

cepra-striben

TEMA: BOLOGNA PROCESSEN



■ Bologna processen

■ Standarder for kvalitet

■ Process tracing

■ Skolemodenhedstest

■ Den formative evaluering

■ Hvordan hænger det sammen?

■ Evalueringsontologi

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 350,- ved bestilling af tre numre.

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

Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Anni Stavnskær Pedersen, Lektor Helle Schjoldager

Design *Clienti*
Tryk *Dafolo*
Oplag 500 stk.

Udgivet af

CEPRA, Udvikling og Innovation, UCN
Selma Lagerløfs Vej 2
9220 Aalborg
www.cepra.dk



Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i
Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på
tlf.: 72 69 03 35

ISSN 1903-8143

ISBN 978-87-991408-3-1

FORORD

Dette temanummer handler om Bologna – processen og hvilken betydning de politiske langsigtede visioner og beslutninger har for uddannelsessystemet primært i Danmark.

Europæiske undervisningsministre har siden 1999 mødtes kontinuerligt med henblik på at formulere principper og visioner for udvikling af uddannelsessystemerne i Europa. Det bærende princip har fra begyndelsen været at skabe fælles retningslinjer og standarder, således at studerende og færdiguddannede frit kan vælge uddannelse og arbejde i hele Europa. Det næste store skridt var at sammentænke udvikling af uddannelse med udvikling af økonomien, hvilket er blevet skærpet retorisk i forbindelse med finanskrisen. Men hvordan påvirker det den enkelte institution, ansatte eller studerende at været blevet gjort til en del af en større politisk og økonomisk "plan"?

1 "Bologna – processen og vurdering af læring" er skrevet af Tanja Miller, Videncenterleder, CEPRA, UCN. Artiklen beskriver hvad Bologna- processen indeholder og intentionerne med dem. Artiklen beskæftiger sig med hvad Bolognaprocessen er og med, hvilken betydning indholdet heri har i forhold til anvendelse af taksonomier, formulering af læringsmål og didaktiske overvejelser på den baggrund. Og endelig rejser den spørgsmålet om, hvorvidt implementeringens gangart er vigtig og diskuterer i den forbindelse om det er muligt at skabe forandringer af denne karakter uden dybdelæring hos de involverede.

s4

Bologna processen

s11

Standarder for kvalitet

s19

Process tracing

s26

Skolemodenhedstest

s34

Den formative evaluering

s42

Hvordan hænger det sammen?

s48

Evalueringssontologi

2 "Når europæiske standarder for kvalitet skal give mening lokalt" er skrevet af lektor Bente Bjørnholt, ph.d. Institut for Statskundskab, Aalborg universitet. Artiklen sætter fokus på et af produkterne af Bologna processerne – nemlig ENQA. Et af de væsentligste formål med ENQA's kvalitetsnøgle er via måling at sikre kvaliteten af undervisningen på Europas videregående uddannelser. Men måling af undervisningskvalitet er vanskelig. Hvad er 'gode' kvalitetsmål, hvordan udvikler man dem, så de giver mening lokalt og ikke mindst, så vi sikrer den opbakning blandt underviserne, som er helt afgørende for, at standarderne bliver mere end blot symbolske? Det er nogle af spørgsmålene, som besvares i denne artikel.

3 "Test af programteori med process tracing som metode" er skrevet af lektor Vibeke Normann Andersen ph.d. og Institutleder Povl Skov Dahl ph.d., Statskundskab Syddansk Universitet. Bologna-processerne har bl.a. ført til ambitiøse evalueringer af effekter af indsatser. Som eksempel kan nævnes kvalitetsrapporter på skoleområdet. Artiklen beskæftiger sig med teoribaseret evaluering, som har fokus på hvorfor og under hvilke betingelser et program lykkes eller mislykkes. I denne artikel præsenteres process tracing, som et metodisk redskab, der kvalitativt kan belyse sammenhængen mellem en indsats og resultatet heraf. Ved at være eksplicit omkring forventninger til sammenhænge mellem en indsats og dennes resultat, opstille alternative forventninger og teste disse forventninger ved at genskabe empiriske begivenheder, præsenteres med process tracing en kvalitativ metodisk tilgang til programteoretiske evalueringer.

4 "Evaluering og skolemodenhedstest på Emdrupborg forsøgsskole" er skrevet af Christian Ydesen, ph.d., DPU. Artiklen viser, at evaluering og selektion er ikke nogen ny foreteelse i den danske folkeskole. Denne artikel kaster et blik på evaluering- og selektionspraksissen på Emdrupborg forsøgsskole, der blev etableret i 1948. Endvidere påviser artiklen, at lærerevalueringer let kan komme til at gøre brug af underlødige og problematiske kategoriseringer og forestillinger om årsagssammenhænge.

5 "Hvordan oplever eleverne den formative evaluering i praksis?" er skrevet af cand. psyk. Marie Gran Aspunvik, Oslo Kommune. Udgangspunktet for artiklen er en undring over hvordan elever i skolen oplever formativ evaluering. "Evaluering for læring" er et populært begreb

i den norske skole i dag, og et lovkrav i Opplæringsloven. Problemformuleringen stiller spørgsmål ved den formative evalueringens betydning for elevens læring, selvudvikling og samspejlet mellem eleven og omverdenen.

6 "Kvalitet som afsæt for evaluering af det pædagogiske læringsmiljø Early Childhood Environment Rating Scale" er skrevet af Karsten Skytte og Torben Næsby, Lektorer på Pædagoguddannelsen, UCN. Artiklen beskæftiger sig med dagtilbudsområdet og kvalitetsudvikling af den pædagogiske praksis. Med indførelsen af læreplaner i dagtilbud og indholdsplaner i SFO'er krævet om, at det pædagogiske arbejde systematisk målsættes og evalueres aktualiseret. Evalueringen skal ses i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Hvis en evaluering af denne karakter skal give mening, er der umiddelbart tre spørgsmål, der trænger sig på: Hvad er pædagogisk kvalitet? Hvordan kan man synliggøre kvalitet gennem evaluering af pædagogisk praksis? Hvordan kan resultaterne anvendes til yderligere kvalitetsudvikling? Artiklen præsenterer en gennemprøvet evalueringsmetode, ECERS, som et svar på de tre spørgsmål.

7 "Evalueringssontologi – evaluering under udviklingspsykologisk lup" er skrevet af cand. psyk. Pero Miskovic Larsen, Rehabiliteringscentret for flygtninge (RCF), Aalborg. Artiklens fokus er rettet mod commonsense- eller hverdagsevalueringer og de aspekter og processer ved denne evalueringsform, der ligger i relationen og udgør essensen i al udvikling og læring i enhver livspraksis. I kort form kan dens indhold beskrives som en integration af egne og andres vurderinger, der finder sted i livspraksis. Ud over det er formålet med artiklen at sætte fokus på de evalueringsområder, der ikke er tematiseres som evaluering i udviklingspsykologisk faglitteratur.

God fornøjelse
Redaktør Tanja Miller
 Videncenterleder
 CEPRA, Uo-I, UCN

Bologna processen og vurdering af læring

Taksonomier og didaktisk refleksion

I Bologna-processen samles fælles intentioner mht. uddannelse, hvilket implicerer et fælles system for vurdering af kompetencer i Europa. Den politiske målsætning om mobilitet både i uddannelsessystemer og på arbejdsmarkeder kommer på den måde et skridt videre. Det giver større personlig frihed og aktionsradius for den enkelte, mens hovedmotivet økonomisk vækst i en globaliseret verden understøttes. I praksis betyder det at uddannelser fra grundskole til videregående uddannelser må justere og generere nye og anderledes mål og tilsvarende undervisnings- og evalueringsmetoder, således at de matcher de nyudviklede nationale kvalifikationsrammer. Artiklen beskæftiger sig med, hvad Bologna-processen går ud på, og med, hvad det betyder for anvendelsen af taksonomier, formulering af læringsmål og didaktiske overvejelser. Artiklen rejser samtidig spørgsmålet om, hvorvidt implementeringsprocessen er vigtig, og diskuterer i den forbindelse, om det er muligt at skabe sådanne forandringer uden dybdelæring hos de involverede.

Hvad er Bologna-processen?

Bologna-processen er en samlebetegnelse for en række politiske aftaler om, hvordan videregående uddannelser i Europa over en årrække skal udvikle sig, således at det bliver muligt at tage sin uddannelse forskellige steder i Europa og ikke mindst at kunne bruge sin uddannelse overalt. Bologna-deklarationen indeholder 10 punkter, som blev til i perioden 1999-2002, og intentionerne heri befinder sig stadig i en implementeringsproces.

Bologna-processen styres gennem en række deklARATIONER, som undervisningsministre i nu 46 lande har vedtaget og bygget videre på i perioden 1999-2009. Der er således tale om udpegning af og konsensus om 10 punkter. Samtidig er der på møderne hvert andet år

blevet sat særlig fokus på nogle indsatsområder, og aktuelle og brændende spørgsmål er blevet taget op til drøftelse og beslutning.

For temaerne i denne artikel er det særlig vigtigt at fremhæve indførelsen af en gradstruktur i uddannelsessystemet, der nu omfatter tre niveauer – også kaldet forløb – dvs. bachelor, kandidat og ph.d. Principper om livslang læring har også fået en paragraf. Indførelsen af ECTS-pointsystem, der gør det muligt at "veksle" og overføre dele af uddannelser til andre uddannelser samt bevæge sig frit mellem landene er ligeledes et vigtigt punkt. Som det sidste i denne introduktion skal kvalitetssikringssystemet ENQA lige nævnes, da dette system er en af forudsætningerne for at nå de politiske mål om mobilitet, idet systemet i hvert fald tilsyneladende sikrer et vist ensartet kvalitetsniveau og dermed danner grundlag for sammenlignelighed via gradstruktur og ECTS-opgørelser til brug for tildeling af studie- og arbejdspladser på den enkelte uddannelsesinstitution.

Bologna-processen skulle have været færdig i 2010, men processen er forlænget frem til 2020. Derfor er det interessant at undersøge, hvilke indsatsområder og hvilke visioner, der aktuelt optager politikerne. Her er vægten nemlig flyttet fra strukturelle og "tekniske" forandringer til i langt højere grad at fokusere på uddannelsessystemet som en del af løsningen på en række af de økonomiske, sociale, strukturelle og ideologiske udfordringer, Europa står midt i og overfor, da Bologna-processen mere og mere er blevet forbundet med EU's generelle udviklingsstrategier – først Lissabonprocessen og nu EU 2020.

Der er således stor vægt på at forandre uddannelser i retning af støtte innovation og udvikling og ikke

Tanja Miller

Videncenterleder, CEPRA, University College Nordjylland

Uddannelse: Ph.d.

mindst lægges der op til reformer, hvor der sættes på udvikling af nye undervisnings- og læringsformer. I praksis betyder det, at beskrivelser af, hvilket stof de studerende skal beskæftige sig med, er flyttet til beskrivelser af, hvad de studerende skal kunne. Som det fremgår af boksen er politikerne meget optaget af at fokus i uddannelser flyttes fra fag til studerende.

Student-centred learning and the teaching mission of higher education

We reassert the importance of teaching mission of higher education institutions and the necessity for ongoing curricular reform geared toward the development of learning outcome. Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focuses more clearly on the learner in all three cycles. Curriculum reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths. Academics, in close cooperation with student and employer representatives, will continue to develop learning outcomes and international reference points for growing number of subject areas. We ask the higher education institutions to pay particular attention to improving the teaching quality of their study programmes of all levels..."(Leuven and Louvain , The Bologna Process 2020, punkt 14, 2009)

Der er sikkert ingen i uddannelsessystemerne, der ikke vil skrive under på de flotte visioner og gerne bidrage til at føre dem ud i livet. Det er imidlertid ikke uden problemer at iværksætte reformer med begreber som Intended Learning og Learning Outcome som vigtige styringsredskaber. Begreberne er nemlig slet ikke entydige. De skifter betydning og indhold, alt efter i hvilken kontekst de bruges. Under alle omstændigheder og i alle kontekster er der dog tale om, at begreberne repræsenterer et paradigmeskifte.

I Danmark er initiativer, omstruktureringer og reformer ledet af Videnskabsministeriet i samarbejde med Undervisningsministeriet og Kulturministeriet. Der er nedsat en Bologna Koordineringsgruppe og en ekspertgruppe med repræsentanter fra vigtige aktørgrupper (www.iu.dk).



Læringsudbytte i forskellige kontekster

Når kvaliteten af uddannelse vurderes ved at bedømme Learning Outcome – det den færdiguddannede mestrer – bliver det ekstra vigtigt at kunne håndtere og forvalte de forskellige måder, begreberne anvendes på – da disse afhængigt af bl.a. den position, hvorfra de iagttages, skifter indhold. De vigtigste betydninger behandles i det følgende.

Den første betydning stammer fra William Spady (1994). Han indførte begrebet ”outcome-based education” og var optaget af at udvikle læringsmål tilpasset hver enkelt studerende, således at alle studerende, uanset fagligt niveau, ville kunne opleve fremskridt. Her hentes betydningen i, at den enkelte studerende bedre og med hjælp fra underviseren kan skabe sig en læringsstrategi og bedre forstå meningen med de opgaver/udfordringer, der er forbundet med undervisningen. Begrebet anvendes således på undervisningsforløbsniveau.

Den anden betydning opstår som en del af accountability movement i USA. Her knyttes outcome til det institutionelle niveau, og interessen samler sig om at opgøre læringsudbyttet som karaktergennemsnit, antal gennemførelser, afgangertilfredshed, antal af beskæftigede osv., dette for at tilfredsstille kravene til akkreditering (Miller and Ewell 2005) af uddannelserne. I dette tilfælde anvendes begrebet som redskab til at lede og styre en institution eller et system.

Den tredje betydning opstår ved at outcome-based uddannelse smelter sammen med overvejelser over, hvordan undervisning og læring forandres, når retningen for uddannelsen gives i absolutte og genkendelige kompetencer, som de studerende selv kan iagttage at have eller kunne anvende, som en konsekvens af undervisningen (Biggs and Tang 2007). I dette tilfælde kan outcome tankegangen matche alle niveauer i uddannelsessystemet, blot ikke på samme tid. Den professionelle underviser er optaget af – måske i samarbejde med sine studerende – at beskrive de tegn på læring, der matcher beskrivelserne af læringsudbyttet, der findes i bekendtgørelser eller lokale studieordninger. Som professionelle undervisere er de endvidere optaget af at finde undervisningsmetoder,

der kan fremme udviklingen hos de studerende, sådan at de mestrer flere og flere af de kompetencer, der efterspørges.

Så didaktikken har fået ny luft under vingerne. Endelig er det et stort tema at udvikle eller finde taksonomier og evalueringsmetoder, der rent faktisk er i stand til at vurdere kvaliteten af læringsudbyttet. En stor udfordring er det dog altid at huske på, at der også foregår ”vilde” læreprocesser, og at der derfor må være rum for utilsigtet læring, således at de tydelige mål for læringsudbytte ikke risikerer at blive kontra-produktive.

For at lette forandringsprocesserne og tilskynde udviklingen har Undervisningsministeriet stået i spidsen for at få udviklet en såkaldt dansk kvalifikationsnøgle. Her ses det tydeligt, at uddannelsessystemet er struktureret i 8 niveauer og udgør et bud på en strategi frem mod livslang læring. I det følgende er kvalifikationsnøglen for bachelorprofessionsuddannelserne valgt som eksempel.

Kvalifikationsnøglen

Kvalifikationsnøglen for professionsbacheloruddannelserne er beskrevet gennem læringsudbytte – Intended Learning Outcome. Læringsudbyttet deles op i tre niveauer – viden, færdigheder og kompetencer. Den sidste revision fra 2009 har især bidraget til en afklaring af, hvilket indhold dette læringsudbytte har og derfor bidrager uddybningerne til nemmere at kunne operationalisere bestemmelserne. Kvalifikationsnøglen skal derfor læses med de nye definitioner af viden, færdigheder og kompetencer in mente.

En kvalifikation er en grad eller et uddannelsesbevis, der er offentlig godkendt og dokumenterer et læringsudbytte. Det endelige læringsudbytte er med andre ord det, den færdiguddannede forventes at kunne.

Professionsbachelorgraden

Personer der opnår professionsbachelorgraden:

Viden

- Skal have viden om professionens/ fagområdets anvendte teori og metode samt om praksis.
- Skal kunne forstå teori og metoder samt kunne reflektere over professionens anvendelse af teori og metode.

Færdigheder

- Skal kunne anvende metoder og redskaber til indsamling og analyse af information og skal mestre de færdigheder der knytter sig til beskæftigelse inden for professionen.
- Skal kunne vurdere teoretiske og praksisnære problemstillinger og begrunde de valgte handlinger og løsninger.
- Skal kunne formidle praksisnære og faglige problemstillinger og løsninger til samarbejdspartnere og brugere.

Kompetencer

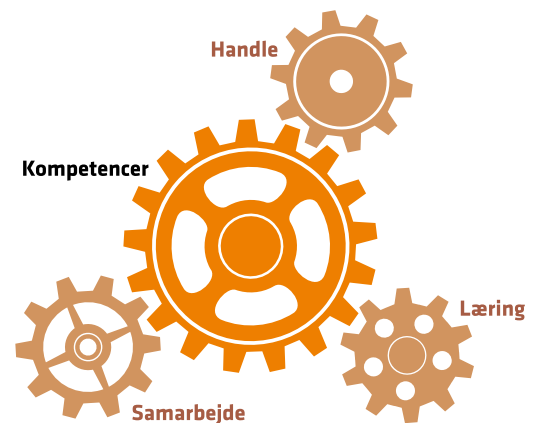
- Skal kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i arbejds- eller studiesammenhænge.
- Skal selvstændigt kunne indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig ansvar inden for rammerne af en professionel etik.
- Skal kunne identificere egne læringsbehov og i tilknytning til professionen udvikle egen viden og færdigheder.

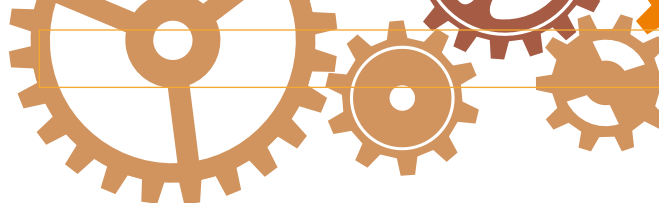
Vidensniveauet drejer sig om viden om og forståelse for. Det kan være viden om teori eller praksis; viden om et fag. Viden og forståelse kan iagttages ved at stille spørgsmålene: hvor kompleks er denne viden? Hvad er graden af kompleksitet, samt hvor forskellige og uforudsigelige er de situationer, hvori denne viden beherskes? Dette falder i tråd med, at læringsudbytte altid formuleres i handleverber. Det er noget, personen skal kunne eller vide. Forståelse hører også med i denne kategori, og et tegn på forståelse er at ramme nogenlunde plet, når man sætter sin viden i spil i en specifik kontekst. Hvis man kan forklare andre eller begrunde sin handling eller stillingtagen, er dette også tegn på forståelse på vidensniveauet.

Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre, og rummer tre aspekter. Det første er spørgsmålet om, hvilken type af færdigheder der er tale om; praktiske, kognitive, kreative eller kommunikative. Et andet aspekt handler om konteksten, idet kompleksiteten i den opgave der skal løses, iagttages. Det sidste aspekt drejer sig om kommunikation og færdigheder heri. Det drejer sig om at kunne demonstrere at valg af virkemidler og kommunikationsstrategi er afstemt efter målgruppe.

Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og omhandler evnen til at anvende viden og færdigheder i en konkret kontekst med specifikke krav til opgaveudførelsen. Som det fremgår af figur 1

Figur 1: Tre aspekter ved kompetencer





er kompetencer som læringsudbytte sammensat af handlekompetencer, samarbejdsevner og kompetencer i vurdering af egne læringsbehov og strategier. Med andre ord nærmer kompetencebegrebet sig noget om "personlig udvikling" – og gør det muligt i vel-færdigsuddannelser at fokusere mere på fx kommunikative elementer. Kommunikation ligger i bunden af både samarbejdsrelationer og refleksioner om egen og andres læring og er derfor er rubriceret som en færdighed. Handlekompetencer er derimod en velkendt størrelse og vil ikke her blive omtalt nærmere. Den nye kvalifikationsnøgle afspejler i høj grad forventninger og krav fra det arbejdsmarked, der venter de færdiguddannede pædagoger og lærere, men det er værd at bemærke, at læringsudbytte beskrevet gennem aspekter i kompetencebegrebet også omfatter studiekompetencer. Så tanken er, at kompetencerne udvikles undervejs i studiet, men også rækker frem mod livslang læring. Info

Kan man så blive klogere på ved at have de nye beskrivelser af vidensniveauer in mente, når kvalifikationsnøglen fortolkes? Et eksempel på betydningstilvækst kunne være præciseringerne af, hvad der forventes, at studerende/færdiguddannede skal kunne gøre med viden. I kvalifikationsnøglen er viden noget man kan have, mens uddybningen stiller spørgsmål til denne videns kompleksitet og forståelse. Viden flyttes rent taksonomisk fra viden om fakta til viden om anvendelse af viden i praksis og videre til refleksion over anvendelse af viden i praksis.

Dette peger frem mod en omtale af Biggs taksonomi.

Taksonomier

Når vægten i bedømmelsen af en færdiguddannet flytter sig fra vurderinger af, om den færdiguddannede kan sit stof, til om vedkommende kan anvende og udvikle sit stof og sine og andres kompetencer, er det oplagt at se kritisk på de taksonomier, der tidligere har ligget mere eller mindre eksplicit som kriterier i vurderingsprocesser.

Den mest udbredte er Benjamin Blooms taksonomi fra midt i sidste århundrede. Den udfordrede i sin tid den herskende opfattelse af dygtighed og kun-

nen, der dengang først og fremmest førte tilbage til et intelligensbegreb. Bloom kommer til netop på den tid, hvor nationalstaterne har bud efter intelligensreserverne i en erkendelse af, at økonomisk vækst og uddannelsesniveaet i et land er hinandens forudsætninger. Den afgørende forskel er, at økonomisk vækst ikke længere kun beror på udbredelse og omfanget af gode uddannelser, hvor viden tilegnes og anvendes, men også på at uddannelser understøtter innovation og udvikling. Dette hænger naturligvis i det store perspektiv sammen med videnssamfundets hastige foranderlighed og måske især de teknologiske fremskridt, der konstant udfordrer de kendte måder at løse problemer på. Med andre ord skal borgerne i langt højere grad end tidligere være i stand til at tage selvstændige og ansvarsfulde samt komplekse beslutninger på egne og andres vegne (Miller 2007). Blooms taksonomi er kognitiv og indeholder 6 trin: viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering. Denne taksonomi kan stadig anvendes til at formulere læringsmål, men overlap mellem anvendelse og analyse kan gøre det vanskeligt at opretholde den progression, der gerne skulle kunne iagttages direkte i læringsmålene. Nytænkning om taksonomier er kommet med John Biggs' såkaldte SOLO- taksonomi. Og hvordan kan denne taksonomi så være med til at løse de aktuelle udfordringer?

Baggrund for ny taksonomi

Biggs' taksonomi er i lighed med Blooms optaget af den kognitive læring. Den er mindre kompleks end Blooms (Andersen 2008), da den kun beskæftiger sig med viden og forståelse på fire niveauer. Dette gør den egnet som værktøj i arbejdet med at formulere og formidle læringsmål. Taksonomien er født med en læringsteori, eller rettere den er baseret på forskning om, hvordan man lærer som studerende. Udgangspunktet er de svenske forskere Marton og Säljö (1976) skelnen mellem overfladelæring og dybdelæring. Senere bidrager fænomenologisk inspirerede undersøgelser sammen med mere kognitivt orienterede undersøgelser til at få greb om forskellige måder, hvorpå studerende lærer. Kombinationen giver et godt ståsted for at forstå, at den studerendes perspektiv på verden – og dermed stoffet – er afgørende for, hvad han/hun lærer. Derfor bliver tydeliggørelse af,

hvad den studerende forventes at kunne, når undervisningen/uddannelsen er færdig, netop meget nyttig og får de studerende til at tænke på, hvordan de kan opnå det ønskede læringsudbytte.

Konstruktivismen går tilbage til Jean Piaget (1950) og har siden udviklet sig til et netværk af konstruktivistiske tilgange med vægt på fx det postmoderne, det individuelle, det sociale eller bare kognitive. Fælles er det dog, at læring opfattes som udvikling, der er baseret på allerede eksisterende strukturer. Dermed bliver læring udvidelse af strukturer, omstruktureringer og opbygning af nye strukturer – alt sammen forandringer, som kun kan ske gennem aktiv deltagelse i læring af den lærende. Men da aktiv deltagelse skal/kan stilladseres med guidelines, vejledning og instruktioner udvides det traditionelle undervisningsbegreb.

Uddannelse handler altid om conceptual change (Biggs and Tang 2007), og netop udvidelse af strukturer, omstrukturering og strukturering af begreber til at begribe og gribe om verden indebærer at:

- Både undervisere og studerende er helt klar over, hvilke mål for læringsudbytte, de stræber efter og derfor deltager aktivt i med dette for øje
- De studerende oplever, at de bliver nødt til at komme derhen – oplever et behov og en nysgerrighed
- De studerende har frihed til at fokusere på udfordringerne, uden at underviseren ser dem over skulderen
- De studerende arbejder sammen og er i dialog med andre, hinanden og underviserne

Kendetegnende for læring som fordybelse er, at der involveres mange forskellige kognitive elementer: lige

fra at huske facts til at reflektere. Konstruktivismen beror på den grundantagelse, at begrebsopbygning og ændring af syn på sig selv eller verden sker gennem kognitive processer, der kan listes op som trin på en stige. Fra det meget enkle til det meget komplekse, således at det mere komplekse indoptager det mindre komplekse i sig. En sådan stige er rygraden både i Blooms og i SOLO taksonomien i lighed med .

Trinnene på stigen er i kort form set nedefra: huske, identificere, sammenligne frekvenser, genfortælle, beskrive, sammenligne ideer, relatere, argumentere, forklare, aplikere til nærliggende problemstillinger, relatere til principper, lave hypoteser, aplikere til fjerne ukendte problemstillinger, reflektere.

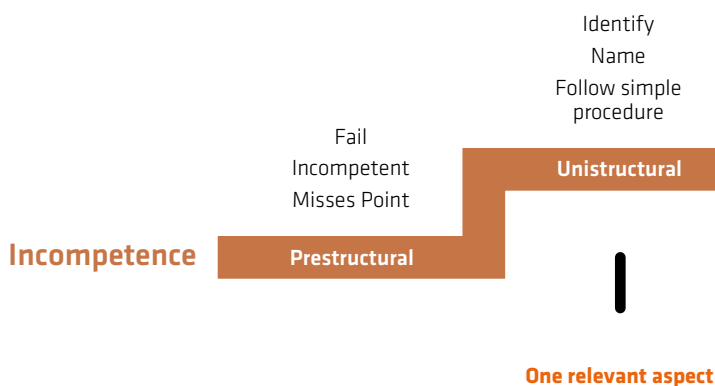
Ved overflade læring er kun de fire nederste trin i spil, mens alle trinnene er aktiveret i dybde læring.

Kvalifikationsnøglen med dens beskrivelser af læring outcome i form af viden, færdigheder og kompetencer kan kategorisere læring som fordybelse. Vidensniveauet implicerer forståelse og anvendelse og derfor ryger selv det simpleste niveau over i læring som fordybelse. For en god ordens skyld skal det nævnes, at Anderson og Krathwohls (2001) modernisering af Blooms taksonomi med tilføjelse af et trin, hvor det at skabe nyt har fået plads og rum også med held kan anvendes til at formulere læringsudbytte og til at evaluere kvaliteten af læringsudbyttet. Artiklen giver dog ikke plads til at beskæftige sig med didaktiske problemstillinger, der rejser sig i kølvandet på dette.

SOLO -taksonomien – hvordan ser den ud?

SOLO er en forkortelse af "Structure of the Observed Learning Outcome", som baserer sig på empiriske studier af, hvordan studerende lærer, når de præsenteres for Intended Learning Outcome. Læringsudbyttet formuleres med afsæt i fire trin:

The SOLO Taxonomy with sample verbs indicating levels of understanding



www.johnbiggs.uk

Den kvantitative udvidelse af strukturer/viden i form af detaljer gør sig gældende i de to første "søjler", mens den kvalitative er i centrum i de to sidste "søjler".

For at anskueliggøre, hvordan taksonomiens brug af handleverber kan anvendes til både at formulere learning outcome og til at vurdere kvaliteten af learning outcome følger her et eksempel.

Hvilke typer svar kan der forventes på nedenstående spørgsmål ved afslutning af et undervisningsforløb for undervisere med overskriften læring?

Hvad er tilgange til læring?

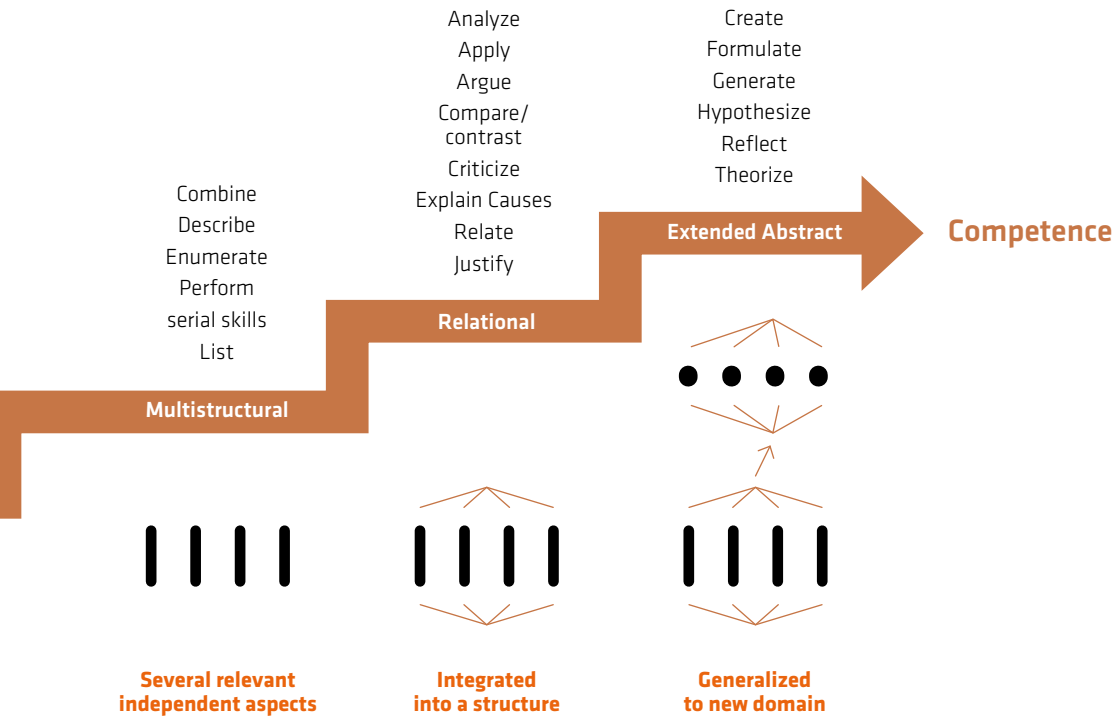
Hvordan kan viden om tilgange til læring forbedre undervisningen i videregående uddannelser (Biggs and Tang 2007; 76 - 77)?

Typiske svar og refleksioner over, hvad der karakteriserer trinnene i SOLO anvendes i refleksionen og kunne se ud som følgende:

Ensidigt struktureret: Der forekommer to typer for tilgange til læring: en overfladelæring, som er uhensigtsmæssig for denne opgave og en dybdelæring, som er hensigtsmæssig. Dette bør læreren tage med i sine overvejelser.

Svaret er ensidigt strukturelt, da det kun forholder sig til et aspekt, nemlig hensigtsmæssighed. Terminologien er i orden, mens referencen til læreren i dette tilfælde er helt uden betydning.

Flersidigt struktureret: Der forekommer to typer af tilgange til læring: overfladelæring som er uhensigtsmæssig for denne opgave, og dybdelæring, som er hensigtsmæssig. Studerende, der bruger en overfladelæringstilgang prøver at narre os til at tro, at de forstår det grundlæggende om læring, og citerer tilbage til os med stor detaljerighed. Studerende, der anvender dybdelæring som tilgang prøver at komme frem til at forstå den underliggende mening med deres læringsopgave. Undervisning drejer sig om at få de studerende til at lære ordentligt og ikke komme af sted



med at bruge genveje. Vi skal derfor undervise med mening og forståelse for øje, hvilket betyder, at vi skal få de studerende til lære sig dybdelæring som tilgang.

Problemet i denne besvarelse er, at den ikke forholder sig til hovedspørgsmålet i opgaven: hvordan viden om forskellige tilgange til læring kan forbedre undervisningen. På den måde bliver svaret en vidensformidling og ikke et svar på et spørgsmål.

Relationelt: Der er to typer af tilgange til læring ... Tilgangene kommer til syne, dels fordi studerende er forskellige, men også fordi studerende reagerer forskelligt på læringsmiljøet på sådan måder at nogle bliver ledt frem til overfladelæring, mens andre bliver ledt frem til dybdelæring. Undervisningsmiljøet er et system – en samling af alle de faktorer, der er tilstede – såsom curriculum, evaluering, undervisningsmetoder og karakteristika ved de studerende. Hvis der er ubalance i undervisningsmiljøet, fx hvis en test får de studerende til at svare på en måde, der ikke passer til curriculum eller miljøet, vil det gøre dem utrygge og

derfor understøtte tilgange for overfladelæring. Det betyder, at undervisningsmiljøet må være konsistent.

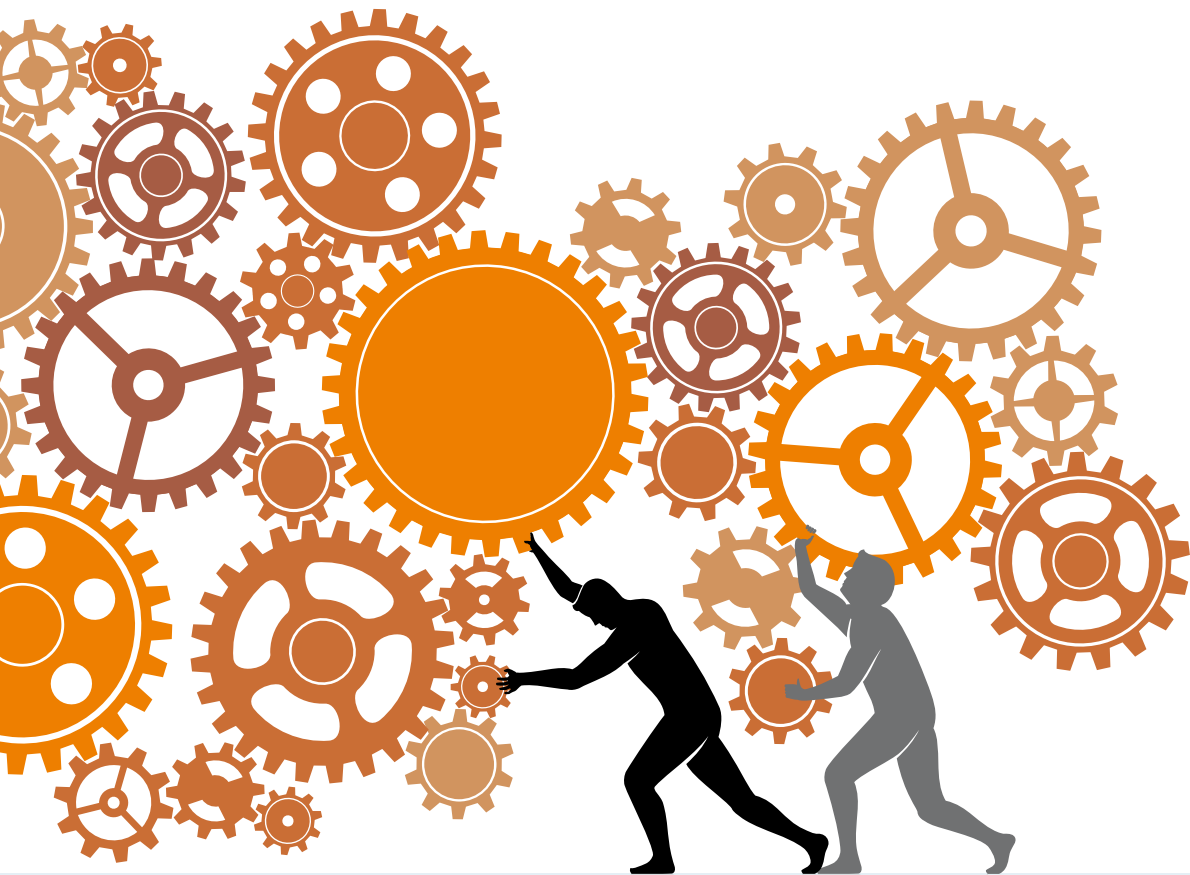
Dette svar er en forklaring, og begge hovedbegreber – tilgange og undervisere – indgår i overbegrebet undervisningsmiljø. Her bliver der givet et svar på spørgsmålet og ikke bare en række facts.

Udvidet abstrakt: her vil svaret ovenfor relatere sig med andre domæner eller temaer. Svaret vil repræsentere et gennembrud eller nytænkning.

SOLO-taksonomien inspirerer til nye typer af opgaver og læringsaktiviteter. Dette passer ikke blot ind i paradigmet med læringsudbytte, men også godt til de økonomiske konditioner, der følger af mindre bevilinger til uddannelsesinstitutionerne, hvad der presser undervisningsbegrebet som sådan, da der i de senere år er sket en glidning fra undervisning i traditionel forstand til stadig mere selvstudie for de studerende. I en sådan situation bliver det måske endnu mere vigtigt at gøre tydeligt for de studerende, hvad de forventes at kunne og vide på bestemte tidspunkter. Underviserne må som en del af det nye undervisningsbegreb hjælpe til med at strukturere og stille udfordrende opgaver og problemstillinger, som de studerende kan arbejde med for at udvikle viden, færdigheder og kompetencer.

Positionen er afgørende

Paradigmeskiftet fra at se på undervisning og pensum til at se på læring og læringsudbytte er godt i gang med at blive implementeret på alle niveauer i uddannelsessystemet. Mens læring som det vigtigste begreb til at forstå, hvad der sker med deltageres læring i et formelt læringsrum, har stor betydning, står læringsudbytte som begreb til at forstå og begribe undervisning endnu ikke så diskursivt stærkt. Dette beror måske på, at mange af de former for læringsudbytte, der beskrives i kvalifikationsnøglen og som er indarbejdet i uddannelserne, helt tydeligt handler om anvendelse af færdigheder og kompetencer i praksissituationer. Men bedømmelsen af de studerendes udbytte foregår i vidt omfang i uddannelsernes institutionaliserede rum, og derfor er det



fortsat en udfordring at finde nye måder at bedømme læringsudbytte på.

For at forstå den modvilje undervisere kan føle, når kvalitetssikringssystemer, akkrediteringskrav og bekendtgørelser i detaljer direkte og indirekte dikterer, hvad der skal ske i undervisningen, er det vigtigt at holde sig klart, at læringsudbytte som styringsredskab ser meget forskelligt ud afhængigt af, hvilken position, hvorfra man iagttager det fra.

Hvis vi ser på uddannelse, undervisning og læring og især intended learning outcome ud fra et system, vil det generere en forståelse og anvendelse af learning outcome som i bedste fald kan bruges som systemets tjekliste for, om uddannelsen på overfladen opfylder kravene til uddannelsen. Men i værste fald vil det hæmme det udviklingsarbejde, der foregår på institutions- og undervisningsniveau for at gøre learning outcome-tankegangen til et dynamisk redskab til fremme af samarbejdsrelationer, læring på hele taksonomiens skala, nye undervisningsaktiviteter, studenter-centreret afsæt osv.

Kvalifikationsnøglen med dens fine beskrivelser af viden, færdigheder og kompetencer kan imidlertid ved at lade disse beskrivelser komme i nærkontakt med professionelle og studerende inden for fag og fagområder blive en løftestang og et hjælpemiddel for professionelle og studerende til at gøre det helt tydeligt for alle involverede, hvad der skal ske, for at de studerende kan opnå et godt læringsudbytte.

Derfor stilles der store krav til de enkelte uddannelsesinstitutioners ledelser om at holde tungen lige i munden, når forandringsprocesser frem mod at gøre

Bologna – processens mange visioner til realiteter sættes i gang og følges op.

Hvor meget skal Kejseren have – og kan han overhovedet få noget af det, han efterspørger, uden først at have været i dybdelæring sammen med de professionelle og deres studerende? Prag-kommunikéet (2001) har i et af de tre nye fokuspunkter en tilføjelse om, at implementeringsprocesser skal ske med inddragelse af institutioner og studerende, så politikerne har måske allerede da været bevidste om, at mentalitetsændringer ikke sker gennem teknik og måleinstrumenter alene.

Et redskab er ingenting uden en kontekst – sådan er det også med Bologna-processen.

Litteratur

Andersen, Hanne Leth og Jens Tofteskov (2008): *Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Biggs, John and Cathrine Tang (2007): *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Open University Press. New York, USA.

Marton, F and Säljö, R (1976): "On qualitative differences in learning". I: *outcome and process*, *British Journal and Educational Psychology* 46: 4-11.

Miller, M.A. and Ewell, P.T. (2005): *Measurement Upon College Level Learning*. San Jose, CA: National Centre for Public Policy in Higher Education

Miller, Tanja (2007): "Evaluering – paradigmer og historie". I: Miller m.fl. (red.): *Pædagogisk evaluering – en grundbog*. Dafolo. Frederikshavn.

Piaget, J. (1950): *The Psychology of Intelligence*. London. Routledge & Kegan Paul.

Spady, William (1994): *Outcome-based Education (OBE): critical Issues and Answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

www.iu.dk (alle dokumenter om Bologna-processen, kvalifikationsrammer og definitioner på begreber).

Når europæiske standarder for kvalitet skal give mening lokalt

Et af de væsentligste formål med ENQA's (European Network for Quality Assurance in Higher Education) kvalitetsnøgle er via måling at sikre kvaliteten af undervisningen på Europas videregående uddannelser. Men måling af undervisningskvalitet er vanskelig. Hvad er 'gode' kvalitetsmål, hvordan udvikler man dem, så de giver mening lokalt og ikke mindst, så vi sikrer den opbakning blandt underviserne, som er helt afgørende for, at standarderne bliver mere end blot symbolske? Det er nogle af spørgsmålene, som besvares i denne artikel. Der bliver argumenteret for ambitiøse målinger, der stemmer overens med de overordnede visioner for undervisningskvalitet og afspejler en reel prioritering. Desuden fremhæves undervisernes deltagelse i udviklingen af kvalitetsmål, men der advares samtidig imod, at inddragelsen sker på bekostning af det egentlig formål: at udvikle kvaliteten og forbedre undervisningen! Endelig argumenteres der for, at evaluering kan være nøglen til at sikre, at implementering af ENQA's målsætninger bliver mere end blot monitorering.

ENQA

Bente Bjørnholt

Lektor ved Institut for Statskundskab, Aalborg Universitet

Uddannelse: Ph.d.

Som led i Bologna-processen blev der vedtaget en række fælles europæiske standarder og retningslinjer til kvalitetssikring af videregående uddannelser (ENQA's kvalitetsnøgle). Standarderne har til hensigt at regulere interne og eksterne kvalitetssikringsmekanismer samt de institutioner, der er ansvarlige for kvalitetssikringen. Standarderne tjener således fortrinsvis et summativt og bagudrettet formål: at sikre systemer og mekanismer til at overvåge kvaliteten på de videregående uddannelser og ikke mindst, at der findes faste procedurer for kvalitetskontrol (ENQA, 2009). De bidrager således til at give politikere, studerende, ledere og andre aktører en mulighed for at vurdere, hvorvidt uddannelsesinstitutionerne indfrier aftalte kvalitetskriterier. Men hvordan sikrer vi, at standarderne også bruges til at skabe evalueringsviden, der peger fremad og hjælper os til (også reelt) at forbedre kvaliteten på de enkelte uddannelsesinstitutioner? For at besvare det spørgsmål diskuterer vi her, hvad der kendetegner 'gode' kvalitetsmål, hvordan de kan give mening lokalt og bakkes op af underviserne, samt evalueringens bidrag til at sikre den fortsatte kvalitetsudvikling.

Overvejelser i forbindelse med udvikling af kvalitetsmål

I respekt for undervisningsinstitutionernes autonomi og selvstændighed lægger ENQA's kvalitetsnøgle op til, at institutionerne selv formulerer kvalitetsmål, som efterfølgende skal danne udgangspunkt for kvalitetskontrol (ENQA, 2009). ENQA udstikker alene nogle overordnede rammer, som det er op til blandt andet uddannelsesinstitutionerne at udfylde, og *"det er ikke intentionen, at disse standarder og retningslinjer skal diktere praksis eller fortolkes som foreskrevne og uforanderlige"* (egen oversættelse ENQA, 2009, s. 13). Det giver de videregående uddannelser god mulighed for at definere de kvalitetskriterier, som de i fremtiden skal evalueres og vurderes på baggrund af. Når ENQA blandt andet forskriver, at uddannelsesinstitutioner skal have formelle godkendelsesmekanismer til at sikre kontrol med uddannelsesprogrammer og grader, og at disse løbende bliver monitoreret (punkt 1.2), er det et eksempel på nogle overordnede retningslinjer, hvor uddannelsesinstitutionerne har mulighed for at formulere kvalitetsmålenes konkrete indhold. At

udvikle kvalitetsmål er imidlertid en vanskelig opgave – særligt i undervisningssektoren, hvor interesserne og hensynene er mange. Og man kan komme grueligt galt af sted, hvis man ikke er opmærksom på de muligheder og faldgruber, der findes i formuleringen af kvalitetsmålinger, som i praksis ofte tages som udtryk for kvalitet. Nedenfor skitseres derfor nogle af de overvejelser, som litteraturen fremhæver som relevante i udviklingen af målinger. Der er naturligvis ikke tale om en udtømmende opskrift, som skal følges slavisk. Snarere er der tale om ideer, og det er op til de enkelte institutioner at vurdere, hvad der giver mening i den konkrete kontekst.

Indledningsvis er det på sin plads at skelne mellem kvalitet og kvalitetsmål. Kvalitetsmål er mere eller mindre gyldige og dækkende indikatorer for kvalitet – og de kan være både usikre og upålidelige. Men bruges kvalitetsmålinger med passende kritisk sans og med blik for, hvad de måler og ikke måler og med hvilken grad af pålidelighed, kan de gøre stor nytte i arbejdet med at udvikle kvaliteten (Bjørnholt, 2008, s. 22). For eksempel kan de studerendes evaluering af undervisningen på de videregående uddannelser give underviserne et udmærket billede af undervisningens kvalitet, men bruges de ukritisk som den eneste indikator for undervisningskvalitet, kan de få en række u hensigtsmæssige konsekvenser, hvis for eksempel 'gode' faglige kvalitetsmål tilsidesættes. Undervisningens primære formål er ikke nødvendigvis at gøre de studerende tilfredse, men at sikre deres læring. Og de studerendes vurderinger kan være påvirket af en række faktorer, som måske bidrager til læring, men som ikke altid øger de studerendes tilfredshed med undervisningen. Det ændrer imidlertid ikke ved, at studenterevalueringer er vigtige kvalitetsredskaber, der kan give (ny) inspiration og ideer til forbedring af undervisningens kvalitet.

Det er uhyre vigtigt, at målinger af kvalitet svarer til en organisations visioner for kvalitet. I sit udgangspunkt er hensigten med kvalitetsmålinger at 'vise vejen' og 'retningen' for de ansattes prioriteringer og adfærd, så de tilskyndes til at handle i overensstemmelse med (fælles) målsætninger og ved, hvad der forventes af dem (Dooren, Bouckaert og Halligan,

2010). Det er således meningen, at der formuleres en række strategiske kvalitetsmål, som skal være styrende for en organisations aktiviteter. Et godt sted at starte er derfor at definere sine målsætninger og værdier: Hvad er ønsker vi med undervisningen? Først herefter kan vi begynde at måle. Naturligvis indgår videregående uddannelsesinstitutioner i en hierarkisk struktur, hvor en række strategiske mål og værdier formuleres længere oppe i det politiske system. Dertil kommer, at også ENQA's kvalitetsnøgle bygger på en række mere eller mindre eksplicite værdier, som ikke er til diskussion. For eksempel indeholder kvalitetsnøglen antagelser om, at formulering af eksplicite og offentligt tilgængelige kvalitetsindikatorer, kvalitetssikringssystemer og monitorering bidrager til kvalitetsudvikling. Desuden sætter kvalifikationsrammerne for de videregående uddannelser og akkrediteringssystemerne indholdsmæssige rammer for, hvad der er muligt. Men inden for rammerne af de trods alt ofte forholdsvis brede formuleringer er det et lokalt ansvar for de videregående uddannelsesinstitutioner og deres ledere at definere de strategiske målsætninger. Og det er ofte en god øvelse, fordi det kan sikre en bevidsthed om, hvorvidt der er sammenhæng mellem lokale tiltag og det, man ønsker at arbejde hen imod som organisation. At kvalitetsmålinger bør afspejle en organisations overordnede værdier kan virke indlysende, men i praksis kommer kvalitetsmål alt for ofte til at erstatte en eksplicit definition af kvalitet. For eksempel har PISA-undersøgelserne resulteret i en diskussion om, hvorvidt det, der testes i sådanne prøver, svarer til værdier og undervisningssystemer i den danske folkeskole, hvor blandt andet analytisk kapacitet, tværfaglighed og samarbejde spiller en afgørende rolle. Jeg skal ikke gøre mig til talsmand for enten det ene eller det andet. Her er det vigtige at påpege behovet for, at kvalitet defineres eksplicit, så man får et reelt grundlag for at diskutere, dels om definitionen er rimelig, dels om kvalitetsmålene er gode mål herfor.

Derudover implicerer måling en nødvendig prioritering. Som enhver evaluering tilgodeser kvalitetsmålinger nogle værdier på bekostning af andre. Det er netop hensigten, at målingerne skal 'tvinge' de ansvarlige til at prioritere og formulere klare målsætning

er, så forventninger gøres tydeligere (Bruijn, 2007). Det antages, at det kan reducere kompleksiteten og gøre arbejdsopgaverne mere overskuelige. Forskellige aktører kan imidlertid have vidt forskellige syn på, hvad der er god kvalitet, hvilket kan give anledning til stor uenighed. Kvalitet kan derfor ikke defineres uafhængigt af interesser, og måling af kvalitet må bero på en afvejning af forskellige hensyn. Det er misforstået, at målinger nødvendigvis skal dække alle en organisations opgaver eller tage hensyn til alle aktører. I demokratiets navn henter vi ofte på professionaliserede områder som undervisning input fra alle medarbejdergrupper i formuleringen af mål, og vi tilstræber, at målingerne dækker absolut alle opgaver, for at understrege medarbejdernes og opgavernes betydning. Men derved kan antallet af målinger bliver så omfattende, at de ikke giver retning og næppe reducerer kompleksiteten. Og som ansat kan det være utrolig frustrerende, at der dermed signaleres en forventning om, at alle arbejdsopgaver skal udføres med samme 'vægt' - især hvis tiden forekommer utilstrækkelig. Endelig indebærer hver eneste måling yderligere dokumentation. Man bør derfor begrænse kvalitetsdokumentationen til den absolut mest nødvendige for at sikre tid til kerneydelsen: undervisning. Og nogle gange kan ledere gennem eksplicitering af strategiske mål vinde legitimitet i organisationen - ikke nødvendigvis fordi medarbejderne er enige i målene, men fordi de ledelsesmæssige prioriteringer bliver tydelige. Kunsten ligger i hverken at formulere for få eller for mange mål. For få mål betyder, at organisations vigtigste, strategiske kerneopgaver ikke dækkes af målinger, mens for mange mål kan øge kompleksiteten. Prioriteringsopgaven er således yderst vanskelig.

Hvis hensigten er, at kvalitetsmålingerne ikke alene skal bruges til at sikre, men også til at udvikle kvaliteten, bør målene være ambitiøse - så de opmuntrer til at gøre en ekstra indsats. Det vil sige, at de udfordrer det eksisterende kvalitetsniveau. For at vise omgivelserne, at man er i stand til at levere god kvalitet, kan organisationer have en tendens til at fastsætte et niveau for målopfyldelse ('target'), som de allerede opfylder (Bevan og Hood, 2006). For at motivere til forbedring kan man i stedet formulere udviklingsorienterede mål (for eksempel på et karaktergennemsnit

skal øges) – hvis det giver mening på den konkrete uddannelsesinstitution. Det kan naturligvis have den uheldige konsekvens, at handlinger på et ellers udmærket og 'normalt' kvalitetsniveau bortdømmes, fordi 'det normale' ikke anses for ambitiøst. De relative kvalitetsmål siger nemlig ikke nødvendigvis noget om, hvorvidt en indsats er god eller mindre god, men alene noget om, hvorvidt den er bedre eller ringere i forhold til gennemsnittet.

I den hele taget bør man undgå, at målingerne dræber innovativ tænkning og adfærd. Kvalitetsmålinger kan nemlig føre til 'gennemsnitlige' organisationer, hvor alle alene forfølger samme mål, hverken mere eller mindre, og man motiveres ikke til at eksperimentere og afprøve nye undervisningsmetoder m.m. af frygt for, at det vil få konsekvenser for mulighederne for at indfri målene (Bruijn, 2007). Der kan derfor være en ide i at ændre målene med jævne mellemrum, så de forbliver aktuelle og bidrager til reel udvikling (Krogstrup, 2011). Man bør imidlertid undgå, at nye kvalitetsmål bare bygger oven på allerede eksisterende. Det er vigtigt løbende at drøfte målenes aktualitet og turde kassere dem, hvis de ikke længere giver mening – for at undgå ufrugtbar og unødvendig dokumentation. Det kan indbygge en dynamik i systemet, der er helt afgørende for at målingernes fortsatte legitimitet og meningsfuldhed blandt undervisere på de videregående uddannelser. En dynamik, som ENQA-kvalitetsnøglen også åbner mulighed for.

Inddragelse af medarbejdere

Men forbedrer kvalitetsmålene også reelt undervisningskvaliteten på de videregående uddannelser? Det afhænger i vid udstrækning af, om undviserne deler de kvalitetsopfattelser, som kommer til udtryk i målingerne. Det er forholdsvis urealistisk, at undviserne på de videregående uddannelser alene ændrer adfærd, fordi der er indført fælles europæiske standarder og retningslinjer til kvalitetssikring. Dels tilhører undvisere en forholdsvis professionel faggruppe, der ikke uden videre fraviger deres egne professionelle standarder for god undervisning, dels giver undvisernes særlige indsigt i undervisningsmetoder, læringsstile m.m., dem en særlig mulighed for at forme undervisningen i overensstemmelse med

egne prioriteringer. Desuden er det vanskeligt at kontrollere undervisningen fuldstændig, da den foregår i 'klasselokalet', hvor direkte kontrol er besværlig og forholdsvis uoverkommelig.

Mere sandsynligt er det, at inddragelse af undvisere i udvikling af målene kan resultere i kvalitetsudvikling. Dialog og inddragelse af medarbejdere fremhæves ofte som helt afgørende for, at målinger får reelle konsekvenser og undgår alene at blive symboliske (Verhoest, Verschuere og Bouckaert, 2007; Kettl, 1997). Det synes ligeledes at være tilfældet i undervisningssektoren, hvor for eksempel inddragelse af lærerne i udviklingen af kvalitetsundersøgelse øger sandsynligheden for, at undersøgelserne får reel betydning (Bjørnholt, 2006). Det er da også i vid udstrækning den model, der er valgt i forbindelse med ENQA's kvalitetsnøgle, der alene udstikker de generelle rammer, mens undvisere med flere er tiltænkt at udfylde rammerne lokalt. At inddrage medarbejdere i formulering af mål og allerhelst i etablering af årsagsforklaringer har da også flere fordele. Først og fremmest kan medarbejdernes indflydelse på målene bidrage til at legitimere målene internt i organisationen eller i professionen. Dermed kan man mindske risikoen for, at målene ligger langt fra de professionelle værdier, som er afgørende for den faglige motivation og ansvarlighed samt for det professionelle engagement (Bruijn, 2007). For det andet vil det ofte være medarbejderne, der skal handle på kvalitetsmålene og sikre, at de får fremtidig konsekvenser på uddannelsesinstitutionerne, hvorfor deres accept er central for fortsat kvalitetsudvikling. I nogle tilfælde er det en ubetinget fordel at inddrage medarbejderne i formulering af mål og kvalitetsindikatorer. Det kan øge medarbejdernes ejerskab og bidrage til, at undersøgelserne får reelle konsekvenser for kvalitetsudviklingen. Derudover har medarbejdere ofte en særlig indsigt og et kvalificeret bud på, hvilke kvalitetsmål der er relevante, og ikke mindst, hvad der skal til for at indfri dem. De kan således være vigtige sparringspartnere i identifikationen af såvel faglige kvalitetsmål som ineffektive procedurer og arbejdsgange. Ubetinget inddragelse af medarbejdere er imidlertid ikke uden risiko, og som det allerede er nævnt ovenfor, er

en (ledelsesmæssig) prioritering vigtig for sikre klare målsætninger og tydelighed.

Desuden indebærer udvikling af kvalitetsmålinger også ofte en ganske omfattende arbejdsproces med at definere og vedligeholde kvalitetsmålinger. Og en omfattende organisatorisk proces kan tage engagementet ud af de mest forandringsparate medarbejdere – særligt hvis deres professionelle værdier er rettet mod deres kerneydelse, som i dette tilfælde er undervisning. Det er derfor vigtigt, at processen ikke bliver for omfattende, og at der tages højde for, at tiden, som bruges på at formulere kvalitetsindikatorer, går fra andre (kerne-) aktiviteter. Mange undervisere deltager ofte velvilligt i udviklingen af kvalitetsmål og -indikatorer (Bjørnholt, 2006). Men formuleringen af kvalitetsmål og de efterfølgende dokumentationskrav kan også blive så tids- og opmærksomhedskævende, at utilsigtede effekter eller forandringer i offentlig efterspørgsel helt overses (Krogstrup, 2011). Selv om professionelle aktører og deres værdier traditionel har stået som garantier mod utilsigtede effekter, er der efterhånden flere eksempler på, at kvalitetsmålinger ligefrem har forværret kvaliteten, fordi medarbejdere bliver så fokuseret på at opfylde målet, at de overser det oprindelige formål (van Thiel og Leeuw, 2002; Bevan og Hood, 2006). I undervisningssektoren er et eksempel 'teach to test', hvor undervisningen tilrettelægges med henblik på, at studerende består prøverne, og frem for at undervise i pensum og give mere dybdegående indsigt undervises der alene med den kommende prøve for øje. Når opmærksomheden primært rettes mod indikatorerne frem for mod ændringer i problemet, der skal løses, eller omgivel- sesændringer, er der en risiko for, at indikatorerne vil virke konserverende i forhold til opgavevaretagelsen (Krogstrup, 2011).

Evaluering som katalysator for kvalitetsudvikling

En problemstilling, vi endnu ikke har berørt ovenfor, er de muligheder, som de fælles standarder og retningslinjer til kvalitetssikring giver for kvalitetsudvikling. Mens 'sikring' indikerer et summativt og bagudrettet kontrolperspektiv, indebærer 'udvikling' et fremadrettet og forandringsorienteret perspektiv. De to formål er ikke nødvendigvis uforenelige, men bygger

på forskellige principper. ENQA's kvalitetsnøgle kan karakteriseres som et monitoreringssystem og indikerer dermed intentioner om at skabe overblik og sikre ansvarlighed i forhold til arbejdet med kvalitet på de videregående uddannelser. Omvendt har de fleste uddannelsesinstitutioner formentlig ambitioner om kvalitetsforbedring og -udvikling, som er de former for viden, der skabes via evaluering (Krogstrup, 2011). Et monitoreringssystem som ENQA's kvalitetsnøgle fungerer fortrinsvis som ledelsesinformation, hvor hensigten er gennemsigthed og ansvarlighed i opgavevaretagelsen. Omvendt har evalueringen til formål dels at undersøge sammenhænge mellem årsag og virkning for at opnå viden om, hvorvidt en indsats reelt har en effekt, dels at ændre kvalitetsmålene, hvis effekterne ikke indtræffer (Kusek og Rist 2004). Evalueringen kortlægger således modsat monitorering de kausale processer bag et kvalitetsmål og anlægger et mere dynamisk perspektiv, hvor kvalitetsmålene løbende er til diskussion. Mens kvalitetsnøglen dermed ikke i sig selv giver egentlige handlingsanvisninger i forhold til kvalitetsudvikling, kan man med evaluering gå dybere ned i sammenhængen mellem indsatser og effekt. For eksempel vil en registrering eller monitorering af karaktergennemsnit eller frafald ikke i sig selv kunne sige noget om, hvordan man øger karaktergennemsnit eller mindsker frafaldet. Det vil alene evalueringer, hvor man søger at afdække baggrunden for resultaterne og kobler karaktergennemsnit og frafald til forskellige indsatser, som eksempelvis undervisningsmetoder, sociale tiltag m.m. Vi kan derigennem få nogle handlingsanvisninger til at forbedre kvaliteten.

Hvis kvalitetsmålene skal give mening på de videregående uddannelser, kan det således være givtigt at diskutere sammenhænge mellem præstationer og effekter på såvel kort som langt sigt og løbende forholde sig til, om de aktiviteter, man iværksætter, har de tilsigtede konsekvenser – eller andre konsekvenser. Selv om ENQA's kvalitetsnøgle alene indeholder krav om kvalitets- og monitoreringssystemer, kan det være en ide, at man lokalt underbygger systemet med evalueringssystemer og får en diskussion af, hvordan man forventer at realisere de opstillede kvalitetsmål. Og målinger kan være en kærkommen lejlighed til lo-

kalt at iværksætte en sådan proces, hvor man mere systematisk følger op på sammenhængen mellem undervisningsaktiviteter og målsætninger for kvalitet. Det vil give mere sikker viden om, hvorvidt der reelt er en sammenhæng mellem de tiltag, som man tror forbedre kvaliteten, og det faktiske kvalitetsmål. Det vigtige er her, at målinger ikke nødvendigvis reducerer underviserens metodefrihed, men bidrager til at kvalificere underviserens valg af metoder og sikrer systematisk læring. Dette er i god tråd med evidensbevægelsens målsætning om at bygge beslutninger (her valg af blandt andet undervisningsmetoder) på en omhyggelig, udtrykkelig og kritisk brug af den aktuelt bedste viden (Hansen & Rieper, 2009).


Kvalitetsforbedring som resultat af fælles europæiske standarder?

Kvalitetsmålinger skaber ikke i sig selv kvalitetsforbedringer og -udvikling, og det gør fælles europæiske standarder og retningslinjer til kvalitets sikring af videregående uddannelse heller ikke. Ideen om at fastsætte kvantitative kvalitetsmål for undervisningen er forholdsvis ny (Dahler-Larsen, 2008). Det betyder, at mange undervisere er forholdsvis skeptiske over for sådanne kvalitetsmålinger og først og fremmest anser dem for en kontrolforanstaltning, der ikke reelt kan bidrage til at forbedre undervisningskvaliteten. Kvalitetsmåling er imidlertid en tendens i tiden, som det er vanskeligt at komme udenom. ENQA's kvalitetsnøgle giver undervisere på de videregående uddannelser en kærkommen mulighed for at påvirke fremtidige kvalitetsmål og dermed også de kvalitetsovervejelser, som vil dominere fremtidige diskussioner af de videregående uddannelser. For at sikre fremtidig kvalitetsudvikling og ikke blot kontrol/sikring er det imidlertid afgørende, at kvalitetsmålene løbende er til diskussion, og at der åbnes op for nye kvalitetsmål, der stemmer overens med de mere eller mindre dynamiske målsætninger for undervisningen på de videregående uddannelser. Her kan evaluering i tilknytning til monitoreringssystemer som ENQA's kvalitetsnøgle være et vigtigt redskab til at fortsat kvalificering af undervisningen på de videregående uddannelser.

ENQA

Litteratur

- Bevan, Gwyn; Hood, Christopher (2006): "What is Measured is What Matters: Targets and Gaming in The English Public Care System". I *Public Administration*, 84, 3, s. 517-538.
- Bjørnholt, Bente (2008): "Kvalitet og kvalitetsundersøgelser – hvad er det?" I Bjørnholt; Goul Andersen; Lolle (red): *Bag kullisen i konstruktionen af kvalitet*, s. 21-48. Syddansk Universitetsforlag.
- Bjørnholt, Bente (2006): *Hvorfor kvalitetsundersøgelser? Kvalitetsundersøgelsers initiering, anvendelse og virkninger*. Upubliceret ph.d.-afhandling. Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Aalborg Universitet.
- Bruijn, Hans de (2007): *Managing Performance in the Public Sector*. 2nd edition. Routledge.
- Dahler-Larsen, Peter (2008): "Kvalitet i skolen". I Bjørnholt; Goul Andersen; Lolle (red): *Bag kullisen i konstruktionen af kvalitet*, s. 249-266. Syddansk Universitetsforlag.
- ENQA (2009): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. 3rd edition. www.enqa.eu/pubs.lasso.
- Hansen, Hanne Foss; Rieper, Olaf (2009): "Evidensbevægelsens rødder, formål og organisering". I Grimen, Harald; Terum, Lars Inge (red): *Evidensbaseret professionsutøvelse*, s. 17-37. Abstrakt Forlag.
- Kettl, Donald F. (1997): "The Global Revolution in Public Management: Driving Themes, Missing Links". I *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 16, No. 3, s. 446-462. Wiley Online Library.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2011): *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. Hans Reitzels Forlag.
- Kusek, Jody Zall; Rist, Ray (2004): *Ten Steps to a Results-Based Monitoring and Evaluation System*. World Bank.
- van Thiel, Sandra; Leeuw, Frans L. (2002): "The Performance Paradox in the Public Sector". I *Public Performance and Management Review*, 25 (3), s. 267-81.
- van Wouter, Dooren; Bouckaert, Geert; Halligan, John (2010): *Performance Management in The Public Sector*. Routledge.
- Verhoest, Koen; Verschuere, Bram; Bouckaert, Geert (2007): "Pressure, Legitimacy, and Innovative Behavior by Public Organizations". I *International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, Vol. 20, No. 3, s. 469-497.



Teoribaseret evaluering har fokus på, hvorfor og under hvilke betingelser et program lykkes eller mislykkes. Hvilke faktorer kan forklare de resultater, som følger af en given indsats? Det er ambitiøse evalueringer, som ofte støder på det problem, at effekten af en indsats er kompleks, og at det er uhyre vanskeligt at indfange sammenhængen med indsatsen og resultatet. I denne artikel præsenteres process tracing som et metodisk redskab, der kvalitativt kan belyse sammenhængen mellem en indsats og resultatet heraf. Ved at være eksplicit omkring forventninger til sammenhænge mellem en indsats og dennes resultat, ved at opstille alternative forventninger og teste disse forventninger samt ved at genskabe empiriske begivenheder præsenteres med process tracing en kvalitativ metodisk tilgang til programteoretiske evalueringer.

Programteori:

Process tracing som metode

Vibeke Normann Andersen

Lektor ved Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet

Uddannelse: Ph.d.

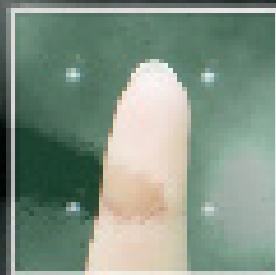
Poul Skov Dahl

Lektor ved Institut for Statskundskab, Aalborg Universitet

Uddannelse: Ph.d.

I evalueringsslitteraturen findes en række beslægtede tilgange, der har det til fælles, at de alle opererer med at opbygge en logisk model som grundlag for evaluering, eksempelvis Teoribaseret evaluering (Pawson & Tilly, 1997; Hansen & Vedung, 2010), Virkningsevaluering (Dahler-Larsen, 2003) og Contribution Analysis (Mayne, 2001). Det fælles udgangspunkt for disse er deres interesse for, hvorfor og hvordan en bestemt indsats fungerer. De teoribaserede evalueringsmodeller har således fokus på såvel proces som effekt.

I udgangspunktet er de teoribaserede evalueringsmodeller drevet af en instrumentel rationalitetsforståelse og udviklet inden for det, som kan kaldes et *social engineering* regime (Albæk, 2001). Fælles for disse positioner er tilgangen, hvor det første skridt er at opstille de forventede effekter af et program og herefter teste programmets faktiske effekter. Den metodiske tilgang til at teste en programteoris effekter er som oftest kvantitativ. Forudsætningen for at kunne gennemføre en sådan test af et programs effekter er, at



evaluatore udvikler målbare og valide indikatorer, som både kan indfange proces og effekt af indsatsen.

Når der evalueres med udgangspunkt i disse tilgange, sker det ofte, at fokus bliver flyttet til de forventninger, der er til virkningen af en bestemt indsats. Man glemmer at fokusere på de virkende mekanismer, herunder også den processuelle del, og gennemfører således snarere en målopfyldelsesevaluering end en evaluering af indsatsens effekter. I forlængelse heraf er et kritikpunkt af de teoribaserede evalueringsmodeller, at de har en tendens til at reducere kompleksiteten i en given indsats (Rogers, 2007).

For at imødegå denne kritik har udviklingen inden for evalueringforskningen ført til en åbning i forhold til anvendelse af flere forskellige dataindsamlingsmetoder for herigennem at inkorporere et programs kompleksitet.

Vi vil argumentere for, at brugen af process tracing som metodisk redskab kan befrugte evalueringssarbejdet og imødegå noget af kritikken af evalueringer baseret på programteori. Process tracing kan bruges i arbejdet med *test* af programteorier kvalitativt. Process tracing kan være med til at imødegå kritikken om, at programteori reducerer kompleksiteten i forbindelse med evaluering af en indsats. Metoden kan også være med til at systematisere og reducere de mange variable, som kan være på spil, således at kun de relevante variable, som specificerer et programs årsag-virkning-relationer, træder frem.

Process tracing argumenterer for, at det er muligt at udlede og teste valide og generaliserbare kausale sammenhænge selv inden for en enkelt case og inden for de områder, hvor det kan være vanskeligt at udvikle valide indikatorer for effekten af en bestemt indsats ud fra kvantitative indikatorer. Process tracing kan altså sige mere om mindre, hvorved kompleksiteten inden for et afgrænset felt kan træde tydeligt frem.

I de teoribaserede evalueringsmodeller er der fokus på de umiddelbare, kortsigtede resultater (output) såvel som de mere langsigtede resultater (outcome). Forskellene på begreberne er imidlertid de gyldighedskriterier, hvorfra det sluttes, at der er en sammenhæng

eller mangel på sammenhæng mellem aktiviteterne i en indsats og resultaterne af indsatsen. Dette uddybes nedenfor.

Nedenfor gives en nærmere introduktion til teoribaseret evaluering og en mere præcis definition af begrebet programteori. Dernæst præsenteres den metodiske tilgang inden for process tracing. Og endelig kobles og vises det, hvorledes process tracing kan være med til at teste og dokumentere en programteoris virkende mekanismer kvalitativt.

Programteori

Der findes en række nærtstående begreber, der minder om hinanden, og som delvist dækker det samme indhold. Det gælder begreber såsom programteori, forandringsteori, interventionsteori, implementeringsteori, indsatssteori, logisk modellering osv. (se bl.a. Weiss, 2007, Vedung, 2009, KREVI, 2008). I dette afsnit vil vi give en definition af begrebet programteori. På kort formel er en programteori en skitse over en plausibel model for, hvordan en bestemt indsats formodes at virke eller fungere (Bickmann, 1987, s. 5). Evert Vedung definerer en programteori som: "The presuppositions concerning what the intervention was designed to achieve and how this achievement was to come about" (Vedung, 1997, s. 138). I et senere samarbejde med Morten Balle Hansen uddybes Vedungs definition, således at programteorier defineres som:

” et sæt af mere eller mindre sammenhængende og udviklede forestillinger om, hvordan en bestemt intervention (program) virker ind på en bestemt situation og ændrer eller bevarer denne ” (Hansen & Vedung, 2005, s. 32).

Programteorier indeholder i deres mest udviklede form tre elementer (Vedung, 1997, s. 225-226; Hansen & Vedung, 2005, s. 148). For det første omfatter programteorien en "situationsteori", som er en teori om problemfeltet. Der er i den forbindelse tale om forestillinger vedrørende, hvilke kæder af årsager og virkninger der skaber og fastholder den nuværende situation. Situationsteorien fortæller så at sige noget om den situation,

som et program fødes ind i. Hvis man for eksempel ser på indførelse af kvalitetsrapporter i folkeskolen, så er dette program født ind i en situation, hvor der som udgangspunkt er en antagelse om, at der for det første mangler systematisk dokumentation og evaluering på skoleområdet, og for det andet kan skabes bedre grundlag for samarbejde mellem lokale politikere, forvaltning og skoler (Dahl & Gjørling, 2009).

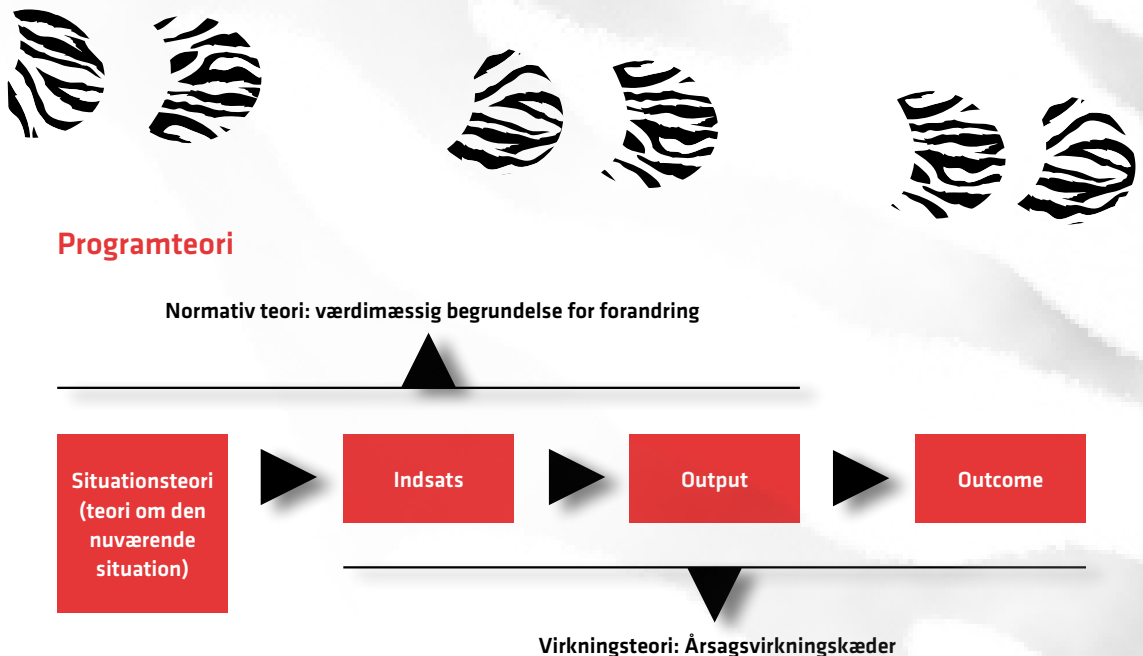
For det andet indeholder en programteori en "virkningsteori" (også kaldet virkende mekanismer), der består af forestillinger om, hvilke årsags-virkningskæder der kan ændre den givne situation til en anden situation eller beskytte den nuværende situation mod forandring. Virkningsteorien adresserer selve programmet, og hvordan programmet forventes at virke på situationen og potentielt kan ændre denne situation.

For det tredje indbefatter programteorien en "normativ teori". En normativ teori er en begrundelse for, at den ændrede eller fastholdte situation er bedre end

den situation, der ville være opstået, hvis man ikke havde intervenseret, eller man havde intervenseret med et andet program. Det er altså en begrundelse for, at programmet er et fremskridt i forhold til tidligere og i forhold til alternativer. I forhold til ovennævnte eksempel om kvalitetsrapporter kunne en normativ teori således antage, at en effekt af indførelsen af kvalitetsrapporterne er en bedre og mere åben dialog mellem parterne i en kommunes skolevæsen.

Arbejdet med programteori har for alvor vundet indpas i stat, regioner og kommuner de senere år. Årsagen kan være, at der med denne form for evaluering skabes en øget synlighed af forventningerne til arbejdet, og det bliver muligt at give eksplicitte svar på spørgsmål som: "Hvad er det egentlig, vi gør? Og hvorfor tror vi, det virker?" Det handler som nævnt om at tydeliggøre årsags-virknings-forhold i den indsats, der leveres.

Sammenhængen mellem de forskellige elementer i en programteori kan illustreres i nedenstående figur:





Begrebet 'teori' refererer i denne sammenhæng ikke nødvendigvis til videnskabeligt velafprøvede 'store teorier', men som minimum til nogle sammenhængende ideer, som danner grundlag for en indsats (Weiss, 2007, s. 70). En programteori kan altså også bestå af erfaringsbaserede og praksisrelaterede antagelser om sammenhængen mellem årsag og virkning. Pointen er, at man med udgangspunkt i sine erfaringsbaserede og praksisrelaterede antagelser formulerer en 'teori' over forventede sammenhænge. Kvaliteten af denne teori øges naturligvis, såfremt ens antagelser kan suppleres med tidligere undersøgelser, erfaringer og teorier inden for det pågældende område.

De fleste personer har for eksempel en praksisrelateret teori om, at det hjælper at drikke væske, når man er tørstig. De fleste vil også have en viden om, at det er bedre at drikke vand end kaffe, hvis tørsten skal slukkes. Denne sammenhæng kan naturligvis være erfaringsbaseret, men validiteten af denne sammenhæng øges, når denne baggrundsviden suppleres med mere videnskabelige undersøgelser af sammenhængen, uden at man nødvendigvis behøver den fulde videnskabelige indsigt i sammenhængen mellem tørst og væskeindtagelse. På samme måde har mange lærere i folkeskolen erfaring med, hvilken form for indlæring som virker. Denne vil typisk være baseret på såvel den praktiske erfaring samt 'teoretisk' viden om børns indlæring (se Andersen & Pedersen, 2007).

I de to efterfølgende afsnit vil vi udfolde virkningsteorielementet og beskrive, hvordan process tracing kan teste programteoriens årsags-virknings-kæder.

Process tracing

Med begrebet process tracing vil vi argumentere for, at man kan udvikle, teste og dokumentere et programs virkning baseret på kvalitative indikatorer, idet proces tracing kan være med til at fremhæve en indsats årsags-virknings-kæder.

Nogle evalueringsforskere hævder, at programteorier (bredt forstået) alt for ofte fokuserer på det, som sker, inde i 'boksen' (se f.eks. Dahler-Larsen, 2003; Rogers, 2007, s. 65).

„ In many cases the evaluation consists only of gathering evidence about each of the components in the logical model, and answering the question "Did this happen?" about each other. ... it does not use the full potential of program theory evaluation, including its ability to address the issue of causal attribution „ (Rogers, 2007, s. 65).

Konkret er der en risiko for, at man i evalueringssammenhæng sekventielt fokuserer på 1) i hvilken grad indsatsen er leveret, 2) hvad omfanget er af output, dvs. det der kom ud af indsatsen og 3) hvilket outcome der kan måles. Og i den forbindelse glemmer man at fokusere på sammenhængen mellem indsats, output og outcome. Intentionen med process tracing er, at fokus så at sige flyttes til 'pilene' mellem 'boksene'. Opmærksomheden vies til at teste virkningsteoriens antagelser om sammenhænge og at dokumentere disse sammenhænges validitet.

Kort fortalt undersøger process tracing den proces, hvorigennem en indsats får en effekt. Undersøgelsen er baseret på klare, eksplicite forventninger til processen og systematiske tests af de forventede effekters gennemslagskraft empirisk. Det implicerer en tydelig afgrænsning af ens undersøgelse – i dette tilfælde evaluering. Det er frugtbart at se process tracing, som én blandt flere metoder, der tester virkningsteoriens stepvise antagelser på en bestemt måde, dvs. ud fra kvalitative indikatorer. Process tracing er en kvalitativ metode, som søger at teste kausale relationer inden for en enkelt eller få cases, der typisk er præget af høj kompleksitet. På denne måde supplerer process tracing øvrige metodiske redskaber, hvorfra vi kan udvikle og teste virkningsteori.

Process tracing er i modsætning til lignende tilgange specifikt designet til at gennemføre en systematisk teoritest med relativt velspecificerede hypoteser (Beach & Pedersen, 2010, s. 217). I den sammenhæng sætter process tracing fokus på at identificere og ope-

rationalisere de empiriske spor, som relationen mellem en indsats og dens effekt forventes at afsætte i en given kontekst. Inden for evalueringsfeltet betegnes dette som at gøre en programteori klar til evaluering (Dahler-Larsen, 2003, s. 114).

Vi argumenterer ikke for, at denne metode skal overtage eller er overlegen i forhold til eksempelvis en kvantitativ eller anden form for test af en programteoris antagelser. Vi hævder imidlertid, at vi, i forhold til bestemte aspekter ved en indsats, ved at benytte process tracing, vil kunne generere en anden type, og i visse sammenhænge mere relevant, systematisk viden om en bestemt indsats virkning.

Kvantitative tilgange tester en programteoris *kausale effekter*, dvs. den ene uafhængige variabel, som kan tilskrives ændring i output eller outcome. Process tracing identificerer de *kausale mekanismer* (*virkende mekanismer*), som forbinder årsag og virkning. Kausale mekanismer defineres som

„ultimately unobservable physical, social or psychological processes through which agents with causal capacities operate, but only in specific contexts or conditions, to transfer energy, information, or matter to other entities” (George & Bennett, 2005, s. 137).

Når man arbejder med få cases og mange variable, fokuserer man på den virkende mekanismes rolle i en kombination af årsager snarere end på den virkende mekanismes styrke eller størrelse (Beach & Pedersen, 2010; Bishoff & Klemmensen, 2010, s. 61). Der er flere og mere komplekse måder, som afhængige og uafhængige variable kan være forbundet på, dvs. sammenhængen mellem aktiviteterne i en indsats og resultaterne heraf. Eksempelvis kan man forestille sig andre virkende mekanismer som følge af indførelsen af kvalitetsrapporten end forbedring af dialogen i et kommunalt skolevæsen. Man kunne forvente, at skolepolitikken bliver mere sammenhængende, at lærerne vil anvende evalueringer mere systematisk, at

elevernes indlæring forbedres – alt sammen på grund af indførelsen af kvalitetsrapporten.

Hver relation mellem virkningsteoriens stadier er understøttet med reference til de teoretiske antagelser om bestemte sammenhænge, eksempelvis at mere systematiske tilbagemeldinger til kommunalpolitikkerne gennem kvalitetsrapporterne vil føre til en mere sammenhængende skolepolitik. Herefter testes forekomsten af de forventede årsagsvirkningskæder i virkningsteorien.

Der skal være en klar specifikation af, hvilken empiri som understøtter de kausale relationer. Det kunne i eksemplet med kvalitetsrapporterne være kvalitative interviews med relevante aktører inden for et kommunalt skolevæsen, observationer af udvalgs- og byrådsmøder, dokumentstudier af kvalitetsrapporter og kommunens skolepolitik før og efter indførelsen af kvalitetsrapporten. Testens validitet er knyttet til, at man med rimelighed kan afvise alternative forklaringer, det vil sige, at de ændringer, som vi empirisk kan observere, med rimelighed skal kunne tilskrives indførelsen af kvalitetsrapporten.

Faserne i process tracing-teknikken kan illustreres på følgende måde:

- Med udgangspunkt i en given teori/teoretisk antagelse (bredt forstået) udledes den forventede årsags-virknings-kæde af faktorer, der logisk forbinder indsats og resultat.
- De observerbare empiriske implikationer, vi bør forvente at se i de forskellige led i årsags-virknings-kæden, specificeres (hypoteser).
- Hypoteserne testes empirisk (Beach & Pedersen, 2010, s. 216-17).

Med process tracing analyseres ikke bare resultatet af en proces, men også de konkrete hændelsesforløb og processer, som fører frem til resultaterne. Konkret undersøges de processer, som forbinder de virkende mekanismer med outcome og impact. Process tracing åbner op for linket mellem årsag og virkning og nedbryder denne proces i flere, mindre stadier. Man leder

dernæst efter de empiriske implikationer på hvert stadie ved at teste, hvorvidt og hvordan man kan identificere indikatorer på, at de påståede sammenhænge er til stede (van Evera, 1997, s. 64).

Test af programteori med process tracing som metode

Med udgangspunkt i en teoretisk for forståelse udledes på hvert af virkningsteoriens stadier de antagede årsags-virknings-sammenhænge, dvs. relationen mellem forventningerne til indsatsen og dennes resultat. Efter at have formuleret de forventninger, som man antager at finde på de enkelte stadier, testes forventningerne ud fra de indsamlede data. Her er det vigtigt at holde sig for øjet, at man rent faktisk undersøger det, som man ønsker at undersøge. Og at man ud fra dette grundlag kan drage gyldige slutninger om sammenhænge – herunder afvise alternative forklaringer, dvs. at kriterierne om målingsvaliditet og intern validitet i datamaterialet må være gældende (Jacobsen & Harrits, 2010, s. 174).

Inden for process tracing arbejdes med to former for test af, om de sammenhænge, som er skitseret i virkningsteorien, kan genfindes i det empiriske materiale. For det første en *deduktiv teoritestende metode* og for det andet en *induktiv teoriopbyggende metode*. I forhold til evalueringsfeltet vil typen af test afhænge af evalueringens genstand. I den sammenhæng kan man sige, at evalueringer, som i design og genstand er opbygget omkring en summativ evaluering af en indsats, typisk fordrer en deduktiv test af virkningsteoriens antagelser, dvs. en *metodeafprøvning*. Formative evalueringer af f.eks. et projekt under udvikling kalder i højere grad på en induktiv test af virkningsteoriens antagelser, dvs. en *metodeudvikling*.

Teoritest – metodeafprøvning

Som led i den *teoritestende tilgang* opstilles en række konkrete, konkurrerende antagelser, hvorfra potentielle, observerbare implikationer udledes – eksempelvis hvilke empiriske tegn vil vi forvente at finde, for at vi er i stand til at konkludere, at kvalitetsrapporterne har forbedret dialogen i de kommunale skolevæsnere. Rogers (2007, s. 65) påpeger, at en bedre brug af alternative forklaringer på, hvordan et program virker,

kan være med til at øge kvaliteten af virkningsteoriens bagvedliggende teoretiske antagelser. De konkurrerende antagelsers forklaringer testes også empirisk. I forhold til arbejdet med programteorien kan man enten inden for samme programteori have konkurrerende hypoteser eller arbejde med flere forskellige konkurrerende programteorier.

Et eksempel kunne være en antagelse om forskellige læringsstile i matematik i folkeskolen, hvor en antagelse kunne handle om, at elever i 6. klasse mestrer potensregning, når de har lavet x antal regnestykker i potensregning. Den alternative antagelse handler om, at elever i 6. klasser først mestrer potensregning, når de forstår princippet bag og anvendelsen af potensregning. Disse to konkurrerende antagelser kan så testes empirisk.

I eksemplet med kvalitetsrapporterne kunne en konkurrerende antagelse til, at kvalitetsrapporterne fører til bedre dialog mellem de forskellige parter i de kommunale skolevæsnere, være, at kvalitetsrapporten ingen betydning har for dialogen eller har negativ betydning for dialogen. Den bagvedliggende teoretiske antagelse kunne være, at kvalitetsrapporterne øger formalisering af dialogen eller sætter fokus på 'forkerte' eller 'dysfunktionelle' temaer for dialogen, hvorved dialogen 'låses' fast i forhold til bestemte emner. De empiriske spor, som kan undersøges er dokumenter og dagsordener, etablering af nye formelle tiltag for dialog og uformelle tiltag, som kan afdækkes gennem interview.

Alternativt kunne man opstille en hypotese om, at andre forhold end kvalitetsrapporten er årsag til ændringer i dialogen mellem parterne i de kommunale skolevæsnere. Det kunne være initiativer taget af eller begivenheder i den enkelte kommune, som er uafhængige af det nationale initiativ om kvalitetsrapporter, og som har en større forklaringskraft i forhold til de observerede ændringer. Her vil man tale om tilstedeværelsen af ikke bare konkurrerende virkningsteorier, men konkurrerende programteorier. Hansen & Vedung (2010) benytter denne tilgang i forbindelse med interessentbaseret evaluering. Her formuleres en programteori for hver interessentgruppe, som ef-

terprøves empirisk. Det er i denne sammenhæng væsentligt at sondre mellem begreberne programteori og virkningsteori. De konkurrerende antagelser kan nemlig formuleres både som konkurrerende forklaring på virkningsteoriniveauet, men også på programteoriniveau, som både indeholder alternative normative teorier og situationsteorier. Uanset på hvilket niveau de konkurrerende antagelser formuleres, er udfordringen at isolere og sandsynliggøre sammenhænge.

Teoriopbygning - metodeudvikling

I den *teoriopbyggende tilgang* arbejder man sig så at sige baglæns gennem sit empiriske materiale for at opstille en plausibel virkningsteori. Man vil her trække på en vis for forståelse og teoretisk viden om evalueringens genstand, som gør det muligt at formulere en række sammenhængende antagelser. Herefter kan disse så efterprøves empirisk ud fra samme princip som den teoritestende tilgang. Forskellen på de to tests er altså måden, hvorpå man udleder antagelserne.

I selve be- eller afkræftelsen af en programteoris antagelser kan man med process tracing designmæssigt styrke sandsynligheden for tilstedeværelsen af de kausalt virkende mekanismer, men de kan aldrig bevises med sikkerhed. For at styrke tiltroen til en virkende mekanismes forklaringskraft, dvs. forklaring på virkningsteoriens forventede sammenhænge, taler man inden for process tracing om de *forventede faktorer*, som forbinder den afhængige og uafhængige variabel med hinanden i et kausalt forhold (Beach & Pedersen, 2010, s. 222).

Der kan opstilles to kriterier for forventninger til sådanne sammenhænge. For det første forventningens *grad af nødvendighed* for forklaringen. Det betyder, at disse faktorer skal være til stede, for at vi kan sige, at der er tale om en sammenhæng. Hvad skal der ifølge virkningsteorien være til stede, og hvornår i virkningsteorien forventes disse faktorer at kunne observeres? Det betyder, at vi skal kunne se klare empiriske indikatorer på, at dialogen i et kommunalt skolevæsen er forbedret. Dernæst skal vi med rimelig sikkerhed kunne konkludere, at denne forbedring skyldes kvalitetsrap-

porten og ikke andre forhold. Dette vedrører det andet kriterium for sammenhænge, nemlig forventningens *grad af overlap* med andre forklaringer. Dvs. at vi skal kunne udelukke andre indsatser end kvalitetsrapporten som årsag til en forbedret dialog. Tilstedeværelsen af konkurrerende antagelser og/eller virkningsteorier gør test-designet mere robust. Såfremt der er overensstemmelse mellem en teoris antagelser og de empiriske implikationer, og disse er klart adskilt fra konkurrerende antagelser og teorier, styrkes tiltroen til den pågældende kausale mekanisme.

Når de nødvendige faktorer er til stede, og vi kan udelukke alternative forklaringer, kan man med en vis sandsynlighed bekræfte programteoriens påståede sammenhænge. Peter Dahler-Larsen formulerer det på denne måde: *Hvis*, i en given kontekst, A empirisk fører til B, *hvis* A forekommer før B, hvis vi har en rimelig god forklaring på, hvorfor A kan føre til B, og *hvis* vi kan udelukke andre faktorer, som kunne forklare A og B, kan vi tale om en kausal relation mellem A og B (Dahler-Larsen, 2001, s. 335).

I figuren nedenfor kan man se, hvorledes en test af virkningsteorien kan foregå. Tre faktorer forbinder A og B i en årsags-virknings-relation. Selve relationerne, dvs. pilene, er ikke direkte empirisk observerbare, men gennem vores programteoris forventede antagelse kan vi af det empiriske materiale om hvert led i kausalkæden udlede årsags-virknings-relationen (Beach & Pedersen, 2010, s. 223).

Sammenhænge i det empiriske materiale kan afdækkes ved at genskabe en begivenheds sekvenser og struktur ud fra eksempelvis dokumentstudier eller gennem andre kvalitative tilgange som interviews, hvor respondenter forholder sig til begivenheden. Men det er, som nævnt ovenfor, evaluator, som på baggrund af data udleder forklaringens sammenhængskraft ud fra gængse metodiske krav om fortolkning af kvalitative data (se f.eks. Dahler-Larsen, 2002).

Man kan i eksemplet med indførelsen af kvalitetsrapporten genskabe de initiativer, som kommunen og

skolerne har taget, siden man begyndte at udarbejde kvalitetsrapporter i 2007. Det kunne være processen omkring udarbejdelsen af kvalitetsrapporten, dannelsen af nye strukturer, etablering af nye dialogfora, osv., som så hver især testes med henblik på at undersøge sammenhængen mellem kvalitetsrapporten og initiativerne.

Konklusion

Der er en række fælles træk mellem teoribaseret evaluering og proces tracing. Begge arbejder med at etablere årsag-virknings-relationer gennem en opstilling af hypoteser, som efterfølgende testes. Process tracing sætter fokus på en form for test af programteori, nemlig en kvalitativ test af en indsats virkende mekanismer.

Process tracing imødegår noget af den kritik, som har været fremsat af teoribaseret evaluering. Process

tracing kan være med til at udvikle teoribaseret evaluering, så denne kan funderes på valide kvalitative datakilder. Metoden kan fastholde fokus på undersøgelse af såvel de virkende mekanismer i processen som effekten heraf. Hvis vi ikke forstår, hvordan processen virker, men kun effekten heraf, har vi ikke tilstrækkelig indsigt til at foretage anbefalinger eller policy forbedringer.

For praksisfeltet er det muligt at benytte et mere stramt design, hvor der opereres med konkurrerende antagelser og bestemte gyldighedskriterier, som grad af nødvendighed og grad af overlap, for at vi kan etablere bestemte sammenhænge. Dermed kan man være mere præcis i forhold til de sammenhænge, som træder frem i en evaluering af en given indsats. På denne måde kan resultaterne af ens test af virkningsteorier funderes på et mere systematisk og solidt grundlag.

Test af observerbare implikationer på hvert led 



(Baseret på Beach & Pedersen, 2010, s. 222).



Litteratur

Albæk, E. (2001): "Vidensinteresser og de mange betydninger af evaluering – et udviklingsperspektiv". I Dahler-Larsen, P.; Krogstrup, H.K. (red.): *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.

Andersen, V.N.; Dahler-Larsen, P.; Pedersen, C.S. (2009): "Quality Assurance and Evaluation in Denmark". *Journal of Education* 24(2), s. 135-147.

Andersen, V.N.; Pedersen, C.S. (2007): "Professional knowledge vs. evaluation-based knowledge". Paper præsenteret på konferencen 'Evaluation in the Knowledge Society', Odense, Syddansk Universitet, 18.-19. oktober.

Beach, D.; Pedersen, R.B. (2010): "Process tracing: metode, design og forskningslogik". I Andersen, L.B.; Hansen, K.M.; Klemmensen, R. (red.): *Metoder i Statskundskab*. Hans Reitzels Forlag.

Bickmann, L. (1987): "The Functions of Program Theory". I *New Directions for Program Evaluation*, 33, pp. 5-18.

Bischoff, C.; Klemmensen, R. (2010): "Fra spørgsmål til hypoteser". I Andersen, L.B.; Hansen, K.M.; Klemmensen, R. (red.): *Metoder i Statskundskab*. Hans Reitzels Forlag.

Dahl, P.S.; Gjarling, U. (2009): "Hvordan arbejder man med programteori for kvalitetsrapporten". I Miller T. (red): *Kvalitetsrapporten – evaluering og udvikling*. Dafolo.

Dahler-Larsen, P. (2003): "Virkningsevaluering". I Dahler-Larsen, P. (red.): *Selvevneringens Hvide Sejl*. Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. (2002): *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. (2001): "From Programme Theory to Constructivism : On Tragic, Magic and Competing Programmes". I *Evaluation* 7(3), s. 331-349.

Falleti, T.G. (2006): "Theory-Guided Process-Tracing in Comparative Politics: Something Old, Something New". I *APSA-CP Newsletter of the Organized Section in Comparative Politics of the American Political Science Association* 17 (1), s. 9-14.

George, A.; Bennett, A. (2005): *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. MIT Press.

Hansen, M.B.; Vedung, E. (2010): "Theory-Based Stakeholder Evaluation". I *American Journal of Evaluation* 31(3), s. 295-313.

Hansen, M. B.; Vedung, E. (2005): *Fælles sprog i ældreplejens organisering*. Syddansk Universitetsforlag.

Jakobsen, M.L.; Harrits, G.S. (2010): "Kvalitativ Analyse: kodning og dybtgående analyse". I Andersen, L.B.; Hansen, K.M.; Klemmensen, R. (red): *Metoder i Statskundskab*. Hans Reitzels Forlag.

KREVI (2008): *Den logiske model – et værktøj til at planlægge, gennemføre og evaluere sociale indsatser*. August 2008. www.krevi.dk.

Mahoney, J. (2001): "Beyond Correlation Analysis: Recent Innovations in Theory and Method". I *Sociological Forum*, 16(3), s. 575-593.

Mayne, J. (2001): "Addressing Attribution through Contribution Analysis: Using Performance Measures Sensibly". I *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 16(1), s. 1-24.

Pawson, R.; Tilly, N. (1997): *Realistic Evaluation*. Sage.

Rogers, P.J. (2007): "Theory-Based Evaluation: Reflections Ten Years On". I *New Directions for Evaluation* 114, s. 63-67.

Van Evera, S. (1997): *Guide to methods for students of political science*. Cornell University Press.

Vedung, E. (2009): *Ütvärdering i politik och förvaltning*. Studentlitteratur.

Vedung, E. (1997): *Public Policy and Program Evaluation*. Transaction Publishers.

Weiss, C. (2007): "Theory-Based Evaluation: Reflections Ten Years On". I *New Directions for Evaluation* 114, s. 68-81.



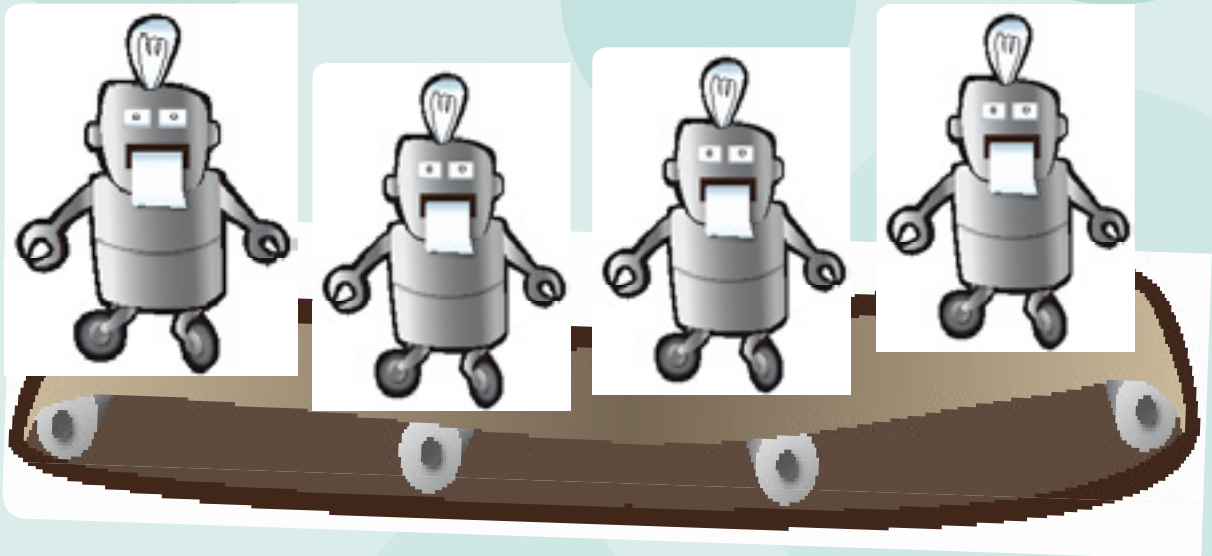


Evaluering og **skole-** **modenhedstest**

på Emdrupborg forsøgsskole

Christian Ydesen

Ph.D. studerende ved DPU



Evaluering og selektion er ikke nogen ny foreteelse i den danske folkeskole. Denne artikel kaster et blik på evaluerings- og selektionspraksissen på Emdrupborg forsøgsskole, der blev etableret i 1948. Artiklen peger på, at evaluering og selektion af børn ved anvendelse af test ikke bør ske på grundlag af blot én test. Endvidere påviser artiklen, at lærerevalueringer let kan komme til at gøre brug af underlødige og problematiske kategoriseringer og forestillinger om årsagssammenhænge. Og endelig fremgår det, at der i menneskelig praksis let kan opstå afsmittende virkninger mellem forskellige evalueringsteknologier, som på forskellig vis vil have betydning for skole- og læringsmiljøet.

Indledning

Det er efterhånden en veletableret myte, at den danske folkeskole historisk set har lidt af evalueringsforskrækkelse. Myten hænger sammen med den megen tale om tidligere tiders rundkredspædagogik og fravær af evalueringskultur i kølvandet på PISA-chokket. Et blik i skolehistorien viser dog et noget andet billede. Fra 1920'erne blev standardiserede standpunktsprøver i stigende grad anvendt til at klarlægge elevers, klassers og skolers faglige niveau, og en kombination af minutøse lærerevalueringer og tests spillede en central rolle i folkeskolens forsøgsarbejder.

Efterkrigstidens højborg for en sådan omfattende evaluerings- og testpraksis var Emdrupborg forsøgsskole, der blev etableret i 1948 under ledelse af skolepsykolog Anne Marie Nørvig.

I denne artikel vil jeg se nærmere på evalueringspraksissen på Emdrupborg forsøgsskole i almindelighed og på den anvendte skolemodenhedsprøve i særdeleshed. Emnet har relevans, fordi Emdrupborg forsøgsskole kom til at spille en afgørende rolle for udviklingen af den danske folkeskole – ikke mindst den banebrydende 1958-skolelov – og fordi et nærmere studie af test- og evalueringspraksis på Emdrupborg formår at kaste et perspektiv på den fremtrædende rolle, som forskellige evalueringsteknologier, såsom logbog og nationale tests, spiller i nutidens folkeskole.

Emdrupborg forsøgsskole

Emdrupborg forsøgsskole var den første forsøgsskole i Danmark, og den kom til at fungere som et foregangseksempel og et pædagogisk fyrtårn ud over Danmarks grænser. Denne rolle skyldtes ikke mindst talrige besøg fra udenlandske og indenlandske undervisere, forskere og pædagoger samt det forhold, at skolen udgav og distribuerede adskillige pædagogiske rapporter, hvori skolens forsøgsresultater nøje blev beskrevet.

Forsøgsskolen arbejdede på et evidensbaseret og naturvidenskabeligt inspireret grundlag. Børnenes evner var genstand for objektive måleresultater. Skolens psykologer forsøgte med andre ord at "(...) finde frem til lovmæssigheder, som kan være af værdi for under-



visningens tilrettelæggelse og arbejdet i klasserne, samt for videre undersøgelser inden for området." (Nørvig, 1955, s. 31). Laboratorieforsøget blev tilstræbt som et erkendt uopnåeligt ideal, og det var en central værdi, at skolens arbejdsmetoder og resultater kunne gøres til genstand for såkaldt objektiv kritik.

Etableringen af en evalueringspraksis

Med det overordnede formål at omsætte pædagogiske og psykologiske teorier til praksis søsatte skolen det hidtil mest omfattende test- og evalueringsprogram i Danmark. Skolens psykologer med Nørvig i spidsen udgjorde skolens ledelse, idet alle sager passede skolepsykologerne eller deres private sekretærer. Samtidig administrerede skolepsykologerne de mange evalueringsskemaer samt børnenes sagsmapper.

Forsøgsskolen gjorde brug af en lang række forskellige faglige og psykologiske tests i samspil med meget omfattende lærer- og psykologbedømmelser. Testene

blev anset for en nødvendig komponent til at supplere evalueringsprogrammets mere subjektive elementer, såsom lærerudtalelser og lærernes udfyldelse af evalueringskemaer.

Ud af disse tests blev Uppsala-skolemodenhedsprøven anvendt med direkte konsekvenser for eleverne. Uppsala-prøven blev brugt til at beslutte, hvorvidt et førskolebarn kunne begynde i skolen, og der kan derfor være god grund til at se nærmere på praksissen omkring anvendelsen af denne test i selektionen af skolebørn.

Uppsala-skolemodenhedstesten

Det at anvende en særlig test til at afgøre et barns grad af skolemodenhed var en relativ ny foreteelse i den danske folkeskole. Begrebet 'skolemoden' var ganske vist blevet brugt allerede i mellemkrigstiden, men det var først efter 2. verdenskrig, at skolemodenhed blev udskilt som et særligt område, hvor test kunne gøres anvendelige. Denne udvikling viser, at test havde undergået en udvikling fra at operere på et generelt niveau med fokus på intelligens, læsefærdigheder mv. til et mere specialiseret niveau med det formål at afdække sammensatte evner hos børn på et bestemt alderstrin.

Uppsala-skolemodenhedsprøven var en prognostisk gruppeprøve, som tog sigte på at afdække evner forbundet med intelligens med henblik på at identificere børn, der med stor sandsynlighed ville klare sig dårligt i skolen. Men prøven blev også anvendt til at undgå overvægt af problembørn i de nye førsteklaser.

Uppsala-prøven var udviklet af den svenske lærer Gösta Levin, og den blev anvendt på forsøgsskolen fra skolens opstart. I de følgende år arbejdede skolens psykologer tæt sammen med Levin med det formål at udarbejde en dansk standardisering af prøven. Dette arbejde skal ses i lyset af, at prøven ikke kun blev anvendt på Emdrupborg, men på mange danske skoler. I 1958 blev således ca. 10 % af danske skolebørn testet med Uppsala-prøven.

Uppsala-prøven tog 45-50 minutter at gennemføre med 15 børn, og den krævede tilstedeværelsen af to lærere –

en instruktør og en observatør. Instruktørens rolle var at instruere muntert og venligt, men efter en nøje fastlagt instruktion. Observatørens rolle derimod var at iagttage børnene og deres arbejdsmetoder og notere sine observationer ned på barnets evalueringskort.

Det var et krav, at begge lærere skulle have stor erfaring med små børn, og de skulle vide, hvornår de skulle hjælpe et barn, og hvornår barnet skulle overlades til sig selv. Dette skabte et klart element af personligt skøn i prøvesituationen; ikke mindst i kraft af observatørens kategoriseringer af barnet, som udelukkende var baseret på iagttagelser af barnets kropssprog, holdning og eksplícitte følelser.

Samtidig afhang prøvens resultater af, at det var lykkedes at skabe en legende, hyggelig og uhøjtidelig atmosfære. Evalueringskortene fra Uppsala-prøven afslører imidlertid, at børn ofte græd som følge af testsituationen. Gråd medførte et negativt resultat på evalueringskortet, da dette blev anset for et tegn på, at barnet ikke var skolemodent. At skabe den rette atmosfære i forhold til hvert enkelt barn skulle derfor ofte vise sig at være en vanskelig foreteelse.

Uppsala-prøven bestod af 15 ikke-verbale opgaver, der ikke krævede nogen læsefærdigheder. Barnet skulle opfatte og skelne mellem forskellige former og figurer, gengive former og figurer, finde ligheder og forskelle på tegninger af diverse genstande, skelne mellem enslydende lyde, arbejde med symboler, huske via synet, huske via hørelsen, opfatte og følge en simpel talrække, udvise initiativ og koncentration, følge en instruktion, færdiggøre et bestemt tankemønster samt arbejde med papir og blyant.

Et centralt element i designet og rækkefølgen af testopgaverne var at sørge for, at børnene ikke blev trætte, og at opgaverne i stedet kom til at virke interessante og sjove for barnet. Levin forsøgte at opnå dette ved at bruge relativt korte og varierede testopgaver. Men Levin bemærkede selv, at træthed generelt afspejlede sig i et fald i korrekte svar i anden halvdel af testopgaverne, hvilket tyder på, at fastholdelse af børnenes koncentration var en betydelig udfordring (Levin, 1951, s. 144).

Den praktiske gennemførelse af Uppsala-prøven tyder derfor på, at der var betydelige fejlkilder til stede i testsituationen, såsom skabelsen af den rette atmosfære, observatørens subjektive bedømmelser, problemer med træthed og manglende koncentration, børnenes kendskab og erfaring med testopgaver og testsituationer samt børnenes forventningsfuldhed og usikkerhed i deres første møde med skolen. Men ud over disse mulige fejlkilder indeholdt prøven også opgaver, hvis løsning i betydelig grad afhang af barnets køn og sociale baggrund. Prøven lagde meget stor vægt på analytiske evner, initiativ og kendskab til figurer og tal. Samtidig opererede prøven med et relativt smalt normalitetsbegreb i forhold til, hvordan et hus ser ud, hvilke genstande der hører til i bestemte situationer, og hvilke genstande der skiller sig ud fra andre genstande.

Evalueringsprogrammet

Som nævnt var Uppsala-prøven en del af et større evalueringsprogram. Når et barn blev indskrevet på forsøgsskolen, blev der registreret meget omfattende informationer. Dette skete ved hjælp af spørgeskemaer til forældrene, barnets sundhedsplejerske og børnehave med det formål udtømmende at afdække barnets første leveår samt afklare risikoen for arvelige skavanker. Al denne information blev indsamlet ud fra ensartede kriterier og indskrevet i barnets sagsmappe. Samtidig blev barnet tildelt en unik sekscifret kode for at udgå forvekslinger og sikre anonymitet i skolens publikationer. Denne minutøse indsamling og registrering af informationer fortsatte gennem hele barnets skoletid.

Til belysning af børnenes udvikling indsamles i løbet af skoletiden følgende oplysninger			Før skoletiden	Klasse										
				1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.		
				Efterår Forår	Efterår Forår	Efterår Forår	Efterår Forår	Efterår Forår	Efterår Forår	Efterår Forår	Efterår Forår	Efterår Forår		
Standard-prøver	Oplysninger	Fra forældre	•											
		Fra børnehaver	•											
	Grundprøve	Uppsalaprøver	•											
		Individuel-prøver	Binet-Simon		•									
			Startprøve		•									
	Højt læsning			•	•	•	•	•	*	*				
	Gruppe-prøver	Stille læsning				•	•	•	•	•	•	•	•	
		Retskrivning				•	•	•	•	•	•	•	•	
		Regning				•	•	•	•	•	•	•	•	
	Vurdering og beskrivelse	Journalist		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Rapport			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
Prøver med kontrolgrupper	Gruppe-prøver	Raven						*	*	*	*			
		I-prøve					*	*	*	*				
		Blandet regning					•	•	•	•				
		Retskrivning					•	•	•	•				
		Stillelæsning					•	•	•	•				
		Orienteringsfag					•	•	•	•				
		Almen Orientering					•	•	•	•				
		Engelsk							*	*	*			
		Tysk								*	*			
Matematik									*					

* Har været anvendt på forskellige trin - ligger ikke fast

Kilde: Nørvig 1955, s. 32.



Ud over test og prøver bestod forsøgsskolens evalueringsprogram af yderligere to elementer. For det første udarbejdede lærerne to gange om året en evalueringsrapport. Den første rapport gik på arbejdet i klassen, mens den anden rapport gik på den enkelte elevs arbejde og udvikling. For det andet var der den årlige journalliste, der beskrev en lang liste af faktorer med relevans for det enkelte barn, såsom omfang af undervisningstid ydet barnet, barnets interesse for skolen, koncentrationsevne, arbejdstempo, ordenssans, selvtillid, samarbejdsevne, stabilitet, udtrykssevne, manuelle færdigheder, motoriske udvikling, andel i forekommende uro, mangel på præcision, lederevner, fritidsinteresser, initiativ samt bedømmelse af barnets faglige standpunkt i skolefagene.

Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at journalisterne også indeholdt en vurdering af hvert enkelt barns hjemmemiljø. Således blev også forældrenes interesse for skolen, forældrenes evne til lektiehjælp, hjemmets økonomiske forhold (herunder om hjemmet bestod af en eneforsørger), hjemmets orientering angående almene forhold, barnets fremtræden, opdragelsen og hjemmets orden (specielt m.h.t. husorden) genstand for lærernes bedømmelse.

Det umiddelbare formål med disse journalister var at sikre en udtømmende evaluering af det enkelte barn, henlede lærerens opmærksomhed på problemområder, identificere børn med problemer, sikre et komplet overblik over børnene samt at beskrive ikke målbare

faktorer. Det ledende princip for udfyldelsen af journalisterne var normalfordelingskurven, hvilket betød, at hvert fokusområde skulle bedømmes separat. Børnene skulle vurderes i relation til deres kammerater og ikke i forhold til eksterne standarder. Men brugen af normalfordelingskurven viser, at et matematisk princip blev ophøjet til at være det ordnende princip. For at sikre en brugbar indplacering på en normalfordelingskurve bestod evalueringsskemaet af fem trin med betegnelserne A til E. I den medfølgende instruktion fra skolens psykologer stod det ligefrem anført, at fordelingen skulle være som følger: A - 2, B - 7, C - 12, D - 7, E - 2.

Et godt eksempel er journalistens kategori syv "barnets fremtoningspræg":

- A** Udseende og adfærd tyder på stor orden og regelmæssighed i hjemmet, så perfekt, at det grænser til det tvangsbagte.
- B** Barnets udseende og adfærd tyder på sirlighed, aldrig eller sjældent svigtende orden og regelmæssighed.
- C** Barnets fremtoningspræg tyder på en pæn, men ikke overdreven orden.
- D** Tyder på en noget sjusket og ligegyldig indstilling.
- E** Udseende og adfærd tyder på elendighedspræget roderi.

Det forhold, at journalisterne indeholdt en så omfattende bedømmelse, indikerer klart, at skolens interesse ikke blot var barnets skolegang. Barnet blev set som en refleksion af en social kontekst med behov for hjælp og kontrol. Dette afspejles videre i lærernes evalueringsrapporter, hvor lærerne kunne beskrive børnene med egne ord. I den følgende tabel har jeg udvalgt nogle eksempler fra evalueringsrapporter i skoleåret 1956-57 om forskellige børn på forskellige klassetrin for at give et indtryk af de værdier og forestillinger, som var fremherskende i evalueringsprogrammet på forsøgsskolen. Det skal således bemærkes, at det ikke er det samme barn, som optræder i hver linje.

Klasse	Begavelse	Krop og fremtoning	Hjemmet	Arbejdsetik
1.	Velbegavet. Jævnt godt begavet. Meget velbegavet. Ret velbegavet. Meget kvik.	En tragisk original. Typisk enebarn. Hans tøj er pjaltet. Let på tå.	Et meget uinteresseret miljø. Forsømt både fysisk og psykisk. Hun er fra et hjem med store modsætninger.	Meget virksom og praktisk. Dygtig og omhyggelig.
2.	Lidt tung. Noget tung. Lidt tung begavelse. Helt godt begavet.	Lidt tøse- og duksedrengeagtig. Synger som en engel. Gødheden lyser ham ud af øjnene. Spilopmager. En rigtig drenge-pige. En lille spirrevip.	Blinde forældre. Enebarn.	Sjusket og hurtig med skriftlige arbejder. Ligeglad med alt. Overfladisk og ugidelig. Passer sit arbejde upåklageligt. Arbejder godt og grundigt.
3.	Velbegavet. Ret gode evner.	En lille spinkel fyr med vat i skuldrene og "he-man" idealer og påtaget grov stemme. Et lidt uheldigt udseende.	Uinteresseret hjemmemiljø.	Yder kun en ringe indsats. Overfladisk indstilling til sit arbejde. Meget passiv og optaget af uvedkommende ting.
4.	Ualmindelig velbegavet. Meget kvik. Velbegavet. Middel-begavet. Sikkert en relativ lille begavelse.	Spejderdrengetype. Don Juan. Flyveører. Blomsterdreng. Har et ubehageligt blik, der virker uærligt. Virker irriterende med sin kæln, gammelkloge snak. En drabelig slagsbroder. En pudsigt lille fyr. En lille mimose. Typisk "dreng". Hendes skæbne er tragisk.	Brogede familieforhold. Faderen er alvorlig og tager tingene ret tungt. Ret vanskelige hjemmeforhold Af jødisk herkomst. Påvirkning fra hjemmet har hæmmet ham. Hjemmet er meget harmonisk. Stærkt religiøst hjem.	B bliver en god, solid arbejdsmand. Tjenstvillig og sikkert hvad landboerne forstår ved et rigtig kvikt københavnerbarn. Ukoncentreret. Pligtopfyldende. Flittig. Ikke bange for at bestille noget. Uselvstændig. Arbejder støt og koncentreret.
5.	Begavelse: middel. Begavelse: under middel eller på grænsen af middel. Begavelse: middel eller lidt over. Velbegavet. Ikke ubegavet.	Mærkeligt "feminint" væsen. Tyren Ferdinand. En rigtig dreng. Forhutlet indtryk. Behagelig i enhver henseende. Han er spejder og har derfor et fast greb på tingene.	Får mange formaninger, men eftersom han ligner sin mor, er det svært at ændre.	Flid: stærkt varierende.

Egenskaber

Svinger mellem den yderste barnagtighed og en ofte forbløffende modenhed.

Tiltalende og fornuftig.
Kan ikke tænke fornuftigt.

Uhyre larmende med et kæmpeorgan.

Pylrehoved.

Hendes menneskelige kvaliteter lader noget tilbage at ønske.

Sjov og sprællevende.

Klassens "yndige" pige – og hun ved det.

Meget forvirret og ukoncentreret.

Vigende i sin karakter.

Velmenende og uegenlyst.

Enspændernatur.

Gode lederegenskaber.

Klassens mest urolige.

Meget snakkesalig, nærmest kvænnende.

Sød og flittig, men dødelig og lidt slæk.

Lederemne.

Klassens talent med visesang, akrobatik og rulleskøjter på repertoire.

Vælges som tillidsmand.

Godt arbejde i filmklubben.

Valgt til elevrådet næste år.

Forvirret og uden ståsted.

Fuldkommen uden sans for humor.

En lille, lidt farveløst virkende pige.

Fine sjælelige kvalifikationer.

Pattebarnsagtig.



De udvalgte uddrag fra lærerevalueringerne bekræfter billedet af, at lærerne tog sigte på en udtømmende evaluering af hvert enkelt barn, og at de ikke afstod fra at bedømme barnets hjem eller endda lave årsagssammenhænge om barnet og dets forældre baseret på forestillinger om arvelighed.

I kategorien "krop og fremtoning" er det slående, hvordan lærerne abonnerede på alle mulige stereotyper, såsom "en rigtig dreng", "en tøsedreng", "en spejderdrengetype", "Don Juan" og "tyren Ferdinand". Disse stereotyper synes i vid udstrækning at være centreret omkring køn og indikerer dermed, at der var et kønsmæssigt element på spil i lærernes opfattelser og forventninger til det enkelte barn. Lærerevalueringerne afslører dermed, at forestillinger om køn havde betydning for barnets skole- og læringsmiljø. Indholdet af disse evalueringer er slående, for så vidt de afslører et udpræget fokus på fremtoning og udseende blandt mange af forsøgsskolens lærere.

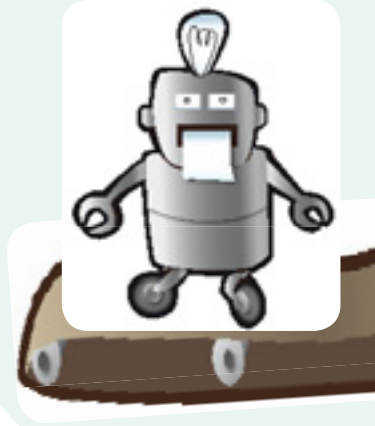
Ud fra de negative bemærkninger om børn, som menes at besidde bestemte egenskaber og en bestemt arbejdsetik, er det klart, at præcision, orden, stabili-

tet og flid fremstår som forsøgsskolens centrale værdier.

Bedømmelsen af begavelse er interessant i lyset af den anvendte Binet-Simon intelligens test. Et gennemsyn af de tilgængelige, halvårslige evalueringer viser, at forestillingen om en intelligenskvotient var et tilbagevendende element i forhold til hvilket, lærerne søgte at positionere sig og argumentere. Især børnenes intelligenskvotienter var noget lærerne orienterede sig imod. Det er især bemærkelsesværdigt, at lærere somme tider forsøgte at fremkomme med en skønnet intelligenskvotient i tilfælde, hvor barnet endnu ikke var blevet intelligentstestet. Dette er bl.a. tydeligt i anvendelsen af udtrykket 'udnyttelsesgraden'. En lærer skrev: "Hans IK er målt til 119, jeg havde vurderet ham til omkring 100, så noget må vel efterhånden vise sig." (Ydesen 2010, s. 186).

Historiske erfaringer med nutidig relevans

Eksemplet Emdrupborg viser, at test og evaluering blev anset for selve forudsætningen for at bedrive skoleforsøg i efterkrigsårene. Evaluerings- og testpraksis blev aldrig grundlæggende udfordret



i 1940'erne og 1950'erne, hvilket kan skyldes, at evaluering og test bekræftede den eksisterende skolepraksis. Uppsala-prøven afslørede, at nogle børn var skolemodne, mens andre ikke var, og Binet-Simon testen afslørede betydelige forskelle i børns intellektuelle evner. Begge test var omgærdet af en høj grad af troværdighed. Evaluering og test bekræftede på den måde den konventionelle viden og tilvejebragte videnskabeligt belæg for retfærdigheden i skolepraksis.

Selvom forsøgsskolens psykologer besad betydelig viden om fejlkilder i de anvendte tests, så synes kvantificeringens besnærende kvaliteter, såsom muligheden for umiddelbar sammenlignelighed, at have overtrumfet reservationer i den daglige praksis. Det gennemgående evalueringsprogram gødede jorden for brugen af test, og der kom efterhånden til at eksistere et nærmest symbiotisk forhold mellem evalueringsprogrammets teknologier. Samtidig var evalueringsprogrammet gennemsyret af værdier omkring visse egenskaber og arbejdsetik, såsom præcision, stabilitet og flid. I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at Uppsala-prøven indeholdt betydelige fejlkilder, såsom lærerens/psykologens personlige skøn, problemer med træthed og koncentration, nervøsitet, antagelser om tidsbegrænsningens neutrale og ensartede virkning på børnene samt børnenes kendskab til og erfaring med testopgaver og testsituationer. På grund af de egenskaber, som krævedes for at klare sig godt i testene, reproducerede Uppsala-prøven sociale og kønsmæssige forskelle. Testpraksis på Emdrupborg var ingenlunde udtryk for en neutral og objektiv evalueringsteknologi.

Fejlkilderne øvede desuden indvirkning på lærerevalueringerne, hvor stereotype forestillinger om det enkelte barn er tydelige. Disse stereotyper afspejler lærerens opfattelser, og dermed fik de betydning for lærerens forventninger til det enkelte barn. Det snævre normalitetsbegreb, som på hver sin måde var til stedet i forsøgsskolens selektionsteknologier, fik betydelig indflydelse på skole- og læringsmiljøet på Emdrupborg.

Hvis man på den baggrund skal forsøge at uddrage nogle nutidige erfaringer fra evalueringspraksissen på Emdrupborg, så tyder eksemplet med Uppsala-prøven på, at evaluering og selektion af børn ved anvendelse af test ikke bør ske på grundlag af blot én test – dertil er der ganske enkelt for mange fejlkilder. Specielt i forhold til skolemodenhed er det særdeles vanskeligt at afgøre, hvem der er modne, og hvem der ikke er, fordi det i forhold til så små børn er umådelig vigtigt med en tryk og afslappet atmosfære, for at barnet kan få gode arbejdsbetingelser.

Erfaringen fra Emdrupborg viser også, at lærerevalueringer – selv inden for meget nøgterne og ordnede rammer – let kan komme til at gøre brug af underlødige og problematiske kategoriseringer og forestillinger om årsagssammenhænge.

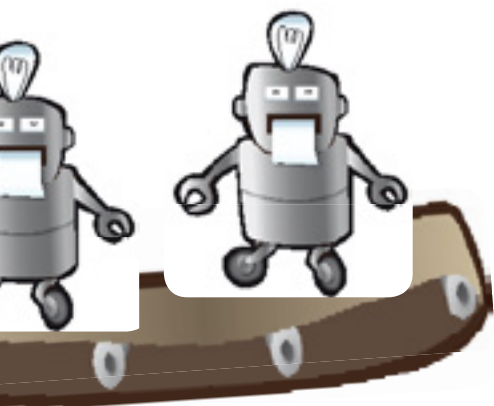
Endelig peger eksemplet på, at der i menneskelig praksis let kan opstå afsmittende virkninger mellem forskellige evalueringsteknologier, som på forskellig vis vil have betydning for skole- og læringsmiljøet.

Litteratur

Levin, G. (1951): "Upsala-undersökningen av nybörjare". I Meyer, H.; Gregersen T. (red.): *Skolemodenhedsproblemer* (pp. 141-154). Munksgaard.

Nørvig, A. M. (1955): *Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år 1948-1954*. Det Danske Forlag.

Ydesen, C. (2010): *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.



Marie Gran Aspunvik

Psykolog ved Nittedal PPT, Oslo

Uddannelse: Cand.Psych

Utgangspunktet for denne artikkelen var en undring omkring evaluering i skolen, nærmere bestemt hvordan elever opplever den formative evaluering. "Evaluering for læring" er et populært uttrykk i den norske skolen i dag, og et lovfestet krav i Opplæringsloven. Artikkelen tar utgangspunkt i praksis og undersøker hvordan fire norske ungdomsskoleelever opplever de formative evalueringene. Artikkelen stiller spørsmål ved den formative evalueringens betydning for elevens læring, selvutvikling og samspillet mellom eleven og omverdenen. Resultatene viser at elevene opplever formative evalueringer forskjellig og at ikke alle opplever at denne form for evaluering fremmer læring. Videre gir artikkelen innspill til hvordan evalueringspraksis kan forbedres.

Hvordan opplever elevene den formative evaluering i praksis?

Introduksjon

Artikkelen bygger på en undersøkelse som ble gjennomført i forbindelse med en masteroppgave skrevet på psykologiutdannelsen ved Aalborg Universitet. Det vitenskapsteoretiske utgangspunkt for oppgaven var en postmoderne optikk der den formative evalueringens konstitutive virkninger var i fokus. Problemformuleringen for oppgaven lød som følger: "Hvordan opplever eleven den formative evaluering, og hvordan kan den formative evaluering være av betydning for elevens læring, selvutvikling og samspillet mellom eleven og omverdenen?" Problemformuleringen ble undersøkt gjennom kvalitative intervju med fire norske ungdomsskoleelever. To jenter fra 9. klasse og to gutter fra 10. klasse meldte seg frivillig til intervjuet på bakgrunn av en forespørsel fra skolens ledelse. Intervjuet varte i omkring 45 minutter. Elevene bor i en stor norsk by og skolen ligger i et sosiodemografisk nøytralt område med stabil bosetning med middels økonomi og middels utdanningsnivå.

Formativ evaluering

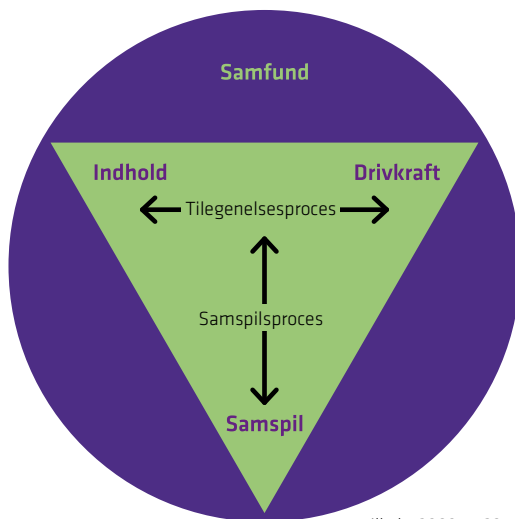
Formativ evaluering skal ha en formende rolle, med intensjoner om forandring og forbedring (Scriven, 1991, p. 169). Gardner (2006, p. 3) peker på at en formativ evaluering skal være en systematisk og integrert del i en skolehverdag, hvor fokus ligger på den enkelte elevs egen forståelse og opplevelse av motivasjon, læring og forbedring. En formativ evaluering skal være læringsfremmende, og fokusere på læringsstrategi, personlighet, motivasjon og ikke alene de faglige resultatene.

I forskrift til opplæringsloven § 3-1. stadfestes det at elevene i den norske skolen har rett til vurdering som innebærer både en underveisvurdering og en sluttvurdering. Underveisvurdering kan sidestilles med en formativ evalueringsform, eller det som også kan kalles "evaluering for læring". Underveisvurderingen skal brukes som redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen i faget. Ser man på lovforskriftene blir det tydelig at en formativ evaluering skal være en stor del av den norske skolehverdagen. Dog har undersøkelser vist tendens til en svak vurderingskultur i den norske skolen (Hopfenbeck, Throndsen, Lie og Dale,

2007, pp. 114-115). En av årsakene til dette kan være at formative evalueringer kanskje er mer skjult enn summative evalueringer. I tillegg kan formative evalueringer være vanskelige å operasjonalisere, muligens fordi formative evalueringer i skolesystemet ikke er så systematiserte som de summative. Videre har formative evalueringer ulike betegnelser, som midtveisvurdering, uformell vurdering og måloppnåelsestest. En del formative evalueringer viser seg også ved nærmere øyesyn å være summative i sin grunnform. Det kan se ut til at forskrifter og lovmessige krav til evaluering ikke nødvendigvis skaper en god og sterk evalueringskultur, og det interessante blir dermed å se hvordan en formativ evaluering arter seg i praksis og hvordan elevene opplever dette.

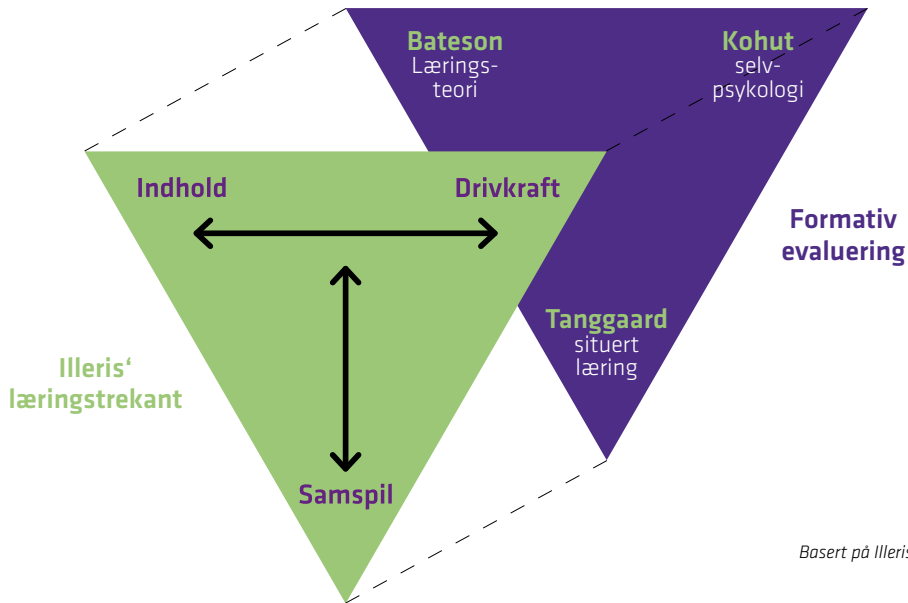
Den formative evalueringstrekanter

Når "evaluering for læring" skal undersøkes nærmere, er et læringsteoretisk perspektiv et naturlig utgangspunkt. Den teoretiske klangbunn er her Knud Illeris læringsteoretiske perspektiv.



Illeris, 2009, p. 39.

Illeris søker i sin beskrivelse av læring å samle fragmenterte deler av ulike læringsforståelser og samle disse til en helhet. Med en konstruktivistisk grunnpo-



Basert på Illeris, 2009, p. 39.

Illeris definerer Illeris læring som "enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2009, p. 15). Illeris oppstiller følgende modell som gir et bilde på hvordan Illeris tenker inn både psykologiske, biologiske og sosiale aspekter ved læring.

Læring består i følge Illeris av to grunnleggende prosesser og tre dimensjoner. De to prosessene er henholdsvis samspillprosessen som beskriver samspillet mellom individet og dets omgivelser, og tilegnelsesprosessen som er den individuelle bearbeidelse og tilegnelse som skjer som et resultat av de påvirkninger og impulser som samspillet innebærer. De to prosessene illustreres i figuren som to piler som sammen danner en trekant. Trekanten utgjør det Illeris betegner som læringens tre dimensjoner; innholdsdimensjonen, drivkraftdimensjonen og samspillsdimensjonen. Innholdsdimensjonen dreier seg om det som skal læres, som viten, forståelse og ferdigheter. Drivkraftdimensjonen utgjøres av elementer som motivasjon, følelser og vilje. Disse to dimensjonene knyttes sammen av den individuelle tilegnelsesprosessen. Prosess og dimensjoner på et individuelt plan er dog ikke fyllestgjørende for en forståelse av læring. Det kreves også en samspillsdimensjon som dreier seg om individets samspill med den sosiale og materielle

omverden. Her er viktige begreper handling, kommunikasjon og samarbeid. (Illeris, 2009, p. 35).

For å kunne drøfte spørsmålet om den formative evalueringens betydning innenfor et bredt lærings-teoretisk perspektiv er tre teorier utvalgt, som hver især representerer et hjørne, en dimensjon, i Illeris' læringstrekanter. Figuren illustrerer hvordan Illeris' læringstrekanter kaster en skygge som kan kalles en formativ evalueringstrekanter. I den formative evalueringstrekanter er de tre utvalgte teoretiske perspektivene, henholdsvis Batesons læringsteori, Kohuts selvpsykologi og Tanggaards situerte læringsteori, plassert i hvert sitt hjørne av den formative evalueringstrekanter.

Den formative evalueringens innholdsdimensjon

Batesons læringsteori kan bidra til å belyse den formative evalueringens betydning for elevens læring. Batesons logiske kategorier for læring viser at læring ikke er en enkelt størrelse, men kan klassifiseres som ulike læringstyper. Bateson definerer læring som forandring og peker på at det finnes ulike kategorier av læring som henviser til ulike former for forandring. Bateson beskriver fire logiske kategorier for læring, læring 0, 1, 2 og 3. Ved læring 0 handler individet ut fra en bestemt forventning og verken handling el-

ler forventning er gjenstand for korreksjon gjennom prøving og feiling. Ved læring 1 kan individet tilpasse sin handling ut fra prøving og feiling, som dermed avgjør om den utførte handling skal gjentas. Et eksempel på læring 1 er Pavlovs klassiske betinging. Læring 2 er en forandring i læring 1 prosessen, og kan sammenlignes med begrepet "lære-å-lære". Læring 3 er meget sjelden og bør i følge Bateson ikke tilstrebes i undervisningssituasjoner. (Bateson, 2000, p. 285, Bateson, 1998).

Elevenes beskrivelser av den formative evalueringen varierer. Noen forteller om formative evalueringer som oppleves som læringsfremmende og hvor de føler de får en bredere forståelse og innsikt i både det faglige materialet og egen læring. Ali beskriver hvordan læreren i en uformell formativ evaluering kan hjelpe ham til læring 2.

Intervjuer: Opplever du at du får nyttige tilbakemeldinger på skolearbeidet?

Ali: Nja...noen av lærerne, når vi har ligninger i matematikk... Så sier man [eleven]: det er det man skal gjøre" Så sier læreren: "Ja, men hva skal man gjøre før vi kan få til det, jo man må gange (multiplisere) det der." Og så bare [eleven]: "Åja!". Noen lærere er bedre enn andre på å gjøre sånn, noen sier bare "det er feil".

Sitatet tyder på at en formativ evaluering som gjennomføres med fokus på forståelse kan bidra til det Bateson betegner som læring 2, og eleven opplever en læringsoverføring.

En annen elev opplever den formative evalueringen som en karakter med ord, og synes dermed heller ikke det er noen nevneverdig forskjell mellom de to vurderingsformene. De formative evalueringene fungerer dermed som sluttevalueringer og virker ikke lærings-

fremmende. Jens får spørsmål om hvordan han mener han kan få hjelp av læreren i sin læreprosess:

Jens: Kanskje hvis læreren... snakker litt mer... prøver å få hver enkelt av oss til å forstå. Og ikke bare snakker ut i rommet på en måte, så vi blir litt mer engasjerte. Og føler at vi er med på å lære.

I sitatet etterspør Jens at læreren går i dialog med elevene og bruker dialog og samtale som en felles vei til forståelse. Det viktigste i følge denne eleven er at han som elev får følelsen av at han er med på å lære. Det krever dialog og sosial interaksjon, som også er nødvendig dersom elevens læring skal bevege seg over i læringskategori 2. Dialog og interaksjon er også viktige elementer i en god formativ evaluering. En forståelse for sammenhengen mellom evalueringsform og læringskategori kan dermed se ut til å være viktig.

Den formative evalueringens drivkraftdimensjon

Kohuts selvpsykologi bidrar til å kaste lys over den formative evalueringens betydning for elevens selvutvikling. Kohut peker på at en balansegang mellom de to selv i det bipolare selvet er avgjørende for en sunn utvikling av kjerneselvet. (Kohut, 2002, p. 18).

Hvordan
opplever
elevene
den formative
evaluering
i praksis?

I den formative evalueringen er det dermed viktig å ta hensyn til både elevens behov for en anerkjennelse av det grandiose selvet, men også bidra til elevens idealiserende selv som nettopp driver læringen frem. Elevenes beskrivelser gir inntrykk av at det grandiose selvet ikke alltid får oppmerksomhet og speiles i de formative evalueringene. I midtveisvurderingen forteller elevene at lærerne setter en sirkel rundt sine oppfattelser av eleven:

Ali: [...] en setning med det formelle, kommer til tiden, etc. Og en del med det faglige, uttrykke meg skriftlig, muntlig... i alle fag får man et hefte og så skal vi krysse av hvor vi ligger, og så setter læreren en sirkel der de føler at jeg er.

Sitatet viser at eleven får ros for sine prestasjoner, men ikke for sin personlighet og sitt selv. Eleven får ros for prestasjon, men ikke for person. Dette er kanskje særlig problematisk for elever som strever på skolen og generelt får mange negative tilbakemeldinger. Det å anerkjenne eleven som person, uten å kun fokusere på elevens prestasjoner er en viktig del av den formative evalueringen og en elev beskriver dette som en forutsetning for at han i det hele tatt blir motivert til å prestere.

Det kommer frem i intervjuene at elevenes idealiserende selv kan se ut til å være toneangivende for elevens motivasjon og interesse i skolen, og er dermed et aspekt det kan være nyttig å se på i den formative evalueringen. En elev forteller for eksempel at han vil bli bilmekaniker, og at han dermed har interesse for spesielle emner i matematikk og naturfag.

Lærerne fungerer som spillende selvobjekter for elevene. Samtidig er elevene også lærerens spillende selvobjekter. Den formative evalueringen er en gylden sjanse for læreren til å speile seg i eleven, benytte denne muligheten til å se inn i sitt selv og sine undervisningsmetoder. Dette fordrer at både læreren og eleven ser hverandre som to subjekter som kan speile

seg i hverandre og lære noe om seg selv ved å se på og inn i den andre.

Den formative evalueringens samspillsdimensjon

Tanggaards innfallsvinkel er et situert perspektiv på læring, hvor særlig elevens deltagelse anses som avgjørende for læring. Tanggaard fokuserer på hvordan den lærende kan gå fra å være en legitim perifer deltager til en fullverdig deltager i et praksisfelleskap. (Tanggaard, 2006, p. 19). Dette er i tråd med Illeris' beskrivelser av at læring hele tiden skjer i et samspill med omgivelsene. Deltagerperspektivet som Tanggaard beskriver kan bidra til å belyse hvordan elevene opplever sin deltagelse i den formative evalueringen. Også her gir elevene forskjellige beskrivelser, og peker også selv på at lærerne er meget forskjellige når det kommer til deltagerperspektivet.

Leah blir spurt om hun opplever at hun kan delta i evalueringsprosesser og om hun føler at hun kan snakke med læreren om vurderinger. Hun forteller da om læreren i naturfag som insisterer på at ham og eleven skal snakke sammen etter en prøve og sette karakter sammen.

Intervjuer: Føler du at du kan være med da, hvis dere setter karakter sammen?

Leah: Ja, da føler jeg at jeg kan være med. Så det synes jeg egentlig er bra at vi gjør, at vi prater sammen om karakteren før vi får den.

Til tross for at Leah her beskriver en summativ evaluering, er det interessant å se på deltagerperspektivet. Det er tydelig at Leah opplever at hun er en mer legitim deltager når hun inviteres med i vurderingen av prestasjonen. Som hun selv sier, føler hun at "jeg kan være med". Dette understreker påstanden om at den formative evalueringen kan bidra til at eleven opplever seg som en legitim perifer deltager. Dessverre opplever ikke alle de fire elevene at de er deltagere og at makten forvaltes på en måte som fremmer deltagelse i praksisfelleskapet. Jens beskriver at han blir

snakket til og ikke med av læreren i de formative evalueringene. Et situert perspektiv på læring peker på at samspillet mellom eleven og læreren er av avgjørende betydning, hvor deltagelse er et nøkkelord. Eleven må føle seg som en deltager for å oppleve at den formative evaluering har en hensikt og betydning for han eller henne.

Evalueringens paradoks

De fire intervjuene gir et innblikk i hvordan fire ungdomsskoleelever opplever formative evalueringer i sin skolehverdag. Det er flere interessante diskusjoner som melder seg med utgangspunkt i elevenes beskrivelser. Jeg vil her ta for meg det man kan kalle paradoksale aspekter knyttet til de formative evalueringene.

Elevenes beskrivelser av de formative evalueringene er nokså ulike, og det blir tydelig at elevene ikke har et klart bilde av hva formative evalueringer er. Samtidig minner elevenes beskrivelser mange ganger om beskrivelser av summative evalueringer. Dette leder til spørsmålet om hvorvidt de formative evalueringene faktisk er formative. Elevenes beskrivelser kan tyde på at de formative evalueringene på mange måter er summative evalueringer ikledd en formativ drakt. Elever og lærere skal sette kryss i forhåndsbestemte kategorier for oppførsel, grammatikk osv. Skyldes dette at gode formative evalueringer er vanskelige å gjennomføre i praksis, eller er det slik at i forsøket på å skape tydelige retningslinjer for en formativ evaluering har den summative evalueringen fungert som rettesnor? En formativ evaluering er både kontekst- og personavhengig, og kan ikke reduseres til et enkelt skjema. De teoretiske perspektivene som er presentert i artikkelen vektlegger alle viktigheten av dialog, feedback, anerkjennelse og deltagelse. Dette er størrelser som ikke kan måles eller operasjonaliseres, hvilket kan være en av årsakene til at den formative evalueringen kan oppleves som uhandgripelig, diffus eller lite konkret. Dette er dog ikke det samme som at denne form for evaluering ikke er viktig eller nødvendig; tvert imot! Gode formative evalueringer krever en håndverksmessig kvalitet som blant annet handler om å få eleven til å bli en deltager i evalueringen, en jevnbyrdig dialog og feedback som er konstruktiv og

tydelig og hvor det tas hensyn til elevens selvfølelse. Det er på disse områdene summative evalueringer kommer til kort og hvor en formativ evaluering kan være av stor betydning.

Paradoksalt nok tyder elevenes utsagn på at det som er intendert som evaluering for læring, altså de formative evalueringene, ikke oppleves som tilstrekkelig læringsfremmende av elevene. Er en formativ evaluering unyttig, eller er den dårlig systematisert og implementert i skolen? Intervjuer med elever gir flere indikasjoner på at den formative evalueringen ikke prioriteres av lærerne og skolen. I en tid da læringsutbytte og elevenes resultater diskuteres daglig i media er dette et paradoks, idet det er denne formen for evaluering som nettopp virker læringsfremmende.

Avslutning

Artikkelens tittel stiller spørsmål ved hvordan elevene opplever de formative evalueringene i praksis. Elevenes beskrivelser viser at de opplever formative evalueringer forskjellig; for noen fremstår den som tydelig og som noe annet enn karaktergivning, mens for andre er den mindre tydelig og oppleves på mange måter som en karakter. Dette medfører også at elevene ser ulikt på nytten av formative evalueringer. Dette kan tyde på at den formative evalueringen i praksis bør være mer tydelig og systematisk. Artikkelen belyser videre den formative evalueringens betydning for henholdsvis elevenes læring, selvutvikling og samspillet mellom eleven og omverdenen. Det kan se ut til at formative evalueringer kan bidra til læring av en annen kategori, dersom den gjennomføres på bestemte måter. Gjennom formative evalueringer utvikles også elevenes selv, og det å anerkjenne elevens selv, elevens personlighet og ikke kun prestasjon, kan se ut til å være et avgjørende aspekt ved gode formative evalueringer. Den formative evaluering er en samspillssituasjon som foregår mellom eleven og læreren. Elevene peker på deltagelse som en viktig faktor for deres utbytte av den formative evalueringen. Det kommer frem av intervjuene at deltagelse og dialog er kriterier for en vellykket formativ evaluering.

Avslutningsvis kan den formative evalueringstrekant som oppstår fra skyggen til Illeris' læringstrekant isoleres.

Det kan argumenteres for at formative evalueringer som tar utgangspunkt i denne modellen kan bidra til en formativ evaluering som virker læringsfremmende, og hvor man også tar hensyn til elevens selv og den samspillssituasjon som den formative evaluering faktisk er.

Litteratur

Bateson, D. (1998): "De logiske kategorier for læring og kommunikation". I: M. Hermansen (red.) *Fra læringens horisont*. Klim.

Bateson, G. (2000/1972): *Steps to an ecology of mind. With a new foreword by Catherine Bateson*. University Press.

Gardner, J. (red.). (2006): "Assessment and Learning: An Introduction". I: Gardner, J. (red.). *Assessment and Learning*: Sage Publications.

Hopfenbeck, T.N., Throndsen, I., Lie Ø- og Dale, E.L. (2009): "En bedre vurderingspraksis". I: *Bedre Skole*. Nr. 4. 2009.

Illeris, K. (2009): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Kohut, H. (2002): *Selvpsykologiske perspektiver - historiske og kulturelle artikler og interview*. Forlaget Klim.

Scriven, M. (1991): *Evaluation Thesaurus*. (4th ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Tanggaard, L. (2006): *Læring og identitet*. Aalborg Universitetsforlag.

Internettreferanser

Forskrift til opplæringsloven
<http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldrens?/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/td-20060623-0724-004.html> (16/6-2010).

Hvordan
 opplever
 elevene
 den formative
 evaluering
 i praksis?

Indførelsen af læreplaner i dagtilbud og indholdsplaner i sfo har aktualiseret kravet om, at det pædagogiske arbejde systematisk målsættes og evalueres. Evalueringen skal ses i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Hvis en evaluering af denne karakter skal give mening, er der umiddelbart tre spørgsmål, der trænger sig på:

Hvad er pædagogisk kvalitet? Hvordan kan man synliggøre kvalitet gennem evaluering af pædagogisk praksis? Hvordan kan resultaterne anvendes til yderligere kvalitetsudvikling?

Artiklen præsenterer en gennemprøvet evalueringsmetode, ECERS, som et svar på de tre spørgsmål.



Kvalitet som afsæt for evaluering af det pædagogiske læringsmiljø

Early Childhood Environment Rating Scala

Torben Næsby

Lektor på Pædagoguddannelsen,
University College Nordjylland

Uddannelse: Cand.mag. i pædagogik og psykologi

Karsten Skytte

Lektor på Pædagoguddannelsen,
University College Nordjylland

Uddannelse: Pædagog
PD i Almen Pædagogik

Kriterium for pædagogisk kvalitet	Pædagogisk perspektiv
Børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden	Læring
At der i børnehaven i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser.	
At børns, pædagogers og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne.	Demokrati
Opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne mellem pædagog og børn. Bevidsthed om interaktionsformernes betydning.	Relation

"Early Childhood Environment Rating Scale", forkortet ECERS, er en evalueringsmetode, hvor det er læringsmiljøet, der vurderes og evalueres (Harms og Clifford 1980 i Sheridan 2001). Det er således ikke det enkelte barns eller en samlet børnegruppes viden, færdigheder, kompetencer og holdninger, der er i fokus. I stedet retter evalueringen sig mod kvaliteten og kvalitetsudviklingen af den pædagogiske virksomhed og de rammer, hvori den pædagogiske virksomhed foregår. På denne måde byder ECERS sig til som et relevant bud på en evalueringsform, der er anvendelig i eksempelvis udviklingen af læreplansarbejdet og arbejdet med indholdsplaner i sfo, hvor det netop ikke er hensigten, at det enkelte barn skal måles og vejes.

Sonja Sheridan slår i sin forskning fast, at kvalitet ikke er en statisk størrelse, men derimod et diskursivt og værdiladet begreb. Hvad der opfattes som kvalitet, vil således variere over tid som følge af forskning, ny (lærings)teori, ændringer i de samfundsbestemte mål og forandring af værdier i samfundet (Sheridan 2001).

På trods af dette finder Sheridan, ved at gennemgå og analysere forskningen omkring pædagogisk kvalitet, frem til nogle generelle kriterier for god pædagogisk praksis. I projektet "Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud" har vi videreudviklet Sheridans model (Næsby (red.) 2009, side 287), således at den omfat-

ter både det politiske og pædagogiske begreb og mål om inklusion, samt udfoldet perspektivet om relationer. Begge dele i tråd med den aktuelle diskurs og det moderne børnesyn (Næsby 2009, side 7-24).

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet udtrykker fundamentale bestræbelser for den pædagogiske virksomhed. Og hvert af disse kriterier knytter sig til og indskrives i et overordnet pædagogisk perspektiv, hvilket kan illustreres med følgende figur:

Figurens kriterier kan således ses som det generelle grundlag for kvaliteten af og etikken i den pædagogiske virksomhed, mens de pædagogiske perspektiver udtrykker de specifikke og aktuelle mål for pædagogisk arbejde: inklusion, læring, demokrati og relation. Hvordan disse forhold konkret udfolder sig, hvordan børn får mulighed for at lære, og hvordan der er fokus på, hvad der er bedst for børns læring, er et produkt af en lang række faktorer, som tilsammen udgør læringsmiljøet.

Læringsmiljøet er således en særdeles kompleks størrelse, som skabes af forholdet mellem faktorer såsom formelle mål, faktiske mål, fysiske rammer, interaktioner og deres karakter, børns og voksnes holdninger, og hvilke værdier der faktisk er i spil i hverdagslivet (Eisner 1991).

Forskning viser dog, at nogle faktorer er mere betydningsfulde end andre (Sheridan 2001). Selv om der naturligvis er variationer i forhold til den aktuelle kontekst, synes den mest betydningsfulde faktor for den pædagogiske kvalitet at være det pædagogiske personales tilgang til opgaven og interaktionen.

Ved at anlægge denne optik, hvor det er processerne i dagtilbuddene, der er i fokus ud fra definerede kvalitetskriterier og -perspektiver, tilskyndes på et forskningsbaseret og etisk reflekteret grundlag til refleksion og fordybelse i den pædagogiske virksomhed og læringsmiljøet. Fokus kommer da til at ligge helt andre steder, end hvis kvalitetsvurderingen tager afsæt i det enkelte barns kunnen eller ikke-kunnen (se f.eks. Olesen 2007).

Fire dimensioner i læringsmiljøet

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet, som er blevet præsenteret ovenfor, uddyber Sheridan yderligere ved at pege på fire dimensioner i et læringsmiljø. Betydningen af det pædagogiske personales tilgang til opgaven og interaktionen er gennemgående i de fire dimensioner og i de kriterier, som Sheridan på baggrund af sin forskning indlejrer i ECERS. Hermed rettes fokus som nævnt på miljøet og det pædagogiske personales børnesyn og deres kompetencer, snarere end på det enkelte barn (se også Blæhr og Næsby 2009).

Den første dimension, **den strukturelle dimension**, drejer sig om personalets formelle uddannelse, deres erfaring og kompetence, normeringsforhold, gruppestørrelser, materialer, fysiske rammer og økonomi.

I forbindelse med den strukturelle dimension fremlægger Sheridan en vigtig forskningsbaseret pointe. Det er ikke de strukturelle faktorer i sig selv, der er afgørende for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed. Det betydningsfulde er i stedet det pædagogiske personales håndtering og anvendelse af de strukturelle faktorer. Det afgørende er eksempelvis ikke, om dagtilbuddet er godt normeret, eller om det pædagogiske personale har en høj grad af uddannelse. Det afgørende for kvaliteten er, om det pædagogiske personale anvender uddannelsen og normeringen til at inddrage børnene i processerne i dagtilbuddene. Om

det pædagogiske personale er i stand til at interagere med børnene på en måde, så børnene udfordres og delagtiggøres.

Den anden dimension, **det pædagogiske personales holdning**, vedrører det pædagogiske personales værdier og deres filosofiske og teoretiske perspektiver på læring. Dertil kommer forståelsen af den pædagogiske opgave og bevidstheden om egen livs- og læringsforståelse. Endelig drejer det sig om, hvilken "stil" det pædagogiske personale anvender i læringssituationer. Denne stil kan beskrives gennem de fire velkendte kategorier: laissez-faire, autoritær, demokratisk og den demokratisk/pædagogiske udviklingsorienterede stil.

Sheridan har i sin forskning konstateret, at den demokratiske og den demokratisk/pædagogiske udviklingsorienterede stil skaber en højere kvalitet i læringsmiljøet end laissez-faire og autoritær stil. De demokratiske tilgange virker nemlig fremmende for interaktioner, kommunikation og samarbejde mellem det pædagogiske personale og børnene – og mellem børnene indbyrdes. Samtidig synes de demokratiske tilgange at styrke den gensidige respekt, tillid og åbenhed.

Den tredje dimension vedrører **processernes kvalitet**. Her er der fokus på både barnets læreproces, hvordan det pædagogiske personale nærmer sig og går i samspil med børnene, og på det pædagogiske personales opmærksomhed og arbejdsmetoder i forhold til de opstillede mål. Der kan udskilles fire typer forhold, som har betydning i forhold til processernes kvalitet:

Det første forhold vedrører "kvaliteten af interaktionen". Det drejer sig om det pædagogiske personales opmærksomhed på, hvad der sker i mødet mellem det pædagogiske personale selv og børnene. Hvis der findes en kerne i pædagogisk kvalitet, er spørgsmålet, om ikke dette møde – interaktionerne – er denne kerne. Her peger Sheridan på den gensidige anerkendelse som et kvalitetsparameter for interaktionerne, idet det er i et miljø af gensidig anerkendelse, at børnene har de bedste muligheder for at lære og har størst mulighed for at indgå som aktører i demokratiske processer. Den gensidige anerkendelse tjener som et kvalitetsparameter både på det sociale plan, det emotionelle plan og på det kognitive plan (Bae 1996). På

disse planer udfolder den gensidige anerkendelse sig som en fælles opmærksomhed, involvering og medieret læring.

Det andet forhold vedrører "det pædagogiske personales perspektiv" og drejer sig om, hvordan det pædagogiske personale skaber muligheder for børnene for, at de kan opleve, gøre sig erfaringer og lære. På dette punkt er der ligeledes en række "kritiske faktorer", som har betydning for kvaliteten af læringsmiljøet. Det drejer sig om:

1. Det pædagogiske personales faglige viden om læring, læreprocesser, mål osv.
2. Det pædagogiske personales engagement og nærvær i forhold til børnenes verden.
3. Det pædagogiske personales evne til at lægge en "læringsoptik" ned over leg, aktiviteter, samspil og hverdagsliv i dagtilbud.
4. Det pædagogiske personales evne til at agere i læreprocesser, hvilket vil sige at kunne "udvide", udfordre og berige børnenes verden ved at tage afsæt i eller inddrage børnenes perspektiv, oplevelser, erfaringer og nuværende viden og kunnen.

Det tredje forhold vedrører "det pædagogiske personales børnesyn", som udgør et særligt kritisk eller afgørende tema af betydning for læringsmiljøets kvalitet. Børnesynet, som måske ofte er før-bevidst og virker "bag om ryggen" på det pædagogiske personale, drejer sig om den grundlæggende opfattelse af barnet. Dets ressourcer og læringsmuligheder og det pædagogiske personales opfattelse af, hvordan børn lærer. Det giver vel nærmest sig selv, at børnesynet sætter sig igennem i den måde, hvorpå det pædagogiske personale opfatter en situation, og hvordan interaktionen afspejler disse grundlæggende antagelser. Det giver god pædagogisk kvalitet at tage udgangspunkt i, at barnet opfattes som rigt og mangfoldigt, ressourcefyldt og kompetent.

Det fjerde forhold vedrører "samfundsperspektivet". Samfundsperspektivet drejer sig om det pæagogi-

ske personales historiske og samfundsmæssige viden og bevidsthed som en forudsætning for at kunne håndtere historiske og samfundsmæssige betingelser for skabelsen af et kvalitativt læringsmiljø. Her ligger også den pædagogiske professions selvforståelse.

Den fjerde dimension af pædagogisk kvalitet vedrører **læringens resultater**. Denne dimension sætter fokus på, at kvaliteten af læringsmiljøet i høj grad afhænger af, hvor velreflekterede først og fremmest mål, men også processer, er. Desto mere og bedre målene og hverdagens processer er reflekterede, undersøgt og drøftet i et perspektiv af læring og læreprocesser, desto højere er kvaliteten i læringsmiljøet og den pædagogiske virksomhed (Sheridan 2001).

ECERS – systematisk kvalitetsvurdering

I det foregående blev pædagogisk kvalitet fremstillet både som en diskursiv størrelse og som et fænomen, der kan beskrives ved hjælp af fire dimensioner. Som det fremgår, er pædagogisk kvalitet en kompleks størrelse, der består af elementer og forhold, som påvirker og påvirkes af børns læring og læreprocesser. Der er mange faktorer, der spiller ind, men nogle er trods alt mere fundamentale og betydningsfulde end andre. Nyere forskning (f.eks. Jensen 2007) viser bl.a., hvordan det er afgørende for børns læring og udvikling, at det pædagogiske personale tager ansvar for relationen, omsorgs- og udviklingsopgaven, og at det udvikler begreber og metoder, der ser ressourcer og er innovativ, frem for at det ser mangler og arbejder kompenserende (Næsby 2009).

I det følgende vil indholdet i ECERS kort blive præsenteret, og der vil blive fremlagt et eksempel til tydeliggørelse af, hvordan den grundlæggende opfattelse af kvalitet spiller sammen med konkrete evalueringskriterier.

ECERS opdeler grundlæggende læringsmiljøet i syv kategorier. Evalueringsmetoden er på en og samme tid et forskningsredskab, et selvevalueringsværktøj og et værktøj til ekstern evaluering. I Sverige har forskere, fra Göteborg Universitet således lavet komparative studier af kvaliteten i dagtilbud internationalt ved hjælp af ECERS, i et tæt samarbejde med forskere fra de implicerede lande. Samtidig er kvaliteten i 20

dagtilbud blevet undersøgt ved at sammenholde det pædagogiske personales selvevalueringer med forskernes observationer. Alt sammen med ECERS som fælles referenceramme (Sheridan 2001). De syv kategorier i læringsmiljøet er:

1. Omsorg
2. Indretning og inventar
3. Sprog og erkendelse
4. Fin- og grovmotoriske aktiviteter
5. Kreative aktiviteter
6. Social udvikling
7. Voksnes behov

Evalueringemetoden eller konceptet er udviklet i USA, men har siden vundet stor udbredelse i mange lande på stort set alle kontinenter. Hvert land udvikler ECERS, så det matcher landets målsætninger på førskoleområdet. Det viser sig, at det ikke nogen steder har været nødvendigt at fjerne nogen af de syv grundlæggende kategorier til beskrivelse af læringsmiljøet, men en del steder tilføjes en eller flere nye kategorier. I Danmark viste det sig i udviklingsprojektet, initieret af Nationalt Videncenter for Evaluering i Praksis, CEPRA, University College Nordjylland, at en tilføjelse af kategorien 8. "Natur og naturfænomener" gjorde værktøjet mere egnet til danske forhold. Og vi har i projektet "Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud" for Servicestyrelsen tilføjet kategorien 9. "Udsatte børn" hentet fra Dagtilbudsloven.

Danske læreplaner indeholder også et tema om børns alsidige personlighedsudvikling. I ECERS ligger dette tema, i øvrigt som hos H. Gardner, som et tværgående bånd i de grundlæggende syv kategorier.

Hver af de syv (ni) kategorier er underinddelt i et forskelligt antal underkategorier. Således når man i den svenske udgave op på 37 underkategorier. Som gennemgående eksempel på en sådan underkategori indsættes "Udsatte børn" nedenfor (bemærk, at der i dette tilfælde er tale om en enkelt underkategori,

og at eksemplet ikke er udtømmende). Der arbejdes i alle kategorier og underkategorier på samme måde eksemplarisk som med det følgende tema.

Evalueringen af den pædagogiske kvalitet i forbindelse med "Udsatte børn" sker ud fra et skema, hvor der er opstillet kriterier for henholdsvis den

- utilstrækkelige praksis
- minimale praksis
- gode praksis
- udmærkede praksis

Skemaet med kriterier ser således ud:

1. Utilstrækkelig praksis

Der er ikke foretaget systematiske overvejelser eller planlagt noget inden for området. I hverdagen lægges vægt på børnenes frie leg. Planlagte aktiviteter i forhold til udsathed er voksenstyrede aktiviteter, hvor det forsøges "at få alle børn med". Det respekteres, at enkelte børn "siger fra". Hvis de samme børn altid siger fra over for bestemte aktiviteter, "tages de op" på månedlige møder.

2. Minimal praksis:

Børnene har mulighed for at vælge, om de vil være med i leg eller aktiviteter. Aktiviteterne er enten meget voksenstyrede, og så "skal" børnene prøve at deltage, eller også foregår de uden voksnes medvirken. Indimellem er den voksne den, der sørger for at skabe rum til alle børn, ved for eksempel at få bestemte børn ind i de andres lege. De voksne deltager indimellem i børnenes lege, men anvender ikke i særlig grad ressourcerne/deres intervention på at skabe relationer og læring.

3. God praksis:

Arbejdet med at give alle børn lige muligheder er reflekteret. Der er bevidst variation i børnenes lege og i de aktiviteter, der planlægges. De voksne lytter til børnene og samtaler med børnene om de konflikter, der opstår. De voksne søger at stimulere børnene til at stille spørgsmål til, hvordan det er i orden, at man opfører sig og leger sammen. Børnene oplever at have mindst én voksenven, de altid kan henvende sig til.

4. Udmærket praksis:

De voksne planlægger og igangsætter bevidst leg og aktiviteter med henblik på børnenes kommunikation og læring. Der skabes aktivt rum for eftertanke og undersøgelse af de fænomener, børnene støder på i både planlagte og spontane aktiviteter, og af, hvordan alle børn kan deltage og bidrage til fællesskabet. De voksne opmuntrer og udfordrer børnenes nysgerrighed og opfordrer børnene til at komme med forslag til eksperimenter og aktiviteter, som realiseres. Det sociale legemiljø tilbyder børn muligheder for at gå ud over deres aktuelle udvikling, konstruerer altså den nærmeste udviklingszone, så legemiljøet bliver kilde til udviklingsmæssig aktivitet. Det pædagogiske personale indgår i samspillet med børnene med sigte på at forstørre og berige børnenes initiativer (for en uddybning, se f.eks. Hundeide 2004).

Arbejdet med ECERS i praksis

Når ECERS anvendes som selvevaluering, og/eller når eksterne evaluatore arbejder med kvalitetsvurderingen, drejer det sig om at placere den pædagogiske virksomhed på en skala fra 1 til 7. Den utilstrækkelige praksis angives med talværdien 1, mens den udmærkede praksis angives med talværdien 7.

Det fremgik tidligere, at det, at der i hverdagslivet i dagtilbuddet er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, udgør et kriterium for pædagogisk kvalitet, og at dette kriterium indskrives sig i "læring" som et af de grundlæggende fundament for kvalitet. Betragtes eksemplet gennem denne "lærings-optik", vil man se, at den utilstrækkelige praksis netop er karakteriseret ved et fuldstændigt fravær af fokus og bestræbelse på læring og læreprocesser. Ved den anden pol fremgår det tydeligt, at der fra det pædagogiske personales side er både bevidsthed om og bestræbelse på læring og læreprocesser, når den udmærkede praksis beskrives. Dette gælder både, når det drejer sig om det pædagogiske personales refleksion og planlægning, og når det drejer sig om det pædagogiske personale "in action" og i interaktion med børnene i de pædagogiske processer.

Det samme gør sig gældende, hvis det konkrete eksempel ansues ud fra de andre dimensioner af kvalitet, som blev beskrevet tidligere i artiklen. En af de

fire dimensioner vedrører "det pædagogiske personales holdninger". Som nævnt afspejler denne holdning sig typisk i fire forskellige "stile". Betragter vi kriterierne i forbindelse med eksemplet, genfindes den utilstrækkelige og minimale indsats i den "naturlige" fortællings laissez-faire og i den "kulturelle" fortællings autoritære stil (Olesen 2007).

Tilsvarende er den gode praksis karakteriseret ved en demokratisk stil fra det pædagogiske personales side, mens den udmærkede praksis, ud over at være demokratisk, også implicerer en høj grad af udviklings- og læringsorientering. I den udmærkede praksis opmuntrer og udfordres børn eksempelvis til nysgerrighed og eksperimenter i interaktion med voksne og andre børn.

ECERS i bredden

ECERS kan principielt anvendes som evaluerings- og kvalitetsværktøj på tre grundlæggende forskellige måder:

1. Som et værktøj til at foretage en bred evaluering og skabe et "øjebliksbillede" af den pædagogiske kvalitet i dagtilbuddet og derefter eventuelt udpege fremtidige indsatsområder. Arbejder man på denne måde, vil man gribe fat i alle de kategorier og underkategorier, der er indeholdt i ECERS. Skabelsen af "øjebliksbilledet" kan ske lokalt i det enkelte dagtilbud eller eksempelvis som noget, der inddrager en samlet kommunes dagtilbud.
2. Som et værktøj, der anvendes inden for enkelte områder/kategorier. Her udvælges den eller de kategorier, man ønsker at undersøge og kvalitetsudvikle. Frem for det brede øjebliksbillede er der her fokus på fordybelse inden for et mere afgrænset område, og der vil blive arbejdet med indsamling og bearbejdelse af dokumentation som grundlag for den endelige evaluering, der så igen kan udgøre grundlaget for kvalitetsudvikling inden for området.
3. Som et værktøj, der anvendes inden for et område, som man ønsker at evaluere og udvikle, og som der ikke ligger nogen færdig kategori for i forvejen. Når området er udvalgt, er opgaven

selv at opstille kriterier for den utilstrækkelige, minimale, gode og udmærkede praksis inden for området, udarbejde dokumentation og foretage evaluering (Andersen og Skytte 2007).

ECERS som kvalitetsudviklingsværktøj

ECERS sætter børnenes læring og læringsmiljø i centrum, men åbner samtidig for muligheden af, at det pædagogiske personale lærer om egen pædagogisk virksomhed og kvalitet. Arbejdet med ECERS pirrer og er refleksionsfremkaldende. De spørgsmål, der rejser sig i arbejdet med ECERS, vil typisk være:

- Hvordan vurderer jeg egentlig selv kvalitetsniveauet ud fra de nævnte kvalitetskriterier?
- Hvad begrundes jeg det med?
- Hvordan vurderer de andre?
- Hvordan begrundes vi de forskellige "karakterer", vi har givet inden for den samme kategori?

Overordnet kan den store styrke i at arbejde med ECERS forklares med, at man ved hjælp af et reflekteret begreb om pædagogisk kvalitet får underkastet sin egen praksis og sit eget læringsmiljø en kritisk undersøgelse. Den pædagogiske virksomhed bliver iagttaget gennem andre briller end tidligere – og fordi man har andre briller på, vil man som individ og organisation se og forstå noget andet, end man gjorde før. At anlægge og/eller skifte perspektiv på denne måde, er en veldokumenteret effekt i pædagogiske udviklings- og evalueringsprojekter (se f.eks. Andersen 2002).

Ønsker dagtilbuddene at udvikle kvaliteten på baggrund af arbejdet med evaluering, kan det ske i små skridt ved at udvælge den eller de kategorier, hvor man ønsker at udvikle den pædagogiske kvalitet. I første omgang som en refleksion over, hvilken indsats der bør gøres, således at man med god samvittighed kommer dertil, hvor man scorer højere på skalaen. Dernæst kan arbejdet fortsætte med at realisere kvalitet i den pædagogiske virksomhed ud fra det grundlag, som udgøres af den kvalitetsforståelse,

der er lagt frem her. Det er en integreret del af dette arbejde, at der indsamles dokumentation for læringsmiljøet inden for kategorien, og at dokumentationen reflekteres, inden kategorien evalueres på ny.

Vælger man strategien, hvor man selv definerer det område, der ønskes evalueret, kan man udmærket betragte processen som en række refleksive delprocesser, hvor de udfordringer, der skaber refleksion, eksempelvis er:

- Hvilket område skal vi gøre til genstand for en evaluerings- og kvalitetsudviklingsproces?
- Hvordan ser vi området i dag?
- Hvilke evalueringskriterier skal vi opstille, hvordan vil vi karakterisere den utilstrækkelige, den minimale, den gode og den udmærkede praksis inden for området, og hvordan hænger det sammen med vort værdigrundlag og med læreplanen?
- Hvad ser vi, når vi iagttager den pædagogiske praksis med disse kriterier som optik?
- Hvad skal vi holde op med? Hvad skal vi gøre mere af? Hvad skal vi gøre anderledes for at komme nærmere den kvalitet, der ligger i den udmærkede praksis?

Før en kort opsamling af potentialerne i arbejdet med ECERS skal der stilles enkelte kritiske spørgsmål. Mål- og evalueringsformer, der fokuserer på børns færdigheder, er blevet kritiseret for at være udtryk for en reduktionistisk forståelse af læring og pædagogik (f.eks. Olesen 2007). En forståelse, hvor studiet og betydningen af et komplekst læringsmiljø overses.

På tilsvarende vis kan der også umiddelbart ytres kritik af ECERS, fordi metoden fokuserer på læringsmiljøet og ikke iagttager processernes produkt i form af det enkelte barns læringsudbytte. "Hvor bliver barnet af?" Spørgsmålet er efter vores mening dog netop udtryk for en sprogbrug og en forståelse, der anlægger en kompenserende og konservativ tilgang. Den traditionelle pædagogik har netop tendens til at søge

problemet i barnet frem for problemet i miljøet og hos det pædagogiske personale selv (se Jensen 2007).

Vi har argumenteret for, at det pædagogiske personale evne til at se, undersøge og inddrage barnets perspektiv og subjektivitet i processerne udgør et centralt parameter for den pædagogiske kvalitet i ECERS. Det pædagogiske personale, som arbejder med ECERS, vil derfor bestrebe sig på at være opmærksomme på barnets perspektiv og arbejde aktivt med barnets oplevelser, erfaringer, forståelser og ytringer. Ved således at gøre anerkendelse og inklusion virksomt i de pædagogiske processer er spørgsmålet, om ikke netop barnet bliver set, hørt og inddraget i stedet for at blive glemt eller borte. Flere arbejder synliggør og dokumenterer dette (Johansson og Pramling 2006).

I et andet perspektiv har Sheridan i sin forskning kunnet påvise, at børn i dagtilbud, hvor der arbejdes med ECERS, kort fortalt har et større udbytte af læring end børn i dagtilbud, hvor der ikke anvendes ECERS (Sheridan 2001).

De kritiske spørgsmål til ECERS skal ikke blot fejles af bordet, idet de peger på betydningen af, at ECERS ikke bare anvendes ureflekteret. Ingen metoder kan indfange alle perspektiver på og i pædagogisk praksis på én gang.

Endelig skal der gøres opmærksom på, at ECERS også skal indlejres og virke i en organisatorisk kontekst, hvilket i sig selv kan være en udfordring for ledelse og samarbejde i dagtilbuddet.

Der er således grund til at gøre opmærksom på, at ECERS ikke sådan uden videre kan implementeres i organisationen, men kræver, at det pædagogiske personale som enkeltpersoner og som grupper forholder sig reflekterende til både pædagogiske og organisatoriske forhold. ECERS er udtryk for en anderledes kompleks forståelse af begrebet pædagogisk kvalitet, hvor det som nævnt er læringsmiljøet, der er i fokus for værdsættelse. Dermed bliver ECERS et bud på en evaluerings- og kvalitetsudviklingsmodel, som virker på flere fronter. For det første kan ECERS anvendes til at gøre en slags status over kvaliteten af den pædagogiske virk-

somhed ud fra en reflekteret kvalitetsforståelse, hvor standarderne ikke er snævre og ensrettede, men drejer sig om inklusion, læring, demokrati og relationer, og hvor børn og det pædagogiske personale ses som aktører i konstruktionen af disse standarder. For det andet kan ECERS med de indlejrede standarder skabe refleksion og potentiel kvalitetsudvikling af den pædagogiske virksomhed. Og for det tredje giver ECERS med sin indlejrede kvalitetsforståelse anledning til det pædagogiske personales refleksion over spørgsmålet om, hvad pædagogisk kvalitet egentlig er.

Litteratur

- Andersen, E.; Skytte, Karsten (2007): "Skuffelser der ikke gik i opfyldelse". I *tidsskriftet 0-14*, nr. 4, s. 92-95. Dansk Pædagogisk Forum.
- Andersen, Peter Ø. (2002): *Pædagogik, udvikling og evaluering – om pædagogiske udviklingsprojekter*. Socialpædagogisk bibliotek. Gyldendal.
- Bae, Berit (1996): "Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse". I *Social Kritik*, nr. 47.
- Blæhr, Mogens; Næsby Torben (2009): "Identifikation af udsathed". I *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Dafolo Forlag.
- Eisner, Elliot W. (1991): "Chapter 4. Educational Connoisseurship". *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Prentice Hall.
- Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Johansson, Eva; Samuelsson, Ingrid Pramling (2006): *Lek och läroplan*. Göteborgs Universitet.
- Næsby, Torben (2009): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Dafolo Forlag.
- Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. DPU forlag.
- Sheridan, Sonja (2001): *Pedagogical Quality in Preschool: an issue of perspectives*. Göteborgs Universitet.
- Skytte, Karsten (2009): "Early Childhood Environment Rating Scale – en præsentation af ECERS i en dansk kontekst". I Næsby, Torben (red.) (2009): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Dafolo Forlag.



Evalueringsontologi

- evaluering under udviklingspsykologisk lup

Mennesket, som et rationelt væsen, har et grundlæggende ønske om at vide, hvad det kan forvente af verden. Barnets intentionelle og vitale søgen imod verden, og imod den anden, skal if. Øvreide (2004) ses som dets bestræbelse og behov for at opnå en social gyldiggørelse af sin oplevelse samt dets ønske om den udvidelse af dets eksisterende informationer, som den voksne tilføjer i form af konkrete handlinger, udtryk, og senere også i symbolsk/sproglig form. Derfor: når barnet i dets hverdagsgøremål interagerer med andre, foretager det en vurdering – bevidst eller ubevidst – af det, som barnet oplever. Under denne dynamiske proces skifter barnet mellem to perspektiver: "den potentielle oplevelse/erfaring af/med mig/dig", som udgør de standarder, barnet bringer med i situationen, og "den faktuelle oplevelse/erfaring af/med mig/dig", som opstår i barnets relations øjeblik med den anden. Med andre ord består processen af det, som barnet har med og ønsker at vise, og det, som barnet faktisk viser i mødet med et andet menneske. Tilsammen udgør dette grundlaget for barnets egen forståelse af sig selv og verden. Det er gennem denne proces, at barnet "træner" sin selvbevidsthed og sine sociale færdigheder, og lærer, hvordan det kan klare andre udfordringer i livet.

Pero Mišković Larsen

Psykolog ved Rehabiliteringscenter for flygtninge (RCF), Aalborg

Uddannelse: Cand. psych.

Artiklens fokus er rettet mod commonsense- eller hverdagsvurderinger og de aspekter og processer ved denne evalueringsform, der ligger i relationen og udgør essensen i al udvikling og læring i enhver livspraksis. I kort form kan artiklen indhold beskrives som en integration af egne og andres vurderinger, der finder sted i livspraksis. Ud over det er formålet med artiklen at sætte fokus på de evalueringsområder, der ikke er tematiseret som evaluering i udviklingspsykologisk faglitteratur, dvs. relationens implicite evaluering-dimension.

Artiklens opbygning:

I første del tager artiklen afsæt i de mere generelle aspekter ved evaluering og vurdering og disses betydning for mennesket. Efterfølgende ses disse aspekter ud fra et udviklingspsykologisk perspektiv med primært fokus på barnets udvikling og den betydning, de professionelle (lærere, pædagoger, etc.) har for barnets optimale udvikling. Samme udviklingsprocesser finder også sted med andre omsorgspersoner, eksempelvis forældrene.

Indledning

Da det moderne samfund ikke har nogen absolut autoritet (Miller 2007, s. 19), er alle former for sociale relationer og præstationer genstand for en eller anden form for vurdering og evaluering, og den er ikke kun forbeholdt de voksne, men i høj grad noget, som også børn skal forholde sig til. Med andre ord er vurdering og evaluering ikke noget, der kun finder sted f.eks. i skolen eller på arbejdspladsen, under organiserede og strukturerede forhold, men derimod også noget, der kan iagttages i utallige uformelle, spontane, og ligefrem ubevidste dagligdags selv- og andres vurderinger. Eksempelvis når jeg tager en gåtur ned ad byens strøg, vil jeg ofte lægge mærke til de mennesker, jeg passerer på vejen, deres iagttagelser, adfærd, handlinger etc., samt mine egne reaktioner. Men som regel analyserer jeg ikke denne oplevelse ud fra nogen klare standarder, og almindeligvis vil jeg ikke sætte mig ned og udføre en analyse af oplevelsen, medmindre informationerne skal bruges til et bestemt formål. På en måde har oplevelsen alligevel bevidst eller ubevidst haft en indvirkning på mig og mine orienteringer i fremtiden, f.eks. for sociale normer i en by, tøjpræferencer etc.

Anskuer vi evaluering ud fra et mere overordnet perspektiv, kan den også ses i forhold til den moderne stats kompleksitet, der indebærer fravær af et moralsk center, der definerer, hvad der er rigtigt og forkert, og dermed frembringer fortvivlelse, usikkerhed etc., hvor evaluering kan give os en fornemmelse af, at der trods alt hersker en vis rationalitet og entydighed i samfundet (Krogstrup, 2007, s. 55). Evalueringens legitimitet, som et rationelt og objektivi redskab, kan if. Krogstrup (2007, s. 56) bidrage til kontrol og styring gennem en entydig bedømmelse, men også som instrument til fremme af demokrati, forøgelse af medarbejderkompetencer og forbedring af den offentlige sektors træfsikkerhed gennem responsivitet over for mangfoldigheden. På denne måde er der en vis sammenhæng mellem evaluering og styring, idet begge har til hensigt at regulere, forandre eller udvikle. Overordnet set skelner man mellem tre typer styring eller måder, hvorpå staten organiserer og styrer samfundet og borgerne: den finder sted gennem lovgivning, økonomisk styring, der også omhandler omsorg, og gennem information, hvor staten sørger for at påvirke borgernes viden og holdninger gennem de informationer, staten formidler til dem. Et tillæg til disse tre former er vurderingsstyring, som staten i tiltagende grad bruger til at kontrollere samfundet og borgerne med henblik på at planlægge og implementere de nødvendige tiltag på en mere "human" måde. Den overordnede hensigt er at se, om de nye tiltag, som det offentlige system iværksætter, har den ønskede effekt (Miller et al., 2007, s. 17). Således kan man sige, at evaluering er tæt knyttet både til den offentlige styring og til individuel vurdering. Eksempelvis foretager det enkelte individ egne evalueringer af den globale opvarmning og dens konsekvenser, idet han/hun direkte eller indirekte kan iagttage forandringer i omgivelserne i form af naturkatastrofer etc. og ud fra disse foretage vurderinger af, hvordan han/hun kan bidrage til ikke at forringe livsbetingelserne for de næste generationer.

Evaluering og vurdering i livspraksis

I vores daglige omgang med andre mennesker tænker vi ikke over, at vi "konstant" foretager talrige iagttagelser og vurderinger af både andres og egne verbale og nonverbale hændelser, som ikke er defineret i oven-

nævnte eksterne styringsformer, men derimod ligger implicit i alle vores hverdagshændelser. Det er livspraksis, der udgør grundlaget for menneskets organisering af de konstituerede (biologiske, psykologiske) systemer, hvor vi mærker, hvem vi er, når omverdenen gør indtryk på os i vores forbundethed (Bertelsen, 2003 s. 196). Evnen til at se sig selv i den andens reaktion eller at vurdere sig selv i forhold til andre er psykologiske vurderingsprocesser, som if. Mead (2005 s. 201-205) har vist sig som essentielle for menneskets selvbevidsthed. Det "at spejle sig i sine omgivelser" er if. Tønnesvang (2001; 2002) udtryk for den enkeltes behov for at blive understøttet, opløftet og på anden vis vitaliseret under sin udvikling. Den anerkendelse af sin intentionelle indstilling, barnet får fra andre personer, må derfor være en afgørende årsag til, at denne tanke fremstår som virkelig for barnet (Fonagy et al., 2002, s. 66). Dette er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt, for en optimal udvikling. Barnet har også brug for at orientere sig mod den ydre verden, f.eks. i form af forbilleder, kulturelle værdier, praksisformer etc. I Tønnesvangs selvpsykologiske term betyder dette, at barnet orienterer sig mod tryghedsskabende, betydningsbærende og værdisættende livsvejledere med fordring om "Vis mig, hvem jeg/man kan blive", og den voksnes overordnede funktion kan forstås som det, at man som et godt eksempel viser barnet retning til at orientere sig og giver oplevelse af mening i tilværelsen (Tønnesvang, 2001, s. 126-129, 2002, s. 83). Ud over det har barnet også brug for at skabe bånd af tilknytning til det fællesmenneskelige, at være en del af et fællesskab, hvor det kan opleve gensidigt samvær og føle sig ligeværdig og ligesindet: at være en del af vi-hed. Barnets udspil og fordring i disse relationer er "Lad mig være ligesom dig". For at kunne omsætte sine ambitioner og idealer på det konstruktive plan, dvs. aktivt kunne gribe ind og forsøge at beherske forhold i den naturlige, den sociale og den personlige verden, har barnet brug for medspillende modspillere. Barnets udspil og fordring i disse relationer er "Udfordr mig uden at knægte mig", hvor udviklingsopgaven er rettet mod udvikling af barnets logisk-analytiske, kreativt-æstetiske og narrative kompetencer, således at barnet bliver i stand til at forholde sig kritisk-refleksivt og analytisk-skabende både i forhold til sig selv, men også i forhold til de problemstillinger, det

Figur 1. 5

Silvets fire grundkonstituentter, der i og med selvets udvikling tager intentionalitetens form som en rettet mod/af struktur



møder i livsverdenen (Tønnesvang, 2001, s. 142- 157; 2002, s. 83-84). Med andre ord: der er tale om et komplekst, dynamisk og på et ideelt plan ligeværdigt forhold, hvor både barnet og den voksne (signifikante andre) stræber mod etablering og opretholdelse af fortsat gode relationer. I denne relation møder barnet de signifikante andre eller mere præcist selv-objekter med en fordring, hvor disse i deres svar til barnet i varierende former tilfører den nødvendige "psykologiske ilt" og på den måde sikrer barnets optimale udvikling (Tønnesvang, 2010, s. 7 og 12). I en pædagogisk praksis betyder dette, at eksempelvis barnets intentioner og interesse for matematik på ét plan afspejler lærernes dygtighed og engagement i undervisningen, men på et andet plan også barnets orientering mod betydningsfulde lærere med fordring om "Vis mig, hvem jeg

Udfordrende
selvobjekter

"Udfordr mig
uden at knægte mig"

MESTRINGSHENFØRENDE INTENTIO
Rettethed mod mestring & kompetenceudvikling



SELVET

Selvet, det center i ens væren,
hvorfra ens initiativer udspringer,
og hvor ens oplevelser ender
(Tønnesvang, 2001).



Betydnings-
bærende
selvobjekter

ANDEN- HENFØRENDE INTENTIO

Rettethed mod be-
tydningsbærende
anden & andre

"Vis mig, hvem
jeg/man kan blive"



FÆLLESSKABSHENFØRENDE INTENTIO

Rettethed mod samhørighed & fællesskab med ligesindede

Samhørighedsskabende
selvobjekter

"Lad mig være
ligesom dig"



kan blive". Lærernes opgave bliver at udfordre barnet gennem praktiske opgaver, der er tilpasset barnets eksisterende viden og færdigheder, således at barnet får en oplevelse af mestring af faget. Ud over det vil barnet have brug for at skabe bånd af tilknytning til andre børn, hvor det kan få en oplevelse af fællesskab og gensidigt samvær, således at det føler sig ligeværdigt og ligesindet med andre børn, der har samme eller lignende interesser for matematik, fodbold etc., uden at der fra omgivelserne er nogen præstationskrav eller forventninger til barnet.

Disse vurderingsprocesser er ud fra en selvpsykologisk optik illustreret i figur 1, hvor selvets udvikling på et idealt plan vil befinde sig i midten, og det vil naturligvis under udviklingen have fokus mod en bestemt

retning, eksempelvis under uddannelsen stræbe efter at mestre bestemte færdigheder.

Det er disse processer, der muliggør, at barnet udvikler individualitet og selvstændighed, men også muliggør forskellige former for iagttagelser og selvrefleksivitet, ikke i betydningen som det fremstår hos Parson: "people are basically 'acceptance seekers' in the sense that they seek the approval of others by conforming to shared norms" (Layder, 2005, s. 23). Man finder en mere optimistisk opfattelse af det moderne menneske/barn hos Giddens, som understreger, at et særpræg ved mennesket er dets reflektive overvågning af aktiviteter, både egne og andres: "selvet må skabes reflektivt ligesom den bredere institutionelle kontekst, det eksisterer i" (Giddens, 1996, s. 11).

Evaluering og barnet ud fra et samfundsmæssigt perspektiv

I det postmoderne samfund bliver barnets hverdag præget af vurderings- og refleksionsprocesser, både i den lille skala, f.eks. at forholde sig til og begrunde sine tøjpræferencer, men også i den store skala, f.eks. at kunne reflektere over og begrunde sine læreprocesser over for den voksne. Eksempelvis at barnet giver udtryk over for matematiklæreren om egne behov for støtte og vejledning i faget, kommunikerer i relevante termer, forklarer og begrundet den anvendte fremgangsmåde i opgaven, men også at barnet udvikler evnen til at indtage lærerens perspektiv i sine refleksive overvejelser og handlinger.

Det barn (den elev), der mestrer selv vurdering og selvrefleksivitet i forhold til den aktuelle livspraksis, f. eks. at se sig selv som en elev i klassen, vil mere eller mindre intuitivt forstå, at dets vurderinger og værditilskrivninger udgør dets egne fortolkninger og organisering af den aktuelle livspraksis, der altid i en vis udstrækning er under indflydelse af det omgivende miljø og de relationer, som barnet er en del af, som i ovennævnte eksempel. Evne til relevant selvrefleksion og en realitetssikker selv vurdering er i stigende grad en nødvendighed for det moderne barn, for at det kan realisere en vellykket selvopfattelse og individualiseringsproces. Som opdragere, lærere eller vejledere vil vi automatisk formidle vores grundlæggende opfattelser og værdier til barnet. Dette sker gennem en ureflekteret korrektions- og valideringsproces, som Hundeide (204, s. 8) kalder "den skjulte børneopdragelse" eller "intuitiv børneopdragelse". På den måde lærer barnet at kommunikere og mestre sine evaluerende processer som en selvfølgelig del af dets hverdagsliv. På den anden side opsøger barnet aktivt en social bekræftelse af sine oplevelser og drager aktivt den anden med ind i oplevelsen, ligesom jeg har beskrevet og illustreret ud fra den selvpsykologiske optik. Denne søgen har Øvreide (2004, s. 63) kaldt for barnets decentrerende refleks, fordi den voksne kan give barnet information fra et andet ståsted (decentreret) end dets eget (centreret) igennem sine medoplevelser og deres fælles fokus. Barnets intentionelle og vitale søgen imod verden, og imod den anden, skal ses som dets bestræbelse og behov

for at opnå en social gyldiggørelse af sin oplevelse samt dets ønske om udvidelse af dets eksisterende informationer, som den voksne tilføjer i form af konkrete handlinger og udtryk og senere også i symbolsk/sprogform. Bendixen (2005, s. 18) benævner disse processer commonsense- eller hverdags evalueringer, der finder sted på et psykologisk avanceret niveau, som ikke blot er en forsimpning af voksenlivets evalueringsformer, men snarere tilegnelsen af en "social repræsentation" eller if. Øvreide (2004, s. 74) en inkorporeret social forståelse af forskellige situationer i sit selv/andre-billede; en slags forankringsmodel, som barnet selv kan aktivere, når det vil opsøge en tilsvarende støtte fra voksne, hvis det bliver usikkert og får behov for den. Med andre ord en særlig bevidsthedskonstruktion, som mange velfungerende børn udvikler i den sociale interaktion i en form og tilstand, men som adskillige børn med f.eks. adfærdsvanskeligheder eller voksne med psykiske lidelser i øvrigt ikke i samme grad er fortrolige med. Man kan sige, at det at forholde sig reflekterende og vurderende indfinder sig tidligt i børns liv, når barnet er blevet i stand til både at kommunikere relevant, at give udtryk for egne behov, meninger og indre tilstande, men også har udviklet evnen til at indtage den andens perspektiv i sine refleksive overvejelser og handlinger.

Nye krav til omgivelserne

I takt med at vores syn på barnet har ændret karakter fra at være en mere eller mindre passiv reproduktion af det eksisterende samfund til at være et mere optimistisk syn, har vi øget vores opmærksomhed på de processer, der finder sted i relation til barnet. F.eks. hævder Parson (Layder, 2005), at barnet er "fanget" gennem socialiseringen, idet forældre og signifikante andre indprenter værdier og passende adfærdsmønstre i barnet, således at barnet selv som voksen bruger disse som retningsangivere. Med andre ord: der er tale om paradigmeskift (Sommer, 1996, s. 24) med hensyn til barnets udvikling, der fordrer nye krav til voksne i deres samvær med barnet. Dette paradigmeskift er i overensstemmelse med f.eks. Goffmans (1959) beskrivelse: barnet er en aktiv medskabere af social virkelighed, der under voksnes kyndige ekspertise understøtter barnets og den unges refleksivitet og selvbedømmelse. Set i relation til pædagogisk praksis har

evalueringsformer og -modeller løbende gennemgået tilpasning både til individuelt og institutionelt behov, f.eks. blev portfolio fremhævet som en evalueringsform, der integrerede summative og formative former på en mere produktiv måde (Miller, 2007, s. 195). Ud fra individuelle perspektiver lægger evalueringen et særligt pres på institutionernes aktører, hvor enhver voksens (lærerens, pædagogens etc.) tiltag bliver genstand for barnets kyndige evaluering, der både kan finde sted implicit og eksplicit under det formelle og det uformelle samvær eller under kommunikation om undervisning. Under disse samværs- og læringsprocesser udvikler, korrigerer og konstruerer barnet if. kognitiv psykologi sin læring gennem indre refleksive reaktioner eller læringsens førsteordens evaluering, der forløber uden det ydre sprogs strukturerende og generaliserende funktion, og læringsens andenordens evaluering, hvor det sproglige univers, som barnet kan anvende til at fortælle om sine forestillinger om, hvordan det vil handle i en bestemt situation, kommer til udtryk (Bendixen, 2005, s. 25). Disse udviklingsprocesser er i overensstemmelse med Batesons beskrivelse af, hvordan barnet udvikler bevidsthed (mind). Bevidstheden konstitueres og organiseres if. Bateson i et samspil mellem hjernen, kroppen og de sociale og fysiske omgivelser (Wengel, 2005, s. 78). Kort sagt: vi bliver "genstand" for hinandens iagttagelse og vurdering på godt og ondt i alle de livspraksisser, vi er en del af.

Barnets udvikling som en socialkonstruktivistisk proces

Barnets behov for afprøvning og markering af sine individuelle forskelle og ligheder stiller dermed store krav til den professionelle voksne, der ikke kun skal identificere disse, men også udvise fleksibilitet i sin vurdering for at finde frem til en passende "variation" i sin forståelse og dermed den optimale handling ift. barnets udviklingsniveau. Det at drage distinktioner (at adskille figur fra grund) betragter Bateson (1972) som den mest centrale menneskelige handling, og den udgør if. Bateson (1972) en forudsætning for, at vi kan forstå og danne relationer med hinanden. I vores interaktion med virkeligheden trækker vi noget ud og fastholder dette (punktuationer), men det, vi trækker ud, og den måde, hvorpå vi organiserer begivenheden

og samspil på, er unik for hver enkelt af os (Wengel, 2005, s. 79). I en livspraksissammenhæng er det særlig vigtigt, hvordan vi forstår og beskriver os selv og de relationer, vi indgår i, dvs. hvordan vi definerer og fastholder vores "punktuationer". En vigtig iagttagelse er, at der ikke eksplicit ligger nogen bestemt form for evaluering, f.eks. summativ, formativ, portfolio etc., men derimod implicit i relationen, der udsiger noget om barnets/elevenes udviklings- eller faglige standpunkt. Set fra et udviklingspsykologisk perspektiv har vi et grundlæggende ønske om at vide, hvad man kan forvente af verden. Ved at forfølge Batesons tanker bliver den voksnes opgave i relationen at understøtte, udforske, bevidstgøre og ved nødvendighed forandre barnets punktuationer og deres virkning. En relation, som orienterer sig prospektivt, stiller barnet over for et problem, som det ikke uden videre kan løse, hvor det kyndige barn/voksne stiller den nødvendige hjælp til rådighed. If. Vygotsky konstitueres barnets zone for den nærmeste udvikling i dets måde at søge hjælp fra mere kapable og sensitive børn eller voksne, som befinder sig nogle skridt foran barnet, hvor barnet er reflektivt søgende, eksempelvis ved at stille "kyndige" spørgsmål til andre for at løse problemet (Miller, 2007, s. 50). Det er vigtigt at pointere, at intentionen om at støtte barnet er god, men den er ikke tilstrækkelig. Under en prospektiv relation må man gøre det muligt for barnet at genkende sig selv, før det kan opfatte og forstå andres holdninger og reaktioner, men også vise barnet, hvad det kan blive til i fremtiden. Det er disse relationer, der siger meget mere om, hvem barnet er, hvad barnet kan, og hvad det kan blive til, end f.eks. isolerede evalueringspræstationer gør. Dette svarer til Tønnesvangs beskrivelse af det dynamiske forhold mellem de fire konstituentter. Med andre ord: ligesom menneskets bevidsthed, behov og kunnen "produceres", skabes også menneskets identitet og personlighed af de samfundsmæssige relationer, som mennesket indgår i med sin virksomhed. Nogle af menneskets særlige egenskaber, som individ under denne proces, transformeres og forandres som en følge af personlighedens dannelse (Leontjev, 2002, s. 142). I disse relationer udgør processen og produktet en integreret enhed for lærerens kyndige vurdering af barnets kunnen/faglighed og personlighed. Han eller hun holder ikke mål og midler adskilt, men definerer

dem derimod if. Schön (2001) interaktivt, efterhånden som den problematiske situation defineres, eller barnets behov og ønske identificeres. Pointen i Schöns antagelse ligger efter min mening i lærerens/ pædagogens evne til at skelne mellem handlinger og deres udfald og til at danne repræsentationer af handlinger som middel til at opnå mål, m.a.o. lærerens evne til at vælge de forskellige handlemuligheder, der er mest velegnede til at udvirke et bestemt mål, når man tager de begrænsninger, der følger af den pågældende situation, i betragtning. Processen vil kun lykkes, når læreren er opmærksom på sine egne handlinger, og ved kyndig aflæsning af barnets reaktioner, såvel kropslige som verbale. Set i relation til artiklens indhold og model om vurdering og evaluering i livspraksis betyder det, at læreren på det intrasubjektive plan er et skridt foran barnet, men forholder sig til den faktuelle oplevelse sammen med barnet i relationens øjeblik - det intersubjektive plan.

Set i lyset af ovenstående beskrivelse kan barnets udvikling beskrives som en socialkonstruktivistisk proces, under hvilken barnet bygger sine virkelighedsbilleder og sin oplevelse af mestring på sin konkrete kommunikationserfaring. En udvikling, der if. Øvreeide (2004, s. 15) finder sted gennem dialoger, der er baseret på de selv/andre-billeder, barnet til enhver tid har i sig, og som har afgørende indflydelse på barnets virkelighedsopfattelse. Man kan sige, der ligger en relationel erfaring i enhver individuel forståelse, hvor den voksnes involvering på grænsen mellem det kendte og ukendte er særlig betydningsfuld for barnets udvikling. Tønnesvang har kaldt dette for "optimal frustration", der er den mellemvej, som må findes mellem total imødekommelse og total skuffelse. "Optimal frustration" fører til udvikling af en psyke, der kan bearbejde de ydre realiteter, og sætter dermed et menneske i stand til at stille op mod verden og komme igen, når det møder modstand (2001, s. 165), hvilket svarer til Vygotskys "nærmeste udviklingszone" (Øvreeide, 2004, s. 49).

Selv om alt socialt samspil inddrager perceptuelle, kognitive og hukommelsesmæssige hændelser, vil det for spædbarnets vedkommende if. Stern (2000, s. 116-120) hovedsageligt været forbundet med regule-

ringen af affekt og spænding. Ethvert spædbarn har et optimalt spændingsniveau, der føles behageligt. Over dette spændingsniveau bliver oplevelsen ubehagelig, under et vist niveau bliver oplevelsen uinteressant og holder op at være behagelig for barnet. Det optimale niveau er i virkeligheden et spektrum, hvor begge parter tilpasser sig hinanden ved at vurdere og regulere deres handlinger: på den ene side regulerer omsorgspersonen aktivitetsniveauet gennem ansigts- og stemmeudtryk, gestus og kropsbevægelser, og på den anden side regulerer barnet spændingsniveauet ved f.eks. at undgå blikkontakt og derved afbryde stimulering, der har oversteget det optimale niveau. Set fra barnets perspektiv er der tale om en oplevelse af at være bekræftet, betydningsfuld, interessant eller anerkendt af den voksne, der vil styrke barnets søgen mod den voksne og ikke mindst gøre det lettere at føre barnet i retning af den voksnes intentioner. En sådan vitalisering og anerkendelse fra den voksnes side udgør et essentielt grundlag for intersubjektivitet, for gensidigheden i det fælles fokus og den fælles oplevelse, som barnet kan forholde sig til og reagere på (Øvreeide, 2004, s. 72). Set i lyset af ovenstående skal en optimal udviklingsrelation forstås som hverken empatisk indfølelse eller frustration alene, men derimod et tilpas afstemt forhold herimellem. Donald A. Schön (2001) giver i bogen "Den reflekterende praktiker" sit bud på, hvordan dette mål kan opnås, hvilket beskrives i det sidste afsnit.

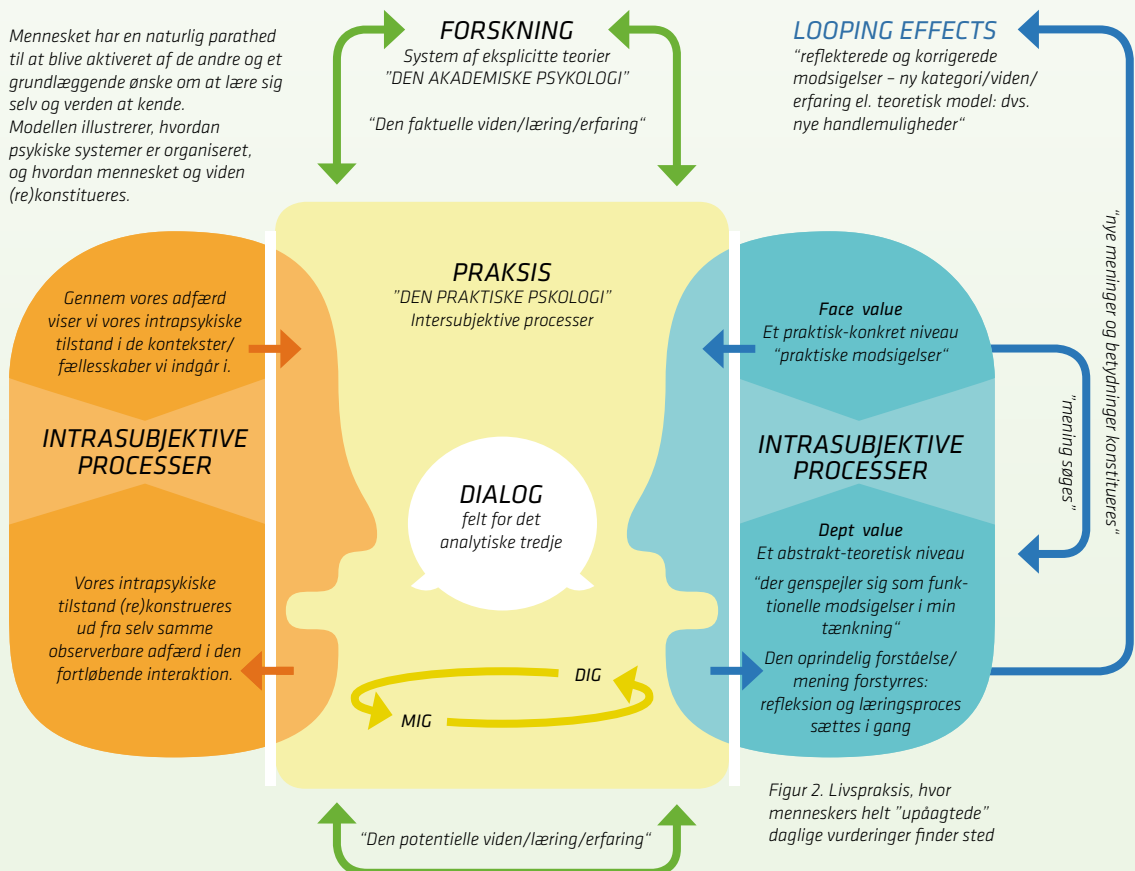
Kunsten at føre den gode samtale med barnet

Den postmoderne opfattelse af viden er, at viden er en social konstruktion, dvs. den er relativ (Gergen, 2005, s. 29), hvis ikke helt, så efter min mening delvist; med et nutidigt udtryk er vores viden bestemt af diskursive konventioner og genstand for vedvarende debat. Dette betyder: i enhver relation må enhver ytring, påstand eller handling gøres til genstand for en diskussion. Man kan sige, at mennesket har et ansvar for at finde frem til metoder, der kan forene den objektive og den subjektive opfattelse af virkeligheden. Jeg har den opfattelse, at den gode samtale tenderer mod, at man modtager ethvert argument som et godt argument til en yderligere analyse og refleksion. Hensigten med dette afsnit er at se viden og erfaring som

et interaktivt fænomen, dvs. som et fænomen, der konstitueres og organiseres under interaktion eller i spil mellem to selvstændige aktører. Det er i lyset af ovenstående beskrivelse af relationers betydning, at evalueringens implicitte sider, der findes i relationen, kan ses som en metode til at operationalisere og legitimere virkeligheden gennem viden.

Et grundproblem i den pædagogiske filosofi er at skelne mellem at overtale og at overbevise (Løvlie, 1984, s. 31). Det første refererer til den klassiske retorik eller talekunst, mens det anden svarer til den sokratiske dialektik i Platons dialoger. Og det er det andet, jeg vil rette fokus mod i denne sammenhæng.

At overtale andre forudsætter subjekt-objekt-forhold (jeg-det-forhold). Derimod forudsætter at overbevise et subjekt-subjekt-forhold (jeg-du-forhold), hvor det ikke for enhver pris gælder om at overtale den anden. Her er tale om en ægte dialog. Skjervheim (i Løvlie, 1984, s. 32) skriver, at en ægte dialog kun kan føres, hvis deltagerne i den er klar over, at enhver samtale indeholder en mulighed for enten sand indsigt eller kun udveksling af mening. Det centrale er, at deltagerne forud for enhver samtale må forudsætte (teoretisk), at kløften mellem sandt og falsk eller rigtigt og forkert eksisterer, og at denne kløft "tvinger" os til at undersøge et sagsforhold eller en handling som mulig sand eller falsk (Løvlie, 1984, s. 45). Med andre ord: der



Figur 2. Livspraksis, hvor menneskers helt "upågtede" daglige vurderinger finder sted

er en gyldighedsteoretisk kløft mellem sandt og falsk, rigtigt og forkert etc., hvor dialogen som den "gode samtale" (Løvlie, 1984, s. 33) udgør grundlaget for at efterprøve, om påstande er sande eller falske. På den måde hører dialogen til en hverdag med rutiner, vaner og ritualer, hvor man formidler informationer og følger normer og regler i en selvfølgelig livspraksis, hvor der er en grundlæggende enhed eller konsensus, der tages for givet, og hvor gyldigheden ikke bliver sagt. Men parterne i denne form for relation forholder sig søgende og udforskende til den andens erfaringer, overvejelser, etc. De stiller deres erfaringer og overvejelser etc. til rådighed for hinanden. Man kan sige, at dialogen fordrer, at parterne stiller forskellige i tanker, holdninger og erfaringer til rådighed for hinanden. Sammen trænger de lidt dybere ind i et emne og bliver lidt klogere og lidt mere erfarne, end de var før. Resultatet bliver, at den ene part eller begge parter opnår en indsigt, som ingen af parterne havde i forvejen (Wengel, 2005, s. 81). Anderledes forholder det sig i forhold til diskursen. Her er det ikke nogen selvfølge, at et sagsforhold er sådan eller anderledes, eller at et moralsk standpunkt er noget, alle uden videre kan stå på. Det vil sige, at det at træde ind i en diskurs er det samme som at acceptere den gyldighedsteoretiske kløft. I enhver livspraksis går vi fra dialog til diskurs, når vi i stedet for uden videre at godtage et stykke information, spørger hvilken grund der er til at tolke eller forklare det sådan eller sådan. Mens dialogen er overvejende moralsk begrundet, bygger diskursen på det kognitive indhold med specifikke krav om rationalitet eller fornuftig argumentation med basis i intersubjektive regler. Fælles for både dialog og diskurs er, at de har til mål at overbevise (Løvlie, 1984, s. 35).

Dialogens dynamik

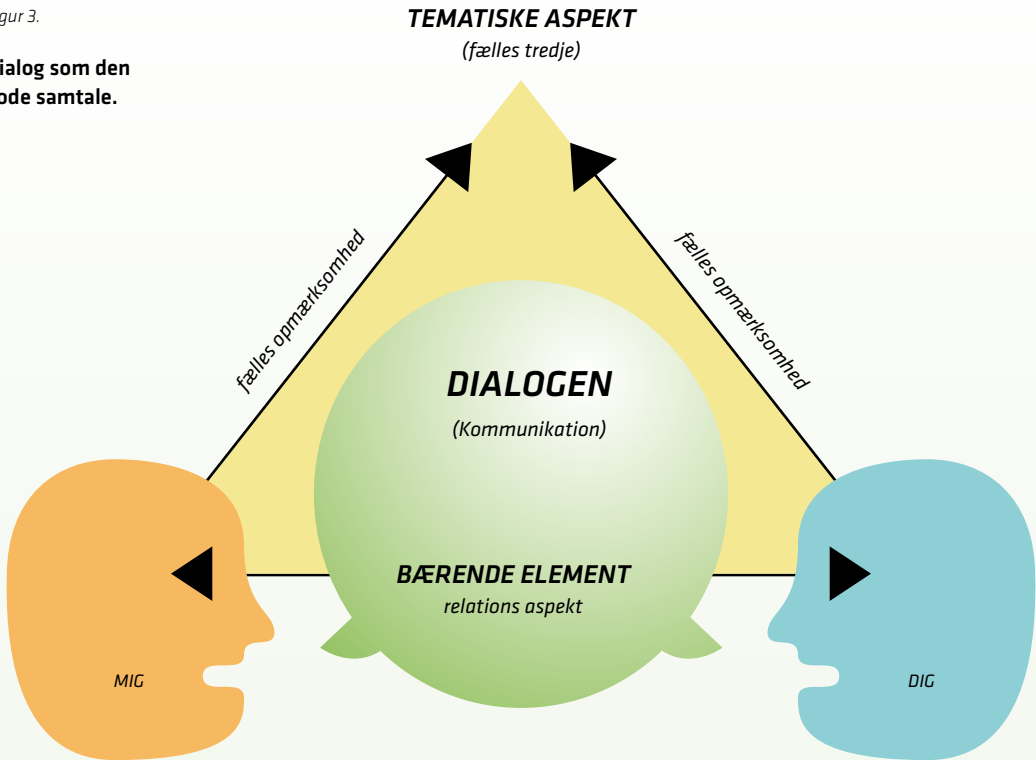
Når parterne i en dialog, som beskrevet i forrige afsnit, forholder sig søgende og udforskende til den andens erfaringer, overvejelser etc., er der tale om en relation, der både fremmer relationen og produktionen af indholdet, idet dialogen bliver til en positiv proces: når energien i kommunikationen er bundet til den indholdsmæssige side, vil det relationelle aspekt, der er blevet afklaret, udgøre et fundament for opmærksomheden om det tematiske, med andre ord det fælles tredje. I en vis forstand er der if. Øvreide (2004,

s. 158) tale om et skiftende figur/grund-forhold eller i Batesons term (Wengel, 2005, s. 79) om distinktioner mellem det tematiske og det relationelle i dialogen, hvor det relationelle er bærende (grund) og udgør forudsætningen for, at kommunikation om tematiske forhold (figur) kan forekomme inden for det intersubjektive plan. En god samtale forudsætter, at der er en vis balance mellem disse to primære aspekter af dialogen. Øvreide understreger, at både overdrevne, relationsfremmende handlinger og en for ofte afbrydelse i barnets fortælling kan fordreje dialogen og dermed skade det relationelle forhold. En hjælp kan være, at man har set eller er bekendt med interessante ting hos barnet, såkaldte "identitetsmarkører" (Øvreide, 2004, s. 181), f.eks. at barnet går med et bestemt tøjmærke, eller at barnet kan godt lide at tegne etc. På den måde viser man, at man opdager, ser og har kendskab til interessante ting hos barnet, hvor en anerkendende og bekræftende markering af barnets adfærd og fremtræden er et afgørende element i den voksnes styring af barnets opmærksomhed og adfærd. Men relationens aspekter kan også påvirke dialogen i en negativ retning. I de situationer, hvor det relationelle aspekt af dialogen domineres af en overdrevent positiv opmærksomhed på barnets handlinger (ros), drager den voksne relationsniveauet så stærkt ind i dialogen, at barnet bliver usikkert på, hvad der egentlig skal sættes fokus på. Med andre ord ender dialogen, hvor den voksne roser i stærke vendinger, som regel med, at barnet bliver forvirret med hensyn til, hvilket niveau det inviteres til at gå ind på. Resultatet bliver, at barnet bliver udfordrende og krævende, og den voksne bliver irriteret eller føler sig mislykket i sit forsøg på at etablere kontakt med barnet. Relationen vil blive præget af en veksling mellem overdreven anerkendelse og nej-budskaber fra den voksnes side (Øvreide, 2004, s. 76-78), og dialogen vil skifte fra at handle om indholdet til at handle om forholdet. Det vil sige, at relationens jeg-du-forhold vil ændre karakter og blive til et jeg-det-forhold, hvor den voksnes rolle bliver for enhver pris at overtale barnet og genvinde den tabte autoritet.

Den moderne skole

Den moderne skole/børnehave etc. kan ses som et system, hvor det ikke er tilstrækkeligt at rette fokus

Figur 3.

Dialog som den gode samtale.

mod de såkaldte eksplicite standarder, dvs. organisatoriske forandringer, didaktiske småjusteringer, tværfaglig undervisning m.v. Man skal også rette fokus mod de implicite standarder, dvs. den menneskelige dimension eller aktør, der if. Mott (1992) er grundpillen i systemernes udvikling. De første relaterer til input-output-modellerne, de sidste til procesprodukt-modellerne (Hansen, 2007, s. 36), som viser, at kontekstuelle betingelser i klassen, skolen og det sociale miljø er vigtige for at forstå læringsresultaterne i forskellige situationer. Aktørientering i udviklingssammenhæng handler om, at kultur- og systembærende mennesker oplever sig som intentionalitetens kilde og faktisk er aktive, handlende subjekter. At erkende sig som aktør i en udviklingsproces betyder if. Mott (1992, op. cit. s. XII): "samtidig med, at de involverede aktivt arbejder med at udvikle projekt og system, udvikler de også deres viden og færdigheder, udvikler sig selv som mennesker – hver især og sammen". Forudsætning for, at systemet udvikler sig som system, handler i bund og grund om: "in system development emphasis must be put on development of understanding motivation and competence of the system bearers" (ibid. VII). Med andre ord: vi

må skifte fokus fra de uheldige organisatoriske og arbejdsmæssige forstyrrende problemer, de såkaldte "hygiejnefaktorer", og anlægge et aktørperspektiv, mere specifikt hele "undersiden" af den menneskelige personlighed, forståelsen af menneskers oplevelse af motivation og forbundethed med deres handlingers intentionalitet i et personligt betydningsunivers, dvs. erkende, at etablering af en ordentlig intersubjektiv relation er grundstenen for systemets, skolens etc. opretholdelse og udvikling. Forklaringen på perspektivskiftet skal først og fremmest findes i, at motivationelle faktorer ligger på aktørsiden, og de har en længerevarende effekt på de ansattes indstilling til at arbejde med opgaven eller problemet end de såkaldte "hygiejnefaktorer".

I lyset af ovenstående har behovet mht. evalueringens karakter, former og omfang været skiftende, ligesom der er opstået nye evalueringkulturer og -perspektiver, f.eks. er der en stigende tendens til fokusering på læreprocessernes afhængighed af relationen mellem voksen og elev (Hansen, 2007). Det er i disse relationer, at den voksne gennem flere og bedre samtaler med barnet if. Øvreide (2004) kan få en dybere ind-

sigt i dets perspektiver og behov. I et videnssamfund med livslang læring som princip for dynamisk, kompleks og fleksibel kvalifikationsudvikling efterspørges en evalueringsforståelse, der fremmer selvrefleksion, selvforståelse og motivation for læring (Bendixen, 2005, s. 14), men der er også, efter min mening, behov for en evalueringskultur, der vil skærpe "det kyndige blik" iagttagelse, som er nødvendig for udvikling og læring. Det analytisk-pædagogiske redskab, som efter min mening kan fremme denne kultur, skal først og fremmest tage udgangspunkt i relationen, der er rettet mod den enkelte aktørs intentioner, ønsker etc., altså den problemstilling, aktøren står over for, og det mål, der arbejdes for. Dette uddybes i de følgende afsnit.

For at indfange hverdagsevalueringens kompleksitet vil jeg beskrive de relationsaspekter, der udgør det ontologiske grundlag for udvikling og læring.

Relation som ontologisk grundlag for aktørens udvikling og læring

Når institutionelle rammer sætter begrænsede variationsmuligheder for eksperimenterende former for undervisning og evaluering, har den professionelle mulighed for at rette fokus mod den interpersonelle kommunikation, der kan etableres og vedligeholdes ud fra de mere forhandlingsorienterede evalueringsformer, som f.eks. portfolio, der if. Miller (2007, s. 195) integrerer summative og formative evalueringsformer på en produktiv måde. Denne evalueringsmetode er forenelig med Øvreeides (2004) og Løvlies (1984) ovennævnte beskrivelse af den voksnes rolle og dialogens betydning for opnåelsen af en dybere indsigt i barnets perspektiver og behov. Når der etableres et socialt fællesskab, der primært bygger på aftale- og systemoverholdelse, begrænses børnenes gensidighed og empati if. Bendixen (2005, s. 22) til en udvendig vurdering af, hvorvidt adfærdsforventninger respekteres og overholdes, og de professionelle voksne må påtage sig rollen som systemvogtere. Når dette er tilfældet, er der tale om relationer, der vurderes (evalueres) primært udvendigt og strategisk-instrumentelt. På den anden side stiller institutionens egne moderniserings- og forandringstiltag højere krav om dokumentation. Disse eksternt definerede

forandringskrav indebærer f.eks. en systematisk og gentagen læsetestning af eleverne i indskolingsforløbet, som lærer, pædagog etc. også skal forholde sig til. En organisering af skolen primært ud fra styring og kontrol tenderer mod en "mekanisk" form for relation, hvor eleven ikke entusiastisk engagerer sig i læringsprocessen, og hvor lærerens rolle primært vil rette fokus mod at administrere elevens engagement og kontrol, men i mindre grad mod de bagvedliggende processer, der ligger til grund for f.eks. elevens manglende engagement og dermed læring. Emil Durkheim skelner mellem en "mekanisk og organisk inklusion", hvor den første ikke tilbyder en fleksibel og differentieret inklusion, mens den sidste bygger på, at den ene part er afhængig af den anden (Hansen, 2007, s. 13), og som tidligere beskrevet udgør grundlaget for hinandens udvikling og læring. Med andre ord: mere fokus på relationer vil fremme en udvikling af evalueringskultur og -sprog, der indgår som en del af institutionernes hverdag, hvor en gensidig udfordring mellem aktørerne lader deres læreprocesser udfolde sig i en selvreflekterende procedure under en hverdags-selvevalueringsmetode, dvs. den enkelte aktør (barn/voksen) skal lære at se sig selv som én, der udgør en forskel. Som Mogens Pahuus skriver i bogen "Den enkelte og de andre": om at være sig selv uden at være sig selv nok (1993), så er vi mennesker først og fremmest til i kraft af livet med hinanden, dvs. i kraft af involverethed og vekselvirkning (Tønnesvang, 1999).

Den professionelle rolle og mulighed for at optimere relationen

If. Schön ved omverdenen godt, at professionel praksis ikke kan forhåndsplanlægges og styres teknisk-videnskabeligt i alle detaljer; set i forhold til artiklens formål betyder det: ved anvendelse af forskellige evalueringsformer og evalueringsmetoder. Det særlige ved professionel kompetence er if. Schön ikke evnen til at kunne planlægge, forudse og kontrollere, men derimod evnen til forstå, fortolke og anvende den feedback, man får fra det, man arbejder med (Laursen, 2007, s. 65-67). Mere specifikt taler Schön om "refleksion-i-praksis", således at man bliver forsker i en praksissammenhæng, hvor man ikke længere er afhængig af den etablerede teori og tekniske kategorier, men konstruerer en ny teori, der ligger til grund

for beherskelsen af unikke og uklare situationer. Den reflekterende praktiker er opmærksom på det særlige ved den foreliggende situation, fænomener eller barnet og gør sig sin intuitive forståelse af dem bevidst. Således er hans eksperimenteren på en og samme tid udforskende, handlingsafprøvende og hypoteseafprøvende (Schön, 2006, s. 131). Med andre ord bliver vedkommende forsker i en praksissammenhæng, hvor han/hun har en reflekterende dialog med situationen eller barnet, som han behandler som unik, og gennem sin transaktion med situationen former han/hun den og gør sig selv til en del af den. Lige så præcist som Green (1998, s. 88) udtrykker det: vi må møde børnene uden krav om, at deres opførsel og vidensniveau skal tjene som bekræftelse på, at vi duer. Hvis vi gør det, har vi taget første skridt på den vej, som skal lede barnet til oplevelsen af dets værdi og erkendelsen af, at det er unikt. Det handler om at kunne markere forskel i relationen, der if. sociologen Gouldner, har denne funktion:

"By stressing difference from others through tension and conflict, an individual's identity becomes more distinct and clearly defined. [...] A more appropriate view would stress that people are also confrontational and need to define their own individuality by marking their differences from others" (Layder, 2005, s. 23).

Set i lyset af ovenstående er det at kunne markere en forskel og behovet for at kunne præstere de essentielle vilkår for menneskets udvikling. Et vilkår, som kan være positivt, udviklende og stimulerende, vel at mærke hvis ikke præstationen omgående skal vurderes og vedhæftes en karakter. Essensen må være at se barnet og bekræfte det for den, det er; i Tønnesvangs term "Se mig som den, jeg er" (2002, s. 82), som er barnets udspil og fordring til spejlende selvobjekter, og vi giver ikke blot bekræftelsen med ord, men et blik, et smil, et kærligt klap er også bekræftelse. Den bedste måde, hvorpå man viser børnene, at de har en værdi i sig selv, er gennem handlinger. Det vil være passende at afslutte med Giddens (1991), der mener, at det til enhver tid er muligt for mennesket at ændre sin livssituation, idet man aldrig kan siges at være helt uden resurser. Hvor meget livssituationen kan

ændres, afhænger af, i hvor høj grad man er underlagt magt, og af andres støtte og udfordringer.

Afslutning

Artiklen har rettet fokus på livspraksis, hvor en væsentlig del af de vurderende og regulerende psykologiske processer foregår "mellem linjerne" i menneskers helt upågtede daglige måder at omgås hinanden på fra morgen til aften (Andersen & Kaspersen, 2005, s. 199-200). Evnen til relevant selvrefleksion og en vellykket individualiseringsproces finder sted i relationen under barnets "kyndige" vurdering og evaluering både af sine egne intentioner, handlinger etc. og af andres respons på disse. Den voksnes rolle er at understøtte, opløfte og på anden vis vitalisere og anerkende barnet i dets intentioner, handlinger etc., således at barnet får mulighed for at genkende sig selv, men også at vise barnet, hvad det kan blive til i fremtiden. Det er disse vurderings- og evalueringsprocesser, der er essentielle for menneskets udvikling af selvbevidsthed.

Litteratur

- Andersen, H.; Kaspersen, L. B. (2005): *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Bendixen, C. (2005): *Evaluering og læring*. Kroghs Forlag.
- Bertelsen, P. (2003): *Antropologisk psykologi*. Frydenlund.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. 2nd edition. Routledge.
- Fonagy, P. et al. (2007): *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. Akademisk Forlag.
- Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet – selvet og samfundet under senmoderniteten*. Hans Reitzels forlag.
- Goffman, E. (2004): *Social samhandling og mikrosociologi – en tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. Penguin Books.
- Gren, J. (1998): *Etik i pædagogisk arbejde*. Munksgaard.
- Hansen, O. (2007): *Skolen og læringsmiljø*. Dafolo Forlag.
- Herzberg, F. (1999): "Motivation through job enrichment". I: Clark; Chandler & Barry: *Organisation and identities*. Int. Thomson Business Press.
- Hundeide, K. (2004): *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk Forlag.
- Krogstrup, H.K. (2007): *Evalueringsmodeller*. Forfatteren og Academica.
- Krogstrup, H.K. (2002): "Når socialt arbejde bliver standardvare". *Nordisk Socialt Arbejde* vol. 22. nr. 3. s. 122-130.
- Kvale, S. (1992): *Psychology and Postmodernism*. Sage.
- Layder, D. (2005): *Understanding social theory*. Sage.
- Laursen, P. F. et al. (2007): *Professionalisering – en grundbog*. Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, P. M. (2009): *Evaluering som 'link' mellem forskning, teori og praksis*. (Under udarbejdelse).
- Leontjev, A. N. (2002): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Løvlie, L. (1984): *Det pædagogiske argument*. Capelsens Forlag.
- Mead, G. H. (2005): *Sindet, selvet og samfundet*. Akademisk Forlag.
- Miller, T. (2007): *Pædagogisk evaluering – en grundbog*. Kroghs Forlag.
- Mott, L. (1992): *Systemudvikling*. Handelshøjskolen i København.
- Sommer, S. (1996): *Barnomspsykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D.N. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker*. Klim.
- Tønnesvang, J. (2010): *Identity, motivation, and vitalizing milieus for learning: A self-psychological perspective*. Department of Psychology. Aarhus University. (Under preparation).
- Tønnesvang, J. (2002): *Selvet i pædagogikken*. Aarhus.
- Tønnesvang, J. (2001): *Selvet som rettedhed*. Aarhus.
- Tønnesvang, J. (1999): "Identitet og Integritet". I Billesø og Belizer: *Ungdomsliv og læreprocesser*.
- Øvreeide, H. (2004): *At tale med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Wengel, H. (2005): *Supervision i grupper*. Dansk Psykologisk Forlag.



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 350,- ved bestilling af tre numre. Henvendelse om cepra-sriben Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på tlf.: 72 69 03 35

cepra-striben

