

Udviklingsorienteret undervisningsevaluering

I artiklen deles erfaringer fra et projekt, hvor et formativt og et summativt evalueringsredskab er blevet udviklet og afprøvet på tre såkaldte kompetenceløft-hold for lærere. Målet har været at støtte en pædagogisk udviklende og meningsfuld evalueringsproces via resultat anvendelse og diskussion på holdene. Inspiration er hentet i udviklingsorienteret evaluering med anerkendelsen af den komplekse kontekst, karakteriseret ved non-linearitet, emergens og kontingens. De deltagende lærere fremhævede det som særligt udbytterigt, at dialog om fagpersonlig udvikling er blevet stilladseret, og at de er blevet inddraget i drøftelser om evalueringsdesign.

VIA har ligesom andre professionshøjskoler igennem de seneste år været involveret i det såkaldte "Kompetenceløft i Undervisningsfagene" (KiU), hvor lærere tager ekstra undervisningsfag, for at kommunerne kan nå det politisk formulerede mål om fuld linjefagsdækning. Vi har i den forbindelse gennemført følgeforskning (Nielsen, Lund & Frederiksen, 2017). En af konklusionerne handlede om de mangfoldige typer af spor en indsats som KiU kan sætte i lærerens praksis i skolen. Og det er vel at mærke spor, der handler om mere end, hvordan man underviser i 5.a., selv om undervisning i fagene er i fokus. Baseret på resultater fra følgeforskningen ser det ud til, at spor i lærernes praksis i skolen i høj grad handler om, at lærerne er blevet bevidste om og har ændret fagforståelse, og at de har opnået øget faglig selvtilid i samspil med elever, forældre og kolleger. Men der er også udfordringer, fx i de meget forskellige rammer der gives kommunalt og på den enkelte skole for, at lærerne kan engagere sig i efteruddannelse, og få det nye sat i spil på skolen (Nielsen et al., 2017). Resultaterne, og det brede praksisbe-

greb der lå i tilgangen, inspirerede VIAs efteruddannelsesafdeling til at se nærmere på den normale praksis med undervisningsevaluering i efteruddannelseskurserne, bl.a. med ønsket om at kunne indfange mangfoldige udviklingsprocesser. Der er endvidere gennem flere år blevet peget på udfordringer med en rituelt præget praksis, hvor en evaluerings-survey sendes ud til alle deltagere, men hvor resultaterne primært anvendes til udformning af rapporter, og fx ikke deles på holdene. Desuden er der typisk meget lave svarprocenter i disse evalueringer. På den baggrund blev vi inviteret til at sætte en udvikling i gang inden for området. I første omgang i et halv-årigt projekt i ramme af KiU-undervisningen. Resultater fra dette udviklings- og forskningsprojekt, med fokus på undervisningsevaluering og med udviklingsevaluering som teoretisk inspiration (Patton, 2011; 2016), danner afsæt for herværende artikel.

Baggrund

Genstandsfeltet undervisningsevaluering, og den bagvedliggende teori og forskning er omfattende, så vi har fokuseret på nogle udvalgte aspekter, i de tiltag vi satte i gang. Det overordnede formål har været at udvikle evalueringspraksis, så den både bliver mere udviklende for deltagerne, og mere informativ for underviserne og organisationen. Samtidig har der været nogle på forhånd givne rammer. Det har fx været givet, at survey stadig skulle være en del af evalueringspraksis, og for at få engageret nogle travle KiU hold i afprøvning af prototyper har vi også været nødt til at være meget opmærksomme på, at den tid deltagerne investerer i evalueringen og udviklingen heraf skulle opleves som fagligt udbytterigt. Vi var særligt inspireret af teori om udviklingsorienteret evaluering (Patton, 2011; 2016), herunder delaspekter om non-linearitet, emergens og kontingens. Ud fra det og ud fra de givne rammer valgte vi at fokusere på tre aspekter i evalueringen, dels 1) Videreudvikling og justering af det anvendte survey, som udgør en summativ evaluering. Intentionen var, at den i højere grad kom til at opfange og viderebringe de kontekstindlejrede processer, som deltagerne gennemgår og det samlede undervisningsforløb indebærer. Desuden har vi, 2) arbejdet med formativ evaluering, der adresserer deltagerens optagetheder og løbende udviklinger af disse. Endelig, 3) har der været fokus på adres-

sering af interessentperspektiver og mulighederne for distribuerede evaluatore. Et begreb vi mener bliver aktuelt, når man - inspireret af Patton (2011) - i evalueringsdesignet har en bestræbelse på at komme tæt på de processer, der udfolder sig i undervisningsforløbet. Vi har med andre ord været optaget af at distribuere evaluatoropgaverne til flere forskellige interessentgrupper og positionere dem som aktive evaluatore i det samlede evalueringsdesign. Dette inddragende og samarbejdende perspektiv understøttes af konklusioner fra andre, der har prøvet kræfter med Pattons tilgang til udviklingsorientering (se fx Fagen et al., 2011; Shea & Taylor, 2017). Inden vi vender tilbage til de to prototyper, der er udviklet, afprøvet og re-designet i løbet af projektet følger først nogle teoretiske nedslag og uddybninger.

Udviklingsorienteret evaluering

Udviklingsorienteret evaluering (Patton, 2011) byder sig særligt til, når der er tale om evaluering i og af kompleksitet. Komplekse situationer er kendetegnet ved høj grad af uforudsigelighed og tilstedeværelsen af mange perspektiver og forskellige - til tider konfliktende - tilgange og syn på opgave, mål og løsningstilgange (Zimmerman & Glouberman, 2004). Kompetenceudvikling i KiU sammenhæng er i høj grad præget af emergens, og evalueringsgenstanden har karakter af proces: undervisnings- og læringsprocesser. Hertil kommer, at de kontekstuelle og sociale sammenhænge i KiU er mange-facetterede. Der er mange fora i spil herunder både undervisning og samarbejde på holdet og omsætning i skolens og lærerens (mange) forskellige praksisrum. Dette landskab af konstant bevægelige processer i mange og forskellige fora konstituerer en uforudsigelighed og et net af samvirkende processer. Situationen er således også præget af non-linearitet. Det er vanskeligt at finde entydige årsag-virkningssammenhænge. KiU-indsatsen kan endvidere betegnes som kontingent. Dette indebærer, at der er mange mulige udfald af indsatsen - de enkelte deltagere forventes at opleve mange forskellige typer af udbytter og forskellige måder, hvorpå disse kan bringes i anvendelse i de forskellige praksisrum. Denne samlede situationsbeskrivelse får nogle konsekvenser for, hvorledes der kan tænkes og praktiseres adækvat evalueringsdesign (Greve, 2016). Det er en bestræbelse på at

udvikle evalueringstilgange i situationer præget af disse kendetegn, der ligger bag Pattons forskning og evalueringsteoretiske arbejde. Helt centralt står som nævnt evaluators nærhed til de konstante og løbende processer, som deltagerne er involveret i - derfor bl.a. fokus på distribution af evaluatoropgaven. Et andet udgangspunkt i forhold til udvikling af evalueringsdesign, der adresserer komplekse situationer er, at det ikke er muligt at anvende én helt fast metodisk skabelon (Greve, 2016:5; Patton, 2016:290-312). Udviklingsevaluering er styret af principper og mindset frem for én eksakt opskrift. Dog vil der, som allerede understreget ovenfor, pragmatisk i en stor organisation som VIA være brug for at udvikle nogle mere eller mindre gentagelige elementer, der kan tænkes ind i dynamiske modeller, og sættes sammen tilpasset den konkrete kontekst.

Et flerspektret evalueringsbegreb

Som understreget i titlen handler projektet om undervisningsevaluering og ikke læringsevaluering (assessment). Fokus har ikke været på i hvor høj grad og på hvilke måder deltagerne udvikler sig dansk-, tysk- eller matematikfagligt. Vi mener dog, det er relevant at henvise til dialogisk evalueringspraksis, selv om dette i forskningslitteraturen særligt refererer til "assessment". I den udviklingsorienterede tilgang giver afgrænsningen mellem lærings- og undervisningsevaluering ikke altid mening. En undervisningsevaluering må i et udviklingsorienteret perspektiv nødvendigvis relatere sig til deltagernes brede fagpersonlige udvikling - og muligheder og udfordringer for at understøtte denne i undervisningen. Der har i den internationale litteratur været en bevægelse fra "assessment of learning", til "assessment for learning" og senest "assessment as learning" (Dann, 2014), ud fra det rationale, at man lærer ved at forholde sig evaluerende og at man som lærende, bevidst eller ubevidst, forholder sig evaluerende stort set hele tiden, bl.a. ved beslutninger om, hvordan man engagerer sig i aktiviteter og samspil. For KiU deltagere vil dette både være på holdet, på egen skole og i forberedelse og efterbehandling alene og i samarbejde. Dann (2014) refererer til elever/studerende og advokerer for, at der sættes mere fokus på, hvordan de lærende fortolker og forstår undervisning/feedback ud fra deres selv-regulerende og -producerende identitet, og at (sprog



om) evaluering i højere grad bør italesættes i en meningsforhandling. KiU handler om lærere ikke elever, og særligt om deres fagpersonlige udvikling, men den hidtidige følgeforskning har vist, at lærerne netop fremhæver udvikling af fagsyn og professionel identitet, bl.a. gennem de faglige dialoger med kolleger og underviser (Nielsen et al., 2017). Overvejelser om dialogisk evalueringspraksis må således være relevante, herunder hvordan man løbende kan opnå indsigt i komplekse processer i forbindelse med fagpersonlig identitetsudvikling.

En dialogisk og samarbejdende/involverende tilgang fremhæves ligeledes fra flere sider i den generelle evalueringforskning. Fuller (2012) omtaler evaluering som "a dialogical act" som kan spille en afgørende rolle i at realisere menneskelige potentialer. McDonnell og Curtis (2014) fremhæver det paradoks, at den udbredte kollaborative og dialogiske tilgang til undervisning ikke afspejles i evalueringspraksis, hvor der stadig er klar markering og oplevelse af underviseren som eksperten og lederen – altså både den hvis ord vægtes mest i feedback og den som er ansvarlig, og derfor genstand når undervisningen skal evalueres. De understreger, at en mere demokratisk og dialogisk tilgang kan henlede studerendes opmærksomhed på evaluering som en proces. En dialogisk evalueringspraksis handler altså både om selve evalueringssituationen - i KiU kontekst dialog med fagfæller og undervisere om fagpersonlig udvikling - og på metaniveau om dialog vedrørende evalueringstilgang og -design, og hvorfor der evalueres på denne måde. Det indebærer, at lærerne ikke blot skal positioneres som informanter for evalueringen, men også som medkonstruktører af evalueringen (Andersen & Lund, 2018).

Samlet set kalder disse teoretiske inspirationer på et flerspektret evalueringbegreb. Et sådan finder vi hos Andersen et al. (2017:19), som i deres definition betoner både det fremadrettede anvendelsesaspekt, systematik, datafunderingen og det procesorienterede aspekt. Andersen et al fremstiller dog det procesorienterede aspekt, som en bestræbelse på at evalueringen viser "resultater af processer (...), der kommer ud af uddannelse, undervisning og læreprocesser" (ibid:20). Det kan diskuteres om Pattons betoning af non-linearitet

udfordrer netop dette punkt. Det mener vi det gør og i vores udvikling af evalueringsredskaber, anerkender vi at resultater kan henføres til bestemte processer i uddannelsesforløbet, men vi åbner også op for, at det kan være vanskeligt at beskrive disse sammenhænge, og at deltageres udviklinger kan henføres til andre forhold end blot uddannelsesforløbet.

Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet har som nævnt været, at udvikle evalueringsspraksis i KiU, så den bliver mere udviklende for deltagerne, og mere informativ for underviserne. De løbende analyser har været styret af de følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke muligheder og udfordringer træder frem set i lyset af lærernes deltagelse og svar ved afprøvning af prototyper?
- Hvilke erfaringer fremhæver lærerne ift. deres oplevelse af evalueringens bidrag til egen udvikling?
- Hvilke indsigter fra de re-designede evalueringsprocesser fremhæver underviserne?

Metode

Med reference til den teoretiske baggrund har vi tilstræbt et undersøgelsesdesign med mulighed for at afprøve konkrete evalueringsprototyper og løbende analysere og vurdere på erfaringerne. Der er derfor anvendt en designbaseret forskningstilgang (DBR) (Barab & Squire, 2004; Christensen, Gynther, & Petersen, 2012) bl.a. kendetegnet ved at være intervenserende i praksis og ved at bestå af iterative processer i form af designafprøvning, evaluering, analyse og forbedring. DBR opererer typisk med et dobbelt mål om at forstå og udvikle praksis, og anvender typisk multiple metoder til at tilvejebringe domænespecifik viden om en given kontekst, belyse specifikke problemer i samme kontekst, og til at fremstille data om og dokumentere anvendelsen af et givent design i en given kontekst med henblik på analyse og forbedring (Christensen et al., 2012).

Et første trin i en DBR tilgang handler om kontekst og problemidentifikation. Her har vi dels taget afsæt i grundige analyse fra den tidligere KiU følgeforskning (Nielsen et al., 2017), og dels fra starten af processen involveret KiU-undervisere fra tre fag, Dansk, Matematik og Tysk. Valget af



de tre hold er sket pragmatisk ud fra rammer og ressourcer. De tre fag og undervisere er samlet for at repræsentere forskellighed. Der var tale om en erfaren lektor og to adjunkter, hvor lektoren og den ene adjunkt havde en del års erfaring, mens den sidste var ny i KiU undervisning.

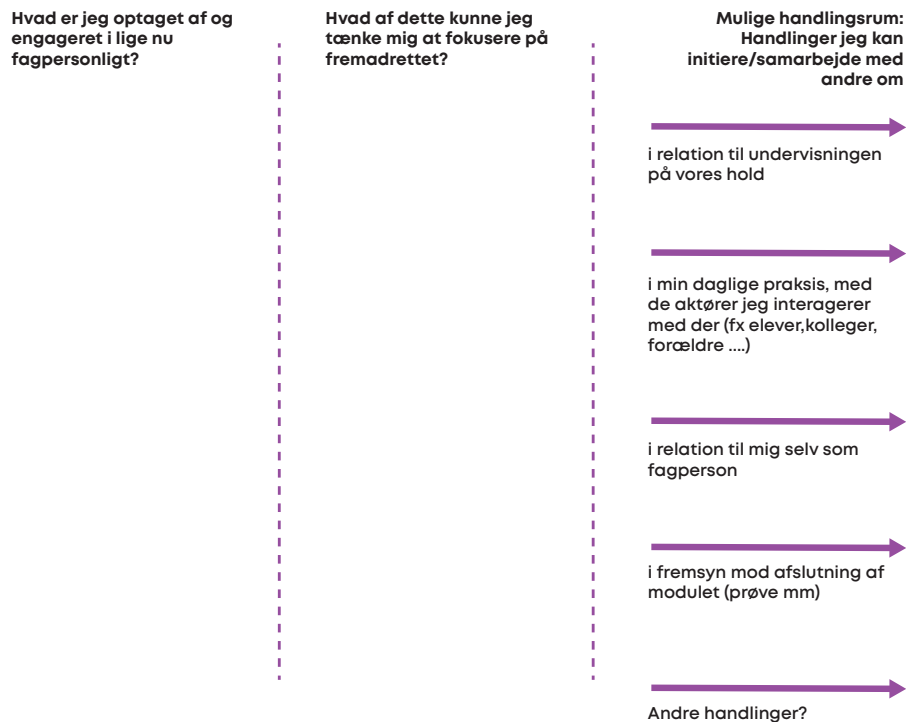
De næste trin i DBR handler om udvikling af prototyper og selve interventionen. Baseret på de teoretiske referencer har vi udviklet prototyper dels for survey og dels for et formativt element, som vi endte med at kalde et FPU-skema, hvor FPU står for fagpersonlig udvikling (figur 1). De to prototyper er inden afprøvning på de tre hold fremlagt og diskuteret med underviserne. Det ideelle ville have været at afprøve flere gange på hvert hold, men tiden på undervisningssamlingerne er sparsom, og de deltagende lærere travle, så vi valgte at lade den iterative proces bestå i re-design, hvor tilbagemeldinger fra første holdafprøvning, blev anvendt i arbejdet på den næste (i alt tre).

Data fra denne løbende udviklingsproces har dels været de konkrete dokumenter, fx alle de udfyldte FPU skemaer, og dels audiooptagne interview med lærerne fra de tre hold om processen. Interviews har været semi-strukturerede med hele holdet samlet. Prototypeudviklingen har været baseret på disse input.

Den sidste del af en DBR proces handler om generalisering. De forslag til og overvejelser om fremadrettet evalueringsprocedure, som vi præsenterer til sidst i artiklen, og som nu anvendes i KiU kontekst, og formodentlig også kommer til at inspirere evaluering på andre efter/videreuddannelser i VIA, blev baseret på analyse af det samlede empiriske materiale, herunder afsluttende interview med både de deltagende lærere fra de tre hold, og de tre KiU undervisere.

Analyse af deltagernes svar i henholdsvis FPU skemaer og på det re-designede survey har haft fokus på, hvordan overskrifter og spørgsmål fungerer evalueringsteknisk og hvilke indsigter tilgangen kan bidrage med. Dette har fordret en opsamling på indholdet i de konkrete svar, herunder tematisk opsamling på tværs af FPU skemaer, tematisering af åbne svar i survey og kvantitativ analyse af de lukkede kategorier. Analyse af interviews med deltagende lærere og undervisere er sket ved meningskondensering.

FAGPERSONLIG UDVIKLING



Hvad skete der så: Nogle resultater

Det formative element: FPU skema

Med reference til non-linearitet og distribuerede evaluatore har vi et ønske om at udvikle og afprøve en prototype for et formativt evalueringselement, der kunne anvendes til at mediere dialog i et fremadrettet handle- og omsætningsperspektiv og med afsæt i deltagerens aktuelle optagetheder. Det såkaldte FPU-skema (figur 1) blev designet og re-designet i en iterativ proces med input og feedback fra lærere og undervisere, plus en løbende analyse af, hvordan vi med skemaet formåede at stilladsere mere udviklingsorienterede refleksioner – frem for vurderinger af underviseren.

Skemaet blev ved anvendelse på holdene trykt op i A3 størrelse. Processen var, at hver deltager først lavede egne noter, og derefter var der (stående) gruppediskussion, med FPU skemaerne sat op på væggen. Vi havde et ønske om at få italesat aspekter, der handler om en igangværende proces – derfor grafisk opsætning med pile i skemaet. Desuden ville vi gerne have fokus på mulige handlingsrum. De eksempler der nævnes under denne kolonne er baseret på svar fra KiU følgeforskningen, hvor vi bl.a. måtte konstatere, at overvejelser om at skulle til prøve fyldte meget hos deltagerne, hvorfor dette handlerum også er taget med.

Figur 1: Ramme for dialog om fagpersonlig udvikling (FPU-skema). Blev kopieret til alle deltagere i A3 format. Dette er version 4 fra den iterative udvikling af skemaet.

Erfaringerne fra afprøvningen på de tre hold viste først og fremmest en meget stor formidlingstrang og engagement blandt lærerne. Vi havde på forhånd nogle overvejelser over, hvorledes vores initiativ ville blive mødt. Vi var bevidste om, at vi brugte tid fra undervisningen i KiU forløbet, der i forvejen af deltagerne opfattes som sparsom. Så det var meget positivt at følge, hvordan deltagerne umiddelbart blev engagerede under gruppediskussionerne. Vi bevægede os rundt blandt deltagerne og blev gentagne gange hevet ind til grupperne til spørgsmål, eller særligt fordi en eller flere deltagere ville uddybe, hvorfor de skrev som de gjorde. Alt i alt illustrerede disse observationer, at deltagerne var meget optagede af evaluering, og at det altså ikke er på grund af manglende interesse for evaluering mere overordnet set, at der er lave svarprocenter i den hidtidige evaluering (survey). Deltagerne oplevede tydeligvis det at reflektere og diskutere fagpersonlig udvikling som en givende del af undervisningen ("assessment as learning": Dann 2014) ligesom det at være deltager i evalueringsudvikling tilsyneladende også, baseret på det efterfølgende interview, blev oplevet som inspirerende og engagerende.

Den efterfølgende analyse af skemaerne – vi tog fotos så deltagere selv kunne beholde dem som et procesdokument fremadrettet - viste dog også nogle udfordringer. Som det fremgår af figur 1 spørger vi (bevidst) ikke ind til en vurdering af, fx hvor tilfredse de er med underviseren og undervisningen. Men analysen viste alligevel en tendens til at ville vurdere, for eksempel ved at mange havde trang til at understrege, at underviseren var rigtig god. Tilsvarende blev der af nogle af lærerne angivet negative vurderinger af rammerne på egen skole og/eller den afsatte tid til at deltage i KiU. Desuden var der ved de første anvendelser en tendens til lidt vage eller slet ingen formuleringer om egne mulige fremadrettede handlinger. Re-designs fra version 1 til version 4 af FPU skemaet handlede særligt om dette. Den første version havde kun to kolonner, men tilføjelsen af kolonnen med spørgsmål om, hvad deltageren ville arbejde videre med fremadrettet, og en præcisering med underoverskriften om "mulige handlingsrum", alene eller sammen med andre, (figur 1) så ud til at støtte lærerne i at reflektere mere over proces og omsætning. Der var i alle afprøvninger af skemaet mange specifikke formuleringer fra lærerne om fagpersonlige optagethed, som udspændte sig i et kontinuum fra anvendelse af konkrete værktøjer, til mere overordnede fagforståelser. Flere lærere fremhævede, hvordan de gradvis opnåede større fagpersonlig sikkerhed gennem deltagelse i undervisningen. Så selv om det som sagt ikke var helt let at få fokus flyttet til proces, er det vores tolkning, at det engagerende i at blive spurgt ind til sin fagpersonlige optagethed bidrog til, at lærerne (begyndte at) kunne se refleksioner over



fremadrettet udvikling og sig selv som aktør i evalueringen som meningsfuldt.

Der var i lærernes refleksioner i skemaerne ligesom i den forudgående følgeforskning, nogle kommentarer på prøveformen i KiU. Efter flere år i skolens praksis oplever mange lærere det som et unødigt pres med en traditionel læreruddannelsesprøve med karakterer. Mange var trætte af, at prøven fyldte i den daglige undervisning. De ville helst kunne fokusere på den chance for fagpersonlig udvikling og fagdidaktisk fordybelse, det var at være med. Men de havde også brug for at få italesat den situation med krydspres, nogle af dem oplever at befinde sig i, når de fx mangler tid til at være på uddannelse, og samtidig skal præstere til en prøve, hvor resultat deles med skolens ledelse.

Baseret på resultaterne er det efterfølgende blevet anbefalet, og blevet fast procedure i hvert tilfælde på nogle hold, at anvende FPU-skemaet som procesdokument og gennemføre en midtvej-

sevaluering med fælles diskussion, som beskrevet i starten af dette afsnit.

Udvikling af survey

Processen med udvikling af survey var iterativ i den forstand, at de begrundede forslag til ændringer i det hidtil anvendte survey blev diskuteret med både underviserne og med fagfolk fra efter- og videreuddannelsesafdelingen. Normalt er proceduren, at deltagere får link til survey pr. mail ved afslutning af et modul. Deltagere på de tre hold fik i stedet det nye survey ved den anden sidste undervisningsgang, hvor vi var til stede. Vi gennemgik survey, herunder hvad der var videreudviklet og begrundelsen for dette. Umiddelbart efter at de havde udfyldt skemaet, gennemførte vi et interview på holdet om oplevelsen af evalueringens relevans. Den fortsatte procedure var, at vi samlede svarene fra det pågældende hold i en rapport med rå-data, som vi delte med underviseren inden den næste undervisningsgang, med henblik på at resultaterne kunne deles med lærerne.

Det var tydeligt at disse tiltag stimulerede til aktiv deltagelse. Lærerne oplevede at være motiveret for at bidrage ved at blive delagtiggjort i de overvejelser, der lå bag evalueringen. Erfaringer fra processen blev, sammen med input fra de tre hold og deres undervisere, taget med videre i forslag til fremadrettet evalueringsprocedure. Mere om dette nedenfor, men først nogle udvalgte eksempler på de ændringer, vi lavede i survey og en analyse baseret på svarene. Analysen har handlet om, hvorvidt spørgsmålene fungerer evalueringsteknisk, om der er forskel på svar mellem fag, respondenter mm. Men nogle af deltagernes input og svar inddrages, da der er nogle pointer i forhold til, hvordan kontekstuelle aspekter bringes frem via den summative metode.

Tematikken om fagpersonlig udvikling kom som noget nyt med i survey for at sikre sammenhæng i den samlede evalueringstilgang (figur 2). Vi fastholdt en del lukkede likert-skala spørgsmål, men tilføjede åbne svarfelter og ændrede i formuleringerne, for at rette opmærksomhed

væk fra udbytte som tilfredshedsundersøgelse og orientere mere mod processer i anerkendelse af emergens og kontingens.

Analysen viste, at de fem underspørgsmål (likert skala) frembragte noget forskelligt, da svarene typisk var forskellige for den enkelte lærer, og der var desuden forskelle mellem de tre fag. I svarene i de åbne kategorier blev henvist til de samme typer af mangfoldige udbytter og udfordringer, som er fremhævet i KiU følgeforskningen (ad målet om at skabe et evalueringsmæssigt rum, der gav indsigt i sådanne mangfoldige spor).

Et andet eksempel på re-design i forhold til det hidtidigt anvendte survey var en skelnen mellem omfanget i undervisningen af forskellige typer indhold og arbejdsformer, og dette indholds og disse arbejdsformers oplevede bidrag til læring.

Analysen af disse todelte items viste nogle interessante forskelle. Der var fx relativt flere, der markerede i høj grad eller i meget høj grad i spørgsmål om læringsudbytte fra at anvende "deltagernes viden og eksempler fra praksis" (62%), end i det tilsvarende spørgsmål om omfanget af inddragelse af denne type indhold, hvor 50% svarede i høj eller meget høj grad. Fra svarene om undervisnings- og arbejdsformer kan det fremhæves, at oplæg fra undervisere ser ud til at blive anvendt i relativt stort omfang: 94% svarede i høj eller meget høj grad. Men oplæg fra undervisere opleves også i relativt høj grad at bidrage til læring: 74 % svarede i høj eller meget høj grad på spørgsmål om dette. Som et sidste eksempel kan nævnes, at der på spørgsmål om afprøvning af elementer/metoder mellem undervisningsgange var 48 % der svarede i de tre højeste likert kategorier om omfanget af anvendelse af denne arbejdsform. Mht. det oplevede læringsudbytte var der til gengæld 68%, der markerede i de tre højeste likert-kategorier.

Et andet eksempel fra survey handler om arbejdspladsen som læringsfremmende miljø. Dette var også et nyt item, der ikke tidligere var anvendt. Svarene på disse spørgsmål lægger sig markant mere i yderkategorierne end de typiske på svar

I hvilken grad vurderer du, at du i modulperioden har udviklet							
	Slet ikke 1	2	3	4	5	I høj grad 6	Ved ikke
dig fagpersonligt (fx oplevelse af faglig sikkerhed i dialog med kolleger, ledelse, borgere, børn ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
din fagpersonlige interesse og engagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ny relevant viden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderledes refleksion over daglig praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kompetencer, du forventer at kunne bruge i fag-professionel sammenhæng	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentarer om evt. andre typer af udbytte:

Kommentarer: Processer i relation til fagpersonlig udvikling, som har været særligt positive

Kommentarer: Processer i relation til fagpersonlig udvikling, som har været udfordrende

på en likert skala. Der var fx 42 %, der slet ikke/ikke oplevede, at samarbejdet med den nærmeste leder havde understøttet udbyttet fra uddannelsen, mens 21% svarede i høj eller meget høj grad på dette spørgsmål.

De meget delte svar blev yderligere nuanceret af de åbne refleksioner. Her tre eksempler:

”Der er givet mig så godt som ingen tid til dette studium, og min leder er på inden måde interesseret i, hvordan det går mig her.”

”Det har været en lang kamp at få lov at få dette kompetenceløft, så jeg på en ærligere måde kan fortsætte med at undervise i faget. Jeg har en fast ugentlig studiedag, hvor jeg kan koncentrere mig om kompetenceudviklingskurset. Det har været fantastisk.”

”Det har været skræmmende, hvor meget forskel, der har været på, hvor meget tid den enkelte lærer har fået stillet til rådighed i forhold til forberedelse til de forskellige gange. Nogle har en hel dag om ugen og andre intet overhovedet.”

Det er tydeligt, at lærerne har noget på hjerte her, og trænger til at blive hørt. Ift. fokus for herværende artikel kan det bidrage til diskussion af, hvorvidt ligegyldighed over for evaluering og lave svarprocenter kan undgås, hvis man giver plads til at deltagere kan give udtryk for sådanne oplevelser af rammevilkår i en evaluering.

Figur 2: Spørgsmål om fagpersonligt udbytte fra survey.

Baseret på interview med lærerne efter udfyldelse af survey konstaterer vi, at der - ligesom vi så i arbejdet med FPU-skemaet - var en meget stor interesse for både at bidrage til udviklingen af evalueringen og for at svare på evalueringsspørgsmålene. Der var mange positive tilbagemeldinger på at have fået indsigt i baggrunden for, hvorfor der spørges som der gør i evalueringen, og ikke mindst positive tilbagemeldinger på, at være blevet inddraget i overvejelser om evalueringen (det distribuerede). Lærerne er endvidere meget optaget af, hvordan evalueringerne anvendes, herunder om deres svar kommer videre ”i systemet”. Det vil også sige, om de respektive kommuner kom til at se svarene bl.a. om rammevilkår og lokale udfordringer. Underviserne gav ligeledes udtryk for, at ændringerne gav noget vigtig ”information, vi ikke har fået før”.

I interview på holdene spurgte vi ind til om deltagerne kunne se potentialer i *gentagne* anvendelser af survey i et forløb, hvor der ville blive mulighed for løbende at agere på svarene. Det korte svar på dette er nej, mest med argument fra deltagerne om at det vil blive for tidskrævende. Men proceduren, hvor der efter evalueringen er tid til at vende resultaterne på holdet blev vel modtaget.



Så baseret på afprøvning og de samlede tilbagemeldinger har vi foreslået den følgende procedure ved anvendelse af survey fremadrettet:

- Først en kort fælles gennemgang af spørgeskemaet på holdet, med mulighed for diskussion af baggrunden for, at de forskellige spørgsmål er med.
- Derefter tid til at deltagerne udfylder hver især. En af grundene til de høje svarprocenter i udviklingen er med stor sandsynlighed, at der blev givet tid til at svare i undervisningen.
- Dette kan med fordel efterfølges af mundtlige kommentarer og dialog i det fælles forum. Her kan fx trækkes tråde fra midtvejsevaluering med FPU skema, til items om fagpersonlig udvikling i survey.
- Databehandling sker umiddelbart efter udfyldelse og rapport med rå-data sendes til underviser og hold.
- Der tages afsæt i – og følges op på evalueringen ved næste undervisningsgang.

Diskussion

Denne udviklingsopgave har været rigtig spændende, men også udfordrende, ikke mindst fordi der har været de nævnte benspænd, der har gjort, at vi har måttet tænke meget pragmatisk i udviklingen. Man kan derfor sige, at der ikke er noget revolutionerende nyt i det vi præsenterer ovenfor, men den interessante konklusion må være, at nogle mindre ændringer tilsyneladende kan få relativ stor betydning for, hvordan og på hvilke måder deltagerne engagerer sig i evaluering som en del af (den professionelle) læring (Dann, 2014). Ved at angribe processen dialogisk, som med brugen af FPU skemaet, kommer flere og andre stemmer frem. Flere aspekter ved den dialogiske tilgang har åbenbart betydning. Det var engagerende for lærerne, at der var mulighed for dialog om mere dybdegående fagpersonlige udviklinger og udbytter, ligesom der var en stor optagethed af at være i dialog med hinanden og evaluator om betingelser for deltagelse i KiU. Evalueringens engagementet kan altså blandt andet forstås i lyset af, hvad der bliver spurgt til - bredden og dybden i evaluanden. Derudover så vi også et evalueringens engagement udløst af at blive positioneret som medkonstruktører af og bidragende til selve evalueringens form, indhold og design. Begge forhold kan siges at dreje sig om positionering. En positionering af deltagerne, som dels knytter tæt an til de processer, som delta-

gerne står midt i, dels åbner op for deres bidrag til og løbende justeringer af den samlede evalueringens proces. Velvidende at institutionalisering af de nyudviklede evalueringens procedurer ikke på samme måde som i udviklingsfasen kan fastholde deltagerens bidrag til evalueringens form, har vi tilstræbt elementer af distribuerede evaluatore og deltagerindflydelse i den foreslåede procedure. Dels via anvendelse af FPU skemaet undervejs og dels via en procedure, hvor indholdet i survey diskuteres med deltagerne, med muligheder for at deres stemmer kan blive hørt, også i refleksioner om evalueringens proceduren.

Med hensyn til den påviste tendens til at ville vurdere underviseren fremfor at tænke i proces og egne bidrag i denne, har vi som nævnt i redesigns af FPU skemaet forsøgt at stilladsere et fokusskift. Vi vil ikke dermed påstå, at vi har fået brudt med dette paradoks, der også er fremhævet internationalt fx af McDonnell og Curtis (2014). Tænkningen om underviseren, som den der er ekspert og ansvarlig, og derfor en genstand for vurdering, når undervisningen skal evalueres, er stærkt funderet. Så selv i den åbenlyst formative tilgang i FPU skemaet, kommer trangen til vurderinger frem. Men vi vil på trods af dette hævde, at vi med relativt enkle midler har vist betydningen af at operere med mere distribuerede evaluatore, og ikke mindst et eksempel på formativ undervisningsevaluering som læring (Dann, 2014). Som nævnt anvendes FPU skemaet nu som fast procedure på nogle af holdene, og det bliver interessant at følge over tid, om dette kan bidrage til et skift i evalueringens kultur, det kan vi ikke svare på endnu. Det er tydeligt, bl.a. baseret på survey, hvor deltagerne fremhæver opgaver og undersøgelser fra egen praksis mellem undervisningsgangene, at der er nogle store ressourcer blandt disse erfarne lærere, som bør kunne være med til at påvirke retning og udvikle undervisningen på de enkelte hold. Dette signalerer, at der er et potentiale for at påvirke evalueringens kultur, hvis deltagerne stilladses i at tænke i denne retning.

Noget andet, som dette lille projekt bidrager med, er grundtænkningen om, at bruge survey-resultater til andet og mere end at sende informationer videre op i systemet. Selv om anvendelse af survey typisk ikke er et førstevalg, når man tænker ud-

viklingsorienteret evaluering (Patton, 2011), så viste forløbet flere potentialer. For det første kan det tilsyneladende have betydning, at survey-spørgsmålene værdsættes som noget der bruges tid på at drøfte i undervisningen. Både med henblik på, at deltagerne forstår spørgsmålene, men også med henblik på, at eventuelle forslag til justeringer af spørgsmålene kan blive bragt videre. Værdsættningen af survey understreges yderligere af, at der anvendes undervisningstid på selve udfyldelsen - stadig med mulighed for drøftelse af eventuel tvivl om, hvordan spørgsmålene skal forstås samt meddelelser om ideer til justeringer. Endelig kan resultat anvendelsen fremhæves som et vigtigt meningsgivende aspekt. Et forhold Patton også selv tidligere har betonet i sin evalueringsforskning (Patton, 2008). På alle tre hold blev resultaterne bragt tilbage til KiU-holdene af underviserne, der samstemmende fremhæver, at de oplevede udbytterige drøftelser med holdet, foranlediget af disse survey-resultater.

Opsamlende må en første anbefaling fremadrettet være at drøfte evaluering på holdene, herunder ekspliciterer baggrunden for de valg, der er truffet, i forbindelse med evalueringen, og at anvende, dele og diskutere resultaterne på holdet. En anden anbefaling er at være meget eksplicit i forhold til at få nedtonet vurderingsaspektet, og satse på handling og fagpersonlig udvikling. Der er en stor risiko for at udløse denne, måske ikke bevidste, trang til vurdering, bare man nævner ordet evaluering. Men den mere dialogiske og distribuerede tilgang ser i høj grad ud til at være meningsfuld for deltagerne, og samtidig er den nye procedure også blevet oplevet som oplysende for underviserne. Så det handler tilsyneladende om at vise nye veje og at udfordre dybt funderede forståelser af, hvad en undervisningsevaluering er. Man kan fx lægge op til fælles drøftelse og analyse af, på hvilke måder formative metoder kan være evaluerende ift. undervisningen.

Resultaterne fra projektet, herunder ovenstående forslag til ny evalueringsprocedure, er nu delt med hele gruppen af VIAs undervisere på KiU hold. Proceduren blevet beskrevet i en ny version af den underviserhåndbog, som alle KiU undervisere har

adgang til. Vi er naturligvis glade for, at resultaterne fra herværende udviklingsprojekt på den måde anvendes fremadrettet. Men vi ser ikke udviklingen som afsluttet med dette. Som nævnt har der været tale om en relativt afgrænset (iterativ) proces, og vi vil stærkt anbefale et fortsat fokus på udvikling inden for området. Det ville fx være rigtig interessant, at arbejde videre med at udvide det dialogisk deltagende aspekt med flere aktører, fx skoleledere og kolleger og/eller elever. Det kunne, bl.a. med reference til refleksioner fra lærerne om arbejdspladsen som læringsfremmende miljø og udbyttet fra opgaver og undersøgelser mellem undervisningsgangene, være interessant med langt større fokus på anvendelse i daglige jobmæssige praksis og betingende elementer for kvalificering af denne anvendelse.



Litteratur

Andersen, D.D.D. & Lund, J.H. (2018). *Børneperspektiver i evaluering af den pædagogiske læreplan i daginstitutioner*. Tidsskrift for Socialpædagogik, 21(1), 15-27.

Andersen, M., Wahlgren, B. og Wandall, J. (2017). *Evaluering - af læring, undervisning og uddannelse*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Barab, S., & Squire, K. (2004). *Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground*. Journal of the Learning Sciences, 13(1), 1-14.

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). *Design based research - introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier*. Læring & Medier (LOM) 9, 1-10.

Dann, R. (2014). *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21(2), 149-166.

Fagen, M.C., Redman, S.D, Stacks, J., Barrett V., Thullen, B., Altendor, S., Brad L. Neiger, B.L. (2011). *Developmental Evaluation: Building Innovations in Complex Environments Health Promotion Practice*, 12(5), 645-650.

Fuller, M. (2012). *Realizing Higher Education's Humanizing Potential: Assessment as a "Dialogical Act."* I G. Perreault og L. Zellner (red). *Social Justice, Competition and Quality: 21st Century Leadership Challenges*. NCEA Press.

Greve, M. (2016). "Developmental Evaluation" som vidensbaseret forretningsudvikling. Paper på DES-årskonferencen, 9. sept. 2016. Link: [http://www.danskevalueringsselskab.dk/sites/default/files/Aarskonference/2016/Opl%C3%A6g/Morten%20Greve%20-%20DE%20som%20vidensbaseret%20forretningsudvikling%20\(Session%201D\).pdf](http://www.danskevalueringsselskab.dk/sites/default/files/Aarskonference/2016/Opl%C3%A6g/Morten%20Greve%20-%20DE%20som%20vidensbaseret%20forretningsudvikling%20(Session%201D).pdf)

McDonnell, J. & Curtis, D. (2014). *Making space for democracy through assessment and feedback in higher education: thoughts from an action research project in education studies*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(8), 932-948.

Nielsen, B.L., Lund, J.H. & Frederiksen, L.L. (2017). *Kompetenceløft i undervisningsfagene - sætter det sig spor i skolens praksis? Studier i Læreruddannelse og Profession*, 2(2), 6-33.

Patton, M.Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation*. New York: The Guilford Press.

Patton, M.Q. (2016). *What is Essential in Developmental Evaluation? On Integrity, Fidelity,*

Adultery, Abstinence, Impotence, Long-Term, Commitment, Integrity, and Sensitivity in Implementing Evaluation Models. American Journal of Evaluation, 37(2) 250-265.

Shea, J. & Taylor, T. (2017). *Using developmental evaluation as a system of organizational learning: An example from San Francisco*. Evaluation and Program Planning, 65, 84-93.

Zimmerman, B. & Glouberman, S. (2004). *Complicated and complex systems*. I P.G. Forest, T. McIntosh, og G. Marchildon (red). *Health care services and the process of change*, s. 21-53. Toronto: University of Toronto Press.