

Kvalitetsforståelser af undervisning på en Social og sundhedsskole.



Master projekt

Titel: *Kvalitetsforståelser af undervisning på en SOSU-skole.*

Master i læreprocesser AUU

- Speciale, evaluering og kvalitetsudvikling

Dato: 21.12.21

Studerende: Marlene Dedecam Sneftrup

Studienummer: 20200163

Vejleder: Annette Rasmussen

Antal tegn: 85406

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	3
2	Problemformulering:	5
3	Metode	5
3.1	<i>Undersøgellesdesign</i>	5
	○ <i>Valg og fravalg:</i>	6
3.2	<i>Videnskabsteoretisk ståsted</i>	6
3.3	<i>Empiri overvejelser</i>	6
	○ <i>Valg af informanter:</i>	7
3.4	<i>Empiriindsamling</i>	7
	○ <i>Transskribering af interview:</i>	8
3.5	<i>Teoretiske overvejelser</i>	8
3.6	<i>Analytiske overvejelser</i>	9
4	Forståelser af begrebet kvalitet	9
5	Analyse og diskussion	11
5.1	<i>Kvalitetsforståelser bag SOSU-skolens undervisningsevaluering</i>	11
	○ <i>Undervisningsevalueringen:</i>	13
	○ <i>Sammenfatning af ovenstående afsnit:</i>	16
5.2	<i>Undervisernes syn på undervisningsevalueringen</i>	16
	○ <i>Det der kan påvirke den gode undervisning:</i>	20
	○ <i>Flere kvalitetsperspektiver:</i>	22
	○ <i>Sammenfatning af ovenstående afsnittet:</i>	23
5.3	<i>Indblik i undervisernes anvendelsesmuligheder</i>	23
	○ <i>Evalueringskompetencer:</i>	26
	○ <i>Sammenfatning af ovenstående afsnit:</i>	26
6	Konklusion	27
6.1	<i>Refleksion over egen proces</i>	28
7	Litteraturliste	29
8	Bilag	30

1 Indledning

I Danmark fravælger de unge erhvervsuddannelserne, og det politiske mål om at 25 % af ungdomsårgangen skal vælge en erhvervsuddannelse i 2020 blev ikke opfyldt. Samfundet står over for mangel på arbejdskraft inden for de erhvervsfaglige områder (EVA, 2020), hvis ikke denne udvikling vendes. Udviklingen med at højne kvalitet af erhvervsuddannelserne i Danmark, der startede med reformen af erhvervsuddannelserne i 2015, er ikke lykket. Fokus fra politisk side er at få de unge mennesker igennem en uddannelse og ud på arbejdsmarkedet hurtigt, samtidig med at der gerne skal være flere, der tager en erhvervsuddannelse. EVA (Danmarks evalueringsinstitut) har lavet flere undersøgelser om de unges uddannelsesvalg, og her ses, at de unge tager valget meget seriøst og oplever et stort pres op til valget. Det er ønsket om den gode fremtid, der fylder i de unges valg, og de italesætter deres valg som definerende for deres fremtidsmuligheder, hvor erhvervsuddannelserne ikke giver så mange muligheder som fx gymnasiet (EVA, 2019).

Reformen af erhvervsuddannelserne i 2015 satte fire klare mål, hvor fokus blev sat på at højne kvaliteten af erhvervsuddannelserne bl.a. gennem et kvalitetsløft af undervisningen (EUD-reform s. 40). I dette kvalitetsløft blev de enkelte skoler pålagt at udvikle et fælles pædagogisk didaktisk grundlag (FPDG), som skal sikre, at den enkelte skole systematisk udvikler undervisningsmetoder og dokumentere deres virkning (EUD Reform. s. 40 - 41). EUD-reformen beskriver i kompetenceløftet for undervisere, at de pædagogiske kompetencer skal styrkes markant. Denne styrkelse af de pædagogiske kompetencer kan bestå af efteruddannelse i form af et diplommodul på 10 ECTS-point (EUD Reform s. 37).

I EUD-reformen ligger også en gennemførelse af en målrettet kvalitetsovervågning og tilsyn på de enkelte erhvervsskoler. Hensigten er at sikre, at kvaliteten styrkes. (EUD-Reform s. 41-42). Der opstilles derfor en række minimumskrav for skolerne kvalitetsarbejde, hvilket giver skolerne en begrænset selvbestemmelse i forhold til hvilke systemer, metoder, evalueringsprocesser og data, der er relevante, men udgangspunktet i kvalitetsarbejdet er de politiske fastsatte mål (UVM s.5-6).

”Kvalitetssystemet kan betragtes som den enkelte skoles redskab til at sikre en systematisk sammenhæng mellem på den ene side de mål og formål for erhvervsuddannelserne, som er fastsat fra politisk hold, og på den anden side skolens lokale organisering, praksis og værdier” (UVM s. 5)

Min arbejdsplads er en SOSU-skole, som er en erhvervsskole. Her uddannes Pædagogiske assistenter, social- og sundhedsassistenter og social- og sundhedshjælpere. SOSU-skolen (Fremad rettet kaldet SOSU-skolen) er en af Danmarks største SOSU-skoler med ca. 2900 elever og kursister og 170 medarbejdere. SOSU-skolen har tre afdelinger, der er geografisk spredt over flere kommuner. Det skyldes at SOSU-skolen er en fusion af to større SOSU-skoler. Fusionen skete samme år som Erhvervsskolereformen af 2015 trådte i kraft. Fusionen kan ses som en tendens i følgerikningen af erhvervsuddannelsernes ståsted i 2015 med manglende elevoptag, men også som en tendens i uddannelsesverdenen gennem de sidste 25 år, hvor fusion kan anses som en styrings- og ledelsesstrategi eller reformredskab (Glæsner, 2019). SOSU-skolens fusion afspejles i det manglende elevoptag og dermed organisationsøkonomi, som også reformen har fokus på.

På baggrund af EUD-reformens krav om opkvalificering af undervisningen udviklede SOSU-skolen i 2019 et nyt Fælles Pædagogisk Didaktisk Grundlag (FPDG), der indeholder en beskrivelse af de

vigtigste pædagogiske principper, metoder og begreber, som skal anvendes i undervisningen. SOSU- skolens FPDG blev fremstillet med udgangspunkt i det inspirationsmateriale som ministeriet for Børn, undervisning og ligestilling lavede til erhvervsskolerne om pædagogiske principper (EMU).

Til dataindsamling har SOSU-skolen oprettet et kvalitetssystemet, som er bygget op således, at det har fire perspektiver på kvalitet: Brugeroplevelse kvalitet, Oplevelse af faglig kvalitet, Organisatorisk kvalitet og Politisk oplevelse af kvalitet. Under hvert perspektiv ligger de former for kvalitetsarbejde, som skolen udøver, og det er beskrevet, hvordan skolen indsamler kvantitative og kvalitative data på skolens hjemmeside (SOSU). Resultaterne af denne informationsindsamling indgår med bekendtgørelsens krav om, at der løbende skal samles data, for at dokumentere de minimumskrav, der er sat af Undervisningsministeriet for kvalitetsarbejde på erhvervsskolerne. Informationsindsamlingens resultater offentliggøres på skolens hjemmeside (SOSU). I det perspektiv der hedder "Oplevelse af faglig kvalitet" har SOSU-skolen lagt undervisningsevaluering. På SOSU-skolen har undervisningsevaluering tidligere været baseret på den enkelte undervisers evalueringer, hvilket ikke har været systematisk eller har kunnet give konkret data til skolens kvalitetsarbejde. Det blev derfor besluttet at gennemføre en systematisk undervisningsevaluering, hvis formål er at kvalificerer undervisningen og elevernes læringsmiljø. Evalueringen bygger på de mål, der er sat op for undervisningen i skolens FPDG, og evalueringen undersøger om principperne bliver brugt og genkendes af eleverne i den undervisning de modtager. Hermed følges op på den systematiske evaluering, der er beskrevet i SOSU-skolens FPDG, med hensigt at indsamle informationer til brug for udvikling af FPDG, LUP (lokal undervisningsplan) og kobling mellem skole og praktik (FPDG. s. 4) Endvidere skal undervisningsevalueringen medvirke til at opfylde bekendtgørelsens krav om, at skolen løbende skal informationsindsamle i deres kvalitetsarbejde (UVM).

Når undervisningsministeriet sætter krav for kvalitetsarbejde og at kvaliteten på erhvervsskolerne skal højnes gennem et kvalitetsløfte af undervisningen (UVM), kan kvalitetsinitiativerne betragtes som kontrol via informationsindsamlingen og udvikling via kvalitetsløfte af undervisningen. Initiativerne for kvalitet kan være mangfoldige, og kontrol og udvikling kan ses som hovedtyper af kvalitetsinitiativer. Afgrænsning af initiativerne for en given kvalitetsudvikling er vanskelig, og samtidig kan det være problematisk ud fra initiativerne at bestemme hvilken metode, resultaterne kan måles med. Endvidere kan det påpeges at konteksten, hvor kvalitetsmålingerne foregår, vil have indflydelse på både initiativerne og metoden (Dahler-Larsen, 2018, s. 62-64). I det undervisningsministeriet sætter krav om, at erhvervsskolerne skal forbedre kvaliteten, gives der anledning til at se på forståelsen af, hvad kvalitet er. Peter Dahler-Larsens undersøgelse af begrebet kvalitet konkluderer, at begrebet er værdiladet, komplekst samt at det i konkrete situationer er socialt relativt åbent, hvordan det omsættes i en given kontekst. Definitionen af kvalitetsbegrebet giver således ikke et præcist billede af, hvad der er kvalitet, og opmærksomheden skal derfor henledes på, hvordan forståelsen og den måde begrebet anvendes i en given situation (Dahler-Larsen, 2018, s 32-33). Definition af begrebet kvalitet kan jævnfør Peter Dahler – Larsen være kontekst afhængigt og værdiladet, og derfor må jeg, når jeg ønsker at se på

hvordan undervisernes kvalitetsforståelser, inddrage både konteksten og initiativerne bag kvalitetsmålingerne.

SOSU-skolens undervisningsevalueringen skal være med til at sikre kvalitet i undervisningen og skabe grundlag for en fremadrettet udvikling. Denne udvikling skal ifølge formålsbeskrivelsen have afsæt i de pædagogiske principper og metoder, der er beskrevet i SOSU-skolens FPDG og undervisningsevaluering skal give indblik i om disse metoder og principper genkendes af eleverne. Det vil sige om eleverne oplever feed back, praktisknærhed, differentiering, helhed og fokus på relationer i deres undervisning, som er de metoder og principper der fremhæves i skolen FPDG. Hermed vil der kunne argumenteres for, at undervisningsevalueringen lægger op til både kontrol og udvikling, som i teorien beskrives som problematisk af Peter Dahler-Larsen, men af Karen Borgnakke som den dobbelthed der ses i evaluering i den pædagogiske kontekst (Borgnakke, 2008, s. 13-14)

Ud fra ovenstående indblik over EUD-reformens vejledninger, kvalitetsarbejdet på SOSU-skolen og formålsbeskrivelse af undervisningsevalueringen kommer jeg frem til, at jeg gerne vil undersøge kvalitetsforståelser af undervisningen på en SOSU-skole, og hvilke anvendelsesmuligheder der ligger i data fra en undervisningsevaluering.

2 Problemformulering:

Hvordan arbejdes der med kvalitet, og hvilke kvalitetsforståelser af undervisning kommer til udtryk på en SOSU-skole?

- Hvilke kvalitetsforståelser ligger bag SOSU-skolens undervisningsevaluering?
- Hvilke anvendelsesmuligheder ser underviserne i data fra undervisningsevalueringen, og hvilke kvalitetsforståelser kommer hermed til udtryk?

Kvalitet og kvalitetsforståelse bliver i opgaven de fænomener, der undersøges. I afsnittet "Forståelser af begrebet kvalitet" bliver der en fremstilling af begreberne.

3 Metode

3.1 Undersøgelsesdesign

Hensigten i dette projekt er at undersøge en specifik konteksts kvalitetsforståelse af undervisning, set ud fra de beskrivelser, der bliver fremstillet i den indsamlede empiri fra interviews, feltnoter, beskrevne vejledninger og formålsbeskrivelser. Den kontekst jeg undersøger er min arbejdsplads, som her betegnes SOSU-skolen.

Undersøgelsen forholder sig til et mesoniveau, hvor det er den specifikke institutionelle kontekst der undersøges (Andreasen, 2018, s. 151). Tilgangen i projektet er deduktiv. Hvilket vil sige, at analysemetoden bygger på en teoretisk ramme, men data fra empirien er med til at identificere de temaer, der skal belyses i analysen. Kvalitet og kvalitetsforståelse er defineret ud fra Peter Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver og kriterier (Dahler-Larsen, 2018, s. 107), og det er her jeg

henter den teoretiske ramme til mit projekt. Interviewguiden er bygget over SOSU-skolens FPDG, hvilket vil sige at der i interviewet spørges ind til de metoder og principper som skal ses som de pejlemærker der genre skulle komme frem i undervisningen på SOSU-skolen (FPDG, s.6).

Valg og fravalg

Jeg har i projektet valgt at undersøge undervisernes kvalitetsforståelse. Overordnet set vil jeg dog lave en tredeling, hvor kvalitetsforståelser kan ses fra organisationens, undervisernes og elevernes synsvinkel, fordi jeg antager at der er flere forskellige forståelser på spil. Jeg formoder at organisationens og elevernes synsvinkler på kvalitet har indflydelse på, hvordan underviserens kvalitetsforståelser kommer til udtryk, og jeg medinddrager derfor organisationens beskrivelser af kvalitet og formål med undervisningsevaluering samt feltnoter med elevudtalelser fra undervisningsevalueringer. Hensigten er hermed at se, hvordan kvalitetsforståelser kommer til udtryk i den konkrete kontekst med bevidsthed om, at sproget og italesættelsen har indflydelse på den forståelse, som bliver etableret og delt. Mit valg af fokus på undervisernes kvalitetsforståelser er valgt på baggrund af en tidligere undersøgelse, jeg lavede, da jeg var med til at udvikle den undervisningsevaluering som SOSU-skolen har igangsat ud fra kvalitetsperspektivet "Oplevelse af faglig kvalitet". Initiativerne bag undervisningsevalueringen er at kvalificere undervisningen og samle data til skolens kvalitetsarbejde (Bilag 1, formålsbeskrivelse af undervisningsevalueringen). I undervisningsevalueringen ligger et ønske om, at underviserne anvender data fra evalueringen til at udvikle deres undervisning og hermed højne kvaliteten af undervisningen. For at belyse denne mulighed for at udvikle undervisningen vælger jeg at undersøge undervisernes kvalitetsforståelse, da det er underviserne, der skal anvende de data de får fra evalueringerne.

3.2 Videnskabsteoretisk ståsted

Viden forstås i opgaven kontekstuel, og forskningsspørgsmål stilles således ind i en konkret kontekst, hvor mit videnskabsteoretiske ståsted vil være socialkonstruktivismen. Udgangspunktet i socialkonstruktivismen er at al viden, som mennesket opfatter som selvfølgeligheder og naturligheder, er betragtet som en repræsentation af den verden, den er etableret og indlejret i. Sproget har i denne opfattelse en helt central betydning, da det blandt andet er gennem sproget, at viden bliver etableret, og at vi her kan dele den med hinanden. Viden om verden skabes, opretholdes og forandres i sociale processer (Egholm, 2014. s. 164-166). Socialkonstruktivismens ståsted kan hjælpe mig til at stille skarpt på forhold, der kan synes givet som et naturligt faktum, noget der bliver taget for givet. Her kan socialkonstruktivismens ambition om at være kritisk og frigørende benyttes til at afdække menneskabte selvfølgeligheder, som kan erstattes med andre og eventuelt bedre selvfølgeligheder. Disse "selvfølgeligheder" er vigtige at have fokus på, idet jeg undersøger min egen praksis. Jeg skal være bevidst om min rolle i undersøgelsen, og hvilken betydning det har både for indsamling og efterbehandling af empiri. (Andreasen 2018, s. 144 - 145) Dette kan have betydning for metodevalg, og jeg skal være opmærksom på, hvordan jeg kan etablere en analytisk distance.

3.3 Empiri overvejelser

Empiri i dette speciale består af interview, beskrivelser af SOSU-skolens kvalitetssystem, feltnoter fra undervisningsevalueringer med citater fra elever og beskrivelser af formål og vejledninger for

SOSU-skolens undervisningsevaluering. For at finde svar på de spørgsmål jeg stiller i min problemformulering, har jeg behov for at få adgang til og høre eller observere, hvordan undervisere på SOSU-skolen forstår og italesætter kvalitet. Denne adgang har jeg valgt at få via interviews af tre undervisere, idet disse interviews kan give mig en mulighed for at komme tæt på personernes oplevelser, forståelser og italesættelser af kvalitet. Med socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk ståsted ser jeg, at disse interviews kan give mig mulighed for at høre, hvordan sproget omkring fænomenet kvalitet italesættes. Interviewet kan dermed være med til at give en forståelse for, hvordan disse personer oplever det at arbejde i netop den kontekst, jeg vil undersøge (Brinkmann, 2020, s. 35-36). Idet jeg, qua min ansættelse på SOSU-skolen, har en forforståelse og kendskab til kontekst og medarbejderne, kræver det min opmærksomhed, når jeg stiller spørgsmål. Min forforståelse kan være medkonstruerende til at søge bestemte svar (Brinkmann, 2020, s. 34). I forhold til antallet af interviews og informanter tager jeg udgangspunkt i, at jeg anser mig selv som noviceinterviewer, og min erfaring fra tidligere interviews er sparsom. Derfor har jeg ud fra litteraturen fundet, at det er bedre at gennemføre få interviews og bruge tiden på at gennearbejde analysen af disse, end at drukne i mængden af data ved mange interviews (Brinkmann, 2020, s. 36-37).

Valg af informanter

For at opnå en vis distance til informanterne har jeg valgt at lade nogle af interviewene foregå i en afdeling, der ligger geografisk adskilt fra, hvor jeg har min daglige gang, og som jeg ikke har tæt samarbejde med. Således at interviewene med to undervisere foregår langt fra min nære kontekst, mens det sidste interview er af en ny underviser i min egen afdeling.

Informanterne er forskellige i alder og erfaringsgrundlag for undervisning og fra undervisning på SOSU-skolen. Dette håber jeg vil give et bredere indblik i undervisergruppens forståelse. Underviserne er også udvalgt på baggrund af praktiske hensyn til hvem der havde tid til at mødes. Jeg adspurgte fem undervisere, hvoraf to meldte fra. Interviewene foregår i undervisernes vante omgivelser, således at det er mig, der har bevæget mig geografisk, mhp at informanterne føler sig trygge og på hjemmebane. De to undervisere har jeg valgt at interviewe sammen idet den geografiske afstand gør det sværere at samle underviserne. Samtidig har jeg en forhåbning om, at de kan hjælpe hinanden til at give uddybende svar, men jeg har også et opmærksomhedspunkt på at interaktionen kan have indflydelse på svarene i forhold til hvis de var alene.

3.4 Empiriindsamling

Interviewene er afviklet som semistrukturerede interview, hvor jeg har udviklet en interviewguide som styrende for interviewet. Spørgsmålene i interviewene bør ikke være for løse, men heller ikke for stramme. Jeg har hentet inspiration i tragtmodellen, som starter løst og slutter af med en strammere styring af interviewet (Brinkmann, 2020, s. 173 – 174). Guidens spørgsmål er bygget op over forskningsspørgsmål, der tager afsæt i projektets problemformulering. Projektet har en deduktiv tilgang og dermed en teoretisk ramme. Derfor afspejles den teoretiske ramme også i interviewspørgsmålene, der tager afsæt i forskningsspørgsmålene. Interviewspørgsmålene er formuleret mere ligefrem og søger konkrete beskrivelser fra den kontekst, som interviewpersonen kommer fra (Brinkmann, 2020, s. 44-48). Til interviewspørgsmålene har jeg tilføjet nogle

støttespørgsmål, som kan være uddybende eller afgrænsende alt efter, hvad interviewpersonen svarer. I interviewet vil jeg være opmærksom på ikke at stille lukkede spørgsmål, men åbne for at der ikke søges efter et rigtigt svar. Personen skal opfordres til at fortælle frit om sine egne forståelser og oplevelser.

Interviewet startes med en kort introduktion, hvor jeg samtidig vil bede informanten om at fortælle om deres funktion på SOSU-skolen, og spørge ind, således at jeg får informanten til at sætte ord på sin arbejdsplads. Selve interviewet har jeg inddelt i tre temaer. Hvor jeg først spørger ind til, hvordan de ser kvalitet og kvalitet i undervisningen på deres arbejdsplads. Jeg benytter her ikke ordet kvalitet, men hvad der er vigtigt i personens undervisning, hvad der er tegn på god undervisning, og hvordan underviseren udvikler og forbedre sin undervisning. Herefter går jeg i tema to mere ind i kvalitet i undervisningen ud fra de frem pædagogiske principper og metoder, som er beskrevet i skolens FPDG, uden at nævne principperne og metoderne direkte. I tema tre spørger jeg til undervisningsevalueringen og anvendelsen af denne. Jeg afrunder interviewet med at spørge til, om interviewpersonen har noget at tilføje eller mangler at komme omkring. (Bilag 2, Interviewguide).

Feltnoterne er fra egen deltagelse i undervisningsevalueringer, hvor jeg er med som hjælpeunderviser til at skrive notater og teknisk support. Her har jeg nedskrevet nogle elevers udtalelser ned, som underviseren efterfølgende skal bruge til konklusion af evalueringen sammen med resten af holdets undervisere. Noterne var, da de blev taget, ikke tiltænkt som empiri til opgaven, men giver et indblik i elevernes syn på og oplevelse af god undervisning og kvalitet i undervisningen, og jeg vælger derfor at inddrage udvalgte udtalelser som empiri. (Bilag 3 Feltnoter).

Transskribering af interview

I det talte sprog i et interview kan der nemt gå meget tabt, når det transskriberes. Toneleje, stemmevolumen og fx ironi kan være svære at fastholde i det transskriberede interview. I min transskription af interviewene har jeg, de steder hvor jeg finder det giver mening, tilføjet noter om fx grin og toneleje i parentes. Jeg har flere steder fjernet udtrykket "Øhh" og færdiggjort sætninger, hvor interviewpersonen i sin tale hentyder til noget, der er sagt tidligere i interviewet. Jeg har valgt det, som kaldes en enkel transskriptionsstrategi, hvor det vigtigste er at fastholde meningsindholdet i det sagte, både set ud fra et tidsperspektiv, men også set ud fra, hvor afgørende detaljerne har for min udnyttelse af interviewene (Brinkmann, 2020, s. 50-52).

3.5 Teoretiske overvejelser

Til den teoretiske forståelse af projektets hovedbegreber, har jeg valgt teori, der kan bidrage til en dybere indsigt og refleksion, og formålet med teorianvendelse bliver at skabe ny viden i mødet med empirien. Den anvendte teori vil også farve mit fokus i projektet og kan få indflydelse på min åbenhed over for det empiriske materiale. Det er derfor vigtigt, at jeg lader teorien møde empirien, og lader teorien bidrage med forståelse og kompleksitetsbearbejdning i analysen (Andersen, 2018, 107 -108). Til at definere og belyse kvalitetsbegrebet har jeg valgt at benytte Peter Dahler-Larsens undersøgelse af kvalitetsbegrebet (Dahler-Larsen, 2018). I det jeg i mit

projekt går ind og benytter en teoretisk beskrivelse af begrebet kvalitet og kvalitetsforståelser, benytter jeg en analytisk begrebsafklaring, som ligger op til et deduktivt projekt, hvor analysen bygger på en teoretisk ramme (Andersen, 2018, s. 109-110).

Til at stille og besvare spørgsmål om evalueringsstrategierne på SOSU-skolen, vil jeg benytte Karen Borgnakke (Borgnakke, 2008). Hun har beskrevet de dobbelttydige referencer, der kan ses i evalueringer i pædagogiske kontekster og argumenter, for at en sidegevinst ved at evaluere kan være evalueringskompetenceudvikling, når både elever og undervisere involveres i en evaluering (Borgnakke, 2008, s. 24-25). Disse argumenter vil jeg diskutere i min analyse og på den måde komme nærmere en forståelse af, hvilke kvalitetsforståelser der kommer til udtryk på SOSU-skolen.

3.6 Analytiske overvejelser

I analysen vil jeg være bevidst om at skabe en analytisk distance ved at forholde mig til teoriernes anvendelsesmuligheder og min egne forforståelse. Jeg har været ansat på SOSU-skolen som underviser i 7 år og har en uddannelse som SOSU-assistent og sygeplejerske med funktion som vejleder for elever og studerende i praktikken, før jeg startede som underviser. Det sidste år har jeg undervist 50 % og tiltrådt en stilling som koordinator.

Det er min egen praksis jeg undersøger, og derfor har jeg en rolle i den kontekst, jeg undersøger som underviser og koordinator, hvilket vil påvirke de data, jeg har med fra interviews og observationer samt min bearbejdning af data. Jeg skal derfor i mit analysearbejde have en kilde- og metodekritisk tilgang (Andreasen, 2018, s. 169 -170).

4 Forståelser af begrebet kvalitet

I dette afsnit vil jeg kort lave en fremstilling af begreberne kvalitet og kvalitetsforståelse ud fra Peter Dahler-Larsen beskrivelse.

Jeg har valgt at se, hvordan kvalitetsforståelser kommer til udtryk på en SOSU-skole og vælger i dette projekt at benytte mig af Peter Dahler- Larsens undersøgelse af begrebet kvalitet, når jeg analysere kvalitet. I undersøgelsen ser Peter Dahler-Larsen historisk på begrebet. Han argumenterer for, at de definitioner, der er opstillet af begrebet kvalitet, alle stiler mod én bestemt vinkel på kvalitet, og at de dermed ikke er dækkende for begrebets nuancer (Dahler-Larsen, 2018, s. 18-19).

I den historiske undersøgelse ser han, at der bliver en sondring mellem den objektive og subjektive kvalitet omkring 2. verdenskrig. Den objektive kvalitet er, hvor produktionen har haft sin interesse og anses som den nemmeste at måle. Den subjektive kvalitet er, hvor interessen for det fine og sjældne fjernes, således at det er kundens ønsker, forventninger og efterspørgsel, der sættes i fokus og kan give produktet kvalitet (Dahler-larsen, 2018, s. 27-28). Inden for SOSU -verden, kunne et eksempel på objektiv kvalitet være Undervisningsministeriets interesse i tal på fx hvor mange elever der kommer gennem uddannelsen og karaktergennemsnit, og den subjektive kvalitet arbejdsmarkedet forventer til eleven der er færdiguddannet, hvor det ikke kun handler om karakter og faglig viden, men også personlige kompetencer som empati og relations kundskaber vægtes højt. I denne adskillelse af subjektive og objektive kvalitet argumenterer Peter Dahler

Larsen for, at kvalitetsbegrebet hverken knyttes til produktion eller brug, og at en forbrugerkultur vinder indpas.

Dermed handler det ikke længere om, hvad kvalitet er, men at have styr på kvalitet, og her benytter Peter Dahler-Larsen betegnelsen, at der sker en organisationalisering af kvaliteten. Hvilket vil sige at kvaliteten bestemmes ikke ud fra den enkelte varer, men ud fra det organisatoriske system der producerer den (Dahler-Larsen, 2018, s. 29). Set på SOSU-skolen, er et eksempel, at deres kvalitetssystem er bygget op over for at nå de politiske mål, men dem der fortolker de politiske mål og resultaterne af de evalueringer og undersøgelser der er sat i værk er kvalitetsmedarbejdere, der er ansat til at stå for kvalitetsarbejdet på skolen. Der kan her være tale om en modsatrettet udvikling af begrebet kvalitet, hvor det ansættes medarbejdere og organisationer til at varetage kvalitetsarbejdet, til fx at sikre at regler og love overholdes, mens "brugerens også sættes i centrum". Peter Dahler-Larsen ser det ikke brugerretningen og organisationsretningen som modsatrettet, men som følgesvende, men pointerer at begrebet kvalitet er relativt. Det er brugerens forventninger, statistikker og/eller målsætninger, der gøres til den standard, der anses for kvalitet, og hermed må denne kvalitet have mulighed for at være afhængig af flere faktorer, kunne forandre sig og dermed være relativ (Dahler-Larsen, 2018, s. 29-31). En vigtig pointe, som Peter Dahler-Larsen beskriver her, er, at kvalitetsudvikling forudsætter et relativt kvalitetsbegreb.

I undersøgelsen af begrebet kvalitet konkluderer han, at han ikke finder en bestemt definition af, hvad begrebet kvalitet indeholder. Derimod beskriver han begrebet som værdiladet, komplekst, og at den givne kontekst, hvor kvaliteten skal forstås, måles eller bedømmes, har betydning for hvordan kvalitet omsættes (Dahler-Larsen, 2018, s 32-33).

Når kvalitet ikke kan defineres, fremstiller han fem perspektiver, som kvalitet kan defineres ud fra. De 5 perspektiver har forskellige synsmåder på kvalitet, men det tilfælles at de kan forholde sig til de aktuelle kvalitetssituationer i samfundet. Her de 5 kvalitetsperspektiver:

1. At fjerne variationer omkring en fast standard
2. At opnå bestemte effekter
3. At opnå fastsatte politiske mål
4. At tilgodese brugernes ønsker
5. At have et organisatorisk system, der sikrer kvalitet (Dahler-Larsen, 2018, s.107)

Han argumentere for at ved at benytte disse hovedtyper af måder at se på kvalitet på, kan vi tale om nogenlunde principielle kvalitetsbedømmelser og forskelle mellem dem (Dahler-Larsen, 2018, s. 106-107). I tillæg til perspektiverne beskriver han, hvordan hvert perspektiv kan gribes praktisk an. De typiske greb, om hvordan kvalitet måles og udvikles, kan analyseres ved at gennemlyse hvert perspektiv med fem spørgsmål

De 5 spørgsmål der kan benyttes til at belyse de 5 kvalitets perspekter:

- a. Hvilket kvalitetskriterium, kvalitet defineres ud fra.
- b. Hvilken type problemer, en kvalitetsindsats skal afhjælpe.
- c. Hvilken operationalisering af kvalitetsbegrebet, perspektivet forskriver.
- d. Hvorvidt kvalitetsperspektivet er normativt begrundet.
- e. Hvilke spørgsmål, kvalitetsperspektivet finder ubekvemme.

Ved at analysere perspektivet med disse 5 spørgsmål, er det Peter Dahler-Larsens påstand at et perspektiv godt kan rumme flere modeller, men hvis der er for stor forskel på de forestillinger der er på spil i spørgsmålene a-e, vil der være flere perspektiver i kvalitetsdefinitionen, hvilket han ikke ser som anbefalingsværdigt (Dahler-Larsen, 2018, s. 107-108).

Peter Dahler-Larsens beskrivelse af begrebet kvalitet viser, at kvalitet er et begreb, der forandrer sig og er afhængig af flere faktorer, samt at konteksten, hvor begrebet skal forstås, har betydning for, hvordan det omsættes. Denne tilgang til begrebet kvalitet vil jeg tage med i min analyse og benytte til at undersøge, hvordan kvalitetsforståelser kommer til udtryk på SOSU-skolen.

5 Analyse og diskussion

Analysen inddeler jeg i 3 afsnit. De 3 afsnit har jeg fundet ud fra projektets problemformulering og ved at gennemlæse interview, feltnoter og beskrivelser og min valgte teori. Jeg har her set efter sammenfald, gentagelser og efter noget der gav anledning til undren i forhold til min problemformulering. I gennemlæsningen har jeg været bevidst om, at jeg har en teoretisk forståelse og et videnskabsteoretisk ståsted, som jeg vil bruge i analysen og herunder også implicit har med mig da jeg gennemlæste empiri og teori.

De 3 hovedafsnit har jeg inddelt i mindre afsnit med små underoverskrifter og hvert hovedafsnit afsluttes med en mindre sammenfatning af hvad afsnittet beskriver set i forhold til min problemformulering.

5.1 Kvalitetsforståelser bag SOSU-skolens undervisningsevaluering

I dette afsnit vil jeg undersøge SOSU-skolens kvalitetsforståelser ved at se på skolen kvalitets-system og sammenholde det med Peter Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver.

Når jeg ser på, hvordan SOSU-skolens kvalitetssystem er blevet til, vil jeg sætte det i perspektiv til de fire klare mål som Reformen af erhvervsuddannelserne 2015 satte.

I undervisningsministeriets beskrivelse af skolernes kvalitets arbejde, gives skolerne selvbestemmelsesret til hvilke systemer og metoder, de vil benytte, men det skal kunne skabe systematik i de politiske fastsatte mål (UVM, s. 5-6). Politiske mål kan ifølge Peter Dahler-Larsen ses som et perspektiv, som kvalitet kan defineres ud fra. Hvis kvalitet defineres ud fra politiske mål, er et problem ofte, at de politiske mål er så bredt formuleret, at det næsten ikke er muligt at skelne kvalitetsindikatorerne og få målene til at fungere i praksis. Politiske mål bliver derfor ofte operationaliseret på fortolkninger, hvormed formuleringen af målet åbner for selvbestemmelse og metode frihed, som kan give mere realistiske mål for de enkelte organisationer (Dahler-Larsen, s. 127-128).

SOSU-skolen har fulgt de politiske mål, udviklet et kvalitetssystem som skal sikre høj kvalitet i skolens uddannelser, men også bruges til resultatvurdering. Dette beskrives kort på SOSU-skolens hjemmeside således:

"For at sikre og dokumentere en høj kvalitet i skolens uddannelser har SOSU Østjylland opbygget et kvalitetssystem til intern løbende kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsernes skoledel.

Kvalitetssystemet er opbygget, så det dækker fire forskellige perspektiver på kvalitet:

1. *Brugeroplevet kvalitet*
Elevtrivselsundersøgelse (ETU)
Virksomhedstilfredshedsundersøgelse (VTU)
Undervisningsmiljøvurdering (UMV)

2. *Oplevelse af faglig kvalitet*
Udvikling af nye Lokale Undervisningsplaner (LUP)
Undervisningsevaluering (UVE)

3. *Organisatorisk kvalitet*
Medarbejdertilfredshedsundersøgelse (MTU)
Arbejdspladsvurdering (APV)

4. *Politisk oplevelse af kvalitet*
Resultater af løbende informationsindsamling
Selvevaluering" (SOSU)

SOSU-skolens kvalitetssystem indeholder i de fire perspektiver både kvalitetsudvikling og resultatvurdering og beskrives som et kvalitetssystem til intern brug. Hvad "intern" dækker over i kvalitetssystemet er ikke uddybet, hvilket gør det svært at fastsætte initiativerne bag disse undersøgelser og evalueringer. Under hvert af de fire perspektiver er listet de undersøgelser og evalueringer, der er tilknyttet perspektivet (SOSU). Ved nærmere gennemlæsning ser jeg, at alle undersøgelser og evalueringer, som SOSU-skolen har indskrevet i deres kvalitetssystem, kan defineres som kvalitet ud fra politiske mål, således at initiativerne bag undersøgelserne og evalueringerne ligger i de politisk satte mål. Under "Brugeroplevet kvalitet" ligger elevtrivselsundersøgelse, virksomhedsundersøgelser og undervisningsmiljøvurdering, som alle tre er undersøgelser, der er politisk bestemt, og hvis ikke skolen udfører disse undersøgelser, vil det blive påtalt og føre til skærpet tilsyn. I kvalitetsperspektivet "oplevelse af faglig kvalitet" ligger udvikling af lokalundervisningsplan og undervisningsevaluering. Begge kan defineres ud fra kvalitet set ud fra politiske mål, men selve undervisningsevalueringen er ikke et krav, da data fra elevtrivselsundersøgelsen kan dække de data krav, der er fra undervisningsministeriet. Dette kan være tegn på, der er andre eller flere kvalitetsperspektiver på spil i undervisningsevalueringen. Når man betragter Peter Dahler-Larsens definition på kvalitet ud fra politiske mål, begrundet han de brede målsætninger, som en måde at løse den bureaukratiske regelstyring på. Idet der i målsætningerne ligger, at organisationerne selv vælger de metoder, der bedst passer dem, men om målsætningerne i fortolkningerne bliver til specifikke kvalitetskriterier, der kan omsættes i praksis, kan der sættes spørgsmålstegn ifølge Peter Dahler-Larsen.

Politiske styringsønsker og dermed de politiske mål forandrer sig ved nye reformer, arbejdsmarkedets og samfundets udmeldinger, interesser og krav. Disse forandringer påvirker kvalitetskriterierne, og Peter Dahler-Larsen begrundet, at når kvalitetsbegrebet bliver åbent og relativt, vil det medføre de brede politiske mål, idet der vil være en bred kreds af interessenter i de offentlige ydelser, der skal kvalitetssikres. Et eksempel kan være at der i de fire klare mål for EUD-reformen står at man skal rekruttere og fastholde flere elever (EUD-reform, s. 3-4). Samtidig sættes der med EUD-reformen også karakterkrav til optagelse på erhvervsuddannelserne, og der

indføres et grundforløb på SU, som eleverne skal gennemføre, før de kan søge optagelse på et Hovedforløb (KL, 2020, s. 12-14). Det overordnede mål er at rekruttere og fastholde elever, men samtidig stiles der mod at højne det faglige niveau på erhvervsuddannelserne. Begge intentioner har gode faglige argumenter, men modarbejder hinanden. En del elever med karakter under 02 fra folkeskolen har før brugt erhvervsuddannelserne som uddannelsesmulighed, og ældre elever, der ønsker at skifte branche, står nu over for et halvt år på SU, inden de kan komme på voksenelev-løn. Dette viser, at mens der stilles mål om, at vi skal rekruttere flere elever, stilles der samtidig krav til eleverne, hvilket gør det sværere for nogle elever at søge uddannelsen.

Peter Dahler-Larsen problematiserer, at de politiske mål kan ses som eksogene mål, hvilket vil sige, at målene er sat uden for organisationen og ikke fordrer til endogene mål. De endogene mål er de interne mål, hvor de innovative processer og udvikling kan foregå. Han nuancerer dog problemet ved at skrive at i et demokratisk samfund har organisationer også et vist selvstændigt liv, hvor der gives plads til endogene mål (Dahler-Larsen, 2018, s.128-130). Jeg ser, at der bag de politiske mål i SOSU-skolens kvalitetsundersøgelser og evalueringer ligger eksempler på endogene mål og intern udvikling, fx i den årlige selvevaluering, hvor skolen skal forholde sig kritisk og vurdere egen praksis ud fra selvvalgt emne og i undervisningsevalueringen.

Undervisningsevalueringen

I dette afsnit vil jeg se nærmere på SOSU-skolens undervisningsevaluering. Det vil jeg gøre ved at se på evalueringens formål og skolens FPDG som evalueres i undervisningsevalueringen og nuancere evalueringens spændingsfelt med Karens Borgnakkes (2008) perspektiv på den dobbelthed, der kan ligge i evaluering i en pædagogisk kontekst.

Undervisningsevalueringen på SOSU-skolen er stadig i sin spæde start, hvilket vil sige, at den er afprøvet i to afdelinger og nu er ved at blive afprøvet på hele skolen. Der er planlagt opsamling på afprøvningen af alle skolens hold i december 2021. I SOSU-skolens kvalitetssystem står undervisningsevalueringen under kvalitetsperspektivet "Oplevelse af faglig kvalitet" og i formålsbeskrivelsen for undervisningsevalueringen står:

"Formålet med at lave undervisningsevaluering på SOSU-skolen er at kvalificere undervisningen og elevernes læringsmiljø samt at undersøge om de mål, der er sat op for undervisningen i skolens FPDG bliver brugt og kan genkendes af eleverne i den undervisning de modtager." (Bilag 1)

Dette viser, at evalueringen er bygget op over skolens FPDG, som blev udviklet på baggrund af erhvervsskolerne reform fra 2015's krav om et kvalitetsløfte af undervisningen (EUD-reform, s. 40-41). FPDG indeholder en beskrivelse af de vigtigste principper, metoder og begreber, som anvendes i undervisningen og er gældende for det pædagogiske personale på skolen. Hensigten er at FPDG implementeres i undervisningen, således at den kan bidrage til at forbedre kvaliteten i undervisningen og opfylde målene i EUD-reformen (FPDG, s. 3). FPDG blev udviklet af et Pædagogisk råd, der blev nedsat til formålet. Det pædagogiske råd bestod af en pædagogisk konsulent, ledelse og undervisere fra SOSU-skolen.

De pædagogiske og didaktiske principper, som blev udvalgt til FPDG, har til hensigt at fungere som pejlemærker i den daglige undervisning og har overskrifterne: Helhedsorienteret undervisning, praksisnær undervisning, undervisningsdifferentiering, relationer og feed back (FPDG, s. 6-7). I undervisningsevalueringen spørgers direkte ind til de fem principper. Undervisningsevalueringen skal gennemføres på alle skolens afdelinger, og den skemalægges i undervisningen som en del af undervisningen, hvor en underviser har ansvaret for, at evalueringen bliver afholdt. Når formålet med evalueringen er at kvalificere undervisningen, beskrives evalueringen som et redskab til at underviserne kan benytte til at udvikle deres undervisningspraksis i samarbejde med eleverne. Eleverne svarer på fem spørgsmål vedr. overskrifterne fra FPDG i et IT-redskab kaldet Menti-meter, hvor eleverne kan svare anonymt. Disse svar kommer frem som søjlediagram, som underviserne viser eleverne, og ud fra disse diagrammer udfylder underviseren og eleverne sammen et konklusionsark. Konklusionsarket tager underviseren med tilbage til sit underviserteam med henblik på videreudvikling af elevernes læringsmiljø og undervisningen. Evalueringen har dermed et udviklingsperspektiv, men i formålsbeskrivelsen står også:

“...evalueringen skal desuden medvirke til at opfylde bekendtgørelsens krav om. At skolens løbende informationsindsamling. Blandt andet skal. ”...belyse, hvordan undervisningen og de valgte arbejdsformer understøtter uddannelsens formål og undervisningens mål.” (Formålsbeskrivelse Bilag 1)

Dette viser, at der i evalueringen er en dobbelthed, da formålet både er udvikling og kontrol. I selve evalueringens udformning kan udviklingshensigten ses i at underviserne skal tage konklusionsarket med tilbage til sit underviserteam og arbejde med de data, der fremkommer. Kontrollen kan ses i at data fra undervisningsevalueringen skal indgå i skolens løbende informationsindsamling. Dobletheden beskriver Karen Borgnakke ved, at der i evaluering altid vil være et både – og, idet evaluering indeholder bedømmelse i form af kontrollerende aspekter og indeholder en undersøgende form med et udviklingsperspektiv (Borgnakke, 2008s. 13 og 14). Kontrollen i undervisningsevalueringen ligger i det som Peter Dahler-Larsen kalder ”kvalitet defineret som politiske mål”, når bekendtgørelsen stiller krav om løbende informationsindsamling og opretter et statsligt kvalitetstilsyn, der skal følge op på skolerne opsamlede data. Tilsynet skal på den måde identificere de skoler med dårlige resultater, således at disse skoler kan indgå aftaler med undervisningsministeriet om konkrete genopretning og udviklingstiltag. Her benyttes også en formulering, med at en skole med dårlige resultater kan få pålæg om rådgivning fra læringskonsulenter (EUD-reform, s. 41-42).

Karen Borgnakke benytter begreberne intern og ekstern evaluering, hvor den interne evaluering har pædagogiske begrundelser bag sig, og hun ser at processen kan benyttes om et udviklingsværktøj for undervisningen. Ekstern evaluering har ikke pædagogiske begrundelser, men finder afsæt i det administrative og politiske, som forbindes med kontrol, magt og myndighed (Borgnakke, 2008, s. 19) I SOSU-skolens kvalitetssystem beskrives, at det er til intern løbende kvalitetsudvikling og resultatvurdering, hvilket af Karen Borgnakke vil blive beskrevet som både intern og ekstern evaluering, da der både ligger pædagogisk og politisk begrundelser bag evalueringerne.

Hvad betyder det, at der i SOSU-skolens undervisningsevalueringen både ligger kontrol og udvikling? Kontrol gør, at der er nogle minimumskrav for hvilken kvalitet, der forventes. I den kontekst jeg undersøger, vil social og sundhedspersonale stå i situationer, hvor det kan være af afgørende betydning, om social- og sundhedspersonalet har den fornødne viden. Derfor vil de fleste vel mene, at det er vigtigt med et krav om et vist fagligt niveau. Det er derfor svært at sige nej til en vis grader af kontrol. Omvendt er udvikling også svær at frasige sig. Problemstillingen, jeg her ser på, er, om evaluering både kan indeholde udvikling og kontrol uden, at det påvirker evalueringsstrategien.

Dobbeltheden i evalueringsbegrebet betegner Borgnakke som en diskurskamp, hvor evaluering både er fri diskussion og refleksion samt indeholder kontrol og bedømmelse. Hun problematiserer, at aktørerne i en evaluering forventes både at være ligeværdige diskussionspartnere og det modsatte, som eksaminator/censor og elev/eksaminand (Borgnakke, 2008, s. 21). Jeg kan dermed stille spørgsmålene:

Kan/vil eleven i undervisningsevalueringen sige til underviseren, at hun ikke synes, deres undervisning er praksisnær, helhedsorienteret, og at hun ingen feedback får, hvis det er den underviser, der i næste uge skal bedømme hendes faglige evner?

Kan/vil en SOSU-skole begynde at lave undersøgelser af kvaliteten på data, der ikke hører under EUD-reformens fire klare mål, og hvordan tænker skolen innovativt, hvis der er klare politiske mål?

Det, jeg ser, er, at hvis evalueringen ligger op til både kontrol eller udvikling, vil kontrollen kunne hæmme udviklingen. Dobbeltheden i pædagogisk evalueringen kan jeg reflektere tilbage til min egen undervisning, hvor jeg som underviser opfordrer elever til at være aktive spørgende sige noget mere i timerne, men samtidig er jeg bedømmer, og hvis eleven siger noget forkert, kan det trække ned i hendes gennemsnit. Men samtidig burde det måske krediteres, at eleven er aktiv og spørgende, trods at det fagligt ikke er korrekt. I interview to udtaler B om den stille elev, da vi snakker om differentiering.

"... kan man ikke få en sosu-assistent uddannelse ved at være stille?" – er jeg blevet spurgt,.... "skal man virkelig sige noget i klassen?" og ja det skal man svarede jeg "...men det har jeg det svært ved, så må du give mig nogle skriftlige opgaver" siger eleven. Nej jeg vil ej - jeg er nødt til at have hende med ... men eleven har jo det der med, at hun ikke kan når der sidder 30 i klassen og hvis hun siger noget forkert.....så vi må jo prøve at hjælpe til....."(Bilag 4, Interview 2 s. 10-11)

B fortæller her, at hun bliver nødt til at høre noget fra eleven. Hun skal have et bedømmelsesgrundlag til sin faglige vurdering. Samtidig erkender hun elevens problemer med at sige noget i klassen, fordi eleven er nervøs for at sige noget forkert. Her ses igen en dobbelthed, hvor der i undervisningen både ligger personlig og faglig udvikling, men den endelige bedømmelse i form af en karakter efter 7 trinsskalaen gives kun ud fra de faglige mål.

Hvis kvalitet er fastlagt ud fra politiske mål med kontrol i form af tilsyn, vil den udvikling, der ligger op til, være inden for et emne, der ligger i de politiske mål, da data ellers ikke indgår i bekendtgørelsens krav om at informationsindsamle (EUD-Reform). Her er det set ud fra den

politiske og organisatoriske vinkel. I undervisningen kunne der være andre pædagogiske metoder end dem, der ligger i FPDG, som et underviserteam gerne vil udvikle på, men tæller disse så med i de politiske mål? Hvis eleven i uddannelsen opfordres til at tænke innovativt, men det ligger uden for de mål, der er opstillet i elevens bedømmelses krav, vil eleven så bestå?

Disse spørgsmål kan der ikke gives generelle svar på, men kan være med til at nuancere synet og forståelsen af kvalitet og vise, at kvalitetsforståelser er afhængige af den kontekst, de udøves i.

Sammenfatning af ovenstående afsnit

I ovenstående afsnit undersøger jeg SOSU-skolens kvalitetsforståelser ud fra Peter Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver og finder, at skolens kvalitetssystem er bygget op over fire perspektiver på kvalitet, der alle har evalueringer og undersøgelser under sig, der ligger op til at definere kvalitet ud fra politiske fastlagte mål. De politiske mål, ses som mål sat uden for organisationen og fordrer ikke til intern udvikling ifølge Peter Dahler-Larsen. Jeg ser, at der i SOSU-skolens undervisningsevaluering kan ligge intern udvikling, og finder med Karens Borgnakkes perspektiv på dobbeltheden i pædagogisk evaluering, at SOSU-skolens undervisningsevaluering indeholder både kontrol og udviklingshensigter. I dobbeltheden ser Karen Borgnakke en diskurskamp, som jeg problematisere. Hvis undervisningsevalueringen ligger op til både udvikling og kontrol, kan kontrollen virke hæmmende på udviklingen i den pædagogiske verden. Denne betragtning vil jeg tage med mig i næste analyseafsnit, hvor jeg vil se på undervisernes syn på kvalitetsforståelser i undervisningsevalueringen og på den måde undersøge om der kan ligge flere kvalitetsperspektiver i undervisningsevalueringen.

5.2 Undervisernes syn på undervisningsevalueringen

I dette afsnit vil jeg se på de kvalitetsforståelser, der kommer til udtryk hos de undervisere, jeg har valgt at interviewe. I interviewene spørger jeg i første tema ind til, hvad der er vigtigt i deres undervisning, hvornår den er vellykket, og hvad der er tegn på god undervisning (Bilag 2, Interviewguide). Jeg spørger til god undervisning, da SOSU-skolens FPDG benytter ordene "god undervisning" som betydning for, hvad der stiles mod for at sikre kvalitet i undervisningen (FPDG, s. 8). Underviserne er orienteret om, at interviewet omhandler kvalitet i undervisningen, men jeg spørger ikke direkte til, hvad de ser som kvalitet i undervisningen, men forholder mig til deres forståelse af god undervisning.

I min gennemlæsninger af interviewene ser jeg efter sproglige repræsentanter for kvalitet og kvalitetsforståelser ud fra undervisernes svar. Hvilket vil sige, det er undervisernes sproglige fremstillinger af den gode undervisning, samt tegn og eksempler på den gode undervisning, jeg ser efter. Efter adskillige gennemlæsninger kommer jeg frem til nogle beskrivelser og udtalelser, der gentages og går igen i interviewene. Når jeg analyserer med begrebet kvalitet ud fra Peter Dahler-Larsens kvalitetsbeskrivelser, som et begreb der forandrer sig afhængigt af flere faktorer, og som skal forstås ud fra den givne kontekst, vil jeg være opmærksom på, at alle underviserne underviser på en erhvervsuddannelse, hvor en stor del af uddannelsen foregår i praksis. De undervisere, jeg har interviewet, har alle baggrund i en sundhedsfaglig praksis, før de blev undervisere. Dette tager

jeg med i analysen i henhold til at konteksten, hvor kvaliteten skal omsættes, har indflydelse på forståelsen.

I interviewene er et af de begreber, der bliver brugt til at beskrive god undervisning, praksisnær undervisning. Praksisnær undervisning er en af de fem metoder og principper som SOSU-skolen fremhæver i FPDG. Her står at:

”Praksisnær undervisning skal medvirke til at motivere eleverne og styrke transfer mellem skole og praktik. Praksisnær undervisning kan udfolde sig på flere niveauer. Det kan dreje sig om opgaver, der foregår i praksislignende miljøer, hvor situationer fra praksis efterlignes gennem simulation eller rollespil. Det kan også være teoretisk viden, der efterfølgende sættes i spil i praksiseksempler, og det kan handle om en praksissituation, der efterfølgende reflekteres over med teoretisk viden.” (FPDG, s. 6)

S fortæller i interview 2, at hun har lidt over et år erfaring som underviser og viser i sine udtalelser, at hun bruger sin egen praksiserfaring, når hun vil gøre sin undervisning praksisnær. Spørgsmålet er ikke relateret til FPDG i formuleringen. Hun svarer ud fra spørgsmålet, hvad der er vigtigt for hende i hendes undervisning:

”...rigtig meget praksisnært og det er jo også nok fordi det ikke er så længe siden at jeg har været ude i praksis og min tilgang til gerne at ville være underviser os har været at få noget mere praksis ind eller få koblet mere praksis ind ... på teorien æhmm fordi jeg har oplevet ude i praksis at mange af dem der går rundt derude de har i hvert fald virket som om mangler at koble de der to ting...” (Bilag 4, Interview 2, s. 2).

S fortæller, at hun ude i praksis har oplevet, at SOSU-personale mangler at koble praksis og teori, som FPDG fremhæver, netop er hensigten med praksisnær undervisning via transfer at motivere eleven til denne kobling af teori og praksis. Efterfølgende udtaler S:

”selv om jeg jo godt ved de har været igennem et forløb ude på skolen, så har jeg i hvert fald ofte oplevet at de ikke har formået at anvende det ude i praksis ...så jeg ved ikke om man kan om sige opkvalificering, men det er nok det der i hvert fald er min tilgang til det. ... Det vil jeg i hvert fald gerne medvirke til.”(Bilag 4, Interview 2, s. 2).

Her tolker jeg, at hun med opkvalificering argumentere for at praksisnær undervisning kan give eleverne mulighed for at koble teori og praksis. Hun benytter ordet opkvalificerer som at gøre undervisningen bedre og mere kvalificeret ved at benytte praksisnær undervisning. Hun supplerer med:

”...udgangspunkt i... mine egne oplevelser, så de også får en oplevelse af de her teorier netop kan bruges i praksis og det ikke bare er en eller anden man står og fortæller fordi man skal have en teoretisk baggrund og at det faktisk også er relevant”(Bilag 4, Interview 2, s. 2).

S fortæller her at hun bruger sin erfaring fra før hun blev underviser. Da hun kun har været underviser i et år, ligger det naturligt for hende, og hun hentyder til at hun har arbejdet sammen med SOSU-personale og ved at teorien er relevant for dem.

I interview 1 bliver betegnelsen praksisnær undervisning også nævnt, da jeg spørger ind til, hvad der er vigtigt for deres undervisning. Underviser L, der har 30 års erfaring som underviser, fortæller: *"Og så tænker jeg meget praksisnærhed..."* Og tilføjer herefter: *"...nu i forbindelse med det diplom vi har været på .. hvor jeg selv har været i praktik, Og hvor den her praksisnærhed gør at alle kan snakke med..."* (Bilag 5, Interview 1, s. 4). Det diplom, som L henviser til, er en del af det kompetenceløft for undervisere, som ligger i EUD-reformen af 2015 (EUD Reform s. 37). På SOSU-skolen består styrkelsen af de pædagogiske kompetencer i en efteruddannelse i form af et diplommodul på 10 ECT-point i den erhvervspædagogiske diplomuddannelse (modulet Erhvervspædagogisk udviklingsarbejde), hvor pædagogisk personale fordyber sig i de principper, metoder og begreber, der er beskrevet i FPDG. Modulet indeholder et feltstudie i praksis og afsluttes med en mundtlig eksamen i et beskrevet eller afprøvet (undervisnings) forløb. L fortæller, at hendes besøg i praksis har gjort det nemmere for hende at tale om praksis. Det kunne tyde på, at det måske er længe siden, hun har været på besøg i praksis, eller at hendes tidligere praksiserfaringer ikke ligger så tæt på den praksis, hun underviser ind i. Der er ingen tvivl om, at L anser det praksisnære som vigtigt i sin undervisning, og hun pointerer: *"...og så bliver det ikke farligt, jeg snakker ikke om noget der er fuldstændigt abstrakt for eleverne. Jeg prøver virkelig at det skal være praktisk nært, så det ikke ... altså ikke kun med de fag vel eller emner, men jeg prøver virkelig på få det praktisk nært."* (Bilag 5, Interview 1, s.4). Hun bruger ordet abstrakt for eleverne. Dette kan henvise til det, som S også beskriver, at det er svært for eleverne at koble teori og praksis.

L underviser i et af de svære fag, som hun selv udtaler i interviewet: *"Nej.. for naturfag og kemi er virkelig et fag... der får man ondt i maven"*(Bilag 5, Interview 1, s.5). Det underbygger, at L beskriver, at noget undervisning bliver mindre farligt, når det bliver mere praksisnært for eleverne. Det bliver genkendeligt for eleven, hvis hun kan koble det til en praksis, de kender. Elevernes syn på praksisnær undervisning fortæller underviserne ikke om, men L forklarer, at hun oplever eleverne mere aktive, når de laver praktiske øvelser: *"og så er vi jo optaget af noget, og så kan jeg jo høre at der sker noget og øhhh og den måde vi snakker sammen på..."* (Bilag 5, Interview 1, s. 4). Hun fortæller her, at hun oplever eleverne mere aktive og deltagende, når de laver praksisøvelser. Det passer med, da jeg beder underviserne fortælle hvilke tegn, de ser på god undervisning, udtaler alle tre underviserne at tegn på god undervisning er, at eleverne er aktive, deltagende og spørgende. Hvilket kan læses i følgende udsagn:

"Det er når jeg oplever at eleverne er med på den her (tager fingeren op – viser håndsovrækning) med gode spørgsmål og vil være med i debatter, når jeg går hjem og kan sige ALLE har sagt noget i dag" (Bilag 5, B i interview 1, s. 4).

og

"...de er deltagende i undervisningen og ikke mindst at de kommer til undervisningen, det er også (små griner) et rimeligt godt tegn, synes jeg.....det at de er arrangeret –

tænker jeg også, det må være fordi at de synes de lærer noget og de har noget at komme efter...”(Bilag 4, S i interview 2, s. 3).

Citaterne fortæller, at underviserne med god undervisning mener, at eleverne er aktive og deltagende, hvilket eleverne viser underviserne på forskellige måder. I FPDG henvises til, at elevernes deltagelse skal øges. Der beskrives, hvordan den gode undervisning på SOSU-Skolen skal tilrettelægges med hensigten, at elevernes deltagelse øges. *”Undervisningen tilrettelægges således, at den aktive læretid og dermed elevernes deltagelse øges, og at der er klarhed og struktur i undervisningen (FPDG, s.9).”* Der kan argumenteres for, at ud fra undervisernes synspunkt vil praksisnær undervisning give elever, der er mere deltagende. Underviserne ser tegn på god undervisning ved praksisnær undervisning og når eleverne deltager aktivt i undervisningen. Hvilket stemmer overens med hvad SOSU-skolens FPDG ligger op til.

I de feltnoter, jeg har samlet fra tre undervisningsevalueringer, ses udsagn og citater fra elever, som jeg vil bruge til at nuancere argumentationen om, hvad der ses som god undervisning. I de tre undervisningsevalueringer bliver der spurgt til, om undervisningen bliver bygget op over eksempler fra praksis, og ved optælling i Menti-meter viser svarene, at over halvdelen synes, at det er undervisningen. Da der i efterfølgende dialog bliver spurgt ind til emnet, kommer følgende udtalelser fra eleverne frem:

”Underviserne kommer med eksempler fra praksis, de bruger deres egen erfaring ind i undervisningen, eksempler giver god mening, men det er forskelligt fra fag til fag”,

”Gerne flere eksempler fra underviserne” og

”Gerne cases, men de skal ikke være alt for oplagte og tynde, der skal være plads til vurderinger” (Bilag 2 Feltnoter).

Udtalelserne her ligger godt op til den positive tilgang til praksisnær undervisning, som ses hos underviserne og i FPDG, men ligger også op til, at eleverne gerne vil have mere praksisnærhed, end den de oplever i undervisning lige nu. Det kræver dog af underviserne, at de har eksemplerne fra praksis, og at eksemplerne ikke er for tynde som en elev udtaler. Hvilket jeg tolker som ikke opdaterede, realistiske eller komplekse nok. En elev stiller et andet spørgsmål, som jeg notere ned. Det viser en anden synsvinkel, idet eleven spørger: *”Hvordan skal vi vide hvad praksis er – når vi ikke har været i praktik?” (Bilag 2, Feltnoter).* Der bliver i dialogen desværre ikke spurgt mere ind til dette spørgsmål. Det hold, der bliver evalueret her, er i en skoleperiode 1, hvilket vil sige, at de ikke har været i praktik endnu. Hvordan kan hun svare på, om undervisningen er bygget op over praksis, når hun ikke kender praksis, spørger eleven om. Det jeg her problematisere er forståelser af begreber i forskellige kontekster. Ligesom Peter Dahler-Larsen beskriver kvalitet som et begreb, der er kontekstafhængigt, vil flere af de begrebsforståelser, der bliver spurgt ind til i undervisningsevalueringen, være kontekstafhængige. Hvilket kunne være tilfældet her i elevens besvarelse om praksisnær undervisning. Et eksempel på flere forståelser af begrebet praksisnærhed kommer underviser S med:

”... i forhold til praksis nærhed, der var også nogle der mente at det ikke var praksis nært, for det var jo stort set bare sådan noget casearbejde, som godt kunne være

praksis situationer som var blevet taget udgangspunkt i ... så det er måske også noget med, hvad mener man med praksisnært, og hvad mener eleverne, tænker de, at det er praksisnært hvis vi tager en ældre dement kvinde herind på skolen og sætter hende i midten af lokalet eller kan en case også være at arbejde praksisnært.”(Bilag 4, Interview 2, s. 7)

Underviseren S fortæller her, at nogle elever ikke forstår casearbejde som praksisnært. Hvis ikke elever og undervisere forstår begrebet på samme måde, vil det give forskellige forståelser af, hvornår undervisningen indeholder fx praksisnær undervisning, og jeg vil argumentere for, at kvalitetsforståelserne i undervisningen mellem elever og undervisere hermed vil komme til udtryk på forskellige måder.

For at se ind undervisernes forståelser af praksisnær undervisning vil jeg nuancere elevens problemstilling med en af undervisernes udtalelser om, hvordan hun bruger elevernes praksisviden.

”Men jeg kan fx sige at sådan et forløb hvor jeg har haft, igen med rengøringsmidler (smågriner) men vi skulle have noget kemi, i forhold til det, og så beder jeg eleverne om at tage deres egne produkter med .. altså vi har rigtig meget heroppe som vi kan vise, men det at man tager sit eget med hjemmefra og så begynder at fortælle hinanden hvad bruger jeg det til..... altså det er jo guld vær altså det tænker jeg i hvert fald,, eleven må så tage stilling til sit produkt ud fra sin nye viden...”(Bilag 5,L i interview 1, s. 9).

Underviseren L viser her et eksempel på, hvordan hun bruger den praksis eleven kender. Næsten alle elever vil kende til at vaske tøj, og så tilføjer hun den nye kemiske viden om vaskepulveret ind i den kendte praksis. Det kan vise, at når der vægtes praksisnær undervisning, så skal der vurderes hvilken praksis, der tages udgangspunkt i. Nogle elever har erfaringer med sig, når de starter på skolen, andre er unge og kommer uden kendskab til den praksis, de skal ud i. L har her at gøre med et Grundforløbshold, hvor det er ganske få elever, der har erfaring fra SOSU-erhvervet. L viser her at god undervisning er at kunne tage udgangspunkt i den enkelte elev. Elever er forskellige, og i SOSU-skolens FPDG er elevernes forskelligheder et punkt under afsnittet God undervisning. Der henvises her til, at der skal tages hensyn til elevernes forskellige forudsætninger (FPDG, s. 9). Dette viser, at undervisernes kvalitetsforståelse af undervisninger ligger i god tråd med, hvad der er beskrevet i skolens FPDG med praksisnær undervisning og elevernes forskellige forudsætninger.

Det der kan påvirke den gode undervisning

I interviewene spørger jeg bevidst ind til god undervisning, hvad der er vigtigt, og hvornår undervisningen er vellykket, og ikke hvad der ikke virker eller ikke lykkes. Alligevel kommer der i begge interview flere eksempler på, hvad der påvirker den gode undervisning. De to undervisere i interview 1 med mange års erfaring kommer med eksempler på, at den elevgruppe, de underviser, kan påvirke kvaliteten, da elevernes forudsætninger er meget forskellige. Da jeg spørger til eleverne forskellige faglige niveauer, og hvordan det spiller ind i forhold til deres undervisning, svarer B:

"Det er dælmee dytme svært og det er også derfor jeg siger, den der kvalitet og i det hele taget .. ja altså vi har efterhånden flere og flere elever der udfordrer og hvordan er det lige jeg når ud til demhvordan gør jeg det attraktivt i gruppe arbejde ...vi har et hold hvor der er udfordringer med flere der siger, jeg er ikke kommet her for at løfte andre elever, der ikke kan følge med osv.." (Bilag 5, Interview 1 s. 9)

Det, B her fortæller, er, at der i klasserne er stor faglig forskel på eleverne, og det kræver gode differentieringsevner hos underviseren.

Fra feltnoterne ser jeg, at eleverne kommer med kommentarer om, at det faglige niveau er både højt og lavt. *"det er højt, men ok når der er tid nok"*, *"Der er mange gentagelser"* og *"Alt går meget hurtigt, men når ikke at sætte sig ordentlig ind i materialet"*(Bilag 3, Feltnoter). Det passer ind i, hvad underviserne fortæller, at der i klasserne er stor forskel på elevernes faglige niveauer.

Undervisningsdifferentiering har til formål, at eleverne har mulighed for at blive så dygtige som muligt, men i flere udtalelser hører jeg, at underviserne føler sig udfordret af elevgruppen og de rammer, der er lagt for undervisning. Her to citater fra B *"...men jeg har det frygteligt svært med det, så sidder der på et hold med 30 .. der er 3 der er ordblinde, der er 3 der har angst, der er 3 der..."*(Interview 1, s.9) og *"... jeg oplever mange elever som slet ikke er studieparate ..."*(Bilag 5, Interview 1, s. 10) Underviseren her forklarer, at elevernes forudsætninger har indflydelse på kvaliteten, og hun ser her på kvaliteten af, hvilke SOSU-elever der i sidste ende kommer ud i praksis som SOSU-personale og skal udføre opgaver i sundhedsvæsenet. Udtalelsen: *"...og jeg synes vi giver den ene chance efter den anden her.. det er utroligt... ja ja jeg mener virkelig vi er alt for vattet til at få stoppet elever."*(Bilag 5, B i interview 1,s. 11) bliver sagt med alvor i stemmen. Underviseren er bekymret for den faglige kvalitet hos det kommende SOSU-personale. L er også opmærksom på de faglige niveauer hos eleverne og beskriver:

"og selv om man er meget ringe kørende kan man jo godt udvikle sig, og det er jo vigtigt at man gør det, men det er jo klart at der virkelig en top og en bund der, det er meget tydeligt når vi laver vores små test og afleveringer, så der synes jeg, at jeg kan fange det, men altså .. altså jeg har ikke nogen løsninger til hvordan jeg hjælper dem sådan... for det har jeg ikke overskud til...."(Bilag 5, Interview 1, s. 10).

L oplever også, at det er svært at hjælpe eleverne, som der lægges op til, at undervisere og skolens støttefunktioner skal gøre ifølge FPDG (FPDG, s. 7). Igen kommer det frem, at elevernes forskellige faglige niveauer i undervisningen kan have indflydelse på den kvalitetsforståelse, som underviserne giver udtryk for. Når det faglige niveau har betydning for kvalitetsforståelsen, vurderer jeg, at underviserne ser det faglige niveau som vigtigt, da der kræves et vis fagligt niveau af eleverne for at bestå deres fag. Jeg ser her en kvalitetsforståelse der kan begrundes i kontrol, hvor elevens udvikling kommer efter det faglige niveau. Det er godt at eleven udvikler sig, udtaler L, men eleven skal bestå det faglige niveau. Kvalitetsopfattelsen kan ifølge Peter Dahler-Larsen blive bureaukratisk og miste sin betydning som noget ekstraordinært, hvilket vil sige at fokus bliver at sikre minimumskrav (Dahler-Larsen s, 176), hvilket der kan argumenteres for sker, når undervisernes fokus bliver elevernes faglige niveau.

Flere kvalitetsperspektiver

Inddragelsen af FPDG i undervisningsevaluering tager udgangspunkt i de politiske mål fra EUD-reformen, så kvalitet set ud fra FPDGs beskrivelser af god undervisning kan som før beskrevet kobles med Peter Dahler-Larsens kvalitet defineret ud fra fastlagte politiske mål. I undervisningsevalueringen spørger vi eleverne og lader underviserne vurdere svarene fra eleverne. Grunden til, at eleverne spørges, kan være at få bekræftet, at metoderne bliver brugt, men også at underviserne bruger eleverne til udvikling af kvaliteten i undervisningen. Idet eleven inviteres til at evaluere undervisningen, er der flere steder i litteraturen henvist til, at undervisningsevaluering kan betragtes som en brugerundersøgelse. Karen Borgnakke sammenligner undervisningsevalueringer med brugerundersøgelser (Borgnakke, s. 23-24), hvor eleven er brugeren, der spørges og bliver bedt om at komme med udmeldinger om, hvor tilfreds eller utilfreds de er med undervisningen.

Hvis jeg antager, at undervisningsevalueringen kan betegnes som en brugerundersøgelse, kan der være tale om to perspektiver på kvalitet i undervisningsevalueringen. Når SOSU-skolen vælger at spørge eleverne og forholde sig til deres svar, kan undervisningsevaluering defineres som kvalitet defineret ud fra brugerønsker (Peter Dahler-Larsens 4. perspektiv) Hvis jeg skal forholde mig til dette, vil Peter Dahler-Larsen anbefale, at jeg benytter fem spørgsmål og gennemlyser perspektiverne med spørgsmålene (Dahler-Larsen, s. 107). Herunder giver jeg korte svar på spørgsmålene og vil til sidst diskutere, om der er forskellige forestillinger på spil i spørgsmålene.

Spørgsmål a "Hvilket kvalitetskriterium kvalitet defineres ud fra". Her skal jeg se på, hvilke krav som kvalitet defineres ud fra, og ser, at der i undervisningsevalueringen er krav fra EUD-reformens fire klare mål, og det er lidt uklart, om formålet at udvikle undervisningspraksis i samarbejde med eleverne tager udgangspunkt i de politiske mål eller elevernes svar.

Spørgsmål b. "Hvilken type problemer, en kvalitetsindsats skal afhjælpe". Den skal give svar på om eleverne ser FPDGs metoder og principper i deres undervisning, det vil sige afhjælpe implementeringen af FPDG. Hvilket er et politisk mål.

Spørgsmål c. "Hvilken operationalisering af kvalitetsbegrebet, perspektivet forskriver". Metoden er at eleverne spørges, og der afsøges kvalitative besvarelser i dialog ud fra de fem spørgsmål rettet mod FPDG. Hvilket kan beskrives som en brugerundersøgelse ifølge Karen Borgnakke (Borgnakke, s. 23-24

Spørgsmål d. "Hvorvidt kvalitetsperspektivet er normativt begrundet". Ja, jeg vil begrunde, at kvalitetsperspektivet er normativt, da FPDG lægger op til, at de beskrevne metoder og principper bør indgå i undervisningen og beskrives som gældende for skolens pædagogiske personale.

Spørgsmål e. "Hvilke spørgsmål, kvalitetsperspektivet finder ubekvemme". Er kvalitet defineret ud fra, hvad eleverne besvarer eller at opnå fastlagte politiske mål? Hvad hvis der er modsatrettede svar på god undervisning fra eleverne og FPDG? Hvordan skal underviserne bruge de svar, eleverne giver, som ikke passer ind i skolens FPDG? Kan dialogen mellem elever og undervisere anvendes til kvalitetsudvikling, hvis kvalitetsforståelserne er forskellige? Disse spørgsmål finder jeg svære at svare på, når kvalitet defineres ud fra fastlagte politiske mål.

Ovenstående spørgsmål har jeg svaret på ud fra den viden, jeg har fundet om formålet med undervisningsevalueringen og SOSU-skolens kvalitetssystem, og jeg vurderer, at der godt kan ses flere perspektiver i undervisningsevalueringen. Jeg begrundet min påstand med, at metoden, der er valgt, lægger op til en brugerundersøgelse med kvalitativ dialog, men perspektivet bag undervisningsevalueringen ligger i politiske mål. Det er uklart, hvilke data der vægtes højest i undervisningsevalueringen. Er det elevernes udtalelser, genkendelsen af FPDG's metoder eller undervisernes analyse af data.

Peter Dahler-Larsen argumenterer imod, at flere kvalitetsperspektiver sammenfattes, og viser, at det ofte er en krævende proces at lave en rendyrket begrebsafklaring af kvalitetsperspektiverne i praksis. Det kræver, at der tages valg og fravalg, som kan være svære at argumentere for eller imod. En vigtig pointe som Peter Dahler-Larsen hermed underbygger er, at der findes mere end et kvalitetsperspektiv. Han taler om kodificering af kvalitetsarbejdet, som han anser som en socialorganisatorisk konstruktion, som jeg i denne henseende vil fortolke, som at kvalitetsarbejdet kan beskrives, gøres lettilgængeligt for andre og fx lagres i databaser. Denne kodificering vil i hvert perspektiv være kontekstafhængig, og dermed vil en sammenfletning af perspektiver også sammenflette forskellige sociale konstruktioner (Peter Dahler-Larsen, 2018, s. 155-156). Dette problematiserer jeg i mit projekt, når jeg i min analyse kommer frem til, at eleverne og undervisernes forståelser af de begreber, de benytter i undervisningsundervisningen, er forskellige. Eleverne forstår begrebet praksisnær ud fra deres kontekst og undervisere underviser praksisnært ud fra deres forståelse.

Sammenfatning af ovenstående afsnittet

I ovenstående afsnit ser jeg på undervisernes udtalelser om god undervisning, samt hvad der påvirker god undervisning, og nuancerer udtalelserne med citater fra elever fra feltnoter taget fra undervisningsevalueringer. Her kommer jeg frem til, at undervisernes og elevernes kvalitetsforståelser kan være forskellige, begrundet i, at de forstår begrebet fra undervisningsevalueringen forskelligt. I interviewene ser jeg endvidere, at kvalitet ifølge underviserne ses som en form for kontrol, når de er optaget af elevernes faglige niveau, for at eleverne lever op til de krav, der ligger i uddannelsen. Til sidst i afsnittet sammenholder jeg betydningen af, at undervisningsevalueringen tager udgangspunkt i FPDG og elevernes udtalelser. Afslutningsvis diskuterer jeg fundene med Peter Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver, hvor jeg kommer frem til, at undervisningsevalueringen indeholder flere perspektiver på kvalitet. Dette underbygger jeg med Peter Dahler-Larsens forståelse af, at kvalitetsperspektiver bygger på sociale konstruktioner.

5.3 Indblik i undervisernes anvendelsesmuligheder

I dette afsnit ser jeg på undervisernes udtalelser i interviewet om, hvordan de har behandlet data fra undervisningsevalueringer. Dette gør jeg med henblik på at se, hvilke kvalitetsforståelser der kommer til udtryk i undervisningsevalueringens anvendelsesmuligheder.

I interviewet spørger jeg ind til undervisningsevalueringen, efter at underviserne havde bekræftet, at de havde udført SOSU-skolens undervisningsevaluering. Jeg spørger til, hvad de gjorde med de resultater, de fik med fra evalueringen. Her svarer S i interview 2:

"Jeg gjorde det, at jeg havde dem med på møde i ... var det ikke i PLF ... tror jeg det var, hvor vi snakkede om det. Jeg synes selve Menti-meterundersøgelsen, giver ikke ret meget,..." og "...efter de havde lavet den der Menti-meter, så spurgte jeg dem om, der var nogen, der ville komme med nogle uddybende svar til de ting, de havde svaret ik" (Interview 2, s. 6).

Svaret viser, at det er i dialogen S får nogle uddybende svar, hun ser, hun kan bruge i forhold til at udvikle sin undervisning. Videre i interviewet fortæller hun, at det var tydeligt, at eleverne ikke havde samme forståelse af begrebet feedback, som hun havde, da de havde dialogen:

"...og det var blandt andet her nogen sagde, vi har ikke lavet nogen opgaver, så vi har ikke kunnet få feedback. Så det var i hvert fald helt tydeligt, at de tænkte, at feedback det får jeg, når jeg laver en opgave, så får jeg en eller andet skriftlig tilbagemelding. Så de tænkte i hvert fald ikke den der snak, man har i klassen, når man har en klassesdiskussion, det tænkte de i hvert fald ikke som feedback.. nej" (Bilag 4, Interview 2, s. 6).

S viser her, at hun kan bruge elevernes uddybende svar til at se, at underviser og elever ikke har samme forståelse af begrebet feedback. Hun forklarer videre, at det har påvirket hendes undervisning, således at hun er blevet mere opmærksom på at være tydelig:

"Men lige netop det her med at man skal være mere tydelig omkring nogle begreber,.....Og det er jeg i hvert fald begyndt på at italesætte mere, når vi snakker om tingene – og det gjorde jeg også her i dag.."(Bilag 4,Interview 2, s. 7).

S er begyndt at italesætte mere og viser her, at hun anvender de fund hun fik med sig i sin undervisningsevaluering. Det er hendes egen undervisning, hun udvikler her, men hensigten med undervisningsevalueringen er, at data skal tages med til PLF, således at udviklingen sker i hele teamet omkring holdet, og undervisningen ikke bliver til et privat rum. Det er beskrevet i formålet med undervisningsevalueringen at "Underviseren tager konklusionsarket med til PLF med henblik på evaluering og videreudvikling af praksis..." (Bilag 3). Hvilket S også fortæller, at hun gjorde, men beretter også, at der ikke blev gjort noget konkret.

"Vi snakkede jo lidt om det på det møde der ... at det skulle vi måske have kigget lidt på også, men ellers ikke så meget mere... men det var i hvert fald en god ting at tage fat på, tænker jeg. I hvert fald hvis vi skal blive ved med at lave evalueringerne, og vi skal kunne bruge dem til noget, så tænker jeg i hvert fald, det er vigtigt, vi får snakket om det..."(Bilag 4, Interview 2, s. 7).

I ovenstående citatet fortæller S, at hun synes, det er vigtigt at få snakket om resultaterne for at bruge dem, hvilket jeg tolker til at forbedre undervisningen. I interview 1 fortæller B om, at hun har medvirket i en undervisningsevaluering, og da jeg spørger til, hvordan hun har brugt resultaterne fra evalueringer, fortæller hun:

"Ja, vi har slet ikke været samlet omkring min undersøgelse (evaluering) Jeg har bare lige fortalt lidt hist og pist, hvad jeg har oplevet, hvordan det var ... Men jeg er helt med på, hvad du siger ... altså en evaluering er jo ikke bare for evalueringens skyld,

den skulle jo gerne kunne give nogle... hvor er det, vi skal sætte ind, men jeg har da også kolleger, der har skrevet opgaver om feedback og opgaver om differentiering og alle de der gode ting, Desværre så oplever jeg lidt, så lander det der..."(Bilag 5, Interview 1, s. 18)

Det viser igen forståelse for, at evalueringsresultater kan give noget, bruges, men også at det ikke sker.

I FPDG beskrives, at underviserne samarbejder i teams, og at hensigten er at arbejde i PLF, men at det kan være svært pga. skiftende samarbejdsrelationer (FPDG, s. 10). På de forskellige afdelinger lægges op til at arbejde i teams og PLF, men det er ikke altid muligt pga., at underviserne arbejder på tværs af de forskellige afdelinger. B beskriver sit arbejdsområde i interviewet:

"Og jeg underviser på SSH og SSA, og nogle gange på grundforløb og på AMU kurser ... ja jeg er ansat i hovedforløbsafdelingen og bliver lånt ud til de andre afdelinger..."(Bilag 5, Interview 1, s. 2).

Hvilket udfordrer at oprette og holde teams og PLF møder på SOSU-skolen. PLF som betyder professionelle læringsfællesskaber bygger på fem grundlæggende elementer, som er indskrevet i SOSU-skolens FPDG (FPDG, s. 10-11).

De fem elementer er ikke beskrevet i FPDG, men begrebet PLF bygger på Thomas Albrechtsens opstilling af fem søjler som en model der understøtter udviklingen af et PLF (De 5 søjler, artikel VIA). SOSU-skolen viser, at de ser det som vigtigt at arbejde i PLF ved at indskrive det i FPDG. Samtidig ser jeg, at underviserne har svært ved at arbejde ud fra de fem elementer. Eksemplet hvor S fortæller at evalueringen har været til gavn for hendes undervisning, men ikke får snakket om det i PLF. Eksemplet hvor B ikke får evalueringen taget det op til et møde, selv om hun godt kan se, at evalueringen skal kunne give nogle resultater der kan bruges, viser at det kan være svært at samarbejde. Samarbejde og deprivatisering er to af de søjler som Thomas Albrechtsens model beskriver som understøttende for udvikling af et PLF. Deprivatisering handler om at vise og være åben over for hinandens undervisning, således at vi deler vores viden, men også deler ansvaret for elevernes læring og trivsel (Artikel, De fem søjler). Jeg ser, at underviserne har svært ved at dele og bredde viden ud på deres møder, når S udvikler egen private praksis. Et eksempel på, at en underviser påtager sig ansvaret, er, da B fortæller om hendes oplevelse at udføre en undervisningsevaluering:

"Og der bliver snakket og snakket og oven i, at jeg så oplever kritik, kritik ... så er det klart, så føler jeg mig jo også ramt.... Så begynder jeg... det skulle jeg jo nok ikke ... at tage underviserne i forsvar, fx det er ikke muligt, det er skemateknisk,det vil sige, jeg brugte to lektioner på det. Jeg var ildrød i hovedet bagefter, fordi jeg var helt arrig over det bagefter, det tog alt for lang tid. Fordi når jeg både skal omsætte, hvad er det der bliver spurgt om, og tage noter ..." (Interview 1, s. 14).

B fortæller, at hun føler sig ramt, hvilket vil sige, at det, eleverne svarer i evalueringen, påvirker hende. Hun opfatter elevernes udtalelser som kritik og begynder at tage de andre undervisere og undervisningen i forsvar ved at komme med årsager til, hvorfor fx noget ikke er helt så godt, som det burde være. De data, der kommer ud af evalueringen, får B ikke bragt videre til sit team, men står alene med denne viden. Om B får anvendt nogle af de resultater, evalueringen frembragte,

kan jeg tvivle på, for hendes sidste kommentar, da vi i interviewet snakker om at anvende data, er: *"Hvornår skal vi arbejde med det.."* (Bilag 5, Interview 1, s. 15). Hun udtrykker her en manglende energi og tid.

Undervisernes udtalelser viser mig, at data bliver indsamlet og nogle gange taget med tilbage til holdets team, men jeg ser ikke, at data bliver brugt til at videreudvikle undervisningen. Hvilket tyder på, at det udviklende formål i evalueringen ikke har lette vilkår. Underviserne har svært ved at få skabt dette rum, og de rammer, der skal til at arbejde med data, og som i FPDG bliver omtalt som teams og PLF.

Evalueringskompetencer

Undervisningsevalueringen på SOSU-skolen er stadig i sin implementeringsfase, hvilket vil sige, det er en ny metode, som både undervisere og eleverne skal lære at kende og praktisere. I metoden involveres både elever og undervisere som aktive i evalueringen, og at evaluering er en praktisk handling, ses det tydeligere, at der fordres evalueringskompetencer hos de deltagende. Her benytter Borgnakke Erling Lars Dales kompetenceniveau inddeling (K1, K2 og K3). Borgnakke beskriver at i forhold til evaluering, kan der opnås K2 og K3 kompetenceniveauer, da de har karakter af metarefleksion. Ved at højne evalueringskompetenceniveauet kan det betragtes som at professionalisering af undervisere, men samtidig ses der i samfundet tendenser på, at der ansættes eksperter og professionelle til at tage sig af evalueringerne. Her ses modsatte tendenser, der afspejler dobbeltheden i den pædagogiske evaluering (Borgnakke, 2008, s. 24 – 25). Hvilket også sker på SOSU-skolen, der har ansat en kvalitetskonsulent, der hjælper med at sikre, at den løbende dataindsamling til kvalitetsudvikling sker efter de retningslinjer, der gives af undervisningsministeriet.

Gennem praktiskdeltagelse i evaluering kan sidegevinsten være evalueringskompetenceudvikling, som kan sættes i sammenhæng med de politiske forventninger og krav om højnelse af evalueringskulturen. Her er evaluering netop et både – og i at være kontrollerende og samtidig skal inspirere til udvikling. Ved at være aktivt deltagende i den pædagogiske evaluering påpeger både Dale og Borgnakke, at det kræver et rum, hvor kontrol og magt ikke er, og kollegial diskussion på K2 og K3 niveauerne er muligt, således at intern evaluering kan ekspliceres (Borgnakke, 2008, s. 29- 30).

Dette rum, ser jeg, kunne være PLF, hvilket der arbejdes med på SOSU-skolen, men er svært rent praksis at udleve pga. rammerne.

Sammenfatning af ovenstående afsnit

Jeg finder i undervisernes udtalelser, at underviserne indsamler data fra undervisningsevalueringen, som de ser, at de kan benytte til at udvikle og kvalificere deres undervisning, men også at de ikke har rammerne, tid og strukturen til at kunne sætte denne udvikling i gang i deres teams og PLF. Afslutningsvis begrundes jeg, at evalueringskompetencer kan udvikles, hvis der er rammer, tid og struktur til det.

6 Konklusion

Jeg har gennem projektet undersøgt kvalitetsforståelser på en SOSU-skole, og søgt svar på hvilke kvalitetsforståelser af undervisning, der kommer til udtryk. Kvalitet og kvalitetsforståelse undersøges ud fra Peter Dahler-Larsens forståelse, og danner rammerne for definitionen af begreberne kvalitet og kvalitetsforståelse.

Jeg har valgt en social konstruktivistisk videnskabelig tilgang, hvor der lægges særlig vægt på sprogets betydning og den sociale kontekst hvori viden deles og etableres (Egholm, 2014. s. 164-166). Konteksten jeg undersøger, er en SOSU-skole, hvor empirien er indsamlet via interview, observationer, formåls – og kvalitetsbeskrivelser.

Nedenstående er mine konstruerede fund fra analysens 3 afsnit.

I første afsnit finder jeg, at skolens kvalitetssystem er bygget op over fire perspektiver på kvalitet, der alle har evalueringer og undersøgelser under sig, og ligger op til at definere kvalitet ud fra politiske fastlagte mål, defineret ud fra Peter Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver. Jeg ser, at der i SOSU-skolens undervisningsevaluering kan ligge intern udvikling, og jeg finder med Karens Borgnakkes perspektiv på dobbelthed i pædagogisk evaluering, at SOSU-skolens undervisningsevaluering indeholder både kontrol og udviklingshensigter. I dobbeltheden ser Karen Borgnakke en diskurskamp, som jeg problematisere. Hvis undervisningsevalueringen ligger op til både udvikling og kontrol, kan kontrollen virke hæmmende på udviklingen i den pædagogiske verden.

I andet afsnit finder jeg, at undervisernes og elevernes kvalitetsforståelser kan være forskellige, begrundet i, at de forstår begrebet fra undervisningsevalueringen forskelligt. Sidst i afsnittet sammenholder jeg betydningen af, at undervisningsevalueringen tager udgangspunkt i SOSU-skolens fælles pædagogisk didaktiske grundlag og elevernes udtalelser. Fundene diskuteres med Peter Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver, hvor jeg argumenterer for, at undervisningsevalueringen indeholder flere perspektiver på kvalitet, og underbygger det med Peter Dahler-Larsens forståelse af, at kvalitetsperspektiver bygger på sociale konstruktioner.

I tredje afsnit finder jeg, at underviserne indsamler data fra undervisningsevalueringen, som de ser at de kan benytte til at udvikle og kvalificere deres undervisning, men også at de ikke har rammerne, tid og strukturen til at kunne sætte denne udvikling i gang.

Ovenstående viser mig at SOSU-skolens kvalitetsforståelse bygger på kvalitet defineret ud fra politiske mål, konteksten hvori kvaliteten udøves er pædagogisk. Peter Dahler-Larsen fremlægger at konteksten, hvor kvalitetsbegrebet skal forstås, har betydning for, hvordan det omsættes. Jeg finder, at SOSU-skolens undervisningsevaluering kan indeholde kvalitets perspektiver på kvalitet defineret ud fra politiske mål og brugernes ønsker. Dette sammenholdt med at Karen Borgnakke siger, at pædagogisk evaluering altid vil indeholde det både kontrollerende og udviklende aspekt, finder jeg interessant. Det viser mig, at en forståelse af kvalitet i en pædagogisk kontekst kan ligge op til flere perspektiver af kvalitet.

Min empiri er dækkende for den kontekst jeg undersøger, en specifik SOSU-skole, hvis jeg samlede empiri fra en anden SOSU-skole ville deres kvalitetssystem måske være beskrevet anderledes og underviserne være samarbejdende i PLF, og derfor kunne konklusionen blive en anden. Mit

projekt fortæller mig at SOSU-skolers kvalitetsforståelser vil være præget af politiske mål. Der ligger mange krav til erhvervsuddannelserne politisk set, som SOSU-skolen her forsøger at efterleve ifølge deres kvalitetssystem. Dette kan påvirke den udvikling, som undervisningsevalueringen ligger op til, idet kvalitetsbegrebets relativitet er i fare, hvis den politiske styring af kvalitet bliver for stram.

6.1 Refleksion over egen proces:

Jeg vil i dette afsnit forholde mig til, hvordan jeg i projektet er positioneret i konteksten, og hvordan jeg i processen har opnået ny erkendelse.

Min problemformulering og valg af empiri og teori afspejler min baggrund i den kontekst jeg undersøger, og her kan man diskutere, om jeg har været i stand til at få brudt min opfattelse og forståelse. Jeg er en del af det felt jeg undersøgte, mine egne selvfølgheder har derfor også været sat i spil. Min rolle som underviser og koordinator har givet mig indsigt, men kan også have udfordret min distance. Efter analysearbejdet har jeg bemærket, at en del af interview 1 mere minder om en diskussion af undervisningsevalueringens metode, end et interview hvor hensigten er, at jeg er åben over for underviserens svar. Da jeg lyttede og transskriberede dette afsnit (Interview 1, s. 15 -16) kan jeg nærmest høre min egen gejst, hvor jeg fortæller den ene underviser, hvor meget hun har fået ud af de resultater hun fremlægger fra evalueringen. Det bliver tydeligt, at jeg ikke har formået at holde distancen. Jeg har været en del af den arbejdsgruppe, der metodisk udviklede undervisningsevalueringen, og jeg er farvet af dette. Jeg vil gerne at underviserne ser, at de kan udnytte resultaterne fra undervisningsevalueringen til udvikling, og det påvirker min forforståelse. Der kan her være tale om, at jeg som fagperson gerne vil inddrage mine egne erfaringer i kvalitetsvurderingen, da jeg har oplevet at undervisningsevalueringen gav mig resultater, jeg kunne benytte til udvikling af undervisning. Peter Dahler-Larsen fremhæver denne pointe, når han beskriver mulighederne for operationalisering er helt afgørende for kvalitetsperspektivernes sociale gennemslagskraft. Kvalitetens abstraktionsniveau kan virke utilfredsstillende, således både fagfolk og brugere ønsker, at kvalitetsvurderingen har med egne erfaringer at gøre (Dahler-Larsen, 2018, s. 159-160). Jeg ønsker her, at fremhæve min erkendelse af, at jeg undersøger mit eget felt, er jeg påvirket af min egen position. Hvilket giver mig indsigt i konteksten, men også sætter mine egne selvfølgheder i spil, hvor valg og fravalg har en større betydning end først antaget.

7 Litteraturliste

Andreasen, K. et. al. (2018): At undersøge læring. Samfundslitteratur. 1 udgave.

Brinkmann, S et. al. (2020): Kvalitative metoder. En grundbog. 3. udgave. Hans Reitzels forlag.

Borgnakke, K. (2008) "Evalueringens spændingsfelter" kap. 1 "Evalueringsstrategier – i den pædagogiske kontekst" Borgnakke, K. Forlaget Klim. 1. udgave.

Dahler-Larsen, P. (2018) "Kvalitetens beskaffenhed" Syddansk Universitetsforlag 1. udgave, 4. oplag.

"De 5 søjler" artikel skreven af Via University College.

<https://viden.via.dk/evu/de-fem-soejler> (12/12-21)

Egholm, L. (2014): Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund. Hans Reitzels forlag. 1. udgave

EMU. Inspirationsmateriale til erhvervsskolerne. Pædagogiske principper.

<https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/P%C3%A6dagogisk%20principper.pdf> (8/5-21)

EUD Reform 2015 – beskrivelse af den endelige aftale:

[file:///C:/Users/ojmas/Downloads/140224-endelig-aftaletekst-25-2-2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ojmas/Downloads/140224-endelig-aftaletekst-25-2-2014%20(1).pdf)

EVA 2019 – artikel "Uddannelsesvalg i 9.klasse"

[Uddannelsesvalg i 9. klasse 041019 Endelig.pdf](#)

EVA 2020 – artikel "Derfor fravælger mange unge igen i år EUD"

<https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/derfor-fravaelger-unge-igen-aar-eud>

EVA – guide. "Guide til brug af data på erhvervsuddannelserne" 2019 Danmarks Evalueringsinstitut

<https://www.eva.dk/erhvervsuddannelse/brug-data-paa-erhvervsuddannelserne-0>

FPDG: Fælles pædagogisk didaktisk grundlag:

[bilag-pkt-5-faelles-paedagogisk-didaktisk-grundlag-fpdg_sosuoj-005.pdf](#)

Glæsner, N. (2019). Fusionens rationaliteter: Sammenlægning af pædagogiske uddannelsesinstitutioner som styrings- og ledelsesstrategi. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 118–121. Hentet fra:

<https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/113107/161765>

Johannessen, L et al (2021) "Hvordan bruke teori?" Universitetsforlaget A/S. 4. oplag

KL (2020) – "Veje til flere hænder – task force – om social og sundhedsmedarbejdere"
https://www.kl.dk/media/24385/veje-til-flere-haender-task-force-om-social-og-sundhedsmedarbejdere_web.pdf

UVM: Undervisningsministeriet
[Erhvervsskolernes kvalitetsarbejde | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](https://www.uvm.dk/Erhvervsskolernes-kvalitetsarbejde-Børne-og-Undervisningsministeriet)

SOSU – skolens hjemmeside
<https://www.sosuoj.dk/om-sosu-%C3%B8stjylland/kvalitetsarbejde/>

8 Bilag

Bilag 1. Formålsbeskrivelse af undervisningsevaluering (vedhæftet som selvstændig fil)

Bilag 2. Interviewguide (vedhæftet som selvstændig fil)

Bilag 3. Feltnoter (vedhæftet som selvstændig fil)

Bilag 4. Interview 2 (vedhæftet som selvstændig fil)

Bilag 5. Interview 1 (vedhæftet som selvstændig fil)