

Nanna Friche
Seniorforsker
KORA, Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning

Mette Slottved
Seniorprojektleder
KORA, Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning



Pædagogisk ledelse og feedback i erhvervsskoler



Den aktuelle reform af erhvervsuddannelserne skal skabe mere og bedre undervisning i erhvervsskolerne. Målet er bl.a., at eleverne skal blive dygtigere. Derfor stiller reformen krav til skolerne om styrket undervisningskvalitet via bl.a. feedback. Undersøgelser viser, at erhvervsskoleelever savner feedback i undervisningen. En ny undersøgelse underbygger dette billede og viser, at feedback nyder bevågenhed på erhvervsskoleledelsesniveau. Denne divergens

mellem elevoplevelser og ledelsesbevågenhed udgør artiklens empiriske eksempel. Artiklen konkluderer, at erhvervsskolelederes retorik omkring pædagogisk ledelse taler ind i en pædagogisk-didaktisk viden om positiv feedbackkultur i undervisningsrummet. Desuden viser artiklen, at der særligt på erhvervsskoleområdet er komplekse kontekstvilkår, som udfordrer pædagogiske ledelse.

Indledning

Erhvervsuddannelserne står midt i en reformproces i disse år. Med virkning fra august 2015 vedtog et bredt flertal i Folketinget reformen "Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser". Baggrunden for reformen er på den ene side en vurdering af, at Danmark har brug for velkvalificeret håndværksfaglig arbejdskraft for at klare sig i en globaliseret økonomi. På den anden side er det en konsekvens af, at andelen af helt unge, der søger ind på erhvervsuddannelserne er faldet de senere år. Hvor omkring 30 pct. af eleverne fra 9.-10. klasse søgte en erhvervsuddannelse i år 2001, var det 19 pct. i 2015. Og blandt dem, der påbegyndte uddannelsen, var der mange, der ikke fuldførte. Reformens mål er derfor, at 1) flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte fra 9. eller 10. klasse, 2) flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse, 3) erhvervsuddannelserne skal udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, og 4) tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes (MBUL, 2014). Opfyldelsen af disse mål beror bl.a. på et indsatsområde for mere og bedre undervisning. Indsatsområdet indebærer en lang række initiativer, herunder minimumstimetal for lærerstyret undervisning, kompetenceløft af lærere, undervisningsdifferentiering, praksisrelatering, niveaudeling og talentspor samt styrket anvendelse af it. Dertil kommer et krav om styrket pædagogisk ledelse og effektiv implementering via et pædagogisk didaktisk grundlag og udvikling af undervisningsmetoder på skolerne (MBUL, 2014, s. 40).

Feedback i erhvervsfaglig undervisning

Såvel international som national uddannelsesforskning understreger sammenhængen mellem elevers oplevelse af at modtage feedback og deres læringsudbytte og engagement (Hattie & Timperley, 2013; Jensen m.fl., 2013). Dialogen om formål og relevans virker til at gøre undervisningen vedkommende. Ligeledes har det betydning, at lærerne præcist og utvetydigt anviser, hvor de vil hen med undervisningen med henblik på at minimere usikkerhedsfaktorer og forvirring blandt eleverne (Olesen & Slottved, 2015, s. 17). Forskning på erhvervsuddannelsesområdet påpeger, at elever ikke oplever at få tilstrækkelig feedback fra deres lærere. Louw (2013) viser, at elever på tømreruddannelsen savner kontinuerlig feedback, specielt i det individuelle værkstedsarbejde. Tilsvarende finder Friche (2010), at elever på mediegrafikeruddannelsen savner tilbagemeldinger på deres opgaveafleveringer.

Med udgangspunkt i tidligere forsknings betoning af feedbacks væsentlighed i forhold til reformens mål om at sikre bedre undervisning og dygtigere elever rettes i denne artikel fokus på omfanget af feedback samt på prioriteringen

af feedback blandt erhvervsskoleledere. Erhvervsskolernes brug af samt deres holdning til feedback udrages dermed som et eksempel på skolernes arbejde med indsatsområdet "Mere og bedre undervisning". De præsenterede resultater baserer sig på surveydata indsamlet blandt et repræsentativt udsnit af elever på erhvervsuddannelsernes grundforløb og hovedforløb samt blandt skoleledere. De supplerer dermed tidligere studier af feedback på danske erhvervsuddannelser med et landsdækkende perspektiv. Det landsdækkende billede suppleres af kvalitative interviews med pædagogiske ledere fra casestudier på forskellige typer erhvervsskoler (teknisk skole, social- og sundhedsskole, handelsskole og kombinationsskole).

Vi vil i artiklen fremlægge dokumentation for, at der er divergens mellem elevers oplevelse af og den opmærksomhed, ledere har på feedback. En divergens, vi dernæst fra et pædagogisk ledelsesperspektiv vil fremlægge mulige forklaringer på. Artiklens ærinde er således at besvare et spørgsmål om, hvorfor der er divergens mellem elevers manglende oplevelse af feedback og lederes prioritering af feedback i undervisningen.

Inden resultater og analyse foretages en begrebsmæssig og metodologisk rammesætning af artiklen.

Feedback

I forhold til evalueringsforskningens klassiske skel mellem 'formativ' og 'summativ' evaluering lægger et begreb om feedback sig op ad den formative evaluering. Med et argument om, at formativ evaluering ikke altid fører til læring, lancerer britiske Assessment Reform Group (Gardner m.fl., 2006) et begreb om 'assessment for learning' (som modpol til 'assessment of learning'), som af norske Wille er oversat til 'vurdering for læring' (2013, s. 59). I dansk erhvervspædagogisk sammenhæng refereres netop til Wille for en forståelse af feedback for læring, hvor feedback forstås som "en planlagt proces, hvor både lærer og elev anvender vurderingsinformation med det formål at fremme læring. Vurderingsinformation kan beskrives som oplysninger om og tegn på elevens aktuelt opnåede viden, færdigheder, holdninger og kompetencer" (Jakobsen m.fl., 2014, s. 8). Forskerne (Hattie & Timperley) bag tendensen til, at vi i dag taler om feedback - frem for om formativ evaluering og 'assessment for learning' - forstår ligeledes feedback som information. Konkret en "information, der gives af en agent (fx lærer, kammerat, bog, forældre, en selv, erfaringen) med hensyn til aspekter af ens præstationer eller forståelse" (Hattie & Timperley, 2013, s. 19).

Feedback er i vores undersøgelse operationaliseret i forhold til, hvorvidt eleverne oplever, at deres lærere er gode til at give tilbagemelding på deres indsats, at deres lærere giver hurtigt svar tilbage på opgaver, samt at deres lærere opstiller klare mål for, hvad de skal lære. Desuden spørger vi hovedforløbs elever om deres oplevelse af elevplanen som det elektroniske redskab til feedback, ministeriet stiller krav om. Elevplanen giver bl.a. læreren mulighed for at rette og styre opgaveafleveringer, lave skriftlige evalueringer og give karakterer til den enkelte elev. Dermed lægger vi os op ad Hattie og Timperley i en fortolkning af deres feedback-definition, hvor 'agent' forstås som lærer, uanset om feedback indgår i de resultater, som vedrører elevernes oplevelse af deres lærer hhv. af deres elevplan.

Pædagogisk ledelse

Vi ønsker videre at knytte feedbackpraksis til skolernes pædagogiske ledelse. Idet vi har undersøgt pædagogisk ledelse i bred forstand på erhvervsskoler – og ikke alene med fokus på feedback – tager vi afsæt i en bredere forståelse af pædagogisk ledelse som FastholdelsesTaskforce formulerer det:

Den pædagogiske ledelse skal sikre rammerne for undervisningen og sætte retningen, han/hun skal være rollemodel, og ikke mindst skal han/hun vise interesse for det, der foregår i læringsrummet og støtte op om det (Sørensen m.fl., 2016, s. 6).

FastholdelsesTaskforce er et landsdækkende, satspujlefiancieret initiativ (2013-2016) under Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL), der har til formål at støtte de unge, som har udfordringer med at gennemføre en erhvervsuddannelse. Deres forståelse giver blik for, at pædagogisk ledelse handler om at skabe rammer, retning og interesse for undervisning. Vores interesse for at forklare en divergens i feedbackpraksis kalder imidlertid på en rammesætning, der knytter feedback til pædagogisk ledelse. Her er vi inspireret af den britiske evalueringsforsker Broadfoot (2007), der er optaget af, hvordan pædagogiske ledere kan udbrede feedback i undervisningen. Hun gør bæredygtighed til omdrejningspunkt i feedbackpraksis rettet mod læring på organisationsniveau hhv. hos eleven. Bæredygtighed handler om at være rustet til konstante krav om selvevaluering og livslang læring. På organisationsniveau opnås det med afsæt i eksisterende pædagogisk praksis og via kompetenceudvikling, pædagogisk træning, refleksionsøvelser og vidensdeling om praksis samt via gensidig støtte lærerne imellem. Dertil kommer tydelig opbakning fra skolens strategiske og institutionelle lederskab, grundig planlægning og tilstrækkelige ressourcer (Broadfoot, 2007, s. 133).

Oversat til en dansk erhvervsskolekontekst kan bæredygtig pædagogisk ledelse kobles til et begreb om positiv feedbackkultur, der med inspiration fra Hattie oprindeligt adresserer feedback i undervisningssituationer, men som – vil vi argumentere for – kan overføres til pædagogisk ledelse. Positiv feedbackkultur, anskuet i en erhvervsuddannelseskontekst, handler om at skabe en stemning i klassen og på værkstedet, hvor eleverne vil deltage, spørge og være aktive dialogpartnere. Læreren skal signalere, at "det er mig, der styrer", og "det her er vi fælles om" (Jakobsen m.fl., 2014, s. 53).

Læreren forstås her som en leder med ansvar for at skabe et aktivt læringsmiljø i klasseværelset eller på værkstedet – eller i skolen, som hos den pædagogiske leder – der motiverer til aktiv deltagelse, spørgsmål og dialog på måder, der skaber fællesskab og gensidig forpligtelse. Centralt står elevens oplevelse af mening og læringsudbytte. Lærers evaluering- og feedbackfærdigheder hænger sammen med feedbackkommunikation og relationskompetence.

Samme færdigheder er relevante i pædagogisk ledelse baseret på anerkendelse, dialog og feedback. Med afsæt i en cirkulær organisationsforståelse (frem for en lineær) kan ledes egen læring indtænkes i udvikling af en positiv feedbackkultur, samtidig med at medarbejderne gøres til deltagere i pædagogisk medledelse. Medledelse vil sige, at medarbejderne inviteres til at formulere behov og rammer for pædagogisk ledelse over for deres leder (Lauridsen m.fl., 2009, s. 36). Lærende dialog er her et redskab til at sætte pædagogisk medledelse og læring på dagsordenen på fx team-, leder- og afdelingsmøder. Lærende dialog består i at se drift og udvikling som samtidige og gensidigt afhængige. I lærende dialog mødes lærere og ledere til fælles refleksion over deres arbejde med henblik på læring og kvalificering af praksis. Det sker via åbne katalysatorspørgsmål, hvor svarene kan gælde den svarende såvel som den spørgende (Lauridsen m.fl., 2009, s. 20).

I litteraturen er pædagogisk ledelse i tilknytning til feedback således at forstå i relation til en positiv feedbackkultur og bæredygtighed og understøttet af forhold som medledelse, anerkendelse og lærende dialog. Disse elementer vil indgå i artiklens analyse af divergens.

Forskningsdesign og metodologi

Denne artikel baserer sig på data indhentet som led i KORAs og EVAs følgeforskning på erhvervsuddannelsesreformen. Vi følger reformen fra tiden op til dens ikrafttrædelse i august 2015 og frem til 2020. For at kunne præcisere virkningerne af reformen er der etableret et sammenlignings-

grundlag mellem 'før' og 'efter' reformikrafttrædelsen. Der er i 2014-15 gennemført baselinemålinger blandt elever, lærere og ledere på grund- og hovedforløb på alle landets erhvervsskoler. Herfra følger en reformundersøgelse af, hvordan reformens indhold og initiativer implementeres, som gennemføres i perioden 2015-2020. Baselineprojektet er således den referenceramme, hvorudfra det vurderes, i hvilket omfang reformens indsatsområder bidrager til at virkeliggøre de opstillede reformmål. I følgeforskningsprojektet anvendes en kombination af kvantitative og kvalitative metoder, herunder registeranalyse, surveys og casestudier. Denne artikel formidler data fra elev- og leder-surveys samt fra interviewsamtaler gennemført som led i casestudier på seks udvalgte skoler, der repræsenterer sektoren bredt ved at variere i forhold til størrelse, geografi og skoletype (yderlig viden om metodologi og caseudvælgelse, se Flarup m.fl., 2016).

Eleveoplevelser af feedback

Som led i baselinemålingen har vi spurgt eleverne, hvordan de oplever lærerne på grund- og hovedforløb. Fremstillingen inddeler eleverne i de tre hovedområder (tekniske, merkantile samt social- og sundhedsuddannelser), som eksisterede før reformeringen til fire indgange. Tabel 1 viser, at elever på grundforløb er tilfredse med deres lærere, idet de i vidt omfang oplever, at lærerne overholder aftaler, er godt forberedte, respekterer eleverne og giver dem ansvar. Et tilsvarende billede tegner sig på hovedforløb (Slottved m.fl., 2016, s. 75).

Besvarelsene peger imidlertid på, at forhold omkring feedback er der, hvor lærerne vurderes mindst positivt. I forhold til feedback er det spørgsmålene til, hvorvidt lærerne "er gode til at give tilbagemelding på din indsats" og "giver hurtigt svar tilbage på opgaver", der har interesse. Her ses det på grundforløb, at 77-83 pct. vurderer, at lærerne "altid/

Tabel 1. Grundforløbselevers vurdering af deres lærere

		Det merkantile område	Området for sundhed, omsorg og pædagogik	Det tekniske område
Hvor ofte synes du, at lærerne...		%	%	%
er godt forberedte	Altid/ofte	83	94	92
	Sjældent/aldrig	8	7	8
overholder aftaler	Altid/ofte	94	93	87
	Sjældent/aldrig	6	8	9
giver dig ansvar	Altid/ofte	86	89	91
	Sjældent/aldrig	14	12	9
respekterer dig	Altid/ofte	92	95	92
	Sjældent/aldrig	8	5	8
giver faglig hjælp, når du har brug for det	Altid/ofte	94	93	92
	Sjældent/aldrig	7	7	8
er god til at give tilbagemelding på din indsats	Altid/ofte	77	83	80
	Sjældent/aldrig	23	17	20
opstiller klare mål for, hvad du skal lære	Altid/ofte	86	93	88
	Sjældent/aldrig	14	7	12
er gode til at forklare tingene, så du forstår dem	Altid/ofte	88	93	90
	Sjældent/aldrig	12	7	11
giver hurtigt svar tilbage på opgaver	Altid/ofte	71	70	74
	Sjældent/aldrig	29	31	26

Kilde: Flarup m.fl., 2016.

ofte" er gode til at give tilbagemelding på indsatsen, mens 17-23 pct. "sjældent/aldrig" oplever det. Tilsvarende giver 70-74 pct. udtryk for, at lærerne "altid/ofte" giver hurtig tilbagemelding på opgaver. 26-30 pct. af eleverne oplever "sjældent/aldrig" at få hurtig opgavetilbagemelding. I forhold til at opstille klare mål for, hvad eleverne skal lære, svarer 86-94 pct., at det gør deres lærere "altid/ofte".

Det er positivt for undervisningskvaliteten, at så store elev-andele vurderer, at de modtager hyppig feedback fra lærerne på deres indsats og opgaver. Især er det positivt, at det kun er en relativt begrænset andel af eleverne, som oplever, at der "sjældent/aldrig" opstilles klare mål for deres læring, hvilket er et væsentligt udgangspunkt for en tydelig feedback.

Tallene viser dog også, i overensstemmelse med tidligere studier, at eleverne ikke oplever, at de modtager tilstrækkelig respons på deres indsats. Således er det ca. en femtedel af eleverne, som "sjældent/aldrig" oplever feedback, når det gælder deres indsats i undervisningen, mens over en fjerdedel af eleverne "sjældent/aldrig" oplever hurtig feedback på deres opgavebesvarelser.

Et redskab, der er tænkt til at styrke feedback fra lærer til elev, er elevplanen. 12-22 pct. svarer, at de slet ikke har en elevplan, op til en tredjedel af eleverne skriver ikke i elevplanen (18-33 pct.), mens 12-14 pct. ikke modtager kommentarer på det, de skriver. Der kan være mange grunde til, at elever ikke har en elevplan, ikke skriver i den eller ikke modtager kommentarer fra lærerne. Lærerne kan prioritere den mundtlige feedback i klasseværelser og værksteder frem for en dialog i elevplanen. En sådan prioritering er tidligere iagttaget på

smedeuddannelsen (Friche, 2010). Vores resultater bekræfter et billede fra tidligere undersøgelser (EVA, 2013) af, at elevplanen ikke fungerer optimalt som redskab til feedback fra lærer til elev. Samlet tegner elevernes vurdering af lærerne og elevplanen et billede af, at der er plads til forbedring i forhold til den pædagogiske praksis angående feedback.

Ledelsesmæssig opmærksomhed på feedback

At eleverne ikke oplever feedback i undervisningen og via elevplanen, er interessant at anskue i lyset af de ledelsesmæssige prioriteringer for elevers læring. I reformen knyttes indsatsen for mere og bedre undervisning til tiltag for styrket pædagogisk ledelse. Undervisningskvalitet handler ikke alene om lærernes undervisningstilrettelæggelse, men også om, hvad lederne prioriterer i forhold til elevers læring. Tabel 2 viser ledernes besvarelser af spørgsmålet: "Hvad prioriterer I på den skole eller afdeling, du har ansvar for, som det vigtigste i undervisningen i forhold til at sikre elevernes læring?" Lederne er delte i spørgsmålet om, hvad der er det vigtigste i undervisningen. Men sammenlignet med elevbesvarelserne er det interessant, at lederne generelt prioriterer feedback højt. 35 pct. af lederne har angivet "løbende feedback" som første prioritet. Også forhold som "praksisrelatering" (42 pct.) og "variation i undervisningen" (35 pct.) prioriteres højt, mens "transfer i undervisningen" scorer lavest som første prioritet.

Samlet tegner vores surveydata et billede af, at feedback nyder erhvervsskoleledernes bevågenhed, men at der synes at være divergens mellem denne bevågenhed og elevernes oplevelse af feedback i undervisningen. Det aktualiserer et spørgsmål om, hvorfor der er divergens?

Tabel 2. Lederne prioritering i undervisningen for at sikre elevernes læring

	Mest vigtigt				Mindst vigtigt
	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
Variation i undervisningen	35	23	14	15	13
Praksisrelatering	42	23	15	11	9
Transfer i undervisningen	28	29	17	9	18
Differentiering af undervisningen	31	26	22	13	9
Løbende feedback	35	23	17	13	12

Kilde: Flarup m.fl., 2016.

Som led i en besvarelse vil vi i det følgende foretage en analyse af pædagogisk ledelse i tiden op til reformens ikrafttrædelse. Ved at koble pædagogiske lederes kvalitative interviewudsagn om egen ledelsespraksis med litteraturen om pædagogisk ledelse er det muligt at undersøge, hvilke værdier pædagogiske ledere trækker på, og hvilke udfordringer lederne oplever at stå over for i pædagogisk ledelse af en reformimplementering.

Pædagogisk ledelse før reformen

Datagrundlaget i det følgende er genereret via følgeforskningens casestudier. Vi har talt med ledere med pædagogisk ledelsesansvar for lærere på afdelings-, uddannelseschef- eller uddannelseslederniveau, idet ansvarsområder og titler varierer fra skole til skole. I alt har vi talt med 11 ledere fordelt på seks skoler i foråret 2015 (Slottved m.fl., 2016, s. 126). I interviewsamtalerne har fokus været på følgende tematikker:

- 1) Skolens pædagogisk-didaktiske grundlag**
- 2) Temaorganisering og teamledelse**
- 3) Øvrige redskaber til ledelsesmæssig understøttelse af pædagogisk praksis**

Udfordringer i pædagogisk ledelse

I det følgende analyserer vi, hvordan den pædagogiske ledelse på skolerne harmonerer med den viden, vi har præsenteret om pædagogisk ledelse, og de udfordringer, der gør sig gældende for pædagogisk ledelse i en erhvervsskolekontekst. Vi indleder med udfordringerne, da de redegør for konteksten for den pædagogiske ledelse og mest direkte besvarer undersøgelsesspørgsmålet om, hvorfor der er divergens. Herfra analyseres rammesætning og teamorganisering.

Udfordringer kan ses som forskellige bud på barrierer for at omsætte de pædagogiske værdier om feedback til en pædagogisk praksis. De udfordringer, som lederne taler frem, lader sig inddele i tre kategorier:

- 1) At lede forskellige erhvervsfaglige kulturer**
- 2) At inspirere lærerne til fortsat forandring**
- 3) At sikre egen læring**

Erhvervsfaglige kulturforskelle

Med partsstyring af erhvervsuddannelserne spiller arbejdsmarkedets parter en central rolle på skolerne. Parternes syn på uddannelsesindhold og håndværksfaglig kvalitet sætter sig igennem som erhvervspædagogiske praksisser, der inden for samme skole varierer fra uddannelse til uddannelse (Friche, 2010). At erhvervsskoler rummer mange forskellige

erhvervsfaglige kulturer og erhvervspædagogiske praksisforståelser, gør det komplekst for en pædagogisk ledelse at skabe fællesskab, dialog og feedback lærerne imellem eller mellem lærere og leder. At ville praktisere lærende dialog og medledelse kan være udfordrende, hvis medarbejdernes erhvervsfaglige kultur ikke understøtter en sådan tænkning. En uddannelseschef på en SOSU-skole fortæller fx, at hendes lærere "er meget mere hierarkisk styret, og så kan jeg komme med alle mine bløde relationers-fis". Betyder erhvervsfaglighed og erhvervspædagogiske værdier hos lærerne, at de vægrer sig mod at deltage i og bruge feedback i tråd med en positiv feedbackkultur, fremstår det plausibelt, at gabet mellem elevoplevelsers af manglende feedback og lederens vægtlægning handler om interne kulturforskelle.

Forandringsmethed

På nogle skoler har langstrakte processer med reformimplementering, herunder implementering af fælles pædagogisk-didaktisk grundlag, arbejdstidsaftaler og organisationsforandringer, skabt modstand og træthed hos lærerne. Særligt på store erhvervsskoler kan udmeldinger fra det strategiske ledelsesniveau om pædagogiske modeller opleves som tvang og ledelsesdiktat. De pædagogiske ledere forsøger her at skabe lokal mening ved dels at være loyale over for strategiske beslutninger, dels at rette lærernes opmærksomhed mod det pædagogiske arbejde, de har indflydelse på. En uddannelsesleder på en teknisk skole fortæller:

"Jeg retter fokus på, hvordan vi kan genanvende pædagogiske løsninger i forhold til håndtering af konkrete udfordringer med elever, der fx kommer for sent. Jeg har brugt mange ressourcer på at italesætte, at det [LP-modellen som pædagogisk redskab] ikke er noget, vi kan slippe udenom. Det er noget, skolen har besluttet, vi skal arbejde med, og derfor skal vi gøre alt, hvad vi kan for at få det bedste ud af det."

Forandringstræthed hos lærerne som følge af en lineær organisationsforståelse (frem for en cirkulær) og strategiske beslutninger om fælles pædagogiske modeller og metoder synes således at kunne forklare den iagttagede divergens. Modstand mod forandring og tab af lokal mening er klassiske barrierer for effektiv implementering, typisk forårsaget af utilstrækkelig planlægning eller utilstrækkelige ressourcer (jf. Broadfoot, 2007).

Ledernes læring

En leder har typisk mange opgaver, der kræver opmærksomhed. Derfor er det en udfordring at prioritere egen læring og fx løbende få rammesat de lærende dialoger uden dagsorden som led i en positiv feedbackkultur i afdelingen. En

pædagogisk ledelse, der kan kvalificere egen praksis som leder, fordrer refleksion og kræver, at det er i orden at være i tvivl, at undlade at have svar på rede hånd, at begå fejl og ikke at nå frem til en beslutning (Lauridsen m.fl., 2009). Pædagogiske ledelseskompetencer er ikke alene et spørgsmål om formel kompetenceudvikling, men om at omstille sin tænkning. Som en uddannelsesleder på teknisk skole opsummerer: "Tingene skal ikke længere 'bare' sættes i regneark. I dag skal der tales og skabes processer." En uddannelseschef på en SOSU-skole fortæller:

"De her krav, der bliver stillet, kræver ledergruppesamarbejde, der går i ryk og ret hurtigt og kræver fælles forståelse af tingene. Det kan ikke nytte noget, vi skal diskutere hundrede gange, hvad vi mener om et eller andet. Og så tænker vi stadig noget forskelligt. Altså, der bliver det lige pludseligt tydeligt, at vi ikke er kompetenceudviklet til sådan noget, tænker jeg. Det er fint nok, at man i reformen snakker om, at vi skal udvikles og have 10 ECTS point i pædagogisk ledelse. Men det, det egentligt handler om, er gruppen."

Lederen rammer hovedet på sømmet med blikket for betydningen af at overvinde interne kulturforskelle og etablere en gruppe, der trækker i samme retning, og hvor anerkendelse, dialog og feedback får plads. Ledernes egne begrænsninger i forhold til at turde skabe åbne rum for læring og refleksion fremstår dermed som en tredje mulig forklaring på divergens. Har lederen ikke selv mod til at være sårbar og åben i sin dialog med lærerne, hvordan kan lærerne så motiveres til at være det?

På baggrund af pædagogiske lederes oplevelser af udfordringer fremtræder interne kulturforskelle, lineære organisationsforståelser og begrænset prioritering af egen læring som kilder til en pædagogisk praksis, der skaber divergens mellem elevoplevelser og ledelsesmæssige prioriteringer. Kigger vi på ledernes forståelse af egen ledelsespraksis i forhold til pædagogisk-didaktisk grundlag og teamorganisering, ses det imidlertid, at ledernes retorik knytter an til en positiv feedbackkultur.

Feedbackkultur i ledelsesretorik

Ved italesættelsen af pædagogisk ledelsesarbejde refererer mange til det fælles pædagogisk-didaktiske grundlag som ramme og retningsanviser for pædagogisk praksis. En uddannelsesleder på en kombinationsskole fortæller:

"Visioner, mål, strategier er nedfældet, og så har vi en hverdag, og hverdagen skal fungere. Jeg forsøger at holde hverdagen op mod vores pædagogisk-didaktiske

grundlag, fordi det er vores grundlag for arbejdet. Koblingen mellem vores pædagogisk-didaktiske grundlag og pædagogisk praksis i hverdagen skabes gennem summemøder samt deciderede afdelingsmøder og fælles pædagogiske dage, hvor vi taler om bestemte pædagogiske tiltag, fx differentiering, fastholdelse af elever, og hvordan vi sikrer udfordringer for alle elever på alle niveauer."

Citatet afspejler, at pædagogisk ledelse handler om sammenhæng mellem daglig pædagogisk praksis og en langsigtet pædagogisk retning. Til det formål trækkes på summemøder, afdelingsmøder og fælles pædagogiske dage. Denne praksis genfinder vi hos andre ledere, hvor det desuden er en pointe, at et fælles pædagogisk-didaktisk grundlag i en erhvervsskole med vidt forskelligartet uddannelsesudbud må tolkes ind i en erhvervspædagogisk praksis på den enkelte uddannelse. De lokale praksisser gør det vigtigt at vise interesse for den pædagogiske praksis i klasseværelse og værksted. Det er flere ledere opmærksomme på. Her en afdelingsleder på teknisk skole, der prioriterer synlighed og nærhed:

"Mine opgaver handler om pædagogisk ansvar og undervisningsansvar, om at få det til at køre for eleverne og for lærerne. (...) Jeg vægter at skabe trivsel i min afdeling blandt underviserne. Jeg har lige nu været en tur rundt i klasserne. Jeg vil gerne ind i alle klasseværelser, hilse på undervisere, jeg endnu ikke har hilst på i dag. Det skaber mere nærhed i samtalen med lærerne i løbet af undervisningsdagen, at jeg hele tiden har løbende kontakt. Synlighed vægter jeg meget, og det fylder også meget i min hverdag."

Afdelingslederen fortæller videre om brugen af summemøder:

"Der er ikke en låst dagsorden. Der er plads til at vende spørgsmål omkring elever og pædagogik, dvs. spørgsmål, som lærerne aktuelt er optagede af. Jeg prøver meget at lade være med at kaste svar ind i samtalerne på de møder. Jeg kaster input ind i de samtaler – i det forum opstår der så noget, der kan være en løsning eller en retning for diskussion. Uden at jeg dikterer et svar. Vi finder frem til noget i fællesskab på den måde. Det er vigtigt for mig, at underviserne er med i de nære processer omkring undervisningen og eleverne."

Fortællingen knytter an til lærende dialog, hvor lærere og leder mødes for at reflektere over deres arbejde og lære

af refleksionerne for at kvalificere deres praksis. I lærende dialog stilles åbne katalysatorspørgsmål. Afdelingslederens vægtlægning af at være åben, nysgerrig og lyttende følger, hvad Hattie anbefaler lærere i en positiv feedbackkultur. En uddannelseschef på en SOSU-skole omtaler ikke lærende dialog, men læringsfællesskaber som en ramme for mod til sårbarhed og læring:

”Jeg har en forventning om, at man er i en evig læringsproces, og det er bare noget, der er svært. Så noget af det, læringsfællesskaberne har gjort, det er, at det har øget tilliden til, at man faktisk godt tør sige og blive mødt på, at man faktisk synes, det her, det er svært. (...) Så det er tilliden, der skal skabes og sårbarheden.”

Lederen taler om at lægge vægt på læring, tillid, sårbarhed. Den tilgang ligger tæt op ad en positiv feedbackkultur, som kombinerer en systematisk praksis for lærende dialog med værdier om anerkendelse og løbende læring. Anerkendelse er det, der giver medarbejdere lyst til at udforske egne oplevelser og praksis med feedback og giver mulighed for læring (Lauridsen, 2009, s. 14).

Konklusion

Vores analyse peger på, at divergens mellem elevoplevelser af manglende feedback og ledelsesmæssige prioriteringer kan forklares med erhvervsskolors komplekse kontekstvilkår i form af partstyring og interne kulturforskelle, store organisationer og lineær organisationsforståelse, der mødes af konstante forandringskrav til undervisningskvalitet og elevfastholdelse. I disse forandringsprocesser fremstår lederens begrænsede prioritering af egen læring som en supplerende forklaring på den iagttagede divergens.

Samtidig viser analysen, at lederne taler ind i en retorik, der læner sig op ad kerneværdierne i litteraturen omkring positiv feedbackkultur i undervisningsrummet. I relation til reformens implementering er det interessant, om lederne generelt adopterer didaktiske redskaber fra undervisningsrummet i deres pædagogiske ledelse, og hvordan disse virker på organisationsniveau i forhold til at bidrage til reformens mål om bedre undervisningskvalitet og dygtigere elever.

Litteraturliste

- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- EVA (2013). *Sammenhæng mellem skole og praktik*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flarup, L.H., Greve, J., Søndergaard, N.M., Hjarsbech, P., Slottved, M., Friche, N., Larsen, K., Hjermov, P. & Madsen, A.S. (2016). *Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen – Baselinemåling*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Friche, N. (2010). *Erhvervsskolors evalueringspraksis – intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet.
- Gardner, J. (red.) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2013). *Styrken ved feedback*. I: Andreassen, R., Bjerresgaard, H., Bråten, I., Hattie, J., Hermansen, M., Hoppenbeck, T.N., Kirkegaard, P.O., Madsen, C., Timperley, H., Weinstein, C.E. & Wille, T.S.: *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo Forlag. Frederikshavn.
- Jakobsen, K.H., Lausch, B. & Sørensen, K.H. (2014). *Feedback i erhvervsuddannelserne*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Jensen, T.P., Koudahl, P. & Tanggaard, L. (2013). *Fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsskolesystem*. Upubliceret.
- Lauridsen, I., Evers, J. & Knudsen, L.D. (2009). *Anerkendelse, dialog og feedback. Pædagogisk ledelse på uddannelsesinstitutioner – med eksempler fra erhvervsskolorne*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 7 – 2009.
- Louw, A.V. (2013). *Indgange og adgange på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- MBUL, 2014. *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 24. februar 2014. Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance*. København: Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling.
- Olesen, E. & Slottved, M. (2015). *Følgforskning af UPGRADE-forløb. En undersøgelse af forberedende undervisningsforløb for unge med faglige og sociale udfordringer*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Slottved, M., Søndergaard, N.M., Friche, N., Greve, J., Hjarsbech, P., Hjermov, P. & Hald, S.S. (2016). *Hovedforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen – Baselinemåling*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Wille, T.S. (2013). *Vurdering for læring*. I: Andreassen, R., Bjerresgaard, H., Bråten, I., Hattie, J., Hermansen, M., Hoppenbeck, T.N., Kirkegaard, P.O., Madsen, C., Timperley, H., Weinstein, C.E. & Wille, T.S.: *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

