

Intern

evaluering af undervisningen – fem år efter

For fem år siden udgav Michael Andersen bogen *Intern evaluering af undervisningen*. I denne artikel reflekterer forfatteren over de forandringer, der siden da er sket i synet på, rammerne for og brugen af undervisningsevaluering. Michael Andersen arbejder som konsulent på Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, der både gennemfører mange slags eksterne evalueringer og på forskellige måder støtter skoler og uddannelsesinstitutioner i deres arbejde med at udvikle undervisning og læring gennem evaluering.

Da jeg i 2004 udgav bogen *Intern evaluering af undervisningen*, var der god mening i det udsagn, der står på bogens bagside, at det var "den første systematiske introduktion på dansk inden for sit område." Et sådant udsagn ville ikke give mening i dag, hvor der er blevet sat tusindvis af ord på fænomenet – mundtligt såvel som på skrift. Evaluering er om ikke blevet hvermandseje så i alt fald noget, som alle, der har med undervisning at gøre, har en holdning og et forhold til. Ingen lærer kan i dag helt undgå at evaluere sin undervisning i et eller andet omfang.

Evaluering er både blevet et krav fra myndigheder, ledelser og andre og et alment accepteret vilkår, der hænger lige så tæt sammen med undervisning, som læringsmål, bevidst brug af varierede arbejdsformer og deltagerinvolvering gør det. Der er naturligvis forskel på, hvordan kravene er formuleret inden for de forskellige områder af uddannelsessektoren, ligesom der er forskel på evalueringskultur skolerne imellem, og på hvordan den enkelte lærer i praksis håndterer evaluering af sin undervisning, men den principielle afvisning af evaluering som sådan hører en anden tid til. Tilsvarende er der ingen lærer, der i dag behøver at mangle redskaber og gode idéer i forhold til at eva-

luere undervisning, takket være videnscentre, hjemmesider og litteratur med fokus på evaluering af undervisning og læring.

Grænsen mellem intern og ekstern evaluering rykker sig

Noget andet, der har forandret sig i de seneste fem år, er grænsen mellem intern og ekstern evaluering. Da jeg skrev bogen med den lidt skolastiske titel *Intern evaluering af undervisningen*, var det ikke mindst for at markere et alternativ til den eksterne evaluering af skolernes og uddannelsesinstitutionernes virke. Ikke at der var eller er noget forkert i ekstern evaluering. Tværtimod både var og er der mange muligheder for at udvikle kvaliteten af uddannelse og undervisning gennem ekstern evaluering.

Men bogen sigtede imod at støtte det perspektiv, at hvis evaluering i praksis skal gøre en forskel og løbende forbedre og udvikle undervisning og læring, så skal det være en integreret del af den enkelte lærers og skoles praksis og ikke noget, man gør, fordi nogen eller noget udefra siger, at man skal. Den eksterne evaluering må således afbalanceres af intern evaluering på praktikernes egne præmisser.

Michael Andersen

Stilling og fag:

Ansættelsessted:

I værste fald risikerer man, at evaluering bliver en aktivitet, der ligner det salgspersonalet i en butik gør, når varerne skal se indbydende ud i udstillingsvinduet.



Nye evalueringsinstitutioner og større udstillingsvinduer

I løbet af de seneste fem år er grænsen mellem intern og ekstern evaluering blevet flyttet til fordel for den eksterne evaluering i mere end en forstand: Dels er den eksterne evaluering som sådan vokset i omfang, bl.a. gennem opbygningen af nye, eksterne evalueringsinstitutioner. Dels er den interne evaluering, der foregår på institutionerne, i stigende grad blevet synliggjort udadtil.

I forhold til nye, eksterne evalueringsinstitutioner blev der i 2008 indført et nyt akkrediteringssystem, der indebærer, at alle videregående uddannelser skal akkrediteres for herigennem at sikre kvaliteten af uddannelserne (Lov 2007). Tilsvarende er der opbygget et system med henblik på at sikre kvaliteten af folkeskolens undervisning m.m., blandt andet ved at kommunerne forpligtes til at udarbejde kvalitetsrapporter vedrørende de grundskoler, de har ansvaret for (se Lov 2006, kapitel 11). Og den interne evaluering på skolerne er i stigende grad blevet eksponeret eksternt, blandt andet ved at skoler og uddannelsesinstitutioner er blevet forpligtet til at offentliggøre resultater af interne evalueringer på deres hjemmesider (Undervisningsministeriet 2002).

Denne udvikling ændrer præmisserne for den interne evaluering og flytter grænserne og vægtningen mellem den interne og eksterne evaluering: I bedste fald spiller den interne og eksterne evaluering sammen og befrugter hinanden, uden at lærere og ledere taber fokus på den løbende udvikling af undervisningen. I værste fald risikerer man, at lærere og ledere i højere grad forbinder evaluering med ekstern kontrol end med udvikling af kvaliteten af de interne pædagogiske processer. Derved bliver evaluering en aktivitet, der ligner det salgspersonalet i en butik gør, når varerne skal se indbydende ud i udstillingsvinduet.

Det er derfor en stor udfordring for skoler og uddannelsesinstitutioner, at den eksterne evaluering ikke kommer til at overskygge den interne evaluering. Ikke i alle tilfælde håndteres denne udfordring lige konstruktivt lokalt. Når der fx i dag er institutioner, der lægger evaluering af undervisningen på nettet uden at anonymisere den enkelte underviser og uden at forklare konteksten, hvad betyder det så for disse læreres motivation i forhold til at eksperimentere med nye undervisningsformer og udfordre elever og studerende, for ikke at tale om lysten til at evaluere og eksponere eventuelle kritiske vurderinger?

Intern evaluering og selvevaluering

Jeg valgte at bruge begrebet intern evaluering som det bærende begreb bogen igennem frem for fx begrebet selvevaluering for at fremme tanken om et frirum på den enkelte institution, hvor elever, lærere og en aktivt deltagende pædagogisk ledelse i fællesskab kan bruge evaluering til at udvikle kvaliteten af undervisningen.

Hvor selvevaluering handler om, at den enkelte lærer eller elev, det enkelte lærerteam eller en anden gruppe, der deler en praksis, vurderer egen praksis, kan intern evaluering også omfatte fx kollegaers, elevernes eller ledelsens vurdering af andres, fx en lærers, praksis. Og det var i den forbindelse en vigtig pointe, at evaluering bedst omsættes til udvikling, når det foregår i et trykt læringsmiljø, hvor det ikke er en skam at eksponere sine svagheder.

Noget andet er, at populære begreber ind imellem tillægges ny betydning. Det skete med selvevalueringsbegrebet, da man i Undervisningsministeriet i forbindelse med "Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser" fra 2004 i § 1 definerede selvevaluering 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 uddannelsen."

Bekendtgørelsens definition udvider selvevalueringsbegrebet til noget, der både omfatter indsamling af informationer og implementering af procedurer (for at muliggøre bestemte måder at tale sammen på). Selvevalueringsbegrebet kommer herved i høj grad til at ligne det, man også kan kalde "kvalitetsarbejde".

Selvom det kan være meget hensigtsmæssigt at "implementere procedurer" både i forhold til selvevalueringsprocessen og opfølgningen på denne, ville det efter min vurdering have været mere gennemskueligt og håndterbart, hvis begrebet selvevaluering alene var blevet forbeholdt den aktivitet, hvor nogen vurderer egen praksis. Men uanset hvordan man taler om fx selvevaluering, vil det ofte være meget nyttigt at skabe gode rammer og muligheder for den fælles refleksion.

Redskaber til evaluering skal sættes i kontekst

For at fremme den interne brug af evaluering mente jeg, at der var brug for at styrke kendskabet til konkrete redskaber, som den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam kunne anvende uden for mange forbehold og barrierer. Derfor kom den pragmatiske og lidt summariske præsentation af en bred vifte af redskaber til at stå centralt i bogen.

Men det var også vigtigt for mig, at redskaberne ikke kom til stå løsrevet fra det, de skulle bruges til - som værktøj på hylderne i et byggemarked - men at de derimod blev præsenteret i sammenhæng med refleksion, dialog og empati, der sigter imod at evaluering bruges konstruktivt til gavn for dem, der skal lære, og uden at det går ud over dem der professionelt arbejder med læring. Det var med andre ord vigtigt for mig at sætte evaluering ind i en kontekst, der kombinerede krav til alle deltagerne i de pædagogiske processer med en grundlæggende respekt for den enkelte deltager, herunder både lærer og elev.

Et godt eksempel på brug af intern evaluering

Jeg har som konsulent fra EVA igennem nogle år haft lejlighed til at samarbejde med lærerne på et københavnsk VUC om intern evaluering af undervisningen. Samarbejdet har handlet om, at jeg som ekstern, kritisk ven, om man vil, har forsøgt at støtte og udfordre den evalueringspraksis, som forskellige lærergrupper enten havde eller var i gang med at udvikle. For så vidt kan man sige, at jeg fik lov til at tage del i den interne evalueringsproces på skolen i rollen som mediator eller katalysator.

Som udgangspunkt skulle de forskellige lærerteam hver især definere et evalueringsprojekt i tilknytning



til deres undervisningspraksis. Min rolle var at støtte lærerne, ikke mindst i forhold til at sikre en vis evaluering-faglig stringens, men også for at sikre at mål og midler var hensigtsmæssige bl.a. i forhold til de ressourcer og forudsætninger, som hvert team disponerede over.

Alle team havde som udgangspunkt læst min bog og deltaget i et introduktionsarrangement med plenum og gruppearbejde med fokus på grundlæggende spørgsmål om, hvorfor og hvordan man kan evaluere undervisning. Hertil kom, at lærerne i meget forskelligt omfang havde erfaringer med undervisningsevaluering. I løbet af tre måneder skulle teamet gennemføre deres evalueringsprojekt og på en afsluttende pædagogisk dag fremlægge, hvad de havde lært af processen. For ikke at gøre projektet for stort, blev det besluttet først at gennemføre det for en gruppe på omkring 20 lærere og året efter at gentage det for en ny gruppe lærere.

Projektet var på flere måder en succes, der demonstrerede, hvad en gruppe lærere kan, når de forener kræfterne om fælles mål. I løbet af et semester fik den enkelte lærer konkrete erfaringer med at tilrettelægge en evalueringsproces i tilknytning til sin undervisning, samtidig med at lærerne dels i det enkelte team, dels på den afsluttende pædagogiske dag, dels i andre sammenhænge delte den erfaringsbaserede viden, de var kommet i besiddelse af. Når projektet blev en succes, hang det også sammen med, at lærerne var åbne overfor at prøve noget nyt og var villige til i et trykt miljø at "udstille" deres undervisning for kollegernes "kritiske øjne".

Blandt de evalueringsgenstande, der blev sat fokus på, var bestemte tilrettelæggelsesformer som fx projektarbejde og brug af forsøg i undervisningen, og blandt de evalueringsredskaber, der blev benyttet, var spørgeskemaer, fokusgruppeinterview, observation og video. Lærergruppens erfaringer blev sammenfattet skriftligt, ligesom dokumenterne fra projektet blev gemt i en mappe på skolens intranet.

Måske vigtigst af alt udviklede lærergruppen en fælles forståelse og referenceramme, som den kan

bygge videre på fremover: Næste gang et team skal planlægge et undervisningsforløb, vil det være mere oplagt fra begyndelsen af også at designe en evaluering, der modsvarer forløbets udfordringer og bygger på fælles erfaringer. Tilsvarende vil den pædagogiske ledelse kunne referere til de fælles erfaringer og handlingsanvisninger, når evalueringskulturen skal udvikles og forankres.

Eksemplet viser, at hvis intern evaluering af undervisningen skal løftes op fra den enkelte lærers skuldre og gøres til en fælles sag på skolen, forudsætter det organisering, ledelsesopbakning og en lærergruppe, der er parat til at arbejde sammen om deres undervisning som et grundlæggende fælles anliggende.

Tilfredhedsmåliger gør det ikke alene

Eksemplet ovenfor opfatter jeg som et eksempel på en god brug af intern evaluering, der sigter imod udvikling af både tanker og praksis i forbindelse med undervisning. Men der kunne også gives eksempler på mindre god praksis, fx i forbindelse med brug af spørgeskemaer, som var et af de redskaber, der blev præsenteret i bogen.

Selvom spørgeskemaundersøgelser af tilfredshed eller tilfredshedsundersøgelser kan være interessante og bestemt har deres eksistensberettigelse, er de ikke tilstrækkelige til at belyse kvaliteten af undervisning. Der er ikke noget galt i at afdække elevers eller studerendes tilfredshed med undervisningen, men tilfredshed er ikke nødvendigvis en indikator på god kvalitet.

Mange dygtige lærere formår at provokere og udfordre deres elever. Og det hænder, at det går ud over den umiddelbare tilfredshed, selvom læringsudbyttet på sigt måske bliver større. Det mindste man derfor må gøre, når man tolker på en tilfredhedsmåling, er at gøre sig klart, om stor tilfredshed faktisk var et mål med indsatsen. Hvis ikke, må tilfredsheden eller mangel på samme suppleres eller erstattes med andre tegn på kvalitet.

Noget andet er, at man som evaluator ofte kan opleve, at personer, der har modtaget undervisning eller været igennem et uddannelsesforløb, er meget

tilfredse, når de bliver spurgt om dette, uden at man nødvendigvis kan tage det som et udtryk for, at de har modtaget undervisning af høj kvalitet i forhold til læringsmålene for undervisningen.

Det er med andre ord værd at tænke sammenhængen mellem kvalitet og tilfredshed grundigt igennem, blandt andet i lyset af en vurdering af deltagernes forudsætninger for at vurdere kvaliteten. Man kan i den forbindelse overveje, hvad det er, den enkelte faktisk er tilfreds med. Hvis man som studerende har brugt mange timer, måske endda flere år, på et uddannelsesforløb eller føler, at man har udviklet sig positivt og måske har været sammen med interessante mennesker, hvor meget påvirker det så ens tilfredshed sammenlignet med andre faktorer, herunder fx undervisningsmaterialer og andet, som læreren og skolen har stor indflydelse på?

Sådanne overvejelser kan tale for, at man, hvis man laver tilfredshedsmålinger, så overvejer at lave differentierede spørgsmål, så respondenterne kan give udtryk for sin tilfredshed med så konkrete og specifikke forhold, som det nu er muligt. Hvis man både spørger til tilfredsheden med bestemte lokaler eller it-programmer, en bestemt arbejdsform eller bestemte lektioner, kan man måske begrænse "støjen" på svarene. Hertil kommer, at hvis man stiller den type spørgsmål samtidig, er der mulighed for at forholde sig til den relative tilfredshed, og hvis man så kan antage, at "støjen" er den samme på de forskellige spørgsmål, kan svarene måske vise noget interessant.

Perspektiver i brug af formativ og summativ evaluering

Begreberne formativ og summativ evaluering blev også præsenteret i bogen fra 2004 i en form, der prioriterede det konstruktive anvendelsesperspektiv frem for det kritisk problematiserende. Og det giver efter min vurdering også fortsat god mening at skelne mellem de to former for evaluering, hvis man ønsker at tydeliggøre forskellige anvendelser og tidsperspekti-



ver (Se også Patton 2008:120, med henblik på en nuanceret gennemgang af de to begreber).

Summativ evaluering er velegnet, når man ønsker en mere eller mindre definitiv status på fx en læreproces. Folkeskolens afgangsprøve, studentereksamen og afsluttende kursusevalueringer er således gode eksempler på summative evalueringer. Formativ evaluering er derimod velegnet, når man ønsker at kunne bruge evalueringen til at justere kursen i en igangværende proces.

Som et godt eksempel på en komplementær brug af de to typer evaluering i større skala kan nævnes EVA's evaluering af Undervisningsministeriets forsøg med ord- og regneværksteder for voksne med læse-



skrive- eller regneproblemer på erhvervsrettede uddannelser. Forsøget stod på fra 2006 til 2009 og blev afsluttet med en summativ evaluering, som de politiske beslutningstagere kan lægge til grund for en stillingtagen i forhold til en eventuel permanentgørelse af ordningen (EVA 2009). Midtvejs i projektet lavede EVA en midtvejsevaluering, der var formativ, for så vidt at den kunne bruges til at justere forsøget såvel som evalueringens design (EVA 2007).

En metodisk erfaring fra midtvejsevalueringen var, at det af forskellige grunde var vanskeligt at afdække brugernes vurderinger gennem brug af telefoninterview. Disse blev derfor erstattet af face-to-face-interview med de værkstedsbrugere, der var til stede, da EVA besøgte værkstederne. En indholdsmæssig erfaring fra midtvejsevalueringen om, at der var behov for at afdække omfanget af tosprogedes brug af tilbuddet, førte til, at slutevalueringen afdækkede og satte fokus på dette. Eksemplet viser, at en formativ

evaluering kan kvalificere en efterfølgende summativ evaluering og skabe mere valid viden, og at man kan forbedre et forløb eller en indsats ved at lære af sine erfaringer undervejs i processen.

Hvor det at skelne mellem de to begreber altså i nogle sammenhænge giver god mening, er der også eksempler på, at det kan bidrage til en vis forvirring. Og dette giver evalueringens bogen ikke eksempler på. Når lærere fx gennemfører summative evalueringer, det kan være i form af en test i slutningen af et undervisningsforløb, og så efterfølgende lærer af dette og bruger den nye indsigt til at justere deres undervisning, har de så stadigvæk gennemført en summativ evaluering, eller er denne blevet transformeret til en formativ evaluering?

For mig at se er det konteksten, der er afgørende, og ikke redskabet i sig selv. Ligesom det gælder med en kniv i skuffen, der både kan bruges til at skære brød

med og til at slå ihjel med. Når formativ evaluering trods de forvirringer, det kan give anledning til, alligevel er værd at bruge, hænger det også sammen med en række nye resultater af forskning og evaluering vedrørende formativ evaluering. For eksempel er der i OECD-regi igennem de seneste år gennemført flere store internationale studier af formativ evaluering, bl.a. med henblik på at afdække brugen af formativ evaluering i OECD-lande (OECD 2005, 2008).

Formativ evaluering er i disse OECD-projekter blevet defineret som "løbende vurdering af den lærendes forståelse og progression med henblik på at identificere behov og tilpasse undervisningen". I stedet for evaluering af, hvad den enkelte har lært, som der almindeligvis er fokus på i forbindelse med test og eksamener, er der fokus på, hvad der fremmer læring (OECD: 22ff). Desuden har der været fokus på systematisk praksis, hvor formativ evaluering indgik som en integreret del af undervisning og læring. Og det var her en underliggende antagelse i forhold til den formative evaluering, at den kan bruges til at identificere den enkeltes individuelle behov og bidrage til, at undervisningen tager udgangspunkt heri. Den formative evaluering bliver hermed et middel, som læreren kan anvende til at styrke læreprocesserne på måder, der betyder, at de, der lærer, også tager aktivt del i såvel lære- som evalueringsprocesserne. Og det indebærer igen, at den enkelte udvikler sine færdigheder i forhold til at evaluere både sig selv og andre.

Med andre ord er behovet for at evaluere bestemt ikke blevet mindre. Og den politisk betingede vækst i forhold til ekstern evaluering gør på ingen måde behovet for intern evaluering mindre. Tværtimod synes især den formative evaluering at være uomgængelig, når undervisningen løbende skal udvikles i spændingsfeltet mellem uddannelsernes mål og rammer og deltageres behov.

Litteratur

Andersen, M. (2004): *Intern Evaluering af Undervisningen*. København: Gyldendal.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2007): *Forsøg med ord- og regneværksteder. Midtvejsevaluering*. Lokaliseret på: <http://www.eva.dk/projekter/2006/forsoeg-med-ord-og-regneværksteder>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2009): *Forsøg med ord- og regneværksteder. Slutevalueringsrapport*. Lokaliseret på: <http://www.eva.dk/projekter/2006/forsoeg-med-ord-og-regneværksteder>

Lov (2006): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr. 593 af 24.06.2009. Lokaliseret på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125580#K11>

Lov (2007): *Lov om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser*. Lov nr. 294 af 27.03.2007. Lokaliseret på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=29309>

OECD (2005): *"Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms"*. Paris: OECD.

OECD (Janet Looney, ed.) (2008): *"Teaching, Learning and Assessment for Adults – Improving Foundation Skills"*. Paris: OECD.

Patton, M. Q. (2008): *Utilization – Focused Evaluation*. 4th edition. SAGE.

Undervisningsministeriet (2002): *Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.* LBK nr. 880 af 19.09.2005. Lokaliseret på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24912>

Undervisningsministeriet (2004): *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser*. BEK nr. 23 af 11.01.2005. Lokaliseret på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24689>