

cepra-striben

TEMA: UNDERVISNINGSEVALUERING

A stylized cutout of a zebra with large, expressive green eyes and black-rimmed glasses. The zebra is wearing a black and white striped outfit and has a pink tongue sticking out. It is positioned on the right side of a black chalkboard with a wooden frame. A wooden chalkstick lies diagonally across the board. The background of the entire page is a vibrant purple with abstract, darker purple shapes.

Under- visnings- evaluering

n Intern evaluering af undervisningen

n Er god undervisning evidensbaseret?

n Fra meningsløs til meningsfuld evaluering

n Skolernes brugere er tilfredse - eller er de?

n Meningsskabende undervisningsevaluering

n Undervisningsevaluering på psykologistudiet

n Praktiske eksemplers betydning

Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside www.cepra.dk. Her finder du skrivemanual, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Adjunkt Maria Appel Nissen, Lektor Helle Schjoldager

Design Par No. 1
Tryk Dafolo
Oplag 1000 stk.

Udgivet af

CEPRA, University College Nordjylland
Søhngårdsholmsvej 51A
9000 Aalborg
www.cepra.dk

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i
Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på
tlf.: 70235003

ISSN 1903-8143

ISBN 978-87-991408-3-1

FORORD



s6 **n** Intern evaluering af undervisningen

s13 **n** Er god undervisning evidensbaseret?

s20 **n** Fra meningsløs til meningsfuld evaluering

s28 **n** Skolernes brugere er tilfredse – eller er de?

s36 **n** Meningsskabende undervisningsevaluering

s44 **n** Undervisningsevaluering på psykologistudiet

s50 **n** Praktiske eksemplers betydning

Undervisningsevaluering spiller en stadig større rolle i uddannelsers arbejde med at skabe kvalitet. Noget af dette arbejde udføres, fordi krav i love og bekendtgørelser gør det til en SKAL opgave, mens andre dele af undervisningsevalueringer tager udgangspunkt i lokale diskussioner og refleksioner over, hvad kvalitet er netop på denne uddannelse. En af de store principielle diskussioner, der udspiller sig i slipstrømmen af denne del af evalueringsbølgen, er en optagethed af at afgrænse undervisning som aktivitet. Er det undervisning, når studerende arbejder i studiegrupper med tilknyttede vejledere? Er det undervisning, når elever og studerende på eget initiativ danner virtuelle netværk? Hvad betyder støttefunktioner lige fra IT support til studievejledning for elevers og studerende vurdering af uddannelsens kvalitet? Hvordan kan resultater af undervisningsevalueringer analyseres, således at de kan give mening til diskussionen om kvalitet af HELE uddannelsen?

Undervisningsevaluering spiller en stadig større rolle i uddannelsers arbejde med at skabe kvalitet. Noget af dette arbejde udføres, fordi krav i love og bekendtgørelser gør det til en SKAL opgave, mens andre dele af undervisningsevalueringer tager udgangspunkt i lokale diskussioner og refleksioner over, hvad kvalitet er netop på denne uddannelse. En af de store principielle diskussioner, der udspiller sig i slipstrømmen af denne del af evalueringsbølgen, er en optagethed af at afgrænse undervisning som aktivitet. Er det undervisning, når studerende arbejder i studiegrupper med tilknyttede vejledere? Er det undervisning, når elever og studerende på eget initiativ danner virtuelle netværk? Hvad betyder støttefunktioner lige fra IT support til studievejledning for elevers og studerende vurdering af uddannelsens kvalitet? Hvordan kan resultater af undervisningsevalueringer analyseres, således at de kan give mening til diskussionen om kvalitet af HELE uddannelsen?

Temanummeret beskæftiger sig på forskellige måder med et opgør med den forestilling, at undervisning-

sevaluering er noget der foregår ved siden af eller bagefter undervisningen i en traditionel opfattelse af undervisning. Vi sætter fokus på forskellige former for undervisningsevaluering i forskellige kontekster.

Redaktionens håb er, at temanummeret vil sætte gang i en faglig diskussion om undervisningsevaluering. - En diskussion der kan konkretisere, hvordan didaktik, skabelse af læringsmiljøer og involvering sammen med undervisningsevaluering kan blive til en meningsfuld beskæftigelse, der giver læring og dermed bonus for deltagerne i undervisningsevaluering.

1 I artiklen "Intern evaluering af undervisningen - fem år efter" argumenterer specialkonsulent Michael Andersen (EVA) for vigtigheden af, at der er balance mellem den eksterne og interne evaluering. Tendensen er ifølge forfatteren, at evalueringer ofte tipper mod den eksterne, hvilket er farligt, hvis man vil have at evaluering skal bidrage til udvikling af den pædagogiske praksis.

2 "Er god undervisning evidensbaseret?" er titlen på Professor Per Fibæk Laursen's artikel. Her argumenteres for, at undervisning, der er baseret på forskningsmæssig evidens, ikke fører til den sorte skole eller tab af undervisernes metodefrihed. I stedet kunne et kig på forskningsresultaterne være med til at fange og rette op på nogle af de misforståelser, der historisk hører til vores måde at betragte undervisning på. Læs artiklen og bliv klogere på, hvad der ifølge forskningen betinger den gode undervisning, og få et bud på, hvorfor vi bliver ved med at undervise og lave undervisningspolitik mod bedre vidende.

3 "Skolens brugere er tilfredse – eller er de?" er skrevet af professor Palle Rasmussen (AAU). Artiklen tager et kritisk kig på de brugertilfredshedsundersøgelser i folkeskolen, der er blevet et krav i forbindelse med kvalitetsreformen. Han diskuterer, hvordan kvalitet og brugertilfredshed hænger sammen og hvad kvalitet i det hele taget er i den sammenhæng. Derudover diskuteres brugen af kvantitative evalueringsformer som redskab til netop brugerundersøgelser. Her ses et paradoks mellem de ofte meget generelle erfaringstomme spørgsmål, der stilles i undersøgelserne, og muligheden for rent faktisk at handle på resultaterne af undersøgelserne. Læs artiklen og spørg: hvorfor foretager vi brugertilfredshedsundersøgelser?

4 Artiklen af specialkonsulent Christian Moldt: "Fra meningsløs til meningsfuld evaluering – om kvalitetsmåling i undervisningssektoren" undersøger, hvordan tilfredshedsundersøgelser opleves i organisationer; hvordan de kan føre til frustrationer og opleves meningsløse. Moldts undersøgelse viser, at der ofte er et misforhold mellem en officielt positiv holdning til evaluering og en umiddelbare negativ følelsesmæssig reaktion på samme. Læs mere i artiklen om, hvad det skyldes og hvilke vanskeligheder man står overfor i selve brugen af evalueringer.

5 "Meningsskabende undervisningsevaluering – Giver det mening?" er titlen på den 5. artikel i dette temanummer. Den er skrevet af Anne Mette Støvring, Susanne Dau og Trine Lolk Haslam, alle ansat ved UCN. Artiklen handler om arbejdet med at skabe en fælles politik for kvalitetssikring i UCN efter fusionen mellem CVU'er og SVUN'er. Det spørgsmål, der søges svar på, er: hvordan får man meningsskabende undervisningsevaluering, når man går fra at være mindre uddannelsesenheder med sine egne evalueringskulturer til at skulle samarbejde i en stor uddannelseskonzern?

6 "Evalueringspraksis på Psykologistudiet" er skrevet af psykologistuderende Jonas Kristoffer Lindeløv fra AAU. Artiklen giver et grundigt indblik i evalueringkulturen på psykologistudiet, set gennem en studerendes øjne.

7 "Praktiske eksemplers betydning for erkendelse og handling i undervisningspraksis" er skrevet af psykologistuderende Pero Miskovic Larsen. Artiklen bygger på empiriske erfaringer fra et undervisningsforløb på læreruddannelsen og henviser til forskellige teoretiske rammer til forklaring af, hvordan vi som mennesker danne mening og betydning på baggrund af erfaring.

Har du noget evalueringfagligt på hjertet så send det i artikelform til os på mailen yvm@ucn.dk.

CEPRA ønsker dig rigtig god læselyst.

Tanja Miller, ph.d.

Videncenterleder, CEPRA

Videncenter for Evaluering i Praksis

CEPRA
ønsker dig
rigtig god
læselyst.



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 selvevalueringens begrebet, 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 selvevalueringens begrebet til noget, der både omfatter indsamling af informationer og implementering af procedurer (for at muliggøre bestemte måder at tale sammen på). Selvevalueringens begrebet 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 selvevalueringens processen 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 evalueringsspraksis, 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 evalueringssproces på skolen i rollen som mediator eller katalysator.

Som udgangspunkt skulle de forskellige lærerteam hver især definere et evalueringssprojekt 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 evalueringprojekt 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 evalueringproces 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 evalueringsskemaer, 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 deltagerens 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>

Per Fibæk Laursen*Stilling og fag: Professor**Ansættelsessted:**Center for Grundskoleforskning,
Danmarks Pædagogiske Universi-
tets-skole, Aarhus Universitet.*

eVidens- Baseret?

Forskningen giver efterhånden et afklaret svar på, hvad der virker i skolen. Velstruktureret undervisning med læreren som tydelig leder i dialog med elevernes læring er, hvad der får elever til at lære noget. Denne viden er en gave til lærerprofessionen. Alligevel er mange debattører bange for, at kravet om undervisning baseret på forskningsmæssig evidens fører til stram central styring og sort skole. Artiklen argumenterer for, at denne frygt er ubegrundet.



**”Vi må vide, hvad der virker i skolens undervisning”,
og ”lærere skal undervise på netop den måde, der
virker mest effektivt”.**

Sådan lyder kravet fra embedsmænd og politikere. Vi skal efter min mening hilse disse krav velkomne og betragte dem som positive udfordringer. Rigtigt fortolket kan kravene lede til fremgang for undervisningen og til øget folkelig respekt om skole og lærere. Mange lærere og debattører frygter imidlertid, at kravene vil føre til en centralt kontrolleret skole, hvor undervisningen er styret af detaljerede retningslinjer, og hvor lærernes metodefrihed er erstattet af ministerielle ”brugsanvisninger” på effektiv undervisning. Sådan tror jeg ikke det går – simpelthen fordi det vil være særdeles ineffektivt. Det, som *virker* i undervisning, er nemlig ikke bestemte teknikker eller metoder, der kan skrives ned i en manual. Det er dygtige, engagerede læreres dialog med deres elever og forsøg på at inspirere dem til at lære. Og dialog og inspiration kan ikke styres af en manual.

Frygten for sort skole

Der er efter min opfattelse alvorlige svagheder bag den kritiske opposition mod evidensbaseret undervisning, når man frygter, at vi får en skole styret af ministerielle manualer med undervisning præget af stram lærerstyring, autoritær disciplin og traditionelle undervisningsformer (se fx omtalen af evidensskeptiske positioner i Moos m.fl. 2005).

For det første giver forskningen slet ikke grundlag for at udarbejde manualer. God undervisning er ikke karakteriseret ved bestemte metoder, der kan skrives ned i en manual og gøres til generel rettesnor. For det andet er det slet ikke den sorte skoles autoritære disciplin og lærerstyrede terperi, der er mest effektiv, når man måler resultaterne med faglige test. Efter den internationale forskning at dømme er dialog og meningsfuld undervisning, hvad der virker.

Skal man være imødekommende over for kritikerne, må man medgive dem, at de har én central pointe: I USA og England har interessen for "effective teaching" faktisk ført til mere traditionel, lærerstyret, testorienteret undervisning og endda til forsøg på at styre undervisning ved hjælp af detaljerede manualer (Cuban 2003). Man kunne måske tænke sig noget tilsvarende også i Danmark. Alligevel tror jeg ikke, risikoen er stor. Udviklingen i England og USA skal nemlig ses i lyset af, at en ret stor del af deres lærere ikke har nogen egentlig læreruddannelse. Der er betydeligt mindre risiko for, at nogen vil finde det fornuftigt at fratage de forholdsvis veluddannede danske lærere deres frihed til at foretage et professionelt skøn over, hvad der virker bedst i netop deres undervisning.

Lad os se nærmere på, hvad vi ved om, hvad der virker i undervisning. Her kan vi trække på en omfattende forskning, der efterhånden har en 100-årig tradition bag sig.

800 metaanalyser af god undervisning

I Danmark har Hilbert Meyers *Hvad er god undervisning?* fra 2005 hidtil været den dominerende syntese af forskningen om god undervisning. Men i begyndelsen af 2009 udgav den newzealandske pædagogiske forsker John Hattie den hidtil mest omfattende og autoritative sammenfatning af forskningen om, hvad der virker i undervisning (Hattie 2009). Hans bog bygger på mere end 800 metaanalyser, der i sig selv er sammenfatninger af mange forskningsprojekter. Hatties bog er altså en "metameta-analyse", og den bygger på mere end 50.000 enkeltundersøgelser.

Udover dette enorme antal projekter er det med til at gøre forskningen autoritativ, at Hatties sammenfatning af resultaterne har samme hovedtræk som andre sammenfatninger gennem mere end 20 år, herunder Hilbert Meyers. Forskningsresultater er ganske vist altid foreløbige, og der skal altid fortolkning til for at sammenfatte dem og gøre dem relevante for praksis. Så det sidste ord om, hvad der virker i undervisning, er bestemt ikke sagt. Men vi kan konstatere en rimelig afklaring, enighed og stabilitet i forskningens svar på, hvilke træk ved undervisning der fremmer elevers læring.

Hvorfor har det været vanskeligt at nå en afklaring?

Men hvorfor har det krævet et så astronomisk antal forskningsprojekter at nå en afklaring af det tilsyneladende så enkle spørgsmål, om hvordan man skal undervise, så eleverne virkelig lærer noget?

For det første er der mange faktorer, der spiller en rolle: eleverne, deres intellektuelle og sociale forudsætninger, lærerne, skolen, skoleledelsen, forældrene, selve undervisningen, hjælpemidlerne og meget andet. Det er vanskeligt at få et overblik over alle disse faktorer. Og faktorer, der virker på én måde i én kontekst, kan virke anderledes i en anden.

For det andet er der tendens til, at stort set hvad som helst virker. Hvis man forestiller sig en kontrol- og en eksperimentklasse, hvor kontrolklassen kører som vanligt, mens man afprøver forskellige eksperimenter i den anden klasse, opdager man, at næsten hvad som helst får eleverne i eksperimentklassen til at lære lidt mere end eleverne i kontrolklassen: Mere gruppearbejde, mere evaluering, mere lærerforedrag, flere lektier – ja næsten uanset, hvad man gør af nyt, vil det kunne påvises at føre til, at eleverne lærer lidt mere. Der er faktisk hold i den gamle skepsis over for pædagogiske forsøg: De lykkes altid. Derfor er det kun effekter af en vis størrelse, der er interessante.

For det tredje er det svært at måle, hvad der kommer ud af undervisningen. Om man realiserer de store, overordnede dannelsesidealer, kan slet ikke måles. Man er nødt til at beslutte sig for en eller anden form for tegn eller indikator. Det bliver i de fleste tilfælde faglige test, selv om der også er forskning, der har brugt andre indikatorer som fx elevernes trivsel og deres sociale kompetencer.

Den enorme kompleksitet og mangfoldighed i forskningen gør, at man ikke skal hæfte sig for meget ved resultatet af enkelte forskningsprojekter. De kan give mange forskellige og ret tilfældige resultater. I stedet er man på langt mere sikker grund, hvis man forholder sig til synteser som fx de nævnte af John Hattie og Hilbert Meyer.

Hvad virker i undervisning ifølge John Hattie?

John Hattie sammenfatter de mere end 50.000 forskningsprojekter i seks punkter om, hvordan læreren kan bidrage til eleveres læring:

- 1** Det væsentligt at konstatere, at undervisning faktisk gør en forskel. Ganske vist spiller elevernes sociale og intellektuelle baggrund en stor rolle, men lærerne og deres undervisning har også væsentlig indflydelse på, hvor meget eller lidt elever lærer. Og undervisning har langt større indflydelse end skolen som institution, herunder skoleledelsen. Det er vigtigere at have en god lærer end at gå i en god skole.
- 2** Lærere skal være ledende, styrende og instruerende i undervisningen. De skal aktivt, målrettet, engageret og omsorgsfuldt søge at fremme elevernes læring. Det duer ikke, at læreren blot skaber rammerne og trækker sig tilbage i en rolle som facilitator eller konsulent. Læreren skal være den drivende kraft i undervisningen.
- 3** Læreren skal have viden om og kontakt med, hvad der sker i hovedet på den enkelte elev. Enhver elev har sin egen måde at søge at få mening på i nyt stof og har brug for feedback og nye udfordringer i forhold til sin hidtidige forståelse. Den gode lærer formår at have føling med alle eleveres læring og at lede dem videre til mere avanceret læring.
- 4** God undervisning er velstruktureret, planmæssig og målrettet. Læreren skal ikke blot have føling med, hvor de enkelte elever er nu, men også have en klar plan for, hvor de er på vej hen, og hvordan man kan konstatere, at de er på rette vej.
- 5** Læreren skal bistå eleven med at konstruere og udvikle sin viden fra det basale til det mere avancerede og komplekse. Herunder skal læreren inspirere til den rekonstruktion af utilstrækkelige eller forkerte forhåndsopfattelser, der er en nødvendig del af at bevæge sig mod en mere avanceret forståelse.
- 6** Atmosfæren i klasserummet og på skolen skal være positiv og støttende, således at man betragter fejl og misforståelser som et bidrag til at lære mere. Eleverne må ikke være bange for at blive afsløret i fejl eller i at have "huller" i deres viden.

Evaluering er det vigtigste

På linje med andre, der har sammenfattet forskningen om god undervisning, understreger også John Hattie, at det er lærerens engagement og faglige og pædagogiske dygtighed, der gør forskellen. Det er fint nok, siger han, med lille klassekvotient, med rigeligt med penge og med god skoleledelse. Man skal bare ikke tro, det gør den store forskel. Kvaliteten i lærernes undervisning har langt større betydning.

Hattie har lavet en "hitliste" over alle de faktorer, der bidrager til elevernes udbytte, rækkende fra nr. 1 til nr. 138. Listen er fremkommet ved, at de kvaliteter, der ifølge undersøgelserne giver det største "tilskud" til elevernes læring, står øverst, og listen omfatter ikke blot træk ved lærerens undervisning, men også faktorer vedrørende eleverne, deres hjemmemiljø, skolen m.m. Ikke overraskende er elevernes forudgående viden og kunnen det mest betydningsfulde: De elever, der får mest ud af et undervisningsforløb, er dem, der ved mest om emnet i forvejen. Men dernæst er evaluering det mest virkningsfulde. Da lærerne ikke umiddelbart kan gøre meget ved elevernes forudsætninger, kan vi altså konstatere, at det vigtigste, en lærer kan gøre for at fremme elevernes læring, er at evaluere. Evaluering skal her forstås både som tilbagemelding til læreren om, hvad eleverne lærer, og som tilbagemelding til eleverne om, hvordan de kan komme nærmere til det læringsmæssige mål.

I forhold til de emner, der bliver fremhævet i den offentlige debat, og som politikerne prioriterer at bruge penge på, er det interessant at notere følgende placeringer på listen over, hvad der virker:

Computere er nr. 71, hyppig testning af eleverne nr. 79, niveaudeling af hensyn til højtbegavede elever nr. 87, flere penge nr. 99 og lavere klassekvotient nr. 106. Sagt lidt mere firkantet med mine egne ord: Meget af, hvad der diskuteres i den offentlige og politiske debat om skolen, er uden større virkning på elevernes udbytte. Mange computere, hyppig testning og særlige programmer for talentfulde osv. – alt dette er stort set kun af symbolsk betydning.

Symbolpolitik

Hvorfor trives der så mange fejlagtige opfattelser af, hvad der virker i undervisning? Noget af forklaringen er, at politikerne fører symbolpolitik. Nogle politiske partier kræver flere test, flere computere og tiltag for særligt talentfulde. Andre svarer med krav om lavere klassekvotienter. Alt sammen enkle og tydelige krav, der umiddelbart kan virke rimelige, og som i hvert fald er konkrete og derfor signalerer handlekraft. Ikke mindst er det krav, som må formodes at være populært hos dele af vælgerkorpset. Test, computere og deling af eleverne appellerer formentlig særligt til borgerlige vælgere, mens lave klassekvotienter er populært på venstrefløj.

En anden forklaring på de mange fejlopfattelser om undervisning er, at vores tænkning er dybt præget af nogle meget gamle og meget indgroede metaforer. En så facetteret aktivitet som undervisning er svær at have med at gøre i al sin kompleksitet. Derfor er vi tilbøjelige til at danne nogle forenkledede billeder, som gør, at vi kan sammenligne undervisning med noget mere kendt og overskueligt. To af disse metaforer for undervisning har vi haft med os siden oldtiden, nemlig produktions- og vækstmetaforen.

Produktionsmetaforen

Produktionsmetaforen har traditionelt sammenlignet undervisning med håndværk som fx keramik. Læreren blev opfattet som en form for håndværker, eleverne som et råstof, der kunne formes, og det færdige produkt som elevernes læring. I mere moderne – men fundamentalt uændrede – udgaver trækker man på sammenligninger med industri eller servicevirksomhed. Grundforestillingen om undervisning som produktion leder til opfattelser af, at man kan effektivisere undervisning med de samme metoder, som man har effektiviseret den materielle produktion: Moderne teknik, effektive metoder, klare mål og kvalitetskrav, hyppig testning af resultaterne, kontrol af kvaliteten og vægt på ledelse.

Problemet med produktionsmetaforen er, at den groft undervurderer betydningen af, at det er eleverne, der lærer, og ikke læreren, der former dem. Man undervurderer betydningen af, at undervisningen forekommer eleverne meningsfuld og tager afsæt i deres forfor-

ståelse. Man undervurderer betydningen af dialog, et positivt klima og læreren som troværdig og engageret rollemodel. Og man overvurderer til gengæld betydningen af metoder, hjælpemidler, test, kontrol og ledelse.

Vækstmetaforen

Den anden grundopfattelse er den progressive, også kaldet den reformpædagogiske. Det grundlæggende er her, at man tænker læring og udvikling i analogi med naturlig vækst og undervisning som en form for gartner-virksomhed. Man opfatter børn som havende en iboende tendens til at vokse og regulere deres egen vækst. Børn vil spontant opsøge det, de behøver for at vokse, og de vil føle sig tiltrukket af det, som på lang sigt er frugtbart for deres udvikling. Indgreb i den naturlige vækstproces risikerer at hæmme eller forkrøble væksten. Når eleverne er parate og modne, sker læring og udvikling naturligt og ubesværet – nogenlunde som når et lille barn lærer at tale sit modersmål.

Denne forestilling er i markant modstrid med forskningens resultater. Til forskel fra planter har mennesker en stærk tendens til at aflæse, hvad omgivelserne forventer af dem, og til at opføre sig i overensstemmelse med disse forventninger, hvad enten de er positive eller negative. Det er grundigt fastslået i forskningen om virkningsfuld undervisning, at krav og forventninger spiller en væsentlig rolle for, hvor meget elever lærer. Eleverne lærer mest, hvis der er høje forventninger til dem, og hvis forventningerne samtidig er tilpasset til den enkelte og stilles i en atmosfære, der indgiver eleverne tillid til, at de kan leve op til dem. Planter vokser, hvad enten gartneren har forventninger til dem eller ej. Børn er ikke planter, men mennesker. Derfor er de optaget af omverdenens forventninger og har tendens til at leve op til dem. Og derfor lærer de mere, hvis de bliver inspireret og instrueret af troværdige lærere.

Giver forskning grundlag for evidensbaseret undervisning?

Efter min vurdering kan man fæste lid til forskningssynteserne som vores indtil videre bedste viden om, hvad der virker i undervisning. De afgørende spørgsmål bliver naturligvis herefter: Kan denne viden danne grundlag for udvikling af evidensbaseret undervis-

ning? Og hvilken konkret betydning kan man i givet fald lægge i et sådant begreb?

Først må vi slå fast, at den forskningsmæssige viden, som vi indtil videre har om virkningsfuld undervisning, ikke kan danne basis for evidensbaseret undervisning, hvis man dermed mener et sæt af opskriftprægede anvisninger på, hvorledes der skal undervises. Man kan ikke sige ret meget, der på en gang er almen gyldigt og konkret, om hvordan man underviser med størst effekt. Efter min vurdering kan man have en vis tiltro til, at den foreliggende viden er alment gyldig. Men konkret er den bestemt ikke. Man kan eksempelvis blot forestille sig, at man i morgen skal have en lektion i matematik i anden klasse, og at indholdet drejer sig om en introduktion til sammenhængen mellem et ciffers placering i et tal og cifferets værdi. Hvordan man overhovedet skal gribe en sådan opgave an, får man ikke megen ide om ved at kigge på Hatties eller Meyers oversigter.

Inden for enkelte, præcist definerede og meget grundigt udforskede områder som fx den indledende undervisning i læsning giver den forskningsmæssige viden ganske vist nogle lidt mere konkrete anvisninger på, hvordan god undervisning ser ud. Selv disse resultater og deres konsekvenser er dog omdiskuterede. Men i det store og hele giver forskningen intet grundlag for at praktisere evidensbaseret undervisning, hvis man dermed mener, at konkrete spørgsmål om, hvordan og i hvad man skal undervise bestemte elever, kan afgøres ved at søge svaret i publicerede forskningsresultater. Mig bekendt er der da heller ingen respekterede pædagogiske forskere overhovedet, der har gjort sig til talsmænd for noget sådant.

Da der i den offentlige og politiske debat om uddannelse er en tiltagende efterspørgsel efter, at undervisningsmæssige beslutninger bliver truffet på forskningsmæssigt grundlag, er det værd at slå fast med syvtommersøm: Der eksisterer ikke nogen forskningsmæssig viden, der gør det muligt at opstille generelle retningslinjer for, hvordan konkrete spørgsmål om fx undervisningens form og metode skal afgøres. Den forskningsmæssige viden peger på, at effekt skabes af nogle fundamentale kvaliteter i undervisningen,

kvaliteter, hvis konkrete manifestationer kan være mangfoldige og afhænger af en lang række konkrete omstændigheder.

Undersøge læring og eksperimentere med undervisning

Hvis didaktikken ikke kan overtage manualversionen af evidensbaserede praksis, hvad er så konsekvenserne af den foreliggende viden om virkningsfuld undervisning? Mange af forskerne har selv forsøgt at besvare dette spørgsmål. Jeg vil her støtte mig til det amerikanske makkerpar Jere Brophy og Thomas Good, der også har bidraget til oversigt over forskningsresultaterne. De har beskæftiget sig udførligt med, hvordan forskningen kan inspirere udvikling af undervisningens kvalitet (Good & Brophy 2003). De understreger indledningsvis, at alt må tilpasses til konkrete omstændigheder og behov, og fortsætter:

"Man må integrere teori, forskning og begreber (...) med sin egen personlighed og undervisningsstil og anvende dem på sin egen undervisningsmæssige kontekst. Man må gå ud over teorien og forskningen ved at reflektere over sine egne erfaringer som elev, sine egne overbevisninger om, hvad der er god undervisning og sine egne aktuelle undervisningsmæssige erfaringer, lige som man må bruge andre lærere for at få indsigt i deres undervisning." (Good & Brophy 2003: 471)

Der er ingen generelt anvendelig standardopskrift:

"Der er ingen enkelt formular, der præciserer, hvad der er god undervisning, fordi ingen bestemt læreradfærd fremmer elevpræstationer i enhver situation." (*ibid.*: 475)

I stedet må man først og fremmest undersøge sin egen undervisning og dens virkning på eleverne. Det kan gøres på mange måder. Man kan forsøge systematisk at observere sin egen undervisning. Man kan undersøge elevernes læring ved at analysere deres opgavebesvarelser, gennem hjemmelavede test og på mange andre måder. Man må eksperimentere med sin undervisning og udvikle nye måder at undervise på, som måske passer bedre til både eleverne og en selv. Man må lære af sine kolleger og kan naturligvis også udnytte hjælp udefra i form af konsulenter, kursusdeltagelse m.m.

Hvad forskningsresultaterne kan, er at give lærere nogle generelle ideer om, hvori kvalitet i undervisningen består. Udvikling af undervisningens konkrete udformning må foretages decentralt, i kommuner, på skoler, i team og sidste ende af den enkelte lærer. Lærerne må selv indsamle viden om, hvad der virker i undervisningen og gøre sig erfaringer med, hvad der virker for dem som lærere på deres skoler og med deres elever. I den forstand er det muligt at udvikle evidensbaseret undervisning. Og det vil sandsynligvis kunne føre til en væsentlig forbedring af undervisningens kvalitet.

Litteratur

Cuban, L. (2003): *Why is it so hard to get good schools?* New York: Teachers College Press.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003): *Looking in Classrooms. 9th edition.* Boston: Allyn & Bacon.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement.* London & New York: Routledge.

Meyer, H. (2005): *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.

Moos, L.; Krejsler, J.; Hjort, K.; Laursen, P. Fibæk & Braad, K. Bønløkke (2005): *Evidens i uddannelse?* København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Fra meningsløs til meningsfuld

- om kvalitetsmåling i undervisningssektoren

Denne artikel udforsker brugen af studentertilfredshedsmålinger på en række korte og mellemlange videregående uddannelser. Den er baseret på ph.d.-afhandlingen *Fra meningsløs til meningsfuld evaluering, som viser, hvordan brugen af tilfredshedsmålinger i nogle situationer og organisationer kan opleves meningsfuldt for opgaveløsningen, mens man i andre situationer oplever det modsatte, hvor brugen af målinger ser ud til at lede til frustration og opleves som meningsløs og direkte skadelig for medlemmerne i organisationen. På den baggrund beskæftiger artiklen sig med potentialerne eller fordelene ved at bruge tilfredshedsmålinger, hvad der ligger bag den evalueringsfrustration, som opstår, og hvordan denne kan håndteres. Artiklen indeholder anbefalinger, som kan styrke den meningsfulde evalueringsanvendelse.*

Da mange institutioner anvender tilfredshedsmålinger, bliver det også interessant at beskæftige sig med oplevelsen af brugen af målingerne. En central problemstilling er, hvordan aktørerne forholder sig til brugen af målingerne. Bliver de oplevet af lederne og underviserne på skolerne som væsentlige for, at skolen kan levere gode undervisningsydelser, eller opleves målingerne i stedet som meningsløse procedurer, der er udtryk for et kontrolparadigme, som tager tiden fra undervisningen og det pædagogiske arbejde? Debatten om brugen af evalueringer sætter tydeligvis mange følelser i gang og har både sine modstandere og tilhængere, hvilket man ofte kan følge fx i pressen.

Hvis aktørerne ikke oplever målingerne som nyttige læringsredskaber, er dette et problem på en række forskellige niveauer. For hvis aktørerne vender sig mod disse og ikke mener, at de er værdifulde i praksis, hvordan kan man da fra statens eller fra institutionernes ledelses side fastholde, at målingerne er gode og nødvendige redskaber for den professionelt drevne organisation? Derfor er det også væsentligt at få undersøgt nærmere, hvad der er de dybere årsager til, at der kan opstå evaluerings skepsis hos aktørerne.

Problemfelt og teori

For at kunne forstå, hvordan evaluering udløser forskellige opfattelser og følelser, kan man med fordel anvende psykologien til at tilvejebringe en afklarende forståelsesramme. Dette er i overensstemmelse med Donaldson m.fl. (2002) og Taut og Brauns (2003), som argumenterer for, at psykologiske faktorer kun sjældent er blevet systematisk undersøgt indenfor evalueringsforskningen, og at der er behov herfor.

Christian Moldt*Stilling og fag:
ph.d., specialkonsulent**Ansættelsessted:
Danmarks Evalueringsinstitut*


evaluering

I denne sammenhæng er psykodynamisk systemteori, som oprindeligt er udviklet på Tavistock Institutet i London, velegnet som perspektiv. Perspektivet er interessant, bl.a. fordi det gør det muligt at kombinere rationel beslutningstænkning fra klassisk systemteori med de blødere organisatoriske og psykologiske forståelser. Ud fra systemtænkningen kan man betragte et evalueringssystem som et delsystem, som har til hensigt at levere information på en række forskellige niveauer til skolens interne og eksterne interessenter. Institutionen kan da også ses som et komplekst system, hvor undervisere, ledere, studerende og den bredere omverden interagerer med hinanden.

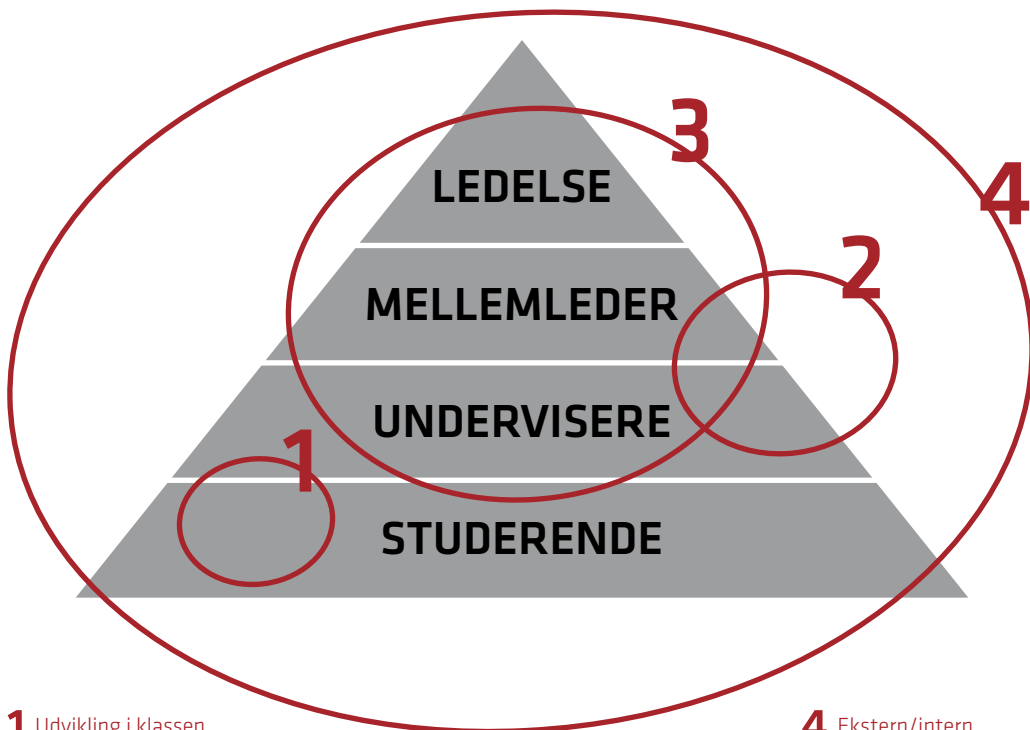
Man kan i den sammenhæng betragte et evalueringssystem som meningsfyldt, hvis det bidrager til, at skolen som system kan løse sine opgaver, hvilket omfatter, at aktørerne i skolen bliver bedre i stand til at arbejde sammen om at levere god undervisning og afklare med hinanden, hvori dette består. Ved at tage udgangspunkt i psykodynamisk tænkning bliver det endvidere muligt at analysere, hvordan aktørerne på både individ- og gruppe-niveau er i stand til at håndtere det psykiske pres (angst), som kan ledsage brugen af målingerne. Der arbejdes i denne sammenhæng med begreber som forsvar, fortrængning, reaktionsdannelse, projektion, benægtelse, idyllisering etc. Disse begreber er velegnede til at forstå, hvordan nogle aktører bortforklarer dårlige evalueringer, fx ved at tillægge andre skylden for en "dårlig" evaluering, glemmer at evaluere, når det går dårligt etc., mens andre er i stand til at forholde sig mere modent til resultaterne. Læring opstår set fra det perspektiv, når organisationen er i stand til at tilvejebringe et miljø,

som kan containe (holde) den frustration, som kan opstå, når mennesker konfronteres med problemstillinger, der er nye og vanskelige. Opnås dette ikke, kan man i stedet opleve, at organisationen og dens medlemmer regredierer, dvs. lader sig dominere af deres angst og psykiske forsvar, hvilket kan destruere læringsprocessen, organisationens opgaveløsning og medføre en psykisk belastning på organisationens medlemmer.

På den baggrund gennemførte jeg i 2003-2007 et ph.d.-studie (Moldt, 2006), som ud fra et ovennævnte organisationspsykologiske perspektiv så på lederes og underviseres oplevelse af studentertilfredshedsmålinger på en række korte og mellemlange videregående uddannelser. Forskningen var organiseret som et erhvervsforskerprojekt iværksat og finansieret af Undervisningsministeriet og Handelshøjskolecentret i Slagelse, som nu er fusioneret med Syddansk Universitet samt BEC-Business, Køge Handelsskole og Selandia CEU. Forskningen har fundet sted på Center for Virksomhedsudvikling og Ledelse (CVL), Handelshøjskolen i København. Projektet varede fra december 2003 til januar 2007.

Forskningen blev organiseret som et aktionsforskningsprojekt, som hovedsageligt tog udgangspunkt i 32 dybdeinterview med ansatte og ledere på udvalgte uddannelsesinstitutioner på området. (De har nu ændret status til erhvervsakademier og professionshøjskoler). For en dybere gennemgang af teori, metode m.m. henvises til afhandlingen (Moldt, 2007), som kan downloades på des-hjemmeside (se under afholdte gå-hjem møder, møde den 6/9 2007).

Figur 1: Potentialerne i at anvende tilfredshedsmålinger: De fire evalueringsopgaver.



1 Udvikling i klassen

Evaluering som en proces, der kan anvendes til at

- skabe dialog og forståelse for de studerendes ansvar for egen læring,
- styrke læringsmiljøet i klassen og/eller
- udskyde aggression fra de studerende, indtil denne kan udtrykkes i evalueringen.

2 Teamwork

Evaluering som en proces, der kan anvendes til at

- styrke koordinering og udvikling af faglige forløb og/eller
- imødekomme underviseres behov for kollegial støtte (containing).

3 Ledelsesudøvelse

Evaluering som en proces, der kan anvendes til at

- give lederen mulighed for at udføre sine formelle ledelsesopgaver, herunder ansætte og afskedige medarbejdere,
- skabe dialog om rammer og mål og/eller
- støtte underviserne (containing).

4 Ekstern/intern dokumentation (benchmarking)

- Samme formål som ledelsesudøvelse og/eller
- opfyldelse af eksterne evalueringskrav.

Bemærk, at opgave 1-3 vedrører fag-evalueringer, som oftest kan henføres til den enkelte undervisers indsats, mens opgave 4 refererer til evalueringer af længere undervisningsprogrammer og forløb, hvor et evalueringresultat normalt dækker flere fag og undervisere. (Kilde: Egen tilvirkning)

Potentialerne - de fire evalueringsopgaver

Første fase i forskningsprojektet var at identificere potentialerne ved brugen af tilfredshedsmålingerne bl.a. ud fra de fordele, underviserne og lederne redegjorde for. Disse potentialer er i figur 1 beskrevet som de fire evalueringsopgaver.

Figuren illustrerer, at tilfredshedsmålinger som kvalitetsindikatorer kan anvendes i fire forskellige sammenhænge. For det første kan de anvendes til at drøfte og aktivt inddrage de studerende i en dialog om deres læringsprocesser og undervisningens forløb (opgave 1). Derudover kan undervisere drøfte resultater med deres kollegaer og derved støtte hinanden og øge koordination og sammenhæng mellem fagene (opgave 2). Dertil kommer, at undervisningskoordinatorer og ledere kan bruge tilbagemeldinger fra evalueringer til at udøve deres ledelsesfunktion (opgave 3), hvilket fx kan omfatte, at der skrives ind over for undervisere, der opnår lave evalueringresultater. Der er ingen tvivl om, at denne måde at anvende evaluering på kan være nyttig og nødvendig. Mange koordinatorer har fx fortalt, hvordan de betragter tilfredshedsundersøgelser som nødvendige redskaber, for at de kan følge med i og koordinere undervisningen. Endelig kan de samme typer undersøgelser også anvendes på mere aggregeret niveau, hvor der spørges til tilfredsheden med længere undervisningsprogrammer eller forløb, som indbefatter flere undervisere (opgave 4), hvilket kan anvendes til intern eller ekstern benchmarking.

Interviewene viste, at det var vekslende fra institution til institution, hvilke af disse opgaver evaluering blev anvendt i forhold til og sat i forbindelse med. De fire evalueringsopgaver indikerer herved, at det kan være vigtigt at være bevidst om, hvilke konkrete anvendelser evalueringssystemet er knyttet til, idet man må forvente, at det kan blive meget vanskeligt at handle ensartet og konsistent på basis af resultaterne, hvis der er vidt forskellige opfattelser af formålet med anvendelsen af målingerne. Som det fremgår i det følgende, viser de empiriske iagttagelser, at dette kan være et problem.

Symptomer på dysfunktionel evalueringsskævhed

Selvom det er iagttaget, at flere skoler tydeligvis bruger studentertilfredshedsmålinger og oplever fordele herved i forhold til en eller flere af ovennævnte evalueringsskævheder, har jeg iagttaget flere tilfælde af dysfunktionel evalueringsskævhed, som kan forbindes med, hvad man i organisationspsykologien vil betegne som regressive processer. I det følgende beskrives symptomerne herpå, som i afhandlingen er behandlet mere uddybende.

Tydelige tegn på, hvor dysfunktionelt evaluering kan opleves, fik jeg, da jeg på to møder gav 99 undervisere og ledere mulighed for at nedskrive deres evalueringsskævheder. Da jeg derefter opdelt disse i negative, neutrale og positive associationer, viste det sig, at der var 3,7 gange så mange negative kommentarer som positive. De sparsomme positive kommentarer vedrørte bl.a., at oplysningerne er væsentlige, og at der er tale om en positiv proces. De negative og dominerende stikord omfattede fx, at resultaterne ikke er til at regne med, virker negativt i konteksten, at processen er krævede, og at resultaterne ikke indeholder noget nyt.

Disse resultater kan tolkes på følgende måde: Mens ledere og undervisere officielt taler positivt om evaluering, fx til en evalueringsskævhed, så er den umiddelbare følelsesmæssige reaktion, som det fremgår af de hurtigt nedskrevne anonyme stikord, langt overvejende, at evaluering opleves som en meningsløs og negativ frem for en meningsfuld og positiv aktivitet. Når studentertilfredshedsmålinger reelt ikke opleves som lærende informerende og meningsfulde, men snarere dæmoniseres, så må det derfor også udtrykkes, at der umiddelbart er vanskeligheder forbundet med at anvende resultaterne som skitseret i forhold til de fire evalueringsskævheder.

I det følgende bruges primært resultater fra de gennemførte interview til at gå dybere ned i disse vanskeligheder, som en nærmere analyse af interviewene peger på. Da der er tale om et kvalitativt studie, kan der ifølge sagens natur ikke siges noget om, hvor ofte de beskrevne problemer forekommer. Den stærke evalueringsskævhed, som jeg har mødt under forsk-

ningsprocessen, den kritiske debat i pressen, evalueringssociationerne fra de 99 undervisere og mine øvrige erfaringer under forskningsprocessen peger imidlertid i retning af, at evalueringsproblemerne er meget dominerende.

Undvigelse af direkte dialog med klassen (opgave 1)

Selvom flere undervisere fremhævede i interviewene, at de ofte på egen hånd gennemfører evalueringer og drøfter resultaterne med klassen, fremgik det også, at underviserne i en hel del tilfælde ikke evaluerer deres indsats systematisk med klassen. På flere institutioner har jeg fået fortalt, at det er helt op til de enkelte undervisere, om de vil evaluere deres undervisning. Andre refererer til, at de har en aftale om, at underviserne skal evaluere og drøfte resultaterne med deres klasser, selvom der ikke finder nogen opfølgning sted, som skal sikre, om dette også rent faktisk er tilfældet.

Man kan naturligvis argumentere for, at skriftlig evaluering ikke altid nødvendigvis er hensigtsmæssig, og at der findes mange forskellige måder at få feedback på fra klassen, som kan overflødiggøre brug af studenterevaluering som et udviklingsinstrument i klassen. Det er imidlertid et problem, hvis der ikke evalueres af den årsag, at underviserne reagerer defensivt i et forsøg på at undgå konfrontation eller dialog med klassen af frygt for, at egne svagheder eksponeres. Flere ledere har udtrykt i interviewene, at underviserne ofte viger uden om at evaluere, fordi dette opleves som vanskeligt eller besværligt.

Lukkethed overfor kollegaerne (opgave 2)

Flere undervisere fortalte om dialoger med kollegaer om undervisningen som forbundet med positive faglige værdier. Men da jeg spurgte dybere til dialoger om underviserens personlige evalueringresultater, gik det op for mig, at underviserne ofte holder sig for sig selv og ikke er åbne over for deres kollegaer.

En underviser brugte begrebet "indendørsmester" til at forklare, hvordan han var en mester inden for klasseværelsets fire vægge, men til gengæld ikke oplevede et åbent miljø mellem kollegaerne på sin institution. En anden underviser fortalte, hvordan han undgik at diskutere problemer og succes'er med kollegaerne,

fordi det var vigtigt hverken at adskille sig som "bedre" eller "dårligere" end kollegaerne. Jeg fik også fortalt, hvordan to undervisere var kommet "for tæt på hinanden", da de drøftede årsagerne til, at de i et delt fag i en klasse havde fået vidt forskellige tilfredshedsvurderinger fra de studerende, hvorefter den underviser, som fik den lavere vurdering, tog sig resultaterne så nært, at de to undervisere ikke længere kunne arbejde sammen. Det er derfor forståeligt, at underviserne er påpasselige med at diskutere åbent med hinanden, hvilke evalueringer de har opnået, og derved bliver denne lukkethed en barriere for at støtte hinanden og udvikle undervisningen. Kun i et enkelt interview fortalte en underviser engageret om, hvordan de i hendes undervisningsteam var åbne om deres evalueringer, og hvordan dette havde haft meget positive effekter for kvaliteten af undervisningen, herunder i et tilfælde med en ny kollega, som havde brug for støtte.

Tabuisering af ledelsesudøvelse (opgave 3)

Særlig vanskeligt og tabuiseret forekommer anvendelsen af studentertilfredshedsmålingerne, når resultaterne bruges til at udøve direkte ledelse. Jeg er flere gange stødt på undervisere, der udtrykker modstand mod det, de betragter som brug af evaluering som en form for illegitim ledelseskontrol. Jeg har også fået talrige eksempler på, hvordan undervisere ofte vil undgå at blive evalueret og melde tilbage til deres ledere, hvis de pludselig står over for væsentlige problemer i klassen. Jeg diskuterer dette fænomen nærmere i næste afsnit.

Politisk opportune benchmarkundersøgelser (opgave 4)

Brug af evaluering som benchmark-undersøgelse adskiller sig ved, at man her kan bruge studentertilfredshedsmålinger til at vurdere tilfredsheden med et samlet undervisningsforløb, hvorved de studentertilfredshedsmålinger, som fremkommer, ikke kan relateres til en enkelt underviseres indsats. I stedet er en lang række aktører involveret i planlægningen og gennemførelsen af det samlede undervisningsforløb, som tilfredshedsmålingen vedrører.

Jeg har flere gange oplevet, at benchmark-undersøgelserne omtales som mere mobiliserende end fag-

evalueringerne, måske netop fordi de enkelte undervisere er i mindre risiko for at blive "hængt ud" eller eksponeret via denne evalueringsform. Derfor er det måske lettere at acceptere disse typer undersøgelser. På den anden side blev det udtrykt i andre interview, at resultaterne fra disse undersøgelser har stor bevågenhed i organisationen, og at de, fordi resultaterne er meget generelle, åbner et stort, projektivt rum for fortolkning, som i visse tilfælde kan misbruges politisk i organisationen.

Former for tabuisering af ledelsesudøvelse

Undersøgelsen har som nævnt givet talrige eksempler på, hvordan undervisere ofte vil undgå at blive evalueret og melde tilbage til deres ledere. Det kan måske skyldes et særligt vanskeligt hold eller underviserens egne personlige problemer, fx med skilsmisse, alkohol og lignende. Men disse eksempler viser også, at tilfredshedsmålingerne er vigtige, fordi de bringer problemstillinger frem i lyset for ledelserne, som alternativt kan få lov til at udvikle sig meget længe til skade for de studerende, underviseren og institutionen som helhed. Problemet er, at de problemstillinger, som evalueringerne kan pege på, kan være vanskelige og tabuiserende både i forhold til ledelserne, som skal udøve autoritet og måske tage upopulære beslutninger, men også for underviserne, som er meget sårbare i denne situation. Den derved opståede angst aktiverer en række defensive manøvrer og psykiske forsvarsmekanismer. Jeg har særligt iagttaget følgende:

Der tales om læring på en måde, som viser, at autoritet tabuseres

Et eksempel herpå er udsagnet: "Hos os er evaluering læring og ikke kontrol", som jeg hørte det udtrykt af en leder, da han søgte opbakning til skolens evalueringssystem på et møde med sine undervisere. På overfladen udtrykkes, at man skal lære og ikke kontrollere hinanden, hvilket umiddelbart kan forekomme tiltalende. Det er derfor en diskurs, som jeg tolker som et mikro-politisk forsøg på at få opbakning blandt et stærkt, decentralt lærerkollegium, som stiller sig kritisk over for evaluering. Spørgsmålet er imidlertid, om det ikke også derved fornægtes, at ledelsen både har en ret og også en pligt til at gribe ind over for u hensigtsmæssige forhold, hvis de kommer frem i en

evaluering? Derved kan man risikere, at konsekvensen bliver, at det i sidste ende bliver mere illegitimt at bruge evalueringer til at udøve ledelse og rette op på vanskeligheder i undervisningen.

Værdsættelse af en blid ledelsesstil viser, at der ikke er nogen til at tage ansvar for evalueringsprocessen

Den grundlæggende problemstilling svarer til punkt 1 ovenfor og kan illustreres ved følgende udsagn fra en koordinator, som siger, at hun har fået at vide af sin ledelse, at hun i evalueringssammenhæng er "social samler" og "socialt knudepunkt", så hendes team "har det hyggeligt og godt, ikke!" Koordinatoren har her i sin egen selvforståelse reduceret sig selv til at være "hyggetante" frem for ansvarlig leder, hvilket også implicerer, at hun ikke oplever at have fået delegeret autoritet til at udøve ledelse. Det var heller ikke mit indtryk, at hun ønskede et sådant ansvar, idet dette da ville implicere, at hun skulle påtage sig en mere vanskelig ledelsesrolle frem for blot at være kollega. Problemet bliver da, hvis der i det daglige ikke er nogen til at udøve ledelse bortset fra en "topledelse", som er langt væk.

Undertrykt dialog om evalueringresultater viser autoritær ledelse

I flere tilfælde har jeg fået fortalt, hvordan undervisere oplever, at resultater af studentertilfredshedsmålinger alene sendes til ledelsen, men at der ikke finder dialog sted om baggrunden for de opnåede resultater. Dette bekræftes, når man får fortalt, hvordan ledelserne ofte modtager evalueringresultater, uden at underviserne høres. En underviser udtrykte det problematiske heri ved at fortælle, hvordan han havde oplevet, at en kompetent kollega på et tidspunkt havde fået en dårlig evaluering, som ledelsen ikke havde sat sig ind i baggrunden for. Alligevel havde ledelsen "dømt" den pågældende som inkompetent, indtil vedkommende senere fratrådte sin stilling. Selvom man altid kan stille spørgsmålstegn ved historien, som den er fortalt, udtrykker den en oplevelse hos en underviser, som viser frygten for at blive uretfærdigt vurderet på basis af en evaluering uden mulighed for at få dialog og sparring med ledelsen om årsagen og pålideligheden af resultaterne, og om hvor han selv står. En sådan

anvendelsesform er særlig uheldig, når man betænker, som jeg flere gange har nævnt, at et evalueringresultat aldrig kan blive en objektiv måling alene af underviserens indsats. På den anden side kan ledere, som er underlagt tidspres og/eller er konfliktsky, opleve deres ledelsesopgave som mere enkel ved at tage evalueringresultater som en entydig og enkel vurdering af underviserens værdi uden nærmere refleksion. Der er tale om en falsk enkelhed, som ikke tager hensyn til kompleksiteten i underviserens opgaveløsning og til vedkommendes legitime behov for at blive hørt, når hans eller hendes undervisning vurderes.

Ritualistiske og glemte evalueringer viser manglende fokus på evalueringsopgaven

Flere undervisere fortalte, at de opfattede de omfattende evalueringaktiviteter som unødvendige, bureaukratiske og uden mål og mening. På en skole, hvor jeg særligt oplevede dette, havde de interviewede meget svært ved at redegøre for baggrund og formål med skolens evalueringssystemer, og som en underviser udtrykte det, blev der evalueret alligevel for at undgå diskussion. I dette tilfælde kan man se de overdrevne handlinger og ritualer som et psykisk forsvar mod at stoppe op og reflektere over de reelle bagvedliggende problemstillinger og få løst disse. Endelig har jeg også fået beskrivelser af, hvordan man på en skole med omfattende evalueringssystemer alligevel "glemte" at evaluere, da der opstod særlige problemer i en klasse. Når evaluering og handling netop er påkrævet, formår man at fortrænge dette, fordi de bagvedliggende problemstillinger er for vanskelige eller smertefulde at tage op. Men fordi evalueringer er blevet et ritual, hvor årsagerne til evalueringerne er uvisse, kan man argumentere for, at det derved også bliver mere legitimt at springe en evaluering over, hvis denne forekommer ubehagelig.

Det skal især bemærkes, at de nævnte typer af symptomer kan være til stede parallelt og understøtte hinanden, fx ved at ledelsen først benægter, at evalueringerne skal bruges til kontrol, men alligevel til sidst er tvunget til at handle, når uhensigtsmæssige forhold bliver offentlige, hvorefter evalueringerne på grund af det pres, som opstår, kan risikere at blive anvendt på en både uinformeret og uoplyst måde. Dette svarer præcis til nogle af de evalueringfortællinger, som jeg har fået for-

talt. I dette tilfælde kan regressionen blive omfattende: Underviserne oplever, at de som mennesker får tildelt en kold, numerisk værdi for deres bidrag til organisationen, at kompleksiteten i undervisningsydelsen fornægtes, og at der ikke er dialog. Resultatet bliver, at underviserne oplever, at der foretages uretfærdige ledelsesovergreb på deres faglige og personlige indsats. Hvis dette sker, bliver en negativ evalueringsspiral forståelig. Endelig er det værd at understrege, at manglende udøvelse af en hensigtsmæssig autoritet (som det forstås i en psykodynamisk referenceramme) kan ses som årsagen til, at ovennævnte autoritære brug af evaluering opstår. Hvis der ikke er defineret et ansvar for at følge op på undervisningen i undervisningsteamene eller via en mellemleder/koordinator, og ansvaret i stedet forskydes op i organisationen, betyder ledelsesdistancen i sig selv, at det bliver vanskeligt at udøve en nuanceret og fair ledelse under kendskab til de faktiske forhold.

Er evalueringer da mere skadelige end gavnlige? Og hvordan styrkes den meningsfulde evalueringssammenhæng?

Med ovennævnte eksempler på alle de frustrationer og vanskeligheder, som brugen af målinger fører med sig, fristes man til at spørge: Er evalueringer mere skadelige end gavnlige?

Svaret ser ud til at være, at dette ikke afhænger af selve evalueringsteknologien – herunder tilfredshedsmålingerne – men derimod af den måde, disse målinger anvendes eller udfoldes på i institutionerne. Afhandlingen rummer mange eksempler på, at samme teknologi på nogle institutioner betragtes som meget anvendelig og i andre institutioner betragtes som direkte skadelig for opgaveløsningen og aktørerne.

På denne baggrund bliver det også interessant at opbygge evalueringskapacitet, som gør det muligt at anvende målingerne konstruktivt. I nedenstående tekstboks er opregnet en række forslag til, hvordan anvendelsen af undervisningsevalueringer kan styrkes. En væsentlig forudsætning er, at der skabes en større bevidsthed både om evalueringspotentialer og potentielle problemer, så tilfredshedsmålingerne kan anvendes mere professionelt.

Forslag til, hvordan anvendelsen af undervisningsevalueringer kan styrkes (Moldt, 2007reference)

- Brugen og drøftelse af målingerne kan skabe angst, men det betyder ikke nødvendigvis, at disse skal undgås.
- Målinger er ikke kontekstfri, og deres resultater afhænger af en lang række komplekse forhold relateret til forventninger og krav både i forhold til studerendes niveau og forudsætninger, læringsmålsætninger, undervisernes indsats, de rammer, der er til rådighed etc.
- Der kan være et psykisk pres på fra en række aktører rundt om underviseren for at placere ansvaret for undervisningen alene på underviseren, og man skal være opmærksom på, at dette ikke sker.
- Det kan være skadeligt, hvis personlige evalueringresultater kritikløst eksponeres på internet og andre steder. Man kan skal sikre, at institutionens medlemmer føler, at organisationen beskytter dem, så de ikke får psykisk stress af frygt for, at de bliver hængt ud offentligt ved lave evalueringresultater.
- Ledelserne skal være opmærksomme på at støtte underviserne i en evalueringssammenhæng, så disse ikke oplever, at evalueringerne underminerer deres autoritet.
- Målinger kan alligevel ses som vigtige, fordi det er vigtigt at kende tilfredshedsniveauer og tage udgangspunkt i disse til for at stimulere tænkning og refleksion på en lang række niveauer i organisationen.
- Ledelser, som ser evalueringerne, skal være opmærksomme på ikke at anvende kvantitative evalueringer uden at interessere sig for konteksten og årsagerne til et givet tilfredshedsniveau i en undersøgelse.
- Det er bedre at gennemføre nogle få evalueringer, som der er tid til at drøfte og følge op på, end det er at gennemføre mange evalueringer, som ikke bruges tilstrækkeligt.
- Det er ofte ikke tilstrækkeligt blot at tale om evaluering som læring på et meget overordnet niveau. Man må også definere formålene konkret.
- Det er også vigtigt, at det er defineret, hvem der følger op på resultaterne udover underviseren selv, og hvordan denne proces er tilrettelagt.

Litteratur

Donaldson, S. I.; Gooler, L. E.; Scriven, M. (2002): *Strategies for Managing Evaluation*.

Moldt, C. (2007): *Fra meningsløs til meningsfuld evaluering. Ph.d.-afhandling, Handelshøjskolen i København*.

Taut, S.; Brauns, D. (2003): "Resistance to Evaluation. A Psychological Perspective". I *Evaluation*, volume 9 (3), side 247-264.



evaluering



Skolernes

brugere er tilfredse

Palle Rasmussen

Stilling og fag:

Ansættelsessted:

Et kritisk perspektiv på brugerundersøgelser

Brugerundersøgelser bruges i stigende grad af kommunerne som redskab til at sikre kvaliteten på folkeskoleområdet. De kan rette sig mod at udvikle kvalitet, for eksempel gennem dialogorienterede undersøgelser, men de fleste af dem retter sig mod at kontrollere, hvor godt serviceydelse lever op til fastsatte mål. Det sker som oftest via kvantitative undersøgelser som for eksempel spørgeskemaundersøgelser af brugernes holdninger. Artiklen diskuterer anvendelsen af sådanne brugerundersøgelser på skoleområdet. Det er rigtigt og vigtigt, at brugerne høres, men kvantitative brugerundersøgelser er et problematisk redskab, som er lidt egnet til at dokumentere brugernes erfaringer og vurderinger, og som kan bestyrke en snæver forståelse af brugeres rolle og rettigheder.

Brugerne skal spørges

I løbet af de seneste år er danske kommuner begyndt at foretage undersøgelser af brugertilfredsheden på skoleområdet i langt større omfang end tidligere. I en rapport om brugerundersøgelser i den offentlige sektor, som Kommunernes Landsforening udsendte i 2003, hed det: "Blandt de store borgerrettede serviceområder er folkeskolen således uden tvivl det område, hvor brugerundersøgelser er mindst anvendt" (KL 2003: 6). Dette blev forklaret med, at skolernes forældre er mere indirekte brugere, der ikke har samme daglige kontakt til serviceydelsen som patienter, hjemmehjælpsmodtagere og daginstitutionsførere. Rapporten henviste dog også til, at: "(...) der fra fagfolks side har været en betydelig skepsis i forhold til at tillægge vurderinger fra lægfolk uden skolefaglighed nogen relevans" (KL 2003: 6).

De offentlige serviceproducenter på skoleområdet er jo først og fremmest kommunerne. Det er muligt, at de tidligere har været påvirket af fagfolkernes skepsis over for lægfolks vurderinger, men meget tyder på, at de i dag har lagt den bag sig. Der er sket en betydelig vækst i anvendelsen af brugerundersøgelser, ikke mindst i forlængelse af kommunalreformen. En ny undersøgelse gennemført af Kommunernes Landsforening viser, at 87 % af kommunerne har gennemført én eller flere brugerundersøgelser siden starten af 2007, mens kun 6 % aldrig har gennemført en brugerundersøgelse. Den mest udbredte form er kvantitative spørgeskemaundersøgelser, som har været anvendt i 72 % af kommunerne. Kvalitative brugerundersøgelser er blevet anvendt af 56 % af kommunerne (KL 2008: 8). Oplysningerne gælder det samlede omfang af brugerundersøgelser, men selv hvis niveauet på skoleområdet stadig er lavere end på flere andre områder, er der ingen tvivl om, at sådanne undersøgelser også på skoleområdet anvendes langt mere end før.

Denne tendens vil fortsætte i de kommende år. Regeringens kvalitetsreform rummer nemlig et krav om, at de offentlige serviceproducenter skal gennemføre systematiske tilfredshedsundersøgelser. I sammenhæng med regeringsinitiativet er der etableret et fælleskommunalt kvalitetsprojekt, og det er

- eller er de?

aftalt mellem staten og kommunerne, at der laves en række pilotprojekter med sammenlignelige brugertilfredshedsundersøgelser (KL 2008: 9). Kommunernes Landsforening har tidligere foregrebet denne udvikling, bl.a. gennem et standardiseret koncept for undersøgelse af brugertilfredshed, "KL-kompasset", som blev lanceret i 2003.

Men hvordan hænger kvalitet egentlig sammen med brugertilfredshed? I den definition af kvalitet, regeringen arbejder med, rummer kvaliteten tre elementer (Finansministeriet 2005):

- Faglig kvalitet
- Den kvalitet, borgeren oplever
- Organisatorisk kvalitet

Den faglige kvalitet handler om, at serviceydelsen skal leve op til bestemte faglige standarder, og her står fagenes og professionernes (for eksempel lærerprofessionens) kvalitetskriterier centralt. Den organisatoriske kvalitet handler om tilrettelæggelse og ledelse af serviceydelsen, og her hentes kvalitetskriterierne især fra ledelses- og organisationsteori, i den offentlige sektor ofte repræsenteret af DJØF'er og managementkonsulenter. Hovedelementerne i den kvalitet, borgeren oplever, er, om borgeren får den service, der er stillet i udsigt; om borgeren er tilfreds med ydelsen og om borgeren føler sig godt informeret og inddraget i forbindelse med ydelsen. Til forskel fra de to andre kvalitetselementer kan man ikke pege på en bestemt kilde til kriterier for den brugeroplevede kvalitet: Der er i princippet lige så mange måder at opleve på, som der er brugere. Og brugernes oplevelser vil være præget af forskellige faktorer: Dels selvfølgelig deres direkte erfaring med serviceydelsen og dels de vurderinger, som signaleres af staten og af de professionelle samt af de opfattelser, som formidles i borgerens sociale netværk og i medierne.

Brugernes oplevelser af kvalitet er komplekse, og de må vurderes i sammenhæng med såvel den faglige som den organisatoriske kvalitet. Men det er vigtigt at fastholde brugernes vurderinger som et centralt element i kvalitet inden for den offentlige sektor, bl.a. fordi de let kan blive tilsidesat af de store offentlige organisationers magt (jfr. Dahler-Larsen 2008: 134).

Inden for evalueringsteori skelner man ofte mellem to hovedformål med at evaluere, nemlig kontrol og læring. Denne skelnen er også relevant i forbindelse med brugerundersøgelser. I en rapport fra det fælleskommunale kvalitetsprojekt skelnes således mellem to hovedformål for brugerundersøgelser, svarende stort set til kontrol og læring:

- Kvalitetsopfølgning (undersøgelser i forhold til fastsatte mål, fokuserer på allerede leveret service)
- Kvalitetsudvikling (fremadrettede undersøgelser, levere beslutningsgrundlag for fremtidig tilrettelæggelse) (KL 2008, s 10)

Der er forskel på, hvilke typer undersøgelser der er relevante for henholdsvis kvalitetsopfølgning og kvalitetsudvikling. Ved opfølgning og kontrol handler det oftest om at undersøge, om en given service lever op til de givne mål og rammer, og her kan kvantitative brugerundersøgelser med brug af spørgeskemaer være et brugbart redskab, selv om kvalitative metoder som fx åbne interviews bestemt også kan være relevante. Data til kvalitetsopfølgning indhentes i øvrigt ikke kun fra brugerne, de omfatter fx også registerundersøgelser af, hvor mange og hvem der bruger en given service. Derfor er det nødvendigt at skelne mellem brugerundersøgelser og brugertilfredshedsundersøgelser (jfr. Bjørnholt 2008).

Hvis opgaven derimod først og fremmest er at udvikle kvaliteten, herunder at lokalisere uforudsete vanskeligheder og indhente ideer til forbedringer, er kvantitative undersøgelsesmetoder mindre nyttige. Her er det nødvendigt at bruge metoder, der som minimum tillader brugerne at ytre sig uden at være begrænset af fastlagte svarmuligheder og gerne engagerer dem i en eller anden form for dialog. Det kan fx være kvalitative interview, fokusgrupper og tematiserede bruger- og borgermøder.

Hvor tilgangen til brugerne i forbindelse med kvalitetsopfølgning oftest er top-down-orienteret, idet kriterierne for tilfredshed er fastlagt fra oven, kan tilgangen i forbindelse med kvalitetsudvikling i højere grad være bottom-up-orienteret, idet man prøver at

lade brugerne selv definere de aspekter, de finder det relevant at vurdere.

Som nævnt ovenfor er kvantitative spørgeskemaundersøgelser den mest udbredte form for brugerundersøgelse i kommunerne, selv om kvalitative og dialogorienterede undersøgelser også anvendes i betydeligt omfang. Det peger på, at kontrollensyn og top-down-tilgange kan komme til at dominere kommunernes arbejde med brugeroplevet kvalitet på skoleområdet. Det er denne type undersøgelser, jeg vil fokusere på i det følgende.

De tilfredse brugere

På skoleområdet handler de brugerundersøgelser, der foretages i disse år, mest om forældrenes tilfredshed med skolen og undervisningen. Det er der forståelige grunde til. For det første går næsten alle børn i aldersgruppen 6-16 i én eller anden form for skole, og der er således ikke meget behov for at undersøge, hvor mange der kender og bruger denne service. Fordelingen mellem skoletyper kendes fra administrative registre. For det andet er børnene i denne aldersgruppe ikke myndige, og dermed er det forældrene, som i juridisk forstand udgør brugerne. Man må dog være opmærksom på, at fokuseringen på tilfredshed kan indebære nedprioritering af spørgsmål om, hvordan forældrene faktisk bruger og forholder sig til skolen. Desuden må man være opmærksom på, at når man udnævner forældrene til brugerne, har man fravalgt de mere direkte erfaringer med skolen, som ligger hos børnene og de unge.

Og hvad synes brugerne så om skolen og undervisningen? Jo, de er såmænd overvejende tilfredse, hvis man skal tro undersøgelserne. Som eksempel kan nævnes den undersøgelse af brugertilfredsheden på skoleområdet, som Rambøll gennemførte for Randers kommune i 2008. Der blev udsendt spørgeskema til 4.635 forældre, repræsenterende ca. 10.000 børn, og to tredjedele besvarede skemaet. Det store flertal udtrykte tilfredshed (52 %) eller stor tilfredshed (32 %) med skolen alt i alt (Randers Kommune 2008). Tilfredsheden gjaldt både barnets trivsel, barnets faglige udbytte af undervisningen og samarbejdet mellem skole og hjem (fx forældremøder). Når det gjaldt elevernes og forældrenes indflydelse på undervisningen, var til-

fredsheden mindre udtalt. Ikke fordi forældrene var direkte utilfredse, men fordi de tilsyneladende fandt det svært at svare på spørgsmålene. På spørgsmålet "Hvor tilfreds er du med mulighederne for som forældre at påvirke undervisningen" svarede 41 % af forældrene "hverken tilfreds eller utilfreds", hvilket sandsynligvis må forstås som "ved ikke" (Randers Kommune 2008: 8). Lidt mere sikre var forældrene, når de skulle vurdere skolens fysiske rammer. Tre ud af ti forældre (29 %) var enten utilfredse eller meget utilfredse med de indendørs fysiske rammer som fx lokaler og inventar (Randers Kommune 2008: 13). Men disse faktorer ændrede ikke ved, at tilfredsheden generelt var stor. Kommunens forvaltning kunne skrive til børne- og skoleudvalget: "Undersøgelsen viser, at forældrene i udpræget grad oplever tilbudene som tilfredsstillende (...) Resultaterne for undersøgelsens delområder viser ingen egentlige svagheder eller områder, hvor der er markant utilfredshed blandt forældrene" (Randers Kommune 2008a). Forvaltningen pegede dog på, at der på enkelte områder, herunder de fysiske rammer, var en vis utilfredshed, og at disse områder burde have ekstra fokus i den kommende tid.

Resultaterne af Randers Kommunes undersøgelse stemmer med tendenserne i en landsdækkende undersøgelse af brugernes tilfredshed på dagpasnings-skole og ældreområdet, som tidligere er gennemført i samarbejde mellem Kommunernes Landsforening og Finansministeriet (Finansministeriet 2005). I undersøgelsen blev brugt det tidligere nævnte redskab til brugerundersøgelser, "KL-Kompasset".

Undersøgelsen bekræfter, at brugerne af de kommunale serviceydelser på alle tre områder er meget tilfredse. På skalaen 1-5, med 5 som det højeste, ligger vurderingen på de fleste områder omkring 4. Ydelser og institutioner for de yngre børn scorer højest. Tilfredsheden gælder især de ydelser, som indebærer direkte kontakt med brugerne. Den centrale kommunale forvaltning på de tre områder er der mindre tilfredshed med (Finansministeriet 2005: 9-10).

Fordelingen af tilfredshed på forskellige områder (se Finansministeriet 2005: 38) svarer også til tendenserne i Randers Kommune. Der er på landsplan størst til-

fredshed med barnets trivsel, lærernes faglige niveau, samarbejdet mellem skole og hjem og barnets faglige udbytte. Mindre tilfredshed er der med kommunens information om folkeskoler, lærernes tid til den enkelte elev, de fysiske rammer indendørs og mulighederne for som forældre at påvirke undervisningen. Som det fremgår, har Randers Kommune i sin nye undersøgelse brugt mange af de samme spørgsmål, som blev brugt i den landsdækkende undersøgelse.

Rapportens forfattere kommenterer i øvrigt, at forældrene er mest tilfredse med barnets trivsel, men udtrykker mindst tilfredshed med kommunens evne til at give informationer om folkeskolerne (Ibid.) Spørgsmålet om lærernes tid til den enkelte elev, hvor utilfredsheden er lige så stor som ved informationsvirksomheden, kommenteres derimod ikke.

Kvalitetsindikatorerne grupperes i to typer, én vedrørende de sociale og faglige forhold i folkeskolen og én vedrørende de fysiske rammer i folkeskolen. Det viser sig, at forældrenes samlede tilfredshed altovervejende afhænger af de sociale og faglige forhold, mens fysiske rammer og mulighed for at påvirke undervisningen ikke betyder meget for den samlede tilfredshed (Finansministeriet 2008: 40). Også dette forhold bekræftes i Randers-undersøgelsen.

I forlængelse af selve kortlægningen af brugertilfredsheden ser rapportens forfattere på, om der er sam-

menhæng mellem graden af tilfredshed hos brugerne og kommunernes udgiftsniveau og normeringer. De konkluderer: "Samlet set er flere ressourcer således ikke en garanti for højere kvalitet. Som ovenfor nævnt er det derimod medarbejdernes faglige og sociale indsats, der er afgørende for brugernes oplevede kvalitet af serviceydelse" (Finansministeriet 2005:13).

Man fornemmer Finansministeriets stille glæde i denne formulering, men den rammer ikke præcist. For det første sætter forfatterne kvalitet lig med oplevet kvalitet og glemmer, at den faglige og den organisatoriske kvalitet også indgår, og at der ikke altid er overensstemmelse mellem disse tre elementer. For det andet handler undersøgelsen ikke direkte om medarbejdernes faglige og sociale indsats - altså den faglige kvalitet - men om brugernes oplevelse af den, altså om den oplevede kvalitet. Der kan altså ikke konkluderes noget om sammenhæng eller mangel på sammenhæng mellem faktorer. Der kan ikke konkluderes andet, end at brugertilfredsheden, målt med disse metoder, fremstår som relativt høj. Spørgsmålet er så, hvad kommuner, skoler, lærere, forældre og elever kan bruge det til.

Metodeproblemer

Undersøgelser af brugertilfredshed rejser en række metodespørgsmål. Nogle af dem knytter sig til selve brugerbegrebet. Peter Dahler-Larsen har peget på nogle problemer i brugerbegrebet, som har konsekvenser for undersøgelser af brugernes tilfredshed



(Dahler-Larsen 2008: 136 f.) Et problem er at afgrænse, hvem der er brugerne af en given offentlig indsats og hvorvidt de brugerrepræsentanter, man udspørger, legitimt kan tale på brugernes vegne. På skoleområdet viser det problem sig som nævnt, når forældrene defineres som brugere, og børnene uddefineres af brugerrollen. De daglige erfaringer med skolen og undervisningen gøres af børnene og videregives indirekte og på meget forskellige måder til forældrene. Forældrenes direkte erfaringer med skolens arbejde er meget begrænsede, endnu mere end forældrenes direkte erfaringer på daginstitutionerne. Og forældrenes vurderinger præges samtidig af en række andre forhold, for eksempel deres egne erfaringer fra skoletiden og indtryk fra medierne og den offentlige debat.

Forældrenes tvetydige situation kan ses i sammenhæng med et andet problem i brugerbegrebet. Dahler-Larsen peger på, at den brugerrolle, der spørges til i tilfredsundersøgelser, ofte er en generaliseret, erfaringsfattig brugerrolle. Et spørgsmål som "Hvor tilfreds er du med mulighederne for som forældre at påvirke undervisningen", som skal besvares med lukkede kategorier på en skala, vil mange forældre have svært ved at forbinde med deres faktiske kontakt med og erfaringer med skolen, og det viste sig da også i Randers-undersøgelsen, at mange havde svært ved at svare på det. Brugersens vurderinger og ønsker frigøres fra mere substantielle behov og handlingssituationer, og hermed bliver det også vanskeligt for brugerne at forholde sig konsistent til kvalitetsspørgsmål.

"Da brugerperspektivet således er løsgjort og socialt "fritflydende", låner det sig let ud – det *må* låne sig ud – til sociale konstruktioner af, hvad brugerne mener, ønsker og forventer. Her er institutioner og organisationer hurtige til at gribe chancen og udfylde rummet" (Dahler-Larsen 2008: 139).

Når brugerrollen på denne måde bliver generaliseret, er det ikke så overraskende, at brugernes oplevelser af kvalitet påvirkes af mindre relevante faktorer. For eksempel er det påvist, at borgernes forventninger til service ofte er højere i storbyer end på landet (Bjørnholt 2008a:10). I den landsdækkende undersøgelse viser det sig da også, at tilfredsheden er størst i Midtjylland

og Nordjylland og mindst i hovedstadsområdet (Finansministeriet 2005:14). Svarmønstrene i brugerundersøgelser er også meget følsomme over for, hvordan spørgsmålene formuleres og stilles op. Det gælder ikke mindst abstraktionsniveauet – hvor generelle spørgsmålene er. Organiseringen af svarkategorierne betyder også noget – for eksempel betød indføjelser af kategorien "ikke helt godt" i en undersøgelse, at andelen af utilfredse var større end ved andre tilsvarende undersøgelser (Bjørnholt m.fl. 2008: 53).

Man kan antage, at afstanden mellem brugernes oplevede kvalitet på den ene side og den faglige og den organisatoriske kvalitet på den anden bliver større, jo mere generelle tilfredshedsspørgsmål der stilles. Hvis man spørger ind til mere specifikke aspekter af kvaliteten, bør det være lettere at sammenligne på tværs af kvalitetstyper, og vurderingerne bør også ligge tættere på hinanden.

Men hvorfor er det så de meget generelle spørgsmål, der stilles af Finansministeriet og kommunerne? Der er formentlig flere grunde, men én af dem er de politiske og administrative lederes ønske om at kunne sammenligne og benchmarke de enkelte områders og institutioners indsats i produktionen af offentlig service som forudsætning for at kunne lokalisere eventuelle problemer, der skal rettes op på. Det drejer sig om at kunne anvende brugerundersøgelser som aktivt styringsredskab, blev det fremhævet i Kommunernes Landsforenings pjece om standardisering af brugerundersøgelser på folkeskoleområdet. "Den afgørende fordel er imidlertid, at standardisering åbner for, at undersøgelser kan sammenlignes (...) Derved har den enkelte kommune og skole mulighed for på et kvalificeret grundlag at vurdere, hvorvidt resultaterne er tilfredsstillende (...)" (Kommunernes Landsforening 2003: 8). Også i den nyere rapport om brugerundersøgelser fremhæves det, at sammenligning af resultater på tværs af distrikter eller institutioner kan givet "(...) et konkret input til, hvordan indsatsen kan forbedres" (Kommunernes Landsforening 2008: 22). Derfor bør undersøgelserne have fællestrek i forhold til bl.a. spørgsmålsformuleringer og svarkategorier.

Der er dog god grund til at stille sig tvivlende over for denne begrundelse for standardiseringen. Det er nemlig

svært at se, hvorledes den tværgående benchmarking skulle kunne give konkret input til forbedringer. Ser man på, hvordan brugertilfredsheden i 2008 fordeler sig på folkeskoler i Randers kommune, er det svært at finde retningslinjer for forbedring af indsatsen på den enkelte skole. Den højst scorende skole opnår en brugertilfredshed på 4,7 på skalaen fra 1-5, mens de to lavest scorende opnår en score på 3,7. Men forskellene på disse skoler genfindes stort set på alle indikatorerne, dog således at forskellene er størst ved de indikatorer, som handler om elevernes trivsel og faglige udbytte af undervisningen (Randers Kommune 2008). Så benchmarkingen kan næppe give anledning til andet end en generel opfordring til de skoler, der placerer sig lavest, om at tage fat. Og selv hvis man skulle finde kvalitetsaspekter, hvor bestemte skoler tydeligt klarede sig særligt godt eller dårligt, og hvor disse forskelle ikke kunne forklares med forhold uden for skolen som fx rekrutteringsgrundlaget - selv da ville det være nødvendigt med mere konkrete og sandsynligvis kvalitative undersøgelser for at kunne pege på konkrete forbedringer.

Formidling og ideologi

Hovedformålet med de kvantitative brugerundersøgelser er kvalitetsopfølgning. De er redskaber til at kontrollere, om brugerne er tilfredse med de offentlige serviceydelser, og med deres generelle, erfaringstomme spørgsmål er de velegnede til at vise, at brugerne i det store hele er tilfredse. Politikere og embedsmænd behøver ikke at miste nattesøvn, i hvert tilfælde ikke på grund af brugerne, og budskabet om tilfredshed kan formidles til kommunernes borgere. Kommunernes Landsforening understreger da også, at den offentlige formidling af resultater fra brugertilfredshedsundersøgelser har stor betydning (Kommunernes Landsforening 2008: 26).

Men udlægningen af undersøgelsesresultaterne er ikke nødvendigvis neutralt område, det kan også være en kampplads for ideologiske markeringer. I Finansministeriets fremstilling af den nationale kortlægning af brugertilfredsheden er det fx en vigtig dagsorden at få bekræftet rigtigheden af regeringens politik for frit valg på skoleområdet.

Der er i undersøgelsen blevet spurgt til brugernes tilfredshed med mulighederne for valg mellem forskellige

serviceydelser. Spørgsmålet handler om vigtigheden af at have frit valg på de forskellige områder, og især på skole- og daginstitutionsområdet svarer brugerne, at det er meget vigtigt. På skoleområdet er der spurgt efter vigtigheden af, at forældrene kan vælge mellem forskellige folkeskoler og frie grundskoler, og at forældre frit kan vælge mellem forskellige folkeskoler i kommunen. Begge valgmuligheder vurderes som meget vigtige, med en score på henholdsvis 4,4 og 4,3 på skalaen 1-5 (Finansministeriet 2005: 45). Der er imidlertid meget få forældre, kun 6 %, som vælger at flytte deres barn fra folkeskolen til en fri grundskole. Undersøgelsen konkluderer at: "(...) det frie valg først og fremmest spiller en rolle, når brugerne for første gang skal tage stilling til, hvilken dagpasning, skole eller hjemmehjælpsleverandør de ønsker at benytte" (Finansministeriet 2005: 19). Men faktisk er der ikke spurgt til, om det frie valg konkret har spillet en rolle "første gang". Rapporten sammenblender generelle holdningsspørgsmål med konkrete motiver for adfærd. Et andet sted i rapporten (figur 18 på side 41) fremgår det, at muligheden for frit valg mellem folkeskoler har meget lidt betydning for den samlede tilfredshed, men det kommenteres ikke i teksten.

Det indledende valg af skole er belyst i en undersøgelse af forældres opfattelse af en folkeskoles værdier i en mindre nordjysk by. Undersøgelsen, som både benyttede spørgeskemaer og fokusgruppeinterview, peger på, at "(...) deciderede overvejelser omkring skolevalg er relativt sjældne" (Andersen og Jensen 2008: 71). Valget af den konkrete skole beskrives af stort set alle personer ikke som et valg, men snarere som ren automatik. Det er en selvfølge at sende børnene i skole i den by, hvor de og deres sociale netværk bor. Nogle forældre siger yderligere, at de finder det "naturligt, at ens børn går i nærmiljøet" (Andersen og Jensen 2008: 73). Det må ses som udtryk for, at skolen i de fleste lokalsamfund af borgerne opfattes som en væsentlig institution for det lokale liv og dets sammenhængskraft. Det skal siges, at situationen kan være anderledes i hovedstadsområdet og et par andre større danske byer. Men overvejelserne om valg af skole "første gang" i Finansministeriets rapport fremstår som udokumenteret markedsføring af regeringens politik for at indføre markedsmekanismer i den offentlige sektor.

Brugere eller borgere

Det er vigtigt, at brugerne bliver hørt. Deres erfaringer med og opfattelser af de offentlige institutioner og serviceydelser er en afgørende kilde til at vurdere og udvikle kvaliteten i den offentlige sektor. Brugernes oplevelse af kvaliteten kan ikke stå alene, den må ses i sammenhæng med faglig kvalitet og organisatorisk kvalitet, men også i sammenhæng med brugernes vurderingsgrundlag og udtryksmuligheder. Derfor skal brugerne spørges, og deres vurderinger dokumenteres. Spørgeskemaundersøgelser kan være et redskab til dette: De giver mulighed for at indhente vurderinger fra alle eller fra repræsentative udsnit af brugere inden for givne områder, og derfor kan de forebygge, at særligt aktive, stærke eller velformulerede brugere alene kommer til at stå for brugernes vurderinger.

Men den fremherskende type kvantitative undersøgelser af brugertilfredshed er lidet egnede til at dokumentere brugernes erfaringer og vurderinger. Generelle spørgsmål med lukkede, skalerbare svarkategorier lægger op til generelle, erfaringsfattige besvarelser, som let påvirkes af tilfældige omstændigheder. Sådanne undersøgelser kan måske bruges til at lokalisere særligt graverende problemer ved bestemte typer service eller bestemte institutioner, men de kan næppe sige meget om problemernes karakter og mulighederne for at afhjælpe dem. Efterspørgslen efter generelle brugerholdninger kan siges at skabe fælles udtryksmuligheder for brugerne, men udtryksmulighederne er så snævre, at de vanskeligt kan tjene til at formulere reelle fælles erfaringer og anliggender. Undersøgelserne tjener primært til at bekræfte, at brugerne i det store hele er tilfredse.

Tilfredshedsundersøgelserne er også præget af de begrænsninger, der ligger i selve brugerbegrebet. Det illustreres bl.a. af den mekanisme, Dahler-Larsen har påpeget i forbindelse med kvalitetsmålinger, nemlig at de interPELLERER (2008: 87). Det vil sige, at kvalitetsmålingerne udnævner aktører i bestemte positioner. Grundlæggende interPELLERES to typer af subjekter, de kvalitetsvurderende og de kvalitetsvurderede. En central, kvalitetsvurderende subjektposition er *brugeren*. InterPELLATIONEN tildeler brugeren en ret til at udtale sig, men afgrænser samtidig emner og ytringsformer, som er til rådighed.

Udviklingen af kvaliteten i den offentlige sektor er en påtrængende og nødvendig opgave, men de mennesker, som skal nyde godt af kvaliteten, er ikke kun brugere. De er først og fremmest borgere, politisk myndige og ansvarlige subjekter, som på grundlag af deres erfaringer og dømmekraft skal udøve demokratisk indflydelse både direkte på de offentlige serviceydelser, de berøres af, og på den lokale og nationale politiske ledelse.

Litteratur

- Andersen, C. H. og Jensen, C. (2008): *Den værdifulde skole. Specialeafhandling i sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Bjørnholt, B., Goul Andersen, J. og Lolle, H. (2008): "Brugertilfredshed som kvalitetsmål". I: Bjørnholt, B. m.fl. (red.): *Bag kulisserne i konstruktionen af kvalitet*. (Side 49-61). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bjørnholt, B. (2008): "Kvalitet og kvalitetsundersøgelser - hvad er det?". I: Bjørnholt, B. m.fl. (red.): *Bag kulisserne i konstruktionen af kvalitet*. (S. 21-48). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bjørnholt, B. (2008a): "At indfange bruger kvalitet gennem brugerundersøgelser". I: *Evalueringsnyt nr. 20, august 2008*. Danmarks Evalueringsseksselskab.
- Dahler-Larsen, P. (2008): *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Finansministeriet (2005): *Det mener brugerne! Brugertilfredshed med dagpasnings-, skole- og ældreområdet*. Lokaliseret på: <http://www.frn.dk/Publikationer.aspx?search=brugertilfredshed&emner=0-year=>
- Kommunernes Landsforening (2003): *Standardisering af brugerundersøgelser i den offentlige sektor*. Fokus-nyt nr. 22, oktober 2003.
- Kommunernes Landsforening (2008): *Brugerundersøgelser med lokal forankring - sådan gør kommunerne*.
- Randers Kommune (2008): *Brugertilfredshed 2008*. Skole- & fritidsordning. Udarbejdet af Rambøll for Randers Kommune.
- Randers Kommune (2008a): *Sagsfremstilling vedrørende brugerundersøgelsen 2008*. Børn og skoleudvalget, møde 18. november 2008, pkt. 08/169.

Meningsskabende undervisningsevaluering

i University College



Anne Mette Støvring*Stilling og fag: Lektor**Ansættelsessted:**Ergoterapeutuddannelsen***Susanne Dau***Stilling og fag: Lektor**Ansættelsessted:**Sygeplejerskeuddannelsen***Trine Lolk Haslam***Stilling og fag:**Udviklingskonsulent**Ansættelsessted: CEPRA*

I august 2007 oprettede undervisningsministeren otte nye professionshøjskoler for videregående uddannelser, og fra 1. januar 2008 fusionerede hver af de otte professionshøjskoler med de daværende CVU'er/SCVU'er og enkeltstående MVU-institutioner. Samtidigt kom akkrediteringsbekendtgørelsen og lov om professionshøjskoler, der påtvinger mere dokumentation samt et system til kvalitetskontrol og resultatvurdering (www.retsinformation.dk). Vi går altså fra at være mindre uddannelsesenheder med forskellige evalueringskulturer, til at skulle samarbejde i en stor uddannelseskonzern om såvel interne som eksterne krav til evaluering. Hvordan får vi meningsskabende undervisningsevaluering gennemført under disse vilkår? Kan det lade sig gøre at udforme en politik for undervisningsevaluering, der både indfanger meningsfuld viden for de enkelte uddannelser, medarbejdere og studerende og samtidig leverer den nødvendige viden i henhold til akkrediteringsbestemmelserne?

Rapporten "Menings-skabende undervisningsevaluering" er resultatet af en teoretisk og empirisk undersøgelse af undervisningsevaluering i forbindelse med fusionsprocessen i professionshøjskolen University College Nordjylland. Undersøgelsens resultater viser, at det er nødvendigt at tage højde for de uddannelsesspecifikke evalueringskulturer, når vi i fremtiden skal matche udfordringerne til de formelle krav om kvalitetssikring og akkreditering. For at nå målet er det nødvendigt at skabe en frugtbar evalueringskultur med fokus på meningsfulde undervisningsevalueringss procedurer og samarbejdsprocesser.

Denne artikel bygger på rapporten

"Meningsskabende Undervisningsevaluering", som kan findes på www.ucn.dk.



Undervisningsevaluering på tværs

”Hvordan kan politikken i UCN udformes således, at den imødekommer eksterne krav i akkrediteringsbekendtgørelsen og anerkender forskellighed i uddannelsesspecifikke kulturer på baggrund af empiriske data og faglig viden om den gode undervisning og evaluering?”

Når der er tale om, at uddannelserne skal kvalitetssikres og kvalitetsudvikles, har det været nødvendigt at se på den aktuelle viden om, hvad der karakteriserer den gode undervisning, eftersom det er kerneydelsen i uddannelserne. Kriterier for god undervisning må således være pejlemærker for undervisningsevalueringen. Udover at indhente empiriske data fra brugere heraf internt i den konkrete praksis, er dette derfor blevet belyst ved at blive holdt op imod aktuell forskningsviden eksternt indenfor feltet. Det interessante har i denne forbindelse været, at der ikke er ret megen aktuell forskning vedrørende netop den gode undervisning i professionsuddannelserne, hvorfor forskningsviden primært er indhentet fra undersøgelser af den gode undervisning fra folkeskoleområdet og de lange videregående uddannelser. Altså, for at der kan være tale om en politik, der favner meningsfulde evalueringer og virker fremmende på kvalitetsudviklingen, må der nødvendigvis være klare, eksplisitte og synlige parametre for, hvad der karakteriserer kvalitet i undervisningen i forhold til studerendes læring og læringsmiljøet generelt. Set i lyset af såvel interne som eksterne krav og eksisterende viden indenfor feltet blev formålet med udarbejdelse af en evalueringspolitik således: at udvikle kvaliteten af undervisningen og de studerendes læring med sigte på professionsudøvelse.

Det er i politikken væsentligt, at det er synligt, at evalueringen af undervisning benyttes til at sikre og udvikle kvaliteten af undervisningen og til at evaluere samt udvikle hele den specifikke uddannelse. I dette arbejde med en politik for undervisningsevaluering er

det derudover væsentligt, at undervisningsevalueringen bliver brugbar og meningsfuld for medarbejdere og studerende. Således er der fokus både på eksterne krav og interne interesser, og der er tale om både et dokumentations-sigte og et anvendelsessigte, hvor både kontrol, læring og vidensdeling indgår som elementer.

Processen har været styret af CEPRA (nationalt videnCenter for Evaluering i PRAksis) med delta-gelse af udpegede evalueringskyndige repræsentanter fra henholdsvis CEPRA, de sundhedsfaglige uddannelser og de pædagogiske uddannelser.

Kulturspecifik undersøgelse af den gode undervisning

Den kulturspecifikke undersøgelse af den gode undervisning omfatter to hovedspørgsmål, henholdsvis A) de eksterne krav og B) de kulturelle forskelle. Disse hovedspørgsmål belyses på følgende måder:

- 1 Analyse af empiriske data indhentet fra konsensuskonferencer.
- 2 Teoretiske studier fremkommet ved søgning efter udsagn, som præsenterer paradigmeskiftet inden for læring og undervisning samt moderne organisationsteori. Fokus er lagt både på den gode undervisning og den gode undervisningsevaluering.

Eksisterende evalueringsvirksomhed:

Intentionen var at afdække den samlede evalueringspraksis i de forskellige uddannelser med henblik på at kunne identificere en baseline - hvilke tiltag er allerede i gang? Alle uddannelser evaluerer, men undersøgelsen afslørede ikke nogen ensartet måde at gribe det an på. Hvilke indholdselementer der systematisk har været evalueret, hvilke type af undervisningsevaluering som underviserne har arbejdet med, samt hvilke redskaber der har været anvendt til evalueringen, viste sig som forventet ikke ensartet uddannelserne imellem, men det viste sig dog, at samtlige uddannelser arbejder med evaluering af undervisning. Særlig stor var forskellen imidlertid mellem de to søjler: De sundhedsfaglige uddannelser var overvejende mere organiserede, systematiske og kvantitative end de pædagogiske uddannelser. Typerne af evalueringsformer varierer fra

Tema	Metode	Datagenerering
Eksisterende evalueringsevirsomhed.	Kvantitativ kortlægning af status med hensyn til aktuel, institutionaliseret evalueringspraksis.	Der er indhentet oplysninger om eksisterende evalueringspraksis i UCN. Data er indsamlet ved hjælp af spørgeskema distribueret til samtlige 6 studiechefer og chefen for efter-videreuddannelsen.
Kulturspecifikke undersøgelser.	Kvalitativ undersøgelse af grunduddannelser og efter-videreuddannelserne ved hjælp af Grounded Theory.	Forskelle og ligheder i de uddannelsesspecifikke kulturers forståelse af "god undervisning" er indfanget ved hjælp af konsensuskonferencer (Pedersen, Jacobsen og Kousholt 2000).
Afdækning af "den gode undervisning" og "den gode undervisningsevaluering".	Desk-study: Litteraturstudier på baggrund af review af "den gode undervisning". Litteraturstudier på baggrund af review af "den gode undervisningsevaluering".	Litteraturstudierne er gennemført ifølge de videnskabelige kriterier for sådanne, når der er tale om review. Der er gennemført systematiske søgninger ud fra problemformuleringens temaer. Den meget store datamængde er reduceret ved anvendelse af relevanskriterier i forhold til problemformuleringen.

logbog over fokusgruppeinterview til spørgeskema. Denne baseline skaffede et rimeligt overblik over, hvad der gøres pt., hvorfor fokus nu kunne flyttes til, hvad de enkelte uddannelser vægter, når de spørges om, hvad god undervisning egentlig er.

Kulturspecifikke undersøgelser:

For at undersøge, hvad god undervisning er, skal såvel studerende som undervisere på de enkelte uddannelser involveres. Dette har flere årsager: Først og fremmest fordi det er dem, der er involveret i undervisningssituationen, men dernæst også for at sikre de involverede parter en mulighed for medinddragelse og medbestemmelse i forhold til arbejdet med udvikling af undervisningsevaluering. Folk skal føle sig hørt og have muligheden for at give deres synspunkt til kende. Hvad der kendetegner god undervisning, skal komme fra de involverede parter (grounded theory) frem for at være teoristyret i udgangspunktet, hvorfor konsensuskonferencer er anvendt som metode. Konsensuskonferencerne gennemføres med fire undervisere og fire studerende på alle uddannelser. Alle konsensuskonferencer gennemføres ud fra en ensartet processkabelon (Pedersen, Jacobsen og Kousholt 2000):

- 1 Indledning.
- 2 Plenumdrøftelse: Hvad er god undervisning?
- 3 Aktør opdelt gruppeopgave (henholdsvis undervisere og studerende): Opstil 8 uprioriterede kriterier for god undervisning.
- 4 Plenum: Præsentation af de opstillede, men uprioriterede kriterier.
- 5 Aktør opdelt gruppeopgave (henholdsvis undervisere og studerende): Opstil 8 prioriterede kriterier for god undervisning.
- 6 Plenum: Præsentation af de prioriterede kriterier. Fælles drøftelse frem mod konsensus:
- 7 Kriterier for god undervisning.

Som grundlag for konsensuskonferencen og efterfølgende analyser er anvendt følgende definition af undervisning: "Undervisning, der skaber læring hos den lærende i forhold til uddannelsens formål og indholdsbeskrivelse".

Konferencerne udmøntede sig i et varierende antal prioriterede kriterier for god undervisning. Der var flere kriterier, der gik igen ved de fleste uddannelser, ligesom der var nogle, der var mere kulturspecifikke.

Ser man samlet på de fælles kriterier for god undervisning, viser følgende 8 sig:

- 1 Engagement.
- 2 Sammenhæng mellem teori og praksis.
- 3 Godt læringsmiljø.
- 4 Dialogorienteret undervisning.
- 5 Refleksiv/undersøgende.
- 6 Tydelig tilrettelæggelse af undervisningen.
- 7 Variation i undervisningsmetoder.
- 8 Humor/personlighed.

Disse 8 kriterier kan bruges til at se på det, der er fælles på tværs af uddannelserne, og anvende det i forhold til en politik for undervisningsevaluering. Konsensuskonferencerne afslørede imidlertid også indbyrdes forskelle i, hvad der er anset for vigtigst og tillægges størst vægt. Eksempelvis var de 3 første prioriterede kriterier for:

Jordemoderuddannelsen:

- 1 Relevans med synligt fagspecifikt mål
- 2 Engagement fra begge sider
- 3 Tilrettelæggelse - læsestof og undervisning

Sygeplejerskeuddannelsen:

- 1 Personligt og fagligt engagement
- 2 Respekt og anerkendelse (tryghed, nærvær, tone)
- 3 Dialog og medinddragelse

Pædagoguddannelsen:

- 1 Skabe muligheder for kompetenceudviklende undervisning
- 2 Deltagelse/engagement - samtale/dialog
- 3 Kobling mellem teori og praksis.

På baggrund heraf blev det tydeligt, at en politik for undervisningsevaluering ikke alene kan skære alle over én kam, men derimod må efterlade plads til uddannelsesspecifikke tilpasninger efter behov, i forhold til hvordan dette evalueres og kvalitetssikres. Således vil der være ensartede krav til arbejdet med evaluering, men med respekt for de enkelte uddannelsers forståelse af meningsskabende undervisningsevaluering.

Konsensuskonferencerne og kortlægningsundersøgelsens resultater kan anvendes som afsæt for et videre udredningsarbejde, som skal igangsættes på de enkelte uddannelser. Gennem involvering af undervisere og studerende både i konsensuskonferencerne og gennem det videre udredningsarbejde arbejdes der systematisk med opbygning af evalueringskapacitet i organisationen. Evalueringskapacitet forstås her som en organisations samlede kapacitet til planlægning og gennemførelse af evalueringer, samt organisationens kapacitet med hensyn til anvendelse af evalueringsviden. Såvel undervisere som studerende (og andre i organisationen - ikke mindst ledere) skal have en fornemmelse af, at evalueringer er nyttige rutiner og et gode for institutionen. Hvis ikke de, der er involveret i arbejdet med og omkring evalueringer, kan se en mening med dem, vil såvel gennemførelse som brugen af dem være forsvindende lille. Formålet med evalueringen - at udvikle kvaliteten af såvel undervisningen som af de studerendes læring - skal hænge tydeligt sammen med evalueringsarbejdet, derfor er lokal medinddragelse og medbestemmelse vigtig!

Afdækning af "den gode undervisning" og "den gode undervisningsevaluering"

Hvad kunne der så findes af viden om den gode undervisning og god undervisningsevaluering? En systematisk gennemgang af forskningsviden med fokus på faktorer som elevens baggrund, lærer-kompetencer i forhold til elevens læring (herunder relationskompetence, ledelseskompentence og didaktisk kompetence) samt undervisnings- og skolekulturens betydning (Helmke et. al 2008) afslørede, at forskningen inddeler sig i tre hovedkategorier, henholdsvis undervisning på folkeskoleområdet, de mellemlange videregående uddannelser og de lange videregående uddannelser. Som nævnt i starten, viste denne systematiske gennemgang et stort hul i forhold til forskningsviden på professionsuddannelsesniveau. Det, der kunne findes, pegede dog på, at det, der har betydning, er: 1) Lærerens rolle i klasseværelset (herunder engagement/lærerpersoneghed, levende/motiverende undervisning, lærerens autoritet, disciplin, tryk stemning) og 2) Undervisningsform, indhold og udbytte (herunder meningsskabende undervisning, at de studerende er forberedte, samtale/dialog, lige-vær-

dighed, sammenhæng mellem teori og praksis, best-practice-fortællinger, at det er tydeligt, hvad der skal ske hvornår og afvekslende undervisningsformer). Samtlige af disse punkter er repræsenteret i både de generelle og uddannelsesspecifikke kriterier for god undervisning og harmonerer således godt med den undersøgelse, der er foretaget. Især findes der megen viden om god undervisning på folkeskoleområdet, og denne viden viste sig også at støtte op om den empiriske viden indsamlet i konsensuskonferencerne, men mere forskning på professionsniveau bør bestemte prioriteres. Hilbert Meyer udpeger 10 kendetegn, der har betydning for elevens udbytte af undervisningen (Meyer 2005; 2006) nemlig: klar strukturering af undervisningen, en betydelig mængde ægte læretid, læringsfremmende arbejdsklima, indholdsmæssig klarhed, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, individuelle hensyn, intelligens-træning, transparente præstationsforventninger og et stimulerende læringsmiljø. Det afgørende for god undervisning er her ikke de enkelte kendetegn hver for sig, men hvordan disse kommer i spil med hinanden i praksis. Set i forhold til konsensuskonferencens samlede resultater viser flere af disse kriterier sig også der. Faktisk bliver alle 10 kriterier nævnt på en eller flere uddannelser - nogle dog oftere end andre. Så selvom professionshøj-skolernes uddannelser hører under MVU-området, bekræfter forskningen på dette område alligevel den empiriske viden, der er indsamlet via konsensuskonferencerne. God undervisning på de lange videregående uddannelser fokuserer i højere grad på den studerendes egen del i læringen end litteraturen på folkeskoleområdet. Biggs' 4 vigtigste hovedingredienser for undervisningens kvalitet er: En velstruktureret vidensbase, en hensigtsmæssig og motiverende kontekst, den lærendes egenaktivitet og herunder samarbejde med andre og indsigt i egen læreproces (Helmke et al 2008). Også her kunne resultaterne genkendes (især de to første kriterier) i de empiriske resultater for de forskellige uddannelser, da de studerende og undervisere på UCN tilstræber/ efterspørger kobling til praksis samt gensidig motivation og engagement. Den lærendes egenaktivitet og indsigt i egen læreproces siges der ikke meget om direkte i empirien, men flere taler om dialog, medind-

dragelse og engagement, der konnoterer deltagelse fra begge sider.

Teorien om den gode undervisning støtter således overordnet set op om de konsensuspunkter, som såvel undervisere som studerende kom frem til. I forhold til afdækning af undervisningsevaluering er der systematisk søgt såvel national som international forskningsviden om systemer til undervisningsevaluering. Det er her relevant at se på metaevalueringer, der diskuterer design og indhold, for at sikre at vi i den gode undervisningsevaluering også får evalueret på det, der er relevant, på rette måde. Metaevalueringer, der diskuterer design og indhold, beskæftiger sig hovedsageligt med validitet, relevans og implementeringsvanskeligheder. Formålet med undervisningsevaluering er at styrke kvaliteten af undervisningen. Derfor bliver det centralt at diskutere, hvilke aktiviteter i uddannelsen der rubriceres under begrebet undervisning. Udredningen bekræfter, at der hersker stor usikkerhed om afgrænsning af begrebet undervisning. Paradigmeskiftet i læringsteori med konsekvenser for didaktik i bredeste forstand er en af grundene hertil. Dertil kommer, at identitetsudvikling i det postmoderne samfund, med vægt på basal tillid, kompetencer i at vælge og omstillingsparathed



på den ene side og generering af lærende og stærkt udviklingsorienterede uddannelsesinstitutioner på den anden side, danner et spændingsfelt.

Moderne uddannelsesinstitutioner er underlagt økonomiske styringsredskaber, der måles på effektivitet og low cost. Undervisningsbegrebet omfatter under disse vilkår i høj grad andre aktiviteter end traditionelle møder mellem undervisere og studerende i nøje afgrænsede lokaler og tidsrum. I Australien (McInnis, Griffin, James, Coates 2001) er der på landsplan som en konsekvens heraf indført nye retningslinjer for undervisningsevaluering og udarbejdet nye spørgeskemaer. Udviklingsarbejdet hviler på kvantitative og kvalitative undersøgelser af den oprindelige udgave af Course Experience Questionnaire (CEQ) i anvendelse. Irske og spanske universiteter er inspireret af dette arbejde, som organisatorisk udspiller sig i regi af Assessment & Evaluation in Higher Education. Definitionen af den gode undervisning i denne kontekst lyder: "Quality teaching is that which facilitates quality learning among students" (March & Roche, 1994, Biggs, 1999). Den oprindelige udgave af CEQ indeholder følgende hovedtemaer: god undervisning, klare mål, passende arbejdsbyrde, udvikling af almene kompetencer, generel tilfredshed og passende opgaver. På baggrund af de nye vilkår og udfordringer i uddannelsessystemet tilføjes i 2004 fem nye temaer, som antages at dække hele læringsscenen. Disse er uddannelsesstedets evne til 1) at understøtte de studerendes læring 2) at udnytte læringsressourcer 3) at skabe læringsfællesskaber/læringsmiljø 4) at understøtte metalæring eller lære at lære 5) at understøtte motivation til yderligere læring.

Meget af dette lyder velkendt fra den empiriske undersøgelse, der tidligere er refereret til, men også herhjemme er undervisningsbegrebet under forandring og kan ikke længere begrænses til at omhandle, hvad der foregår i et klasseværelse, som tilfældet er i dag. Med en stigende tendens til brug af eksempelvis lærerfri undervisning er en forståelse af undervisningsbegrebet, der omfatter andre aktiviteter end de traditionelle, nødvendig. Gruppearbejde/projektarbejde og lignende, der fylder en stor del af uddannelses-tiden, har ligeledes betydning for kvaliteten af den læring,

der foregår hos de studerende, hvorfor dette sammen med læringsmiljøet kan være yderst relevant at se nærmere på.

Metaevalueringer, der diskuterer kultur og mening, har naturligvis et andet fokus, men er også relevante at beskæftige sig med i denne sammenhæng. Den mest generelle, metodiske kritik drejer sig om, at undervisningsevaluering er for fokuseret på underviseren frem for på undervisningen (Leth, Søndergård 2007, Saroy, Amundsen 2001). En masterafhandling (Holt og Orlovitz 2008) omhandler undervisningsevaluering i en pædagoguddannelse viser at undervisernes og de studerendes forhold til evaluering er flertydige, og at det ikke i særlig grad opfattes som meningsfuldt. Afhandlingen anviser organisatorisk arbejde med opbygning af evalueringskapacitet som et bud på skabelse af meningsfuld undervisningsevaluering. Som modvægt til McDonaldisering genintroduceres begrebet professionelt skøn (Miller 2008). I en dansk kontekst er det videnskabeligt undersøgt, hvordan undervisere oplever undervisningsevalueringer og vurderer udbyttet heraf, som bidrag til kvalitetsudvikling i MVU området (Moldt 2008). Her viser det sig, at en forudsætning for, at resultaterne af undervisningsevaluering kan bidrage positivt, er, at der arbejdes med uddannelsens kultur og ejerskab i forhold til evalueringsresultaterne. Desuden, at kundemetakomforten i forbindelse med omtale af studerende vurderes som en blokering af seriøs evaluering med læring som formål. Ansvarsfordelingen mellem underviser og lærende bliver fordrejet og utydelig. Undersøgelsen viser også, at ledelsen er central for håndtering af evalueringsprocedurer og konstruktiv anvendelse af evalueringsviden. Dette peger på løsninger, der tager højde for forskellighed, og på løsninger, hvor procesuelle vinkler på undervisningsevaluering er vigtige elementer.

Metaevalueringer, der diskuterer forholdet mellem gode undervisere og god undervisning, repræsenteres gennem forskning, der ligger i periferien af evalueringsforskningen, men til gengæld i hjertet af pædagogisk forskning (Jackson 2006), og er derfor altid relevant at beskæftige sig med. Det ligger dog uden for denne undersøgelses og artikels fokusområde.

Hvad har vi så lært?

Koblingen af den empiriske undersøgelse - hvor både studerende og undervisere fra uddannelserne i UCN har været involveret - med den teoretiske del har tilsammen pointeret flere væsentlige opmærksomhedspunkter i forhold til, hvordan undervisningsevaluering kan gribes an, så det giver mening for de involverede parter. Ved at sammenkoble "almindelig" undervisningsevaluering med indsamling af den lovpligtige information undgås at pumpe de studerende med en lind strøm af evalueringer, der kan risikere at virke meningsløse og uvedkommende. Det er i udformningen af

et evalueringsskema vigtigt at tage højde for de kulturelle forskelligheder uddannelserne imellem og tilpasse det herefter, ligesom det nøje skal gennemtænkes, hvad der egentlig evalueres på. Et det blot den lærerstyrede klasseundervisning, der er relevant og interessant at se nærmere på, eller kunne der være andre indholdselementer i en uddannelse, såsom den lærerfri undervisning, der kunne have lige så stor indflydelse og vigtighed? Studier i andre lande tyder på sidstnævnte. Endelig forudsætter professionalisering af undervisningsevaluering opbygning af evalueringskapacitet gennem involvering af undervisere og studerende!

Litteratur:

Betoret Fernando, Tomás Adela (2003): "Evaluation of University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education". I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 28, No 2, 2003.

Biggs, J. (1999): *Teaching for Quality Learning at University: What the Students Does*. London: Open University Press and Society for Research into Higher Education.

Byrne, Marann og Barbara Flood: "Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: an evaluation of Course Experience Questionnaire". I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 28, No 2, 2003.

Chiovitti, R. F. og N. Piran (2003): "Rigour and grounded theory research". I: *Journal of Advanced Nursing*, 44(4), 427- 435. Blackwell Publishing Ltd.

Dahler-Larsen, Peter (2007): *Evalueringkultur - et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Undervisningsevaluering. Fem spørgsmål. Fem råd. Fem metoder*. EVA.

Hildebrandt et al (2008): *Hvad ved vi om den gode undervisning. Menneskers ærbødighed for liv og natur - eftertanker*. Børsens Forlag.

Helmke, Andreas et al (2008): *Hvad ved vi om god undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.

Jackson, Michael (2006): "Serving time": the relation of good and bad teaching". I: *Quality Assurance in Education*. Vol. 14, No 4, 385- 397(13). Emerald Group Publishing Limited. Australia.

Holt, H. og G. Orlovitz (2009): "Strategisk ledelse af evalueringkultur". I: *CEPRAstriben*, nr.4. januar 2009.

Jensen, Torben K (2009): *En model for formulering af kvalitetspolitik og kvalitetssystemer på de videregående uddannelser*. Center for Læring og Uddannelse. Aarhus

Kemper, Leung (2008): "Establishing the validity and reliability of

course evaluation Questionnaires". I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol 33, No 4, August 2008. 341 - 353.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2007): *Evalueringmodeller*. Academica.

Kvale, Steinar (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, Jacobsen og Kousholt <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25353>

Leth Hanne, Søndergård Louise (2007): *Undervisningsevaluering som redskab til kvalitetsudvikling af undervisningen*.

Dansk Universitetspædagogisk Netværk.

Lisbeth Binderup (2008): *Hvad med ledelse? Evalueringsnyt august 2008*

March & Roche (1994): *The Use of Students Evaluation of University Teaching to Improve Teaching Effectiveness*.

Australian Government Publishing Service. Canberra.

McInnis, Griffen, James, Coates (2001): *Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*. Faculty of Education. The University of Melbourne. Department of Education. Australia.

Miller, Tanja (2008): *Professionsuddannelser med hang til kvalitet og skøn*. I "Udvikling på tværs" UCL.

Moldt, Christian (2008): *Fra meningsløs til meningsfuld evaluering - om kvalitetsmåling i undervisningssektoren*.

Evalueringsnyt nr. 20. august 2008.

Pedersen, Flemming Kragh, Anne Krøjer Jacobsen og Henrik Breiner Kousholt (2000): *Sunde projekter: Håndbog i projektarbejde og kvalitetssikring på sundhedsfremmeområdet*. Nordjyllands Amt.

Saroyan, Amundsen (2001): *Evaluating University Teaching: time to take stock*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 26, No 4.

Jonas Kristoffer Lindeløv

Stilling: Psykologi Studerende

(+ vejleder og seminarleder på 1. semester,
forskningsassistent m.m.)

Ansættelsessted: Aalborg Universitet

Undervisningsevaluering på psykologi studiet

Evalueringspraksis på psykologiuddannelsen ved Aalborg Universitet er blevet til gennem jordnære erfaringer med tidligere evalueringspraksisser. Der er ikke skelet til teoretiske modeller eller sammenhænge. I denne artikel præsenteres og diskuteres den nuværende evalueringspraksis, på godt og ondt.

Artiklens forfatter er studerende på 9. semester og medlem af studienævnet. Han oplever derfor evalueringen fra disse to perspektiver og diskuterer evalueringens betydning for forholdet mellem studerende og undervisere på studiet.

Nævrende artikel tager sit udspring i psykologiuddannelsen på Aalborg Universitet, hvor samarbejdet mellem ansatte og studerende er tæt. Det er især vigtigt for den halvårige evaluering, som spiller en nøglerolle for udviklingen af uddannelsen.

I den bredeste forstand finder undervisningsevaluering sted hele tiden. Det kan fx være en forelærs refleksioner over egen præstation, de studerendes præstationer til eksamen eller de studerendes mimik og spørgsmål til et seminar. Betydningen af denne spontane feedback skal ikke undervurderes. Den finder i højere grad sted i de dialogiske undervisningsformer, dvs. projektvejledning og seminarer, men i ringere grad til forelæsninger og i forhold til semestrets organisering som sådan. Sidstnævnte kan de mere formelle evalueringstiltag bedre indfange.

I denne artikel beskrives og diskuteres den formelle evaluering på psykologiuddannelsen, sådan som den finder sted i praksis. Den er blevet til ved jordnære ad

hoc-erfaringer med tidligere evalueringspraksisser. Derfor vil jeg ikke teoretisere eller benytte fagtermer, da det simpelthen ikke har været en del af processen. Faktisk er mit ærinde med denne artikel at give

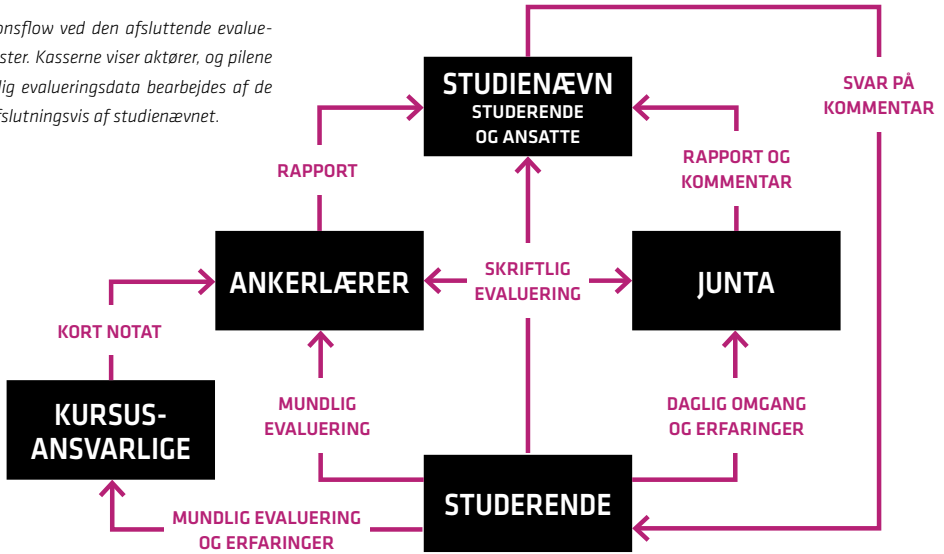
CEPRA-læseren et indblik i en funktionel, men uperfekt evalueringspraksis, som den er blevet til på psykologiuddannelsen - på godt og ondt.

Om uddannelsen

Psykologiuddannelsen er ét-faglig og består af en 3-årig bachelor-del og en 2-årig kandidat-del. Der er godt 400 studerende i alt. Mens der er 80-100 studerende på hver bachelor-årgang, er kandidatdelen delt op i fire forskellige forløb med 10-20 studerende i hver. Undervisningen varetages af ca. 20 fastansatte undervisere samt nogle eksterne forelæsere.

Uddannelsen veksler mellem kursus-semester og projekt-semester. Der er tilknyttet seminarer til både kurser og projektarbejde. Da de faglige aktiviteter i

Aktører og informationsflow ved den afsluttende evaluering af et enkelt semester. Kasserne viser aktører, og pilene viser, hvordan forskellig evalueringsdata bearbejdes af de forskellige aktører - afslutningsvis af studienævnet.



kursus-semesterne udgør ca. 1/6 af semestrets arbejdstimer, går det meste af de studerendes hverdag med at sidde alene og læse pensum.

En af udfordringerne ved evaluering på psykologi er altså, at den skal omfatte de forskelligartede faglige aktiviteter. Nogle finder sted i store forsamlinger, andre i små. Nogle ledes af en underviser, andre kun af studerende. I denne artikel præsenteres og diskuteres fire vigtige elementer i vores semesterevaluering, som finder sted ved slutningen af hvert semester:

- Kursusansvarlig og ankerlærer afholder mundtlige evalueringer med de studerende. Den kursusansvarlige og ankerlæreren har til opgave at planlægge, koordinere og evaluere hhv. et kursus (dvs. en række forelæsninger) og et bestemt semester.
- Der udsendes et elektronisk spørgeskema, som omfatter alle faglige aktiviteter.
- Hvert semesters junta og ankerlærer skriver en kort evalueringsrapport til studienævnet. Juntaen er typisk fire til otte studerende, som repræsenterer årgangen og kan siges at være problemknusere og tovholdere i forhold til de enkelte semestres studiemiljø. Juntaen er frivillig og åben for alle studerende på årgangen.
- Studienævnet dedikerer et møde til semesterevaluering. Studienævnet består af tre studerende

og tre forelæsere, hvoraf den ene forelæser er studiekoordinator. Studienævnet er det besluttede organ på studiet.

Jeg har forsøgt at ordne de fire elementer i figuren. De enkelte elementer gennemgås i denne artikel, og læseren vil muligvis finde det givtigt at vende tilbage til figuren et par gange.

Mundtlige evalueringer

Kurserne afsluttes med en kort evaluering på 1/2-1 time. Her går den kursusansvarlige i dialog med de studerende og får direkte feedback på kurset. Denne evaluering bruges primært til at inspirere den kursusansvarlige til selv at foretage ændringer i semestret, så han/hun fortæller kun kort ankerlæreren om hovedpunkterne fra evalueringen. Det er op til den kursusansvarlige at tage initiativ til evalueringen, og hvordan den afholdes.

Ankerlæreren sørger for at få feedback på mere overordnede emner, fx om sammenhængen mellem kurser og seminarer, semestrets planlægning og lign. Ankerlæreren holder to evalueringsmøder med de studerende på årgangen: midtvejs efter ca. 2 måneder og afslutningsvis efter ca. 4 måneder.

Det sker desværre regelmæssigt, at den kursusansvarlige og ankerlæreren ikke foretager denne mundtlige evaluering. Ligeledes er det sjældent, at mere end 50 % af de studerende besvarer den elektroniske eva-

luering. Det kan have mange årsager, men det skyldes muligvis, at man ikke mener, at evaluering er tiden og kræfterne værd - at det i højere grad er et ligegyldigt krav og/eller en kontrolfunktion, end det er et nyttigt udviklingsværktøj.

Spørgeskema

Der udsendes et elektronisk spørgeskema til alle studerende, som de opfordres til at svare på. I spørgeskemaet svarer de studerende på en lang række kvantitative spørgsmål, som fx "Hvor tilfreds er du overordnet med semestret?" og "Hvor vigtigt er det for dig, at du føler, at du har rykket dig, når du går fra en forelæsning?" efterfulgt af "I hvor høj grad fandt det sted på semestret?"

Alle universitetsuddannelser skal evaluere hvert semester og gøre resultaterne offentligt tilgængelige. Evalueringen indeholder en række af ovennævnte standardspørgsmål, som stilles på alle uddannelser. Mange af spørgsmålene har præg af at være kvantitative meningsmålinger. På psykologiuddannelsen fører disse spørgsmål ikke til diskussioner eller konkret forandring, da de studerende næsten altid yder en fornuftig indsats og er godt tilfredse med uddannelsen. Derfor ville vi faktisk gerne være foruden mange af disse spørgsmål, som er irrelevante og tidskrævende for os.

Vi har selv tilføjet nogle mere fremadrettede spørgsmål, som fx "Nævn 3 ting, du gerne vil bevare på semestret, og 3 ting, du gerne vil ændre." Desuden er der tekstfelter for yderligere kommentarer til hver type faglige aktiviteter og til semestret overordnet.

Ovenstående spørgsmål giver meget oplysende svar, og mange studerende giver uddybende svar med begrundelser og løsningsforslag. Spørgsmålet løfter evalueringen fra kun at være menings- og problemfokuseret til at give et mere nuanceret billede af det udbytte, de studerende får af de forskellige faglige aktiviteter.

Som nævnt besvares det elektroniske spørgeskema typisk kun af mellem 25 og 50 % af de studerende. Det åbner muligheden for, at svarene ikke er repræsentative for hele årgangen. Vi har endnu ikke set en

svarprocent over 70 på trods af opfordringer, sms-kæder og donation til festudvalget ved høj deltagelse. Jeg vender tilbage til dette problem sidst i artiklen. En anden udfordring er datamængden: Hvilke af de mange kvalitative kommentarer og forslag skal føre til handling, og hvilke kan der ses bort fra? Juntarapporten og ankerlærerrapporten hjælper med at foretage denne prioritering.

Juntarapport og ankerlærerrapport

Junta og ankerlærer har en vigtig funktion ved evalueringen, der afslutter semestret. Begge læser årgangens besvarelser af spørgeskemaet og udarbejder derpå hver en 2-3 siders rapport, der opsummerer evalueringen og stiller løsningsforslag. Rapporterne sendes til studienævnet. Nogle punkter kan junta og ankerlærer selv handle ud fra, og resten forholder studienævnet sig til. Ankerlæreren skriver sin rapport på baggrund af spørgeskemaet, den mundtlige evaluering med de studerende og snakken med de kursusansvarlige. Juntaen skriver sin rapport på baggrund af spørgeskemaet, egne oplevelser af semestret og den daglige omgang med medstuderende. Således står juntarapporten og ankerlærerrapporten for to perspektiver på det samme semester. Ofte er der mange ligheder mellem de to rapporter, hvilket er et sundhedstegn.

Juntarapporten indeholder desuden en meget kortfattet kommentar på 500 tegn til studienævnet, hvor kun de vigtigste pointer og ønsker fremhæves. Her vælger juntaen sine "kampe", som det siges. Studienævnet skal give et skriftligt svar på kommentaren (se eksemplet nedenfor fra 6. semester 2008). Både kommentar og svar lægges på studiets hjemmeside, så de studerende kan se hvad deres - og tidligere studerendes - evalueringer har ført til. Idéen er at gøre evalueringen synlig og nærværende for de studerende og herved øge svarprocenten. Samtidig fungerer det som vidensopsamling, hvor hvert semester får en udviklingshistorie, som kommer til syne igennem denne dialog mellem studerende og studienævnet. Tiltaget har desværre ikke den ønskede virkning på svarprocenten, men bevares af de øvrige grunde.

Junta

Der er blevet ydet en stor indsats i bachelorprojektet, som også har givet stort fagligt udbytte. Vi har følgende forbedringsforslag til semestret:

- 1) Send kursusplanen fra Klinisk Psykologi til forelæserne i Psykiatri for at minimere overlap.
- 2) Målret kurset i Almenpsykologi mod bachelorprojektet, dvs. forelæs bl.a. om analyse og teori-integration og om psykologiens historie.
- 3) Skab konsensus mellem vejlederne om implementeringen af videnskabsteori og psykologihistorie i projekterne.

Studienævnet

1) For at undgå for meget overlap mellem psykiatri og klinisk psykologi flytter vi psykiatri til 4. semester efter sommerferien, mens klinisk psykologi forbliver på 5. semester. Psykiatri vil da primært have til opgave at introducere diagnoser og diagnosticering. Ang. 2) og 3), så er ankerlæreren allerede opmærksom på det og vil diskutere det med relevante undervisere og vejledere på 6. semester. Vi vil dog ikke i studienævnet detailstyre kursusindhold og vejlederstil, da vi på universitetet forventer, at de studerende selvstændigt opsøger information og foretager fornuftige valg – ikke mindst i bachelorprojektet.

Eksempel på en juntas kommentar og studienævnets svar fra 6. semester, 2008. Se øvrige kommentarer og svar på <http://psykologi.aau.dk/studienavn/evalueringer>

Dedikeret studienævnsmøde

Nogle måneder efter semesterafslutningen afholdes et studienævnsmøde, hvor temaet er evaluering. Bilaget til dette møde er enormt, da hvert semester producerer en ankerlærerrapport, en juntarapport, en junta-kommentar, ca. 40 siders grafer fra den kvantitative del af spørgeskemaet og ca. 20 siders kvalitative kommentarer. På mødet er der 15-20 minutter til at diskutere hvert semester. Derfor er det umuligt at gennemgå hele bilaget, så vi plejer kun at forholde os til rapporterne - og mest til kommentaren fra juntaen, som vi svarer på til mødet.

Typisk inviteres repræsentanter fra alle juntaer til mødet for at fremlægge deres evaluering, som derefter diskuteres til ende mellem studienævnets medlemmer. Der er sjældent problemer med at nå til enighed om, hvilke initiativer der skal tages, og hvilke punkter vi ikke vil handle på. Derimod har vi brugt meget tid på at diskutere selve vores evalueringspraksis, og her tegnes de forskellige interesser hos studerende og ansatte tydeligere op. Det har fx været spørgsmål som:

- Hvad skal vi gøre, når nogle studerende i spørgeskemaet anonymt kommer med skarpe udfald mod enkeltpersoner? Se det som uundgåeligt og ignorere udfaldene, eller afanonymisere spørgeskemaet for at undgå dem?
- Er de studerende i stand til at foretage vurderinger af undervisernes faglighed, eller er sådanne vurderinger i højere grad udtryk for de studerendes egen formåen?
- Skal vi lade de studerende og juntaerne stille alle deres ønsker frem, eller skal vi bede dem bruge deres indflydelse med respekt og begrænse sig?

Vi er endnu ikke nået til enighed om, hvordan vi skal håndtere disse emner. Muligvis fordi de alle kan besvares med et "både/og". Disse spørgsmål tager altså også tid på mødet. Det vil sige, at den konkrete forholden-sig-til evalueringsmaterialet, som studienævnet varetager, sker overraskende hurtigt, i forhold til hvor mange ressourcer der er lagt i at indsamle og bearbejde evalueringsmaterialet, inden det

når studienævnet. Men efter min bedste vurdering er beslutningerne gode og bæredygtige, primært fordi vi forholder os til nogle kvalificerede og konkrete forslag fra ankerlærerne og juntaerne.

Problematikker og forbedringer

Undervisningsevaulering på psykologiuddannelsen er altså et stort værk, som halvårligt involverer alle ansatte og alle studerende. Denne artikel har i store træk gennemgået den nuværende evalueringssprocedure. Den fungerer godt, men er ikke uden problemer. Jeg runder af med en kort refleksion over de problematikker, som vi må konfrontere fremover.

Det er en udfordring at få flere end 25-50 % af de studerende til at svare på spørgeskemaet. Jeg har spurgt nogle af mine medstuderende, hvorfor de ikke har svaret. De begrundet det typisk med udsagn som: "min besvarelse gør ikke nogen forskel" eller "det bliver alligevel ikke brugt til noget". Faktisk har de ikke helt uret. Med evalueringen efterlader man et forbedret semester til de efterfølgende årgange, men man begynder selv på et nyt semester. Ved at evaluere forbedrer man altså ikke direkte situationen for sig selv, og derfor kan evalueringen måske virke fjern og unyttig. Det mener jeg ikke, at den er, og et oplagt initiativ kunne være følgende: Til semesterstart fremlægger årgangens junta, hvilke forbedringer årgangens evaluering af sidste semester har ført til, mens erindringen af sidste semester endnu er frisk. Samtidig fremlægges de ældre årganges evaluering af det semester, som årgangen netop er begyndt på, og hvilke tiltag der er gjort for at forbedre semestret. Så kan man som studerende bruge de tidligere evalueringer som vejledning til netop dette semester, fx i forhold til hvilke problemer tidligere studerende har oplevet, og som man derfor skal være forberedt på. På den måde bliver evaluering i mindre grad en fjern halvårlig foreteelse og højere grad en nyttig og nærværende vejledning, som man løbende kan orientere sig i forhold til.

At evaluering og feedback ikke kun skal være en halvårlig foreteelse, vedrører også en anden problematik. På psykologiuddannelsen er der mange studerende og få timer sammen med de ansatte, hvilket betyder, at

der ikke er så megen daglig dialog mellem de studerende og de ansatte. Evalueringen kan i nogen grad kompensere herfor ved at give de studerende mulighed for at komme til orde. Det er dog med risiko for, at evalueringen erstatter den spontane dialog i stedet for at supplere den og på den måde medvirker til at øge afstanden mellem undervisere og studerende i det daglige, fx hvis en studerende tilbageholder en kritik af forelæserens undervisningsstil og vælger at aflevere kritikken igennem det anonyme spørgeskema sidst i semestret for derved at undgå konfrontationen. Det afhænger af, om den studerende føler sig tryk ved at tage evt. kritik af underviseren op i en samtale, og om

underviseren føler sig tryk ved at diskutere en sådan kritik. Ikke alle studerende og ansatte har den tryk nu, hvilket kan være en naturlig følge af det asymmetriske magtforhold mellem dem. Idealet om åben og ærlig dialog mellem studerende og ansatte i det daglige er væsentligt at forfølge, og evalueringen skal gerne indgå naturligt i denne dialog.

Disse problematikker og muligheder bringer os til den afrundende opsummering: Evalueringen af psykologistudiet fungerer godt, men dens konkrete uperfekt-heder gør evalueringen til et fortløbende projekt, som vi går til med konkrete løsninger.



Praktiske eksemplers betydning for erkendelse og handling i undervisningspraksis

Artiklen sætter fokus på praktiske eksemplers betydning for erkendelse og handling i uddannelsespraksis. Den bygger på empiriske erfaringer fra et undervisningsforløb på læreruddannelsen. Den analytiske del tager afsæt i Deweys pragmatiske epistemologi og i Maturanas og Varelas strukturalisme for at illustrere, hvordan praktiske eksempler kan "kobles" på den viden, skolen skal formidle, og hvordan læreren kan invitere og motivere eleven til læring. Til sidst beskrives prosocial læringspraksis, hvor de teoretiske og praktiske erfaringer integreres i en integrativ model, der illustrerer forskellige erkendelsesperspektiver, og hvordan viden om sig selv og omverden (re)konstitueres.

Baggrund

Artiklen sætter fokus på uddannelsespraksis og den rolle, praktiske eksempler har for aktørens erkendelse og handling, samt sammenhængen mellem teori og praksis, m. a. o. hvordan viden og læring konstitueres og re-konstitueres i uddannelsespraksis. Den er udformet som et resultat af et praktikforløb, der fandt sted på University College Nordjylland (UCN) og på CEPRA. Det er under evaluering af forskellige undervisningsforløb, at min nysgerrighed for at undersøge praktiske eksemplers rolle og funktion i uddannelsespraksis, blev vakt.

Viden og uddannelsespraksis

Artiklens fokus udspringer af antagelsen om, at det er alment kendt, at den teoretiske viden og undervisning fortsat er metoden par excellence i de professionelle skolars undervisningsplaner med *essentialismen* som dominerende tænkeform. Krav om videnskabsbaseret, dokumentation etc. i uddannelsespraksis med *positivistisk metode* og *teknisk rationale* udgør grundlaget for svaret på spørgsmålet: Hvad skal vi anse for viden, og hvordan skabes den? Ud over det er forskning på universitetet i vid udtrækning separeret fra praksis og fjerner videnskabelig tænkning fra praksis (Rasmussen 2003; Nielsen 2004; Schön 2001). Denne praksis inden for de forskellige uddannelsessektorer understreger, at der er en tendens til *akademisering* af viden, således at Rasmussen (2003: 5) beskriver denne form for viden som *dekontekstualiseret* og *abstrakt*. Når denne abstrakte videns kategorier og begreber overføres til praksis (gennem uddannelse etc.), giver disse praktikerne anledning til at lede efter, inddele og klassificere praksis (screene efter, diagnosticere, *instrumentalisere undervisning*¹ etc.), med store konsekvenser for aktørerne i den konkrete praksis. Idéen om uddannelse som *evidensbaseret praksis* er også kommet på dagsordenen, hvor der if. Biesta er en øget efterspørgsel efter evidensbaseret uddannelse, som if. fortalere for denne tradition

"(...) er den eneste egnede metode, der giver sikker evidens om "hvad der virker" (Biesta 2007: 3).²

I de senere år har den positivistiske tradition mødt kritik (Rasmussen 2003; Schön 2001), og begrebet *praksis* i

¹ Teksten med kursiv er min egen tilføjelse.

² Min oversættelse.

Pero Miskovic Larsen

Stilling og fag:
PsykologistuderendeAnsættelsessted:
Aalborg Universitet

socialvidenskaben, herunder undervisningspraksis, er kommet for at blive i diskussionerne - med alternativt svar på, hvordan mennesket, viden, tænkning, læring etc. konstitueres og re-konstitueres i den sociale praksis. If. praksisfilosoffen Theodore Schatzki (2001) har praksisbegrebet i stigende grad afløst begreber som *struktur, system, mening, livsverden og handling* som grundbegreber i social analyse (Brinkmann & Tanggaard 2007: 125). Den stigende interesse for praksisbegrebet har medført fremvækst af praksisteorier på tværs af discipliner, på trods af at der langt fra er enighed om, hvordan selve praksisbegrebet skal forstås. Dette kan betragtes som manglende konsensus om, hvad begrebet står for, og hvordan begrebet "praksis" kan forstås og anvendes af praktikerne i praksis. For eksempel taler man inden for læringsteoriene om *situert læring* (Lave & Wenger 1991) og *mesterlære* (Nielsen & Kvale 2004; Bisgaard & Rasmussen 2006), hvor det teoretiske rationale tager sit afsæt netop i praksis med forskellig fokus og modifikationer af det opnåede teoretiske rationale. En af hensigterne med denne artikel er at bidrage til belysning af disse aspekter i uddannelsespraksis.

Undersøgelsens teoretiske baggrund

Det teoretiske afsæt i artiklen er Deweys *pragmatiske epistemologi*, ud fra hvilken viden forstås som "a way of doing" (Biesta 2007: 13). Det centrale i Deweys teori er idéen om *erfaring*, som ikke skal forstås som bevidsthed eller mental bevidsthed, men henviser til transaktion af mellem levende organismer og deres omgivelser. Det, der er særligt ved disse transaktioner, er, at de udgør et dobbelt *relationsforhold*, der på den ene side beskriver, hvordan organismen, individet, handler ift. sine omgivelser, mens det på den anden side ligger under for samt lider af konsekvensen af dets egen adfærd, idet disse ændringer i omgivelserne indvirker på individet og adfærden. Denne proces benævner Dewey som *erfaring* (Biesta 2007: 13).

Hos Dewey er *viden* ikke derude, men er en forbundet relation mellem vores handling og dens konsekvens, hvor viden kan hjælpe os til at opnå bedre *kontrol*³ over handlinger - bedre i det mindste. Den anden vig-

tige pointe i Deweys teori er, at vi ikke behøver nogen viden eller information om verden, for at vi kan handle i den. Som levende væsner er vi if. Dewey altid aktive:

"(...) vi er simpelt hen altid allerede i transaktion med vores omgivelser" (Biesta 2007: 14).⁴

Dette syn er et udtryk for overvindelse af det traditionelle (dualistiske) skel mellem subjekt og objekt, som kendetegner positivistisk tradition. På dette punkt er Dewey på linje med både den såkaldte kulturhistoriske skole i sovjetisk psykologi (Johansen 2002) og livsfilosofi med bl.a. Heideggers og Merleau-Pontys helhedssyn på menneskets væren-i-verden (Tønnessvang 2001: 31).

Hvordan mennesket danner mening og betydning på baggrund af erfaring

Deweys ide om *tænkning i handling* bygger på, at vi kun lærer eller opnår nye vaner i de situationer, hvor transaktionen mellem organisme og omgivelser bliver afbrudt, m.a.o. sker læring, når ens handlingsforståelse midlertidigt bryder sammen: kontinuiteten brydes. Så længe transaktionen går som "smurt" - det er, når der er *koordination* mellem vores handling og forståelse - har vi tilsyneladende alle de vaner, vi behøver. I hverdagsprog handler det om situationer, hvor vi møder et problem, i Deweys terminologi "*indeterminate situations*" (Biesta 2007: 14). Da mennesket er et meningssøgende væsen, er denne tilstand uholdbar, og derfor er det nødvendigt at gøre noget for at få den genoprettet. For at løse problemet har vi if. Dewey brug for at finde en passende respons, som består af en række handlinger, som vil genoprette koordination. Der begynder læringsprocessen.

En af måderne, hvorpå vi kan finde den passende respons, er gennem *trial and error*, der ikke er den mest effektive måde til problemløsning, idet processen kan ende som irreversibel, dvs. at vi i det hele taget ikke er i stand at løse problemet. Den anden måde er gennem *udforskning* eller *inquiry* på et symbolsk niveau frem for gennem handling (Biesta 2007: 15). Det vil sige en kritisk eller reflektiv tænkning, men den vil kun være klar for os, når vi handler. Forstået på den måde,

³ Kontrol i betydning af: mulighed for at intellektuelt at planlægge og rette vores handling derhen, frem for fuldkommen mestrings af situationen (Biesta, 2007: 13).

⁴ Min oversættelse.

at tænkning, overvejelser, forestillinger etc. ikke alene kan løse problemet, vi er "tvunget" til at handle. Det centrale i denne symbolske handling eller *inquiry* er, at den ikke alene kan løse problemet, men det, den kan, er at gøre udvælgelsesprocessen for vores handlinger mere intelligent end i *trial and error*-tilfældet.

Ud fra ovenstående er *viden* bogstaveligt talt noget vi gør, og Dewey pointerer, at vi i begge tilfælde ikke lærer noget om verden "derude", men derimod belyser begge undersøgelsesformer påstande om forholdet mellem, hvad vi har gjort, og hvad der følger af det. Dette betyder, at undersøgelsesformerne kan fortælle os, hvad der har virket, men ikke *hvad der vil virke* (Biesta 2007: 16).

Transformeret til en professionel praksis betyder det, at vi skal være eksperimenterende både if. til målene, midlerne og til fortolkningen af de problemer, der adresseres. Pointen i Deweys praktiske epistemologi er, at evidensbaseret uddannelse forsyner os med viden om, hvad der virker eller har virket, men ikke viden om, hvad der *vil* virke. Den eneste måde, vi kan bruge denne viden på if. Biesta (2007: 18), er som *instrument* for at forstå en intelligent problemløsning, m.a.o. er løbende evalueringer nødvendige for at opnå kvalificerede problemløsninger i uddannelsespraksis.

Undersøgelsens metodiske baggrund

Metodologisk er undersøgelsen baseret på *løbende evaluering*⁵ i overensstemmelse med Folkeskoleloven fra 1993 § 13 stk.2. (Miller et al. 2007: 198). Mads Hermansen understreger, at det også er vigtigt, at både eleven og læreren ser tilbage på processen og indtager et metablik på læringskompetencerne: "Den gode undervisning er evaluerende. Man ser på mål for og midler til det, man har lært" (Aisinger & Lauritsen 2009: 2).

5. Man skelner mellem tre grundlæggende former for evaluering: *summativ*, *formativ* og *portfolio-evaluering* – en detaljeret beskrivelse af disse evalueringsformer findes i Miller, 2007:46, 209, 210. Socialforskeren George H. Mead vil benævne disse strukturer som vores "I" (Josephs 2003: 160).

Organisation er et synonym for "identitet". (Schilling 2007: 47). Dette svarer til Meads beskrivelse af vores "Me" (Josephs 2003: 159).

Min tilføjelse.

Processen associerer til Tønnesvangs beskrivelse af optimal frustration (2001: 165), og Vygotskys nærmeste udviklingszone (Øvreide 2004: 49). Schilling 2007: 42.

Undervisningsforløbet blev holdt for to klasser på læreruddannelsen ($n = 28$), hvor emnet var tre læringsperspektiver: behavioristisk, kognitivt/konstruktivistisk, og sociokulturel/virkomheds-teori med udgangspunkt i James' (2009) artikel om "Evaluerig, undervisning og læringsteorier".

Undervisningen var tilrettelagt således, at den ud over den teoretiske del også havde en case om et flygtningebarn, der skulle integreres i klassen. Casen skulle de studerende læse, inden de blev præsenteret for den teoretiske del og kort skulle beskrive, hvordan de ud fra den teoretiske viden og erfaring, de havde, ville løse opgaven. Efterfølgende blev der forelæst i de forskellige læringsteorier med løbende praktiske eksempler og i dialog med de studerende. Til sidst fik de studerende mulighed for at udfylde evalueringsskemaet. Evalueringsskemaet var opdelt i en kvantitativ del, med bl.a. spørgsmål, der omhandlede rammerne og udbytte af undervisningen. Den kvalitative del indeholdt både holdnings- og vurderingsspørgsmål, hvis formål var at undersøge de studerendes meninger, holdninger samt vurderinger af undervisningen som helhed, f.eks. "I hvilken grad oplevede du, at undervisningen var relevant for din praksis?" Ud over det kunne studerende frit give deres udsagn om f.eks. "Hvad var særligt godt ved undervisningen, og hvad skal ændres til næste gang?" og skrive kommentarer, idéer, forslag til forbedringer og betænkeligheder ift. rammer, udbytte eller indhold.

Evalueringen havde til formål at lave en faglig vurdering af både min egen præstation, dvs. om det ønskede mål var opnået, mulige forbedringer, samt om undervisningen havde tilført nye indsigter, der var relevante for elevernes praksis etc. Besvarelserne fra evalueringsskemaerne blev først samlet, hvorefter karakteristiske mønstre blev identificeret, og udvalgte passager gjort til genstand for analyse og fortolkning. Det empiriske materiale skulle bidrage til understøttelse af min antagelse om praktiske erfaringers generative indvirkning på erkendelse og handling i undervisningspraksis.

Jeg er bevidst om, at den begrænsede mængde data kan sætte spørgsmålstegn ved generaliserbarheden: er der

overensstemmelse med virkeligheden, er der overførselsværdi, eller er denne situation unik, hvilket til dels er overladt til læserens kyndige refleksion og vurdering.

Analyse og diskussion af empiriske resultater

I det følgende sammenstilles empiriske data og udtalelser fra elevernes evalueringsskemaer med teoretiske antagelser.

Den kvantitative undersøgelse viser en stor generel tilfredshed med undervisningen blandt eleverne. Af pladshensyn har jeg valgt primært at anvende den kvalitative del af undersøgelsen i analysen.

Et af de væsentlige mønstre i elevernes svar i spørgeskemaerne om "*hvad var særligt godt ved undervisningen, og hvad skal ændres til næste gang*" handler om organisering og strukturering af undervisningen: "Det var godt, at det var så logisk sat op, det at hver teori først var opdelt og derefter holdt op mod hinanden"; "Den fine kronologiske gennemgang og forklaringer"; "Der var en tydelig struktur, det var rigtigt godt. Jeg fik et større overblik".

Eksemplerne illustrerer og fremhæver på forskellig vis organiserings og strukturings betydning for elevens forståelse og erkendelse af det teoretiske materiale, der formidles i undervisnings-praksis. If. den tyske professor Meyer er bl.a. struktur og mangfoldighed i metoder vigtige for den gode undervisning: "Læreren skal have en begrundet struktur for undervisningen. Han skal vide, hvad der er meningen med det, han sætter eleverne i gang med (...)" (*Aisinger & Lauritsen 2009: 2*). Med andre ord er det vigtigt at indhold og forventninger er klare, og at der tages individuelle hensyn. Mads Hermansen bruger "landskabet" som metafor for at beskrive det samme. Han pointerer, at stoffet skal tilrettelægges, så det folder sig ud som et landskab, og jo flere bakketoppe eleven kommer over, jo flere kompetencer tilegnes (*Aisinger & Lauritsen 2009: 2*).

Den anden del af undersøgelsen har fokus på indholdet, mere specifikt er der tale om: "kommentarer, idéer, forslag til forbedringer, betænkeligheder ift. rammer, udbytte eller indhold".

Det viser sig, at selvom undervisningen bygger på en case, efterlyser eleverne flere eksempler fra praksis: "Det var dejligt, at vi fik en case, så vi fik virkeligheden med".

Men der er også idéer og forslag til forbedringer af undervisningen: "Det ville være godt at komme med flere eksempler eller situationer, hvor teorierne er i brug: Så er det vigtigt at tale langsommere, måske gentage nogle af formerne flere gange, for at vi bedre fanger det". Ud over det fremkommer, at variation i undervisningen kan skabe bevægelse i elevens motivation og interesse for emnet, som beskrevet af en af eleverne: "Foregik i et roligt tempo, og stod i kontrast til Lenes undervisning – dejligt med afveksling, (...)".

Ifølge professor Jens Rasmussen har hver undervisning sine kvaliteter, og han understreger, at tilegnelse af værdifuld viden i undervisningen ikke udelukkende sker gennem formidling af fakta. Det er både-og. Rasmussen pointerer: "(...) eleverne skal have mulighed for at bruge deres teoretiske viden i sociale kontekster og stille overraskende spørgsmål, hvor de udfordrer hinanden" (Hansen 2009: 1).

Dette er identisk med Fibæk Laursens fordring om, "(...) at eleverne skal have brug for at praktisere netop det de skal lære" (2004: 159) i et klasseværelse på et symbolsk plan, eller "inquiry" i Deweys term, der danner grundlag for refleksion og senere afprøvning i praksis. Med andre ord er *dialog* om emnet nødvendig, således at andres meninger og betydninger vækker *genklang* eller *eksistens i mig og mine i deres*, så vi kan forbinde dem med tidligere og nye meninger og betydninger - dette sætter læring i gang.

Undersøgelsen "Elementer i god skolepraksis - De gode eksempler" (2004) er nået stort set til samme resultater som denne undersøgelse. Rapporten af-dækker, hvad der kendetegner de skoler, der er højt præsterende, m.a.o. var man interesseret i at undersøge undervisningens effekt, et begreb som Fibæk Laursen benævner "*virkningsfuld undervisning*" (2004: 159). Undersøgelsen viser, at bl.a. *strukturen, velvalgt indhold og lærerens evne til undervisningsdifferentiering* er central, og at den effektive lærer løbende føl-

ger op på sin egen undervisning gennem f.eks. logbøger (Mehlbye & Ringmose 2004).

Analysen af undersøgelsen bekræfter min antagelse om, at praktiske eksempler har betydning for elevernes forståelse af den viden (teoretisk), som skolen formidler, men også at struktur, emnets relevans og undervisningsdifferentiering fremmer elevernes erkendelse og forståelse af den teoretiske viden. Spørgsmålet er, hvordan "kobling" mellem teori og praksis på et erkendelsesmæssigt plan finder sted i undervisningspraksis?

At koble sig på og motivere til fornyelse af elevens forståelse

Med inspiration fra Maturana og Varela vil jeg beskrive, hvordan mennesker erkender den ydre verden ud fra deres egen struktur. Kernen i teorien er, at mennesket og menneskeskabte, sociale systemer forstås som organisatorisk lukkede, såkaldt *autopoietiske systemer*. Dette betyder, at Maturana forkaster muligheden for, at ydre påvirkninger (determinatorer) kan forandre og opretholde sådanne systemer, men det er kun *selvrefleksion*, der kan varetage disse funktioner (Schilling 2007: 41). Oversat til artiklens formål betyder det, at læreren ikke kan forandre elevens tanker, viden etc., men derimod kun *invitere* og *motivere* til forandring, hvorefter eleven i kraft af egen *selvrefleksion* skaber den ønskede forandring. Spørgsmålet er, hvordan læreren på en optimal måde kan fremme denne selvrefleksion hos eleven?

I analysen af menneskets erkendelsesproces skelner Maturana mellem *struktur*⁶ og *organisation*⁷. Organisation fremtræder (relativt⁸) *stabil*, mens struktur hele tiden forandrer sig *dynamisk*. På den måde repræsenterer de en komplementær enhed, og når der er overensstemmelse mellem organisation og *struktur*, oplever den enkelte person sig selv som en harmonisk personlighed (Schilling 2007: 46-49). Teorien giver et bud på, hvordan læreren kan koble sig på elevens

allerede eksisterende struktur og invitere og motivere eleven til at handle på elevens egen *organisation*.

Ifølge Maturana og Varela eksisterer muligheden for organisatoriske forandringer kun, når man kobler sig strukturelt sammen med eleven *via sproget*, og dermed forstyrrer eleven til selv at forandre sin organisation. Den eneste måde, hvorpå eleven indtager en *selvrefleksiv position*, er, når læreren etablerer en situation, hvor eleven kommer i en observatørposition til sig selv, dvs. inviteres *til at beskrive og sprogliggøre sig selv eller sin forståelse af virkeligheden*. Den strukturelle kobling betyder ikke, at læreren (u)kritisk accepterer alle elevens beskrivelser og forståelser af en given situation, men tværtimod udfordrer eleven, således at elevens struktur bringes i en "konstant" *dialogisk bevægelse*. Denne bevægelse skal være *optimal*: bliver den for massiv, vil elevens organisation disintegrere, dvs. en helt ny identitet kan opstå, som i nogle sammenhænge kan være både ønskelig og hensigtsmæssig. I modsat fald er der risiko for, at der er mangel på motivationsgrundlag for organisatoriske forandringer hos eleven⁹ (Schilling, 2007: 64), med katastrofale følger for individet. Når undervisningsforløbet er optimalt, vil strukturelle forandringer vise sig i tre former: i det eleven *gør* og *siger*, og i elevens refleksionsproces. Spørgsmålet er, hvilken fremgangsmåde der er den optimale for at frembringe dette hos eleven?

Intervention og metode

Som allerede beskrevet, er kunsten at bringe forstyrrelse i elevens oprindelige forståelse af emnet/problemet, og dermed invitere eleven til selvrefleksion med henblik på, at der sker fornyelse i elevens forståelse af sig selv og andre. Denne selvrefleksion opnås bedst ved at invitere og motivere eleven til at beskrive og sprogliggøre sin egen opfattelse af emnet. Det er her, de praktiske eksempler, elevens erfaringer med virkeligheden etc., finder deres fulde retfærdighed i undervisningspraksis. Man arbejder ud fra elevens aktuelle forståelse, færdigheder, vaner - i Deweys brede forstand kultur - tidligere oplevelser og interesser, frem mod den forståelse, som eleven stræber mod at opnå. Processen svarer til f.eks. Vygotskys nævnte *nærme-*

6 Socialforskeren George H. Mead vil benævne disse strukturer som vores "I" (Josephs 2003: 160).

7 Organisation er et synonym for "identitet". (Schilling 2007: 47). Dette svarer til Meads beskrivelse af vores "Me" (Josephs 2003: 159).

8 Min tilføjelse.

9 Processen associerer til Tønnesvangs beskrivelse af optimal frustration (2001: 165), og Vygotskys nærmeste udviklingszone (Øvreide 2004: 49).

ste udviklingszone. På denne måde kan den viden, som skolen tilbyder (teoretisk viden), "kobles på" et mentalt (kognitivt) og sprogligt niveau og anvendes senere af eleven i dennes hverdagspraksis. Lærerens rolle er at koble sig på, udforske og afklare elevens forståelse og gennem dialogen bringe forstyrrelse i elevens oprindelige *punktuationer*¹⁰ eller forståelse af virkeligheden. Disse forstyrrelser "tvinger" eleven til selv at reflektere, udforske, etc. - med andre ord, læreren *relativerer* eksisterende forståelse, skaber tvivl, modsætninger, dilemmaer, etc. hos eleven. På den måde kan læreren "berige" de hverdagsbegreber, som eleverne allerede kender, med faglig viden, og kan "nemmere" opnå det, skolen ønsker at formidle, dvs. teoretisk viden, og leve op til uddannelsesmæssige normative krav. Det centrale i denne proces er, at emnet ikke kun bliver en del af undervisningen, men rækker derimod ud over klasselokalerne, idet der i undervisningen indgår praksiselementer, frem for at eleven kun skal forholde sig til genstande på en abstrakt - symbolsk - måde. Som udtrykt af en af eleverne: "Det var dejligt at vi fik en case, så vi fik virkeligheden med". Og fremskridt kan ses, hvis eleven begynder at betvivle eller ændre sin oprindelige antagelse, som f.eks.: "(...)Jeg fik et større overblik". Den intersubjektive ramme (dialogen) udgør grundlaget for meningsfuld forståelse af sig selv og omverdenen, hvor den subjektive oplevelse kan have en objektiv betydning, m.a.o. får emnet, eleven undervises i, en samfundsmæssig dimension.

Den prosociale læringspraksis

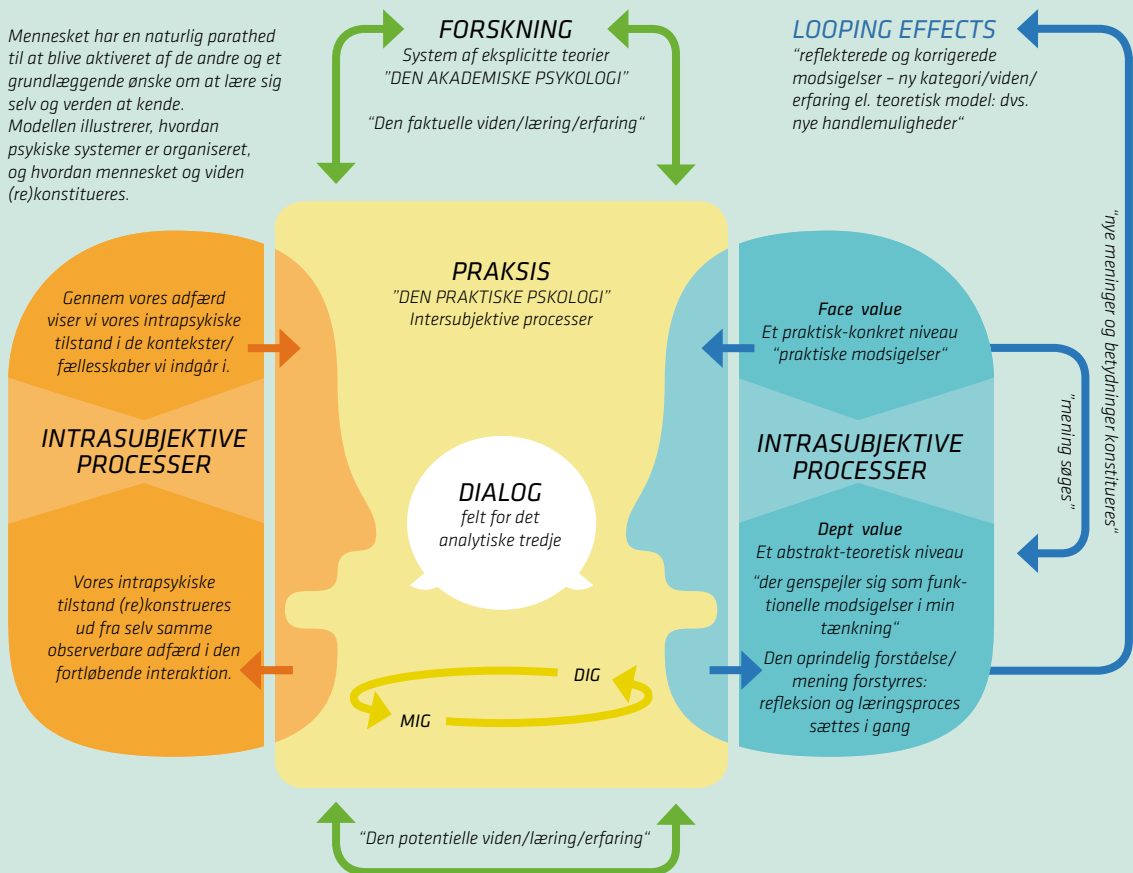
De teoretiske rammer og empiriske data, der er anvendt i artiklen, udgør grundlaget for konstruktion af en integrativ model, som jeg har valgt at benævne *den prosociale læringspraksis*. Set fra denne position er verden ikke bestemt som almene kategorier og klassifikationer ud fra nogle én gang for alle definerede mønstre eller strukturer, og subjektet er ikke isoleret fra omgivelserne, men er i en transaktion, hvor viden om sig selv og verden if. Von Foerste genereres gennem erfaring: "If you want to know, act" (*Schilling 2007: 33*). Denne proces er forenelig med Hackings *looping effect of human kinds*:

"Inventing or moulding a new kind, a new classification, of people or of behaviour may create new ways to be a person, new choices to make, for good or evil. There are new descriptions, and hence new actions under a description." (*Hacking i Brinkmann 2005: 774*)

Denne *dialektik* mellem subjekt og omverden er forenelig med bl.a. Dewey og Merleau-Ponty. Dialektikken kan kun brydes på et analytisk plan, og erfaring kan anses som vaner, kulturer etc., hvor både subjekt og omverden udvikler sig samtidigt som *subjekt-i-verden*. Læringsmekanismen er mødet med den usikre situation eller forstyrrelsen i elevens oprindelige forståelse, skabt af lærerens invitation og motivation til at ændre vaner og betydninger hos eleven. Processen svarer til Schöns beskrivelse af *refleksion-i-handling* (*Schön 2001: 67*), i relation til artiklens formål betyder det, at både lærer og elev bliver forskere i en given undervisningspraksis. Tænkning, i denne sammenhæng, indgår som eksperimenterende anvendelse af ideer og hypoteser, begreber og teorier som en (re)konstitueringsproces af den usikre situation. Illustrativt er disse intra- og inter-personlige processer vist i figur 1, hvor præfikset *pro-* i denne sammenhæng henviser til øget fokus på det sociale. I modellen er der vist to forskellige former for intra-psykiske processer hos deltagerne. Intentionen er at illustrere, at disse psykiske processer kan beskrives forskelligt, afhængigt af hvilken teoretisk platform man opererer fra, og på hvilket abstraktionsniveau analysen foretages.

¹⁰ Schilling 2007: 42.

Mennesket har en naturlig parathed til at blive aktiveret af de andre og et grundlæggende ønske om at lære sig selv og verden at kende. Modellen illustrerer, hvordan psykiske systemer er organiseret, og hvordan mennesket og viden (re)konstitueres.



På flere områder illustrerer modellen de forskellige almenpsykologiske aspekter: Først og fremmest at mennesket har en naturlig parathed til at blive aktiveret af "de andre", hvor vi alle samtidigt er observatører for hinanden og os selv. Socialforskeren George H. Mead udtrykte det således:

".. human beings always relate to themselves through the gazes and reactions of others" (Brinkmann 2005: 777).

Med andre ord skabes personens *selvbillede* ud fra *relationen*, hvor enhver psykisk funktion først finder sted som *en kollektiv og social aktivitet* (interpsykisk funktion), og derefter som individuel aktivitet, i form af et indre middel til tænkning (intrapyskisk funktion). Set i relation til erfaring, der ud fra den pragmatiske position er handlingsbaseret, konstitueres den først som

interpsykisk, før den bliver til viden og færdigheder på det intrapsykisk plan. Ud fra dette perspektiv udgør socialt samspil (relationen), handling og konversation (dialog) grundlaget for fælles forståelse, erkendelse, læring og udvikling. Med andre ord: Viden om os selv og verden (re)konstitueres i den sociale praksis, hvor handling og sprog knytter mening og betydning sammen. Den viden, der fastholdes i sprog, kategorier, teorier, modeller osv., indeholder den mening, der er tiltænkt aktørerne i den samfundsmæssige sammenhæng, dvs. repræsenterer videns objektive dimension. Set i lyset af ovenstående repræsenterer *den prosociale læringspraksis* forbindelsen mellem det semantiske (det, der siges) og det pragmatiske (det, der gøres), der på *komplementær vis* (re)konstituerer vores viden om os selv og verden. I denne praksis er metoder, teorier og teknologier kun supplement til disse indbyggede (immanente) naturlige "teknologier" eller meningsfulde værdier.

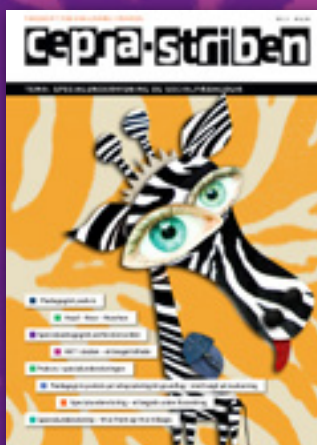
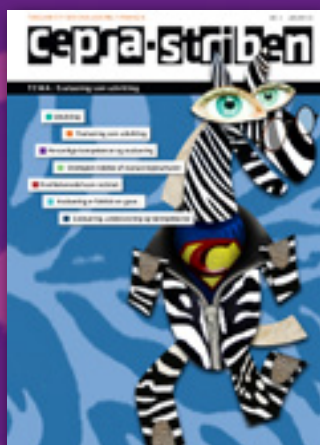
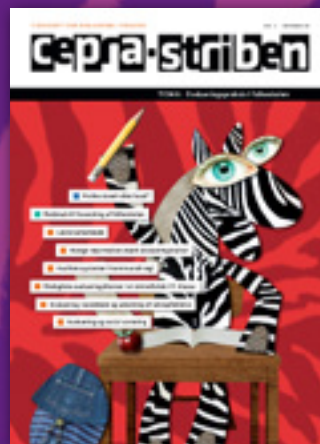
Referencer

- Aisinger, P.P. & Lauritsen, H. (2009): "God læring kræver struktur". I: *Folkeskolen*.
<http://www.folkeskolen.dk>
- Biesta, G. (2007). "Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research". I: *Educational Theory*, vol. 7, No. 1: 1-22.
- Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J. (2006): *Pædagogiske teorier. Værløse: Billesø & Baltzer*.
- Brinkmann, S. (2005): "Human Kinds and Looping Effects in Psychology – Foucauldian and Hermeneutic Perspectives". I: *Theory and Psychology*, vol. 5(6): 769-791.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2007): *Psykologi, Forskning & Profession*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Breakwell, G., Hammond, S. & Fife-Schaw, C. (2002): *Research methods in psychology*. London: Sage.
- Coolican, H. (2004): *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder Arnold.
- Hansen, J. Tønnesvang (2001): *Selvet som rettedhed – en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Århus
- N: Klim
- Hansen, T. (2009): "Variation i undervisning giver resultater". I: *Folkeskolen*.
<http://www.folkeskolen.dk>
- James, M. (2009): "Evaluering, undervisning og læringsteorier". I: *Ceprastriben*, Nr. 4.
- Johansen, B. S. (2002). "Virksomhed, Bevidsthed, personlighed". København: Hans Reitzels Forlag
- Josephs, I.E. & Ribbert, H. (2003): "Where Is 'The Other' in the self? Multiplicity, Unity and Transformation of the Self from a Developmental Standpoint". I: Brüne, M.; Ribbert, H.; Shiefelhövel, W.: *The Social Brain*. Chichester, England: Wiley: 153-167.
- Kruuse, E. (2007): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Laursen, P. Fibæk (2004): *Den autentiske lærer*. København: Nyt Nordisk Forlag A/S.
- Love, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mehlbye, J. & Ringmose, C. (2004): "Elementer i god skolepraksis – De gode eksempler". Undervisningsministeriet: Gennemført af SFI, DPU og AKF.
- Miller, T. & Bodil C. (2007): *Pædagogisk evaluering - en grundbog*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Mullen, J. E. (2006): "Hvor mange af jer har hørt begrebet evidensbaseret praksis?"
<http://www.dpu.dk/everest>
- Nielsen, J. (2004): "Curriculum og erfaring - et spændingsfelt for klinisk psykologisk supervision". I: *Nordisk Psykologi*, Vol. 56 (2): 155-176.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2004): *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, O.V. (2003): "Viden i praksis - om forskning som praksisudviklingsforskning". I: *Nordiske Udkast*, nr. 1: 3-26.
- Schilling, B. (2007): *Systemisk supervisionsmetodik*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schön, D.A. (2001): *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- Vygotsky, L.S. (1982): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Øvreide, H. (2004): *At tale med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Afslutning

Artiklen har rettet fokus på praktiske eksemplers betydning for erkendelse, samt sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningspraksis. Undersøgelsen viser, at løbende evalueringer er nødvendige, og at evidensbaseret praksis kun kan give os kvalificerede svar på/om, hvad der har virket, men ikke hvad der vil virke. Denne erfaring kan ikke løse kommende problemer, men kvalificerer os derimod til at gøre professionel problemløsning mere intelligent. Strukturelle koblinger giver læreren mulighed for at koble sig på elevens oprindelige forståelse af sig selv og omverdenen. På den måde inviterer og motiverer læreren eleven til en selvrefleksiv udvidelse af egen videnshorisont. Denne proces finder sted på to planer med dialog som den metodologiske grundsten. Handling udgør epistemologisk essens, og den prosociale læringspraksis viser os, hvordan man kan kigge på uddannelsespraksis med forskellige (teoretiske) optikker, hvor vi som

professionelle undervisere bliver i stand til at forstå de problemer, som vi ikke har forstået før, eller at se problemer, som vi ikke har set før. Resultatet af dette bliver, at vi er i stand til at forestille os, at eksisterende muligheder for handling træder frem i en ny form, som vi ikke kunne forestille os før.



Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafolo-online.dk.

Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

Henvendelse om cepra-sriben Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på tlf.: 70235003



cepra-striben

