

Kvalitetsarbejde i det almene gymnasium

2005

**Kvalitetsarbejde i
det almene gymnasium**

© 2005 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter
komma efter Dansk Sprognævn's
anbefalinger.

Bestilles hos:
Danmark.dk's netboghandel
Telefon 1881
www.danmark.dk/netboghandel

30,- kr. inkl. moms

ISBN 87-7958-217-6

Indhold

Forord	3
1 Indledning	5
2 Stigende fokus på kvalitet	7
2.1 Kvalitetssikringsmekanismer	7
2.2 Hvorfor er der brug for nye kvalitetssikringsmekanismer?	11
3 Kvalitet og kvalitetssystemer	13
3.1 Hvad er kvalitet?	13
3.2 Hvad er et kvalitetssystem?	14
3.3 Fem spørgsmål	17
4 At opbygge en kvalitetskultur	19
4.1 Kvalitetssystem eller kvalitetskultur?	19
4.2 Væsentlige forhold	21
4.3 Nogle råd	25
5 Kvalitetsarbejde i praksis	27
5.1 At "se" kvalitet	27
5.2 Dokumentation	29
5.3 Selvevalueringernes rolle i kvalitetssystemet	30
5.4 Inddragelse af videregående uddannelser	32

Når gymnasireformen træder i kraft i august 2005, stilles de gymnasiale uddannelser over for nye udfordringer. En af disse udfordringer er at de gymnasiale uddannelser skal have et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsen og undervisningen. Selvom kvalitetsarbejde på ingen måde er et nyt fænomen på det gymnasiale område, er kravet om et egentligt kvalitetssystem nyt.

Dette hæfte fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) er et resultat af et videnscenterprojekt på EVA's handlingsplan for 2004. Hæftet er tænkt som en inspiration og hjælp til arbejdet med at opbygge et kvalitetssystem i det almene gymnasium. Hæftet er derimod ikke tænkt som en "kogebog" eller specifik vejledning til indretning af et kvalitetssystem – det er en opgave som den enkelte skole selv skal løfte. Men hæftet fremlægger en række overvejelser om forhold som er vigtige at være opmærksom på i dette arbejde.

I hæftet lægges vægt på at et kvalitetssystem har to ligeværdige formål – dokumentation og udvikling – som ikke kan ses uafhængigt af hinanden. Dokumentationen har et eksternt sigte. En skole skal kunne dokumentere at tilrettelæggelsen af uddannelsen og undervisningen lever op til kravene både over for interessenter som forældre og aftagere og over for Undervisningsministeriet der fører tilsyn med uddannelsen. Men dokumentationen har også et internt sigte idet den skal danne grundlag for en fortsat og mere systematisk udvikling af skolens tilrettelæggelse af uddannelsen og undervisningen.

Hæftet bygger på den opfattelse at den måde en skole implementerer sit kvalitetssystem på, har stor betydning for hvordan systemet kommer til at fungere i praksis, dvs. hvor godt det bliver som redskab til at sikre vidensdeling og udvikling så skolen bliver en lærende skole.

Reglerne om et kvalitetssystem er fastsat i bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser (bekendtgørelse nr. 23 af 11. januar 2005). Det fremgår af bekendtgørelsen at kvalitetssystemet skal omfatte systematiske og regelmæssige selvevalueringer. Desuden omfatter bekendtgørelsen krav til bestemte områder der skal indgå i systemet. Men bekendtgørelsen træffer hverken valg om et bestemt kvalitetssystem eller om en bestemt metode for selvevaluering, eller om hvordan den løbende kvalitetsudvikling skal gribes an. Det er altså op til den enkelte skole at fastlægge sin egen kvalitetssystematik.

Hæftets formål

Formålet med dette hæfte er at diskutere forhold som er vigtige at være opmærksom på i arbejdet med at udvikle og implementere et kvalitetssystem.

Bekendtgørelsen om kvalitetssystemet er fælles for alle gymnasiale uddannelser, men hæftet koncentrerer sig om det almene gymnasium så det er målrettet de forhold der kendetegner området.

Hæftet fokuserer på det at opbygge et kvalitetssystem og på de forskellige elementer der skal og kan indgå i kvalitetssystemet, herunder selvevaluering.

Hæftet belyser følgende spørgsmål:

- Hvad er kvalitet, og hvad er et kvalitetssystem?
- Hvordan opbygges et kvalitetssystem, og hvordan udvikles en kvalitetskultur?
- Hvordan gribes løbende kvalitetsarbejde og selvevaluering an i praksis?

Hæftet er først og fremmest tænkt som inspiration til ledelse og lærere i forbindelse med deres skolars arbejde med at tilrettelægge og implementere et kvalitetssystem. Men hæftet er også tænkt som et oplæg til drøftelser i andre sammenhænge, fx i skolernes bestyrelser.

Dokumentation og organisering

Kvalitetssikring og -udvikling har været i fokus i mange af de evalueringer og undersøgelser som EVA har gennemført.

Som led i dette projekt er der tidligere gennemført en undersøgelse af ledelsesbegrebet og lederrollen i det almene gymnasium i relation til den pædagogiske udvikling. Resultaterne fra undersøgelsen er fremlagt i rapporten *Pædagogisk ledelse og ledelsesredskaber i det almene gymnasium*.

Senest har en evaluering af engelsk i gymnasiale uddannelser set på hvordan skolerne med udgangspunkt i den eksisterende praksis kan udvikle kvalitetssystemer der lever op til reformens krav om at undervisningsprocesser og -resultater fremover skal kunne dokumenteres.

Dette hæfte samler op på resultaterne fra undersøgelsen af pædagogisk ledelse og på erfaringer, vurderinger og anbefalinger fra evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser og andre evalueringer og undersøgelser. Hæftets primære dokumentation omfatter derfor EVA's egne rapporter. Men hæftet inddrager desuden andre udgivelser, herunder Uddannelsesstyrelsens temahæfter.

Hæftet er udarbejdet af en projektgruppe bestående af evalueringskonsulenterne Poul Schjørring og Bo Söderberg.

Rapportens opbygning

Rapporten indeholder fire kapitler ud over dette indledningskapitel.

Kapitel 2 redegør for det stigende fokus på kvalitet og kvalitetsarbejde i det almene gymnasium gennem de senere år. Kapitel 3 beskriver hvad der kan forstås ved kvalitet og ved et kvalitetssystem. Kapitel 4 indeholder overvejelser om en række væsentlige forhold når en skole skal i gang med at opbygge en kvalitetskultur. Og endelig handler kapitel 5 om forskellige aspekter af kvalitetssystemer og kvalitetsarbejde i praksis, herunder selvevalueringernes rolle i kvalitetssystemet.

Dette kapitel redegør for de senere års stigende fokus på kvalitet og kvalitetsarbejde i det almene gymnasium. Afsnit 2.1 beskriver forskellige typer af kvalitetssikringsmekanismer, og afsnit 2.2 diskuterer hvorfor der er brug for nye typer af kvalitetssikringsmekanismer.

2.1 Kvalitetssikringsmekanismer

Kvalitetssikring og -udvikling er velkendte fænomener på det gymnasiale område, både lokalt og centralt, selvom de forskellige instrumenter ikke altid er blevet omtalt som kvalitetssikringsmekanismer.

Man kan skelne mellem klassiske og nyere kvalitetssikringsmekanismer. De klassiske mekanismer indeholder først og fremmest en central sikring, mens de nyere mekanismer i stigende grad involverer skolerne så kvalitetssikringen og -udviklingen sker lokalt. At skolerne i forbindelse med gymnasireformen stilles over for et lovkrav om systematisk kvalitetsarbejde, er det seneste skridt i denne udvikling der er kendetegnet ved at de klassiske kvalitetssikringsmekanismer suppleres af nye, og at der er øget fokus på lokal kvalitetsudvikling.

Dette afsnit beskriver denne udvikling. Afsnittet fokuserer først på de klassiske mekanismer, dernæst på de nyere mekanismer og på de centrale oplæg til lokal kvalitetsudvikling. Til sidst sætter afsnittet fokus på kvalitetsbekendtgørelsen.

Klassiske kvalitetssikringsmekanismer

De klassiske kvalitetssikringsmekanismer omfatter bl.a. systemet med nationale prøver med centralt stillede opgaver og ekstern censur. Et andet eksempel er det centrale tilsyn der omfatter Undervisningsministeriets retlige, økonomiske og fagligt-pædagogiske tilsyn. Både rektorerne der har det pædagogiske ansvar for den enkelte skoles undervisning og eksamener over for undervisningsministeren, og fagkonsulenterne er vigtige dele af det centrale tilsyn.

Det samlede regelgrundlag rummer desuden rammer for og krav om en række forhold der skal sikre kvaliteten. Det gælder fx lærer kvalifikationer hvor gymnasieloven stiller krav om at lærere

skal have bestemte faglige og pædagogiske kompetencer for at undervise. I en gymnasial sammenhæng er det også vigtigt at pege på fagbilagene/læreplanerne som et redskab til at sikre indholdet af undervisningen.

Nyere kvalitetssikringsmekanismer

I 1999 medførte lov om Danmarks Evalueringsinstitut at man oprettede et nationalt evalueringsinstitut. Dermed skabte man en ekstern og uafhængig mekanisme til kvalitetssikring og -udvikling af uddannelse og undervisning. EVA har bl.a. pligt til at igangsætte og gennemføre systematiske evalueringer af uddannelse og undervisning. Når EVA gennemfører en evaluering, er selvevaluering på udvalgte skoler en fast del, og de udvalgte skoler har pligt til at medvirke i evalueringen. Desuden skal EVA udvikle metoder for evaluering og stille denne viden til rådighed for skolerne.

Lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne mv. fra 2002 pålægger den enkelte skole at informere om resultater af eksamener og evalueringer. Desuden skal skolen informere om bl.a. uddannelser og fagudbud og om skolens værdigrundlag og pædagogiske udgangspunkt. Loven har to formål. Det ene er at sikre gennemsigtighed og åbenhed for borgerne, ikke mindst i forhold til at sætte rammerne for at elever og forældre kan vælge en skole på et kvalificeret grundlag. Det andet formål er at skolerne skal lade sig inspirere af hinanden med hensyn til aktiviteter og mål.

I efteråret 2004 fremsatte regeringen et forslag om ændring af loven. Ved forslaget udvides skolernes forpligtelse til at offentliggøre oplysninger på deres hjemmesider til bl.a. at omfatte fuldførelsesprocenter og overgangsfrekvenser.

Centrale oplæg til lokal kvalitetsudvikling

I 1997 lancerede Uddannelsesstyrelsen forsøgsprogrammet *Standarder og profiler* for det almene gymnasium og hf.

Standarder og profiler indeholdt konkrete evalueringsredskaber som skulle prøves af i praksis. Det var hensigten at gymnasierne og hf-kurserne skulle bruge redskaberne til at beskrive og evaluere egen institution for at udvikle og styrke skolen og synliggøre dens indsats og resultater. I den forbindelse spillede selvbeskrivelser og selvevalueringer en afgørende rolle. Derudover indeholdt *Standarder og profiler* beskrivelser af hvor og hvordan de centralt fastsatte standarder skulle eller kunne fortolkes individuelt på den enkelte skole.

Formålet med *Standarder og profiler* er:

- at institutionerne får anledning til selvkritik og lokal kvalitetsudvikling, og at de opnår indsigt i centrale standarder og central forvaltning

- at borgerne får pålidelig information om både lokale institutioner og om centrale standarder og central forvaltning
- at politiske instanser får grundlag for at konstatere i hvilket omfang institutionerne når de mål der er fastsat i love og bekendtgørelser, men også for revurderinger af centrale standarder og central forvaltning.

Afrapporteringen fra de skoler der deltog i udviklingsprogrammet, indeholdt en del kritik. Men kritikken gik ikke på den grundlæggende tankegang at skoleudvikling er nødvendig, og at den må sikres ved interne initiativer baseret på synliggørelse og vurdering af gældende praksis. Skolerne tilkendegav imidlertid at udviklingsprogrammets fokus lå for langt fra skolernes kerneydelse, undervisningen, og at projektet direkte burde inddrage denne. På skolerne følte man desuden at projektets konkrete redskaber i for høj grad havde et kontrolaspekt som man opfattede som udtryk for mistænksomhed, på bekostning af et udviklingsaspekt. Man følte også at projektet mere eller mindre overlappede andre projekter. Det gjorde det naturligvis vanskeligt at sikre at opfølgningen på projektet blev tilstrækkelig tydelig.

I forlængelse af *Standarder og profiler* udsendte Uddannelsesstyrelsen i 2001 *Kvalitetsudvikling i Gymnasiet* (KIG). KIG er ligesom *Standarder og profiler* et oplæg til systematisk skoleudvikling på institutionsniveau.

KIG foreskriver ikke en bestemt fremgangsmåde eller bestemte udviklingsinitiativer inden for givne tidsfrister. Men KIG fremhæver tre træk for tidssvarende skoleudvikling. Skoleudvikling skal være:

- permanent, dvs. der skal til stadighed være udviklingsarbejde i gang
- systematisk, dvs. udtryk for skolens prioriteringer og led i en overordnet plan
- effektiv, hvilket bl.a. indebærer evaluerbare mål.

Derudover fremhæver KIG et fjerde træk der er udledt af skolernes erfaringer fra *Standarder og profiler*. Skoleudvikling skal også være:

- synlig, dvs. et anliggende for hele skolen.

Det var en generel erfaring at udviklingsprojekter så vidt muligt skulle omfatte alle lærere for at forankre projekterne og skabe medejerskab. KIG understreger derfor at det er vigtigt at være opmærksom på forskellen mellem udvikling *på* skolen og *skoleudvikling*.

KIG peger som nævnt ikke på en bestemt metode, men indeholder en systematik i form af emner og aktiviteter som vil kunne indgå i skolens selvevaluering og kvalitetsudvikling. Systematikken for skoleudvikling er udmøntet i følgende ni områder:

- Elevernes faglige udbytte

- Elevernes generelle kompetencer
- Støtte til elever med særlige behov
- Organisering af skolearbejdet
- Skolekulturen
- Lærer- og ledelseskompetencer
- Skolens forhold til omverdenen
- Miljøbevidsthed
- Ressourcer og faciliteter.

Kvalitetsbekendtgørelsen

Ifølge lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) der træder i kraft i august 2005, skal rektor fastlægge et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsen og undervisningen, og undervisningsministeren fastsætter nærmere regler herom. Reglerne som følger af loven, er fastsat i bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser (bekendtgørelse nr. 23 af 11. januar 2005).

Bekendtgørelsen indeholder krav til elementer i kvalitetssystemet, herunder selvevaluering og opfølgning. Kravene til selvevaluering omfatter både proces og indhold. Desuden indeholder bekendtgørelsen krav til andre procesdele og indholdsdele i kvalitetssystemet, fx til dokumentation og brug af kvalitetssystemet.

Ifølge bekendtgørelsen skal kvalitetssystemet indeholde systematiske og regelmæssige selvevalueringer. Selvevaluering forudsættes at foregå løbende, men skal inden for perioder på tre år ad gangen dække alle de nøgleområder skolen har valgt. Bekendtgørelsen præciserer desuden at der ved selvevaluering forstås "en proces, der består i at indsamle information og implementere procedurer, der muliggør kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner om uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold i sammenhæng med institutionens tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen."

Kvalitetssystemet skal beskrive hvordan selvevaluering bruges. Det skal belyse:

- Hvordan den valgte strategi for selvevaluering hænger sammen med skolens værdigrundlag.
- Hvordan den valgte strategi for selvevaluering hænger sammen med procedurer for implementering af selvevaluering.
- Hvordan skolen gennemfører selvevaluering på de nøgleområder som skolen har valgt.
- Hvordan selvevalueringen virker på nøgleområder.

Skolen udarbejder som minimum skriftlige opfølgingsplaner hvert tredje år på baggrund af selvevalueringerne. Opfølgingsplanen skal hvile på dokumentationen fra selvevalueringerne og inde-

holde ændringsbehov, løsningsforslag og operationelle kvalitetsmål. Desuden skal det fremgå af opfølgingsplanen hvilke handlinger skolen iværksætter som led i opfølgningen, og hvornår disse handlinger sættes i værk, dvs. en tidsplan. De seneste to opfølgingsplaner skal være lagt på skolens hjemmeside.

Elever og aftagere skal inddrages i den løbende selvevaluering, kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsen. Kvalitetssystemet skal kunne belyse hvordan skolen indhenter elevernes vurdering af tilrettelæggelsen af uddannelsesforløbet, og hvordan vurderingen inddrages. Med aftagere forstås de videregående uddannelser, jf. afsnittene nedenfor.

Ved tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen skal skolen desuden have en procedure for hvordan den inddrager:

- indberetninger fra censorer og resultatet af eventuelle eksterne evalueringer
- erfaringer med elevernes overgang til og fordeling på de videregående uddannelser.

I skolens tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen skal kvalitetssystemet ifølge bekendtgørelsen omfatte følgende områder:

- Hvordan undervisnings- og arbejdsformerne understøtter den faglige progression i uddannelsesforløbet og overgangen fra grundskolen.
- Hvordan undervisnings- og arbejdsformerne understøtter uddannelsens formål.
- Hvordan undervisnings- og arbejdsformerne har sammenhæng med aktuelle behov og erfaringer på de videregående uddannelser.
- Hvordan lærernes kvalifikationer ajourføres fagligt og pædagogisk.

Kvalitetssystemet skal i øvrigt kunne belyse hvordan skolens ledelse er organiseret til at varetage det faglige og pædagogiske ansvar for uddannelsen.

Bekendtgørelsen fastsætter endelig en række krav til dokumentation og brug af kvalitetssystemet. Skolen skal altid kunne dokumentere systemet og brugen heraf over for Undervisningsministeriet. Ministeriet kan desuden indhente oplysninger om kvalitetssystemet og give påbud om opfølgning på evalueringen og om evaluering af andre nøgleområder end dem som skolen har valgt.

2.2 Hvorfor er der brug for nye kvalitetssikringsmekanismer?

Kravet om systematisk kvalitetsarbejde på de almene gymnasier følger tendensen i hele uddannelsessystemet. Her har der siden starten af 1990'erne været et stigende fokus på kvaliteten af uddannelserne og på arbejdet med at sikre og udvikle kvaliteten af dem. Det har givet anledning til en række forskellige initiativer som beskrevet i det foregående afsnit.

Det er ikke nyt at uddannelserne skal følge samfundsændringerne og imødekomme de behov som udviklingen skaber. Derimod er det forholdsvis nyt at skolerne i langt højere grad end tidligere selv træffer bestemmelse om en lang række forhold – og derfor også har et større ansvar for selv at finde ud af hvordan forskellige mål bedst opfyldes.

Denne udvikling hænger sammen med ændringer i den offentlige styring af uddannelserne. Ændringerne har især vedrørt øget mål- og rammestyring, decentralisering af beslutningerne og ændret økonomistyring. Den ændrede økonomistyring vedrører først og fremmest skiftet til taxameterstyring for selvejende institutioner, men også de almene gymnasier har oplevet en vis økonomisk decentralisering i nogle amter. Tilsvarende har decentraliseringen af beslutningerne og den øgede mål- og rammestyring betydet at de almene gymnasier har fået et større lokalt råderum.

Decentraliseringen er baseret på en antagelse om at en tidssvarende kvalitetssikring og -udvikling indebærer et større ansvar for skolerne end tidligere. Det hænger sammen med mere grundlæggende forandringer i samfundet, herunder ikke mindst udviklingen af videnssamfundet. I dag skal uddannelserne imødekomme stadig mere differentierede behov i samfundet, og det forudsætter andre former for samspil mellem det centrale og det lokale niveau. Den stadige forandring i skolerne omgivelser finder sted i flere hastigheder og på mange niveauer. Skolerne oplever fx ændringer i elevernes forudsætninger og i behovene på de videregående uddannelser. For den enkelte skole er kravet om løbende udvikling af undervisnings- og arbejdsformer derfor blevet en uomgængelig del af hverdagen.

Samlet set har udviklingen medført at fokus har flyttet sig fra inputsiden og en konkret detail- og indholdsstyring fra centralt hold i retning mod et øget fokus på proces og resultater og et øget lokalt ansvar. Som et enkelt eksempel kan nævnes at de nye læreplaner i forbindelse med gymnasierereformen i højere grad end tidligere stiler mod målstyring med præcise og evaluerbare mål frem for detaljeret indholdsstyring.

Udviklingen har gjort det nødvendigt at supplere de klassiske kvalitetssikringsmekanismer med nye der også kan imødekomme prioriteringen af lokal kvalitetsudvikling – hvilket nu er udmøntet i kravet om at skolerne skal tilrettelægge og anvende et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering.

Gymnasierereformen skal forny og styrke målene for uddannelsen til studentereksamen i overensstemmelse med et moderne videnssamfunds behov. Ansvar for realiseringen af intentionerne hviler i høj grad på den enkelte skole der i større udstrækning end tidligere får til opgave at sikre og udvikle egen praksis gennem dokumentation og vurdering.

3 Kvalitet og kvalitetssystemer

Dette kapitel handler om kvalitet og kvalitetssystemer. Afsnit 3.1 redegør for forskellige aspekter af kvalitetsbegrebet. Afsnit 3.2 beskriver hvordan kvalitetssystemer både skal dokumentere og udvikle skolens praksis. Afsnittet viser hvordan kvalitetssystemer omfatter en tilbagevendende proces, og det fremlægger en række centrale træk ved kvalitetssystemer. I afsnit 3.3 opstilles fem spørgsmål som er centrale i det lokale kvalitetsarbejde

3.1 Hvad er kvalitet?

Begrebet *kvalitet* er ikke en entydig eller absolut størrelse der kan sættes på formel. Alligevel har alle en forestilling om hvornår der er tale om "god" eller "dårlig" kvalitet – også når det gælder komplekse områder som uddannelse og undervisning. Men disse forestillinger må nødvendigvis være relative, både i forhold til de vilkår den enkelte skole har, og i forhold til de prioriteringer skolen foretager. Når man taler om kvalitet, fx på et gymnasium, er det derfor vigtigt at være opmærksom på at kvalitetsbegrebet er *en relativ størrelse* – og at man ikke kan antage at der på forhånd eksisterer en fælles forståelse af begrebet.

Uddannelse og undervisning kan ses fra flere forskellige synsvinkler. Grundlæggende handler det om den enkelte elevs læreproces og muligheder, men det drejer sig naturligvis også om udmøntning af centralt fastsatte krav. Uanset synsvinkel gælder det at uddannelse og undervisning ikke kan ses isoleret, men må ses som noget der sker i et samspil mellem elever og lærere og hele skolen og i et samspil med omgivelserne hvor krav og muligheder hele tiden forandres som led i den generelle samfundsudvikling. Det betyder at kvalitetsbegrebet og dets nærmere indhold tilsvarende må revideres og fornyes. Kvalitetsbegrebet er med andre ord *en dynamisk størrelse* der rummer en udviklingsdimension.

Slutproduktet i relation til uddannelse og undervisningen er afgørende, men uddannelse og undervisning kan ikke bedømmes udelukkende på grundlag af slutproduktet, dvs. uafhængigt af processen og af de faktorer der indgår i processen. Måden der læres på, har fx værdi i sig selv og er derfor en vigtig del af "resultatet". Kvalitetsbegrebet i relation til uddannelse og undervisning

må derfor være en *flerdimensionel størrelse* der kan rumme begge dimensioner – både slutprodukt og proces.

Endelig er det vigtigt at se kvalitetsbegrebet som et middel eller redskab snarere end som et mål i sig selv. I et af Uddannelsesstyrelsens temahæfter om Q-90-projektet kommenteres kvalitetsbegrebet på følgende måde:

Kvalitet vedrører egenskaber ved de processer og de resultater, en institution udfører og opnår. For at fastslå en "god kvalitet" er det nødvendigt at fastlægge, hvad der er værdifuldt at opnå, dvs. hvad institutionen stræber efter. Kun på den måde kan det afgøres, hvorvidt man nærmer sig det, der er formuleret som "god kvalitet" på et område. Med det udgangspunkt bliver det afgørende at formulere mål og overveje måder at nå dem på. Kvalitet handler derfor om bevidst forandring og udvikling.

Ifølge denne opfattelse har kvalitetsbegrebet altså to sider. Den ene side handler om at opstille mål og vurdere hvorvidt målene nås. Den anden side omfatter en tydelig handlingsdimension idet man ikke kun skal overveje måder at nå de fastlagte mål på, men også gennemføre aktiviteterne.

Opfattelsen i citatet er interessant i relation til kravet om systematisk kvalitetsarbejde på de gymnasiale uddannelser fordi den ikke fastlægger en bestemt definition af kvalitet og heller ikke træffer valg om et bestemt kvalitetssystem. Knyttet opfattelsen til lokal kvalitetsudvikling, sætter den fokus på de resultater en skole opnår, og på de processer og redskaber som skolen anvender for at sikre og udvikle kvaliteten. I den forstand er der naturligvis sammenfald mellem selve kvalitetsbegrebet og det systematiske kvalitetsarbejde som skolen skal gennemføre. I den forbindelse er det afgørende at fastholde at kvalitetsbegrebets karakter indebærer at "kvalitet" og "kvalitetsarbejde" aldrig kan være mål i sig selv, men derimod skal ses som midler og redskaber til at realisere klart formulerede og prioriterede mål.

3.2 Hvad er et kvalitetssystem?

Kvalitetssystemer

Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering på de gymnasiale uddannelser fastlægger som nævnt ikke et bestemt kvalitetssystem for den enkelte skole. Valg af system forudsættes at ske på baggrund af skolens egne erfaringer og lokale udgangspunkter. Det betyder at skolen selv bestemmer design og nærmere tilrettelæggelse af kvalitetsarbejdet inden for bekendtgørelsens rammer. Men hvad er et kvalitetssystem?

Der findes en række forskellige standardiserede kvalitetssystemer. Flere af de systemer der anvendes på uddannelsesområdet, er ikke udviklet specifikt til uddannelsessektoren, men er udarbejdet på baggrund af problemstillinger relateret til kvalitetsstyring i den private og offentlige sektor. Her kan fx nævnes ISO 9000, Total Quality Management (TQM) eller The European Foundation of Quality Management (EFQM-modellen) der herhjemme bl.a. er kendt fra Kvalitetsprisen for den Offentlige Sektor.

Generelt omfatter kvalitetssystemer systematiske og begrundede metoder og procedurer der sikrer og udvikler kvaliteten af uddannelse og undervisning. Det gælder uanset om der tale om et mere eller mindre standardiseret kvalitetssystem eller en kvalitetssystematik som skolen selv udvikler. Kvalitetssystemet skal under alle omstændigheder omfatte skolens praksis, herunder processer og resultater i relation til skolens gennemførelse af uddannelsen og i relation til kvalitetsarbejdets organisering og gennemførelse.

Dokumentation og udvikling

Kvalitetssystemer skal både dokumentere og udvikle.

Skolen skal ved hjælp af sit kvalitetssystem dokumentere at uddannelsen og undervisningen lever op til skolens konkretisering af centralt fastsatte krav og mål inden for de rammer som er sat. Dokumentationen har et eksternt sigte idet den er rettet dels mod skolens interessenter, fx aftagere, elever og forældre, dels mod Undervisningsministeriet der fører tilsyn med uddannelsen. Kvalitetssystemet kan her være med til at tilvejebringe dokumentation for uddannelsens kvalitet og dermed supplere og nuancere den information som skolen allerede er pålagt at lægge frem i henhold til lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne mv.

Dokumentationen har også et internt sigte. Skolen skal synliggøre og vurdere hvordan den arbejder for at udvikle egen praksis så kvalitetssystemet får et klart læringsperspektiv. Kvalitetssystemet skal altså sikre en systematisk, løbende og bevidst kvalitetsudvikling. I den sammenhæng er det vigtigt at fastholde at dokumentation er en nødvendig, om end ikke tilstrækkelig betingelse for kvalitetsudvikling.

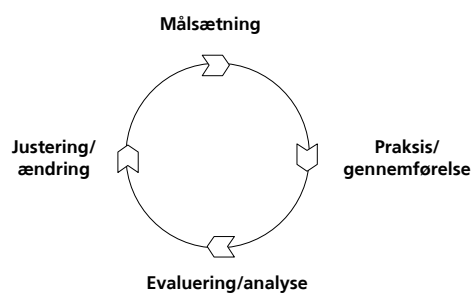
Kvalitetscirklen

Kvalitetssystemer omfatter både resultatvurdering og kvalitetsudvikling. Resultatvurdering kan være meningsfuld i sig selv fordi den gør udbyttet af skolens indsatser op. Evalueringer der indgår som et centralt led i resultatvurderingen, er tilbageskuende, dvs. de giver et billede af hvordan tingene "har været". Men resultatvurderingen skal først og fremmest føre til udvikling fordi den skaber grundlag for en justering af den kommende periodes handlinger. Kvalitetssystemet bliver

på denne måde en proces der kan – og skal – gentages igen og igen hvis kvalitetssystemet skal fungere som et effektivt udviklingsredskab.

Kvalitetscirklen kan illustrere hvordan kvalitetsarbejde omfatter alle ledene i en udviklingscyklus der i princippet gennemløbes igen og igen i en kontinuerlig læringsproces.

Figur 1
Kvalitetscirklen



Kvalitetscirklen illustrerer forløbet og de nødvendige sammenhænge i et kvalitetssystem der skal sikre:

- at der løbende formuleres målsætninger
- at aktiviteterne gennemføres efter de fastsatte planer
- at indsatserne evalueres
- at der på denne baggrund sker justeringer/ændringer af planerne.

Centrale træk ved kvalitetssystemer

Kvalitetssystemer kan karakteriseres ved en række træk – hvoraf de fleste er direkte omfattet af kravene i kvalitetsbekendtgørelsen.

Kvalitetssystemet skal muliggøre at kvalitetsarbejdet er:

- systematisk
- løbende
- resultatvurderende
- udviklingsskabende.

Det forudsætter at kvalitetssystemet er kendetegnet ved:

- definerede formål og strategier
- klare organisatoriske rammer for opgaver og ansvarsfordeling
- synlighed og forankring
- metoder og procedurer der kan skaffe et dækkende og pålideligt dokumentationsgrundlag
- procedurer der kan sikre at der følges op på både:
 - refleksioner over og vurderinger af hvad dokumentationen viser
 - iværksættelse og gennemførelse af opfølgingsplaner.

3.3 Fem spørgsmål

Grundlæggende skal det lokale kvalitetsarbejde på en skole sikre at man ved om man gør tingene "godt nok". I kort form kan man sige at en skole skal være i stand til at svare på de følgende fem spørgsmål når den skal belyse om kvaliteten af egen praksis er "god nok" – og ikke mindst når den skal tage stilling til hvordan den kan forbedres:

- Gør vi de rigtige ting?
- Gør vi disse ting rigtigt?
- Hvordan ved vi at vi gør tingene rigtigt?
- Er andre uden for skolen enige med os?
- Hvad gør vi nu?

Et systematisk kvalitetsarbejde kræver altså at "vi" både stiller spørgsmål og finder svar. Flertalsformen understreger at et systematisk kvalitetsarbejde er en kollektiv proces der skal forankres blandt aktørerne på skolen og blandt uddannelsens interessenter. Samtidig stiller systematisk kvalitetsarbejde krav om en tydelig ledelse der kan sikre at kvalitetsarbejdet sættes i gang, og at der følges op.

Overordnet sætter spørgsmålene fokus på hvad man gør, i hvilket omfang man lever op til både egne og andres krav, og hvordan egen praksis skal udvikles. Spørgsmålene refererer til skolens konkretiserede og prioriterede mål, dernæst til dokumentationen af egen praksis, dvs. de uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold på skolen, og endelig til vurderingen af og opfølgningen på resultaterne.

De fem spørgsmål skal til sammen fungere som en læringsproces. Spørgsmålene skal afdække hvor der er behov for forandring, og de skal føre frem til initiativer der skal skabe udvikling. Men selvom vurderingen af egen praksis viser at "noget" bør ske, er det selvfølgelig ikke ensbetydende med at alle aspekter af egen praksis skal ændres. Forandring kan være justeringer, men det kan også være tale om mere grundlæggende forhold, fx ændringer i de opstillede mål eller strategier.

De fem spørgsmål er enkle, men de er ikke enkle at besvare. Det kræver mange overvejelser på en skole inden man kan gå i gang med at finde svarene. Det kræver bl.a. at man er i stand til at beskrive sin egen praksis, og at man har fastlagt et fælles kvalitetsbegreb og en grundlæggende fælles kvalitetsforståelse på skolen, jf. næste kapitel.

4 At opbygge en kvalitetskultur

Dette kapitel handler om arbejdet med at opbygge en kvalitetskultur. Kapitlet indeholder nogle overordnede overvejelser om en skoles kvalitetssystem i dets helhed og om implementeringen af det.

Afsnit 4.1 diskuterer hvad der kan forstås ved en kvalitetskultur. Afsnit 4.2 indeholder overvejelser om hvad der er vigtigt at være opmærksom på når man skal i gang med et systematisk kvalitetsarbejde. Og endelig sammenfatter afsnit 4.3 diskussionen i de forudgående afsnit i en række råd til arbejdet med at tilrettelægge og opbygge et kvalitetssystem.

4.1 Kvalitetssystem eller kvalitetskultur?

Et kvalitetssystem har til formål at sikre at skolen ikke kun er et sted hvor eleverne lærer, men at den også er en organisation som selv lærer. Man kan derfor sige at systemet har til formål at udvikle en særlig kvalitetskultur på skolen.

Et kvalitetssystem fører ikke til resultater af sig selv. Et velfungerende system som udvikler og ændrer "den måde man gør tingene på", kræver som udgangspunkt en fælles forståelse på skolen og en grundlæggende enighed om en række værdier. Arbejdet med at implementere et kvalitetssystem kan altså ses som en udvikling af skolekulturen. Opbygningen af systemet fungerer som redskab og ramme for udvikling af kulturen på skolen, dvs. for udviklingen af værdier, holdninger og praksiser der sikrer at det systematiske kvalitetsarbejde bliver en integreret del af hverdagen for alle aktører på skolen.

Et udbygget kvalitetssystem – for slet ikke at tale om en udviklet kvalitetskultur – kan ikke forventes at foreligge fikst og færdigt i løbet af et par måneder. At opbygge et kvalitetssystem er en selvstændig udviklingsopgave som aldrig afsluttes. Systemet skal udbygges, vurderes og ændres løbende – i takt med nye behov og nye prioriteringer og i takt med at kvalitetskulturen udvikles.

Men hvad er en kvalitetskultur? En gymnasieskole har en udviklet kvalitetskultur når den er i stand til at levere kvalificerede, reflekterede og bredt forankrede svar på de fem spørgsmål der blev præ-senteret i afsnit 3.3. Det vil med andre ord sige at skolen:

- er i stand til at dokumentere egen praksis og egne resultater
- kender synspunkter og opfattelser hos elever og aftarere
- evner at bruge dokumentationen og synspunkterne som udgangspunkt for en åben og kritisk diskussion af undervisningen og skolens tilrettelæggelse af uddannelsen
- evner i forlængelse heraf at vurdere udviklingsmuligheder og fastlægge behov for ændringer i "den måde skolen gør tingene på"
- evner at omsætte disse behov i handling.

Et synligt og bredt forankret kvalitetssystem kan ses som grundlaget for eller redskabet til at op-bygge kvalitetskulturen. Hvordan kan man implementere et sådant system? Arbejdet kræver for det første at skolen formulerer et klart formål for skolens kvalitetsarbejde. På baggrund af formål-et skal skolen dernæst udarbejde en strategi eller "køreplan" som dels skal indeholde et design for selve kvalitetssystemet, dvs. en beskrivelse af systemets forskellige elementer, jf. afsnit 3.2, dels en plan for indførelsen af det. Køreplanen skal fastlægge:

- mål (dvs. de konkrete mål for kvalitetsarbejdet; her viser erfaringer at det er en god idé at skelne tydeligt mellem målene for kvalitetsarbejdet og målene for uddannelsen idet målene befinder sig på forskellige niveauer)
- områder der skal indgå i kvalitetsarbejdet (dvs. hvilke områder af skolens virksomhed der skal indgå hvornår og hvordan)
- metoder (dvs. de metoder skolen vil bruge i informationsindsamlingen)
- procedurer (dvs. både procedurer der skal bruges i håndteringen og i vurderingen af informa-tionen, og procedurer der skal sikre at der sker tilbagemelding og opfølgning)
- tidsplaner og opgavefordeling i kvalitetsarbejdet, herunder tidsplan for igangsættelse af kvali-tetssystemets forskellige elementer
- plan for vurdering og udvikling af kvalitetssystemet.

Ideen er altså at *køreplanen* skal danne grundlag for opbygningen af *kvalitetssystemet* på skolen som dernæst kan fungere som grundlag for udviklingen af en *kvalitetskultur*. Ingen af elementer-ne kan undværes. Kvalitetskulturen er målet, men den kan ikke udvikles uden et vist system – som ikke kan realiseres uden at skolen har en udfoldet køreplan for implementeringen af systemet. I den forbindelse er der næppe tvivl om at den måde skolen implementerer sit kvalitetssystem på, har afgørende betydning for hvor godt kvalitetssystemet kommer til at fungere i praksis, dvs. hvor godt det bliver som redskab til at sikre vidensdeling og udvikling så skolen bliver en lærende skole.

I det følgende afsnit fremlægges en række overvejelser om forhold som er vigtige når man arbejder med en sådan køreplan på skolen.

4.2 Væsentlige forhold

Ledelsens rolle

Kravet om et system til resultatvurdering og kvalitetsudvikling er centralt fastsat i en selvstændig bekendtgørelse for alle udbydere af gymnasiale uddannelser. Skolen er forpligtet på opgaven, og lokalt har skolens ledelse ansvaret for at systemet implementeres.

Ledelsens ansvar stiller krav om at ledelsen er synlig så den både kan sætte kvalitetsarbejdet i gang og følge op på det. Det er samtidig vigtigt at kvalitetssystemet indføres på baggrund af en bredt forankret dialog på skolen. Dialogen er væsentlig fordi det netop ikke kun handler om at opbygge et system, men en kultur. Desuden er åbenhed den bedste måde at sikre at eventuel usikkerhed og skepsis får mulighed for at komme til udtryk og blive afklaret i åbne diskussioner.

Skolen skal ville noget med sit kvalitetssystem. Hvis ledelsens eneste svar på et spørgsmål om hvad det hele skal tjene til, er at "det står i bekendtgørelsen", må man forude at opbygningen af en kvalitetskultur på skolen har lange udsigter. Implementeringen af kvalitetssystemet må tage afsæt i grundige diskussioner på skolen så formålet med arbejdet er tydeligt for alle. Og det forudsætter at ledelsen selv har en afklaret holdning til arbejdet.

Inden ledelsen sætter den konkrete planlægning af et kvalitetssystem i gang, vil det være en god idé at afdække hvilke kvalitetsopfattelser der allerede findes på skolen. Derudover kan man drøfte hvilke kvalitetssikringsmekanismer skolen og lærerne har brugt hidtil – og med hvilket resultat.

Disse analyser og drøftelser skal sikre at det nye kvalitetssystem tager udgangspunkt i eksplicite opfattelser, erfaringer og eksisterende god praksis på skolen. Det kan således ikke være et formål i sig selv at alle skoler skal bruge de samme fremgangsmåder i deres kvalitetsarbejde uafhængigt af deres forudsætninger og erfaringer. Det ville være i strid med arbejdets grundlæggende formål om at skabe udvikling lokalt, og det understreges også af at kvalitetsbekendtgørelsen ikke træffer valg om et bestemt kvalitetssystem. Det vil fx ikke være meningsfuldt at begynde på et meget formaliseret eller meget omfattende kvalitetssystem på en skole som i forvejen kun har beskedne erfaringer med et mere systemiseret kvalitetsarbejde. Men uanset hvilke erfaringer skolen har, er en aktiv, igangsættende og fastholdende ledelse med et tydeligt engagement i kvalitetsarbejdet afgørende for at arbejdet bliver succesfuldt.

Skolen som system

Kerneydelsen på en gymnasial uddannelse er *undervisningen*. Den centrale opgave er derfor at sikre at den i størst muligt omfang realiserer de formål og mål der er fastsat for uddannelsen. Undervisningen skal ikke vurderes alene i forhold til *resultaterne*. Det systematiske kvalitetsarbejde må også inddrage *tilrettelæggelsen*, *gennemførelsen* og *processen* så kvalitetssystemet samlet kan belyse i hvilket omfang den gennemførte undervisning realiserer uddannelsens formål og mål, og hvordan undervisningen kan udvikles.

Undervisningen påvirkes af en lang række forhold på skolen som både skaber rammer for og afspejler undervisningen – herunder forhold vedrørende lærerne, eleverne, skolens organisation og fysiske miljø. Det kan derfor være en god idé at gennemføre en analyse eller kortlægning af skolen som system så man får et samlet overblik over hvilke lokale forhold der har indflydelse på undervisningen og tilrettelæggelsen af uddannelsen – og ikke mindst over hvordan disse forhold spiller sammen og påvirker hinanden.

Kortlægningen af skolen som system skal danne udgangspunkt for at planlægge et systematisk og fleksibelt kvalitetsarbejde. Kortlægningen vil give et overblik over hvilke forhold på skolen som kan være genstand for det systematiske kvalitetsarbejde – ud over de forhold som eksplicit nævnes i regelgrundlaget. Kortlægningen kan derfor være en hjælp når skolen skal vælge og prioritere konkrete nøgleområder for kvalitetsarbejdet, og når skolen skal beslutte sig for hvordan den vil arbejde med de forskellige områder. Kortlægningen kan samtidig være en hjælp til at overveje og fastlægge kvalitetssystemets sammenhænge til andre procedurer på skolen, fx medarbejderudviklings- og teamudviklingsamtaler.

Ingen skole kan opbygge et kvalitetssystem der løbende dækker alle områder i dybden. I planlægningen af kvalitetssystemet vil det derfor være nødvendigt for skolen at vælge hvilke områder kvalitetsarbejdet skal dække. Samtidig skal skolen sikre sig at kvalitetsarbejdet over en treårig periode faktisk kommer til at dække de områder det skal dække – i overensstemmelse med bekendtgørelsens krav og skolens valg.

I praksis betyder det at skolen står over for en række valg i planlægningen af kvalitetssystemet. Skolen skal:

- vælge hvilke områder der skal indgå i kvalitetsarbejdet, herunder hvad der skal være nøgleområder
- fastlægge på hvilken måde de forskellige områder skal indgå i arbejdet. Skolen skal bl.a. tage stilling til hvilke områder der skal indgå i mere dybtgående analyser og egentlige selvevalueringsprocesser, og hvilke områder man blot vil holde øje med løbende

- lægge en tidsplan for arbejdet med de forskellige områder – ikke blot for det enkelte skoleår, men for en årrække så kvalitetsarbejdet tilrettelægges vha. flerårsplaner i en treårig cyklus.

Evaluering som begreb

“Evaluering” er et ord der bruges i så mange sammenhænge i skoleverdenen at det kan være svært at vide helt præcist hvad det dækker. “Evaluering” bruges om skolens eller lærernes evalueringer af eleverne – både de summative, fx i form af prøver og eksamener, og de formative, dvs. forskellige former for løbende evaluering der typisk opfattes som en del af undervisningen. Begrebet bruges også om elevernes evalueringer af undervisningen.

Ordet bruges endvidere om *hele forløbet*, dvs. om en evalueringsproces fra start til slut, og om dele af forløbet – dels om *redskabet* eller metoden om man vil, fx en test, et spørgeskema eller et fokusgruppeinterview, dels om *resultatet*, fx en karakter, en mundtlig tilbagemelding eller en rapport. Der skelnes heller ikke altid mellem interne og eksterne evalueringer.

“Evaluering” bruges altså i forskellige betydninger og med mange nuancer. Der kan derfor være grund til at overveje om ordet kan bruges mere entydigt, ikke mindst når man på en skole skal i gang med et systematisk kvalitetsarbejde. Det er fx en god idé at undlade at bruge ordet om dele af et forløb, fx alene om redskabet, og i stedet udelukkende bruge ordet om *hele forløb*. Dermed understreger man at begrebet referer til indsamling af dokumentation såvel som diskussion og vurdering af dokumentation – og endelig til udmøntning af dokumentationen i en handlingsplan.

Det er også hensigtsmæssigt at holde skolens evalueringer af eleverne adskilt fra andre former for evalueringer idet der er tale om evalueringer på forskellige niveauer og med et forskelligt indhold. Men det betyder selvfølgelig ikke at skolens praksis mht. evaluering af eleverne ikke kan være *genstand* for skolens kvalitetsarbejde. Skolens procedurer for at evaluere elevernes udbytte og resultater vil således være et vigtigt område for fortsat systematisk kvalitetsudvikling.

Håndtering af dokumentation

Skoler der har gennemført et systematisk kvalitetsarbejde gennem flere år, tilkendegiver at det ikke er vanskeligt at indsamle dokumentation. Det vanskelige er derimod at omsætte informationen i læring og udvikling. Det kan hænge sammen med at det ikke er den rigtige eller den vigtige information de råder over. Her er der anledning til at vende tilbage til den logik der ligger bag kvalitetscirklen, jf. afsnit 3.2.

Hvis en skole ikke i tilstrækkelig grad har konkretiseret og prioriteret i sine mål, ved den ikke hvad den skal styre efter. Og så ved den heller ikke med nogen større grad af præcision hvad den skal

spørge efter. Det indebærer i næste omgang at det bliver svært at bruge den indsamlede information i det videre arbejde.

Informationsindsamlingsystemer har tilbøjelighed til at vokse af sig selv, men mængden af information er ikke interessant i sig selv. Der er med andre ord risiko for at drukne sit kvalitetsarbejde i metoder og data så det overordnede formål forsvinder i horisonten. Der skal naturligvis være en rimelig balance mellem de ressourcer man bruger for at tilvejebringe information, og den værdi den pågældende information kan få i skolens kvalitetsudvikling. Det gælder altså *ikke* om at indsamle så meget information som muligt, det gælder i stedet om at have den rigtige information. Og det forudsætter som nævnt først og fremmest at man har konkretiseret og prioriteret sine mål så man ved hvad der er centralt at vide.

Generelt er det vigtigt at man som led i opbygningen af et kvalitetssystem diskuterer hvad forskellige former for dokumentation kan bruges til, og hvordan dokumentationen skal håndteres. Her skal man naturligvis være opmærksom på de begrænsninger der er ved forskellige former for dokumentation, men samtidig huske på at de forskellige typer af data faktisk siger noget, også selv om de langtfra siger alt om et givet område. Det er også nødvendigt at fastsætte spillereglerne for hvem der skal have adgang til de indsamlede data, og hvordan dokumentationen skal bruges.

Samarbejde med andre skoler

Det er generelt en god idé at samarbejde med andre skoler om både opbygning og løbende udvikling af kvalitetssystemet. Hvis samarbejdet respekterer forskellene mellem de deltagende skolars udgangspunkter, fx mht. kvalitetsforståelser og prioriteringer, kan det være en platform for udveksling af erfaringer og gensidig inspiration. Alt i alt kan det være en genvej til bedre processer og resultater for den enkelte skole.

Det kan desuden anbefales at samarbejdet foregår på forskellige niveauer på tværs af skolerne så de forskellige aktører og deltagere i skolernes kvalitetsarbejde vidensdeler. På sigt kan man også forestille sig mere forpligtende samarbejdsformer og mere avancerede kvalitetssikringsmodeller hvor (dele af) to eller flere skolars kvalitetssystemer koordineres. Hermed kan man opnå en endnu større sammenlignelighed på tværs af de samarbejdende skoler end lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne medfører.

Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling

Undertiden opfattes kvalitetssikring og kvalitetsudvikling som adskilte begreber. Ifølge denne opfattelse synes kvalitetssikring at handle om at sikre en vis minimumskvalitet – og at være noget som kommer "før" kvalitetsudvikling. Det er ikke denne forståelse der ligger bag overvejelserne i dette kapitel. Her opfattes kvalitetsudviklingen snarere som grundlag for kvalitetssikringen. Kvali-

tetsikring forudsætter således et fælles kvalitetsbegreb og en grundlæggende kvalitetsforståelse der er fastlagt med udgangspunkt i skolens værdigrundlag.

Man kan ikke på forhånd antage at der findes et fælles kvalitetsbegreb på skolen, og det tager derfor tid at udvikle en fælles forståelse. Men et fælles kvalitetsbegreb er nødvendigt da det først bliver meningsfuldt at overveje hvordan man kan "se" kvalitet på skolen og fastlægge succeskriterier når kvalitetsbegrebet er udviklet og synliggjort blandt aktørerne. Hvis der ikke er en fælles forståelse af kvalitet, vil der heller ikke være nogen kvalitet at sikre – i hvert fald ikke som et fælles anliggende på skolen. Det betyder altså at udvikling og sikring ikke kan adskilles, men i stedet må ses som to sider af samme sag.

En udviklet kvalitetskultur på en skole kræver mod, åbenhed, gensidig tillid og villighed til forandring hos alle involverede. Man kan ikke gå ud fra at disse forudsætninger er til stede i udgangspunktet. Implementeringsforsøg der ikke er bredt forankrede og grundigt planlagte, risikerer at føre til et rituel kvalitetsystem der mest er "til pynt" – eller i værste fald til "grøftegravning" og polarisering på skolen. Implementeringsforsøget vil også mislykkes hvis ledelsen ikke påtager sig ansvaret.

Det er nødvendigt at gå systematisk til værks så de langsigtede perspektiver bliver tydelige fra starten. Samtidig skal man være bevidst om at et kvalitetssystem ikke kan indføres med et slag. At opbygge et kvalitetssystem og udvikle en kvalitetskultur er som nævnt en udviklingsopgave som aldrig afsluttes. Systemet skal udbygges, vurderes og ændres løbende i takt med nye behov og nye prioriteringer, og i takt med at kvalitetskulturen udvikles.

4.3 Nogle råd

Overvejelserne i de forudgående afsnit i dette kapitel kan udmøntes i en række råd til arbejdet med at udarbejde et design og en plan for implementering af systemet.

Tilrettelæggelse af implementeringen

- Implementeringen af et kvalitetssystem skal ses som en udvikling af en særlig kvalitetskultur og et fælles sæt af holdninger og værdier på skolen.
- Kvalitetskulturen skal bygge på en løbende udvikling af en fælles kvalitetsforståelse.
- Formålet med kvalitetssystemet skal være i overensstemmelse med skolens værdigrundlag, og det skal være tydeligt for alle aktører.
- Implementeringen af systemet skal tage afsæt i eksisterende kvalitetsforståelser og -erfaringer på skolen, og den skal bygge på en analyse af skolen som system så kvalitetsarbejdet kommer til at hænge sammen med andre procedurer på skolen.

- Ledelsen har det formelle ansvar og en afgørende rolle, men kvalitetssystemet skal implementeres med baggrund i en bredt forankret dialog på skolen.
- Samarbejde med andre skoler kan være et konstruktivt bidrag til opbygningen af et kvalitetssystem på egen skole.
- Implementeringen af systemet skal gennemføres inden for en overordnet systematisk ramme som samtidig giver mulighed for en fleksibel og trinvis udvikling.

Kvalitetssystemets forskellige elementer

- Kvalitetssystemet skal baseres på prioriterede og konkretiserede mål for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen og uddannelsen.
- Kvalitetssystemet skal benytte sig af en entydig terminologi i relation til kvalitetsarbejdets forskellige elementer.
- Kvalitetssystemet skal fastlægge hvilke forhold på skolen der skal indgå i en løbende kvalitetsovervågning, og hvilke forhold der skal indgå i mere dybtgående selvevalueringsprocesser.
- Kvalitetssystemet skal fastlægge klare succeskriterier for de områder som systemet omfatter.
- Mængden af indsamlede data er ikke i sig selv interessant. Det gælder i stedet om at indsamle den rigtige og vigtige information.
- Kvalitetssystemet skal omfatte spilleregler for hvordan dokumentationen skal håndteres og bruges.
- Kvalitetssystemets skal indeholde klare procedurer både for diskussion og vurdering af dokumentationen og for tilbagemeldinger og opfølgning.
- Kvalitetssystemet skal indeholde procedurer for hvordan og hvornår systemet skal vurderes, og det skal fastlægge succeskriterier for kvalitetsarbejdet.

I dette kapitel drøftes forskellige aspekter af kvalitetssystemet og kvalitetsarbejdet i praksis, herunder hvordan man kan "se" kvalitet (afsnit 5.1), forskellige former for dokumentation (afsnit 5.2), selvevalueringernes rolle i kvalitetssystemet (afsnit 5.3) og endelig forskellige former for inddragelse af afdelingerne (afsnit 5.4).

5.1 At "se" kvalitet

Det er ikke muligt for en skole at belyse kvaliteten af sin virksomhed hvis den ikke ved præcist hvad den leder efter. Et systematisk kvalitetsarbejde forudsætter derfor at skolen først fastlægger et kvalitetsbegreb, dvs. en grundlæggende kvalitetsforståelse. En sådan fastlæggelse bygger både på de krav der fremgår af uddannelsesbekendtgørelsen, men også på de konkretiseringer og udmøntninger af regelgrundlaget skolen selv har valgt med baggrund i sit værdigrundlag.

Med udgangspunkt i kvalitetsforståelsen vælger skolen en række nøgleområder. Kvalitetsbekendtgørelsen nævner dog nogle forhold som skal indgå i skolens kvalitetssystem, heriblandt undervisningens og arbejdsformernes understøttelse af overgangen fra grundskolen, deres sammenhænge med uddannelsens formål og de videregående uddannelser, den faglige progression, ajourføringen af lærernes faglige og pædagogiske kvalifikationer og ledelsens organisering i relation til varetagelsen af det faglige og pædagogiske ansvar for uddannelsen.

Skolen skal konkretisere og prioritere sine mål inden for de enkelte nøgleområder. Det er nemlig en forudsætning for at kunne tage stilling til hvordan man kan "se" kvaliteten på skolen. Dernæst skal skolen fastlægge nogle indikatorer og proceskendetegn der kan vise i hvilken grad den har realiseret sine mål. At "se" kvalitet indebærer derfor en række spørgsmål:

- Hvor kan man se kvaliteten på skolen inden for de konkretiserede og prioriterede mål? Dvs. hvilke *indikatorer* vil man bruge som målestokke, og hvilke *proceskendetegn* vil man lede efter?
- Hvor og hvordan finder man et *dokumentationsgrundlag* for de indikatorer og proceskendetegn skolen har valgt at belyse nærmere?

- Hvilke *succeskriterier* vil man anlægge? Dvs. hvilket indikatorniveau opfattes som tilstrækkeligt, og hvilke proceskendetegn skal være til stede i hvilket omfang?

Indikatorer og proceskendetegn skal altså opfattes som en slags "termometre" som kan vise hvordan det går inden for et givet område. Det er vigtigt at vælge indikatorer og proceskendetegn der kan opfattes som centrale og væsentlige udtryk for de pågældende områder. Samtidig skal de kunne operationaliseres så de er forholdsvis enkle at håndtere. Valget af indikatorer og proceskendetegn vil derfor ofte kræve en afvejning af forskellige hensyn.

Da undervisning og uddannelse er komplekse genstande, kan det generelt anbefales at en skole opererer med flere forskellige "termometre" inden for et givet område, og at den benytter sig af kvantitative målestokke såvel som af kvalitative proceskendetegn for at sikre en nuanceret og alsidig belysning af området. Endelig må skolen også tage stilling til hvor og om den har et tilstrækkeligt dokumentationsgrundlag så de pågældende indikatorer og proceskendetegn faktisk kan belyses. Hvis det ikke er tilfældet, må skolen tage stilling til hvordan den kan tilvejebringe dette dokumentationsgrundlag.

Mens indikatorer og proceskendetegn principielt kan vise hvordan det går inden for et område, angiver succeskriterierne hvad "termometrene" konkret skal vise for at skolen vurderer at den har opnået sine mål. Det kan være en god idé både at fastlægge hvilket niveau der opfattes som ideelt, og hvilket niveau der opfattes som tilstrækkeligt. De valgte succeskriterier kan dernæst danne baggrund for en diskussion og vurdering af de faktiske resultater, herunder også en diskussion af årsagerne til resultaterne som udgangspunkt for opfølgingsarbejdet.

Et eksempel kan illustrere sammenhængen mellem de forskellige begreber. I en skoles kvalitetsarbejde med sammenhængen mellem tilrettelæggelsen af uddannelsen og de videregående uddannelser har man valgt én kvantitativ indikator og to proceskendetegn:

- Tal for overgang til videregående uddannelse to år efter eksamen.
- Skolen udvikler undervisnings- og arbejdsformer i overensstemmelse med behov og erfaringer på de videregående uddannelser.
- Der er forskellige former for kontakt mellem skolen og de videregående uddannelser.

Som *succeskriterier* har skolen valgt:

- Konkrete ideelle, hhv. tilstrækkelige mål for overgang, fx 80 % og 70 %.
- To udviklingsgrupper blandt lærerne har gennemført temamøder i pædagogisk råd om at tilrettelægge undervisningen i relation til videregående uddannelse.
- Såvel lærere som elever har i løbet af skoleåret haft mindst to lejligheder til at møde og diskutere med undervisere og studerende fra videregående uddannelser.

Succeskriterierne har en dobbelt funktion. De angiver skolens tilfredshedsniveau, og dermed fungerer de også som et styringsinstrument. Succeskriterierne er konkretiserede og evaluerbare mål inden for de områder som skolen prioriterer, og fastlæggelsen af succeskriterier er derfor en helt central del af kvalitetsarbejdet på en skole.

5.2 Dokumentation

Den enkelte skole har selv ansvaret for at den nødvendige dokumentation tilvejebringes, og at den bliver alsidig og nuanceret i forhold til de områder kvalitetsarbejdet skal dække. Kvalitetsbekendtgørelsen forudsætter dog at skolens kvalitetssystem inddrager bestemte grupper eller typer af dokumentation, fx vurderinger fra elever og aftagere og indberetninger fra censorer.

Dokumentationen kan fremdrages på mange måder. Det kan ske via traditionelle metoder – enten indsamling af "hårde" data (fx udarbejdelse af statistikker og gennemførelse af spørgeskemaundersøgelser) eller "bløde" data (fx via fokusgruppeinterview). Det kan også ske ved mere utraditionelle metoder i form af café-modeller og undervisningsiagttagelse og -supervision. Fordele og ulemper ved de forskellige metoder skal ikke diskuteres her. Men generelt er det godt at råde over forskellige typer af dokumentation som fremdrages på forskellig måde, idet det skaber et nuanceret billede af skolens resultater og processer. Det kan derfor anbefales at skolen opbygger "værktøjskasser" med forskellige redskaber til hvordan dokumentationen kan fremdrages og rapporteres.

Det kan også være en fordel at variere i hvem der skal levere bidrag til dokumentationen. Regler for evaluering af undervisningen, herunder hvilke fokuspunkter der skal indgå i en sådan evaluering, og hvordan den skal foregå, er en uomgængelig del af en skoles kvalitetssystem. Det er vigtigt at kunne dokumentere kvaliteten i undervisningen og have et kvalificeret grundlag for at kunne tale om den. Selvom der er faste regler for evaluering af undervisningen, behøver det ikke at indebære at det skal foregå på samme måde i alle klasser. At lade en klasse udfylde ens spørgeskemaer i alle fag i uge 49, kan give eleverne en oplevelse af at der er tale om et tomt og udvendigt ritual. I stedet kan de enkelte team få til opgave at sikre både at evalueringen af undervisningen i en klasse får et klart sigte på de enkelte forløbs mål, og at evalueringsmetoderne varierer fra det ene forløb til det andet. Variation er i øvrigt også vigtig af andre grunde. Hvis eleverne får erfaringer med og kendskab til forskellige evalueringsmetoder, vil det kunne hjælpe dem til at reflektere over deres læring.

Det er desuden vigtigt at sikre at dokumentationsgrundlaget i kvalitetsarbejdet ikke bliver endimensionalt. Rene tilfredshedsmålinger gennem spørgeskemaundersøgelser blandt elever kan fx nok kan have en vis interesse, men de kan sjældent stå alene. De har en tendens til at vise "gen-

nemsnikskarakterer" (fx "nogenlunde tilfreds") hvilket naturligvis kan være beroligende. Men resultaterne er ofte vanskelige at fortolke præcist og derfor også vanskelige at anvende som udgangspunkt for kvalitetsudvikling.

5.3 Selvevalueringernes rolle i kvalitetssystemet

Kvalitetsbekendtgørelsen fastslår at skolen som minimum skal udarbejde skriftlige opfølgingsplaner hvert tredje år på grundlag af selvevalueringer. Bekendtgørelsen foreskriver med andre ord at selvevalueringer skal indgå som et centralt element i kvalitetssystemet.

I bekendtgørelsen defineres selvevalueringer som "en proces der består i at indsamle information og implementere procedurer, der muliggør kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner om uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold i sammenhæng med institutionens tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen."

Den nærmere tilrettelæggelse af selvevalueringerne er skolens ansvar. EVA's erfaringer viser at fem forhold er afgørende for om selvevalueringer bidrager til deres formål, dvs. om de bidrager både til at fremdrage dokumentation af praksis og til at skabe udvikling af praksis på en skole. En selvevaluering skal:

- baseres på en dækkende, alsidig og nuanceret dokumentation vedrørende det område den skal belyse
- omfatte refleksion og kritisk diskussion
- indeholde vurderinger af praksis og føre frem til handling der kan fastholde eller om ønskeligt ændre praksis
- bygge på gensidighed og deltagerinvolvering så de grupper der berøres af selvevalueringen, bliver inddraget i evalueringsprocessen og får tilbagemelding
- støttes aktivt af ledelsen.

De fem forhold skal ses som nogle generelle forudsætninger. Hvordan de bedst imødekommes i konkrete situationer, vil naturligvis afhænge af hvilke forhold der er genstand for selvevalueringen.

I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på den fleksibilitet bekendtgørelsen skaber rum for. Dels kan selvevalueringerne tilrettelægges inden for treårige perioder, dels vælger skolen hvilke nøgleområder den vil prioritere – ud over de forhold der fremgår af bekendtgørelsen. Flexibiliteten i bekendtgørelsen indebærer at selvevalueringerne kan tilrettelægges tematisk inden for en form for turnus. Det giver gode muligheder for at sikre at der bliver tale om frugtbare diskussioner og overvejelser på baggrund af kvalificeret og nuanceret dokumentation.

Fleksibiliteten indebærer også at skolen har mulighed for at vælge hvilke områder den vil indsamle information om som en del af den løbende kvalitetsovervågning – uden nødvendigvis at gøre det til genstand for en egentlig selvevaluering. Skolen kan også vælge hvilke områder den vil belyse på en sådan måde og med en sådan dybde at det kan danne grundlag for egentlige selvevalueringer-processer med fælles refleksion og kritisk diskussion (nøgleområderne). Et eksempel kan illustrere forskellen. Tal vedrørende frafald eller afbrud er et område en skole under alle omstændigheder skal holde øje med løbende. Men spørgsmål i relation til frafaldet kan også gøres til et særligt indsatsområde hvor skolen som led i selvevalueringer-processer tilvejebringer et dokumentationsgrundlag der rækker ud over "nøgne" frafaldsstatistikker. Eksemplet viser altså at konkrete forhold kan indgå på meget forskellige måder i skolens kvalitetsarbejde.

Initiativet til at igangsætte selvevalueringer og ansvaret for at sikre at de gennemføres, ligger hos ledelsen. Men det er vigtigt at selvevalueringer-processerne er bredt forankrede på skolen. Det betyder ikke at alle på skolen – altid og hele tiden – skal inddrages på samme måde og i samme omfang. Men det betyder at alle relevante grupper skal have mulighed for at bidrage, ligesom det naturligvis er vigtigt at alle personer – set over en længere tidsperiode – bliver involveret i kvalitetsarbejdet. For at sikre kvalitetssystemets overordnede forankring på skolen kan det være en god idé at nedsætte styregrupper med ansvar for tilrettelæggelsen af selvevalueringer-processerne, fx med rektor som formand og med deltagelse af lærere og elever.

Selvevalueringer kan gennemføres på forskellige niveauer, fx både på klasseniveau og på skoleniveau. Det er imidlertid afgørende at evalueringerne på de forskellige niveauer sammentænkes og udvikles inden for en fælles systematisk ramme. Kravet om et kvalitetssystem er en forpligtelse skolen kan se som et redskab til at sikre at gymnasireformen bliver et skoleprojekt, og ikke et projekt for den enkelte faglærer eller faggruppe. Det betyder at kvalitetssystemet og selvevalueringerne også skal tilrettelægges på en sådan måde at det kan understøtte det samspil mellem fagene og faglærerne som reformen lægger op til.

Kravet om gensidighed er vigtigt i forbindelse med selvevalueringer. Det indebærer at alle der berøres af selvevaluering, inddrages i beslutningsprocesserne. Kravet indebærer også at de der bliver bedt om at deltage i en evaluering, "får noget igen" – fx mulighed for at diskutere resultaterne og hvilke former for opfølgning resultaterne skal lede til. Det kunne også være feedback, fx i form af sparring eller coaching til den enkelte lærer med baggrund i elevernes undervisningsevalueringer, eller hvis der har været tale om undervisningsevaluering med baggrund i undervisningsiagttagelse.

Kravet om gensidighed indebærer til gengæld ikke samtidighed. Det kan fx diskuteres om det er hensigtsmæssigt at skolens og lærernes evaluering af elevernes udbytte sker samtidig med elever-

nes evaluering af undervisningen som dele af én og samme proces. Der er tale om evalueringer af forskellig type og på forskelligt niveau som hver især oftest vil være bedst tjent med at blive gennemført som adskilte processer.

5.4 Inddragelse af videregående uddannelser

Kvalitetsbekendtgørelsen forudsætter at skolens kvalitetssystem belyser hvordan undervisnings- og arbejdsformerne har sammenhæng med aktuelle behov og erfaringer på de videregående uddannelser. Bekendtgørelsen nævner endvidere at afgangere, dvs. de videregående uddannelser, skal inddrages i skolens løbende selvevaluering, kvalitetsudvikling og resultatvurdering.

Aftagernes inddragelse i kvalitetsarbejdet er en særlig opgave som indebærer noget andet end det generelle brobygningsarbejde mellem gymnasiet og de videregående uddannelser. En mulig løsningsmodel kunne indebære at skolen opbygger netværk til repræsentanter fra forskellige videregående uddannelser som er særlig relevante i forhold til skolen, og at disse repræsentanter dernæst inddrages som eksterne aktører i de dele af skolens selvevalueringsprocesser der er relevante i relation til de videregående uddannelser.

Der vil være tale om en udviklingsopgave, også for de videregående uddannelser, idet det ikke nødvendigvis er en let opgave at fastslå hvad studiekompetence vil sige eller kræve. Samarbejdet kan give repræsentanterne fra de videregående uddannelser mulighed for at forholde sig til (dele af) skolens selvevalueringer. Samtidig kan det være et forum for drøftelser mellem skolens lærere og ledelse og repræsentanterne fra de videregående uddannelser om hvad der ofte falder nye studerende svært, og hvad skolen kan gøre for at forberede eleverne på dette.