

# Undervisnings- vurdering som ledelsesværktøj

Formålet med denne artikel er at fremlægge perspektiver på, hvordan ledere kan arbejde med indsigter fra undervisningsvurdering. De empiriske data er hentet fra interview med to studieledere på en erhvervsskole. Hensigten har været at frembringe ledernes egne oplevelser af gennemførelse og opfølgning af undervisningsvurdering. Denne tilgang er funderet i en procesorienteret tilgang med fokus på deltagerens forståelse, fortolkning og menings-skabelse i forhold til forandringer.

Artiklen bidrager med indsigter i, hvorvidt undervisningsvurdering (indsats) kan føre til nye lærerroller (output), hvilket potentielt set kan skabe bedre kvalitet af undervisningen (effekt). En identificeret mekanisme er, at undervisningsvurdering kan anvendes som dialog-værktøj mellem ledere og lærere. Den empiriske undersøgelse viser, at studielederne forholder sig positivt til at arbejde med undervisningsvurdering. Det peger frem mod, at ledere og lærere kan profitere af at reflektere sammen over undervisningen gennem fælles dialog.

## Introduktion

Denne artikel har fokus på at lære gennem dialog og refleksion. Tilgangen indskriver sig i en procesorienteret forandringsforståelse, som, modsat den klassiske, rationelle tilgang, har fokus på deltagerens forståelse, fortolkning og menings-skabelse i forhold til forandringer (Mac & Madsen, 2017). Lindstrøm Lage (2010) peger på Stacey (1993) som en central position indenfor den procesorienterede forandringsforståelse. Med begrebet *emergent change* sætter Stacey fokus på at få mennesker til at skabe mening i forandringer ved at sætte dem sammen med henblik på dialogisk udforskning af nye forståelser og handlingsmuligheder. Staceys (1993) model ligger vægt på fortløbende involvering, facilitering, kommunikation

og mening uden faste anvisninger på og metoder til forandringsprocesser. En udfordring kan imidlertid være, at de involverende processer ikke leder frem til noget konkret, men at fokus alene forbliver på processen, dialogen og refleksionen. Refleksion over ny forståelse omsættes ikke til ny praksis og konkrete resultater (Mac & Madsen, 2017). Modsat er den klassiske, rationelle tilgang blevet kritiseret for at have for stort fokus på resultatet og glemme processen (Mac & Madsen, 2017).

Artiklens formål er at få indsigt i, hvordan ledere arbejder med undervisningsvurdering. I den forbindelse bliver den procesorienterede forandringsforståelse særlig tydelig, da opmærksomheden er på en udforskende tilgang. Elstad (2014) peger på, at lærere kan profitere af feedback, hvis denne feedback fremstår professionelt. Det kræver aktiv medvirken af lærerne. Kriteriet om medvirkende lærere er en empirisk svaghed ved den fremlagte undersøgelse. De deltager ikke. Fremtidig forskning vil formentlig kunne sige noget om, hvordan ledere og lærere vil være i stand til at navigere i dette krævede farvand.

## Problemfelt

Uddannelser har i de seneste to årtier været under store forandringer. De kan forstås i lyset af overordnede samfundstendenser, og derfor kan forandring ses som et vilkår for uddannelser. Wiedemann (2017) peger på, at forandringerne skal ses i lyset af fire overordnede samfundstendenser: globalisering, den offentlige sektors udvikling, videnssamfund og ændrede vilkår for identitetsdannelse. Uddannelsesverdenen befinder sig således i et krydspres, som "naturligt" skaber behov for forandring (2017). Et eksempel på dette ses i den tidligere regerings udspil fra den 22. november 2018: *Fra folkeskole til faglært – erhvervsuddannelser til fremtiden*. Her er der lagt op til en markant styrkelse af erhvervsuddannelserne

i Danmark. Lovforslagene i forlængelse af dette udspil har blandt andet til formål at skabe gode undervisningsmiljøer i erhvervsuddannelserne. I forhold til andre ungdomsuddannelser er det dog relativt svært at etablere et godt undervisningsmiljø her. Dette skyldes først og fremmest erhvervsuddannelsernes særlige vekselopbygning med mange skift, især mellem skoleophold og praktik. Af den grund er undervisningsmiljøet på erhvervsuddannelserne også noget, som allerede optager både praktikere og forskere.

En del forskning peger på, at undervisernes læring bør ske i nær tilknytning til praksis (Kemmis et al., 2014). Undervisernes "selvlæring" er betinget af, at de har etableret et metablik på egen undervisningspraksis. Læring gennem undervisningsvurdering vil være én ud af flere tilgange til at skabe dette metablik. Studieleedere skal skabe mulighed for læring (Desimore, 2009). Hertil kommer, hvorvidt skolen har kapacitet til at kommunikere en klar vision til støtte for undervisernes professionelle udvikling. Målet med undervisningsvurdering er, set ud fra



et ledelsesperspektiv, at tilvejebringe et bedre system for vidensdeling og vidensudvikling mellem studieledelse og undervisere på erhvervsskolen. Undervisningsvurdering som tema er helt nyt på denne type skole. Hensigten med den empiriske del er derfor at få indblik i, hvordan professionsudviklingen, set ud fra et ledelsesperspektiv, kan skabe et praksisfællesskab således at individuelle erfaringer kan blive til et fælles anliggende.

Uddannelsesinstitutioner står ofte overfor modstridende forventninger om, hvad de skal gøre for at fremme studerendes læring, trivsel og muligheder for at møde en udfordrende læringskultur. Der kan på den ene side peges på bottom-up-processer, hvor underviserne selv træffer beslutninger om forbedringer. På den anden side forventes det, at uddannelsesinstitutioner i stigende grad planlægger deres udvikling ud fra en forskningsinformeret undervisningspraksis.

Der er et øget fokus på pædagogisk ledelse, når diskussionen om undervisningsvurdering i uddannelserne sættes på dagsordenen. Ambitionen i artiklen er derfor at komme med et bidrag til belysning af, hvorfor samtaler om og refleksioner over undervisningsvurdering kan kaste lys over betingelserne for forbedringer af undervisningen. Vi vil desuden belyse, hvordan studieledere oplever undervisningsvurdering, og hvilke ændringer der kan bidrage til at øge kvaliteten i undervisningen set i ledernes perspektiv.

Strukturen for artiklen ser ud som følger: For at belyse problemstillingen gøres der rede for tre teoretiske perspektiver. Så følger fremstillingen af metodeovervejelserne, og hvordan konstruktion af det empiriske datamateriale er foretaget. De empiriske fund bliver fremstillet, drøftet og analyseret i lyset af de tre valgte teoretiske perspektiver. Endelig vil artiklen fremlægge de væsentligste indsigter i analysen i en konklusion for hermed at afslutte med, hvilke konsekvenser analysen kan have for den fremtidige pædagogiske ledelse.

### **Teoretiske perspektiver**

#### **Styringsperspektivet**

Debatten om styring og ledelse i den offentlige sektor har de senere år haft svært ved at finde en

farbar vej. Det ene styringsmæssige perspektiv er en styringsoptimisme, der ønsker hurtig udrulning af "onesize passer alle"-løsninger (enhedsløsninger) til hele den offentlige sektor – baseret på markedsmechanismer og andre typer incitamenter. Det andet perspektiv er professionsperspektivet med blind tillid til de fagprofessionelles beslutninger og dispositioner. Hos Bøgh Andersen og Holm Pedersen (2014) tales der om to former for styringstiltag, der opfattes som henholdsvis understøttende og kontrollerende. Ledelsen kan spille en central rolle for de ansattes opfattelse af styringen. Den forskning, som Bøgh Andersen og Holm Pedersen (2014) har foretaget, viser, at styring, der opleves som kontrollerende, udhuler de ansattes motivation. Men den viser også, at styring, der understøtter oplevelsen af autonomi, kompetence og samhørighed med andre, faktisk kan øge de ansattes indre motivation.

Da oplevelsen af de samme styringstiltag som henholdsvis understøttende eller kontrollerende varierer, er det også tydeligt, at oplevelsen af styringen er genstand for fortolkning og menings-skabelse. Det betyder, at professionsudviklingen foregår mellem professionsudvikling fra oven, det vil sige gennem forskellige styringsdokumenter, og professionsudvikling indefra, det vil sige gennem konkrete udviklingsprojekter, eksempelvis gennem undervisningsvurdering (Avalos, 2011). Det er professionsudvikling indefra, der er fokuseret på i dette empiriske pilotarbejde. Her fokuseres der på de mekanismer, som forbinder indsats og resultater. Det vil sige de understøttende kræfter, der potentielt set fremkalder forandringer i måden at føre en dialog og foretage en refleksion på i undervisningsvurderingen.

Vi er ikke optagede af et særligt program eller tiltag, der skal virke på en bestemt måde. Vi er derimod optagede af de involverede mennesker, som får "tingene" til at virke (Pawson & Tilley, 1997). De nævnte mekanismer vil ofte være forbundet med menneskelige holdninger og handlinger. Pawson og Tilley's pointe er, at der er tale om mekanismer, som er knyttet til de involverede mennesker i form af deres måder at tænke og handle på. Undersøgelsen er funderet i at frembringe ledernes fortolkninger og menings-skabelse af temaet om

undervisningsvurdering. Her kan der potentielt set være to udfaldsrum: Det understøttende og det kontrollerede perspektiv. Uddannelsesinstitutioner er bredt set optagede af, hvordan undervisningsvurdering kan resultere i ny indsigt gennem refleksion over undervisningens organisering, gennemførelse og evaluering. Endvidere vil undervisningsvurdering kunne anvendes strategisk til at præcisere kompetenceløft i efter- og videreuddannelse for undervisere.

En afgørende vanskelighed er, at der ikke går en lige linje eller er en direkte kausalitet mellem et mål i undervisningen og det resultat, der kommer ud af anstrengelserne. Derfor er det nødvendigt med en proces, gennem hvilken underviserne og lederne reflekterer over egen praksis. Det omtales som det dobbelte relationsproblem mellem mål, resultat og proces (Roald, 2012, p. 25). Gevinsten med refleksion og den processuelle dimension er, at der bliver lagt vægt på konkrete undervisningssituationer for hermed at kunne analysere forbedringspotentialer i undervisningen.

#### **Det relationsorienterede perspektiv**

Et relationsorienteret perspektiv er centralt for den kontekst, der skal undersøges. Som evaluator er man nødt til at forstå, hvilke betingelser der er nødvendige for at udløse et tiltags potentiale (Pawson & Tilley, 1997). Dette kan gøres ved at studere de kontekstuelle betingelser. Kontekst refererer til den institutionelle lokation af sociale situationer sammen med normer, værdier og relationelle forhold i disse situationer (1997). Hvilke kontekstuelle forhold, der skal medtages, peger teorien ikke konkret på. Pawson og Tilley (1997) tilbyder dog en bred ramme for, hvad der kan være relevant at medtage i form af eksempelvis relationelle forhold. Denne operationalisering af begrebet *relationsperspektivet* er således brugt i analysen af undervisningsvurderingen.

Ledelse er en fortløbende proces, hvor tillid og samarbejde med de ansatte medarbejdere spiller en væsentlig rolle i arbejdet med udviklingsmål. Tillid og kontrol er to centrale dimensioner i forhold til undervisningsvurdering. Med reformbølgen New Public Management blev vægten lagt på ledelse, der skulle forøge effektivitet, decentralisere og professionalisere undervisningsarbejdet.

Den norske ledelsesforsker Jorunn Møller (2004) diskuterer begrebet ledelse ved at præcisere, at ledelse først og fremmest er en relation. En relation funderet i et mandat. Mandatet er en social proces bestående af magt og tillid, som ledelsen både bliver givet og må tage. Tillid fra medarbejderne til ledelsen er funderet i, at lederen har god viden om didaktiske dimensioner i undervisningen og kender til den undervisningsmæssige praksis. Hertil kommer lederens moralske bevidsthed om, at relationen mellem leder og ansatte er kendetegnet ved en asymmetrisk magtbalance (Møller & Ottesen, 2011).

Den newzealandske uddannelsesforsker John Hattie (2009) peger på, at den uddannelsesledelse, der lykkes bedst med at fremme elevernes udbytte af undervisningen, består af ledere, som er i stand til at skabe en kultur, hvor underviserne oplever, at de får støtte såvel fagligt som personligt. Dertil kommer, at der skal være plads til at stille spørgsmål af mere eller mindre kritisk karakter. I forlængelse af dette understreger Vivian Robinson (2011) betydningen af, at lederne er i stand til at håndtere små og store udfordringer, uden at det skaber negative emotionelle reaktioner. Det er muligheden for at fejle, der danner grundlag for læringsmulighederne. Når medarbejderne anerkender mulighederne for at kunne begå fejl og bliver i stand til at reflektere over disse i kollegialt fællesskab, bliver de også i stand til at lære og udforske i et lærende fællesskab (Hattie, 2009).

Hvis denne kultur skal finde fodfæste, må lederne skabe tillid til medarbejderne. Et andet element, der peges på af Robinson, er betydningen af løbende feedback. På trods af gode relationer mellem ledelse og underviser er det nødvendigt at turde give faglig feedback, fx i forhold til manglende kompetence vedrørende gennemførelse, planlægning og evaluering af undervisning.

#### **Det kvalitetsudviklende perspektiv**

Kapacitetsopbygningen sker i samspillet mellem refleksion og den indsigt, som underviseren sidder med efter refleksionen. Begreber som kapacitetsarbejde og kapacitetsopbygning er ifølge Roald (2012) afgørende for, om dialog og refleksion fører til kvalitetsudvikling i undervisningen. Hvis lederne er i stand til at skabe gode refleksioner

over undervisningsvurdering, der kan påvirke, hvordan læreren kan udvikle praksis, kan dette omtales som kvalitetsarbejde. Det kan så efterfølgende føre til kvalitetsudvikling. Roald (2012) peger også på, at der ikke automatisk sker en ændring, selvom der føres dialog om og refleksion over undervisningsvurdering. Hvis kvalitetsvurderingen skal fungere, skal lærerne inddrages i vurderingen, både i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen. Hvis lærerne inddrages i vurderingen, vil udviklingen af undervisningen kunne komme ind i selve klasserummet.

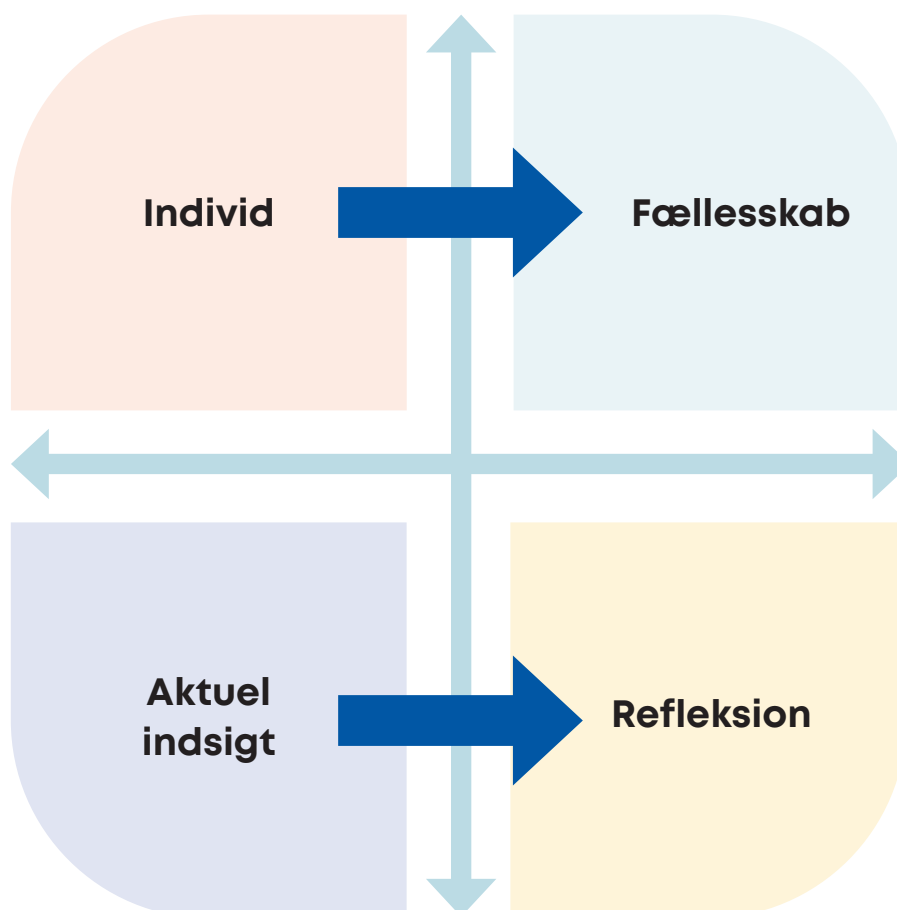
Roald (2012) peger endvidere på, at skoler, der er optagede af kvalitetsvurdering, skal stimulere lærerne til at reflektere over egen praksis. Når lærerne stimuleres til at reflektere over egen praksis, gerne i team, vil dette kunne sandsynlig-

gøre en udvikling af egen praksis. Forvaltningen af resultaterne af undervisningsvurderingen stiller store krav til vejlednings- og samarbejdskompetencen hos lederne. Derfor er ledernes oplevelse af og indstilling til undervisningsvurdering et vigtigt perspektiv i det empiriske arbejde.

Refleksion og ny indsigt er betinget af de erfaringer, som underviseren sidder med. Der findes en række modeller, der kan forenkle samspillet mellem refleksion og den aktuelle indsigt – mellem individet og det sociale, kollegiale fællesskab. Wells læringscirkel (Roald, 2012, p. 106) er en model, der håndterer samspillet mellem kapacitetsopbygning mellem individ og det kollegiale fællesskab og mellem aktuel indsigt og efterfølgende refleksion.

Se figur 1.

**Figur 1.** Wells læringscirkel.





Figuren viser, at der gøres individuelle erfaringer, hvor denne erfaring udvikles gennem deltagelse og social interaktion i et team. Der skal (jævnfør den øverste blå pil) skabes vilkår for et praksis-fællesskab fra individet henimod fællesskabet. Informationen er indhentet ved at observere praksis gennem aftalte kriterier. Her anvendes den individuelle information og erfaring til at udvikle forståelse. Forståelsen i fællesskabet er broen mellem aktuel indsigt og resultatet af refleksionen. Her anvendes individuel information og erfaring for at udvikle forståelse. Meningen gøres eksplicit og bliver gjort tilgængelig gennem dialogen i det sociale miljø.

Kapacitetsopbygningen bliver et resultat af deltagelse i det kollegiale fællesskab gennem samarbejdet med andre. Hvis de pædagogiske ledere er i stand til at tilrettelægge hyppige udviklings-samtaler, sandsynliggør det mulighederne for at få viden og indsigt i lærernes undervisning (Robinson, 2011). Kapacitetsopbygningen retter opmærksomheden mod organisationens evne til at udvikle viden, refleksion over undervisningen og kapacitet til at ændre på sig selv. Ifølge Robinson (2011) skal kapacitetsopbygningen fremdrage de positive elementer ved undervisningspraksis, og hvordan disse udvikles videre. Det er bedre end hele tiden at komme med ændringsforslag.

Ved at fremholde de positive elementer ved undervisningspraksis er det muligt at få lærerne til at reflektere over beslutninger og sætte ord på de valg, der løbende træffes i undervisningen. Det er et samspil mellem at afprøve aspekter ved den nye indsigt og fortsætte den systematiske refleksion over den. Herved stimuleres forholdet mellem den tavse og den eksplicitte viden. Refleksion vil kunne føre frem til ny erkendelse og viden. Det kunne være et væsentligt bidrag til den individuelle læring. Den individuelle læring er imidlertid ikke en tilstrækkelig betingelse for, at det kollegiale fællesskab lærer.

### Metode

Det empiriske datamateriale er frembragt gennem den kvalitative forskningsmetode, nærmere bestemt ud fra et forskningsdesign med fem kategorier (Maxwell, 2012): mål, rammen, forskningsspørgsmål, metode og validitet. Målet er at få indsigt i, hvordan pædagogiske ledere oplever

undervisningsvurderingen med henblik på forbedringer af undervisningen. Fokus er rettet på de positive elementer, der ligger i gennemførelsen af undervisningen. Dertil kommer, hvad der eventuelt kunne gøres anderledes eller bedre ud fra perspektivet med de positive elementer. Interviewene er ikke blevet transskriberet, men de er blevet optaget, lyttet igennem ad to omgange, hvorefter der er lavet et udvidet referat af samtalerne ud fra en systematik om de tre temaer: det styringsmæssige perspektiv, det relationsorienterede perspektiv og det kvalitetsudviklende perspektiv. Interviewene varede 45 minutter – hver med to uddannelsesledere.

Der findes forskellige typer af undersøgelser. Denne empiriske undersøgelse kan kategoriseres som det, som Andersen et al. (2012) omtaler som en eksplorativ undersøgelse. Undersøgelsen har til formål, jævnfør Andersen et al. (2012), at udforske, opstille og definere relevante hypoteser uden krav om at afprøve disses rigtigheder. Undersøgelsen kan desuden ses som et casestudie med en enhed, da der i udvælgelsen af informanter kun kigges på én uddannelsesretning, modsat studier med flere enheder – såsom komparative casestudier. Informanterne er henholdsvis en mand og en kvinde. De har begge været ansat mange år i organisationen, og de har begge lange eller mellemlange videregående uddannelse indenfor deres fagområder. De har også begge været en del af skolens ledelse i flere år. Skolen er i den indledende fase, der handler om at gennemføre undervisningsvurdering; det er en erhvervsskole med mange forskellige studieretninger.

Intervieweren er kendt på skolen. Der er foretaget etiske overvejelser over, hvor dyb en analyse kan være ud fra datamaterialet. I interviewet har det været afgørende at frembringe erfaringerne med undervisningsvurdering og informanternes oplevelser af undervisningsvurdering. Derfor er valgt af informanter foretaget ud fra de kvalifikationer og erfaringer, der mest troværdigt ville kunne belyse problemstillingen.

Kvale og Brinkmann (2015) argumenter for, at et interview er en samtale. Det er imidlertid ikke en almindelig samtale, men en planlagt samtale. Informanterne fik – inden interviewet – informatio-

ner om, hvad der skulle undersøges, og hvorfor det skulle undersøges, ligesom de fik interviewguiden. Der er ingen navne i det enedelige datamateriale. Optagelserne og referatet er blevet destrueret efter analysen, ligesom organisationens navn ikke bliver nævnt nogen steder.

### **Præsentation af fund**

#### **Forberedelse og gennemførelse**

Studielederne mener, at forberedelserne og gennemførelse af undervisningsvurdering fungerer udmærket. Der er udviklet en relativ fast rutine til, hvordan undervisningsvurderingen gennemføres. Det sker ved en fælles elevvurdering for hele organisationen. Men der arbejdes på at udvikle en ny elevvurdering og nye måder at foretage undervisningsvurdering på. Når der spørges ind til, hvilke mål studielederne har med undervisningsvurderingen, fortæller de, at de forventer at kunne se, hvordan undervisningskvaliteten udvikles gennem samtalerne, og retningen for, hvordan undervisningen skal udvikles ud fra fastsatte kriterier:

**”Vi har oparbejdet nogle rutiner om at have dialog og refleksion med hinanden. Der er ikke nogen af lærerne, der ikke kommer til disse fastlagte møder.”**

Materialet fra samtalerne bliver desuden brugt som grundlag for medarbejdersamtalerne og for teamsamtalerne. Undervisernes for forståelse trækkes frem i lyset gennem disse samtaler. Heri ligger der en værdifuld viden om forståelsen af praksis og den udvikling, som denne kunne tænkes at have.

**”Som vi forstår lærerne, er de glade for at få dialogen om, hvad der bliver gjort godt i undervisningen. Der er så meget tillid mellem os og i teamene, at lærerne ikke er bange for at fremlægge problematiske situationer til drøftelse. Der er et ønske om hele tiden at bestræbe sig på at blive bedre i undervisningen.”**

Begge ledere diskuterer, at det er vanskeligt at måle undervisningskvaliteten ud fra de samtaler, som de har med de enkelte undervisere. Der mangler klare kriterier for, hvad der er kvalitet i undervisningen. Undervisningsvurdering er desuden så kompleks, at det kan være vanskeligt at drøfte den, da de savner redskaber til at kunne vurdere kvaliteten i undervisningen på en mere eksakt måde. Der bliver aktuelt arbejdet på en fælles, forskningsbaseret lærings- og studiemodel, som alle samtaler i fremtiden vil være struktureret ud fra. Denne model er inspireret af den internationale forskningslitteratur, der peger på fire overordnede kategorier, som er særligt afgørende for god undervisning (Lipowsky et al., 2009; Seidel & Shavelson, 2007).

Den første kategori kaldes på engelsk ”instructional clarity”. Kort fortalt fokuserer den på, hvor tydelig undervisningen er, hvordan den faglige formidling sker, hvorvidt forskellige strategier og aktiviteter modelleres, og hvor eksplicit undervisningen er. Den næste kategori kaldes ”cognitive activation”. Centralt i denne kategori er vurderingen af faglige krav til eleverne, og i hvilken grad eleverne bliver faglig udfordret. I denne kategori er der ikke fokus på, hvor krævende niveauet for undervisningen er, men på, hvad eleverne selv skal gøre med det faglige stof. Den næste kategori er ”discourse features”. Det drejer sig her om elevdeltagelse og samtalekvalitet på klassen. Der er en del forskning, som antyder, at klasserummet ofte er præget af sekvenser med spørgsmål og svar. Det vil sige, at læreren stiller spørgsmål, eleven svarer, og læreren vurderer dette svar. Dette omtales ofte som IRE-initiation (IRE står for respons og evaluering) (Cazden, 2001). Den sidste kategori kaldes ”supportive climate”. Her er der fokus på klasse miljøet, i hvilket omfang eleverne har mulighed for at udtrykke sig, og hvor godt klasseledelsen bliver udført.

Gennem samtaler om undervisningsvurdering er studielederne i stand til at opfange den dårlige undervisning, der ikke lever op til almindelige standarder. Det åbne spørgsmål for studielederne er, hvorvidt samtalerne om undervisningsvurdering i virkeligheden undersøger undervisningskvaliteten, og hvad der er frugtbart for eleverne i undervisningen.

**”Jeg synes, det er vanskeligt at måle undervisningskvaliteten ud fra undervisningsvurderingen. Derfor savner jeg et mere stærkt værktøj til at kunne drøfte, reflektere og overveje kvaliteten ud fra nogle kriterier i forhold det, der sker på klassen.”**

Studielederne ønsker sig redskaber til at håndtere samtaler om undervisningsvurdering, herunder et bedre empirisk datagrundlag for denne vurdering. På den baggrund mener uddannelseslederne, at undervisningsvurdering kunne være en gangbar fremgangsmåde i forhold til at se på, hvordan der kunne udvikles en mere målrettet efter- og videreuddannelsesstrategi for lærerne.

Samtaler med lærerne indeholder spørgsmål om lærernes forberedelse og faglighed i forhold til undervisningen. Ifølge studielederne er dette væsentlige indikatorer i undervisningsvurderingen. Alene det at holde fokus på undervisningsvurdering giver en nødvendig opmærksomhed på, hvordan undervisningen gennemføres og tilrettelægges. Alle har besøg af kollegaer. Studielederne bliver desuden inviteret ind for at observere lærernes undervisning.

#### **Opfølgningen på resultaterne**

Studielederne beretter, at de inviterer til samtaler både på individ- og teamniveau. Disse samtaler tjener to formål. Det ene formål er undervisningsvurdering gennem elevevalueringen. Det andet formål er at drøfte de sager, som lærerne er optagede af her og nu. Studielederne er optagede af, hvordan lærerne modtager og reagerer på undervisningsvurdering, og især på, hvad der er forbedret siden sidste samtale.

Der bliver ifølge uddannelseslederne altid spurgt ind til, hvorvidt der er noget, som lærerne ønsker at tale om. Opmærksomheden er rettet mod, hvilke positive elementer lærerne arbejder med, hvad der har bedst effekt, hvordan tiden bliver anvendt, og om der bliver anvendt varierede undervisningsmetoder. Samtalerne om undervisningsvurderingen ses ikke som frugtbare, hvis ikke der bliver

talt om nogle af de udfordringer, som er knyttet til undervisningen. Det er imidlertid udviklende, at der gennem opfølgningen på samtalerne rettes opmærksomhed mod det, som lærerne mener er positivt ved deres undervisning, og som de så efterfølgende kan fortsætte med at udvikle. Der arbejdes bevidst med konstruktive, didaktiske benspænd.

**”Jeg spørger altid ind til om, der er noget, som læreren især har reflekteret over og ønsker at tale om.”**

Disse læreprocesser skal støtte underviserne i at kunne definere og vurdere deres egen udviklingsproces. Underviserne kan på denne baggrund udvikle en større forståelse af vidensgrundlaget for undervisningspraksis og hermed udvikle kompetencer til at undersøge og udfordre egen praksis. Hvad skal jeg? Hvordan gør jeg det? Hvilke kompetencer skal der udvikles?

#### **Forslag til ændringer i undervisningsvurderingen-**

Begge studieledere ser en pointe i at have fælles drøftelser af undervisningsvurdering med lærerne. Studielederne er især optagede af de mønstre, der danner grundlaget for god undervisning. Der nævnes proportioner i forhold til forberedelse af undervisningen. Dette er et omfattende tema, som har været på dagsordenen siden OK 2013. Studielederne diskuterer løbende den mentale model med lærerne. Den handler om, at omfattende forberedelse skal kunne kobles direkte til forøgede elevpræstationer, selvom det er vanskeligt at påvise nogen direkte kobling mellem forberedelse og kvalitet i undervisningen.

Tavleundervisning bliver ofte brugt som eneste formidlingsform. Samtalerne om undervisningsvurderingen retter derfor opmærksomheden mod, hvordan det gennem andre didaktiske tiltag er muligt at stimulere elevernes læring gennem aktiverende deltagelse og andre aktiverende bearbejdningsformer.



**”Jeg ønsker, at vurderingen af undervisningen mere skal afspejle den model, som organisationen ønsker at udvikle ud fra den internationale forskning. Tavleundervisningen er blot én af flere undervisningsstrategier.”**

Studielederne er optagede af, at fokus i højere grad rettes mod det, der fungerer i undervisningen, fremfor at lærerne retter opmærksomhed mod det, som ikke ser ud til at fungere efter hensigten. Der skal med andre ord ske et skifte i den didaktiske opmærksomhed, så den rettes mod, hvad der ser ud til at fungere i undervisningen. Det vil skabe mere tid til at reflektere over ”undervisningens mirakel”.

Betegnelsen ”undervisningens mirakel” udtrykker den principielle vanskelighed ved al undervisning. Det er ikke til at vide, om det, som man siger og gør som underviser, har effekt på det, som eleverne lærer (Qvortrup, 2006). Denne principielle vanskelighed ved undervisning er studielederne bevidste om. Af den grund reflekterer de sammen med underviserne for herigennem at fastholde en evalueringskultur. Refleksionsprocesserne har til hensigt at fremme undervisernes læring og forbedringer af praksis. Den forskningsbaserede viden i sig selv ser ikke ud til at kunne forbedre undervisningspraksis.

Studielederne holder fokus på ”undervisningens mirakel”. Hertil anvendes gensidige kollegiale observationer og observationer fra studielederne. Observation af og fokus på ”undervisningens mirakel” gør det muligt at se, hvad der har bedst effekt, og hvad der er værd at anvende udviklingstiden på. Undervisningskvaliteten skal ikke alene måles ud fra elevernes summative præstationer. Undervisningsvurdering har et bredere sigte og er rettet mod lærernes udvikling og mod elevernes læring.

#### **Diskussion af fund**

##### ***Forberedelse og gennemførelse***

Forskningslitteraturen, der er anvendt i denne artikel, peger på, at forbedringsmulighederne i særlig grad er knyttet til undervisernes muligheder for at indgå

i en feedbackkultur i forhold til ”undervisningens mirakel”. Det er dog vigtigt at vide, om der er forhold i undervisningen, som ikke fungerer efter hensigten – for at kunne foretage de nødvendige ændringer.

Studielederne mener, at der skal ske en udvikling af vurderingsformen, således at de enkelte undervisere får mulighed for at få feedback på, hvordan undervisningen kan udvikles. Der er allerede rutiner i gennemførelsen af feedbacksamtaler, og en mere systematisk opfølgning er under udvikling. Der fastholdes en god dialog mellem ledere og undervisere. Den gode dialog er en understøttende faktor for, at underviserne oplever undervisningsvurderingen som positiv og udviklende. Hvis der skal være fokus på kvalitetsudvikling i undervisningen, må underviserne deltage både i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningsvurderingen (Roald, 2012).

Det er de små, positive elementer i undervisningen, der skal være i fokus, så lærerne synes, at samtalerne om undervisningen er behagelige og fungerer, men det er også udmærket at finde ud af, om noget burde gøres anderledes indenfor de eksisterende rammer. Begge studieledere er optagede af at systematisere undervisningskvaliteten gennem den kommende studie- og læringsmodel, som skal gælde for hele organisationen. Modellen er under udarbejdelse i skrivende stund. Modellen er, som tidligere nævnt, inspireret af den internationale forskning. De fire dimensioner, der er omtalt ovenfor, er imidlertid ikke direkte observerbare uden operationalisering. At kunne vurdere, om undervisningen er tydelig eller ej, er ikke noget, der er simpelt at kategorisere.

Undervisningsvurdering kan foretages ud fra klassiske, rationelle og trinvis metoder eller – modsat – ud fra procesorienterede metoder, hvor der er en høj grad af vedblivende deltagerinvolvering og facilitering, hvorved nye muligheder afsøges. En idé kunne være, at studielederne holder fast i en procesorienteret forandringsforståelse med fortsat fokus på lærernes forståelse, fortolkning og meningskabelse i forhold til undervisningsvurdering. Det vil så dreje sig om at bruge lærernes viden og kompetencer til at skabe de relevante måder at sikre dialog og refleksion om undervisningsvurdering.

At være studieleder og samtidig være vejleder er en krævende dobbeltrolle, blandt andet fordi der er en asymmetri i magtbalancen (Møller og Ottesen, 2011).

### **Opfølgning af resultater**

Wells læringscirkel (Roald, 2012) peger på, at kapacitetsopbygningen sker gennem det kollegiale fællesskab mellem lærere og ledere, hvor refleksionen mellem teori og praksis giver muligheder for undervisningsvurdering. Refleksionen sker i kraft af, at studielederen deltager i undervisningsvurderingen sammen med lærerne (Robinson, 2011). Det er den enkeltfaktor, der ser ud til at have mest effekt for undervisningens forbedring for eleverne (Robinson, 2011), selvom man nok ikke kan lave en direkte konklusion fra amerikanske forskningsresultater til en dansk uddannelsesorganisation. Robinson peger imidlertid på, at uddannelsesorganisationer med gode elevresultater er kendetegnede ved, at lederen og lærerne drøfter kriterier for god undervisning. Hertil kommer, at lærerne ser de pædagogiske ledere som potentielle rådgivere med hensyn til forbedring og udvikling af undervisningspraksis.

Betydningen af relationen mellem leder og underviserne bliver flere gange fremhævet gennem interviewet:

**”Ved at fokusere på, hvad der lykkes i undervisningen, er det, som om vi er i samme båd. Vi tager også et medansvar for undervisningens succes.”**

Det bliver et spørgsmål om tillid mellem leder og lærere. Gennem interviewet er der en sammenhæng mellem ledelse, relation, tillid og retningsgivende anvisninger, som også optræder hos Møller (2004). Studielederne fremhæver, at de inviterer til og bliver inviteret til samtaler om undervisningsvurdering, hvor de fremhæver betydningen af den relation, som de har til medarbejderne, og ikke mindst indsigten i ”undervisningens mirakel”. Studielederne er som nævnt optagede af dialogen og relationen til lærerne, og at der er en god dialog om undervisningsvurderingen.

Det kan sættes i sammenhæng med Wells læringscirkel (Roald, 2012), hvor kapacitetsopbygningen sker i det kollegiale fællesskab. I kraft af det, som studielederne omtaler som ”afprivatiseringen” af undervisningen, sker den professionelle kapacitetsudvikling gennem refleksion i fællesskab. Ifølge Robinson (2011) er det vigtigt, at drøftelserne og refleksionerne i det kollegiale team følges op på en god måde.

### **Forslag til ændring**

Studielederne fremhæver, at undervisningsvurderingen trænger til et kvalitetsløft. Derfor ser de frem til, at den fælles, forskningsbaserede studie- og læringsaktivitetsmodel bliver taget i anvendelse. Forventningen er, at dette vil give mere tid til opfølgning og udviklingen af undervisningsvurderingen – og et bedre fokus i observationerne, både de kognitive og de lederinitierede observationer. Det kan endvidere aftales, at observationerne på forhånd har et givet tema. Begge studieledere er optagede af relationen mellem leder og lærere. De bliver som nævnt allerede inviteret til samtaler og observationer hos underviserne.

Robinson (2011) lægger vægt på, at der er forpligtende mål og aftaler, og at organisationens medlemmer føler, at de har kapacitet og forudsætninger til at kunne håndtere forventningerne. Ved at studielederne reflekterer sammen med lærerne over undervisningsvurderingen, udføres der et vigtigt arbejde, for at lærerne kan udvikle deres undervisningsfærdigheder – og mentale modeller om undervisningen. Det er væsentligt, at studielederne tager sig tid til at være deltagende i lærernes læringsprocesser, og at de er tydelige i forhold til forventningerne om forbedringer, ændringer og udvikling gennem anvendelse af undervisningsvurderingen (Robinson, 2011).

Studielederne ser undervisningsvurderingen som noget positivt, og de mener også, at lærerne oplever det samme. Det bygger de på, at der gensidigt bliver inviteret til samtaler. Det er i de sociale og reflekterende fælles processer, at læringen sker, og det er derfor væsentligt, at studielederne medvirker i tilrettelæggelsen af disse læringsprocesser. Ved at rette opmærksomhed mod undervisningsvurdering og det, som lærerne er optagede

af, vil de sandsynligvis også bidrage til positive udviklinger på andre områder (Elstad, 2014).

Selvom den aktuelle elevevaluering på skolen tilsyneladende ikke indfanger kvaliteten på en tilfredsstillende måde, kan den godt give nogle retningslinjer for, hvordan lærerne lykkes med "undervisningens mirakel". Elevevalueringen kan vise, hvordan elever og lærere har oparbejdet en relation, og at der hersker tryghed i elevernes arbejdsmiljø. Det betyder, at elevevalueringen giver retningslinjer for, at det er betydningsfuldt, at læring sker i en social proces – i et dynamisk samspil mellem mennesker. Hvis denne dynamik er i læringsrummet, og eleverne oplever, at de får den støtte, som de har behov for (og som elevevalueringen måtte vise), er elevevalueringen næppe et dårligt et redskab til undervisningsvurdering.

Som vi så det hos Roald (2012), viser det sig, at undervisningsvurderingen kan stimulere lærerne til at reflektere over egen praksis, og at dette er frugtbart at gøre i teams. Det vil formentligt betyde mere og bedre anvendelse af kollegavejledning som en del af professionsudviklingen. Der ville kunne anvendes forskellige modeller for denne professionalisering af kollegavejledning, fx gennem anvendelse af den fælles studie- og læringsaktivitetsmodel, som er under udvikling i skrivende stund. Kapacitetsopbygningen ville kunne ske i et professionelt læringsfællesskab (Roald, 2012).

### Konklusion

Målet med dette empiriske pilotarbejde har været at få indsigt i, hvordan studieledere arbejder og oplever undervisningsvurdering med henblik på forbedringer af undervisningen. Her finder vi, at studielederne oplever, at arbejdet med undervisningsvurderingen er betydningsfuldt for udviklingen af organisationens kerneydelse. Set ud fra deres perspektiver er det væsentligt, at underviserne får feedback på, at undervisningen fungerer, og at der gives anvisninger på, hvordan der kan ske forbedringer.

Samtidig siger de også, at de mangler mere eksakte kriterier for vurderingen af undervisningen. Således vil der ud fra eksempelvis en fælles studie- og læringsmodel kunne udvikles og arbejdes videre med forhold, der ikke fungerer så godt,

uden dette vil betyde dårligere relationer mellem studieledere og underviserne. Alene det, at have mere opmærksomhed på undervisningsvurdering, har betydet en væsentlig forbedring i forhold til afprivatiseringen af undervisningen. Det har ført til en anden kultur for drøftelse af fejl og forbedringer af fejl og en mere gensidig støtte i det kollegiale fællesskab.

Studielederne er opmærksomme på, at det er vanskeligt at måle undervisningskvalitet ud fra elevevalueringen på grund af evalueringens form. Studielederne er klar over betydningen af gode relationer mellem ledelsen og underviserne. Relationen og tillidsforholdet er centralt for at kunne reflektere over resultaterne af undervisningsvurderingen og elevevalueringen, for at det kan føre til forbedringer. Begge studieledere bruger samtaler til at følge op på undervisningsvurderingen. Begge bliver inviteret til observationer af lærernes undervisning. Kontrolaspektet bliver ikke nævnt som et særligt udfordrende felt i forbindelse med gennemførelsen og opførelsen af undervisningsvurderingen.

En af de konsekvenser, som dette pilotarbejde kan få for uddannelsesledelse, er blandt andet, at det kan underbygge betydningen af gode relationer og tillid mellem studielederne og underviserne. Det ser ud til at give gunstige vilkår for refleksion over undervisningsvurderingen. Der skal være en balance mellem udøvelsen af magt og tillid, og det er vigtigt, at lederne og underviserne bruger tid på at reflektere sammen. Uddannelsesudvikling drejer sig om at finde et frugtbart handlingsrum for at forøge de didaktiske refleksioner i undervisningen.

## Litteratur

- Andersen, L.B. Hansen, K.M. & Klemmensen, R. (red.) (2012). *Metoder i Statskundskab. Del 1-2*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Avalos, B. (2011). *Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Bøgh, Andersen, L. & Holm, Pedersen, L. (2014). *Styring og motivation i den offentlige sektor: Hovedpointer*. I. Voxted, S. (red). *Praksisnær ledelse i det offentlige – førstelinjeleder*. Odense: Praxis.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Ports-mouth: Heinemann.
- Desimone, L.M. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures*. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Elstad, E. m.fl. (2014). *Lærervurdering – en krevende øvelse. Rapport. Bedre skole*. Tidsskrift for lærere og skoleledere, 3 (3).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L., (2014). *Changing Practice, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som hånd-værk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindstrøm Lage, M. (2010). *Implementering, der gør en forskel*. I: Stuhr, S. (red.). *Børsens Ledelseshåndbøger: Projektledelse*. København: Børsens Forlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2009). *Key Features of Effective Professional Development Programmes for Teachers*. Kassel: University of Kassel Department of Educational Science. Hentet 10. juni 2020 fra [Frank-lipowsky.de](http://Frank-lipowsky.de).
- Mac, A. & Madsen, S. (2017). *Forandringsforståelse – Balance mellem proces og resultat*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage Publications.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjons-læring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Seidel, T. & Shavelson, R.J. (2007). *Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results*. *Review of Edu-cational Research*, 77 (4), 454-499.
- Stacey, R. (1993). *Strategic Mangement and Organisational Dynamics.The Challenge of Complexity*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Weick, K. & Quinn, R. (1999). *Organizational Change and Development*. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.
- Wiedemann, F. (2017). *Uddannelse under naturlig forandring*. Odense: Syddansk Universitet.
- Qvortrup, L. & Qvortrup, B. (2006). *Undervisningens mirakel – om læring i et vidensperspek-tiv*. Frederikshavn: Dafolo.