejlederen eller den pædagogiske leder i den videre proces med at vurdere, om eleven skal fastholdes eller ej.

6.6 Virksomhedstilfredshedsundersøgelse (VTU)

Om VTU

Ligesom ETU'en er virksomhedstilfredshedsundersøgelsen (VTU'en) en del af erhvervsuddannelsesreformens klare mål 4, "Tilliden til og trivslen på erhvervsuddannelserne skal styrkes", og indgår derfor i Undervisningsministeriets opfølgning på reformen såvel som i skolernes lokale kvalitetsarbejde.

VTU'en tager afsæt i en obligatorisk spørgeramme, der fordeler virksomhedernes besvarelser på tre overordnede tilfredshedsindikatorer: virksomhedernes oplevelse af eleverne, virksomhedernes oplevelse af samarbejdet med erhvervsskolen samt en overordnet indikator for generel tilfredshed, der sammenfatter de øvrige to indikatorer¹³. Tilfredshedsmålingen gennemføres årligt, men selve indsamlingen af virksomhedernes besvarelser kan foregå når som helst i løbet af kalenderåret, når det passer skolen og den enkelte virksomhed bedst.

Erhvervsskolerne har ansvaret for den praktiske gennemførelse af VTU'en, inklusive indsamling og indberetning af data til STIL. STIL udarbejder en tilfredshedsscore på en skala fra 1 til 10 for hver af de tre indikatorer, hvor 1 udtrykker den laveste tilfredshed, og 10 udtrykker den højeste tilfredshed. Som med ETU'en skal de årlige VTU-resultater præsenteres lettilgængeligt via den enkelte skoles hjemmeside¹⁴.

Undersøgelsen gennemføres for hver uddannelse, hvilket betyder, at nogle virksomheder modtager flere enslydende spørgeskemaer, hvis praktikeleverne kommer fra forskellige uddannelser på samme skole. Virksomhederne vil også modtage flere skemaer, hvis de har elever fra forskellige skoler¹⁵.

EVA's spørgeskemaundersøgelse viser, at denne datakilde spredtes på tværs af organisatoriske lag. Således angiver 90 % af kvalitetsmedarbejderne, at de videregiver resultater fra VTU'en til de pædagogiske ledere, mens 64 % af de pædagogiske ledere svarer, at de videregiver resultater fra VTU'en til lærere, som de er leder for (se figur 3.6 og 3.7).

6.6.1 Udfordrende at motivere virksomheder til at deltage i VTU

Interviewundersøgelsen viser, at det er meget vanskeligt at motivere praktikvirksomhederne til at deltage i VTU'en. Besvarelse af spørgeskemaet er frivilligt for virksomhederne, og blandt kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere er der generelt en oplevelse af, at det er et absolut fåtal af virksomhederne, der indgår i undersøgelsen. På nogle af de besøgte skoler peges der på, at der det første år efter indførelsen af den nationale VTU var en relativt høj svarprocent, men at der de efterfølgende år nærmest ikke har været nogen virksomheder, der har deltaget i undersøgelsen. Dog ser det ud til, at der på SOSU-området er en større opbakning til at deltage i VTU'en end på de øvrige

13 <https://uvm.dk/statistik/erhvervsuddannelserne/klare-maal-for-eud-reformen/klare-maal-4-elevtrivsel-og-virksomhedstilfredshed>.

14 BEK nr. 286 af 18.4.2018, § 6, stk. 6 og 7.

15 *Virksomhedstilfredhedsmåling på erhvervsuddannelserne – vejledning til indberetning af data* (STIL, u.å.)

uddannelser, hvilket hænger sammen med, at praktikvirksomhederne udgøres af offentlige institutioner, som er koordineret af kommunale uddannelsesenheder, og der derfor er en helt anden tradition for at være i dialog med skolen om kvaliteten i forbindelse med praktikoplæringen.

En del af de besøgte skoler har lagt gennemførelsen af VTU'en ud til en ekstern virksomhed, mens andre skoler gennemfører den selv. Blandt disse fremgår det, at der er et større administrativt arbejde forbundet med undersøgelsen for de kvalitetsmedarbejdere, der har til opgave at udsende spørgeskemaer. Det er fx ikke alle virksomheder, der har udleveret en e-mailadresse til skolen, som undersøgelsen kan sendes til, og i det hele taget er der flere praktikvirksomheder, der ikke kan kontaktes per e-mail og derfor udgår af undersøgelsen.

Den lave svarprocent blandt mange af uddannelsernes virksomheder betyder, at VTU'en generelt ikke anses for at være et solidt bidrag til viden om praktikvirksomhedernes tilfredshed med den pågældende uddannelse og skolen. På en af de besøgte skoler blev det fx fremhævet, at undersøgelsen var blevet "glemt" sidste år og derfor slet ikke var blevet gennemført.

Viden om virksomheders tilfredshed gennem opfølgende dialog

Blandt de besøgte skoler findes der dog et eksempel på, at VTU'en bruges til at følge op med den enkelte virksomhed, hvis skolen modtager en besvarelse med negative resultater. Her er det skolens praktikpladskonsulenter, der kontakter de enkelte virksomheder for at få en uddybning af, hvilke problemstillinger der ligger bag virksomhedernes negative besvarelser.

En anden skole peger på, at skolens kvalitetsmedarbejder kontakter et bredt udsnit af praktikvirksomhederne for at indhente uddybende begrundelser af de svar, der er afgivet i VTU'en. Denne supplerende undersøgelse gennemføres blandt virksomhederne, hvad enten de har besvaret VTU'en positivt eller negativt. Blandt de interviewede pædagogiske ledere er der i det hele taget en vurdering af, at den viden, der er behov for med henblik på at styrke samarbejdet med praktikvirksomhederne, skal være så nuanceret og specifik, at det bedst belyses gennem mere dybdegående samtaler med virksomhederne. Spørgsmålene i VTU-spørgerammen opleves i denne forbindelse som meget overordnede og dermed meget vanskelige at handle på baggrund af. Det påpeges af kvalitetsmedarbejdere og pædagogiske ledere, at det ikke er tilstrækkeligt at vide, at virksomheden ikke er tilfreds med elevens praktiske færdigheder, hvis ikke det uddybes, hvilke færdigheder der er tale om, så der kan følges op ved at øge fokusset på disse specifikke færdigheder i undervisningen.

En af de interviewede pædagogiske ledere uddyber fordelene ved at have kvalitative data at tage udgangspunkt i, når lærere og pædagogiske ledere drøfter, hvordan i forbindelse med praktikken kan styrkes:



Hvor VTU'en trækkes ind. Hvis man skal kigge på, hvordan det får betydning for vores virkelighed, undervisningen på skolen, altså. Det gør det, ved at der er tilbagemeldinger på nogle af de ting, som vi har gjort. Desuden er der nogle ønsker. Jeg har fået en tilbagemelding fra uddannelseskonsulenter og samarbejdspartnere om, at vores praksisnære undervisning bemærkes, der er elever, der italesætter, at det er supergodt at møde simulationsundervisning [på den pågældende skole], og der er uddannelseskonsulenter og praktikvejledere, der siger det samme. Så er min opgave ud fra de data, jeg får der, de kvalitative, det er at bringe de data tilbage og motivere dem, som er i gang med det. De bliver grebet af, at det arbejde, man gør, bemærkes, og der er andre, der tænker "nogen gør et stykke arbejde, der bemærkes, det vil jeg også gerne gøre".

Pædagogisk leder

Samtidig peger flere pædagogiske ledere på, at de indhenter viden om virksomhedernes vurdering af samarbejdet med skolen gennem de møder, der afholdes med de lokale uddannelsesudvalg, og hvor praktikvirksomhederne er repræsenteret.

Samlet tegner der sig et billede af, at VTU'en i sig selv ikke udgør et datagrundlag, der indgår i drøftelser blandt lærerne og de pædagogiske ledere. Her er i højere grad brug for en anden og mere nuanceret viden om virksomhedernes tilfredshed med undervisningen på uddannelserne end den, der fremkommer gennem VTU'en.

Appendiks A – Bilagstabeller

BILAGSTABEL 1

I hvilken grad har du kendskab til skolens resultater og resultatmål i forhold til de fire klare mål i handlingsplanen for øget gennemførelse?

	Antal	Procent
I høj grad	107	62 %
I nogen grad	59	34 %
I mindre grad	7	4 %
Slet ikke	0	0 %
Total	173	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

BILAGSTABEL 2

I hvilken grad vurderer du, at de lærere, som du er leder for, har kendskab til skolens resultater og resultatmål i forhold til de fire klare mål i handlingsplanen for øget gennemførelse?

	Antal	Procent
I høj grad	24	14 %
I nogen grad	84	49 %
I mindre grad	57	33 %
Slet ikke	8	5 %
Total	173	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

BILAGSTABEL 3

I hvilken grad har du kendskab til de indsatser, som sættes i gang på baggrund af handlingsplanen for øget gennemførelse?

	Antal	Procent
I høj grad	111	64 %
I nogen grad	50	29 %
I mindre grad	12	7 %
Slet ikke	0	0 %
Total	173	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

BILAGSTABEL 4

I hvilken grad vurderer du, at de lærere, som du er leder for, har kendskab til de indsatser, som sættes i gang på baggrund af handlingsplanen for øget gennemførelse?

	Antal	Procent
I høj grad	29	17 %
I nogen grad	86	50 %
I mindre grad	50	29 %
Slet ikke	8	5 %
Total	173	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

BILAGSTABEL 5

I hvilken grad vurderer du, at lærernes inddragelse af data gør undervisningen bedre?

	Antal	Procent
I høj grad	37	22 %
I nogen grad	94	56 %
I mindre grad	33	20 %
Det har jeg ikke indblik i	5	3 %
Total	169	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

Note: Spørgsmålet er kun stillet til de pædagogiske ledere, der vurderer, at lærerne inddrager de tilgængelige data i tilrettelæggelsen af undervisningen.

BILAGSTABEL 6

Hvor enig eller uenig er du i, at skolens systematiske kvalitetsarbejde bidrager til at understøtte udviklingen af undervisningen?

	Antal	Procent
Enig	30	48 %
Overvejende enig	30	48 %
Overvejende uenig	3	5 %
Total	63	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsmedarbejdere på erhvervsuddannelser.

BILAGSTABEL 7

Marker, hvilke af nedenstående data du beder lærerne om at drøfte med eleverne

	Antal	Procent
Resultater af Elevtrivselsundersøgelsen (ETU)	91	53 %
Resultater af elevervalueringer af undervisningen	120	69 %
Resultater af observationer af undervisningen	41	24 %
Resultater af fokusgruppeinterview med elever	16	9 %
Jeg beder dem ikke om at drøfte data med eleverne	28	16 %
Total	173	171 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

Note: Tallene summer op til mere end 100 %, da det har været muligt at afgive mere end ét svar.

BILAGSTABEL 8

Videregiver I nedenstående data, fx per mail, til de pædagogiske ledere på skolen, fx uddannelseslederne?

	Ja		Nej		Total	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Resultater af Elevtrivselsmåling (ETU)	60	95 %	3	5 %	63	100 %
Resultater af Medarbejdertilfreds-hedsundersøgelse (MTU)	59	94 %	4	6 %	63	100 %
Resultater af Virksomhedstilfreds-undersøgelse (VTU)	57	90 %	6	10 %	63	100 %
Opgørelser af elevers fravær	55	95 %	3	5 %	58	100 %
Skolens opgørelser af elevernes frafald	60	97 %	2	3 %	62	100 %
Karakterstatistikker	39	80 %	10	20 %	49	100 %
Undervisningsmiljøundersøgelser blandt elever, fx som en del af ETU	55	95 %	3	5 %	58	100 %
Undervisningsevalueringer/ fage- valueringer med elever	46	82 %	10	18 %	56	100 %
Data fra interviews/fokusgrupper med elever	32	86 %	5	14 %	37	100 %
Data fra interviews/fokusgrupper med lærere	24	73 %	9	27 %	33	100 %
Observationer af undervisningen	25	60 %	17	40 %	42	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsmedarbejdere på erhvervsuddannelser.

BILAGSTABEL 9

Hvilke af nedenstående data videregives, fx per mail, til dig som pædagogisk leder?

	Antal	Procent
Resultater af Elevtrivselsmåling (ETU)	167	97 %
Resultater af Medarbejdertilfredshedsundersøgelse (MTU)	155	90 %
Resultater af Virksomhedstilfredsundersøgelse (VTU)	138	80 %
Opgørelser af elevers fravær	122	71 %
Skolens opgørelser af elevernes frafald	151	87 %
Karakterstatistikker	54	31 %
Undervisningsmiljøundersøgelser blandt elever, fx som en del af ETU	142	82 %
Undervisningsevalueringer/fagevalueringer med elever	138	80 %
Data fra interview/fokusgrupper med elever	70	40 %
Data fra interview/fokusgrupper med lærere	54	31 %
Observationer af undervisningen	103	60 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske ledere på erhvervsuddannelser.

BILAGSTABEL 10

Er der på skolen en forventning om, at de enkelte uddannelser/afdelinger på eget initiativ gennemfører dataindsamling (fx i forbindelse med pædagogiske udviklingsprojekter)?

	Antal	Procent
Ja	30	48 %
Nej	25	40 %
Det har jeg ikke indblik i	8	13 %
Total	63	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt kvalitetsansvarlige på erhvervsuddannelser.

Brug af data på erhvervsuddannelserne

© 2018 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: Kamilla Bryndum

ISBN (www) 978-87-7182-223-6

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk