

cepra-striben

TEMA: EVALUERINGSMETODER - LAVPRAKTISK



■ Hvem sagde opskrift?

■ Kvalitetsudvikling i dagtilbud for de 3 - 6 årige

■ Interview som evalueringsmetode

■ Spørgeskemaer som redskab

■ Videomosaik

■ Temperaturmåling

■ Egenvurderinger

■ Femte Generations Evaluering

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 skrivemanual, 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 Lagerlöfs Vej 2
9220 Aalborg
www.cepra.dk

clienti.

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 hvordan evaluering. Mange evalueringsmodeller er generelle og dog alligevel lige til at gå til når det afprøves i praksis. Men der er med evaluering som med alt andet her i livet – det største læremester er praksis. At gøre det.

Det kræver mange overvejelser hver gang en ny evaluering skal sættes i søen. Hvem har interesse i at evalueringen bliver lavet? Kan det påvirke dem der bliver evalueret negativt at deltage? Hvordan kan man allerede fra begyndelsen arbejde for at evalueringens resultater bliver sat i spil og faktisk får betydning for arbejdet og dermed brugere? Hvordan kan det sikres at data bliver valide? Skal der vælges kvantitative eller kvalitative empiri indsamlingsmetoder? Eller begge dele?

Temanummeret har forskellige bidrag der belyser disse spørgsmål og gør det klart at der sjældent er tale om opskrifter man bare kan følge. Evalueringens grundlæggende dimensioner er kontekstafhængige og derfor vil der i en god evaluering også høre refleksioner og beskrivelser af den kontekst, hvori evalueringen foregår.

Malene Skov Dinesen har skrevet den første artikel: **"Hvem sagde opskrift? – om at arbejde med innovativ evaluering uden kagebog"**. Innova-

tiv evaluering er en tilgang, ikke en metode.

Derfor udløser det altid et "nej", når der bliver spurgt til, om der ikke findes eller kan

laves en opskrift. Artiklen handler om hvordan forfatteren gør og et forsøg på at bidrage med noget konkret, der forhåbentligt kan skabe refleksion og videreudvikling hos læseren.

Mie Storgaard, Cita Ammitzbøll og Lene B. Sørensen har skrevet den anden artikel: **"Kvalitetsudvikling i dagtilbud for de 3 – 6 årige – et udviklingsprojekt i et samarbejde mellem Viborg Kommune og UCN"** Artiklen beskriver indledningsvis baggrunden for at gå i gang med udviklingsprojektet, kvalitetsbegrebet i evalueringsredskabet ECERS/FC-CERS og sammenhængen mellem pædagogiske læreplaner og FCCERS. Artiklen beskriver og diskuterer

s4

Hvem sagde opskrift?

s11

Kvalitetsudvikling i dagtilbud for de 3 – 6 årige

s19

Interview som evalueringsmetode

s26

Spørgeskemaer som redskab

s34

Videomosaik

s42

Temperaturmåling

s48

Egenvurderinger

s11

Femte Generations Evaluering

derefter, hvordan redskabet har været at arbejde med i dagplejen og i vuggestuen – herunder de refleksioner og udviklingsmuligheder, som redskabet har givet anledning til for det pædagogiske personale med henblik på at udvikle kvaliteten i den pædagogiske praksis i dagtilbud. Artiklen formidler erfaringer med at redskabet kan indfange situationer der rummer stor kompleksitet samtidig med at redskabet er konkret og håndgribeligt.

Hanne og Kurt Dauer Keller har skrevet den tredje artikel: ***"Interview som evalueringsmetode. Kvalitative interview forankret i professionel kernekompetence og praksisforståelse kan forene praktisk tilgængelighed med solid metodeanvendelse"***.

Interview er en af de forskningsmetoder, man kan anvende til at indsamle empiriske data om et givet fænomen. Den tematiske samtale, som et kvalitativt interview former sig omkring, egner sig til en åben evaluering, hvor man gerne vil opnå dybde i undersøgelsen og lære noget gennem den, og ikke blot konstatere noget. Dermed bliver det centrale i anvendelsen af interview som evalueringsmetode parallelt med dets anvendelse i andre former for forsknings- og udviklingsarbejde: at undersøgelsen skal være metodologisk solid såvel som praktisk tilgængelig og anvendelig. Artikel fremhæver to pointer: for det første, at undersøgelsens faglige relevans og holdbarhed oppebæres af grundige metodologiske overvejelser, og for det andet, at det kvalitative interview bygger på en bestemt forståelsesform, der fordrer, at interviewerens bevidst stiller sig naivt an og uholdt udforsker den andens forståelse.

Palle Rasmussen og Peter Nielsen har skrevet den fjerde artikel: ***"Spørgeskemaer som redskab til undervisningsevaluering"***. Evaluering af gennemført undervisning er en udbredt praksis i det

danske uddannelsessystem. Det sker oftest ved hjælp af brugerundersøgelser, hvor man via standardiserede spørgeskemaer indsamler elevers, kursisters eller studerendes vurderinger af undervisningen. Besvarelserne bliver bearbejdet statistisk, og resultaterne formidles til underviserne, til ledelsen og ofte også til omverdenen. Der er god grund til at evaluere undervisning; men det sker alt for ofte med rutinemæssig brug af allerede foreliggende standardiserede spørgeskemaer. Hvis undervisningsevaluering skal sikre kvalitet og udvikling, er det vigtigt, at man overvejer, hvilken viden der efterspørges, hvilke aktører den skal formidles til, hvordan spørgeskemaer skal konstrueres, og hvordan det indsamlede materiale skal analyseres og formidles. I artiklen gives der et bud på retningslinjer for gode spørgeskemaer – som også kan følges ved andre evalueringsopgaver.

Thomas Fabian og Andreas Lykke-Olsen har skrevet den femte artikel: ***"Videomosaikken – et red-***



skab til opsamling og håndtering af store mængder videomateriale". Artiklen præsenterer nye former for dataindsamling hvor video anvendes systematisk. Og giver et bud på hvordan man får femoghalvfjerds borgere i tale fem forskellige steder i landet på kun fem dage om et relativt komplekst emne? Og hvordan samler man op på resultaterne i en form, der gør dem let tilgængelige for deltagerne selv og alle andre, der måtte have interesse i temaet? Det er et af de eksempler der gives i artiklen, da det var nogle af de opgaver, designvirksomheden Kollision blev stillet over for, da de gik i gang med projektet 'fremtidens e-borgerkompetencer' for IT- & Telestyrelsen i foråret 2011. Artiklen præsenterer projektet 'Hvad skal vi kunne?' med særligt fokus på Videomosaikken som et redskab til opsamling og håndtering af store mængder videomateriale.

Karin Villumsen har skrevet den sjette artikel: **"Temperaturmålinger i børnemiljøer og undervisningsmiljøer"**. Artiklen beskriver DCUM's værktøjer Termometeret og Børnemiljøtermometeret, der fungerer som praksisnære og lettilgængelige elektronisk baserede spørgeskema- og observationsværktøjer. Elever og studerende i skoler og på uddannelsessteder har ret til et godt undervisningsmiljø – eller studiemiljø. Børn i dagtilbud har ret til et godt børnemiljø. Men hvad er parametrene for et godt børnemiljø og for et godt undervisningsmiljø? Hvordan skaber man det? Og hvordan måler man det? Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM, er et statsligt videncenter, har udviklet værktøjer hertil. Hvilket formidles i denne artikel.

Torill Strand har skrevet den syvende artikel: **"Jeg skjønnte hva jeg skulle gjøre da læreren ba meg slå i bordet!" - om bruk av egenvurderinger i arbeidet med argumenterende tekster i norsk grunnskole**". Fra august 2010 blev der i Norge indført en fælles bekendtgørelse for grundskolen og ungdomsuddannelser som lægger stor vægt på lærernes evalueringspraksis og slår fast at eleverne skal være involverede i egen læring. Bl.a. ved at vurdere egen læring og læringsstrategier. Artiklen præsenterer erfaringer med anvendelse af egenvurdering/selvurdering i udskolingen. Artiklen

er meget relevant for de lærere der ønsker at styrke egne evalueringskompetencer og er optaget af at involvere eleverne i egen læring. Der svares på centrale spørgsmål som: Hvad kan elevenes egenvurderinger fortælle os? Kan egenvurderinger belyse udfordringerne i argumenterende skrivning, og dermed bidrage til at forbedre lærerresponsen? Hvilke didaktiske nyvindinger kan ligge i brugen af egenvurderinger?

Gro Emmertsen Lund har skrevet den ottende artikel: **"Femte Generations Evaluering, - nye muligheder og perspektiver"**. Artiklen repræsenterer et nybrud indenfor evalueringsteori – er måske første skridt på vej mod et nyt paradigme. Artikel giver et indblik i, på hvilken måde et paradigmeskift i erkendelsesteori åbner nye veje for evaluering, der kan føre til en bedre og mindre tidskrævende opgavevaretagelse i såvel den private som offentlige sektor. Den udbredte evalueringsaktivitet i organisationer og institutioner medfører ofte mange utilsigtede følgevirkninger, som medarbejdere, ledere og brugere siden hen skal afsætte tid og ressourcer til at rette op på eller forsøge at skabe mening med. Artiklen viser hvordan disse utilsigtede følgevirkninger kan undgås, når evaluering tager afsæt i socialkonstruktionistisk erkendelsesteori. Hermed er Femte Generations Evaluering måske født.

Vi håber at artiklerne vil inspirere og give stof til eftertanke. Temaet om evaluering lavpraktisk vil altid være aktuelt og derfor opfordres du til at sende artikler til redaktionen om din/jeres måde at udføre evaluering på i praksis. Men udvikling af praksis forudsætter udvikling af teori – hvilket også er tilgodeset i samlingen.

God læselyst
På redaktionens vegne
Redaktør Tanja Miller
Videncenterleder
CEPRA, U&I, UCN

Malene Skov Dinesen

Cand.mag. i Informationsvidenskab
samt Diploma i Systemisk ledelse og
organisationsudvikling fra University
of Bedfordshire, UK., indehaver af og
evalueringskonsulent i Ineva.

Hvem sagde opskrift?

- om at arbejde med innovativ
evaluering uden kokebog



Innovativ evaluering er en tilgang, ikke en metode. Derfor udløser det altid et "nej", når der bliver spurgt til, om der ikke findes eller kan laves en opskrift. Men hvad gør man så, når man igen - denne gang til et anerkendt tidsskrift om evaluering - bliver spurgt, om man ikke kan skrive *noget om, hvordan man "gør" Innovativ evaluering?* Og når man samtidig støder ind i oplevelser, hvor det fremstår som både mærkeligt og uhensigtsmæssigt at holde så krampagtigt fast i, at *det her er alt for komplekst til at tale om opskrifter?* Mit svar og forsøg er at skrive noget om, hvordan *jeg gør*. Ikke som en opskrift, men som et forsøg på at bidrage med noget konkret, der forhåbentligt kan skabe refleksion og videreudvikling hos læseren. Jeg håber, at det er lykkedes.



Jeg var for nylig til en større systemisk konference, hvor både en masse af de "store" tænkere og teoretikere inden for feltet og en masse garvede og "nye" systemikere var samlet. En ung norsk mand holdt et oplæg om den ph.d., som han var i færd med at skrive om systemisk familierapi. Det var spændende, og han virkede både sympatisk og dygtig. Bestemt en mand, man både gerne ville i familierapi hos (altså hvis man overhovedet ønsker sig at komme i familierapi), og en som man gerne ville kigge i kortene, hvis man selv skulle lave noget familierapi. En ung pige rakte hånden op og spurgte: "Jamen hvordan gør du sådan helt konkret? Har du en metode eller en opskrift eller noget?" Og det var lige der, der skete noget interessant. Man hørte suget fra alle de garvede systemikere (inklusive mig), der jo godt ved, at *her taler man ikke om opskrifter*. Det er jo helt usystemisk og helt forkert. Det systemiske handler om samskabelsen og relationer, og det kan man ærlig talt ikke sætte på opskrift.

Den unge piges kommentar og mængdens reaktion gav stof til eftertanke, fordi det rammer noget af det, jeg ofte bliver konfronteret med i mit arbejde som evalueringskonsulent. Camilla Kølsten de Wit og jeg udgav sammen med Dansk Psykologisk Forlag bogen *Innovativ evaluering* for et års tid siden (Dinesen & de Wit, 2010). Vi har været så heldige, at overraskende mange mennesker synes, at det er interessant og relevant. Og komplekst. Vi underviser en del i tilgangen, og rigtig ofte kommer spørgsmålet: "Jamen hvordan gør man? Kan I ikke lave sådan en slags opskrift på det?" Svaret har hver gang været: "Nej, det kan vi ikke, og det vil vi ikke." Bekymringen er, at ved at tilbyde en form for opskrift, så mister *Innovativ evaluering* sin berettigelse, fordi det bliver en for-tykkelse af den mad, der er den enkelte evaluering. Til trods for alt dette har episoden til konferencen alligevel gjort, at jeg begynder at tænke anderledes om det. Derfor bliver svaret i denne artikel at sige noget om, hvordan *jeg* gør. Om hvilke overvejelser, primært erfaringsmæssige, men også teoretiske, jeg bringer i spil, når jeg arbejder med evaluering. Og så krydser jeg fingre for, at læseren ikke adopterer mine tanker og refleksioner som sine egne, men overfører dem til egne erfaringer, viden og kontekst. Så ingen opskrift her, men

gerne et forsøg på at sige noget om, hvad jeg gør helt konkret i et forsøg på at inspirere til videre refleksion.

Hvad er *Innovativ evaluering*?

Denne artikel har ikke som mission at formidle *Innovativ evaluering* som tilgang, men det kan alligevel være nyttigt at have et helt overordnet billede af det, før vi går videre.

„ *Innovativ evaluering* har som hovedfokus at give evaluering tilbage til praktikerne og sikre, at evaluering bliver en meningsfuld del af den organisatoriske hverdag. Fokus er, som navnet indikerer, at skabe evalueringer, der bidrager til innovation af praksis. Det handler altså om at gå fra evalueringer med prove-fokus (bevis), hvor der måles på, om tingene virker, til i stedet at lave evalueringer, der har improve-fokus, hvor man er optaget af at få tingene til at virke „

(Dinesen & de Wit, 2010).

Innovativ evaluering har sit teoretiske ståsted i systemisk teori og praksis, Realistisk evaluering samt evalueringskapacitet. Det systemiske bidrager med den grundlæggende verdensopfattelse, herunder forståelse af erkendelse som noget, der opstår i relationer og i konteksten, hvilket dermed særligt trækker på den socialkonstruktionistiske del af det systemiske felt. Realistisk evaluering er en metodologisk ramme (Pawson og Tilley, 1997), og evalueringskapaciteten kan betragtes som fundamentet i *Innovativ evaluering*, fordi uden evalueringskapacitet bliver det ikke muligt at få de andre elementer i sving (Dinesen og de Wit, 2010). Med dette som teoretisk baggrundstæppe tilbyder *Innovativ evaluering* en lang række "håndtag". Det vil sige teknikker, metoder og opmærksomheder, der kan anvendes til forskellige dele af evalueringen.

Hvad er første skridt?

– Om efterspørgsel og kontekst

Jeg arbejder som evalueringskonsulent i min egen virksomhed Ineva. Det største privilegium ved mit arbejde

er, at jeg får lov til at "kigge ind" i en masse forskellige verdener, hvor jeg møder både søde, spændende og passionerede mennesker. Derfor ved jeg efterhånden en del om biomasseforbrænding, rekruttering til it-uddannelser, unges brug og misbrug af rusmidler på ungdomsuddannelser, rengøringsassistenters psykiske arbejdsmiljø, uddannelse for unge med særlige behov, tidsregulering på professionshøjskoler og en hel masse andet. Og netop i de forskellige verdener ligger første skridt i at gennemføre en evaluering: at forsøge at forstå den verden, jeg befinder mig i. Jeg er ofte i den heldige position, at jeg ikke er belastet af viden (som en kunde så venligt sagde engang), når jeg træder ind i et nyt felt. Derfor kan jeg med ro i sinde og ørerne helt åbne begynde at stille spørgsmål og bygge forståelsen op. Jeg tror ikke, at det er meget anderledes, hvis man skal gennemføre en intern evaluering. Det handler om at sætte sig ind i, hvad der er på spil i evalueringen og prøve at få et realistisk billede af den praksis, der skal evalueres, og ikke mindst af de intentioner, der er med evalueringen. Det er kendt viden, at der ofte er mange forskellige interesser i en evaluering, og at de typisk har forskellige mål og formål med evalueringen (Shaw et al., 2006). Denne udfordring er dog håndterbar, såfremt det er muligt at skabe et overblik over, hvem interessenterne er, og hvilke mål og formål de faktisk har. Så bliver det muligt at få overblik over de potentielt divergerende ønsker og dermed prioritere og designe sin evaluering, så den retter sig mod den efterspørgsel eller de efterspørgsler, som man, sammen med opdragsgiver, vælger som evalueringens omdrejningspunkt. Jeg finder det langt mere udfordrende, når opdragsgiver ikke er enig med sig selv om, hvad formålet med evalueringen er, og hvilken viden der efterspørges.

Det kan måske lyde som en banalitet og som en for-tærsket floskel, at vi alt for ofte evaluerer uden at tænke os om og uden at reflektere over, hvad vi faktisk ønsker at vide, og hvad evalueringen skal bruges til. Ikke desto mindre oplever jeg det ganske ofte i min praksis. Jeg var for nylig til et møde med en kommunaldirektør, en direktør og en række afdelingsledere i en kommune, der ønskede at evaluere sammenlægningen af nogle organisatoriske enheder. De havde valgt at igangsætte en evaluering, fordi de gerne ville vide,

hvor langt de var kommet. "Hvor godt går det?" som de sagde. Til mødet kom mine spørgsmål meget hurtigt til at kredse omkring "godt for hvem?" Handlede deres nysgerrighed og deres efterspørgsel af viden om, hvordan medarbejdernes samarbejde og psykiske/fysiske arbejdsmiljø var blevet påvirket, og hvordan tingene fungerede nu? På denne baggrund kunne den reelle efterspørgsel, altså evalueringens anvendelsesigtede, omhandle en organisatorisk udviklingsproces, hvor evalueringen bidrog til viden om, hvordan man med fordel kunne arbejde videre med samarbejde, trivsel, fordeling af arbejdsopgaver og så videre. En anden mulighed var at have fokus på, hvorvidt og hvordan sammenlægningen havde betydning for serviceniveauet til borgerne. På denne baggrund kunne evalueringens reelle efterspørgsel omhandle, hvordan man med fordel i kommunen sikrer service af høj kvalitet. Der er altså i dette tilfælde milevid forskel på, hvorvidt "Går det godt?" refererer til medarbejderne eller til borgerne. Og det interessante er, at det rigtig ofte ikke er bevidst og eksplicit viden, hvad man egentlig gerne vil bruge sin evaluering til. Dette var også tilfældet i denne konkrete opgave, men det lykkedes relativt hurtigt på mødet at indkredse, hvad efterspørgslen omhandlede, nemlig at der primært skulle fokus på medarbejdernes samarbejde, trivsel og faglighed.

Hvem bestemmer kvaliteten?

Den næste kompleksitet, der skal afdækkes er: "Hvem bestemmer, om det er godt?" Typisk taler man om tre forskellige syn på kvalitet. Der kan (1) være den politiske bestemte kvalitet, der er afsæt for dels ressourcemæssige hensyn og politiske præferencer. Der kan (2) være borgerens oplevelse af kvalitet, som beror på en subjektiv vurdering af, hvad "jeg oplever som godt" (Schaarup, 2008). Til sidst kan der (3) være frontmedarbejdernes vurdering og opfattelse af høj faglig kvalitet (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2003). Disse tre opfattelser af kvalitet er ikke nødvendigvis sammenfaldende, og derfor er det vigtigt, at man gør sig klart, hvad der er afsættet for evalueringen.

Lad os tage rehabilitering som eksempel. Mange steder er man begyndt at arbejde med rehabilitering, blandt andet i ældreplejen. Devisen er kort fortalt, at man hjælper Fru Olsen, der har brækket sin hofte,

med så hurtigt som muligt at blive selvhjulpne frem for at tilbyde øget hjemmeplej. Det politiske system kan antages at have en økonomisk interesse i denne tænkning. Frontmedarbejderne kan med afsæt i evidens og erfaring være optaget af, at det giver øget livskvalitet, frihed og værdighed at være selvhjulpne i så høj grad som muligt. Nogle borgere er formentlig enige med frontmedarbejderne, men et andet synspunkt kunne også være en utilfredshed med, at man bliver tilbudt en ny støvsuger og træning i stedet for rengøringshjælp. "Man har jo trods alt betalt skat hele livet." Eksemplet viser, at man er nødt til at gøre sig klart, hvad referencepunktet er i evalueringen. Dette skyldes, at det vil have fuldstændig afgørende betydning for, hvad der skal spørges om, og hvilke resultater man får i sidste ende.

Stil spørgsmål

Det vanskelige er, at man jo rigtig gerne vil vide det hele, og nogle gange har man også en forestilling om, at det *sagtens* kan lade sig gøre at besvare alle spørgsmål igennem en evaluering. Det tror jeg ikke på. Man er nødt til at tage et standpunkt om at forholde sig ærligt og kritisk til, hvad man faktisk gerne vil vide noget om.

Derfor er det første skridt for mig altid: Stil spørgsmål om, hvilken viden der efterspørges, hvad den skal bruges til, og hvad referencepunktet er for evalueringen. Det giver mig som evaluator en forståelse af, hvilket felt jeg er ved at bevæge mig ind i, ligesom det ofte også giver opdragsgiveren en større forståelse. Det at vide, hvad efterspørgslen er, mindsker risikoen for at indsamle ikke-relevant data – og endnu mere vigtigt bidrager det til at sikre, at man indsamler relevant data.

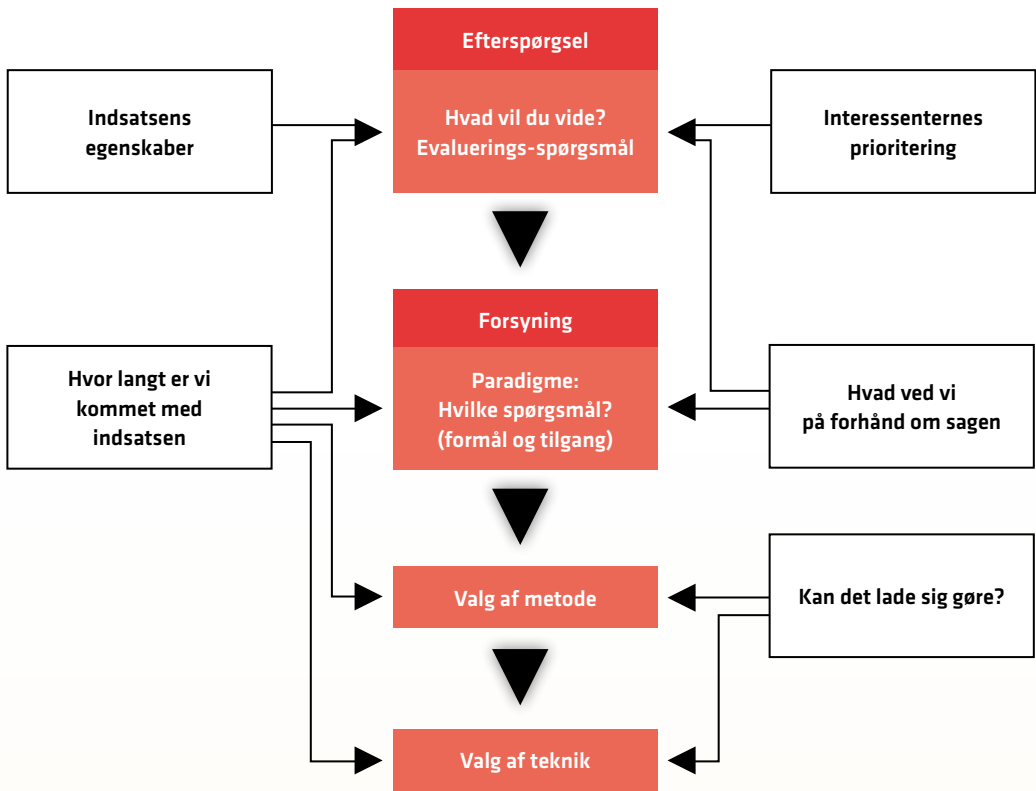
Processen med at indkredse efterspørgslen er ikke altid lige nem. Der kan være en tendens til, at opdragsgiver gerne hurtigt vil tale om teknikker, respondenter og formidlingsformer. Jeg forsøger så vidt muligt at vente med den snak til noget senere i forløbet, fordi der er alt for stor risiko for forkerte valg, hvis man ikke har overblik over efterspørgslen. Hvis vi ser tilbage på eksemplet med sammenlægning af organisatoriske enheder fra før, ville det være en kæmpe fejl at spørge medarbejderne om deres interne samarbejde og triv-

sel, hvis evalueringen i virkeligheden skulle omhandle, hvorvidt borgerne fik den service, der var politisk bestemt. Men dette kan godt kræve en hel del holden-fast i processen fra evaluators side.

Jeg stiller typisk en hel række spørgsmål, som hjælper mig til at få overblik over kontekst og sammenhæng. Med fare for at falde for fristelsen til at sige noget opskriftsagtigt, er her nogle af de spørgsmål, jeg ofte stiller, ud over alle dem om efterspørgsel og reel efterspørgsel:

- Hvorfor evaluere nu? Hvad har processen været frem til nu, siden I tænker, at det kan være meningsfuldt/nødvendigt at evaluere nu?
- Hvem er evalueringens interessenter? Hvad er dine/jeres forestillinger om, hvad interessenterne er interesseret i, i forbindelse med evalueringen?
- Hvem skal bruge evalueringen, og hvem skal se resultaterne? (Det kan efter min erfaring have stor betydning, om det er en evaluering til intern brug, eller om den har politisk sigte/bevågenhed).
- Hvilke afrapporteringskrav er der? (Der kan eksempelvis være helt specifikke krav fra de myndigheder, der har givet midler til et projekt).
- Hvad tror du/I medarbejderne/borgerne/... tænker om, at der skal laves en evaluering? (Det er meget godt at vide, om man forventer modstand eller opbakning til en evaluering. Det hjælper forberedelsesprocessen).
- **Og ikke mindst:** Hvad ved vi i forvejen? (Der er eksempelvis ingen grund til at lave en stor dataindsamling om fysisk arbejdsmiljø, hvis der for to måneder siden er gennemført en trivselsmåling).

Elliot Stern har udviklet en model, som er afsæt for en stor del af ovenstående refleksioner (Stern, 2004). Som det ses, har den første og største del af denne



artikel haft sit helt klare fokus på den øverste kasse omkring efterspørgsel. Det er ikke tilfældigt. Jeg er nemlig af den overbevisning, at når man har brugt tilstrækkelig tid på denne del, er det intet problem at vælge metode, teknik, respondenter og så videre. Man får (næsten) svarene foræret igennem refleksionen over efterspørgsel.

Et sidepring - mere om konteksten

Før vi går videre til næste skridt, vil jeg bruge lidt energi på endnu mere om konteksten. Man kan ikke kalde det et "skridt" i evalueringen, fordi forståelsen af konteksten er noget, der bygges op hele vejen igennem evalueringen. Det er centralt i Innovativ evaluering at være optaget af, *hvad der virker for hvem under hvilke omstændigheder* (Pawson & Tilley, 1997). Grundtanken

er, at der kan være lokale forskelle, der gør, at indsats A virker forskelligt i organisation/institution/afdeling A og organisation/institution/afdeling B. For at kunne identificere disse forskelle er man nødt til at have en forståelse af netop de kontekstuelle forskelle.

Endnu et eksempel: En kommune beslutter at gøre en særlig indsats for de unge i grundskolen, der ikke umiddelbart er uddannelsesparate. Det vil sige, at man ikke i skole og UU (Ungdommens Uddannelsesvejledning) forestiller sig, at de vil være parate til at starte på en ungdomsuddannelse efter endt grundskole. UU igangsætter et større projekt, der har til formål at understøtte de unge og, kort fortalt, hjælpe dem med at blive parate. På skole A er der et team af lærere i udskoling, der er meget optaget af pa-

rathed og af at hjælpe de unge med de udfordringer, der har betydning for deres parathed. Det kunne være diagnoser (eksempelvis ADHD), dårlig forældreopbakning og andet. På skole B er der et par lærere i teamet omkring udskolingen, der ikke betragter det som deres opgave at arbejde med parathed. "Det er UUs opgave," som de siger. UU's projekt og indsats er ens på de to skoler, men resultaterne bliver meget forskellige, fordi indsatsen aktiveres i to meget forskellige kontekster.

Det er vanskeligt at give en konkret anvisning på, hvordan man "opdager" disse lokale kontekstforskelligheder. Vigtigt er det nok at være opmærksom på, at de er der og være bevist om, at der ikke er en direkte kausal sammenhæng mellem indsats og effekt. Der er altid "noget" imellem og omkring indsats og effekt nemlig konteksten, som kommer til udtryk både igennem de konkrete forskelle (eksempelvis demografiske forskelle) og de menneskelige forskelle, som vist i eksemplet fra før.

Det kan være en kæmpe udfordring at være i den kompleksitet, der naturligt følger med, når man anerkender og betragter forskelligheder. Jeg tænker tit, at det ville være nemmere, hvis man "bare" skulle lave en summarativ evaluering, hvor man kunne konkludere: "Indsats A giver effekt B. Punktum." Men sådan er virkeligheden ikke, og derfor er en af de allervigtigste kompetencer som evaluator at være nysgerrig, både i forhold til afdækningen af efterspørgslen og til at se nuancerne i de lokale kontekster. I den systemiske verden tales der om nysgerrighed som et alternativt til objektivitet (Cecchin, 1992), og det giver god mening i evaluering. I stedet for at betragte sig selv som en neutral og objektiv observatør kan man træde ind i en bevidst nysgerrig position, hvor man hele tiden forsøger at afdække nuancerne. En anden vigtig pointe, som tit er en hjælp for mig i evaluering, er bevidstheden om *vishedens fristelse* (Maturana, 1987). Særligt i store evalueringer, hvor jeg laver rigtig mange interviews, kræver det en stor opmærksomhed ikke at tænke: "Fint nok, det har jeg forstået", når respondent 27 begynder at tale. Så forsøger jeg at huske den bevidste nysgerrighed og ikke at falde for vishedens fristelse. Jeg forestiller mig, at disse opmærksomheder

også kan være gode, når man skal lave interne evalueringer, så man ikke kommer til at bygge sin evaluering på, at "jeg ved da lige præcis, hvad der er på spil her."

Næste skridt - Forsyning

Når der er styr på efterspørgslen, og bevidstheden om konteksten er aktiveret, er næste skridt i evalueringen forsyningen. Jeg skrev før, at teknik- og metodevalg kommer ret nemt, når man har brugt tid nok på at forstå efterspørgslen, og derfor vil jeg ikke bruge meget plads på det, men dog vende tilbage til eksemplet fra før omkring evaluering af sammenlægning af organisatoriske enheder og fortælle, hvad *jeg* i den sammenhæng gør – og igen, ikke hvad *man* skal gøre. Men før det kommer der et par overvejelser om, hvordan man forholder sig til paradigmevalg.

Jeg arbejder ofte med to dimensioner som guidende for overvejelser om paradigmer. Den ene dimension omhandler, hvorvidt evalueringens formål (efterspørgsel) knytter sig til *udvikling* eller *vurdering*. Den anden dimension omhandler, hvorvidt det analytiske fokus primært er *enkelthed* (univers) eller *kompleksitet* (multivers). Med disse to dimensioner kan man blive klogere på evalueringen og dermed også tilnærme sig et paradigmatisk udgangspunkt. Med dette som afsæt bliver det igen nemmere at vælge eksempelvis dataindsamlingsmetode. Det er en logisk slutning, hvis overvejelserne om de to dimensioner viser, at evalueringen skal være vurderende med et enkelthedsfokus, at kvantitative indsamlinger vil være at foretrække. Yderpunkterne er ikke svære at få øje på. Men også de mere nuancerede slutninger bliver nemmere at drage. Min erfaring er, at man altid ender i netop koblingen enkelthed/vurdering eller i kompleksitet/udvikling – men forskellige steder på akserne, hvis man arbejder med de to dimensioner i et koordinatsystem. Man må tænke det som en prioritering, hvilket kan give både en selv som evaluator og opdragsgiver indsigt i, hvilken efterspørgsel der skal fokuseres på – eller om skal fokuseres på flere efterspørgsler, eksempelvis på baggrund af flere forskellige interessenter.

Så er vi klar til at vælge teknik og metode. I min praksis er den helt primære dataindsamlingsmetode interviews. Interviewet, og særligt fokusgruppeinterviewet, har i min optik størst potentiale i forhold til at skabe

refleksion, læring og udvikling. Det giver mening, fordi Innovativ evaluering netop er optaget af at drive innovation i praksis. Da det er mit firmas profil, er det også den slags opgaver, jeg bliver inviteret ind i og siger ja tak til. Men det er bestemt ikke det samme, som at interviews er svaret på den gode evaluering. Igen må der peges tilbage på efterspørgslen som afsæt for valgene.

I et forsøg på at gøre snakken om forsyning konkret vender vi endnu engang tilbage til casen om sammenlægning af organisatoriske enheder. Valget er i den sammenhæng faldet på et evalueringsdesign, hvor der afholdes fire fokusinterviews med medarbejdere og et interview med direktion/ledelse. Der er lagt en del overvejelser i, hvorvidt medarbejderne skal interviewes i grupper, der følger den "gamle" organisering, eller blandet. Der kan være fordele ved begge dele: Bliver de blandet, hører de hinandens perspektiver, og måske gør det dem klogere. Interviewes de i den gamle struktur, vil der potentielt være øget tryk i forhold til også at fortælle om de oplevede udfordringer. Valget er i denne sammenhæng faldet på at interviewe dem i den gamle struktur, ud fra en vurdering af, at de endnu er så meget "hjemme" i deres egen organisatoriske enhed, at den passende forstyrrelse med størst sandsynlighed kan opstå ved at stille dem gode, refleksive spørgsmål i trykningen af deres egen base. Uden at det pladsmæssigt er muligt at udfolde her, er det afgørende at pege på det at stille gode spørgsmål som en helt central del af forsyningssdelen af Innovativ evaluering. Dette bidrager til, at evalueringen giver nye indsigter og skaber udvikling (Dinesen & de Wit, 2010).

Ud over den kvalitative del af evalueringen bliver der udarbejdet et helt kort spørgeskema (under 10 spørgsmål), der bliver uddelt til borgerne, når de benytter tilbuddene i afdelingen. Dermed kommer borgerperspektivet med på en håndterbar måde, der ikke kræver de store ressourcer.

Evalueringen udmønter sig i en evalueringsrapport, et dialogmøde i styregruppen for den nye organisationsstruktur samt en proces for den samlede medarbejdergruppe. Særligt medarbejderprocessen har stor betydning, fordi det der bliver muligt at genbesøge

evalueringens resultater og igennem processen arbejde med, hvad evalueringen peger på i det fremadrettede.

Opskrift eller?

Spørgsmålet er nu, om det er lykkedes at komme med konkrete anvisninger, der kan guide en praksis, uden at opskriften er blevet så fastlagt, at det er nemmere at følge den blindt end at reflektere over, hvad der er mest hensigtsmæssigt i den givne situation? Jeg håber det, for med conferenceoplevelsen i frisk erindring vil jeg meget gerne imødekomme behovet for nogle håndtag, der gør det lettere at navigere i evalueringer. Samtidig tror jeg, at man som evaluator kan gøre sig selv en stor tjeneste ved at erkende, at evalueringer er komplekse. Næsten enhver profession i både den offentlige og private sektor forventes at evaluere i større eller mindre grad, uden at man nødvendigvis får tilbudt de nødvendige kompetencer til at gøre det. Vi siger: "Og så skal det selvfølgelig lige evalueres", når vi igangsætter noget nyt. Ja, det skal det, hvis der er en reel efterspørgsel på den viden, som evalueringen bidrager med. Hvis ikke den efterspørgsel er der, så brug da energien på noget andet. Men hvis efterspørgslen er der, så brug en masse energi og nysgerrighed på at blive klogere på efterspørgsel, kontekst og paradigme. Så kommer resten – næsten – af sig selv.

Litteraturliste

- Cecchin, G. (1992): "The idea of irreverence". I: Cecchin et al. (1992): *Irreverence*. Karnac Books.
- Dinesen, M. S. & de Wit, C. K. (2010): *Innovativ evaluering*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Krogstrup, H. K. & Dahler-Larsen, P. (2003): *Nye veje i evaluering*. Systime.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987): *Kundskabens træ – den menneskelig erkendelses biologiske rødder*. ASK.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997): *Realistic Evaluation*. London, SAGE Publications.
- Schaarup, P. (2008): "Kvalitet i ledelse, ledelse i kvalitet". I: Sørensen m.fl. (2008): *Ledelse og Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Shaw, I. A. et al. (2006): *The SAGE handbook of evaluation*. SAGE Publications.
- Stern, E. (2004): *What Shapes European Evaluation? I: Evaluation*. Vol. 10(1):7-15. SAGE Publications.

Kvalitets

i dagtilbud for de 0-3 årige

- et udviklingsp
i Viborg Kommu
i samarbejde m
UCN og Cepra



Cita Ammitzbøll

*Institutionsleder,
Unoden – et musik
børnehus, Viborg*

Joan B. Sørensen

*Afdelingsleder i
dagplejen, Viborg
Kommune, Område 8*

Mie Storgaard

*Projektkonsulent,
Viborg Kommune*

udvikling

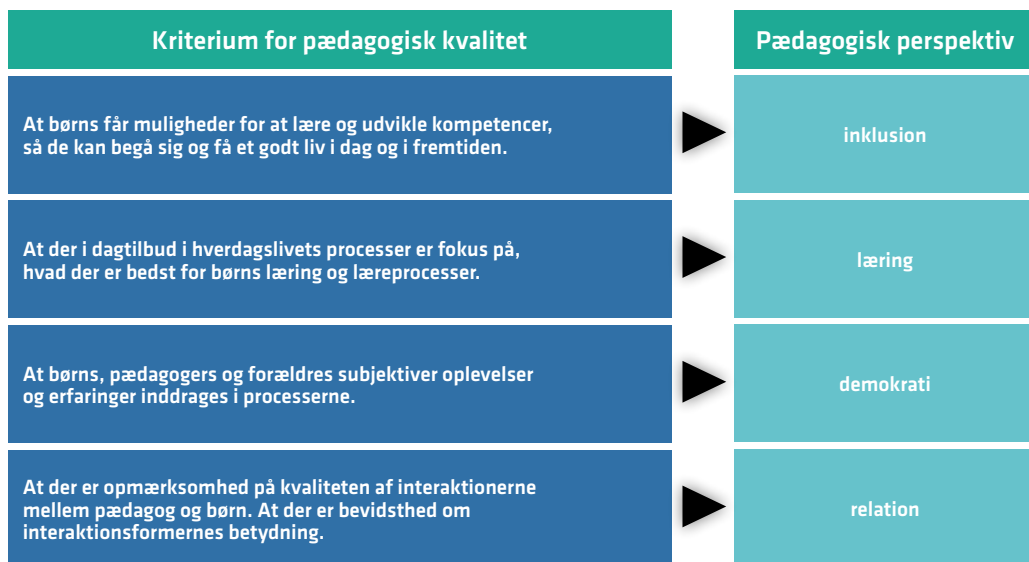
Gennem arbejdet med evalueringsredskabet FCCERS-R (Family Child Care Environment Rating Scale – Revised Edition) (herefter FCCERS) har vi erfaret, at redskabet kan indfange situationer, der rummer stor kompleksitet, og at det er et konkret og håndgribeligt redskab til at sætte fokus på udvikling, evaluering og kvalitet. Artiklen beskriver indledningsvis baggrunden for at gå i gang med udviklingsprojektet, kvalitetsbegrebet i evalueringsredskabet ECERS og sammenhængen mellem pædagogiske læreplaner og FCCERS. Artiklen beskriver og diskuterer derefter, hvordan redskabet har været at arbejde med i dagplejen og i vuggestuen – herunder de refleksioner og udviklingsmuligheder, som redskabet har givet anledning til for det pædagogiske personale med henblik på at udvikle kvaliteten i den pædagogiske praksis i dagtilbud.

Baggrunden for udviklingsprojektet

I forbindelse med de pædagogiske læreplaner har vi i Viborg Kommune forsøgt at finde en evidensbaseret metode til evaluering, som giver mening i den pædagogiske praksis og i forhold til temaerne i læreplanerne. I vores søgen stødt vi på evalueringsmetoden ECERS. I samarbejde med Videncenter for evaluering i praksis (CEPRA) har vi siden 2009 introduceret ECERS for alle vores ledere i dagtilbuddene. I begyndelsen af 2012 forventer vi at være klar til at anvende ECERS som evalueringsmetode og kvalitetsmåling i alle vores børnehaver.

Begrundelsen for vores valg af ECERS var, at det er den pædagogiske praksis og skabelse af læringsmiljøer, der evalueres, frem for det enkelte barn. Samtidig var det vigtigt for os, at testinstitutionerne gav gode tilbagemeldinger i forhold til evalueringsmetodens relevans, og at der var en sammenhæng mellem den pædagogiske praksis og de pædagogiske læreplaner.

Erfaringerne var bl.a., at det var godt, at begrebet kvalitet var defineret, og at man ikke selv skulle blive enige om, hvad der f.eks. er god praksis/god kvalitet. Samtidig gav det gode drøftelser med kolleger om, hvordan der arbejdes i den pædagogiske praksis –



refleksioner, der gav anledning til udvikling. Det falder helt i tråd med de erfaringer, som Sheridan (2001) nåede frem til i udviklingen af ECERS i forhold til en Skandinavisk kontekst jf. Skytte (2008).

Kvalitetsbegrebet i ECERS

Kvalitetsbegrebet i ECERS går i korthed ud på, at kvalitet i pædagogisk praksis lader sig indfange ved hjælp af nogle generelle kriterier, der som overordnet perspektiv har inklusion, læring, demokrati og relation. Dette kan illustreres ved følgende model (Skytte 2008).

Dertil kommer komplekse forhold som

- struktur (medarbejdernes uddannelse, erfaring og kompetence, normeringsforhold, gruppestørrelser, materialer, fysiske rammer og økonomi).

- medarbejdernes holdning (f.eks. inddragelse af barneperspektivet, forståelsen af læring og medarbejderens "stil" (laissez-faire, autoritær, demokratisk, demokratisk/udviklingsorienteret stil).

- processens kvalitet (samspillet med barnet, muligheder for barnet, barnesynet).

- læringens resultater (refleksion over mål og resultater).

Den *mest betydningsfulde faktor* for den pædagogiske kvalitet er *personalets tilgang* til opgaven og interaktionen (Sheridan 2001).

ECERS er imidlertid målrettet 3-6 års alderen, men da vi gerne ville anvende en tilsvarende metode for

0-3 års området, rettede vi vores opmærksomhed mod FCCERS, som også er udviklet af Harms og Cryer (2007). Vi skelede også til ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale 2006) – ligeledes udviklet af Harms og Cryer. Da materialet er udformet på engelsk, og kun dele af det er afprøvet i en dansk kontekst, gik vi i første halvdel af 2011 i gang med et pilotprojekt i et samarbejde med CEPRA og UCN. Materialet skulle oversættes, derefter afprøves i praksis og evalueres. Dette arbejde er nu afsluttet og danner baggrund for denne artikel.

I løbet af 2012 forventer vi at anvende FCCERS som kvalitetsmåling, evaluering og udviklingsmetode på 0-3-årsområdet.

Politiske mål og pædagogiske læreplaner

Anvendelsen af evalueringsmetoderne ECERS og FCCERS skal ses i sammenhæng med Den Kommunale Kvalitetsmodel. Evalueringsmetoden skal her bruges til måling af den pædagogiske kvalitet i forhold til temaerne i den pædagogiske læreplan.

Til at understøtte udarbejdelsen af de pædagogiske læreplaner blev der udarbejdet en Læreplansvejledning af Dagtilbudsafdelingen i 2009, og i 2011 er der via det pædagogiske tilsyn fulgt op på, hvordan det går med arbejdet i forhold til målene i den pædagogiske læreplan. Der er set på, hvordan der er dokumenteret og evalueret. Her kan vi se, at det mange steder er svært at få evalueret de pædagogiske mål og at få sammenhæng mellem mål, dokumentation og evaluering. I skrivende stund er vi ved at lægge sidste hånd på en fælles skabelon til udarbejdelse af den kommende pædagogiske læreplan, så der kommer mere systematik i arbejdet samt målsætninger, som retter sig mod læringsmiljøerne.

Evaluering af læreplanen skal ses i sammenhæng med et "årshjul" for hele dagtilbudsområdet.

Årshjulet er bygget op således, at der skal udarbejdes en ny pædagogisk læreplan hvert andet år med efterfølgende pædagogisk tilsyn og evaluering, som så danner baggrund for udarbejdelse af en ny læreplan.

Her får FCCERS og ECERS en central rolle, da metoden skal anvendes som fremtidig evalueringsform og dermed kvalitetsudviklingsredskab – det gælder både centralt og decentralt.

Deltagerne i Pilotprojektet

Det var vigtigt for os at finde et redskab, som både dagpleje og vuggestuer kunne anvende, og der har derfor deltaget to 0-6 års-institutioner og dagplejere fra to områder i pilotprojektet. I alt har 12 dagplejere deltaget, og hvordan det er forløbet beskrives i et efterfølgende afsnit. Arbejdet har været understøttet af en projektgruppe bestående af repræsentanter fra CEPRA, UCN, forvaltning og fra den pædagogiske praksis.

FCCERS-skemaerne

I lighed med ECERS indeholder FCCERS et antal skemaer, der kan relateres til de pædagogiske læreplaner. Vi valgte 17 skemaer ud, som vi mente dækkede læreplanstemaerne.

Herunder ses, hvilke områder vi har valgt ud:

- *Rum og indretning* (1 skema): Mulighed for at lege uforstyrret/trække sig fra gruppen/trække sig tilbage.
- *Omsorgsrutiner* (3 skemaer): Modtagelse og afhentning, middagssøvn og hvile, måltider/mellemmåltider.
- *Lytte og tale* (3 skemaer): Hjælpe børnene med at bruge sproget, hjælpe børnene med at forstå sproget, bruger bøger.

- **Aktiviteter** (5 skemaer): Finmotorik, kreative processer, musik og bevægelse, natur og naturfænomener, sand og vandlege.
- **Interaktion** (3 skemaer): Fremme accept af kulturel mangfoldighed, opsyn med leg og læring, interaktion mellem dagpleje/pædagog og barn, interaktion mellem børnene.
- **Pædagogiske processer og struktur** (2 skemaer): Planlagte pædagogiske processer, børn med særlig behov.

Inden for hvert af de 17 skemaer er der beskrivelser af, hvad der er en utilstrækkelig, minimal, god og udmærket praksis.

Ved observationer vurderes, hvor niveauet for den pædagogiske praksis er, og der tages stilling til, hvordan det forholder sig på en skala fra 1- 7. Dette afkrydses på et scoringsark.

Anvendelsen af materialet kan dels forgå ved egen refleksion, dels ved at dagplejeren/pædagogen lader sig observere eller som en kombination af begge.

Når alle 17 skemaer er gennemgået, kan der udarbejdes en profil. Her kan man se, hvor høj den pædagogiske kvalitet er på et givent tidspunkt, og hvor der er udviklingsmuligheder.

Sådan gjorde vi i dagplejen

I pilotprojektet i dagplejen har processen været et syvtrins forløb: udvælgelse af dagplejere, orienteringsmøde med udlevering af første del af FCCERS-materialet, selvevaluering, observation, dialog om afkrydsning og udlevering af anden del af FCCERS. Herefter blev forløbet gentaget, og endelig afsluttedes pilotprojektet med en samlet evaluering.

Fælles forståelse Den vigtigste del af forberedelsen har været at forstå, hvilket redskab FCCERS er. Det gjaldt både for dagplejere, dagplejepædagoger og ledelse. Ledelsen og dagplejepædagoger blev klædt på til at kunne besvare spørgsmål fra dagplejerne, så de kunne se betydningen af at afprøve FCCERS. Det var afgørende, at dagplejerne kunne se, at det gav mening ud fra den kontekst, hver enkelt befandt sig i, og at de kunne forstå og se FCCERS som et redskab til kvalitetsmåling af den pædagogiske praksis – altså et redskab til at reflektere over egen praksis med – og at de ikke oplevede det som en måling af egen person. Begrundelsen var en forståelse af, at det kan virke skræmmende og give en oplevelse af at udstille egen sårbarhed, når der kvalitetsmåles, hvilket kunne resultere i modstand mod at se FCCERS som et løft af den pædagogiske praksis i

Nedenstående skema (uddrag fra skema 14) viser beskrivelser af den pædagogiske praksis i for-bindelse med sprogudvikling (Lytte og Tale).

Hjælpe børnene med at bruge sproget						
SCORE 1	SCORE 2	SCORE 3	SCORE 4	SCORE 5	SCORE 6	SCORE 7
Utilstrækkelig praksis		Minimal praksis		God praksis		Udmærket praksis
Børnenes verbale eller nonverbale kommunikation bliver modarbejdet det meste af dagen, fx reagerer dagplejer/pædagog negativt; børnene får ofte at vide, de skal være stille; børn ignoreres.		Moderat mængde af verbal eller nonverbal positiv respons på børnenes kommunikation i løbet af dagen; lille eller ingen ignorering af børnene eller negativ respons.		Dagplejer/pædagog reagerer generelt rettidigt og på en positiv måde på børnenes forsøg på at kommunikere og følgerpassende op herpå, fx reageres der hurtigt på og tager sig af verbale forespørgsler; reagerer på børnenes kommunikation under leg.		Dagplejer/pædagog følger ord og ideer til, hvad barnet udtrykker, fx når barnet siger "mælk", så reager dagplejen/pædagogen ved at sige "Her er din mælk. Den er i din kop."

dagplejen. Det var en vigtig opgave for ledelsen, at dagplejerne fik en forståelse af, at dette redskab ville kunne bruges som kvalitetsudviklingsredskab og ikke kun skulle ses som målingsredskab.

Processen Dagplejerne blev indkaldt til et aftenmøde, hvor de blev præsenteret for baggrunden bag FCCERS og de enkelte skemaer. Vi udfyldte et skema i fællesskab, samtidig med at der var en drøftelse af betydningen og forståelsen af de enkelte udtryk i skemateksten. Desuden var der afsat tid til uddybende spørgsmål om hele forløbet. Dagplejerne fik første del med hjem og udfyldte efterfølgende skemaerne individuelt ud fra egen vurdering, hvilket forekom som den mest håndgribelige del af forsøget. Næste skridt bestod i, at lederen eller dagplejepædagogen kom på aftalt 3 x 3 timers tilsyn hos dagplejeren, observerede dagplejerens praksis som "flue på væggen" og udfyldte skemaerne på baggrund af observationen. Disse observationer, der blev rettet mod helt konkrete temaer, virkede i begyndelsen som et kunstigt opstillet scenarie og for nogle af dagplejerne også som grænseoverskridende.

Det var i denne fase, at leders og dagplejepædagogers didaktiske kompetencer blev afprøvet. Det var af afgørende betydning, at dagplejeren ikke følte sig overvåget som privat person, hvis den ønskede succes med afprøvningen af FCCERS skulle nås. I stedet var det vigtigt, at dagplejeren kunne se muligheden for at udvikle fagligheden og samtidig erkende, at det at kunne skabe optimale læringsmiljøer for det enkelte barn er en kompetence, der udvikles gennem refleksion og dialog. Efter den første observation og efterfølgende dialog, der resulterede i en udvidet forståelsesramme, gav dagplejerne udtryk for en tilfredshed med eller måske nærmere stolthed over at blive "set". Det betød, at de to følgende observationer var betydeligt mindre stive og kunstige, men tværtimod præget af lysten til at vise mængden af faglige kompetencer.

Dialogen – et vigtigt redskab For efterfølgende at få en fælles forståelse af den pædagogiske kvalitet i det enkelte dagplejehjem blev dialogen det vigtigste redskab. Leder/dagplejepædagog og dagplejer talte

om, hvilke overvejelser og tanker, der lå til grund for afkrydsningerne i FCCERS skemaerne. Denne dialog gav gode muligheder for både selvrefleksion og fælles refleksion over praksis og mulighed for at komme med begrundelser for handling, som derefter kunne evalueres.

Scorepointene blev talt sammen i fællesskab, og resultatet dannede grobund for dialog om læring og udvikling samt om Vygotskys begreb om nærmeste udviklingszone.

Hvad fik vi ud af det? Den erfaring, som pilotprojektet har givet dagplejere og ledelse, er, at FCCERS er et meget brugbart, håndgribeligt og konkret redskab til at sætte fokus på kvalitet, udvikling og evaluering af praksis.

Ved at deltage i pilotprojektet har dagplejerne fået indblik i værdien af refleksion over egen praksis, af struktureret evaluering og af kvalitetsmåling. Der er blevet sat ord på daglig praksis, og det har givet en fælles forståelse.

Dagplejerne har fået en anden dimension i tilgangen til den daglige praksis. De er blevet mere bevidste om, hvorfor de gør, som de gør, og de er blevet bevidste om at evaluere praksis. Den største øjenåbner for dagplejerne viste sig at være refleksion over praksis – modsat refleksion i praksis. At kunne stille sig uden for og betragte egen praksis og reflektere over, hvilke udviklingsmuligheder denne praksis tilbyder det enkelte barn, er en læring, der skaber kvalitet.

Samtidig har dagplejerne fundet mening og sammenhæng mellem FCCERS og allerede igangværende udviklingsprojekter i vores område. Så samlet set har det givet et stort fagligt udbytte.

Anerkendelse Forløbet med pilotprojektet viser – endnu engang – at den anerkendende tilgang, hvor hver enkelt deltager bliver set, hørt og forstået, danner grobund for udviklingsprocesser, hvor positive og interesserede dagplejere får styrket deres viden omkring pædagogisk kvalitet – dvs. læring, demokrati og relation.

Der har også været en personlig gevinst i den anerkendelse, der ligger i at blive inviteret ind i et projekt. Det har givet et øget engagement og stolthed at vide, at man kan gøre en forskel, og at det ses.

Sådan gjorde vi i vuggestuen

Fælles forståelse Afprøvningen af evalueringsredskabet FCCERS er i de to vuggestuer blev introduceret af institutionslederen på et møde med deltagelse af pædagogerne fra både vuggestue og børnehave. Begge ledere havde fokus på at formidle såvel baggrunden for FCCERS-materialets tilblivelse, de grundlæggende pædagogiske principper og dimensioner som selve scoringsmaterialet og til lægsskemaerne. Da afprøvningen var et led i et pilotprojekt, gik pædagogerne til opgaven med det for øje at være tro mod materialet. Det var vigtigt at være stringent og nøgtørn i læsningen og udfyldelsen af scoringskemaerne og efterfølgende reflektere, mærke og sanse effekten og betydningen af, at det pædagogiske arbejde måles ud fra konkrete parametre.

Processen Forberedelsen til intro-mødet var at læse Karsten Skyttes artikel "Early Childhood Environment Rating Scale – en præsentation af ECERS i en dansk kontekst" (Cepra nr. 2, 2008) for at få et fælles udgangspunkt for introduktionen. På mødet blev pædagogerne i børnehaven inviteret til at lave observationer af deres kolleger i vuggestuen, hvilket der var stor opbakning til. Vi valgte at have en nøgleperson i vuggestuen, som skulle være gennemgående i pilotprojektet. Opgaven for nøglepersonen var at modtage overleveringen af scoringerne fra kolleger/leder samt deltage i opfølgings- og evalueringmøder med lederen. Nøglepersonen var også ansvarlig for

selvevalueringerne og udlevering af materialet.

Forud for hver scoring har lederen eller en pædagog fra børnehaven lavet 1-2 timers observationer i vuggestuen med det konkrete tema for øje. Herefter har den observerende pædagog udfyldt scoringsarket og har, sidst men ikke mindst, knyttet et par ord til målingen i den mundtlige overlevering til nøglepersonen. Lederen har fulgt processen tæt og været sparringspartner. Det pædagogiske personale i vuggestuen har samtidig lavet en selvevaluering og hver især udfyldt scoringsarkene. Herefter er målingen blevet drøftet med henblik på at være i dialog om den enkeltes scoring og faglige begrundelse, den fælles scoring og, sidst men ikke mindst, udviklingspunkter og vedligehold.

Logistisk har vi udarbejdet en implementeringsoversigt, hvor de forskellige aktiviteter i processen har været tydelige med angivelser af hvornår, hvordan, ansvarlige og karakteren af processerne.

Et magisk spejl Pædagogernes tilbagemelding er, at FCCERS giver et fokus i de faglige dialoger om fx det gode vuggestueliv og dermed er med til at understøtte en fælles faglig bevidsthed. Ligesom i dagplejen giver materialet i sig selv en faglighed stolthed ved dets velunderbyggede, klare intention om at indfange pædagogisk kvalitet. En af pædagogerne fortæller, at det har betydning for hendes arbejde, at der er nogen, som forholder sig til pædagogens praksis og kan se, at pædagogens måde at gå til opgaven på har betydning for kvaliteten. Dette har igen betydning for barnets læring, trivsel og udvikling. Pædagogerne får her "et magisk spejl", som kan give nogle svar på, hvordan den pædagogiske praksis ser ud.

Hvad fik vi ud af det? En af de vigtigste erfaringer, som vi i vuggestuen har gjort gennem afprøvningen af FCCERS materialet er, at det har afgørende

betydning for den pædagogiske kvalitet, at pædagogerne arbejder bevidst med deres faglighed/kompetencer, samtidig med at de reflekterer over barnets deltagermuligheder, altså lærings-, relations- og demokratispektet, som giver en inkluderende pædagogisk praksis. Mødet mellem den voksne og barnet bliver centralt.

Risikoen ved blot at udfylde score-skemaerne kan blive en forenkling af den pædagogiske virksomhed. Det betyder samtidig, at en forudsætning for at bruge FCCERS er tid. Tid til refleksion, dialog og samtale, tid til at lytte til og se børnenes perspektiver, tid til sansning og oplevelse og tid til deltagelse. Tiden kan vi i nogen grad skabe, hvis vi retter blikket mod at skabe gode læringsmiljøer og fællesskaber i stedet for at se på det enkelte barns udvikling af færdigheder alene.

En anden erfaring har været, at det kan være udfordrende at skulle måle sine kollegers arbejde, når praksis i den pågældende observation har udviklingspotentiale eller mangler i forhold til topscore. Men skemaernes konkrete udsagn understøtter det faglige udgangspunkt. Udsagnene skal nemlig besvares med et ja eller nej, hvilket mindsker kompleksiteten. Vi har erfaret, at vi dermed kommer ud over de mere subjektive, værdiladede antagelser og "synsninger" i vurderingen af kollegaers pædagogiske arbejde. Pædagogernes tilbagemelding er dog, at det kan være en faldgrube, hvis nuancerne og dialogen udtones eller forsvinder. Der kan være gode grunde til, at et givent tema scorer lavt. Det har vi arbejdet med i overleveringen og efterbearbejdningen, hvor målingen også sættes i sin rette sammenhæng, samtidig med at åbenheden mod at justere praksis, så scoren bliver udmærket og dermed tilknyttedes flere pædagogiske dimensioner, fastholdes.

Et brud med den pædagogiske tradition? Hvad er det, som gør, at pædagogerne lovpriser et kvalitetsmålingsmateriale, som dybest set bryder med den pædagogiske tradition? Et

bud kunne være, at metoden indfanger den pædagogiske diskurs og netop vækker genklang i pædagogernes syn på børnene og deres arbejde med læring, trivsel og udvikling. Når vi skal evaluere kvaliteten af den pædagogiske praksis, kan der komme mange betragtninger i spil. I vores lokale praksis oplever vi, at der kan være en høj grad af fortolkning i det pædagogiske arbejde i vuggestuen. Vi har derfor erfaret, at en styrke ved FCCERS er, at det med sine udsagn forsøger at indfange helt konkrete situationer, som rummer stor kompleksitet gennem sine principper og dimensioner. Vi oplevede, at det var mekanisk at skulle måle kvaliteten i vores pædagogiske praksis, men blev overrasket over, hvor dynamisk en sådan måling kan være i de efterfølgende refleksioner og justeringer af praksis. Her trækker vi de forskellige dimensioner ind som optik for at undersøge, hvor vi skal justere eller udvikle: Hvor kan vi blive bedre? Det bliver meget tydeligt, at det er vigtigt at have en markør at tale ud fra. Det giver tryghed at vide, hvad vi måler på, og det giver mulighed for konkret at justere praksis.

Konklusion

På baggrund af erfaringer med pilotprojektet med FCCERS og i særdeleshed med ECERS mener vi i Viborg Kommune at have fundet et godt værktøj til at måle kvaliteten af den pædagogiske praksis med.

I dagplejen har det medført, at der er udviklet en større forståelse af vigtigheden af refleksion i forhold til konkrete handlinger. Samtidig er FCCERS et redskab, der kan støtte den enkelte dagplejer i udvikling af den pædagogiske praksis.

I daginstitutionen er redskabet med til at sætte fælles retning og give fælles fodslag. Der er tale om et fælles sprog, hvilket kan være med til at give ro, da fokuspunktet på den pædagogiske

praksis på forhånd er defineret. Der er udviklet en større bevidsthed om betydningen af personalets tilgang og måde at gå til opgaven på.

Årsagen til redskabets gennemslagskraft i dagtilbuddene hænger sammen med, tror vi, at det har fokus på handleperspektivet, hvilket skaber genklang hos både dagplejer og pædagog. Redskabet har fokus på, hvordan den voksne er i samspillet med barnet, og hvordan den voksnes tilgang til barnet kommer til udtryk.

Som ledelsesredskab kan værktøjet anvendes til at understøtte udviklingsmuligheder og give et fingerpeg om kvalitet og dermed også et eventuelt behov for kompetenceudvikling.

I forhold til forvaltningsniveauet kan en systematisk anvendelse af redskabet give indikatorer på kvaliteten i kommunens dagtilbud til brug for formidling til det politiske niveau.

Samtidig passer redskabet ind i tiden, hvor der er fokus på konteksten og de professionelle handlinger i

samspillet med børnene – jo højere kvalitet, jo bedre trivsel og dermed inklusion af børnene. Redskabet falder også helt i tråd med holdninger og tiltag i Viborg Kommune, som fx et anerkendende og ressourceorienteret børnesyn, fokus på den tidlige indsats i arbejdet med børn med særlige behov og analyser af læringsmiljøet (LP-modellen). Redskabet understøtter den røde tråd.

Svagheden ved anvendelse af ECERS/FCCERS som kvalitetsmåling kan som ved andre målinger være, at det fastholder et øjebliksbillede og dermed ikke indfanger alt, hvad der foregår. For at validiteten kan være i top, fordrer det også, at man er tro mod redskabet, og at personale og ledelse er klædt på til at løse opgaven.

Perspektivet ved anvendelsen af redskabet er højelse af kvaliteten og en stor bevidstgørelse af, hvad der skal til for at udføre en god eller udmærket pædagogisk praksis. Materialet befordrer altså en dialog om, hvad der ligger bag dets dimensioner og principper, samt om hvilke teoretiske optikker/diskurser der er i spil.

Litteratur

Harms, Thelma & Cryer, Clifford (2007): *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition*, Thechers College Press, 1243 Amsterdam Avenue, New York.

Sheridan, Sonja (2001): *Pedagogical Quality in Preschool*, Gøteborg.

Skytte, Karsten (2008): *Early Childhood Environment Rating Scale – en præsentation af ECERS i en dansk kontekst. I: CEPRA-triben. nr.2. august 2008.*

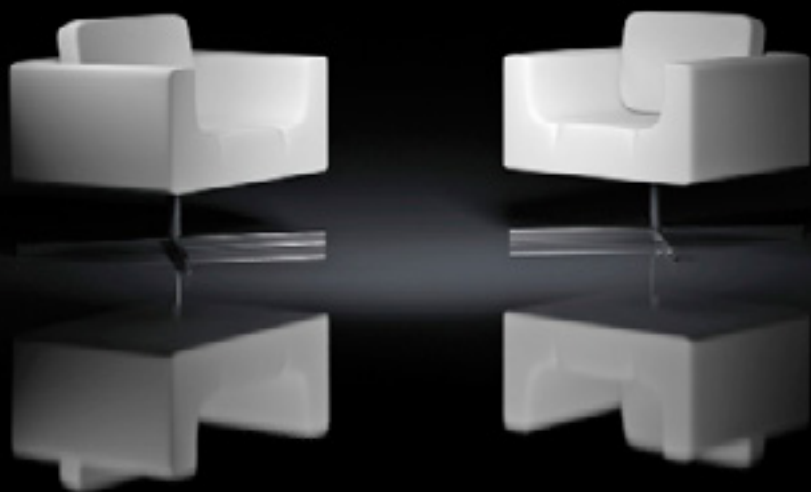


Hanne Dauer Keller

Lektor, Institut for læring og
filosofi, Aalborg Universitet

Kurt Dauer Keller

Lektor, Institut for læring og
filosofi, Aalborg Universitet



Interview som evalueringstype

Kvalitative interview forankret i professionel
kernekompetence og praksisforståelse kan forene
praktisk tilgængelighed med solid metodeanvendelse.

Interview er en af de forskningsmetoder, man kan anvende til at indsamle empiriske data om et givet fænomen. Den tematiske samtale, som et kvalitativt interview former sig omkring, egner sig til en åben evaluering, hvor man gerne vil opnå dybde i undersøgelsen og lære noget gennem den, og ikke blot konstatere noget. Dermed bliver det centrale i anvendelsen af interview som evalueringsmetode parallelt med dets anvendelse i andre former for forsknings- og udviklingsarbejde: at undersøgelsen skal være metodologisk solid såvel som praktisk tilgængelig og anvendelig.

I denne artikel vil vi fremhæve to pointer: for det første, at undersøgelsens faglige relevans og holdbarhed opbevares af grundige metodologiske overvejelser, og for det andet, at det kvalitative interview bygger på en bestemt forståelsesform, der fordrer, at intervieweren bevidst stiller sig naivt an og uhildet udforsker den andens forståelse.

Kvantitative og kvalitative former for interview

Et interview kan enten forme sig som en kvantitativ undersøgelse eller som en kvalitativ undersøgelse. Kvantitative interview udformes som spørgeskemaundersøgelser, også kaldet "survey". Vi kender alle til at blive ringet op midt i aftensmaden af en Gallupinterviewer, der gerne vil udspørge os om dette eller hint, og hvor man bliver bedt om at svare i kvantificerbare kategorier (f.eks.: "Ser du nyhederne: dagligt, flere gange om ugen, en gang om ugen, flere gange om måneden, en gang om måneden, næsten aldrig?").

Spørgeskemaundersøgelser er fuldt strukturerede interview, hvor det er afgørende, at alle interviewpersoner præsenteres for præcist de samme, en gang for alle fastlagte spørgsmål. Folk kan kun svare i de forud definerede kategorier og kan ikke sige: "I perioder ser jeg nyhederne dagligt, men jeg har lige

haft en arbejdstung måned, hvor det ikke er blevet til andet end opdatering via nettet". Et sådant udsagn skal kategoriseres af interviewpersonen eller intervieweren for at kunne anvendes, og det ender måske med at blive omformuleret til "en gang om ugen".

En anden mulighed er, at tilrettelægge interviewet som en dialog, hvor hensigten er at fremskaffe *kvalitative* data om fænomenet. Det begreb om kvalitet, som der er tale om i forbindelse med kvalitative undersøgelsesmetoder, har intet at gøre med værdi, finhed, fortrin eller fortræffelighed. Det er et helt andet kvalitetsbegreb, hvor betegnelsen 'kvalitet' bruges synonymt med 'egenskab', hvilket kan være såvel i betydningen 'aspekt' og 'træk' som i betydningen 'natur', 'art' og 'beskaffenhed'. Sagen drejer sig om at skelne, bestemme eller præcisere forskellige emner og fænomener. Kvalitative undersøgelser handler således om at differentiere og identificere empiriske fænomener, at karakterisere og begribe dem nærmere.

Kvalitative undersøgelser har potentiale til at skaffe data, der kan gøre os klogere på et fænomen, give os mulighed for at opdage nye kvaliteter af fænomenet eller påvise overraskende sammenhænge. I det følgende fokuserer vi på nogle udfordringer i at benytte interview som kvalitativ forskningsmetode. Hvad angår introducerende litteratur henviser vi til litteraturlisten.

Tilrettelæggelsen af et interview

Forud for gennemførelsen af selve interviewene ligger en fase, hvor man tilrettelægger (designer) sin undersøgelse på baggrund af en række metodologiske overvejelser. Efter interviewforløbene følger en fase, hvor det indsamlede datamateriale analyseres, og der genereres svar på de forskningsspørgsmål, som ligger til grund for undersøgelsen. Ofte undervurderer man, hvor vigtig den første fase er for undersøgelsens videre forløb og for dens metodologiske soliditet. I det følgende sætter vi fokus på denne fase og beskæftiger os sekundært med gennemførelsen af interviewet. Analysen af datamaterialet kommer vi ikke ind på som selvstændig fase, men vil derimod pointere,

hvordan den må tages i betragtning allerede i tilrettelæggelsen af undersøgelsen. Desuden tager vi den gennemgående problematik omkring beskrivelse og fortolkning op. Den drejer sig i høj grad om, hvordan de begreber og teorier, som for alvor kommer i spil i analysen, må forstås i undersøgelsens metodologiske helhedssammenhæng.

Tilrettelæggelsen af en interviewundersøgelse omfatter en afklaring af en række spørgsmål:

1. *Hvad er undersøgelsens overordnede spørgsmål, og hvilke - få - temaer (underspørgsmål) implicerer dette?*

Netop på det helt overordnede plan må man være opmærksom på, hvilke ressourcer der kan lægges i undersøgelsesarbejdet. Man kan (næsten altid) begrænse sig til et meget specifikt forskningsspørgsmål og eventuelt kun have et enkelt tema til uddybning af dette for også på denne måde at begrænse omfanget af undersøgelsen.

Til behandlingen af dette første spørgsmål hører ligeledes en afklaring af, om det kvalitative interview er den bedst egnede forskningsmetode - og i så fald: hvilken nærmere bestemt slags kvalitativt interview - til at få undersøgt spørgsmålet. Kan man i det hele taget erkende ret meget om det fænomen, vi gerne vil undersøge, ved at spørge folk direkte? Drejer sagen sig om et emne, som de pågældende antageligvis kan gøre rede for, og kan man desuden forvente, at de vil svare oprigtigt på spørgsmål om dette emne? Vi har alle sammen masser af erfaring, som vi ikke uden videre kan sætte ord på, og erfaring, som vi ikke har lyst til at udbrede i en hvilken som helst sammenhæng.

Blandt de forskellige typer af kvalitative forskningsinterview må man for det første skelne mellem interview med grupper og med enkeltpersoner. Generelt vil gruppeinterview tendere til at være mere praksisnære og handlingsrettede, men også mere overfladiske end interview med enkeltpersoner. Desuden kan de være vanskelige at fastholde fokus på et bestemt tema, medmindre interviewerens styrer

samtalen ret stramt (som det er tilfældet i fokusgrupper) og dermed begrænser mulighederne for at lære noget radikalt nyt gennem interviewet.

Et enkelt vel tilrettelagt interview med en nøje udvalgt person eller gruppe kan være meget mere givende end et større antal sjuskede interview. Det er en misforståelse at tro, at en kvalitativ interviewundersøgelse automatisk bliver bedre (mere interessant eller mere solid), jo flere informanter man har med. Ganske vist får man givetvis flere forskellige synsvinkler belyst, når der er flere informanter. Men det er et spørgsmål for sig, om det indgår i hensigten med undersøgelsen at få forskellige perspektiver frem, og det er en begrænsning eller et brud på den kvalitative undersøgelseslogik at forbinde soliditet med repræsentativitet. Begge disse problematikker - analyseperspektivet og soliditeten - må tages i betragtning allerede under tilrettelæggelsen af interviewet.

2. *Hvilket analytisk perspektiv skal der lægges på den virkelighed, som undersøges?*

Man kan ikke undersøge alting på én gang, heller ikke inden for et nok så geografisk afgrænset socialt felt! Inden man går i gang med at interviewe nogen, må man vide, hvilken form for analyse man vil underkaste sit datamateriale, når det er indsamlet. Det er af afgørende betydning, ikke blot for formuleringen af interviewspørgsmål, men også for opfølgningen på dem undervejs i interviewet og dermed for, hvilket datamateriale man vil have til rådighed i forbindelse med analysen. Mange introduktioner til kvalitative forskningsmetoder omtaler først analysearbejdet efter dataindsamlingen, hvilket kan bibringe det fejlagtige indtryk, at ét og samme datamateriale egner sig lige godt til at blive analyseret på mange forskellige måder. Det, man bør gøre sig klart på forhånd, er for det første, om man vil fokusere på *erfaringsopsamling eller udvikling* (summativ eller formativ evaluering). Det kan meget vel være, at begge dele må med i undersøgelsen, men næppe med samme vægt og kun for bedre at forstå det ene i lyset af det andet. Det er altid en overvejelse værd, om ikke man bør planlægge to på hinanden følgende undersøgelser, hvis man øn-



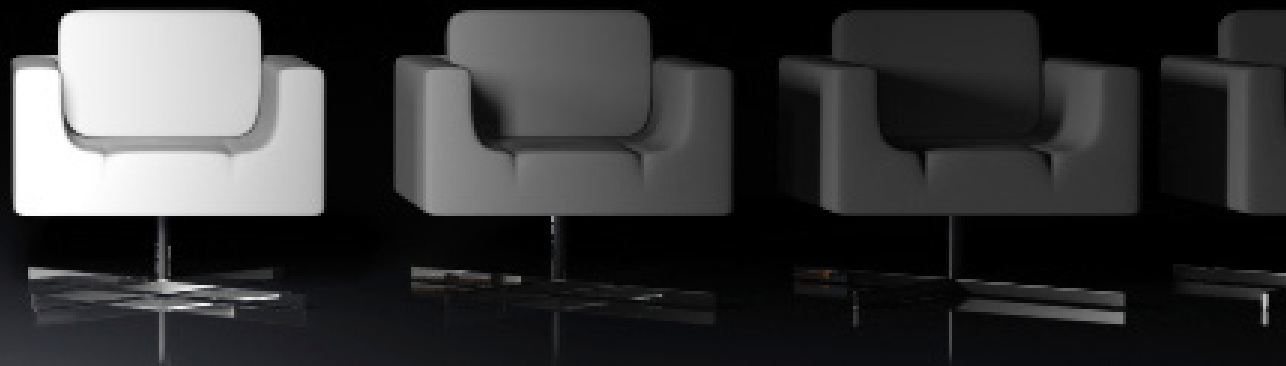
sker at få belyst såvel erfaringer som udviklingsmuligheder ordentligt.

For det andet må man vælge mellem i bund og grund at tematisere den virkelighed, der skal undersøges, som *en tilstand eller en proces* (jf. Eneroth 1994). Ikke fordi det ene er mere rigtigt end det andet, men fordi de to perspektiver vil skabe forskelligt datamateriale. Vælger man at undersøge *en tilstand*, kan det yderligere specificeres, om det er noget karakteristisk (væsentligt) ved denne eller nogle forskellige fremtrædelsesformer (typer) inden for denne, man vil finde frem til. I første tilfælde vil man både under gennemførelsen af sine interview og ved analysen af dem bestræbe sig på at skrælle alt det tilfældige og mindre betydningsfulde ved den undersøgte tilstand væk, så man kan afdække dens kerne. I det andet tilfælde vil man hele vejen gennem undersøgelsesarbejdet gå efter at få belyst nogle klare, idealtypiske distinktioner (f.eks. mellem en aktiv og en passiv reaktion) inden for den pågældende tilstand. En tredje mulighed er at tilstræbe en så bred og varieret redegørelse for tilstanden som muligt, hvilket dog tenderer væk fra den semistrukturerede grundform af det kvalitative interview og i retning af et ustruktureret interview eller en forholdsvis forudsætningsløs og 'grounded' undersøgelse. En sådan undersøgelse kan finde sted som led i det forberedende arbejde (pilotundersøgelse) for en større undersøgelse eller som en selvstændig, eksplorerende form for etnografisk studie af et forholdsvis udforsket felt. Vælger man derimod at anlægge et *procesperspektiv* på virkeligheden, kan det endvidere

være oplagt på forhånd at gøre sig klart, om man vil beskrive processen så tæt som muligt, eller om man vil forsøge at forklare den ved at finde frem til en dynamik eller nogle drivkræfter i den.

En tredje dimension af det analytiske perspektiv, der lægges til grund for et kvalitativt interview og derfor så vidt muligt må overvejes og afklares på forhånd, drejer sig om *den etiske tilgang* til undersøgelsen. Den handler naturligvis om at behandle informanterne anstændigt, og til dette hører at være meget bevidst om, hvad man kan tillade sig i rollen som interviewer, og hvordan man kan komme til at misbruge denne rolle. Der er både problematikker omkring, hvilke temaer man rimeligvis kan bede folk om at medvirke til at belyse i et interview, hvordan interviewet gennemføres (hvad man konkret spørger om, og hvilken respekt man viser informanten), og hvordan interviewet efterfølgende behandles (spørgsmål om anonymitet, om kompromitterende omstændigheder og om bekræftelse af analysen eller accept af, at den rapporteres).

Endvidere er det af stor betydning at gøre det klart for sig selv og andre, hvilken *baggrundsviden og metodologi* interviewundersøgelsen bygger på. Dette kan være lige så svært, som det er vigtigt! For hvad skal man fremhæve, og hvor indgående skal det være? En tommelfingerregel kan være, at man henvender sig til folk, der er fagligt eller ledelsesmæssigt interesserede i undersøgelsen. Det er derfor primært fagfæller og medlemmer af et bredt fagligt fællesskab, der skal kunne gennemskue undersøgelsens temaer ud fra de



praktiske og teoretiske rammer for den og ud fra dens overordnede spørgsmål. Et omdrejningspunkt i de metodologiske overvejelser er forholdet mellem 'hvad feltet giver til undersøgelsen' og 'hvad undersøgelsen selv bringer med til feltet': i forståelsesformerne beskrivelse og fortolkning, i analyseformerne induktion (bottom-up) og deduktion (top-down) og i de teoretiske tilgange realisme og konstruktionisme. Som vi kommer ind på i det efterfølgende afsnit om forståelsesformer, er begge aspekter altid i spil: Al forståelse implicerer baggrundserfaring, men al undersøgelse handler om at fokusere på noget andet end denne baggrund! Egentlig handler metodologien om på forskellige planer i undersøgelsesarbejdet at klarlægge og skabe sådanne sammenhænge eller 'balancer' mellem undersøgelsens forholdsvis uforudsigelige 'indhold' og dens forholdsvis fastlagte 'form'.

En kvalitativ undersøgelses *holdbarhed* eller soliditet beror på dens gennemskuelighed, virkelighedsforankring og eksemplariske betydning (svarende til holdbarhedsbegreberne om pålidelighed, gyldighed og generaliserbarhed i forbindelse med kvantitative undersøgelser). Som det gælder for analysen af det kvalitative interview er heller ikke dets holdbarhed noget, man først tager stilling til, når selve interviewet er gennemført, men noget man må medtænke allerede i dets tilrettelæggelse. Gennemskueligheden kan ikke opnås ved blot at henvise til standardprocedurer, men kræver en redegørelse for undersøgelsens baggrund, opbygning og forløb. Virkelighedsforankringen drejer sig om at gøre det klart (igen for andre fagfolk), at

undersøgelsens begreber og iagttagelser afspejler en genkendelig praksissammenhæng og dens realiteter og ikke står i modsætning til denne som nogle abstrakte, naive eller absurde ideer.

Endelig må tilrettelæggelsen af et kvalitativt interview munde ud i *en interviewguide*. Det er den, der har givet navnet til forskningsmetoden: det semistrukturerede interview. Et semistruktureret interview tjener et helt andet undersøgelsesformål end det fuldt strukturerede survey eller det ustrukturerede, åbent sonderende interview. I den semistrukturerede form behandles en række på forhånd bestemte temaer, der hver især er forbundne med nogle direkte spørgsmål. Disse temaer og tilhørende spørgsmål er operationaliseringen af de underordnede forskningsspørgsmål, som undersøgelsen skal besvare. Mens forskningsspørgsmålene som oftest vil være formuleret forholdsvis alment og stringent i relation til den professionelle sammenhæng af fagbegreber og teoretisk sammenfattede erfaringer, som undersøgelsen relaterer sig til, er interviewspørgsmålene udformet således, at de helt konkret kan stilles til de interviewede. Et interview, der er planlagt til at vare en times tid, kan f.eks. rumme 3-4 temaer, der hver svarer til et af de forskningsspørgsmål, som undersøgelsens problematik er opdelt i. Hvert forskningsspørgsmål og interviewtema kan så være forbundet med sådan noget som 2-5 direkte spørgsmål, alt afhængigt af hvor intensivt struktureret et interview man ønsker. Det afgørende er, at denne strukturering på den ene side udgør det fokus, som hele forarbejdet med undersø-

gelsen har ledt frem til, men på den anden side kun er 'halvt' bestemmende for, hvad der helt præcist bliver spurgt og talt om i interviewsituationen.

Noget af det vanskeligste ved denne interviewform ligger netop i at have en udforskende åbenhed over for det ofte mest interessante – uforudsete og måske også svært forståelige pointer og perspektiver, som den interviewede berører – og samtidig opnå dækkende besvarelser af alle interviewspørgsmålene. Man må derfor sørge for, at de planlagte interviewspørgsmål ikke er for talrige og detaljerede, men kan føles op af uddybende spørgsmål, der melder sig i interviewsituationen. Hele formålet med interviewet er jo at få folk til at fortælle!

Det er naturligvis af største vigtighed at interviewspørgsmålene teknisk set er velformulerede, og at de er klart forståelige for de interviewede. De sociale relationer i selve interviewsituationen udgør endvidere et aspekt af undersøgelsesarbejdet, som rummer både etiske og erkendelsesmæssige faldgruber. Disse vanskeligheder diskuteres almindeligvis i introduktioner til kvalitative forskningsmetoder. Som noget specielt ved en kvalitativ tilgang må det bemærkes, at interviewereren meget vel kan tage ved lære og præcisere sit fokus fra interview til interview. Betydelige justeringer og drejninger i forskningsperspektivet må imidlertid registreres, rapporteres og begrundes af hensyn til et af aspekterne i undersøgelsens soliditet, nemlig dens gennemskuelighed.

Forståelsesformen

Kvale (1997) skitserer forskellen mellem en beskrivende og en fortolkende forskningstilgang ved at anvende et par metaforer for vidensdannelsen: interviewereren som *minearbejder* eller som *rejsende*. Hvis interviewereren opfatter sig som minearbejder, implicerer det en opfattelse af, at kendsgerninger er derude i virkeligheden eller derinde i den interviewedes indre og venter på at blive afdækket: "Intervieweren graver data- eller meningsklumper ud af subjektets rene oplevelser, uden at de er blevet forurenede af ledende spørgsmål." (s.st.17.) Udtalelser anses for objektive kendsgerninger, og deres essentielle betydninger fremdrages gennem analyseteknikker. Hvis interviewereren derimod opfatter sig som

en rejsende, implicerer det en opfattelse af viden som en fortælling, der skabes gennem interviewereens møder med feltet. Han/hun rejser ud i ukendt land og udforsker territoriet ved at tale med dets beboere og hører deres historier og "[de] mulige betydninger i de oprindelige historier udfoldes gennem den rejsendes fortolkninger; historierne omformes til nye fortællinger, der overbeviser i kraft af deres æstetiske form og valideres gennem den virkning de har på tilhørerne." (s.st. 18.) Minearbejdermetaforen må betragtes som en moderne ide om, at viden er en afspejling af en realitet, mens metaforen om den rejsende skriver sig ind i en postmoderne forestilling om, at viden er noget, vi konstruerer i fællesskab.

Hvordan skal man så mellem disse yderpositioner vælge sin rolle som interviewer? Der gives intet endeligt svar, men nogle af de 'afbalancerende' karakteristika, der ofte (se f.eks. Kvale 1997: 40-46) forbindes med det semistrukturerede interview, er

1. at det handler om at *få viden om den interviewedes livsverden* og hans/hendes forhold til centrale temaer,
2. at *indholdet er deskriptivt og specifikt*, dvs. interviewet sigter mod at indhente så ufortolkede beskrivelser og nuancerede redegørelser som muligt,
3. at *intervieweren forholder sig kri visk til sine egne forudsætninger* for at være nysgerrig og lydhør over for den interviewedes forhold til det undersøgte fænomen.

Ad 1. Det kvalitative interview anvendes oftest til at få indsigt i menneskers forståelse af deres livsverden. Grundlaget er en forståelse af det levede livs viden som mangfoldig, kompleks og nuanceret. Metodisk betyder det, at hvis man vil have indsigt i livsverdenen, må man have metoder til rådighed, der kan fange denne mangfoldighed, eller som Jensen (1993) formulerer det: "Afgørende er det, hvis man vil afdække, hvordan andre ser verden, at man kommer med et åbent oplæg. Altså at man i én forstand ikke ved, hvad man kigger efter." (Ibid.: 108). Metoderne skal være så følsomme eller åbne over for empirien,

at den vitterlig kan komme til at bidrage med ny forståelse af fænomenet. Empirien skal ikke bekræfte en allerede etableret konstruktion; den skal kunne være byggesten til nye konstruktioner. Man skal anvende så åbne spørgemetoder til udforskning af livsverdenen som muligt, så mangfoldigheden og tvetydigheden har mulighed for at fremstå.

Ad. 2. De grundlæggende antagelser eller påstande om naturen af det fænomen eller den viden, der skal evalueres, er afgørende for, hvorledes den skal undersøges. Er den viden, som evalueringen undersøger, repræsenteret som diskursiv viden, vi kan redegøre for, eller er der elementer af praksisorienteret viden, der indeholder tavse elementer, som ikke er så ligetil at redegøre for, f.eks. fordi man aldrig har overvejet det, eller fordi fænomenet ikke er veldefineret? Et fænomen som læring er et godt eksempel. Hvis man spørger folk, om de har mulighed for at lære noget i deres arbejde, vil de allerfleste associere spørgsmålet med formel uddannelse og kurser, uagtet at der finder meget praksislæring sted. For at kunne svare adækvat på spørgsmålet skal informanterne ledes på sporet, hvilket kan ske ved at spørge ind til praksiseksempler: "Kan du komme med et eksempel på, at du har lært noget vigtigt i dit daglige virke?"

Ad. 3. Mennesker forstår i stor udstrækning verden umiddelbart. Gennem vores erfaring har vi opbygget praksisviden, men samtidig støder vi kontinuerligt på grænser for denne, hvorved refleksion bliver påkrævet. Vi har et stort socialt erfaringslager, der gør masser af dagligdags begivenheder umiddelbart forståelige og meningsfulde. Når barnet falder, trøster vi det umiddelbart og skal ikke reflektere over situationen, før der handles. Har barnet derimod problemer i skolen, skal de forstås gennem refleksion og fortolkning. Forældre indhenter derfor viden fra diverse kilder, overvejer og samtaler om problemerne og betydningsforhandler med lærerne om, hvordan disse problemer skal forstås. Selv om det ikke er alt, der forstås umiddelbart, finder meningsdannelsen altid sted på en bred og dyb grund af erfaring og viden om den sociale verden.

Selv om vi langt hen ad vejen kan følges ad, når vi opfatter begivenheder og situationer umiddelbart eller

reflekterer over dem, er det ikke altid tilfældet. Derfor må intervieweren forholde sig både åbent, naivt og selvkritisk for ikke forhastet at projicere sin egen umiddelbare forståelse ind i det, informanten beretter om.

Opsummering

Vi har præsenteret en forståelse af det kvalitative interview som evalueringsmetode og påpeget, at der principielt gælder de samme metodemæssige krav til design, gennemførelse og analyse af interviewene som i en forskningssammenhæng. Grundlæggende må intervieweren forstå sin undersøgelse som et uheldigt studie i informantens livsverden. Det indebærer kritisk overvejelse over og opmærksomhed på, hvordan ens egen erfaringsbaggrund og sociale relation til informanten kan spille ind i interviewsituationen. Uden at der gives køb på relevansen eller holdbarheden af en interviewundersøgelse, kan den tilrettelægges overskueligt og gennemførligt med få ressourcer ved at begrænse dens omfang (af både temaer og informanter). Det forudsætter dog, at undersøgelsen er teoretisk og tematisk forankret i en professionel kernekompetence og praksisforståelse.

Litteratur

- Bjørner T. (2010). *Den oplevede virkelighed*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Brinkmann S. & L. Tanggaard (red.) (2010). *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Eneroth B. (1994). *Hur mäter man vackert?* Göteborg: Forlaget Natur och Kultur.
- Halkier B. (2008). *Fokusgrupper, 2. udg.* København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Jensen T.K. (1993). *Politik i praksis – Aspekter af danske folketingsmedlemmers politiske kultur og livsverden*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Kvale S. (1997). *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thisted J. (2009). *Forskningsmetode i praksis*. København: Munksgaard
- www.livsverden.dk.

Spørgeskemaer som til undervisningsevaluering

Evaluering af gennemført undervisning er en udbredt praksis i det danske uddannelsessystem. Det sker oftest ved hjælp af brugerundersøgelser, hvor man via standardiserede spørgeskemaer indsamler elevers, kursisters eller studerendes vurderinger af undervisningen. Besvarelsene bliver bearbejdet statistisk, og resultaterne formidles til underviserne, til ledelsen og ofte også til omverdenen. Der er god grund til at evaluere undervisning; men det sker alt for ofte med rutinemæssig brug af allerede foreliggende standardiserede spørgeskemaer. Hvis undervisningsevaluering skal sikre kvalitet og udvikling, er det vigtigt, at man overvejer, hvilken viden der efterspørges, hvilke aktører den skal formidles til, hvordan spørgeskemaer skal konstrueres, og hvordan det indsamlede materiale skal analyseres og formidles. I artiklen søger vi at belyse og give retningslinjer for dette.

Indledning

Undervisningsevaluering, forstået som formaliseret evaluering af gennemført undervisning, er i løbet af de sidste par årtier blevet en udbredt praksis i det meste af det danske uddannelsessystem. Det er en praksis, som i mange tilfælde foreskrives i lovgivningen, og tilstedeværelsen af systematiske procedurer for undervisningsevaluering indgår som et væsentligt kriterium, når uddannelsesinstitutioner kvalitet bliver vurderet. Institutionaliserings af undervisningsevaluering kan ses som et udtryk for organisationalisering (Dahler-Larsen 2001) af evaluering inden for uddannelsesområdet.

I dag identificeres undervisningsevaluering ofte med en bestemt evalueringsteknologi, nemlig brugerundersøgelser, hvor brugerne er eleverne, kursisterne eller de studerende. Den udbredte model for dette er, at man via standardiserede spørgeskemaer med jævne mellemrum indsamler vurderinger af undervisningen fra alle brugere ved en bestemt uddannelse eller en gruppe af beslægtede uddannelser. Besvarelsene bliver bearbejdet statistisk, og resultaterne stilles til rådighed dels for ledelsen, dels for underviserne. I mange tilfælde bliver resultaterne også offentliggjort på grund af lovgivningens krav om gennemsigtighed i uddannelsessystemet.

Udbredelsen af undervisningsevaluering som organisatorisk praksis er blevet mødt med betydelig skepsis. Mange har hævdet, at de formaliserede evalueringprocedurer i bedste fald er overflødige, fordi lærerne, både som enkeltpersoner og som lærergrupper, er i stand til at vurdere, hvordan undervisningen gøres fagligt og pædagogisk optimal, og at handle efter det. Som generel vurdering holder det dog ikke. Lærernes opfattelser af, hvad der lykkes og ikke lykkes i undervisningen, er ufuldstændige og kan være vildledende, og elevers, kursisters eller studerendes positive reaktioner i undervisningssituationer er ikke nødvendigvis en god indikator på deres

redskab



læringsudbytte (Jackson 1968). Desuden må man erkende, at læreres arbejdssituation langt fra altid befordrer udviklingsorienteret refleksion, og at der ofte savnes tid, ressourcer og anledninger til at arbejde med vurdering og forbedring af indsatsen i undervisningen.

Der ligger altså i undervisningssituationen og læreres arbejdssituation nogle gode begrundelser for, at det er nødvendigt at evaluere undervisning. Men disse begrundelser peger også på, at et væsentligt led i dette er lærernes egen evaluering, deres systematiske opsamling og analyse af gennemførte undervisningsforløb.

Der er således to hovedkilder til viden, som må indgå i undervisningsevaluering. Den første er undervisernes viden om og vurdering af den gennemførte undervisning. Den vil for eksempel kunne have form af en dokumentation af, hvad der er foregået i undervisningen (emner, materialer, undervisningsformer, aktivitetsniveau mm.), og en vurdering af, hvad der kunne forbedres. Den anden er brugernes vurdering af undervisningen og deres udbytte af den. Det drejer sig som regel om de direkte brugere i form af elever, kursister eller studerende, men der kan i princippet også indhentes vurderinger fra andre interessenter, som for eksempel aftagere af de færdiguddannede.

Denne artikel handler om den ene af de to hovedkilder, nemlig de direkte brugere, og om et bestemt redskab til at indhente viden, nemlig spørgeskemaer.

Aktører og viden i udvikling af undervisning

Evaluering af undervisning skal bidrage til organisatorisk læring. Den organisation og de aktører, som står for undervisningen, skal via evalueringen tilegne sig viden, som de kan bruge til at udvikle undervisningen og rammerne for den. Spørgsmålet er så, hvordan viden indhentet med spørgeskemaer kan bidrage til dette. For at vurdere dette må vi se nærmere på, hvilke aktører der er tale om, og hvilke typer viden de har brug for.

Det er klart, at svaret i et vist omfang afhænger af, hvilken type undervisning og uddannelseskontekst, der er tale om – for eksempel om der er tale om en erhvervsskole, et universitet eller et kortvarigt efteruddannelseskursus. Alligevel kan der peges på nogle generelle forhold.

Lærerne er de centrale aktører i varetagelse og udvikling af undervisning. Det gælder i alle typer undervisning, selv om der er stor forskel på, hvor meget lærerne har ansvar for udvikling. En væsentlig faktor er, hvorvidt lærerne er organiseret i teams med fælles ansvar. Hvis det er tilfældet, vil disse teams spille en væsentlig rolle i tilegnelsen og anvendelsen af viden fra evalueringer. En anden væsentlig gruppe aktører er administrativt personale, som har ansvar for undervisningens rammer, herunder for eksempel lokaler, tekniske hjælpemidler, annoncering og distribution af materialer. En tredje gruppe er mellemledere, som planlægger, koordinerer og fordeler undervisningsopgaver. I mange uddannelsesinstitutioner har netop mellemledere et hovedansvar for kvalitetssikring og udvikling af undervisningen. Det betyder også, at mellemlederne ofte vil anvende viden fra evalueringer til såvel læring som kontrol. Mellemlederne vil tilegne sig et bredere overblik over kvalitet og udviklingsmuligheder i undervisningen inden for organisationen eller en del af den; men de vil også skulle lokalisere eventuelle kvalitetssvigt i undervisningen og tage skridt til at rette op på dem.

En fjerde gruppe aktører er de elever, studerende eller kursister, som er målgruppe for undervisningen. Tilegnelse af viden fra evalueringer kan give dem mulighed for at udvikle deres egen adfærd i undervisningssituationen og dermed forbedre deres læringsudbytte.

Sådanne overvejelser over aktørernes vidensbehov kan blandt andet tjene til at lokalisere forskelle mellem aktørernes behov og dermed til at forebygge uud-

talte interessekonflikter, som kunne vanskeliggøre fælles organisatorisk læring.

Hvilken viden fra undervisningens 'brugere' har organisationen og de ansvarlige aktører så brug for, når de skal udvikle undervisningen? Vi vil især pege på følgende vidensområder:

1. Viden om, hvordan deltagerne vurderer deres udbytte af undervisningen set i forhold til målene for undervisningen. Læringsudbytte kan være vanskeligt at vurdere, og spørgsmålene i et evalueringsskema bør omfatte nogle kategorier for dette, som deltagerne kan forholde sig til. Spørgsmålene bør desuden bidrage til, at vurderingen ikke kun sker ud fra den enkelte deltagers ønsker, men også ud fra de fastlagte mål.
2. Viden om, hvilke forudsætninger for og hensigter med at deltage i undervisningen deltagerne har. I nogle undervisningssituationer, for eksempel for studerende inden for videregående uddannelse, som semester for semester bevæger sig frem i et velbeskrevet uddannelsesforløb, vil meget af denne viden være givet på forhånd. I andre situationer, for eksempel et kortvarigt efteruddannelseskursus, vil den ikke altid være kendt.
3. Viden om, hvordan deltagerne vurderer forskellige faktorer i undervisningen, herunder for eksempel rammer, materialer, undervisningsformer og undervisernes stil. Undervisningsevaluering fokuserer ofte på disse faktorer, fordi de er genkendelige og forholdsvis direkte kan gøres til genstand for ændringer. Det har vist sig, at undervisningsdeltagere kan have tendens til at fokusere på underviseres person og stil; derfor bør stillede spørgsmål også henlede deltageres opmærksomhed på andre faktorer.
4. Viden om deltageres ideer og forslag til, hvordan undervisningen ville kunne forbedres. Dette dukker næsten altid op i undervisningsevaluering, også i tilfælde, hvor der ikke eksplicit spørges efter det. Vi ser det som vigtigt at efterspørge ideer og forslag, både fordi deltagerne kan få øje

på forhold, som organisationen er blind for, og fordi det bekræfter deltageres medansvar for udvikling af undervisningen.

Den viden, der skal bidrage til udvikling, må foreligge i flere former. Der må dels være viden i en almen eller generel form, som gør det gennemskueligt, hvor udbredt en given vurdering er blandt deltagerne. Men der må også være viden i mere specifik form, som kan dokumentere deltageres egne formuleringer af situationer, handlinger og forslag.

Den generelle viden om udbredelsen af bestemte vurderinger er vanskelig at indhente på anden måde end gennem spørgeskemaer; men også specifik viden kan indhentes via spørgeskemaer, forudsat skemaerne giver deltagerne god og let mulighed for at bidrage med egne formuleringer. Vi diskuterer retningslinjer for udformning af spørgeskemaer nedenfor.

'Brugernes' viden om og vurderinger af undervisningen kan også indhentes mundtligt, gennem evalueringsmøder i tilknytning til undervisningen. Denne form giver gode muligheder for at få formuleret mere specifik viden og eksempler. Eftersom der er tale om en diskussion, både mellem deltager og lærer og mellem deltagerne indbyrdes, kan vurderinger også efterprøves og præciseres, hvor de i et spørgeskema får lov til at stå ubearbejdet. Til gengæld er der risiko for, at diskussionen i evalueringsmøder er begrænset, og at diskussionerne domineres af få, særligt artikulerede brugere.

Evalueringsmøder har dog den styrke, at selve formen symbolsk bekræfter, at lærerne og de studerende har en fælles interesse i og et fælles ansvar for at udvikle undervisningen. Der er en gensidig forpligtelse på tværs af skellet mellem leverandør/lærer og bruger/studerende.

Konstruktion af evalueringsskemaer

Når spørgeskemaet kan fremhæves som et hensigtsmæssigt instrument for tilvejebringelse af såvel generel som specifik viden i tilknytning til de fire ovennævnte punkter, hænger det sammen med, at instrumentet principielt giver alle deltager i undervisningen mulighed for, uafhængigt og på lige fod, at

bidrage med viden og input til evaluering af undervisningen. Spørgeskemaer er med andre ord velegnede til at etablere et nuanceret kognitivt landkort over, hvilket bidrag undervisningen og dens kontekst har leveret til læringen i målgruppen. Men denne styrke kan sagtens udvikle sig til en svaghed, hvis spørgeskemainstrumentet anvendes uden bevidsthed om de grundlæggende retningslinjer for konstruktion og anvendelse af spørgeskemaer i evalueringer.

Konstruktion og anvendelse af spørgeskemaer bør altid ske med udgangspunkt i viden om, hvordan evaluering og læring skal forstås, og hvad brugen af den kvantitative metode i evalueringen indebærer. Det er væsentligt at forstå, at spørgeskemaer metodisk set er instrumenter, som (bevidst eller ubevidst) er produkter af en deduktiv proces med den hensigt at måle mere eller mindre abstrakte fænomener, der i nærværende sammenhæng – undervisningsevaluering – kan være for eksempel "læringsudbytte", "forudsætninger", "motivation", "kompetencer" og "læringsaktiviteter". Hvis man ikke er teoretisk bevidst om, hvilke fænomener der skal måles på i evalueringen, deres indbyrdes forhold og definitionerne af dem, kan brugen af spørgeskema være nytteløst i evalueringssammenhæng.

Det er med andre ord vigtigt at tage udgangspunkt i teorier om evaluering, teorier om læring samt viden om brugen af den kvantitative metode i vidensproduktionen, når man konstruerer eller udvælger spørgeskema (Jensen 2008). Evalueringsteorien tilsiger, at man som udgangspunkt tager stilling til formålet med evalueringen. Dette formål kan grundlæggende set være formativt eller summativt. Det formative formål betyder, at evalueringen placeres som et element i en (pædagogisk) udviklingsproces. Det summative formål betyder, at evalueringen ser på resultaterne af en indsats, her undervisningen, samt om indsatsen opfylder sine formål. Det formative og det summative aspekt kan sagtens tænkes sammen i evalueringen, men det må gøres bevidst, hvis resultaterne af evalueringen skal bruges både til at vurdere resultater af og forbedre processer i undervisningen.

Evalueringermodeller kan hjælpe til at rammesætte det formål med evalueringen, man ønsker varetaget. Eva-

lueringsmodellerne rækker fra de såkaldte målopfyldelsesmodeller over systemmodeller til procesmodeller (Krogstrup 2010). Et helt grundlæggende problem i evalueringer er, om man formår at "neutralisere" uvedkommende faktorer og få informationer om de specifikke mekanismer og resultater, som det er afgørende at vurdere på, hvis man vil udvikle proces eller resultater. Her har udviklingen af en model for "realistisk evaluering" har været et stort skridt fremad. Denne model inddrager således betydningen af såvel kontekst som mekanismer i vurderingen af (undervisnings)proces og resultater (Krogstrup 2010, Pedersen m.fl. 2011).

Overvejelser om og valg af evalueringermodel er vigtige for, at man i evalueringen får fokuseret ind på de aspekter, som man anser det for nyttigt at få sammenhængende viden om. Men brugen af en evalueringermodel indebærer også anvendelse af teori om evalueringens genstandsfelt. Sådant teori kaldes nogle gange "programteori" eller "kausalteori", afhængigt af hvilken model man anvender, og hvilke aspekter denne omfatter. I forbindelse med undervisningsevaluering vil det være indlysende at anvende læringsteori til at styre de indholdsmæssige aspekter, der skal måles på. Dette at anvende læringsteori kan helt lavpraktisk forstås således, at man overvejer og ekspliciterer de elementer eller faktorer, der kan antages at påvirke og bidrage indholdsmæssigt til målgruppens læring og vidensudvikling i den relevante undervisningssammenhæng. Disse overvejelser vil så i varierende grad kunne hvile på mere generelle pædagogiske eller læringsmæssige paradigmer, man har valgt at anvende på uddannelsesstedet.

Det er vigtigt at understrege, at hvis man blot vælger et allerede udarbejdet, standardiseret spørgeskema helt uden at gøre sig ovennævnte tanker endside fastlægge retningslinjer, vælger man alligevel implicit såvel evalueringermodel som teori om evalueringens genstandsfelt. Ønsker man at formidle og anvende evalueringerresultater, som fremstår af besvarelserne af et sådant standardskema i et lærende perspektiv, kan det give store vanskeligheder. Der er nemlig ingen garanti for, at et sådant skema måler på de aspekter, som i den konkrete sammenhæng er vigtige for at forstå og optimere målgruppens læring. Man står



Det vigtige er
at blive ved
med at stille
spørgsmål.

Albert Einstein

med andre ord i den situation, at man må rekonstruere den forståelse af læring og læringsresultater, som er implicit lejret i skemaet – og det kan sagtens være en betydelig udfordring.

Vi vil fremhæve fire grundlæggende metodiske retningslinjer, som er afgørende for spørgeskemaets og datamaterialets kvalitet (Nielsen 2007):

1. Det operationelle aspekt omhandler bevidstheden om, hvad der måles på, og hvorledes det gøres så præcist som muligt. Gyldighed og pålidelighed er vigtige kvalitetskriterier her samt i det følgende. Gyldigheden er spørgsmålet om, hvorvidt vi måler det, vi ønsker at måle. Dette kræver som nævnt, at man er helt klar over, hvad det er for et læringsaspekt, man ønsker at måle. Pålideligheden er spørgsmålet om, hvorvidt man måler helt præcist med fravær af tilfældige målefejl. Dette er bl.a. et spørgsmål om at formulere spørgsmål, som er tilpas konkrete og har samme betydning for alle.
2. Det spørgetekniske aspekt omhandler netop den sproglige formulering af spørgsmålet, herunder betydningsindhold og -vidde. At anvende ord som "pædagogisk indhold" og "fagligt udbytte" direkte i spørgsmål vil betyde, at respondenterne selv skal fortolke, hvad begreberne konkret betyder (Olsen 1998), hvilket giver problemer i forhold til ovennævnte kvalitetskriterier (ordene kan derimod udmærket anvendes som "overskrifter" for en serie af konkrete spørgsmål eller items). Det spørgetekniske aspekt er selvsagt vigtigt, og det anbefales at konsultere metodelitteraturen (f.eks. Nielsen 2007).
3. Det måletekniske aspekt er spørgsmålet om at udarbejde svarkategorier, der danner grundlag for den skalatype, som er egnet til kvantitativ bearbejdning i forbindelse med analyse på resultaterne. Ofte anvendes den såkaldte ordinalskala (en rangorden), hvor respondenterne markerer sig som "helt uenig," "delvis uenig" osv. i spørgsmålets påstand eller et udsagn. Denne

skalatype er udmærket til måling af holdninger, men når det drejer sig om at måle på adfærd, er den sjældent hensigtsmæssig. Det er samtidigt vigtigt at have "ved ikke" eller "ikke relevant" med som svarkategorier, da er med til at sikre gyldighed og pålidelighed i målingen.

4. Det analysetekniske aspekt omhandler, hvorledes spørgsmålene skal anvendes sammen eller enkeltvis i analysen. Meget ofte ser man, at enkelte spørgsmål skal dække væsentlige aspekter, så som "pædagogisk indhold" og "fagligt udbytte". Dette at anvende brede og abstrakte enkeltspørgsmål giver større mulighed for målefejl, end hvis man anvender en mindre "serie" af spørgsmål, der måler dimensioner i det relevante aspekt. Sådanne "serier" kan i nogle tilfælde anvendes som skalaer, som leverer langt mere pålidelige og gyldige målinger.

Indsamling og analyse af spørgeskemabesvarelser

Når spørgeskemaet er konstrueret efter ovennævnte grundlæggende teoretiske og metodiske retningslinjer, kan man med rimelighed forudsætte, at betingelserne for at tilvejebringe nyttig viden gennem evalueringen er til stede. Der er imidlertid endnu nogle væsentlige trin eller elementer, som skal overvejes og besluttet, for at sikre såvel kvaliteten af datamaterialet som mulighederne for nyttiggørelse af besvarelserne i et lærende perspektiv.

Tidspunktet for besvarelse af spørgeskemaerne er et af disse elementer (Jensen 2008). Tidspunktet skal vælges, så undervisningen er frisk i erindring, således at respondenterne har mulighed for at svare pålideligt på spørgsmålene. Der må samtidig ikke være forhold, som kan påvirke besvarelserne i den ene eller den anden retning. Dette kan medføre, at tidspunktet fastlægges til enten før eller efter en eksamen, som afslutter undervisningen. Eksamen er jo i sig selv en evaluering, og det er særdeles uhenigtsmæssigt, dersom de to evalueringer direkte eller indirekte kan tænkes at påvirker hinanden.

Det er væsentligt at huske på, at der sagtens kan ligge et implicit magtforhold i en (undervisnings)evaluering,

samt at besvarelser i spørgeskemaet kan indgå mere eller mindre bevidst, sagligt og konstruktivt i et sådant forhold. Dette er ingenlunde ukendt i evalueringslitteraturen (Vedung 2009). Det er meget væsentligt så vidt muligt at "neutralisere" magtproblematikken i dataindsamlingen og analysen. Dette kan tale for, at dataindsamlingen ikke gennemføres direkte af underviseren, men "neutralt" af institutionen kort efter afslutning af undervisningen, men inden en eventuel eksamen. De konkrete undervisere bør først drøfte analysen af besvarelserne efter eksamen, hvor såvel evalueringsresultater som eksamensresultater indgår som to inputs til fremtidig udvikling af undervisningen.

For at spørgeskemabesvarelserne kan anvendes som grundlag for analysen, skal kvaliteten være solid. Det handler om at overholde de grundlæggende retningslinjer, som er gennemgået ovenfor; men dertil kommer et vigtigt aspekt knyttet til indsamlingen, nemlig besvarelsesprocenten, eller sagt på en anden måde: den andel af samtlige respondenter, der har besvaret spørgsmålene. Jo lavere besvarelsesprocent er, jo større fare er der for, at der forekommer skævhed i besvarelserne, hvilket er lige så stor en trussel mod kvaliteten som en mangelfuld udformning af spørgsmål og svarkategorier. En lav besvarelsesprocent betyder nemlig, at besvarelserne ikke kan tages som udtryk for de mønstre, som reelt gør sig gældende blandt samtlige respondenter, som er omfattet af undervisningen (populationen). For at sikre en høj besvarelsesprocent skal respondenterne således motiveres godt og rigtigt til at besvare spørgeskemaerne. Dette kan for eksempel ske via positive erfaringer om, at evalueringsresultaterne faktisk anvendes i et lærende perspektiv.

Når datamaterialet er indsamlet, skal det analyseres og fremstilles, således at det konstruktivt giver mening i forhold til de aspekter, der kan antages at påvirke og bidrage til målgruppens læring i den relevante undervisningssammenhæng, jf. ovenfor. Dette kræver en bevidst analytisk strategi. Ofte ser man svarfordelinger præsenteret serielt som frekvensoptællinger på enkeltspørgsmål, uden andre kommentarer end eventuelle tekstkommentarer fra halvåbne spørgsmål. En sådan form vil ikke være befordrende

for en konstruktiv anvendelse af besvarelserne. Det er en dårlig udnyttelse af nyttige oplysninger. Det er med andre ord væsentligt, at besvarelserne gøres til genstand for egentlig analyse, dvs. at man søger at finde mønstre og opnå indsigter omkring relationer og sammenhænge, der kan anvendes som nyttig viden i formidlingssammenhængen.

Formidling og læring

Resultater fra undervisningsevaluering er en pædagogisk ressource, som kan bruges til at udvikle både uddannelsernes organisatoriske rammer og selve undervisningen. Lærere, administrativt personale, mellemledere og studerende eller kursister kan hver på deres måde bruge resultaterne til at få bedre indblik i, hvordan undervisningen virker, og hvordan de kan bidrage til at forbedre den. Men det forudsætter, at den indsamlede viden er relevant for aktørerne, og at den er indsamlet via robuste metoder. Vi har i denne artikel søgt at pege på, hvilke typer af viden som kan indhentes via spørgeskemaer, hvordan spørgeskemaer kan konstrueres, og hvordan besvarelser kan indsamles og analyseres.

Hvis evalueringsresultater skal bidrage til læring, skal de også formidles til undervisningens aktører på gennemskuelige og handlingsrelevante måder. Hvordan den skriftlige formidling af resultaterne nærmere skal udformes, afhænger af modtagernes forudsætninger og roller; men det er som nævnt vigtigt, at fremstillingen ikke overlæsses med 'nøgne' tal og udsagn. Centrale tendenser og sammenhænge i besvarelserne bør udpeges, og belæg for konklusioner bør være gennemskueligt.

I formidlingen og anvendelsen af evalueringsresultater bør vurderinger fra studerende og kursister (hvilket er det materiale, der oftest indsamles via spørgeskemaer) ikke stå alene. Undervisernes viden om og vurdering af den gennemførte undervisning er et andet væsentligt element, der også bør dokumenteres. Og formidling af evalueringsresultater bør som hovedprincip omfatte dialog, hvor forskellige aktører – for eksempel lærere og studerende eller kursister – forholder sig til resultaterne og bringer yderligere viden og vurderinger frem. Gennem en sådan formidlingsproces kan aktørerne tilegne sig resultaterne og bruge dem som udviklingsressource.

Brugen af spørgeskemaer som redskab i undervisningsevaluering må således ikke forekomme som noget "ydre" og "påklippet", men skal tilrettelægges, så denne opleves som vedkommende og nyttig, herunder som et bidrag til ansvarliggørelse af de forskellige aktører for den læring, der udfolder sig inden for de organisatoriske rammer.

Viden indhentet via spørgeskemaer er kun et enkelt element, men dog et væsentligt element i undervisningsevaluering. Brugt med evalueringsfaglig omtanke er spørgeskemaer et særdeles nyttigt evalueringsværktøj.



Referencer

Dahler-Larsen, Peter (2001): "Organisationalisering af evaluering". I: Dahler-Larsen m.fl. (red.), Tendenser i evaluering. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Jackson, P.W. (1968): Life in Classrooms. New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

Jensen, Torben K. (2008): Evaluering af undervisning – Responsum til Juridisk Institut, Aarhus Universitet. Aarhus: Center for Læring og Uddannelse.

Krogstrup H. K. (2010): Evalueringsmodeller. København: Academica.

Nielsen, P. (2007): Produktion af viden – en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode. København: Nyt Teknisk Forlag.

Olsen, H. (1998): Tallenes talende tavshed – Måleproblemer i surveyundersøgelser. København: Akademisk Forlag.

Pedersen, L. M., Nielsen, K.J., Kines, P. (2011): "Realistic evaluation as a new way to design and evaluate occupational safety interventions". Safety Science, Volume 50, Issue 1, January 2012, p. 48-54.

Vedung, E. (2009): Utvärdering i politik och förvaltning. Lund: Studentlitteratur.

Videomosaikken

- et redskab til opsamling og håndtering af store mængder videomateriale



Hvordan får man femoghalvfjerds borgere i tale fem forskellige steder i landet på kun fem dage om et relativt komplekst emne? Og hvordan samler man op på resultaterne i en form, der gør dem let tilgængelige for deltagerne selv og alle andre, der måtte have interesse i temaet? Det var nogle af de opgaver, vi i designvirksomheden Kollision blev stillet over for, da vi gik i gang med projektet 'fremtidens e-borgerkompetencer' for IT- & Telestyrelsen i foråret 2011. Artiklen præsenterer projektet 'Hvad skal vi kunne?' med særligt fokus på Videomosaikken som et redskab til opsamling og håndtering af store mængder videomateriale.

Fremtidens e-borgerkompetencer

Begrebet 'fremtidens e-borgerkompetencer', der var projektets oprindelige titel, refererer til spørgsmålet om, hvilke kompetencer borgerne i fremtidens Danmark skal besidde for at kunne begå sig i en globaliseret og gennemdigitaliseret verden. Hvad kræver det f.eks. at begå sig på fremtidens arbejdsmarked? Hvilke teknologier og medier skal vi beherske for at kunne passe vores arbejde? Hvordan skal vi kommunikere med det offentlige i fremtiden? Hvordan holder vi kontakt med venner, bekendte og familie? Hvad er vi særligt gode til på den front i forhold til f.eks. andre lande? Og hvad karakteriserer i det hele taget en 'mønster-e-borger' i fremtidens samfund?

Formålet med projektet var at spørge en lang række eksperter, forskere og erhvervsfolk samt et bredt udsnit af Danmarks befolkning om, hvad de tror, der skal til, for at vi som borgere kan begå os i fremtidens

samfund. Interviews med eksperter, forskere og erhvervsfolk blev gennemført af virksomheden Seismonaut, mens Kollision stod for borgerinterviews og projektets interaktive afrapportering på adressen www.hvadskalvikunne.dk. Projektet adskiller sig markant fra mange andre projekter sat i søen af statslige styrelser, bl.a. ved at have fokus på at aktivere og engagere borgere og eksperter for at belyse og sætte fokus på det mere brede kompetencebegreb i forhold til det hidtidige lidt ensidige fokus på it-færdigheder, som vi bl.a. har set udtrykt igennem tiltag som PC-kørekortet.

Vores, Kollisions, baggrund for at udføre projektet er en mangeårig erfaring i bruger- og borgerinddragelse i en lang række projekter - fra større it-udviklingsprojekter over kunststudstillinger til byudviklingsprojekter med fokus på f.eks. klimaforandringer. Men at inddrage så mange borgere i



SPØRGERAMME TIL FOKUSGRUPPEN

Mange spørger sig selv, hvad vi skal leve af i fremtiden. Vi vil også gerne spørge jer, hvordan I har lyst til at leve i fremtiden. Og hvad I tror, vi skal kunne for at klare os i fremtiden – især med fokus på teknologiske kompetencer, f.eks. hvilke medier vi bruger i fremtiden, hvilke redskaber vi anvender, og hvordan vi i det hele taget kommunikerer med hinanden i sociale sammenhænge, på arbejdet og i vores kommunikation med offentlige myndigheder.

Som I sikkert ved, er der mange arbejdspladser, der i disse år flytter til udlandet, og i det hele taget taler man om et globalt arbejdsmarked, hvor nogle opgaver, vi tidligere har løst herhjemme, fremover vil blive løst i andre lande. Og måske kommer der nye jobtyper til her i Danmark. Samtidig bliver vi færre og færre til at forsørge flere og flere. Det betyder, at der måske ikke i fremtiden er råd til den samme velfærd, som vi kender i dag- eller at vi skal effektivisere og omorganisere velfærden, så der stadig er råd til kerneydelse, mens vi sparer, hvor det giver bedst mening.

Måden, vi er sammen på, er også under forandring, f.eks. mødes mange i dag online i sociale fora frem for i den virkelige verden, andre finder deres kæreste på nettet eller vedligeholder venskaber over Facebook, sms og mails og organiserer familielivet i elektroniske kalendere.

I det hele taget har teknologi og digitale kommunikationsredskaber forandret vores hverdag med eksplosiv hast i de seneste 15 år. Og vi skal hele tiden forholde os til nye medier og nye redskaber.

Det, vi godt kunne tænke os at tale med jer om i dag, er:

- Hvordan kan teknologi hjælpe os med at organisere vores arbejde i fremtiden?
- Hvordan kan teknologi være med til at fastholde velfærden i fremtiden?
- Hvilke teknologier bruger vi til at kommunikere med venner og familie i fremtiden?
- Hvilke teknologier, tror I, kommer til at præge vores hverdag i fremtiden?
- Hvad tror I på den baggrund, at I hver især skal kunne for at leve i den fremtid?

SPØRGSMÅL TIL ENKELTINTERVIEWS

1. Hvad tror du, at du skal kunne i fremtiden for at indgå i sociale relationer?
2. Hvilke teknologier skal du kunne bruge, hvis du skal klare dig på fremtidens arbejdsmarked?
3. Hvordan tror du, at du i fremtiden kommer til at kommunikere med det offentlige?

et emne, der umiddelbart kunne synes så fjernt fra deres hverdag, var dog alligevel en opgave, der bød på nye udfordringer.

Hvad skal vi kunne?

For at gøre hele projektet en smule mere jord- og borgernært startede vi, i samarbejde med IT- & Telestyrelsen (ITST), med at ændre titlen til det noget mere prosaiske 'Hvad skal vi kunne?' – med den underforståede tilføjelse 'for at begå os i fremtidens digitaliserede samfund'. Et spørgsmål, der umiddelbart er lettere for de fleste at forholde sig til end det lidt mere akademiske, 'hvilke e-borgerkompetencer har vi brug for i fremtiden?'

Rent praktisk havde vi den udfordring, at der i opgavebeskrivelsen stod, at vi skulle gennemføre interviews om dette relativt komplekse emne i fem forskellige byer på mindst tre forskellige virksomheder eller institutioner med mindst fem borgere hvert sted. Og budgetrammen for denne del af opgaven tillod ikke, at vi brugte flere dage hvert sted, så vi måtte udvikle en metode, hvor vi på én og samme tid klædte deltagerne på til at svare kvalificeret og samtidig fik indsamlet materiale, der kunne bruges fornuftigt i det videre arbejde med fremtidens e-borgerkompetencer.

Hvad skulle vi gøre?

Vores første overvejelser gik på at gennemføre interviews som vox-pops, altså blot møde op på udvalgte institutioner og virksomheder og spørge tilfældigt forbigående ud om emnet. Udfordringen var selvfølgelig, at erfaringen tilsiger, at denne metode måske nok giver en del svar i kassen, men at de måske ikke er videre kvalificerede. En anden mulighed var at lave online-videointerviews, hvor vi ved at aktivere brugernes webkamera kunne bede dem svare på spørgsmålene og samle dem op på en fælles hjemmeside. Fordelen ved denne tilgang var, at vi i tekst og billeder kunne præsentere en mere omfattende

spørgeramme, der kunne klæde folk på til at svare mere kvalificeret. Udfordringen var, at det kan være vanskeligt at få folk til at gå ind på en hjemmeside og deltage aktivt, medmindre der enten skabes nogen opmærksomhed om projektet, eller deltagelse er forbundet med en eller anden form for økonomisk incitament, f.eks. i form af en konkurrence. Økonomisk var der ikke luft til at skabe en større kampagne, der skulle tiltrække borgere. Og da afsender var offentlig, var en konkurrence måske ikke det mest seriøse bud på en incitamentsstruktur.

Efter at have overvejet frem og tilbage blev vi enige med ITST om, at der ikke var andet for end at rekruttere deltagere ved at kontakte institutioner, virksomheder og organisationer direkte og derefter sende folk i marken for at gennemføre interviews. Det tidsmæssige pres i hver by og på hver lokalitet betød så, at vi måtte designe en metode, hvor vi engagerede mindst fem brugere på samme tid hvert sted og efterfølgende hev dem ud én efter én for at gennemføre interviews om temaet. Vi designede derfor en åben spørgeguide rettet mod en fokusgruppe om temaet samt en række konkrete spørgsmål beregnet på enkeltinterviews.

Formålet med fokusgruppedelen af sessionen var således trefoldig: dels at holde folk 'beskæftiget', mens de ventede på at komme til enkeltinterview, dels at spore deltagerne ind på temaet, så de kunne give mere fyldestgørende svar på de relativt svære spørgsmål – og dels selvfølgelig at indsamle baggrundsviden om en række temaer med relevans for projektet. Efterhånden som fokusgruppen skred frem, blev deltagerne én efter én hentet ud til enkeltinterviews. Det var moderatoren i fokusgruppen, der bestemte, hvem der skulle hentes ud, baseret på en vurdering af, hvem der var mest 'parat' til at svare på spørgsmålene.

Dataopsamlingen fra fokusgruppen bestod blot af moderatorens noter, mens hvert enkeltinterview blev

optaget på video. Og det stod hurtigt klart for os, at datamaterialet fra denne del af projektet ville blive temmelig omfattende. Hvad gør man så, når der på den ene side ikke er budget til at foretage afskrift af alle interviews, og der på den anden side er et udtrykt ønske om at gøre materialet tilgængeligt for den bredest tænkelige målgruppe – borgerne som sådan?

Videomosaikken

Løsningen blev udviklingen af et redskab, vi kalder Mosaic. Redskabet er i al sin enkelthed en måde, hvorpå man kan præsentere en stor mængde videomateriale på en grafisk overskuelig og brugervenlig facon. Rent teknisk uploades videoerne til en kanal på YouTube, hvorfor man ikke behøver bekymre sig om serverplads, båndbredde på upload m.m., men blot kan udnytte en åben, kommerciel og gratis tjeneste, der i forvejen anvendes af millioner af brugere. Mosaikken henter derefter et prædefineret antal videoer fra den pågældende kanal – i dette tilfælde de 75 borgerinterviews – og præsenterer dem ordnet i rækker og kolonner. Ved at klikke på et af de 75 billeder, fremhæves den pågældende video, stadig inden for mosaikkens ramme, og afspilningen går automatisk i gang. Mosaikken kan også defineres således, at en video først går i gang, når brugeren klikker på 'afspil', eller den kan sættes til at afspille videoerne i en bestemt sekvens, f.eks. kronologisk, efter navn etc.

Ud over disse simple muligheder er der også en lang række andre funktioner i mosaikken. Dels kan en mosaik farvekodes, så alle billeder har et ensartet udtryk, der kan lægges filtre på videoer og billeder, og der kan laves rammer om hver enkelt video. Det er også muligt at koble et kommentarinterface på, så brugerne kan kommentere hver enkelt video, poste dem på Facebook etc. Måske endnu mere magtfuldt er der i redskabet også mulighed for, at brugere kan kommentere videoer ved at optage deres egen video, der efterfølgende bliver en del af mosaikken. Flere af disse funktioner blev dog fravalgt i projektet, da det kræver, at der sættes

ressourcer af til at vurdere og redigere det indhold, brugerne vælger at uploade. Mosaikken kan også bruges til at styre indhold i flere kanaler, dvs. at man f.eks. kan vælge at have en mosaik med borgerne fra Ålborg til at køre ét sted, mens en mosaik med borgere fra København kører et andet sted.

Fordelen ved mosaikken er, at man kan få et meget hurtigt og lettilgængeligt overblik over et stort data-materiale, samtidig med at det er et system, der kan betjenes af enhver – både i forhold til at oprette nye mosaikker og i forhold til at lade brugere selv betjene det, f.eks. i en workshopsammenhæng.

Mosaikken i workshops

Den sidstnævnte funktion gjorde vi brug af i projektets anden del, hvor vi sammen med ITST og virksomheden Seismonaut afholdt en 'kompetencecamp' med deltagelse af eksperter, erhvervsfolk, forskere og borgere. Fokus for dagen var at udvikle nogle konkrete bud på, hvad vi skal kunne i fremtiden i relation til henholdsvis arbejdsmarkedet og vores kommunikation med det offentlige. Campen blev indledt af videnskabsminister Charlotte Sahl-Madsen, der satte

rammer og mål for dagen med afsæt i visionen om at identificere bud på fremtidens e-borgerkompetencer.

På dagen blev deltagerne delt op i seks grupper, hvor tre grupper arbejdede med udvikling af annoncer for fremtidens arbejdsmarked, mens tre grupper arbejdede med produktion af film, der skulle illustrere en fremtidig brugssituation, hvor en borger kommunikerer med det offentlige. Gruppernes afsæt var en række fremtidsscenerier udarbejdet af Kollision, der skulle sætte rammen for en diskussion af mulige fremtider. Hver gruppe fik derefter en 'mission', f.eks. at beskrive en industrivirksomhed i en af de mulige fremtider og efterfølgende søgte en nøglemedarbejder. En anden gruppe fik missionen at arbejde med brugssituationer i fremtidens uddannelsessystem og producere en film, der fokuserer på, hvordan borgerne i fremtiden kommunikerer med dette system.

Ud over nogle skarpe annoncer og skægge film blev deltagerne også bedt om at koge deres tanker ned til en række konkrete anbefalinger under overskriften 'Det skal du kunne!' Disse konkrete anbefalinger skulle

Eksempel på scenarie: Frilandsmuseet Dannevang

I Frilandsmuseet Dannevang har vi accepteret en lavere levestandard, men fastholdt en høj grad af velfærd, bl.a. gennem ny organisering af de offentlige ydelser og et større samarbejde mellem den enkelte borger og det offentlige samt en højere skatteprocent for alle. Familien spiller også en større rolle og indgår i langt højere grad i vores daglige liv. De

fleste beboere i Dannevang er selvforsynende, og grønne arealer er blevet omdannet til små haver og mindre landbrug. Samfundet er lagt an på turisme, især fra Kina, Indien og Brasilien. Turisterne kommer for at se, hvordan man kan leve i pagt med naturen i en moderne 'bondekultur'. Simple Living er blevet et mantra for danskerne, og materialismen

har trange kår. Omvendt hæger man om den private ejendomsret, da jord igen er blevet et væsentlig aktiv. Erhvervslivet er typisk præget af mindre, familieejede virksomheder, der beskæftiger sig med service eller produktion af relativt simple produkter til hjemmemarkedet. Vi har en mindre eksport af landbrugsvarer, men stort set ikke nogen eksport

af vidensbaserede produkter og ydelser. Importen er også faldet, da vi ikke har ressourcer til at købe dyre forbrugsgoder fra udlandet. Vi arbejder ikke så meget som tidligere, da vi også skal have tid til at passe vores fødevarerproduktion, reparationer på boliger m.m.



på dagen optages direkte ind i en videomosaik og indgå i det samlede materiale, der dannede udgangspunkt for det videre arbejde.

Kompetencecampen var en sjov måde for deltagerne at arbejde med et svært tema på, og hver gruppe fik produceret interessante pointer i de respektive formater. Efterfølgende blev materialet gjort tilgængeligt på www.hvadskalkvikunne.dk, den interaktive rapport, der samler op på hele projektet.

Og hvad så?

Ud over at selve projektet forløb tilfredsstillende og gav en masse værdifuldt input til den videre proces, gav det anledning til nogle metodiske overvejelser – og ikke mindst til udviklingen af et redskab, vi mener, er bredt anvendeligt i projekter, der sigter mod at indsamle kvalitative data ved hjælp af video. At gøre den type data tilgængelig og brugbar er ofte en enorm opgave, der enten løses gennem omfattende transskription – hvor mange nuancer alligevel går tabt – eller ved at redigere videoerne til et samlet hele, hvilket som regel er en dyr og tidsmæssigt krævende opgave.

Efter vores opfattelse tilbyder videomosaikken et reelt alternativ til disse to tilgange ved at gøre det muligt en-

ten at optage videoer direkte eller at uploade dem i mere eller mindre redigeret form til en YouTube-kanal og samtidig give såvel brugere som rekvirenter let adgang til store mængder data på en overskuelig og visuelt orienteret facon, hvor det originale materiale bevares, og hvor brugernes udsagn og gestik dermed ydes fuld retfærdighed.

Derudover kan mosaikken også anvendes i præsentationssammenhænge, f.eks. undervisning, konferencer og andre situationer, hvor vi ønsker at præsentere store – og ofte komplekse – mængder datamateriale for et større publikum. Mosaikken skaber et relativt simpelt workflow i processen – fra optagelse og opsamling over håndtering og bearbejdning til formidling og præsentation. Vi mener derfor, at mosaikken er et interessant redskab at udforske nærmere – ikke mindst i evaluerings-sammenhænge, hvor det kan give god mening at vælge video til som et supplement til f.eks. tekst, i stedet for at fravælge det af frygt for at sidde tilbage med uoverskuelige mængder af uredigeret videomateriale eller en uoverkommelig redigeringsopgave.

Litteratur

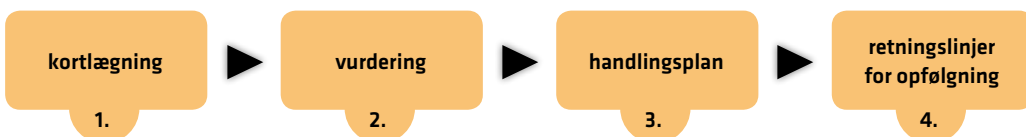
www.hvadskalkvikunne.dk. Sidst besøgt 5. oktober 2011.

www.kollision.dk. Sidst besøgt 5. oktober 2011.

Temperaturmålinger i børnemiljøer og undervisningsmiljøer

Artiklen beskriver DCUM's værktøjer Termometeret og Børnemiljøtermometeret, der fungerer som praksisnære og lettilgængelige elektronisk baserede spørgeskema- og observationsværktøjer. Elever og studerende i skoler og på uddannelsessteder har ret til et godt undervisningsmiljø – eller studiemiljø. Børn i dagtilbud har ret til et godt børnemiljø. Men hvad er parametrene for et godt børnemiljø og for et godt undervisningsmiljø? Hvordan skaber man det? Og hvordan måler man det? Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM, er et statsligt videnscenter, der stiller viden og værktøjer til rådighed for både dagtilbud og uddannelsessteder, således også et helt metodeapparat til at tage temperaturen på børnemiljøet og undervisningsmiljøet.

Skoler og uddannelsessteder skal arbejde for at skabe et godt undervisningsmiljø, herunder udarbejde en undervisningsmiljøvurdering, UMV. Det er hjemlet i undervisningsmiljøloven af 2001. Elever og studerende skal aktivt indgå i at vurdere og skabe et psykisk, fysisk og æstetisk godt undervisningsmiljø med fokus på sundhed, sikkerhed, læring og udvikling. Det er uddannelsesstedets ansvar at få udarbejdet en UMV minimum hvert tredje år. En UMV er en firefaset proces, som består af:



Den første fase, kortlægningen, er en status på, hvordan elever eller studerende oplever deres undervisningsmiljø. Kortlægningen fungerer også som en temperaturmåling, der i fase to bliver kvalitativt vurderet. På baggrund af vurderingerne udarbejdes der i fase tre en handlingsplan for udbedring og forbedring af even-

tuelle problemstillinger i undervisningsmiljøet. Den sidste fase 4 sikrer, at der udarbejdes retningslinjer for opfølgning på udmøntningen af handlingsplanen. Fasemodellen gentages ved hver ny UMV.

Elever og studerende kan vælge op til to undervisningsmiljørepræsentanter til uddannelsesstedets sik-



Karin Villumsen

*Specialkonsulent
Psyisk undervisningsmiljø,
evaluering og undersøgelser,
proces- metode- og mate-
rialeudvikling, rådgivning,
brugerinvolvering og
netværksdannelse*

*Dansk Center for
Undervisningsmiljø, DCUM:
www.dcum.dk*

kerhedsudvalg, hvor UMV-processen lovmæssigt er tænkt forankret. På den ene side er loven klar og smal, og på den anden side lægger den op til en bred forståelse og lokal fortolkning med metodefrihed. Spørgsmålet er, hvordan man i praksis griber arbejdet og processen an, og hvordan man kommer omkring alle centrale aspekter af et godt undervisningsmiljø. Dertil kommer spørgsmålet om, hvad fordelene er ved at arbejde med at dokumentere og evaluere undervisningsmiljøet. Det kan meget let opfattes som endnu en opgave, man fra centralt hold pålægger skoler og uddannelsessteder i en tid, hvor test, dokumentation og evalueringer synes at være magiske svar på alle udfordringer. Det vender jeg tilbage til.

Dagtilbud skal ligeledes arbejde for at skabe et godt psykisk, fysisk og æstetisk børnemiljø, der fremmer børnenes trivsel, sundhed, udvikling og læring. Det fremgår af dagtilbudsloven fra 2010, som også præciserer, at et godt børnemiljø skal være en integreret del af det pædagogiske arbejde og kobles til den pædagogiske læreplan. Endelig hedder det, at: "Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensyntagen til børnenes alder og modenhed." (Dagtilbudsloven, § 8, stk. 5). Hvordan måler, vejer og vurderer man et psykisk, fysisk og æstetisk børnemiljø – i et børneperspektiv med en realistisk inddragelse af børn? Og hvordan kan man anvende resultaterne og dermed børneperspektivet i en pædagogisk praksis på en troværdig og meningsfuld måde?

Undervisningsmiljøvurdering – en responsiv proces

Når en skole eller uddannelsesinstitution skal udarbejde en undervisningsmiljøvurdering, UMV, er det en selvevalueringsproces, der inddrager elever og studerendes stemmer og perspektiver på væsentlige forhold i undervisnings- eller studiemiljøet.

Ideelt set er det en evalueringsproces, der både organisatorisk i processen med at indsamle og vurdere data og i selve datagrundlaget inddrager elever og studerende som aktive agenter. I praksis bliver elever og studerende dog ofte kun inddraget som målgruppe for selve undersøgelsen, dvs. i første fase,

kortlægningen, og for en del skolers vedkommende også i en kvalitativ vurdering af resultater i fase to.

På DCUM anbefaler vi, at elever og studerende – ligesom personale fra forskellige afdelinger – bliver en del af hele UMV-processen og også inddrages organisatorisk. Det kan være som del af sikkerhedsgruppen eller arbejds- og undervisningsmiljøudvalget, en del af elevrådet eller studiegrupper, eller det kan være gennem ad hoc sammensatte fokusgrupper, der repræsenterer forskellige afdelinger og årgange. Vi foreslår, at elever og studerende bliver inddraget som aktive agenter i hele UMV-processen, dvs. i:

- Planlægning og organisering
- Valg af metoder og parametre og emner, der skal undersøges
- Vurdering af resultater og beslutninger til forbedring af undervisningsmiljøet
- Formidling samt en videre opfølgning

At inddrage elever og studerende som medansvarlige for hele UMV-processen – og ikke kun som målgruppe for selve undersøgelsen – er et syn på UMV-processen som en responsiv og partcipatorisk evalueringsmodel. Et undervisningsmiljø skal – for at give mening – vurderes i dets lokale miljø og i dialog med dem, som udgør det aktuelle og levede miljø. Og for at undervisningsmiljøet ikke kun bliver vurderet ud fra ledelsens eller personalets forestillinger, værdier og parametre, er det oplagt at inddrage elevernes og de studerendes perspektiver, synsvinkler og fortolkninger.

Ideelt set skaber medinddragelse mere ansvarlighed og ejerskab, ligesom det kan medføre flere nuancerede og kvalitative resultater og vurderinger af, hvad der skal til for at skabe et bedre undervisnings- og studiemiljø. Det er muligt, at det et ideal og en tvivlsom forestilling eller et ønskescenarie at tænke sig, at inddragelse af elever og studerende – samt personale fra alle afdelinger – skaber mere engagement og en bredere forankring i organisationen. Og i praksis er det bestemt en stor udfordring. For det første er der stor forskel på elever og studerendes motivation og prioritering af tid og engagement.

For det andet kan elever og studerendes kendskab til organisationen, beslutningsprocesser, forskellige positioner, muligheder osv. være begrænsede. Men undervisningsmiljø og studiemiljø må ikke blive til et appendiks til undervisningen og de øvrige opgaver. Så mister det betydning med negativ effekt. Et godt undervisnings- og studiemiljø er et grundlag og et perspektiv i alle processer, aktiviteter og beslutninger, hvor elever og studerende er. Derfor er det vigtigt at sikre en bred forankring af indsatsen for et godt undervisnings- eller studiemiljø, som går igennem hele organisationen og når ud til elever og studerende i hverdagen. Og det er netop fordi undervisningsmiljøet konstant er i bevægelse og forandring, og det løbende er en udfordring at sikre elevernes og de studerendes læring, trivsel og udvikling, at det er en nødvendighed med faste mellemrum at stoppe op og vurdere kvaliteten og retningen af indsatser: Går det den rigtige vej? Hvordan oplever elever og studerende deres undervisningsmiljø over tid? Er der blinde punkter, fx manglende trivsel? Det kan UMV'en tage temperaturen på, og i en responsiv evalueringsproces kan UMV sætte spot på, hvordan forskellige problemstillinger bedst kan løses.

DCUM stiller forskellige værktøjer og metoder til rådighed, som skoler og uddannelsessteder frit kan anvende til evaluering af undervisningsmiljøet. Det gælder alt fra planlægnings-, kortlægnings-, vurderings- og procesværktøjer samt metoder og inspiration til konkrete forandringstiltag.

Termometeret – til skoler og uddannelsessteder

Den første fase i UMV-processen er kortlægningsfasen, hvor DCUM blandt andet tilbyder spørgeskemaværktøjet Termometeret. Termometeret er internet-baseret, fleksibelt og gratis at benytte for skoler og uddannelsessteder, der kan oprette forskellige undersøgelser målrettet elever og studerende. Udgangspunktet er, at en skole eller uddannelsesinstitu-

tion kan anvende Termometeret til at afdække både positive og negative sider af uddannelsesstedets undervisnings- eller studiemiljø. Dermed er Termometeret et selvevalueringsværktøj til at kortlægge elevernes og de studerendes oplevelse af og tilfredshed med undervisningsmiljøet.

Alt foregår over internettet via termometeret.dk. Her tilmelder man sig som skole eller uddannelsesinstitution med en undersøgelsesansvarlig, som er den, der formelt set opretter undersøgelser i systemet. Man skal vælge sin indgang, fx grundskole, der giver adgang til fleksible spørgeskemaer til SFO (talende spørgeskema), indskoling (talende spørgeskema) og øvrige klassetrin, eller ungdoms- og voksenuddannelse, hvor der er et fleksibelt spørgeskema målrettet denne brede målgruppe.

Som et værktøj til en selvevalueringsproces har en skole eller et uddannelsessted mulighed for at oprette og gennemføre undersøgelser på lige det tidspunkt, der passer bedst i forhold til en lokal proces. Uddannelsesstedet definerer også selv antallet af klasser, hold og respondenter, der skal besvare spørgeskemaet, samt hvornår undersøgelsen skal afsluttes. Termometerets forskellige spørgeskemaer indeholder forhåndsdefinerede overordnede emner med tilhørende spørgsmål og svarkategorier. Det er muligt at vælge mellem emnerne, ligesom det er muligt at vælge centrale termer (fx elev eller studerende, lærer eller underviser osv.), så undersøgelsen målrettes den enkelte uddannelsesinstitutionens konkrete behov og terminologi. Vælger man alle de overordnede emner, er man sikker på at komme omkring alle spørgsmål, der vedrører det psykiske, fysiske og æstetiske undervisningsmiljø.

”Fordelen ved systemet er blandt andet, at man kan tage en færdigpakket undersøgelse, men også, at man kan tilføje egne spørgsmål. Samtidig er det nemt at gå til, især når man har prøvet at bruge syste-

met én gang før. Og så er det en kæmpe fordel, at det er gratis!" (Undersøgelsesansvarlig for en teknisk skole)

De præformulerede og overordnede emner varierer afhængigt af målgruppe. Et eksempel er spørgeskemaet til ungdoms- og voksenuddannelser, der blandt andet indeholder emner som:

- Motivation
- Generel tilfredshed
- Det sociale miljø
- Lærerne/underviserne
- Undervisningen
- Studievejledning og generel information
- Stress
- Lokaler, udearealer, indretning og æstetik
- Ergonomi og indeklima
- Sikkerhed
- Kost og stimulanser
- Helbred og generelt psykisk velbefindende

Emnerne udgør også de parametre, som DCUM anbefaler, skal måles, vejes og kvalitativt vurderes for



at skabe et tilstrækkeligt lokalt vidensgrundlag til at give afsæt for indsatser til forbedring af undervisnings- eller studiemiljøet.

Dertil kommer, at det er muligt for skolen eller uddannelsesstedet at tilføje egne emner, spørgsmål og svarmuligheder, ligesom det er muligt at stille åbne spørgsmål, som kan besvares med frit formulerede kommentarer. Systemets fleksibilitet gør det muligt for uddannelsesstederne at anvende det til en række specifikke del- eller særundersøgelser, fx hvis man ønsker at få en status på en enkelt classes trivsel, tilfredsheden med kantinen, vejledningen eller lignende.

Når den enkelte undersøgelse er oprettet (med valgfrie emner og eventuelt egne emner), genereres unikke koder, der uddeles til elever og studerende, som besvarer spørgeskemaet via termometeret.dk.

Resultater og den videre UMV-proces

Når undersøgelsen er afsluttet genereres en rapport med resultater fra elevernes eller de studerendes anonyme besvarelser. På DCUM har vi valgt anonymitet af etiske årsager. Elever og studerende skal kunne svare ærligt og ikke frygte at blive udsat for efterfølgende pres fra omgivelserne. Der kan være emner, som fx mistriivsel, der ikke kommer frem i lyset, hvis ikke anonymiteten er en garanti. Den undersøgelsesansvarlige på uddannelsesstedet kan trække resultater ud for hele undersøgelsen, filtrere på køn, hold/klasser eller årgangsniveau, sammenligne egne undersøgelser fra år til år og sammenligne resultater med et landsgennemsnit for uddannelsessteder af samme type, der har benyttet Termometeret – det sidste kan dog ikke lade sig gøre på resultater fra egne emner og spørgsmål, idet de jo er lokalt formulerede. Også den enkelte lærer/underviser har adgang til resultater for egen klasse eller eget hold, så vedkommende dermed bedre kan inddrage elever og studerendes perspektiver i en videre dialog og vurdering af, om der er behov for forandringer i det fysiske, psykiske eller æstetiske undervisningsmiljø i den enkelte klasse eller på det enkelte hold. Især i grundskolen anvender lærerne denne mulighed for dialog om resultater i den enkelte klasse. Men det kan være et dilemma, hvis der er kritiske

resultater i forhold til, hvordan eleverne bedømmer lærerens undervisning og relation til eleverne.

En skoles eller et uddannelsesstedes samlede resultater danner baggrund for en videre proces og dialog i den gruppe (nedsat gennem arbejdsmiljøudvalget eller i et selvstændigt undervisningsmiljøudvalg med bred repræsentation af personale, ledelse og elever/studerende), der har ansvaret for at gennemføre UMV'en. Der kan fx arbejdes videre med dialog i klasser og på hold og med nærmere kvalitativt baserede undersøgelser, fx individuelle samtaler eller fokusgruppesamtaler, for at forstå eventuelle problemstillinger nærmere. Formålet med den videre proces er at få respons på og komme til en mere specifik forståelse af, hvad der ligger til grund for de besvarelser, der vækker undren eller særlig opmærksomhed – positivt som negativt. På den baggrund vurderer den ansvarlige gruppe for UMV'en og i samarbejde med ledelsen, hvilke områder uddannelsesstedet skal arbejde videre med – enten for at forbedre eller videreudvikle. Disse formuleres i handlingsplanen med efterfølgende retningslinjer for, hvordan skolen eller uddannelsesstedet – stadig med inddragelse af elever og studerende – vil følge op på handlingsplanen.

Hele UMV-processen fungerer som en anledning for en skole eller uddannelsesinstitution til metodisk og systematisk at italesætte noget af det, som tages for givet i skolen og på uddannelsesstedet, fx at man skal trives. Derfor er det også vigtigt, at resultaterne og UMV'en både bruges reflektivt til at skabe dialog og åbenhed (respons) omkring elevers og studerendes forhold i skolen og på uddannelsesstedet, og fremadrettet som afsæt for hele tiden at skabe gode undervisningsmiljøer med trivsel, læring og udvikling for elever og studerende.

Børnemiljøet – et perspektiv og en proces

At skabe et godt børnemiljø handler både om et særligt børneperspektiv og en pædagogisk tilgang til det fysiske, psykiske og æstetiske miljø, der er i vuggestuer, børnehaver, integrerede institutioner, dagplejen og i fritidshjem. Ligesom det handler om en løbende og fokuseret proces, hvor børnemiljø og børnenes triv-

sel, udvikling, sundhed og læring ses i sammenhæng. Hvad, der er godt for børn, beror sædvanligvis på voksnes og fagprofessionelle forestillinger og synsvinkler. Men at inddrage et børneperspektiv i vurderingen af og arbejdet med at skabe et godt børnemiljø er udtryk for, at børn har viden, meninger og holdninger, som skal anerkendes og respekteres. Det betyder helt konkret, at børnenes oplevelser af deres hverdagsliv så vidt muligt skal inddrages i arbejdet med at skabe et godt børnemiljø. Vel og mærke inddragelse under hensyntagen til børnenes alder og modenhed. Et børneperspektiv betyder, at voksne søger en indlevelse i og forståelse af, hvordan børn oplever og erfarer verden – at man som voksen søger at forstå og begrebsliggøre, de tanker, oplevelser og opfattelser, som børnene har af deres hverdagsliv. Det kan ske ved at spørge børnene direkte eller indirekte ved at søge at genskabe børnenes handlinger og erfaringer så tæt og nært på børnenes perspektiver og deres oplevelsesverden som muligt.

Det kan være en stor udfordring for personalet i dagtilbuddene at skifte synsvinkel samt begrebsliggøre og rekonstruere et børneperspektiv, hvor man for en tid parkerer egne forestillinger. Arbejdet med at inkludere børneperspektivet kan være en øjenåbner og bidrage til fornyet viden og nye måder at se egen praksis og sædvaner på – og dermed til at kvalificere læreplaner, pædagogiske mål, aktiviteter, samarbejde osv. med et bedre børnemiljø til følge. Arbejdet med at skabe et godt børnemiljø er en konstant proces, der kræver opmærksomhed og systematik via brug af metoder og værktøjer. Loven stiller ingen krav om brug af bestemte metoder til arbejdet med børnemiljø, men DCUM tilbyder en række værktøjer og metoder til at indfange børneperspektivet og til arbejdet med børnemiljø – alt sammen gratis til rådighed via dcum.dk og bm-termmometeret.dk. I det følgende gennemgås Børnemiljøtermometeret, som er en pendant til Termometeret for skoler og uddannelsessteder.

Børnemiljøtermometeret – til dagtilbud

Børnemiljøtermometeret er et gratis elektronisk værktøj, som DCUM har udviklet og tilbyder dagtilbuddene, når de ønsker at kortlægge børnemiljøet og få et billede af, hvordan det ser ud med børnenes øjne: Hvordan

har børnene det, når de er i dagpleje, vuggestue, børnehave, integreret institution eller fritidshjem? Børnemiljøtermometeret, bm-termometeret.dk, indeholder observationsskemaer til kortlægning af børnemiljøet for de 0-4-årige i dagplejehjem, legestue, vuggestue og børnehave samt spørgeskemaer målrettet børnehavens ældste børn og børn i fritidshjem. Hvordan systemet kan bruges, og hvilke muligheder det giver dagtilbud i forhold til deres kortlægning af børnemiljøet, afhænger af, om dagtilbuddet benytter observationsskemaerne til de yngste eller spørgeskemaerne til de lidt ældre.

Der er to variationer af observationsskemaet. Det ene er målrettet til observation af de 0-4-årige i vuggestue og børnehave, hvor der vælges en undersøgelsesansvarlig på hver institution, der sørger for at printe observationsskemaet til den undersøgelse, man ønsker at foretage. Det andet skema er målrettet til observation af de 0-4-årige i dagplejehjem og legestue, hvor dagplejepædagogen anvender ét skema pr. dagplejehjem eller pr. legestue, som der føres tilsyn med. Observationsskemaerne indeholder spørgsmål vedrørende psykiske, fysiske og æstetiske forhold i børnemiljøet. Spørgsmålene er kategoriseret i en række emner:

- Relationer mellem børnene
- De voksne i vuggestuen/børnehaven
- Leg og aktiviteter
- Rammer (lokaler, udearealer, indretning og æstetik)
- Rammer (ergonomi og indeklima)
- Sikkerhed
- Helbred og velbefindende
- Hygiejne

Ligesom i Termometeret kan der frit vælges mellem emnerne, afhængigt af hvad den enkelte undersøgelse skal fremskaffe data om - og bidrage til. Dagplejepædagogen eller pædagogen i institutionen foretager observationerne i de rum og situationer, hvor børnene bevæger sig rundt. Observatøren besvarer spørgsmålene i skemaet på baggrund af sine iagttagelser og sin dialog med børnene (når det er muligt) og personalet. Efter endt observation indtastes besvarelsen i Børnemiljø-

termometeret, hvorefter data altid er tilgængelige. Således er det muligt at oprette alle de undersøgelser, der er behov for, eventuelt målrettet udvalgte fokusområder i børnemiljøet - inden for en selvvalgt tidsramme.

Den samme fleksibilitet er gældende for spørgeskema-systemet, der frit kan anvendes af alle daginstitutioner. Spørgeskemaet er målrettet undersøgelser blandt børn fra 4-årsalderen i børnehave, integreret institution eller fritidshjem og består af de samme overordnede og valgfrie emner, som der er i observationsskemaerne. Spørgeskemaet kan besvares elektronisk over internettet eller på papir - hvorefter besvarelsene kan testes ind i systemet. Børnene kan besvare spørgeskemaet i institutionen eller hjemmet med hjælp fra en voksen, der hjælper med at læse op og snakker med barnet undervejs. På den måde er spørgeskemaet også et fokuseret samtaleark mellem barn og voksen om vigtige spørgsmål i børnemiljøet.

Resultater og anvendelse

Når alt er tastet ind, og undersøgelsen afsluttet, vises en oversigt og resultaterne - samlet eller fordelt på børnenes alder og køn. Resultaterne kan dagtilbuddet bruge som udgangspunkt for en videre refleksiv, dialogisk og pædagogisk proces om at skabe et godt - bedre - børnemiljø på baggrund af data, der rækker ud over og supplerer fornemmelser, skøn og professionsfaglig sædvane. Når man ved, hvordan børnene opfatter deres miljø, positivt og negativt, har man rigtig gode muligheder for at prioritere eventuelle problemstillinger, aftale konkrete indsatser på området og dermed i fællesskab arbejde målrettet videre for et godt børnemiljø i dagtilbuddet.

"Børnemiljøtermometeret, BMT, tvinger os til at se børnemiljøet ud fra et børneperspektiv, og det sætter altså en masse refleksion i gang i personalegruppen. Tallene fra BMT giver også et godt afsæt til arbejdet med de pædagogiske læreplaner, da BMT-undersøgelsen viser, hvor der er behov for at styrke den pædagogiske indsats." (Leder af et dagtilbud) Af etiske årsager og for at fremme den bedste proces, anbefaler DCUM, at man i dagtilbuddene informerer og inddrager forældrene som aktive ressourcer forud for processen, undervejs

og efterfølgende om resultatet og anvendelsen af det. På den måde er vurderingen af børnemiljøet en anledning til at drøfte eksisterende antagelser i lyset af et børnemiljøperspektiv. Det er også en anledning til at sætte fokus på, om det man gør, virker efter hensigten. At arbejde systematisk med børnemiljøet kan dermed fremme en åbenhed i dagtilbuddet, hvor personale og forældre kan være sammen om fælles refleksioner, overvejelser og begrundelser for at gøre, som man gør – eller for at gøre noget andet.

'Must have'-viden om undervisningsmiljø og børnemiljø

Når dagtilbud, skoler og uddannelsessteder tager temperaturen på børnemiljøet og på undervisningsmiljøet, er det en måde at inddrage børnenes, elevernes og de studerendes stemmer. Og i en videre analyse- og handlingsproces er det en måde at tage afsæt i et lokalt vidensgrundlag, der angiver pejlinger på problemstillinger, som kræver en forbedring i praksis. Termometeret og Børnemiljøtermometeret er selvevalueringsværktøjer, som den enkelte praksis kan bruge til at vurdere og dokumentere processer, forandringer og virkninger af indsatser. Data fra undersøgelser kan anvendes fremadrettet til at skabe forandringer, processer og indsatser til at forbedre børnemiljøet eller undervisningsmiljøet.

Det kræver ikke den store evalueringskapacitet at anvende DCUM's værktøjer. De er målrettede brugere, der ikke nødvendigvis har forhåndskendskab til evalueringsmetoder og værktøjer, men blot har tiden og motivationen samt kan se formålet og det konkrete anvendelsessigte med at evaluere børnemiljøet og undervisningsmiljøet. I praksis er selvevaluering ikke kun associeret med muligheder og refleksive processer, men til dels også med centralisme, stramme lovkrav, kontrol og endnu en opgave, der kan opleves som et pres. Men selvevaluering kan netop gøres til noget lokalt og til et led i pædagogisk og strategiske udviklingsarbejder og dermed punktere de negative holdninger. Det handler ofte om at skabe en organisering, hvor der efterhånden akkumuleres en erfaring og praktisk

know-how med, hvordan selvevalueringsprocesser og -værktøjer virker. De skoler og uddannelsessteder, der får skabt gode UVMV-processer, gør det desuden som led i en tilgang til og erfaring med, at selvevaluering er en mulighed for at måle og veje kvantitative data på en kvalitativ måde i egen kontekst, og hvor man kan følge en udvikling over tid. Endelig handler selvevaluering også om, hvorvidt man som skole eller uddannelsessted anvender og implementerer evalueringsproces og evalueringsresultater i et videre strategisk og pædagogisk arbejde.

Formålet og perspektivet med temperaturmålinger er, at de giver anledning til en refleksiv og responsiv/dialogisk proces om at skabe øget kvalitet og udvikling for børn, unge og voksne, der har travlt med at lære og udvikle sig inden for nogle givne rammer. At have det godt – fysisk, psykisk og æstetisk – i dagtilbuddet, i skolen og på uddannelsesstedet knytter sig til disse steders kerneydelse. Derfor er det helt afgørende at kunne arbejde med den brede trivselstilgang på et vidensgrundlag, der inddrager de primære aktører, børn, elever og studerende, men også en viden og perspektiver, der er i bevægelse og lokalt forankret. DCUM's værktøjer og metoder er udviklet med det formål at bringe viden i spil i en lokal kontekst som afsæt for dialog og forandringsprocesser til gavn for børn, elever og studerende.

Litteratur

www.termometeret.dk

www.bm-termometeret.dk

www.dcum.dk

Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø (august 2001), 'undervisningsmiljøloven'.

Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (juli 2010), 'dagtilbudsloven'.



**” Jeg skjønte hva jeg
skulle gjøre da læreren
ba meg slå i bordet!**



- om bruk av egenverdinger i arbeidet med argumenterende tekster i norsk grunnskole

Fra august 2010 ble det innført en felles forskrift for grunnskolen og videregående skole i Norge som legger sterke føringer for lærerens vurderingspraksis og fastslår at eleven skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling. I denne artikkelen vil jeg presentere erfaringer med bruk av egenverdinger på ungdomstrinnet. Utgangspunktet er et samarbeidsprosjekt med lærere som har arbeidet med argumenterende skrijving i sine ungdomsskoleklasser. Sentrale spørsmål er: Hva kan elevenes egenverdinger fortelle oss? Kan egenverdinger belyse utfordringene i argumenterende skrijving, og dermed bidra til å forbedre lærerresponsen? Hvilke didaktiske nyvinninger kan ligge i bruken av egenverdinger?

Prosjektet

Prosjektet som har tittelen "Sakprosaskrijving i ungdomsskolen. En studie med fokus på bruk av lærerrespons, modelltekster og muntlig debatt" er et skriveprosjekt som jeg har gjennomført sammen med 15 lærere som tar videreutdanning på Høgskolen i Oslo. Målet har vært å utvikle mer didaktisk kunnskap om sakprosaskrijving i ungdomsskolen. Skriveprosjektet har resultert i mange tekster som kan studeres fra ulike perspektiver, men jeg vil her konsentrere meg om elevenes egenverdinger. Lærerne som studerer på halvtid og er aktive lærere til daglig, har gjennomført prosessorientert skrijving av leserinnlegg i sine ungdomsskoleklasser. Elevene fikk tilbakemeldinger på to utkast med formativ vurdering av lærer, den første kommentaren i hovedsak rettet mot innhold og struktur, den andre mot syntaks og ortografi. Før lærerens sluttvurdering og karakter på arbeidet, ga eleven sin egenvurdering. 60 av disse egenverdingerne fra 15 ungdomsskoleklasser er materialet for denne artikkelen. Jeg vil studere materialet både kvantitativt og kvalitativt, men hovedvekta vil ligge på enkeltelevers vurderinger og uttalelser.

Forskning

Mange forskere har vært opptatt av sammenhengen mellom vurdering og læring. De omfattende studiene til Black & William og til Hattie & Timberley er de mest kjente. Begge viser at tilbakemelding har stor betydning. I artikkelen "Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment" (Black & William 1998), skriver de to forskerne om hva slags

konsekvenser vurdering har for læring. De baserer seg på materiale fra 250 artikler og hevder blant annet at undervisvurdering som sier noe om hvor elevene står faglig og hvor de skal i læringsprosessen, kan bedre motivasjonen for å lære. Dette gjelder særlig de svakeste elevene. Black og William trekker også fram betydningen av egenvurdering (self assessment) og kameratvurdering (peer assessment) i et utviklingsperspektiv, men framhever viktigheten av at elevene kjenner målene for det aktuelle arbeidet og hva som skal til for å nå dem. Hattie og Timberley påviste det samme i 2007, og formulerte tre spørsmål som studenten skulle gi tilbakemelding på: Hvor skal jeg (feed up)?, hvor er jeg (feed back)? og hvordan skal jeg gå videre (feed forward)? (Dysthe og Hertzberg 2009). I Visible Learning (2009) la Hattie fram sine metaanalyser som bygger på undersøkelser av over 80 millioner elever og på mer enn 50 tusen mindre studier. Han er opptatt av hvilke faktorer som kan påvirke læringsutbyttet, og viser til at den største læringseffekten kommer gjennom selvrappporterende karakterer og når eleven selv deltar aktivt i tilbakemeldingen. Jeg vil underveis i artikkelen også vise til andre forskere som har vært opptatt av lærerrespons og utfordringer knyttet til argumenterende skrivevurdering. Foreløpig kjenner jeg ikke til forskningsresultater som viser bruk av egenvurderinger i norske eller nordiske klasserom.

Forandring av vurderingsforskrift

Da det i august 2010 ble satt i verk en felles forskrift for grunnskolen og videregående skole i Norge (Kunnskapsdepartementet 2009), var denne utformet i tråd med resultatene fra Hatties undersøkelser. Forskriften legger vekt på formativ vurdering for å realisere "vurdering for læring" og har tydelig fokus på elevmedvirkning. Den legger sterke føringer for lærerens vurderingspraksis og fastslår at eleven skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling (13-12), noe som betyr at en undervisvurdering ikke er fullstendig uten elevens egenvurdering. Slik angir den både elevens juridiske rettigheter på vurderingsfeltet og lærerens plikter. Bakgrunnen for forskriften var Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) som pekte på at lærere i altfor stor grad gjør elever oppmerksomme på feil og mangler, mens de i for liten grad forteller hva de bør gjøre for å lære mer.

Egenvurdering av prosess og produkt

Både Hatties påpekninger av elevenes egenvurdering som avgjørende for læringsutbyttet, og argumentasjonen i den nye vurderingsforskriften inspirerte oss til å prøve ut egenvurdering som en del av dette skriveprosjektet. Ingen av lærerne hadde jobbet med egenvurdering tidligere. Elevene var også ukjent med dette, og de fikk fire spørsmål som skulle være utgangspunkt for deres vurdering:

1. Hvilke kommentarer fra læreren ga deg god hjelp? (vær konkret, gi eksempler)
2. Hvilke kommentarer fra læreren skjønte du ikke, eller var du uenig i? (vær konkret, gi eksempler)
3. Hva mener du er de største forbedringer av teksten din fra 1. utkast til 3. utkast? Prøv å forklare hvorfor og hvordan du klarte å få til disse forbedringene.
4. Hvilken karakter ville du selv gitt på denne teksten? Prøv å begrunne hvorfor!

Spørsmål 1 og 2 er knyttet til lærerresponsen og spør om hva eleven har oppfattet og ikke oppfattet av denne. Målsettingen er å gjøre elevene bevisste på hvilke kommentarer de har klart å utnytte for å forbedre teksten, samtidig som disse svarene kanskje kan bidra til å belyse hvordan lærerkommentarene kan forbedres slik at lærernes prosjektforslag kan fungere for elevene.

I spørsmål 3 skal eleven vurdere de største forbedringer av teksten fra første utkast til tredje utkast, og forklare hvorfor og hvordan eleven hun/han klarte å få til disse forbedringene. Spørsmål 4 ber eleven foreslå en karakter og begrunne denne. En slik type selvrappoteringen, der elevene uttrykker hvor godt eller dårlig de presterer og kan forklare dette for læreren, mener Hattie er den aller viktigste faktoren for elevprestasjoner. Forutsetningen for en slik selvrappotering er selvsagt at elevene har kunnskap om både mål og kriterier. Å lære elevene opp til å forklare hvilket nivå de ligger på, hva de kan og hva de ikke kan, er et langsiktig arbeid. Svar på spørsmål 3 og 4 må derfor betraktes som et første steg mot å utvikle en vurdering og et metaspråk om egen tekst.

Hva kan elevenes egenvurderinger fortelle oss?

Lærerkommentarer som ga hjelp

Lærerkommentarer på mikronivåene i teksten, som setningsnivå og ordnivå, framheves av mange elever som den beste hjelpa. Dette stemmer med forskningen til Black og William (1998) som sier at konkrete kommentarer er mer effektive enn generelle, og Igland (2008) som peker på at lærerkommentarer med forslag til bearbeiding har størst sjanse for å bli fulgt opp når de står til et spesifikt problem som eleven får konkret og tydelig hjelp til å lokalisere. Noen få elever trekker fram forbedringer av strukturen som en følge av lærerkommentarene. Flere elever skriver at de har fått hjelp av lærerkommentarer av typen "ta stilling", "slå i bordet" og "forklar hvorfor du er for eller imot denne saken." En gutt uttrykker det slik:

» En kommentar som ga meg god hjelp var den på første utkast, der du sa at jeg skulle slå neven i bordet og være mer selvsikker. Når jeg gjorde det på andre utkast, følte jeg meg veldig engasjert »

Andre elever viser til lærerkommentarer som peker på hvor innlegget skal stå, og hvem som skal lese det, og opplever at de har fått hjelp til å bli mottakerbevisste. Mange av kommentarene har utfordret elevene til å tenke selv og finne løsninger. Dermed har det oppstått en reell dialog mellom lærer og elev om teksten. Som en elev skriver: "Det meste av kritikken skjønte jeg jo når jeg så på min egen tekst og tenkte litt etter." Dette er i tråd med responsforskeren R. Staub (2000) som råder lærerne til færre direktiv, flere eksempler, drøftinger og dialoger som gir lærerne innspill til å reflektere over sin egen kommenteringspraksis (Igland 2008:413)

Lærerkommentarer som ikke ga hjelp De fleste elevene er forsiktige med å påpeke hva som ikke gir hjelp, men lærernes bruk av ord og uttrykk som de ikke forstår, blir nevnt av flere. Ordene "argument" og "å argumentere" byr for eksempel på problemer for mange: "Det var en del å skrive om, jeg skjønte ikke det med hva argu-

mentere. For eksempel det å argumentere, imøtegå, motargument og vise frem grunnene mine."

Spørsmålet er om det kan ligge et større problem bak, om uttrykket "å argumentere" er problemet, eller om det er evnen til å argumentere som mangler. Er det kanskje slik at eleven ikke skjønner hvordan de skal argumentere fordi de mangler kunnskap og kritisk evne, som Mari-Ann Igland har påpekt i sin forskning. Hun mener at det viktigste problemet ikke er at elevene har vanskeligheter med å utbedre tekststruktur, innholdsorganisering og skrivestil, men at problemet er knyttet til manglende innsikt i til dels krevende tema og manglende refleksjon over egne standpunkt, altså til mangel på kunnskap og kritisk tenkning (Igland, 2007:288).

Dette kan belyse det som oppleves som "uforståelige lærerkommentarer" i mitt eget materiale, slik det uttrykkes i disse to utsagnene: "Der hvor læreren sier jeg skal tenke over hvordan jeg kan skrive noe på en annen måte." "Jeg forstod ikke hva hun mente når hun ba meg gi eksempler på hvordan jeg kan løse dette problemet." Usikkerheten om ordenes betydning kan altså avdekke både didaktiske og semantiske problemer.

Hva så med lærerkommentarer som elevene var uenige i? Her svarer de aller fleste elevene at "de var helt enig med læreren", at "de var enig i alt" og lignende, mens noen setter ord på en uenighet eller en diskusjon de har hatt med læreren.

Vurderinger av egen tekst Å gjøre elevene bevisst på hvor godt eller dårlig de presterer og bruke et metaspråk om sin egen tekst, må nødvendigvis bli en læringsprosess. Hva kan dette første forsøket på egenvurdering av egen tekst fortelle oss? Har elevene for eksempel vurdert innhold, form eller funksjon ved teksten sin? Elevene kommenterer alle disse tre aspektene, men med ulik vekt. Sigmund Ongstads har gjennom sin triadiske modell (bl.a. 2004) knyttet utfordringene ved argumenterende skrivning til alle disse tre aspektene. Mens enkelte forskere ser tekststruktur og skrivestil som de største utfordringene (Igland, 2007:280), argumenterer for eksempel Jon Smidt for å vektlegge hvordan en tekst fungerer for sitt formål. Slik oppsummerer han hva som gir god skriveundervisning:

„ For å bli motivert til å skrive – og å skrive godt – er det viktig å ha noe å skrive om som er gyldig i den aktuelle sammenhengen, å ha gyldig og brukbart språk og tekstmønster for denne situasjonen, og å forstå og identifisere seg med skritesituasjon og skriveformål „

(Smidt 2010:31).

Andre forskere, for eksempel O'Rourke (1995), har vært mest opptatt av problemer knyttet til innholdet. Som lærere ser vi ofte at elevene mangler stoff til å velge et tema og til å underbygge argumentasjonen, og at resultatet blir magre tekster med påstander som i liten grad er underbygd (Igland, 2007:280). Her er en av elevene som har klart det: "Jeg mener de største forbedringene fra 1. utkast til 3. utkast var at jeg greide å utdype meningene mine gjennom hele innlegget."

At fritt valg av tema kan virke motiverende, framgår tydelig av egenvurderingene. Likevel fører ikke dette nødvendigvis til bedre leserinnlegg. Utvikling av teksten stopper ofte opp pga manglende kritisk evne og kunnskap. I klasser som har hatt en lengre førskrivingsfase, med innhenting av informasjon og fakta om et emne og med påfølgende diskusjoner i klassen, har alle elevene vært i stand til å få til et leserinnlegg med noe argumentasjon. Det bekrefter at hvis fakta skal fungere som kunnskap, må elevene lære seg å reflektere og argumentere, og at muntlige klassesdiskusjoner kan være et viktig skritt på den veien.

De færreste av elevene var kjent med prosessorientert skriving fra før, og mange framhever dette som en arbeidsmåte som gjorde dem i stand til å forbedre teksten. En svak elev som virkelig har slitt med prosessen, vurderer de største forbedringene slik: "Jeg synes det ble bedre og bedre, men det var veldig komplisert å skrive det om flere ganger det var en utfordring." En annen forklarer framgangen slik: "Fordi du (læreren, min kommentar) skrev kommentar til vort utkast, så jeg fikk forandre litt på noen avsnitt, da ble det bare bedre og bedre!"

En sterk elev liker prosessen og ser resultater av den fordi hun har skjønnet hvordan hun kan finne og rette sine egne feil:



„ At du hadde skrevet på tavla hva de forskjellige rettingene betydde var til stor hjelp fordi det er en del lærere som ikke gjør det og da vet vi ikke hva de forskjellige betyr. Så jeg synes det var bra gjort. Du hadde også ført rettingen fra forrige gang videre. På den måten vet man at du har gått grundig gjennom teksten og det synes jeg er veldig bra ”

Denne eleven vurderer indirekte hva som gir læring. Hun ber ikke om konkret retting, men vil gjøre rettejobben sjøl etter å ha fått en oversikt over feiltyper. Men de fleste elevene i mitt materiale tenker kortsiktig i sine kommentarer. Når en av dem for eksempel kommenterer at han fikk mest hjelp ”der hvor læreren sier helt konkret hva jeg skal bytte ut og sette inn”, kan vi jo spørre hvilken læring dette vil gi på sikt. Igland (2008) som mener at margkommentarene har større potensial enn sluttkommentarene for å trekke i gang bearbeiding av utkast, understreker samtidig at overføring av korrektur som læreren har utført, gir få holdepunkter for å vurdere elevens probleminnsikt og – mestring.

Karakter på egen tekst

Til slutt blir eleven bedt om å foreslå karakter på sin egen tekst og begrunne denne. Tre elever, alle jenter, vil ikke foreslå karakter. Denne uttalelsen er typisk:

„ Jeg aner virkelig ikke hvilken karakter jeg ville satt på mitt leserinnlegg. Det er fordi jeg noen ganger synes at jeg gjør en utrolig bra jobb, mens andre ganger utrolig dårlig. Denne teksten er jeg rett og slett utrolig usikker på. Derfor er jeg ikke sikker på hvilken karakter jeg ville satt på min tredje tekst ”

Ei annen jente som ikke vil gå inn i egenrederingsrollen, tar alle forbehold:

„ Jeg hater å tenke på hvilken karakter jeg ville gitt meg selv. Jeg prøver bare å gjøre mitt beste, og forbedre meg til mitt beste. Men jeg synes jeg er veldig flink til å ta imot råd og jeg syns utkast 3 ble ganske bra. Så i usikkerhet til å ta helt feil og tro jeg er bedre enn jeg er, tror jeg jeg ville gitt meg selv en 5er kanskje ”

Redselen for “å-tro-at-du-er-noe” er en vesentlig del av vegringsgrunnen, sammen med et ønske om å være flink og lydhør overfor lærerens råd.

I andre enden av skalaen finner vi de selvbevisste elevene som erklærer at de har fått fram egne meninger, og at styrken ved teksten ligger nettopp der. Det typiske ved mange av disse elevenes argumentasjon er at de legger vekt på det “å jobbe mye” og det “å formulere seg godt”. Å jobbe hardt er for flere avgjørende for hvordan de vurderer karakteren. Noen synes til og med det er opplagt at en slik innsats skal kronas med en sekser:

„ Haha! Det er et ganske opplagt spørsmål. Selvfølgelig ville vi gitt oss selv en god karakter. Jeg ville gitt meg selv en 6'er. Jeg føler at jeg har jobbet godt og hardt med denne oppgaven. Jeg er veldig fornøyd med den. ”

Andre viser til store forbedringene fra førsteutkast til tredjeutkast, og mener at denne framgangen skal belønnes. Å følge lærerens tilrådinger er imidlertid den mest brukte begrunnelsen for en god karakter.

Før elevene har fått mer erfaringer med egenrederinger, kan det synes som en utfordring at elever som mener de har fulgt lærerens anvisninger og jobbet mye, mener at teksten dermed fortjener å få toppkarakter. Dette er noe man kan gjenkjenne fra prosessorientert skrivning, og er vel først og fremst uttrykk for et uselvstendig forhold til egen skrivning. Samtidig viser det kanskje en tendens der elev og lærer blir

framstilt som likestilte, også i faglige vurderinger. Jeg tror vi som lærere må markere en posisjon som viser hvem som sitter med den faglige oversikten og kunnskapen.

Kan egenvurderinger belyse utfordringene i argumenterende skrijving, og dermed bidra til å forbedre lærerresponsen?

De femten lærere som deltok i dette prosjektet, mente at denne første erfaringen med egenvurderinger hadde vært med på å belyse flere sider ved prosessorientert skrijving. De pekte blant annet på hvordan egenvurderingene ga dem som lærere nyttige tilbakemeldinger om formuleringer i deres lærerkommentarer, og at de i praksis så hvor viktig det var at deres faglige diagnostisering av teksten ble skilt klart fra deres tilbakemelding til eleven, både når det gjelder innhold og form. De erfarte at bearbeiding av teksten ofte oppstod etter en reell dialog mellom elev og lærer om teksten, der eleven hadde blitt oppfordret til å tenke og finne løsninger selv. Slike dialoger mente de kunne gi nyttig kunnskap for både lærer og elev, og de fikk bekreftet at muntlige lærerkommentarer kunne fungere godt for mange elever. De mente også at egenvurderingene hadde gitt dem kunnskap om aktiviteter som kunne styrke argumenterende skrijving, bl.a. viktigheten av å arbeide med brukstekster der muntlige diskusjoner kan legge et grunnlag for skrijving

Jeg vil på bakgrunn av dette prosjektet framheve spesielt på to områder for å trene opp elevenes argumenterende skrivekompetanse. Som så ofte når det gjelder arbeid med skrijving, ser vi at muntlige og skriftlige aktiviteter henger nøye sammen. Det første området gjelder vektlegging av førskrijving, der det å innhente fakta og bruke disse i diskusjoner kan være med på å utvikle elevenes kritiske evne. Egenvurderingene i mitt prosjekt bekrefter langt på vei Iglands forskning som viser at manglende evne til kritisk tenkning og kunnskap om emnet, kan være viktigere utfordringer enn tekststruktur og form.

Det andre området er at vi gjennom vår lærerrespons kan legge vekt på å kommentere tekstene ut fra et brukersperspektiv. Retorisk kunnskap og bevissthet kan

her bidra til mer mottakerbevissthet, større evne til å se ulike perspektiver i en sak og til å uttrykke seg klart og overbevisende.

Argumenterende skrijving kan være et godt samarbeidsprosjekt for lærere i de aller fleste fag. Fordi argumentet er en abstrahering som krever bruk av noe annet enn hverdagspråket, er manglende evne til å argumentere et literacy-problem som gjelder mange fag.

Hvilke didaktiske nyvinninger kan ligge i bruken av egenvurderinger?

Er bruken av egenvurderinger egentlig noe nytt? Hvis vi ser egenvurderinger i lys av andre arbeidsformer som er mye nyttet innen prosessorientert skrijving, kan vi betrakte egenvurderinger som en erfaringsbasert konkretisering og "innstramming" av den prosessorienterte skrijvinga. Man kan finne likhetspunkter med situasjonen på 80-tallet da arbeid med respons og responsgrupper ble en stor utfordring som måtte øves opp steg for steg. Erfaringen den gangen var at elevene trengte lang tid på å gripe det faglige og at bl.a. grammatisk kunnskap ble en forutsetning for et metaspråk. Egenvurderinger har flere likhetstrekk med medelevrespons (peer assessment) fordi faglige kunnskaper om grammatikk og trening i å bruke disse er en forutsetning for både egenvurdering og medelevrespons. Men mens manglende evne og interesse for medelevers tekst kan være et problem i prosessorientert skrijving, spores her eleven til dialog med sin egen tekst og får innsikt i sin egen læringsprosess gjennom en egenvurdering. Erfaringer fra arbeidsformer som faglig logg og leseprotokoller kan utnyttes i egenvurderingen.

Mens den prosessorienterte skrivepedagogikken representerte et brudd med lærerens "privatiserte undervisning" gjennom å åpne prosessen og anbefale prosessgrupper (Dysthe og Hertzberg 2009:36), er bevegelsen fra responsgrupper til egenvurderinger kanskje et uttrykk for og en konsekvens av den tida vi lever i. Den sterke vekten som legges på individet finner sin plass i en skrivepedagogikk for "the Generation Me", der den enkelte igjen har ansvar for seg og sitt. Innføring av egenvurdering uttrykker derfor

en dobbelthet: på den ene sida en korreksjon til det uforpliktende ved responsgrupper, på den andre sida en understreking av individets ansvar for seg selv.

Mange ivrer for en utstrakt bruk av skjemaer og rubriker både i elevenes og lærernes vurderingsarbeid. Jeg vil stille spørsmål ved om ikke en omfattende bruk av skjemaer med graderte skalaer kan underbygge en slags instrumentalisme og formalisme som fremmer verken refleksjon, kritisk evne eller formuleringsevne. I stedet for økende bruk av skjemaer finner jeg Jon Smidts vektlegging på å skape situasjoner for bruk av tekster der engasjement, kunnskap og mottakerbevissthet står i fokus, kort sagt der den retoriske kunnskapen omsettes til praksis, som en langt mer fruktbar tilnærming.

Min konklusjon er at bruk av egenvurderinger kan føre til økt læringsutbytte. Forutsetningen er at det jobbes med å bevisstgjøre elevene om hva som skal læres og hvordan man skal lære. Gjennom egenvurderinger kan vi lærere dessuten få viktig kunnskap om elevenes kompetanse før og etter et undervisningsopplegg er gjennomført. Dette kan gi et grunnlag for tilpasset opplæring, som jo forutsetter at læreren har et visst kjennskap til elevenes faglige nivå, deres metodekompetanse og motivasjon. Erfaringer viser også at elevmedvirkning generelt bidrar til økt trivsel, motivasjon og faglig fremgang, samtidig som det kan styrke skolens mulighet til å fungere som en treningsarena for demokrati. Bruk av egenvurderinger kan altså bidra til å konkretisere mange av skolens visjoner om vekst og utvikling.

Litteraturliste:

Black, P.J. & Wiliam, D. (1998): "Assessment and classroom learning". I: *Assessment in Education*, 5(1), 7-77.

Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009): "Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning?" Haugaløkken, O.F. m.fl.: I: *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J. og Timmerley, H. (2007): *The Power of feedback*. Review of Educational Research. Vol. 77(1).

Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*, London and New York: Routledge.

Igland, M.-A. (2007): "Svinaktig vanskelig?" "Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget". S. Matre og Hoel, T.L.: *Skrive for nåtid og framtid*, Tapir Akademiske Forlag.

Igland, M.-A. (2008): *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*, Universitetet i Oslo.

Ongstad, S. (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs. Bergen: Fagbokforlaget

O'Rourke, P. & O'Rourke, M. (1995): "Argumentative writing and the extension of literacy." Costello, P.J.M. & Mitchell, S. (eds.) (1995): *Competing and consensual voices. The theory and practice of argument* (s. 194-207). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Smidt, J. (2010): "Skrikkulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling". I *Skriving i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Staub, R. (2000): "The student, the text, and the classroom context: A case of study of teachers' responses". I *Assessing writing*, 7 (1), 23-55.

Lastet ned 26. juli 2011: Forskriftsendring om individuell vurdering (http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/)

Femte Generations

- nye muligheder og perspektiver



Denne artikel giver et indblik i, på hvilken måde et paradigmeskift i erkendelsesteori åbner nye veje for evaluering, der kan føre til en bedre og mindre tidskrævende opgavevaretagelse i såvel den private som offentlige sektor. Den udbredte evalueringsaktivitet i organisationer og institutioner medfører ofte mange utilsigtede følgevirkninger, som medarbejdere, ledere og brugere siden hen skal afsætte tid og ressourcer til at rette op på eller forsøge at skabe mening med. Artiklen viser hvordan disse utilsigtede følgevirkninger kan undgås, når evaluering tager afsæt i socialkonstruktionistisk erkendelsesteori. Hermed er Femte Generations Evaluering født.

Gro Emmertsen Lund

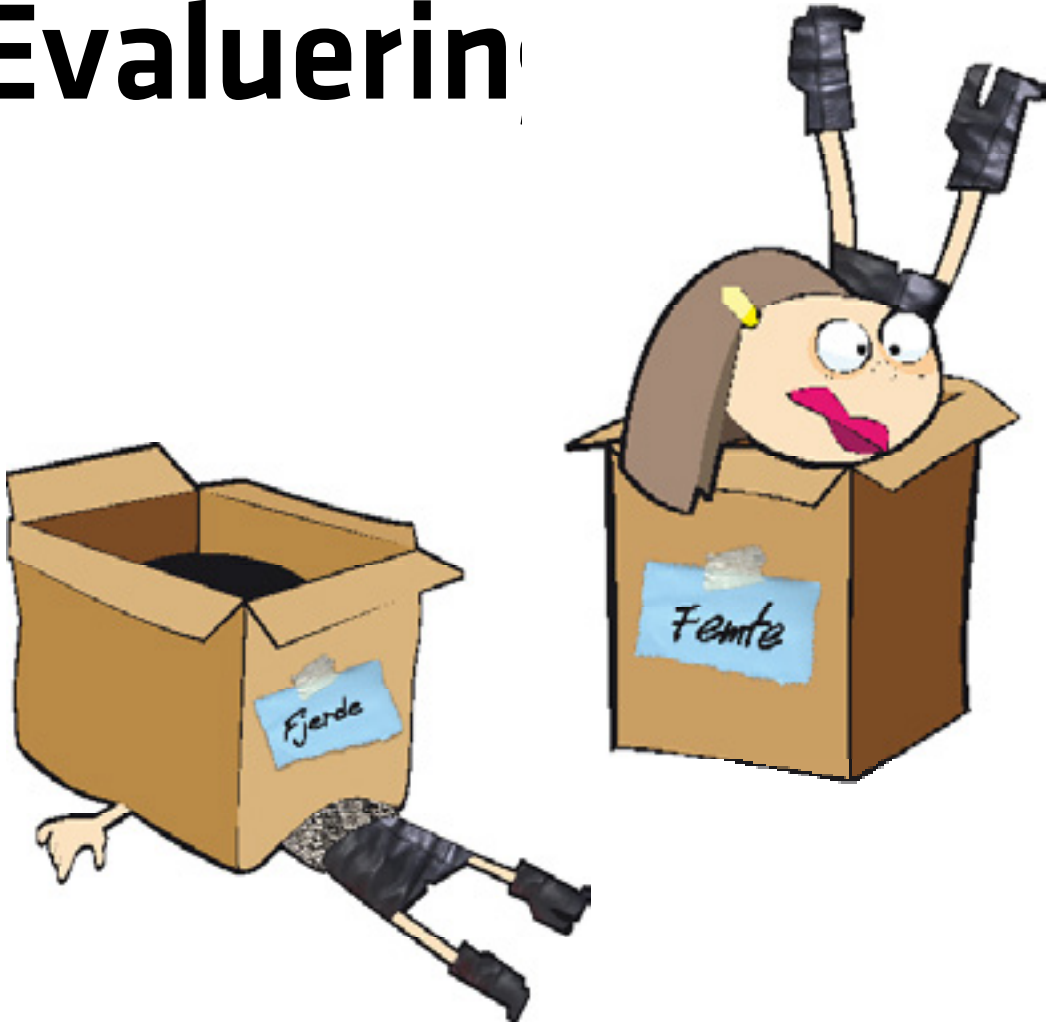
Organisationskonsulent, Master i
Evaluering

Haslebo & Partnere

Crydergade 5 a, 6760 Ribe

Gel@haslebo-partnere.

Evaluerin



Et skridt i en konstruktivistisk retning

Meget er sket i verdens- og videnssamfundet siden Guba & Lincoln i 1989 udgav bogen "Fourth Generation Evaluation". Fjerde Generations Evaluering gav retning til mere responsive, demokratiske og deltagerorienterede evalueringsmodeller, så respondenter, brugere og interessenter, m.fl. kunne opnå indsigt, indflydelse og medbestemmelse på egne vilkår. Fjerde Generations Evaluering åbnede op for, at det vi tager som givet, ikke

er givet, men socialt forhandlet i specifikke sociale og kulturelle kontekster. Det var et væsentligt og vigtigt skridt i forhold til overhovedet at sætte ord på det erkendelsesteoretiske grundlag for evaluering. Samtidig var det på flere måder et opgør med de positivistiske evalueringer og undersøgelsesmetoder.

Både offentlige og private organisationer er i dag underlagt krav om evalueringer, og samtidig er der

forventninger til høj kvalitetsevalueringer, der bringer udvikling, innovation og kvalitetssikring for stadig færre ressourcer. Det afføder et stort behov for stadig mere hensigtsmæssige metoder og modeller, der tidsmæssigt, økonomisk og metodisk er til at håndtere i praksis. Set fra mit perspektiv handler det ikke længere primært om udvikling af feltets evalueringskapacitet og evalueringskompetencer. Der findes både mange vejledninger til evalueringer, konsulentfirmaer og dygtige interne og eksterne evaluatore i praksisfeltet. Det handler snarere om, at der er brug for et paradigmeskifte. Og jeg mener, at det er på vej.

Utilsigtede negative virkninger

Evaluerer er en integreret del af vores hverdag og indlejret i forståelsen af den politiske styring af den offentlige sektor såvel som i forståelsen af projektlejelse, økonomistyring, personaleledelse, organisationsudvikling og kompetenceudvikling og meget mere¹. Selvom evaluering kommer i utallige former, såsom 360-graders evalueringer, kvalitetssikring, medarbejdermålinger, brugertilfredshedsmålinger, arbejdspladsvurderinger, akkreditering, vejledninger til udvikling af evalueringskultur og mange flere.

Både ledere, medarbejdere og brugere er i stigende grad involveret i evalueringer på alle niveauer, hvor de enten formelt skal forholde sig til tilrettelæggelse, gennemførelse og anvendelse af evaluering eller uformelt skal forholde sig til evalueringens konstitutive virkninger². Konstitutive virkninger handler om det, som en evaluering utilsigtet gør ved os og den sociale virkelighed, som evalueringen utilsigtet skaber. Disse virkninger antager lige så mange forskellige former som evaluering og siver ubemærket ind i vores relationer, forståelser af roller, opgaver og selvopfattelse³.

I de senere år har der således været en stigende opmærksomhed på, at evalueringer ofte har uønskede virkninger og ligefrem kontraproduktive egenskaber⁴. Både set fra et styringsmæssigt, et ledelsesmæssigt

og et socialpsykologisk perspektiv er det derfor påtrængende nødvendigt at udvikle nye måder og metoder i evaluering, der ikke har disse negative følger.

I praksis arbejder mange organisationsmedlemmer ihærdigt på at få det bedste ud af evalueringsarbejdet. De forsøger at skabe mening med akkrediteringer og evalueringer, at følge bedst muligt op på medarbejdertrivselsundersøgelser eller finde perspektivrige veje frem efter endnu en APV, som afdækkede problematiske arbejdsforhold. Måske fordi arbejdsforholdene var dårlige, måske fordi en APV kan det der, - med at finde og fremme det dårlige. Rigtig mange oplever den årlige 360-graders ledervurdering som pinefuld og ødelæggende for relationer mellem medarbejdere og ledere og dermed for muligheden for at skabe gode resultater, innovation og udvikling. Det er bekymrende, idet evaluering har en iboende intention om at forbedre verden.

Inden for uddannelsessektoren handler det om at kvalitetsudvikle uddannelser, fag og undervisning til de studerendes, undervisernes, uddannelsesinstitutionens og samfundets velfærd og velbefindende⁵. Megen forskning har dog vist, at det er vanskeligt at kvalitetsudvikle noget, som er relationsskabt i samarbejdet mellem mennesker, når evaluering er metoden. Og desværre kommer de negative, utilsigtede og kontraproduktive virkninger ofte til at overskygge de gode intentioner og det er derfor på tide, at evalueringsfeltet samlet set får skabt en mere hensigtsmæssig retning på den evalueringspraksis, der dominerer institutioner og organisationer. Men hvordan gør vi det? Lad os se nærmere på det i det følgende.

Et skridt i en socialkonstruktionistisk retning:

Ethvert spørgsmål/evaluering er også en påvirkning

Selv om der er gået mere end 20 år siden bogen om Fjerde Generations Evaluering udkom, er der ikke sket meget på det erkendelsesteoretiske plan i evalueringsfeltet siden da. Set i lyset af udviklingen inden for organisationspsykologien⁶ og kritikken af tidens styringsteknologier⁷ samt behovet for nye tilgange og metoder i evaluering vil jeg derfor tage næste store skridt og gå fra en konstruktivistisk tænkning til en socialkonstruktionistisk tankegang.



Et sådan paradigmeskift giver mulighed for en lang række nye modeller og metoder, der tilsammen kan udgøre en femte generation af evaluering. De fleste evalueringssystemer bygger på den grundlæggende positivistiske antagelse, at der findes en sandhed derude, som man kan indsamle data om. Det betyder eksempelvis i en trivselsmåling, at man er overbevist om, at det er muligt gennem en neutral og objektiv undersøgelse at fastslå, hvordan medarbejdere trives på arbejdspladsen, vel at mærke uden at påvirke medarbejderne. Ifølge den socialkonstruktionistiske erkendelsesteori holder denne antagelse ikke. Det anses ikke for muligt neutralt og objektivt at undersøge noget uden samtidig at påvirke det, man undersøger, og så er "den virkelighed man prøvede at indfange" allerede forandret. Man kan godt teknisk gøre det og få et tal på, hvor stor trivslen "fremkommer gennem undersøgelsen", hvis man vil trætte sin organisation med den slags informationsindsamling. Men selv med en lang række videnskabelige metoder og teorier er det stadig evalueringens største udfordring at bedrive gyldig og pålidelig forskning. Erkendelsen af, at enhver undersøgelse og evaluering er en påvirkning, er helt central Femte Generations Evaluering.

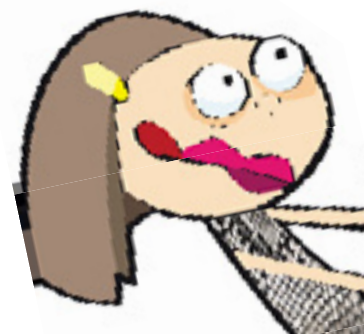
Det, der sker, når man foretager fx en medarbejdertrivselsundersøgelse fra et positivistisk perspektiv er, at man samtidig skaber et virvar af ustyrlige og utilsigtede virkninger, hvoraf mange er u hensigtsmæssige eller ligefrem skadelige for organisationen som helhed. Der er mange erfaringer med, at tilfredsheden stiger markant efter en tilfredshedsmåling, at sygefraværet stiger efter en medarbejdertrivselsundersøgelse, at lederperformance daler efter en 360-grader lederevaluering osv. Sådanne utilsigtede og uønskede virkninger er vanskelige at forklare, hvis man tror på, at det er muligt at undersøge uden at påvirke. Set i et socialkonstruktionistisk perspektiv forholder det sig anderledes. Her vil man interessere sig for, hvordan det enkelte spørgsmål kan påvirke medarbejdernes tanker og handlinger.

Et eksempel på et typisk spørgsmål i en traditionel undervisningsevaluering er: "I hvor høj grad synes du, at underviseren skaber rammer for og sikrer din læring i faget?". Spørgsmål som dette indsætter den studerende i rollen som ansvarsfri og passiv modtager af læring. Herefter kan den studerende med rette stille spørgsmålet til sin underviser: "Hvorfor har vi/jeg ikke lært det?" Det er nemt at forestille sig, hvilke u hensigtsmæssige dialoger, relationer og forventninger til fremtiden sådan et spørgsmål åbner op for.

Femte Generations Evaluering og sproglig omhu

I Femte Generations Evaluering øger vi opmærksomheden på, hvordan sprog positionerer brugere, medarbejdere og ledere således, at man gennem hensigtsmæssig positionering understøtter nyttige organisatoriske roller og relationer. Inden for et arbejdsfællesskab er der nogle handlinger, roller og relationer, som i højere grad ses som nyttige, for at "vi" lykkes med kerneydelsen, end andre. Hvad der er mere eller mindre nyttigt, er løbende under udvikling, men i Femte Generations Evaluering forhandles dette ud fra det organisatoriske perspektiv, hvor arbejdsfællesskab og kerneydelser er vejledende frem for personlige, individuelle eller monofaglige argumenter.

I Femte Generations Evaluering kan man godt arbejde med trivsel, brugertilfredshed, herunder student assesments og undervisningsevalueringer, arbejdsmiljø og lederevaluering, og spørge medarbejdere, ledere og brugere/studerende om forskellige forhold relateret til disse emner. Men når man foretager et paradigmeskift fra det positivistiske til det socialkonstruktionistiske paradigme, får de spørgsmål, man stiller, en helt anden karakter. Gennem sprog og kommunikation skaber vi virkeligheder, hvorved nogle handlinger bliver mulige, mens andre udelukkes. Da vi ikke kan s spørgsmål og indsamle sv uden samtidig at påvirke, gør vi os i Femte Generations Evaluering særligt umage med at positionere medarbejderne





er, kompetente og forpligtede medlemmer, fordi de dermed kan give konstruktive bidrag til viden om organisationen som helhed. Et eksemplet, der lyder: "Hvordan bidrællingsskabets trivsel?"

En sådan et spørgsmål kan være en opgave og skabe en fremtid med støtte. Det antages i spørgsmålsformulering, giver ikke blot ét, men flere bidrag til organisationens trivsel. Det har den fordel, at det anerkendes som engageret og konstruktiv. Fokus er her ikke på den enkelte trivsel, men på fællesskabets trivsel. Viden bygges på, at alle har et ansvar for fællesskabets trivsel. Det betyder, at medarbejderne ser sig selv som medansvarlige aktører. Dernæst antages det i den måde, spørgsmålet er formuleret på, at nogle af personens bidrag er særligt succesfulde, og at vedkommende selv på kompetent vis kan vurdere hvilke. Endelig sætter spørgsmålet fokus på det, der virker, og det, som bedst kan bidrage til fremtiden.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv interesserer vi os for at skabe den bedste fremtid, og vi vil kun have det bedste af det bedste med fra fortiden. Vi vil ikke bruge mange ressourcer på at kortlægge fortiden. Vi vil hellere blive klogere på, hvordan vi kan bruge vores viden og erfaringer til at skabe en ønskværdig fremtid. I undervisningsevaluering vil vi spørge til alles forhåbninger til undervisningen, hvad de ønsker den skal bringe dem i stand til at gøre, hvilke undervisnings- og arbejdsformer der i hvilke sammenhænge virkede/ virker bedst, og hvordan hver især ønsker at bidrage eller har bidraget til dette. Vi vil således ikke bede de studerende om at vurdere undervisningen eller underviseren og ej heller give tilkendegivelser på til-

fredshed/utilfredshed. Det bringer nemlig ikke megen konstruktiv viden med sig og slet ikke læring og viden, der er handleanvisende for underviseren, dennes leder eller den studerende.

En socialkonstruktivistisk ramme for evaluering

Den nye udfordring ligger i at opstille en socialkonstruktivistisk ramme, der når hele vejen rundt om evalueringen, og som kan være vejledende for det konkrete arbejde. Der er foreløbigt 9 vigtige socialkonstruktivistiske grundantagelser, der indrammer Femte Generations Evaluering;

1. Sprog og kommunikation skaber virkeligheder. Evaluering er også kommunikation.
2. Organisatoriske roller og relationer formes gennem evalueringens sprogbrug. Derfor er vi omhyggelige med, hvordan evalueringens sprogbrug positionerer aktørerne.
3. Når evalueringens sprogbrug positionerer aktørerne, formes også nogle moralske rettigheder og forpligtelser frem for andre.
4. Fokus på den fælles ønskværdige fremtid som ledestjerne for evalueringen frem for fokus på, hvad der gik godt og skidt i fortiden og hvorfor. Viden om, hvad der gik skidt, er sjældent viden om, hvad vi skal foretage os fremover for at bygge en bedre fremtid.
5. Fokus på kerneydelsen, "need to know" frem for "nice to know". Vi evaluerer fortrinsvis kun, når det er nødvendigt for arbejdsfællesskabets udvikling af praksis, samarbejde og resultatskabelse.
6. Vi antager det bedste om hinanden frem for at tænke, at nogen snyder, kommer let om ved arbejdet, at nogle er skyldige, eller at årsager til miseren skal findes, osv. Vi antager, at alle har gode grunde til det, de gør, set fra deres perspektiv. Herved flytter vi fokus fra enkeltpersoner til relationer og forskellige og fælles forestillinger om en bedre fremtid.

7. Vi er nysgerrige på det, der virker! Og er ikke interesserede i, hvad der gik galt og hvorfor. Vi tror på, at det vi undersøger, får vi mere af.
8. Virkeligheden forstås som multivers. Vi leder ikke efter én sandhed og anser ikke objektivitet som et godt fundament for udvikling og forandring.
9. Anerkendende og udforskende nysgerrighed, som er kontekstuel, relationel og åben for udvikling, sættes i stedet for kritisk efterprøvning, afdækning, diagnoser, analyser og konklusioner.

Principper i en Femte Generations Evaluering

Når disse grundantagelser er organiserende for evaluering, bliver følgende model⁸ perspektivrig. Modellen viser, hvordan enhver evaluering indeholder fire dimensioner. Evaluanden, som er det, der evalueres, anvendelsessigtet, værdigrundlaget for evalueringen, hvorudfra evaluanden vurderes, samt den viden, der søges produceret om evaluanden.

Med de socialkonstruktionistiske briller på kan vi skærpe hver af de fire dimensioner og give modellen et nyt indhold.



Figur 1.
De fire dimensioner
i enhver evaluering



I Femte Generations Evaluering overvejer vi omhyggeligt, hvilke evaluander vi kan fokusere på med hvilket anvendelsessigte og på hvilket værdi- og vidensgrundlag. Evaluanden kan være en afdeling, en indsats, en uddannelse, en behandlingsform, en service, en politik osv. Evaluanden kan ikke være en person, idet ingen person kan forstås isoleret fra sine

relationer.

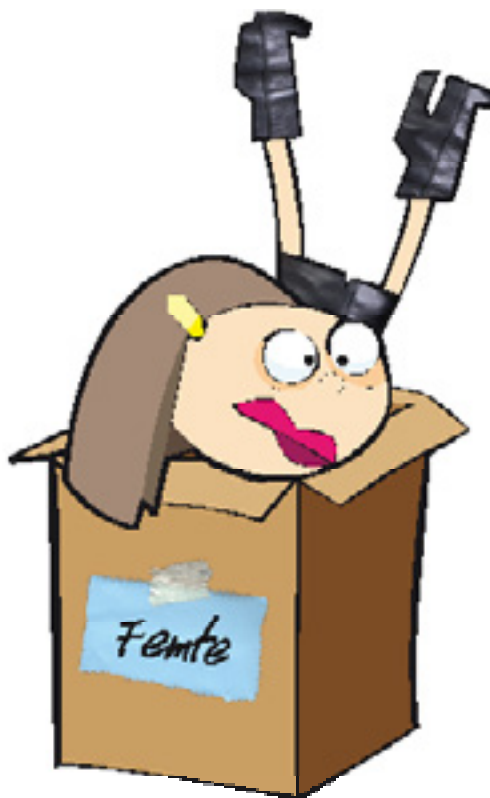


personer. Anvendelsessigtet kan være at øge effektivitet, øge trivsel, øget tilfredshed, øget sglæde, bedre ledelse, bedre følgeskab, bedre brugerkontakt osv. Anvendelsessigtet kan ikke være en vurdering af enkeltpersoner. Værdigrundlaget hviler på et menneskesyn, hvor alle ses som kompetente og medansvarlige organisatiødlemmer, der har noget værøt at bidrage med. Det er alles evalueringens) forpligtelse at bidrage mest muligt til en fælles ønskværdig fremtid. Vi hylder især de moralske rettigheder og forpligtelser, som følger med de organisatoriske roller som bidragydere. Det er en værdi i Femte Generations Evaluering at udvikle et arbejdsfællesskab med fokus på det professionelle rum, hvilket betyder hensigtsmæssige kollegiale relationer, ikke personlige eller private relationer. Videndimensionen i Femte Generations Evaluering handler om praksisviden. Vi interesserer os for det, der virker, og hvordan vi fremadrettet skaber mere af det. Det betyder, at den viden, vi har om det bedste af det, vi allerede gør, tager vi med i samskabelsen af en bedre fremtid. Videndimensionen i evaluering handler også om hvordan, altså hvilke datafremstillingsmetoder vi anvender til at udvikle viden. Data fremstiller vi via dialog eller spørgeskema. Men det er afgørende i Femte Generations Evaluering, at vi ikke har brug for en mængde data. Videnindsamlingen bliver erstattet af fælles produktion af praktisk viden. Fokus flyttes fra rådata og systematisering til en interesse for handlemuligheder og koordinering. Desuden vil vi kun have data om det, som vi ønsker mere af.

Femte Generations Evaluering går hånd i hånd med organisationsudvikling

I Femte Generations Evaluering påtager vi os således et ansvar for ikke blot at skaffe informationer, men også for grundigt at overveje, hvordan evalueringsmetoderne kan påvirke det sociale samspil i organisationen. Vi medtænker sprogets skabende kraft og forsøger via sproglig omhyggelighed at medvirke til, at organisationsmedlemmerne får flere og bedre handlemuligheder i forhold til mål og kerneydelser.

På den måde skaber et paradigmeskift fra en positivtisk til en socialkonstruktivistisk erkendelsesteori givtige rammer for nye organiserende principper for evaluering. Det bliver muligt at foretage evaluering-





ger, der bygger bro til fremtiden, fokuserer på det, der virker, og det, vi gerne vil skabe mere af. Men aller vigtigst bliver det muligt at foretage evalueringer, der positionerer ledere, medarbejdere, studerende, patienter, brugere og borgere som kompetente, kloge, engagerede og forpligtede organisationsmedlemmer. Det øger sandsynligheden for:

- Positive udslag i medarbejdertrivsel, brugertilfredshed og arbejdsglæde, da alle involverede anerkendes for deres bidrag og organisatoriske rolle samt oplever en direkte anvendelighed i praksis.
- Positive udslag i effektiv styring af udgifterne, idet Femte Generations Evaluering er omkostningslet (mindre papirarbejde, tidsmæssigt kortere og lettere arbejds gange).
- Flere kan engagere sig i evalueringsarbejdet, når fokus flyttes fra kontrol og dokumentation til samarbejde og fælles læring i et organisationsfællesskab.
- Evalueringen bliver knyttet tættere til konkrete praksishandlinger, idet der er fokus på praktiseres læring og anvendelse af viden i praksis i forhold til mål, hvilket letter implementering og opfølgning samt ikke mindst understøtter kerneydelsen.
- Positive udslag i resultatskabelsen, dels fordi der frigøres arbejdstid og ressourcer til kerneopgaverne, og dels fordi organisationsmedlemmer er aktive, engagerede og fokuserede mod fælles mål og resultater.

Bolden er kastet

De mange løfterige udsigter, som det socialkonstruktivistiske perspektiv giver evaluering, er ikke til at se bort fra. Der er brug for bedre, mindre ressourcetunge og mere brugbare evalueringer, som ikke i samme grad som nu trætter organisationer og institutioner menneskeligt og økonomisk. For at kunne få dette, skal vi først og fremmest slippe idéen om, at "viden om alt" er det bedste grundlag for beslutninger. Vi skal også slippe idéen om, at for at kunne løse et problem må vi "til bunds i sagen". Vi må i stedet løfte blikket opad og fremad og sammen skabe en mere ønskværdig fremtid. Evalueringsmaskinen må sættes ned i gear, og vi må være overordentligt meget mere nøjsomme, stræbsomme og omhyggelige med vores evalueringsprojekter. Vi har næppe råd til at lade være.

Jeg håber, at dette bud på en Femte Generations Evaluering har givet mod på nye og mere løfterige evalueringer. Og det er mit håb, at evalueringsfeltet vil tage godt imod disse foreløbige ansatser til nye veje for evaluering.

1 Hanne Foss Hansen (2007).

2 Dahler-Larsen (2007).

3 Grønbæk Pors (2010).

4 Nørholm (2008).

5 Shaw, Green & Mark (2006).

6 Gergen, K. (2007); Haslebo, G. (2004); Haslebo, G. (2007); Haslebo, M. m.fl. (2008); Dahler-Larsen (2007).

7 Grønbæk Pors (2010); Nørholm (2008); Norman Andersen (2003).

8 Se KREVI-notatet "Evaluering og Læring" af Morten Eriksen for en udmærket beskrivelse af modellens 4 dimensioner.

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



cepra-striben

